ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Όψεις της ετερότητας: διαχείριση του «Άλλου»

Κοντογιάννη Διον., *Διδάσκουσα* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Κρήτης

Περίληψη
Στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας και με παράδειγμα την ιστορία του 1ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, του αρχαιότερου εν ενεργεία σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου, επιχειρούμε να φωτίσουμε τις διάφορες όψεις που μπορεί να πάρει ο Άλλος, ο διαφορετικός, ο έτερος, καθώς ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και τις δυναμικές που αναπτύσσονται σε διάφορες χρονικές στιγμές προβάλλονται ως κυρίαρχα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του, όπως η θρησκεία του, η εθνοπολιτισμική ή κοινωνικο-οικονομική του προέλευση, οριοθετώντας συγχρόνως και την ετερότητα. Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η μελέτη της κοινωνικής διαφοράς μεταξύ των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου και ιδιαίτερα η μελέτη της διαχείρισής της από την πολιτεία και από τους ίδιους τους συντελεστές της εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή
Η παρούσα εισήγηση είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που διεξάγουμε με σκοπό αφενός να φωτίσουμε τις διάφορες μορφές που μπορεί αν πάρει Άλλος, ο διαφορετικός, ο έτερος, και αφετέρου να αναδείξουμε τη διαχείριση αυτής της διαφορετικότητας, η οποία ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συγκυρίες του ιστορικού γίγνεσθαι γίνεται είτε θρησκευτική είτε φυλετική είτε κοινωνική είτε πολιτισμική.

Με παράδειγμα την ιστορία του 1ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, γνωστού και ως Τούρκικου, του αρχαιότερου εν ενεργεία σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου, θα επιχειρήσουμε στη συγκεκριμένη παρουσίαση να εστιάσουμε στην κοινωνική διαφορά, στο πώς εμφανίζεται και στο πώς την διαχειρίζονται η πολιτεία και οι συντελεστές της εκπαίδευσης. Επιλέξαμε ως παράδειγμα το συγκεκριμένο σχολείο γιατί η ιστορία του παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού, αν μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε σε μια συγχρονική διάσταση τους μαθητές που έχουν φοιτήσει σε αυτό, από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, θα διαπιστώναμε έντονες αντιθέσεις και διαφορές μεταξύ τους ως προς την κοινωνικοπολιτισμική, εθνοτική και θρησκευτική τους ταυτότητα.

2. Ιστορία του Σχολείου
Η ιστορία του σχολείου ξεκινάει το 1795 όταν η Κρήτη ήταν υπό τουρκική κατοχή. Ο Τούρκος δωρητής του σχολείου το οικοδόμησε με σκοπό να λειτουργήσει ως τούρκικο παρθεναγωγείο, όπως μαρτυρά και η μαρμάρινη τούρκικη επιγραφή[467] που βρίσκεται πάνω από τη δυτική εξώπορτα του σχολείου.

Ως τετρατάξιο μικτό μουσουλμανικό Δημοτικό Σχολείο επαναλειτούργησε το 1899 επί Κρητικής Πολιτείας στο σημερινό κτίριο το οποίο οικοδομήθηκε το 1880-1890 για να αντικαταστήσει το παλαιό κτίριο του 1795 (Κρυοβρυσανάκης 2006,244). Το 1901 το μικτό Δημοτικό με το υπ' αριθμ' 103 Νομοθετικό Διάταγμα (Επισ. Εφημ. 67/Β/03-09-1901) διαιρέθηκε σε αρρεναγωγείο και παρθεναγωγείο και το εν λόγω σχολείο στέγασε το

[467] Η ακριβής απόδοση στα ελληνικά της επιγραφής είναι η εξής: «Αυτό το σχολείο το έκαμε ο Κλάψας Εδεχέμ Μπέης και το δώρισε στην Παιδεία για να διαβάζουν (φοιτούν) τα θηλυκά παιδιά. Οι επισκέπτες και αυτοί που θα διδάξουν ας εύχονται για τη σωτηρία μου. 1210 μήνας Μουχαρέμ (1795 μ.Χ.)» (Δερεδάκης 2005, 18)

Μουσουλμανικό παρθεναγωγείο μέχρι την αποχώρηση των μουσουλμάνων από την Κρήτη το 1924.

Έτσι ο πρώτος μαθητικός πληθυσμός που φοίτησε στο σχολείο μετά την απελευθέρωση της Κρήτης από τους Τούρκους και επί Κρητικής Πολιτείας (1898-1913) ήταν μουσουλμάνοι μαθητές και συγκεκριμένα μαθήτριες που σύμφωνα με το Σύνταγμα της Κρητικής Πολιτείας (1899) κατείχαν την Κρητική ιθαγένεια, αφού διέμεναν στην Κρήτη και το μόνο στοιχείο που τους διαφοροποιούσε από την κυρίαρχη ομάδα της εποχής ήταν το θρήσκευμά τους. Στην περίοδο, δηλαδή, της Κρητικής Πολιτείας, όπου δεν είναι ακόμη έντονη η συνείδηση της έννοιας του έθνους – κράτους και που η νεοσύστατη Πολιτεία προσπαθεί να οργανωθεί σε κράτος, παρατηρούμε ότι η μόνη ετερότητα που αναγνωρίζεται μεταξύ των πολιτών της είναι η θρησκευτική.

Ωστόσο εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας υπήρχε σεβασμός και αναγνώριση της θρησκευτικής ετερότητας που ακόμη και αν έκρυβε μια μορφή συμβιβασμού των χριστιανών έναντι των επί αιώνες κατακτητών τους, έδειχνε και ένα μεγαλείο, καθώς κατοχύρωνε θεσμικά τους μουσουλμάνους να διδάσκουν στα παιδιά τους τη γλώσσα και τη θρησκεία τους, στα πλαίσια του κανονικού εκπαιδευτικού συστήματος με δαπάνες της ίδιας της Πολιτείας είτε φοιτώντας σε σχολεία ετερόθρησκων που είχαν ιδρυθεί αποκλειστικά γι' αυτούς είτε σε χριστιανικά σχολεία στα οποία διατίθονταν ετερόθρησκος δάσκαλος για να τους διδάσκει τη γλώσσα και τη θρησκεία τους.

Στη συνέχεια με την αποχώρηση των μουσουλμάνων από την Κρήτη (1924) στο μουσουλμανικό παρθεναγωγείο συστεγάστηκαν στο τέλος του σχολικού έτους 1924-1925 τα χριστιανικά σχολεία Αρρένων, Θηλέων και το Ανώτερο Θηλέων (Κασσιμάτης 1953, 112) που το 1929 (Ν. 4397/1929 ΦΕΚ 309/24-8-1929) έγιναν μικτά και μετονομάστηκαν σε 1ο, 2ο και 4ο Δημοτικό αντίστοιχα (ΦΕΚ 434/14-12-1929). Η συνύπαρξη των τριών σχολείων διήρκεσε μέχρι το 1933, όπου το 2ο Δημοτικό Σχολείο μετεστεγάστηκε σε σύγχρονο κτίριο στη νέα πόλη του Ρεθύμνου και στο εν λόγω σχολείο παρέμειναν το 1ο Δημοτικό στο ισόγειο και το 4ο Δημοτικό στον πρώτο όροφο.

Την περίοδο της συνύπαρξης των δύο σχολείων από το 1933 μέχρι και το 1972, που τα δύο σχολεία συγχωνεύονται σ' ένα σχολείο με την επωνυμία 1ο 8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου (ΦΕΚ 426/14-6-1972), διαφαίνεται (όπως θα δείξουμε και στην συνέχεια) ότι μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων υπήρχε κοινωνική διαφοροποίηση. Η σχολική περιφέρεια που απευθυνόταν το 4ο Δημοτικό ήταν το Δυτικό Ρέθυμνο, μια αρκετά υποβαθμισμένη κοινωνικοοικονομικά περιοχή, ενώ το 1ο Δημοτικό απευθυνόταν στο Ανατολικό Ρέθυμνο, μια περιοχή που αποτελούσε τον κύριο εμπορικό άξονα της πόλης και συνεπώς κατοικούνταν κυρίως από εμπόρους, την αστική τάξη της πόλης. Στη συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή μετά την αποχώρηση των μουσουλμάνων, η ετερότητα αλλάζει και ενώ οι μαθητικοί πληθυσμοί που φοιτούσαν στο σχολείο ήταν πλέον εθνοτικά και θρησκευτικά ομοιογενείς, κοινωνικοπολιτισμικά παρουσίαζαν αποκλίσεις και έτσι η διαφορά γίνεται κοινωνική.

Με τη συγχώνευση των δύο σχολείων το 1972 και τη παράλληλη οικονομική ανάπτυξη της περιοχής εξαιτίας του τουρισμού η ταξική διαφοροποίηση εξομαλύνεται για να φτάσουμε στο 1992 και την είσοδο στην Ελλάδα αλλοδαπών μαθητών, που αλλάζει πάλι το μαθητικό προφίλ του συγκεκριμένου σχολείου. Αυτή τη φορά κυριαρχεί η εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών, καθώς τη σχολική χρονιά 2006-2007 το 62% των μαθητών είναι αλλοδαποί, κυρίως μαθητές αλβανικής καταγωγής. Με άλλα λόγια η ετερότητα εστιάζεται πλέον στην εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών.

Στην ιστορία λοιπόν του Τούρκικου Σχολείου η διαφορά εντοπίζεται καταρχήν στην περίοδο της Κρητικής Πολιτείας και εστιάζεται στο θρησκευτικό επίπεδο. Στη συνέχεια, στην περίοδο μετά την μικρασιατική καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1960 αλλάζει και από θρησκευτική γίνεται κοινωνική, για να αλλάξει πάλι στη δεκαετία του 1990, που η Ελλάδα μετεξελίσσεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών, και ο έτερος παίρνει τη μορφή του εθνοπολιτισμικού Άλλου. Στα πλαίσια της παρούσας παρουσίασης, θα επικεντρωθούμε – όπως έχουμε ήδη αναφέρει – στην δεύτερη περίοδο από τη δεκαετία του 1930 μέχρι και το τέλος τη δεκαετία του 1960, όπου η

ετερότητα εστιάζεται στην κοινωνικοοικονομική διάσταση μεταξύ των μαθητών και ο διαφορετικός αποκτά κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Ενημερωτικά αναφέρουμε ότι η πρώτη περίοδος κατά την οποία η διαφορά εστιάζεται στη θρησκεία αναλύθηκε και παρουσιάστηκε ως ανακοίνωση σε προηγούμενο συνέδριο (βλ. Κοντογιάννη, 2007).

3. Μεθοδολογία

Οι αναλύσεις που θα ακολουθήσουν στηρίζονται σε πρωτογενές υλικό που συλλέξαμε και αφορά στη λειτουργία και εν γένει πορεία του 1ου και του 4ου Δημοτικού Σχολείου κατά την περίοδο της συνύπαρξής τους στο κτίριο του Τούρκικου σχολείου από το 1933 μέχρι και το 1972.

Συγκεκριμένα οι πηγές και το είδος του πρωτογενούς υλικού από τα οποία αντλήσαμε τα δεδομένα μας είναι:

- Τα Μαθητολόγια του 1ου και του 4ου Δημοτικού Σχολείου από το 1935 / 36 μέχρι το 1971 / 72 και άλλο αρχειακό υλικό τα οποία βρέθηκαν στο αρχείο του 1ου Δημοτικού Σχολείου.
- Τα Πρακτικά του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ) και του Νομαρχιακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (ΝΥΣΔΕ) τα οποία βρέθηκαν στο αρχείο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ρεθύμνου.
- Αναμνήσεις και βιώματα των πιο σύγχρονων μαθητών της εξεταζόμενης περιόδου τα οποία συλλέχτηκαν με προσωπικές συνεντεύξεις.

Για την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κυρίως περιγραφική στατιστική, απλές κατανομές συχνοτήτων και ανάλυση περιεχομένου.

4. Κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών των δύο σχολείων

Για να δείξουμε την κοινωνική διαφορά που παρουσιάζεται μεταξύ των μαθητών του 1^{ου} και του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου επιχειρήσαμε να μελετήσουμε την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών μέσα από δύο χαρακτηριστικές παραμέτρους: τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών και το επάγγελμα του πατέρα. Οι πληροφορίες αυτές συλλέχτηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, από τα μαθητολόγια των δύο σχολείων για τα σχολικά έτη από το 1935/36 μέχρι και το 1971/72.

4.1. Τόπος κατοικίας

Την περίοδο της συνύπαρξης των δύο σχολείων η κατανομή των κατοικιών των μαθητών της παλιάς πόλης ήταν ανάλογη της ευδιάκριτης πολεοδομικής διάκρισης που παρουσίαζε η μορφολογία της πόλης: στο Ανατολικό Τμήμα που εκτείνεται από την οδό Ν. Φωκά μέχρι την προκυμαία και στο Δυτικό Τμήμα που εκτείνεται από την οδό Ν. Φωκά μέχρι το Φρούριο της «Φορτέτζας» και τη Νομαρχία. Το 1^{ο} Δημοτικό Σχολείο απευθυνόταν στους μαθητές που κατοικούσαν στο Ανατολικό Ρέθυμνο και το 4^{ο} Δημοτικό στους μαθητές που κατοικούσαν στο Δυτικό Ρέθυμνο.

Μελετώντας κανείς πολεοδομικά τόσο το Ανατολικό όσο και το Δυτικό Ρέθυμνο διαπιστώνει καταρχήν για το Ανατολικό Ρέθυμνο ότι στη φυσιογνωμία του συμπυκνώνεται και αποκρυσταλλώνεται όλη η ιστορία της πόλης. Τα κύρια ιστορικά κτίρια της Βενετοκρατίας, της Τουρκοκρατίας αλλά και τα μεγαλόπρεπα, διώροφα, με υπαίθρια εσωτερική αυλή Νεοκλασσικά κτίσματα βρίσκονται σ' αυτό το τμήμα του Ρεθύμνου. Ακόμη στην περιοχή υπήρχε μεγάλη συγκέντρωση βιοτεχνιών και χονδρεμπορίου, αλλά και ανάπτυξη του καθημερινού εμπορίου, με αποτέλεσμα να συγκεντρώνει και την εμπορική κίνηση της πόλης (Ζήβας 1998, 10-16). Όλα αυτά μαρτυρούν ότι το Ανατολικό Ρέθυμνο αποτελούσε το κέντρο της πόλης και συγκέντρωνε την τότε αστική τάξη του Ρεθύμνου.

Η άλλη πλευρά της οδού Ν. Φωκά που εκτείνεται το Δυτικό Ρέθυμνο δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα ιστορικά κτίρια, πλην του Φρουρίου της «Φορτέτζας», διακρίνεται για τα μικρά δρομάκια και αποτελεί σχεδόν αποκλειστικά περιοχή κατοικίας. Οι κατοικίες όμως σε αυτή την περιοχή είναι κτισμένες συνήθως σε μικρά οικόπεδα, είναι ισόγειες με ολοκληρωτική απουσία της υπαίθριας αυλής, κολλητά η μία δίπλα στην άλλη, με

αποτέλεσμα τον ελλιπή φωτισμό και αερισμό (Ζήβας 1998, 10-16). Όλα αυτά μαρτυρούν ότι το Δυτικό Τμήμα ήταν μια αρκετά υποβαθμισμένη περιοχή με σπίτια φτηνής κατασκευής – όπως φαίνεται και από το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη περιοχή βρέθηκαν τα περισσότερα ερειπωμένα σπίτια (Ζήβας 1998, 10-16) – στα οποία διέμεναν άνθρωποι του μεροκάματου με χαμηλό οικονομικό εισόδημα και κατ᾽ επέκταση κοινωνική θέση.

Μέσα από τα μαθητολόγια των δύο σχολείων και την παρατήρηση των οδών στους οποίους κατοικούσαν οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά τα σχολεία διαπιστώνουμε ότι μέχρι και τη δεκαετία του 1960 οι εγγραφές γίνονταν σύμφωνα με την ισχύουσα κατανομή των μαθητών στην αντίστοιχη σχολική περιφέρεια του κάθε σχολείου. Τα όρια μάλιστα αυτών των περιφερειών ήταν ξεκάθαρα διακριτά, ακολουθώντας όχι μόνο την μορφολογική, πολεοδομική διάκριση της πόλης αλλά και την κοινωνικοοικονομική. Αναντιστοιχία μεταξύ των εγγραφών των μαθητών και των σχολικών περιφερειών ανά σχολείο παρατηρείται μετά το 1965 μέχρι και το 1970 στα πλαίσια ενός γενικότερου πνεύματος ελαστικότητας και ανοχής από τις Διευθύνσεις των δύο Δημοτικών στην εγγραφή του μαθητικού τους δυναμικού (βλ. πρακτικά ΠΥΣΠΕ του 1966 αριθμ. Πράξης 8/12-7-1966), η οποία οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό των σχολικών περιφερειών το 1971 (υπ. αριθμ. 6/14-9-1971 Πράξης του ΝΥΣΔΕ). Ωστόσο, όσον αφορά στα σχολεία της έρευνάς μας διατηρείται η υπάρχουσα διάκριση των σχολικών περιφερειών με το 4ο Δημοτικό να συγκεντρώνει τα παιδιά του Δυτικού Ρεθύμνου και το 1ο Δημοτικό τα παιδιά του Ανατολικού και επιπρόσθετα ένα μέρος της νέας πόλης. Ουσιαστικά όμως αυτή η κατανομή έμεινε ανενεργή, καθώς τον Ιούνιο του 1972 τα δύο σχολεία συγχωνεύτηκαν.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η διάκριση των σχολικών τομέων μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων ακολουθεί τη διάκριση που προκύπτει από τη μορφολογία και τη φυσιογνωμία της πόλης του Ρεθύμνου η οποία συνεπάγεται και μια κοινωνικοοικονομική διάκριση μεταξύ των κατοίκων της, καθώς το Δυτικό Ρέθυμνο τόσο κτιριακά όσο και πολεοδομικά παρουσιάζει μία υποβάθμιση και δεν είναι τόσο ελκυστικό για τους οικονομικά εύρωστους σε σχέση με το Ανατολικό Ρέθυμνο.

Όσον αφορά στις εγγραφές των μαθητών στα δύο σχολεία διαπιστώνουμε ότι από το 1935 μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1950 υπήρχε μεγαλύτερη συνέπεια και τυπικότητα στην τήρηση των σχολικών περιφερειών σε σχέση με τις εγγραφές των μαθητών στη δεκαετία του 1960. Αυτό ίσως να μαρτυρά και την πρόθεση των συντελεστών της εκπαίδευσης να μην διαταράξουν την υπάρχουσα κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση της εποχής, καθώς μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1950 οι κοινωνικές τάξεις ήταν διακριτές με αρκετά συμπαγή τα όρια μεταξύ τους. Αντίθετα, στα μέσα της δεκαετίας του 1960 η αλματώδης τουριστική ανάπτυξη προκάλεσε και την οικονομική άνθιση του Ρεθύμνου και ανέτρεψε σ᾽ ένα βαθμό την υπάρχουσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση, θέτοντας σε νέα βάση τις κοινωνικές δομές.

4.2. Επάγγελμα πατέρα

Από τα μαθητολόγια και των δύο σχολείων καταγράψαμε και συγκεντρώσαμε τα επαγγέλματα των πατεράδων των μαθητών από το σχολικό έτος 1935-36 μέχρι και το σχολικό έτος 1971-72.

Μέσα από την καταγραφή των επαγγελμάτων ανακαλύψαμε επαγγέλματα που σήμερα έχουν εξαφανιστεί και που ικανοποιούσαν τις ανάγκες της ρεθυμνιώτικης κοινωνίας σε δεδομένες χρονικές στιγμές, όπως τα επαγγέλματα του εφαματοποιού, [468] ή του εφαπλωματή [469] που εμφανίζονται μέχρι και τη δεκαετία του 1930, ή τα επαγγέλματα του καρεκλοποιού, του κοσκινοποιού, του πεταλωτή που εμφανίζονται μέχρι τη δεκαετία του 1940, ή τα επαγγέλματα του λευκοσιδηρουργού, [470] του σαγματοποιού, του σαπουνοποιού, του καραγωγέα,[471] του λεμβούχου[472] που εμφανίζονται μέχρι και τη δεκαετία του 1960. Από την

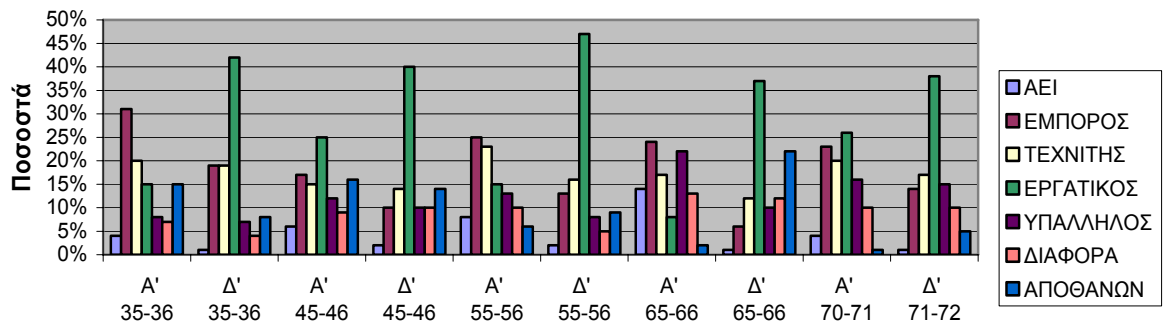
[468] Εφαματοποιός= αυτός που φτιάχνει κρητικές δεσιές
[469] Εφαπλωματής = αυτός που φτιάχνει παπλώματα
[470] Λευκοσιδηρουργός= αυτός που φτιάχνει σκεύη από κασσίτερο
[471] Καραγωγέας= αυτός που μεταφέρει πράγματα με το κάρο
[472] Λεμβούχος= βαρκάρης που μεταφέρει τους επιβάτες των επιβατικών πλοίων από και προς το λιμάνι

άλλη μεριά με το πέρασμα του χρόνου εμφανίζονται νέα επαγγέλματα όπως του βιομήχανου ή του επιχειρηματία στη δεκαετία του 1950 ή αυξάνεται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους η συχνότητα εμφάνισης κάποιων επαγγελμάτων, όπως του κτίστη – οικοδόμου ή του υπαλλήλου στις δεκαετίες του 1960-70.

Ωστόσο για τις ανάγκες της δικής μας εργασίας, δηλαδή για την αποτύπωση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών των δύο σχολείων κρίναμε σκόπιμο να ομαδοποιήσουμε τα επαγγέλματα των πατεράδων που καταγράψαμε και να δημιουργήσουμε έξι κατηγορίες. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, που ακολουθεί, οι κατηγορίες είναι: Πτυχιούχος των ΑΕΙ (όπως γιατρός, δικηγόρος, δάσκαλος κ.λπ.), Έμπορος (όπως καφεπώλης, δερματέμπορας, υφασματέμπορας κ.λπ.), Τεχνίτης (όπως βαρελοποιός, υποδηματοποιός, ράπτης κ.λπ.), Εργατικός (όπως αρτεργάτης, καραγωγέας κ.λπ.), Υπάλληλος (όπως τελωνειακός υπάλληλος, αστυνομικός, φαροφύλακας κ.λπ.) και η έκτη κατηγορία που περιλαμβάνει διάφορα ανένταχτα επαγγέλματα στις παραπάνω πέντε κατηγορίες, όπως συνταξιούχος, άεργος, γεωργός κ.λπ.

Τέλος η έβδομη κατηγορία είναι μια ειδική κατηγορία και αναφέρεται στους ορφανούς μαθητές που βρέθηκαν να φοιτούν και στα δύο σχολεία στα πλαίσια μιας γενικότερης πολιτικής της εποχής για διασπορά των τροφίμων του ορφανοτροφείου Ρεθύμνου στα πολυθέσια σχολεία της πόλης.

Πίνακας 1: Συχνότητες εμφάνισης επαγγελμάτων ανά σχολείο



Με μία πρώτη ανάγνωση του Πίνακα 1 αυτό που βγαίνει αβίαστα, είναι ότι το επάγγελμα που πλειοψηφεί στους πατεράδες των μαθητών του 4ου Δημοτικού σε όλες τις σχολικές χρονιές είναι το επάγγελμα του εργατικού το οποίο κυμαίνεται στις διάφορες χρονιές από 37% - 47%. Αυτός και μόνο ο δείκτης δηλώνει ότι τουλάχιστον οι μισοί μαθητές του 4ου Δημοτικού ήταν γόνοι της εργατικής τάξης. Αν μάλιστα στο επάγγελμα του εργατικού προσθέσουμε και το επάγγελμα του τεχνίτη που συγκεντρώνει το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό και που κυμαίνεται στις διάφορες σχολικές χρονιές από 10% - 23%, τότε θα λέγαμε ότι η πλειοψηφία των πατεράδων των μαθητών του 4ου Δημοτικού ήταν εργάτες ανειδίκευτοι ή στην καλύτερη περίπτωση ειδικευμένοι τεχνίτες.

Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τη χαμηλής ποιότητας κατοικία που διαπιστώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο για τους κατοίκους του Δυτικού Ρεθύμνου, όπως ήταν και οι οικογένειες των μαθητών του 4ου Δημοτικού, μαρτυρά ότι η πλειοψηφία αυτών των μαθητών ήταν εκπρόσωποι της κατώτερης οικονομικής και κοινωνικής τάξης.

Από την άλλη πλευρά παρατηρώντας τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολούνταν οι πατεράδες των μαθητών του 1ου Δημοτικού διαπιστώνουμε καταρχήν ότι από τη δεκαετία του 1930 μέχρι και τη δεκαετία του 1960 το επάγγελμα του εμπόρου είχε το προβάδισμα. Το 25% περίπου των μαθητών ήταν σταθερά όλα τα χρόνια γόνοι των εμπόρων, της αστικής τάξης, γεγονός που ήταν επόμενο, καθώς η περιοχή μόνιμης κατοικίας τους αποτελούσε το εμπορικό κέντρο της πόλης.

Εξαίρεση αποτελεί η μεταπολεμική περίοδος (σχολική χρονιά 1945-46), όπου πλειοψηφεί το επάγγελμα του εργατικού και βέβαια όχι αδικαιολόγητα εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης της εποχής ως συνέπεια του πολέμου.

Επιπλέον θεωρούμε ότι παρακολουθώντας την επαγγελματική διαστρωμάτωση και κινητικότητα στα επαγγέλματα των πατεράδων του 1ου Δημοτικού είναι σαν να παρακολουθούμε γενικότερα και σε μια διαχρονική εξέλιξη την επαγγελματική ζωή των κατοίκων της Ανατολικής πλευράς της παλιάς πόλης από το 1930 μέχρι το 1970.

Ειδικότερα, παρατηρώντας τον Πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι από τη δεκαετία του 1930 μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1950 υπήρχε μια ομοιογένεια στην επαγγελματική διαστρωμάτωση μεταξύ των επαγγελμάτων του πατέρα στους μαθητές του 1ου Δημοτικού. Συγκεκριμένα πλειοψηφούσε το επάγγελμα του εμπόρου σε ποσοστό 25%, ακολουθούσε το επάγγελμα του τεχνίτη σε ποσοστό 20% και μια μικρή μερίδα 10% ασχολούντο με το επάγγελμα του εργατικού.

Αλλαγή του σκηνικού φαίνεται να διαμορφώνεται στη δεκαετία του 1960 (σχολική χρονιά 1965-66) όπου υπήρχε σημαντική άνοδος στο επάγγελμα του υπαλλήλου (22%) και μάλιστα του Δημόσιου, γεγονός που δείχνει να διαμορφώνεται μια νέα επαγγελματική κάστα. Ακόμη ενισχύονται σημαντικά τα επαγγέλματα που η άσκησή τους απαιτεί κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου (14%), ενώ το γεγονός ότι τη σχολική χρονιά 1970-71 μεταξύ των επαγγελμάτων υπερτερεί εκείνο του εργατικού, υποδεικνύει μια γεωγραφική κινητικότητα των «επιφανών» πολιτών της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου προς τη νέα πόλη που εκείνη την περίοδο γνωρίζει μεγάλη ανοικοδόμηση.

Ωστόσο από το 1935 μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1960 η μορφή που είχε η επαγγελματική διαστρωμάτωση των γονιών των μαθητών του 1ου Δημοτικού με μεγάλη συγκέντρωση εμπόρων και ελάχιστη εκπροσώπηση εργατών, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου ήταν γόνοι των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων της εποχής.

Έτσι με γνώμονα τον τόπο κατοικίας και το επάγγελμα των γονιών του μαθητικού δυναμικού του 1ου και του 4ου Δημοτικού συμπεραίνουμε ότι το 1ο Δημοτικό που στεγαζόταν στο ισόγειο του Τούρκικου σχολείου, το «κάτω» δηλαδή σχολείο (σύμφωνα με την ονομασία που του είχαν δώσει οι ίδιοι οι μαθητές) ήταν το σχολείο της αστικής τάξης, ενώ το «πάνω» σχολείο, το 4ο Δημοτικό που στεγαζόταν στον πρώτο όροφο του κτιρίου ήταν ξεκάθαρα το σχολείο της εργατικής τάξης. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι παρόλο που κτιριακά τα δύο αυτά σχολεία ταυτίζονταν, η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών ήταν διαφοροποιημένη και θεσμικά κατοχυρωμένη καθώς λειτουργούσαν υπό διαφορετικές διευθύνσεις.

Στην περίοδο μάλιστα που συζητάμε, όπου η Ελλάδα προσπαθούσε να ορθοποδήσει μετά τη μικρασιατική καταστροφή και το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η διαφορετικότητα μεταξύ των πολιτών εστιαζόταν στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ήταν ξεκάθαρα οριοθετημένη. Ο διαφορετικός για την κυρίαρχη αστική τάξη, ήταν ο εκπρόσωπος της εργατικής τάξης ο οποίος κατοικούσε σε συγκεκριμένη περιοχή, όπου οι συνθήκες διαβίωσης δεν έλκυαν τον αστό, και που έστελνε τα παιδιά του σε διαφορετικά σχολεία από εκείνα της αστικής τάξης.

Η διάκριση αυτή φαίνεται να ήταν απαραίτητη για την εποχή, καθώς υπήρχε η πεποίθηση στην αστική τάξη ότι ο συγχρωτισμός με τα παιδιά της εργατικής τάξης ήταν κακή συναναστροφή. Δεν είναι τυχαίο το δίστιχο που έλεγαν οι μαθητές του «κάτω» σχολείου για το «πάνω» σχολείο:

«Το πάνω το σχολείο είναι τρελοκομείο,
μαζεύει τα παιδάκια, τα κάνει αλητάκια»,

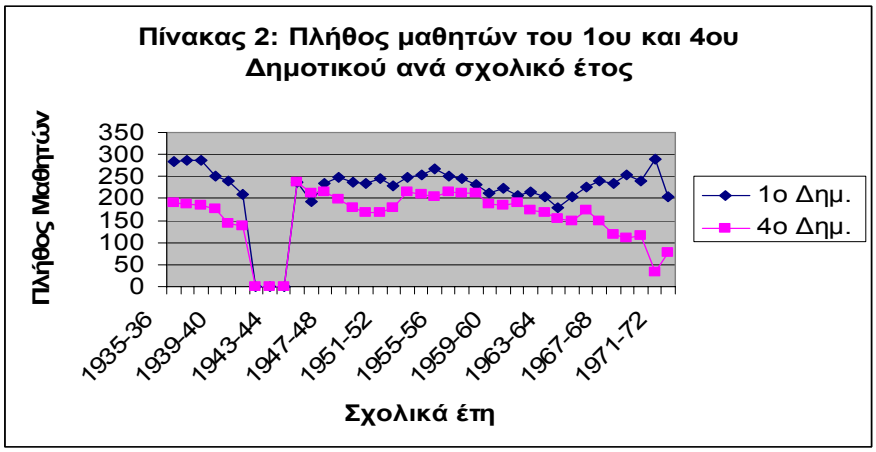
ενώ οι μαθητές του 4ου Δημοτικού αποκαλούσαν τους μαθητές του 1ου «βουτυρόπαιδα».

4.3. Η στάση της πολιτείας απέναντι στα δύο σχολεία

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τη στάση της εκπαιδευτικής διοίκησης απέναντι στα δύο σχολεία, μέσα από τη μελέτη των Πρακτικών του ΠΥΣΠΕ και του ΝΥΣΔΕ και από άλλα έγγραφα του αρχείου του 1ου Δημοτικού, αφού το αρχείο του 4ου Δημοτικού, πλην των μαθητολογίων, πιθανότατα να έχει καταστραφεί.

Καταρχάς όσον αφορά στο ιδιοκτησιακό καθεστώς του ανταλλάξιμου πρώην Οθωμανικού Σχολείου στο οποίο στεγάζονταν και τα δύο σχολεία παρατηρούμε ότι το 1959[473] το εν λόγω κτίριο περιήλθε στην αποκλειστική κυριότητα του 1ου Δημοτικού το οποίο αγοράστηκε με χρήματα της Σχολικής του Εφορίας και η Σχολική Εφορία του 4ου Δημοτικού δήλωνε εξώδικα ότι καμία αξίωση δεν θα είχε επί του ακινήτου. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η Σχολική Εφορία του 1ου Δημοτικού, του σχολείου των εμπόρων, μεριμνά ώστε να εξασφαλίσει κτιριακά τα παιδιά της να έχουν το δικό τους σχολείο. Συνεπώς από το 1959 ιδιοκτησιακά τουλάχιστον το σχολείο ανήκει στο 1ο Δημοτικό και ίσως αυτό να προμηνύει και μια πρόθεση των φορέων για απεμπόληση του σχολείου της εργατικής τάξης από το κτίριο.

Στον Πίνακα 2, που ακολουθεί, παρουσιάζεται το πλήθος των μαθητών που φοιτούσαν και στα δύο σχολεία από το 1935 μέχρι και το 1972.



Από την γραφική παράσταση προκύπτει καταρχήν μια αριθμητική υπεροχή του 1ου έναντι του 4ου Δημοτικού και μια πτωτική τάση στο μαθητικό δυναμικό και των δύο σχολείων που στο 4ο έχει ξεκινήσει από τη σχολική χρονιά 1944-45, ενώ στο 1ο είναι ιδιαίτερα εμφανής από το σχολική χρονιά 1955-56. Εκτιμούμε ότι αυτή η αριθμητική υποχώρηση των μαθητών και στα δύο σχολεία οφείλεται στη γεωγραφική κινητικότητα του πληθυσμού της παλιάς πόλης, δηλαδή στην μετατόπιση των αστών προς τη νέα πόλη, καθώς μετά την δεκαετία του 1960 το 2ο Δημοτικό Σχολείο εξελίσσεται σε σχολείο της αστικής τάξης.

Έτσι, αυτή η πτώση του μαθητικού δυναμικού και των δύο σχολείων από τη μια πλευρά, το ιδιοκτησιακό καθεστώς του σχολείου ως κτίριο από την άλλη, καθώς και το γεγονός ότι η σχολική περιφέρεια και των δύο σχολείων είναι τελικά η παλιά πόλη του Ρεθύμνου στο σύνολό της, κρίνουμε ότι θα έπρεπε να είχε οδηγήσει την εκπαιδευτική διοίκηση στη συγχώνευση των δύο σχολείων από το 1960, αφού αριθμητικά, κτιριακά και σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας αποτελούσαν ένα σχολείο. Αντί της συγχώνευσης των δύο σχολείων, ο τότε Αναπληρωτής Επιθεωρητής εισηγήθηκε μόνο τον υποβιβασμό της οργανικότητας του 4ου Δημοτικού (βλ. Πράξεις ΠΥΣΠΕ 8/12-7-1966, 8/18-7-1967, 8/16-7-1968) και για το 1ο Δημοτικό πρότεινε τη διατήρηση των έξι οργανικών του θέσεων με την αιτιολογία ότι «το 1ο Δημοτικό καλύπτει το μεγαλύτερο τμήμα της παλιάς πόλης και εφόσον οι εγγραφές των μαθητών γίνουν σύμφωνα με τους σχολικούς τομείς της πόλης τότε ο μαθητικός πληθυσμός του θα αυξηθεί» (Βλ. υπ' αριθμ. 8/12-7-1966 Πράξη ΠΥΣΠΕ σελ. 8). Επιπλέον συμπληρώνει ότι «είναι το μόνο πλήρες Σχολείο της Περιφέρειας εις το οποίο γίνονται αι υποδειγματικαί διδασκαλίες και πειραματισμοί επί των νέων μεθόδων διδασκαλίας» (Βλ. υπ' αριθμ. 8/12-7-1966 Πράξη ΠΥΣΠΕ σελ. 8).

Συνεπώς η όλη στάση των εκπροσώπων της πολιτείας απέναντι στο 1ο Δημοτικό, στο σχολείο της αστικής τάξης, μαρτυρά ένα καθεστώς προστασίας, μέριμνας και φροντίδας ώστε να έχει το δικό του κτίριο, να λειτουργεί ως ένα πλήρες εξαθέσιο σχολείο με σκοπό να

[473] Βλ. Τον υπ' αριθμόν 161/1959 Τίτλο κυριότητας (παραχωρητήριο) του Υπουργείου Οικονομικών

μη διαταραχθούν οι ισορροπίες και η ομαλή λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου. Γιατί το 1ο Δημοτικό δεν ήταν μόνο το σχολείο της αστικής τάξης, των οικονομικά εύρωστων της εποχής, αλλά και το σχολείο εκείνο που – ενδεχομένως εξαιτίας της κοινωνικής σύνθεσης του μαθητικού του δυναμικού – είχε επιλεγεί από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο να εφαρμόζονται οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και να λειτουργεί ως πρότυπο, πειραματικό σχολείο. Συνεπώς το κοινωνικό και γνωστικό – μαθησιακό προφίλ του 1ου Δημοτικού απαιτούσε τη διαφοροποίησή του μαθητικού του δυναμικού από τους εκπροσώπους της εργατικής τάξης, τους φορείς του «περιορισμένου γλωσσικού κώδικα», τα «αλητάκια» και τη λειτουργία τους με ξεχωριστή Διεύθυνση.

Μόνο μετά το 1969 ήταν εφικτό οι εκπρόσωποι της Πολιτείας να εισηγηθούν τη συγχώνευση των δύο σχολείων, η οποία και έγινε πράξη τρία χρόνια αργότερα το 1972. Γιατί τότε αφενός η οικονομική άνθιση εξαιτίας της ανάπτυξης του τουρισμού είχε εξομαλύνει τις ταξικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κατοίκων της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου και αφετέρου μια σημαντική μερίδα των αστών του Ανατολικού Ρεθύμνου είχε ήδη μετακινηθεί γεωγραφικά προς τη νέα πόλη και τα προάστιά της, με αποτέλεσμα μεταξύ των μαθητών του 1ου και του 4ου Δημοτικού να υπάρχει μια σχετική κοινωνικο-οικονομική ομοιογένεια, η οποία οδήγησε ανώδυνα στην συγχώνευση των δύο σχολείων.

5. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας και με παράδειγμα την ιστορία του 1ου Δημοτικού Σχολείου διαπιστώνουμε ότι ανάλογα με τις κοινωνικο-ιστορικές εξελίξεις διαφοροποιούνται κάθε φορά και οι οριοθετήσεις της διαφορετικότητας, της ετερότητας.

Στην περίοδο που μελετάμε από το 1935 μέχρι το 1972 όπου η Ελλάδα αντιμετωπίζει πολλαπλά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα και υπάρχει έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση η διαφορετικότητα εντοπίζεται στο κοινωνικό επίπεδο. Ο έτερος παίρνει τη μορφή του κοινωνικά Άλλου, του εκπροσώπου της εργατικής τάξης, του χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Σε μια τέτοια περίοδο όπου οι αντιθέσεις είναι έντονες, παρατηρείται ότι μεταξύ της αστικής και της εργατικής τάξης υπάρχουν ξεκάθαρες οριοθετήσεις όσον αφορά στον τόπο κατοικίας, Ανατολικό και Δυτικό Ρέθυμνο, στην επαγγελματική δραστηριοποίηση, έμπορος και εργάτη,ς αλλά και στα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά της κάθε τάξης, 1ο και 4ο Δημοτικό.

Αυτές τις κοινωνικές οριοθετήσεις η πολιτεία φαίνεται να τις περιφρουρεί και να περιβάλλει με ένα κάλυμμα προστασίας και μέριμνας τα παιδιά της αστικής τάξης τα συμφέροντα της οποία υπηρετεί σε μια προσπάθεια διατήρησης της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων, η οποία συνιστά το «κανονικό», με βάση το οποίο κρίνεται και οριοθετείται το «διαφορετικό».

Βιβλιογραφία

Πηγές

- Ν.Δ. 103 (Επισ. Εφημ. 67/Β/03-09-1901) «Περί Ιδρύσεως Δημοτικών Σχολείων»
- Ν. 4397/1929 (ΦΕΚ 309/Α/24-8-1929) «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως» .
- Μαθητολόγια του 1ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου 1935/36 έως 1971/1972
- Μαθητολόγια του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου 1935/36 έως 1971/1972
- Υπ. αριθμ. 8/12-7-1966 Πράξεως του ΠΥΣΠΕ Νομού Ρεθύμνης «Περί καταργήσεων, υποβιβασμών, ιδρύσεων, προαγωγών, διαιρέσεων και συγχωνεύσεων Σχολείων και Νηπιαγωγείων»
- Υπ. αριθμ. 8/18-7-1967 Πράξεως του ΠΥΣΠΕ Νομού Ρεθύμνης «Περί καταργήσεων, υποβιβασμών, ιδρύσεων, προαγωγών, διαιρέσεων και συγχωνεύσεων Σχολείων και Νηπιαγωγείων»
- Υπ. αριθμ. 8/16-7-1968 Πράξεως του ΠΥΣΠΕ Νομού Ρεθύμνης «Περί καταργήσεων, υποβιβασμών, ιδρύσεων, προαγωγών, διαιρέσεων και συγχωνεύσεων Σχολείων και Νηπιαγωγείων»
- Υπ. αριθμ. 6/14-9-1971 Πράξεως ΝΥΣΔΕ Νομού Ρεθύμνης «Ανακατανομή Σχολικών Περιφερειών Δημοτικών Σχολείων πόλεως Ρεθύμνης»

- Υπ. αριθμ. 871/1972 απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Κρήτης (ΦΕΚ 426/Β/ 14-6-1972) «Περί καταργήσεων, υποβιβασμών, και συγχωνεύσεων σχολείων της περιφέρειας του ΝΥΣΔΕ Νομού Ρεθύμνης».

Μελέτες

Δερεδάκης, Ν.Ι. (2005). *Ένας περίπατος στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου.* (2η έκδ.). Ρέθυμνο: Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνης.

Ζήβας, Δ.Α. (Επιστ. Υπεύθ.) (1998). *Ρέθυμνο. Λειτουργική φυσιογνωμία και προστασία της παλιάς πόλης.* Ανάκτηση τις 09 Μαίου 2007 από το http://www.rethymno.gr/ paliapoli/03emp.htm.

Κασσιμάτης, Π.Γ. (1953). *Ιστορική επισκόπηση της εν Κρήτης Εκπαιδεύσεως. Ιστορία των σχολείων της Κρήτης.* Αθήνα.

Κοντογιάννη, Δ. (2007). *1ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου: Όψεις της ετερότητας.* Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της», 12-14 Μαΐου 2006. Φλώρινα: (υπό έκδοση).

Κρυοβρυσανάκης, Λ.Κ. (2006). *Πανόραμα Ρεθύμνου*. Ρέθυμνο: Γραφοτεχνική Κρήτης.

Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των «ελλειμματικών» μαθητών

Στεργίου Λ., *Λέκτορας*, Π.Τ.Ν., Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής θα γίνει συνοπτική αναφορά σε θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για να εντοπιστεί και σχολιαστεί ο βαθμός εφαρμογής τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα, θα δοθεί έμφαση στο ζήτημα της αναγκαιότητας, και της έμπρακτης παιδαγωγικής αναγνώρισης του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Η παρουσίαση της κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, καθώς και η θέση των μητρικών γλωσσών «χαμηλού κύρους» στο σχολείο είναι τα δύο βασικά ζητήματα που θα μας απασχολήσουν. Κατά συνέπεια, θα γίνει λόγος για τις «σιωπηρές» ταυτότητες και γλώσσες που φέρουν οι εν λόγω μαθητές, και για την επείγουσα πλέον ανάγκη αυτές να αποκτήσουν φωνή, τόσο για καθαρά εκπαιδευτικούς, όσο και για ευρύτερα κοινωνικούς λόγους. Παράλληλα και αναπόφευκτα, θα αναφερθούμε στις προτεραιότητες του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χειριστούν κατάλληλα και δημιουργικά την πολυπολιτισμική τάξη. Έχοντας ως κύριο εκπαιδευτικό χώρο αναφοράς το νηπιαγωγείο, θα παρουσιαστούν, τέλος, κάποια παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών μέσα στη σχολική τάξη.

Έχει περάσει πλέον ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα από τότε που οι έντονες γεωπολιτικές ανακατατάξεις στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο επηρέασαν και την Ελλάδα διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό τοπίο «πολιτισμικής» πολλαπλότητας. Η συζήτηση γύρω από την έννοια της ετερότητας και του πολιτισμού εξερράγη και εξακολουθεί με μεγάλη ζωηρότητα, δεδομένου ότι ζητήματα παλιά, όπως η επιτρεπτικότητα ύπαρξης και έκφρασης διαφορετικών εκφάνσεων της ταυτότητας, ατομικής και συλλογικής, τέθηκαν πλέον επιτακτικά. Εάν μέχρι τη δεκαετία του -80 η εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά μπορούσε να αποσιωπάται στο δημόσιο λόγο και πράξη, κάτι τέτοιο δεν ήταν πλέον δυνατόν σε μια κοινωνία που συνδέθηκε επίσημα με το χαρακτηριστικό της χώρας υποδοχής μεταναστών και «παλιννοστούντων».

Ως εκ τούτου, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική βρέθηκε μπροστά στην υποχρέωση να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον, επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους και τις μεθόδους μιας εκπαίδευσης που δεν απευθυνόταν πλέον σε ένα υποτιθέμενα ομοιόμορφο μαθητικό κοινό. Στο σημείο αυτό και από επιστημονική πλευρά, εμπλέκεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική, η οποία είναι παραδοσιακά συνυφασμένη με την παρουσία μεταναστών και με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών συστημάτων να εντάξουν τους μαθητές διαφορετικών προελεύσεων στα σχολεία και στην κοινωνία ευρύτερα.

Σύμφωνα με βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής:

Οι διάφοροι πολιτισμοί, ακόμη ακριβέστερα οι κουλτούρες, θεωρούνται και πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα, επομένως και οι φορείς τους.

Το ενδιαφέρον και ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα είναι εκ των ων ουκ άνευ, σε μία συνθήκη διαλόγου με τους Άλλους και κριτικής διαπραγμάτευσης της πραγματικότητας.

Βασικό εμπόδιο στα προηγούμενα συνιστά ο εθνοκεντρικός τρόπος διαπαιδαγώγησης και τελικά συλλογικής σκέψης, ο οποίος πρέπει να αποδυναμώνεται. Αντίθετα, ένας κεντρικός στόχος μάθησης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ικανότητας να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου και επομένως να εξοικειωνόμαστε με τις αλλαγές οπτικής.

Οι μειοψηφικές ταυτότητες χρειάζονται ενδυνάμωση προκειμένου να συμμετάσχουν όσο το δυνατόν πιο ισότιμα στις κοινωνικές διεργασίες διατηρώντας ωστόσο τα βασικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Άμεσα συνδεδεμένο με το παραπάνω είναι το αξίωμα υπέρ της παροχής ίσων ευκαιριών σε άτομα με διαφοροποιημένα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Τέλος, σε μία λογική αναγνώρισης της (μαθητικής) ετερότητας ως συνολικού συνδυασμού διαφορετικών θεάσεων και ικανοτήτων, η διαπολιτισμική θεωρία τίθεται υπέρ της ισότιμης αντιμετώπισης και της αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης [474].

Κάθε μία από τις προηγούμενες θέσεις εγείρει και συνδέεται με ζητήματα πολυδιάστατα για τα οποία η συζήτηση δεν έχει τέλος, είναι λοιπόν αδύνατον να αναπτυχθούν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Αυτό που ενδιαφέρει εδώ είναι να σχολιάσουμε το κατά πόσο, έστω και σε γενικές γραμμές, οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις βρίσκουν στο ελληνικό σχολείο – που τυπικά υιοθετεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση[475] - ένα πεδίο εφαρμογής.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας σε δύο συγκεκριμένες πτυχές του ζητήματος, το ερώτημα που θέτουμε είναι το εξής:

α) Αντιμετωπίζεται ισότιμα και αξιοποιείται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές διαφορετικής προέλευσης;

β) Προσφέρεται από το σχολείο το κατάλληλο έδαφος ώστε αυτοί οι μαθητές να διαμορφώσουν και να εκφράσουν ελεύθερα και ισορροπημένα μια ταυτότητα λιγότερο ή περισσότερο διαφοροποιημένη από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική;

Τελικά, μήπως η επιλογή που διαθέτουν αυτά τα παιδιά είναι να σιωπούν έως ότου και εφόσον μιλήσουν με έναν συγκεκριμένο και προδιαγεγραμμένο τρόπο; Και στην περίπτωση που το πετύχουν, τους προσφέρεται μια ισότιμη θέση να σταθούν ή μήπως σε κάποιες περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με εκ προοιμίου καταδίκες;

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή: ένας μαθητής που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα μπορεί να βρεθεί στο σχολείο είτε από την αρχή, επειδή έχει γεννηθεί στην Ελλάδα – αυτές οι περιπτώσεις αυξάνονται όσο περνά ο καιρός[476] – είτε κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και στις δύο περιπτώσεις, το παιδί αυτό κατέχει, ανάλογα με την ηλικία του μια ξένη γλώσσα ως μητρική, και καλείται να μάθει την ελληνική προκειμένου να λειτουργήσει και να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η άγνοια ή η περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται σοβαρό έλλειμμα, και τελικά σε πολλές περιπτώσεις αποβαίνει τέτοιο, εφόσον η εκμάθησή της δεν επιχειρείται με τρόπο που να εξασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές γνωστική αλλά και ψυχολογική ισορροπία και ισότιμη εξέλιξη.

Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν οι ΄διαφορετικοί' μαθητές, παραμένει μια θεωρητική και μακράν της πράξης θέση όταν η μητρική τους γλώσσα, όχι μόνο δεν λαμβάνεται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. (Σακελλαροπούλου: 423, 434)

---

[474] Σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρβλ. Γκότοβος, 2002: 17, Γκόβαρης, 2001: 174, Δαμανάκης, 2003: 99, Νικολάου, 2005: 231, de Carlo, 39-45, Camilleri, 1999: 208-214.

[475] Ν.2413, ΦΕΚ 124, τ. Α', 17-6-1996.

[476] Για σχετικά στατιστικά στοιχεία πρβλ. Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004: 10-13

Έτσι, έχουμε το γνωστό φαινόμενο της σιωπηλής παρουσίας-απουσίας των αλλόγλωσσων μαθητών, συνήθως κάπου στο τέλος των σχολικών τάξεων, έως ότου καταφέρουν να εκφραστούν στα ελληνικά και να επικοινωνήσουν με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό το διάστημα προσαρμογής είναι καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών που προέρχονται συνήθως από υποτιμημένες μεταναστευτικές ομάδες, καθώς επηρεάζει βασικούς τομείς της εξέλιξής τους.

Από γνωστική άποψη, ο αποκλεισμός της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στον βαθμό όσο και στην ποιότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Η άποψη που βρίσκεται πίσω από την πρακτική αυτού του αποκλεισμού αντιμετωπίζει τα δύο γλωσσικά συστήματα ως ασύνδετα και ανταγωνιστικά. Άποψη θεωρητικά γνωστή ως μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (Cummins, 1999:159) , εκφράζεται πρακτικά από την αυστηρά μονογλωσσική κατεύθυνση του σχολείου και από τους εκπαιδευτικούς που προτρέπουν τους αλλοδαπούς γονείς να μιλούν στο σπίτι ελληνικά για να βοηθηθεί το παιδί τους στη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής[477].

Στον αντίποδα της παραπάνω αντίληψης βρίσκεται το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας και η θεωρία της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins, 1999:159-162) σύμφωνα με την οποία:

▪ Η κατάκτηση των γλωσσών προκύπτει από ένα πλέγμα σχέσεων και όχι από μία διαδικασία πρόσθεσης.

▪ Στο πλαίσιο των διαγλωσσικών σχέσεων, εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία της μίας γλώσσας μεταφέρονται στην άλλη.

▪ Διαχωρίζονται δύο βασικά επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης :

α) το επικοινωνιακό (Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες / Basic Interpersonal Communicative Skills) που εξασφαλίζει την απρόσκοπτη προφορική βασική επικοινωνία και

β) το λεγόμενο ακαδημαϊκό, (Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα/ Cognitive Academic Language Proficiency) το οποίο δίνει πρόσβαση στον επεξεργασμένο γραπτό λόγο και στην αφαιρετική σκέψη που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία.

▪ Το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και από το επίπεδο γνώσης της πρώτης γλώσσας, καθώς η μητρική λειτουργεί ως γνωστικό θεμέλιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (*άλλοι παράγοντες είναι η επαρκής έκθεση στη δεύτερη γλώσσα καθώς και το κίνητρο εκμάθησής της*) [478].

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα υποδοχής, την ελληνική εν προκειμένω, καθώς η πρώτη λειτουργεί ως βάση για την κατάκτηση της δεύτερης. Η χρήση της μητρικής γλώσσας προσφέρει πλαισιακή στήριξη (Cummins, 1999:100-103), δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γνωστικές δομές. Έτσι, προσφέρεται στον αλλοδαπό μαθητή γνωστική υποστήριξη και κίνητρο για να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και να ανταποκριθεί σε νοητικά πολύπλοκες δραστηριότητες, όπως είναι η αφαιρετική σκέψη, που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία. Εξασφαλίζοντας στους αλλοδαπούς μαθητές αυτές τις προϋποθέσεις, τους καθιστούμε ικανούς να διεκδικήσουν ισότιμα και να πετύχουν καλές σχολικές επιδόσεις και περαιτέρω κοινωνική επιτυχία.

Ένα ζήτημα που τίθεται συχνά είναι κατά πόσο θα υπήρχε (ή θα έπρεπε να υπάρχει) πολιτική βούληση για δίγλωσση ή πολύγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και ποιες θα ήταν οι επιπτώσεις της (Γκότοβος, 2002: 199-203). Δύο στοιχεία είναι χρήσιμο να σημειωθούν εδώ: α) η δίγλωσση εκπαίδευση ανάλογα με τον τρόπο σχεδίασής της μπορεί να οδηγήσει

---

[477] Για μια ενδιαφέρουσα ανάλυση συγκεκριμένου τέτοιου παραδείγματος πρβλ. Σκούρτου, 2000, «Ο ‘καλός’ και ο ‘κακός’ δίγλωσσος μαθητής», *Τετράδια Νάξου*, τεύχος Διγλωσσία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

[478] Για μια εμπεριστατωμένη παρουσίαση της εν λόγω θεωρίας και των εκπαιδευτικών εφαρμογών και αποτελεσμάτων της, εκτός από το έργο του Cummins, 1999, πρβλ. Δραγώνα, Σκούρτου , Φραγκουδάκη, 2001: 218-249.

είτε στη μελλοντική διγλωσσία είτε στη μονογλωσσία[479]. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη κι αν ο στόχος του ελληνικού σχολείου για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι η γλωσσική αφομοίωσή τους μέσω της μονογλωσσίας, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση ενός ικανού και ανταγωνιστικού επιπέδου κατάκτησης της ελληνικής. β) Πέρα από την οργάνωση εύκαμπτων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που θα μπορούσε να επιχειρηθεί, και δεδομένου ότι ένα τέτοιο εγχείρημα δεν μοιάζει άμεσα (ή και έμμεσα) πραγματοποιήσιμο, μπορούμε να στρέψουμε την προσοχή μας προς τον συνυπολογισμό της μητρικής γλώσσας στη μάθηση, αρχικά μέσω της ανάληψής της από την αφάνεια, κάτι που μπορεί να μειώσει τις αρνητικές επιπτώσεις του πλήρους αποκλεισμού της.

Εκτός από το γνωστικό κενό που προκαλεί η απουσία της μητρικής γλώσσας από τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργείται σοβαρό ψυχολογικό, υπαρξιακό θα λέγαμε, πρόβλημα στους αλλοδαπούς μαθητές και στις οικογένειές τους. Η γλώσσα, όπως γνωρίζουμε, είναι φορέας πολιτισμού (με την ευρεία ανθρωπολογική έννοια). Αγνοώντας και υποτιμώντας τη γλώσσα που μιλάει, για παράδειγμα, ένας Αλβανός μαθητής με την οικογένειά του, αδιαφορούμε για όλα όσα φέρει αλλά και για όσα ζει στην ατομική του σφαίρα. Αδιαφορούμε για το γεγονός ότι βρίσκεται σε διαδικασία συγκρότησης της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητάς του, διαδικασία ιδιαιτέρως πολύπλοκη σε συνθήκες δι(α)πολιτισμικότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το σχολείο τόσο τη διγλωσσία των μαθητών του όσο και τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες είναι βέβαια άμεσα συνδεδεμένος με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν γενικότερα για τον εκάστοτε πολιτισμό και γλώσσα. (Cummins,1999: 55, Αθανασίου, Γκότοβος, 2002). Στην περίπτωση των κοινωνικά υποτιμημένων ταυτοτήτων η πρόταση του σχολείου προς τους εν λόγω μαθητές μοιάζει ακραία πολωτική : είτε θα γίνουν Έλληνες στη νοοτροπία και στην παιδεία μέσω της εθνοκεντρικής παρεχόμενης εκπαίδευσης, είτε θα μείνουν εκτός του κοινωνικού νυμφώνος.

Κατά τη διάρκεια της προσαρμογής του, ο αλλοδαπός μαθητής διανύει θα λέγαμε ένα στάδιο ανυπαρξίας. Η έξοδός του απ' αυτή την κατάσταση μη αναγνώρισης[480] είναι γι αυτόν επιτακτική, και καθορίζεται τελικά από την επιλογή ανάμεσα στην *ομοιομορφοποίηση,* που ίσως του εξασφαλίσει αποδοχή, ή στη *διαφοροποίησή* του από την κυρίαρχη ομάδα[481].

Υπ' αυτές τις συνθήκες, η στρατηγική της ομοιομορφοποίησης συνδέεται με μια σειρά προβληματικών διαδικασιών όπως:

Η υποβάθμιση και τελικά η απεμπόληση της μητρικής γλώσσας εκ μέρους των ίδιων των μαθητών ως μη λειτουργική (Μίλεση, 2006: 290).

Ως συνέπεια του προηγούμενου, η σύγκρουση με την οικογένεια που συνήθως επιθυμεί να διατηρήσει βασικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας της (Μίλεση, 2006: 291).

Η ιδιοποίηση από τα παιδιά των αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων για την ομάδα τους και παράλληλα η προσπάθεια απεμπλοκής τους από αυτά: ωστόσο, η διαδικασία απεμπλοκής επιφέρει ένα πλήγμα στην αυτοεκτίμηση και στο αίσθημα ταυτότητας των εν λόγω μαθητών. Αυτή η επίπτωση γίνεται φανερή και στον τρόπο με τον οποίο αυτοαξιολογούνται, για παράδειγμα, Αλβανοί μαθητές, αποφεύγοντας, κατά τις κρίσεις τους, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους υψηλότερα από το επίπεδο του μετρίου ακόμη κι όταν το δικαιούνται αντικειμενικά (Μίλεση, 2006: 310). Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς για το κατά πόσο μια τέτοιου είδους στάση απορρέει από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί διαισθάνονται τον λανθάνοντα ρατσισμό που εκδηλώνεται απέναντί τους όταν αριστεύουν στο σχολείο (Μίτιλης, 1998: 131-149).

Το αίσθημα υποτίμησης της ταυτότητας είναι βαρύ φορτίο. Όταν μάλιστα συνοδεύεται από δυσκολίες στη μάθηση και τελικά από σχολική αποτυχία, μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στην απόσυρση και τη φυγή από το ψυχοφθόρο περιβάλλον.

---

[479] Σχετικά με τα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης πρβλ. Baker, 2001: 274-308 και ειδικότερα σχετικά με το ζήτημα του τελικού αποτελέσματος της δίγλωσσης εκπαίδευσης πρβλ. Σκούρτου, 1997: 145-155.

[480] Σχετικά με την προβληματική της αναγνώρισης πρβλ. Taylor, 1994: 51-76, Lipianski, 1990.

[481] Σχετικά με τις στρατηγικές που μπορεί να επιλέξει κανείς για να διαχειριστεί την αποσταθεροποίηση της ταυτότητας, πρβλ. Kastersztein J., 1990.

Πνευματική ή φυσική, η απόσυρση αυτή συνιστά και έναν τρόπο υπεράσπισης της αξιοπρέπειας μέσω της αντίστασης στην περαιτέρω υποβάθμιση της ταυτότητας (Cummins,1999: 45, Μίλεση, 2006: 308)[482]. Διαχωρίζοντας έτσι τον εαυτό του από την κυρίαρχη ομάδα, ο αλλοεθνής μαθητής εξασφαλίζει τις καλύτερες προϋποθέσεις για περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό και γκετοποίηση.

Καταλαβαίνουμε ότι σ' αυτό το στάδιο έχουμε να κάνουμε με μια πραγματική εσωτερική, αλλά και εξωτερική μάχη, στην οποία κρίνεται ποια στοιχεία της ταυτότητας θα υπερισχύσουν. Κι εδώ το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, αρκεί να λάβει συγκεκριμένη θέση και απόφαση σχετικά με το είδος των ταυτοτήτων που θέλει να προάγει.

Το σχολείο θα έπρεπε να υποστηρίξει την ελεύθερη διαμόρφωση ταυτότητας, ενδεχομένως δι(α)πολιτισμικής, που μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές του ατομική ισορροπία και αυτοεκτίμηση. Το παιδί που εκπαιδεύεται σε συνθήκες αναγνώρισης έχει περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσει μια θέση ενεργού και δημιουργικού μέλους στην κοινωνία παρά μια θέση αντι-κειμένου.

Μια τέτοια κατεύθυνση χρειάζεται βέβαια τόσο αλλαγή στοχοθεσίας όσο και αλλαγή πρακτικών και μεθόδων. Όσο οι στόχοι του σχολείου παραμένουν εθνοκεντρικοί και όσο η κοινωνική αντίληψη τροφοδοτείται με αισθήματα ξενοφοβίας και απειλής (Unisef, 2001, Στεργίου, 2006), τόσο δυσκολότερα μπορούμε να παράσχουμε εκπαίδευση που να προωθεί την αποδοχή και την ατομικότητα. Εν τούτοις, αν δεχτούμε ότι η ταυτότητα παραπέμπει, μέσα από συνεχείς μετασχηματισμούς, σε συνειδητές διαδικασίες εξατομίκευσης (Μελούτσι, 2002: 203-208), είναι απαραίτητο να δοθεί από το σχολείο χώρος έτσι ώστε να εκφράζεται και να αναγνωρίζεται η ατομικότητα (Egan-Robertson&Bloome, 2001: 360-361), δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους ο κάθε άνθρωπος-μαθητής κατασκευάζει την ταυτότητά του σε σχέση με τους άλλους. Σκοπός μιας τέτοιας προσέγγισης θα ήταν η παροχή διδασκαλίας που, αφενός να μην περιθωριοποιεί την ταυτότητα των μαθητών, αφετέρου να προάγει τη διαπολιτισμική ταυτότητα, «…όχι ως ατομικό γνώρισμα των 'ξένων', αλλά ως υπερπολιτισμικής, κοινωνικά διαμεσολαβημένης δυνατότητας συλλογικού και ατομικού αυτοπροσδιορισμού» (Γκόβαρης, 2000: 31).

Αναφορές σαν αυτή που προηγήθηκε στην αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων και των μεθόδων της διδασκαλίας εύλογα εγείρουν το ερώτημα, το οποίο τίθεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς: ποιος και πώς θα εφαρμόσει στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα τέτοιες θεωρητικές αρχές;

Αναπόφευκτα εμπλέκεται το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών οι οποίοι ομολογούν πως νιώθουν απροετοίμαστοι και ανεφοδίαστοι μπροστά στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Unisef, 2001, Πανταζής, 2006, Σακελλαροπούλου, 2005: 507-541). Το πρόβλημα της κατάρτισης - όπου αυτή παρέχεται - συνδέεται, πιστεύουμε, με δύο βασικές και αλληλένδετες κατευθύνσεις σκέψης και δράσης οι οποίες δεν υποδεικνύονται (επαρκώς):

Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τη συνειδητοποίηση κοινωνιοψυχολογικών διαδικασιών όπως η κοινωνική κατηγοριοποίηση, δηλαδή των τρόπων με τους οποίους συγκροτείται η αντίληψή μας για τον Άλλο, στο πλαίσιο μιας μη μοναδικής και αντικειμενικής πραγματικότητας. Η απεμπλοκή μας από μονοδιάστατες και απόλυτες κρίσεις, και κατά συνέπεια διακρίσεις, απαιτεί μια κριτική ενδοσκοπική διαδικασία επίγνωσης των τρόπων με τους οποίους εμείς οι ίδιοι, ως ατομικές προσωπικότητες και ως κοινωνικά μέλη «τακτοποιούμε» την πραγματικότητα, πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία επίγνωσης του εαυτού (Abdalah-Pretceille, 1996: 8). Στο επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, μια τέτοια διαδικασία μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσω θεωρητικής μελέτης, αλλά και μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο την ανάλυση ατομικών στάσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων[483].

[482] Σχετικά με μια ευρύτερη κωδικοποίηση των ψυχολογικών συνεπειών του στιγματισμού, πρβλ. Χρυσοχόου, 2005: 92-96.

[483] Για ενδεικτικές σχετικές δραστηριότητες πρβλ. Aluffi Pentini A., 2005.

Η δεύτερη κατεύθυνση σχετίζεται με την αποκέντρωση από το οικείο σύμπαν παραδοχών και ερμηνειών, με την επίγνωση και «άλλων» τρόπων κατάταξης της πραγματικότητας, ειδικά όταν αυτοί προσδιορίζουν την έκφραση των μαθητών μας. Η αναγνώριση των πολυδιάστατων ταυτοτήτων τους προϋποθέτει κατ' αρχάς τη γνώση βασικών χαρακτηριστικών τους και στη συνέχεια την εκχώρηση του δικαιώματος έκφρασής τους. Ωστόσο, έρευνες αποδεικνύουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ούτε την πολιτισμική προέλευση ούτε τις γλώσσες των μαθητών, δεν έχουν δηλαδή πλήρη εικόνα της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας που επικρατεί στην τάξη τους. (Δραγώνα, Σκούρτου , Φραγκουδάκη, 2001: 185[484], Πανταζής 2006: 111).

Συμπερασματικά θα διαπιστώναμε ότι, επί της ουσίας, μένει πολύς δρόμος ακόμη μέχρι να διεκδικήσει η παρεχόμενη εκπαίδευση τον επιθετικό προσδιορισμό «διαπολιτισμική». Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει έλλειψη περιθωρίων κατάλληλης παιδαγωγικής δράσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Για όσους μάλιστα πιστεύουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως «καταλύτη» που μπορεί, ξεκινώντας από την τάξη του, να αναστρέψει ή τουλάχιστον να αμφισβητήσει τις εξουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις (Cummins, 1999), το έργο της ουσιαστικής συνεργασίας με τους «χαμηλού κύρους» μαθητές του, αποκτά ιδιαίτερο νόημα και αξίζει σταθερή έρευνα και προσπάθεια.

Τελειώνοντας, θα αναφερθούμε σε κάποιες πρακτικές οι οποίες, εν αναμονή πιο οργανωμένης εκπαιδευτικής πρόβλεψης, υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική αρχή της αναγνώρισης του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Ο βασικός στόχος, είναι κατ' αρχάς η ανάληψη των μητρικών γλωσσών από την αφάνεια. Είναι απαραίτητο και επείγον να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο η γλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία δεν θα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα δια της σιωπής, αλλά μέσω του λόγου, ως παράγοντας εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έτσι, και ειδικότερα, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο θα πρέπει να προάγει:

Την καλλιέργεια του αισθήματος υπερηφάνειας των δίγλωσσων παιδιών για το γεγονός ότι γνωρίζουν ή μαθαίνουν δύο γλώσσες, όποια κι αν είναι η μητρική τους, και παράλληλα την εξοικείωση όλων των παιδιών με την πολυγλωσσία.

Τη συμβολική (τουλάχιστον) εκπροσώπηση όλων των γλωσσών που αντιπροσωπεύονται στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιχειρηθεί μέσω:

1) Αναρτημένων αυτοσχέδιων πολύγλωσσων λεξικών με καθημερινές εκφράσεις και, φυσικά, μέσω της χρήσης αυτών από τα παιδιά και τους παιδαγωγούς.

2) Επικόλλησης πολύγλωσσων ετικετών επάνω στα αντικείμενα (έπιπλα, παιχνίδια, υλικά) που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

3) Επικάλυψης των χώρων εικαστικών με πολύγλωσσες εφημερίδες, κάτι που συντελεί στην εξοικείωση με την πολυγλωσσία και με τον γραπτό λόγο, καθώς προσφέρονται τα ερεθίσματα για να εκφράζονται απορίες και να γίνονται σχετικές συζητήσεις,

4) Συστηματικής ακρόασης παιδικών τραγουδιών σε διάφορες γλώσσες,

6) Ανάγνωσης ιστοριών (κατά προτίμηση των ίδιων) σε γλώσσες που εκπροσωπούνται στο σχολείο.

7) Φωτογραφική εκπροσώπηση των οικογενειών και των αγαπημένων προσώπων, αντικειμένων και συνηθειών των παιδιών με σκοπό την έκφραση της ατομικότητας και τη νομιμοποίηση της ποικιλομορφίας[485].

---

[484] Σε έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου (1997-98) διαπιστώθηκε ότι το 66% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε ούτε την πολιτισμική προέλευση ούτε τις γλώσσες των μαθητών. Η εκτίμηση της πολιτισμικής και γλωσσικής κατάστασης της τάξης τους προέκυπτε από υποθέσεις που στηρίζονταν σε εξωτερικά και τυχαία χαρακτηριστικά (ονοματεπώνυμο, φυσιογνωμία, προφορά, συμπεριφορά κλπ) και συχνά ήταν λανθασμένη.

[485] Σχετικά με πρακτικές αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας στο νηπιαγωγείο, πρβλ. ΕΑΔΑΠ, 2004, Derman Sparks, 2005.

Για την εφαρμογή των παραπάνω ενδεικτικών πρακτικών αλλά και γενικότερα για την εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου, των δύο κόσμων του μικρού παιδιού, είναι μέγιστης σημασίας η επαφή και η συνεργασία με τους (αλλοδαπούς) γονείς. Παρά τη σχετική μυθολογία περί αδιαφορίας των αλλοδαπών γονιών για το σχολείο, έχει αποδειχτεί ότι όταν οι γονείς αυτοί πειστούν πως το σχολείο τους αναγνωρίζει και τους θεωρεί συνεργάτες, ανταποκρίνονται στις περισσότερες περιπτώσεις με ενθουσιασμό και γίνονται πολύτιμοι αρωγοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΕΑΔΑΠ, 2004).

Θα κλείσουμε τη συνοπτική αυτή αναφορά στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών με ένα δυσάρεστο σχόλιο που ξεπερνά το πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού και χρήζει άμεσης πολιτικής ρύθμισης. Ας υποθέσουμε ότι το σχολείο, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί του, υπερβαίνοντας αγκυλώσεις και διαθέτοντας όραμα, καταφέρνουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες για ισορροπημένη ανάπτυξη των «διαφορετικών» παιδιών σε κλίμα σεβασμού και αναγνώρισης, με στόχο την ένταξη και τη δημιουργική συμβολή τους στην ελληνική κοινωνία.

Τελειώνοντας το σχολείο, πολλά από τα παιδιά αυτά, βρίσκονται υπό το σοκ της πλήρους πολιτικής και κοινωνικής απαξίωσής τους, έτσι όπως εκφράζεται από ένα κράτος, το οποίο προβάλλοντας σωρεία εμποδίων για την κτήση της ελληνικής ιθαγένειας[486], τους καθιστά απάτριδες και δικαιούται να τους απειλεί με απέλαση σε μια υποτιθέμενη αλλά συχνά ανύπαρκτη άλλη πατρίδα. Πρόκειται για παιδιά αλλοδαπών γονιών τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν ακολουθήσει την προτεινόμενη από το ελληνικό κράτος εκπαιδευτική πορεία. Ωστόσο, στα 18 τους χρόνια, υποχρεούνται να εκδίδουν άδεια παραμονής πληρώνοντας παράβολα και προσκομίζοντας διαβατήριο από την «πατρίδα τους» που συχνά ούτε καν έχουν επισκεφθεί, και η οποία λογικά δεν τους εφοδιάζει με τα έγγραφα τα οποία θα έπρεπε να τους προμηθεύει η χώρα γέννησής τους, η Ελλάδα[487].

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η όποια εκπαιδευτική προσπάθεια ή και επιτυχία διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης έχει προηγηθεί, ακυρώνεται, καθώς οι νέοι αυτοί με την ελληνική παιδεία αλλά χωρίς την εξ' αίματος ελληνική καταγωγή, εισέρχονται πλέον σε μια παράλογη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α.(2002) «Η Διγλωσσία των διαφορετικών – Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των Μεταναστών και Παλιννοστούντων Μαθητών», *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, σελ 23-44.

Aluffi Pentini A. (2005) *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο,* Αθήνα: Ατραπός.

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μετάφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης Χ. (2000) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης», Τετράδια Νάξου, τεύχος *Διγλωσσία*, σελ. 17-34 (www.rhodes.aegean.gr)

Γκόβαρης Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα, Ατραπός.

Γκότοβος Α.Ε.(2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση*

[486] Πρβλ. σχετικά Ν. 3284/2004 «Περί κυρώσεως του Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας», Φ.Ε.Κ. 217/10-11-2004 τεύχος Α΄.

[487] Για συγκεκριμένες ιστορίες-μαρτυρίες νέων με παρόμοια εμπειρία, πρβλ. http://gazikapllani.blogspot.com/2006/06/blog-post_29.html, http://gazikapllani.blogspot.com/2006/09/m.html Περισσότερες μαρτυρίες μπορεί να αναζητηθούν με τίτλο «Μια αθηναϊκή ιστορία από…» στα τεύχη της Athens Voice (www.athensvoice.gr). Σχετικά με την υπάρχουσα καμπάνια εναντίον toy αποκαλούμενου «ρατσισμού από την κούνια» (φορείς, αιτήματα κλπ.) πρβλ. την ιστοσελίδα www.kounia.org .

σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. (Επιμ.: Ε. Σκούρτου. Μετάφρ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση,* Αθήνα, Gutenberg.

Derman Sparks L. (2005) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά Εργαλεία,* Αθήνα: Σχεδία.

Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α. (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.

ΕΑΔΑΠ (2004) *Μαζί. Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο,* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Egan-Robertson A. & Bloome D.(2001) *Γλώσσα και Πολιτισμός,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μελούτσι Α., (2002) *Κουλτούρες στο παιχνίδι,* Αθήνα: Gutenberg.

Μίλεση Χ. (2006) *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μίτιλης Α.(1998) *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη,* Αθήνα: Οδυσσέας.

Νικολάου Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής Σ. (2006) *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο,* Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαροπούλου, Ε. (2005) *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Στάσεις των Νηπιαγωγών απέναντι στην Πολιτισμική Διαφορετικότητα ως παράγοντας Ένταξης των Αλλοδαπών Παιδιών στο Νηπιαγωγείο,* Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Ν., Παν/μιο Ιωαννίνων.

Σκούρτου Ε.(1997) «Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία;», στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, σελ. 145-155.

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης,* Πρόγραμμα 5, ΙΜΕΠΟ.

Σκούρτου Ε. (2000) «Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής», *Τετράδια Νάξου*, τεύχος Διγλωσσία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

Στεργίου Λ. (2005) «Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας», στο: Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός. Υπό έκδοση.

Unicef (2001) *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: έρευνα.* www.unicef.gr/reports/racism.php

Χρυσοχόου Ξ. (2005) *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Abdallah-Pretceille M., (1996) *Vers une Pédagogie Interculturelle,* Paris: Anthropos.

Camilleri C (1999) "Principes d'une pédagogie interculturelle" στο: *Guide de l'Interculturel en formation,* Paris : Retz, σελ. 208-214.

de Carlo M. (1998) *L'interculturel,* Paris: CLE International.

Kastersztein J. (1990) «Les strategies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalites» στο *Strategies Identitaires*, Paris, Puf, σ.27-42.

Lipianski E. M. (1990) «Identite subjective et interaction» στο *Strategies Identitaires*, Paris, Puf, σ. 173-211.

Tylor C. (1994) *Le malaise de la modernite,* Paris : Humanites.

Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες/μετανάστες

Λιάμπας Τ., *Λέκτορας*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
Τουρτούρας Χρ., *Δρ Επιστημών Αγωγής,* Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη
Η διαρροή ως δείκτης εκπαιδευτικού αποκλεισμού από το πρωτοβάθμιο σχολείο μελετήθηκε με δύο έρευνες που η μία υπήρξε, κατά κάποιον τρόπο, επέκταση της άλλης. Η πρώτη έρευνα την εξέτασε με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών/τριών και τη θέση του σχολείου στις τρεις περιοχές που παραδοσιακά χωρίζεται η πόλη της Θεσσαλονίκης (Ανατολική, Δυτική Θεσσαλονίκη και Κέντρο Θεσσαλονίκης) κατά την περίοδο από το σχολικό έτος 1974-75 έως το 1985-86 σε 122 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του πολεοδομικού της συγκροτήματος. Παράλληλα καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών/τριών που διέρρευσαν. Η δεύτερη έρευνα εξέτασε τη διαρροή σε 251 Δημοτικά σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1989-90 έως 1999-00 ενός συγκεκριμένου, τη φορά αυτή, μαθητικού πληθυσμού -των παιδιών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ που άρχισαν να έρχονται με μεγάλους ρυθμούς μετά το 1989 στη χώρα μας. Ταυτόχρονα καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών/τριών από τις παραπάνω χώρες. Έτσι, ενώ η πρώτη έρευνα είχε δείξει ότι η σχολική διαρροή, η στασιμότητα και η χαμηλή επίδοση εμφανίζονταν ιδιαίτερα σε παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που φοιτούσαν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης, η δεύτερη έρευνα έδειξε ότι μεταξύ των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών/τριών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ επίσης υφίσταται διαρροή, στασιμότητα και χαμηλή επίδοση σε αξιοσημείωτο ποσοστό, εξαιτίας του πολιτισμικού και του ιδιαίτερα επιβαρυμένου κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ. Δε στάθηκε όμως, δυνατό να μελετηθούν οι συγκεκριμένοι παράγοντες και σε σχέση με την περιοχή του σχολείου φοίτησης, αφού η ιδιαιτερότητα της ίδιας της φοίτησης των παλιννοστούντων/μεταναστών -που δεν περιοριζόταν σε ένα μόνο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια του Δημοτικού, αλλά διακοπτόταν από συνεχείς μετεγγραφές εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων της οικογένειας- δεν επέτρεπε κάτι ανάλογο. Επίσης, η αναντιστοιχία των επαγγελμάτων των γονιών των παλιννοστούντων/μεταναστών με το είδος των σπουδών τους δεν επέτρεπε τη μελέτη των παραπάνω παραγόντων σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ωστόσο, το γεγονός της μετανάστευσης από μόνο του, συνήθως εκ των προτέρων, παραπέμπει σε κακές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, που προσδιορίζουν σημαντικές πλευρές της 'παθολογίας' της σχολικής φοίτησης. Ακόμη, στη δεύτερη έρευνα μελετήθηκαν σε βάθος ιδιαίτερες πτυχές της στασιμότητας -εάν αυτή βελτίωνε τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών που την είχαν υποστεί, εάν ήταν αποτελεσματικότερη όταν συμβαίνει στις μικρές παρά στις μεγαλύτερες τάξεις και εάν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις εκείνων των παιδιών που είχαν μείνει στάσιμα έστω και μία φορά με εκείνα που δεν είχαν μείνει στάσιμα ποτέ.

Εισαγωγή

Άτομα ή κοινωνικές ομάδες που παρεμποδίζονται από την ισότιμη απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό, *«αποτέλεσμα κυρίως ισχυρών δογμάτων και ιδεολογιών (...) και επιπλέον (...) έλλειψης πολιτικής βούλησης για αναγκαίες μεταρρυθμίσεις»* (Τσιάκαλος 1998 σ. 60-61). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, τη μη απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού την αποκαλούμε και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Όσοι αποκλείονται, είτε εξαρχής από τη φοίτησή τους στο σχολείο είτε περιθωριοποιούνται σε δεύτερη φάση μέσα σ' αυτό, επειδή έχουν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες επιτυχίας, βιώνουν τη σχολική αποτυχία και οδηγούνται σε πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους (Κογκίδου κ.ά., 1997). Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι κατάσταση και διαδικασία που εντάσσεται σ' ένα φαύλο κύκλο αιτιακών διεργασιών, που τον αναπαράγουν, αφού συνδέεται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο οδηγεί συνήθως στη φτώχεια και την περιθωριοποίηση κι αυτές με τη σειρά τους κλείνουν τον κύκλο που τον διαιωνίζει.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο Η σχολική αποτυχία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί κυρίως χαρακτηριστικό των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, άνεργοι, Τσιγγάνοι, πρόσφυγες, μετανάστες και παλιννοστούντες που ζουν μακριά από αστικά κέντρα ή στις υποβαθμισμένες περιοχές τους). Είναι φανερό, ότι η αδυναμία του σχολείου να υποστηρίξει ποικιλότροπα τη μάθηση και τη

συστηματική τους φοίτηση, παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Κυρίδης 1996). Το σχολείο, όσο δεν εξαλείφει ή δε γεφυρώνει την απόσταση που χωρίζει την κουλτούρα που μεταδίδει από την κουλτούρα των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων τόσο συμβάλλει στη διαιώνιση των εκπαιδευτικών-κοινωνικών ανισοτήτων (Hanafin & Lynch 2002). Η κοινωνικοοικονομική προέλευση αποτελεί παράγοντα, που προδιαγράφει εξίσου το σχολικό μέλλον, όχι μόνο των παιδιών της πλειονότητας αλλά και εκείνων από διάφορες μειονοτικές ομάδες. Έτσι, το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό status μιας μειονοτικής ομάδας, επίσης σχετίζεται με την εμφάνιση καλύτερων επιδόσεων (Yeung et al 2000).

