



**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ &
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

**Πρακτικά Ημερίδας
Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007**

*Επιστημονική υπεύθυνη
Ζωή Παπαναούμ*

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

*Γ΄ Κοινωνικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ
Μέτρο 1.1.: Βελτίωση των συνθηκών
ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα
ατόμων ειδικών κατηγοριών*

Τίτλος πράξης:

*Ένταξη παιδιών
παλιννοστούντων & αλλοδαπών
στο σχολείο
για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(Γυμνάσιο)*

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Επιστημονική υπεύθυνη

Ζωή Παπαναούμ

ISBN 978-960-98687-0-9

Σελιδοποίηση - CtP - Εκτύπωση
«ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. Αντωνιάδης - Θ. Ψαρράς
Νέα Ραιδεστός Θεσσαλονίκης
Τ.Κ. 570 01 - Τ.Θ. 320
Τηλ.: 2310 466 776 - Fax: 2310 466 699



ΕΝΤΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ &
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

**Πρακτικά Ημερίδας
Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αναστασία Κεσίδου

7

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις

*Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο:
αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*

Αναστασία Κεσίδου

11

*Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις
μέσω της έρευνας δράσης*

Μαρία Ευσταθίου

29

*Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο
φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*

Κατερίνα Δημητριάδου

37

*Διδακτικές παρεμβάσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία:
μια εφαρμογή στο μάθημα της Λογοτεχνίας*

Ιόλη Πολυδωρίδου

55

Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση:

αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης

Δημήτρης Κουτσογιάννης - Ρούλα Τσοκαλίδου

69

Συν-σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση

Ευδοκία Μπίνα - Γιάννης Παπαθανασίου

79

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:

Διαπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού

- Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων
στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*
Παναγιώτης Ξωχέλλης 95
- Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας
στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια: Πρόταση για την ελληνική
σχολική διδακτική πράξη*
Φωτεινή Τολούδη 103
- Προτάσεις για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού
για παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές*
Χριστίνα Μαλιγκούδη 117
- Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων
της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*
Ζωή Μπέλλα 123
- Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων διδακτικών εγχειριδίων
της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο - Το παράδειγμα της Γ΄ Γυμνασίου*
Μαρία Πεσκετζή 137
- Αναζήτηση στοιχείων διαπολιτισμικότητας στις ιστορικές
και κοινωνικές συνιστώσες σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου*
Μαρία Αλεξοπούλου - Ελένη Σπαθάρη - Μπεγλίτη -
Άννα Τριανταφύλλου 145
- Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού:
πρόταση για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία*
Νιόβη Αντωνοπούλου 165
- Η εκπαιδευτική προσέγγιση και διδακτικό υλικό
στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*
Νικόλαος Βερβίτης - Μαρία Καρπουκατσίδου 185

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο προϋποθέτει αλλαγές που αφορούν ποικίλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Σε αυτές συγκαταλέγονται η φιλοσοφία που διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα, η οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής, η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία των γλωσσών, το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Κυρίως το πρόγραμμα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές μέθοδοι βρίσκονται στο επίκεντρο της σχετικής επιστημονικής συζήτησης, καθώς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό «αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στο σχολείο».

Η διδασκαλία και η μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αναγκαίο να βασίζονται σε ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα είναι απαλλαγμένο από τον εθνοκεντρισμό και τις αρνητικές εικόνες του «άλλου», του «διαφορετικού» και θα αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από άλλες χώρες προς όφελος και των ίδιων (με στόχο τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια, την ομαλότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την καλύτερη σχολική τους επίδοση), αλλά και των γηγενών μαθητών. Οι αλλαγές στο πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό είναι βασικό να συνοδεύονται από την εφαρμογή *ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων*, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές. Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι ατομικές, συνεργατικές και ομοδοκεντρικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών έχουν στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης *μικτής* ως προς το σχολικό πληθυσμό αλλά και ως προς τις σχολικές επιδόσεις. Τα παραπάνω συνεπάγονται ένα διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του πρακτική και να αναπτύσσει και να δοκιμάζει ο ίδιος στρατηγικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Η διαδικασία αυτή αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, αφού τον μετατρέπει από «διεκπεραιωτή» ενός προγράμματος σε «ερευνητή» και σε «κριτικά στοχαζόμενο επαγγελματία».

Στις 10 και 11 Δεκεμβρίου 2007 πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)» Διημερίδα με θέμα «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Στόχος της Διημερίδας ήταν να φωτίσει τη θεωρητική αφετηρία και τις βασικές επιστημονικές αρχές, στις οποίες βασίζεται η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις και να συζητήσει τα αποτελέσματα σχετικών δράσεων και πειραματισμών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου. Στο επίκεντρο βρίσκονται η διδασκαλία και η μάθηση στα φιλολογικά μαθήματα, με ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία.

Το παρόν δημοσίευμα περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στη Διημερίδα, με την προσδοκία να καλύψει σε ένα βαθμό το θεωρητικό κενό που υφίσταται στην ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά τη συγκεκριμένη θεματική και να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό.

Αναστασία Κεσίδου
Λέκτορας Α.Π.Θ.

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2008

**ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΕ ΜΙΚΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ**

1

Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Αναστασία Κεσίδου

1. «Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις» και «γλωσσική διδασκαλία» σε μικτές τάξεις: μια διαπολιτισμική δράση στο ελληνικό σχολείο

Η πρώτη ημέρα της Διημερίδας με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό» είναι αφιερωμένη στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και τη γλωσσική διδασκαλία σε μικτές τάξεις. Η «μικτή τάξη» έχει στο πλαίσιο αυτό διττή σημασία: από τη μια αναφέρεται στη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στην «κανονική» τάξη του σχολείου, η οποία έχει σήμερα πολυπολιτισμική σύνθεση και αποτελεί το φυσικό χώρο διδασκαλίας και μάθησης για τους γηγενείς αλλά και για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Από την άλλη, αναφέρεται στο γεγονός, ότι η κανονική αυτή τάξη είναι τάξη «μικτής δυναμικότητας», περιλαμβάνει δηλαδή μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων¹. Οι εισηγήσεις που έχουν συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα της πρώτης ημέρας βασίζονται σε μία δράση που εφαρμόσαμε κατά την περυσινή σχολική χρονιά (2006-2007) στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Η δράση αυτή είχε τον

1. Πρόκειται για τις γνωστές μας «ετερογενείς ομάδες μάθησης», οι οποίες αποτελούνται από μαθητές, που διαφέρουν όχι μόνο ως προς την επίδοση αλλά και ως προς το βαθμό ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντα, την προηγούμενη γνώση και τις θεωρίες που έχουν για την καθημερινότητα (Kiper & Mischke, 2006: 76).

τίτλο «*Ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών - Ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές τάξεις*» και αναπτύχθηκε σε δύο βασικούς θεματικούς άξονες: ο πρώτος αφορούσε την εφαρμογή *εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων*, προσανατολισμένων στη στοχοθεσία και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής αγωγής. Στόχος ήταν να προταθούν λύσεις για την επιτυχή ενσωμάτωση των δίγλωσσων παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην καθημερινή σχολική πρακτική και να δημιουργηθούν συνθήκες γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης και του σχολείου. Επίσης, βασική επιδίωξη ήταν να προσδιοριστούν, με μεγαλύτερη ακρίβεια, οι στόχοι και τα μέσα της «διαπολιτισμικής μάθησης», αλλά και οι απαιτούμενες προϋποθέσεις και στρατηγικές για μια πιο ευρεία και συστηματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε στη *γλώσσα του σχολείου και τη γλωσσική διδασκαλία*. Η γλωσσική διδασκαλία, στο πλαίσιο της δράσης μας, δεν είχε την έννοια της αντιστάθμισης αλλά μίας διαδικασίας που λαμβάνει χώρα εντός της κανονικής λειτουργίας του σχολείου και στο πλαίσιο των μαθημάτων του ισχύοντος προγράμματος διδασκαλίας. Και οι δύο άξονες είχαν *ερευνητικό και ποιοτικό χαρακτήρα*. Στόχος τους ήταν να εισάγουν *καινοτόμα* στοιχεία στη διδασκαλία και να καταστήσουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής *αναπόσπαστο* στοιχείο της, *υπερβαίνοντας* με τον τρόπο αυτό τον περιστασιακό χαρακτήρα που -στην καλύτερη περίπτωση- έχει η διαπολιτισμική μάθηση στο ελληνικό σχολείο. Και οι δύο άξονες θεωρούμε ότι κατέληξαν σε χρήσιμα αποτελέσματα για την εκπαιδευτική κοινότητα και ότι μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια εκτενέστερη επιστημονική συζήτηση.

Είναι, ωστόσο, σημαντικό να διευκρινιστεί ότι στόχος αυτής της Ημερίδας *δεν αποτελεί η αναλυτική παρουσίαση του σχεδιασμού και της εφαρμογής της δράσης, καθώς και των αποτελεσμάτων στα οποία αυτή κατέληξε*. Οι εισηγήσεις που ακολουθούν επιδιώκουν να φωτίσουν τη θεωρητική αφετηρία και τις βασικές επιστημονικές αρχές, στις οποίες βασίστηκε η εν λόγω δράση. Όσον αφορά, ειδικότερα, στον πρώτο άξονα της δράσης (εφαρμογή *εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές τάξεις*), στον οποίο αναφέρεται το πρώτο ήμισυ του σημερινού προγράμματος, το θεωρητικό πλαίσιο αποτέλεσαν τρεις επιμέρους διαστάσεις: η εφαρμογή των *αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής* και της *διαπολιτισμικής διδακτικής*, η εφαρμογή της *έρευνας δράσης*, καθώς και η αξιοποίηση *σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας*.