Επιπλέον, για τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων ή διαφορετικής φυλής κρίσιμης σημασίας είναι: α) η καταγωγή τους, καθώς παρουσιάζουν χειρότερες επιδόσεις από τα ντόπια της εργατικής τάξης, τα οποία με τη σειρά τους αποδίδουν χειρότερα από τα ντόπια των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων (Driessen & Sleegers 2000) και β) η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία -τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι- καθώς και οι προσδοκίες τους για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους (δημιουργούν προϋποθέσεις για σχολική επιτυχία, ακόμη και όταν άλλοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά) (Seaman & Yoo 2001, Lee & Bowen 2006). Είναι, επίσης, γεγονός, ότι μια πιθανή σχολική αποτυχία οδηγεί τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στην εγκατάλειψη της σχολικής τους σταδιοδρομίας, σε αντίθεση με εκείνα των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία ενθαρρύνονται από τις οικογένειές τους στο να παραμείνουν στο σχολείο, ακόμα και όταν οι επιτυχίες τους είναι περιορισμένες (Κάτσικας & Καββαδίας 2000).

Στασιμότητα Η στασιμότητα με τη σειρά της, είναι δείκτης σχολικής αποτυχίας και γενικότερα ενισχυτικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού. Σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης κι αν συμβαίνει, δεν προάγει την υψηλή επίδοση και την επιτυχία, αλλά αντίθετα, αυξάνει συχνά τα ποσοστά της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης (Horn, 2003). Οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε αυτήν, εξαιτίας των προηγούμενων χαμηλών σχολικών τους επιδόσεων (Coleman 1966), των πολλαπλών και ολοένα αυστηρότερων αξιολογήσεων και των συχνών απουσιών. Επίσης, συνδέεται στενά με το φύλο (περισσότερα αγόρια μένουν στάσιμα) με την εθνικότητα και τη φυλή (Bowman 2005). Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών ή φτωχών οικογενειών, που αντιμετωπίζουν άμεσα το πρόβλημα της επιβίωσης, αποτελεί αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ένταξής τους στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα (Βεργέτη 1998, Χρυσάκης 2005). Είναι δεδομένο, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που παραμένουν στάσιμα, εμφανίζουν εκ νέου χαμηλές βαθμολογίες κατά την επανάληψη της τάξης (Παπακωνσταντίνου 2000) και όσα εγκαταλείπουν το υποχρεωτικό σχολείο, έχουν χάσει μια, δυο, τρεις ή και περισσότερες χρονιές[1] πριν την οριστική απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Μυλωνάς 2001). Σχετικές έρευνες που έγιναν σε διαφορετικές χώρες, εθνότητες και χρονικές περιόδους, αποδεικνύουν ότι η στασιμότητα, όταν συμβαίνει από την Α΄ μέχρι τη Γ΄ τάξη -οπότε εικάζεται ότι ωφελεί- αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για μετέπειτα σχολική διαρροή, έτσι, απορρίπτεται τι επιχείρημα ότι είναι προτιμότερο να συμβεί στις μικρές τάξεις από ό,τι στις μεγαλύτερες (Jimerson et al 2002). Παιδιά που έμειναν στάσιμα σε μικρή ηλικία, σε κάποια τάξη του Δημοτικού, σε σύγκριση με άλλα που -ενώ είχαν τις ίδιες επιδόσεις με τα πρώτα, ωστόσο, προβιβάστηκαν κανονικά- εμφάνισαν φτωχότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιτυχίες κατά την εφηβεία (Jimerson 1999).

Με δεδομένο ότι οι αρνητικές συνέπειες της στασιμότητας ξεπερνούν κατά πολύ τις αναμενόμενες θετικές, η κατάργησή της είναι το πρώτο σημαντικό μέτρο για την πρόληψη της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού (Jackson στο Παπαδόπουλος 2001β).

Σχολική διαρροή Η σχολική διαρροή τέλος, δηλαδή η μη φοίτηση ή η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, στοιχειοθετεί από μόνη της κοινωνικό αποκλεισμό

[1] Οι περισσότεροι μαθητές/τριες από την πρώην ΕΣΣΔ των Εσπερινών Γυμνασίων Καλλιθέας και Μοσχάτου είχαν απορριφθεί περισσότερες από μία φορές κατά την προηγούμενη σχολική τους πορεία στα Δημοτικά και τα ημερήσια Γυμνάσια (Κάτσικας, 1998).

(Κετσετζοπούλου & Μπούζας 1999). Στη χώρα μας σήμερα, η διαρροή ξεκινά από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, ενώ επεκτείνεται και κατά το πέρασμα στο Γυμνάσιο και μετέπειτα στο Λύκειο. Ως βασική της αιτία θεωρείται η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία (Σταμέλος 1999, Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά. 2002). Όμως, στην πραγματικότητα ο σχολικός μηχανισμός είναι εκείνος που ‘‘κατασκευάζει’’ τη συγκεκριμένη αιτία, καθώς με τις άκαμπτες και συγκεντρωτικές του δομές αντιμετωπίζει μαθητές με διαφορετικές ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές με τον ίδιο τρόπο (Bourdieu 1977). Μαζί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει αποδειχθεί ότι ένας αστερισμός άλλων χαρακτηριστικών, που λίγο πολύ σχετίζονται με τα προηγούμενα, «φιλοτεχνούν» με μεγαλύτερη λεπτομέρεια την εικόνα της διαρροής. Συγκεκριμένα: η μετανάστευση και η ικανότητα χρήσης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων, η περιοχή και η θέση του σχολείου (μεγαλύτερη διαρροή στα σχολεία των ορεινών και των υποβαθμισμένων περιοχών των αστικών κέντρων), το φύλο, η προέλευση από μονογονεϊκή οικογένεια, ο μεγάλος αριθμός μελών της οικογένειας και οι προβληματικές διαπροσωπικές τους σχέσεις, η συχνή εργασία των παιδιών μετά το σχολείο (πάνω από 3 ώρες τη μέρα), η χρήση ουσιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η μη αποδοχή από τους συνομηλίκους και η άσκηση πίεσης από μέρους τους για εγκατάλειψη του σχολείου, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το σχολικό μέλλον των μαθητών τους, η ικανότητα και αποτελεσματικότητά τους (Βουιδάσκης 1999, Hunt et al 2002, Somers & Piliawsky 2004, Tucker et al 2005, Pearce 2006).

Οι έρευνες

Η διαρροή, ως δείκτης εκπαιδευτικού αποκλεισμού από το Δημοτικό, μελετήθηκε με δύο έρευνες που η μία υπήρξε, κατά κάποιον τρόπο, επέκταση της άλλης. Η πρώτη έρευνα την εξέτασε με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών και τη θέση του σχολείου στις τρεις περιοχές που παραδοσιακά χωρίζεται η πόλη της Θεσσαλονίκης (Ανατολική, Δυτική και Κέντρο), κατά την περίοδο από το σχολικό έτος 1974-75 έως το 1985-86 σε 122 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του πολεοδομικού της συγκροτήματος. Παράλληλα, καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών που διέρρευσαν. Η δεύτερη έρευνα εξέτασε τη διαρροή σε 251 Δημοτικά σχολεία και πάλι της πόλης της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1989-90 έως 1999-00, ενός συγκεκριμένου τη φορά αυτή μαθητικού πληθυσμού -των παιδιών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, που άρχισαν να έρχονται με μεγάλους ρυθμούς μετά το 1989 στη χώρα μας. Ταυτόχρονα, καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών/τριών από τις παραπάνω χώρες.

Αποτελέσματα των ερευνών

Πρώτη έρευνα: γηγενείς (1974-1986)

Διαρροή και στασιμότητα Η πρώτη έρευνα έδειξε ότι, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές που διαρρέουν προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (πατέρας χειρώνακτας γυρολόγος, μικροπωλητής, άνεργος ή ανεπάγγελτος) και εμφανίζουν σε σημαντικό ποσοστό στασιμότητα (ενός ή δύο ετών και άνω). Επιπλέον, ο αριθμός τους αυξομειώνεται ανάλογα με τη θέση του σχολείου στις χωροταξικά προσδιορισμένες και κοινωνικοοικονομικά ιεραρχημένες περιοχές της πόλης (Ο.Ε./ ΤΕΕ, 1981).

Στις τρεις περιοχές της πόλης, με τάση ανόδου προς το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε, συνολικά 552 μαθητές διαρρέουν από το Δημοτικό και εμφανίζουν στασιμότητα οι 237 (42.9%). Απ’ αυτούς 452 (81.8%) δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους και εγκατέλειψαν οριστικά, 94 (17.02%) δεν εμφανίστηκαν για να φοιτήσουν, αν και γράφτηκαν, και 6 (1.08%) εγκατέλειψαν προσωρινά και συνέχισαν (βλ. πίν. 1). Ειδικότερα:

α) στη Δυτική Θεσσαλονίκη, όπου πλειοψηφούν τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (κατοικεί σημαντικός αριθμός Ρομ στη Μενεμένη και μουσουλμάνων Τσιγγάνων στις παρυφές του Δήμου Θεσ/νίκης προς τα Δυτικά), καταγράφεται η υψηλότερη στασιμότητα, σε 60 μαθητές/τριες μέχρι ένα χρόνο και σε 101 από δύο και άνω, 68 αγόρια και 93 κορίτσια (49.5% εντός περιοχής και συνολικά 29.16%). Ακόμη, διαρρέουν 325 μαθητές, 140 αγόρια και 175 κορίτσια (58.8% συνολικά).

β) στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, όπου η κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού είναι

υπέρ των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (πολύ μικρός αριθμός Ρομ κατοικεί στην περιοχή Φοίνικα Καλαμαριάς), καταγράφεται μικρότερη στασιμότητα, σε 18 μαθητές μέχρι ένα χρόνο και σε 23 από δύο και άνω, 21 αγόρια και 20 κορίτσια (30.8% εντός περιοχής και συνολικά 7.42%). Ακόμη, διαρρέουν 133 μαθητές, 74 αγόρια και 59 κορίτσια (24.09% συνολικά).

γ) στην Κεντρική Θεσσαλονίκη, με παραπλήσια κοινωνική σύνθεση με την Ανατολική, καταγράφεται ακόμη μικρότερη στασιμότητα, σε 11 μαθητές μέχρι ένα χρόνο, σε 24 από δύο και άνω, 24 αγόρια και 11 κορίτσια (37.2% εντός περιοχής και συνολικά 6.34%). Ακόμη, διαρρέουν 94 μαθητές, 53 αγόρια και 41 κορίτσια (17.02% συνολικά).

Διαρροή και σχολική τάξη Στην Κεντρική και Ανατολική Θεσσαλονίκη τα αγόρια υπερτερούν στη διαρροή, ωστόσο, δεν εμφανίζεται στους μαθητές που φοίτησαν σαφής τάση κατά τάξη σχετικά με το μέγεθος της διαρροής. Στη Δυτική Θεσσαλονίκη για τους μαθητές που φοίτησαν, η διαρροή εμφανίζεται αυξημένη στις μικρές (Α, Β΄) και μεσαίες τάξεις (Γ΄, Δ΄) έναντι των δύο μεγαλύτερων, με τα κορίτσια να υπερτερούν των αγοριών. Συνήθως, μετά τη δοκιμασία της πρώτης αποτυχίας η απόφαση για οριστική εγκατάλειψη του σχολείου από τα κορίτσια είναι δεδομένη, εξαιτίας της λειτουργίας των στερεότυπων για το γυναικείο φύλο που έχουν οι πολιτισμικές/γλωσσικές μειονότητες της περιοχής.

Διαρροή και επίδοση Η πλειοψηφία των μαθητών που διαρρέει προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και, συνήθως, κατοικούν στις λιγότερο προνομιούχες ή υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης και παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Έτσι μαθητές που διαρρέουν και έχουν γονείς που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, είναι άνεργοι ή ανεπάγγελτοι, εμφανίζουν την προηγούμενη χρονιά γενικό βαθμό 4-6 ή Γ σε σχολεία της: Δυτικής Θεσ/νίκης σε ποσοστό 71.3 % (συνολικά 43 %) Ανατολικής 57 % (13.3% συνολικά) και Κεντρικής 64.15 % (10.4% συνολικά).

Δεύτερη έρευνα: μετανάστες, παλιννοστούντες (1989-2000)

Στη δεύτερη έρευνα από τους 9.550 μαθητές από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, που φοίτησαν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης και υπήρχαν δεδομένα για τη σχολική τους πορεία κατά την προηγούμενη δεκαετία, οι 544 έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη (5.7% συνολικά). Από αυτούς, οι 75 (13,8%) διέκοψαν τη φοίτησή τους αμέσως μετά τη στασιμότητα, οι 336 (61.8%) παρέμειναν στο ίδιο σχολείο, οι 99 (18.2%) μετεγγράφηκαν σε άλλο σχολείο και 12 έμειναν στάσιμοι σε δύο διαφορετικές τάξεις. Οι υπόλοιποι γύρισαν στις χώρες προέλευσής τους ή έφυγαν σε άγνωστη κατεύθυνση. Από τους 16 μαθητές που έμειναν στάσιμοι δύο και τρεις συνεχόμενες χρονιές στην ίδια τάξη (15 και 1, αντίστοιχα) οι 15 διέκοψαν οριστικά τη φοίτησή τους την επόμενη χρονιά και μόνον ένας, αν και παρέμεινε στάσιμος δύο συνεχόμενες χρονιές στην ίδια τάξη, μετεγγράφηκε σε άλλο σχολείο της πόλης και συνέχισε εκεί τη φοίτησή του. Από το σύνολο, επίσης, των στασίμων, η συντριπτική πλειοψηφία (94.9%) έμειναν στάσιμοι μία μόνο φορά σε κάποια τάξη κατά τη συνολική σχολική τους πορεία. Τέλος, από όλους τους στάσιμους, το μεγαλύτερο ποσοστό (49.4%) έμεινε στην Α΄ τάξη. Όσο ανεβαίνουν οι τάξεις τόσο μειώνεται το ποσοστό της στασιμότητας. Έτσι από τους 544 μαθητές που έμειναν στάσιμοι σε κάποια ή κάποιες τάξεις, μία ή δύο φορές, οι 115 εγκατέλειψαν οριστικά, ενώ οι υπόλοιποι 429 συνέχισαν.

Ακόμη, στο σύνολο των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών που φοίτησαν σε σχολεία της πόλης βρέθηκε ότι, 991 από τους 9.550 (10.4%) διέρρευσαν από το Δημοτικό σχολείο. Οι 193 (19.5% εκείνων που διέρρευσαν) εγκατέλειψαν χωρίς να παρακολουθήσουν ούτε μια χρονιά σε κάποιο σχολείο της πόλης (ολική διαρροή), οι 798 (80.5%) εγκατέλειψαν, αφού φοίτησαν προηγουμένως ένα ή περισσότερα χρόνια. Συγκεκριμένα, προτού εγκαταλείψουν, 290 (29.3%) φοίτησαν ένα χρόνο, 192 (19.4%) φοίτησαν δύο χρόνια, 113 (11.4%) τρία χρόνια, 97 (9.8%) τέσσερα χρόνια, 78 (7.9%) πέντε χρόνια, 25 (2.5%) έξι χρόνια και τρεις (0.3%) φοίτησαν εφτά χρόνια. Από το σύνολο των μαθητών που διέρρευσαν 317 (32%) ήταν καταχωρημένοι στα αρχεία των σχολείων ότι διέκοψαν ή διαγράφηκαν, 325 (32.8%) ότι διέκοψαν φεύγοντας ξανά στις χώρες προέλευσης, 329 (33.2%) ότι διέκοψαν φεύγοντας προς άγνωστη κατεύθυνση και 20 (2%) διέκοψαν προσωρινά, επανεγγράφηκαν κάποια άλλη χρονιά και διέκοψαν εκ νέου οριστικά. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών που διέρρευσαν 735 (74.2%) εγκατέλειψαν οριστικά, ενώ 236 (23.8%) εγκατέλειψαν προσωρινά

κι επανεγγράφηκαν σε κάποια τάξη αργότερα, 20 εγκατέλειψαν προσωρινά δύο φορές (από τους οποίους 14 εγκατέλειψαν οριστικά τη δεύτερη φορά και οι υπόλοιποι 6 προσωρινά, αφού επανεγγράφηκαν αργότερα, ακόμη και μετά τη δεύτερη εγκατάλειψη). Σχετικά με τη διαρροή κατά τάξεις εγκαταλείπουν: στην Α΄ τάξη 165 μαθητές (16.6% εκείνων που διέρρευσαν), στη Β΄ 201 (20.3%), στη Γ΄ 172 (17.4%), στη Δ΄ 126 (12.7%), στην Ε΄ 144 (14.5%) και στη ΣΤ΄ 183 (18.5%).

Στασιμότητα και επίδοση Εξετάσαμε επιπλέον, την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών του δείγματος που έμειναν στάσιμοι κάποια φορά σε οποιαδήποτε τάξη, με εκείνους που δεν έμειναν καμιά φορά στάσιμοι[2]. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις (βλ. πίν. 2). Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές που δεν έμειναν στάσιμοι σε καμιά τάξη είχαν καλύτερες επιδόσεις από όσους έμειναν στάσιμοι κάποια φορά.

Επιδόσεις πριν και μετά τη στασιμότητα Για να διαπιστώσουμε, αν η στασιμότητα επηρεάζει αρνητικά ή όχι τη σχολική επίδοση των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών που τη βιώνουν έστω και μία φορά, εξετάσαμε τις επιδόσεις τους -ανά τομέα αξιολόγησης και ανά τάξη- πριν και μετά τη στασιμότητα[3].

Από την ανάλυση των κατανομών συχνοτήτων κατά μέσο όρο, για όλες τις τάξεις που προηγήθηκαν και ακολούθησαν τη στασιμότητα και για κάθε τάξη στασιμότητας ξεχωριστά (ενδεικτικά παρουσιάζεται η Ε΄ τάξη στον πίν. 3), διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των παλιννοστούντων/μεταναστών που έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη -συγκριτικά πριν και μετά τη στασιμότητα- δεν εμφανίζουν διαφορές. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχει μέτριες ή χαμηλές βαθμολογίες, τόσο πριν όσο και μετά τη στασιμότητα. Συνεπώς, η στασιμότητα δεν απέφερε κέρδη (βελτίωση επίδοσης, ενίσχυση σχολικής σταδιοδρομίας) στους μαθητές που τη βίωσαν, αντίθετα, ενίσχυσε και αναπαρήγαγε τη σχολική αποτυχία, προδιαγράφοντας αρνητικά το σχολικό τους μέλλον. Λίγα παιδιά ανέβασαν τις επιδόσεις τους και εμφάνισαν άριστες επιδόσεις μετά από μία στασιμότητα. Οι κακές επιδόσεις λοιπόν, οδηγούν κατά κανόνα σε στασιμότητα και αυτή με τη σειρά της σε νέες κακές επιδόσεις.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Από την πρώτη έρευνα αποδεικνύεται ότι η σχολική διαρροή με τα πρόδρομά της φαινόμενα (στασιμότητα, χαμηλή επίδοση) συνδέεται στενά με την κοινωνική προέλευση από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ενισχύεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον, όχι μόνον περιορισμένων ή ανύπαρκτων δυνατοτήτων, αλλά και διαφορετικής κουλτούρας σε σχέση με ό, τι το σχολείο ρητά απαιτεί ή άρρητα θεωρεί ως προαπαιτούμενο από τους μαθητές του να ανταποκριθούν. Η αδυναμία του συγκεκριμένου περιβάλλοντος να υποστηρίξει το μαθητή στη σταδιοδρομία του παράγεται από τη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού ο οποίος, όχι μόνο μεταδίδει γνώσεις-ιδεολογία και κοινωνικές πρακτικές που νομιμοποιούν τα συμφέροντα και τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων, αλλά και υποτιμά ή ακυρώνει τις πολιτισμικές αξίες και στάσεις, την πολιτισμική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη γνώση, τη βιωμένη εμπειρία των γόνων χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα από πολύ νωρίς να ξεκινούν οι διεργασίες για τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Επιπλέον, η δεδομένη μονολιθική οργάνωση και λειτουργία του σχολικού μηχανισμού (ανελαστικά, μονοπολιτισμικά προγράμματα, περιορισμένα μέσα και υποδομές, ελλιπής

[2] Στη συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney (εξαιτίας της μη κανονικότητας των δύο δειγμάτων). Από τον έλεγχο της πιθανής επίδρασης της διαφοράς μεγέθους των δύο δειγμάτων στα αποτελέσματα (Cohen 1988), προέκυψε μέτρια ως μεγάλη επίδραση, γι' αυτό και επιλέξαμε τυχαία επιμέρους δείγμα 550 μαθητών/τριών από τον ευρύτερο πληθυσμό των παλιννοστούντων/μεταναστών που δεν είχαν μείνει στάσιμοι, έναντι 544 που είχαν μείνει στάσιμοι σε κάποια τάξη και πραγματοποιήσαμε νέα ανάλυση σε ισομεγέθη δείγματα.

[3] Οι παρακάτω αναλύσεις αφορούν 532 από τα 544 παιδιά που έμειναν στάσιμα γενικά σε κάποια τάξη κατά τη σχολική τους πορεία. Τα υπόλοιπα 12 που έμειναν στάσιμα σε δύο διαφορετικές τάξεις εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία, δεδομένου ότι η πρώτη στασιμότητα τα οδήγησε σε μια δεύτερη αργότερα, γεγονός που, ούτως ή άλλως, στοιχειοθετεί σχολική αποτυχία.

επιμόρφωση προσωπικού), καθώς και ο τόπος κατοικίας στις λιγότερο προνομιούχες ή υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης όπου λειτουργεί και το σχολείο, αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν καθοριστικά στον κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι φανερό ότι, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο οικολογικός-κοινωνικοχωροταξικός παράγοντας (περιοχή και θέση σχολείου, τόπος κατοικίας μαθητή) συνδέονται στενά με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική και μορφωτική καταγωγή των μαθητών, προκαλώντας και ενισχύοντας αντίστοιχα τις ‘‘παθολογικές’’ όψεις της σχολικής φοίτησης (σχολική αποτυχία, στασιμότητα, διαρροή) που προοιωνίζονται τον κοινωνικό αποκλεισμό (Λιάμπας 2001, σ. 176-203).

Από τη δεύτερη έρευνα γίνεται φανερό, ότι οι παλιννοστούντες/μετανάστες μαθητές βιώνουν τη στασιμότητα σε κάποια τάξη σε ποσοστό αρκετά μεγάλο, παρά τις αποθαρρυντικές διατάξεις[4] και μάλιστα, πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τους ντόπιους (για τους οποίους το αντίστοιχο ποσοστό είναι μηδαμινό). Η διαφορά αυτή έγκειται επίσης στο γεγονός, ότι οι παλιννοστούντες/μετανάστες υπολείπονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο των ντόπιων συμμαθητών τους, όσον αφορά τις επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Τουρτούρας 2005). Αρκετοί παλιννοστούντες/μετανάστες μαθητές που έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη, διέκοψαν αμέσως μετά τη φοίτησή τους. Η στασιμότητα υποθάλπει τον κοινωνικό αποκλεισμό και ιδιαίτερα η πολλαπλή στασιμότητα στην ίδια τάξη -διπλή ή τριπλή- οδηγεί σχεδόν απόλυτα σε σχολική διαρροή[5]. Ακόμη, από τη στασιμότητα δεν επέρχεται καμία βελτίωση[6], αφού σε καμία τάξη που επαναλαμβάνεται, η επίδοση δε βελτιώνεται[7].

Συγκριτικά στις δύο έρευνες, η οριστική εγκατάλειψη του σχολείου δεν παρουσιάζει σαφή τάση ως προς τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν κατά τάξη, συνοδεύεται ωστόσο με χαμηλή επίδοση. Οι μαθητές που εγκαταλείπουν οριστικά πλειοψηφούν. Αρκετοί παλιννοστούντες/μετανάστες και πολύ λιγότεροι γηγενείς εγκαταλείπουν προσωρινά και αρκετοί προτιμούν να μην εμφανίζονται παρά την εγγραφή τους.

Και από τις δύο έρευνες διαχρονικά, γίνεται φανερό πως οι μαθητές χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, συνήθως πλήττονται σε μεγάλο βαθμό από εκπαιδευτικό αποκλεισμό, υφίστανται συνθήκες εκπαίδευσης που επιδεινώνουν τη σχολική τους σταδιοδρομία και από πολύ νωρίς προδιαγράφεται το καθεστώς της σχολικής και κοινωνικής τους ύπαρξης. Η ανεπάρκεια του σχολικού μηχανισμού να άρει τα εμπόδια για την απορρόφηση των αναγκαίων εκπαιδευτικών αγαθών από τους μαθητές που τα έχουν ιδιαίτερα ανάγκη, αναπαράγει την κοινωνική ως εκπαιδευτική κρίση, που εκδηλώνεται ως κοινωνικός/εκπαιδευτικός αποκλεισμός με μορφή στασιμότητας, σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Βιβλιογραφία

Βεργέτη, Μ. (1998), *Ομογενείς από την πρώην Σ. Ένωση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Βουιδάσκης, Β. (1999), *Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού*, στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (Επιμέλεια), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.(2000), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση-Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα, Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. (1998), *Αποκλεισμός από την Εκπαίδευση-Απόρριψη από την Εργασία. Η*

[4] Για μια εκτενή συζήτηση πάνω στα προεδρικά διατάγματα, βλ. Παπακωνσταντίνου (1993).

[5] Για το ρόλο της πολλαπλής επανάληψης μιας τάξης στην εγκατάλειψη του σχολείου, βλ.Roderick (1995) και Μυλωνά (2001).

[6] Για κάποια βραχυπρόθεσμα μόνο και προσωρινά κέρδη στη σχολική επίδοση των παιδιών που έμειναν στάσιμα, βλ. Jimerson (1999). Για τις κακές δε σχολικές επιδόσεις μετά από μία στασιμότητα, βλ. Καψάλη (1994).

[7] Οι λίγες περιπτώσεις των παλιννοστούντων που βελτιώνουν τις επιδόσεις τους μετά τη στασιμότητα, αποδίδονται στις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές και μορφωτικές συνιστώσες των οικογενειών τους, αφού από την πρώτη έρευνα προέκυψε, ότι γενικά, διαρρέει ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών από τα μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ότι αυτή η διαρροή στην πραγματικότητα είναι πλασματική, επειδή σε ορισμένα σχολεία του δείγματος δεν ακολουθούνταν με συνέπεια οι τυπικοί κανόνες στη χορήγηση μεταγραφών π.χ. ενημέρωση μητρώου μαθητών και βιβλίου πιστοποιητικών σπουδών.

περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ, στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα, Εξάντας.

Καψάλης, Α. (1994), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Art of Text.

Κετσετζοπούλου, Μ., Μπούζας, Ν. (1999), *Λειτουργίες της αγοράς εργασίας και κοινωνικός αποκλεισμός*, στο: Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε., (Επιμέλεια), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α΄, (β΄ έκδοση), Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ευ., Τσιάκαλος, Γ. (1997), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δ. Θεσσαλονίκη,* στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμέλεια), Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα, νήσος.

Κυρίδης, Α. (1996), *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Λιάμπας, Α. (2001), *Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974 – 1986*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Μπάγκαβος, Χ., Παπαδάκης, Μ., Παπλιάκου, Β. (2002), *Πληθυσμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Εξελίξεις και προοπτικές*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.

Μυλωνάς, Θ. (2001), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Ομάδα Εργασίας (1981), *Μελέτη της οικιστικής ανάπτυξης της Θεσσαλονίκης*, Τ.Ε.Ε/Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παπαδόπουλος, Μ. (2001), *Σχολική Αποτυχία και Λειτουργικός Αναλφαβητισμός*, (β΄ μέρος), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 117, σσ. 49-60.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2000), *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*, στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, (δ΄ έκδοση), Αθήνα, Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. (1999), *Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα*, στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (Επιμέλεια), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τουρτούρας, Δ. Χ. (2005), *Σχολική Ενσωμάτωση και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην ΕΣΣΔ. Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Τσιάκαλος, Γ. (1998), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία*, στο: Κασιμάτη, Κ., (Επιμέλεια), Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, Αθήνα, Gutenberg.

Χρυσάκης, Μ. (2005), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο: Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε., (Επιμέλεια), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α΄, (δ΄ έκδοση), Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Bourdieu, P. (1977), *Cultural reproduction and social reproduction,* in: Karabel, J & Halsey, A.H., (eds), Power and ideology in education, Oxford University Press: New York.

Bowman, J. L. (2005), *Grade Retention: Is it a help or Hindrance to Stusent Academic Success?*, Preventing School Failure, 49, No 3, p.p. 42-46, [on line], available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.

Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Academic Press, (3rd edition), New York.

Coleman, J., et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, D.C., K.S. Department of Health, Education.

Driessen, G., Sleegers, P. (2000), *Consistency of Teaching Approach and Student Achievement: An Empirical Test*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 11, No. 1, pp. 57-79.

Hanafin, J., Lynch, A. (2002), *Peripheral Voices: parental involvement, social class and educational disadvantage*, British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, No. 1.

Horn, C. (2003), High-*Stakes Testing and Students: Stopping or Perpetuating a Cycle of Failure?*, Learner-Centered Principles: A Framework for Teaching, Vol. 42, No. 1, pp. 30-41.

Hunt, M. H., Meyers, J., Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., Neel, J. (2002), *A Comprehensive Needs Assessment to Facilitate Prevention of School Drop Out and Violence*, Psychology in the Schools, Vol. 39(4), pp. 399-416.

Jimerson, R. S. (1999), On *the Failure of Failure: Examining the Association between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes during Late Adolescence*, Journal of School Psychology, Vol. 37, No. 3, pp. 243-272.

Jimerson, R. S., Anderson, E. G., Whipple, D. A. (2002), *Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping Out of High School*, Psychology in the Schools, Vol. 39 (4), pp. 441-457.

Lee, J. S., Bowen, K. N. (2006), *Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children*, American Educational Research Journal,43,No2,p.p.193-218,[online], http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.

Pearce, R. R.(2006), *Effects of Cultural and Social Structural Factors on the Achievement of White and Chinese American Students at School Transition Point*, American EducationalResearchJournal,43,No1,p.p.75-101,[online], http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.

Roderick, M. (1995), *Grade retention and school dropout: Policy debate and research questions*, The Research Bulletin, 15, pp. 88-92.

Seaman, F. D., Yoo, Y. C. (2001), *The Potential for Even Start Family Literacy Programs to Reduce School Dropouts*, Preventing School Failure, 46, No 1, p.p. 42-46, [on line], available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml. .

Somers, L. C., Piliawsky, M. (2004), *Drop-Out Prevention Among Urban, African American Adolescents: Program Evaluation and Practical Implications*, Preventing School Failure,48,No3,p.p.17-22,[online], http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.

Tucker, M. C., Porter, T., Reinke, M. W., Herman, C. K., Ivery, D. P., Mack, E. C., Jackson, S. E. (2005), *Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students*,PreventingSchoolFailure,50,No1,p.p.29-34,[online],available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.

Yeung, A. S., Marsh, W. H., Suliman, R. (2000), *Can two Tongues Live in Harmony: Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS88) Longitudinal Data on the Maintenance of Home Language*, American Educational Research Journal, Vol. 37, No. 4, pp. 1001-1026.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Η διαρροή κατά σχολικό έτος

Δ Ι Α Ρ Ρ Ο Η

Έτος	**Μαθητές που παρέμειναν γραμμένοι**	**Εγκατέλειψαν οριστικά**	**Δεν εμφανίστηκαν**	**Εγκατέλειψαν προσωρινά -επανεγγράφηκαν**
74-75	45.818	48	6	
75-76	48.086	37	12	
76-77	47.137	26	7	
77-78	42.384	13	2	
78-79	38.973	29	5	

79-80	38.511	19	3	1
80-81	38.179	34	5	
81-82	37.094	56	14	2
82-83	36.793	42	5	
83-84	36.082	36	8	
84-85	35.798	53	13	1
85-86	34.963	59	14	2

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα παιδιά που έμειναν στάσιμα σε κάποια τάξη και σε εκείνα που προχώρησαν κανονικά

Τομείς αξιολόγησης-Γνωστικά αντικείμενα	Κατηγορίες παιδιών*	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος τάξεων-κατηγοριών των βαθμολογιών**
Γλώσσα Α΄ τάξης	**1**	**270**	**140,52**
	2	**79**	**292,84**
Μαθηματικά Α΄ τάξης	**1**	**270**	**139,78**
	2	**81**	**296,72**
Γενικός Βαθμός Α΄ τάξης	**1**	**270**	**139,98**
	2	**80**	**295,38**
Γλώσσα Β΄ τάξης	**1**	**148**	**84,29**
	2	**61**	**155,25**
Μαθηματικά Β΄ τάξης	**1**	**148**	**83,13**
	2	**61**	**158,06**
Γενικός Βαθμός Β΄ τάξης	**1**	**148**	**83,20**
	2	**60**	**157,03**
Γλώσσα Γ΄ τάξης	**1**	**300**	**229,73**
	2	**264**	**342,47**
Μαθηματικά Γ΄ τάξης	**1**	**300**	**233,46**
	2	**266**	**339,93**
Γενικός Βαθμός Γ΄ τάξης	**1**	**299**	**232,21**
	2	**265**	**339,24**
Γλώσσα Δ΄ τάξης	**1**	**276**	**231,22**
	2	**266**	**313,30**
Μαθηματικά Δ΄ τάξης	**1**	**277**	**229,31**
	2	**266**	**316,46**
Γενικός Βαθμός Δ΄ τάξης	**1**	**277**	**231,84**
	2	**265**	**312,95**
Γλώσσα Ε΄ τάξης	**1**	**245**	**229,53**
	2	**272**	**285,54**
Μαθηματικά Ε΄ τάξης	**1**	**247**	**226,74**
	2	**274**	**291,88**
Γενικός Βαθμός Ε΄ τάξης	**1**	**244**	**231,43**
	2	**273**	**283,64**
Γλώσσα ΣΤ΄ τάξης	**1**	**184**	**204,16**
	2	**278**	**249,60**
Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης	**1**	**184**	**194,59**
	2	**280**	**257,41**
Γενικός Βαθμός ΣΤ΄ τάξης	**1**	**183**	**201,92**
	2	**279**	**250,90**

*Στην κατηγορία 1 ανήκουν τα παιδιά που έμειναν στάσιμα και στη 2 εκείνα που προχώρησαν κανονικά.

****Οι βαθμολογίες είναι κωδικοποιημένες αρχικά με: 1=βαθμοί κάτω από τη βάση, 2=Γ,5,6, 3=Β,7,8 και 4=Α,9,10 και σε επόμενη φάση έχουν αναχθεί σε κατηγορίες-τάξεις**

βαθμολογιών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εφαρμογή του συγκεκριμένου στατιστικού κριτηρίου.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτική παρουσίαση των επιδόσεων στις τάξεις που προηγήθηκαν και σε εκείνη που ακολούθησε τη στασιμότητα στην Ε΄ Δημοτικού

Βαθμολογία	Επιδόσεις πριν τη στασιμότητα						**Επιδόσεις μετά τη στασιμότητα**					
	Γλώσσα		Μαθηματικά		Γενικός Βαθμός		Γλώσσα		Μαθηματικά		Γενικός Βαθμός	
	ΜΟ	%	**ΜΟ**	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%
1-2	**4,3**	**11,6**	**4,8**	**13,0**	**4,8**	**13,0**	**16**	**43,2**	**16**	**43,2**	**10**	**27,0**
3	**2,3**	**6,2**	**1,5**	**4,1**	**1,3**	**3,5**	**7**	**18,9**	**6**	**16,2**	**12**	**32,4**
4	**---**	**---**	**,5**	**1,3**	**,5**	**1,3**	**2**	**5,4**	**3**	**8,1**	**4**	**10,8**

***Οι κατηγορίες των βαθμολογιών στους πίνακες 2-6 αντιστοιχούν σε βαθμούς Γ,5,6 και κάτω από τη βάση οι 1-2, σε Β,7,8 η κατηγορία 3 και σε Α,9,10 η κατηγορία 4.**
****Στη στήλη με το Μ.Ο. καταγράφεται ο αριθμός των παιδιών που κατά μέσο όρο παίρνουν τον αντίστοιχο βαθμό σε κάθε τάξη και στη διπλανή στήλη καταγράφονται τα αντίστοιχα ποσοστά επί του συνόλου των παιδιών που έμειναν στάσιμα στη συγκεκριμένη τάξη.**

Διαπολιτισμικά Σχολεία: Πραγματικότητα και Προοπτικές

Μητακίδου Σ., *Επίκ. Καθηγήτρια*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
Δανιηλίδου Ευγ., *Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών* Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.
Τουρτούρας Χρ., *Δρ Επιστημών Αγωγής* Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη
Η σημαντική παρουσία μαθητών και μαθητριών από άλλες χώρες και με άλλη από την κυρίαρχη μητρική γλώσσα από τα τέλη της δεκαετίας 1980 και μετά άλλαξε τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της Ελλάδας. Η επίσημη απάντηση στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα ήταν η ψήφιση του νόμου 2413/1996, ΦΕΚ.124, τ.Α΄/17-6-96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με το νόμο αυτό δημιουργήθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία ως βασικός θεσμός αντιμετώπισης των νέων εκπαιδευτικών αναγκών. Μετά από μια δεκαετία περίπου λειτουργίας των συγκεκριμένων σχολείων, παρουσιάζει ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί τους στόχοι. Στην παρούσα εργασία, συνδυάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα δύο ερευνών στα διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης με σκοπό να φωτιστούν πτυχές της λειτουργίας τους. Στην πρώτη έρευνα, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας-απογραφής του πληθυσμού των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ (9.943 παιδιά), που φοίτησαν στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000, συμπεριλήφθηκαν και όσα είχαν αρχικά φοιτήσει σε σχολεία παλιννοστούντων και διαπολιτισμικά και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία της πόλης (411 παιδιά). Καταγράφηκαν από τα αρχεία των σχολείων οι επιδόσεις τους σε διάφορα πεδία αξιολόγησης, καθώς και μια σειρά άλλων μεταβλητών σχετικών με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους πραγματικότητα. Στην έρευνα παρουσιάζονται οι επιδόσεις στα συμβατικά σχολεία της πόλης όσων παιδιών είχαν αρχικά φοιτήσει σε διαπολιτισμικά σχολεία και συγκρίνονται με τις αντίστοιχες επιδόσεις παιδιών από τις ίδιες ομάδες που φοίτησαν μόνον σε συμβατικά σχολεία Στη δεύτερη έρευνα, ζητήθηκε από 137 εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις τους σε 4 θεματικές ενότητες: ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της 2ης γλώσσας, η διαδικασία κατάκτησης της 2ης γλώσσας, οι ισχύουσες πρακτικές στη διδασκαλία της 2ης γλώσσας και οι προσδοκίες και αναπαραστάσεις τους για τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Τους παραπάνω εκπαιδευτικούς αποτελούσαν 75 των διαπολιτισμικών Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης (ομάδα στόχος) και 62 του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., οι οποίοι υπηρετούσαν σε συμβατικά σχολεία της χώρας πριν την εισαγωγή τους στο Διδασκαλείο (ομάδα ελέγχου). Οι τελευταίοι, είχαν στις τάξεις τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, ωστόσο, δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, ούτε και εφάρμοζαν κάποια ειδικά προγράμματα διδασκαλίας. Η

συζήτηση των επιδόσεων των παιδιών που φοίτησαν σε διαπολιτισμικά σχολεία σε συνάρτηση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία αυτά αποκαλύπτουν και ερμηνεύουν την αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής του συγκεκριμένου σχολικού τύπου και υπαγορεύουν αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, αλλαγές εναρμονισμένες με το πνεύμα και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η έντονη παρουσία παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα από τη γλώσσα του σχολείου δημιούργησε την ανάγκη θέσπισης μέτρων για την αντιμετώπιση της καινούριας σχολικής πραγματικότητας. Τα σχολεία παλιννοστούντων ήταν ένα τέτοιο μέτρο. Θεσμοθετήθηκαν το 1989 (Ν. 1865/89, άρθρο 7) για να διευκολύνουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και τη γρηγορότερη ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στα συμβατικά σχολεία της χώρας. Ο τρόπος λειτουργίας τους, ωστόσο, οδήγησε στην απομόνωση και το στιγματισμό του μαθητικού τους πληθυσμού και συντέλεσε σε μεγάλο βαθμό στη σχολική αποτυχία και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό του (Δαμανάκης 1998, Κοτσιώνης 1990). Μελέτες περίπτωσης στο σχολείο παλιννοστούντων της Θεσσαλονίκης, αλλά και επίσημες αναλυτικές εκθέσεις των υπευθύνων για τα σχολεία παλιννοστούντων της Αττικής, κατέγραψαν τις ελλείψεις τόσο στη δομή και τη λειτουργία τους όσο και στη βασική φιλοσοφία που διαπερνούσε τη θεσμοθέτησή τους (Αλτιντασιώτης, Παρασκευάς, Σιδηρόπουλος & Τουρτούρας, 1998, Δαμανάκης 1998, Κοντογιάννη 1998). Το 1996, τα σχολεία παλιννοστούντων καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν σύμφωνα με το νόμο 2413 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) από τα διαπολιστισμικά σχολεία. Η βασική διαφορά των σχολείων παλιννοστούντων από τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι ότι στα δεύτερα συνυπάρχουν γηγενή και μη γηγενή παιδιά (55% και 45%). Επίσης, με το νόμο 2413 ιδρύθηκε το ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και καθιερώθηκε ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» με στόχο την «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Για τις σχολικές αυτές μονάδες, ο νόμος προβλέπει ότι «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων», με τη σύσταση να «προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35). [488]

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα δύο διαφορετικών ερευνών μας για να σχολιάσουμε τον τρόπο λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων και να διερευνήσουμε τις προοπτικές τους στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας (εφεξής πρώτη έρευνα),[489] στην οποία συγκρίνονται οι επιδόσεις παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ, που φοίτησαν αρχικά σε σχολεία παλιννοστούντων και σε διαπολιτισμικά σχολεία με τις επιδόσεις παιδιών επίσης από την ΕΣΣΔ, που φοίτησαν από την αρχή μόνον σε συμβατικά σχολεία. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συνδυάζονται και συνεξετάζονται με τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας,[490] στην οποία διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων σε θέματα που αφορούν τη μάθηση και διδασκαλία του μαθητικού τους πληθυσμού.

Μεθοδολογία

Συλλογή δεδομένων

Τα στοιχεία της πρώτης έρευνας, που εξετάζουμε και συζητάμε στη εργασία αποτελούν μέρος των ευρημάτων ευρύτερης έρευνας, στην οποία απογράφηκε ολόκληρος ο πληθυσμός των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ (9.943 παιδιά), που φοίτησαν στα 251 Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1990-2000. Από το δείγμα αυτό απομονώθηκαν όσα παιδιά είχαν αρχικά φοιτήσει σε σχολεία παλιννοστούντων (333 παιδιά ή 3,3% του συνολικού πληθυσμού της ευρύτερης έρευνας) και σε διαπολιτισμικά σχολεία (78 παιδιά ή 0,8% του συνολικού πληθυσμού της ευρύτερης έρευνας) και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε

[488] Όλες οι ευθείες αναφορές προέρχονται από την ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ.
[489] Τουρτούρας, (2005).
[490] Μητακίδου & Δανιηλίδου (2006).

συμβατικά σχολεία της πόλης (συνολικά 411 παιδιά).[491] Καταγράφηκαν από τα αρχεία των σχολείων οι επιδόσεις των παιδιών αυτών σε διάφορα πεδία αξιολόγησης (Γλώσσα, Μαθηματικά και Γενικός Βαθμός) και μια σειρά μεταβλητών σχετικών με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους πραγματικότητα (στασιμότητα, σχολική διαρροή, μετακινήσεις, επαγγέλματα γονέων, τάξη αρχικής κατάταξης, ηλικία φοίτησης, ιθαγένεια, χώρα προέλευσης).

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του SPSS και εφαρμόσθηκε, σε κάποιες αναλύσεις, η πολυφασική δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993).[492] Λήφθηκαν υπόψη οι περιορισμοί των επιμέρους τεχνικών στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν, μέγεθος δειγμάτων (όχι μικρότερα από 30 άτομα), είδος κατανομών (κανονικές κατανομές), ισότητα διακυμάνσεων, είδος μεταβλητών και η πιθανότητα αλλοίωσης των αποτελεσμάτων από τη διαφορά μεγέθους των δειγμάτων, που εξετάζονταν με το σχετικό τύπο του Cohen (1988). Το είδος της έρευνας -περιγραφική, εκ των υστέρων έρευνα- δεν επιτρέπει την ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, ούτε αφήνει μεγάλα περιθώρια παρεμβάσεων για τον έλεγχο ετεροκαθοριζόμενων συμμεταβολών εξαιτίας της επίδρασης τρίτων κρυφών μεταβλητών (Παρασκευόπουλος, 1990).

Σε πρώτη φάση, εξετάστηκε η πιθανότητα να υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονταν από σχολεία παλιννοστούντων και σε εκείνα που προέρχονταν από διαπολιτισμικά. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Student's t-test. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τα παιδιά από τα διαπολιτισμικά σχολεία κατά τη μετέπειτα φοίτησή τους στα συμβατικά σχολεία είχαν ανάλογες επιδόσεις στα διάφορα πεδία αξιολόγησης και στις διάφορες τάξεις με εκείνα από τα σχολεία παλιννοστούντων, χωρίς να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σε δεύτερη φάση, και εφόσον δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, τα παιδιά που φοίτησαν αρχικά σε σχολεία παλιννοστούντων και σε διαπολιτισμικά σχολεία και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία της πόλης (συνολικά 411 παιδιά) συμπεριλήφθηκαν σε μία ενιαία κατηγορία. και οι επιδόσεις τους συγκρίθηκαν με τις επιδόσεις παιδιών ίδιας προέλευσης που φοιτούσαν από την αρχή στα αντίστοιχα συμβατικά σχολεία. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney, αντί του Student's t-test, λόγω της μη κανονικότητας[493] στην κατανομή των παλιννοστούντων που φοίτησαν εξαρχής στα συμβατικά σχολεία της χώρας. Ακόμη, η διαπίστωση της επίδρασης του άνισου μεγέθους των δειγμάτων, οδήγησε στην εκτέλεση της ανάλυσης σε μικρότερο δείγμα, τυχαία επιλεγμένο (εφαρμογή Random Sample του SPSS) από τον πληθυσμό των παλιννοστούντων που φοίτησαν εξαρχής στα συμβατικά σχολεία (9.532 παιδιά). Έτσι, τα δείγματα που προέκυψαν, ήταν περίπου ισομεγέθη ως προς το συνολικό αριθμό ατόμων που απάρτιζαν το καθένα (480 έναντι 411). Ισχύει, ωστόσο, ο περιορισμός στο να εξασφαλιστεί πλήρης εξίσωση των δειγμάτων και ως προς το μέγεθός τους στις επιμέρους τάξεις, λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά του ερευνητικού πληθυσμού όσον αφορά τη φοίτησή τους (αρκετές μετακινήσεις και διακοπές φοίτησης, διαφορετικά έτη εισόδου τους στην Ελλάδα).

Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 137 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους/τις οποίους/ες οι 75 ήταν εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης (ομάδα στόχος) και 62 του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., που υπηρετούσαν σε συμβατικά σχολεία της χώρας πριν την εισαγωγή τους στο Διδασκαλείο (ομάδα ελέγχου). Οι τελευταίοι/ες είχαν επίσης στις τάξεις τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο της έρευνας, ζητήθηκε από τις/τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, στο οποίο να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή

---

491 Δε συμπεριλήφθηκαν, δηλαδή, τα παιδιά που αποφοίτησαν από σχολεία παλιννοστούντων και διαπολιτισμικά

492 Χρησιμοποιήθηκαν δείγματα ποικίλων μεγεθών –τυχαία επιλεγμένων από τη συνολική βάση δεδομένων- για τη διερεύνηση επιμέρους θεμάτων της έρευνας και για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αναλύσεων.

493 Σχετικά με τους περιορισμούς και τις προϋποθέσεις στην εκτέλεση του Student's t-test και στην αντικατάστασή του από στατιστικά μη παραμετρικά κριτήρια, όπως το Mann-Whitney, μπορεί κανείς να ανατρέξει στη Norušis (2002).

συμφωνίας τους με μια σειρά 20 δηλώσεων, σύμφωνα με την κλίμακα Likert (Bell, 2001). Οι δηλώσεις ήταν έτσι διατυπωμένες ώστε να διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε 4 θεματικές ενότητες, ως εξής: α) Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της 2ης. Το «γλωσσικό έλλειμμα», β) Η διαδικασία κατάκτησης της 2ης γλώσσας, γ) Ισχύουσες πρακτικές στη διδασκαλία της 2ης γλώσσας, δ) Προσδοκίες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων.

Η εικόνα των επιδόσεων των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις, σχεδόν σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις, πάντα υπέρ των παλιννοστούντων που φοίτησαν εξαρχής στα συμβατικά σχολεία της χώρας.[494] Σε όλες, δηλαδή, τις περιπτώσεις οι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε συμβατικά σχολεία από την αρχή, είχαν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους/ες που ήλθαν από σχολεία παλιννοστούντων και διαπολιτισμικά (βλέπε πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΣΕ ΕΚΕΙΝΟΥΣ ΠΟΥ ΕΝΤΑΧΘΗΚΑΝ ΕΞΑΡΧΗΣ ΣΕ ΣΥΜΒΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Τομείς αξιολόγησης-Γνωστικά αντικείμενα	Είδος σχολείου*	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος τάξεων των αρχικών τιμών (Mean Rank)**
Γλώσσα Β΄ τάξης***	1	11	23,73
	2	55	35,45
Μαθηματικά Β΄ τάξης	1	12	32,00
	2	55	34,44
Γενικός Βαθμός Β΄ τάξης	1	12	26,67
	2	54	35,02
Γλώσσα Γ΄ τάξης	1	65	136,41
	2	233	153,15
Μαθηματικά Γ΄ τάξης***	1	66	137,55
	2	238	156,65
Γενικός Βαθμός Γ΄ τάξης***	1	65	136,08
	2	238	156,35
Γλώσσα Δ΄ τάξης***	1	153	183,48
	2	257	218,61
Μαθηματικά Δ΄ τάξης***	1	153	193,98
	2	258	213,13
Γενικός Βαθμός Δ΄ τάξης***	1	152	183,44
	2	255	216,26
Γλώσσα Ε΄ τάξης***	1	235	220,78
	2	243	257,60
Μαθηματικά Ε΄ τάξης***	1	236	224,41
	2	246	257,90
Γενικός Βαθμός Ε΄ τάξης***	1	234	215,94
	2	247	264,74
Γλώσσα ΣΤ΄ τάξης***	1	324	263,59
	2	238	305,88
Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης	1	324	275,54
	2	238	289,62

[494] Έτσι έχουμε: στη Β΄ τάξη U=195 με p=0.022<0.05 για τη Γλώσσα, στη Γ΄ τάξη U=6867 με p=0.049<0.05 για τα Μαθηματικά, U=6700 με p=0.034<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης, στη Δ΄ τάξη U=16291 με p=0.001<0.05 για τη Γλώσσα, U=17897.5 με p=0.043<0.05 για τα Μαθηματικά, U=16254.5 με p=0.002<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης, στην Ε΄ τάξη U=24153 με p=0.001<0.05 για τη Γλώσσα, U=24994.5 με p=0.003<0.05 για τα Μαθηματικά, U=23035 με p=0.0005<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης και στη ΣΤ΄ τάξη U=32752.5 με p=0.001<0.05 για τη Γλώσσα και U=33334 με p=0.002<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης.

Γενικός Βαθμός ΣΤ΄ τάξης***	1	322	265,02
	2	237	300,35

*Η κατηγορία 1 περιλαμβάνει τα σχολεία παλιννοστούντων και τα διαπολιτισμικά, ενώ η κατηγορία 2 τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία.
**Οι αρχικές βαθμολογίες κωδικοποιήθηκαν με 1=βαθμοί κάτω από τη βάση, 2=Γ,5,6, 3=Β,7,8 και 4=Α,9,10 και στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες-τάξεις (ranks), πάνω στις οποίες εφαρμόστηκε το Mann-Whitney.
***Οι τομείς αξιολόγησης που φέρουν τον τριπλό αστερίσκο εμφανίζουν διαφορές που βρέθηκαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παλιννοστούντων ανά βαθμολογική κατηγορία και γνωστικό πεδίο αξιολόγησης, κατά την περαιτέρω φοίτησή τους στις διάφορες τάξεις των συμβατικών σχολείων της πόλης, όπως προκύπτουν από την ανάλυση κατανομών συχνοτήτων στο δείγμα των 411 αυτών παιδιών (βλέπε πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΚΑΝ ΣΕ ΣΥΜΒΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ*	**ΓΛΩΣΣΑ**		**ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**		**ΓΕΝΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΤΑΞΗΣ**	
	Απόλυτη συχνότητα**	**Σχετική συχνότητα %**	**Απόλυτη συχνότητα**	**Σχετική συχνότητα %**	**Απόλυτη συχνότητα**	**Σχετική συχνότητα %**
1-2	48,5	11,8	42,5	10,3	24	5,85
3	67,8	16,5	57,3	13,9	80,1	19,5
4	15,6	3,8	32,6	7,9	27,3	6,6

*Οι κατηγορίες 1 και 2 περιλαμβάνουν τους βαθμούς Γ,5,6 και κάτω από τη βάση, ενώ η κατηγορία 3 περιλαμβάνει τους Β,7 και 8 και η κατηγορία 4 τους άριστους Α, 9 και 10.
**Οι ανάλογες στήλες περιλαμβάνουν τον αριθμητικό μέσο όρο των παιδιών που βρέθηκαν σε κάθε τάξη με την αντίστοιχη βαθμολογία. Παρόλο που στην περίπτωση ανθρώπων δεν είναι δόκιμο να χρησιμοποιούνται δεκαδικοί αριθμοί, διατηρούμε ωστόσο, τη συγκεκριμένη μέτρηση για να έχουμε ακρίβεια στις σχετικές συχνότητες, κάποιες από τις οποίες -σε περίπτωση στρογγυλοποίησης των αντίστοιχων απόλυτων συχνοτήτων- ενδεχομένως να συνέπιπταν.

Οι επιδόσεις που απεικονίζονται στους παραπάνω πίνακες συζητούνται στη συνέχεια σε συσχετισμό με τις απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν ή/και υπηρετούν σε διαπολιτισμικά σχολεία, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στη δεύτερη έρευνα.[495]

Ερμηνεία-Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σημαντικό εύρημα της πρώτης έρευνας είναι οι διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά που φοίτησαν αρχικά σε σχολεία παλιννοστούντων και στα διαπολιτισμικά και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία της πόλης και σε εκείνα που φοίτησαν από την αρχή σε συμβατικά σχολεία. Η πρώτη κατηγορία παιδιών παρουσιάζει σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τη δεύτερη και στους τρεις τομείς αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού κατά τη μετέπειτα φοίτησή τους σε συμβατικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Ανάμεσα στα παιδιά της πρώτης κατηγορίας, υπερτερούν σημαντικά οι μέτριες, οι χαμηλές

[495] Για τους πλήρεις πίνακες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, δες: Μητακίδου & Δανιηλίδου (2006).

και οι κάτω από τη βάση βαθμολογίες, τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά, έναντι των άριστων επιδόσεων. Η διαφορά υπέρ της δεύτερης κατηγορίας παιδιών ισχύει και στους Γενικούς Βαθμούς, με μόνη διαφορά ότι τα ποσοστά των άριστων βαθμολογιών συγκλίνουν με εκείνα των χαμηλότερων. Οι καλύτεροι Γενικοί Βαθμοί σε σχέση με τις επιδόσεις στα άλλα δύο γνωστικά αντικείμενα, ερμηνεύονται από το γεγονός ότι η τελική βαθμολογία διαμορφώνεται και από τα δευτερεύοντα μαθήματα, στα οποία τα παιδιά αξιολογούνται με μεγαλύτερη επιείκεια από τους/τις εκπαιδευτικούς τους.

Μια γενική εκτίμηση είναι ότι η φοίτηση στα σχολεία παλιννοστούντων και στα διαπολιτισμικά δεν ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, καθώς οι επιδόσεις τους είναι χαμηλότερες από αυτές των ομοεθνών και ομόγλωσσων συμμαθητών τους που έχουν φοιτήσει από την αρχή σε συμβατικά σχολεία, ενώ οι επιδόσεις και των δύο ομάδων υστερούν σε σχέση με τις επιδόσεις των γηγενών παιδιών (Τουρτούρας, 2005). Η ιδέα ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στα σχολεία αυτά επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους και, κατά συνέπεια, τη μάθηση των παιδιών παραπέμπει στα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας. Ας πάρουμε, για παράδειγμα, τις απόψεις για τη μητρική γλώσσα. Το γεγονός ότι στα σχολεία αυτά δεν διδάσκεται η γλώσσα της χώρας προέλευσης των παιδιών, παρόλο που ο νόμος το προβλέπει (Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) είναι μία σαφής ένδειξη των προθέσεων της πολιτείας πίσω από την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όμως, και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, η μητρική γλώσσα όχι μόνο δεν διδάσκεται αλλά ούτε καν αξιοποιείται για την κατάκτηση της δεύτερης, όπως προτείνεται από την παγκόσμια βιβλιογραφία (Saville-Troike, M. 1991, Thomas & Collier, 1997). Το 41% των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων πιστεύουν ότι η «χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο επιβραδύνει την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας», ενώ το 39% πιστεύει «ότι όταν τα παιδιά μιλούν στη γλώσσα τους μιλούν για άσχετα πράγματα» και όχι για να κατανοήσουν το μάθημα. Επίσης, το 88% των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι «οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, αν μιλούν ελληνικά στο σπίτι», πράγμα που δείχνει ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η δυσκολία της επικοινωνίας σε μια γλώσσα που δεν κατέχουν επαρκώς τα μέλη της οικογένειας. Και φυσικά, δεν υπολογίζεται η συνέπεια της απώλειας της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά. Το εντυπωσιακό μάλιστα είναι ότι οι απόψεις αυτές εκφράζονται με μεγαλύτερη έμφαση από τους/τις εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους των συμβατικών σχολείων (37%, 13% και 85% τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των συμβατικών σχολείων). Έτσι στα διαπολιτισμικά σχολεία το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών μένει ανεκμετάλλευτο, καθώς η παιδαγωγική αφετηρία της διδασκαλίας εμφορείται από την ιδέα του «γλωσσικού και πολιτισμικού ελλείμματος» τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από τη σημασία που δίνεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ως της μοναδικής και ικανής συνθήκης για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Χωρίς να αμφισβητείται καθόλου η ανάγκη κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας σε αντίστοιχο επίπεδο επάρκειας με τα γηγενή παιδιά, γεγονός είναι ότι η επάρκεια στη 2η γλώσσα από μόνη της δεν εγγυάται την επιτυχία στο σχολείο, καθώς γι' αυτό συντελούν πολύ περισσότεροι παράγοντες (π.χ. η προηγούμενη σχολική εμπειρία των παιδιών, το μορφωτικό και οικονομικο-κοινωνικό επίπεδο των γονέων, Thomas & Collier, 1997). Επιπλέον, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν χρειάζεται να οδηγεί μοιραία και αυτονόητα στην απώλεια της μητρικής γλώσσας των παιδιών, τη στιγμή μάλιστα που η παγκόσμια έρευνα έχει αποδείξει το ρόλο που παίζει η μητρική και οι γνώσεις που έχουν αποκτηθεί μέσω της μητρικής για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2002, Thomas & Collier, 1997). Με δεδομένη αυτή τη γνώση, είναι εντυπωσιακό ότι ένα ποσοστό 53% των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων πιστεύει ότι «η σχολική επιτυχία των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων εξαρτάται βασικά από την ικανότητα τους να μιλούν ελληνικά» ή ότι «η επάρκεια στην ελληνική είναι το μόνο κριτήριο για την τοποθέτηση των παιδιών σε τάξη στο ελληνικό σχολείο» (31%).

Το εύρημα της πρώτης έρευνας ότι οι βαθμοί στα Μαθηματικά εμφανίζονται καλύτεροι από εκείνους στη Γλώσσα συνδέεται επίσης με τα δεδομένα της δεύτερης έρευνας, καθώς συμπίπτει απόλυτα με την άποψη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων. Ένα 68% των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει ότι, σε σχέση με όλα

τα άλλα μαθήματα «τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά». Δεν αποκλείεται, ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν και τον τρόπο που βαθμολογούν τα Μαθηματικά σε σχέση π.χ. με τη Γλώσσα. Επιπλέον, χρειάζεται να διευκρινισθεί ότι οι επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών στα Μαθηματικά εμφανίζονται καλύτερες σε σύγκριση με την απόδοσή τους στα άλλα μαθήματα και όχι σε σχέση με τις επιδόσεις των γηγενών συμμαθητών/τριών, έναντι των οποίων υστερούν και στα μαθηματικά (Τουρτούρας, 2005).

Η εικόνα των επιδόσεων των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ που παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 είναι πιθανόν να επηρεάζεται και από τις προσδοκίες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων για τα παιδιά αυτά. Η απαξίωση της μητρικής γλώσσας, για παράδειγμα, αντανακλάται και στις χαμηλές προσδοκίες ενός σημαντικού ποσοστού των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων της δεύτερης έρευνας, προς τα παιδιά που δεν έχουν πλήρη επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου: Ένα 44% των εκπαιδευτικών αυτών θεωρεί ότι δεν θα έπρεπε να «έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων που δεν έχουν πλήρη επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου». Ενδέχεται, ωστόσο, οι χαμηλές προσδοκίες να λειτουργούν αποδυναμωτικά για τα παιδιά που αντιλαμβάνονται ότι η περιορισμένη γνώση τους στη δεύτερη γλώσσα είναι το κατεξοχήν κριτήριο για την αξιολόγησή τους και ότι άλλες σημαντικές πτυχές του δυναμικού τους παραγνωρίζονται. Ένας δεύτερος εξίσου σοβαρός κίνδυνος είναι ότι στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν και τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί κατεβάζουν το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο της τάξης, πράγμα που έχει πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις. Επιπτώσεις τόσο στα ίδια τα μη γηγενή παιδιά, τα οποία συχνά δεν φτάνουν το επιθυμητό γλωσσικό και συνακόλουθα γνωστικό επίπεδο της τάξης, όσο και στα γηγενή παιδιά της τάξης που πολλές φορές αναγκάζονται να επιβραδύνουν τους ρυθμούς τους στην κάλυψη ακαδημαϊκών στόχων**.**

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω πρέπει να ερμηνευθεί και η άποψη των εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι γονείς παιδιών από μειονότητες για την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Το 50% των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων (με σημαντική, μάλιστα, διαφοροποίηση από το 30% των εκπαιδευτικών των συμβατικών σχολείων) εκφράζει την άποψη ότι οι γονείς αυτοί παραμελούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, πράγμα που ενδεχομένως επιτείνει τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά.

Η εικόνα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων ενισχύεται με τις απόψεις τους σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ένα 44% πιστεύει ότι «είναι προτιμότερο να καθυστερεί η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης μέχρι τα παιδιά να κατακτήσουν επάρκεια στην ακουστική κατανόηση και στην προφορική έκφραση στη 2^{η} γλώσσα» και ένα 48% ισχυρίζεται ότι «είναι ανώφελο να προσπαθεί κανείς να διδάξει άλλα μαθήματα σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων πριν μάθουν ελληνικά». Οι απόψεις αυτές δείχνουν προσκόλληση σε παραδοσιακές προσεγγίσεις κατάκτησης της γλώσσας και άγνοια της πλούσιας βιβλιογραφίας για προσεγγίσεις που αποδείχτηκαν πετυχημένες, όπως οι ολιστικές προσεγγίσεις ή η κατάκτηση της 2^{ης} γλώσσας μέσα από την ενασχόληση με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Προσεγγίσεις, δηλαδή, που η γλώσσα κατακτάται μέσα από τη χρήση της και με την παράλληλη αξιοποίηση όλων των γλωσσικών και γνωστικών πόρων των παιδιών. (Chamot & O' Malley, 1994, Krashen, 1989, Μητακίδου & Τρέσσου, 2002, Saville-Troike, 1991, Thomas & Collier, 1997). Οι ασάφειες και αοριστίες του νόμου σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έλλειψη σοβαρού σχεδιασμού και συστηματικής εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων – όλα ενδεικτικά των προθέσεων για την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων– δημιουργούν και συντηρούν το έλλειμμα τεχνογνωσίας που διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δεύτερη έρευνα. Σε κάθε περίπτωση η συνολική εκτίμηση είναι μια εικόνα προχειρότητας και αναποτελεσματικότητας στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων αυτών.

Συμπερασματικά

Με τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές λύσεις στις οποίες προσανατολίστηκε η χώρα μας για την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων τόσο με τα σχολεία παλιννοστούντων όσο και με τα διαπολιτισμικά σχολεία αποδεικνύονται ανεπαρκείς για την εκπλήρωση ακόμη και της κύριας επιδίωξης τους, δηλαδή, την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα.

Γενικά φαίνεται ότι η απομόνωση των γλωσσικά διαφορετικών παιδιών σε ιδιαίτερα σχολεία (σχολεία παλιννοστούντων) δεν ήταν περισσότερο επικίνδυνη από την αναγωγή και εκτόνωση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών τους στοιχείων σε φολκλορικές γραφικότητες και την εστίαση και εγκλωβισμό σε στείρες και δευτερεύουσες πτυχές της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, όπως συμβαίνει σήμερα (Γκόβαρης 2001). Ενδεικτική του τρόπου αντιμετώπισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί και η άποψη που εκφράζουν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών της δεύτερης έρευνας σχετικά με αυτήν. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών (και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό, 67%) όσο και των συμβατικών (58%) σχολείων θεωρούν ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διδάσκεται ως μάθημα σε κάθε σχολείο». Το πνεύμα του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αντανακλάται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν, αφού θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μάθημα και όχι μια φιλοσοφία, που πρέπει να διαπερνά κάθε πτυχή της σχολικής ζωής.

Το βασικό πρόβλημα της επίσημης έκφρασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στο γεγονός ότι σχεδιάζεται και λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά «με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 34, Ν. 2413/96) που η διαφορετικότητα τους αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, που πρέπει να καλυφθεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Ο φιλόδοξος όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν φαίνεται να εμποδίζει την αφομοιωτική πρακτική που δρα τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, απαξιώνοντας τα ουσιαστικά στοιχεία της ταυτότητας των παιδιών, όπως η καταγωγή, οι καθημερινές συνήθειες, οι οικογενειακές ιστορίες και, φυσικά, η μητρική τους γλώσσα. Στόχοι όπως ο εμπλουτισμός της κοινότητας της τάξης ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και ιδεών δεν επιδιώκονται. Το όραμα της διάδρασης που εκφράζεται στο Ν. 2413/96, τα διαπολιτιστικά σχολεία «να διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις» μένει ανεκπλήρωτο. Με τη λογική αυτή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση –όπως και όλα τα προγράμματα που σχεδιάζονται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση– κινείται «δορυφορικά» έξω από τον κορμό της κύριας εκπαίδευσης, της οποίας το περιεχόμενο, η οργάνωση και οι διδακτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να μη διέπονται από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας.

Για όσους και όσες από μας, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιμένουμε να θεωρούμε ότι το σχολείο είναι θεσμός που μπορεί να αμβλύνει αντί να οξύνει και να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πρόκληση που αφορά όλους του παράγοντες που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε από την κυρίαρχη είτε από τη μειονοτική ομάδα. Στόχος αυτής της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα μάθουν να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που καλλιεργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, αυριανούς πολίτες που θα ξέρουν να δουλεύουν ατομικά και ομαδικά για να λύσουν κοινωνικά προβλήματα, πολίτες που θα συμμετέχουν δυναμικά στις αποφάσεις και στις ενέργειες που τους αφορούν.

Για να επιτευχθεί αυτού του τύπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται να ενθαρρύνονται μέσα από τα σχολικά προγράμματα ισότιμες σχέσεις που ενδυναμώνουν όλα τα παιδιά, γηγενή και μη, γιατί βασίζονται στη γνωριμία και στο σεβασμό της διαφορετικότητας σε κάθε της μορφή. Οι αλλαγές που χρειάζονται αφορούν τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Έτσι:

- αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες όλων των παιδιών στην ανάπτυξη των προγραμμάτων,
- προωθούνται συνεργατικές, ολιστικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας με έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών

- χτίζονται γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα
- αποφεύγονται διαδικασίες αξιολόγησης και ομαδοποίησης που χωρίζουν τα παιδιά σε πετυχημένα και αποτυχημένα.

Η αρχική υπόθεση ότι τα σχολεία παλιννοστούντων και τα διαπολιτισμικά με τον τρόπο που λειτούργησαν και συνεχίζουν να λειτουργούν δεν άσκησαν ούτε ασκούν θετική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα των σχετικών αναλύσεων της πρώτης και αιτιολογείται επαρκώς από τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνάς μας. Φυσικά, η διεξαγωγή και άλλων ερευνών στα διαπολιτισμικά σχολεία θα βοηθούσε ακόμη περισσότερο τη συζήτηση και θα φώτιζε περαιτέρω πτυχές της λειτουργίας τους.

Βιβλιογραφία

Αλτιντασιώτης, Α., Παρασκευάς, Α., Σιδηρόπουλος, Δ. & Τουρτούρας, Χ. (1998). *Η ένταξη των Ποντίων μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η περίπτωση του Σχολείου Παλιννοστούντων στη Θεσσαλονίκη*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Δ. Γληνός, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* (2η έκδ). Αθήνα. Gutenberg.

Κοντογιάννη, Δ. (1998). *Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης*. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* (2η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.

Κοτσιώνης, Π. (1990). Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης των παιδιών των παλιννοστούντων ομογενών. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης με θέμα: *Σχολική και κοινωνική ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. 2002. *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μητακίδου, Σ. & Δανιηλίδου, Ε. (2006). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. Παρουσίαση στο Διεθνές Συνέδριο *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της.* Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Φλώρινα. 12-14 Μαΐου 2006.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1990) *Περιγραφική Στατιστική* (τόμος Α). Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμος Β). Αθήνα.

Cummins, J. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενσωμάτωση σε μια κοινωνία ετερότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Τουρτούρας, Χ. (2005). *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1990-2000.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Chamot, A.U. & O' Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (3rd ed.). New York: Academic Press.

Krashen, S. (1989). *Language acquisition and language education.* Englewood Cliffs, NJ: Prenctice Hall.

Norušis, J. M. (2002). SPSS 11.0. *Guide to data analysis.* New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Saville-Troike, M. 1991. Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, 4.*

NCBE Home Page http://www.ncbe.gwu.edu
Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students.* Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος/βιωματικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια πρακτική εφαρμογή. Το παράδειγμα της Θράκης

Γιαννοπούλου Καλ., *Εκπαιδευτικός-Υποψ. Διδάκτ.* ΔΠΘ

Περίληψη
Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τη σημασία του Εκπαιδευτικού Δράματος/βιωματική μάθηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να παρουσιάσει τη χρήση του στην υποστήριξη των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Αποτελείται από δυο μέρη, θεωρητική εισαγωγή για το εκπαιδευτικό δράμα και παρουσίαση της πρακτικής εφαρμογής του σε μειονοτικούς μαθητές στην περιοχή της Θράκης στα πλαίσια του πρόγραμματος ΕΠΕΑΕΚ 2 του ΥΠΕΠΘ στο υποέργο: «Ενέργειες υποστήριξης μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερα προβλήματα». Ο ρόλος της εκπαίδευσης σήμερα σε ένα κόσμο ταχείας κοινωνικής και οινοκομικής αλλαγής είναι πολλαπλός: να κινητοποιήσει τους νέους, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να αυξήσει την απασχόληση, να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες, να ενθαρρύνει την κοινωνική συμμετοχή και την πολιτισμική ανοχή, να προωθήσει την κοινωνική υπευθυνότητα και την πολιτική συμμετοχή να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση και να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια αναγκαιότητα στο σύγχρονη κοινωνία καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Το εκπαιδευτικό δράμα έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στον τομέα της ανθρώπινης κατανόησης γιατί δίνει τη δυνατότητα σύζευξης διαφορετικών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας. Είναι μια συλλογική και ατομική εκπαιδευτική εμπειρία εμπεριέχει τα θεμελιώδη συστατικά του παιχνιδιού, την ύπαρξη μια φανταστικής κατάστασης και κανόνων που απορρέουν απ' αυτήν, και αποτελεί μια διαδικασία εξέτασης διερεύνησης ανθρώπινης συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας τα δομικά στοιχεία της θεατρικής φόρμας. Σκοπεύει στην ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στη μειονοτική εκπαίδευση όπου ο δίγλωσσος χαρακτήρας της και ο κατακερματισμός των γνωστικών αντικειμένων σε δυο διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες καθιστά δύσκολη την πλήρη ένταξη των μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές το εκπαιδευτικό δράμα ως μεθοδολογικό εργαλείο αλλά και ως αυτόνομη μορφή τέχνης μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και στη γλωσσική τους ενίσχυση. Συνοπτικά, το εκπαιδευτικό δράμα μεταφέρει τους συμμετέχοντες στο χώρο του φανταστικού και τους δίνει την ευκαιρία να επιχειρήσουν να αναπτύξουν γλωσσικές δομές κατάλληλες για νέες καταστάσεις. Χρησιμοποιεί τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να ξεκινήσουν από τις δικές τους ανάγκες, να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους των άλλων και της ζωής. Βάζει τους συμμετέχοντες σε τέτοιους ρόλους έτσι ώστε να μπορούν να εμβαθύνουν σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα καθώς και να αντιμετωπίσουν και να αναλύσουν διαφορετικές απόψεις από τις δικές τους. Μπορούν λοιπόν να υποδυθούν ένα ρόλο που είναι τελείως άγνωστος σ' αυτούς. Μέσα από αυτήν την εμπειρία ανοίγεται ο δρόμος προς την γνώση και την κατανόηση του διαφορετικού.

Θεωρητική εισαγωγή

Στην πολυπολυπολιτισμική κοινωνία της Θράκης η οποία σήμερα συγκροτείται από γηγενείς χριστιανούς, από παλλινοστούντες και από τη μουσουλμανική κοινότητα η οποία αποτελείται από τρεις πολιτιστικές μειονότητες (Πομάκους, Αθίγγανους, Τουρκογενείς) (Μπαγιουρούκη 2004, Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 2003) ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής καθώς και η εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση οποίες θα προσφέρουν στα παιδιά των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων ευκαιρίες να αποκτήσουν γνώσεις, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν κοινωνική συμπεριφορά., συνεργατικότητα, υπευθυνότητα και ικανότητα χειρισμών και επίλυσης προβλημάτων είναι μια αναγκαιότητα (Ρουσέας & Βρεττάκου 2006). Οι εκπαίδευση κάτω από αυτές τις προυποθέσεις μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής, της αλληλεγγύης,

της πολιτισμικής ένταξης, και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Κανδυλάκη 2006, NACCCE, 1998).

Όπως αναφέρεται στην έκθεση *'Οι τέχνες στο σχολείο'*(Gulbenkian report 1989) ο ρόλος των τεχνών είναι πολύ σημαντικός και θα έπρεπε να είναι το επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι τέχνες είναι τρόποι κατανόησης οι οποίες αντανακλούν τη βασική ανθρώπινη ικανότητα να κατανοεί τον κόσμο μέσα από συμβολικές μορφές (Bruner 1970). Οι συγγραφείς της παραπάνω έκθεσης ισχυρίζονται ότι η αγωγή για τον πολιτισμό φέρνει τους μαθητές σε επαφή με στάσεις και αξίες άλλων πολιτισμών, τους δίνει την δυνατότητα να τις συγκρίνουν με τις δικές τους, τους βοηθά να συγκρίνουν τις σύγχρονες αξίες με τις παλιές και να συνειδητοποιήσουν τις πιθανές αλλαγές. Όλες οι τέχνες - μουσική, χορός, δράμα, ποίηση, καλές τέχνες, γλυπτική, λογοτεχνία - συνεισφέρουν σημαντικά στην κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών και διαφορών. Οι μαθητές γνωρίζοντας τα έργα τέχνης διάφορων πολιτισμών - θεατρικά έργα, πίνακες ζωγραφικής, λογοτεχνικά κείμενα, χορούς, μουσικά έργα - κατανοούν καλύτερα τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες οικοδομείται ο πολιτισμός. Η Δραματική Τέχνη στην Αγωγή (Εκπαιδευτικό Δράμα) ως κοινωνική μορφή τέχνης η οποία εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε καταστάσεις όπου μπορεί να γίνει ένας διάλογος κατέχει ένα σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι μια καινοτόμος, βιωματική μέθοδος μάθησης η οποία μπορεί να γίνει αρωγός της διαπολιτισμικής αγωγής δρώντας ως μεταμορφωτικός παράγοντας που θα ενθαρρύνει την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης διαμορφώνοντας θετικές αντιλήψεις για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και δημιουργώντας ένα κλίμα αλληλεγγύης και σεβασμού προς τους άλλους πολιτισμούς.

Ο Phinn (1981) έχοντας μεγάλη διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμική τάξη με 'δύσκολα' παιδιά ισχυρίζεται ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα καλύπτει τα κενό μεταξύ των κανόνων του σπιτιού και του σχολείου επιτρέποντας στους μετανάστες να φέρουν τη δική τους κουλτούρα στο σχολείο. Υποστηρίζει ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει παραστάσεις, τραγούδια, χορούς, περιγραφές θρησκευτικών γιορτών αυτοσχεδιασμούς οικογενειακών σκηνών για τα οποία οι μαθητές θα αποκτήσουν μια αίσθηση περηφάνιας για τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά και αυτό ίσως θα αλλάξει τη στάση των άλλων μαθητών. Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει να παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην προώθηση της αρμονίας και ενοποίησης καθώς και στην διερεύνηση της φύσης της προκατάληψης και του θεσμικού ρατσισμού για δύο κύριους λόγους: Πρώτον επειδή ασχολείται με αισθήματα, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα και δεύτερον επειδή το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος ασχολείται με προβλήματα, ερωτήσεις και κατανόηση διαφόρων καταστάσεων.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στηρίζεται στην ομάδα, στη συλλογικότητα και στη συνεργασία. Χρησιμοποιεί τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να ξεκινήσουν από τις δικές τους ανάγκες, να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους των άλλων και της ζωής. Ξεκινά πάντα από μια διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση. Ακολουθεί μία οργανωμένη δομή, μέσα από προσεκτικά επιλεγμένα στάδια σχεδιασμού οδηγεί τους συμμετέχοντες σε ένα ταξίδι της κατανόησης. Χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα και τα συναισθήματα, τους κώδικες της ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας, μεταφορές και σύμβολα για να συνδέσει τα φαινομενικά ασύμβατα, να αναδείξει το εξαιρετικό μέσα στο τετριμμένο, να αποκαλύψει τη βαθύτερη ουσία των πιο σύνθετων καταστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης. Αναπτύσσεται μέσω του ρόλου και δημιουργεί φανταστικές ιστορίες πραγματικής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τη στιγμή που οι δυο κόσμοι, ο πραγματικός και ο φανταστικός, συνυπάρχουν στο μυαλό γεννιέται η συνειδητοποίηση και η κριτική σκέψη. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, το πιο σημαντικό προϊόν που μπορεί να παραχθεί στο τέλος της διαδικασίας, είναι ένα περισσότερο ολοκληρωμένο άτομο και όχι ένα είδος παράστασης (Γιαννοπούλου 2006, Γιαννοπούλου & Καραβόλτσου 2006).

Παρράλληλα κάθε δομή Εκπαιδευτικού Δράματος προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη. Οι συμμετέχοντες δρουν και αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. επινοούν, γράφουν, οικοδομούν εικόνες, προβλέπουν, οργανώνουν, διερευνούν, ζητούν και δίνουν πληροφορίες, κάνουν κριτική, διατυπώνουν ερωτήσεις και επιχειρήματα, διηγούνται, παίρνουν και δίνουν συνεντεύξεις σχεδιάζουν, ακούν, επιλέγουν, επεξηγούν μεταμορφώνουν

και ανακαλύπτουν και εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους (Wagner 1985, Neelands 1992, Heathcote & Bolton1999, Booth 1994).

Οι συμμετέχοντες όχι μόνο δρουν αλλά αναλύουν και ερμηνεύουν. Ο αναστοχασμός (reflection) είναι καθοριστικό στοιχείο του Εκπαιδευτικού Δράματος και συγχρόνως το μοναδικό μέσο που μακροπρόθεσμα μπορεί να αλλάξει κάποιον. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν περιορίζεται μόνο στη βιωματική εμπειρία αλλά προχωρά στη συνειδητοποίηση της εμπειρίας αυτής και έτσι επιτυγχάνει τη μάθηση (Pennington 2005).

Σύμφωνα με τον Bolton (1986) η λειτουργία του εκπαιδευτικού στο δράμα έγκειται στο να ανεβάσει το νόημα ένα επίπεδο πιο πάνω από αυτό που θα κατακτούσαν τα παιδιά από μόνα τους. Οι παιδαγωγικές αρχές του Bruner, η αναπτυξιακή θεωρίας του Vygotsky και οι αρχές και έννοιες της κοινωνικο-ιστορικής και πολιτισμικής προσέγγισής του και συγκεκριμένα αυτές για το επικοδομητισμό, τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, τον αναστοχασμό και τη συνεργασία υποστηρίζουν την λογική του σχεδιασμού των μαθημάτων του εκπαιδευτικού δράματος (Bruner 1962, Vygotsky 1986, Bigge & Shermis 1992, Sealey 1996).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που μπορεί να επιτευχθούν μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορούν να καλύψουν τις παρακάτω κατηγορίες: Ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη αισθητικής, κατανόηση γεγονότων και εννοιών. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί χρησιμοποιηθεί είτε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είτε της άτυπης. Ανάλογα με τους στόχους στους οποίους θα δοθεί έμφαση, η εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με άλλες περιοχές μάθησης (μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος), οπότε χαρακτηρίζεται ως μεθοδολογία, ή αυτόνομα, οπότε αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο (McEntagart 1998, Pennington 2005). Στο πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας το Εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει σαν ομπρέλα που θα αγκαλιάσει διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης, συνεργασίας, αποδοχής ιδιαιτεροτήτων μέσω της καλλιέργειας, της επικοινωνίας, της διαπροσωπικής κατανόησης και απόκτησης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πρακτική εφαρμογή

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (1999-2007) στο οποίο εντάσσονται διάφορες εκπαιδευτικές έρευνες και δράσεις στοχεύει στην αναβάθμιση της μειονοτικής εκπαίδευσης, στην αρμονική ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην υποστήριξη των οικογενειών για να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους παιδιά και να παραμείνουν στο σχολείο μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια των δράσεων σε οικισμούς: *Υποστήριξη μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερα προβλήματα*[496] και συγκεκριμένα στο *Εργαστήριο Ήχου – Εικόνας*, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας, την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την εξοικείωση με το ρόλο μέλους ομάδας εφαρμόζονται κάποιες από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ως μεθοδολογικά εργαλεία με απώτερο σκοπό οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθήσουν στη διαδικασία ενδυνάμωσή τους και στη συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία. Τέσσερις

[496] «Το πεδίο της συγκεκριμένης δράσης είναι μειονοτικοί οικισμοί με ιδιαίτερα προβλήματα, οικονομικά και κοινωνικά, που χαρακτηρίζονται από πολύ ψηλά ποσοστά μη φοίτησης στο σχολείο και μαθητικής διαρροής. Πρόκειται για παρέμβαση στις οικογένειες στους τόπους διαμονής τους και στα σχολεία αυτών των περιοχών, η οποία έχει στόχο να αναπτύξει κίνητρα για να ενταχθούν στο σχολεία τα παιδιά και να παραμείνουν μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η παρέμβαση περιλαμβάνει: Κοινωνική Εργασία με τις οικογένειες, τα παιδιά και τις εκπαιδευτικές κοινότητες 2.Κοινωνική εργασία με γονείς και ομαδική συμβουλευτική ενηλίκων και 3. Πληροφόρηση και εκπαιδευτικός προσανατολισμός μειονοτικών μαθητών.» Για περισσότερες πληροφορίες στον ιστότοπο:
(http://www.museduc.gr/indexphp/page6)

ομάδες των παιδιών συμμετέχουν στο πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Δράματος. Χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών είναι ο μεγάλος αριθμός (μέχρι και 30 μαθητές), η μεγάλη κινητικότητα, το εύρος των ηλικιών (από 5 μέχρι 13), το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας με αποτέλεσμα τη μεγάλη δυσκολία λεκτικής επικοινωνίας ειδικά σε αυτές που δεν συμμετέχει μεταφραστής. Όλοι αυτοί οι παράγοντες σε συνδυασμό με τη δυσκολία συνεργασίας, της αποδοχής της ικανότητας του εαυτού και του άλλου, την ανάγκη για συνεχή προσοχή δημιουργούν θέματα πειθαρχίας και καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την ομαδοποίηση και τη συλλογικότητα. Η εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος ως γνωστικό αντικείμενο το οποίο απαιτεί σταθερές, κλειστές ομάδες, κοντινών ηλικιών αντιμετώπισε αρκετά εμπόδια. Το ενδιαφέρον όμως των παιδιών και η διάθεσή τους να συμμετάσχουν σε κάτι διαφορετικό, ο πηγαίος ενθουσιασμός τους, η αγάπη τους και η μεγάλη τους χαρά αποτέλεσε κίνητρο για τη συνέχεια αυτής της δύσκολης προσπάθειας.

Αρχικά έγιναν διάφορες ασκήσεις /δραστηριότητες και θεατρικά παιχνίδια με στόχους τη γνωριμία, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, δέσιμο της ομάδας, την ανάπτυξη ενός κλίματος και αισθήματος εμπιστοσύνης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της συγκέντρωσης και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η τεχνική του Θεάτρου του Αναγνώστη η οποία επιλέχθηκε από τη γράφουσα ως η πιο κατάλληλη θεατρική σύμβαση για τα παιδιά των ομάδων αυτών με τη μεγάλη κινητικότητα, τη δυσκολία στη συνεργασία, τα προβλήματα πειθαρχίας και τη δυσκολία επικοινωνίας στα Ελληνικά.

Το Θέατρο του Αναγνώστη είναι μια θεατρική σύμβαση/ μια μικρή θεατρική παράσταση που υποστηρίζει τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να παρουσιαστεί η λογοτεχνία με δραματική μορφή. Έχει παρατηρηθεί ότι το Θέατρο του Αναγνώστη είναι πολύ αποτελεσματικό στη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και στον τομέα των κοινωνικών σπουδών. Προάγει γραπτό και προφορικό λόγο και επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ ταυτόχρονα διαπραγματεύεται ένα κοινωνικό θέμα. Προάγει τη δημιουργική μάθηση και δημιουργεί ένα περιβάλλον συνεργασίας. Αποτελεί ομαδική προσπάθεια και είναι αποτελεσματικό σε όλους το μαθητές ανεξάρτητα της αναγνωστικής τους ικανότητας.
Οι μαθητές δημιουργούν ένα επιτυχημένο μικρό θεατρικό γεγονός μέσα στη τάξη τους και αν θέλουν το παρουσιάζουν και σε άλλους. Εποικοδομούν πάνω σε αυτά που ήδη γνωρίζουν, αισθάνονται πολύ καλά για τον εαυτό τους, κάνουν επιλογές, έχουν την αίσθηση της ολοκλήρωσης ενός project, εργάζονται ατομικά και συλλογικά, γνωρίζουν πως ότι λένε και ότι κάνουν αξιολογείται θετικά από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, ανακαλύπτουν ότι μπορούν να μάθουν από τους άλλους και οι άλλοι από αυτούς, ανακαλύπτουν ότι μπορούν να προσφέρουν κάτι, μαθαίνουν διασκεδάζοντας.
Το Θέατρο του Αναγνώστη ενισχύει τη δημιουργία μιας δυνατής μαθησιακής κοινότητας, χρησιμοποιεί την αφήγηση, αποτελεί ομαδική προσπάθεια, δε χρειάζεται ειδικό εξοπλισμό, δημιουργεί ένα πνεύμα συνεργασίας, είναι αποτελεσματικό σε όλους το μαθητές ανεξάρτητα της αναγνωστικής τους ικανότητας, προάγει τη δημιουργική μάθηση, δε χρειάζεται απομνημόνευση, τα κείμενα χρησιμοποιούνται ανοιχτά στη παράσταση.
Η τεχνική αυτή παρέχει ένα αληθινό πλαίσιο για ανάγνωση κειμένων με στόχο να δημιουργήσουν τα παιδιά μια μικρή παράσταση. Με αυτό τον τρόπο δε συνειδητοποιούν ότι κάνουν ανάγνωση γιατί εστιάζουν στην παράσταση. Η παράσταση δίνει ζωή στα μυνήματα και τα σύμβολα του κειμένου μέσα από το λόγο επικεντρώνεται στο ζωντάνεμα των λέξεων.
Ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1. *Επιλογή της ιστορίας.* Όλες οι ιστορίες μπορούν να διασκευαστούν για το Θέατρο του Αναγνώστη κάποιες όμως είναι καλύτερες για αυτό το σκοπό. Γενικά οι ιστορίες πρέπει να είναι απλές και ζωντανές με διαλόγους και δράσεις χωρίς πολλές σκηνές ή πολλούς χαρακτήρες. Προτείνεται η αφήγηση μερικών ιστοριών για να επιλεχθεί αυτή που αρέσει στους περισσότερους.

2. *Διασκευή της ιστορίας*.[497] Μελέτη της ιστορίας και ανεύρεση των ρόλων. Διαχωρισμός αφηγητών και χαρακτήρων. Η ιστορία προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας. Εάν είναι μικρή σε αριθμό μπορεί να μοιραστούν στους αναγνώστες περισσότεροι από ένας ρόλος, να αφαιρεθεί ένας χαρακτήρας ή να συνδυασθεί με έναν άλλο, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ο χαρακτήρας σε αφήγηση. Εάν η ομάδα είναι μεγάλη μπορεί να αυξηθούν οι αφηγητές, να μοιρασθούν οι χαρακτήρες, να χρησιμοποιηθούν βωβοί χαρακτήρες ειδικά όταν υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να διαβάσουν. Προτείνεται, να αφαιρεθούν μέρη της ιστορίας όπως μεγάλα αφηγηματικά κομμάτια, δευτερεύοντες χαρακτήρες και ασήμαντες σκηνές για να γίνει το κείμενο πιο εύκολο στην κατανόηση και στην παρουσίαση. Η αφήγηση είναι πολύ σημαντική στο Θέατρο του Αναγνώστη. Άλλοτε γίνεται απλή για μικρούς αναγνώστες και άλλοτε πολύπλοκη και καλλιτεχνική για μεγαλύτερους. Η μορφή του κειμένου πρέπει να διευκολύνει την ανάγνωση και την καλή ερμηνεία. Αν οι μαθητές εξοικειωθούν μπορούν μόνοι τους ομαδικά να διασκευάσουν μικρές ιστορίες για το θέατρο του αναγνώστη.[498]

3. *Παρουσίαση της ιστορίας*. Κάθε αναγνώστης ένας πρέπει να έχει το δικό του κείμενο όχι το δικό του ρόλο απαραίτητα ειδικά όταν υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στην ομάδα. Για τους μικρούς αναγνώστες καλύτερα οι διαφορετικοί ρόλοι να είναι τυπωμένοι με διαφορετικό χρώμα. Υπογραμμίζονται οι λέξεις που δίνουν οδηγίες για την παράσταση. Ακολουθεί η πρώτη ανάγνωση είτε σιωπηρή είτε ηχηρή ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών, ο εντοπισμός και ερμηνεία δύσκολων λέξεων.

4. *Δημιουργικές αναγνώσεις*. Στη φάση αυτή γίνονται πολλές δραστηριότητες/ ασκήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη ομαδικότητας, συνεργασίας, ενίσχυσης της πίστης τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στη προφορική ερμηνεία του κειμένου. Επίσης δίνονται μεθοδολογικές οδηγίες για μια πιο ερμηνευτική ανάγνωση γίνονται πολλές αναγνώσεις με διαφορετικούς τρόπους είτε ομαδικά σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες είτε ατομικά.

5. *Δημιουργική επένδυση της ιστορίας*. Καθώς η ομάδα έχει εξοικειωθεί με την ανάγνωση της ιστορίας προχωράει σε αυτή τη φάση στην καλλιτεχνική επένδυσή της. Εδώ γίνονται κάποιες δραστηριότητες/ ασκήσεις παντομίμας, αφήγησης, χρήσης της γλώσσας του σώματος, κίνησης, ρυθμού, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν μερικά μουσικά όργανα ή αυτοσχέδια μουσικά όργανα για ηχητικά εφέ. Η ομάδα επιλέγει τους τρόπους επένδυσης της ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει, εμψυχώνει και σε καμία περίπτωση δεν επιβάλλει τη γνώμη του.

6. *Προετοιμασία για την παράσταση/παρουσίαση.*[499] Σε αυτό το στάδιο μοιράζονται οι ρόλοι. Κάθε αναγνώστης υπογραμμίσει τους ρόλους και τις οδηγίες του, σημειώνει στο κενό μπροστά από κάθε ρόλο τις μεθοδολογικές οδηγίες. του. Εδώ δίνονται πρακτικές οδηγίες προς τους αναγνώστες πάντα με προσοχή και σεβασμό προς την προσωπικότητα του μαθητή. Αν οι μαθητές δε θέλουν δεν χρειάζεται να παρουσιαστεί σε άλλους. Στόχος δεν είναι να δημιουργήσουμε ηθοποιούς αλλά δημιουργικούς ανθρώπους με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ένα κίνητρο για να αγαπήσουν τη λογοτεχνία. Η παράσταση είναι ένα όχημα προς αυτή την κατεύθυνση και όχι αυτοσκοπός.

7. *Η Παράσταση*. Οι αναγνώστες τοποθετούνται σε ημικύκλιο, άλλοι κάθονται χαμηλά, άλλοι σε ψηλά σκαμπό και άλλοι στέκονται. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν σκαμπό κάθονται σε καρέκλες. Τα κείμενα τοποθετούνται σε μουσικά αναλόγια. Οι αφηγητές κοιτούν κατευθείαν προς το κοινό ή προς κάποια άλλη κατεύθυνση σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να κοιτάζονται. Οι χαρακτήρες κοιτάζουν ο ένας τον άλλο ή κατευθύνουν το βλέμμα τους προς το κοινό. Δεν χρειάζονται σκηνικά και κοστούμια. Αν χρησιμοποιηθούν κάποια θα είναι πολύ

---

[497] Υπάρχει μια μεγάλη ξενόγλωσση βιβλιογραφία με διασκευασμένες ιστορίες για το θέατρο του Αναγνώστη. Μερικές ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ανασύρθηκαν από http://www.aaronshep.co./rt μεταφράστηκαν από τη γράφουσα.

[498] Για περισσότες οδηγίες στον ιστότοπο από http://www.aaronshep.co./rt/Tips1.html

[499] Αν η ομάδα το αποφασίσει μπορεί η ιστορία να βιντεοσκοπηθεί ή παρουσιασθεί σε κοινό. Αυτό μπορεί να είναι οι άλλες τάξεις του σχολείου ή οι γονείς ή σε μια εκδήλωση του σχολείου αν ταιριάζει με τη θεματολογία της ιστορίας. Αν οι μαθητές δε θέλουν δεν χρειάζεται να παρουσιαστεί σε άλλους

απλά. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν κάποια σκηνικά αντικείμενα. Οι αναγνώστες μπορεί να μετακινούνται σε διαφορετικά μέρη της σκηνής, να παραμένουν στο ίδιο σημείο ή να παγώνουν την εικόνα για λίγα δευτερόλεπτα ανάλογα με τις ανάγκες τις παράστασης. Μπορεί τα σκηνικά να αλλάζουν ή οι σκηνές να αλλάζουν. Για να αποφευχθεί η σύγχυση προτείνεται να δημιουργηθεί ένα απλό διάγραμμα μετακίνησης πάνω στη σκηνή κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της παράστασης έτσι ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν καλά τι πρέπει να κάνουν. Πριν η παράσταση αρχίσει κάποιος αναγνώστης πρέπει να την προλογίσει με λίγα λόγια για την ιστορία, τον συγγραφέα και την παράσταση. Στο τέλος χρησιμοποιούν μια φράση όπως «και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» την οποία λένε αργά και με ρυθμό. Ή τη λένε όλοι μαζί αργά. Μετά παγώνουν για λίγο. Κατόπιν κλείνουν τα κείμενα, κοιτάζουν το κοινό και υποκλίνονται.

Αφού τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την τεχνική του Θεάτρου του Αναγνώστη μπορούν με την καθοδήγηση και ενίσχυση του εκπαιδευτικού να προχωρήσουν στη δημιουργία δικών τους ιστοριών ή να διασκευάσουν ιστορίες που τους αρέσουν και είτε να τις παρουσιάσουν είτε να φτιάξουν ένα βιβλίο με ιστορίες για το Θέατρο του Αναγνώστη.

Η εφαρμογή αυτής της τεχνικής στις ομάδες λειτούργησε θετικά δίνοντας κίνητρο και σκοπό στα παιδιά δημιουργώντας μια ευχάριστη ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής του άλλου. Αναπτύχθηκαν επικοινωνιακές δεξιότητες ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους, εξοικειώθηκαν με δύσκολες για αυτούς ελληνικές λέξεις, εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιό τους και έγιναν καλύτεροι αναγνώστες. Δημιουργώντας ένα μικρό θεατρικό γεγονός αναπτυχθήκαν συναισθήματα ικανοποίησης από την ατομική και συλλογική προσπάθεια. Οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν έχουν θέμα την αντιμετώπιση της βίας, την ειρηνική λύση διαφορών και την εγκατάλειψη του σχολείου. Το πρόγραμμα συνεχίζεται και στοχεύει στην χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος για περαιτέρω εμβάθυνση στα θέματα αυτά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Γιαννοπούλου, Κ. (2006). « Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη» στο Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτιμική Αγωγή ,* Αθήνα, Δαίδαλος/ Ζαχαρόπουλος.

Γιαννοπούλου, Κ., & Καραβόλτσου, Α. (2006). « Εκπαιδευτικό Δράμα: Μέθοδος βιωματικής μάθησης». Εισήγηση στα πλαίσια του 2ου επιμορφωτικού συνεδρίου της Εκκλησίας της Ελλάδας: Καλλιτεχνική Δημιουργία και Προσωπική Ολοκλήρωση, Αθήνα.

Κανδυλάκη, Α. (2005). «Φτώχεια και Δίκτυα Κοινωνικής Φροντίδας στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης» στο Ζαϊμάκης, Γ. και Κανδυλάκη, Α. (επιμ.), *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας,* Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, 239-267.

Μπαγιουρούκη, Γ. (2005). «Φτώχεια και Δίκτυα Κοινωνικής Φροντίδας στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης» στο Ζαϊμάκης, Γ. και Κανδυλάκη, Α. (επιμ.), *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας,* Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, 177-204.

Τσιτσελίκης, Κ, & Χριστόπουλος, Δ. (1997), (επιμ.),*Το Μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: μια συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών,* Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση:

Bigge, l, M & Shermis, S. (1992). *Learning Theories for teachers.* HarperCollinsPublishers, 6th Ed, NY.

Bolton, G. (1978). *Towards a theory in Drama in Education,* Longhman, Essex

Bolton, G. (1984), *Drama as Education,* Longhman, Essex

Bolton, G. (1992), *New perspectives in Classroom drama*, Simaon & Schuster, Hers.

Bolton, G, & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play: A new approach to plan,* Trentham Books, Surrey.

Bruner, J, S. (1969-70). “Seminar 17:Action/Image/ Symbol: Three ways of representing

reality", *Man: A Course of Study, Seminars for teachers*, Education Development Centre Cambridge, Mass, 117-119.
Bruner, J, S. (1978). *Towards a theory of Instruction.* Balkan Press 8th Ed, Cambridge.
Booth, D. (1994). *Story Drama: reading, writing and roleplaying across the curriculum,* Pembroke Publishers Limited, Canada.
Dixon, N., Davis, A., Politano, C. (1996). *Learning with Readers Theatre: building Connections,* Peguis publishers, Canada.
Lambert, A., & O'Neil, C. (1982). *Drama Structures: A practical handbook for teachers*, Hutchinson, London.
O'Neil, C. (1995). *Drama Worlds: a framework for process drama.* Heinemann, Portsmouth.
National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1998) *All Our Futures: Creativity, Culture & Education,* Department of education and Employment, London.
McEntegart, T. (1998). *In the garden of the imagination: Sewing the seeds of a peaceful future. Bosnia & Herzegovina*, International Centre for Drama in Education.
Neelands, J. (1990*). "Structuring drama work*", Cambridge University Press, Cambridge.
Neelands, J. (1992). *Learning through Imagined Experience*, Hodder & Stoughton, London.
O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: negotiating art and meaning*, Routledge, London
Pennington, E. (2004) «Μια Συνταγή για Ένα Καλό Δράμα: Τα Υλικά». Ανέκδοτο υλικό από το αρχείο του Πανελλήνιου Συλλόγου Εκπαιδευτικού Δράματος. Αθήνα.
Phinn, G. (1982). "Drama in the Multi-Racial School", *Dance Drama*,Vol.2,No.1,59-65
The Gulbelkian Report: The Arts in Schools. Principles, Practice and Provision (1989), Oyer Press, 2nd Ed, London.
Sealey, A. (1996). *Learning about language: Issues for primary teachers* ,Open University Press, Buckingham.
Wagner, B, J. (1990). Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium, Stanley Thrones ltd, 6th Ed, London.
Veer,V, & Valsiner, J. (1991). *Undesrtanding Vygotsky,* Blackwell, London.

Στάσεις και αντιλήψεις Χριστιανών εκπαιδευτικών για το θεσμό της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη

Δήμου Πασχ., *Δάσκαλος-Νηπιαγωγός-Κοινωνικός Ανθρωπολόγος-ΜΔΕ*,
Κουΐδης Βασ., *Δάσκαλος-Μεταπτ. Φοιτ.* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλονίκης

Περίληψη
Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο της να παρουσιάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Μειονοτική Εκπαίδευση στο νομό Ξάνθης. Φιλοδοξία μας ήταν μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων να διερευνηθεί το μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, ώστε να φανεί, έστω σε πρώτη φάση τι αλλαγές ζητά η μια από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό το χώρο. Έχοντας εργαστεί ως εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο χώρο γνωρίζαμε τις ιδιαιτερότητες του , γι' αυτό η εργασία μας αποτελεί τον καρπό επιτόπιας έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση. Χρήσιμα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στην έρευνα που διήρκησε 6 μήνες (1ο μισό του 2006) συμμετείχε ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που πιστοποιεί την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Μέσα από την επεξεργασία του υλικού απομονώνονται εκείνοι οι παράγοντες που λειτουργούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων για τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς και διερευνάται η σχέση περιβάλλοντος και εκπαίδευσης. Τέλος, στα συμπεράσματα επιχειρείται ένα σκιαγράφημα προοπτικών γενίκευσης και ανάπτυξης των ευρημάτων και προτείνονται πιθανές παρεμβάσεις στο οργανωτικό μοντέλο, καθώς και στον τρόπο διοίκησης.

Εισαγωγή
Η παρούσα μελέτη αντλεί το θέμα της από το χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα προσπαθεί να καταγράψει τις αντιλήψεις των Χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτή.

Η επιλογή του θέματος έγινε από τη μια για προσωπικούς λόγους και από την άλλη εξαιτίας του επιστημονικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζει. Στους προσωπικούς λόγους καταγράφεται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχουμε την τελευταία δεκαετία για τη Μειονοτική εκπαίδευση, αφού διετελέσαμε λειτουργοί της για μια πενταετία και αποτελέσαμε μέλη της.
Η ιδιαίτερη αυτή σχέση μας με τον τρόπο οργάνωσης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ε.) και τους ανθρώπους που λειτουργούν σε αυτήν, χριστιανούς και μουσουλμάνους δημιούργησε τις προσβάσεις για προσέγγιση του χώρου και μελέτη του με επιστημονικά εργαλεία, όπως επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση κ.α. Μέσα στην εργασία μας γίνεται αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μουσουλμάνοι και οι χριστιανοί δάσκαλοι αλλά και πόσο επηρεάζεται η σχέση τους μέσα από το νομικό και οικονομικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους και πως ξεπερνούν, λειτουργώντας ανθρώπινα και πέρα από τα στενά όρια του νόμου, τυχόν προβλήματα.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα της εργασίας, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των πληροφορητών μας και των σχολείων μελέτης δε θα γίνει χρήση ονομάτων, τηρώντας το πρωτόκολλο συνεργασίας που συνυπογράψαμε τόσο εμείς ως ερευνητές όσο και οι πληροφορητές μας.(Bernard, 1994, Cohen-Manion, 1985:94)

Μειονοτική Εκπαίδευση

Η Μειονοτική Εκπαίδευση έρχεται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μουσουλμανοπαίδων της Δυτικής Θράκης. Ειδικότερα με την εφαρμογή της Συνθήκης των Σεβρών, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 1923, το ελληνικό κράτος αναγνώρισε τυπικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε άλλη γλώσσα διαφορετική της ελληνικής σε περιοχές όπου διαμένει σημαντικό ποσοστό ομιλητών, που έχουν μητρική τη γλώσσα αυτή (Μπαλτσιώτης-Τσιτσελίκης, 2001:32, Κοττάκης, 2000:67). Η συνθήκη της Λωζάννης (24/7/1923), επίσης, ρύθμισε ζητήματα προστασίας της γλωσσικής ετερότητας της μειονότητας και στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 41.παρ.1 δεσμεύει το κράτος να παρέχει «ως προς την δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσσης, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω (Ελλήνων) υπηκόων (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης ο.π.: 57, Τσιτσελίκης-Χριστόπουλος, 1997:317-348, Μπακιρτζής, 2000:70, Παρέσογλου, 1994:778). Η συνθήκη κατοχυρώνει, τη διδασκαλία της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας των μουσουλμάνων και της προστασίας των επιμέρους πολιτισμικών γνωρισμάτων τους (Παναγιωτίδης, 1995:67, Λιάπης, 1995:32). Τελικά, όμως, το ελληνικό κράτος κατά την εφαρμογή των άρθρων αυτών διατήρησε τις πρακτικές εκπαίδευσης των μουσουλμανικών πληθυσμών που ίσχυαν κατά την οθωμανική περίοδο και συνέχισε να χρησιμοποιεί την Τουρκική ως τη μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης όλων των μουσουλμάνων. Έτσι, το σύστημα που υιοθετήθηκε συνδυάζει τη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας (Τουρκική) και της επίσημης Ελληνικής, μέσω της διδασκαλίας επιμέρους μαθημάτων στη μειονοτική γλώσσα, και ορισμένων άλλων στην ελληνική. Στα δημοτικά σχολεία , διδάσκεται στα ελληνικά η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία και η γλώσσα, ενώ στα τουρκικά τα θρησκευτικά, η φυσική, η χημεία, η γυμναστική, τα τεχνικά, η ωδική και η γλώσσα (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης ο.π.: 57, Κανακίδου, 1994:75, Παναγιωτίδης, 1996:91.). Το ιδιαίτερο αυτό μειονοτικό σύστημα με τον αποκλειστικά τουρκικό μειονοτικό προσανατολισμό του θα αναχαιτίζει την πλήρη ένταξη των μελών της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία, ενώ θα ευνοήσει την επικράτηση των εθνικών στοιχείων στον προσδιορισμό των Πομάκων (Θεοχαρίδης, 1995:106, Ασημακοπούλου-Χρηστίδου, 2002:69). Ακολούθησαν αρκετές νομοθετικές παρεμβάσεις που μπορούμε να τις δούμε ως αποτέλεσμα τόσο των διμερών σχέσεων Ελλάδας – Τουρκίας όσο και της ένταξης της χώρας μας στο ευρύτερο γεωπολιτικό στερέωμα (Τρουμπέτα, 2001:58, Συρίγος, 2000:75).

Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία

Η μουσουλμανική μειονότητα είναι μια κλειστή ομάδα, που γίνεται αντιληπτή ή αντιμετωπίζεται λανθασμένα ως ενιαία καθώς στο εσωτερικό της υπάρχουν τρεις βασικές ομαδώσεις με γενετικά χαρακτηριστικά (Τουρκογενείς, Πομάκοι, Αθίγγανοι), αλλά και άλλες ομαδώσεις θρησκευτικών αιρέσεων {Μπεκτασίδες, Κιζιλμπασίδες). Συνδετικός κρίκος για

την πλειοψηφία θεωρείται η θρησκεία, αλλά και η γλώσσα, καθώς επιβλήθηκε - και πάλι λαθεμένα - η τουρκική ως επίσημη γλώσσα της θρησκευτικής μειονότητας(Inalcik, 1978:225, Τσιτσελίκης , 1996:91).

Το κάθε άτομο έχει συνείδηση ότι ανήκει στην ομάδα αυτή και υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, καθώς είναι πυρηνικές οι οικογένειες και οι περισσότεροι ζουν απομονωμένοι σε ορεινά, δυσπρόσιτα χωριά, ενώ και οι αστικοί πληθυσμοί ζουν συνήθως σε συγκεκριμένα τοπικά όρια (Hobsbawn, 1990:120). Επιτελείται έτσι εύκολα και εύλογα μια κοινωνική μάθηση η οποία οδηγεί στην απόκτηση της κοινωνικής ταυτότητας (Βοσνιάδου 2000, σ. 63 - 65).

Οι συνθήκες αυτές και η απουσία κοινωνικής αλλαγής ή εξαστικοποίησης, βοηθούν στην ανάπτυξη του φαινομένου του, καθώς αναφέρεται η ομάδα των μουσουλμάνων της Δ. Θράκης και κυρίως οι επιμέρους ομαδώσεις της, εμφανίζουν υψηλή συνοχή, ομοιογένεια και μονομερή ενημέρωση (Βοσνιάδου, σ. 77). Φυσικά, όπως είναι το αναμενόμενο, η ομάδα εμφανίζει στερεότυπα, ενώ επιβάλλει στα μέλη της «αυτολογοκρισία» (Romson, 2002:139).

Σε επίπεδο ομάδας δεν συμβαίνει να λαβαίνει χώρα κάποιου είδους σύγκριση για εύρεση θετικών ή αρνητικών, ομοιοτήτων ή διαφορών με την περιρρέουσα δυτική κουλτούρα, μάλλον για τον απλούστατο λόγο ότι τα βασικά προβλήματα της μειονότητας είναι βιοποριστικά (Durkheim, 1960:73, Τσιούμης, 1997:193).

Αλλαγή στάσης παρατηρείται τα τελευταία χρόνια από τη μεριά της πλειοψηφίας καθώς εντείνονται οι προσπάθειες για βελτίωση της παρεχόμενης προς τη μειονότητα εκπαίδευσης, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Η αλλαγή αυτή παρέσυρε και την μειονότητα στο να συμμετέχει με μεγαλύτερα ποσοστά στο εθνικό σύστημα παιδείας., αλλαγή που είναι εντονότερη στις αστικές περιοχές και συχνότερη στις οικονομικά ευρωστότερες οικογένειες (Βακαλιός, 1997:44).

Μεθοδολογία

Σκοποί της μελέτης μας ήταν : α)Η ανίχνευση και καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση και β)Η περιγραφή της συμπεριφοράς τους, στην καθημερινή σχολική ζωή μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο καθηκόντων. Επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, παρά το ότι αποτελεί διαδικασία χρονοβόρα ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι τα περισσότερα χωριά είναι δυσπρόσιτα (Hammersley-Atkinson, 1983:107). Επίσης, δόθηκαν ερωτηματολόγια και στις περισσότερες των περιπτώσεων μας επιτράπηκε η συμμετοχική παρατήρηση.

Αποτελέσματα-Γενικά

Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι στην ερευνά μας ήταν 25 απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και Ακαδημιών με εξομοίωση. Καλύπτουν όλο το φάσμα του νομού Ξάνθης, αφού εργάζονται και σε σχολεία του «κάμπου», της πόλης, αλλά και του βουνού. Όπως δηλώνουν οι ανασταλτικοί παράγοντες που οφείλονται στην μειονοτική κοινότητα αφορούν αρχικά το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των οικογενειών με ό,τι αυτό συνεπάγεται, δηλαδή φτωχό πολιτισμικά περιβάλλον, απουσία ευκαιριών. Αυτή η κατάσταση πλήττει κυρίως τις γυναίκες που εξαναγκάζονται σε εγκατάλειψη των σπουδών όταν μπουν στην εφηβεία. Επιπλέον, στο χώρο δεν υπάρχουν πρότυπα ανθρώπων που αγαπούν τη μελέτη. Η υιοθέτηση της ταυτότητας του μουσουλμάνου αποκτά εντονότερα στοιχεία, όταν ο απόφοιτος του Δημοτικού Σχολείου, το παιδί δηλαδή των 12χρόνων, εγκλείεται στο Ιεροσπουδαστήριο, αποκόπτεται από την οικογένεια του και πλήττεται συναισθηματικά στην ευαίσθητη αυτή ηλικία. Εκεί του επιβάλλεται ένας τρόπος ζωής που από όλους τους συμμετέχοντες χαρακτηρίστηκε ως σκληρός, καθώς υποχρεώνεται σε χειρονακτική εργασία, σε αποστήθιση του αραβόγλωσσου Κορανίου, υποβάλλεται σε σωματικές ποινές, δεν επικοινωνεί με τον υπόλοιπο κόσμο και γενικά γνωρίζει μια πλευρά ζωής που αφορά την μειονότητα και μόνο, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η γνώση του για τον κόσμο, αλλά και η κοινωνικοποίηση του (Αλεξανδρής, 1998:44).

Για τους μουσουλμάνους μαθητές που δεν έχουν ως μητρική την τουρκική, οι δυσκολίες εντοπίζονται και στο θέμα της λειτουργικής συντήρησης τριών γλωσσών, που με δεδομένο το χαμηλό πολιτισμικό υπόβαθρο των κοινωνιών αυτών και τα προβλήματα του

μειονοτικού σχολείου μόνο ανασταλτικά μπορούν να λειτουργήσουν γενικότερα, στην σταθεροποίηση της γνώσης για κάθε μια από τις γλώσσες αυτές. Επιπλέον, για τους μαθητές αυτούς, η απουσία της μητρικής τους γλώσσας από ο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έχει ως συνέπεια να προκαλεί συμπλέγματα κατωτερότητας στο μαθητή σχετικά με τη γλώσσα του, η ανοιχτή χρήση της οποίας του προκαλεί αναστολές, και δημιουργείται έτσι ένα αρνητικό διαλεκτικό δίπολο για να οδηγηθεί σταδιακά το παιδί από την αποποίηση της μητρική γλώσσας στην υποτίμηση της πολιτιστικής του ταυτότητας και το αντίστροφο (Βακαλιός, ο.π.: 32, Αλεξανδρής, ο.π:44).

Επίσης στην κλειστή αυτή ομάδα, υφίστανται πολλοί πολιτικοί παράγοντες και συντηρούνται σκοπιμότητες, κυρίως από τους εκπροσώπους της μειονότητας για το λόγο ότι έτσι επιτυγχάνεται και η παραμονή τους στην ηγεσία της μειονοτικής ομάδας. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι απόφοιτοι της Ε. Π. Α.Θ. γνώρισαν έναν άλλο τρόπο σκέψης και κουλτούρα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η επιλογή τους όμως να φοιτήσουν σε ελληνικό πανεπιστήμιο προκάλεσε την αμφισβήτηση της μειονοτικής κοινωνίας στην αρχή, όταν ανέλαβαν για πρώτη φορά καθήκοντα, οι οποίοι πήραν τα παιδιά τους από το σχολείο με τη δικαιολογία ότι ο δάσκαλος θα μετέφερε άλλη κουλτούρα ξένη προς την παράδοση τους. (Βοσνιάδου, οπ:. 77) και δεν εξέτασαν τα δεδομένα με βάση το συμφέρον των μαθητών.

Συχνά η μειονότητα ωθείται σε τέτοιου είδους συμπεριφορές κάτω από την επιρροή εξωσχολικών παραγόντων, που δρουν στο χώρο αυτό με την ανοχή της ελληνικής πολιτείας.

Συμπεράσματα

Ο μουσουλμάνος δάσκαλος και ο χριστιανός δάσκαλος του μειονοτικού σχολείου έχουν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο μουσουλμάνος δάσκαλος ακολουθεί δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, υπερτονίζοντας την αυθεντία που απορρέει από την ηλικία, τη γνώση του Κορανίου και τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα κυρίως του δασκάλου. Στις επισκέψεις μας διαπιστώσαμε ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές συχνά έχουν μεγαλύτερη οικειότητα με το χριστιανό δάσκαλο (π.χ. από αυτόν ζητούν εκδρομές), ενώ ο μουσουλμάνος δάσκαλος είναι πιο αυστηρός σχετικά με την καθαριότητα του σχολείου, την αποστήθιση. Καταγράψαμε όμως σχέσεις μουσουλμάνων και χριστιανών δασκάλων, οι οποίες δείχνουν την άμβλυνση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων.Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ο χριστιανός δάσκαλος τα προηγούμενα χρόνια, δεν επιτελούσε το έργο του με απόλυτη συνέπεια σε πολλές περιπτώσεις με αποτέλεσμα να εγκαθίσταται ανάμεσα σε χριστιανούς και μουσουλμάνους δασκάλους μια κατάσταση ισορροπιών, μια συναίνεση εργασίας, η οποία δεν διακινδυνευόταν από κανένα. Επιπλέον, σε αυτή τη βάση το πλέον οικείο δυτικό πρότυπο στη μειονοτική κοινωνία - ο χριστιανός δάσκαλος - δεν ήταν θετικό. Οι νέοι δάσκαλοι που υπηρετούν τα τελευταία χρόνια και μετά από τα κίνητρα που δόθηκαν για τις θέσεις αυτές επιτελούν σημαντικό έργο στο χώρο της μειονότητας και τείνουν να αλλάξουν την κατάσταση προς όλες τις κατευθύνσεις.

Τα παραπάνω στοιχεία όσον αφορά την εικόνα των μαθητών, διαφοροποιούνται εντελώς όταν αλλάζει η καταγωγή των μαθητών και ο τόπος του σχολείου. Στα αστικά μέρη όπου οι μαθητές είναι στην πλειοψηφία Αθίγγανοι, το χαρακτηριστικό τους είναι η έλλειψη πειθαρχίας, η ελλιπής φοίτηση, η αδυναμία προσοχής και η ζωηράδα στο έντονο παιχνίδι, ενώ οι γονείς είναι περισσότερο αδιάφοροι.

Ειδικότερα οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν τις δυσκολίες τους στην επικοινωνία με τους μειονοτικούς μαθητές εξαιτίας της διαφοράς στην μητρική γλώσσα. Μία ακόμη διαπίστωση, η οποία μας φαίνεται αρχικά αντιφατική είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως αναποτελεσματικό θεσμό τη μειονοτική εκπαίδευση άσχετα αν και οι ίδιοι εργάζονται και αποτελούν μέρος αυτού του συστήματος εκπαίδευσης.

Σημαντική επίσης, είναι η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας κατά την οποία ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δαιμονοποιεί την οθωμανική περίοδο κατοχής του ελλαδικού χώρου (Ιορδάνογλου, 1989:225). Άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η απαγόρευση χρήσης της μητρικής γλώσσας, καθώς όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί μία τέτοια χρήση αποτελεί τροχοπέδη στη πρόοδο των μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι μαθητές στα πλαίσια του ελληνόφωνου προγράμματος αντιμετωπίζονται από

ένα σημαντικό μέρος των δασκάλων τους ως άθρησκοι, κάτι για το οποίο όπως δηλώνουν οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδαχτεί τον τρόπο για να το αντιμετωπίσουν.

Η σχολική αποτυχία των μαθητών, καθώς και η περιορισμένη κινητικότητά τους σε επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης οφείλεται σε άλλους παράγοντες άσχετους με τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται στη μειονοτική εκπαίδευση. Για την ευθύνη της οικογένειας στη σχολική αποτυχία οι απόψεις διίστανται. Για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς η οικογένεια φέρει τη κύρια ευθύνη για την εξέλιξη των παιδιών. Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι των εκπαιδευτικών φαίνεται να δικαιολογεί και να κατανοεί τη στάση των γονιών, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Έμμεσα παρουσιάζονται να αναγνωρίζουν ότι και οι ίδιοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών, κάτι που φαίνεται πιο ξεκάθαρα όταν μιλούν για μαθητές τους οι οποίοι συνεχίζουν με επιτυχία τις σπουδές τους.

Παρότι τα τελευταία χρόνια έχει διαφοροποιηθεί το εκπαιδευτικό υλικό λίγοι από τους εκπαιδευτικούς συνεχίζουν να βασίζουν το εκπαιδευτικό έργο σε έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Για τους χριστιανούς εκπαιδευτικούς εντοπίζεται και το πρόβλημα των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και η έλλειψη σε εποπτικό υλικό. Στα απομακρυσμένα σχολεία παρατηρείται και το φαινόμενο της ελλιπούς φοίτησης, με τις πολλές αργίες αλλά και του κλεισίματος του σχολείου λόγω καιρικών συνθηκών. Οι περισσότεροι ακόμη τονίζουν ότι είναι ανασταλτικός παράγοντας η μη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι.

Σχετικά με τη συνεργασία με τους μειονοτικούς δασκάλους στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα αλλά κρίνουν ότι θα πρέπει να ανωτατοποιηθεί η εκπαίδευσή τους. Προβληματισμός εκφράζεται για το ρόλο και τον αριθμό των μετακλητών δασκάλων.

Οι περισσότεροι χριστιανοί εκπαιδευτικοί προτιμούν, παρά τις όποιες δυσκολίες , τη παραμονή τους στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης γιατί θεωρούν ότι επιτελούν εθνικό έργο. Ένα μικρότερος αριθμός παραμένει από συνήθεια και οι λιγότεροι από αυτούς αναφέρουν ως κίνητρο τα επιπλέον χρήματα (επιμίσθιο).

Κάποιοι δηλώνουν την απογοήτευση τους για το περιορισμένο αποτέλεσμα της δουλειάς τους γεγονός για το οποίο αποφεύγουν να συζητήσουν. Επίσης, πιστεύουν ότι δε βοηθούνται αρκετά από τους φορείς που θα έπρεπε, ενώ διατυπώνεται και η άποψη ότι πολλές φορές κάποια προγράμματα που υλοποιούνται χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και δεν έχουν αντίκτυπο στο έργο τους, καθώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται από ανθρώπους που βρίσκονται έξω από τη νοοτροπία της Θράκης.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαπιστώνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε ένα μικρό αριθμό μαθητών, καθώς οι υπόλοιποι για διάφορους λόγους δεν ανταποκρίνονται.

Αυτή η κατάσταση οι περισσότεροι πιστεύουν ότι θα αντιστραφεί τα επόμενα χρόνια, καθώς όπως δηλώνουν τα τελευταία 20 περίπου χρόνια έχει συντελεστεί ένα μικρό θαύμα στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, αφού το ενδιαφέρον της πολιτείας είναι συνεχές και οι παροχές της έρχονται να διορθώσουν τα όποια λάθη του παρελθόντος.

Επίλογος

Η μειονοτική εκπαίδευση εμφανίζεται έρμαιο των διακρατικών συμφωνιών τόσο ώστε να καταστρατηγούνται βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής, όπως ο αυτοπροσδιορισμος των Πομάκων και των Ρομα και η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Επιπλέον, η αντίληψη ότι η μειονότητα έχει να κερδίσει από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού που υπήρξε για αιώνες ενωτικός και οικουμενικός δεν έχει ακόμη αποτελέσει τη βάση της προσέγγισης αυτών των ανθρώπων. Ο αποπροσανατολισμός των νομοθετούντων και η έλλειψη πολιτικής βούλησης για διόρθωση παρελθόντων λαθών έχει οδηγήσει σε στασιμότητα την μειονοτική κοινωνία. Επιπλέον, οι μουσουλμάνοι που προσπαθούν να ενταχθούν δεν έχουν πάντοτε την στήριξη της ελληνικής πολιτείας η οποία σε τέτοιες περιπτώσεις θα έπρεπε να είναι προνομιακή. Το κενό αυτό, την απουσία αυτή, έρχεται να διορθώσει το ελληνικό σχολείο, δεχόμενο αγόγγυστα στους κόλπους τους μουσουλμάνους μαθητές με ότι αυτό συνεπάγεται: πτώση του μέσου όρου της τάξης,

λειτουργία της σχολικής τάξης ως τάξη διθέσιου σχολείου, την αύξηση ευθύνης και υποχρεώσεων από το δάσκαλο, που δεν έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για την διεύρυνση του ρόλου του και πιθανόν και άλλα.

Σημαντικό βήμα αποτελεί η συγγραφή νέων βιβλίων ειδικά γραμμένων για την μειονότητα και ο διορισμός νέων χριστιανών δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία οι οποίοι επιβάλλονται με την ποιοτική δουλειά τους στους μουσουλμάνους συναδέλφους τους και επιτυγχάνουν στη βάση της αλληλοεκτίμησης τα ανοίγματα που χρειάζεται το μειονοτικό σχολείο'. Ωστόσο, πρέπει να στοιχειοθετηθεί ένα ενιαίο μοντέλο για τη μειονοτική εκπαίδευση και να καθοριστούν ενιαίοι στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα στο μειονοτικό σχολείο, να τεθούν τα οποία να συστοιχίζουν μουσουλμάνους και χριστιανούς δασκάλους στην πνευματική ανάπτυξη και πρόοδο των μουσουλμάνων μαθητών.

Επιπλέον, θα πρέπει να επιμορφώνονται διαρκώς οι δάσκαλοι και να γίνει σοβαρή δουλειά με την μουσουλμανική οικογένεια, με τις μουσουλμανικές κοινότητες, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι Πομακικοί και Αθιγγανικοί πληθυσμοί θα πρέπει να απελευθερωθούν από την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, η οποία δεν έχει γι' αυτούς χρηστική αξία. Και να νομιμοποιηθεί η χρήση της μητρικής τους γλώσσας, ώστε να νιώσουν ότι τους σέβεται το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και ωφεληθούν έτσι συναισθηματικά, να βρουν την ταυτότητα τους για να λειτουργήσει αυτό ως βάση για την αποδοχή του θεσμού του σχολείου και τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδρής Α. (1988), «Το ιστορικό πλαίσιο των Ελληνοτουρκικών Σχέσεων» σε Αλεξανδρής Α. και Βερέμης Θ. (επιμ.) *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, 31-172, Αθήνα, Γνώση

Αλεξανδρή Α., «Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923-1987)», Αθήνα,1991

Ασημακοπούλου Φ. και Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις,* Λιβάνης.

Βακαλιός, Θ. κ.ά. επιμ. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους. Έρευνα*, Αθήνα, Gutenberg.

Βοσνιάδου, Στ. (επιμ) (1999). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Στο: *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος Β'. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Θεοχαρίδης Π., «Οι Πομάκοι», Ξάνθη, 1995, Ιορδάνογλου

Ιορδάνογλου Α. (1989), «Ο τύπος της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης από τη Συνθήκη της Λωζάννης ως σήμερα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, 3,217-238

Κανακίδου Ε, «Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης», Αθήνα,1994

Κοττάκης Μ. (2000), *Θράκη. Η μειονότητα σήμερα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνη

Κωτούλα, Α: «Θράκη, πολύχρωμο μωσαϊκό», Αθήνα, 2001

Λιάπης, Α: «Η υποθηκευμένη γλωσσική ιδιαιτερότητα των Πομάκων», Κομοτηνή, 1995

Μειονότητες στην Ελλάδα. Δελτίο 1 (Ιανουάριος 1992), 8 εκδ. της Εταιρείας για τα δικαιώματα των μειονοτήτων.

Μπακιρτζής Ι. (2000), *Σκέψεις για την εφαρμογή των Οθωμανικών μεταρρυθμίσεων του 19ου αιώνα. Η περίπτωση της Θράκης*, Ξάνθη, Σπανίδης

Μπάλτσιώτης Λ., Τσιτσελίκης Κ. (2001), Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.

Παρέσογλου Α. (1994), «Μουσουλμανικές Μειονότητες στα Βαλκάνια» σε Αλεξανδρής, Α., Βερέμης Θ. κ.α. *Βαλκάνια. Από το διπολισμό στη νέα εποχή*, Αθήνα, 741-783

Παναγιωτίδης, Ν.: «Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση», Αλεξανδρούπολη, 1995

Παναγιωτίδης, Ν: «Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας», Αλεξανδρούπολη, 1996

Σολταρίδης Σ. (1997), *Η ιστορία των Μουφτειών της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη

Τρουμπέτα Σ. (2001), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα, ΚΕΜΟ-Κριτική.
Τσιούμης Κ. (1997[α]), «Η θεσμοθέτηση επιθεώρησης Εθνικών , Θρησκευτικών και Γλωσσικών Μειοψηφιών από τον Ε. Βενιζέλο και η Μουσουλμανική Μειονότητα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα* 9, 187-198.
Τσιτσελίκης Κ. (1996), *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα-Κομοτηνή, εκδ. Α. Ν. Σάκκουλα.
Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.) (1997), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μία συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική.
Συρίγος, Α: «Δυτική Θράκη: η αθέατη όψη. Μια Κοινωνιολογία», Β΄Περίοδος, Χειμώνας 1999-2000
Bamberger J., (1974): "The Myth of Matriarchy: Why Men Rule in Primitive Society" στο: Rosaldo Michelle Zimbalist and Lamphere Louise (ed.) (1974): *Woman, Culture and Society.* Standford, California: Stanford University Press
Bernard, R.H. (1994), (2nd Edition). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
Cohen, L.& Manion, L (1985), [2nd Edition]. Research Methods in Eduation, London: Croom Helm.
Durkheim E. (1990) [1960], *Les formes Elmentaires de la vie Religieuse*, Paris, PUF.
Hammersley, M & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*, Tavistock Publications: London.
Hobsbawm E, (1990), *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality, New York*, Cambridge.
Jorgensen, D.L (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies. California*: Sage Publications.
Inalcik H. (1978), „" Application of the Tanzimat and ist Social Effects' σε Inalcik, H, *The Ottoman Empire: Conquest, Organisation and economy* (Variorum Reprints), London
Robson, C. (2002), [2nd Edition]. Real World Research. Oxford: Blackwell.
Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*.

Η εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης απολυτηρίου ελληνικού δημοτικού από αλλοδαπούς φυλακισμένους: διαπολιτισμική αγωγή ή αγωγή της αφομοίωσης στην πολυπολιτισμική τάξη;

Μαργαρώνη Μ., *Φιλόλογος-Κοινων. Ανθρωπολόγος-Διδακτ. Υπότρ.* Τ.U. Βερολίνου

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη αντλεί τη θεματική της από το χώρο της εκπαίδευσης φυλακισμένων. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας αφορμή από τα μαθήματα Γραμματισμού στη φυλακή αλλοδαπών του Βόλου, τα οποία αποβλέπουν στην προετοιμασία των εγκλείστων για τις εξετάσεις του ελληνικού απολυτηρίου του δημοτικού, εξετάζω το είδος της εκπαίδευσης που επιλέγεται για τις πολυπολιτισμικές τάξεις των κρατουμένων, όπως επίσης τους λόγους και τις συνέπειες των επιλογών αυτών στην εκπαιδευτική πράξη. Εξετάζεται, δηλαδή, αν η παρεχόμενη εκπαίδευση προάγει ιδέες και αξίες της διαπολιτισμικότητας, ή αν λειτουργεί εθνοκεντρικά με άξονα τη μονοπολιτισμικότητα και στόχο την αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στην κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα, την ελληνική, έτσι όπως αυτή εκφράζεται στην επίσημη εκδοχή της.

Εισαγωγή
Η τυπική ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα δε λαμβάνει χώρα ούτε πάντα μετά από την επιτυχή εξαετή (κατά κανόνα) φοίτηση σε δημοτικό σχολείο ούτε αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Στην παρούσα εισήγηση ασχολούμαι με

μια τέτοια "μη τυπική" περίπτωση ολοκλήρωσης της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από νεαρούς έγκλειστους αλλοδαπούς στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων (Ε.Κ.Κ.Ν., φυλακή αλλοδαπών) στο Βόλο και εξετάζω κατά πόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, που στη συγκεκριμένη περίπτωση υποκαθιστά – έστω και μερικά – την τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιλέγεται το διαπολιτισμικό ή το αφομοιωτικό μοντέλο, για ποιους λόγους και τι συνέπειες έχει η επιλογή αυτή στην εκπαιδευτική πράξη.

Η συγκεκριμένη θεματική αναδύθηκε πιο πολύ συμπτωματικά από το υλικό που συγκεντρώθηκε στα πλαίσια μιας μεγαλύτερης έρευνας[500] που διεξήγα κατόπιν άδειας του Υπουργείου Δικαιοσύνης και του Συμβουλίου της ίδιας της φυλακής, όπου από το Σεπτέμβριο του 2003 μέχρι και τον Ιούνιο του 2006 δίδασκα στα εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) – μεταξύ άλλων και – για την προετοιμασία των κρατουμένων στις εξετάσεις του απολυτηρίου του ελληνικού δημοτικού. Για τη συνολική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι: επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση, ελεύθερες συζητήσεις με κρατουμένους και συνεντεύξεις ημικατευθυνόμενης μορφής που στηρίχτηκαν σε ερωτήσεις που εγκρίθηκαν από το Υπουργείο Δικαιοσύνης το Μάιο του 2006.

Για την παρούσα σύντομη μελέτη – πέρα των άτυπων συζητήσεων με εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο χώρο της φυλακής – χρησιμοποίησα ιδιαίτερα τον αφηγηματικό λόγο 29 κρατουμένων, οι οποίοι συμμετείχαν στην προετοιμασία των γλωσσικών μαθημάτων για τις εξετάσεις του ελληνικού απολυτηρίου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κρατούμενοι αυτοί ήταν ηλικίας 17 έως 24 ετών και προέρχονταν από διάφορες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, της Εγγύς, Μέσης και Άπω Ανατολής και της Αφρικής. Η πλειοψηφία των έγκλειστων πληροφορητών μου ήταν αλβανικής καταγωγής (19 από τους 29). Επίσης, χρησιμοποίησα προς σχολιασμό το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις, όπως και το περιεχόμενο των ίδιων των εξετάσεων των δύο τελευταίων σχολικών ετών.

Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας: διαπολιτισμικό και αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο

Η ελληνική κοινωνία είναι πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία, κυρίως από τη στιγμή που από χώρα αποστολής μετεξελίχθηκε σε κοινωνία υποδοχής μεταναστών. Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα απαιτεί νέους τρόπους διαχείρισής της – μεταξύ άλλων και – στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη βιβλιογραφία – για λόγους εποπτίας – προτείνεται η τυποποίηση σε πέντε κατηγορίες διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας:[501] α) το αφομοιωτικό μοντέλο, β) το μοντέλο της ενσωμάτωσης, γ) το αντιρατσιστικό μοντέλο, δ) το πολυπολιτισμικό μοντέλο και ε) το διαπολιτισμικό μοντέλο.[502]

---

[500] Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνολική έρευνα, που είχε ως στόχο τη μελέτη ζητημάτων Κοινωνιογλωσσολογίας και Ανθρωπολογίας των ιδρυμάτων εγκλεισμού, παρουσιάζονται στη μονογραφία Μαργαρώνη, Μ. (2007): *Γλώσσα και εγκλεισμός: στάσεις, αναπαραστάσεις και συμβολικές μορφές γλωσσικής λειτουργίας*. Ξάνθη (υπό έκδοση).

[501] Πρβλ. Μάρκου, Γ. (1996): *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, 1 και Γεωργογιάννης, Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 45-56.

[502] Υπάρχει μια σχετική σύγχυση ανάμεσα στα τρία τελευταία μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, κυρίως, όμως, ανάμεσα στο πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Σύμφωνα με την Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη, Β. (1994): *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα, 21, ο όρος πολυπολιτισμικός χαρακτηρίζει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ ο όρος διαπολιτισμικός χαρακτηρίζει τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών. Άλλωστε, η πρόθεση "διά" στον τελευταίο όρο παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στις ετερότητες, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή επιτρέπει. Πρβλ. Γκότοβος, Α. (2002): *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σειρά: Επιστήμες της Αγωγής). Αθήνα, 3. Για μια συνοπτική εποπτεία σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρβλ. Modgil, S. – Verma, G. – Mallick, K. – Modgil, C. (1997): "Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση". Στο Modgil, S. – Verma, G. – Mallick, K. – Modgil, C.:

Ως διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί το είδος της αγωγής, που διακατέχεται από τα αξιώματα α) περί ισοτιμίας των πολιτισμών, β) περί ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) περί παροχής ίσων ευκαιριών.[503] Στοχοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε κάθε "συνάντηση πολιτισμών" στην εκάστοτε σχολική τάξη και η έμφαση στις εποικοδομητικές "πολιτισμικές ανταλλαγές" και στον "πολιτισμικό εμπλουτισμό".[504] Ως εκ τούτου απορρέει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων,[505] στην αλληλεγγύη και στην αγωγή για την ειρήνη.[506]

Αν και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας έχουν σαφώς εμπλουτίσει την εκπαιδευτική πράξη, εντούτοις συνοδεύονται από σημαντικά θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα. Έτσι, λ. χ. η άκριτη αποδοχή και εφαρμογή του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών και προπάντων η μετεξέλιξή του σε "δόγμα πολιτισμικής σχετικότητας" οδηγεί – στο όνομα της ιδιαιτερότητας ή διαφορετικότητας – στη νομιμοποίηση καταστάσεων, οι οποίες μπορούν να αποβούν σε βάρος των ατόμων για τα οποία υιοθετήθηκε η αρχή της πολιτισμικής σχετικότητας. Επίσης, το αξίωμα περί ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης προϋποθέτει την αποδοχή του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών, η προβληματική του οποίου μόλις επισημάνθηκε.[507]

Δύο βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αφομοίωση είναι η προσαρμογή στον κυρίαρχο πολιτισμό και η πλήρης ομογενοποίηση. Η στρατηγική της αφομοίωσης αποτελεί αντανάκλαση της πολιτικής του Melting pot (χωνευτηριού). Συχνά η αφομοίωση αντιδιαστέλλεται με την έννοια της ενσωμάτωσης, η οποία ορίζεται ως μια διαδικασία με την οποία μια ομάδα, όπως οι μετανάστες, οδηγείται προς την κατεύθυνση ώστε να γίνει μέρος του συνόλου, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί τα δικά της χαρακτηριστικά και τη δική της πολιτισμική ταυτότητα.

Η κριτική για το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (λ. χ. πολιτισμική υποταγή στην κυρίαρχη κουλτούρα, αποχρωματισμός ή και εξαφάνιση "περιφερειακών" πολιτισμικών χαρακτηριστικών)[508] έχει ήδη δεχτεί κριτική, όσον αφορά την ασάφεια του χρησιμοποιούμενου όρου "αφομοίωση", την αδυναμία ύπαρξης διακριτής διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στο αφομοιούμενο υποκείμενο και τη συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται, την αρνητική φόρτιση των όρων που χρησιμοποιούνται από τους πολέμιους της αφομοίωσης για την περιγραφή των εμπειριών του μετατοπιζόμενου υποκειμένου, τη δαιμονοποίηση μιας μαθησιακής διαδικασίας και μιας πορείας προσαρμογής του υποκειμένου στα νέα δεδομένα. Επίσης σχολιάζεται ένα από τα βασικότερα εγγενή προβλήματα του αντι-αφομοιωτικού λόγου, το οποίο σχετίζεται με την προβληματική υποστασιοποίηση ενός ενιαίου και συμπαγούς πολιτισμού προς τον οποίο υποτίθεται ότι προσχωρεί το αφομοιούμενο υποκείμενο. Η αποκρυστάλλωση αφαιρετικών, ομογενοποιητικών κατηγοριών "ξένος" και "ντόπιος" ελαχιστοποιεί την πολλαπλότητα και τη μετεξέλιξή τους.[509] Εντούτοις, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ο όρος – μεταξύ άλλων και στην παρούσα μελέτη – περισσότερο συμβατικά και για λόγους διευκόλυνσης.

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα – Προβληματισμοί (επιμ. ελλην. έκδοσης: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. – Χαραμής, Π.). Αθήνα, 15-33.

[503] Πρβλ. Δαμανάκης, Μ. (2005[8]): *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* (σειρά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική). Αθήνα: Gutenberg, 99 και Κανακίδου – Παπαγιάννη, ό. π., 16-17.

[504] Πρβλ. Hohmann M. (1989): "Interkulturelle Erziehung. Eine Chance für Europa?, στο Hohmann M. – Reich H.H. (Hrsg.): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung.* Münster – New York, 1-32, και εκεί 16.

[505] Το πιο γνωστό από τα συνθήματα που έχει σφραγίσει μέχρι σήμερα το προφίλ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το σύνθημα σεβασμός στη διαφορά. Πρβλ. Γκότοβος, ό. π., 21.

[506] Πρβλ. Κανακίδου – Παπαγιάννη, ό. π., 44-45.

[507] Πρβλ. Δαμανάκης, ό. π., 99-104.

[508] Πρβλ. Κανακίδου – Παπαγιάννη, ό. π., 37.

[509] Πρβλ. Γκότοβος, ό. π., σσ. 31-35.

Εγκλεισμός και εκπαιδευτική πρακτική: η περίπτωση του Ε.Κ.Κ.Ν.

Η προετοιμασία των κρατουμένων για τις εξετάσεις του ελληνικού απολυτηρίου του δημοτικού λαμβάνει χώρα κυρίως στα τμήματα Γραμματισμού, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχειώδη καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου, της γραφής και της ανάγνωσης, όπως επίσης και στοιχειώδη εξάσκηση σε απλά μαθηματικά. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του αλλοδαπού έγκλειστου μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα αυτό να παράγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση σε παρόμοια τμήματα ανάλογα με τις γνώσεις, το μεράκι και την ευαισθησία τους. Καθώς η παρακολούθηση των τμημάτων αυτών αποσκοπεί – μεταξύ άλλων – στην επιτυχή συμμετοχή των κρατουμένων στις τελικές εξετάσεις, το περιεχόμενο των τελευταίων, χωρίς απαραίτητα να λειτουργεί δεσμευτικά, σίγουρα προσανατολίζει ως ένα βαθμό το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Ας εξετάσουμε, λοιπόν, το περιεχόμενο των εξετάσεων που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα τα δύο τελευταία σχολικά έτη και ας αναφερθούμε στα εξεταζόμενα θέματα που αφορούσαν τη Γεωγραφία, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Προκαταρκτικά αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις ήταν πολύ απλές, σαφείς και δεν απαιτούσαν ιδιαίτερη κριτική ικανότητα από τους εξεταζομένους. Στη Γεωγραφία οι ερωτήσεις αφορούσαν την απλή αναφορά μεγάλων ελληνικών πόλεων, λιμανιών ή νησιών, όπως και τα γεωγραφικά σύνορα της Ελλάδας. Στην Ιστορία οι κρατούμενοι έπρεπε να γνωρίζουν τους μεγάλους ήρωες του 1821, τη σύντομη ιστορία του "ΟΧΙ", τις ημερομηνίες των δύο ελληνικών εθνικών εορτών και το περιεχόμενό τους. Οι ερωτήσεις των Θρησκευτικών ζητούσαν μία απλή αναφορά των σημαντικότερων ελληνικών θρησκευτικών εορτών και τα γεγονότα που εορτάζονται σε αυτές και προορίζονταν μόνο για τους κρατουμένους του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος, δηλαδή για τη μειοψηφία. Οι περισσότεροι, που είναι κυρίως μουσουλμάνοι και (κάποιοι λίγοι) καθολικοί και ευαγγελικοί Χριστιανοί, δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Αν αναλύσουμε προσεκτικά το περιεχόμενο των εξετάσεων, που όπως προαναφέρθηκε λειτουργεί – ως ένα βαθμό – κατευθυντικά για το περιεχόμενο των μαθημάτων και του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού, εντοπίζουμε μια "ελληνοκεντρική" εκπαιδευτική διάσταση. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, άλλωστε, φαίνεται να έχει ελάχιστες έως καθόλου γνώσεις για τη γεωγραφία, την ιστορία, τη θρησκεία και γενικότερα τους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των μαθητών του. Έτσι, με μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι στόχος είναι "οι άλλοι" να μαθαίνουν από "εμάς" και όχι και "εμείς" από τους "άλλους".

Εγκλεισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: έννοιες συμβατές ή αλληλοαποκλειόμενες;

Μετά τη σύντομη περιγραφή του περιεχομένου των μαθημάτων και των εξετάσεων των αλλοδαπών κρατουμένων για το απολυτήριο του δημοτικού, ας εξετάσουμε τους λόγους για τους οποίους δεν ισχύουν τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περί ισοτιμίας των πολιτισμών, περί ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και περί παροχής ίσων ευκαιριών.

Το αξίωμα περί ισοτιμίας των πολιτισμών φαίνεται να μην ισχύει στην εκπαίδευση φυλακισμένων κυρίως για τους εξής λόγους:

α) Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης: Ο χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά είναι μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός,[510] παρέχοντας έτσι εύφορο έδαφος για ρατσισμό. Όντως, από τη στιγμή που ο εκάστοτε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία (λ. χ. εκπαιδευτικός, μαθητής) γνωρίζει πολύ λίγα για άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς, μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτούς μόνο με όρους επιφανειακών γενικεύσεων και στερεοτύπων.[511]

---

[510] Πρβλ. λ. χ. ενδεικτικά Μάρκου, Γ. (1996): *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα, 49-52.

[511] Πρβλ. Parekh, B. (1997): "Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης". Στο Modgil, S. – Verma, G. – Mallick, K. – Modgil, C., ό.π., 44-64, και εκεί 52.

β) Η σύλληψη των "άλλων", μη δυτικών κοινωνιών ως "απολίτιστων": Στο χώρο του εγκλεισμού – και όχι μόνο – παρατηρήθηκε η πεποίθηση ότι οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης στις χώρες καταγωγής των φυλακισμένων (λ. χ. φτώχεια, εξαθλίωση) οδηγούν νομοτελειακά στην εξάλειψη κάθε τυχόν πολιτισμικής ύπαρξης στις χώρες αυτές. Έτσι, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται το παρωχημένο ανθρωπολογικό εξελικτικό μοντέλο "αγριότητα – βαρβαρότητα – πολιτισμός", όπου η κατάσταση των έγκλειστων αλλοδαπών στις χώρες καταγωγής τους αξιολογούνται ως "βάρβαρες", με την έννοιες "απολίτιστες". Σε μια υπεροπτική διάκριση ανάμεσα στο *West and the Rest*, οτιδήποτε "μη δυτικό" θεωρείται ως στερούμενο πολιτισμού. Άλλωστε, οι Έλληνες σύμφωνα με τη Βεντούρα, προσανατολίζονται προς το ευρωπαϊκό ιδεώδες και τον εκσυγχρονισμό, γεγονός που απαιτεί την εγκαθίδρυση μιας μεγαλύτερης απόστασης από τις φτωχές και "υπανάπτυκτες" χώρες.[512]

γ) Η γενίκευση της ιεραρχικής αξιολόγησης των πολιτισμών από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους στο χώρο του εγκλεισμού: Η ιεράρχηση των πολιτισμών, όπου στην κορυφή της ιεραρχίας τοποθετείται από τους δυτικούς ο "οικείος" πολιτισμός σχηματοποιημένος σε ένα αφαιρετικό μοντέλο, δε λαμβάνει χώρα μόνο στο συλλογικό φαντασιακό των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται στο χώρο εγκλεισμού. Αυτή η πολιτισμική ιεράρχηση και αξιολόγηση φαίνεται να αποτελεί πρακτική και των ίδιων των κρατουμένων, οι οποίοι – όχι σπάνια – εσωτερικεύουν τη δυτική πολιτισμική ιεράρχηση και αξιολογούν τις μη δυτικές κουλτούρες με δυτική οπτική. Οι σχηματιζόμενες στο χώρο του εγκλεισμού συλλογικότητες αξιολογούνται σε συλλογικό επίπεδο με βάση στερεοτυπικές αντιλήψεις. Γίνεται έτσι λόγος για την "οπισθοδρομικότητα και το λιγοστό μυαλό των Αράβων", "το μύρισμα των μαύρων", και συνεπώς την έλλειψη της κουλτούρας της υγιεινής κ.ο.κ.

Το αξίωμα περί ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης φαίνεται να μην ισχύει για τους εξής λόγους:

α) Συστηματική αγνόηση του μορφωτικού κεφαλαίου που προέρχεται από την άτυπη εκπαίδευση: Καθώς στην Ελλάδα ουσιαστικά δίνεται αξία μόνο στην τυπική θεσμοθετημένη (σχολική) εκπαίδευση, θεωρείται ότι οι κρατούμενοι, από τους οποίους οι περισσότεροι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες καταγωγής τους, δεν είναι καν φορείς μορφωτικού κεφαλαίου. Πράγματι, οι κρατούμενοι που προέρχονται κυρίως από μη αστικό πληθυσμό των χωρών της Εγγύς, Μέσης και Άπω Ανατολής και της Αφρικής αλλά και των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης κάνουν συχνά λόγο για μια γενικότερη υλική στέρηση, που είχε επίπτωση στην εκπαίδευσή τους.[513] Έτσι, η σημαντική συμβολή της άτυπης εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει βιώματα στη χώρα καταγωγής και πλούσια δι-εθνική εμπειρία λόγω της μετανάστευσης, αγνοείται συστηματικά.

β) Συστηματική αγνόηση και απαξίωση ιδιαίτερων μορφωτικών χαρακτηριστικών των κρατουμένων, όπως αυτό που αφορά την πολυγλωσσία: Αγνοείται συστηματικά ή τουλάχιστον υποτιμάται το μορφωτικό κεφάλαιο όσον αφορά το χειρισμό διαφόρων γλωσσών στη συγκεκριμένη φυλακή που αναδεικνύεται τελικά σε τόπο ιδιαίτερα πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο. Αλβανικά, ρουμανικά, πολωνικά, ουγγρικά, ρωσικά, φαρσικά, παστού, τουρκικά, αραβικά (στην επίσημη και την καθομιλουμένη εκδοχή τους), κουρδικά, κινέζικα (διάφορες διάλεκτοι), νιγηριανά (και άλλες αφρικανικές γλώσσες) είναι μερικές μόνο από τις γλώσσες που "κυκλοφορούν" στο Ε.Κ.Κ.Ν. παράλληλα με τα ελληνικά και κάποια λίγα αγγλικά. Όπως, όμως, φαίνεται, πρόκειται για "μη δυτικές" γλώσσες που ελάχιστα εκτιμώνται σε μια "δυτικίζουσα" κοινωνία.

Το τρίτο αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, σίγουρα δεν ισχύει στην περίπτωση της εκπαίδευσης φυλακισμένων. Το σκεπτικό, βέβαια, για την καθιέρωση μαθημάτων για την προετοιμασία των εξετάσεων για την απόκτηση του ελληνικού απολυτηρίου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντάσσεται στα πλαίσια και τους στόχους της διά βίου μάθησης για όλους, με έμφαση στην αναβάθμιση των

---

[512] Πρβλ. Βεντούρα, Λ.: "Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα". Στο Παύλου, Μ. – Χριστόπουλος, Δ.: *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα, 174-204, και εκεί 196.

[513] Σχετικά με το σημαίνοντα ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στη διαδικασία της εκπαίδευσης, πρβλ. ενδεικτικά Banks, Ο. (1987): *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, 126-133.

συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων της Ελλάδας – των φυλακισμένων συμπεριλαμβανομένων. Στην περίπτωση μάλιστα των τελευταίων, η εκπαιδευτική αυτή υποστήριξη έχει στόχο – θεωρητικά τουλάχιστον – την ομαλή κοινωνική τους επανένταξη. Εντούτοις, στην εκπαιδευτική πρακτική αναδεικνύεται η δυσκολία εφαρμογής του συγκεκριμένου αξιώματος για τους εξής λόγους:

α) Ασυμβατότητα του γενικού προφίλ των φυλακισμένων και της παροχής μόρφωσης "υψηλού" επιπέδου: Στο γενικό προφίλ του έγκλειστου πληθυσμού, όπως παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) για τη Διά Βίου Μάθηση,[514] ανήκουν – μεταξύ άλλων – κάποια βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση των εγκλείστων, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, συχνές μαθησιακές δυσκολίες και μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι, επικρατεί η πεποίθηση ότι οι κρατούμενοι δεν είναι έξυπνοι[515] και δεν είναι σπάνια η αρνητική αντίληψη που χαρακτηρίζει τις συλλογικές κοινωνικές αναπαραστάσεις για τις ικανότητες και τις δεξιότητες του έγκλειστου πληθυσμού σε θέματα μάθησης, καθώς αυτός θεωρείται "μη εκλεκτός" και εκ των προτέρων "αποκλεισμένος". Ένα ολόκληρο ειδικό λεξιλόγιο κατασκευάζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες για την περιγραφή των κρατουμένων ως "μη ικανών" και "μη κατάλληλων" για ζητήματα μάθησης. Οι συνυποδηλώσεις του λεξιλογίου αυτού συντελούν στην ιδεολογική χάραξη, ενώ όχι σπάνια οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γίνονται όργανα της εγχάραξης αυτής.[516] Όντως, η εικόνα αυτή διαποτίζει τόσο βαθιά την ελληνική κοινωνία που ακόμη και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ξεφύγουν εντελώς από αυτή, θεωρώντας συχνά τους κρατούμενους μαθητές τους οπισθοδρομικούς και απολίτιστους.Τοιουτοτρόπως, δημιουργείται η εικόνα ότι το συγκεκριμένο μαθητικό προφίλ δε δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια θετική ανταπόκριση σε μια υποθετική παροχή μόρφωσης "υψηλού" επιπέδου. Επιπλέον, οι δύσκολες πρακτικές συνθήκες διαβίωσης στους χώρους εγκλεισμού,[517] όπως επίσης και δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις των φυλακισμένων, όπως άγχος, φόβος και ψυχική απομόνωση, δεν ευνοούν τη μάθηση.Έτσι, επικρατεί συχνά η αντίληψη "περί χαμένων επενδύνσεων", αφού οι κρατούμενοι είναι ούτως ή άλλως "καμένα σπίρτα".

β) Η κατασκευή της εικόνας της επικινδυνότητας των κρατουμένων που δεν αξίζουν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών: Οι αναπαραστάσεις που υπάρχουν στο συλλογικό κοινωνικό φαντασιακό, από το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, δεν ξεφεύγουν πάντα ούτε οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί στο χώρο του εγκλεισμού, συνοψίζονται στην ομογενοποιητική σύλληψη "του" κρατουμένου ως *homo criminalis,*[518] και συνεπώς ως ατόμου επικίνδυνου για τη "δημόσια τάξη" και τις "κοινωνικές αξίες". Ο κόσμος διχοτομείται αυθαίρετα σε κόσμο "εντός" και "εκτός" φυλακής ("μέσα" και "έξω" κοινωνία), όπου υπάρχει μία αντιθετική σύλληψη των δύο χώρων και των συλλογικοτήτων που αυτοί εκφράζουν. Τοιουτοτρόπως, κατασκευάζεται η εικόνα της φυλακής ως αρνητικό αντίγραφο της κοινωνίας και οι αναπαραστάσεις αυτές οδηγούν στη στάση ότι όχι μόνο δε χρειάζεται αλλά ότι ενδεχομένως και ότι δεν αξίζει να παρέχονται στους κρατουμένους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

γ) Οι χαμηλές (εκπαιδευτικές) προσδοκίες στη ζωή των αλλοδαπών κρατουμένων: Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τις μειωμένες ή ακόμη και ανύπαρκτες προσδοκίες από τη μεριά του οικογενειακού περιβάλλοντος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών και νέων γενικά. Σε αυτό συνηγορούν οι δύσκολες συνθήκες ζωής των αλλοδαπών οικογενειών, η αδυναμία τους να καλύψουν βασικές μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους και η σχεδόν αυτονόητη στροφή στην ενασχόλησή τους περισσότερο με χειρωνακτικά ή υποβαθμισμένα επαγγέλματα ως τη μόνη επαγγελματική διέξοδο που

---

[514] Βόλος, 31.3.-2.4.2006. Πρβλ. ανακοίνωση των Δημητρούλη, Κ. – Θεμελή, Ο. – Ρηγούτσου, Ε. με θέμα "Η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας".

[515] Υπάρχει, ωστόσο, η εικόνα ότι είναι πονηροί και ότι χρησιμοποιούν το μυαλό τους πάντα για να απεργάζονται το κακό των "άλλων", όπου "άλλοι" σημαίνει "νόμιμοι πολίτες".

[516] Πρβλ. Μυλωνάς, Θ. (1998): *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές* (σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής). Αθήνα, 142-154.

[517] Πρβλ. Conseil de l'Europe (1990): *Education en prison.* Strasbourg, 20.

[518] Πρβλ. Φουκώ, Μ. (1989): *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.* Αθήνα, 134.

θεωρούν εφικτή για την κατάστασή τους.[519] Αν αυτό αποτελεί μια στερεοτυπική (ενίοτε μη ισχύουσα) αντίληψη για τους αλλοδαπούς μαθητές του γενικού πληθυσμού, ισχύει σίγουρα για τους αλλοδαπούς μαθητές της έγκλειστης κοινότητας. Οι ίδιοι οι έγκλειστοι, τσακισμένοι από την εμπειρία της σύλληψης, της εκδίκασης και της φυλάκισης, ατενίζουν το μέλλον τους με δυσπιστία. Κάποιοι θεωρούν δεδομένο τον επανεγκλεισμό τους μετά τη μελλοντική τους αποφυλάκιση. Έτσι, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρείται ένα ουτοπικό και ανέφικτο στην πραγμάτωσή του ιδεολόγημα.

Η αφομοίωση ως στόχος στην εκπαίδευση των φυλακισμένων;

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στη φυλακή ως τόπος και τρόπος λειτουργίας γενικά, και στην εκπαίδευση φυλακισμένων ειδικότερα, τα αξιώματα και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εφαρμόζονται. Άλλωστε, το διαπολιτισμικό μάθημα προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων.[520] Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάρτιση, ενδεχομένως κάποιοι ούτε την ευαισθησία, για να ανταποκριθούν στους στόχους που θέτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ελληνοκεντρικό περιεχόμενο μαθημάτων, εκπαιδευτικού υλικού και εξετάσεων) μέσα στο χώρο εγκλεισμού δεν αποτελεί αρωγή για μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική διάσταση. Αφού, λοιπόν, το περιεχόμενο της προσφερόμενης εκπαίδευσης είναι ελληνοκεντρικό, σημαίνει ότι στόχος της εκπαίδευσης των αλλοδαπών φυλακισμένων είναι η εγκόλπωσή τους στην ελληνική κοινωνία μέσα από τη διαδικασία της αφομοίωσης; Από το λόγο των κρατουμένων και τις άτυπες συζητήσεις με αρκετούς εκπαιδευτικούς προκύπτει μάλλον μια αρνητική απάντηση, κυρίως για δύο βασικούς λόγους:

α) Άρνηση κρατουμένων με αρνητικά βιώματα στη χώρα υποδοχής για ενσωμάτωσή τους σε αυτήν: Αρκετοί από τους κρατουμένους που είχαν άσχημες εμπειρίες στη χώρα υποδοχής, όπως ρατσιστική αντιμετώπιση, εργασιακή εκμετάλλευση, κοινωνική περιθωριοποίηση και αδιαφορία, και αρκετοί κρατούμενοι που ταυτίζουν την ελληνική κοινωνία με την κοινωνία που – κατά τη γνώμη τους – τους οδήγησε σε παραβατικούς τρόπους συμπεριφοράς, τους συνέλαβε, τους εκδίκασε και κυρίως τους ανάγκασε να βιώσουν την τραγωδία του εγκλεισμού, απορρίπτουν οποιαδήποτε μορφή ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία, εφόσον αυτή νοηματοδοτείται ως άδικη, εχθρική και ιδιαίτερα καταστρεπτική για τις ζωές τους.

β) Έλλειψη διάθεσης της ελληνικής κοινωνίας για ενσωμάτωση "εγκληματιών από τον τρίτο κόσμο" και "πολιτών δεύτερης κατηγορίας": Ενίοτε φαίνεται ότι ο εγκλεισμός – κατά τρόπο παράδοξο και όχι τόσο κατανοητό σε μένα – συντελεί στο "σωφρονισμό" και τη "μεταμέλεια" των κρατουμένων, οι οποίοι αξιολογώντας τις συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής ως "καλύτερες" από αυτές στη χώρα καταγωγής τους επιθυμούν να μείνουν, όχι μόνο για να γίνουν μέτοχοι των υλικών αγαθών αλλά και της πολιτισμικής κουλτούρας του τόπου. Εκφράζουν πράγματι την επιθυμία και δείχνουν προθυμία να προσεγγίσουν τη χώρα υποδοχής, την κοινωνία και τις διαφορετικές πτυχές του βίου της – μεταξύ άλλων και – μέσω της καλύτερης γνώσης του νέου τόπου. Στις περισσότερες, όμως, περιπτώσεις η απαίτηση ή έστω η προσδοκία της ένταξης του αλλοδαπού κρατουμένου στην κυρίαρχη εθνική και πολιτισμική κοινότητα φαίνεται να είναι λιγότερο επιθυμητή. Η κατηγορία για παραβατική συμπεριφορά αρκεί για την κατασκευή της εικόνας ενός υποκειμένου μη ενσωματώσιμου στο συνολικό σώμα της "ελληνικότητας",[521] επομένως και για την κατασκευή της εικόνας ενός

---

[519] Πρβλ. Νικολάου, Γ. (2000): *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την "ομοιογένεια" στην "πολυπολιτισμικότητα"*. Αθήνα, 55-56.

[520] Πρβλ. Κανακίδου – Παπαγιάννη, ό. π., 72.

[521] Όντως, καθώς οι μετανάστες συγκροτούν την κοινωνική κατηγορία "άλλοι", η είσοδος και η εγκατάστασή τους απειλεί την "ελληνικότητα" και συντελεί στη νόθευση της εθνικής "ομοιογένειας". Έτσι, η απέλασή τους από την ελληνική επικράτεια θα αποτελούσε μια λύση για την απεμπόλιση του κινδύνου και για την επαναφορά της εθνικής "ομοιογένειας". Πρβλ. Πετράκου,

υποκειμένου ανεπιθύμητου και επιπλέον ανίκανου να μετέχει του ελληνικού πολιτισμού και των πολιτισμικών του αγαθών.

Προβλήματα και αναζήτηση λύσεων στην εκπαίδευση φυλακισμένων

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας μελέτης, ας συνοψίσουμε τα προβλήματα που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική πράξη των εγκλείστων. Η απόλυτη έλλειψη διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση φυλακισμένων οδηγεί στην καλλιέργεια της μονοπολιτισμικότητας που προσφέρει εύφορο έδαφος για ρατσισμό και αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων, στην υποβάθμιση και απαξίωση των "άλλων", που σε τελική ανάλυση είναι ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός, στη μη εκμετάλλευση του μορφωτικού κεφαλαίου που προέρχεται από την άτυπη εκπαίδευση των κρατουμένων, στην απαξίωση της ιδιαίτερα πλούσιας γλωσσικής ποικιλίας που "κυκλοφορεί" στη φυλακή, στην καλλιέργεια συμπλεγμάτων κατωτερότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, στην έλλειψη προσφοράς ικανοποιητικών και συγκροτημένων προτάσεων εκπαιδευτικής πρακτικής, στον αποκλεισμό των φυλακισμένων από την ουσιαστική πρόσβαση στα υλικά και πολιτισμικά αγαθά της κοινωνίας, στην επανατροφοδότηση των στερεοτύπων περί "μη κατάλληλων", "μη εκλεκτών" και "επικίνδυνων" ανθρώπων που ούτε μπορούν, ούτε τους αξίζει να μορφωθούν και τέλος στην επιθυμία εξοβελισμού των κρατουμένων από το συνολικό σώμα της "ελληνικότητας" (χώρα, κοινωνία, λαός).

Η αλήθεια είναι ότι, ακόμη κι αν παρέχονται ευκαιρίες στους κρατουμένους με τα προγράμματα για την προετοιμασία για τις εξετάσεις του απολυτηρίου, οι ευκαιρίες αυτές είναι αποσπασματικές, μη ενταγμένες σε ένα γενικότερο πλαίσιο και μην έχοντας μία συγκεκριμένη στοχοθεσία που να προάγει διαπολιτισμικές αξίες και να υπηρετεί την προάσπιση της ετερότητας. Από την άλλη, είναι εύλογο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλώσει και έχουν μορφωθεί έξω από μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, να διαθέτουν ένα ήδη διαμορφωμένο σύνολο στάσεων αρνητικών απέναντι στο "διαφορετικό". Έτσι, θεωρώ ότι δεν απομένει τίποτε αποτελεσματικότερο από το να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν τη συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και τη σύμπραξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.[522] Βέβαια, σε τόσο σοβαρά προβλήματα στην εκπαίδευση φυλακισμένων, έχει κανείς την αίσθηση ότι η πρόταση λύσεων αγγίζει σχεδόν τα όρια της ρητορίας, ίσως και της ουτοπίας. Θα έπρεπε μάλλον να αλλάξει γενικότερα η νοοτροπία των ανθρώπων, για να αλλάξει η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική – μεταξύ άλλων και – στο χώρο του εγκλεισμού ή μήπως θα έπρεπε να αλλάξει το είδος της προσφερόμενης εκπαίδευσης των ανθρώπων, για να αλλάξει η νοοτροπία τους;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Βεντούρα, Λ. (2004): "Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα". Στο Παύλου, Μ. – Χριστόπουλος, Δ.: *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη.* Αθήνα, 174-204.

Banks, O. (1987): *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη.

Γεωργογιάννης, Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (2002): *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σειρά: Επιστήμες της Αγωγής). Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (2005[8]): *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* (σειρά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική). Αθήνα.

Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη, Β. (1994): *Διαπολιτισμική αγωγή.* Αθήνα.

Η. Β. (2001): "Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία". Στο Μαρβάκης, Α. – Παρνάσογλου, Δ. – Παύλου, Μ.: *Μετανάστες στην Ελλάδα.* Αθήνα, 31-56, και εκεί 37.

[522] Πρβλ. Κανακίδου – Παπαγιάννη, ό. π., 72.