Οι τρεις πρώτες εισηγήσεις έχουν, λοιπόν, στόχο την πραγμάτευση των διαστάσεων αυτών, ενώ ακολουθεί μία τέταρτη, η οποία παρουσιάζει ένα παράδειγμα καλής πρακτικής. Πρόκειται για την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης σε μικτή σχολική τάξη στο μάθημα της Λογοτεχνίας, η οποία αναπτύχθηκε επί τη βάση των τριών παραπάνω διαστάσεων. Την ίδια λογική ακολουθεί και ο δεύτερος άξονας της δράσης (γλωσσική διδασκαλία), στον οποίο αναφέρεται το δεύτερο ήμισυ του προγράμματος. Αντιστοίχως, γίνεται αναφορά στη διγλωσσία και τη γλωσσική εκπαίδευση ως τη θεωρητική αφετηρία των παρεμβάσεων, ενώ παρουσιάζεται και εδώ ένα παράδειγμα καλής πρακτικής.

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό, όπως είναι γνωστό, σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά, ενώ συμβαδίζει με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και, κατ' επέκταση, η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Κεσίδου, 2004: 78-79). Με τον τρόπο αυτόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπερβαίνει, τόσο τις αρνητικές συνέπειες και τους περιορισμούς μονοπολιτισμικών, εθνοκεντρικών και αφομοιωτικών λογικών της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, όσο και τις δυσκολίες που απορρέουν από την εφαρμογή άλλων πλουραλιστικά προσανατολισμένων μοντέλων εκπαίδευσης μειονοτήτων, όπως το «πολυπολιτισμικό», το οποίο τείνει να υπερτονίζει τη διαφορά, με συνέπεια -σε κάποιες περιπτώσεις- ακόμα και την περιχαράκωση ατόμων και ομάδων με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και τη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία².

2. Για τη διάσταση μεταξύ της θεωρητικής αφετηρίας και των πρακτικών του «πολυπολιτισμικού» και του «διαπολιτισμικού» μοντέλου και τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, βλ. αναλυτικότερα Νικολάου, 2007.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης και σχολείου, η διαπολιτισμική αγωγή υπερβαίνει τη λογική, σύμφωνα με την οποία οι παλινοστούντες, αλλοδαποί και λοιποί μειονοτικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα». Η θεώρηση των μαθητών αυτών ως προβλήματος είχε οδηγήσει για πολλά χρόνια και σε πολλές χώρες την εκπαιδευτική πολιτική στο κανάλι της προσπάθειας για «αντιστάθμιση του ελλείμματος» των μαθητών αυτών. Το ζητούμενο ήταν, κατά συνέπεια, η «επίλυση» του προβλήματος και η εξασφάλιση, μέσα στη σχολική τάξη, μιας «ισορροπίας», στο πλαίσιο της οποίας οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δεν θα «ενοχλούσαν» πλέον την πλειοψηφία των μαθητών, που προέρχονταν από την κυρίαρχη ομάδα, με τις ενδεχόμενες κακές επιδόσεις και τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο κυρίαρχο σχολείο.

Όταν ακολουθήσει κανείς το κανάλι της αντιστάθμισης του ελλείμματος, όπως αυτό αναφέρθηκε παραπάνω, τότε εστιάζει το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στα παιδιά αυτά και προσπαθεί να τους διδάξει την κυρίαρχη γλώσσα, το συντομότερο δυνατό, έτσι ώστε να σταματήσουν να αποτελούν μια προβληματική παραφωνία μέσα στο σχολείο. Άρα, στην περίπτωση αυτή, τα «ξεχωρίζει» από το πλαίσιο της τάξης στην οποία ανήκουν και επιπλέον δίνει έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία αντισταθμιστικού τύπου (Auernheimer, 1995: 7). Σε αντίθεση με τη λογική που μόλις περιέγραψα, η διαπολιτισμική αγωγή δεν ενδιαφέρεται να αντισταθμίσει κάποιο έλλειμμα, αλλά να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών. Έχοντας αυτήν την αφετηρία, η διαπολιτισμική αγωγή αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα που δημιουργείται μέσα στην τάξη και το σχολείο ως πρόκληση και ως ευτυχή συγκυρία, ενώ προωθεί, όπως σημειώθηκε νωρίτερα, την αλληλεπίδραση των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Σε αυτό το πλαίσιο εστιάζει μεν στη γλωσσική διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα είναι και πιο παιδαγωγικά προσανατολισμένη.