Μαργαρώνη, Μ. (2007): *Γλώσσα και εγκλεισμός: στάσεις, αναπαραστάσεις και συμβολικές μορφές γλωσσικής λειτουργίας*. Ξάνθη (υπό έκδοση).
Μάρκου, Γ. (1996): *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα.
Μάρκου, Γ. (1996): *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,* Αθήνα.
Modgil, S. – Verma, G. – Mallick, K. – Modgil, C. (1997): "Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση". Στο Modgil, S. – Verma, G. – Mallick, K. – Modgil, C.: *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα – Προβληματισμοί* (επιμ. ελλην. έκδοσης: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. – Χαραμής, Π.). Αθήνα, 15-43.
Μυλωνάς, Θ. (1998): *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές* (σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής), Αθήνα.
Νικολάου, Γ. (2000): *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την "ομοιογένεια" στην "πολυπολιτισμικότητα".* Αθήνα.
Parekh, B. (1997): "Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης". Στο Modgil, S. – Verma, G. – Mallick, K. – Modgil, C.: *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα – Προβληματισμοί* (επιμ. ελλην. έκδοσης: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. – Χαραμής, Π.). Αθήνα, 44-64.
Πετράκου, Η. Β. (2001): "Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία". Στο Μαρβάκης, Α. – Παρνάσογλου, Δ. – Παύλου, Μ.: *Μετανάστες στην Ελλάδα.* Αθήνα, 31-56.
Φουκώ, Μ. (1989): *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.* Αθήνα.

Ξενόγλωσση:
Conseil de l'Europe (1990): *Education en prison.* Strasbourg.
Hohmann M. (1989): "Interkulturelle Erziehung. Eine Chance für Europa?, στο Hohmann M. – Reich H.H. (Hrsg.): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen – um interkulturelle Erziehung.* Münster – New York, 1-32.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των Τσιγγανόπαιδων Πεδίο έρευνας η Αιτωλοακαρνανία - Διαπολιτισμική προσέγγιση

Σταυρόπουλος Στ., *Δάσκαλος*
Τσώλος Ι., *Δάσκαλος*

Περίληψη
Στο διεθνή και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό διευρυμένο εκπαιδευτικό χώρο, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η επισήμανση και η μελέτη αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ευαίσθητων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, των αλλοδαπών παιδιών, των παλιννοστούντων, των υπερτερούντων ή μειονεκτούντων σωματικά, διανοητικά, κοινωνικο – οικονομικά, των πλανόδιων και των Τσιγγανόπαιδων, ανήκουν σ' αυτές τις ομάδες υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Η διαπολιτισμική προσέγγιση μιας γνήσια δημοκρατικής και μαθητοκεντρικής – συνεργατικής παιδαγωγικής, θέτει στο κέντρο του εκπαιδευτικού μας ενδιαφέροντος τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών, με κύριο στόχο τη μεγιστοποίηση της κατανόησής τους και τον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών και διδακτικών μας ενεργειών μέσα από το «διαφορετικό» τους. Αυτό ακριβώς το στοιχείο τους, αποτελεί και τη γονιμότερη πρόκληση ανάπτυξης όλων μας (εκπαιδευτικών, μαθητών / τριών, γονιών κ.λ.π.), μέσα σ' ένα σχολείο και σχολικό περίγυρο ανοιχτό για όλα τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτό. Στο χώρο της εκπαίδευσης χρειάζεται ιδιαίτερα να ληφθεί μέριμνα ευαισθησίας των εκπαιδευτικών για το διαφορετικό αξιακό τους σύστημα και για μια αλληλο – εμπλουτιστική, αργή, χαλαρή και συγχρόνως δημιουργική εναρμόνισή τους στο σχολικό κι ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Πιστεύω, ότι σήμερα, έχει έρθει το πλήρωμα του χρόνου, όπου το ζήτημα των Τσιγγάνων δεν θα είναι πια κάτι που κρύβεται βαθιά πίσω από διάφορες δικαιολογίες και μικροπολιτικό – κοινωνικά συμφέροντα, αλλά θα αναδυθεί στην επιφάνεια της παγκόσμιας, ευρωπαϊκής και ελληνικής πραγματικότητας, ζητώντας τη λύση που του αρμόζει Στα πλαίσια αυτά, είναι σαφές, ότι ο στόχος της διεύρυνσης της φοίτησης των Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο δεν είναι

δυνατόν να πραγματοποιηθεί αν δεν γίνουν αλλαγές στο επίπεδο της εκπαιδευτικής υποδομής, της οργάνωσης του σχολείου, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και βεβαίως στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ωστόσο, για να υπάρξει και θεαματική αλλαγή στην εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων, απαιτείται περισσότερη έρευνα για την εξέταση όλων των επιμέρους παραγόντων που συμβάλλουν στην καλύτερη εκπαίδευση αυτών των παιδιών και στη δραστική μείωση του αναλφαβητισμού στην ομάδα αυτή.

Εισαγωγή

«Το πρόβλημα»

Η σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις κοινωνικές διακρίσεις – τον κοινωνικό αποκλεισμό και το ρατσισμό – είναι διπλή: το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης παιδιών ειδικών ομάδων και μειονοτήτων, μπορεί όμως να λειτουργεί και ως ισχυρός μηχανισμός αποκλεισμού.

Η πιο γνωστή και πιο κραυγαλέα μορφή εκπαιδευτικού ρατσισμού, είναι ο επίσημος αποκλεισμός τμημάτων του πληθυσμού από το σχολείο.

Σύμφωνα με τους πανεπιστημιακούς,[1] ο αποκλεισμός εμφανίζεται σε μια από τις τρεις παρακάτω φάσεις της εκπαιδευτικής διαδρομής του παιδιού:

Παιδιά ειδικών ομάδων, μένουν σε μεγάλο ποσοστό από την αρχή εκτός σχολείου.

Παιδιά ειδικών ομάδων, περιθωριοποιούνται σε μεγάλο ποσοστό μέσα στο σχολείο και οδηγούνται έτσι στη σχολική αποτυχία και πολύ συχνά στην πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους.

Παιδιά ειδικών ομάδων, καταφέρνουν σε ελάχιστο ποσοστό να περάσουν με επιτυχία ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης και να πάρουν μέρος στις διαδικασίες κοινωνικής κινητικότητας.

Μπορούμε, πράγματι, να ισχυριστούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού και στις τρεις φάσεις και για την ομάδα των Τσιγγάνων.

1. Η εκπαίδευση στην Αιτωλοακαρνανία

Η διαρκής μετακίνηση, ο αγώνας για την επιβίωση σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες, δυσκολεύουν την ένταξη των Τσιγγάνων στο σχολείο. Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση, συνεπάγεται αποκλεισμό από το σύστημα απασχόλησης και οδηγεί στη διεκδίκηση ενός διαφορετικού τρόπου ζωής. Είναι αυτονόητο, βέβαια, ότι το σχολικό σύστημα που ακολουθείται δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας (έλλειψη γραπτού λόγου, συνεχής μετακινήσεις). Τα Τσιγγανάκια, όσο κι αν προσπαθήσουν, τελικά δεν παραμένουν στα σχολεία και εγκαταλείπουν την εκπαίδευση από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου έχοντας άγνοια της Ελληνικής γλώσσας.

2. Η έρευνα - Το δείγμα - Η μέθοδος - Τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων - Η διαδικασία

Σύμφωνα με την έρευνα[2] που κάναμε στα Δημοτικά σχολεία του Νομού Αιτωλοακαρνανίας όπου φοιτούν Τσιγγανόπαιδα, διαπιστώσαμε και αναφέρουμε εισαγωγικά ότι:

Παρατηρείται μικρό ποσοστό φοίτησης 30 – 35%, ελλιπής παρακολούθηση και συχνές διαρροές, δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα, δυσκολία παρακολούθησης και αφομοίωσης των μαθημάτων, καμιά επαφή με το λόγο (κυρίως το γραπτό) έξω

1. Δ. Κογκίδου, Ε. Τρέσσου, Μυλωνά, Γ. Τσιάκαλο (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

2. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Νοέμβριο του 2001, μέχρι το Φλεβάρη του 2003. Επισκεφτήκαμε τα Γραφεία Εκπαίδευσης του Νομού, τα Δημοτικά Σχολεία που φοιτούν Τσιγγανόπαιδα και συνομιλήσαμε με προϊσταμένους, διευθυντές σχολείων, δασκάλους, και ειδικά με τους δασκάλους των τάξεων με Τσιγγανόπαιδα. Τα αριθμητικά στοιχεία είναι παρμένα απ' τα Μητρώα εγγραφής, των Δημοτικών σχολείων.

από το σχολείο, απορριπτική στάση – σε μικρό ή μεγάλο βαθμό – των συμμαθητών και των γονέων προς τους Τσιγγάνους. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και πολλές φορές οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν είναι σωστά προετοιμασμένοι.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρω περισσότερα στοιχεία για την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων στα σχολεία του νομού Αιτωλ/νίας.

Στο Αγρίνιο όπου υπάρχει και η μεγαλύτερη κοινότητα Τσιγγάνων, από τα 500 περίπου παιδιά σχολικής ηλικίας, είναι γραμμένα στα σχολεία της πόλης περίπου 150.

Απ' αυτά, τα 40 είναι γραμμένα σε διάφορα σχολεία της πόλης ενταγμένα στις κανονικές τάξεις.

Τα 20 φοιτούν στο 1^{ο} Δ.Σ. Αγίου Κωνσταντίνου ενταγμένα και αυτά στις κανονικές τάξεις. Όμως στο συγκεκριμένο σχολείο, λειτουργεί προπαρασκευαστικό τμήμα παράλληλα με τις κανονικές τάξεις. Στο τμήμα αυτό γίνεται ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας, 9 ώρες την εβδομάδα. Παρακολουθούν, όσα απ' τα Τσιγγανόπαιδα έχουν ανάγκη.

Επίσης έχει καθιερωθεί η κάρτα φοίτησης με την οποία μπορούν να φοιτήσουν σε άλλα σχολεία της χώρας όταν οι γονείς τους μετακινούνται για δουλειές.

Ανά τάξη φοιτούν ως εξής:

Α΄= 6, Β΄= 3, Γ΄= 3, Δ΄ = 3, Ε΄= 1 και ΣΤ΄ = 4.

Τα 90 είναι γραμμένα στο 13^{ο} Δ.Σ. που βρίσκεται στη γειτονιά που ζουν οι περισσότεροι Τσιγγάνοι. (Αϊ - Βασιλιώτικα). Στο συγκεκριμένο σχολείο τα Τσιγγανόπαιδα αποτελούν το 50% του συνολικού αριθμού των μαθητών. Το υπόλοιπο είναι «λευκά» και παιδιά αλλοδαπών.

Το σχολείο λειτουργεί μ' αυτή τη μορφή από το 1980. Θα τολμούσα να πω ότι αποτελεί ό,τι καλύτερο – για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων – σ' ολόκληρο το νομό Αιτωλοακαρνανίας «υπό τας παρούσας συνθήκας».

Η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου όσον αφορά τους Τσιγγανόπαιδες είναι η εξής: Όσα απ' τα Τσιγγανάκια έχουν φοιτήσει κανονικά στο νηπιαγωγείο, γράφονται στην Α΄ τάξη μαζί με τ' άλλα παιδιά. Απ' αυτά όσα παρακολουθούν «κανονικά» και μαθαίνουν τα βασικά προβιβάζονται στις επόμενες τάξεις και αρκετά απ' αυτά παίρνουν απολυτήριο Δημοτικού.

13^{ο} 12/θέσιο Δ.Σ. Αγρινίου
Εγγραφέντες μαθητές – Σχολ. Έτος 2001 – 02

Τάξη	**Σύνολο μαθητών**	**Τσιγγανόπαιδα**
Α΄	42	28
Β΄	30	16
Γ΄	33	18
Δ΄	27	12
Ε΄	18	7
ΣΤ΄	27	8
Σύνολο	**177**	**89**

Πηγή: Διεύθυνση 13^{ου} Δ. Σ. Αγρινίου

Εντύπωση προκαλεί ο φθίνων – στις μεγάλες τάξεις – αριθμός των Τσιγγάνων μαθητών. Όπως μας εξήγησε ο διευθυντής του σχολείου, αυτό συμβαίνει γιατί, όταν τα παιδιά μεγαλώνουν και αφού μάθουν τα βασικά (Ανάγνωση – Γραφή – Μαθηματικά), τα σταματούν οι γονείς τους απ' το σχολείο, είτε για να τα πάρουν μαζί τους στις δουλειές, τα αγόρια, είτε για να τα παντρέψουν, τα κορίτσια.

Επίσης στο ίδιο σχολείο λειτουργεί προπαρασκευαστικό τμήμα διαφόρων ηλικιών και τάξεων. Εδώ φοιτούν Τσιγγανόπαιδα απ' όλες τις τάξεις που έχουν γλωσσικά προβλήματα και προετοιμάζονται για την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις,

σύμφωνα με την ηλικία τους. Η προσφορά αυτού του τμήματος είναι πολύ σημαντική και αυτό το αναγνωρίζουν όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου.

Ακόμη στον ίδιο χώρο λειτουργεί και ειδική τάξη, μόνο με Τσιγγανόπουλα. Στην τάξη αυτή φοιτούν παιδιά που εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα απουσιών και διδάσκονται Γλώσσα και Μαθηματικά. Το κάθε μάθημα διαρκεί περίπου μία εβδομάδα. Συνεχίζοντας παραθέτω συμπληρωματικά κάποια στοιχεία για τη φοίτηση των Τσιγγανόπαιδων στο 13^{ο} Δ.Σ. Αγρινίου. Το χειμώνα φοιτούν περισσότεροι μαθητές. Αντίθετα το φθινόπωρο και την άνοιξη απουσιάζουν πολλά, λόγω εργασιών των γονέων τους.

Η ηλικία των μαθητών είναι μεταξύ 7 και 16 ετών. Απολυτήριο παίρνει το 1/3 αυτών, για τους λόγους που αναφέρουμε πιο πάνω.

Σοβαρά προβλήματα μεταξύ των παιδιών αυτών και των «Μπαλαμό» δεν υπάρχουν. Αντίθετα δημιουργούνται μεγάλες προστριβές μεταξύ των ίδιων των Τσιγγανόπαιδων και ειδικά μεταξύ των φατριών που είναι χωρισμένες οι οικογένειές τους.

Επίσης ο σύλλογος «Γονέων και Κηδεμόνων» μόνο μικροπροβλήματα δημιουργεί στο Σχολείο που αντιμετωπίζονται.

Όσον αφορά τους δασκάλους του συγκεκριμένου σχολείου, είναι ευχαριστημένοι από την παραμονή τους στο σχολείο και αρκετά ευχαριστημένοι από την απόδοση των μαθητών (Τσιγγανόπαιδων).

Θα πρέπει να τονισθεί ότι στο παραπάνω σχολείο από το 2003 λειτουργούν μουσικά εργαστήρια, στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο».[3]

Στο δήμο Αιτωλικού τα Τσιγγανόπαιδα που φοιτούν στα Δ.Σ. είναι περίπου 50. Από αυτά τα 25 είναι γραμμένα στο 1^{ο} και 3^{ο} Δ.Σ. της πόλης. Τα υπόλοιπα φοιτούν στο 2^{ο} Δ.Σ. της ίδιας πόλης. Στο σχολείο αυτό από το Σχ. Έτος 2001 – 2002 λειτουργεί ειδική τάξη με Τσιγγανόπαιδα όπου φοιτούν 25 παιδιά, ηλικίας 6 – 15 ετών. Η τάξη αυτή έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με την αντίστοιχη στο 13^{ο} Δ.Σ. Αγρινίου. Δηλαδή τα Τσιγγανόπαιδα παρακολουθούν 5/ωρο καθημερινό πρόγραμμα και όταν μάθουν τα «βασικά», εγγράφονται στις κανονικές τάξεις. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα 6 τελευταία χρόνια δεν πήρε κανένα Τσιγγανόπουλο απολυτήριο Δημοτικού.

Εδώ υπάρχουν αρκετά προβλήματα, που οφείλονται κατά κύριο λόγο στο μεγάλο αριθμό των μαθητών στην ειδική τάξη (25 μαθητές).

Στο Μεσολόγγι τα πράγματα είναι πιο «τραγικά» για τα Τσιγγανόπουλα. Πολύ λίγα παιδιά είναι γραμμένα στα σχολεία της πόλης και συγκεκριμένα στο 5^{ο} και 3^{ο} Δ.Σ.

Από τα 20 περίπου παιδιά που είναι γραμμένα ελάχιστα παρακολουθούν κανονικά. Οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω σχολείων είναι γενικά δυσαρεστημένοι από την συμπεριφορά των Τσιγγάνων και κατ' επέκταση των παιδιών τους, γεγονός που μπορεί να οφείλεται εν μέρει, στις σχέσεις τοπικής αυτοδιοίκησης και Τσιγγάνων. Στο δήμο Ναυπάκτου, όσον αφορά την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων, τα πράγματα είναι λίγο συγκεχυμένα.

Τα Τσιγγανόπαιδα φοιτούν σε 3 σχολεία της πόλης. Στο 3^{ο} Δ.Σ. είναι γραμμένα 15 παιδιά σε διάφορες τάξεις. Εδώ οι δάσκαλοι είναι πολύ δυσαρεστημένοι απ' τα παιδιά αυτά. Επίσης φοιτούν 16 παιδιά στο 6^{ο} Δ.Σ. και 2 στο 4^{ο} Ναυπάκτου, ενταγμένα και αυτά στις κανονικές τάξεις.

Απεναντίας στο 8/θέσιο Δ.Σ. Αντιρρίου φοιτούν 6 Τσιγγανόπαιδα στα οποία παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία με πολύ καλά αποτελέσματα. Οι δάσκαλοι είναι πολύ ευχαριστημένοι από την παρουσία και την απόδοση των μικρών Τσιγγάνων.

Στην περιοχή του δήμου Οινιαδών τα Τσιγγανόπουλα φοιτούν στο 2^{ο} 9/θέσιο Δ.Σ. Νεοχωρίου. Εδώ λειτουργεί ειδική τάξη για τα παιδιά αυτά, καθώς επίσης και πολλά απ' αυτά τα παιδιά φοιτούν στις κανονικές τάξεις.

---

3. Το πρόγραμμα υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φ.Π.Ψ., κέντρο Διγλωσσίας και Πολιτισμικής ετερότητας. Υπεύθυνος προγράμματος: Παν. Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής.

Στην ειδική τάξη είναι γραμμένα 19 παιδιά (6 αγόρια και 13 κορίτσια) από 7 μέχρι 11 ετών. Διδάσκονται όλα τα μαθήματα της πρώτης τάξης με ποσοστό φοίτησης που κυμαίνεται ανάλογα με την εποχή. Τελειώνοντας η σχολική χρονιά, όσα απ' αυτά έχουν σχετικά καλές επιδόσεις, γράφονται στις κανονικές τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους. Κάποια άλλα επαναλαμβάνουν τη φοίτηση στην πρώτη τάξη.

Σύμφωνα με στοιχεία του Σχολείου, το ποσοστό Τσιγγάνων μαθητών που παίρνουν απολυτήριο Δημοτικού, ανέρχεται στο 15% αυτών που γράφτηκαν στην Πρώτη τάξη. Σοβαρά προβλήματα στο σχολείο δεν δημιουργούν τα Τσιγγανόπαιδα. Οι δάσκαλοι και τα άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν θετικά τους μικρούς Τσιγγάνους. Ο Σύλλογος «Γονέων και Κηδεμόνων» του σχολείου συμπαραστέκεται οικονομικά και ηθικά στα Τσιγγανόπαιδα και στις οικογένειές τους.

Στα σχολεία των Δήμων Αμφιλοχίας και Βόνιτσας φοιτούν πολύ λίγα Τσιγγανόπαιδα, διάσπαρτα σε διάφορα σχολεία των παραπάνω δήμων. Τέλος στην Προσχολική Αγωγή και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η παρουσία των Τσιγγανόπαιδων είναι σχεδόν ανύπαρκτη.[4]

3. Συμπεράσματα - Διαπιστώσεις

Τα συμπεράσματα απ' την εκπαίδευση που παρέχεται στα Τσιγγανόπαιδα στο Νομό Αιτωλ/νίας είναι τα παρακάτω:

Γίνονται φιλότιμες προσπάθειες εκ μέρους των φορέων εκπαίδευσης, για να μειωθεί ο αναλφαβητισμός σ' αυτή την ευαίσθητη και ευπαθή κοινωνική ομάδα. Όμως τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στους ίδιους τους Τσιγγάνους (τρόπος ζωής – νοοτροπία – δυσπιστία). Όμως και η εκπαίδευση που παρέχεται σ' αυτά τα παιδιά δεν μπορούμε να πούμε πως είναι η ενδεικνυόμενη.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τα σχολικά βιβλία, που δεν περιλαμβάνουν στην ύλη τους σχεδόν κανένα θέμα που ν' αναφέρεται σ' αυτή την ομάδα. Ακόμη, η παντελής επιμόρφωση των δασκάλων που αναλαμβάνουν τις τάξεις με Τσιγγανόπαιδα, πάνω στη γλώσσα, τη ιστορία, την κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα αυτών των ανθρώπων.

Είναι γεγονός ότι όλοι, μετά τον πρώτο χρόνο εργασίας, θέλουν να φύγουν απ' αυτές τις τάξεις. Η παρουσία των Σχολικών συμβούλων σ' αυτές τις τάξεις είναι «διακοσμητική», γιατί μόνο λόγια «παρηγοριάς» προσφέρουν στους δασκάλους, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να τους παράσχουν σωστή ενημέρωση και πραγματική στήριξη, διότι και αυτοί δεν έχουν ενημερωθεί δεόντως.

Δεν υπάρχει ενημέρωση στις ίδιες τις οικογένειες των Τσιγγάνων για τα οφέλη που θα μπορούσε να προσφέρει το σχολείο στα παιδιά τους.

Βέβαια σ' ορισμένες περιοχές του Νομού τα πράγματα είναι καλύτερα. Τα Τσιγγανόπαιδα έχουν προσαρμοσθεί αρκετά στο σχολικό περιβάλλον και είναι περισσότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι σ' αυτές τις περιοχές, οι Τσιγγάνοι ζουν μόνιμα και έχουν κατοχυρωθεί επαγγελματικά, με αποτέλεσμα να έχουν προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να έχουν γίνει αποδεκτοί. Κατ' επέκταση και τα παιδιά τους έχουν προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, αφού το σχολείο ως θεσμός δεν μπορεί να απομονωθεί από την υπόλοιπη κοινωνία.

4. Διαπολιτισμική προσέγγιση

Παρατηρώντας τα παιδιά των Τσιγγάνων στο σχολείο και τη ζωή, μένει κανείς κατάπληκτος μπροστά στις φυσικές και εν δυνάμει αρετές τους. Αυτά τα παιδιά με τα ολάνοιχτα καρδιακά μάτια κραυγάζουν σε όλους μας τη «συναισθηματική τους νοημοσύνη» θυμίζοντάς μας τις ρίζες της ζωής για τη ζωή.

---

4. Ορισμένα Τσιγγανόπαιδα φοιτούν μόνο στο 13^{ο} Νηπιαγωγείο Αγρινίου.

Περισσότερο κοντά στη φύση από κάθε άλλο παιδί, το Τσιγγανάκι, διακρίνεται με όλα εκείνα τα αρχέγονα κι αναλλοίωτα χαρακτηριστικά της «ευγενικής ανθρώπινης φύσης» πριν τον κατακερματισμό και τον αφανισμό της:

Ανυπεράσπιστα και, όμως, ιδιαίτερα δυναμικά. Αθώα και πονηρά. Συχνά φτωχά κι, όμως, τόσο πλούσια σε ξεχωριστό μεγαλείο… Μας κοιτάζουν και μας αποκαλύπτουν θαμμένους ποιητικούς θησαυρούς, πονεμένα ανθρώπινα μοιρολόγια, ακράτητες χαρές, μεγάλες λύπες, εικόνες πανανθρώπινων πανηγυριών γύρω από τις φωτιές μιας παγκόσμιας κι αξεπέραστης αδελφοσύνης.

Αγαπώντάς τα, σε πλησιάζουν, τα κερδίζεις ολόψυχα, τα αναγνωρίζεις, τα σέβεσαι, σε κατακτούν. Γύρω στη γειτονιά, μέσα στη τάξη, μπαινοβγαίνοντας στα μαγαζιά καταγής στην αυλή τους, παίζουν κι εσύ τα ανακαλύπτεις.

Στην αρχή σε εντυπωσιάζουν τα έμφυτα ταλέντα τους: Η ευελιξία τους, η πλούσια και δημιουργική τους φαντασία, η μεγάλη αγάπη και κλίση τους για την κίνηση, το ρυθμό, τη μελωδία, τη φύση, το χρώμα. Η πρωτόγονη σχέση τους με το χορό. Η εξαιρετικά ανεπτυγμένη μαθηματική τους σκέψη. Η δραστηριότητα και η δημιουργικότητά τους. Οι χειροτεχνικές και αθλητικές τους ικανότητες. Η ιδιότυπη κοινωνικότητά τους και η υψηλή τους ηθικότητα. Οι ηγετικές τους ικανότητες. Η πρωτοτυπία και η ανεξαρτησία τους. Το πάθος τους για την ελευθερία και η ανεπτυγμένη τους αυτονομία. Η έντονη διαισθητικότητά τους και ο σκεπτικισμός τους. Πολλές φορές η εριστικότητα και η ευγλωττία τους. Το πλούσιο επίσης χιούμορ τους σε συνδυασμό με την ωριμότητα και την υψηλή τους αντιληπτικότητα. Η αγάπη τους για τη λεπτομέρεια σε αρμονία με τη μεγάλη τους πρακτικότητα. Η παρορμητικότητά τους, αλλά συγχρόνως και η αυτοπειθαρχία τους. Τα πλούσια ενδιαφέροντά τους και η τόσο διαφοροποιημένη γενικά σκέψη τους…

Φορείς ενός πολιτισμού που διατηρήθηκε με την προφορική παράδοση ανάμεσα στις γενιές, τις χώρες και τους αιώνες, αποτελούν ένα ξεχωριστό ανθρώπινο δυναμικό, που αξίζει να διατηρήσει το ύφος και το ήθος του για το καλό όλων μας. Στο χώρο της εκπαίδευσης χρειάζεται ιδιαίτερα να ληφθεί μέριμνα ευαισθησίας των εκπαιδευτικών για το διαφορετικό αξιακό τους σύστημα και για μια αλληλο – εμπλουτιστική, αργή, χαλαρή και συγχρόνως δημιουργική εναρμόνιση τους στο σχολικό κι ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Το σπίτι τους συχνά αναπαράγει το τσαντίρι: είναι ανοικτό, κάθονται ή κοιμούνται καταγής, περπατούν ξυπόλυτα. Η εργασία δεν μπορεί να είναι γι’ αυτά αυτοσκοπός. Επιθυμούν μια δουλειά που θα είναι συγχρόνως ψυχαγωγία και ξεκούραση. Απεχθάνονται τα συγκεκριμένα ωράρια ή τους ίδιους συνέχεια τόπους και έτσι αργούν στη σχολική προσέλευση, βαριούνται συχνά στην τάξη.

Ενδιαφέρονται για τη χαρά κι απόλαυση της ζωής και κυρίως της στιγμής. Αξιολογούν το «πόσα ξοδεύεις» και όχι το «πόσα κερδίζεις». Η γλώσσα τους, η Ρομανί, είναι προφορική γι’ αυτό δυσκολεύονται με τα γραπτά σύμβολα.

Δεν μπορούν να καθίσουν για πολύ ήσυχα ή ακίνητα, γιατί μεγαλώνουν μέσα σε πολυθόρυβα γλέντια και γαμήλιες τελετές, χωρίς καταναγκασμούς. Ανατρέφονται, επίσης, με ιδιαίτερους ηθικούς κώδικες που τα οδηγούν σε μια πρώιμη, ιδιότυπη πολλές φορές, κοινωνικοποίηση.

Έτσι, οι μικροαπάτες είναι ένα επίτευγμα εξυπνάδας και ωριμότητας γι’ αυτά τα παιδιά και πόσοι λίγοι αλήθεια από το σχολικό τους περίγυρο το αντιλαμβάνονται…

5. Προτάσεις

Σκιαγραφώντας το «ιδιαίτερο» και «διαφορετικό» τους, στοχεύουμε πρωταρχικά στην ευαισθητοποίησή μας και στη φροντίδα μας για ανάλογες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις.

Προτείνουμε:

Αρχικά η βαθμολογία, όπου αποτελεί πρόβλημα γι’ αυτά τα παιδιά, προτείνουμε να καταργηθεί. Τη θέση τους να πάρει η τόνωση του αυτοσυναισθήματος των Τσιγγανόπαιδων.

Η σχολική τους επιτυχία, που τόσο έχουν ανάγκη όπως όλα τα παιδιά του σχολείου, να μην είναι οπωσδήποτε απόρροια συσσώρευσης πληροφοριών και αναμετάδοσής τους ή αποτέλεσμα μελέτης ή έγγραφης δημιουργίας.
Αναλυτικά προγράμματα που θα περιέχουν και στοιχεία της κουλτούρας των Τσιγγάνων. Το ωρολόγιο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι χαλαρό και προσαρμοσμένο στον τρόπο ζωής τους.

Στο σύγχρονο σχολείο τα ιδιαίτερα ταλέντα τους αξιοποιούμενα κατάλληλα στα μαθηματικά, τη μουσική, το χορό, τον αθλητισμό, το θέατρο, τις χειροτεχνίες, τα πειράματα, την αισθητική και διακοσμητική, σε ό,τι δημιουργικό, πρωτότυπο, πρακτικό και λαογραφικά παραδοσιακό, θα τους οδηγήσει οπωσδήποτε στην καλή επίδοση, απόδοση, αποδοχή και σχολική επιτυχία.

Είναι ό,τι ακριβώς έχουν ανάγκη για να διατηρήσουν και να αναπτύξουν όσα μας μεταφέρουν στο σχολείο και για να πάρουν κατόπιν από εμάς όσα θετικά το σχολείο μπορεί να προσφέρει σ' όλα του τα παιδιά.

Ας μην ξεχνάμε εξάλλου ότι ιδιαίτερη προσοχή οφείλουμε και στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών αυτών. Ευαίσθητοι και προικισμένοι μέσα στο «διαφορετικό» τους, όπως τα παιδιά τους, έχουν επίσης ανάγκη από αναγνώριση της ιδιαιτερότητάς τους, από σεβασμό κι αγάπη, από κατανόηση και την ικανότητα να τους κερδίζουμε και να μετατρέψουμε την έμφυτη και δικαιολογημένη επιφυλακτικότητά τους, την άγνοια ή την ιδιότυπη κοινωνική τους συμπεριφορά σε εποικοδομητική συνεργασία.

Αρκεί κατά τη γνώμη μας να θελήσουμε να διαθέσουμε χρόνο κι αγάπη για να τους γνωρίσουμε και να τους κάνουμε φίλους μας.

Τέλος η πολιτεία να αναλάβει τις ευθύνες της και να επιμορφώσει τους δασκάλους που θέλουν να αναλάβουν τις τάξεις με τα Τσιγγανόπαιδα., δίνοντάς τους παράλληλα και οικονομικά κίνητρα.

Ωστόσο, για να υπάρξει και θεαματική αλλαγή στην εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων, απαιτείται περισσότερη έρευνα για την εξέταση όλων των επιμέρους παραγόντων που συμβάλλουν στην καλύτερη εκπαίδευση αυτών των παιδιών και στη δραστική μείωση του αναλφαβητισμού στην ομάδα αυτή.[5]

Βιβλιογραφία

Βαρόπουλος Ν. Αλ., *Ποιήματα για παιδιά*, Ίβυκος, Αγρίνιο 1999.

Γκότοβος Ε.Α., *Εκπαιδευτικές καινοτομίες και εκπαιδευτικές νοοτροπίες*: Τι έκανες για τους Ρόμ δάσκαλε; Εφημ. Ελευθεροτυπία, 11-3-2000, Αφιέρωμα, σελ. 10-11.

Δαβανέλλος Ν., *Γύφτοι σοφοί και γύφτοι μάγοι*, Γνώση, Αθήνα 1987.

Εκπαίδευση Τσιγγάνων: ανάπτυξη διδακτικού υλικού: Διεθνές Συμπόσιο, Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, Γενική Γραμ. Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.

Έξαρχος Γ., *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι*: Ιστορία – γλώσσα – λαογραφία – πολιτισμός, Γαβριηλίδης, Αθήνα 1996.

Έξαρχος Γ., *Ρομά θα πει άνθρωπος*, Εφημ. Ελευθεροτυπία, 26-4-1994, σελ. 50-51.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: Έκθεση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Βρυξέλλες, 25-3-94, (1994)

Κάτσικας Χ., *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1990.

Μάρκου Γ., Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκδ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.

Μαρσέλος Ζ.Ε., Ετυμολογικές προσεγγίσεις, Ε΄. Ιστορικά, τ. 88, 21-6-2001, σελ. 24-25.

Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα 1998.

5. Βλέπε σχετικά. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: «*Έκθεση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων στην Ευρωπαϊκή Ένωση*», Βρυξέλλες. 25-3-94.

Παπατρέχας Η.Γ., *Ιστορία του Αγρινίου*, Εκδ. δήμος Αγρινίου, Αγρίνιο 1991.
Πασπάτης Α.Γ., *Μελέτη περί των Ατσιγγάνων και της γλώσσης αυτών*. Εκάτη, Αθήνα 1995.
Τσιάκαλος Γ., Οι τσιγγάνοι και τα γράμματα, εφημ. Καθημερινή, 8-1-1995, σελ. 26-29
Dubaquier P., *Tziganes d'Attique*, μετ. Ηλίας Ηλιόπουλος, εκδ. Οι φίλοι του βιβλίου, Αθήνα 1947.

Η Υλοποίηση της Διαπολιτισμικής Αγωγής διαμέσου της Διαθεματικότητας

Αμπαρτζάκη Μ., *Διδάσκουσα Π.Δ.407/80* Π.Τ.Π.Ε., Παν. Κρήτης

Περίληψη
Με την παρούσα ανακοίνωση θα θέλαμε να υποστηρίξουμε πως η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται για τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα είναι δύο κατ' εξοχήν αλληλένδετοι όροι. Ο όρος *διαπολιτισμικός* υποδηλώνει την αμοιβαία σχέση, συσχέτιση και επικοινωνία (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ πολιτισμών. Στην πράξη, αυτό μεταφράζεται στην αναγνώριση, αποδοχή και συνειδητή χρησιμοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων μιας ομάδας που συμπεριλαμβάνουν τις αξίες, τους τρόπους ζωής και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά σύμβολά της. Αντίστοιχα, ο όρος *διαθεματικότητα* δηλώνει την αμοιβαία σχέση και συσχέτιση (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ γνωστικών πεδίων. Η πολύπλευρη ανάλυση ενός θέματος με τη χρήση μεθοδολογίας και γλώσσας από διάφορα γνωστικά πεδία αποτελεί τον κεντρικό άξονα της διαθεματικής διδασκαλίας. Ο πολιτισμός σαν σύνολο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολύπλοκο γνωστικό πεδίο που απαιτεί πολύπλευρη και διαθεματική εξέταση. Η διαθεματικότητα ικανοποιεί τη βασική ανάγκη της διαπολιτισμικής αγωγής να αντιταχτεί στον κατακερματισμό της σχολικής κουλτούρας που μπορεί να προκύψει αν επιτραπεί η *απομονωμένη* διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, προωθεί την ελευθερία των ατόμων να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα όπως αυτή προκύπτει από την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμικών τους βιωμάτων κι επομένως, συμβάλλει στη συνοχή και την ανάδειξη της σχολικής κουλτούρας. Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρούμε να αναλύσουμε τους ιδιαίτερους επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και κοινωνικο-οικονομικούς λόγους που υποδεικνύουν την καταλληλότητα της διαθεματικής μεθοδολογίας για την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Σε επίπεδο εφαρμογής αναλύουμε τις μεθοδολογικές αρχές της διαθεματικότητας και διαπολιτισμικότητας προκειμένου να φανεί πως οι διαθεματικές δραστηριότητες, μπορούν να συμβάλλουν στην εκπλήρωση των σκοπών και στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής. Η αρχή της παιδοκεντρικότητας, της αυτενεργού μάθησης, της συνδιερεύνησης, της παροχής πληροφοριών και της ολιστικής προσέγγισης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά ώστε να διευρύνουν το γνωστικό και συναισθηματικό τους ορίζοντα, να αναπτύξουν αλληλεπικοινωνία, αλληλεγγύη, συνεργασία και ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορές τους. Οι μεθοδολογικές αρχές της διαθεματικότητας δημιουργούν επίσης ένα ευνοϊκό κλίμα ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν σεβασμό για τον πολιτισμό των άλλων απαλλαγμένα από το ρατσισμό και να ξεπεράσουν την πολιτισμική στέρηση που μπορεί να τα επιβαρύνει.

Η *Διαπολιτισμική Αγωγή* ως «ηθική αντίληψη» εμφανίζεται στη δεκαετία του '70 για να δώσει «εναλλακτικές προτάσεις» με τις οποίες θα αλλάξει το μονοπολιτισμικό χαραχτήρα της εκπαίδευσης και θα επιτρέψει τη δημιουργία ενός «νέου τύπου πολίτη» που θα είναι ικανός να συνδιαλέγεται και να ζει ειρηνικά μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία προασπίζοντας συγχρόνως την ταυτότητα και τα δικαιώματά του (Κανακίδου και Παπαγιάννη 1998, σ.9). Οι διαμορφωτικές επιρροές της διαπολιτισμικής αγωγής έχουν σκοπό να διευρύνουν το γνωστικό και το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ούτως ώστε να διευκολύνουν την επικοινωνία τους με το πολιτισμικό «άλλο», να καλλιεργήσουν την συνεργασία, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και το διαπολιτισμικό σεβασμό καταπολεμώντας παράλληλα το ρατσισμό και τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και να αντισταθμίσουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών ανεξαρτήτως καταγωγής και ταυτότητας (οπ.π. και Essinger, 1988 στο Νικολάου 2005).

Με την παρούσα ανακοίνωση θα θέλαμε να υποστηρίξουμε ότι η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται για τη διαμόρφωση

παιδαγωγικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα είναι δύο κατ' εξοχήν αλληλένδετοι όροι. Ο όρος *διαπολιτισμικός* υποδηλώνει την αμοιβαία σχέση, συσχέτιση και επικοινωνία (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ πολιτισμών. Στην πράξη αυτό μεταφράζεται στην αναγνώριση, αποδοχή και συνειδητή χρησιμοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων μιας ομάδας που συμπεριλαμβάνουν τις αξίες, τον τρόπο ζωής τους και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά σύμβολα που χρησιμοποιεί, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998).

Αντίστοιχα, ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει την αμοιβαία σχέση και συσχέτιση (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ γνωστικών πεδίων. Η διαθεματικότητα ως όρος υποδηλώνει διδακτικά προγράμματα στα οποία οι γνώσεις δεν έχουν κατακερματιστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά, αντιθέτως αντιμετωπίζονται ως *ενιαιοποιημένα μορφώματα* (Ματσαγγούρας 2002, σ. 49, Κούσουλας 2004). Η πολύπλευρη ανάλυση ενός θέματος αποτελεί τον κεντρικό άξονα της διαθεματικής διδασκαλίας. Η διαθεματικότητα είναι η διδακτική μεθοδολογία που προωθεί τη διαπολιτισμική φύση των γνώσεων, μια που η γνώση που γίνεται κοινά αποδεκτή είναι προϊόν συνεργασίας διαφόρων γνωστικών πεδίων. Ικανοποιεί επίσης τη βασική ανάγκη της διαπολιτισμικής αγωγής να αντιταχτεί στον κατακερματισμό της σχολικής κουλτούρας που μπορεί να προκύψει αν επιτραπεί η «διατήρηση των πολιτισμικών ειδών στο χώρο της εκπαίδευσης» (Γκότοβος 2002, σ. 98). Στη συζήτηση που ακολουθεί θα εξετάσουμε τους ιδιαίτερους επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και κοινωνικο-οικονομικούς λόγους που υποδεικνύουν την καταλληλότητα της διαθεματικότητας για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής.

Επιστημολογικοί λόγοι

Τόσο η μεθοδολογία της διαθεματικότητας, όσο και ο κλάδος της διαπολιτισμικής αγωγής μοιράζονται την ίδια φιλοσοφία της επιστήμης. Η επιστημολογία αυτή ορίζει κι εκλαμβάνει τον κόσμο και τον πολιτισμό ως πολύπλοκα, δυναμικά κι ενιαία συστήματα τα οποία αποτελούνται από υποσυστήματα και ανήκουν με τη σειρά τους σε μεγαλύτερα υπερσυστήματα (Ματσαγγούρας 2002, Verma & Bagley 1984, Banks 1994). Η λειτουργία τους ορίζεται από τις ενδοσυστημικές και διασυστημικές σχέσεις των επί μέρους συστημάτων. Οι σχέσεις των δομικών μερών και συστημάτων δεν είναι γραμμικές, στατικές και αιτιώδεις, αλλά μη-γραμμικές, μεταβαλλόμενες σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Ματσαγγούρας 2002).

Ο πολιτισμός, που βρίσκεται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής αγωγής, θεωρείται ως κοινωνικό κατασκεύασμα που ικανοποιεί με μια αμέτρητη ποικιλία τρόπων τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και δίνει νόημα στη ζωή (Paige 1993). Απαρτίζεται από στοιχεία όπως αξίες και τρόπους συμπεριφοράς, γλώσσα και διαλέκτους, γλώσσα του σώματος και μη-λεκτική επικοινωνία, κοσμοθεωρία και τρόπους ερμηνείας της ζωής, ταυτότητα και πολιτισμική συνείδηση (Banks 1994), που διέπονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας επηρέασε το πώς κοινωνικοποιούνται και μεγαλώνουν τα παιδιά της οικογένειας (οπ.π.) και οδήγησε στη δημιουργία νέων κοινωνικών θεσμών και δομών (π.χ. νηπιαγωγεία, παιδικοί σταθμοί κλπ) που καλύπτουν αυτή την αλλαγή στην οικογενειακή ζωή (Goehlich, 2003).

Για την επιστημολογία της διαπολιτισμικής αγωγής ο πολιτισμός δε μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενικός αλλά πρέπει να μελετηθεί ως προς τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται από τα ίδια τα άτομα που τον αντιπροσωπεύουν (Verma & Bagley 1984, Banks 1994) θέση την οποία μοιράζεται και η επιστημολογία της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας 2002). Η αβεβαιότητα, η διυποκειμενικότητα, η αυτορρύθμιση και η δικτυακή δομή είναι μερικές από τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία του και κατ' επέκταση τη λειτουργία του ευρύτερου κόσμου (οπ.π., βλ. και Triandis 1997 και Μουμουλίδου 2006). Σ' αυτό το πλαίσιο, σκοπός της μάθησης είναι η ολιστική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας. Η γνώση θα προκύψει από τη μελέτη ενός συστήματος ως ολότητα και θα αφορά στη διατύπωση «ερμηνευτικών σχημάτων» που θα ερμηνεύουν την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των

δομικών στοιχείων που το απαρτίζουν (Ματσαγγούρας 2002, σ. 33, βλ. και Μουμουλίδου 2006).

Η μελέτη των συστημάτων απαιτεί την αλληλοσυμπληρωματικότητα των επιστημών (Ματσαγγούρας 2002). Παιδαγωγικά, η αλληλοσυμπληρωματικότητα των επιστημών βρίσκει εφαρμογή στη μεθοδολογία της διαθεματικότητας, αφού στη διαθεματικότητα οι γνώσεις προσεγγίζονται ως συστήματα που εμπλέκουν διαφορετικά γνωστικά πεδία (Κούσουλας 2004). Η διαθεματικότητα έτσι προτείνεται ως η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία για τη διαπολιτισμική αγωγή που περιλαμβάνει δομικά στοιχεία και περιοχές γνώσης με πολλές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Paige 1993). Οι πολιτισμοί φέρουν τη δική τους εσωτερική λογική και συνοχή για τα μέλη τους, έχουν το δικό τους κύρος, αξία και αξιοπιστία (οπ.π.). Αυτό συνεπάγεται ότι η ανθρώπινη γνώση διαφέρει από κουλτούρα σε κουλτούρα· εκλαμβάνεται περισσότερο ως «δυνητική» και «κοινωνικά προσδιορισμένη» από τον ιδιαίτερο τρόπο ατομικής και κοινωνικής αντίληψης της κάθε κουλτούρας και λιγότερο ως «οριστική», «απόλυτη» και «καθολική» (Ματσαγγούρας 2002, σ.36, Μουμουλίδου 2006).

Ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να καταλάβουν οι μαθητές πως «η κουλτούρα, η φυλή, το γένος, η πολιτική, τα οικονομικά και άλλοι παράγοντες» επηρεάζουν την κοσμοαντίληψη των ατόμων και των κοινωνιών (Paige 1993, σ. 3) δηλαδή να εξετάσουν τη γνώση μέσα σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζει τη «συσχέτιση της ακαδημαϊκής γνώσης» με τις «αυθεντικές» καταστάσεις από τις οποίες απορρέει και στις οποίες χρησιμοποιείται με το σκεπτικό ότι, η γνώση γίνεται λειτουργική και χρηστική μόνο στην ενιαιοποιημένη της μορφή γιατί καθιστά ικανό το άτομο να τη χρησιμοποιεί με προσωπικό τρόπο, ευελιξία και αποτελεσματικότητα (Ματσαγγούρας 2002, σ. 36; βλ. και Μουμουλίδου 2006).

Ψυχολογικοί λόγοι

Σύγχρονες σχολές και κλάδοι της ψυχολογίας όπως η Νευροψυχολογία, η Μορφολογική Ψυχολογία, η Ψυχολογία του Παιδιού, ο Εποικοδομισμός κ.α., όπως και η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, ερμηνεύουν το πολύπλοκο φαινόμενο της μάθησης και καταγράφουν συνιστώσες όπως: τον ολιστικό τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση της σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης, τη σημασία του προσωπικού ενδιαφέροντος για τη μάθηση, τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης στη βάση νοητικών σχημάτων που ήδη υπάρχουν και τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης με τους οποίους οι άνθρωποι προσεγγίζουν τη γνώση (Ματσαγγούρας 2002, Κρασανάκης 2003, Κούσουλας 2004).

Οι παραπάνω ψυχολογικές ερμηνείες υποδεικνύουν ότι οι μαθησιακές καταστάσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο πρέπει να είναι βιωματικές, συλλογικές και ολιστικές. Η διδακτική επομένως μεθοδολογία της διαθεματικότητας επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίζουν τη νέα γνώση ορμώμενοι από τη γνώση που ήδη κατέχουν, να συσχετίζουν τα θέματα που διαπραγματεύονται με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και να χαράζουν τη δική τους πορεία μάθησης με βάση την προσωπική τους αντίληψη και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (Ματσαγγούρας 2002, Κούσουλας 2004, Χρυσαφίδης 2003, Μουμουλίδου 2006).

Η προσέγγιση άλλων πολιτισμών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής προϋποθέτει βιωματική μάθηση που φέρει έντονα τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από αναδράσεις, αυτοέλεγχο και αυτορρυθμιζόμενες διαδικασίες, ο μαθητής πρέπει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την άποψή του για την κουλτούρα με την οποία έρχεται σε επαφή (Paige 1993). Εξάλλου η «άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής» αποτελεί σημείο αναφοράς στη διαπολιτισμική αγωγή σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και απαιτεί μία διδακτική μεθοδολογία που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη αυτήν την εμπειρία (Γεωργογιάννης 1999, σ. 50). Υπάρχει δηλαδή σύγκλιση στον τρόπο που η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνονται τη μάθηση.

Η άποψη ότι οι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης και διαφορετικά στυλ μάθησης επιβεβαιώνεται στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον (Sandhu 1994). Ο Berry (1997, σ. 303) κάνει λόγο για «γνωστικό ύφος» και υποστηρίζει ότι

η ποσοτική θεώρηση μια «γενικής νοημοσύνης» δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι έρευνες του Berry επιβεβαιώνουν τις διαφορές γνωστικού ύφους μεταξύ πολιτισμικών ομάδων και συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας των Ramirez και Castaneda (1974). Οι διαφορές στο γνωστικό ύφος που παρατηρούνται στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οφείλονται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Berry, 1997).

Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί λόγοι

Οι παιδαγωγικοί λόγοι που συνηγορούν υπέρ της διαθεματικής προσέγγισης αφορούν στα μακροχρόνια οφέλη που μπορεί να έχει για τα άτομα και την κοινωνία, και οι διδακτικοί στην αποτελεσματικότητά της ως μεθόδου (Ματσαγγούρας 2002).

Οι συνθήκες της διαθεματικότητας, δηλαδή η εμπλοκή διαφόρων γνωστικών κλάδων, η ποικιλία πηγών γνώσης και η εξάσκηση πολλαπλών δεξιοτήτων και μεθόδων έρευνας, οι συνεργατικές μέθοδοι εργασίας, τα αυξημένα κίνητρα και το ενδιαφέρον που προκαλείται από την εμπλοκή της ανεπίσημης βιωματικής γνώσης με την επίσημη σχολική, αυξάνουν τις δυνατότητες επιλογής και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ενεργού μαθητή, ενός ενεργού πολίτη και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου (οπ.π., Κούσουλας 2004, Χρυσαφίδης 2003, 2006). Ο διαπολιτισμικά ενεργός πολίτης χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική ικανότητα, που είναι η ικανότητα να σκέφτεται, να αισθάνεται και να ενεργεί με τρόπο που σέβεται και λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα των άλλων (Le Roux 2002, Mushi 2004).

Οι δυνατότητες επιλογής και η σύνδεση της βιωματικής με την επίσημη σχολική γνώση που προωθεί η διαθεματικότητα συντελούν στην ένταξη των αλλοδαπών και δίγλωσσων παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν προηγούμενη μάθηση και υπάρχουσες γνώσεις στην τάξη μπορούν να νοηματοδοτήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος. Επιτρέπει επίσης στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να λάβουν περισσότερο υπόψη τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (Cummins, 2005).

Το διαχωρισμένο σε γνωστικά αντικείμενα και περιοχές αναλυτικό πρόγραμμα αποκόπτει τη γνώση από αυθεντικές καταστάσεις και τη βιωματική εμπειρία του μαθητή, καθιστώντας έτσι δύσκολη την κατανόησή της. Η ενοποιημένη μορφή της γνώσης που προωθεί η διαθεματικότητα συμβάλει στην άμβλυνση των δυσκολιών που μπορεί ν' αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη σχολική τους εργασία και μάθηση (Ματσαγγούρας 2002, Κούσουλας 2004, Μουμουλίδου 2006). Αυτό ισχύει και στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών που μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις και την εμπειρία των αυθεντικών καταστάσεων μπορούν να συλλάβουν το νόημα, τις έννοιες και το λεξιλόγιο που είναι απαραίτητα για τη γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη (Helm & Katz 2002).

Κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι

Η σημερινή πολυπολιτισμική μεταβιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίζεται από την πληθώρα των γνώσεων, τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας, τις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις, και τα έντονα κοινωνικά προβλήματα όπως η μετανάστευση, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός. Οι μαθητές πρέπει ν' αποκτήσουν γνώσεις για τον κόσμο που θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν την πολυπλοκότητά του και ν' ανταποκρίνονται στις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη του (Ματσαγγούρας 2002, βλ. και Χρυσαφίδης 2003). Ο τεχνολογικός αλφαβητισμός, οι δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, συνεργασίας, επικοινωνίας, συμμετοχής σε συλλογικές διεργασίες, καθώς και η ικανότητα να μπορούν να κάνουν προσωπικές επιλογές και να χαράσσουν προσωπική πορεία δράσης είναι τα πιο σημαντικά εφόδια που πρέπει να αποκτήσουν για επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική πορεία. Με άλλα λόγια, το άτομο έχει ανάγκη περισσότερο από τη διαδικαστική γνώση που προωθείται από τη διαθεματικότητα και λιγότερο από τη δηλωτική γνώση στην

οποία ήταν προσανατολισμένο το παραδοσιακό σχολείο μέχρι τώρα (Ματσαγγούρας 2002, Μουμουλίδου 2006).

Η διαδικαστική σε αντίθεση με τη δηλωτική γνώση αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Paige 1993) και το αναλυτικό πρόγραμμα που φιλοδοξεί να υπηρετήσει τους σκοπούς της διαπολιτισμικής αγωγής πρέπει να οργανώνεται γύρω από βασικές έννοιες και κοινωνικά θέματα. Οφείλει επίσης να καλλιεργεί δεξιότητες λήψης αποφάσεων και δεξιότητες κοινωνικής δράσης όπως η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη, κ.α. Οι μαθητές δεν πρέπει να θεωρούνται παθητικοί δέκτες της γνώσης αλλά δυναμικοί ερευνητές που μπορούν να οργανώσουν και να επεξεργαστούν μόνοι τους νέα δεδομένα και πληροφορίες (Banks 1994, Paige 1993). Όταν το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται γύρω από βασικές έννοιες όπως «πολιτισμός, επικοινωνία, και αξίες», δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει μαθήματα που συμπεριλαμβάνουν πληροφορίες και από διαφορετικές κουλτούρες μαζί με το περιεχόμενο που θα επιτρέψει στους μαθητές να γίνουν ικανοί, αποτελεσματικοί και ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας (Banks 1994, σ. 154).

Αν ο στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να δημιουργήσει μαθητές που θα μπορούν να πάρουν ενημερωμένες αποφάσεις (reflective decisions) (οπ.π. σ. 162) προκειμένου να λύσουν προσωπικά προβλήματα και να έχουν αποτελεσματική συμμετοχή στη ζωή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τότε πρέπει να προωθεί διαδικασίες κριτικής σκέψης και μάθησης. Οι ενημερωμένες αποφάσεις απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν επιστημονικά, γνώση που έχουν αποκομίσει χρησιμοποιώντας δεξιότητες όπως πρόβλεψη, ανάλυση, διερεύνηση, επανασύνθεση γνώσεων και επαλήθευση (οπ.π., βλ. και Χρυσαφίδης, 2003). Οι γνώσεις που βασίζονται σε μια μόνο επιστήμη δεν είναι αρκετές μια που κοινωνικά προβλήματα όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, πρέπει να εξετάζονται κριτικά από όλες τις πλευρές όπως, για παράδειγμα, από την κοινωνιολογική, την οικονομική, την πολιτική και την ανθρωπολογική πλευρά (Banks 1994, Ματσαγγούρας 2002).

Εξάλλου η επιτυχής ένταξη στην επαγγελματική ζωή και προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα «βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50). Η ικανοποιητική δε ένταξη των αλλοδαπών και μεταναστών στην αγορά εργασίας είναι σημαντική για την ευημερία ενός κράτους (Cummins, 2005).

Αναλύσαμε τους ιδιαίτερους επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και κοινωνονικο-οικονομικούς λόγους που υποδεικνύουν ότι η διδακτική μεθοδολογία της διαθεματικότητας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην υλοποίηση των σκοπών και στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι «Αρχές Διαθεματικής Ενιαιοποίησης» που αναλύονται παρακάτω, είναι αρχές που κατευθύνουν την εφαρμογή της διαθεματικότητας στη διδακτική πρακτική. Η συζήτηση των διδακτικών αρχών αναδεικνύει ξανά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διδακτική μεθοδολογία που απευθύνεται στη σύγχρονη διαπολιτισμική τάξη. Οι αρχές της παιδοκεντρικότητας, της αυτενεργού μάθησης, της συνδιερεύνησης, της παροχής πληροφοριών και της ολιστικής προσέγγισης εξυπηρετούν όχι μόνο την «ενιαιοποίηση της γνώσης στο μυαλό των μαθητών» (Ματσαγγούρας 2002, σ. 106), αλλά και την προώθηση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

1. Η Αρχή της Παιδοκεντρικότητας

Σύμφωνα με την αρχή της παιδοκεντρικότητας στη διαθεματική διαπολιτισμική αγωγή δίνουμε στα παιδιά την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις είτε ατομικά, είτε συλλογικά, και να λάβουν ενεργό μέρος στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Επίσης τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν μόνα τους το αποτέλεσμα της εργασίας τους, προβαίνουν δηλαδή σε αυτο-αξιολόγηση (όπ.π., Κούσουλας 2004, Μουμουλίδου 2006). Λαμβάνοντας ενεργά μέρος στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τα παιδιά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν την εμπειρία τους, να νοιάζονται για τους άλλους και να συνεργάζονται μαζί τους προκειμένου να κάνουν έναν κοινό προγραμματισμό. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής, κινδυνεύουν να χαθούν αν το παιδί διδαχθεί με δασκαλοκεντρικό

τρόπο και χάσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις ερευνητικές και συνεργατικές του ικανότητες (Clark χ.χ.).

2. Η Αρχή της Αυτενεργού Μάθησης

Αυτή η αρχή συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αυτοαξιολογούνται και προγραμματίζουν το επόμενο στάδιο στη μάθησή τους (Ματσαγγούρας 2002). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι μέσα από μια διαπραγμάτευση της μαθησιακής διαδικασίας πρώτον, κάθε παιδί μπορεί να κινηθεί σύμφωνα με τους προσωπικούς του ρυθμούς μάθησης και ανάπτυξης και δεύτερον, τα παιδιά μπορούν να προσκομίσουν και να χρησιμοποιήσουν την προσωπική τους εμπειρία και τις ιδέες τους (Κούσουλας 2004, Μουμουλίδου 2006). Αυτοί οι δυο λόγοι εξηγούν και τη σημασία που έχει για τη διαπολιτισμική αγωγή η αυτενεργός μάθηση (Ovado, Collier & Combs, 2002, Mushi 2004, Cummins 2005).

Οι ερευνητές τονίζουν ότι το σημείο εκκίνησης της διαπολιτισμικής αγωγής είναι οι ταυτότητα των μαθητών και ένας από τους σημαντικότερους στόχους της είναι να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράζουν αυτήν την ταυτότητα με αυτοπεποίθηση, συνέπεια και ευελιξία σε διαπολιτισμικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Buttjes 1991, Meyer 1991). Η αυτοπεποίθηση και η συνέπεια θα βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν το «πολιτισμικό σοκ» που πιθανόν να αισθανθούν όταν έρθουν αντιμέτωπα με άλλες κουλτούρες (Grove & Torbiörn 1993, Ovado, Collier & Combs 2002). Η ευελιξία θα τα βοηθήσει να αντισταθούν στην ηγεμονία της κυρίαρχης κουλτούρας και να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα τις τάσεις, τις πράξεις και τις απαιτήσεις ξένων πολιτισμών (Powell 1997, Blair 2002).

Μέσα από τη διαδικασία της αυτενεργού μάθησης τα παιδιά κινούνται στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky 1978, Glassman & Whaley 2000). Αυτό σημαίνει ότι με την υποστήριξη πιο ικανών συνομηλίκων και του/της εκπαιδευτικού, τα παιδιά επιτυγχάνουν στόχους υψηλότερους από τις πραγματικές τους δυνάμεις, δηλαδή στόχους που θα μπορούσαν να επιτύχουν χωρίς καμία απολύτως βοήθεια (όπ.π.). Τόσο η χρήση της προσωπικής εμπειρίας, όσο και η επίτευξη υψηλότερων στόχων μπορούν να συμβάλουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναισθήματος των αλλοδαπών μαθητών. Δημιουργείται έτσι ένα ευνοϊκό κλίμα που βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους και να ξεπεράσουν την πολιτισμική στέρηση που μπορεί να τα επιβαρύνει (Cummins, 2005).

3. Η Αρχή της Συνδιερεύνησης

Η αρχή της συνδιερεύνησης αποτελείται από δύο επιμέρους αρχές αυτήν της διερεύνησης και αυτήν της συλλογικής δράσης (Ματσαγγούρας, 2002). Η αρχή της διερεύνησης εξασφαλίζει τη δημιουργία κινήτρων ενδιαφέροντος και μάθησης στους μαθητές, εγγυάται την αναγνώριση των αναπτυξιακών τους αναγκών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (οπ.π., βλ. και Μουμουλίδου 2006). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας η αρχή της διερεύνησης κρίνεται απαραίτητη γιατί η προσέγγιση μιας καινούριας κουλτούρας είναι θέμα ανακάλυψης και διερεύνησης που οι μαθητές πρέπει να κάνουν για τον εαυτό τους προκειμένου να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης. Εκτός αυτού η αρχή της διερεύνησης ενθαρρύνει τη δημιουργία καταστάσεων αυθεντικής επικοινωνίας και την εμπλοκή της ιδιαίτερης κουλτούρας του μαθητή, γιαυτό και αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Ovado, Collier & Combs 2002).

Η συλλογική δράση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν αλληλεπικοινωνία, αλληλεγγύη και ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορές τους μέσα από τους κοινούς στόχους που μοιράζονται (Χρυσαφίδης 2003, Banks 1995). Οι έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι μαθησιακές διαδικασίες που βασίζονται στη συλλογική δράση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών που προσπαθούν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής λόγω της υψηλής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Ovado, Collier & Combs 2002). Οι συνεργατικές σχέσεις είναι σχέσεις ενδυνάμωσης. Οι μαθητές αποκτούν δύναμη γιατί καταλαβαίνουν ότι η ταυτότητά τους γίνεται περισσότερο

αποδεκτή και οι ίδιοι μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις κοινωνικές καταστάσεις που βιώνουν (Cummins 2005, βλ. και Coelho 1998, Μουμουλίδου 2006).

Η αρχή της συλλογικής δράσης θέτει τη σχέση δασκάλου και μαθητή σε νέα βάση που καταργεί τον αυταρχισμό των δασκάλων και προωθεί τις δεξιότητες συνεργασίας, αλληλεγγύης και αυτορρύθμισης στο μαθητή (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998, Ματσαγγούρας 2002, Νικολάου 2005). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σ' αυτήν την περίπτωση είναι ο ρόλος του καθοδηγητή, του συνερευνητή και του πολιτισμικού διαμεσολαβητή. Ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/αυτή που βοηθά τα παιδιά να συνδέσουν τις καινούριες με τις προηγούμενες γνώσεις και να αναπτύξουν στρατηγικές έρευνας και μάθησης (Glassman & Whaley 2000, Helm & Katz 2002). Στο ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ο/η φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις κουλτούρες του περιβάλλοντός τους και τους βοηθά να καταλάβουν γιατί μια κοινωνική μεταρρύθμιση είναι αναγκαία προκειμένου να επιτύχουμε δημοκρατικές και δίκαιες λύσεις στα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Banks 1994).

4. Η Αρχή της Παροχής Πληροφοριών

Η παροχή πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό κρίνεται αναγκαία, για να μπορέσουν οι μαθητές να επεξεργαστούν αυτές τις πληροφορίες και να τις ενσωματώσουν ως γνώση (Ματσαγγούρας 2002). Αυτή η αρχή έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαπολιτισμική διδακτική γιατί μόνο η ικανοποιητική μελέτη και προετοιμασία ενός πολιτισμικού θέματος μπορεί να αποτρέψει τον κίνδυνο να υποπέσει ο/η εκπαιδευτικός στην παγίδα των στερεότυπων και της τουριστικής προσέγγισης όπου τα παιδιά εισάγονται μόνο σύντομα και επιφανειακά σε κάποια άλλη κουλτούρα με μοναδικό στόχο να δουν κάτι εξωτικό και καινούριο (Paige 1993, Huber 2000). Εκτός αυτού, οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με καινούριες πληροφορίες και ενθαρρύνονται «να παρατηρούν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν […] διάφορους κώδικες έκφρασης» διαφορετικά, αν δοθεί υπερβάλλουσα προτεραιότητα στην αυτοέκφραση και αυτενέργειά τους, η διαδικασία μάθησης μπορεί να γίνει «ρηχή και εύκολη» (OFSTED 2003, σ. 10).

5. Η Αρχή της Ολιστικής Προσέγγισης

Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης αναφέρεται σε δύο διδακτικές πρακτικές. Όσον αφορά στην πρώτη, η διαδικασία της μάθησης επιτρέπει την ολική εμπλοκή του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι εμπλέκονται στη διαδικασία όχι μόνο οι γνωστικές λειτουργίες, αλλά και οι κινητικές (το σώμα ολόκληρο) όπως επίσης τα συναισθήματα και η διαίσθηση του μαθητευόμενου (Ματσαγγούρας 2002, Μουμουλίδου 2006). Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει εξίσου να επιδιώκει την ολική εμπλοκή του μαθητή. Αυτό θα επιτρέψει στο μαθητευόμενο να προσεγγίσει τη γνώση σύμφωνα με το προσωπικό του μαθησιακό ύφος, που όπως είδαμε, μπορεί να φέρει την πολιτισμική σφραγίδα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει (Coelho 1998). Εκτός αυτού, για τη βαθύτερη κατανόηση ενός πολιτισμικού θέματος, οι μαθητές έχουν ανάγκη να το προσεγγίσουν τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά αλλά και σωματικά-κινητικά. Χρειάζεται ν' αναπτύξουν δεξιότητες πολιτισμικής μάθησης (culture-learning skills) προκειμένου να προσεγγίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς με επιτυχία (Paige 1993, σ. 1), όπως επίσης να ελέγχουν με επιτυχία τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς τη διαφορετικότητα.

Όσον αφορά στη δεύτερη διδακτική πρακτική, το σύνολο των γνώσεων που βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου γνώσεων και όχι ως ένα αυτόνομο και αποκομμένο τμήμα (Ματσαγγούρας 2002, Μουμουλίδου 2006). Στη διαπολιτισμική αγωγή η αρχή της ολιστικής προσέγγισης αναγνωρίζεται στην προσπάθεια να δούμε ολιστικά τις εκφάνσεις ενός πολιτισμού με σκοπό να καταλάβουμε τα δυναμικά χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την ιδιαίτερη ταυτότητά του (Paige 1993). Για να γνωρίσουμε για παράδειγμα το χαρακτήρα ενός λαού, θα πρέπει να κοιτάξουμε όχι μόνο τη γλώσσα και τη θρησκεία του αλλά και τη γεωγραφική περιοχή από την οποία κατάγεται, την ιστορία του, τις καθημερινές του συνήθειες και τα ιδιαίτερα έθιμά του, την τέχνη και τη μουσική του κ.α.

Είναι επίσης εξίσου σημαντικό να μη βλέπουμε τη διαπολιτισμική αγωγή ως αυτόνομο μάθημα και τη διδασκαλία ενός νέου πολιτισμού ως ξεκομμένη από τις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν νοείται ως κάτι που συμβαίνει κατ' εξαίρεση και εντελώς περιστασιακά για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της στιγμής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Στόχος μας είναι η διαπολιτισμικότητα να γίνει μέρος της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο (ή ακόμα και γυμνάσιο/λύκειο). Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης επιτρέπει στη διαπολιτισμικότητα να μπει σε κάθε πτυχή της μαθητικής ζωής και να εμποτίσει καθημερινές δραστηριότητες όπως είναι το παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου ή στην αυλή του σχολείου.

Όταν η διαπολιτισμικότητα εμπλουτίζει το περιεχόμενο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μακροπρόθεσμα επιτρέπει την ανάπτυξη της ικανότητας της λεγόμενης *συγκειμενικής αξιολόγησης* (contextual evaluation) στο μαθητή. Συγκειμενική αξιολόγηση είναι η ικανότητα των ατόμων με διαπολιτισμική συνείδηση να αναλύουν και να αξιολογούν ζητήματα, προβλήματα και καταστάσεις μέσα από μία ή περισσότερες επιλεγμένες πολιτισμικές όψεις· να μπορούν δηλαδή να δουν τον εαυτό τους μέσα σε διαφορετικά προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Bennett 1993).

Στις σύγχρονες παιδοκεντρικές παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις η διαφορετικότητα και οι ιδιαιτερότητες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη ως παράγοντες εμπλουτισμού της παιδαγωγικής πράξης (Goehlich 2003, Graue, Kroeger & Brown 2003), πράγμα που σημαίνει ότι η ετερότητα συνυπολογίζεται και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδοκεντρικής διάστασης στη μάθηση. Η μεθοδολογία της διαθεματικότητας ως παιδοκεντρική διδακτική προσέγγιση προωθεί την ελευθερία των ατόμων να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα όπως αυτή προκύπτει από την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμικών τους βιωμάτων κι επομένως, συμβάλλει στη συνοχή και την ανάδειξη της σχολικής κουλτούρας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Berry, J. (1997). Συγκριτικές μελέτες των μορφών γνωστικού ύφους και οι συνέπειες τους για την εκπαίδευση στις πλουραλιστικές κοινωνίες. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil, *Πολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές* (Επιμέλεια Α. Ζώνιου-Σιδρη, Π. Χαράμης) (σσ. 302-317). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 45-56). Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Μετάφραση: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Goehlich, M. (2003). Οι νέες μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε αντιπαράθεση προς τις κλασσικές: Κοινά σημεία και διαφορές. Στο M. Goehlich (Ed.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση: Ανοιχτό σχολείο – Εναλλακτικό σχολείο – Σχολείο της κοινωνίας – Σχολείο του Reggio* (Μετάφραση: Ε. Νούσια) (σσ. 59-86). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Helm, J.H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση: Μικροί Ερευνητές* (Μετάφραση: Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Κρασανάκης, Γ.Ε. (2003). *Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου*. Ηράκλειο: Εκδόσεις του συγγραφέα.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση:*

Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη. Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Triandis, H.C. (1997). Προς τον πλουραλισμό την Εκπαίδευση. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil, *Πολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές* (Επιμέλεια Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαράμης), 130-165, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Χρυσαφίδης, Κ. (2003). Εισαγωγικό Σημείωμα: Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου. Στο M. Goehlich, *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση: Ανοιχτό σχολείο – Εναλλακτικό σχολείο – Σχολείο της κοινωνίας – Σχολείο του Reggio* (Μετάφραση: Ε. Νούσια) (σσ. 15-54). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
Χρυσαφίδης, Κ. (2006). Προλεγόμενα. Στο Μ. Μουμουλίδου, *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη* (σσ.11-17). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση:
Banks, J.A. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
Banks, J.A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J.A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds) *Handbook of Research on Multilingual Education* (pp.3-24). New York: Macmillan Publishing USA.
Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
Blair, K. D. (2002).School Social Work, the Transmission of Culture, and Gender roles in Schools, *Children & Schools*, 24(1), 21-33.
Buttjes, D. (1991). Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored. In D. Buttjes - M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 3-16). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
Clark, A.-M. (χ.χ.). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach, ECRP, 8(2), 1-10. Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html.
Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
Glassman M. & Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 2(1). Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html .
Graue, M.E., Koeger, J. & Brown, C. (2003). The Gift of Time: Enactments of Developmental Thought in Early Childhood Practice. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 5(1). Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/graue.html .
Grove, C. & Torbiörn, I. (1993). A New Conceptualization of Intercultural Adjustment and the Goals of Training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 73-108). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
Huber, L. K. (2000). Promoting Multicultural Awareness Through Dramatic Play Centers, *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 235-238.
Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In D. Buttjes - M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15(2), 179-194.

OFSTED (Office For Standards In Education) (2003). *Expecting the unexpected: Developing creativity in primary and secondary schools*. HMI 1612. E-publication.
Ovado, C.J., Collier V.P. & Combs, M.C. (2002). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in multicultural Contexts (3rd ed)*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
Paige, R.M. (1993). On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 1-19). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
Powell, R. (1997). Then the Beauty Emerges: A Longitudinal Case Study of Culturally Relevant Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 467-484.
Ramirez, M. III & Castaneda, A. (1974). *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education*. New York: Academic Press.
Sandhu, D.S. (1994). *Culturally Specific Learning Styles: Some Suggestions for Teachers*. Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το ERIC: ED 370 910.
Verma. G.K. & Bagley, C. (1984). (Eds) *Ethnicity and Educational Achievement*. London: Croom Helm.
Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Θρησκείες και διαπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο

Καραμούζης Πολ., *Δρ-Διδάσκων* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αιγαίου

Περίληψη
Η παρουσία της θρησκείας στην εποχή της μετανεωτερικότητας, σηματοδοτεί μια σειρά από εξελίξεις στην κατανόηση του ρόλου των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινότητας, ενώ η διασύνδεση της θρησκείας με πολλά σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας, όπως ο φονταμενταλισμός, η μη ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα, οι τρομοκρατικές πράξεις, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, η εθνικιστική βία και οι κοινωνικές διαμάχες, καθιστούν αναγκαία τη μελέτη των θρησκειών. Για το λόγο αυτό και στα πλαίσια της διαπολιτισμικής συνύπαρξης, ιδιαίτερα στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο ρόλος των θρησκειών στην προσπάθεια κατανόησης των κοινωνικών συμπεριφορών, εξετάζοντας τη θρησκεία ως μιας βασική παράμετρο της πολιτισμικής κατασκευής. Ακολουθώντας την οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρούμε ότι σήμερα έχουν ωριμάσει πλέον οι συνθήκες, προκειμένου να περάσουμε από ένα μάθημα κατήχησης στα δόγματα μιας κυρίαρχης θρησκευτικής πίστης, σε ένα μάθημα διαθρησκειακής αγωγής, το οποίο θα επιχειρήσει να κατανοήσει τη θρησκευτική διαφορετικότητα, θα φέρει σε επικοινωνία και επαφή παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών αντιλήψεων, θα δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες της ελεύθερης συνεξέτασης των στοιχείων που συνθέτουν τις θρησκευτικές πρακτικές των ανθρώπων, ενώ παράλληλα θα δώσει στους μαθητές το δικαίωμα να συνεξετάζουν ενδεχόμενες σχέσεις που υφίστανται τόσο μεταξύ των θρησκευτικών όσο και των μη θρησκευτικών κοσμοθεωρητικών κατασκευών. Εάν οι δημοκρατικές αντιλήψεις και τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν σήμερα μια έσχατη ελπίδα συνεννόησης των ανθρώπων και των πολιτισμών, οι θρησκείες, ως σημαντικές παράμετροι του πολιτισμού, οφείλουν να μελετώνται με υπευθυνότητα από το δημόσιο πλουραλιστικό σχολείο, το οποίο σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι «ουδετερόθρησκο». Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δεν πρέπει να προβάλλει, να επιβάλλει και να προσβάλει, οποιαδήποτε θρησκευτική αντίληψη, αλλά με γνώμονα την κριτική σκέψη να κατανοεί αυτό που οι θρησκείες διαχειρίζονται τόσο σε τοπικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μετανεωτερικότητα και Θρησκεία

Η παρουσία της θρησκείας, όπως άλλωστε και της γλώσσας, στις παραδοσιακές κοινωνίες, προσδιόριζε για πολλά χρόνια το περιεχόμενο των πολιτισμικών αντιλήψεων, ομογενοποιούσε τον κοινωνικό χώρο των μεγάλων αυτοκρατοριών, ενώ στη συνέχεια αποτέλεσε μια σημαντική παράμετρο λειτουργίας των εθνικών κρατών, επιμηκύνοντας τη ζωή τους στο χρόνο. (Κόκκινος 2003, σ. 80). Με βάση την προοπτική αυτή, η δημιουργία των εθνικών «συμπαγών» ομάδων, όπως ήταν φυσικό, οδηγούσε οποιαδήποτε έκφραση διαφοροποίησης, ως διαδικασία ετερογενοποίησης, στην κατασκευή μειονοτήτων, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην κοινωνική ανισότητα. (Γκόβαρης 2004, σ. 29). Δεν

είναι τυχαίο άλλωστε ότι η ίδια η διαφορετικότητα, αποτελώντας το αντίπαλο δέος της «κανονικότητας», λειτουργούσε σε ένα βαθμό, ως προϋπόθεση της ανάδειξης των ομογενοποιημένων ταυτοτικών προσδιορισμών, μέσα από μια διαδικασία απόρριψης. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνταν οι θεσμικά διαμορφωμένες θρησκείες, οι οποίες επιχειρούσαν μέσα από τη διαχείριση του θρησκευτικού δόγματος να αναπαράγουν φορμαλιστικά μια συγκεκριμένη εκδοχή της «αλήθειας», η οποία προβάλλονταν ως μοναδική και οριστική κατασκευή, ενώ η διαφορετικότητα απομονώνονταν, μέσα από τη διαδικασία κατασκευής «αιρετικών» και «πλανεμένων». Στην ουσία η παρουσία της θρησκείας ήταν σημαντική στο βαθμό που μπορούσε να συντηρεί και να αναπαράγει τη συλλογική μνήμη μιας συγκεκριμένης ομάδας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η μνήμη αυτή διαπλέκονταν με την κυρίαρχη ιδεολογικοπολιτική θεωρία, επιβάλλοντας σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινότητα. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι σε πολλές περιπτώσεις ο έλεγχος της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο όνομα μιας κυρίαρχης εθνικοποιημένης θρησκευτικότητας, αναπαρήγαγε το περιεχόμενο μιας μονοδιάστατης πολιτισμικής κατασκευής, η οποία επιβάλλονταν ως νόμιμη εθνική θεωρία. (Καραμούζης 2007, σ. 81).

Ωστόσο παρόλο που η νεωτερική κοινωνία προέκυψε στις δυτικού τύπου βιομηχανικές κοινωνίες με βάση την εκκοσμίκευση, τη προοδευτική δηλαδή απαλλαγή των κοινωνικών και πολιτικών αυτοπροσδιορισμών από συγκεκριμένους θρησκευτικούς επικαθορισμούς, περιορίζοντας την παρουσία της θρησκείας στην ιδιωτική σφαίρα της ανθρώπινης δράσης, (Weber 1993), η μετανεωτερική κοινωνία επανέφερε στο προσκήνιο τα δικαιώματα των ιδιωτών για διαχείριση και προβολή των ιδιαίτερων ενορμήσων του ανθρώπου, μεταξύ των οποίων και των θρησκευτικών. Αυτή η νομιμοποίηση της προβολής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε συνδυασμό με την θρησκευτική ελευθερία προσδιόρισε τη θρησκεία με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Από την μια πλευρά οι παραδοσιακές θρησκείες που δραστηριοποιούνται στις δυτικού τύπου κοινωνίες για αρκετά χρόνια, προσαρμόστηκαν περισσότερο σε μια εξορθολογισμένη κοινωνική δράση, μέσα από τη διαχείριση μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής παράδοσης, η οποία επιχειρεί να λειτουργήσει ως πολιτισμική κληρονομιά ενός συγκεκριμένου τόπου (Φουντεδάκη 2002), ενώ από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής κοινωνίας αναδεικνύονται νέες θρησκευτικές ομάδες, οι οποίες επιχειρούν να προβάλλουν τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις και να νομιμοποιούν την κοινωνική τους παρουσία. (Willaime 2004, σ.101). Σε πολλές επίσης περιπτώσεις οι συχνές μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων ανάμεσα στα παραδοσιακά εθνικά κράτη, όπως συμβαίνει με τους οικονομικούς μετανάστες, οδηγούν αναγκαία και στη διακίνηση των θρησκευτικών αντιλήψεων, στα πλαίσια της συνύπαρξης των ιδιαίτερων πολιτισμικών παραδόσεων, ενώ τα αιτήματα για νόμιμη άσκηση των θρησκευτικών δραστηριοτήτων, των ομάδων αυτών προβάλλουν ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα.

Θα μπορούσε λοιπόν να επισημάνει κάποιος ότι η νεωτερικότητα μας κληροδότησε τη λειτουργική διαφοροποίηση των στοιχείων που παλαιότερα συνέθεταν το περιεχόμενο των ομογενοποιημένων πολιτισμικών κατασκευών, διακρίνοντας τη θρησκεία, από την οικονομία, την πολιτική ή την τέχνη, κατακερματίζοντας τους όποιους δεσμούς συνέθεταν το περιεχόμενο του κοινωνικού νοήματος, ενώ παράλληλα επικύρωσε την παρουσία πολλών επί μέρους νοημάτων. Η παρουσία έτσι διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, στους κόλπους της ίδιας κοινωνίας, σχετικοποίησε την αλήθεια που εξέφραζε η καθεμιά ξεχωριστά, ενώ ενίσχυσε τη διαδικασία της εξατομικευμένης θρησκευτικότητας. (Willaime 2004, σ.175).

Ωστόσο η εξατομικευμένη θρησκευτικότητα σε συνδυασμό με την σχετικοποίηση της θρησκευτικής αλήθειας, δε διασφάλισε τις προϋποθέσεις μιας ανεκτικής συμπεριφοράς απέναντι στην θρησκευτική διαφορετικότητα, αλλά μάλλον ενίσχυσε την καχυποψία, σε κοινωνίες ιδιαίτερα πολυπολιτισμικές, επειδή ακριβώς η μονοδιάστατη διαχείριση της θρησκευτικής αλήθειας από την πλευρά των θρησκειών εξακολουθεί να αποτελεί ένα συστατικό τους στοιχείο και ταυτόχρονα ένα ανταγωνιστικό προϊόν στα πλαίσια διαχείρισης των θρησκευτικών τους νοημάτων. Ενδεχομένως οποιαδήποτε ιδέα για ανεκτική συμπεριφορά προσκρούει στην απολυτότητα της θρησκευτικής πίστης, η οποία από μόνης διαφοροποιεί την παρουσία της από οποιαδήποτε άλλη. Μάλιστα ο Ουόλζερ θα σημειώσει χαρακτηριστικά ότι «η αντίφαση δεν βρίσκεται ανάμεσα στην ανεκτικότητα και τον περιορισμό. Βρίσκεται βαθιά μέσα στην ιδέα της θρησκευτικής ανεκτικότητας καθ' εαυτή,

επειδή, ουσιαστικά όλες οι θρησκείες που γίνονται ανεκτές επιδιώκουν να περιορίσουν την ατομική ελευθερία, κάτι που αποτελεί […] το θεμέλιο της ίδιας της ιδέας περί ανεκτικότητας, [επειδή] οι περισσότερες θρησκείες είναι οργανωμένες έτσι ώστε να ελέγχουν τη συμπεριφορά». (Ουόλζερ 1998, σ. 123).

Υπενθυμίζουμε εδώ χαρακτηριστικά ότι στην Αμερικανική κοινωνία, η παρουσία της διαφορετικότητας, στα πλαίσια της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών κατανοήθηκε από ορισμένες συντηρητικές θρησκευτικές ομάδες, ως απειλή της «καθαρότητας» της ίδιας της θρησκευτικής – πολιτιστικής τους παράδοσης. Για το λόγο αυτό επέλεξαν μια ιδιωτική κατ' οίκον εκπαίδευση για τα παιδιά τους, μέσα από ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ηλεκτρονικής θρησκευτικής αγωγής, προκειμένου να διασφαλίσουν τις ομογενοποιημένες θρησκευτικές τους αντιλήψεις. (Apple 2002, σ. 163). Στην ουσία οι επιλογές αυτές δεν ακυρώνουν μόνο την οποιαδήποτε συνάντηση με τη διαφορετικότητα, η οποία αντιμετωπίζεται με καχυποψία, αλλά και τον ίδιο το ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον ο πλουραλισμός των ιδεών καταργείται στο όνομα μιας ομογενοποιημένης θρησκευτικής πίστης.

Ωστόσο εάν οι θρησκευτικές αντιλήψεις εξακολουθούν να δομούν το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου των πολιτισμικών κατασκευών, ιδιαίτερα σε μειοψηφικές μεταναστευτικές ομάδες, αποτελώντας με τον τρόπο αυτό μια διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων, η αδυναμία κατανόησης των ταυτοτήτων αυτών από την πλευρά των πλειοψηφικών ομάδων, αλλά και η μονοδιάστατη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας από τις μειοψηφικές ομάδες, οδηγεί αναπόδραστα σε αδυναμία λειτουργίας της συλλογικότητας, επειδή αδυνατεί να εξεύρει έναν ενιαίο κώδικα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο, «μια διαμερισματοποιημένη σε συλλογικότητες κοινωνία διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να μην καταφέρνει να καθιερώσει έναν ενιαίο κώδικα, μέσω του οποίου συνήθως προκύπτει στη συνείδηση του μέλους αυτής της κοινωνίας η αίσθηση του κοινού συμφέροντος και η εμπειρία της αφοσίωσης στο κοινό συμφέρον. Οι 'μερικές' (εθνοτικές, θρησκευτικές) αφοσιώσεις παίρνουν τότε τη θέση της κοινής αφοσίωσης, της αφοσίωσης στο κοινωνικό σύνολο ως σύστημα […] Εάν σε μια κοινωνία θρησκευτικών ή εθνοτικών κοινοτήτων τα μέλη των εν λόγω κοινοτήτων πεισθούν ότι δεν υπάρχει κοινό συμφέρον, αλλά συμφέροντα κάθε συλλογικότητας ξεχωριστά, τα οποία μάλιστα έρχονται και σε αντίθεση μεταξύ τους, είναι πιθανό μαζί με την ενδυνάμωση της μειοψηφικής ταυτότητας, όπως προτείνεται από ορισμένους ως στρατηγική προώθησης εκπαιδευτικών στόχων, να έχουμε και την ενδυνάμωση μιας ειδικής αφοσίωσης – της αφοσίωσης στην εθνοτική ή θρησκευτική ομάδα στην οποία το άτομο ανήκει – εις βάρος της γενικής αφοσίωσης, της αφοσίωσης του πολίτη στην κοινωνία ως σύνολο. Όσο περισσότερο απομακρύνονται σε επίπεδο συνείδησης οι κοινότητες αυτές μεταξύ τους, τόσο περισσότερο αποδυναμώνεται η νομιμότητα απέναντι στο γενικό σύνολο…». (Γκότοβος 2002, σ. 44-45). Με βάση τις επισημάνσεις αυτές δεν είναι δύσκολο να αναλογιστεί κάποιος τις επιπτώσεις που ενδεχομένως μπορεί να έχει για την κοινωνία συνολικά, η επιθυμία συγκεκριμένων θρησκευτικο-πολιτκών ομάδων να προσδιορίσουν ιδεολογικοπολιτικά το περιεχόμενο της ίδιας της κοινωνικής πραγματικότητας, επιδρώντας αποφασιστικά στην πορεία της ιστορίας, επειδή θεωρητικά διαχειρίζονται το απολυτοποιημένο νόημά της. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η χρήση της βίας αποτελεί μια νόμιμη λειτουργία, επειδή ακριβώς μπορεί να δικαιολογείται στο όνομα μιας κυρίαρχης αλήθειας, η οποία επιχειρεί να επιβληθεί ως απόλυτη ιδεολογική κατασκευή. Εάν λοιπόν η δύναμη της θρησκείας είναι να στηρίζει κοινωνικές αξίες, μέσα από την κατασκευή ενός συμβολοποιημένου κόσμου, «στον οποίο αυτές οι αξίες, καθώς και οι δυνάμεις που αντιστρατεύονται την πραγμάτωσή τους, αποτελούν θεμελιώδεις συνιστώσες του…(τότε) οι αξίες δεν απεικονίζονται ως υποκειμενικές ανθρώπινες προτιμήσεις, αλλά ως επιβεβλημένοι όροι ζωής που διέπουν έναν κόσμο με ιδιαίτερη δομή». (Geertz 2003, σ. 138). Δεν είναι τυχαία άλλωστε η διαπίστωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία επισημαίνει ότι «Υπάρχει μια θρησκευτική πτυχή σε πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μοντέρνα κοινωνία, όπως είναι τα φονταμενταλιστικά κινήματα της μη ανεκτικότητας και οι τρομοκρατικές πράξεις, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και οι εθνικές διαμάχες», (Σύσταση 1396, 1999), επειδή ακριβώς η θρησκεία μπορεί να εκλογικεύει ανορθολογικές αντιλήψεις και να ομογενοποιεί τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Η διαθρησκειακή αγωγή βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής συνύπαρξης.

Εάν λοιπόν η θρησκεία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην κατασκευή συγκεκριμένων κοσμολογικών αναπαραστάσεων, χρησιμοποιούμενη σε πολλές περιπτώσεις ως αξιακός κώδικας αρχών για ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες, η ορθολογική διερεύνησή της οδηγεί αναπόδραστα στην κατανόηση των στοιχείων εκείνων που τη συνιστούν ως μια σημαντική παράμετρο της κοινωνικής κατασκευής. Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε εδώ ότι υπάρχει στο πλουραλιστικό θρησκευτικό μας περιβάλλον, όχι αναίτια τις περισσότερες φορές, μια αρνητική θεώρηση των θρησκειών, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως διαιρετικές, ενώ σε πολλές περιπτώσεις προβάλλονται οι ανορθολογικές τους επιβιώσεις, οι οποίες έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις εκλογικευμένες αντιλήψεις για τη ζωή και τον άνθρωπο. Ωστόσο οποιεσδήποτε υπεραπλουστευμένες προσεγγίσεις του θρησκευτικού φαινομένου, ιδιαίτερα από τα Μ.Μ.Ε. διευρύνουν πολλές φορές τις υπαρκτές διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στις θρησκευτικές κοινότητες, στις οποίες επιπροσθέτως χρεώνεται η αδυναμία της συνύπαρξης.

Από την άλλη πλευρά η εθνικοποιημένη θρησκευτικότητα, η οποία δομούσε την κυρίαρχη ιδεολογικοπολιτική θεωρία των εθνικών κρατών, μεταξύ των οποίων και του ελληνικού, τόσο κατά τη διάρκεια του 19ου, όσο και του 20ου αιώνα, ανέπτυσσε τα εθνοφοβικά σύνδρομα, παγιδεύοντας τους πολίτες, τόσο εκείνους που επιθυμούσαν να ανήκουν σε μια θρησκευτική κοινότητα, όσο και εκείνους που δεν επιθυμούσαν να έχουν μια θρησκευτική ένταξη, σε μια συντηρητική ιδεολογικοπολιτική θεωρία θρησκευτικού τύπου, η οποία κατανοούσε τη θρησκευτική διαφορετικότητα με κριτήρια «ελληνο-χριστιανικής» καθαρότητας. (Καραμούζης 2007). Σύμφωνα με τον Tarek Mitri, «αυτή η δυαδικότητα των αντιλήψεων ευθύνεται, μέχρις ενός σημείου, για τη δυσκολία που αντιμετωπίζουμε παντού να διαχειριστούμε την πραγματικότητα του θρησκευτικού πλουραλισμού. Ενόσω η ιδέα μιας ενοποιημένης κοινωνίας, στη βάση της εκκοσμικευτικής υπόθεσης, ελαχιστοποιεί τις θρησκευτικές διαφορές, το εναλλακτικό μοντέλο, το πολυπολιτισμικό, μεγιστοποιεί τις διαφορές και τείνει να οδηγεί τις μειονοτικές κοινότητητες σε μια διαβίωση που λίγο απέχει από τα γκέτο». (Tarek Mitri, σ. 67).

Ωστόσο εάν η πλουραλιστική κοινωνία, αδυνατεί να κατανοήσει το περιεχόμενο των θρησκευτικών της αναπαραστάσεων για τους λόγους που αναφέρθηκαν και επειδή «η αποπομπή του θρησκευτικού φαινομένου εκτός των τειχών της ορθολογικής και δημοσίως ελεγχόμενης μετάδοσης των γνώσεων ευνοεί την παθολογία του πεδίου αντί την εξυγίανσή του», (Ντεμπρέ, σ.26), οφείλουμε ως δημοκρατική κοινωνία να συνδράμουμε στη διασφάλιση των κριτηρίων εκείνων που θα οδηγήσουν σε μια σοβαρή, επιστημονική και αντικειμενική μελέτη των θρησκειών, στα πλαίσια επικοινωνίας των πολιτισμών και όχι της μονοπωλιακής διαχείρισής τους. Στην ουσία οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία με τα παραπάνω κριτήρια καθίσταται εφικτή μόνο όταν συνδέεται με τη σχολική αγωγή και δεν εκπορεύεται απευθείας από τις ίδιες τις θρησκευτικές κοινότητες, οι οποίες επιδιώκουν τη θρησκευτική χειραγώγηση. Σύμφωνα άλλωστε με την υπ' αριθμ. 1720/2005 Οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, «η εκπαίδευση είναι βασική για την καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών […], (επειδή) το σχολείο είναι μείζον στοιχείο της εκπαίδευσης, της διαμόρφωσης ενός κριτικού πνεύματος από τους μελλοντικούς πολίτες, και επομένως του διαπολιτισμικού διαλόγου. Θέτει τις βάσεις για ανεκτική συμπεριφορά, η οποία στηρίζεται στο σεβασμό της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου. Η διδασκαλία της ιστορίας και της φλοσοφίας των κυριοτέρων θρησκειών στα παιδιά με μέτρο και αντικειμενικότητα και με σεβασμό στις αξίες της Ευρωπαϊκής Συνθήκης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων θα καταπολεμήσει αποτελεσματικά το φανατισμό. Η κατανόηση της ιστορίας των πολιτικών συγκρούσεων στο όνομα της θρησκείας είναι πολύ σημαντική». (Καραμούζης, 2007, σ. 203).

Για το λόγο αυτό η παρουσία ενός μαθήματος διαθρησκειακής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί μια βασική προϋπόθεση του διαπολιτισμικού διαλόγου, που οφείλει να εγκαινιάσει συνθήκες συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών ιδεών. Σε ένα τέτοιο σχολείο «το μάθημα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα της ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, να επιτρέπει την αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων διδασκόντων και

διδασκομένων, όπως επίσης και τη δυνατότητα ερμηνείας και κριτικής με στόχο την ολοκλήρωσή τους και την ανταπόκρισή τους στην πραγματικότητα ως ολότητα». (Κανακίδου - Παπαγιάννη 1994, σ. 48).

Το περιεχόμενο ενός μαθήματος διαθρησκειακής αγωγής στα πλαίσια της συγκριτικής συνεξέτασης των θρησκειών, οφείλει να εστιάσει το ενδιαφέρον του: 1) Στη συνειδητοποίηση και κατανόηση της ποικιλομορφίας των θρησκειών, των θρησκευτικών εμπειριών, των θρησκευτικών εκφράσεων, των θρησκευτικών συμβόλων, αλλά και των λόγων που η ποικιλομορφία αυτή είναι νόμιμη. 2) Στη συνειδητοποίηση ότι οι θρησκείες έχουν συμβάλλει στην ιστορία, τον πολιτισμό, την τέχνη, αλλά και στα σύγχρονα ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο και την κοινωνία του. 3) Στην ενθάρρυνση της μελέτης ενός διευρυμένου φάσματος που αφορά τις αντιλήψεις για τις θρησκείες, οι οποίες δεν είναι θρησκευτικές. 4) Στη μελέτη της γεωγραφικής κατανομής των θρησκειών, της ιστορικής τους πορείας και των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους. 5) Στην μελέτη της σχέσης μεταξύ της θρησκευτικής διάστασης της ανθρώπινης ύπαρξης και της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τις τέχνες, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τα ήθη και τα έθιμα. 6) Στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, χωρίς ίχνος επιβολής ή υπεροχής μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής ιδεολογίας έναντι κάποιας άλλης. 7) Στη συνειδητοποίηση ότι η μελέτη των θρησκειών στο σύγχρονο σχολείο δε συνιστά εγχάραξη κάποιας θρησκευτικής πίστης, αλλά κατανόηση της παρουσίας των θρησκειών στο σύγχρονο κόσμο. 8) Στην περιγραφική και όχι υπερασπιστική μελέτη των θρησκειών. 9) Στη συνειδητοποίηση ότι η ανάγκη για σεβασμό και αμοιβαία κατανόηση της θρησκευτικής διαφορετικότητας είναι υποχρέωση όλων μας, ιδιαίτερα σε έναν κόσμο ποικιλομορφίας. 10) Στην αξιοποίηση όλων των στοιχείων που προκύπτουν από τις κοινωνικές επιστήμες και ως στόχο έχουν την παρατήρηση, την ταξινόμηση και την περιγραφή των διαφορετικών θρησκευτικών συμπεριφορών.

Ωστόσο τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια νεοελληνική εκπαίδευση εξακολουθεί να κυριαρχεί μια μονοδιάστατη αντίληψη για τη θρησκευτική αγωγή, η οποία συνίσταται στη «γνωριμία με τις βασικές παραστάσεις, έννοιες και σύμβολα της ορθόδοξης πίστης και ζωής. Συνειδητοποίηση της αγάπης του Θεού για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Ανακάλυψη της σημασίας και της επικαιρότητας του Ευαγγελίου για την προσωπική και κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό […] Κατανόηση του τι σημαίνει να είναι κάποιος ενεργό μέλος της εκκλησιαστικής κοινότητας». (ΦΕΚ 303/13-3-2003). Η κατανόηση δηλαδή του θρησκευτικώς «άλλου» γίνεται με γνώμονα την κυρίαρχη αντίληψη για τη θρησκεία, παρόλο που τονίζεται στο νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών, ότι το μάθημα των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το σεβασμό της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και τη συνύπαρξη με το «διαφορετικό». Στην ουσία όμως η κατανόηση της θρησκευτικής διαφορετικότητας καθίσταται ένας ανέφικτος στόχος, εφόσον ολόκληρη η θρησκευτική αγωγή είναι προσανατολισμένη στην οικοδόμηση μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής ταυτότητας, ενώ η θρησκευτική ετερότητα υποτίθεται ότι υπάρχει κάπου, χωρίς καμιά γνωριμία ή επικοινωνία μαζί της. Εάν μάλιστα λάβουμε υπ' όψιν μας ότι η μοναδική αλήθεια εξαντλείται στα όρια της κυρίαρχης θρησκευτικής αντίληψης, τότε οι μαθητές αποκτούν ένα ισχυρό κριτήριο να αξιολογήσουν αρνητικά και με κάθε επιφύλαξη τη θρησκευτική διαφορετικότητα, ενώ οποιαδήποτε προσπάθεια για κοινωνική ενσωμάτωση της διαφορετικότητας θα καθίσταται ένας ανέφικτος στόχος.

Δικαιούται ωστόσο το σύγχρονο δημόσιο σχολείο να αναπαράγει μια μονοδιάστατη αντίληψη της θρησκευτικής ταυτότητας, ακόμα και αν αυτή αποτελεί τμήμα της πολιτισμικής κατασκευής ενός τόπου; Σύμφωνα με την πρόσφατη Οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενώ «η γνώση των θρησκειών αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα της γνώσης της ιστορίας της ανθρωπότητας και των πολισμών της, η γνώση αυτή είναι τελείως διαφορετική από την πίστη σε μια συγκεκριμένη θρησκεία και την πρακτική εφαρμογή της». Μάλιστα για το λόγο αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει: «Ακόμη και σε χώρες όπου κυριαρχεί μια θρησκεία, πρέπει να διδάσκεται η καταγωγή όλων των θρησκειών παρά να ευνοείται μία μόνο θρησκεία ή να ενθαρύνται ο προσηλυτισμός». (Καραμούζης 2007, σ.203).

Το σχολείο λοιπόν οφείλει να είναι «ουδετερόθρησκο», διαχωρίζοντας τη θρησκευτική γνώση από τη θρησκευτική πίστη, ενώ σε κάθε περίπτωση η

«ουδετεροθρησκεία» δεν καθίσταται εμπόδιο στη κατανόηση του ρόλου των θρησκειών και στη πολιτισμική τους συνύπαρξη, αντίθετα αποτελεί προϋπόθεση της αντικειμενικής μελέτης των θρησκειών. Το «ουδετερόθρησκο» σχολείο δεν προβάλει, δεν επιβάλει, ούτε προσβάλει οποιαδήποτε θρησκευτική αντίληψη, ενώ από την άλλη πλευρά η συγκριτική συνεξέταση των θρησκειών που επιχειρείται δεν προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις για την υπεροχή κάποιας θρησκείας έναντι των υπολοίπων.

Στόχος ενός τέτοιου μαθήματος διαθρησκειακής αγωγής καθίσταται η διαθρησκειακή επικοινωνία, η οποία θα δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι οι θρησκευτικές θεωρήσεις της ζωής δεν είναι η μοναδικές πολιτισμικές κατασκευές, ωστόσο όμως αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της διαφορετικότητας, ενώ σωστή αξιολόγηση τους, θα τους απαλλάξει από οποιαδήποτε ενχάραξη μισαλλοδοξίας και φανατισμού.

Μόνο τότε το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής θα συνυπάρξει αρμονικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του δημοσίου σχολείου, συμβάλλοντας θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ευνοώντας την πολύπλευρη συνεξέταση των πτυχών της πραγματικότητας, μεταξύ των οποίων και της θρησκευτικής. Η δημιουργία ενός τέτοιου μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολλαπλά ωφέλιμη, επειδή καλλιεργεί ήδη από τις μικρότερες ηλικίες τη γνωριμία και την εμπιστοσύνη με το θρησκευτικώς «άλλο», το οποίο ωστόσο είναι πολιτισμικά απαραίτητο για την κατανόηση της πλουραλιστικής κοινωνίας μας, ενώ μπορεί να θέσει τις βάσεις για μια μελλοντική ουσιαστική συνύπαρξη των θρησκειών, με γνώμονα τα κοινά πανανθρώπινα αιτήματα για ειρήνη, ασφάλεια, κοινωνική δικαιοσύνη, πυρηνικό αφοπλισμό κ.τ.λ., στα οποία οι θρησκείες μπορούν και οφείλουν να δραστηριοποιηθούν.

Βιβλιογραφία

Γκόβαρης, Χ. (2004): *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002): *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Geertz, C. (2003): *Η ερμηνεία των πολιτισμών.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1994): *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π. (2007) *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2003): *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στο αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα Μεταίχμιο.

Mitri T. (2004): «Σκέψεις για τις σχέσεις Ορθοδόξων Χριστιανών και Μουσουλμάνων», στο *Ισλάμ και Φονταμενταλισμός, Ορθοδοξία και Παγκοσμιοποίηση.* Αθήνα: Ίνδικτος.

Ουόλζερ, Μ. (1998): *Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Φουντεδάκη, Π. (2002): «Θρησκεία και κράτος στην Ευρώπη», στο Θ. Λίποβατς, Ν. Δεμερτζής και Β. Γεωργιάδου, *Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Κριτική.

Weber, M. (1993): *The Sociology of Religion.* Boston: Beacon Press.

Willaime, J.P. (2004): *Κοινωνιολογία των Θρησκειών*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις μέσω της διδασκαλίας της μουσικής – Η αξιοποίηση της μουσικής στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Λεοντάρη Βασ., *Δρ Επιστημών Αγωγής-Εκπαιδευτικός*

Περίληψη

Η πολυπολιτισμικότητα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα γεγονός με το οποίο η ελληνική κοινωνία έχει ήδη έρθει αντιμέτωπη εδώ και καιρό. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., κατά το σχολικό έτος 1995-1996, στη χώρα μας φοιτούσαν 8.455 αλλοδαποί μαθητές, ενώ αντίστοιχα το 2004-2005 ο αριθμός είχε φτάσει τις 113.463. Το φαινόμενο έχει γίνει ήδη αντικείμενο πολλών συζητήσεων, αναζητήσεων και ενίοτε αντιπαραθέσεων στην προσπάθεια η Ελλάδα να αντεπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.. Όροι όπως, «διαπολιτισμική αγωγή», «ταυτότητα και ετερότητα», εκφράσεις όπως «αποδοχή της διαφορετικότητας», «νέα πολιτισμική πραγματικότητα», ακούγονται όλο και περισσότερο και με την πάροδο του χρόνου, φαίνεται να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο αυτούς που εργάζονται σε συγκεκριμένα σχολεία και περιοχές της Ελλάδας. Και ενώ στο θεωρητικό επίπεδο, αναφορικά με τον επιστημονικό διάλογο και τη σχετική βιβλιογραφία, έχει γίνει ένα πολύ σημαντικό βήμα, το κυρίαρχο ζήτημα που απασχολεί όλους τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να ξεχωρίζουμε τους μαθητές και τους γονείς, είναι το πώς θα αντιμετωπιστεί πρακτικά πλέον αυτή τη νέα πραγματικότητα και πως θα μπορέσουμε να αντιστρέψουμε την κατάσταση και από «πρόβλημα», όπως συχνά αντιμετωπίζεται, να το βιώσουμε ως «ευκαιρία»ολόπλευρης και πλουραλιστικής ανάπτυξης του μαθητή. Ο πρώτος τομέας στον οποίο έστρεψε την προσοχή της η ελληνική πολιτεία αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, ήταν αυτός της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός θεμιτό και φυσικά απαραίτητο. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης κοινού κώδικα επικοινωνίας είναι σαφώς το πρώτο βήμα για την αρμονική συμβίωση των μελών μιας ομάδας. Είναι όμως η γλώσσα ο μονόδρομος για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα ανάμεσα σε μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης; Στόχος της εισήγησης, είναι η ανάδειξη και ταυτόχρονα αξιοποίηση ενός άλλου τρόπου διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, μέσω του μαθήματος της μουσικής, με έμφαση:

- Στον κοινό κώδικα επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσω της τέχνης γενικότερα και ειδικότερα της μουσικής,
- Στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, που εμπεριέχουν τη διαφορετικότητα των ρόλων, ως απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης κοινών στόχων για τη δημιουργία οποιασδήποτε μορφής Τέχνης,
- Στην ανάδειξη και προώθηση των δεξιοτήτων των μαθητών,
- Στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης, ως βασικό μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ενδεικτικά λοιπόν, θα παρουσιαστούν διδακτικές προσεγγίσεις – προτάσεις διδασκαλίας μέσω του μαθήματος της μουσικής που ήδη εφαρμόστηκαν σε σχολείο της Α/θμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα στο οποίο ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνούσε το 45%, με στόχο την καλύτερη διαχείριση του πολύμορφου μαθητικού πληθυσμού μέσα στην τάξη.

1. Μουσική και γλώσσα – σύντομη θεωρητική προσέγγιση

Η πολυπολιτισμικότητα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα γεγονός με το οποίο η ελληνική κοινωνία έχει ήδη έρθει αντιμέτωπη εδώ και καιρό. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., κατά το σχολικό έτος 1995-1996, στη χώρα μας φοιτούσαν 8.455 αλλοδαποί μαθητές, ενώ αντίστοιχα το 2004-2005 ο αριθμός είχε φτάσει τις 113.463.[528] Το φαινόμενο έχει γίνει ήδη αντικείμενο πολλών συζητήσεων, αναζητήσεων και ενίοτε αντιπαραθέσεων[529] στην προσπάθεια η Ελλάδα να αντεπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.. Όροι όπως, «διαπολιτισμική αγωγή», «ταυτότητα και ετερότητα», εκφράσεις όπως «αποδοχή της διαφορετικότητας», «νέα πολιτισμική πραγματικότητα», ακούγονται όλο και περισσότερο και με την πάροδο του χρόνου, φαίνεται να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο αυτούς που εργάζονται

[528] Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Στατιστικά στοιχεία 2004-2005
[529] ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ.,(2005): 17

σε συγκεκριμένα σχολεία και περιοχές της Ελλάδας. Και ενώ στο θεωρητικό επίπεδο, αναφορικά με τον επιστημονικό διάλογο και τη σχετική βιβλιογραφία, έχει γίνει ένα πολύ σημαντικό βήμα, το κυρίαρχο ζήτημα που απασχολεί όλους τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να ξεχωρίζουμε τους μαθητές και τους γονείς, είναι το πώς θα αντιμετωπιστεί πρακτικά πλέον αυτή τη νέα πραγματικότητα και πως θα μπορέσουμε να αντιστρέψουμε την κατάσταση και από «πρόβλημα», όπως συχνά αντιμετωπίζεται, να το βιώσουμε ως «ευκαιρία» ολόπλευρης και πλουραλιστικής ανάπτυξης του μαθητή.

Ο πρώτος τομέας στον οποίο έστρεψε την προσοχή της η ελληνική πολιτεία αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, ήταν αυτός της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός θεμιτό και φυσικά απαραίτητο. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης κοινού κώδικα επικοινωνίας είναι σαφώς το πρώτο βήμα για την αρμονική συμβίωση των μελών μιας ομάδας. «Ο εκπαιδευτικός όμως θεσμός, αντιμετωπίζει την ελληνική γλώσσα σαν να ήταν μία, ενιαία και ομογενής»[530], παρότι όλοι γνωρίζουν ότι στη χώρα μας υπάρχουν διαφορετικοί διάλεκτοι, από τη Μακεδονία και την Ήπειρο, μέχρι τα νησιά του Αιγαίου και την Κρήτη, τις οποίες κανένας δεν υποτιμά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι, τα σχολικά βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα και γενικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ομόγλωσσους.[531] Το ίδιο παρατηρείται και ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου. Το ένα καλείται να γράφει τη γλώσσα που ήδη ξέρει και μιλάει, ενώ το άλλο μια άλλη η οποία διαφέρει πολλές φορές από την μητρική του και ως προς τη σύνταξη και ως προς την προφορά και επιπλέον και ως προς το λεξιλόγιο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ορίζει ποια είναι η σωστή, η πρότυπη γλώσσα και ποια η «σωστή» εκφορά του λόγου, έχοντας όμως κοινωνικά κριτήρια αξιολόγησης,[532] τα οποία στερούν από ομάδες μαθητών την έννοια των ίσων ευκαιριών στη μάθηση. Το ζήτημα γίνεται πλέον τεράστιο, όταν μιλάμε για μαθητές που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι καν η ελληνική, αλλά η αλβανική, η πολωνική, η σερβική κ.λπ. Και σ' αυτό το σημείο είναι που πρέπει να γίνει ο σωστός συνταιριασμός έτσι ώστε η διδασκαλία της «πρότυπης», «σωστής» ελληνικής γλώσσας να γίνει με τέτοιον τρόπο ώστε να αυτή να προστεθεί στην υπάρχουσα μητρική, χωρίς όμως σε καμία περίπτωση να την ακυρώσει.

Η γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα σύνολο οργανωμένων ήχων, συμβόλων και κινήσεων με στόχο τη δημιουργία κοινού κώδικα επικοινωνίας. Παρόμοιο όμως ορισμό, μπορούμε να δώσουμε και στη μουσική, ένα άλλο δηλαδή σύνολο οργανωμένων ήχων και δομημένων με στόχο να διαθέτουν αρμονία, ρυθμό κα μελωδία.[533] Η μουσική λοιπόν, είναι μια «άλλη γλώσσα» και μάλιστα σύμφωνα με τον Schopenhauer «η επίδρασή της είναι πολύ ισχυρότερη και διεισδυτικότερη από την επίδραση των άλλων τεχνών», αφού, ενώ δεν παραπέμπει σε συγκεκριμένες έννοιες και δεν χαρακτηρίζεται από προθετικότητα, ακριβώς επειδή είναι οικουμενική, μπορεί και εκφράζει την ουσία και φτάνει στην «καρδιά των πραγμάτων».[534]

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η αξιοποίηση ενός «άλλου» κοινού κώδικα επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσω της μουσικής, στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Γενικό Σκοπό του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αναφορικά με τη νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, «Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει και να τη γράφει με άνεση.»[535] Θα παρουσιαστούν ενδεικτικά δραστηριότητες, δομημένες πάνω σε συγκεκριμένα κεφάλαια του βιβλίου «Η γλώσσα μου» της Β΄ Δημοτικού, στις οποίες η προσέγγιση του στόχου θα γίνεται με μέσο την αξιοποίησης της κοινής γλώσσας επικοινωνίας που υπάρχει, της μουσικής. Οι

---

[530] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/ τελευταία επίσκεψη 15/05/07
[531] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/ τελευταία επίσκεψη 15/05/07
[532] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/ τελευταία επίσκεψη 15/05/07
[533] ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., (1998)
[534] SHOPENHAUER, στο ΤΣΕΤΣΟΣ Μ.(2004).
[535] http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/ τελευταία επίσκεψη 15/05/07

στόχοι των δραστηριοτήτων κινούνται πάνω σε τρεις βασικούς άξονες, σε αυτόν της ανάγνωσης, σε αυτόν της γραφής και σ' αυτόν της δημιουργικής γραφής, ως αξιολόγηση της κατανόησης στης γλώσσας. Οι δραστηριότητες δεν απαιτούν από τον εκπαιδευτικό εξειδικευμένες γνώσεις μουσικής, μπορούν να πραγματοποιηθούν από όλους τους δασκάλους, απαιτούν όμως τη συνεργασία των μαθητών, τη σφαιρική αντίληψη της γνώσης προωθώντας ταυτόχρονα τη διαθεματικότητα και τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.

2. Οι δραστηριότητες

Ενότητα 2η : Με το «σεις» και με το «σας»

- **Στόχος:** Να μάθουν τα παιδιά:
  - να μετράνε τις συλλαβές που έχουν οι λέξεις
  - να αλλάζουν τη σημασία μια λέξης αλλάζοντας τη θέση του τόνου της λέξης (τονικά παρώνυμα)
- **Τα μέσα:**
  - Το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Πρωινό άστρο», που βρίσκεται στην ενότητα του βιβλίου,
  - Καρτέλες με τονικά παρώνυμα (λέξεις δηλαδή που διαφέρουν μόνο ως προς τον τόνο),
  - Απλά, κρουστά μουσικά όργανα που διαθέτει το σχολείο, ή αυτοσχέδια κρουστά (μολύβι πάνω στο θρανίο, κ.λπ.) ή ακόμα και μόνο παλαμάκια.
- **Οι δραστηριότητες:**
  - Τοποθετούμε σε κοινή θέα για την τάξη το ποίημα από την ενότητα του βιβλίου. Είναι καλύτερο οι μαθητές να μην χρειάζεται να παρακολουθεί ο καθένας μόνος του το βιβλίο του. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας (διαφορετικός κάθε φορά) επιλέγει μια λέξη από το ποίημα και αναπαράγει τον ήχο της ρίχνοντας το βάρος μόνο στον αριθμό των συλλαβών, είτε με παλαμάκια, είτε με κάποιο από τα όργανα που έχει εμπνευστεί ή υπάρχει στην τάξη. Οι μαθητές των άλλων ομάδων, καλούνται να αναγνωρίσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν τη λέξη και να την πουν.
  - Φτιάχνουμε καρτέλες με τονικά παρώνυμα και τα τοποθετούμε και πάλι σε σημείο που είναι σε κοινή θέα στην τάξη. Παράδειγμα: γέρνω – γερνώ, μόνος - μονός, νόμος - νομός, φόρα – φορά κλπ . Εμφανίζω τις καρτέλες σε ζευγάρια. Αντίστοιχα με πριν, πρέπει τα παιδιά να αναγνωρίσουν από τον ήχο, τη σωστή λέξη κάθε φορά.
  - Επαναλαμβάνουμε την δραστηριότητα, ζητάμε από τους μαθητές όμως αυτή τη φορά να γράφουν τις λέξεις που αναγνωρίζουν.
- **Η αξιολόγηση:** Ξεκινάει από την αυτοαξιολόγηση των ίδιων των παιδιών, που βαθμολογούν τις ομάδες ανάλογα με το ποια βρήκε τις περισσότερες σωστές λέξεις, τις αναγνώρισε πιο γρήγορα και τις έγραψε σωστά Από το δάσκαλο γίνεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εντοπίζοντας ποιοι μαθητές συμμετέχουν λιγότερο και απαντούν με καθυστέρηση, προκειμένου σ' αυτούς να βρει τρόπου να επιμείνει περισσότερο.

Ενότητα 5η : Πάμε για ψώνια;

- **Στόχος:** Μέσα από παιχνίδια με ήχους να προχωρήσουν στην ανάγνωση και στη γραφή
- **Τα μέσα:**
  - Κουτιά που περιέχουν διάφορα είδη διατροφής που μπορούμε να βρούμε σε super market (ζάχαρη, ρύζι, φασόλια, καρύδια κλπ), τα οποία χρησιμοποιούμε σαν μουσικά όργανα.
  - Καρτέλες όπου αναγράφονται τα ονόματα των προϊόντων που θα χρησιμοποιήσουμε.
- **Οι δραστηριότητες:**
  - Χωρίζουμε τους μαθητές, και προβάλουμε τις καρτέλες με τα προϊόντα που έχουμε επιλέξει. Πηγαίνουμε σε σημείο της τάξης που οι μαθητές δεν μπορούν να μας βλέπουν και αρχίζουμε να κουνάμε τα κουτιά ένα – ένα με τη σειρά που εμφανίζονται και

στις καρτέλες και ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το προϊόν. Στη συνέχεια κάνουμε το ίδιο, αλλά με διαφορετική κάθε φορά σειρά.

- Όταν είμαστε σίγουροι ότι τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με τους ήχους, βγάζουμε τις καρτέλες και τους ζητάμε να μετατρέψουν τον ήχο σε λέξη, γράφοντας πλέον η κάθε ομάδα τη λέξη σε μία λίστα για ψώνια. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες ενότητες του βιβλίου με διαφορετικούς ήχους.

- **Η αξιολόγηση:** Νικήτρια είναι η ομάδα που έχει αναγνωρίσει και καταγράψει σωστά και ορθογραφημένα τους περισσότερους ήχους από τη λίστα.

Ενότητα 6η : Είμαστε έτοιμοι;

- **Στόχος:** Μέσα από παιχνίδια ήχου και αυτή τη φορά, οι μαθητές να μετατρέψουν τα ηχητικά μηνύματα σε λέξεις και στη συνέχεια σε ιστορία.
- **Τα μέσα:** Διάφοροι ήχοι που μπορούμε να βρούμε μαγνητοφωνημένους στο εμπόριο (κυκλοφορούν αντίστοιχα cd), στο διαδίκτυο, στο πρόγραμμα power point του υπολογιστή, ή ακόμα και να τους ηχογραφήσουμε μόνοι μας π.χ. ήχους από το σπίτι, ήχους από την πόλη, από την εξοχή, κ.λπ.
- **Οι δραστηριότητες:** Χωρίζουμε τα παιδιά και πάλι σε ομάδες και τους βάζουμε να ακούσουν τους ήχους που έχουμε ετοιμάσει. Η κάθε ομάδα καταγράφει σε ένα χαρτί τους ήχους που ακούει. Σε πρώτο στάδιο ελέγχουμε αν όλες οι ομάδες έχουν αναγνωρίσει και έχουν γράψει σωστά όλους τους ήχους. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει μια ιστορία με τις λέξεις πλέον που έχει στη διάθεσή της.
- **Η αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση της δραστηριότητας γίνεται σε δύο επίπεδα:
  - Αρχικά βαθμολογείται η ομάδα που βρήκε τους περισσότερους ήχους και τους έγραψε και σωστά
  - Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ιστορίες των μαθητών και επιλέγεται η καλύτερη από άποψη δομής, φαντασίας και παρουσίασης.

Ενότητα 7η : Πώς λέμε όχι;

- **Στόχος:** Να αναπτύξουν τη δημιουργική γραφή, έχοντας ως ερέθισμα μουσικά παραδείγματα που τους διεγείρουν τη φαντασία
- **Τα μέσα:**
  - Αποσπάσματα από την ταινία του Walt Disney «Φαντασία»
  - Μουσικά παραδείγματα που θα βρείτε εύκολα για δημιουργική γραφή, μέσα από soundtracks κινηματογραφικών ταινιών, ή και κλασσικών έργων.
- **Οι δραστηριότητες:** Με αφορμή την αναφορά που γίνεται στην ταινία του Walt Disney «Φαντασία»,
  - Επιλέγουμε κάποιο απόσπασμα από την ταινία και κάνουμε προβολή στην τάξη
  - Μετά την προβολή του αποσπάσματος, συζητάμε με τα παιδιά για το πώς η μουσική μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για δημιουργία ιστορίας και δίνοντάς τους εμείς κάποιο άλλο μουσικό παράδειγμα χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και ζητάμε να δημιουργήσουν με βάση τη μουσική μια δική τους ιστορία την οποία θα πρέπει στο τέλος να παρουσιάσουν στην τάξη ως εικονογραφημένο βιβλίο.
- **Η αξιολόγηση:** Παρακολουθούμε όλες τις παρουσιάσεις και διαπιστώνουμε κατά πόσο οι μαθητές μπορούν το ηχητικό ερέθισμα να το μετατρέψουν σε λόγο, στη συνέχεια σε ολοκληρωμένο κείμενο και τέλος σε γραπτό. Προσπαθούμε να καταμερίσουμε τους ρόλους ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε κάθε ομάδα και ενθαρρύνουμε τους αδύναμους να συμμετέχουν στη συγγραφή του βιβλίου, χωρίς να έχει σημασία τόσο η καλλιγραφία, από τη στιγμή που θα υπάρχει και ταυτόχρονη εικονογράφηση.

Ενότητα 24η: Να σου πω τι έμαθα;

- **Στόχος:**
  - Η ανάγνωση
  - Η όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του ποιήματος.

- Η μετατροπή μιας μορφής τέχνης σε άλλη, στη συγκεκριμένη περίπτωση από την ποίηση στη μουσική

➢ **Τα μέσα:**

- Το ποίημα της Μάρως Λοΐζου «Δε μ' ακούς;»
- Μουσικά όργανα που βρίσκονται στο σχολείο, ή και αυτοσχέδια που μπορούν να κατασκευάσουν στην τάξη.

➢ **Οι δραστηριότητες:** Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και μοιράζουμε σε κάθε ομάδα το ποίημα και όργανα για να χρησιμοποιήσουν. Οι μαθητές καλούνται να μετατρέψουν το ποίημα σε ήχους, χρησιμοποιώντας τα όργανα που τους δώσαμε, αυτοσχέδια που μπορεί να κατασκευάσουν μόνα τους, καθώς και το σώμα τους ή τη φωνή τους. Δίνουμε κατεύθυνση έτσι ώστε σε κάθε να ομάδα να διαβάσουν ως αφηγητές το ποίημα όλα τα παιδιά.

➢ **Η αξιολόγηση:**Το συγκεκριμένο ποίημα προσφέρεται για μετατροπή, γιατί εμπεριέχει εκφράσεις που απευθύνονται σχεδόν σε όλες τις αισθήσεις (*μυρίζω φύκι και πελαγίσιο άνεμο, έρχομαι μέσα από τα χρυσαφένια χωράφια*..) και μέσα από τη φαντασία των παιδιών, μπορούν να προκύψουν εκπληκτικά πράγματα. Έχοντας ήδη μπει στην περίοδο του καλοκαιριού, ωθήστε τους μαθητές να παρουσιάσουν το ποίημα ακόμα και με παράλληλες ζωγραφιές. Το ότι θα πρέπει να μετατρέψουν το κείμενο σε άλλες μορφές τέχνης, είναι σίγουρο ότι θα τους προκαλέσει να διαβάσουν και να ξαναδιαβάσουν προσεκτικά κάθε στίχο και κάθε λέξη του, προκειμένου να το αποδώσουν με όσο το δυνατό καλύτερο τρόπο, πράγμα που είναι σίγουρο ότι θα τους βοηθήσει τόσο στην ανάγνωση ως τεχνική, όσο και στην κατανόηση της δυσκολότερης ίσως μορφής του γραπτού λόγου, που είναι η ποίηση.

3. Συμπεράσματα

Η μουσική στο σχολείο μπορεί να έχει δύο διαφορετικές λειτουργίες: Η μία ως αυτόνομο μάθημα, για την απόκτηση και την καλλιέργεια μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων και η άλλη, ως μέσο για την εξυπηρέτηση άλλων εκπαιδευτικών στόχων[536]. Στις συγκεκριμένες ενδεικτικές δραστηριότητες, η μουσική ήταν το μέσο για την προσέγγιση της γλώσσας στο αντίστοιχο μάθημα της Δευτέρας δημοτικού. Η ιδέα μπορεί να επεκταθεί εύκολα και στις υπόλοιπες τάξεις, με ανάλογες δραστηριότητες, άλλα και σε άλλα μαθήματα, όπως στη Μελέτη του Περιβάλλοντος, στη Γεωγραφία, στην Ιστορία και στα Μαθηματικά. Επιδίωξη είναι ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται στην τάξη, να εντάξει τη μουσική στις δραστηριότητες του, κάτι που ήδη σε μεγάλο βαθμό κάνει με το θέατρο και τη ζωγραφική, χωρίς να θεωρεί ότι απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για την αξιοποίησή της. Άλλωστε, «κάθε μουσική που ακούγεται ή παράγεται στην τάξη, μέσω της οποίας εκφράζονται συναισθηματικά, όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και ο εκπαιδευτικός, αποτελεί εργαλείο για την εκπαίδευση.»[537]

Από την άλλη πλευρά, η μουσική, ως «κοινός» κώδικας επικοινωνίας, αποδεικνύεται μέσα από έρευνες ότι μπορεί να προωθήσει συνεργασίες και να ανοίξει νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, ιδιαίτερα δε, ανάμεσα σε αλλοδαπούς και σε ημεδαπούς.[538] Κλείνοντας λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, αν η μουσική ενταχθεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και το μάθημα αρθρωθεί και οργανωθεί με άξονα τις ομαδοσυνεργατικές συνεργασίες, μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στη αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά στην αξιοποίησή της για την προώθηση της δυναμικής μιας ομάδας.

Βιβλιογραφία

Cummins J., (1999): Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Gutenberg, Αθήνα.

Γρηγορίου Μ., Κουρουπός Γ., Κυπουργός Ν. & Μαραγκόπουλος Δ., (1983): Μία πρόταση για την ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου στα παιδιά των δημοτικών σχολείων, ανέκδοτη εργασία για το Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Θεοδωρίδης Μένης στο www.prmelina.gr τελευταία επίσκεψη 15/05/07.

[536] ΤΣΙΡΙΔΗΣ Π., στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/
[537] ΤΣΙΡΙΔΗΣ Π., στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/
[538] ΛΕΟΝΤΑΡΗ Β., (2006)

Λεοντάρη Β., (2006): Ο ρόλος της μουσική στη παιδεία και η συμβολή της στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
Νικολάου Γ., (2005): Διαπολιτισμική διδακτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
Πανεπιστήμιο Αθηνών – ΚΕΔΑ (2006-7): Επιμορφωτικά σεμινάρια στα πλαίσια του προγράμματος «Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Αθήνα.
Τσέτσος Μ., (2004): Βούληση και ήχος, Εστία, Αθήνα.
Τσιρίδης Π., στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/ τελευταία επίσκεψη 15/05/07.
Φραγκουδάκη Α., στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/ τελευταία επίσκεψη 15/05/07.

Μελέτη του βαθμού εφαρμογής του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των προβλημάτων λειτουργίας τους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Νικολάου Γ., Βασιλείου Π., Γιώτη Λ., Δούκα Ε., Κοριλάκη Π., Λώλης, Κ., Χριστοπούλου, Ε., *Ερευνητική ομάδα ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Περίληψη
Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ), κρίθηκε αναγκαίο να διεξαχθεί μία πανελλαδικής εμβέλειας έρευνα με σκοπό *τη διερεύνηση εκείνων των διοικητικών και παιδαγωγικών παραμέτρων που χαρακτηρίζουν συνολικά τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής* (Τ.Υ.). Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε ο βαθμός εφαρμογής της υφιστάμενης νομοθεσίας σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. αλλά και τα πιθανά προβλήματα που εντοπίζονται στη λειτουργία τους.

Εισαγωγή - Θεσμικό Πλαίσιο

Ο θεσμός των Τ.Υ. ξεκινά το 1980 και η νομοθετική μέριμνα για τη λειτουργία τους συμπληρώνεται σταδιακά και οριστικοποιείται με την *Υ.Α. Φ.2/378/Γ1/1124/8-12-94,* όπου δίδεται το δικαίωμα σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ενταχθούν στις Τ.Υ. Η ίδια απόφαση δίνει τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για 2 ή 3 ώρες εβδομαδιαίως μέσα στις Τ.Υ. και προβλέπει την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών κλπ.) για τη στήριξη των μαθητών. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν έχει γίνει ούτε καν στοιχειώδης αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων.

Από την έναρξη εφαρμογής του θεσμού των Τ.Υ. προέκυψαν συγκεκριμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα ο βαθμός εφαρμογής τους να μην κρίνεται ικανοποιητικός. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Δαμανάκης (1997) κατά το έτος 1995-1996 καταγράφηκαν μεταξύ άλλων τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές είτε μέσω των Τ.Υ. είτε μέσω των κανονικών τάξεων. Τα προβλήματα στα οποία αναφέρθηκαν οι δάσκαλοι ήταν η έλλειψη προηγούμενης επιμόρφωσης, η δυσκολία τους να επικοινωνήσουν με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους, η έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών αυτών, η άγνοια της Ελληνικής γλώσσας από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, η υπάρχουσα δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές και η μη συστηματική φοίτηση, τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών αυτών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην Ελληνική κοινωνία γενικότερα, και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αυτών. Τα περισσότερα από τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες, μεταγενέστερες έρευνες (Νικολάου, 2000).

Σε έρευνα που διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000 (Korilaki, 2005) φαίνεται ότι η διάρκεια λειτουργίας των Τ.Υ. δεν είναι ανάλογη με εκείνη των υπόλοιπων,

κανονικών τάξεων των Δημοτικών Σχολείων. Αναδεικνύεται, ακόμη, η ελλιπής επάνδρωση των Τ.Υ. από εκπαιδευτικούς επιμορφωμένους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Σε έρευνα της Palaiologou (2001) οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού των Τ.Υ. Τα αίτια της παραπάνω κατάστασης εντοπίζονται στην έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικότατες ελλείψεις σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, τα οποία θα τους βοηθούσαν στο έργο τους και θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών να μάθουν την μητρική τους γλώσσα. Διατυπώνεται, επίσης, η άποψη ότι επειδή οι Τ.Υ. είναι παράλληλες τάξεις, δε συμβάλουν στην ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό σχολείο στο βαθμό που θα έπρεπε.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα σημαντικότερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν και παρατηρούνται κατά τη λειτουργία των Τ.Υ. αναφέρουμε επιγραμματικά τα εξής (Νικολάου, 2000):

- Καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας των Τ.Υ. όπως επίσης και καθυστερημένη αποστολή των βιβλίων και του υποστηρικτικού υλικού.
- Στελέχωση των Τ.Υ., κατά κανόνα, με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σχετική επιμόρφωση.
- Μη κατάταξη των μαθητών σε τμήματα για αρχάριους και προχωρημένους, όπως προβλέπουν οι εγκύκλιοι του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και σύμφωνα με τα κριτήρια κατάταξης του Π.Ι.
- Άγνοια και μη αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών.
- Συνεκπαίδευση μέσα στις Τ.Υ. παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Συχνή αναπλήρωση των απόντων συναδέλφων από τους δασκάλους των Τ.Υ.
- Ανεπαρκής, τις περισσότερες φορές, υποστήριξη των δασκάλων των Τ.Υ. από τους σχολικούς συμβούλους.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το θέμα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών έχει μέχρι σήμερα γίνει αντικείμενο αρκετών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας, παρατηρείται ένα έλλειμμα επαρκών ερευνητικών δεδομένων που να προέρχονται από την εμπειρία τόσο των διευθυντών που είχαν την εποπτεία όσο και των δασκάλων που ενεπλάκησαν στη λειτουργία των Τ.Υ.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν *η διερεύνηση εκείνων των διοικητικών και παιδαγωγικών παραμέτρων που χαρακτηρίζουν συνολικά τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής*. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2003-2004 και τον πληθυσμό της απετέλεσε το σύνολο των διευθυντών και δασκάλων των σχολείων όπου, κατά τη διάρκεια του έτους, λειτούργησαν Τ.Υ.

Ως προς το μεθοδολογικό σχεδιασμό της υιοθετήθηκε το *«κυρίαρχο – λιγότερο κυρίαρχο»* μοντέλο με κυρίαρχο το ποσοτικό και λιγότερο κυρίαρχο το ποιοτικό (Cresswell, 1995; Morse, 1991). Τα μεθοδολογικά εργαλεία ήταν δύο τύποι ερωτηματολογίων, ένα για τους διευθυντές και ένα για τους δασκάλους. Στα ερωτηματολόγια περιέχονταν ερωτήσεις κλειστές, πολλαπλών επιλογών, ιεραρχημένες, τύπου κλίμακας Likert (συλλογή ποσοτικών δεδομένων) καθώς και ερωτήσεις ανοιχτές και προβολικού τύπου (συλλογή ποιοτικών ευρημάτων).

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 13 ενώ η ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων με το πρόγραμμα N-Vivo. Εστάλησαν 620

ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν 333. Οι διευθυντές ανταποκρίθηκαν σε ποσοστό 37,74% (117 ερωτηματολόγια) και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 37,41% (116 ερωτηματολόγια).
Ως κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τα εξής:
(Α) Σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται η υφιστάμενη νομοθεσία σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ.
(Β) Ποια προβλήματα διαπιστώνονται στη λειτουργία των Τ.Υ.
Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι κάτωθι παράγοντες καλής λειτουργίας των Τ.Υ.:

- Διάρκεια λειτουργίας των Τ.Υ.
- Χρόνος έναρξης των Τ.Υ.
- Αναπλήρωση των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σε συναδέλφους τους των «κανονικών» τάξεων
- Κατηγοριοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών με βάση την ελληνομάθεια
- Συνδιδασκαλία μαθητών των Τ.Υ. με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.)
- Βιβλία και Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις Τ.Υ.
- Έγκαιρη άφιξη και διάθεση του εκπαιδευτικού υλικού

Ευρήματα
Επεξεργασία και Ανάλυση δεδομένων

Α) Προφίλ των Εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.)

Οι εκπαιδευτικοί που το σχολικό έτος 2003-2004 εργάζονταν σε Τ.Υ. και συμμετείχαν στην ερευνά μας ήταν, σε σύνολο 115 ατόμων,

- άντρες 47,8% (N=55)
- γυναίκες 52,2% (N=60)
- ηλικίας 30-40 ετών: 52%
- ηλικίας 40-50 ετών: 31%
- διορισμένοι: 93,7%
- αναπληρωτές: 7%
- Μέσος Όρος ετών υπηρεσίας: 15 έτη
- Προϋπηρεσία σε Τ.Υ. : Μ.Ο.=21,7 μήνες
- Προϋπηρεσία σε Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ): Μ.Ο.= 19 μήνες (με μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους)

Σπουδές

Τίτλος Σπουδών	**Ποσοστό %**	**Τυπική Απόκλιση**
Παιδαγωγική Ακαδημία	84	0,364
Παιδαγωγικό Τμήμα	65	0,480
ΣΕΛΔΕ	5	0,222

Διδασκαλείο	7	0,254
Άλλο ΑΕΙ	13	0,337
Άλλο ΤΕΙ	3	0,159
Μεταπτυχιακό	2	0,131
Διδακτορικό	0	0,00

Β) Λειτουργία των Τ.Υ. (χρόνος έναρξης, διάρκεια, αναπλήρωση)

Οι διευθυντές, σε ποσοστό 89,74%, δηλώνουν ότι η Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης ανταποκρίθηκε έγκαιρα στο αίτημα για λειτουργία Τ.Υ.. Καταγράφηκε, όμως, και ένα ποσοστό 10,26% διευθυντών που δήλωσαν ότι η Δ/νση Π.Ε. δεν ανταποκρίθηκε έγκαιρα στη λειτουργία ή/και στη στελέχωση των Τ.Υ.. Ως σημαντικότερα αίτια για τη μη έγκαιρη ανταπόκριση αναφέρουν, με σειρά εμφάνισης στο λόγο τους,

α) την *έλλειψη εκπαιδευτικών*, αιτιολογία που προβάλλεται τα τελευταία χρόνια από το ΥΠΕΠΘ για τη μη έγκαιρη ή και καθόλου στελέχωση πολλών σχολείων και όχι μόνο των Τ.Υ. σε συνδυασμό με την *προτεραιότητα* που δόθηκε για τη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Οι παραπάνω αιτιολογίες μάλλον πρέπει να μας προβληματίσουν γιατί αφενός στα Τ.Ε. διδάσκουν μόνο εκπαιδευτικοί που έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, αφετέρου η λειτουργία των Φ.Τ. σημαίνει εξοικονόμηση χρημάτων για το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αφού στα Φ.Τ. οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με ωριαία υπερωριακή αποζημίωση και επομένως κοστίζουν πολύ λιγότερο,

β) *συγκεκριμένη απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.* για τη μη ανάγκη λειτουργίας των Τ.Υ. κατά το σχολικό έτος 2003 – 2004, και

γ) *μη χρησιμότητα των Τ.Υ.,* παιδαγωγική άποψη που προβάλλεται από τη Δ/ νση και προκαλεί ερωτηματικά για το αν πρέπει να εκληφθεί ως μια μεμονωμένη αυθαίρετη απόφαση ή αν στηρίζεται σε γενικότερη πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τις Τ.Υ. και συνδέεται με το παραπάνω επιχείρημα.

Γεγονός πάντως είναι ότι παρατηρείται μείωση της λειτουργίας των Τ.Υ. όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα και σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Αριθμός Τάξεων Υποδοχής

Αριθμός Τ.Υ. **(Στοιχεία ΥΠΕΠΘ)**	**Σχολ. Έτος 2002-2003**	**Σχολ. Έτος 2003-2004**
ΣΥΝΟΛΟ	558	347

Η μείωση των Τ.Υ. συμπίπτει χρονικά με τη γενίκευση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου (Ο.Σ.). Πιθανά αίτια που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε είναι:

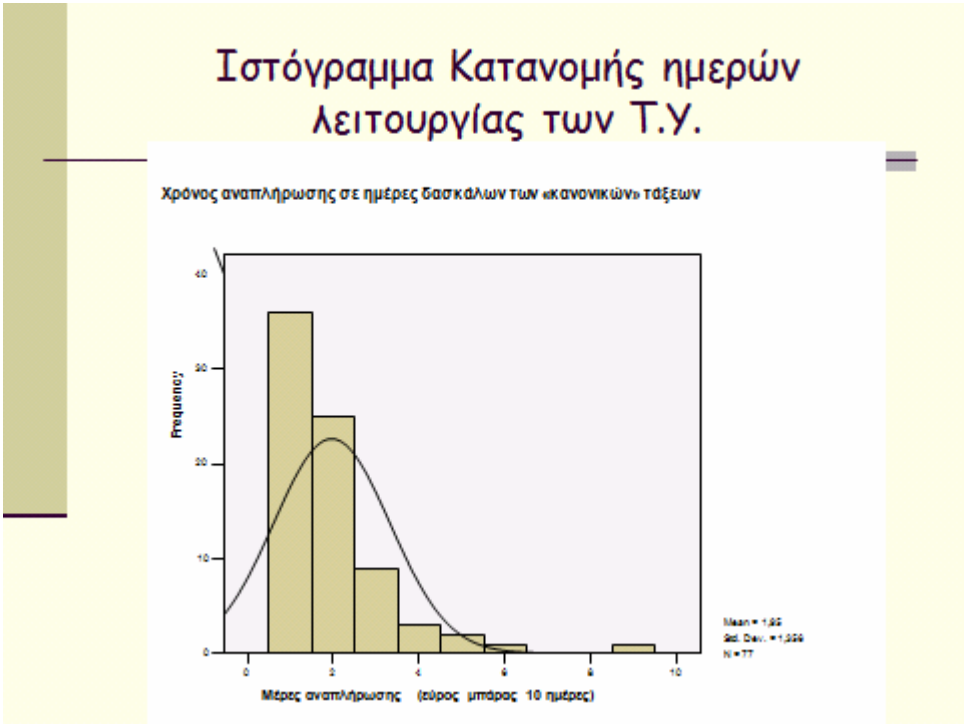
- Η ενίσχυση του θεσμού του Ο. Σ. αποδυνάμωσε τη λειτουργία των Τ.Υ. καθώς οι διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται σε αυτό, δίχως όμως παράλληλη μέριμνα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

- Ο μαθητικός πληθυσμός έχει αυξηθεί, αλλά πολλά παιδιά έχουν γεννηθεί εδώ και έρχονται στο σχολείο μιλώντας ελληνικά με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εσφαλμένη εντύπωση ότι δεν έχουν εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά στη μέση διάρκεια λειτουργίας των Τ.Υ. αυτή, σύμφωνα με τους δασκάλους, ήταν 8,77 μήνες (τ.α.: 1 μήνα), εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τους διευθυντές. Φαίνεται, ωστόσο ότι η *διάρκεια λειτουργίας των Τ.Υ.* αν και *ικανοποιητική*, *δεν είναι απρόσκοπτη,* αφού όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των δασκάλων,

- Μόνο το 23,6% των Τ.Υ. λειτούργησαν απρόσκοπτα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Το 76,4% όσων δίδασκαν σε Τ.Υ. αναγκάστηκε να αναπληρώσει εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων.
- Ο Μέσος Όρος των ημερών που διακόπηκε η λειτουργία των Τ.Υ. ήταν 16,52 ημέρες (περίπου τα 2/3 του σχολικού μήνα).
- Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις σχετικά με τις ημέρες διακοπής της λειτουργίας των Τ.Υ. (τ.α.= 14,6 ημέρες).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των διευθυντών, οι οποίοι αναφέρουν ότι το 64% των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. χρειάστηκε να αναπληρώσει συναδέλφους των «κανονικών» τάξεων με μέσο χρόνο αναπλήρωσης τις 20 ημέρες.



Στο ιστόγραμμα αυτό το εύρος κάθε μπάρας είναι 10 ημέρες. Δηλαδή οι κατηγορίες είναι από 1-10=1, 11-20=2, 21-30=3, 31-40=4, 41-50=5, 51-60=-6, 61-70=7, 71-80=8, 81-90=9, 91-98=10

Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων αφορά τα διαστήματα έως 10 ημέρες και από 10 έως 20 ημέρες. Ο μέσος όρος των ημερών αναπλήρωσης ήταν 16.52 μέρες Το γεγονός της αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών κανονικών τάξεων από δασκάλους που διδάσκουν στα Τ.Υ. θέτει σε κίνδυνο την ομαλή λειτουργία τους αφού σε αυτή την περίπτωση, οι Τ.Υ. λειτουργούν με προσκόμματα και διακοπές και οι μαθητές δε λαμβάνουν μια σταθερή βοήθεια κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. θα πρέπει να εξετάσει τρόπους και να λάβει μέτρα ώστε να αναπληρώνονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απουσιάζουν χωρίς να διακόπτεται αναγκαστικά η διδασκαλία των Τ.Υ..

Ο Μ.Ο. των ωρών λειτουργίας των Τ.Υ. ήταν 21,5 ώρες την εβδομάδα. Ειδικότερα, η διδασκαλία των α) αρχάριων μαθητών ήταν 13,21 ώρες την εβδομάδα, β) των προχωρημένων

μαθητών, 10,28 ώρες ενώ γ) των Τ.Υ. χωρίς διαφοροποίηση σε επίπεδα ήταν 19,8 ώρες την εβδομάδα (τ.α.: μεταξύ 3 και 5,7 ωρών).

Γ) Ομαδοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών: κριτήρια και υλικό

Πίνακας κριτηρίων ομαδοποίησης μαθητών στις Τ.Υ.

Αριθμός Υποκειμένων που απάντησαν N=116	Ποσοστό %	Τυπική Απόκλιση
Γνώση της ελληνικής γλώσσας	97	0,159
Χρονολογία ερχομού τους στην Ελλάδα	44	0,498
Προηγούμενη φοίτηση σε ελληνικό σχολείο	30	0,461
Χώρα Προέλευσης	16	0,364
Ηλικία	37	0,485
Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας από την οικογένεια	22	0,413

Τα π
επιλέ
προκ
ακολ
των δ

κριτήριο του επιπέδου γνώσης της Ελληνικής γλώσσας που κατείχαν οι μαθητές. Διαπιστώνουμε, όμως, ότι το κριτήριο αυτό δεν είναι το μοναδικό. Ειδικότερα: Το 37% των δασκάλων χρησιμοποιεί ως κριτήριο την ηλικία, το 30% την προηγούμενη φοίτηση σε Ελληνικό σχολείο, το 22% το επίπεδο γνώσης της Ελληνικής γλώσσας από την οικογένεια του μαθητή και τέλος το 16% των δασκάλων λαμβάνει υπόψη του τη χώρα προέλευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Το ποσοστό που αντιστοιχεί στην παρακολούθηση κοινού προγράμματος όλων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, μας προβληματίζει καθώς η μη διαφοροποίηση σε επίπεδα συνεπάγεται ότι οι προχωρημένοι μαθητές δε θα βρίσκουν ενδιαφέρον στο μάθημα και θα αποσπάται εύκολα η προσοχή τους ενώ οι αρχάριοι ή αδύνατοι μαθητές θα αποθαρρύνονται σε κάθε δυσκολία ή προσπάθεια προσαρμογής του μαθήματος στις δυνατότητες και των μέσων/ προχωρημένων μαθητών. Η μη ομαδοποίηση των μαθητών, μπορεί να αποδοθεί, μεταξύ άλλων, και στην έλλειψη σαφών κριτηρίων κατάταξης των μαθητών αυτών σε επίπεδα Ελληνομάθειας. Υπάρχουν ελάχιστα κριτήρια κατάταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, τα οποία, στην πλειοψηφία τους, αναφέρονται μόνο στο επίπεδο των αρχαρίων μαθητών και δεν είναι αξιόπιστα για μαθητές που ευρίσκονται σε μέσο και πιο προχωρημένο επίπεδο, αλλά έχουν κενά στη γλώσσα.

Πίνακας χρησιμοποιούμενων εργαλείων για την ομαδοποίηση των μαθητών

Αριθμός Υποκειμένων που απάντησαν N=111	Ποσοστό %	Τυπική Απόκλιση
Με βάση το κριτήριο κατάταξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	77	0,420
Με υλικό του ίδιου του δασκάλου	52	0,502
Με υλικό το οποίο προμηθεύονταν από το εμπόριο	15	0,362
Με βάση αυτοσχέδιο υλικό που έχει χρησιμοποιηθεί σε μικρότερες τάξεις (φωτοτυπίες, τεστ, κριτήρια αξιολόγησης κλπ)	33	0,474
Χωρίς συγκεκριμένο υλικό	8	0,274

Οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, και για αυτό το λόγο τα άνω ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100%.

Όπως φαίνεται από τον ανωτέρω πίνακα, το 77% των εκπαιδευτικών στηρίχθηκε στο εγκεκριμένο βιβλίο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προκειμένου να κατατάξει τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές σε επίπεδα. Το 52% στηρίχτηκε σε υλικό που φτιάχνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους, το 33% στηρίχθηκε σε φωτοτυπίες που έχουν φτιάξει οι εκπαιδευτικοί για μικρότερες τάξεις (είτε οι ίδιοι είτε συνάδελφοί τους), το 15% στηρίχθηκε σε υλικό που έχουν βρει στο εμπόριο κάνοντας τις ανάλογες προσαρμογές, και τέλος το 8% δεν βασίστηκε σε συγκεκριμένο υλικό προκειμένου να κατατάξει τους μαθητές σε επίπεδα.

Δ) Συνδιδασκαλία μαθητών Τ.Υ. με μαθητές με Μ.Δ.

Πίνακας συνδιδασκαλίας μαθητών Τ.Υ. με μαθητές με Μ.Δ.

Πόσο συχνά γίνεται συνδιδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών μαζί με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	**Ποσοστό %**	**Αθροιστικό ποσοστό**
Ποτέ	44,8	45,6
Σπάνια	12,1	57,9
Μερικές φορές	23,3	81,6
Συχνά	11,2	93,0
Πάντα	6,9	100,0
Δεν απάντησαν	1,7	
ΣΥΝΟΛΟ (N=116)	98,3	

Αν παρατηρήσουμε τα ποσοστά (επί τις %) και τα αθροιστικά ποσοστά βλέπουμε πως στο 57.9% των σχολείων, οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι δεν έγινε ή *έγινε σε σπάνιες περιπτώσεις* συνδιδασκαλία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών μαζί με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ **για το υπόλοιπο 41% των σχολείων κάτι τέτοιο συνέβη** από *μερικές φορές έως πάντα*, γεγονός που είναι πολύ ανησυχητικό για την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στις Τ.Υ. και για την πρόοδο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτές.

Αλλά και η διασταύρωση στοιχείων, που έγινε, από διαφορετικές πηγές μεταξύ των ερωτηματολογίων των διευθυντών και των ερωτηματολογίων των δασκάλων κατέδειξε πως υφίσταται σε σημαντικό ποσοστό περιπτώσεων το φαινόμενο της συνδιδασκαλίας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με μαθητές με Μ.Δ..

Όμως η φοίτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μαζί με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές δυσκολεύει / βάζει τροχοπέδη στην πρόοδο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, αφού στην ειδική εκπαίδευση η διδασκαλία γίνεται ως επί το πλείστον με πολύ αργά βήματα και υπάρχει διάσταση διδακτικών στόχων. Έτσι, ενώ οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χρειάζεται να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν έννοιες στις οποίες δυσκολεύονται, έστω και καθυστερώντας, οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές χρειάζεται να προχωρήσουν γρήγορα για να καλύψουν τα γνωστικά κενά που τους χωρίζουν με τους γηγενείς μαθητές.

Ε) Επάρκεια και έγκαιρη προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού στις Τ.Υ.

- Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ.:
  - στο 64,7% των σχολείων τα βιβλία έφθασαν έγκαιρα

- στο 22,4% έφτασαν με καθυστερήσεις, ενώ
- στο 13% τα βιβλία δεν έφτασαν *ποτέ*

- Σύμφωνα με τους διευθυντές:
  - στο 76% των σχολείων τα βιβλία έφθασαν έγκαιρα
- Ο χρόνος καθυστέρησης των βιβλίων κυμαινόταν μεταξύ 4 και 16 εβδομάδων με Μ.Ο. =9,7 εβδομάδες (τ.α.= 7 εβδομάδες)
- 87,8% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε τα εγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο βιβλία (Μαθαίνω Ελληνικά, Ανοίγω το Παράθυρο, κ.ά.)
- 33% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησε εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσης έρευνας και σε σύγκριση με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών παρατηρείται:

(Α) Βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού των Τ.Υ. όσον αφορά
- στην πιο έγκαιρη έναρξή τους
- τη διάρκεια λειτουργίας τους
- Την έγκαιρη άφιξη και διανομή του αναγκαίου εκπαιδευτικού υλικού.

(Β) Υπολειτουργία του θεσμού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και μείωση των Τ.Υ.
- Οι Τ.Υ. δεν λειτουργούν απρόσκοπτα καθότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγκάζεται να αναπληρώσει εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων.
- Σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό γίνεται συνδιδασκαλία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών μαζί με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- Σε σημαντικό μέρος των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτούργησε Τ.Υ. δεν κατηγοριοποιούνται οι μαθητές σε αρχάριους και προχωρημένους με βάση το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας.
- Μείωση του αριθμού των Τ.Υ.

Βιβλιογραφία

Creswell, J., (1995), *Research Design: Qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Korilaki, P., (2005), *The Integration of Foreign/ Repatriated Pupils from Disadvantaged Backgrounds in Greek Primary School: A School Effectiveness Study.* Phd thesis, Institute of Education, University of London.

Korilaki, P., (2006), "Reception classes and coach classes as support schemes catering for the needs of foreign and repatriated pupils in Greece and some possible explanations they did not deliver the intended outcomes", *European Educational Research Association Conference (EERA),* September, Geneve.

Oppenheim, A. N., (1992), *Questionnaire Design, Interviewing and Attittude Measurement.* London , New York: Printer Publishers.

Palaiologou, N., (2001), *Multi-cultures in Greece: New Challenges for the National Educational System,* thesis submitted for the post-doctoral degree, Institute of Education- University of London.
Seale, C., (1999), "Quality in qualitative research", *Qualitative Inquiry,* 5 (4), pp. 465-478.
Δαμανάκης. Μ., (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.
Ευαγγέλου, Ο., (2005), *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΕΚΠΑ –ΤΕΑΠΗ: διδακτορική διατριβή.
Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Νικολάου, Γ., Κοριλάκη, Π., (2006), «Η ενίσχυση της προσπάθειας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ.», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη,* τ.1, σελ. 69-86. Ιωάννινα.
Υ.Α. Φ.2/378/Γ1/1124/8-12-94.

Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου

Νικολάου Γ., *Επίκ. Καθηγητής*, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα, το οποίο παρατηρείται κατά την τελευταία εικοσαετία, άνοιξε και στη χώρα μας, έστω και καθυστερημένα, τον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τα θέματα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σήμερα πια, οι περισσότεροι συμφωνούμε ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αρδεύεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας, αφού ένα από τα προτάγματα για την εκπαίδευση κατά τον 21ο αιώνα είναι το «να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο, δεν είναι μία ανεξάρτητη και αυτοτελής ενότητα, η οποία θα μπορούσε να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αντίθετα, η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην ίδια κατηγορία με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα την Εκπαίδευση για την Ειρήνη, την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, τα οποία αντί να αποτελούν ανεξάρτητα μαθήματα, μπορούν να τέμνουν εγκάρσια το Πρόγραμμα Σπουδών. Με τον τρόπο αυτό, μάλιστα, οι έννοιες που εμπεριέχονται σ' αυτές τις γνωστικές περιοχές γίνονται καλύτερα αντιληπτές από τους μαθητές. Ίσως είναι μία ευτυχής συγκυρία το γεγονός ότι το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο έχει μπει, κατά τα τελευταία χρόνια, σε μία διαδικασία αλλαγής των παραδοσιακών Προγραμμάτων Σπουδών, με στόχο την αξιοποίηση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και μαθημάτων. Η διαθεματική προσέγγιση είναι ο προνομιακός τρόπος εισαγωγής των διαπολιτισμικών αρχών και εννοιών στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών. Δεν είναι, όμως, και ο πιο εύκολος. Απαιτείται θεωρητική γνώση και πρακτική εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη νέα φιλοσοφία και τις μεθοδολογικές της απαιτήσεις. Στην κατεύθυνση αυτή, το Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχει, κατά τα τελευταία χρόνια, προσανατολίσει τη δράση του στη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση των αρχών και των εννοιών της διαπολιτισμικότητας. Η εμπειρία μας, μας έχει δείξει ότι όταν υπάρχει επιστημονική αυστηρότητα και προσήλωση στις θεωρητικές αρχές της διαθεματικότητας και παράλληλα διασφαλίζεται και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στην διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των αντικειμένων, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι ενθαρρυντικά. Στην εισήγησή μας παρουσιάζουμε τέτοια δείγματα διδασκαλιών διαφόρων αντικειμένων – μαθημάτων, όπου προσεγγίζουμε διαθεματικά έννοιες της διαπολιτισμικής θεωρίας και τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως ενδεικτικά παραδείγματα μιας συγκεκριμένης μεθοδολογικής πρότασης.

Εισαγωγή

Εδώ και μία εικοσαετία περίπου, με τις πρώτες αφίξεις των ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, άνοιξε και στη χώρα μας ο διάλογος σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ταυτόχρονα με τη μετατροπή της από χώρα εξαγωγής εργατικού δυναμικού σε χώρα υποδοχής.

Παρά το γεγονός έχει περάσει ήδη μία δεκαετία από τη διαπίστωση του Δαμανάκη ότι «ο επιστημονικός λόγος που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σε μεγάλο βαθμό εισαγόμενος και κανονιστικός» (Δαμανάκης, 1997:321) και ότι η επιστημονική γνώση γύρω από την εκπαιδευτική πράξη που αφορά στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα είναι «… από περιορισμένη έως ανύπαρκτη» (ό.π.: 317), το σχολείο δεν εισπράττει, τουλάχιστο στο βαθμό που θα έπρεπε, το αποτέλεσμα αυτής της επιστημονικής δραστηριότητας που σημειώθηκε κατά την περίοδο αυτή. Υπάρχει, και είναι σαφές, μία δυσκολία μετουσίωσης του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου σε καθημερινή διδακτική πράξη.

Η ανακοίνωσή μας έχει ως σκοπό τη σύζευξη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την καθημερινή εργασία στη σχολική τάξη, αξιοποιώντας τη διαθεματική προσέγγιση, την οποία άλλωστε προκρίνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου. Είναι, επομένως, μία απόπειρα πρακτικής αξιοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικής θεωρίας, προσπαθώντας να καλύψει το κενό στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω.

Η εργασία μας αρθρώνεται στους παρακάτω άξονες:

1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Διαπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
2. Προσδιορισμός των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
3. Παρουσίαση των πλεονεκτημάτων, αλλά και των ορίων της διαθεματικής προσέγγισης
4. Εξέταση του τρόπου αξιοποίησης των διαπολιτισμικών αρχών μέσα από ένα πρόγραμμα οργανωμένο διαθεματικά
5. Παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων διαθεματικής αξιοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το καθημερινό μάθημα.

Εννοιολογικές οριοθετήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απορρέει από τη διαπολιτισμική θεωρία, η οποία αντιπαρατίθεται τόσο στο αφομοιωτικό όσο και στο σχετικιστικό ρεύμα, όσον αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Είναι ανάγκη να οριοθετήσουμε εννοιολογικά τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κι αυτό γιατί οι όροι χρησιμοποιούνται με σχετική επιπολαιότητα, ενσπείροντας τη σύγχυση όσον αφορά τις έννοιες που περιγράφουν και οι οποίες κινούνται από τις παρυφές της αφομοίωσης ως τις πιο ακραίες εκδοχές του πολιτισμικού σχετικισμού. Ο πολύς κόσμος τον αντιλαμβάνεται, και ασφαλώς λανθασμένα, ως τη, με *οποιονδήποτε* τρόπο, ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας και για το μέσο πολίτη της χώρα μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δεν ταυτίζεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μία αφομοιωτική πολιτική δεν δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση. Στον πολιτισμικό σχετικισμό, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα

των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. *«Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του…»* (Γκόβαρης, 2001: 89) και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων και για ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Στη διαπολιτισμική θεωρία, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι παραδοχές - βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη

Υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχουμε την πρόθεση να αμφισβητήσουμε τη νομιμοποίηση του εθνικού κράτους, η δυναμική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφόρων υποκειμένων μίας κοινωνίας, προσανατολίζεται μάλλον σε πολιτικές ένταξης *εκ της παραμονής* (jus solis), παρά *εκ της καταγωγής* (jus sanguinis), και περιστρέφεται πλέον γύρω από τις έννοιες (Γκότοβος, 2002: 129):

- Της συμμετοχής: το «ανήκειν» δηλαδή σε μία συλλογικότητα συνδέεται με συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής ταυτότητας.
- Της πρόσβασης, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας και τέλος,
- Της ευθύνης, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι τρεις παραπάνω θέσεις οδηγούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία και αντίστοιχα σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες:

- Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά[539], προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.
- Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο.
- Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, *που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας*, αλλά υφίσταται

[539] Η παθητική αφομοίωση, όταν δηλαδή ο μαθητής «υποχρεώνεται» να συμμορφωθεί και να προσαρμοσθεί στον πολιτισμό υποδοχής, ενέχει αναμφισβήτητα, μία μορφή συμβολικής βίας. Από την άλλη, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η συμμόρφωση είναι επιλογή του υποκειμένου ή της οικογένειάς του, ανεξαρτήτως κινήτρων. Στις περιπτώσεις αυτές τίθεται το ερώτημα κατά πόσον αναπτύσσονται αντιστάσεις από τις κοινωνίες υποδοχής, προκειμένου να επιτρέψουν την αφομοίωση αυτή. Τα φαινόμενα αυτά απαντώνται κυρίως σε άκρως συντηρητικές κοινωνίες, στις οποίες υποβόσκει ο φόβος της «αλλοίωσης δια της ανάμιξης» των ιδιαίτερων (φαντασιακών στις περισσότερες περιπτώσεις) χαρακτηριστικών τους και ως εκ τούτου ακολουθούν διαχωριστικές πολιτικές.

διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:

- Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου
- Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας
- Τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή

Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά, αντίθετα, θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όταν δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γλωσσικό παράγοντα, την άγνοια δηλαδή της εθνικής ή κυρίαρχης γλώσσας, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αλλά και όταν υφίσταται πρόβλημα γλώσσας, το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί την παρέμβασή του μόνο στην κατεύθυνση της επαρκούς εκμάθησης των ελληνικών από τον αλλοδαπό μαθητή. Όπως έχει επισημάνει ο Μάρκου, *«οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν»*. (Μάρκου, 1999: iii-4).

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς ότι οι παραπάνω θέσεις ανατρέπουν παγιωμένες αντιλήψεις περί διαπολιτισμικών σχολείων και εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, κάθε σχολείο, είτε φοιτούν σ' αυτό αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι *εν δυνάμει διαπολιτισμικό*, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο *έθος*, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας, όπως τις προσδιορίσαμε παραπάνω.

Οι Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν ιδιαίτερη αξία οι λεγόμενες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger και συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

1. **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση** (empathy), που σημαίνει πως το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.
2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη**, όπου το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό**, με τη σημασία πως το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας κατ' αυτό τον τρόπο το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.
4. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης**, που σημαίνει την προσπάθεια των ατόμων να απαλλαγούν από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Essinger, 1988: 58-72, 1991: 21-32).

Όσον αφορά, δε, τους σκοπούς-αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πρέπει να διέπουν τη διδακτική πράξη, η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke, είναι απαραίτητο να διατρέχει εγκάρσια όλα τα μαθήματα, τα οποία διδάσκονται στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρει

πως η σημασία της πληροφόρησης καταρρίπτει την άγνοια και το φόβο ενάντια στη διαφορετικότητα υπερνικώντας τον εθνοκεντρισμό με την υιοθέτηση μιας λογικής συμπεριφοράς και καταλήγει στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό (Nieke, 1995: 55-64).

Η διαθεματική προσέγγιση

Από τη διατύπωση των γενικών αρχών της εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι όλες έχουν αναγωγές στις γενικές ανθρώπινες αξίες, στοχεύουν σε μία αρμονική κοινωνική και πολιτική ζωή, και το μέλημά τους είναι η δημιουργία υπεύθυνων και μορφωμένων πολιτών, που θα συμμετέχουν ενεργά σ' αυτή.

Η κατεύθυνση αυτή έρχεται να λειτουργήσει ως αντίβαρο στις τάσεις περιθωριοποίησης, απομόνωσης και εξατομίκευσης των ανθρώπων, στις οποίες μας οδηγεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής, διαρρηγνύοντας το συνδετικό αρμό των ευρύτερων συλλογικοτήτων της νεωτερικότητας. Το σχολείο, ως προς τις αρχές του παραμένει νεωτερικό, έχοντας βέβαια στο μεταξύ απορρίψει και καταδικάσει το βαρύ φορτίο των κάθε είδους ολοκληρωτισμών, που ήταν η σκοτεινή πλευρά του μοντερνισμού.

Τείνει, ωστόσο, να ενσωματώσει τις παραδοχές του νεοθετικισμού, ο οποίος αμφισβητεί τη μέχρι σήμερα οργάνωση της γνώσης στο σχολείο και διατυπώνει την απαίτηση για μία περισσότερο ολιστική και λιγότερο σεχταριστική διδασκαλία των αντικειμένων, ανοίγοντας το διάλογο για τη διαθεματικότητα ως τρόπου οργάνωσης του Προγράμματος Σπουδών.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη σκοπών και στόχων. Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (= οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (= κατακόρυφος άξονας).

Ποιες όμως είναι οι θεωρητικές αφετηρίες της διαθεματικότητας; Θα πρέπει να τις αναζητήσουμε στους κλασικούς της Φιλοσοφίας της Παιδείας. Γράφει ο Dewey το 1902:

«Η ζωή ενός παιδιού είναι μια ενότητα πλήρης και ακέραια. Το παιδί διέρχεται γρήγορα και με ιδιαίτερη ευκολία από το ένα θέμα στο άλλο, από το ένα αντικείμενο στο άλλο, χωρίς όμως να έχει συναίσθηση της μετάβασης από τη μια ιδέα στην άλλη, χωρίς να έχει συναίσθηση της διακοπής. Δεν υφίσταται η συνειδητή απομόνωση, ούτε καν η συνειδητή διάκριση. Τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του είναι συνδεδεμένα με τα προσωπικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα που ανέχεται η ίδια του η ζωή. Τα πιο σημαντικά πράγματα σχηματοποιούν στο μυαλό του το εσωτερικό του σύμπαν. Αυτό το σύμπαν είναι ασταθές και αυθόρμητο· το περιεχόμενό του μεταβάλλεται με καταπληκτική ταχύτητα. Όμως, σε τελική ανάλυση, αυτός είναι ο κόσμος του παιδιού. Έχει την ενότητα και την ακεραιότητα της ίδιας του της ζωής.

Έπειτα, πηγαίνει σχολείο και τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα διαμελίζουν και κομματιάζουν τον κόσμο του. Η γεωγραφία επιλέγει, εμβαθύνει και αναλύει ένα σύνολο δεδομένων και, μέχρις ενός σημείου, μία συγκεκριμένη οπτική γωνία θέασης του κόσμου. Η αριθμητική είναι μια άλλη διάσπαση, η γραμματική άλλο κεφάλαιο και έτσι συμβαίνει διαδοχικά με όλα τα γνωστικά αντικείμενα.» (Dewey, 1902: 176).

Από την πλευρά του ο Hirst (1974: 155) υπογραμμίζει:

«Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν μπορούν να κατασκευαστούν απλά ως όροι πληροφόρησης και τεχνικές απομόνωσης της γνώσης στο σχολείο. Οφείλουν να καταρτίζονται με τέτοιον τρόπο ώστε να μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές την συνισταμένη όλων των προοπτικών που σχετίζονται με τις βασικές μορφές γνώσης και με τις διάφορες επιστήμες.

Οφείλουν να δομούνται με τέτοιον τρόπο ώστε να καλύπτουν τελικά, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος, την έκταση της γνώσης ως ολότητα.»

Και πολύ πιο πρόσφατα ο Ματσαγγούρας γράφει:

«Η αποσπασματικότητα στην ύλη, το χρόνο, τις δραστηριότητες και την εν γένει σχολική ζωή, που επιβάλλει το παραδοσιακό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, έχει σοβαρές επιπτώσεις στην παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, διότι οι μαθητές δυσκολεύονται να συλλάβουν ενιαία το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, αλλά τον αντιλαμβάνονται διαιρεμένο, αποσπασματικό και διασπασμένο» (Ματσαγγούρας, 2002). Το αίτημα επομένως είναι για μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση της μάθησης, η οποία θα συνάδει με τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και η οποία, στην πιο προωθημένη μορφή διαθεματικότητας, θα ανατρέπει πλήρως τη γραμμική διδασκαλία των αντικειμένων, αντικαθιστώντας τα με «θέματα», τα οποία θα προσεγγίζονται διεπιστημονικά και πλουραλιστικά.

Διαθεματικότητα και Αναπλαισίωση της Σχολικής Γνώσης

Ειδικά στις 4 πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αλλά και μέσα από τις δραστηριότητες της ευέλικτης ζώνης, η προσέγγιση των θεμάτων είναι εμπειρικο - βιωματική, ως αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής, κοινωνικής ζωής των μαθητών. Αυτή η γνώση είναι βέβαιο ότι δεν μπορεί να συγκριθεί σε ποιότητα με την επιστημονική γνώση (Ματσαγγούρας, 2002: 147-148), αλλά άλλο τόσο βέβαιο είναι ότι δεν μπορεί κανείς να την αγνοήσει, στην προσπάθεια θεμελίωσης της επιστημονικής γνώσης, όταν μάλιστα η τελευταία φιλτράρεται μέσα από την πρώτη. Και ίσως εκεί έχει θέση, μεθοδολογικά, ο ριζοσπαστικός εποικοδομισμός.