Χωρίς αμφιβολία, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επικεντρώνεται στους στόχους, τα περιεχόμενα και τις πρακτικές της, αφήνοντας όμως ανοικτό το πολύ βασικό ερώτημα «*τι σημαίνει τελικά πρακτικά για τη διδασκαλία η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής*». Το ζήτημα αυτό παραμένει συνεπώς νεφελώδες και αδιευκρίνιστο, τόσο σε επίπεδο επιστημονικής βιβλιογραφίας, όσο και σε

επίπεδο πρακτικών εφαρμογών στη σχολική τάξη³. Το πεδίο, το οποίο αναπτύσσεται κατά τα τελευταία χρόνια και φέρει τον τίτλο «Διαπολιτισμική Διδακτική», επιδιώκει να συγκεκριμενοποιήσει γενικόλογα αιτήματα που διατυπώνονται συχνά στη βιβλιογραφία σχετικά με την «αναγκαιότητα υπέρβασης του εθνοκεντρισμού» και τη «σημασία της θεώρησης του κόσμου μέσα από μια πολυδιάστατη οπτική». Επίσης, επιδιώκει να γεφυρώσει το κενό που υφίσταται μεταξύ των πολλών θεωρητικών (επιστημονικών) προσεγγίσεων της διαπολιτισμικότητας από τη μία, και την ανάπτυξη σχετικού διδακτικού υλικού που προκύπτει «από την πράξη για την πράξη» από την άλλη (Roth, 2000: 13). Είναι, επίσης, αυτονόητο, ότι η Διαπολιτισμική Διδακτική καταβάλλει την προσπάθεια να συστηματοποιήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες προαναφέρθηκαν (αλληλεπίδραση των μαθητών, αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, έμφαση στη διδασκαλία στη μικτή τάξη και παιδαγωγικός προσανατολισμός) και να προτείνει πρακτικούς τρόπους εφαρμογής τους στη διδασκαλία.

3. Διαπολιτισμική Διδακτική

3.1 Στόχοι της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Γενικά, θα μπορούσε κανείς να πει ότι στόχος του πεδίου είναι να διατυπώσει θεωρητικές αρχές και να προτείνει πρακτικές, οι οποίες θα συμβάλουν στην ανάπτυξη στους μαθητές «διαπολιτισμικής συνείδησης» και ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία». Η *διαπολιτισμική συνείδηση* αναφέρεται στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινότητα, εκείνη του «παγκόσμιου χωριού», όπου κυριαρχούν φαινόμενα, όπως οι πληθυσμιακές μετακινήσεις που οφείλονται στην πολιτική και οικονομική μετανάστευση και την παλιννόστηση, η επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων και η εντεινόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ των χωρών, η διεθνοποίηση, η ευρωπαϊκή ενοποίηση, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κτλ. Όλοι

3. Όπως επισημαίνουν οι Gogolin και Krüger-Potratz, η έρευνα της διδασκαλίας μόλις πρόσφατα έστρεψε το ενδιαφέρον της σε θέματα που αφορούν την κατάλληλη διαχείριση γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενών ομάδων μάθησης, με μόνη εξαίρεση τη γλωσσική διδασκαλία που αποτελεί, όπως είναι γνωστό, ήδη ένα καθιερωμένο πεδίο έρευνας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έως τώρα έρευνας δεν έχουν ακόμη αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης πρότασης για τη διδασκαλία σε μικτές τάξεις σε επίπεδο γενικής και ειδικής διδακτικής (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006: 171).

οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη, στους νέους ανθρώπους, πέρα από τις τοπικές και εθνικές συνειδήσεις, μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των εθνικών κρατών και των φυλών και βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορούν εν δυνάμει να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και είναι λογικό και αναμενόμενο να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι σημαντική η ανάπτυξη στους νέους του αισθήματος ευθύνης σε σχέση με ό,τι συμβαίνει στους άλλους, είτε αυτοί είναι μετανάστες που ζουν δίπλα μας, είτε είναι γειτονικοί και άλλοι λαοί που ζουν πέρα από τα σύνορά μας, καθώς και η ανάπτυξη της ανοιχτότητας και του ενδιαφέροντος που είναι βασικό να επιδεικνύουν για τη διαφορετικότητα. Η *διαπολιτισμική επικοινωνία* θεωρείται ως μια ιδιαίτερη περίπτωση διαπροσωπικής επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Εξαιτίας της διαφοράς των προτύπων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται, αλλά και της γενικότερης αντίληψης και θέασης του κόσμου, είναι αναμενόμενο πως σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον εμφανίζονται περισσότερες παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων (οι οποίες ούτως ή άλλως προκύπτουν στη διαδικασία της επικοινωνίας, ακόμα και μεταξύ ατόμων που προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον). Αυτό σημαίνει ότι η *αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας του απέναντι, καθώς και των διαφορών, οι οποίες υφίστανται συγκριτικά με το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο* (Κεσίδου, 2007: 4-5).

3.2 Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Με ποιον τρόπο θα επιτευχθεί η ανάπτυξη των δύο αυτών βασικών ικανοτήτων και προϋποθέσεων για αποτελεσματική διαβίωση στις σημερινές και μελλοντικές ανοιχτές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες; Μπορεί να αναφέρει κανείς τους ακόλουθους τρόπους που προτείνονται από τη Διαπολιτισμική Διδακτική, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και κάποιες από τις βασικές της αρχές: 1. Καταρχήν, με τη λεγόμενη «*διαπολιτισμική διεύρυνση*» των προγραμμάτων διδασκαλίας⁴. Διαπολιτισμική διεύρυνση σημαίνει απομάκρυνση από την εμμονή

4. Εκτενέστερη αναφορά στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων διδασκαλίας γίνεται στην παράγραφο 3.2.1.