Η σχολική γνώση απέχει τόσο από την επιστημονική όσο και από την εμπειρικο-βιωματική. Για το λόγο αυτό έχει ανάγκη «αναπλαισίωσης» (Bernstein, 1991) η οποία αναφέρεται και στον αναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων των γνωστικών αντικειμένων όταν καθίστανται γνωστικά αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2002: 137). Ίσως εκεί βρίσκεται και το κλειδί για την κατανόηση του προβλήματος που ανέκυψε με το μάθημα της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού.

Διδακτικές Αρχές Διαθεματικής Ενιαιοποίησης

Ο Ματσαγγούρας διακρίνει τις παρακάτω διδακτικές αρχές, οι οποίες προωθούν το πνεύμα της διαθεματικότητας κατά την εργασία μας στη σχολική τάξη:

- Αρχή της Παιδοκεντρικότητας
    - Παροχή δυνατοτήτων επιλογής
    - Εμπλοκή μαθητών στον προγραμματισμό
    - Καθιέρωση διαδικασιών αυτό-αξιολόγησης
- Αρχή της Αυτενεργού Μάθησης
- Αρχή της Συνδιερεύνησης
- Αρχή της Παροχής Πληροφοριών
- Αρχή της Ολιστικής Προσέγγισης

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι παραπάνω αρχές συνδέονται τόσο με την ομαδοσυνεργατική όσο και με τη βιωματική μάθηση.

Η κριτική στη διαθεματική προσέγγιση

Η κριτική που διατυπώνεται για τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών αναφέρεται στις πρακτικές δυσκολίες τους να εξασφαλίσουν τη συνοχή, τη συνέχεια και την ολοκλήρωση στη διδασκόμενη σχολική γνώση. Ενώ στη γραμμική οργάνωση των μαθημάτων, η γνώση διδάσκεται με μία λογική σειρά και ακολουθία, σύμφωνη πάντα με τους όρους της διακριτής

επιστήμης, στη διαθεματική προσέγγιση η γνώση διδάσκεται όταν η περίσταση το επιβάλλει, όταν δηλαδή εξετάζεται το πρόσφορο θέμα. Είναι προφανές ότι τα προωθημένα διαθεματικά Προγράμματα δεν είναι σε θέση να συστηματοποιήσουν τις βασικές έννοιες, αλλά ούτε και τη δομή κάθε επιστήμης. Κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει τις βασικές, παραδειγματικές, ουσιώδεις και πυρηνικές γνώσεις (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2001), οι οποίες αποκτώνται μέσα από τη γραμμική διδασκαλία των αντικειμένων.

Για το λόγο αυτό και οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν διαθεματικές προσεγγίσεις το κάνουν στο πλαίσιο ενός συμβατικού προγράμματος, με διακριτά μαθήματα και προδιαγεγραμμένη ύλη, μέσα στο οποίο οι διαθεματικές δραστηριότητες λειτουργούν συμπληρωματικά, ενώ αφήνουν τις προωθημένες μορφές διαθεματικής προσέγγισης για την ευέλικτη ζώνη, όπου η εργασία μέσα από projects έχει από τη φύση της αυτό το χαρακτήρα.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαθεματικότητα

Είναι σαφές ότι έτσι όπως διατυπώσαμε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η τελευταία δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος. Μεγάλο μέρος του εννοιολογικού της περιεχομένου περιλαμβάνεται μέσα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, διατρέχοντας τον κίνδυνο να καταστεί άλλη μία *«σχολική υποχρέωση»*, αντικείμενο υποχρεωτικής απομνημόνευσης και φορμαλιστικής αναπαραγωγής, γεγονός που θα την αποψίλωνε από κάθε παιδαγωγική αξία, καθιστώντας την στείρα και αποστεωμένη γνώση.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμποτίζουν ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα με **άμεσο** ή με **έμμεσο** τρόπο. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε κάθε μάθημα, κάθε γνωστικό αντικείμενο για να τις προβάλλουμε με την ελπίδα ότι θα επηρεάσουν θετικά τις αντιλήψεις, και τις συμπεριφορές των μαθητών. Στην ουσία αποτελούν το κλειδί για την ερμηνεία της πολυπλοκότητας των διαπροσωπικών και δι-ομαδικών σχέσεων που προκαλεί η ετερότητα.

Τέμνουν εγκάρσια το Αναλυτικό Πρόγραμμα και για το λόγο αυτό αποτελούν αντικείμενα διαθεματικής αξιοποίησης. Είναι οι Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρούσες σε κάθε μάθημα, από τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά μέχρι τα Εικαστικά και τη Σωματική Αγωγή. Αρκεί να θέλουμε να τις ανακαλύψουμε και να τις φέρουμε στην επιφάνεια. Αποτελούν ένα μέρος της Ηθικής, το οποίο επικεντρώνεται στη στάση μας απέναντι στην ετερότητα.

Μέσα από το πρίσμα αυτό, έννοιες όπως:

- Η ανεκτικότητα
- Η αλληλεγγύη
- Η εμπιστοσύνη
- Ο δημοκρατικός διάλογος
- Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Τα Κοινωνικά και Πολιτικά δικαιώματα
- Η ιδιότητα του Πολίτη
- Η Κοινωνική Συνείδηση
- Η δικαιοσύνη, κ.ά.

μπορούν να προσεγγιστούν, να συζητηθούν και να αναλυθούν μέσα από κάθε μάθημα, όσο δύσκολο και αν φαίνεται αυτό. Ειδικά στα μαθήματα που προέρχονται από τις Θετικές Επιστήμες, συναντάμε πάντα μία έκδηλη αμηχανία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν βλέπουν πώς θα μπορούσαν να εισαγάγουν έννοιες της

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα στη διδασκαλία τους. Ίσως γιατί η παραδοσιακή διδασκαλία προβλέπει μία άμεση και γραμμική παράθεση των εννοιών υπό διερεύνηση.

Εμείς όμως τονίσαμε παραπάνω ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση.

- *Αντί να μιλήσω στα παιδιά για την αλληλεγγύη μπορώ να εργαστώ με ομάδες ή κατά ζεύγη.*
- *Αντί να προσπαθήσω να πείσω τους μαθητές μου για την αξία των εθνοτικών πολιτισμών μπορώ να χρησιμοποιήσω στοιχεία τους ως παραδείγματα για τα προβλήματα των Μαθηματικών (για παράδειγμα γραμματόσημα)*
- *Αντί να προσπαθήσω να «τους κάνω κήρυγμα» για την κατανόηση της αξίας του τρόπου ζωής σε τρίτες χώρες, μπορώ να τους βάλω να ψάξουν παραδείγματα αλληλεξάρτησης των περιβαλλοντικών καταστροφών και των παγκόσμιων συνεπειών τους από την αναγκαστική αλλαγή του τρόπου ζωής των κατοίκων αυτών των περιοχών.*
- *Αντί να τους εξηγήσω με λόγια ότι η άγνοια της γλώσσας μας δε σημαίνει και απουσία ικανοτήτων από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, μπορώ να αξιοποιήσω εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας ή τις Τέχνες προκειμένου και οι μαθητές αυτοί να εκφραστούν*

Τα παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι άπειρα και η εφαρμογή τους όχι τόσο δύσκολη όσο φαίνεται στην αρχή.

Η πρόθεση της ανακοίνωσης αυτής δεν είναι να ανατρέψει τις καθημερινές διδακτικές ρουτίνες της τάξης, ούτε να αλλοιώσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σκοπός μας είναι να πείσουμε τους εκπαιδευτικούς της πράξης ότι είναι δυνατό, χωρίς να «προδίδουν» το μάθημα της ημέρας, μπορούν δίπλα στους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί εκτίθενται στο Βιβλίο του Δασκάλου, να προσθέσουν έναν ή δύο διαπολιτισμικούς στόχους, τους οποίους θα υπηρετήσουν με φυσικό και διακριτικό τρόπο, φροντίζοντας κάθε φορά η πρόθεση να μην καταλήγει σε καταναγκασμό.

Για το σκοπό αυτό προετοιμάσαμε μερικά παραδείγματα σχεδίων μαθημάτων, τα οποία επεξεργαστήκαμε στο Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και εφαρμόσαμε στο Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα παραδείγματα αυτά, ως σχέδια μαθημάτων, τα παραθέτουμε στο τέλος της εργασίας μας

Συμπεράσματα

Αν θα επιχειρούσαμε να εξαγάγουμε κάποια συμπεράσματα από την προσπάθεια της διαθεματικής αξιοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στα παρακάτω:

- Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό αντικείμενο, αλλά το περιεχόμενό της τέμνει εγκάρσια ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Δεν εξαντλείται ο ρόλος της ως μία προτεραιότητα που δημιουργεί η ανάγκη της εκπαιδευτικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση, αλλά αποτελεί ένα συνολικό πλαίσιο αρχών και δεξιοτήτων που μας επιτρέπει να κατανοούμε και να διαχειριζόμαστε καλύτερα την ετερότητα
- Η καθημερινή σχολική εργασία μπορεί να εμπλουτίζεται με στοιχεία και έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας κοινά αποδεκτές αξίες και συμπεριφορές στους αυριανούς πολίτες

- Η διαδικασία αυτή του εμπλουτισμού ούτε αλλοιώνει, ούτε «προδίδει» το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Όταν, μάλιστα γίνεται μεθοδολογικά σωστά το ενδυναμώνει, καθιστώντας τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική
- Παρωθείται ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί περισσότερο σύγχρονες και βιωματικές μεθόδους, αφού οι τελευταίες ευνοούν την ενσυναισθηματική προσέγγιση των κοινωνικών περιστάσεων που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο διαχείρισης της ετερότητας
- Η ίδια η βιωματική προσέγγιση, με έμμεσο, αβίαστο και αυθόρμητο τρόπο, ενδυναμώνει την εσωτερίκευση και σταθεροποίηση πολιτικώς ορθών αντιλήψεων και κανόνων από μέρους των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Δαμανάκης, Μ., 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ., 2001, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.

Γκότοβος, Α., 2002, *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., (1998), Ρατσισμός*, κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, β' έκδοση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., 2001, *Ανάπτυξη Προγραμμάτων,* Λευκωσία.

Μάρκου, Γ., (επιμ.), 1999, *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ματσαγγούρας, Η., 2002, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας,* Αθήνα, Γρηγόρης.

Νικολάου, Γ., 2005, «Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση:

Dewey, J., 1902, "The Child And The Curriculum" in Bellack y Kliebard (eds.) *Curriculum and Evaluation.* Berkeley (Cal.).

Hirst, P., 1974, *Knowledge And The Curriculum. A Collection Of Philosophical Papers.* London, Routledge and Keagan Paul.

Παράρτημα

Σχέδιο Διδασκαλίας 1

Παπαδοπούλου Κυριακή: Σχέδιο διδασκαλίας

ΤΑΞΗ: Ά τάξη δημοτικού
ΜΑΘΗΜΑ: Γλώσσα (β΄ τεύχος)
ΤΙΤΛΟΣ:Καράβια (Θεματική ενότητα: καράβια)

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Υπερωκεάνιο, εμπορικό πλοίο, καΐκι, βάρκα, τριήρεις, (η βιώσιμη ανάπτυξη φαίνεται μέσα από τη διδασκαλία για τα είδη των καραβιών την εξέλιξη της ναυπηγικής και τη σύγκριση που γίνεται με το παρελθόν)

ΣΤΟΧΟΙ:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα είδη των πλοίων που υπάρχουν.
- Τι χρησιμότητα των πλοίων
- Να συγκρίνουν τα σύγχρονα πλοία και τα πλοία του παρελθόντος.
- Να ερευνήσουν το ρόλο του ανθρώπου στη δημιουργία των πλοίων
- Να συμπεράνουν ότι τα πλοία βοηθούν στην επικοινωνία των λαών (διαπολιτισμικός στόχος)
- Να συγκρίνουν τα πλοία από διάφορους τόπους (διαπολιτισμικός στόχος)
- Η αναφορά στην μόλυνση των θαλασσών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:
Η συγκεκριμένη ενότητα αναφέρεται σε διάφορα είδη πλοίων, που υπάρχουν τώρα, αλλά και παλαιότερα, ακόμη και στα αρχαία χρόνια. Επίσης, τονίζεται η χρησιμότητα του κάθε πλοίου για τον άνθρωπο και συνδυάζεται το μάθημα με την μόλυνση των θαλασσών,

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:
Την ενότητα αυτή την προσεγγίζουμε διαθεματικά, συνδυάζουμε και ένα μάθημα ιστορίας καθώς μπορούμε να αναφερθούμε στην αρχαία Ελλάδα και στην αργοναυτική εκστρατεία που είναι ιδιαίτερα ευχάριστη στους μαθητές της Ά δημοτικού. Επιπλέον, βρίσκοντας φωτογραφίες από διάφορα είδη καραβιών γίνεται μια συγκριτική και εμπειρική μελέτη από τους ίδιους τους μαθητές. Μπορούμε ακόμη, να αναφερθούμε στην αλιεία και την διατροφή μας, αλλά και στην μόλυνση των θαλασσών στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος. Τέλος, η ενότητα μπορεί να συνδυαστεί με τα εικαστικά και να κατασκευάσουμε ή να ζωγραφίσουμε καράβια.

ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ:
Σχολικό βιβλίο, βιβλία με πλοία, υλικά για την κατασκευή καραβιών, επίσκεψη στο ναυτικό μουσείο της Κέρκυρας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- Οι μαθητές απόκτησαν γνώσεις για τα διάφορα είδη των καραβιών.
- Έμαθαν για την χρησιμότητα τους για τον άνθρωπο αλλά και την χρήση τους από τον άνθρωπο.
- Έμαθαν ότι οι λαοί, ιδιαίτερα στην αρχαιότητα, συναντιόντουσαν χάρη στα καράβια.
- Έμαθαν ότι η κατασκευή των πλοίων εξαρτάται από το περιβάλλον του κάθε τόπου και από το υλικά που διαθέτουν οι άνθρωποι.
- Ενδιαφέρθηκαν για την μόλυνση των θαλασσών και δόθηκε αφορμή για μια νέα διδασκαλία στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

- Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε δείχνοντας κάποιες εικόνες στους μαθητές να αναγνωρίσουν τα είδη των πλοίων
- Με ζωγραφική και κατασκευή πλοίου
- Με συζήτηση για το τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι για να προστατέψουν τις θάλασσες.

Παπαδοπούλου Κυριακή - Σχέδιο διδασκαλίας

ΤΑΞΗ: Ά τάξη δημοτικού
ΜΑΘΗΜΑ: Μελέτη Περιβάλλοντος
ΤΙΤΛΟΣ: Ο Ήλιος, ο Ηλιάτορας, ο Πετροπαιχνιδιάτορας

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ήλιος, φωτεινό αστέρι, προστασία από τον ήλιο, βιώσιμη ανάπτυξη: ο ρόλος του ήλιου για τους ανθρώπους και τα φυτά.

ΣΤΟΧΟΙ:

- Το μάθημα αποτελεί εισαγωγή για τα υπόλοιπα μαθήματα της ενότητας
- Οι μαθητές να γνωρίσουν τι μας προσφέρει ο ήλιος.
- Να συνδέσουν τις θέσεις του ήλιου με απλές έννοιες του χρόνου(πρωί, μεσημέρι, βράδυ, μέρα, νύχτα).
- Να συσχετίσουν την εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας με συνήθεις δραστηριότητες και ασχολίες και να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (διαπολιτισμικός στόχος).
- Να συνδέσουν οι μαθητές τον ήλιο με το μύθο – διάφοροι μύθοι από άλλες χώρες (διαπολιτισμικός στόχος).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ: Η ενότητα αυτή προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για το αστέρι που ονομάζεται ήλιος. Παρουσιάζει συνοπτικά πληροφορίες για τον ήλιο και δημιουργεί την αφορμή για να αρχίσει η μελέτη για τον ήλιο, που είναι το πιο φωτεινό αστέρι.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:

- Προσεγγίσαμε διαθεματικά (μελέτη περιβάλλοντος – γλώσσα – τέχνη : Οδυσσέας Ελύτης).
- Ανακαλύπτουμε την προϋπάρχουσα γνώση και με την εικόνα του μαθήματος δημιουργούμε την αμφισβήτηση και «ξετυλίγουμε» τη νέα γνώση.
- Πρώτες πληροφορίες δίνονται στους μαθητές κυρίως για το καλοκαίρι και τι πρέπει να κάνουμε όταν βρισκόμαστε στην θάλασσα.
- Οι μαθητές βγήκαν έξω και παρατήρησαν τον ήλιο την πορεία του κατά την διάρκεια της μέρας.
- Παιγνιώδεις ασκήσεις προσανατολισμού (ανατολή, δύση, βοράς, νότος)

ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ:
Σχολικό βιβλίο, βιβλία, περιοδικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

- Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και προσπάθησαν να μάθουν τι είναι ο ήλιος.
- Ξεκίνησαν να ερευνούν οι ίδιοι για να βρουν πληροφορίες για τον ήλιο.
- Έμαθαν ότι όλοι οι λαοί του κόσμου έχουν μύθους για τον ήλιο και ότι ο ήλιος έχει μεγάλη σημασία για όλο τον πλανήτη

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:
Στην ενότητα αυτή πραγματοποιήθηκε μια αρχική αξιολόγηση, με ερωτήσεις προς τους μαθητές, έτσι ώστε να δοθεί μια γνωστική κατεύθυνση για τις επόμενες ενότητες.

Σχέδιο διδασκαλίας 2

ΤΑΞΗ
Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΜΕΤΣΟΒΟΥ
ΜΑΘΗΜΑ
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ Της ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Έννοιες κλειδιά
κατανάλωση, καταναλωτής, οικονομία, παγκοσμιοποίηση, πολιτισμός, βιώσιμη ανάπτυξη

Προαπαιτούμενα

- Να γνωρίζουν οι μαθητές πώς προσδιορίζονται στην οικονομική επιστήμη:
  - Η κατανάλωση και η αποταμίευση
  - Οι ανάγκες και οι επιθυμίες
  - Οι πηγές εισοδήματος
  - Ο οικογενειακός προϋπολογισμός
- Να μπορούν να διαβάζουν διαγράμματα
- Να μπορούν να υπολογίζουν ποσοστά
- Να γνωρίζουν παγκόσμια γεωγραφία

Ειδικοί στόχοι

- Να αντιληφθούν ότι η καταναλωτική συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες
- Να συνδέσουν την ηλικία και το φύλο με την καταναλωτική συμπεριφορά
- Να καταγράψουν τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και πώς αυτές επηρεάζουν την καταναλωτική τους συμπεριφορά
- Να αντιληφθούν ότι οι οικονομικές συγκυρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της κατανάλωσης
- Να κατανοήσουν πως ο πολιτισμός και η κουλτούρα των λαών επηρεάζουν την καταναλωτική τους συμπεριφορά
- Να αντιληφθούν τις επιπτώσεις στους φυσικούς πόρους από την υπερκατανάλωση

Περιεχόμενο διδακτικής ενότητας

- Τι σημαίνει καταναλωτική συμπεριφορά
- Παράγοντες που επηρεάζουν την καταναλωτική συμπεριφορά των ατόμων
- Δημογραφικοί παράγοντες
- Βιολογικοί παράγοντες (ηλικία, φύλο)
- Οικονομικοί παράγοντες (διαθέσιμο εισόδημα, μελλοντικό εισόδημα, περιουσιακά στοιχεία)
- Ψυχολογικοί παράγοντες (αυτοαντίληψη, ανάγκες, επιθυμίες)
- Κοινωνικοί παράγοντες
- Πολιτισμικοί παράγοντες (κουλτούρα, μόρφωση) και κατανάλωση
- Υπερκατανάλωση και έλλειψη φυσικών πόρων
- Παγκοσμιοποίηση και κατανάλωση (τα πρότυπα και οι τεχνητές ανάγκες που δημιουργούνται π.χ. jeans, fast-food, t-shirts κλπ.)

Μεθοδολογία

- Κονστρουκτιβισμός
- Διαθεματική προσέγγιση (Γλώσσα – Μαθηματικά – Βιολογία – Ιστορία – Οικονομία - Πληροφορική)

Αναμενόμενα αποτελέσματα
Στο τέλος της διδακτικής ενότητας οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

- Τους παράγοντες που διαμορφώνουν την καταναλωτική συμπεριφορά ενός ατόμου και να εξηγούν πώς ο καθένας τους επιδρά στην κατανάλωση
- Πώς η κατανάλωση μέσα από την παγκοσμιοποίηση μπορεί να οδηγήσει τελικά σε ομοιογενοποίηση του πολιτισμού
- Τις επιπτώσεις της υπερκατανάλωσης στους φυσικούς πόρους
- Ποια θα πρέπει να είναι η καταναλωτική τους συμπεριφορά ώστε να διαφυλάσσεται το περιβάλλον

Διάρκεια
3 διδακτικές ώρες

Αξιολόγηση

- Παιχνίδι ρόλων
- Πώς θα επηρεαζόταν η καταναλωτική τους συμπεριφορά:
- Α) αν αυξανόταν το διαθέσιμό εισόδημά τους
- Β) αν ζούσαν σε μια άλλη χώρα
- Γ) αν μπορούσαν να κάνουν αγορές μέσω του διαδικτύου από οποιαδήποτε χώρα

Εποπτικά Μέσα
Σχολικό εγχειρίδιο, παρουσίαση Power Point, internet

Άλλα Βοηθήματα

1. Αποστολόπουλος Κ., Γεωργιτσογιάννη Ε., Ζαμπέλας Α., Ματάλα Α., Δσράλη Δ., Χονδρογιάννης Γ. (2001) Οικιακή Οικονομία, Για την Α΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή, Αθήνα, ΟΕΔΒ
2. Κώττη Α., Κώττης Γ. (2000) Σύγχρονη Μακροοικονομική, Αθήνα: Μπένου

Γλώσσα – Μελέτη Περιβάλλοντος: συζεύξεις για μια διαπολιτισμική προσέγγιση

Πολυζώη Γ., *Δασκάλα*
Ζορμπάς Γ., *Δάσκαλος*

Περίληψη
Τα μαθήματα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, ως επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, ορίζονται από τους γενικούς σκοπούς και τους στόχους, τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία τους. Η διεπιστημονική φύση, το περιεχόμενό τους, ο κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας τους, όπως και το πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης που εισάγουν, διευκολύνει και δίνει ευκαιρίες για τη μεταξύ τους διασύνδεση και την ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας. Παρέχουν, επίσης, πολλές δυνατότητες για διαθεματικές προσεγγίσεις και ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης. Η διασύνδεση των δύο αυτών μαθημάτων είναι ένα ζητούμενο που πρέπει να απασχολήσει τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ταυτόχρονα, η σημερινή πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων επιβάλλει τη συμπερίληψη των στόχων της Διαπολιτισμικής Αγωγής, ως αντικείμενο ενδιαφέροντος των νέων Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. Διαβιβάζονται, όμως, οι αρχές της διαπολιτισμικότητας δια μέσου αυτών στα νέα σχολικά εγχειρίδια και πώς; Τα νέα Προγράμματα Σπουδών και βιβλία μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μελετά:
α) τη δυνατότητα σύζευξης της σκοποθεσίας των μαθημάτων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος,
β) την ανάδειξη των κοινών σημείων των στόχων και του περιεχομένου τους και
γ) τη δημιουργική/κριτική αξιοποίησή τους, με σκοπό την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Αγωγής.
Τέλος, διερευνώνται και προτείνονται τρόποι λειτουργικής χρήσης των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων και προώθησης του διεπιστημονικού/διαθεματικού περιεχομένου τους, που εξυπηρετούν στόχους όχι μόνο γνωστικούς, αλλά κυρίως ψυχοσυναισθηματικούς (ανάπτυξη θετικής στάσης, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση) και κοινωνικούς (ανάπτυξη ομαδικότητας, αλληλοαποδοχής κλπ.). \

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Προγραμμάτων Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο

Η πολυπολιτισμική δομή των τάξεων στα σχολεία[540] σήμερα επιβάλλει να ληφθούν μέτρα προς μια κατεύθυνση που θα προάγει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πράξη και θα εμβαθύνει σε τρόπους συνεργασίας και αποδοχής. Η ποιότητα συνεργασίας των πολιτών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία εξαρτάται από τον τρόπο και την ποιότητα της συνεργασίας που διδάσκεται πρωτοβάθμια στο δημοτικό σχολείο, το οποίο σήμερα, με το εμπλουτισμένο πρόγραμμα και την ποικιλία των δραστηριοτήτων του, δίνει πολλές δυνατότητες για διαπολιτισμική επικοινωνία και αμοιβαία γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η συνεργασία, η αποδοχή και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών με διαφορετική, όχι αποκλειστικά μόνο εθνική, αλλά γενικότερα πολιτισμική ταυτότητα, καθώς και η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη παιδιών, τα οποία ανήκουν στις ομάδες των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μεταναστών.

Ποιες είναι οι γενικές αρχές που θα διασφαλίσουν τη διαπολιτισμικότητα της εκπαίδευσης και προς τις οποίες πρέπει να κατευθυνθούν οι προσπάθειες όλων των εμπλεκομένων παραγόντων; Έχουν καταγραφεί πολλές μελέτες και προτάσεις σχετικά από τους θεωρητικούς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συνοπτικά παρουσιάζονται οι πιο περιεκτικές κι αυτές αποτελούν το γενικό άξονα πάνω στον οποίο θα μελετήσουμε τη δυνατότητα αξιοποίησης της διασύνδεσης επιμέρους/αυτοτελών μαθημάτων και συγκεκριμένα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος.

---

[540] Έρευνες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (Ε.Σ.Υ.Ε.), κατά το σχολικό έτος 2004-05, δείχνουν ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν συνολικά 60.614, ήτοι 53.692 αλλοδαποί και 6.922 παλιννοστούντες μαθητές, δηλαδή το 10% περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Από αυτούς 25.937 μαθητές (24.236 αλλοδαποί και 1.701 παλιννοστούντες) παρακολουθούσαν μαθήματα σε σχολεία της Αττικής. Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας

Το διαπολιτισμικό πρότυπο σύμφωνα με τον H. Essinger διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.[541] Η Ελ. Κανακίδου και η Β. Παπαγιάννη ορίζουν ότι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής, ως παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πράξης, επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων μεταξύ των πολιτισμών, στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό, ως ισοτίμων, και στην αγωγή στην ειρήνη.[542]

Τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) σχετίζονται θεωρητικά με το ύφος και τις ανάγκες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης «*η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. […] Επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του [ώστε] να καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα, […] να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον*».[543] Με τη μελέτη τους, μεταξύ άλλων, παρατηρείται πόσο αναγκαία θεωρείται η δημιουργία θετικής διάθεσης στο μαθητή για συνεργασία και αυτενέργεια και η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του ώστε να λειτουργεί υπεύθυνα, δημοκρατικά και ελεύθερα, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Επίσης, κρίνεται σημαντική η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη (χωρίς να χάνεται η εθνική μας ταυτότητα και η πολιτισμική μας κληρονομιά), καθώς και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.[544]

Όσα διακηρύσσονται από τα Προγράμματα Σπουδών, προϋποθέτουν την ανάδειξη των κοινών σημείων επαφής σε μια πολυπολιτισμική τάξη, την εξισορρόπηση ή άμβλυνση των οποιωνδήποτε (τυχόν) ανισοτήτων, έτσι ώστε - στο σύνολό της - να λειτουργεί για τη δημιουργία της «αίσθησης κοινότητας», όπως την ονομάζει ο Banks.[545] Ιδιαίτερος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι αναγκαίο, πέρα από τους γνωστικούς να προωθεί σκόπιμα και ενσυνείδητα την ομαδικότητα, την αλληλοαποδοχή, την ενσυναίσθηση, στόχους εν γένει κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς.

Πώς μπορούν να επιτευχθούν τα παραπάνω; Η διαδικασία δεν είναι απλή. Το μοντέλο που εισάγεται με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρεί την αυτοτελή διδασκαλία των μαθημάτων, προτείνοντας την εσωτερική συνοχή τους, την προοδευτική ανάπτυξη των διαφόρων εννοιών και δεξιοτήτων και την επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, είναι δυνατή η οριζόντια διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, ώστε να επιτυγχάνεται η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η κατάκτησή της, η δυνατότητα αξιοποίησης προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών μέσα από κατάλληλες διασυνδέσεις και η διάχυση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών σε περισσότερα του ενός μαθήματα.[546] Αν και με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τα παραπάνω Προγράμματα Σπουδών δεν απευθύνονται γνωστικά στο να καλύψουν ελλείμματα, τα οποία καλύπτονται με άλλα ελληνόγλωσσα προγράμματα.[547]

---

[541] Όπως αναφέρεται στο: Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 89

[542] Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 45

[543] Φ.Ε.Κ. 13-3-2003, σελ. 3734

[544] Φ.Ε.Κ. ό. π., σελ. 3734

[545] Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα: Παπαζήση, σελ. 172

[546] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ.3738 Σχετικά με τα παραπάνω είναι αναγκαίο να επισημανθεί η στερεότυπη αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών ότι αυτού του επιπέδου ποιότητα εργασίας απευθύνεται, αντίστοιχα, σε μαθητές υψηλού επιπέδου, αλλά κάτι τέτοιο δεν πρέπει να προκαθορίζει τη στάση τους, κυρίως σε τάξεις όπου υπάρχουν ιδιαιτερότητες, π.χ. πολυπολιτισμικές.

[547] Τέτοια ειδικά προγράμματα εκπονούνται, για παράδειγμα, στα μειονοτικά σχολεία και τα εκπαιδευτικό τους υλικό λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της μειονοτικής εκπαίδευσης και,

Δυνατότητες σύζευξης Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος

Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η καλλιέργεια της ιδέας της συνεργασίας και η προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων αποτελούν βασικές επιδιώξεις. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που εκπονήθηκαν με βάση τα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών, δίνουν δυνατότητες η σκοποθεσία και το περιεχόμενο αυτόνομων και «ανθρωπιστικών» μαθημάτων, όπως της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, να αξιοποιηθούν με σκοπό την ανάπτυξη των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πώς ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει το περιεχόμενό τους; Πώς είναι δυνατό να επιτευχθούν οι ανάλογες διασυνδέσεις; Πώς θα γίνει λειτουργικότερη η χρήση τους προς μία διαπολιτισμική προοπτική, χωρίς να αποδυναμωθεί ένα από τα δυο μαθήματα;

Η οργάνωση της ύλης των επιμέρους μαθημάτων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος - όπως γενικά συνηθίζεται να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην έναρξη του σχολικού έτους - δε θεμελιώνεται σε θέματα, αλλά στην κατάκτηση περιεχομένων και ικανοτήτων που προβλέπει η διδασκαλία των ξεχωριστών μαθημάτων. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, είναι δυνατό να σχεδιαστούν διαθεματικές δραστηριότητες/εργασίες, που ορίζονται συγκεκριμένα και αναλυτικά στους στόχους των μαθημάτων, όπως αυτοί καταγράφονται στα Α.Π.Σ., και για τις οποίες αφιερώνεται συγκεκριμένος χρόνος (περίπου το 10%. του συνολικού).[548] Επίσης, με τη διδασκαλία των λεγόμενων «διαθεματικών (θεμελιωδών) εννοιών», που αντιστοιχούν σε γενικότερους στόχους (όπως καταγράφονται στα Α.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων), και κατά την προσέγγιση ενός θέματος μέσα από διαφορετικές επιστήμες (διεπιστημονική προσέγγιση), δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου.

Ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη μάθηση θεωρούνται δεξιότητες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές ή οριζόντιες και που κατεξοχήν προάγουν τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέτοιες είναι: η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.), η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης, η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, κλπ.[549] Εκτός από τα παραπάνω, όταν μιλούμε για συζεύξεις, πρέπει να αναζητηθούν οι δυνατότητες σύμπραξης των γενικών και ειδικών σκοπών και στόχων των επιμέρους μαθημάτων (Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος), για την επίτευξη και σύνθεση μιας «νέας» στοχοθεσίας, που θα προάγει και θα συμφωνεί με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα και με όσα ήδη προαναφέρθηκαν, και θα αναδείξει το ανθρωπιστικό περιεχόμενο των δύο μαθημάτων.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται και νοείται ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, ως μέσο προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ως φορέας και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης, ως εργαλείο μάθησης στο σχολικό και εξωσχολικό χώρο, αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος. Συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξία και ως φορέας πολιτισμού και αποτελεί μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας.[550]

κυρίως, το γεγονός ότι απευθύνεται σε μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Βλ. σχετ. http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=112 (Ανάκτηση στις 2/5/2007)

[548] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3738

[549] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3739

[550] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3745

Αντίστοιχα, γενικός σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και σε κάποιο βαθμό να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο και το χρόνο, ώστε να συνειδητοποιήσει τα πλεονεκτήματα και την ανάγκη για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη.[551]
Η αλληλεπίδραση ως κεντρική (και διαθεματική) έννοια συνυπάρχει από κοινού στους σκοπούς των δύο μαθημάτων. Είναι αυτή που θα δράσει καταλυτικά στις σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τους συνανθρώπους του και τα αποτελέσματα της οποίας θα έχουν αντίκτυπο στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Τα Α.Π.Σ. της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος καθορίζουν τους κεντρικούς άξονες γνωστικού περιεχομένου γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η διδασκαλία των μαθημάτων ((Ισχύουν για όλες τις τάξεις του Δημοτικού, βλ. σχήμα 1).[552]

Άξονες γνωστικού περιεχομένου για τη διδασκαλία της Γλώσσας:	Βασικοί άξονες γνωστικού περιεχομένου για τη διδασκαλία της Μ. Περιβάλλοντος
Προφορικός λόγος: Ομιλία και ακρόαση *Γραπτός λόγος – Ανάγνωση, γραφή και παραγωγή* *Λογοτεχνία* *Λεξιλόγιο* *Γραμματική* *Διαχείριση της πληροφορίας*	*Ανθρωπογενές περιβάλλον* *Φυσικό περιβάλλον* *Αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος*

Σχήμα 1

Η γλώσσα λειτουργεί ως δίαυλος και ως κώδικας επικοινωνίας, αλλά και ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή.[553] Σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος, η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα, αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, ενισχύοντας το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Μέσω αυτής, έρχεται σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών και, όπως θεωρείται αναγκαίο για το μαθητή ελληνικής καταγωγής να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους, το ίδιο είναι αναγκαίο για τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.[554]

Στους ειδικούς σκοπούς για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος σημειώνεται ότι ο μαθητής επιδιώκεται να διαμορφώσει διαθέσεις και στάσεις που θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο περιβάλλον του (φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό), να εδραιώσει την αγάπη προς τον άνθρωπο και να αναπτύξει ευαισθησία και αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους του, να διευρύνει το λεξιλόγιο και την επικοινωνιακή του ικανότητα κλπ.[555]

Ωστόσο, οι δυσκολίες που εγείρονται είναι πολλές. Η γλώσσα, αν και δεν αποτελεί το μοναδικό είδος επικοινωνίας είναι το κυρίαρχο, ενεργοποιείται, προάγει και νοηματοδοτεί το λόγο, όταν δημιουργούνται πραγματικές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στο δάσκαλο. Τα δίγλωσσα οικογενειακά περιβάλλοντα, στα οποία μεγαλώνουν πολλοί από τους μαθητές, έχει αποδειχτεί ότι δημιουργούν προβλήματα στη σχολική πρόοδό τους και την εξισορρόπηση της (δι-) πολιτισμικής τους ταυτότητας,[556] ενώ αμφιβολίες εγείρονται για τη

[551] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 4039
[552] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3745 και 4044, αντίστοιχα
[553] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3745
[554] ΦΕΚ 303/Β, ό. π.,, σελ. 3748-3749
[555] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 4044
[556] Βλ. Πανταζής, Β.(2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τευχ. 8, σελ. 103 και Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο ίδιο: τευχ. 9, σελ. 9

δυνατότητα της κατάκτησης συνθετότερων δομών της, καθώς και ενός πιο αναπτυγμένου και μη καθημερινού λεξιλογίου. Είναι κατανοητό ότι με αυτές τις δυσκολίες, σκοποί «οροφής» όπως η ανάπτυξη του γλωσσικού αυτοσυναισθήματός τους, γίνονται ακόμη πιο σύνθετοι και περίπλοκοι.

Το σημαντικό όμως είναι να κατανοήσουμε και να κάνουμε πράξη ότι: «*Κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής, ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες, που καλλιεργούνται συνήθως ευκαιριακά και ασυναίσθητα, αντιμετωπίζονται σε πιο συστηματική βάση με συγκεκριμένες δραστηριότητες (ασκήσεις, ερωτήσεις, κείμενα κλπ.). Αυτές προωθούν καθορισμένους κάθε φορά γλωσσικούς στόχους στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος*».[557] Η ευκαιριακή καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων δεν μπορεί παρά να αποτελεί συνειδητή και σκόπιμη δραστηριότητα δασκάλου και μαθητή. Ο δάσκαλος κάνει χρήση της κατάλληλης ορολογίας με συνειδητές φραστικές επιλογές και με συνειδητή διατύπωση κειμένου κατανοητού από τον αποδέκτη - αναγνώστη. Με τη Μελέτη Περιβάλλοντος διευρύνεται το λεξιλόγιο του μαθητή και δίνονται πολλές δυνατότητες περαιτέρω επεξεργασίας του. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Στο σχολείο ο λόγος του μαθητή αναπτύσσεται και καλλιεργείται, από απλός και καθημερινός αποκτά ακαδημαϊκότητα, προσδίδοντας στο μαθητή επάρκεια επικοινωνίας και, όταν υπάρχει επικοινωνία, υπάρχει κοινωνική συνοχή.[558] Η αναπλαισίωση της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης σε σχολική γνώση, την οποία ο Gardner κατατάσσει μεταξύ της βιωματικής και της επιστημονικής γνώσης,[559] και η εννοιολογική ανακατασκευή της προς την επιστημονικοποίηση της γνώσης δίνουν, εκτός της ενδο-κλαδικής συνοχής του μαθήματος, οι διακλαδικές προεκτάσεις και οι διαθεματικές διασυνδέσεις που εμπλουτίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Ο δάσκαλος έτσι διαμορφώνει «πραγματολογική»[560]- με την ευρεία έννοια - στάση απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Συνειδητοποιεί, δηλαδή, ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις ή, απλά, να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του με το λόγο. Γλωσσική πράξη με την πρωταρχική της έννοια θα ήταν να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, αλλά και να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται, άρα και να ενεργεί διαφορετικά από πριν. Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα να παράγει – όσο του επιτρέπει η ηλικία του – λόγο «σκόπιμα» διατυπωμένο, είτε πρόκειται για μια απλή αιτιολόγηση είτε για κείμενο αισθητικών αξιώσεων.[561]

Το Πρόγραμμα Σπουδών δεν προτείνει μια συγκεκριμένη μέθοδο με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες, αλλά ορίζει το γενικό πλαίσιο, τους στόχους και τις αρχές και έχει ως κοινό παρονομαστή των επιμέρους μεθόδων το σχεδιασμένο πρόγραμμα καθοδήγησης με συστηματικές και σκόπιμες διδακτικές πρακτικές.

Η πολυπλοκότητα των γεγονότων, των εννοιών και των απαιτούμενων γενικεύσεων, στις οποίες θα καταλήξει ο μαθητής, βοηθούν στην οργάνωση μεγάλου όγκου πληροφοριών[562] και αναπροσδιορίζουν το ρόλο του δασκάλου και του σχολείου. Δεν πρόκειται, λοιπόν, για απλή αναπαραγωγή της πληροφόρησης και αυτόματη ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών, όπως π.χ. η πρόβλεψη της εξέλιξης των γεγονότων. Αποτελεί συστηματική και συνειδητή ανάπτυξη πολυπλοκότερων δεξιοτήτων, με τις οποίες επιτυγχάνεται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.[563]

---

[557] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3772

[558] Βλ. σχετικά την ενότητα «Επικοινωνία – γλώσσα/γλώσσες – μάθηση» στο άρθρο της Σκούρτου, Ελ.(2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τευχ. 2002, σελ. 11-22

[559] Στο: Ματσαγγούρας, Η. (2003). ό.π.,σελ.155

[560] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3772

[561] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3774

[562] Banks, J. (2004). ό. π., σελ. 109 -110

[563] Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗΣ, σελ. 202

Αποβλέποντας στην προσέγγιση από το μαθητή του συστήματος της γλώσσας, αλλά και στη συνδιδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής, στο σημείο των μεθοδολογικών προτάσεων για το μάθημα της Γλώσσας, συνιστάται: [564]

- Να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.ά..
- Να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές κλπ.

Σε ό,τι αφορά τη Μελέτη Περιβάλλοντος, η μεθοδολογία του μαθήματος επιτρέπει τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων που επιτρέπουν ενεργητικά, βιωματικά και συμμετοχικά την εμπλοκή όλων των μαθητών. Σημειώνεται ότι: «*Στο πλαίσιο μιας παιδείας αλληλοαποδοχής και μη αποκλεισμού η μεθοδολογία θα πρέπει να προφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στο περιεχόμενο του μαθήματος σε όλους τους μαθητές […]και να δίνει σε όλους […] ευκαιρίες επιτυχίας.*»[565] Τα παιδιά μαθαίνουν δια της συζήτησης να θέτουν εαυτόν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, συνδέοντας τη γλωσσική τους ανάπτυξη με την ταυτότητά τους.[566] Με αυτή την έννοια είναι πολύ σημαντικές οι κοινωνικές και πολιτιστικές πλευρές της γλωσσικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα οι προσωπικές και κοινωνικές συσχετίσεις του μαθητή αποκτούν αξία στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του αναδομούνται[567] και διασυνδέονται με τη σχολική γνώση, δημιουργώντας ένα αίσθημα συμμετοχής στην «κοινότητα μάθησης».[568]

Στον τομέα της ενσυνείδητης αξιοποίησης της γλώσσας και της επικοινωνίας ο συνδυασμός Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος βοηθάει στο να αναπτυχθούν οι δομές των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, που θεμελιώνουν τη δυναμική ανάπτυξη της ομάδας της τάξης, δηλαδή από κοινού το σύνολο των μαθητών μας, αξιοποιώντας την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, όπως τη βιώνουμε και καθημερινά στο σχολείο.

Είναι εμφανές ότι το ένα γνωστικό αντικείμενο συμπληρώνει το άλλο, αν και το καθένα επιτελεί διαφορετικούς σκοπούς σε διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα. Η γλώσσα έτσι προσφέρει στο μαθητή ένα «εργαλείο» για τις ανακαλύψεις του, ένα μηχανισμό που δίνει νόημα στις εμπειρίες του και ένα μέσο που κάνει τις απαραίτητες διασυνδέσεις. Ειδικά η ανάπτυξη του προφορικού λόγου (όπως καλλιεργείται στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος) σχετίζεται άμεσα με τη διευρύνηση, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση υποθέσεων και ιδεών και την ανταλλαγή απόψεων, κι αυτές δεν είναι απλές δεξιότητες λόγου, αλλά και δεξιότητες σκέψης. Η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και η ικανοποιητική του απόδοση στις απαιτητικές σχολικές διαδικασίες ενισχύεται με την εργασία σε ομάδες, με συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες προσομοίωσης, σχέδια εργασίας, δραματοποιήσεις και θεατρικά παιχνίδια, επιλύσεις προβλημάτων, επισκέψεις κ.ά.,[569] δραστηριότητες και κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνουν τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών και των δύο μαθημάτων.

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δομών μέσα στην τάξη μέσω αυτών των μεθόδων, παράλληλα με τον καλό σχεδιασμό της ύλης και αναστοχασμό των προθέσεων της διδασκαλίας, συνθέτουν και αξιοποιούν τους σκοπούς και τους στόχους των δυο μαθημάτων. Ορίζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση «ως την οργάνωση κοινής διδασκαλίας, μάθησης, παιχνιδιού και εργασίας υπό μια διπλή προοπτική: αυτής της ισότητας και αναγνώρισης της

---

[564] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3774

[565] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 4066

[566] Στο:Wyse, D. (2001). *Teaching English Language and Literacy,* London: Routledge Farmer, σελ. 190

[567] Σχετικά με την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης βλ. Βοσνιάδου, Στ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Ανάκτηση στις 12/5/2007 από http://www2.e-yliko.gr/genarticle003.htm

[568] Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education,* New York: Teacher College Press, page 49

[569] ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3742-3744, σχετικά με τη Γλώσσα, και σελ. 4067, σχετικά με τη Μελέτη Περιβάλλοντος

διαφοράς»[570] - οι θεσμοί απευθύνονται ισότιμα σε όλους - είναι αναγκαίο να ανιχνευτούν τρόποι, ώστε να ενεργοποιηθεί η αυθεντικότητα και η κοινά αποδεκτή δυναμικότητα της αλληλεπίδρασης, που εμπεριέχεται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής μάθησης.

Για παράδειγμα, το θέμα της οικογένειας μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη διαλόγων και την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης των ρόλων των μελών της, της σημασίας της για όλες τις ηλικιακές περιόδους του ανθρώπου, αλλά κυρίως τη σημασία της ομαλής οικογενειακής ζωής και τους όρους που την εξασφαλίζουν (αγάπη, κατανόηση, αλληλοσεβασμός, κ.ά.). Αυτό δε σημαίνει ότι προβάλλονται κατ΄ ανάγκη στερεότυπα, που πιθανά να φέρουν σε δύσκολη θέση μαθητές μονογονεϊκών ή άλλων τύπων οικογενειών. Ενδιαφέρει πρώτιστα η ανάπτυξη της συνεργασίας και της εταιρικότητας/ομαδικότητας, της αίσθησης του «ανήκειν» και του «μοιράζεσθαι», που δύσκολα τα μικρά παιδιά κατανοούν (και αυτό φαίνεται στο παιχνίδι και στο σχολείο) και είναι η πρώτη ύλη της ενδοοικογενειακής ζωής. Η οικογένεια αποτελεί ξεχωριστή θεματική ενότητα στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Α΄ τάξης (Βιβλίο Μαθητή, σελ. 25-32) και μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς το μάθημα της Γλώσσας, όπου στα αντίστοιχα βιβλία οι πρωταγωνιστές είναι παιδιά. Επίσης, η διήγηση της προσωπικής οικογενειακής ιστορίας των μαθητών (Μελέτη Περιβάλλοντος, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 33-37) η ανταλλαγή εμπειριών και συνηθειών, δεν αποσκοπεί απλά στην οικοδόμηση των διαμαθητικών σχέσεων και την ανταλλαγή εμπειριών, αλλά στη μεταφορά ενός κλίματος αποδοχής ισότιμα προς όλους, που θα είναι δυνατό να δημιουργήσει ένα πολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο το οποίο θα ενισχύει την ομαλή ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών.

Στην Γ΄ τάξη με την έναρξη του σχολικού έτους οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (κείμενα και εικόνες), μέσα από τις ενότητες του γλωσσικού μαθήματος *Ας γνωριστούμε καλύτερα* και *Πάλι μαζί!* (Γλώσσα, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 6 και 9 αντίστοιχα). Με παιγνιώδεις δραστηριότητες, προτρέπονται να γνωριστούν μεταξύ τους. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις συνεργασίας. Με τις συστάσεις που γίνονται αυτοπροσδιορίζονται και μπορούν να περιγράψουν το βιολογικό (φυσικά χαρακτηριστικά), τον κοινωνικό (π.χ. «είμαι μαθητής»), τον ψυχολογικό (π.χ. «συμπαθώ - αντιπαθώ») και τελικά τον καθολικό εαυτό τους («είμαι παιδί»). Ο προσδιορισμός της ταυτότητας των συμμαθητών, του διπλανού «άλλου», ήδη από τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους, βοηθάει τη σύσφιξη των σχέσεων και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, αλλά εγκυμονεί και κινδύνους, γι' αυτό ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός με τέτοιες δραστηριότητες και προτείνεται να συμμετάσχει και ο ίδιος σε αυτή τη γνωριμία, συστήνοντας τον εαυτό του.[571]

Στη συνέχεια, οι μαθητές ταξιδεύουν νοερά σε άλλους τόπους (Αυστραλία, Μπαγκλαντές, Κίνα) για να γνωρίσουν παιδιά και σχολεία από διαφορετικά μήκη και πλάτη της γης. Συγκρίνοντας το δικό τους σχολικό χώρο με άλλους και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, ανιχνεύουν τις υπάρχουσες και τις δυνατές λειτουργίες της επικοινωνίας στα περιβάλλοντα αυτά. Στο ίδιο πνεύμα, επίσης στην αρχή του σχολικού έτους, το Βιβλίο Μαθητή της Μελέτης Περιβάλλοντος για την Γ΄ τάξη (Α΄ τεύχος, ενότητα 1, σελ. 9 κ. ε.) δίνει την ευκαιρία συμπλήρωσης και επέκτασης των εννοιολογικών συσχετίσεων,[572] ως μέσο για την κατανόηση της «διαφορετικότητας» και της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της συλλογικότητας και της αλληλεξάρτησης. Το γεγονός ότι οι θεματικές αυτές ενότητες συμπίπτουν χρονικά, αν επιλεγεί να διδαχτούν με τη σειρά που προτείνεται στα βιβλία, διευκολύνει τη σύζευξή τους. Παράλληλα, η φωτογραφία, ως εικόνα που συνοδεύει τα κείμενα στα εγχειρίδια και των δυο μαθημάτων, δημιουργεί ένα νέο διδακτικό περιβάλλον και βοηθά το μαθητή να αποκωδικοποιήσει και να αξιολογήσει στάσεις, αρχές και αξίες των τόπων στους οποίους αναφέρεται.

Θέματα τα οποία εγγράφονται στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα είναι: η προσφυγιά, ο πόλεμος, η παιδική εργασία, η φτώχεια… Παρά τη συσσώρευση

---

[570] Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ., ό. π., σελ. 75

[571] Βλ. σχετικά σελ. 21, στο Βιβλίο του Δασκάλου της Γ΄ Τάξης

[572] Βλ. σχετικά στο: Ματσαγγούρας, Η. (2002). ό. π., σελ. 76-80

συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων, προβλημάτων, δυστυχίας και πόνου στην ενότητα *Όλοι μια αγκαλιά* (Γλώσσα, Βιβλίο Μαθητή, Γ΄ τεύχος, σελ. 49 κ.ε.), η συζήτηση που ενδεχομένως αναπτυχθεί, θα αναδείξει τις επιπτώσεις τέτοιων καταστάσεων στη ζωή των κοινωνιών, με ανάλογες προεκτάσεις σε θέματα που έχουν σχέση με τον εθελοντισμό και τις εθελοντικές οργανώσεις, την ειρήνη και τα δικαιώματα του παιδιού. Τελευταία στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος στη Γ΄ τάξη είναι η ενότητα *Επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε* (σελ. 131 κ.ε.). Οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν τρόπους και κανόνες επικοινωνίας, διακρίνοντας τους λεκτικούς από τους μη λεκτικούς και αξιοποιώντας τους κατάλληλα. Εξετάζοντας τα διάφορα μέσα επικοινωνίας ιστορικά, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναγνωρίσουν το σημαντικό ρόλο της εξέλιξής τους στην ενημέρωση και να εκτιμήσουν την ανάγκη συνεχούς επαφής μεταξύ των ανθρώπων όλου του κόσμου. Η σημερινή, εξάλλου, διαμόρφωση του μαθητικού δυναμικού υπαγορεύει νέα πεδία ερευνητικής προσέγγισης και αναζήτησης συσχετισμών ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα, στο εδώ και αλλού.

Με τον τρόπο αυτό και μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, όπου και ο δάσκαλος λειτουργεί ισότιμα, οι μαθητές, αλληλεπιδρώντας, προβληματίζονται και συνδιαλέγονται. Η κοινωνική λειτουργία του γραπτού λόγου είναι διαφορετική από αυτή του προφορικού λόγου, μέσω του οποίου οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, με αποτέλεσμα να θεμελιώνονται και να διατηρούνται οι ανθρώπινες σχέσεις. Ο προφορικός λόγος είναι ο κατεξοχήν λόγος της διατύπωσης και διαπραγμάτευσης γνωμών, είναι λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης.[573] Προηγείται του γραπτού λόγου και μόνο με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου θα έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα και στο γραπτό λόγο.

Ο μικρόκοσμος της τάξης επιτρέπει την εξοικείωση του μαθητή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο θα συμμετέχει ενεργά, κριτικά και δημιουργικά. Αναγνωρίζοντας ότι «η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του μαθητή προηγείται»,[574] δίνεται βαρύτητα στον επικοινωνιακό λόγο. Η Μελέτη Περιβάλλοντος συμπράττει στην ανάπτυξή του και υποβοηθά ώστε να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με συνεργατικές και ερευνητικές μεθόδους μάθησης.
Στο πλαίσιο αυτό και σύμφωνα με όσα αναφερθήκαν, αναδεικνύονται πολλά κοινά σημεία με το διαπολιτισμικό μοντέλο που, κατά το M. Hohmann, έχει ως στόχους τη συνάντηση των πολιτισμών, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».[575].

Το περιεχόμενο των θεσμικών κειμένων σε ζητήματα σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών δεν προκαθορίζει, όμως, την παιδαγωγική δράση. Ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να παρέμβει αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του και να ρυθμίσει τις εξισορροπητικές βελτιώσεις των Προγραμμάτων.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις διαπολιτισμικού τύπου, όπως αναλύθηκαν, δεν ορίζουν ένα σύγχρονο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμπεριέχουν, όμως, αρχές που την στηρίζουν. Το βάρος και η ευθύνη της επίτευξης των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών και των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βαραίνει ξεκάθαρα τους «ώμους» των εκπαιδευτικών και αυτό χρειάζεται πολλή προσοχή ως προς τη διαχείρισή του, λαμβανομένου υπόψη ότι και οι ίδιοι αποτελούν κύτταρα του κοινωνικού ιστού που παράγει και αναπαραγάγει κοινωνικά πρότυπα, αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Από την προοπτική της «Ηθικής του Διαλόγου», δηλαδή της δίκαιης κατανομής μορφών «επικοινωνιακής κοινωνικοποίησης», η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων συμμετοχής σε διαδικασίες συναινετικών διαλόγων και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων, για να είναι δυνατή η

---

[573] Πολίτης, Π., *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html

[574] Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 236

[575] Στο: Παπαχρήστος, Κ.. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία,* Αθήνα, σελ. 83

διαπολιτισμική συνάντηση (ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης) και για να μπορέσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις και να «ισορροπήσουν» μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής/πολιτισμικής ταυτότητας. Θεμελιακά στοιχεία συγκρότησης της «ταυτότητας του εγώ» και βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης οι Habermas και Krapmann ορίζουν την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση απέναντι στους άλλους, την ανοχή των αντιφάσεων και την επικοινωνιακή ικανότητα.[576]

Ορίζοντας την εγγραμματοσύνη ως μια επικοινωνιακά δομούμενη διαδικασία[577] και επιδιώκοντας έναν πολυ-γραμματισμό,[578] που δεν περιορίζεται στον έλεγχο των χρήσεων της γλώσσας αλλά στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση του επικοινωνιακού λόγου, η γλώσσα εδραιώνεται ως κυρίαρχο εργαλείο διαπολιτισμικών ανταλλαγών. Όμως, για να αξιοποιηθούν υπαρκτές δυνατότητες που είναι δυνατό να γίνουν φανερές ακόμα και μέσα από απλούστερους διαλόγους, δεν είναι κατ' ουσία απαραίτητο ένα οικουμενικό πλαίσιο (ή μια μετα-συζήτηση). Αρκεί απλά και μόνο μια μη δογματική διάθεση.[579]

Η πρωτοβουλία αυτή που υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από το δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και σύμφωνα με τις επιλογές του, προϋποθέτει επίγνωση των σκοπών και των στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση και περιοδική επανεκτίμηση της διδακτικής εργασίας, ώστε αυτή να αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Τα περιθώρια ευελιξίας που έχει τον καθιστούν άμεσα τον κύριο υπεύθυνο του τελικού αποτελέσματος και της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής στην τάξη του.

Βιβλιογραφία

Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*, New York: Teacher College Press.

Ginev, D. (2004). The Pluralistic Public Sphere from an Ontological Point of View. Στο: *Critical Theory After Habermas*, τευχ. 1, σελ. 77-103.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα: Παπαζήσης.

Αϊδίνης, Αθ. - Τρ. Κωστούλη, (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη.* Ανάκτηση στις 14/5/2007 από http://web.auth.gr/virtualschool/2.2 3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html

Βοσνιάδου, Στ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Ανάκτηση στις 12 Μαΐου 2007 από http://www2.e-yliko.gr/genarticle003.htm

Βρεττός, Γ. – Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Δ.Ο.Ε. – Ι.Π.Ε.Μ. (2006). *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) και οι εκπαιδευτικοί,* Αθήνα.

Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο: *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τευχ. 9, σελ. 9-18.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2004). Το μετανεοτερικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η διδακτική πράξη. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τευχ. 2, σελ. 7-17.

Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Καψάλης, Αχ. (1984). *Παιδαγωγική Ψυχολογία,* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

---

[576] Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 175 κ.ε.

[577] Αϊδίνης, Αθ. - Τρ. Κωστούλη,(2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη.* Ανάκτηση στις 14/5/2007από http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html

[578] Βλ. σχετικά το άρθρο του Χατζησαββίδη, Σωφρ.: *Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ (ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ)*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm

[579] Ginev, D. (2004), The Pluralistic Public Sphere from an Ontological Point of View. Στο: *Critical Theory After Habermas*, τευχ. 1, σελ. 103

Κούσουλας, Φ. (2006). Διαπολιτισμική αγωγή και δημιουργική εκπαίδευση. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τευχ. 1, σελ. 123-136.
Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Κριτική.
Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός .
Πανταζής, Β.(2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τευχ. 8, σελ. 97-112.
Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία,* Αθήνα.
Πολίτης, Π., *Προφορικός και γραπτός λόγος.* Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html
Ρήγου, Μ. (1995). *Η ετερότητα του Άλλου,* Αθήνα: Πλέθρο.
Σαμπάνη, Σ. – Μαρκαντωνάτου, Α. (2006). *Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
Φ.Ε.Κ. 13-3-2003.
Σκούρτου, Ελ.(2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τευχ. 2002, σελ. 11-22.
Wyse, D. (2001). *Teaching English Language and Literacy,* London: Routledge Farmer, σελ. 190.
Χατζησαββίδη, Σωφρ.: *Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ (ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ)*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm

Ο ρόλος της σχολικής γλώσσας στην πολιτισμική ομογενοποίηση της κοινωνίας

Γκόγκας Θ., *Επίκ. Καθηγητής*, ΤΕΙ Ηπείρου

Περίληψη

Η κοινωνία μας έχει πάψει από καιρό να θεωρείται μονοπολιτισμική. Κατ' επέκταση, οι σχολικές τάξεις αντικατοπτρίζουν αυτή την πολυμορφία της κοινωνίας. Ο επίσημος κανονιστικός λόγος για την εκπαίδευση αναφέρεται σε «διαπολιτισμικότητα», ενώ η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική. Το σχολείο μας χαρακτηρίζεται από μια έντονη μονοπολιτισμικότητα με κύριο χαρακτηριστικό την αφομοιωτική τάση έναντι των αλλοδαπών. Η εισήγησή μας βασίζεται σε δύο κύριους άξονες. Στον πρώτο αναλύεται το ζήτημα της κουλτούρας. Η εξέταση γίνεται μέσα από κείμενα θεωρητικών που ασχολήθηκαν με το πρόβλημα. Εξετάζεται τόσο το επίπεδο της κυρίαρχης κοινωνικής κουλτούρας, όσο και το επίπεδο της ατομικής, της φέρουσας δηλ. κουλτούρας των μαθητών. Ο δεύτερος άξονας εστιάζεται στη σχολική κουλτούρα και το ρόλο του σχολείου. Η διεθνής εμπειρία έχει αναδείξει το πρόβλημα, όπως εμφανίστηκε στις χώρες της Δύσης, ως παραδοσιακούς χώρους υποδοχής μεταναστών, καθώς και στην πρώην Σοβιετική Ένωση, ως ένα από τα σημαντικότερα πολυεθνικά κρατικά μορφώματα . Η αναλογία των παραδειγμάτων αυτών με τη σημερινή πραγματικότητα του Δημοτικού Σχολείου είναι εμφανής: το σχολείο επιτελεί έναν παραδοσιακό ρόλο, που δεν ευνοεί την διαπολιτισμική επικοινωνία. Απεναντίας καλλιεργεί την μονοπολιτισμικότητα και προάγει (εν μέρει αθέλητα) τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στόχος της εισήγησης είναι να αναδειχθούν οι αντιφάσεις μεταξύ των συγκρουόμενων πολιτισμικών φορτίων (κοινωνίας και αλλοδαπού μαθητή), και να τονιστεί η μονοπολιτισμική διάσταση του σχολείου μας. Η ανάδειξη αυτής της μονοπολιτισμικής διάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει με κύρια παράμετρο ανάλυσης τη σχολική γλώσσα. Είναι γεγονός ότι η γλώσσα, εκτός από κύριο επικοινωνιακό εργαλείο αποτελεί μία από τις πλέον σημαντικές ενδείξεις της ετερότητας. Η εξέταση εκ παραλλήλου του κανονιστικού λόγου για την εκπαίδευση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις αποσκοπεί σε έναν αναστοχασμό του ζητήματος ταυτότητα-ετερότητα όπως διαμορφώνεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγικά σχόλια

Η χώρα μας δεν υπήρξε ποτέ μονοπολιτισμικό κράτος. Πάντοτε ενυπήρχαν πληθυσμιακές ομάδες, των οποίων η πολιτισμική υπόσταση διέφερε αυτής του γενικού πληθυσμού. Οι πολιτικές, κοινωνικές και διπλωματικές συνθήκες, ωστόσο, δεν επέτρεψαν τη δημόσια έκφανση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. απεναντίας επιδιώχθηκε να αποσιωπηθούν οι φωνές τους, προς χάριν ενός εθνικού κομφορμισμού[580]. Πιθανότατα, το συγκεκριμένο καθεστώς της απόκρυψης των στοιχείων ετερότητας να συνεχιζόταν, αν οι μεταβολές που συντελέστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του ’90 δεν ανέτρεπε το σκηνικό. Ο αριθμός των μεταναστών (οικονομικών και πολιτικών) που δέχτηκε η χώρα μας, καθώς και η οργάνωσή τους σε μικρότερες ή μεγαλύτερες κοινότητες, δημιούργησαν ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό. Οι αριθμοί πλέον ήταν αρκετά μεγάλοι και η παρουσία των αλλοδαπών ιδιαίτερα εμφανής. Ακόμη, οι νεοφερμένοι ήταν αλλοδαποί, οπότε δεν ετίθετο θέμα εθνικής ομοιογένειας και τέλος οι αντιλήψεις περί ταυτότητας, ετερότητας, εθνικής ενότητας κλπ. είχαν μεταβληθεί άρδην.

Η ύπαρξη ορισμένων εθνικών ή γλωσσικών κοινοτήτων που αποτελούνται από μεγάλο αριθμό μελών, σε συνδυασμό με το γεωγραφικό προσδιορισμό τους σε συγκεκριμένα σημεία του αστικού ιστού, συνέτειναν ώστε οι εν λόγω μειονότητες να διατηρήσουν έναν υψηλό βαθμό συνοχής μεταξύ των μελών τους και να δημιουργήσουν ένα σημείο αναφοράς Είτε αυτό είναι το «Πολιτιστικό Κέντρο» της κοινότητας, είτε πρόκειται απλώς για μια πλατεία γύρω από την οποία βρίσκονται τα καφενεία στα οποία συχνάζουν ή, ακόμη, τα καταστήματα με τα προϊόντα της πατρίδας τους, η παρουσία «ξένων» είναι ιδιαίτερα εμφανής. Το γεγονός της αύξησης του απόλυτου αριθμού των ατόμων που συγκροτούν αυτές τις μειονότητες, καθώς και η δημιουργία συνεκτικών δεσμών μεταξύ τους, οδήγησε στη διατήρηση της κουλτούρας της χώρας προέλευσής τους. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, οι εν λόγω κοινότητες –ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις- παίρνουν μορφή που προσιδιάζει τα χαρακτηριστικά του ghetto, με όσα αρνητικά στοιχεία μπορεί να συνεπάγεται ο όρος.

Ως ένα πρώτο σημείο σχολιασμού θα επιλέγαμε τη φύση αυτών των «πολιτισμικών θυλάκων», περιχαρακωμένων σε μια συγκεκριμένη περιοχή, με όρια αυτά που η γλώσσα και το habitus[581] (Bourdieu & Passeron, 1977) θέτουν. Αυτός ο πολιτισμικός απομονωτισμός αποτρέπει –αν όχι παρεμποδίζει- τα μέλη των μειονοτήτων από την ισότιμη συμμετοχή στην περιβάλλουσα κοινωνία (Gotovos, 2001: 32). Συνεπώς, βασική επιδίωξη (αν όχι καθήκον) της κοινωνίας προς άρση των φαινομένων απομονωτισμού είναι η δημιουργία προϋποθέσεων πρόσβασης της νεότερης γενιάς μεταναστών στο σχολικό σύστημα.

Φυσικά, η ανάγκη για σχολική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα ενθαρρυντικά μέτρα που έλαβε το Υπ.Ε.Π.Θ. (δημιουργία Φροντιστηριακών Τάξεων, Τμημάτων Υποδοχής και Διαπολιτισμικών Σχολείων, αποσύνδεση της νομιμότητας παραμονής από το δικαίωμα της κανονικής φοίτησης στο σχολείο κλπ.) συνέτειναν στη διόγκωση του αριθμού των αλλοδαπών στις σχολικές τάξεις.

Μόνο που, παρά την επιφαινόμενη διαπολιτισμικότητα με τα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν, το σχολείο μας παραμένει μονοπολιτισμικό. Αυτός ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου, οδηγεί σε αφομοιωτικές τάσεις έναντι των αλλογενών μαθητών και σε θεσμική ανεπάρκεια της αναγνώρισης της ετερότητας. Αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών φάνηκε πως είναι η άρση των στεγανών μεταξύ γηγενών και αλλογενών. Ωστόσο, η βαθμιαία απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων δείχνει να είναι το ακριβό αντίτιμο.

---

[580] Αναφερόμαστε σε γλωσσικές μειονότητες (Τσάκωνες, Βλάχοι, Σλαβόφωνοι κλπ.), θρησκευτικές (Εβραϊκή, Μουσουλμανική, Καθολική), εθνικές (Αρμένιοι, Τσάμηδες, Πομάκοι κλπ.), φυλετικές (Ρομά), τις οποίες ο επίσημος λόγος αγνοούσε για δεκαετίες. Ταυτόχρονα, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ακόμη και από θεσμικά αναρμόδιους φορείς λ.χ. Χωροφυλακή (βλ. σχ. Σκορδύλης, 1994) να αλλοιωθούν τα δημογραφικά δεδομένα, προκειμένου να παρουσιάζεται έξωθεν μια εικόνα φυλετικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και εθνικής ομοιογένειας (ενδεικτικά: βλ. Καρακασίδου, 2000).

[581] Το habitus έχει την έννοια αντιληπτικών σχημάτων και τρόπων σκέψης και δράσης, τα οποία δημιουργούνται κάτω από ορισμένες συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές κλπ.) και που εξακολουθούν να υφίστανται ακόμη και αν οι αρχικές συνθήκες που τα δημιούργησαν έχουν μεταβληθεί ή εκλείψει. Παρά το ότι στο έργο του Bourdieu το habitus αναφέρεται στις ταξικές σχέσεις, μεταγενέστεροι θεωρητικοί το σχετίζουν και με εθνοτικές ή φυλετικές ταυτότητες (Stuart Wells, 1997: 423, 437).

Θα μπορούσε να αντιτείνει κανείς πως, μπρος στα κάλλη της ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία, τι είναι ο πόνος της σταδιακής –και πιθανόν σε βάθος γενεών- απώλειας της ταυτότητας; Φαινομενικά άλλωστε, αυτό το κόστος δεν δείχνει ιδιαίτερα βαρύ, καθώς τα προνόμια της «ελληνοποίησης» για τους μετανάστες στη χώρα μας αντισταθμίζουν κάθε απώλεια. Άλλωστε, μέχρι και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες «αμερικανοποιήθηκαν» ή «γερμανοποιήθηκαν» (όσο αδόκιμοι κι αν είναι οι όροι της «…ποίησης») χιλιάδες συμπατριωτών μας, αποκομίζοντας τα οφέλη που η χώρα εγκατάστασης τους παρείχε. Ωστόσο και αυτό το δίλημμα δεν περιορίζεται στην απλουστευτική του διατύπωση, καθώς, όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι παράγοντες της ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία είναι πιο περίπλοκοι.

2. Θεωρητική προσέγγιση

Για να γίνουν ευκρινέστερα τα παραπάνω, θα πρέπει να ανατρέξουμε στη θεμελιώδη έννοια της κουλτούρας, η οποία συνιστά τη βάση της τόσο ταυτότητας όσο και του αντίποδά της: της ετερότητας.

Η κουλτούρα έχει γίνει αντικείμενο εκτενών μελετών και αναλύσεων μέχρι τώρα, με συνέπεια να περιοριστούμε απλώς σε μια συνοπτική παρουσίαση της έννοιας, δεδομένου ότι η εκτενής αναφορά εκφεύγει του σκοπού του παρόντος.

Το έργο του Ιταλού διανοητή Antonio Gramsci (1891-1937) αποτελεί χρονικά την πρώτη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της κουλτούρας, έννοιας που είχε πολλαπλώς παραμεληθεί στο έργο προγενέστερων θεωρητικών (Smith, P. 2006: 79). Η αξία του έργου του δεν έγκειται απλώς στην παρουσίαση μιας ανάλυσης των θεμελιωδών εννοιών, αλλά στη σύζευξη θεωρίας και πράξης, κοινωνικής συγκρότησης και πολιτισμικού υπόβαθρου. Κατά το Γκράμσι, η κουλτούρα θεσμοθετεί τις πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις, ανεξάρτητα από την πολιτική δομή του κράτους. Δέχεται δε ότι οι σχέσεις κουλτούρας και κοινωνίας βρίσκονται σε μια διαρκή διαλεκτική διαδικασία. Για το σχολείο μάλιστα, αναφέρει ότι είναι αναγκαία προϋπόθεση κοινωνικής συγκρότησης, όπως και διαμόρφωσης της κουλτούρας, προκειμένου οι προηγούμενες γενιές να μεταφέρουν στις επόμενες όλη την εμπειρία του παρελθόντος, δίνοντας έτσι στους νεότερους συγκεκριμένες στάσεις, ιδέες και αξίες που αποκτώνται μέσα από την επαναληπτική διαδικασία της εκπαίδευσης (Lombardi, 1986: 62).

Αξίζει να σταθούμε στο σημείο αυτό για να τονίσουμε τη σημασία που δίνεται στην κουλτούρα μέσα από το έργο του Γκράμσι. Τονίζει ότι η κουλτούρα δεν περιορίζεται σε μια απλή εγκυκλοπαιδική γνώση, «… όπου ο άνθρωπος θεωρείται μόνο σαν ένα είδος δοχείου για γέμισμα και στίβαγμα εμπειρικών στοιχείων, άσχημων και ασύνδετων γεγονότων, που έπειτα αυτός πρέπει να αρχειοθετήσει στο κεφάλι του όπως στις στήλες ενός λεξικού, για να μπορέσει μετά στην κάθε ευκαιρία ν' απαντά στους κάθε λογής ερεθισμούς του εξωτερικού κόσμου…» (Γκράμσι, 1982: 72). Η διατύπωση αυτή επισημαίνει την πραγματική διάσταση της κουλτούρας, έξω από κάθε στείρο «λογιωτατισμό» (ibid: 73). Καθώς υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι πνευματικό ον ή ιστορική δημιουργία, δίνει στην κουλτούρα την έννοια της «συνείδησης του εγώ» (ibid: 75), την οργάνωση του εσωτερικού κόσμου, την κατανόηση της ιστορικής αξίας του ανθρώπου, την πρόσκτηση της κληρονομιάς, την κατάκτηση μιας ανώτερης συνείδησης.

Το γεγονός ότι ως κουλτούρα χαρακτηρίζει το σύνολο της κληρονομιάς που οι προγενέστεροι μεταβιβάζουν στους νεότερους, επισημαίνει την ύπαρξη ενός επιλεκτικού μηχανισμού, μέσα από τον οποίο η μεταβίβαση αυτή πραγματοποιείται. Επιπλέον, στο έργο του διαφαίνεται και η λεγόμενη «παιδαγωγική σχέση» η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί στα όρια του συγκεκριμένου μηχανισμού μεταβίβασης του πολιτισμικού φορτίου από τη μία γενιά στην άλλη, αλλά επεκτείνεται σ' ολόκληρη την κοινωνία και αντικατοπτρίζει σχέσεις ηγεμονίας. Ακόμη και η έννοια της συνείδησης, δεν αποτελεί κάτι απολύτως ατομικό, αλλά αντανακλά τις κοινωνικές σχέσεις που απαντώνται στην οικογένεια, στον οικιστικό περίγυρο, στο χωριό, ως μέρος της κοινωνίας των πολιτών. Αυτή η κοινωνία συνιστά ένα ιδιότυπο χώρο κυριαρχίας, στον οποίο έχουν μεταβιβαστεί δραστηριότητες που ανήκουν παραδοσιακά στο κράτος. Όταν, επομένως ο Γκράμσι ανέλυε τις έννοιες των διανοουμένων (παραδοσιακού και οργανικού) (Γκράμσι, 1972: 57 κ.εξ.) έθετε ουσιαστικά και τη βάση προσέγγισης της

βιομηχανικής κοινωνίας, μέσα από τις σχέσεις οργάνωσης της παραγωγής και της άσκησης ηγεμονίας μέσω της πειθούς.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τους όρους αυτούς δεν μπορεί να προσληφθεί ως ένας απλός μηχανισμός μεταβίβασης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά θα πρέπει να λογιστεί ως μια «ευρύτερη κοινωνική λειτουργία, η οποία όχι μόνο υπερβαίνει αλλά και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και με συγκεκριμένους στόχους την 'επικοινωνιακή σχέση' των υποτιθέμενων 'πρωταγωνιστών' του» (Νούτσος, 1988: 13). Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (Αλτουσέρ, 1994: 82) αποβλέπει στη δημιουργία μιας πολιτικής, ιδεολογικής και πολιτισμικής «ομοφωνίας», επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα νέο τύπο –ή επίπεδο- πολιτισμού (Borg & Mayo, 2002: 91). Βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου μηχανισμού είναι η πολιτισμική ομογενοποίηση της κοινωνίας κάτω από ένα καθεστώς κατίσχυσης μιας ενιαίας, κοσμικής, δημόσιας, εθνικής κουλτούρας (Γεωργιάδου, Β., εισαγωγικό σχόλιο στο: Gellner, 1996: 27).

Συνεπώς, το ζήτημα της κουλτούρας δεν πρέπει να ιδωθεί απλώς ως ένα περιφερειακό στοιχείο στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά ως ένα κομβικό σημείο, από το οποίο και μετά ταξινομούνται οι εμπειρίες των μαθητών και διαμορφώνονται οι στάσεις τους έναντι των πολιτισμικών στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αυτό συνιστά και το βασικό στοιχείο του επιλεκτικού μηχανισμού, όπως το θέτουν οι Kroeber & Kluckhohn, (1963: 181), μέσω του οποίου η κυρίαρχη ομάδα ταξινομεί τα στοιχεία πολιτισμού σε επιτρεπτά και μη. Ενδέχεται στο σχολείο (ακόμη και μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα) να προσφέρονται τόσο τα επιτρεπτά όσο και τα αντίθετά τους, μόνο που για τα τελευταία το πολιτισμικό «φίλτρο» δεν επιτρέπει την αποδοχή τους, οπότε η γνώση τους περιορίζεται σε μια απλή επιδερμικότητα.

3. Η κυρίαρχη κουλτούρα

Η παράθεση των αναλύσεων ανωτέρω, μας οδηγεί στην οριοθέτηση της κυρίαρχης –κοινωνικά- κουλτούρας. Στα προγενέστερα στάδια οικονομικής (και ταυτόχρονα κοινωνικής) ανάπτυξης η άρχουσα τάξη ήταν εκείνη που επέβαλλε την κουλτούρα της. Ας μη λησμονάμε δε, ότι σε περιπτώσεις πολυεθνικών κρατικών σχημάτων, η εθνότητα που κυριαρχεί επιβάλλει και την κουλτούρα της επί των υποτελών εθνοτήτων (Άντερσον, 1997: 70 κ.εξ., Hobsbawm, 1995). Ο κοινωνικός μετασχηματισμός που βαθμιαία, επιβάλλει η εποχή του μεταμοντερνισμού (Bauman, 1992), μεταβάλλει ισόποσα και τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων και οδηγεί στη σύμπηξη ομάδων συμφερόντων. Δεδομένου ότι η φάση της μετάβασης από το μοντερνισμό στο μεταμοντερνισμό δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, η κοινωνία μας βρίσκεται στο στάδιο της επαναδιαμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας από το επίπεδο της κοινωνικής τάξης σ' αυτό της ομάδας συμφερόντων. Ωστόσο, κοινός παρονομαστής των δύο καταστάσεων παραμένει η κυρίαρχη κουλτούρα, η οποία παραμένει αυτή της κυρίαρχης τάξης ή ομάδας (Rattansi, 1999). Δεδομένου ότι οι μειονότητες βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού ιστού, με συνέπεια τόσο η οικονομική όσο και η πολιτική τους δύναμη να είναι από υποτυπώδεις έως ανύπαρκτες, η κυρίαρχη κουλτούρα επιβάλλεται στα μέλη των συγκεκριμένων ομάδων μέσα από τον πλέον ισχυρό μηχανισμό επιβολής, που είναι το σχολικό σύστημα (Green, 1997: 151 κ.εξ). Αυτό έχει ως συνέπεια όσα από τα μέλη των μειονοτικών ομάδων φοιτούν στο σχολείο να βρίσκονται καθημερινά σε μια διαρκή αντίφαση μεταξύ των πολιτισμικών στοιχείων της ομάδας που ανήκουν και εκείνων που τους επιβάλλονται μέσα από τους αναπαραγωγικούς και νομιμοποιητικούς μηχανισμούς της εκπαίδευσης.

4. Η εμπειρία της 'Δύσης'

Διεθνώς το πρόβλημα δεν είναι καινοφανές. Τα μεταναστευτικά ρεύματα του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα προς τη «Γη της Επαγγελίας», δημιούργησαν πολυσυλλεκτικές κοινωνίες. Η μακρά ιστορία της αποικιοκρατίας και η διαδικασία από-αποικιοποίησης, δημιούργησαν θύλακες ετερότητας στις χώρες της Δύσης. Μεταπολεμικά, οι χώρες που αποτέλεσαν τους χώρους υποδοχής μεταναστών (Η.Π.Α., Αυστραλία, Ο.Δ. Γερμανίας, Καναδάς, κ.ά.) ταλαντεύτηκαν αρκετά μεταξύ των ποικίλλων σχημάτων διαχείρισης της

ετερότητας, προσπαθώντας να δημιουργήσουν τις υποδομές της αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ της γηγενούς πλειοψηφίας και των αλλοδαπών εθνικών μειονοτήτων. Η δυναμική και το πλήθος των μεταναστών, σε συνάρτηση με τον πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό του κράτους, επέβαλλαν ανάλογα και τα μοντέλα που επιλέχτηκαν για την εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων (Castles, 2000).

Από το ένα άκρο, αυτό της αφομοιωτικής εκπαίδευσης των ΗΠΑ (Green, 1990: 171 κ.εξ., Green, 1997: 35, Fuligni, 2001, Tiedt & Tiedt 2006: 37.), μέχρι το σεπαρατιστικό μοντέλο της Γερμανίας (Παπάς, χ.χ.έ.: 166), η ετερότητα αντιμετωπίστηκε αντίστοιχα. Το ενδιαφέρον στη μελέτη των συγκεκριμένων μοντέλων είναι πως, παρά το γεγονός ότι ο πολιτικός προσανατολισμός των χωρών της Δύσης ήταν περίπου ταυτόσημος (με την εξαίρεση του κράτους προνοίας στη Σουηδία), η ετερότητα αντιμετωπίστηκε ποικιλότροπα.

Εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως ο προσανατολισμός της οικονομίας ή ο βαθμός της κοινωνικής ανοχής στην ετερότητα, ρύθμιζαν το είδος της εκπαίδευσης που παρείχετο κάθε φορά στα μέλη των μειονοτήτων (McLaren, 1997). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η γλώσσα του κράτους υποδοχής έπαιζε πάντα τον κυρίαρχο ρόλο. Από την Αμερικανική περίπτωση, όπου αναγκαία προϋπόθεση πολιτογράφησης αποτελεί η γνώση της αγγλικής γλώσσας, μέχρι τη γερμανική, όπου –παρά την συνύπαρξη παράλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων- η γνώση της γερμανικής γλώσσας καθίσταται βασικός παράγοντας κοινωνικής συνύπαρξης και ανάδειξης, η κυρίαρχη γλώσσα του κράτους παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία.

5. Η εμπειρία της 'Ανατολής'

Η περίπτωση της Σοβιετικής Ένωσης, αποτελεί το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα πολυεθνικού, πολυφυλετικού και πολυγλωσσικού κράτους. Η απογραφή του 1959 έδινε πάνω από εκατό εθνότητες και εθνοτικές ομάδες στη Σοβιετική Ένωση (Bilinski, 1964: 78). Η επιλογή της ρωσικής ως επίσημης γλώσσας της Σοβ. Ένωσης, έγινε μόνο και μόνο γιατί αποτελούσε την κύρια γλώσσα της πληθυσμιακά μεγαλύτερης ομάδας του κράτους, της ρωσικής. Εξ άλλου, η ρωσική είχε επιβληθεί από το τσαρικό καθεστώς προγενέστερα ως επίσημη γλώσσα, με υποχρεωτική τη διδασκαλία της σε όλη την επικράτεια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υφίσταται ήδη ένα κοινό γλωσσικό υπόβαθρο μεταξύ των ετερόγλωσσων πληθυσμών της νεοσύστατης τότε Σοβιετικής Ένωσης (Gutek, 1972: 336-357). Βέβαια, στα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια στις Σοβιετικές Δημοκρατίες και στις Αυτόνομες Περιοχές της Σοβιετικής Ένωσης η ρωσική γλώσσα διδασκόταν παράλληλα με την τοπική (Smith, J., 1997). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις, και ιδίως σε στρατηγικά ευαίσθητες περιοχές, η διδασκαλία και καλλιέργεια της τοπικής γλώσσας ενθαρρύνθηκε ιδιαίτερα, με την ίδρυση νέων σχολείων (Bilinski, 1964: 79). Η τότε πολιτική για την εκπαίδευση επιζητούσε την ανάδειξη της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας για τις εθνότητες της Σοβιετικής Ένωσης, μόνο που η διάρκειά της ήταν βραχεία. Τα πράγματα αντεστράφησαν στα τέλη της δεκαετίας του '20, όταν ξεκίνησε μια έντονη προσπάθεια εκρωσισμού της Σοβιετικής Ένωσης με πρώτο στόχο τις πλέον ευάλωτες εθνότητες: τις ολιγάριθμες. Είναι καταγεγραμμένες περιπτώσεις μειονοτήτων, των οποίων η γλώσσα αποτέλεσε αντικείμενο διωγμών ή περιορισμών.

Επί παραδείγματι, η περίπτωση των Mari, εθνικής μειονότητας φιννοουγγρικής καταγωγής που κατοικούσαν στην Αυτόνομη Σοβιετική Δημοκρατία των Μάρι, στην περιοχή του Βόλγα, είναι χαρακτηριστική. Η γλώσσα τους, που συγγενεύει με τη Φινλανδική, αντιμετώπισε στην περίοδο 1928-1940 μια σειρά περιοριστικών μέτρων, ενώ διώξεις ασκήθηκαν προς τα μέλη της συγκεκριμένης μειονότητας που εξακολουθούσαν τη διδασκαλία, ή και απλώς τη χρήση της γλώσσας. Σε πολλά σχολεία παρατηρήθηκε σοβαρή έλλειψη δασκάλων, ενώ αρκετά αναγκάστηκαν να κλείσουν λόγω της σύλληψης όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σ' αυτά. Ταυτόχρονα, οι εναπομείναντες εκπαιδευτικοί δεν είχαν κανένα εκπαιδευτικό βοήθημα στη γλώσσα τους, καθώς όλα τα σχετικά βιβλία είχαν κατασχεθεί και καταστραφεί (Sanukov, 1996: 676).

Μεταπολεμικά μάλιστα, ο γλωσσικός και πολιτισμικός εκρωσισμός συνεχίστηκε διαρκώς εντεινόμενος, κάτω από το μαρξιστικό ιδεολογικό πρίσμα ότι οι προλετάριοι δεν έχουν πατρίδα, αποσκοπώντας στην ομογενοποίηση της κοινωνίας (Bilinski, 1964: 78). Για

τη Σοβιετική Ένωση τόσο προπολεμικά όσο και κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες η ενότητα μεταξύ των εθνοτικών και γλωσσικών ομάδων αποτελούσε ζωτικό παράγοντα επιβίωσης. Και ναι μεν η ιδεολογία έπαιζε ένα σημαντικό ενοποιητικό ρόλο –δημιουργώντας ένα πλέγμα συνοχής- οι αποσχιστικές τάσεις ουδέποτε έπαψαν να υφίστανται ως μια εν δυνάμει απειλή. Για το λόγο αυτό ο ρόλος που η γλώσσα του σχολείου διαδραμάτισε υπήρξε καθοριστικός στην προσπάθεια ομογενοποίησης της Σοβιετικής κοινωνίας.

6. Η επίφαση της «Διαπολιτισμικότητας»

Σήμερα, παρά το γεγονός ότι το έθνος-κράτος φθίνει ως κυρίαρχη οντότητα και ενώ βλέπουμε ότι τα κράτη εκχωρούν όλο και περισσότερες αρμοδιότητες για τα εκπαιδευτικά πράγματα σε περιφερειακούς φορείς ή σε διεθνείς οργανισμούς, εν τούτοις το ζήτημα της κυρίαρχης γλώσσας και της κυρίαρχης κουλτούρας παραμένει επίκαιρο. Δεδομένου ότι το σύνολο της κρατικής μηχανής και της κοινωνικής δραστηριότητας κινείται σε μονογλωσσική τροχιά, η γνώση της επίσημης/κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, το σχολείο αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις και καλλιεργεί τη μονοπολιτισμικότητα.

Θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να τονιστεί αυτό, δεδομένου ότι οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές γύρω από το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας θεωρούνται πανάκεια, ενώ η προσπάθεια που καταβάλλεται αφορά στη βελτιστοποίηση των μεθόδων, χωρίς να συνοδεύονται από ανάλογη προσπάθεια μεταβολής των κοινωνικών συνθηκών.

Το ζήτημα αυτό δεν αφορά τη χώρα μας αποκλειστικά. Ενδεικτικά θα παραθέσουμε μερικές δημοσιευμένες απόψεις που αφορούν τη Σλοβενία (Ermenc, 2005), τις Βαλτικές χώρες (Asser, et.al, 2004) και την Ολλανδία (Driessen, 2000). Και οι τρεις μελέτες στις οποίες αναφερόμαστε, απηχούν λίγο ως πολύ την αυτή άποψη: τα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών, παρά τις φαινομενικές προθέσεις μεταβολής προς ένα περισσότερο πολυπολιτισμικό μοντέλο, δεν προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, απεναντίας αναπαράγουν έναν εθνοκεντρικό (και εν μέρει ευρωκεντρικό) λόγο (Ermenc, 2005: 52-53). Επίσης, διατυπώνεται μεν η βούληση για αλλαγές προς ένα εκπαιδευτικό μοντέλο περισσότερο ανοιχτό στις ποικίλες πολιτισμικές διαφορές, αλλά οι από μακρού υφιστάμενες δομές δεν το επιτρέπουν (Asser, Trasberg & Vassilchenko, 2004: 39, 42). Τέλος, το παράδειγμα της Ολλανδίας είναι το πλέον χαρακτηριστικό, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη χώρα ως πρώην αποικιακή δύναμη έχει μια μακρά εμπειρία μειονοτικών θυλάκων στο έδαφός της και έχει καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες σε θεσμικό επίπεδο για την εφαρμογή πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά ταύτα, τα δεδομένα σχετικών ερευνών είναι ελάχιστα ενθαρρυντικά (Driessen, 2000: 62-3),

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνουν ορισμένες διευκρινίσεις. Κατ΄ αρχάς, ο βαθμός πολυπολιτισμικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι ανεξάρτητος του αριθμού των υποκειμένων που φοιτούν σ' αυτό και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Εξαρτάται από τη δομή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, από τις μεθοδικές οδηγίες διδασκαλίας καθώς και από το βαθμό ενημερότητας των εκπαιδευτικών, ως βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος ως διαπολιτισμικού ή όχι εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο αναμιγνύονται οι πολιτισμοί μέσα σ' αυτό και αλληλεπιδρούν σε σημείο που να προκύπτει μια συνισταμένη, αποτελούμενη από ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, κατ' αναλογία των πολιτισμών που αποτελούν τις συνιστώσες της.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ο ρόλος της γλώσσας, ως βασικής συνιστώσας αυτής της διαδικασίας επαφής μεταξύ ετερόκλητων πολιτιστικών φορτίων.

Η γλώσσα αποτελεί το βασικό επικοινωνιακό εργαλείο. Παράλληλα αποτελεί φορέα νοηματοδοτήσεων και αξιών, καθώς μέσα απ' αυτή μεταφέρεται το σύνολο, σχεδόν, της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας κοινότητας. Τέλος δε, αποτελεί (ή έστω αποτέλεσε κατά το ζενίθ του αιώνα των εθνικισμών) το βασικό κριτήριο εδαφικής ενοποίησης στο πλαίσιο του έθνους-κράτους (Γκράμσι, 1981: 301).

Οι λειτουργίες αυτές της γλώσσας, καθώς δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες, δημιουργούν ένα πυκνό πλέγμα που περικλείει έναν συγκεκριμένο πολιτισμό και διαμορφώνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα.

7. Η γλώσσα ως ταυτότητα

Ο Άντερσον (1997), στις Φαντασιακές Κοινότητες, μας έδωσε το πλαίσιο του ρόλου της γλώσσας στη διαμόρφωση του φαντασιακού στοιχείου, ως παράγοντα συνοχής μιας δεδομένης πληθυσμιακής κοινότητας. Στον ίδιο περίπου άξονα κινούμενος ο Gellner τονίζει τη σημασία της γλώσσας, ως θεμελιώδους στοιχείου συγκρότησης του έθνους και του φαινομένου του εθνικισμού.

Στην πολιτισμική θεωρία, η γλώσσα παίζει βαρύνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, όχι απλώς ως στοιχείου αναγνώρισης, αλλά –το σημαντικότερο- ως φέροντος οργανισμού ενός συνόλου ιδεών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων. Η έννοια της ταυτότητας, η οποία συγκροτείται στη βάση της γλώσσας (Καμένκα, 1998: 22 κ.εξ), περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτιστικών στοιχείων των γενεών του παρελθόντος, τη συλλογική μνήμη και διαμορφώνει τη συλλογική νοοτροπία. Το άτομο, ως δομική μονάδα του κοινωνικού συνόλου, διαμορφώνεται από τα στοιχεία αυτά, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζει τους «κανόνες» ή το τελετουργικό της συμμετοχής στη συγκεκριμένη κοινότητα.

8. Η γλώσσα ως ετερότητα

Προσεγγίζοντας το ζήτημα της σχολικής γλώσσας, διαπιστώνει κανείς ότι αφ' ενός μεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ αφ' ετέρου είναι και ο επικοινωνιακός κώδικας μέσω του οποίου προσφέρεται η γνώση όλων των γνωστικών αντικειμένων. Ακόμη και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας (λ.χ. Αγγλικά) βασίζεται στην κύρια γλώσσα, καθώς οι λεξιλογικές αντιστοιχίσεις γίνονται στη βάση της μητρικής, ενώ τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα παρουσιάζονται και αναλύονται μέσω της μητρικής γλώσσας.

Ενδέχεται –κάτι όχι ιδιαίτερα σπάνιο- για τον αλλοδαπό μαθητή η ατελής γνώση της σχολικής γλώσσας να αποτελεί ανασχετικό παράγοντα πρόσκτησης της γνώσης. Επί παραδείγματι, το περιορισμένο λεξιλόγιο που ένας μαθητής διαθέτει να τον εμποδίζει στην κατανόηση γνωστικών αντικειμένων φαινομενικά άσχετων με τη γλώσσα, όπως λ.χ. η Μελέτη του Περιβάλλοντος. Σχηματικά, μπορούμε να πούμε ότι το Μέσον Επικοινωνίας (η γλώσσα) εμποδίζει το Μήνυμα (δηλ. την προσφερόμενη γνώση) να φτάσει στο Δέκτη, ακόμη κι αν οι λοιπές προϋποθέσεις της γνώσης (λ.χ. διδακτική ετοιμότητα, επίπεδο ωριμότητας του μαθητή κλπ.) πληρούνται.

Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα δεν προσδιορίζει απλώς της ετερότητα (είτε ως στοιχείου αναγνώρισης είτε ως φορέα κουλτούρας) αλλά επιπλέον, τη σηματοδοτεί και σε ένα ακόμη πεδίο, αυτό της σχολικής επίδοσης. Ο «αδύνατος» μαθητής αποτελεί στοιχείο ετερότητας που, αν σ' αυτό συνυπολογίσουμε και την εθνική, θρησκευτική, γλωσσική του διαφοροποίηση, όπως και το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας προέλευσης, ο στιγματισμός είναι αναπόφευκτος. Να, λοιπόν, που το δίλημμα που αναφέραμε ανωτέρω, δεν μπορεί να περιοριστεί στις διαστάσεις που ορίζονται από την απόρριψη της προσωπικής ταυτότητας και αποδοχή της ταυτότητας της πλειοψηφίας με αντάλλαγμα την ισότιμη συμμετοχή.

Φυσικά, πάντα σε τέτοιες περιπτώσεις υπεισέρχεται και ο αστάθμητος παράγοντας του εκπαιδευτικού. Μόνο που για το δάσκαλο καμία στάση δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, καθώς ενδέχεται να ποικίλλει από την απόρριψη (έστω και συγκεκαλυμμένη) μέχρι την πλήρη αποδοχή της ετερότητας.

9. Επιλογικά

Είδαμε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα τόσο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, όσο και στον προσδιορισμό της ετερότητας. Το σχολικό μας σύστημα συμμετέχει σ' αυτό το πλέγμα αλληλεπιδράσεων, καθώς

- διδάσκει την κυρίαρχη γλώσσα
- μέσω της κυρίαρχης γλώσσας μεταβιβάζονται οι πληροφορίες για όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου
- αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα
- μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος δεν αφήνει περιθώριο εμφάνισης και ανάπτυξης καμίας άλλης κουλτούρας, πλην της κυρίαρχης.

Με άλλα λόγια, το σχολείο ενισχύει την υφιστάμενη ταυτότητα των γηγενών μαθητών, ενώ παράλληλα επισημαίνει ακόμη πιο έντονα την ετερότητα των αλλογενών. Βασικός παράγοντας που συμβάλλει σ' αυτό είναι η σχολική γλώσσα, η οποία δρα ως ομογενοποιητικός παράγων. Δηλαδή, το δίλημμα που τίθεται σε οιονδήποτε μαθητή προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είναι το εξής: είτε θα καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου α μάθει την κυρίαρχη γλώσσα και να αφομοιώσει τους «κανόνες» της κυρίαρχης κουλτούρας προκειμένου να οδηγηθεί στη σχολική/ ακαδημαϊκή επιτυχία, είτε θα διατηρήσει (και βελτιώσει) τη μητρική του γλώσσα, μη καταφέρνοντας να λειτουργήσει μέσα στο σχολικό μας σύστημα, χωρίς φυσικά να δύναται να καρπωθεί μεταγενέστερα τα οφέλη της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να προστεθεί και κάτι ακόμη: όταν στις δεκαετίες 1950-1980 η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ανέδειξε το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην Εκπ/ση, η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα κατέστη ενήμερη αυτών των προβλημάτων, για τα οποία –παρά τις συνεχείς θεωρητικές και ερευνητικές αναφορές- δεν φάνηκε ποτέ η πολιτική διάθεση να δοθεί η δέουσα λύση. Είναι, λοιπόν, γνωστό για πάνω από μισόν αιώνα πως ένα τμήμα της κοινωνίας βρίσκεται στο περιθώριο, απ' όπου οι αναπαραγωγικοί μηχανισμοί –και μεταξύ αυτών κυρίαρχο το σχολείο- δεν επιτρέπουν παρά ελάχιστη κινητικότητα. Σήμερα, ήδη στην τρίτη δεκαετία της «νέας εποχής των μεταναστεύσεων» διαπιστώνουμε ότι το περιθώριο έχει ακόμη μεγαλύτερη χωρητικότητα. Στις κοινωνικά υποδεέστερες ομάδες της μονοπολιτισμικής κοινωνίας προστίθενται και οι κοινωνικές ομάδες των μεταναστών ή οιουδήποτε δεν συμμετέχει ισότιμα στην κυρίαρχη κουλτούρα και τη γλώσσα της. Το κοινωνικό πρόβλημα διογκώνεται και η ευθύνη του σχολείου παραμένει μεγάλη. Θεωρητικά, μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως η μέριμνα της πολιτείας είναι επαρκής. Η ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων, Φροντιστηριακών Τάξεων και Τμημάτων Υποδοχής, παρέχει πολλές δυνατότητες στους αλλογενείς μαθητές. Μόνο που η παρεχόμενη λύση, μέσω αυτών των ρυθμίσεων, αφ' ενός μεν αποβλέπει στην αφομοίωσή τους, ενώ αφ' ετέρου, το αναγκαίο τίμημα της συμμετοχής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η απεμπόληση της φέρουσας κουλτούρας και γλώσσας τους.

Σε ποιο βαθμό, άραγε, η κοινωνία μας ωφελείται από τη διατήρηση –έστω και με τους παραπάνω τεχνητούς τρόπους- της μονοπολιτισμικότητας; Η διεθνής εμπειρία έχει αποδείξει ότι η πολιτισμική μίξη αποτελεί θετικό παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης. Αν, επομένως, το σχολείο εμποδίζει (αν όχι καταστέλλει) τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία, αυτό θα επιφέρει και μια σειρά συνεπειών, τόσο στη συνοχή του κοινωνικού ιστού, όσο και στην κοινωνική εξέλιξη καθαυτή.

Μια πρόχειρη ματιά στην ιστορία, δείχνει ότι οι πολυσυλλεκτικές κοινωνίες ήταν εκείνες που προόδευσαν (οικονομικά, τεχνολογικά, πολιτισμικά και φυσικά κοινωνικά) (Levi-Strauss, 2003: 84). Ο πολιτισμικός απομονωτισμός απεναντίας, καθήλωσε τις φυλές των Ινδιάνων της Αμαζονίας στην λίθινη εποχή, με ό,τι επιπτώσεις αυτό συνεπάγεται: από την τεχνολογική πρόοδο μέχρι την κοινωνική συγκρότηση.

Τι πρέπει, λοιπόν, να γίνει; Θεωρούμε πολύ βασικό να κατανοηθεί η αντιφατικότητα μεταξύ του κανονιστικού λόγου για την εκπαίδευση και της πραγματικότητας. Πρέπει να καταστεί σαφές πως η «διαπολιτισμική» ιδιότητα που κοσμεί τους τίτλους των σχετικών σχολείων και αποτελεί την προμετωπίδα των σχετικών νομοθετημάτων, αποτελεί λέξη κενή περιεχομένου. Διαπολιτισμικότητα έχουμε όταν προκύπτει αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να νοηθεί ως τέτοιο ο στολισμός λ.χ. με σημαιάκια των αιθουσών μας, ή ένα παραμύθι που ευκαιριακά θα αφηγηθεί ο αλλογενής μαθητής στην τάξη. Η διαπολιτισμικότητα διακατέχεται από τις αρχές τη ισότητας και αμοιβαιότητας μεταξύ των πολιτισμών, κάτι που ουδόλως συμβαίνει στα σχολεία μας με τη μονογλωσσική διδασκαλία και το άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τέλος δε, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός πως τα όρια της εκπαίδευσης είναι δεδομένα και πως η εκπαίδευση καθαυτή δεν έχει τη δυνατότητα να αντισταθμίσει τις ελλείψεις της κοινωνίας όσον αφορά το βαθμό συνειδητοποίησης της ετερότητας (May, 1999: 8).

Είναι γεγονός ότι οι κοινωνίες του ανεπτυγμένου κόσμου βρέθηκαν μπροστά στο πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας των σχολικών τάξεων ξαφνικά και απρόβλεπτα. Δεδομένης της μεταβολής των κυρίαρχων πολιτικών στάσεων και της βαθμιαίας

εγκατάλειψης των προγενέστερων σχημάτων (αφομοιωτικό, μοντέλο ένταξης) η επινόηση της διαπολιτισμικότητας επέφερε μια ευφορία, δυσανάλογη του μεγέθους της αποτελεσματικότητάς της. Θεωρούμε ότι σε μεγάλο βαθμό το εφεύρημα της διαπολιτισμικότητας έχει δώσει την εντύπωση της πανάκειας και πως η εφαρμογή του, χωρίς να στηρίζεται σε θεωρητικά σχήματα, θα δώσει τη λύση στο πρόβλημα των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Οι διαφαινόμενες προοπτικές δεν είναι ξεκάθαρες, εκ του γεγονότος ότι η έμφαση έχει δοθεί στα διδακτικά τεχνάσματα και όχι στην διατύπωση των θεωρητικών χαρακτηριστικών του προβλήματος. Ωστόσο, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει δώσει εξαίρετα θεωρητικά κείμενα, μόνο που οι μεταστρουκτουραλιστικές αντιλήψεις τα έθεσαν στο περιθώριο. Μήπως είναι καιρός να ξαναδιαβάσουμε τον Γκράμσι, αλλά και τον πρόωρα λησμονημένο Μπερνστάιν;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αλτουσέρ, Λ. (1994) *Θέσεις (1964-1975),* Αθήνα: Θεμέλιο.

Άντερσον, Μπ. (1997) *Φαντασιακές Κοινότητες*, Αθήνα: Νεφέλη.

Γκράμσι, Α. (1972) *Οι Διανοούμενοι*, Αθήνα: Στοχαστής.

Γκράμσι, Α. (1981) *Λογοτεχνία και Εθνική Ζωή*, Αθήνα: Στοχαστής.

Γκράμσι, Α. (1982) *Σοσιαλισμός και κουλτούρα,* Αθήνα: Στοχαστής.

Gellner, E. (1996) *Η Κοινωνία Πολιτών και οι Αντίπαλοί της. Συνθήκες Ελευθερίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Καμένκα, Ε. (1998) 'Πολιτικός Εθνικισμός. Η Εξέλιξη μιας Ιδέας', στο: *Εθνικισμός. Ο Σύγχρονος Ιανός* (συλλογικό), Αθήνα: Στοχαστής, σελ.13-31.

Καρακασίδου, Α. (2000) *Μακεδονικές Ιστορίες και Πάθη 1870-1990,* Αθήνα: Οδυσσέας.

Levi-Strauss, C. (2003) *Φυλή και Ιστορία. Φυλή και Πολιτισμός*, Αθήνα: Πατάκης.

Lombardi, F. (1986) *Οι Παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Νούτσος, Χ. (1988) 'Η Γκραμσιανή Αντίληψη για την Παιδαγωγική Σχέση', *Δωδώνη* 3ο Μέρος, Παράρτημα αρ. 35, σελ. 9-19.

Παπάς, Α. (χ.χ.έ.) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμ. Α΄, Αθήνα (αυτοέκδοση).

Σκορδύλης, Κ. (1994) 'Μειονότητες και Προπαγάνδα στη Βόρειο Ελλάδα κατά το Μεσοπόλεμο. Μία έκθεση του Γ.Θ. Φεσσόπουλου', *Ίστωρ,* τ. 7, σελ. 43-91.

Smith, P. (2006) *Πολιτισμική Θεωρία*, Αθήνα: Κριτική.

Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (2006) *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση:

Asser, H., Trasberg, K. & Vassilchenko, L. (2004), 'Intercultural Education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries', *Intercultural Education*, Vol. 15, No 1, σελ. 33-43.

Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*, London: Routledge.

Bilinski, Y. (1964) 'Education of the Non-Russian Peoples in the Soviet Union', *Comparative Education Review*, Vol. 8, No 1, June 1964, σελ. 78-89.

Borg, C. & Mayo, P. (2002) 'Gramsci and the Unitarian School' στο: Borg, C., Buttigieg, J. & Mayo, P. (eds) *Gramsci and Education, London*: Rowman & Littlefield, σελ. 87-108.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London : Sage.

Castles, S. (2000) 'International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends ad issues', *International Social Science Journal*, issue 165, September 2000, σελ. 269-281.

Driessen, G. (2000) 'The Limits of Educational Policy and Practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands', *Comparative Education*, Vol. 36, No 1, σελ. 55-72.

Ermenc, K. (2005) 'Limits of the effectiveness of intercultural education and the

conceptualisation of school knowledge', *Intercultural Education*. Vol. 16, No 1, σελ. 41-55.
Fuligni, A.J. (2001) 'A Comparative Longitudinal Approach to Acculturation among Children from Immigrant Families', *Harvard Educational Review,* Vol. 71, No 3, σελ. 566-578.
Gotovos, A. (2001) 'The Politics of Diversity: Understanding Ethnic and Cultural Identity in a Global Context', *Δωδώνη*, Μέρος 3ο, τόμος 30ος, σελ. 19-33.
Green, A. (1990) *Education and State Formation,* London: Macmillan.
Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*, London: Macmillan.
Gutek, G.L. (1972) *A History of the Western Educational Experience*, Prospect Heights IL: Waveland Press.
Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1963) *Culture: A critical review of Concepts and Definitions,* New York: Vintage Books.
May, S. (1999) 'Introduction: Towards Critical Multiculturalism' στο: May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism*, London: Falmer, σελ. 1-10.
McLaren, P. (1997) 'Multiculturalism and the Postmodern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation', στο: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown. P. & Stuart Wells, A. (eds.) *Education. Culture, Economy, Society,* Oxford: OUP, σελ. 520-540.
Rattansi, A. (1999) 'Racism, 'Postmodernism' and Reflexive Multiculturalism' στο: May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism*, London: Falmer, σελ. 77-112.
Sanukov, K. (1996) 'Stalinist Terror in the Mari Republic: the Attack on 'Finno-Ugrian Bourgeois Nationalism'', *Slavonic and East European Review*, Vol. 74, No 4, October 1996, σελ. 658-682.
Smith, J. (1997) 'The Education of National Minorities: The Early Soviet Experience' *Slavonic and East European Review*, Vol. 75, No 2, April 1997, σελ. 281-307.
Stuart Wells, A. (1997) 'African-American Students' View of School Choice', στο: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown. P. & Stuart Wells, A. (eds.) *Education. Culture, Economy, Society,* Oxford: OUP, σελ. 422-438.

Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Ζάγκα Ελευθ., *Δρ Γλωσσολογίας-Φιλόλογος*

Περίληψη
Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (CALP) που σχετίζονται κυρίως με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα κατά τη διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας (Γ2), ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών για τους οποίους η Γ2 αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο, αλλά και το μέσο της διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί ένα βασικό εφόδιο για την απρόσκοπτη ακαδημαϊκή εξέλιξη και πορεία των μαθητών και με δεδομένο ότι η χρονική διάρκεια που απαιτείται για να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες αυτές κυμαίνεται, σύμφωνα με την έρευνα, από 5 έως 7 χρόνια καθίσταται σαφές ότι απαιτείται ένας σαφώς οριοθετημένος προσανατολισμός του γλωσσικού μαθήματος. Βασική πτυχή της ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αποτελεί η καλλιέργεια του λεξιλογίου, η διδασκαλία του οποίου απαιτεί ιδιαίτερες στρατηγικές, ώστε να επιτυγχάνεται στην τάξη ισορροπία μεταξύ των γλωσσικών και εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν τόσο οι δίγλωσσοι όσο και οι γηγενείς μαθητές. Στην ανάπτυξη των στρατηγικών αυτών εστιάζεται η παρούσα ανακοίνωση με την οποία επιχειρείται αρχικά μία σύντομη παρουσίαση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται ειδικά στη διδασκαλία του λεξιλογίου και επιχειρείται η σύνδεσή τους με την καθημερινή διδακτική πράξη.

0. Εισαγωγή

Η συνύπαρξη δίγλωσσων μαθητών και μαθητών που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πλέον για τη χώρα μας μία καθιερωμένη και συνήθη κατάσταση που

επικρατεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μολονότι η εκμάθηση της γλώσσας δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα για την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη, αποτελεί ωστόσο έναν από τους βασικότερους παράγοντες - ενδεχομένως και τον βασικότερο - για τον σκοπό αυτό.

Η εκμάθηση της γλώσσας σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής στοχεύει: α. στην κατάκτηση από τους μαθητές βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων (BICS) (Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins 1981, 1984), ώστε να επιτευχθεί η διευκόλυνση της καθημερινής επικοινωνίας στο πλαίσιο κοινωνικών συναναστροφών και β. στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (CALP) (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1981, 1984), που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας, και που στη σχολική πραγματικότητα σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να αντεπεξέρχονται συνολικά στις απαιτήσεις του σχολικού ΑΠΣ. Η κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι ιδιαιτέρως χρονοβόρα, αφού το χρονικό διάστημα που απαιτείται σύμφωνα με την έρευνα κυμαίνεται από 5 έως 7 χρόνια (Collier 1989, 1995), ενώ ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στο λεξιλόγιο, το οποίο θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, όταν η διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών δομών έχει ολοκληρωθεί (Huckin et al 1993, Nation 2001). Εκτός τούτων, το λεξιλόγιο δεν μεταφέρει απλώς ένα μήνυμα, αλλά παρέχει συντακτικές, πραγματολογικές, ακόμα και συναισθηματικές πληροφορίες, κατά συνέπεια συνδέεται άμεσα με την κατανόηση κειμένων (Guand Jonhson 1996).

1. Στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας

Το θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο ερμηνεύεται πλέον η διαδικασία της μάθησης, είναι οι γνωστικές θεωρίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκτά γνώση, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται και τις οποίες επεξεργάζεται γνωστικά ο εγκέφαλός του. Αυτές οι τεχνικές επεξεργασίας είναι γνωστές με τον όρο *στρατηγική*, όρος που φαίνεται να επικράτησε έναντι των παλαιότερων *τακτική, τεχνική, δυνάμει συνειδητοί σχεδιασμοί, συνειδητά χρησιμοποιούμενες λειτουργίες, δεξιότητες μάθησης, λειτουργικές δεξιότητες, γνωστικές ικανότητες, διαδικασίες επίλυσης προβλήματος* (Wenden & Rubbin 1987, Cohen 1998), που αφορούσαν κυρίως επικοινωνιακές στρατηγικές. Επίσης, ορισμένοι από αυτούς τους όρους και κυρίως οι όροι *τεχνική* και *τακτική* σχετίζονταν κυρίως με τη διάκριση ανάμεσα σε μακροστρατηγικές και μικροστρατηγικές (Cohen 1998), όπου οι πρώτες αναφέρονται σε στρατηγικές που εκτείνονται χρονικά στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ οι δεύτερες χρησιμοποιούνται σε μία ωριαία διδασκαλία. Από το τέλος της δεκαετίας του ΄80 και εξής η αναφορά στον όρο στρατηγική εμπεριέχει όχι μόνο τις επικοινωνιακές,[582] αλλά και άλλες περισσότερο νοητικές στρατηγικές, που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση (Council of Europe 1998).

Σύμφωνα με τους ερευνητές για να θεωρηθεί η τεχνική επεξεργασίας μιας εισερχόμενης πληροφορίας ως στρατηγική, θα πρέπει να υπόκειται στα παρακάτω κριτήρια, τα οποία φαίνεται ότι χαρακτηρίζουν τις στρατηγικές μάθησης της γλώσσας (Wenden & Rubbin 1987). Τα κριτήρια αυτά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

-Οι στρατηγικές αναφέρονται σε ειδικές δραστηριότητες ή τεχνικές, από τις οποίες ορισμένες είναι παρατηρήσιμες, ενώ κάποιες δεν είναι.[583]

---

[582] Ως επικοινωνιακές θεωρούνται εκείνες οι στρατηγικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία είναι ευρεία και συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη και των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή και την προφορική και τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Στο παρελθόν, αλλά ακόμη και σήμερα, ορισμένοι ερευνητές έχουν την τάση να περιορίζουν τη χρήση του όρου επικοινωνιακές στρατηγικές στις speaking strategies, δηλαδή στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση ή την αποκατάσταση της προφορικής επικοινωνίας (Oxford 1990).

[583] Ο τρόπος με τον οποίο μαντεύει ο μαθητής τη σημασία μιας λέξης σε ένα κείμενο δεν είναι παρατηρήσιμη στρατηγική, ενώ αντίθετα μπορεί κανείς να παρατηρήσει τη χρήση ενός λεξικού ή τις σημειώσεις που κρατούν οι μαθητές στη διάρκεια ενός μαθήματος.

-Οι στρατηγικές στοχεύουν στην ουσία στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει κατά τη διαδικασία της μάθησης και ορισμένες σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι οι μνημοτεχνικοί κανόνες, ενώ άλλες έμμεσα και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας, όπως είναι η επαλήθευση της σημασίας μιας λέξης.
-Ορισμένες επίσης από τις στρατηγικές είναι συνειδητά αναπτυσσόμενες, υπόκεινται σε αλλαγές, τροποποιούνται και προσαρμόζονται από τον μαθητή.

Άλλοι μελετητές συμπληρώνουν στα παραπάνω ότι κάθε μαθητής μπορεί να κατασκευάσει μια δική του στρατηγική για να βοηθηθεί στην επεξεργασία μιας εισερχόμενης πληροφορίας· έτσι, μπορεί να κατασκευάσει έναν δικό του μνημοτεχνικό κανόνα για να θυμάται για παράδειγμα ποια επίθετα χρησιμοποιούνται ως κατηγορηματικοί προσδιορισμοί στα Αρχαία Ελληνικά, ή ότι οι **Μ**εσημβρινοί αναφέρονται στο γεωγραφικό **μ**ήκος, ενώ οι **Π**αράλληλοι, στο γεωγραφικό **π**λάτος.
Για άλλους ερευνητές όπως ο Cohen ως στρατηγικές αναγνωρίζονται μόνο εκείνες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές.

Ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός του τι είναι στρατηγική δεν φαίνεται να υπάρχει. Αρχικά, οι στρατηγικές ορίστηκαν ως «*μια προσπάθεια να αναπτυχθεί η γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα στη γλώσσα - στόχο*» (Tarone 1983:67), ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του ΄90 φαίνονται οι πρώτες προσπάθειες να συμπεριληφθεί στους ορισμούς και γνωστικό εκτός από επικοινωνιακό περιεχόμενο.

Έκτοτε, οι στρατηγικές ορίζονται πλέον *«ως οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης»* (Cohen 1998:9) ή ακόμα οι στρατηγικές είναι *«ειδικές διαδικασίες ή τρόποι για να αναπτύξουμε μια δεξιότητα»* (Jones et al 1987:15). Κι ακόμα, ως στρατηγικές ορίζονται εκείνες *«που οδηγούν στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος που χτίζει ο μαθητής και επιδρά άμεσα στη μάθηση»* (Lessard - Clouston 1997: 22). Ένας σχετικά πρόσφατος ορισμός είναι αυτός που θεωρεί τις στρατηγικές ως τις *«ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν τη νέα πληροφορία»* (Chamot and O' Malley 1990:1) ή θεωρεί τις στρατηγικές ως *«ειδικές πράξεις - βήματα και συμπεριφορές ή τεχνικές που οι μαθητές, συχνά σκόπιμα, χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν την πρόοδό τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Δεύτερη Γλώσσα»* (Oxford 1990:8).

Από το περιεχόμενο των ορισμών φαίνεται ότι σιγά - σιγά αρχίζει να μεταφέρεται η εστίαση από το προϊόν των στρατηγικών, που είναι η γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, στη διαδικασία και στα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης, ώστε ο όρος να αναφέρεται πλέον όχι μόνο στο αποτέλεσμα της χρήσης τους που είναι η επικοινωνία, αλλά και στη διαδικασία που είναι η μάθηση.

Στρατηγικές χρησιμοποιούνται και στην εκμάθηση της Γ1 και στην εκμάθηση της Γ2, χωρίς η έρευνα να απαντά με σαφήνεια στο ερώτημα εάν οι στρατηγικές αυτές ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται. Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι, πολύ συχνά, οι όροι στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, εφόσον, η ίδια στρατηγική μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονα στρατηγική μάθησης και διδασκαλίας εάν ειδωθεί από διαφορετική οπτική. Έτσι, για παράδειγμα η στρατηγική του «κρατώ σημειώσεις» αποτελεί στρατηγική διδασκαλίας, όταν ο δάσκαλος τη διδάσκει στους μαθητές, αλλά, όταν εκείνοι πλέον τη χρησιμοποιούν στη μελέτη τους μεταβάλλεται σε στρατηγική μάθησης (Ζάγκα 2004).

Στόχος τελικά είναι, όχι μόνο να μπορεί μέσω των στρατηγικών ο μαθητής να αναπτύσσει δεξιότητες σχετικές με το κάθε μάθημα, αλλά να είναι σε θέση και μόνος του, αυτόνομα, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως *εργαλείο μάθησης*, αποκτώντας πρόσβαση στη γνώση, που αποτελεί και έναν από τους πιο βασικούς στόχους της σύγχρονης παιδαγωγικής. Ο μαθητής που μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές μάθησης ανεξαρτητοποιείται, αποκτά αυτοπεποίθηση και επιταχύνεται η πρόοδός του (Chamot & O' Malley 1990).

2. Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου

Ειδικότερα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου χρησιμοποιείται αντίστοιχα μία μεγάλη ποικιλία στρατηγικών· πριν όμως από την ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων από αυτές είναι σκόπιμη η διευκρίνιση του τι σημαίνει *διδάσκω και μαθαίνω μία λέξη*. Έτσι, *διδάσκω μία λέξη σημαίνει*: α. καθιστώ σαφές το σημαίνον και το σημαινόμενό της β. εντάσσω τη λέξη σε ένα παράδειγμα, σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις (την εντοπίζω δηλαδή στο συνταγματικό και στον παραδειγματικό άξονα) γ. περιγράφω το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και δ. επισημαίνω τις κυριολεκτικές και μεταφορικές χρήσεις της. Αντίστοιχα, *μαθαίνω μία λέξη* σημαίνει: α. αναγνωρίζω αυτόματα τη λέξη σε φυσικά συμφραζόμενα β. μαντεύω τι σημαίνει μία λέξη ενταγμένη σε γλωσσικά συμφραζόμενα και γ. μπορώ και χρησιμοποιώ τη λέξη στο ίδιο ή σε ανάλογα συμφραζόμενα (Γαβριηλίδου 2001) στην ουσία δηλαδή κατακτώ τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό λεξιλόγιο στη γλώσσα – στόχο.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου ταξινομούνται σε διάφορες τυπολογίες, ενώ ποικίλα είναι και τα κριτήρια ταξινόμησής[584] τους (βλ. Wenden & Rubin 1987, Oxford 1990, Chamot & O' Malley 1990, Coady & Huckin 1996, Nation 2001, όπου και η σχετική βιβλιογραφία). Έτσι, άλλες στρατηγικές ενεργοποιούν τη μνήμη, άλλες εστιάζονται περισσότερο στη γλώσσα, ενώ ευρύτατα χρησιμοποιούνται και στρατηγικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ταυτόχρονη ένταξη στρατηγικών σε περισσότερες από μία ομάδες.

Μία πολύ πρόσφατη ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης/ διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι εκείνη του Nation (2001), σύμφωνα με την οποία μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής τάξεις στρατηγικών: 1. Η πρώτη τάξη στρατηγικών σχετίζεται με τον σχεδιασμό και εστιάζεται στην ομάδα των λέξεων που πρόκειται να διδαχθούν: *σε ποιες λέξεις θα εστιαστεί η διδασκαλία*, 2.Η δεύτερη τάξη στρατηγικών αφορά τον εντοπισμό των πηγών: *από πού θα αντλήσουμε πληροφορίες για τις λέξεις* (ανάλυση της λέξης, αξιοποίηση των συμφραζομένων, χρησιμοποίηση δίγλωσσων ή μονόγλωσσων λεξικών και χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών) και η τρίτη ομάδα στρατηγικών δίνει έμφαση στις διαδικασίες: *πώς θα εδραιώσουμε τη γνώση* του λεξιλογίου που διδάχθηκε.

2. 1. Ενδεικτική παρουσίαση στρατηγικών

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αναφορές ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση διαδεδομένων στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου:

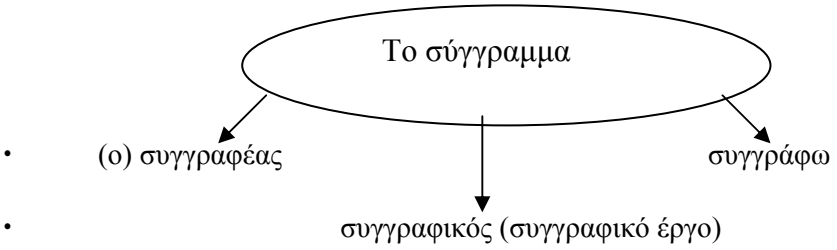
- Για την καλύτερη απομνημόνευση των λέξεων θεωρείται αποτελεσματικότερος τρόπος από τη συνεχή επανάληψη η σύνδεση της καινούριας λέξης με την εικόνα της, εφόσον αυτό είναι εφικτό[585] ή η *οπτικοποίηση* δηλαδή η δημιουργία μίας εικόνας που δημιουργεί στον εγκέφαλό του ο ίδιος ο μαθητής για κάθε λέξη που μαθαίνει.
- Μία ακόμη μνημονική τεχνική είναι η χωροταξική τοποθέτηση των λέξεων στον εγκέφαλο, με τη δημιουργία μίας εικόνας δωματίου, όπου οι καινούριες λέξεις τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, ενώ οι παλαιότερες σε δεύτερο. Στην ίδια λογική κινείται και η χωρική ομαδοποίηση, η τοποθέτηση δηλαδή από τον διδάσκοντα των καινούριων λέξεων σε τετράγωνα, τρίγωνα και ρόμβους, όπου σε κάθε σχήμα εντάσσονται τα συνώνυμα, τα αντίθετα και τα παράγωγα της κάθε λέξης (Diamond & Gutlohn, 2006).
- Η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση το χρώμα, το μέγεθος την «καλή» ή την «κακή» σημασία είναι επίσης μία στρατηγική λεξιλογίου, η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη διατήρηση των λέξεων στη μνήμη.

---

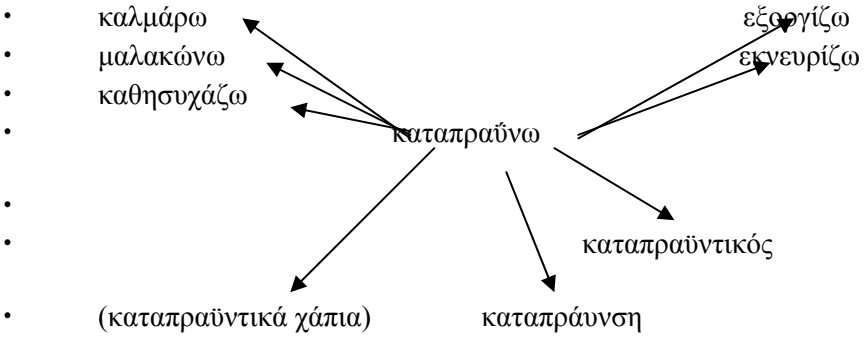
[584] Στο παρελθόν, οι μνημονικές στρατηγικές που ενεργοποιούν κυρίως τη μνήμη, αποτελούσαν σχεδόν τη μοναδική τάξη/ ομάδα στρατηγικών λεξιλογίου, επειδή η πρόσκτηση λεξιλογίου θεωρούνταν απλώς διαδικασία απομνημόνευσης μίας λίστας λέξεων, ενώ τα τελευταία χρόνια οι στρατηγικές λεξιλογίου στοχεύουν κυρίως στη γνωστική και μεταγνωστική ενεργοποίηση του διδασκόμενου (Gu & Johnson 1996).

[585] Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο στις μικρές ηλικίες και αφορά λεξιλόγιο με συγκεκριμένη και όχι αφηρημένη σημασία. Για παράδειγμα οι μαθητές διδάσκονται τη λέξη «λιοντάρι» βλέποντας ταυτόχρονα την αντίστοιχη εικόνα.

- Ο *σημασιολογικός χάρτης* (semantic map), σύμφωνα με τον οποίο η λέξη τοποθετείται σε ένα διάγραμμα με τη λέξη – κλειδί στο κέντρο, ενώ γραμμές συνδέουν την κεντρική λέξη και τις άλλες λέξεις μεταξύ τους, όπως παρακάτω:



ή μπορεί το διάγραμμα να έχει την εξής μορφή:



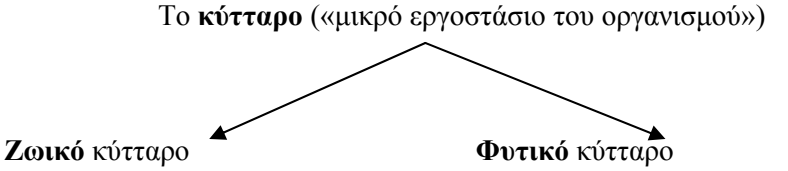
όπου υπάρχουν αντίστοιχα και οι συνώνυμες και οι αντίθετες λέξεις στη μία και στην άλλη πλευρά του διαγράμματος, με δυνατότητες και περαιτέρω εμπλουτισμού του.

- Η δημιουργία παράγωγων – σύνθετων τύπων. Δίνεται από τον διδάσκοντα το ρηματικό παράγωγο ουσιαστικό ή επίθετο μαζί με ένα λεκτικό επίθετο. Π.χ αγωνίζομαι – αγώνας – αγωνιστής – αγωνιστική διάθεση
- Η παρουσίαση των μορφολογικών αντίθετων, όπως για παράδειγμα εξω- γενής – ενδο- γενής (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).
- Η ετυμολογία των λέξεων αποτελεί επίσης μία πολύ σημαντική πηγή για την ερμηνεία της προέλευσης, αλλά και για την κατανόηση των λέξεων, ενώ παράλληλα συντελεί και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας (συν – γράφω, συγγραφέας).
- Η δημιουργία μίας παράγωγης – σύνθετης λέξης, εφόσον δίνεται στους μαθητές ο μορφολογικός ορισμός, όπως για παράδειγμα: όργανο που μετρά τη θερμοκρασία – θερμόμετρο. Η ίδια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και για την κατασκευή σταυρόλεξων (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997).
- Η δημιουργία λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές με τη μορφή ενός ντοσιέ, όπου καταγράφονται οι καινούριες λέξεις που μαθαίνουν[586]. Το λεξικό αυτό έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού με λέξεις που είναι συνώνυμες ή αντίθετες και συνιστάται να περιέχει παραδείγματα χρήσης των λέξεων και ένταξής τους σε διαφορετικά σημασιολογικά πεδία (Diamond & Gutlohn 2006).
- Η χρήση λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη 1997) αποτελεί βοηθητική στρατηγική για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όταν συνοδεύεται από μεθοδική εκμάθηση της χρήσης του λεξικού με τη βοήθεια ασκήσεων συγκεκριμένου τύπου. Οι ασκήσεις εξοικειώνουν τους μαθητές με τη μακροδομή του λεξικού, τη λημματογράφηση και την αλφαβητική κατάταξη, εξασκώντας τους στις εξής δεξιότητες: α. στην αναγνώριση του λεξικού και τη διάκρισή του από άλλα είδη κειμένων, β. στην αλφαβήτιση και γ. στην αναγωγή ενός τύπου του μορφολογικού παραδείγματος στο

[586] Η στρατηγική αυτή είναι - για ευνόητους λόγους- προσφορότερη για ηλικιακά μεγάλους μαθητές, ενώ δεν ενδείκνυται για μαθητές μικρών τάξεων.

λημματικό τύπο (βλ. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997), όπου και η σχετική βιβλιογραφία. Δυστυχώς, η χρήση λεξικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν αποτελεί πρακτική των ελλήνων εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στη Β/θμια Εκπαίδευση (Ζάγκα 2004).

- Η χρήση της μεταφοράς είναι επίσης ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως για την παρουσίαση από τον διδάσκοντα και την κατανόηση από τους μαθητές των καινούριων λέξεων και εννοιών. Στο παρακάτω διάγραμμα που αφορά το λεξιλόγιο του κεφαλαίου το κύτταρο[587] από το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, χρησιμοποιείται η στρατηγική της μεταφοράς για τη διδασκαλία του επιστημονικού ιδιόλεκτου του μαθήματος (Jones et al 1987, Harley & Hart 2000).



(κυτταρική μεμβράνη–κυτταρόπλασμα (κυτταρικό τοίχωμα –χυμοτόπια- πυρήνας) χλωροπλάστες - πυρήνας)

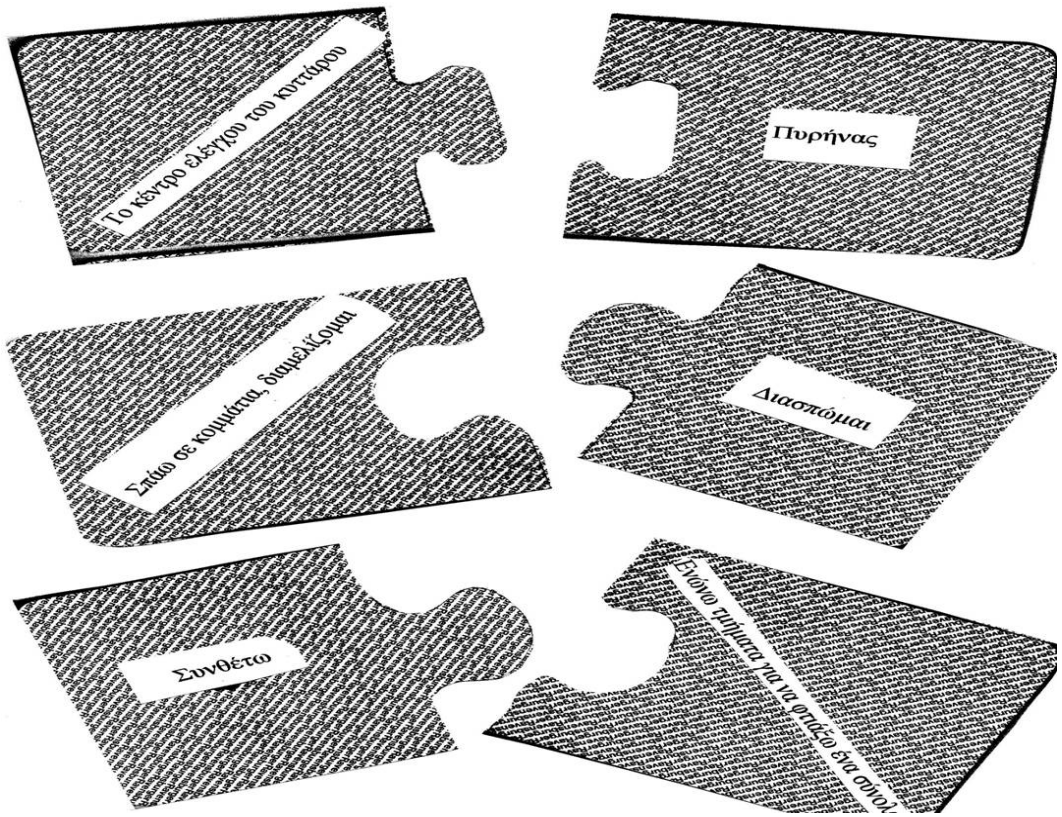
Πυρήνας: Ο «εγκέφαλος» του κυττάρου
Κυτταρική μεμβράνη: Δίνει σχήμα – προστατεύει – ελέγχει
Κυτταρόπλασμα: Περιέχει οργανίδια – μοιάζει με….ζελέ
Μιτοχόνδρια (εργοστάσια παραγωγής ενέργειας…η ΔΕΗ του κυττάρου)
Κυτταρικό τοίχωμα: Ο «σκελετός» του κυττάρου
Χλωροπλάστες: Πράσινα οργανίδια – Χλωροφύλλη – Φωτοσύνθεση
Χυμοτόπιο: Η «αποθήκη» χυμών του κυττάρου
DNA: Μια διπλή «ανεμόσκαλα» με γενετικές πληροφορίες

- Τα σταυρόλεξα θεωρούνται επίσης μία πολύ διαδεδομένη στρατηγική για την εξάσκηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου, διότι μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά. Ως εξάσκηση των μαθητών στη δεξιότητα της ορθογραφίας, αλλά και στην εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία, όταν εμπεριέχουν λέξεις του τύπου π. χ, παράγωγο του όμορφος.
- Η στρατηγική του *μαντεύω μία λέξη από τα συμφραζόμενα*: Οι μαθητές, συνήθως σε ομάδες των 2 ατόμων μαντεύουν τη σημασία μίας λέξης, πριν διαβάσουν και αφού διαβάσουν ένα κείμενο, βασιζόμενοι κυρίως στα συμφραζόμενα του κειμένου. Επίσης, παράλληλα, μπορούν να σημειώνουν ποιες λέξεις δεν ξέρουν, ποιες μπορούν να μαντέψουν και ποιες όχι, ώστε να διευκολύνεται η διδακτική διαδικασία και να περιορίζεται και ο αριθμός των προς διδασκαλία λέξεων.
- Τα λεξικά παιχνίδια[588], όπως είναι τα παζλ – ιδιαίτερα εάν γίνουν ομαδικά- μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διδασκαλία και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, να συμβάλουν στη συνεργασία και στην επαφή δίγλωσσων και γηγενών μαθητών και στη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, όπως στο παρακάτω παράδειγμα που αποτελεί εξάσκηση των μαθητών στο καινούριο λεξιλόγιο, το σχετικό με το κεφάλαιο του κυττάρου (Φυσικά Στ΄ Δημοτικού 2006). Στη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής και αφού οι μαθητές έχουν διδαχθεί το ανάλογο λεξιλόγιο επιχειρείται από τον διδάσκοντα η εμπέδωσή του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 ατόμων, το καινούριο λεξιλόγιο καθώς και οι

[587] Βλ. Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού, (2006), Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Έμβια- Άβια, Το κύτταρο, σ.σ 56-58, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

[588] Για την προφορική εξάσκηση των μαθητών στο καινούριο λεξιλόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μία παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού *ταμπού*, όπου οι μαθητές σε ομάδες των δύο ή και ατομικά προσπαθούν να περιγράψουν μία έννοια αποφεύγοντας την ονοματική της αναφορά.

σημασίες των λέξεων φωτοτυπούνται και μοιράζονται στους μαθητές στην παρακάτω μορφή[589] και ζητείται από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις λέξεις με τις σημασίες τους:



Και τέλος,

- Η ενθάρρυνση τω μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων αποτελεί μία βασική στρατηγική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, επειδή φέρνει τους μαθητές συστηματικά σε επαφή με έναν μεγάλο αριθμό λέξεων και σε ποικίλα περιβάλλοντα (Diamond & Gutlohn 2006).

Ωστόσο, όλες οι προαναφερθείσες στρατηγικές έχουν την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα, εφόσον παράλληλα συνυπάρχουν και οι απαραίτητες συνθήκες για την αξιοποίηση του καινούριου λεξιλογίου από τους μαθητές¨ με άλλα λόγια χρειάζεται να δίνονται ευκαιρίες στην τάξη, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (1997). *Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση*. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επιμ. Χρήστος Τσολάκης, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. *Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα «Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις»*. Αλεξανδρούπολη, σσ. 55-70.

Ζάγκα, Ε. (2004). Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Αριστοτέλειο

[589] Ως βάση χρησιμοποιήθηκε ένα κοινό παιδικό παζλ, το οποίο φωτοτυπήθηκε από την ανάποδη πλευρά, όπου και τοποθετήθηκαν οι λέξεις και οι σημασίες τους. Εύλογο είναι ότι ο αριθμός των κομματιών του παζλ μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και τις γλωσσικές απαιτήσεις του κεφαλαίου.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Θεσσαλονίκη, *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*.
Chamot, A. and O' Malley, J.M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
Coady J., and Th. Huckin., (1996)**.** *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman,
Collier, V., (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No 3: 509-531.
Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. Directions in Language and Education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1: 4.
Council of Europe (Ed). (1998). The role of language projects of the Council for Cultural Co-operation. Ανάκτηση στις 16 Μαίου 2000 από το http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4c.htr
Cummins J. (1981)[2]**.** The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework.* California State Department of Education, Los Angeles.
Cummins J. (1984)**.** Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon.
Diamond L., and Gutlohn L., (2006). Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence. Ανάκτηση στις 17 Μαρτίου 2007 από www.ldonline.org
Gu Y., and Johnson R.K., (1996)**.** Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46: 4: 643-679.
Harley B. and Hart D. (2000)**.** "Vocabulary learning in the content-oriented second-language classroom: Student perceptions and proficiency". *Language Awareness*, 9, 2: 78–96.
Huckin Th., M. Haynes, and Coady J., (1993)**.** *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey.
Jones, B.F., Palinscar, A.S., Ogle, D., S., and Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria.
Lessard- Clouston, M., (1997). Language learning strategies: An Overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12). Ανάκτηση στις 17 Ιουνίου 2001 από http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/ London.
Nation I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge.
Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of "communication strategy". In Faerch, C., and Kasper, G.,(Eds). *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London.
Wenden A. and Rubin J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London.
Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.

Πηγές
Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού, Ερευνώ και ανακαλύπτω (2006), ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Οι εικόνες του *Άλλου* στην ξενόγλωσση μεταφρασμένη λογοτεχνία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας

Κορτσάρη Όλ., *Υποψ. Διδάκτ.* Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών

Περίληψη
Στην παρούσα ανακοίνωση μελετάται το θέμα της ετερότητας στη Λογοτεχνία για παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η μελέτη επικεντρώνεται σε ξενόγλωσσα μεταφρασμένα βιβλία για παιδιά προσχολικής

και πρωτοσχολικής ηλικίας και ειδικότερα σε εικονογραφημένες μικρές ιστορίες και έντεχνα παραμύθια, που θίγουν το θέμα της ετερότητας. Η ταυτότητα και η ετερότητα αποτελούν δύο έννοιες με πολλαπλές προεκτάσεις, οι οποίες στη σημερινή εποχή της ραγδαίας ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης και της πρωτοφανούς τεχνολογικής εξέλιξης, της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας της αγοράς και της ταχείας ανάπτυξης υπερεθνικών θεσμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, αποκτούν νέες ενδιαφέρουσες διαστάσεις. Στο σύγχρονο κόσμο όλες οι κοινωνίες είναι ετερογενείς με τον τρόπο τους, ενώ μπορεί κανείς να διακρίνει σ' αυτές έναν άλλης μορφής ρατσισμό, μια ξενοφοβία, μια μισαλλοδοξία. Κρίνεται, συνεπώς, επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης των συνθηκών για διαπολιτισμική επικοινωνία, αποδοχή και κατανόηση του *Άλλου*. Το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί φορέα κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων, παράγοντα εν γένει συγκρότησης της ταυτότητας των νέων. Μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας και επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του ατόμου. Στόχος της ανακοίνωσής μας είναι η προσπάθεια διερεύνησης με τη χρήση συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως αυτό της πολιτισμικής εικονολογίας, του κατά πόσον σήμερα οι συγγραφείς κατορθώνουν μέσα από τη μυθοπλασία να αποδομήσουν τα στερεότυπα για την εικόνα του *Άλλου* και να αναδείξουν την αξία της διαφορετικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες.

Εισαγωγή

Στην παρούσα ανακοίνωση εξετάζουμε το θέμα της ετερότητας όπως αυτό παρουσιάζεται στη Λογοτεχνία για παιδιά. Η ταυτότητα και η ετερότητα αποτελούν δύο έννοιες με πολλαπλές προεκτάσεις, οι οποίες, στη σημερινή εποχή της ραγδαίας ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης και της πρωτοφανούς τεχνολογικής εξέλιξης, της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας της αγοράς και της ταχείας ανάπτυξης υπερεθνικών θεσμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, αποκτούν νέες ενδιαφέρουσες διαστάσεις. Στόχος της εργασίας μας υπήρξε εξαρχής η προσπάθεια διερεύνησης του κατά πόσον σήμερα οι συγγραφείς κατορθώνουν μέσα από τη μυθοπλασία να αποδομήσουν τα στερεότυπα για την εικόνα του *Άλλου* και να αναδείξουν την αξία της διαφορετικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ταυτότητα-Ετερότητα

Η έννοια της ταυτότητας και, παράλληλα, ο τρόπος κατανόησης του Άλλου «[…] προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας» (Κωνσταντοπούλου κ.ά. 2000:11), αφού βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής σχέσης του ενός και του πολλαπλού. Οι έννοιες του εαυτού και του Άλλου είναι κατά βάση συμπληρωματικές, δομικά συστατικά του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας. Το άτομο εκτελεί διαρκώς μια διττή διαδικασία ενσωμάτωσης / διαφοροποίησης, που του επιτρέπει να ζει αρμονικά στην κοινωνία: από τη μια πλευρά επιδιώκει να βρίσκει κοινά χαρακτηριστικά με άλλα άτομα και να ενσωματώνεται σε πάσης φύσεως συλλογικές οντότητες και από την άλλη να διαφοροποιείται από τους υπολοίπους και να συγκροτεί μια ξεχωριστή μονάδα. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η αυτογνωσία και η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνάει μέσα από την αποδοχή της ταυτότητας του Άλλου. Η έννοια της "ταυτότητας" θέτει τα όρια της "ετερότητας" και αντιστρόφως. Σύμφωνα με τον Κλ. Ναυρίδη (1997), η ταυτότητα είναι «[..] το δυναμικό αποτέλεσμα μιας διαρκούς αντιπαράθεσης, μιας αντίστιξης ανάμεσα σε ένα "μέσα" και ένα "έξω"…». Μέσα από αυτή τη διαδικασία πάντως οδηγούμαστε τελικώς στο συμπέρασμα ότι «οι άλλοι είμαστε εμείς», αφού η συνάντηση με την ετερότητα είναι στην πραγματικότητα συνάντηση με τον εαυτό μας.

Ετερότητα και Παιδική Λογοτεχνία

Οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, καθώς και η προαναφερθείσα διαλεκτική τους σχέση, διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αναπαράσταση της κοινωνίας στα λογοτεχνικά κείμενα, στη σκιαγράφηση, αλλά και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών σχέσεων μέσα από αυτά. Είναι άλλωστε γνωστό ότι ένας από τους παράγοντες συγκρότησης της ταυτότητας του ατόμου αποτελεί και η λογοτεχνία, μιας και φέρει κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις. «Μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική

σφαίρα της προσωπικότητας και συνεπώς επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του ατόμου» (Λαλαγιάννη 2003: 10-11).

Αυτό, λοιπόν, που εξετάζεται εδώ είναι το πώς παρουσιάζεται ο *Άλλος* σε λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, εάν υιοθετούνται ή εάν αποδομούνται τα στερεότυπα του παρελθόντος και κατ' επέκταση ποια εικόνα σχηματίζουν για τη σημερινή κοινωνία οι μικροί αναγνώστες. Στις μέρες μας, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα στη συγγραφή και στη μελέτη παιδικών βιβλίων με θέμα την ύπαρξη του Άλλου και τη συμβίωση του με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Ο Άλλος μπορεί να γεννά αισθήματα αποστροφής και απόρριψης, αλλά και να ασκεί γοητεία και έλξη χάρη στη διαφορετικότητά του. Η εικόνα του ενδέχεται να έχει δομηθεί από προκαταλήψεις, πληροφορίες και μύθους ή «[…] να παραπέμπει σε ένα φαντασιακό απόθεμα του υποκειμένου που συγκροτεί, μέσα από τη σχέση του με τον εαυτό του, τον φαντασιακό Άλλο» (Αναγνωστοπούλου 2004: 350).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν δεκαοκτώ ξενόγλωσσα μεταφρασμένα βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τα οποία, με εξαίρεση ορισμένα έντεχνα παραμύθια, ανήκουν στην πλειονότητά τους στο λογοτεχνικό είδος της μικρής ιστορίας, που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του ρεαλισμού (Τσιλιμένη 2003β).

Η ετερότητα που συναντάται σε αυτά, κύριο γνώρισμα των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ευρύτητα, καθώς μπορεί να σχετίζεται με διαφορές στο φύλο, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις πολιτικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις, την κοινωνική τάξη, την οικονομική κατάσταση, τις σωματικές ιδιαιτερότητες, αλλά και ο,τιδήποτε μπορεί να χαρακτηρίσει ένα άτομο ως διαφορετικό (Τσιλιμένη 2003α: 17). Σε λογοτεχνικά κείμενα για μικρότερα παιδιά η διαφορετικότητα και η δόμηση της εικόνας του Άλλου σε σχέση με τον Εαυτό μεταφέρονται κατά μείζονα λόγο στον αλληγορικό κόσμο των ζώων.

Αναλύοντας τα βιβλία, διαπιστώσαμε ότι σε ορισμένα η διαφορετικότητα αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη σωματική ιδιαιτερότητα, όπως για παράδειγμα στη *Μιμή με τα μεγάλα αυτιά*, στην *Τινκα, το μικρότερο προβατάκι του κόσμου*, στο *νάνο και στη Γαριδούλα*, στο *Με τα μάτια της Καρδιάς*, στον *Άνθρωπο με την κόκκινη μύτη*, στο *Γίγαντα και τα πουλιά*, στο *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους* και στο *Η Αργυρώ γελάει*. Σε άλλα η εικόνα του Άλλου δομείται με βάση το αλλότριο χρώμα του δέρματος, όπως στο βιβλίο *Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος*, στο *Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας*, καθώς και στο *Η Σκιά της Πριγκίπισσας*. Άλλοτε πάλι χαρακτηρίζεται από μια γενικότητα, η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να παραπέμπει σε κάποια εθνοτική ή φυλετική ομάδα (π.χ. Τσιγγάνοι) ή σε άτομα με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, οπότε στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης προφανώς την ερμηνεύει με βάση τις εμπειρίες του. Τέτοια παραδείγματα διαθέτουμε στα βιβλία: *Ο Βάτραχος κι ο Ξένος*, *Ο Γείτονάς μας το γουρούνι!*, *Το γεύμα των Λύκων*, *Το Καπέλο της Δεσποινίδος Χάνικατ*, Τα *παιδιά του δάσους*, *Ένα αβγό από αλλού* και *το Κάτι Άλλο*.

Στις μικρές αυτές ιστορίες παρουσιάζονται τρεις βασικοί τύποι ηρώων, που αντιπροσωπεύουν τον Άλλο. Στην πρώτη περίπτωση ο *διαφορετικός* ήρωας επιδιώκει –αρχικώς τουλάχιστον- να απαλλαγεί από το "πρόβλημά" του, προκειμένου να μη διαφέρει από το σύνολο, όπως συμβαίνει στον *Έλμερ, τον παρδαλό ελέφαντα*, στο οποίο ο ήρωας, νιώθοντας άσχημα που διαφέρει από τους υπόλοιπους ελέφαντες, βάφεται γκρι. «Ο Έλμερ δεν είχε διόλου χρώμα ελεφαντένιο». Το δέρμα του δεν έμοιαζε δηλαδή με αυτό των υπολοίπων ελεφάντων. Και αυτή η λέξη εντείνει τη διαφορά και περιχαρακώνει τον Έλμερ στα όρια του *Άλλου*. Η ψυχολογία του ατόμου που διαφέρει από την πλειοψηφία, ακόμη κι αν δεν εισπράττει αρνητική συμπεριφορά από αυτήν, είναι άσχημη. Ο *Άλλος*, βλέποντας ότι διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους υπολοίπους, νομίζει ότι γίνεται αντικείμενο σχολιασμού και κοροϊδίας, με αποτέλεσμα να ψάχνει τρόπους να απαλλαγεί από αυτά. Την εικόνα της ψυχοσύνθεσής του ο συγγραφέας Ντέιβιντ Μακ Κι την περιγράφει με τις ακόλουθες φράσεις: «ο Έλμερ […] είχε βαρεθεί πια να είναι *διαφορετικός*. "Πού ξανακούστηκε ένας ελέφαντας να είναι παρδαλός;" […] "Γι' αυτό *γελούν μαζί μου* οι

άλλοι”»[590]. Στόχος του είναι να πάψει να διαφέρει και, όταν το καταφέρνει, ο συγγραφέας σημειώνει: «[…] ο Έλμερ είχε γίνει τώρα πια σαν όλους τους ελέφαντες».
Αντιθέτως, σε κάποια βιβλία ο ήρωας που διαφέρει από την κυρίαρχη ομάδα συνειδητά διατηρεί το στοιχείο της διαφορετικότητάς του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δεσποινίς Χάνικατ με το παράξενο καπέλο στο ομώνυμο βιβλίο του Τζεφ Μπριμπό. Ενώ η ηρωίδα φοράει ένα καπέλο που όλοι χαρακτηρίζουν ως «[…], κάτι παράξενο και διαφορετικό», η ίδια απαντάει στα σχόλια που εισπράττει “αποφασιστικά” «[…] με φωνή που είχε γίνει τώρα δυνατή…». Αυτό σημαίνει ότι η τελευταία, στην προκειμένη περίπτωση, δεν ενοχλείται ούτε για μία στιγμή από την αντιμετώπιση των τρίτων, αλλά υπερασπίζεται τη διαφορετικότητά της και δεν είναι διατεθειμένη να εξομοιωθεί με την πλειοψηφία, αλλά ούτε και να απομονωθεί.

Τέλος, σε ορισμένα βιβλία ο διαφορετικός ήρωας δεν αντιλαμβάνεται την καχυποψία που εκφράζεται για το πρόσωπό του, όπως για παράδειγμα στο βιβλίο *Ο Γείτονάς μας το γουρούνι!*. Το γουρούνι μέχρι την τελευταία στιγμή δεν έχει καταλάβει την εχθρική διάθεση των γειτόνων του, οι οποίοι, λειτουργώντας ως μία κλειστή κοινωνία δε θέλουν να υποδεχθούν ένα νέο μέλος, κι έτσι, πριν καλά καλά το γνωρίσουν, αποφεύγουν όχι μόνο να του μιλήσουν και να το συναναστραφούν, αλλά και το θεωρούν υπεύθυνο για ο,τιδήποτε αρνητικό λαμβάνει χώρα, χωρίς καν να εξετάσουν, πώς ακριβώς έγιναν τα πράγματα. Από την πλευρά του το γουρούνι παρουσιάζεται ως ένα πλάσμα μοναχικό και συνάμα καλοπροαίρετο, που ζει και εργάζεται αθόρυβα. «Ούτε που περνούσε από το μυαλό του γουρουνιού πως οι συγκάτοικοί του ετοιμάζονταν για πόλεμο!».

Τα μοτίβα της αντιμετώπισης του *αλλότριου* που καταγράφονται στα κείμενα που προαναφέρθησαν είναι η διαπίστωση της διαφοράς, η επιθετικότητα, η εχθρότητα και η μισαλλοδοξία προς το πρόσωπο του Άλλου, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή του. Μάλιστα, σε ορισμένα από αυτά οι διακρίσεις απέναντι στο διαφορετικό άτομο δεν προέρχονται μόνο από μεμονωμένα άτομα, αλλά και από επίσημους θεσμούς του κράτους, όπως είναι το σχολείο, η αστυνομία, η εργασία, καθώς και από ολόκληρες κοινωνικές ομάδες. Επομένως, η αντίθεση στην ετερότητα δεν έχει αποκλειστικά ατομικό χαρακτήρα, αλλά επεκτείνεται και σε ευρύτερες ομάδες που εκδηλώνουν στάσεις ξενοφοβίας, εθνοκεντρισμού και ρατσισμού.

Τα παραπάνω μοτίβα εντοπίζονται στον *Άνθρωπο με την κόκκινη μύτη*. Ο ήρωας έχει μία μεγάλη μύτη «κόκκινη σαν ντομάτα». Μάλιστα είναι τόσο κόκκινη που «οι άνθρωποι στους δρόμους τον έδειχναν και γέλαγαν», αλλά και τα παιδιά φώναζαν: « -Κοιτάχτε αυτόν τον ξένο, τι αστεία μύτη που έχει. Μοιάζει με ντομάτα!». Οι εκπρόσωποι της κοινωνίας του *Εμείς* κοιτούν έντονα τον *Άλλο*, συχνά καρφώνουν τα μάτια τους πάνω του και γελούν μαζί του, με αυτό του το χαρακτηριστικό που τον κάνει να διαφέρει. Δε διστάζουν μάλιστα να οδηγηθούν σε περιπαικτικούς χαρακτηρισμούς και να τον ονομάσουν «ο Ντοματάνθρωπος». Αυτό που αξίζει ίσως να σημειωθεί εδώ είναι ότι στο συγκεκριμένο άτομο οι υπόλοιποι απομονώνουν ένα και μόνο χαρακτηριστικό του, αυτό που τον κάνει να ξεχωρίζει. Έτσι, στη μυθοπλασία δεν υπάρχει καμία περαιτέρω περιγραφή για αυτόν. Για να μη φαίνεται η μύτη του, ο άγνωστος άνδρας επιδιώκει να την κρύψει με το κασκόλ του και τότε τα παιδιά αυθορμήτως αναφωνούν: « -Κρύβει το πρόσωπό του. Θα πρέπει να είναι κλέφτης!». Η ενέργειά του να καλύψει τη διαφορετικότητά του παρεξηγείται και αποτελεί ένδειξη ενοχής. Για άλλη μια φορά έρχεται στο προσκήνιο ένας χαρακτηρισμός, βαρύτερος τώρα. Είναι *ξένος* και *παράξενος*, άρα και *κλέφτης*. Η συγγραφέας αναπαράγει, προφανώς εσκεμμένα, τούτο το στερεότυπο. Ο διαφορετικός ταυτίζεται συχνά λεκτικά με τον εγκληματία. Ολόκληρη η πόλη, αλλά και ένας θεσμός, αυτός της αστυνομίας, εκφέρει ρατσιστικό λόγο. Η σύλληψή του έχει ως αποτέλεσμα την ανακούφιση των πολιτών, οι οποίοι, προφανώς, ένιωθαν ανασφαλείς, γνωρίζοντας πως κάποιος ξένος κυκλοφορεί ανάμεσά τους.

---

[590] Οι φράσεις που σημειώνονται από τη γράφουσα με πλάγια αποδεικνύουν όσα ελέχθησαν παραπάνω αναφορικά με την ψυχολογία του Έλμερ. Οι έννοιες του *Εγώ* και του *Άλλου* είναι σχετικές. Οι ελέφαντες αντιμετωπίζουν εαυτούς ως τους εκπροσώπους του *Εμείς* και τον Έλμερ ως *Άλλο*. Αντιστρόφως, ο Έλμερ θεωρεί πως είναι το *Εγώ* με τους υπολοίπους να φαντάζουν στα μάτια του ως *οι Άλλοι*, στοιχείο που διαπιστώνεται ξεκάθαρα και από τα λόγια του.

Φυσικά, δίπλα σε όλα αυτά υφίσταται και η αντίθετη πλευρά, την οποία άλλοτε εκφράζει ένας εκ των βασικών ηρώων και άλλοτε ο ίδιος ο αφηγητής. Ο τελευταίος, λειτουργώντας ως παντογνώστης-αφηγητής, παρουσιάζει εκ των προτέρων τα γεγονότα στην πραγματική τους διάσταση, υπαγορεύοντας με εύσχημο τρόπο στο μικρό αναγνώστη να φορτισθεί συγκινησιακά, να ταυτισθεί μαζί του, να αναμένει και να προσδοκά τη δικαίωση του αδικημένου, από τους περισσοτέρους, Άλλου, με αποτέλεσμα τη σταδιακή αποδόμηση του ρατσιστικού στερεοτύπου. Πρόκειται για μία προσπάθεια «… ανατροπής και "αποκαθήλωσης" του εξωκειμενικού στερεοτύπου του ξένου μέσα από τον τονισμό των θετικών στοιχείων της στάσης και της εικόνας τους…» (Αναγνωστοπούλου 2004: 351).
Σε όλες πάντως τις ιστορίες καταρρίπτεται τελικώς η άποψη για αναγκαιότητα ομοιογένειας και ομοιομορφίας και προτάσσεται η ανάπτυξη πλουραλισμού και πολυφωνίας.

Ο Βάτραχος κι ο Ξένος

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το παράδειγμα ενός βιβλίου, που αναλύθηκε με τη μέθοδο της πολιτισμικής εικονολογίας, στην οποία βασίστηκε η ανάλυση και όλων των υπολοίπων κειμένων. Η πολιτισμική εικονολογία[591] αποτελεί στην ουσία μία νέα μέθοδο ανάγνωσης και ερμηνευτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η πραγματικότητα αντικατοπτρίζεται στη λογοτεχνία, περισσότερο ή λιγότερο παραμορφωμένη, οδηγώντας έτσι στην παραγωγή ή αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας (Πάγκαλου 2001: 107). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, εξετάζεται η τυχόν ύπαρξη στερεοτύπων, όπως αυτά έχουν καταγραφεί στη συλλογική μνήμη και διαιωνίζονται μέσα από πληροφορίες, προκαταλήψεις, τη μυθοπλασία των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και η επίδραση τους στην πρόσληψη λογοτεχνικών έργων, στη λογοτεχνική κριτική και εν γένει στην ιστορία της λογοτεχνίας.

Η εικονολογική ανάλυση «προϋποθέτει την εκ του σύνεγγυς ανάγνωση του κειμένου, σε λεκτικό και θεματικό επίπεδο».(Αμπατζοπούλου 1998). Πρόκειται για μια διπλή ανάγνωση του κειμένου, η οποία πραγματοποιείται τόσο οριζόντια –δηλαδή στον άξονα της αφηγηματικής λειτουργίας και των χρονικών ακολουθιών της δράσης- όσο και κάθετα – δηλαδή στον άξονα των μεταφορών, των συμβολισμών και των μύθων που διαπερνούν το κείμενο. Η ανάλυση έχει έναν εξελικτικό χαρακτήρα, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη και κατά στάδια οργανωμένη πορεία. Εκτεινόμενη σε πολλά επίπεδα, εξετάζει τις λεκτικές και αφηγηματικές επιλογές, τον τρόπο με τον οποίο συνυφαίνονται ιστορικά και μυθοπλαστικά στοιχεία, τη χρήση των συμβόλων και των μύθων, το σενάριο εν γένει.

Στο πρώτο επίπεδο εξετάζονται οι *λέξεις*, τα λεκτικά δηλ. σχήματα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Οι λέξεις αποτελούν το όχημα «μεταφοράς» του μηνύματος στον αναγνώστη και έχουν ένα ιδιαίτερο κάθε φορά εννοιολογικό και σημασιολογικό φορτίο ανάλογα με τη χρήση. Άλλωστε, η επιλογή συγκεκριμένων λέξεων, καθώς και η συχνή επανάληψή αυτών σηματοδοτεί την ύπαρξη στερεοτυπικών εικόνων.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο μελετάται *η ιεράρχηση των σχέσεων μεταξύ του Εγώ, που συχνά είναι ο αφηγητής, και του Άλλου*. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που θέτει ο ερευνητής υπό παρατήρηση σ' αυτό το στάδιο είναι η ποιότητα των σχέσεων, η καταγραφή των διαπολιτισμικών συγκρούσεων, καθώς και ο τρόπος κατανομής της παρουσίας του Άλλου στην αφηγηματική πλοκή.

---

[591] Η *Imagologie* είναι ένας νέος σχετικώς κλάδος της Συγκριτικής Γραμματολογίας. Οι λιγοστές εργασίες που έχουν γραφεί αναφορικά με ειδικά θέματα της *Imagologie* εντοπίζονται κυρίως στη γερμανική και κάποιες στη γαλλική γλώσσα. Επιπλέον, δεν υπάρχει συνολική μελέτη για την περαιτέρω ανάπτυξή της και τη σημερινή της θέση μέσα στα πλαίσια της συγκριτικής έρευνας της λογοτεχνίας, ενώ κάποιες περιοχές δεν έχουν συζητηθεί επαρκώς, όπως το θέμα της μεθοδολογίας. Ο όρος *Imagologie* είναι δανεισμένος από την ορολογία της γαλλικής εθνοψυχολογίας, όπου χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Oliver Brachfeld στο άρθρο του " Note sur l' imagologie ethnique" στη *Revue de psychologie des peuples* 17 (1962). Πρόκειται για όρο με ετυμολογία μισή λατινική, μισή ελληνική και για το λόγο αυτό παρουσιάζει δυσκολία στη μετάφρασή του. Εκτός από πολιτισμική εικονολογία, που είναι ο όρος που προτείνει η Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου (1998: 239 κ.ε.), η Ιωάννα Οικονόμου-Αγοραστού (1992: 13-15) προτείνει την απόδοση «Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών εικόνων στη λογοτεχνία» ή συντομότερα *Συγκριτική Στερεοτυπολογία*.

Ένα άλλο πεδίο διερεύνησης είναι αυτό *του χώρου του Άλλου*. Στόχος της εικονολογικής ανάλυσης είναι να εντοπίσει και να μελετήσει αυτές ακριβώς τις αντιθέσεις που ενυπάρχουν στην περιγραφή του οικείου χώρου και του χώρου του *Άλλου*. Η αποσαφήνιση της διπολικότητας στις χωροταξικές περιγραφές συμβάλλει στην αποκρυπτογράφηση των στερεοτυπικών εικόνων. Σ' αυτό το επίπεδο εξετάζονται επίσης *οι αρχές οργάνωσης και ιεράρχησης των πολιτισμικών σχέσεων*, δηλ. όλα εκείνα τα στοιχεία –η ενδυμασία, το παρουσιαστικό, το βλέμμα, οι χειρονομίες και ο τρόπος ομιλίας- τα οποία συνθέτουν την ετερότητα και θέτουν σαφή όρια διαχωρισμού ανάμεσα στο «Εγώ» και στο «Άλλος».

Σκοπός της εικονολογικής ανάλυσης, βεβαίως, δεν είναι η απλή καταγραφή αυτών των στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα του ξένου, αλλά κυρίως η μελέτη των μηχανισμών επιλογής τους από το συγγραφέα, καθώς και η κοινωνική και πολιτισμική τους σημασία.
Το βιβλίο που θα παρουσιαστεί εδώ είναι *Ο Βάτραχος κι ο Ξένος* του Μαξ Βελθούις. Τα ζώα στο δάσος ζουν ήρεμα μέχρι τη στιγμή που φθάνει ένας ξένος Ποντικός. Το Γουρούνι και η Πάπια τον αντιμετωπίζουν με δυσπιστία, αφού θεωρούν ότι πρόκειται για ένα πλάσμα βρόμικο και αναιδές. Μόνο ο Βάτραχος τον επισκέπτεται και προσπαθεί να τον προσεγγίσει. Όταν όμως ο Ποντικός τούς βοηθά σε κρίσιμες στιγμές, διαπιστώνουν πως ίσως δεν είναι και τόσο κακός όσο είχαν φαντασθεί αρχικώς.

Εξετάζοντας τις λέξεις που χρησιμοποιούνται, διαπιστώνουμε ότι ήδη στην πρώτη πρόταση του κειμένου εμφανίζεται η λέξη "ξένος", η οποία συνοδεύεται από άλλες, όπως "βρομιάρης" "ποντίκαρος" και "κλεφταράς". Το ποντίκι-ξένος, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από την κυρίαρχη ομάδα: "βρόμικος" και "κλέφτης" και μάλιστα με χρήση των μεγεθυντικών "βρομιάρης" και "κλεφταράς". Το κείμενο όμως αντιμετωπίζει σφαιρικά το θέμα του ξένου, καθώς αμέσως μετά ο συγγραφέας χρησιμοποιεί φράσεις, προκειμένου να αναιρέσει όσα αρνητικά έχουν ειπωθεί για το διαφορετικό ήρωα. Σημειώνει, λοιπόν, ότι « […] κάτι τέτοιο δεν ήταν αλήθεια. Ο Ποντικός συνέχεια με κάτι ασχολιότανε. Μάζεψε ξύλα και με μεγάλη μαστοριά έφτιαξε ένα τραπέζι κι ένα παγκάκι. Όπως *ήταν ψέμα* και το ότι *τάχα* ήταν βρομιάρης. *Είναι αλήθεια* πως έδινε μια τέτοια εντύπωση, *αλλά στην πραγματικότητα* δεν ήταν· πήγαινε συχνά στο ποτάμι και πλενότανε». Είναι προφανής η διάθεση του Βελθούις να επισημάνει στο μικρό αναγνώστη ότι δεν είναι αληθή όσα αρνητικά και με ρατσιστική διάθεση εκφράζονται για τον Ποντικό από την πλειοψηφία των ηρώων - ζώων. Επιπροσθέτως, για να προβάλει και την αντίθετη άποψη, αξιοποιεί το Λαγό, ο οποίος αντιπροσωπεύει τον πνευματικό άνθρωπο της κοινωνίας και συνοψίζει σε μία φράση την άποψη ότι η διαφορετικότητα δεν είναι από μόνη της αρνητική. «Μπορεί να είναι *διαφορετικός* από εμάς, αλλά δεν κάνει τίποτε κακό και το δάσος στ' αλήθεια ανήκει σε όλους». Τίθεται ανοιχτά πλέον εδώ το κυρίαρχο θέμα της μικρής αυτής ιστορίας, η διαφορετικότητα. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη στιχομυθία: «-Δεν πρέπει να τριγυρίζεις μ' αυτόν το βρομοποντικό. […] -Γιατί όχι; -Γιατί είναι διαφορετικός από εμάς. […] -Τι θα πει διαφορετικός; […] -Όλοι είμαστε διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο. –Λάθος. […] Εμείς είμαστε όλοι από εδώ. Αυτός έρχεται από άλλο μέρος».