στο εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των μειονοτικών κουλτούρων ως ελλειμματικών υποκουλτούρων (Roth, 2000: 30-32, Hernandez, 2001: 206-212). Σημαίνει, επίσης, την αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών στα προγράμματα, τη θεματοποίηση της σχέσης τους με την ιστορία μας, τον πολιτισμό και το πολιτικό μας σύστημα. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με μια ενδεχόμενη *επιφανειακή* προσέγγιση των πολιτισμών αυτών, η οποία δεν καλύπτει σε καμία περίπτωση την αναγκαιότητα για διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων. Προκειμένου να αποφευχθεί η επιφανειακή αυτή προσέγγιση, απαραίτητη κρίνεται η θεματοποίηση, στο πλαίσιο του μαθήματος, φαινομένων όπως είναι η ξενοφοβία και οι επιθέσεις ενάντια στους μετανάστες, τα οποία συνιστούν μορφές και στοιχεία *πολιτικής* αγωγής. Αλλά και η σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, όπως και η κατάσταση των οικονομικών μεταναστών και των προσφύγων ή ο θεσμικός ρατσισμός είναι θέματα που εμπεριέχουν μια έντονη πολιτική διάσταση και που είναι βασικό να βρίσκουν αντιπροσώπευση στο πρόγραμμα (Auernheimer, 1995: 194-202, Brown & Kysilka, 2002: 110-111). Με τον τρόπο αυτόν, αποφεύγει κανείς τον κίνδυνο να ταυτίσει την εισαγωγή των διαπολιτισμικών αρχών στη διδασκαλία και τη σχολική ζωή με μια διάσταση φορκλόρ όσον αφορά τους ξένους πολιτισμούς (π.χ. φαγητό, μουσική και παραδοσιακοί χοροί άλλων πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται στο σχολείο στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών).

2. Μία δεύτερη αρχή, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μια άλλη σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής διεύρυνσης των προγραμμάτων και της διδασκαλίας, είναι η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από άλλες χώρες με δύο βασικούς στόχους: πρώτον, τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια που αναπτύσσουν τα παιδιά αυτά και κατά συνέπεια την ομαλότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς βλέπουν ότι γίνονται αποδεκτά από το κυρίαρχο σχολείο. Δεύτερον, την καλύτερη σχολική επίδοση, εφόσον, όπως είναι γνωστό, όποιος έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει τη γνώση πάνω στο δικό του μορφωτικό υπόβαθρο και τις δικές του προϋποθέσεις, έχει περισσότερες πιθανότητες για αποτελεσματικότερη μάθηση. Στην αρχή αυτή και ιδιαίτερα στο θέμα των μαθησιακών επιδόσεων θα επανέλθουμε στη συνέχεια, όταν κάνουμε λόγο για αποτελεσματικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας.

3. Επιπλέον, η διαπολιτισμική συνείδηση και η ικανότητα για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία θα αναπτυχθούν, εάν οι μαθητές μέσω του προγράμματος και της διδασκαλίας βοηθηθούν να κατανοήσουν, ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος ούτε μο-

νοδιάστατος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές. Είναι, επίσης, σημαντικό να μαθαίνουν να ασχολούνται με αντίθετες απόψεις και να προβαίνουν σε μια πολυδιάστατη θεώρηση των πραγμάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά επίμαχα θέματα και ζητήματα. Τέλος, είναι αναγκαίο να μπορούν να θεματοποιούν το «οικείο» μέσα από την παρουσία του ξένου, να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την ετερότητα και να συνειδητοποιούν ότι εκείνη είναι που κάνει ουσιαστικά κάθε άτομο ενδιαφέρον και μοναδικό. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της ομάδας στην οποία ανήκουμε, οδηγεί στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και ως ένα βαθμό υπερηφάνειας, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας ενός ατόμου. Τα στοιχεία αυτά, ωστόσο, δεν βρίσκονται σε αντιπαράθεση με το σεβασμό μας για άλλους ανθρώπους που ταυτίζονται με κάποια άλλη ομάδα. Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην αποφυγή των γενικεύσεων που αφορούν στα μέλη μιας εθνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής, κτλ. ομάδας: Τα μέλη αυτά αποτελούν άτομα μοναδικά που δεν είναι απαραίτητο να έχουν τις ίδιες απόψεις, αξίες και σχήματα συμπεριφοράς, όπως άλλα μέλη της ομάδας τους.

4. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό, ότι αφετηρία των στόχων και περιεχομένων της Διαπολιτισμικής Διδακτικής αποτελεί η παραδοχή ότι *υπάρχουν* πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες είναι βασικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με μια απλουστευτική λογική, βάσει της οποίας όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στη διαπολιτισμική συνάντηση μπορούν να επιλυθούν με την έμφαση στις ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τους πολιτισμούς και όχι στις διαφορές, οι οποίες, πάντως, θα πρέπει να παραδεχτεί κανείς, ότι συνήθως υπάρχει πράγματι η τάση να υπερτονίζονται (Κεσίδου 2007: 3-4).