Στη μικρή αυτή ιστορία υπάρχει το δίπολο *Εμείς – Άλλοι*. Τα περισσότερα ζώα αντιμετωπίζουν τον ξένο με δυσπιστία και καχυποψία, προσωποποιώντας τους ανθρώπους, οι οποίοι, έχοντας μια συγκεκριμένη στερεοτυπική άποψη, δυσκολεύονται να σκεφθούν με ευρύτητα πνεύματος, ακόμη και όταν οι άλλοι τούς παρουσιάζουν μια ξεκάθαρη εικόνα, διαφορετική της δικής τους. Δεν αρκούνται μάλιστα σε όσα οι ίδιοι πιστεύουν, αλλά επιδιώκουν να επιβάλλουν την άποψή τους και στους υπολοίπους. Το αξιοσημείωτο όμως είναι ότι εν προκειμένω στην κοινωνία του *Εμείς* υπάρχει ένα άτομο που προσεγγίζει τον *ξένο* χωρίς προκαταλήψεις. Αυτός πάντως που αναλαμβάνει να αγωνιστεί και να καταρρίψει το στερεότυπο για τους ξένους είναι ο ίδιος ο Ποντικός, ο οποίος προβάλλει τις γνώσεις και την προσωπικότητά του, για να τους πείσει. Αναφέρει ότι ξέρει να γράφει, να διαβάζει και να μιλάει τρεις γλώσσες, στοιχείο που εντυπωσιάζει. Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια τις προσβολές που εισπράττει, αν και αισθάνεται πικραμένος: «Ναι, ναι! […] Για όλα εγώ φταίω. Για όλα τα στραβά φταίει κάποιος Ποντικός». Εδώ αναγνωρίζουμε όλοι τη συνήθη τακτική των κοινωνιών να υποστηρίζουν πως για ό,τι άσχημο ή παράνομο λαμβάνει χώρα δεν ευθύνεται ποτέ κάποιος "δικός τους", αλλά πάντα ο "Άλλος", ο οποίος λειτουργεί

ως εξιλαστήριο θύμα (Πρας, 1997). Τέλος, χάρη στην ουσιαστική του παρέμβαση, ο Ποντικός επεμβαίνει και παρέχει βοήθεια στα ζώα, παρόλο που στο παρελθόν τού έχουν φερθεί άσχημα. Με τη δική του στάση και συμπεριφορά ανατρέπει το στερεότυπο ότι ο ξένος είναι αναιδής και τεμπέλης.

Αναλύοντας το χώρο του Άλλου και αντιδιαστέλλοντάς τον με αυτόν της κυρίαρχης ομάδας, παρατηρούμε ότι ο καινούριος επισκέπτης του δάσους «κατασκήνωσε στην άκρη του δάσους». Δεν πηγαίνει δηλαδή να ζήσει κοντά στους άλλους, παρά μόνον κάπου σε μια άκρη. Η επιλογή του χώρου της αφηγηματικής δράσης λειτουργεί ως μετωνυμία της εγκατάλειψης και του αποκλεισμού του Άλλου, ενώ παράλληλα παραπέμπει ενδεχομένως στις συνήθειες που χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό των Ρομ. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται και από την απάντηση του Ποντικού στην ερώτηση από πού είναι: «από παντού και από πουθενά»,[592] καθώς και από την πληροφορία πως είναι πολυταξιδεμένος και, έπειτα από κάποιο διάστημα, αποφασίζει να φύγει για την Αμερική. Εδώ ο συγγραφέας θα μπορούσε να υπαινίσσεται τη νομαδική ζωή των Τσιγγάνων[593].

Στο χώρο του Άλλου πλησιάζει από μακριά αρχικώς ο Βάτραχος. «Μια όμορφη μυρωδιά απλωνότανε τριγύρω, κι ο Βάτραχος σκέφτηκε πως όλα έδειχναν πολύ ζεστά και φιλικά». Στο σημείο αυτό καταρρίπτεται πολύ γρήγορα ο χαρακτηρισμός "βρομικος" που είχε δοθεί αβίαστα στο ποντίκι και ανεφέρθη στο πρώτο επίπεδο της ανάλυσής μας. Επιπλέον, το περιβάλλον περιγράφεται ως "ζεστό", στοιχείο που στέκεται αντιθετικά στην κάθε άλλο παρά φιλική διάθεση που είχαν, αρχικώς τουλάχιστον, έναντι του ποντικού τα ζώα του δάσους. Αργότερα, Βάτραχος και Ποντικός εικονίζονται να κάθονται δίπλα δίπλα στο παγκάκι που έχει φτιάξει ο δεύτερος.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι και οι εικόνες με τη σειρά τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Στις πρώτες σελίδες ο ξένος δε φαίνεται στις ζωγραφιές. Επομένως, μπορούμε να τον 'δούμε' μόνο μέσα από τις λέξεις. Ο ίδιος εικονίζεται για πρώτη φορά στο δισέλιδο 12-13. Από την εικόνα αυτή και πέρα παρουσιάζεται πάντα μόνος του ή παρέα με το Βάτραχο, ο οποίος είναι ο μόνος από την κοινωνία του *Εμείς* που προσεγγίζει το χώρο του. Τα άλλα ζώα ο εικονογράφος τα τοποθετεί σε απόσταση από τον Ποντικό, πάντα να του μιλούν σε έντονο ύφος ή να του έχουν γυρισμένη την πλάτη. Εντελώς διαφορετικές είναι οι παρακάτω εικόνες, όταν απειλείται η ζωή και η περιουσία του Γουρουνιού και του Λαγού. Ο Ποντικός είναι αυτός που σπεύδει να προσεγγίσει και να εισέλθει στο χώρο της κοινωνίας του *Εμείς* και να τους βοηθήσει. Από εκείνο το σημείο και πέρα τα πράγματα αλλάζουν, στοιχείο το οποίο καταγράφεται και διαμέσου της εικονογράφησης. Όλα τα ζώα εικονίζονται να συνυπάρχουν αρμονικά και να αναπτύσσουν μαζί δραστηριότητες.

Ο Μαξ Βέλθουις κατορθώνει με το βιβλίο αυτό να μιλήσει με ιδιαίτερη ευαισθησία για ένα τόσο επίκαιρο θέμα, αυτό της διαφορετικότητας στο σύγχρονο κόσμο.[594] Μέσα από τον αλληγορικό κόσμο των ζώων παρουσιάζει τις πολλαπλές αντιδράσεις των ανθρώπων

---

[592]Τα στοιχεία που καταγράφονται εδώ αναφορικά με τον Ποντικό θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι ενδεχομένως αυτός αποτελεί το προσωπείο ενός Ρομ, ενός Τσιγγάνου, αφού αναφέρει ότι κατάγεται 'από παντού και από πουθενά', ότι ζει στην άκρη του δάσους και μάλιστα σε σκηνή, ενώ ο χώρος γύρω του εικάζεται ότι είναι βρόμικος κι ο ίδιος τεμπέλης. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά προσιδιάζουν στο στερεότυπο του Τσιγγάνου. Η επόμενη φράση του Ποντικού ενισχύει τα παραπάνω: «Έχω γυρίσει όλο τον κόσμο», ενώ αργότερα ο συγγραφέας θα επισημάνει ότι ο Ποντικός «είχε ταξιδέψει πάρα πολύ και είχε εντυπωσιακές εμπειρίες να θυμηθεί», ενώ «[…] τα βράδια τούς έλεγε συναρπαστικές ιστορίες για δράκους στην Κίνα και για άλλα το ίδιο συναρπαστικά πράγματα που έτυχε να έχει συναντήσει στα ταξίδια του». Οι Τσιγγάνοι ζούσαν ανέκαθεν στο περιθώριο των πόλεων και των οικισμών, συχνά δίπλα «στις πιο ασύμβατες προς κατοικία χρήσεις γης –νεκροταφεία, σκουπιδότοποι, βιομηχανικές περιοχές- εκφράζοντας εκεί τα έντονα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας τους» (Καραθανάση 1995:22).

[593] «Οι Τσιγγάνοι γεννιούνται στο δρόμο και μεγαλώνουν στο δρόμο σαν να ήταν η ζωή μια γέφυρα, που έπρεπε να τη διασχίσουν, χωρίς ποτέ να χτίσουν σπίτι πάνω της». Πρόκειται για ινδική παροιμία, όπως αυτή καταγράφεται από τον Τσάτουιν (1990: 227).

[594] Είναι χαρακτηριστική η αφιέρωση του συγγραφέα, την οποία διαβάζουμε στη σ. 6 του βιβλίου: «Αυτό το βιβλίο αφιερώνεται σ' όλα τα ζώα που ζουν πάνω στη Γη, άσχετα με ποιο χρώμα ή μορφή έχουν».

απέναντι στον Άλλο. Η πλειοψηφία των ατόμων στέκεται -αρχικώς τουλάχιστον- πολύ αρνητική στην παρουσία των ξένων. Κάποιοι λίγοι είναι πιο ψύχραιμοι και λιγότερο επιφυλακτικοί, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αποδείξουν το αληθινό τους πρόσωπο. Η συγκεκριμένη ιστορία έχει αίσιο τέλος, αφού μέσα από συγκεκριμένα περιστατικά ο "ξένος" κατορθώνει να πείσει για την αθωότητά του και την ακεραιότητα του χαρακτήρα του και να κερδίσει τη συμπάθεια της κοινωνίας που τον υποδέχεται. Επιπροσθέτως, είναι αξιοσημείωτο ότι ο ήρωάς μας αρνείται να απεμπολήσει την ταυτότητα του, η προοπτική αυτή δεν του περνάει στιγμή από το μυαλό. Εμμένει σταθερός και αντιμετωπίζει κάθε αρνητική συμπεριφορά με ψυχραιμία ώσπου, χάρη στην προσωπικότητά του, κατορθώνει να τους πείσει.

Σε κάθε περίπτωση πάντως τα κείμενα που εξετάστηκαν προσπαθούν να περάσουν στο μικρό αναγνώστη εικόνες του *Άλλου*, οι οποίες χτίζονται σταδιακά, τόσο από εσωκειμενικές σχέσεις και συστατικά, όσο και από εξωκειμενικές αναπαραστάσεις και ιδεολογικές απηχήσεις. Εξάλλου η λογοτεχνία αποτελεί έναν από τους κυριότερους τόπους εγγραφής της ετερότητας και ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού. Μέσα από το παλίμψηστο της ετερότητας τα βιβλία επιδιώκουν στο σύνολό τους να εξοικειώσουν θετικά το παιδί με τον κόσμο του διαφορετικού και να αποδομήσουν μέσα του, όσο αυτό είναι εφικτό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τον ξένο. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Tahar Ben Jelloun, «[...] ένα παιδί είναι ακόμη διαθέσιμο, ακόμα ανοιχτό για να μάθει και να διαμορφωθεί. Ένας μεγάλος που πιστεύει στην 'ανισότητα' είναι δύσκολο να πειστεί. Τα παιδιά, αντίθετα, μπορούν ν' αλλάξουν. Γι' αυτό έχει γίνει το σχολείο, για να τους μαθαίνει ότι οι άνθρωποι γεννιούνται και παραμένουν ίσοι ως προς τα δικαιώματα και διαφορετικοί, για να διδάξει ότι η ανθρώπινη πολυμορφία είναι πλούτος, όχι ελάττωμα» (Jelloun 1998: 77).

Βιβλιογραφία

Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998). *Ο Άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά. Εις Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές* (σσ. 350-355). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραθανάση, Έ. (8.01.1995). Στο περιθώριο της κοινωνίας. Διακρίσεις και διωγμοί ωθούν τους Τσιγγάνους στην απομόνωση και την γκετοποίηση. *Ταξιδεύοντας με τους Τσιγγάνους*, αφιέρωμα στην εφημερίδα *Η Καθημερινή*, ένθετο «Επτά Ημέρες», Αθήνα.

Κωνσταντοπούλου, Χρ. – Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. – Γερμανός, Δ. – Οικονόμου, Θ. (επιμ.) (2000). *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα: *τυπωθήτω* Γιώργος Δαρδανός.

Ναυρίδης, Κλ (1997). Εισαγωγή στο συλλογικό έργο *Ταυτότητες*, Ναυρίδης, Κλ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ.), Αθήνα: Καστανιώτης.

Λαλαγιάννη, Β. (2003). Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία. *Διαδρομές*, 9-10, Άνοιξη – Καλοκαίρι, 9-16.

Οικονόμου-Αγοραστού, Ι. (1992) *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πάγκαλου, Β. (2001). Μεταμόρφωση και εικονολογία: Ο πίθηκος Ξουθ ή τα ήθη του αιώνος του Ιάκωβου Πιτζιπίου. *Διαβάζω*, 417, Απρίλιος.

Πρας, Ντ. (1997). *Γεννηθήκαμε ρατσιστές;*, μτφρ. Άννα Παπασταύρου, Αθήνα: Πατάκη.

Τσιλιμένη, Τ. (2003α). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες. *διαδρομές*, ό.π.

Τσιλιμένη, Τ. (2003β). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990. Γραμματολογική – Παιδαγωγική – Γλωσσική εξέταση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσάτουιν, Μπρ.(1990). *Τα μονοπάτια των τραγουδιών*, μτφρ. Σοφία Φιλέρη, Αθήνα: Χατζηνικολή.

Jelloun, T.B. (1998). *Ο Ρατσισμός όπως τον Εξήγησα στην Κόρη μου*, μτφρ. Βερυκοκάκη, Α. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Κατάλογος Βιβλίων
Βελθούις, Μ. (2000). *Ο Βάτραχος κι ο* Ξένος, μτφρ. Κοντολέων, Μ. (4η εκ.). Αθήνα: Πατάκη.
Biondi, Gh. (2001). *Ο γίγαντας και τα πουλιά*, μτφρ. Τσιώρου, Β. Αθήνα: Αίσωπος.
Γκλιτς, Α. (2000). *Ένα αβγό από αλλού*, μτφρ. Βάρδα, Α. Αθήνα: Άμμος.
Γουίλλις, Τζ.–Ρος, Τ. (2001). *Η Αργυρώ γελάει*, απόδοση Μανδηλαράς, Φ. Αθήνα: Πατάκη.
Dohaney, R. (2003). *ΤΙΝΚΑ Το μικρότερο προβατάκι του κόσμου!*, μτφρ. Αγγελίδου, Μ. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Fries, Cl. (1999). *Ο γείτονάς μας το γουρούνι*, μτφρ. Πατεράκη, Π. Αθήνα: Ζεβρόδειλος.
Κέιβ, Κ.–Ρίντελ, Κρ. (2002). *Το Κάτι Άλλο*, μτφρ. Τουρκολιά-Κυδωνιέως, Ρ. (2η εκ.). Αθήνα: Πατάκη
Μακ Κι, Ντ. (1996). *Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας*, μτφρ. Ανδρουτσοπούλου, Α. Αθήνα: Πατάκη.
Κρόουθερ, Κ. (2003). *Ο μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος*, μτφρ. Ελίνα Μαρμαρίδου (4η εκ). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Λενέν, Τ. (2001). *Με τα μάτια της καρδιάς*, μτφρ. Καρακίτσιος, Α. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
de Pennart, G. (1999). *Το γεύμα των Λύκων*, μτφρ. Παπαδόπουλος, Γ. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Μπριμπό, Τζ. (2003). *Το καπέλο της Δεσποινίδος Χάνικατ*, μτφρ. Κοντολέων, Κ. Αθήνα: Άγκυρα.
Σαβουαζά, Ερ. (2001). *Ο νάνος και η Γαριδούλα*, μτφρ. Καρακίτσιος, Α. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Σέλινγκ, Μπ. (1991). *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους*, μτφρ. Κλάδου, Μ. Αθήνα: Δωρικός.
Σέφλερ, Ο. (2002). *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη*, μτφρ. Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ. (2η εκ.). Αθήνα: Μίνωας.
Σλέντς, Κ.–Χέμπροκ, Α. (2000). *Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά*, απόδοση Τασιόπουλος, Β. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Τιές Π.– Μερλέν, Κρ. (2001). *Η Σκιά της Πριγκίπισσας*, μτφρ. Βασιλάκη, Π. Αθήνα: Κάστωρ.
Χέρφουρτνερ, Ρ. (1999). *Τα παιδιά του δάσους*, μτφρ. Στρώνη, Χ. Αθήνα: Κάστωρ.

Πολυπολιτισμική Κοινωνία και Παιδική Λογοτεχνία. Αντιμετωπίζοντας την ξενοφοβία μέσα από τα παιδικά βιβλία

Κουζέλη Χ., *Νηπιαγωγός-Δρ* Παν. Αιγαίου

Περίληψη
Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όσο και από χώρες του τρίτου κόσμου προς την Ευρώπη, δημιουργούν νέες κοινωνικές ανάγκες και διαμορφώνουν μια κοινωνία πολυπολιτισμική. Το σύγχρονο σχολείο δεν μένει ανεπηρέαστο από αυτές τις συνθήκες και οφείλει να καταρρίψει τα στεγανά της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αξιοποιήσει την πολιτισμική ετερότητα, ώστε να ενισχυθεί η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων. Σ' αυτή την εργασία θα εξετάσουμε το ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στην αντιμετώπιση ξενοφοβικών συνδρόμων. Θα προτείνουμε κριτήρια αξιολόγησης κειμένων για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να αναπτυχθούν θετικές στάσεις απέναντι στον «άλλο».

Η ελληνική κοινωνία μέχρι πρόσφατα χαρακτηριζόταν από πολιτισμική ομοιογένεια, αν εξαιρέσει κανείς τους Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που αποτελούν παλιές εθνοπολιτισμικές ομάδες για τον ελλαδικό χώρο. Τα τελευταία χρόνια όμως η κατάσταση αλλάζει συνεχώς, λόγω των μαζικών μετακινήσεων που παρατηρούνται τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όσο κι από χώρες του τρίτου κόσμου προς την Ευρώπη, με αποτέλεσμα και η χώρα μας να χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό.

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας (Δαμανάκης 1997) διευρύνεται με την είσοδο στη χώρα ομάδων παλιννοστούντων μεταναστών, πολιτικών προσφύγων που επαναπατρίζονται, Ελληνοποντίων, Βορειοηπειρωτών, αλλά και ομάδων οικονομικών κυρίως μεταναστών (Gellner 1994)[595] τόσο από τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, μετά την κατάρρευση του διαχωριστικού τείχους μεταξύ δυτικοευρωπαϊκών και ανατολικοευρωπαϊκών χωρών, όσο και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Οι αλλαγές στον ευρωπαϊκό χώρο καθώς και οι διεθνείς εξελίξεις, όπως η διεθνοποίηση τα οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας και συγκοινωνίας, η μεταλλαγή των πολιτιστικών αξιών και η προώθηση ενός οικουμενικού πολιτισμικού προτύπου, δημιουργούν μια νέα κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί με τρόπο αποτελεσματικό στην κατεύθυνση της ανάπτυξης ομαλών σχέσεων και ειρηνικής συμβίωσης μέσα από την ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Η πολυπολιτισμικότητα στις μέρες μας γίνεται ορατή τόσο στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνικής ζωής, όσο και στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Η νέα πραγματικότητα στα σχολεία αντιμετωπίζεται με ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εξάλλου από το 1996 το τμήμα Φιλοσοφίας –Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας ίδρυσε το Κε.Δ.Ε. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) που οι δραστηριότητες του περιλαμβάνουν την ανάλυση της σημερινής πραγματικότητας στα σχολεία Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Κανακίδου, 1997, Χιωτάκης, 1997, Πανταζής,1999).

Η σύγχρονη αυτή πραγματικότητα εγείρει φόβους και ανησυχίες στην ομάδα πλειοψηφίας με την έννοια της ξενοφοβίας, που κάποτε φτάνει στην έκφραση ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στις ομάδες μειοψηφίας. Τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας κινούμενα από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις εκδηλώνουν συμπεριφορά κοινωνικής διάκρισης απέναντι στα άτομα των ομάδων μειοψηφίας (Γκότοβος 1996). Η διάκριση μπορεί να εκφράζεται με ενέργειες που στοχεύουν σε συμβολική, σε οικονομική και σε φυσική βλάβη. Η συμβολική βλάβη αφορά τη μείωση της αξιοπρέπειας μέσω των αρνητικών προβολών της εικόνας του «άλλου» σε ιδιωτικά και δημόσια επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η οικονομική βλάβη αφορά κάθε ειδική και ζημιογόνα οικονομική μεταχείριση ατόμου ή της ομάδας του, επειδή ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Η φυσική βλάβη αποτελεί ακραία συμπεριφορά, όταν ένα άτομο αποτελεί στόχο επιθετικών ενεργειών.

Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία σήμερα απομακρύνονται από παλιότερες πρακτικές που συνδέονται με την έννοια της φυλετικής καθαρότητας και σχετίζονται με τον πολιτισμικό ρατσισμό, μια στάση που κατηγοριοποιεί ιεραρχικά τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε ομάδας.
Οι εθνικισμοί που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του ’70 στήριξαν την επιχειρηματολογία τους στην απειλούμενη εθνική ταυτότητα, αλλά ταυτόχρονα και στην κουλτούρα και τη θρησκεία (Χιωτάκης 1999). Η νέα αυτή μορφή απόρριψης της διαφορετικότητας ονομάστηκε πολιτισμικός ρατσισμός (Στενού 1999) και τροφοδοτεί συστηματικά το σύνδρομο της ξενοφοβίας.

Η κουλτούρα είναι μια συλλογική δημιουργία (Cushner, Bruslin 1996). Κοινωνικά δομείται από τους ανθρώπους στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Οι πολιτισμικές ιδέες και αντιλήψεις μοιράζονται ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων, οι οποίοι αναγνωρίζουν τις γνώσεις και τις αξίες ο ένας του άλλου και οι οποίοι συμφωνούν για το ποια πολιτισμικά στοιχεία είναι καλύτερα από άλλα.

Έτσι η κουλτούρα μεταφέρεται διαμέσου των γενεών από γονείς, δασκάλους, αξιοσέβαστους ηλικιωμένους και θρησκευτικούς καθοδηγητές, αλλά και από μια ποικιλία πηγών ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται τα ΜΜΕ, οι ιστορίες που λένε οι γονείς στα παιδιά και οι εμπειρίες που έχουν τα άτομα στα σχολεία μιας δεδομένης κουλτούρας. Η κουλτούρα αποτελεί μια σειρά από ήθη και έθιμα που συνιστούν την καθιερωμένη παράδοση, η οποία διαφυλάσσεται από γενιά σε γενιά στα πλαίσια μιας ομάδας. Η σημασία των ηθών

---

[595] Ο Gellner, αναφέρει: Οι πιο αναπτυγμένες χώρες εισάγουν συνήθως φτηνό εργατικό δυναμικό από τις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες αλλά σ’ αυτή την περίπτωση δεν έχουν καμία διάθεση να μοιραστούν ίσα δικαιώματα ούτε κι ένα υψηλό επίπεδο κοινωνικής υποδομής με αυτούς που είναι διαφορετικοί πολιτισμικά και αντιμετωπίζονται ως παρίες. σ. 43

και των εθίμων, που καθορίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της παράδοσης, αποτελεί ένα καίριο παράγοντα αξιολόγησης του άλλου σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων του που στηρίζεται ακριβώς σ' αυτό το δυναμικό που φέρει μαζί του και τον καθορίζει. Ο πολιτισμικός ρατσισμός, επομένως, γίνεται το έρεισμα μιας μορφής εθνικισμού, αφού τείνει να θεωρεί ανώτερο τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας έναντι των υπόλοιπων ομάδων, των οποίων οι πολιτισμοί θεωρούνται υπανάπτυκτοι. Η ξενοφοβία αναπτύσσεται και παίρνει ύπουλα τη θέση του ρατσισμού ιδιαίτερα τη δεκαετία του '90 με τις μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, εφόσον ο διαφορετικός, ο «ξένος», όχι μόνο πλημμυρίζει τις οθόνες της τηλεόρασης, αλλά κατοικεί δίπλα μας και αποτελεί απειλή για τη μοναδικότητά μας και για το ζωτικό μας χώρο σε καθαρά πρακτικό επίπεδο καθημερινών αναγκών.

Στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και στα αναλυτικά προγράμματα, η λογοτεχνία κατέχει ιδιαίτερη θέση στο γλωσσικό μάθημα και ανάμεσα στους σκοπούς διδασκαλίας επισημαίνεται η αναγκαιότητά της και η συμβολή της στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Παπαχρήστος, Γιαννόγκονα 2004).

Στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε ευρωπαϊκές χώρες, όπου η ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων και διαφορετικών πολιτισμικά και κοινωνικά ομάδων αποτελεί το βασικό συστατικό της κοινωνικής σύνθεσης, έχει ξεκινήσει μια πολιτική (Κανατσούλη 2000) η οποία επιδιώκει, διά μέσου της λογοτεχνίας για παιδιά, να συμβάλλει στην άμβλυνση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αφορούν τις μειονοτικές ομάδες. Αυτή η πολιτική διακρίνεται και σε κάποιους εκδοτικούς οίκους της χώρας μας, όταν παρατηρούμε στα εξώφυλλα παιδικών βιβλίων να γίνεται ταξινομική διάκριση ανάλογα με το περιεχόμενο. Οι εκδότες κάποιες φορές εντάσσουν τα βιβλία αυτά σε σειρές σύγχρονων κοινωνικών προβληματισμών, προσθέτοντας στα εξώφυλλα την κατηγοριοποίηση «βιβλίο για την ξενοφοβία» ή «Βιβλίο για τη διαφορετικότητα». Αυτή τους η επιλογή αποτελεί μια διευκόλυνση και ταυτόχρονα μια υπόδειξη προς τον ενήλικα -συναναγνώστη (Ζερβού 1997), γονέα ή εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να τα επιλέξει σε περίπτωση συγκεκριμένου προβλήματος.

Μια πρώτη επισήμανση όσον αφορά τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας (Κανατσούλη 2002, Γιαννικοπούλου 2007) είναι η πτωχή παρουσία των ξένων σ' αυτά. Αυτή η νέα δομή της κοινωνίας δεν έχει καθρέπτισμα στα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά κυρίως προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Το ίδιο όμως επισημαίνεται και για την λογοτεχνία των ενηλίκων. Τα δεδομένα (Ζορμπά 2004) μαρτυρούν ότι αυτή δεν έχει υπερβεί το σκάμμα της κοινωνικής αδιαφορίας και αποκλείει τους μετανάστες ως πρόσωπα, χαρακτήρες, υποκείμενα. Παρόλη την ένδεια στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ανάγκη να χρησιμοποιήσουμε κάποια από τα υπάρχοντα βιβλία και να ανακαλύψουμε τα ιδιαίτερα στοιχεία που τα καθιστούν κατάλληλα για ανάγνωση και επεξεργασία στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος.

Πώς όμως μπορούμε να επιλέξουμε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας για να τα εντάξουμε στο πρόγραμμα του σχολείου; Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια που θα καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό ή τον ενήλικα-συναναγνώστη να χρησιμοποιήσει κάποια κείμενα και να απορρίψει κάποια άλλα; Ποια στοιχεία καθιστούν κατάλληλο ένα κείμενο που θέλει να πολεμήσει το σύνδρομο ξενοφοβίας; Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια επισήμανσης αξιολογικών κριτηρίων σε βιβλία που έχουν ως θέμα τους τη διαφορετικότητα και την ξενοφοβία

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Ένα παιδικό βιβλίο που ασχολείται με τη διαφορετικότητα και τη ξενοφοβία πρέπει να διαχειρίζεται με ιδιαίτερη προσοχή την τάση αφομοίωσης του «άλλου» στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Η αφομοιωτική τάση (Μάρκου 1996) προωθεί την επίσημη γλώσσα και το επίσημο σύστημα πολιτισμικών αξιών, ώστε οι διαφορετικοί να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό, αποκομμένοι όμως τελείως από το πολιτισμικό τους παρελθόν. Πρόκειται για πολιτισμική ομογενοποίηση που οδηγεί στην απώλεια της διαφορετικότητας (Καστελλάνου 2001).

Σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία το μοντέλο της αφομοίωσης παρουσιάζεται μέσα από την προσπάθεια του διαφορετικού να γίνει ίδιος με τα άτομα της ομάδας πλειοψηφίας. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Ελμέρ ο παρδαλός ελέφαντας,* (Μακ Κι 1996), ο Ελμέρ βάφει το σώμα του γκρι για να γίνει ίδιος με τους υπόλοιπους ελέφαντες ή στο βιβλίο *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους* (Ανδρικόπουλος 2006)*,* ο κόκκινος άνθρωπος βάφει το σώμα του λευκό για να μην τον αναγνωρίσουν οι υπόλοιποι. Στην πρώτη περίπτωση η διαφορετικότητα λειτουργεί ως στοιχείο διασκέδασης της ομάδας, στη δεύτερη περίπτωση η διαφορετικότητα συνιστά στοιχείο διωγμού. Και στις δύο περιπτώσεις όμως οι συγγραφείς εκφράζουν την αγωνία του διαφορετικού να επιβιώσει σε ένα απορριπτικό περιβάλλον. Ακολουθούν το αφομοιωτικό μοντέλο για τους πρωταγωνιστές των ιστοριών για να το ανατρέψουν στη συνέχεια και να προσφέρουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει ότι η αφομοίωση στερεί τον πρωταγωνιστή από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που τον κάνουν ξεχωριστό ανάμεσα στους υπόλοιπους. Η ομάδα πλειοψηφίας αποδέχεται τον διαφορετικό αναγνωρίζοντας είτε το χάρισμα του Ελμέρ να διασκεδάζει την ομάδα είτε την ευαισθησία του κόκκινου ανθρώπου απέναντι στον συνάνθρωπό του, όταν με κίνδυνο της ζωής του επιτίθεται στο ληστή και σώζει τα παιδιά από την καταδίωξή του.

Αντίθετα σε κάποια μυθιστορήματα για μεγαλύτερα παιδιά η αφομοιωτική τάση δεν ανατρέπεται, παρά την επιτηδευμένη προσπάθεια των συγγραφέων προς αυτή την κατεύθυνση. Οι συγγραφείς, υπακούοντας στα κριτήρια της πολιτικής ορθότητας, στην προσπάθειά τους να συμβάλλουν στην βελτίωση της εικόνας των Τούρκων χρησιμοποιούν θετικές αναφορές σ' αυτούς, οι οποίες όμως αποδεικνύονται ψευδείς. Για παράδειγμα οι θετικές αναφορές στο μορφωτικό τους επίπεδο σχετίζονται με την γνώση της αρχαίας ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας, τις οποίες επαινούν με έντονο θαυμασμό και λατρεία, καθώς και με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας για την καλύτερη εξοικείωσή τους με τα επιτεύγματα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Αυτά τα ψευδή θετικά στοιχεία ουσιαστικά δεν περιγράφουν την ιστορική πραγματικότητα των Τούρκων, αλλά την ελληνική πραγματικότητα εκπεφρασμένη από αυτούς. Τέτοιες αναφορές υπάρχουν στα βιβλία *Η νενέ η Σμυρνιά* (Χίου 1998)*, Το Τουρκάκι εγώ και τ' αραπάκι* (Καραγιάννη-Τόλκα 1999) και *Τζιαφέρ Γιασίντ Αλή* (Πυλιώτου 1998). Τα πολιτισμικά στοιχεία του διαφορετικού, σ' αυτά τα βιβλία, εξαφανίζονται και υπερισχύει η κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Το μήνυμα που παίρνει ο αναγνώστης είναι η υπεροχή του δικού του πολιτισμού έναντι της υποβαθμισμένης κουλτούρας του άλλου. Ενώ αυτά τα βιβλία έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα για τον διαφορετικό στην ουσία καταφέρνουν να ενισχύσουν την ανωτερότητα του εαυτού έναντι του «ξένου».

Ανάμεσα στη απόρριψη και την αποδοχή

Ένα άλλο κριτήριο, που πρέπει να λάβει υπόψη του αυτός που επιλέγει ένα βιβλίο για παιδιά, είναι το πώς περιγράφεται η απόρριψη και η αποδοχή του ξένου και πόσο ρεαλιστικά λύνονται οι συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών ομάδων που αναγκάζονται να συμβιώσουν. Τα βιβλία, που απευθύνονται κυρίως σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, διαχειρίζονται τη σύγκρουση ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών ομάδων με πολύ απλουστευτικό τρόπο. Στην αρχή ο διαφορετικός απορρίπτεται από την κυρίαρχη ομάδα, στη συνέχεια όμως πάντα καταφέρνει να γίνει αποδεκτός, χάρη στην παρέμβαση ενός γνώστη σοφού, ο οποίος αναπτύσσει μια επιχειρηματολογία υπέρ του διωκόμενου. Η αποδοχή θα πρέπει να στηρίζεται κυρίως στο επιχείρημα ότι κανένας μας δεν είναι ίδιος με τον άλλο, ακόμη κι αν μοιράζεται χαρακτηριστικά όπως το όμαιμον, το ομόεθνον ή το ομόθρησκον (Γιαννικοπούλου 2007). Στο *Χαρούμενο λιβάδι* (Νικολούδη 2000) η επιχειρηματολογία του γνώστη-σοφού στηρίζεται ακριβώς στην επισήμανση των ατομικών διαφορών ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας. Οι μαργαρίτες, η κυρίαρχη ομάδα του λιβαδιού, συνειδητοποιούν ότι παρά το κοινό λευκό τους χρώμα διαφέρουν μεταξύ τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, γεγονός που μεταβάλλει τη στάση τους απέναντι στην παρείσακτη παπαρούνα. Η στάση αποδοχής θα πρέπει να συνοδεύεται από πραγματικά αισθήματα σεβασμού και εκτίμησης απέναντι στον διαφορετικό και όχι από οίκτο.

Η διαχείριση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων

Ένα παιδικό βιβλίο με στόχο την καταπολέμηση του συνδρόμου της ξενοφοβίας πρέπει να χειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Η κειμενική κατασκευή του «άλλου» (Αναγνωστοπούλου 2004), του διαφορετικού, πρέπει να αντιπαλέψει τις εξωκειμενικές αναφορές, οι οποίες συχνά στιγματίζουν τον ξένο με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει. Η χρήση των στερεοτύπων στην αφηγηματική διαδικασία είναι απαραίτητη στο βαθμό που λειτουργεί ως καθρέπτης της πραγματικότητας., αλλά ταυτόχρονα και ως καμβάς ανατροπής. Για παράδειγμα στο βιβλίο *Σαρακήνικο* (Τραγάκης 1996), οι στερεοτυπικές εικόνες για την οικογένεια των Κούρδων αντικατοπτρίζουν τις προκαταλήψεις της μικρής νησιώτικης κοινότητας, για την οποία ο «ξένος» είναι βρωμιάρης, κλέφτης, τρομοκράτης. Χάρη όμως στη φιλική συμπεριφορά ενός ντόπιου παιδιού, το οποίο αναλαμβάνει να προστατέψει και να ξεναγήσει το νεοφερμένο πρόσφυγα Εκρέμ, τα στερεότυπα ανατρέπονται. Το ίδιο συμβαίνει σε δύο ακόμη βιβλία που αναφέρονται σε τσιγγάνους. Στο βιβλίο *Ο Κήπος με τ' αγάλματα* (Σαραντίτη 1997), οι προκαταλήψεις εναντίον των Τσιγγάνων καταρρίπτονται, όταν μια ομάδα παιδιών βρίσκει αρκετά ενδιαφέρουσα τη συντροφιά τους αλλά και τον τρόπο ζωής τους, παρόλες τις αντιρρήσεις των ενηλίκων που τους αποκαλούν γύφτους και βρίσκουν ανάρμοστη τη φιλία των παιδιών τους με αυτούς. Οι στερεοτυπικές εικόνες αποδίδονται έντονες στο βιβλίο *Το φουστάνι της Κλεοπάτρας* (Σωτηράκου 1997), μέσα από τους χαρακτηρισμούς του τσιγγάνου ως «κατσίβελου, διαλόγυφτου και καταραμένου αντίχριστου». Αυτές οι αρνητικές εικόνες ανατρέπονται στη διάρκεια της αφήγησης, μέσα από την προβολή του μόχθου και των αντίξοων συνθηκών επιβίωσης της κοινότητας των Τσιγγάνων, αλλά και μέσα από τις αναφορές στα παραδοσιακά επαγγέλματα της φυλής και τις συνεχείς μετακινήσεις.

Ενισχύοντας τη Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναφέρεται σε μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτή η παράμετρος είναι ιδιαίτερα σημαντική και πρέπει να διαπνέει ένα κείμενο που απευθύνεται σε νεαρούς αναγνώστες. Στο βιβλίο *Δώσε την αγάπη* (Βαρελά 2004), η συγγραφέας πολύ εύστοχα χρησιμοποιεί τη γλώσσα των διαφορετικών μαθητών που συμβιώνουν σε ένα σχολείο υποδοχής, σαν μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Έτσι με αφορμή μια γιορτή φιλίας που οργανώνει στην τάξη η δασκάλα, τα παιδιά από την Πολωνία, την Αλβανία, τη Βουλγαρία απαγγέλλουν στη γλώσσα τους ένα ποίημα, το οποίο τοποθετείται σε λευκό μπαλονάκι μέσα στο εικονογραφημένο κείμενο. Η γλώσσα από εμπόδιο στην επικοινωνία των μαθητών μετατρέπεται σε στοιχείο συμφιλίωσης και ανταλλαγής εμπειριών, αφού οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας δείχνουν ενδιαφέρον όχι μόνο για τη γλώσσα των διαφορετικών συμμαθητών τους, αλλά και για στοιχεία που αφορούν τη ζωή και τις εμπειρίες τους. Παρόμοια στο βιβλίο ο *Μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος γλάρος* (Κρόουθερ 1998), η αποδοχή του μαύρου πουλιού από την κοινότητα των λευκών στηρίζεται στην ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα στα δύο διαφορετικά πουλιά, γεγονός που αναδεικνύει τις αρετές του μαύρου επισκέπτη και τον κάνει αποδεκτό στην κοινότητα των λευκών. Αν δεχόμαστε, όπως αναφέρει η Meek (2001), ότι η λογοτεχνία ενθαρρύνει τη συνεχή έρευνα της ταυτότητάς μας πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι η παιδική λογοτεχνία βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσα από τις έννοιες του «ανήκειν» και του «διαφέρειν».

Σκιαγραφώντας τη θετική εικόνα του άλλου

Ένα παιδικό βιβλίο δεν αρκεί να αναφέρεται στους διαφορετικούς, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να σκιαγραφεί μια θετική εικόνα γι' αυτούς, βγάζοντάς τους από την απομόνωση και τοποθετώντας τους στο πρώτο πλάνο της αφήγησης. Κάποιες φορές οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους ήρωες παιδιά μεταναστών, κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Αλβανίας, της Βουλγαρίας και γενικότερα της Ανατολικής Ευρώπης. Δεν διστάζουν μάλιστα να έχουν ως πρωταγωνιστή ένα ξένο μαθητή και μάλιστα σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει με την περίπτωση του Γεωργιανού Γκιόργκι στο μυθιστόρημα *Ονειρεύομαι τη Ρούθ* (Δελώνης 2004), ή με την

περίπτωση της Βερόνικας στο επιστολικό μυθιστόρημα *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς* (Κλιάφα 2003). Και στα δύο αυτά μυθιστορήματα ο λόγος δίνεται στον αλλοδαπό και η αφήγηση συντελείται μέσα από τη δική του οπτική γωνία. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στο νεαρό αναγνώστη να γνωρίσει τον κόσμο του ξένου και, μέσα από μια διαδικασία ταυτίσεων που προκαλεί η ανάγνωση, να έρθει στη θέση του, να νιώσει τα προβλήματά του, να γνωρίσει τα συναισθήματά του, τη νοσταλγία του για την πατρίδα που άφησε και κυρίως την αγωνία για την επιβίωση στο νέο τόπο που πολλές φορές είναι απειλητικός. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις ο «ξένος» ξετυλίγοντας την καθημερινότητά του κάνει τον αναγνώστη κοινωνό των φόβων του αλλά και των ονείρων του. Πέρα από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση έχει σημασία ο «ξένος» να αποδίδεται ηθικός. Για παράδειγμα στο βιβλίο *Το λουλούδι που λεγόταν αρλεκίνος* (Ματσούκα 2006), ο Αρλεκίνος αρνείται να ακολουθήσει τη συμβουλή της οχιάς, η οποία τον παροτρύνει να επιβληθεί στην ομάδα πλειοψηφίας δια της βίας. Εκείνος όμως προτιμά να μείνει στην απομόνωση παρά να γίνει κακός[596] γιατί *η κακία φέρνει κακία.* Ένα άλλο, επίσης σημαντικό, στοιχείο που θα συμβάλλει στην πρόσληψη μιας θετικής εικόνας του «ξένου» είναι η διαχείριση της ενοχοποίησης. Συνήθως ο ξένος ενοχοποιείται για πλείστα κακά που συμβαίνουν στην κοινότητα, γεγονός που αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Μια σωστή παρουσίαση αυτού του θέματος έχουμε στο βιβλίο *Κάποτε ο κυνηγός* (Σαραντίτη 1999) όπου η οικογένεια των παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων και κυρίως η νεαρή πρωταγωνίστρια αναφέρεται σ' αυτά τα στοιχεία της ενοχοποίησης προσπαθώντας να επιχειρηματολογήσει για το αντίθετο.

Το Αίσιο τέλος

Ένα άλλο σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι το τέλος κάθε αφήγησης. Τα εικονογραφημένα βιβλία για μικρότερα παιδιά που αναφέρθηκαν, συνήθως τελειώνουν με την αποκατάσταση της τάξης η οποία διασαλεύτηκε εξαιτίας της εμφάνισης ενός «ξένου». Θέλοντας οι συγγραφείς να δώσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς προς τους νεαρούς αναγνώστες, ωραιοποιούν την πραγματικότητα και εξωραΐζουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Συνήθως η σύγκρουση λύνεται με την παρέμβαση ενός γνώστη, ο οποίος αναλαμβάνει να υπερασπίσει τα δικαιώματα του διωκόμενου και να επηρεάσει τους διώκτες προς την κατεύθυνση της αποδοχής. Η πραγματικότητα, βέβαια, είναι πολύ πιο σκληρή και είναι σημαντικό να θίγονται και οι άσχημες πλευρές αυτής της σύγκρουσης. Ένα βιβλίο με άσχημο τέλος μπορεί να λειτουργήσει θετικότερα από ένα άλλο με αίσιο τέλος. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να είναι ένα δυναμικό μέσο που ενθαρρύνει, εμπνέει, πληροφορεί τον αναγνώστη, αλλά και τον επηρεάζει να αλλάξει στάση ζωής. Ο Nodelman (1996) αναφέρει ότι η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή δύναμη στη ζωή των παιδιών. Μπορεί να τα κάνει λιγότερο αθώα. Άρα μπορούμε να μιλάμε πιο ανοικτά και περισσότερο ρεαλιστικά στα παιδιά. Κάποιοι επιμένουν να δημιουργούν ένα απατηλό προστατευμένο κόσμο μέσα στα παιδικά βιβλία, θέλοντας να εμποδίσουν την απώλεια της παιδικής αθωότητας. Φροντίζουν να λογοκρίνουν ένα θέμα αμφιλεγόμενο και επίμαχο, δημιουργώντας μια εσφαλμένη αίσθηση ασφάλειας (Tomlinson 1995). Ένα παιδικό βιβλίο που πραγματεύεται τη διαφορετικότητα πρέπει να λέει την αλήθεια στα παιδιά, όσο σκληρή κι αν φαντάζει αυτή.

Τα παιδικά βιβλία που θίγουν ευαίσθητα κοινωνικά προβλήματα, όπως αυτό της συνύπαρξης και αρμονικής συμβίωσης διαφορετικών ανθρώπων, κινούνται στα πλαίσια της βιβλιοθεραπείας, θέλοντας να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη συγκεκριμένη προβληματική και να βρουν λύσεις ή στα πλαίσια της βιβλιοσυμβουλευτικής (Hollander 1989), θέλοντας να λειτουργήσουν ως μέσο πρόληψης των ξενοφοβικών συνδρόμων. Διαπνέονται από μια εσκεμμένη και ενσυνείδητη ιδεολογική πρόθεση, προκειμένου να λειτουργήσουν ως φορείς κοινωνικοποίησης (Stephens, 1992) στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η λογοτεχνικότητα ενός παιδικού κειμένου, όμως, δεν πρέπει να θυσιάζεται στο

[596] Αντίθετα στο βιβλίο *ο Τρυφεράκανθος* (Πριοβόλου 1998), ο διωκόμενος πρωταγωνιστής αποφασίζει να γίνει επιθετικός και μετατρέπεται σε ακανθόχοιρο. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα να χάσει και τους λίγους φίλους που είχε και να μείνει τελείως ολομόναχος, γεγονός που τον κάνει να αναζητήσει και πάλι τον παλιό του εαυτό.

βωμό της διδακτικής προπαγάνδας. Πολλές φορές η παιδαγωγική δεοντολογία απονευρώνει τα κείμενα με αποτέλεσμα να γίνονται ανιαρά και ανούσια. Κάθε βιβλίο που αναφέρθηκε πιο πάνω έχει κάτι να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πλάι στο συγγραφέα που σπεύδει να καταγράψει τα κοινωνικά προβλήματα του καιρού του, υπάρχει πάντα ο δάσκαλος που θα επιλέξει και θα διαβάσει με τους μαθητές του τα κείμενα που θεωρεί ότι ταιριάζουν στο δικό του μικρόκοσμο, στη δική του τάξη. Η ευαισθησία του συγγραφέα συνδυασμένη με την ευαισθησία του εκπαιδευτικού, μπορεί να συντελέσει, ώστε αυτές οι αναγνώσεις να βρουν ανταπόκριση και να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των ξενοφοβικών συνδρόμων και στην αρμονική συμβίωση των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λογοτεχνία και ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά» στο Α. Κατσίκη –Γκίβαλου, (επιμ.) *Η Λογοτεχνία σήμερα Όψεις Αναθεωρήσεις, Προοπτικές,* σελ. 350-355

Γιαννικοπούλου, Α.Α., (2007), «Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία», στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής,* Ατραπός, σελ. 189-205.

Γκότοβος, Αθ., (1996) *Ρατσισμός, Κοινωνικές , Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής,* Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.

Δαμανάκης, Μ., (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση,* Gutemberg.

Ζερβού, Α., (1997), *Στη χώρα των θαυμάτων,* Πατάκης

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1997) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα.

Κανατσούλη, Μ., (2000), *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας,* Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ., (2002), *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας: Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα,* Σύγχρονοι Ορίζοντες

Καστελλάνου Γ. Φ., (2001), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνία της Ευρώπης», στο Ουζούνης Κ., Καροφύλλης Α., (επιμ.) *Ο δάσκαλος στον 21ο αιώνα,* Πρακτικά Συνεδρίου 10-13 Μαΐου 2001 Αλεξανδρούπολη, Σπανίδης Ξάνθη

Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση εκπαιδευτικών,* Υ.Π.Ε.Π.Θ, Γ.Γ.Λ.Ε.

Πανταζής, Β. (1999) «Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Τα Εκπαιδευτικά,* τ. 49-50, Φθινόπωρο 1998-Χειμώνας 1999, σ. 156-159.

Παπαχρήστος, Κ., Γιαννόγκονα Α., (2004) «Πολυπολιτιμικότητα, διαπολιτισμική αγωγή και αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου», στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές,* Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002, Ελληνικά Γράμματα.

Στενού, Κ., *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: από το μύθο στην προκατάληψη,* Εξάντας /UNESCO, 1999.

Χιωτάκης, Σ, (1997), «Σχολική Εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των μουσουλμάνων της Ρόδου, *Σύγχρονα Θέματα,* τ. 63, σ. 79-83

Χιωτάκης, Σ., (1999) «Η πολυπολιτισμικότητα εναντίον της πολυπολιτισμικότητας; Ανασταλτικοί παράγοντες της 'ανοικτής κοινωνίας'» *, Επιστήμη και κοινωνία*, τ. 2-3, Άνοιξη –Φθινόπωρο, Σάκκουλα, σ. 105-144.

Cushner, K., Bruslin, R. (1996) *Intercultural Interactions, a Practical Guide,* Sage Publications

Gellner, E, (1994), *Encounters with Nationalism*, Blackwell

Hollander, S. K., (1989), «Coping with child sexual abuse through children's books», στο *Elementary School Guidance and Counseling,* 23, σ. 183-190.

Meek, M., (2001) (ed), *Children's Literature and National Identity,* Tentham Books

Nodelman, P., (1996), *The pleasures of children's Literature,* White Plains: Longman
Stephens, J., (1992), *Language and ideology in children's fiction,* London and New York: Longman
Tomlinson, C., (1995), "Justifying violence in children's literature" στο Susan L., (ed.) *Battling Dragons: Issues and Controversy in Children's Literature,* Portsmouth: Heinemann, σ 39-50.

Παιδικά βιβλία

Ανδρικόπουλος, Ν., (2006), *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους,* Καλέντης.
Βαρελλά Α., (2004), *Δώσε την Αγάπη,* εικονογράφηση Μάρω Αλεξάνδρου, Πατάκης.
Δελώνης, Α., (2004), *Ονειρεύομαι τη Ρουθ,* Ψυχογιός.
Καραγιάννη-Τόλκα, Μ., (1999), *Το Τουρκάκι εγώ και τ' αραπάκι,* Καστανιώτης.
Κλιάφα, Μ. (2003), Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς, Κέδρος.
Κρόουθερ, Κ., (1998), *Ο Μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος*, Μτφ. Ελίνα Μαρμαρίδου, Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Μακ Κι, Μτ., (1996), *Έλμερ Ο παρδαλός ελέφαντας,* μτφ, Α. Ανδρουτσοπούλου, Πατάκης.
Ματσούκα, Β., (2006), *Το λουλούδι που λεγόταν αρλεκίνος,* Πορτοκάλι.
Νικολούδη Φ., (2000), *Το χαρούμενο λιβάδι,* Εικονογράφηση Σοφία Φόρτωμα, Ελληνικά Γράμματα.
Πριοβόλου, Ε., (1998), *Ο Τρυφεράκανθος,* Ελληνικά Γράμματα.
Πυλιώτου, Μ., (1998), *Τζιαφέρ Γιασίντ Αλή,* Πατάκης.
Σαραντίτη, Ε., (1997), *Ο κήπος με τ' αγάλματα,* Καστανιώτης.
Σαραντίτη, Ε., (1999), *Κάποτε ο κυνηγός*, Καστανιώτης.
Σωτηράκου, Π, (1997), *Το φουστάνι της Κλεοπάτρας,* Πατάκης.
Τραγάκης, Σ., (1996), *Σαρακήνικο,* Κέδρος.
Χίου, Έ, (1998), *Η νενέ η Σμυρνιά,* Καστανιώτης.

Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού Σχολείου

Μανιάτης Παν., *Διδάσκων Π.Δ. 407/80*, Παν. Αθηνών
Πολίτης Δημ., *Λέκτορας*, Παν. Πατρών

Περίληψη

Η ανάγκη για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθίσταται ολοένα και περισσότερο επιτακτικό, εξαιτίας των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων. Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, που ακολούθησαν τις πολιτικές εξελίξεις στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας και στην ελληνική κοινωνία, η οποία μετεξελίσσεται σταδιακά αλλά σταθερά σε πολυπολιτισμική. Παρά το γεγονός ότι «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ως όρος, υπονοεί διαφορετικούς ή διαφοροποιημένους τρόπους αντιμετώπισης γνωστικών αντικειμένων, χειρισμού δεδομένων αλλά και θεραπείας πραγματικών αναγκών, είναι βέβαιο πως η πραγμάτωση της φιλοσοφίας και των πρακτικών προθέσεών της απαιτεί εκτεταμένες αλλαγές στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και στη λειτουργία τους. Αυτές οι αλλαγές αναφέρονται τόσο στο μακροεπίπεδο των δομικών στοιχείων της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, όπως είναι η σχολική κουλτούρα ή το σχολικό κλίμα. Σε μια τέτοια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη σύγχρονη πραγματικότητα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η Λογοτεχνία, ως σώμα κειμένων, και η διδακτική της αξιοποίηση στο Δημοτικό Σχολείο. Η Λογοτεχνία, λόγος προθετικά αναπαραστατικός και δυνητικά βιωματικός, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων· προσφέρει στα παιδιά-αναγνώστες-μαθητές μια πολιτισμική εμπειρία ικανή να διευρύνει τα όρια της ζωής τους, βοηθώντας τα να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα και να γνωρίσουν την κουλτούρα των άλλων, δηλαδή να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι πολιτισμικές παραγωγές και μορφοποιούνται οι πολιτισμικές ταυτότητες. Το θεωρητικό πλαίσιο μιας τέτοιας οπτικής αντλείται από το χώρο των Πολιτισμικών Σπουδών, όπου το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως επιμέρους πολιτισμική

πρακτική, ως πεδίο συνάντησης πολλών και διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών και αξιών. Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικότητας των *Ανθολογίων* του Δημοτικού Σχολείου και της συμβολής τους στη διαπολιτισμική προοπτική του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου. Με βάση τις μεθοδολογικές αρχές της Ανάλυσης Περιεχομένου αλλά και τις κύριες θεωρητικές απόψεις των Πολιτισμικών Σπουδών, που απαγκιστρώνουν τα λογοτεχνικά κείμενα από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και υπαγορεύουν μια διαφορετική θεώρησή τους, εντοπίζονται και αξιολογούνται οι αναπαραστάσεις του εθνικού και πολιτισμικού «άλλου», καθώς και του «εθνικού εαυτού», στα κείμενα, στις δραστηριότητες και στην εικονογράφηση των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων*, που έχουν ενταχθεί στο σημερινό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Η επισήμανση ότι ζούμε στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης της αγοράς και της οικονομίας, καθώς και της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών, αποτελεί μια από τις πολλές κοινότοπες παραδοχές με τις οποίες ο σύγχρονος άνθρωπος πραγματεύεται τη ζωή του. Η βασική ορίζουσα, ωστόσο, των σύγχρονων κοινωνιών που προσδιορίζεται κυρίως από τον υψηλό βαθμό εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης, ως συνέπεια των μεταναστευτικών κινήσεων διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων συνιστά μια ενδιαφέρουσα όσο και προκλητική προοπτική θεώρησης των σύγχρονων δεδομένων. Πρόκειται για την πολυπολιτισμικότητα που θέτει υπό αμφισβήτηση την ομοιογένεια, πραγματική ή φαντασιακή, των εθνικών κρατών, επιφέρει αλλαγές στη διαδικασία συγκρότησης των ταυτοτήτων σε ατομικό επίπεδο και προβάλλει νέα σχήματα πολιτικής οργάνωσης στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό η παρουσία πολλαπλών προτύπων και τρόπων αυτοπροσδιορισμού καθιστά δυσχερή την ύπαρξη ενός αυθεντικού «εαυτού» που χαρακτηρίζεται από σταθερά διακριτά χαρακτηριστικά.

Πέρα από τις πολιτικές και οικονομικές συνέπειες, η εθνική και πολιτισμική ανομοιογένεια έχει την αντανάκλασή της στο εκπαιδευτικό πεδίο και θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επαναθεώρησης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Επιπλέον προτάσσει ως αναγκαιότητα τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών του, αφού ο παραδοσιακός κοινωνικοποιητικός του ρόλος σε ένα κυρίαρχο πολιτισμικό παράδειγμα κρίνεται πλέον ανεπαρκής και μονοδιάστατος. Το γεγονός αυτό κατέστησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο και, συνακόλουθα, δημιούργησε την ανάγκη της οριοθέτησής της και του εννοιολογικού της προσδιορισμού.

Η διαπολιτισμική προοπτική συναρτάται με τη διαδικασία συνάντησης και (αμοιβαίας) αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Ως έννοια προκύπτει από την ανάγκη διαχείρισης της πολλαπλότητας των πολιτισμικών παραδόσεων, των αξιακών συστημάτων, των συμβόλων, κ.λπ., που συναντάται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Δεν είναι εφικτό να διατυπωθεί μια γενική θεωρία για την διαπολιτισμικότητα, παρά τα διατοπικά και διαχρονικά χαρακτηριστικά που μπορεί να παρουσιάζει, αφού, οι θεωρητικές αναζητήσεις επηρεάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο που διατυπώνονται. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να συνδεθεί με την κριτική θεώρηση των συλλογικών ταυτοτήτων και των πολιτισμικών παραδόσεων, τόσο της οικείας όσο και των άλλων, μέσω μιας αναστοχαστικής διαδικασίας κριτικής και αμφισβήτησης των δεδομένων, αυτονόητων και παγιωμένων αντιλήψεων. Στην ουσία η διαπολιτισμική παιδαγωγική «αμφισβητεί την καθολικότητα των ορισμών του εθνικού κράτους ως προς τα μορφωτικά αγαθά …» (Γκότοβος 2002**) και προβάλει το αίτημα της αναγνώρισης και της ισότιμης παρουσίας των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Σε μια ευρύτερη προσέγγιση το διαπολιτισμικό πρόταγμα στην εκπαίδευση αποτελεί αφενός αμφισβήτηση κάθε παραδοσιακής θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης, αφετέρου δε στη διεύρυνση των στόχων της. Υπό αυτή την οπτική η διαπολιτισμική προσέγγιση δε συνιστά μια «εκπαιδευτική πρακτική», με το πεπερασμένο εννοιολογικό φορτίο που κομίζει ο όρος «πρακτική» που εξαντλείται σε απλές προτάσεις οργάνωσης και σχεδιασμού της διδακτικής πράξης. Συνιστά περισσότερο μια συνολική πρόταση η οποία επεκτείνεται στην κριτική και αμφισβήτηση των βασικών ηθικο-φιλοσοφικών παραδοχών της εκπαίδευσης. Αυτό που αναφέρουμε ως διαπολιτισμική πρόθεση αφορά ένα φάσμα αλλαγών που εκτείνονται από τις εκπαιδευτικές δομές και τα

θεμελιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος ως το επίπεδο της διδακτικής πράξης και της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη Λογοτεχνία και στη διδακτική της αξιοποίηση στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου, εγείρεται το ερώτημα της συμβολής της στη διαπολιτισμική αυτή προοπτική του εκπαιδευτικού θεσμού που, σε γενικές γραμμές, αναλύθηκε πιο πάνω. Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης της λογοτεχνίας μας οδηγεί, μέσα από την υπέρβαση των κριτηρίων λογοτεχνικότητας στην ανάδειξη του κειμένου ως συνόλου πολιτισμικών εμπειριών, ιδεολογικών αντεγκλήσεων και κοινωνικών αναφορών, γεγονός που του προσδίδει μια άλλη δυναμική στην κατανόηση της διαδικασίας συγκρότησης ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Μια τέτοια προσέγγιση της λογοτεχνίας αντλεί θεωρητική νομιμοποίηση από το πεδίο των πολιτισμικών σπουδών, ενώ η διδακτική της διάσταση θεμελιώνεται στις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Το γεγονός ότι οι πολιτισμικές σπουδές, και συνεκδοχικά η πολιτισμική θεωρία, συνάπτονται με τις σπουδές της Λογοτεχνίας, και κυρίως με τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, στην προοπτική της κατανόησης των πολιτισμικών παραγώγων αλλά και της περιγραφής των «σημασιοδοτικών πρακτικών» που αυτά ενεργοποιούν ιδιαίτερα μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο, πιστοποιεί τη θεωρητική συμπόρευση και την πρακτικά προσδιορισμένη πρόθεσή τους. Παράλληλα, υποκρύπτει και μια σχέση εξάρτησης που, αν και εξηγεί την κατοπινή πορεία τους, δεν προσδιορίζει άμεσα τη χρονική ακολουθία τους.

Αναφορικά με τη συμπόρευσή τους αυτή σε επίπεδο θεωρητικής αναζήτησης χρειάζεται να εκτιμήσουμε τη διαπίστωση που θέλει τις πολιτισμικές σπουδές αρχικά να υποστασιοποιούνται στο πεδίο της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και στη συνέχεια να αυτονομούνται από αυτό προς την κατεύθυνση της πράξης. Σύμφωνα με το Jonathan Culler (2000), δύο είναι οι κύριες πηγές προέλευσής τους: ο γαλλικός δομισμός και η βρετανική εκδοχή της μαρξιστικής θεώρησης της Λογοτεχνίας. Οι Γάλλοι δομιστές επιχειρούν «αναγνώσεις» των διάφορων πολιτισμικών εκφράσεων, αποβλέποντας στην περιγραφή των κανόνων ή των συμβάσεων που διέπουν τη λειτουργία τους αλλά και στην κατανόηση των κοινωνικών τους προεκτάσεων, ενώ οι Βρετανοί μαρξιστές-θεωρητικοί της Λογοτεχνίας, στην προσπάθειά τους να αναδείξουν τα στοιχεία του «λαϊκού», εργατικού πολιτισμού, θεωρητικοποιούν τελικά τη σχέση του με το «μαζικό» πολιτισμό και τη φορτίζουν ιδεολογικά.

Οι παραπάνω θεωρήσεις, που συμπίπτουν μάλιστα χρονικά (δεκαετία του 1960), συμβάλλουν αποδεδειγμένα στη διεύρυνση των πολιτισμικών σπουδών αλλά και στην αυτονόμησή τους ως θεωρίας, που στο εξής θα εμπερικλείει στο αντικείμενό της και τη λογοτεχνική έκφραση ως μια ιδιαίτερη πολιτισμική συνδήλωση και ως μια επιμέρους πολιτισμική πρακτική. Με τον τρόπο αυτό, και παρά τους προβληματισμούς που διατυπώνονται για την υπαγωγή των θεωρητικών αρχών της Λογοτεχνίας στις πολιτισμικές πρακτικές, καθώς και για τα όρια εξάρτυσής/εξάρτησής τους, φαίνεται τελικά ότι ο λογοτεχνικός κανόνας διευρύνεται από ποικίλες λογοτεχνικές εκφράσεις και εμπλουτίζεται από τη δυναμική των νέων αναγνωστικών τρόπων που ενθαρρύνει. Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα απαγκιστρώνονται από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και εντάσσονται σε μια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη μυθοπλαστική πραγματικότητά τους αλλά και την πραγματικότητα των μαθητών. Η Λογοτεχνία, ως προθετικά αναπαραστατικός και δυνητικά βιωματικός λόγος, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων για τον εθνικό «εαυτό» και τον εθνικό «άλλο» και να προσφέρει στα παιδιά-αναγνώστες-μαθητές μια πολιτισμική εμπειρία. Η δυναμική αυτή είναι εμφανέστερη στη περίπτωση της Παιδικής Λογοτεχνίας, επειδή ακριβώς η πράξη της αφήγησης διενεργείται μέσα από διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς.

Η τελική έκβαση αυτής της διαπραγμάτευσης, της πρόσληψης ή της απόρριψης των συλλογικών αναπαραστάσεων είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, γεγονός που υποδηλώνει πως η λειτουργία του κειμένου, ως φορέας ιδεολογίας, δεν έχει έναν ντετερμινιστικό χαρακτήρα. Έτσι, από τη μια πλευρά η εικόνα για τον Άλλον ενυπάρχει στο κείμενο, ως αποτέλεσμα της πρόθεσης του

συγγραφέα, και από την άλλη αυτή προσλαμβάνεται στη βάση ενός ήδη διαμορφωμένου πλαισίου στερεοτυπικών εικόνων, υποκειμενικών αντιλήψεων κ.λπ. του αναγνώστη, αποτέλεσμα της κοινωνικοποιητικής του διαδικασίας.[597] Τελικά, η εικόνα που διαμορφώνεται για τον «Άλλο» καθορίζεται τόσο από την κειμενική κατασκευή του όσο και από εξωκειμενικά στοιχεία που μεταφέρει ο αναγνώστης (Αναγνωστοπούλου 2004)

Οι παραπάνω επισημάνσεις εκκινούν από τη βασική παραδοχή ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί πεδίο αντανάκλασης των κοινωνικο - πολιτισμικών και ιδεολογικών αναπαραστάσεων. Πρόκειται για το ζήτημα της ιδεολογικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων, το οποίο έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές (Hollindale 1992, Κανατσούλη 2000). Η υπαγωγή της Λογοτεχνίας στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών επιτείνει την ιδεολογική αξιοποίησή της, αφού η μετατροπή της σε «γνωστικό αντικείμενο» την επιφορτίζει αυτόματα με τις επιδιώξεις που καθορίζονται από το συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η προσφορά της Λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στους πολιτισμούς, όχι μόνο τους άλλους αλλά και τον οικείο, την καλλιέργεια στάσεων ανεκτικότητας απέναντι στις ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις, καθώς και τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για τη συγκρότηση των συλλογικών ταυτοτήτων όχι στη βάση αποκλεισμών αλλά αλληλεπίδρασης. Μπορεί, συνεπώς, να αποτελέσει το μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού, αφού συχνά πραγματεύεται θέματα πολυπολιτισμικά και οικουμενικά, συνιστώντας έτσι έναν «τόπο» πολιτισμικών ανταλλαγών, αποδοχής της διαφορετικότητας και προσφοράς προτύπων συμπεριφοράς στους μικρούς αναγνώστες (Λαλαγιάννη 2003).

Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν διατυπωθεί διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας, οι οποίες μάλιστα συγκροτούν ολοκληρωμένα προγράμματα. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η διαμόρφωση ενός νέου, αναγνωστικού προγράμματος, οργανωμένου σε διδακτικές ενότητες, για τη «διδασκαλία της Λογοτεχνίας» στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Η ομάδα αυτή, ερμηνεύοντας τις υπαρκτές ανάγκες της διδασκαλίας, έχει αναδυθεί σε μια σοβαρή προσπάθεια επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης αλλά και ανάδειξης της Διδακτικής της Λογοτεχνίας ως επιστημονικού αντικειμένου (Αποστολίδου 1999: 11). Οι θεωρητικές αρχές και η φιλοσοφία αυτού του προγράμματος ελέγχουν ως ανεπαρκείς άλλες εκδοχές, κειμενοκεντρικές κυρίως, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τις «Πολιτισμικές Σπουδές». Σηματοδοτούν με τον τρόπο αυτό νέες, εναλλακτικές προοπτικές, σύμφωνα με τις οποίες η Λογοτεχνία, η οποία αξιοποιείται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και την κριτική κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της δικής μας εμπειρίας, κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, αλλά κυρίως στη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας. Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη Λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους αναγνώστες-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική (Πασχαλίδης 1999: 320-22). Μέσα από τέτοιες προτάσεις η Λογοτεχνία φαίνεται ότι διεκδικεί τη θέση που της αναλογεί σε ένα αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα. Ένα πρόγραμμα που θα έχει την πρόθεση να θεραπεύσει την "κακοδαιμονία" της αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων και θα προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αισθητοποιήσει την αντίδρασή του και να αξιοποιήσει τη δυναμική της, κατανοώντας και βιώνοντας την πράξη του ως προσωπική σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο.

[597] Άλλωστε, αποτελεί χαρακτηριστικό της εξέλιξης της θεωρίας της λογοτεχνίας, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το συγγραφέα και το κείμενο, στον αναγνώστη, όπως αυτή εκφράζεται από τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Αν όλα όσα διατυπώθηκαν έως τώρα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναστοχασμού για το σημερινό ρόλο των πολιτισμικών παραγώγων, και ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας, σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιμετωπίζει συνεχώς νέα δεδομένα και προσπαθεί να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα αιτήματα των καιρών, οι προοπτικές που ενεργοποιούνται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να συμβάλουν καταλυτικά στη διαπολιτισμική προοπτική του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου. Από τη διαπίστωση αυτής της διαπολιτισμικής προοπτικής της Λογοτεχνίας προκύπτει το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή της διαπολιτισμικής διάστασης των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων*. Επιχειρώντας μια λειτουργική διατύπωση αυτής της διαπολιτισμικής διάστασης μπορούμε να την πρσδιορίσουμε σε εκείνα τα στοιχεία, τα οποία ενυπάρχουν στα κείμενα και στις δραστηριότητες των Ανθολογίων, και προωθούν:

- την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και ανεκτικότητας απέναντι στον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο»
- τη συνεργασία και τη αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών παραδειγμάτων
- τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως θετική αξία, παρά ως αποδιοργανωτικό παράγοντα
- την κριτική θεώρηση όλων των αυτονόητων παραδοχών που αφορούν τις συλλογικές ταυτότητες, οικείες και ξένες.

Κατά τη μελέτη της διαπολιτισμικής διάστασης των *Ανθολογίων* δεν πρέπει να παραβλέψει κανείς το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα θέματα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και τα χαρακτηριστικά αυτού του πλαισίου. Πρόκειται για το *Πρόγραμμα Σπουδών*, για τις προδιαγραφές που θέτει για τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων,* καθώς και για τη θέση που προβλέπει για τη λογοτεχνία εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αυτονομίας που της διασφαλίζει. Τα στοιχεία αυτά καθορίζουν, εν πολλοίς, τα όρια και τις δυνατότητες τόσο των σχολικών εγχειριδίων όσο και της διδακτικής τους αξιοποίησης.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσεται στα νέα *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2000), αρχικά, και στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002), στη συνέχεια. Τα *Προγράμματα* αυτά, που έχουν εκπονηθεί για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έρχονται να αναμορφώσουν το περιεχόμενο των σπουδών και το ύφος των διδακτικών προσεγγίσεων. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στις γενικές του αρχές, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνθηκών αρμονικής συμβίωσης των πολιτισμών στη βάση των αρχών του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Η αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και των νέων συνθηκών που προκύπτουν για το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια θετική εξέλιξη, ακόμα και αν αυτή παραμένει στο επίπεδο της διατύπωσης στόχων.

Οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις προδιαγραφές «για τη συγγραφή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού» των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, χαρακτηρίζονται από μια διπλή προοπτική καλλιέργειας στοιχείων της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, όπως είναι η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών, από τη μια, και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας από την άλλη, με την πρόταση για συμπερίληψη θεμάτων που «προωθούν τη συμβίωση και τη συνεργασία Ελλήνων - αλλοδαπών».

Αν και η Λογοτεχνία εντάσσεται και πάλι στα «Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο», η Γλώσσα «γίνεται» με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας «όχημα και αποτέλεσμα αισθητικής καλλιέργειας» (2002:3), ενώ η Λογοτεχνία έχει ως βασικό της στόχο την εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων (2002: 24). Ωστόσο, για πρώτη φορά δηλώνεται ρητά ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος» και προτείνεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας

με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος, με το διάλογο (2002: 57-58). Κάτι τέτοιο ξεφεύγει από τα στενά όρια μιας γλωσσικής διδασκαλίας ή των πρακτικών εγγραμματισμού, που κυριαρχούν στα νέα εγχειρίδια της γλώσσας, και φτάνει να γίνεται «πολιτισμική εγγραμματοσύνη», από τη στιγμή που απαιτεί από τους αναγνώστες να ανακαλύψουν το κοινωνικά προσδιορισμένο «αξιακό υπόστρωμα», το «πολιτικό ασυνείδητο» των λογοτεχνικών κειμένων, και, αφού απομακρυνθούν από τη λογική του επιβεβλημένου λογοτεχνικού κανόνα, να φτάσουν σε διακειμενικές διεργασίες μέσα από ένα διευρυμένο σώμα κειμένων, να αντιληφθούν ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την έννοια, την πολυφωνία και τις λειτουργίες της Λογοτεχνίας και, τελικά, «να ερμηνεύσουν την ερμηνεία τους» (Πασχαλίδης, 1999: 324-27).

Τα νέα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού Σχολείου, που περιλαμβάνουν κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων, προσφέρουν στους μαθητές-αναγνώστες τη δυνατότητα διεύρυνσης των ορίων της ζωής τους, βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα και να γνωρίσουν την κουλτούρα των άλλων, δηλαδή να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι πολιτισμικές παραγωγές και μορφοποιούνται οι πολιτισμικές ταυτότητες. Με τέτοια κείμενα που προωθούν ή διασώζουν τη διαπολιτισμική συλλογιστική, με δραστηριότητες παιγνιώδεις και βιωματικού χαρακτήρα, με προτάσεις για διάβασμα άλλων βιβλίων που εμβαθύνουν στο πολιτισμικό ή ιστορικό πλαίσιο των ανθολογούμενων κειμένων και με μια εικονογράφηση που υποστηρίζει το ήδη διευρυμένο περιεχόμενό τους, τα *Ανθολόγια* αυτά, ανάμεσα στις άλλες προθέσεις τους (π.χ. σαφής οριοθέτηση του ρόλου του δασκάλου, ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη), υπαγορεύουν την αποσύνδεση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα και το συσχετισμό της με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου. Όλα αυτά μπορούν να εντοπιστούν εύκολα ακόμη και με μια γρήγορη ματιά στα κείμενα που ανθολογούνται κατά τάξεις στα *Ανθολόγια*.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού: Το Δελφίνι* (2006) μια διαπολιτισμική προοπτική προωθούν εμφανώς κείμενα, όπως: *Δώσε την αγάπη*, της Αγγελικής Βαρελλά (2006), ή η «Προσευχή», της Θέτης Χορτιάτη (1979). Προς την ίδια κατεύθυνση, αν και έμμεσα, κινούνται και άλλα κείμενα: «Ξ…όπως ξιφίας», της Μαρίας Φραγκιά (2000), «Ο τελευταίος ιππόκαμπος», του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (1998), *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*, της A. MacDonald (1990), κ.ά. Επίσης, στη Μικρή Βιβλιοθήκη στο τέλος του *Ανθολογίου* προτείνονται βιβλία στους μικρούς μαθητές τα οποία θίγουν το θέμα της ετερότητας: *Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος*, *Ο Ρίκο Κοκορίκο*, *Το σκαντζοχοιράκι με τα κατσαρά μαλλιά*.

Την ίδια αίσθηση αποκομίζει κανείς από τη μελέτη των δραστηριοτήτων οι οποίες απευθύνονται στον μαθητή. Σε όλα τα Ανθολόγια οι ανθολόγοι προσκαλούν τον αναγνώστη να συμμετέχει σε "ελεύθερες" δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με την εμπειρία που έχει ο αναγνώστης με το κάθε κείμενο αλλά μάλλον προεκτάσεις της, του εξασφαλίζουν μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ταυτίζουν με την αναγνωστική. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης-μαθητής είναι σε θέση να "τιμήσει" τη σχέση του με το κείμενο, αντιλαμβανόμενος χωρίς εξαναγκασμούς τις βαθύτερες ουσίες του και βιώνοντας ολοκληρωμένα τη διαδικασία που του προτείνεται (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 36). Ενδεικτικά αναφέρονται η δραστηριότητα στη σ. 32, όπου αναζητώνται διαφορές μεταξύ της σχολικής τάξης του παιδιού και μιας σχολικής τάξης μιας ασιατικής χώρας, καθώς και η δραστηριότητα στη σ. 64 όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν παραμύθια από άλλες χώρες και να φτιάξουν το βιβλίο με «Τα παραμύθια απ' όλο τον κόσμο».

Είναι προφανές ότι για την ηλικιακή φάση των μαθητών, στους οποίους απευθύνονται τα κείμενα του συγκεκριμένου *Ανθολογίου*, προτάσσεται η αρτιότερη γνώση της δικής τους κουλτούρας, καθώς και η μορφοποίηση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας, προκειμένου να κατανοήσουν την κουλτούρα και την ταυτότητα των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και ευαισθησίας αποτελεί η «διαλεύκανση της πολιτισμικής ταυτότητας» του υποκειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μιας κριτικής προσέγγισης του οικείου πολιτισμού και μιας διαλεκτικής στάσης απέναντι στους άλλους πολιτισμούς (Μάρκου 1996, σ. 54). Αυτό σημαίνει ότι η

εικόνα που έχουμε για τον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο» σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχουμε για τον εθνικό «εαυτό», γεγονός που καθιστά απαραίτητη μια ταυτότητα η οποία θα βιώνεται χωρίς αδιέξοδα και εσωτερικές συγκρούσεις.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού: Στο σκολειό του κόσμου (*2006), η διαπολιτισμική προοπτική των κειμένων είναι εμφανέστερη και τα κείμενα σαφώς περισσότερα. Αν και πάλι δε συγκροτούν ξεχωριστή «κατηγορία», αφού είναι διάσπαρτα στις διάφορες «θεματικές κατηγορίες» που είναι επιβεβλημένες από τις προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα κείμενα αυτά χειρίζονται πιο άμεσα τη διαπολιτισμική συνύπαρξη. Κείμενα, όπως: «Ο Νορντίν στην εκκλησία», της Έλσας Χίου (1993), «Το περιβόλι του Σαμίχ», της Λίτσας Ψαραύτη (1997), ή το απόσπασμα «Παππούς και εγγονή», της Φωτεινής Φραγκούλη (2000), υπερβαίνουν την ανάγκη για μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και προβάλλουν, ουσιαστικά αξιολογούν, τις αναπαραστάσεις του εθνικού και πολιτισμικού «άλλου». Κοντά σε αυτά κείμενα, όπως: «Ο Τζοβάνι», της Λιλίκας Νάκου (χ.χ.), οι *Χαρούμενοι χαρταετοί*, της Μαρίας Πυλιώτου (1976), η «Συνάντηση στο διάστημα», της Κίρας Σίνου (1999), ή το ποιητικό κείμενο-προτροπή «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά», του Ναζίμ Χικμέτ (1987), διευρύνουν τα όρια της απτής πραγματικότητας των παιδιών, για να τα οδηγήσουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων αλλά και στην αναμόρφωση, ακόμη και στην υπέρβαση, δεδομένων ή καθιερωμένων πολιτισμικών πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενεργοποιούνται αναγνωστικά, αφού αναθεωρούν την αίσθηση της παλιάς εμπειρίας που υπάρχει στα αναγνωστικά αποθέματά τους (Rosenblatt, 1978)**,** ενώ την ίδια στιγμή γίνονται «πολιτισμικοί» παραγωγοί, κατανοώντας τη λειτουργία των πολιτισμικών παραγώγων.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄& ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού: Με λογισμό και μ'όνειρο* (2001), που προηγείται χρονολογικά των άλλων δύο, διαμορφώνεται με σαφήνεια και για πρώτη φορά μια καινούργια φιλοσοφική βάση για τη θεώρηση της «διδασκαλίας» της Λογοτεχνίας, ενώ διευρύνεται, σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Ανθολόγια,* ο λογοτεχνικός κανόνας για τον αναγνώστη (Πεσκετζή, 1995: 71-73). Στο ανθολόγιο περιέχονται ενενήντα τρία (93) κείμενα εκ των οποίων τα εβδομήντα οκτώ (78) είναι Ελλήνων συγγραφέων και τα δεκαπέντε (15) ξένων. Μέσα από αυτό το εμπλουτισμένο σώμα κειμένων και δραστηριοτήτων προτείνει το συσχετισμό της λογοτεχνικής έκφρασης με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου. Στο ανθολόγιο υπάρχουν κείμενα που θίγουν ζητήματα όπως της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας, της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, των οικουμενικών αξιών στη ζωή καθώς και της διαπολιτισμικής συνάντησης. Ενδεικτικά αναφέρεται το *Παιχνίδι της Μεταμφίεσης,* του Μ. Τουρνιέ (1996), όπου μέσα από τη φιλία δύο διαφορετικών ανθρώπων τίθεται το ζήτημα της διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας. «Οι πρόσφυγες», της Διδώς Σωτηρίου (1993), πραγματεύονται την πολιτισμική «μετάγγιση» και επιβίωση των ξεριζωμένων Ελλήνων στις νέες τους πατρίδες, αναδεικνύοντας την αποφασιστικότητα και την καρτερία τους ως εγγενή πολιτισμική λειτουργία. Με *Ένα σακί μαλλιά*, του Παντελή Καλιότσου (1997), ο «άλλος» προσδιορίζεται κοινωνικά και ηθικά, πέρα από στερεότυπα και σταθμισμένες συμπεριφορές. *Ο Θωμάς*, της Λίτσας Ψαραύτη (1991), καταξιώνει τη διαφορετικότητα και εμπλέκει τα παιδιά-αναγνώστες στη λειτουργία και στη διαδικασία αναθεώρησης των κοινωνικά προσδιορισμένων στερεοτύπων, όπως αυτά που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες διαμορφώνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, η Λογοτεχνία, αν και συνιστά δυνητικά μια μόνο διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να συνηγορήσει στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής προοπτικής του σύγχρονου σχολείου, μέσα από μια «πολιτισμική θεώρηση». Ωστόσο, παραμένει ζητούμενο το θέμα της αλλαγής δομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το θέμα της αυτόνομης παρουσίας της Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς Πηγές
Βαρελλά, Α.(2004). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
Ηλιόπουλος, Β. (1998). *Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος*. Αθήνα: Πατάκης.
Καλιότσος, Π. (1997). *Ένα σακί μαλλιά*. Αθήνα: Πατάκης.
MacDonald, A. (1990). *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*. Μτφρ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Ρώσσης.
Νάκου, Λ. (χ.χ.). *Η κόλαση των παιδιών.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
Πέντε κύκλοι ζητούν χρώμα (Διηγήματα 1940-1990), Β΄τόμος (Συλλογικός τόμος), Αθήνα: Άγκυρα, 1991.
Πυλιώτου, Μ. (1976). *Χαρούμενοι χαρταετοί*. Λευκωσία.
Σίνου, Κ. (1999). *Η Λι Σι και οι έξι πειρατές*. Αθήνα: Κέδρος.
Σωτηρίου, Δ. (1993). *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος.
Τουρνιέ, Μ. (1996) *Ο Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή,* μτφρ. Δ. Ραυτόπουλος, Αθήνα: Πατάκης.
Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., και Καπλάνογλου, Μ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄& Β΄Δημοτικού: Το Δελφίνι.* Αθήνα: (Πατάκης) Ο.Ε.Δ.Β.
Φραγκιά, Μ. (2000). *Το αλφαβητάρι της φύσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Φραγκούλη, Φ. (2000). *Το μισό πιθάρι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Χικμέτ, Ν. (1987). *Η στρατιά των πεινασμένων προχωρεί*. Μτφρ. Τάσος Ιορδάνογλου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πρόδρομος Κυρκόπουλος.
Χίου, Έ. (1993). *Η Νενέ η Σμυρνιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Χορτιάτη, Θ. (1979). *Κούνια Μπέλα*. Αθήνα: Κέδρος.
Ψαραύτη, Λ. (1997). *Το διπλό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.

Δευτερογενείς Πηγές - Μελέτες
Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά» στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 350-355.
Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Culler, J.(2000). *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Hollindale P., (1992). «Ideology and the children's book». In Peter Hunt(ed.) *Literature for Children.Contemporary Criticism.* Routledge, London & New York, pp. 19-40.
Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας,* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1999). «Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων, στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 35-41.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., και Πυλαρινός, Θ. (2001). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: (Πατάκης), Ο.Ε.Δ.Β.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., και Πυλαρινός, Θ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού: Στο σκολειό του κόσμου*. Αθήνα: (Ελληνικά Γράμματα), Ο.Ε.Δ.Β.
Λαλαγιάννη, Β. (2003). «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τχ. 9-10, 10-11
Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση –*

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
Πεσκετζή, Μ. (1995). *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15-18 Ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80: Σύγκριση Διδακτικών προσεγγίσεων*. (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή). Αθήνα.
Rosenblatt, L. (1978). *The Reader the Text, the Poem*. *The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.* Τόμ. Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.