3.2.1 Ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων διδασκαλίας

Στη συνέχεια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα διδασκαλίας *βάσει των παραπάνω αρχών*, καθώς αυτό αποτελεί ίσως την πιο βασική προϋπόθεση για μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο πρόγραμμα μπορεί να αφορά είτε τη διαδικασία του κεντρικού του σχεδιασμού, είτε τον εμπλουτισμό του με διαπολιτισμικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να εργαστούν

προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση στην τάξη τους⁵. Ειδικότερα, όσον αφορά στη *δεύτερη* περίπτωση, είναι βασικό να προηγείται η ανάλυση και αξιολόγηση αναγκών. Αυτό μπορεί να σημαίνει: *πρώτον*, την ανίχνευση των γνώσεων, των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν οι μαθητές, ώστε να εντοπιστούν εκείνες που θα πρέπει να αναπτυχθούν. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις υφιστάμενες αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών, καθώς αυτές είναι δυνατό να επηρεάσουν αρνητικά -άμεσα ή έμμεσα- τη διδασκαλία που αφορά την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Και *δεύτερον*, τον εντοπισμό εκείνων των σημείων του ισχύοντος προγράμματος που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, τα οποία επιδέχονται αλλαγών και συμπληρώσεων. Ένα επόμενο βήμα αποτελεί ο ορισμός των *στόχων* και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα είναι δυνατό να ελεγχθεί, εάν έχουν επιτευχθεί μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Όπως επισημαίνεται, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών, όσο και συναισθηματικών στόχων. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της μάθησης είναι βασικό να αφορούν στις γνώσεις αλλά και στις αντιλήψεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν. Μία περαιτέρω πρόκληση, όσον αφορά το σχεδιασμό διαπολιτισμικών προγραμμάτων ή διδακτικών δραστηριοτήτων, είναι τα *περιεχόμενα* να δομηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε κατά την εφαρμογή τους να εξασφαλίζεται η ανάδειξη πολλαπλών οπτικών, καθώς και η ύπαρξη συγκριτικών αναλύσεων. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με την επιλογή κατάλληλων *μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας*, οι οποίες είναι βασικό να είναι προσαρμοσμένες στον εκάστοτε στόχο, χρόνο και σχολικό πληθυσμό. Αναλυτικότερη αναφορά στο μείζον θέμα της εφαρμογής μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Διδακτικής γίνεται αμέσως μετά. Κλείνοντας την πραγμάτευση σχετικά με το πρόγραμμα διδασκαλίας, θα πρέπει να αναφερθεί κανείς αναλυτικότερα στην *αξιολόγηση*, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με άτυπους (π.χ. παρατήρηση των μαθητών ως προς το βαθμό προσοχής και συμμετοχής στο μάθημα ή την εμφάνιση προβληματικής ή μη συμπεριφοράς μετά από την εφαρ-

5. Ούτως ή άλλως η λογική εδώ είναι ότι η διαπολιτισμική διεύρυνση δεν αφορά μόνο μια ενδεχόμενη αναμόρφωση του προγράμματος από την πολιτεία αλλά και την αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του *ισχύοντος* προγράμματος προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα διδασκαλίας είναι σαφές ότι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλα τα δομικά του στοιχεία, δηλαδή σκοπούς και στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους - στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγηση.

μογή των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων) ή και με πιο τυπικούς τρόπους (προφορικά και γραπτά τεστ, κοινωνιόγραμμα, ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ομάδες συζήτησης). Όπως είναι φυσικό, στόχος εδώ είναι να διαφανεί η αποτελεσματικότητα ή μη της εφαρμογής που προηγήθηκε στη σχολική τάξη⁶ (Hernandez, 2001: 249-293).

3.2.2 Μεθόδευση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας

Η συζήτηση για τις *μεθόδους διδασκαλίας* που προτείνει η Διαπολιτισμική Διδακτική, μας οδηγεί σε κάποιες περαιτέρω αρχές της. Είναι σαφές ότι η διεύρυνση του προγράμματος διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών συνειδήσεων απαιτεί την εφαρμογή ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι μια διδακτική που έχει ως αφετηρία το παιδί ή τον έφηβο και όχι αποκλειστικά και μόνο τα ενδιαφέροντα της κοινωνίας, του κράτους ή της επιστήμης. Γενικά, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής διεύρυνσης, απαιτείται και αντίστοιχη επιλογή μεθόδων διδασκαλίας. Έτσι, η Διαπολιτισμική Διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια (Νικολάου, 2005: 314-343), καθώς και με τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας έχουν ως στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας, άρα στις ανάγκες όλων των παιδιών (και όχι, για παράδειγμα, στις ανάγκες ενός μέσου όρου). Επίσης, έχουν ως στόχο να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές, καλούς, μέτριους ή αδύναμους - γηγενείς ή παλιννοστούντες και αλλοδαπούς. Κυρίως μας ενδιαφέρει η ενεργοποίηση των μαθητών που συνήθως δεν συμμετέχουν, είναι αποστασιοποιημένοι ή και αρνητικοί

6. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί, ότι η διαπολιτισμική διεύρυνση αφορά στη διάχυση των σχετικών αρχών και στοιχείων σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος διδασκαλίας και δεν συνεπάγεται την ανάπτυξη ενός ειδικού μαθήματος για αυτόν το σκοπό. Επιπλέον, είναι σαφές ότι οι επιταγές που σχετίζονται με τη διεύρυνση του προγράμματος αφορούν εξίσου και τα σχολικά βιβλία, καθώς και κάθε άλλο είδος εκπαιδευτικού υλικού. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει εκτενής ενασχόληση με την αναγκαιότητα άρσης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που σχετίζονται με την ετερότητα και εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό. Υπάρχει, επίσης, καταγραφή συγκεκριμένων προτάσεων και κατευθύνσεων για τη συγγραφή, καθώς και την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού που θα «αντιμετωπίζει όλους τους ανθρώπους με δίκαιο τρόπο». Βλ. π.χ. τις κατευθυντήριες γραμμές της Ένωσης Αμερικανών Εκδοτών που παρουσιάζει η Hernández (Hernández, 2001: 213).

απέναντι σε ό,τι συμβαίνει στη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, η *δραματοποίηση* και το *παιχνίδι ρόλων*, ως σχετικές μέθοδοι, συμβάλλουν πολύ στην αλλαγή προοπτικής των μαθητών και αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση, συνεννόηση και άρα αποτελεσματική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη. Με τον τρόπο αυτό, δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να απομακρυνθούν από την μονοκαθεδρία της δικής τους πολιτισμικά προσδιορισμένης οπτικής γωνίας. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται και η αξιοποίηση της *διαθεματικής προσέγγισης*, η οποία μας δίνει τη δυνατότητα της πραγμάτευσης μέσα από περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα σημαντικών θεμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως είναι η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, η ξενοφοβία, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, κτλ.. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στόχος των παραπάνω μεθόδων είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και επίσης ένα άνοιγμα του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο.

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί η προσαρμογή της στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Ο γενικός κανόνας της Διαπολιτισμικής Διδακτικής είναι ότι η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη θα πρέπει να συνεπάγεται και την ποικιλομορφία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται, τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και την εξατομίκευση. Οι μαθητές είναι βασικό να θεωρούνται ως μοναδικές περιπτώσεις ως προς τη διαδικασία μάθησής τους. Ιδιαίτερη σημασία είναι βασικό να αποδίδεται στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών, τα στυλ μάθησής τους, καθώς και στις «πολλαπλές νοημοσύνες». Πιο συγκεκριμένα, *οι στρατηγικές μάθησης* αφορούν στο πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, δηλαδή πώς μαθαίνουν, πώς σκέφτονται, πώς θυμούνται αλλά και πώς κινητοποιούν τον εαυτό τους. Όπως έχει δείξει η σχετική έρευνα, μαθητές που έχουν διδαχτεί πώς να εφαρμόζουν αποτελεσματικά διάφορες στρατηγικές και κατά συνέπεια γνωρίζουν ποιο είδος σκέψης να εφαρμόζουν σε συγκεκριμένα είδη μαθησιακών ασκήσεων, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από μαθητές που δεν έχουν δεχτεί τέτοια διδασκαλία⁷. Αυτό ισχύει τόσο

7. Ως παραδείγματα αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης των μαθητών, οι οποίες εξελίσσονται ανάλογα με την ηλικία και τη σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν, μπορούν να αναφερθούν η διατύπωση από τους ίδιους ερωτήσεων και υποθέσεων όσον αφορά στη διδακτέα ύλη, η ανάλυση των περιεχομένων μάθησης, ο έλεγχος της κατανόησης, η διαίρεση σύνθετων ιδεών, αρχών και καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί σε μικρότερες μονάδες, τις οποίες μπορούν να χειριστούν πιο εύκολα, κτλ. (Hernández, 2001: 310). Προτάσεις για τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης στη σχολική τάξη παρουσιάζει η Coelho (Coelho, 2007: 410-412).

για την ακαδημαϊκή μάθηση, όσο και για την επίλυση προβλημάτων σε διαπροσωπικό επίπεδο. Συνεπώς, η διδασκαλία και αξιοποίηση των στρατηγικών μάθησης σε μια μικτή τάξη είναι δυνατό να ενδυναμώσει τους μαθητές και να τους οδηγήσει στην αποτελεσματική μάθηση, κάτι που, όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, αποτελεί βασικό ζητούμενο. Όσον αφορά στα *στυλ μάθησης*, έχει καταδειχτεί ότι διάφορες πολιτισμικές ομάδες είναι δυνατό να παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Για παράδειγμα, άλλοι μαθητές μαθαίνουν πιο ολιστικά, ενώ άλλοι με τρόπο πιο αναλυτικό, λεκτικό και διαδοχικό⁸. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται βασικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν τα *στυλ μάθησης* των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους αντίστοιχα, ακολουθώντας κατάλληλες στρατηγικές, με στόχο να μπορούν να κινητοποιήσουν όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις «ιδιαιτέρες προτιμήσεις» τους όσον αφορά τη μάθηση, ή ακόμα να τους ενθαρρύνουν να πειραματιστούν με διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης (Irvine & Armento, 2001: 9). Με τον τρόπο αυτόν, είναι δυνατό να βελτιωθούν οι επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Τέλος, σχετικά με τις «πολλαπλές νοημοσύνες», η Διαπολιτισμική Διδακτική καλεί τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι φέρουν διάφορους τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, διαπροσωπική, μουσική, κιναισθητική, χωρική, κτλ.), άλλους σε μεγαλύτερο και άλλους σε μικρότερο βαθμό. Αντίστοιχα, μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους σε όλους τους τομείς, αν και ο βαθμός της πρόοδου που θα σημειώσουν σε καθέναν από αυτούς

8. Από την έρευνα μάλιστα των μαθησιακών *στυλ* προκύπτουν ενδείξεις ότι όσον αφορά, για παράδειγμα, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των ΗΠΑ, οι αφροαμερικανοί, οι ισπανόφωνοι και οι ιθαγενείς αμερικανοί μαθαίνουν πιο ολιστικά (δηλαδή επικεντρώνουν στο όλο και όχι στα επιμέρους στοιχεία που το αποτελούν), προτιμούν την ομαδική από την ατομική μάθηση, είναι πιο ικανοί στη μη λεκτική απ' ό τι στη λεκτική επικοινωνία, κτλ. Από την άλλη, οι αμερικανοί με ευρωπαϊκή καταγωγή μαθαίνουν αναλυτικά, δηλαδή μαθαίνουν κανόνες και αξιώματα που μπορούν να εφαρμόζουν σε συγκεκριμένα παραδείγματα, προχωρούν τη σκέψη τους διαδοχικά και συμπερασματικά, χωρίς να δίνουν προσοχή σε άλλα στοιχεία του μαθησιακού περιβάλλοντος (συνολική εικόνα, άλλες ενδιαφέρουσες συνισταμένες, το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον) (Coelho, 2007: 410-412).

Είναι, πάντως, σίγουρο ότι η αντιστοίχιση των *στυλ μάθησης* με τις πολιτισμικές ομάδες αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία και για αυτό το λόγο η σχετική επιστημονική συζήτηση είναι ακόμα ανοιχτή. Πέρα από αυτό, ακόμα και αν δεχτούμε ότι μια πολιτισμική ομάδα μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο *στυλ μάθησης*, αυτό δεν δικαιολογεί τη γενίκευση σε όλα τα άτομα που προέρχονται από αυτήν. Οι προτιμήσεις των μαθητών για ένα συγκεκριμένο *στυλ μάθησης*, πέρα από την καταγωγή τους, μπορεί να επηρεάζονται και από μία σειρά άλλων παραγόντων, όπως το φύλο, το χρόνο διαμονής στη χώρα υποδοχής, κτλ. (Hernández, 2001: 314-315).

μπορεί να διαφέρει. Ωστόσο, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν συνήθως να κρίνουν πόσο ικανός ή όχι είναι ένας μαθητής αποκλειστικά βάσει των γλωσσικών και αναλυτικών του δεξιοτήτων. Αντίθετα, η αναγνώριση ότι υπάρχουν πολλαπλές νοημοσύνες συνεπάγεται και επιφέρει αλλαγές, τόσο στη μεθόδευση της διδασκαλίας (διεύρυνση των επιλογών όσον αφορά στις μεθόδους και τις στρατηγικές), όσο και στις πρακτικές αξιολόγησης.

3.2.3 Διαπολιτισμική διδασκαλία και εκπαιδευτικός

Στη συζήτηση που προηγήθηκε έγινε συχνά λόγος -άμεσα ή έμμεσα- για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε πολυπολιτισμική τάξη. Στη συνέχεια καταβάλλεται η προσπάθεια για μια συστηματικότερη σκιαγράφηση του προφίλ του εκπαιδευτικού που ακολουθεί στη διδασκαλία του τις αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, με στόχο να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης και του σχολείου του. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται στις αρχές αυτές, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: 1. Έχει υψηλές ακαδημαϊκές και προσωπικές προσδοκίες για κάθε μαθητή και πιστεύει ότι το κάθε παιδί μπορεί να μάθει και είναι σημαντικό να αναπτύξει το δυναμικό του στον υψηλότερο δυνατό βαθμό. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη λογική του εκπαιδευτικού που εργάζεται στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου και θεωρεί ότι η αποτυχία είναι για κάποιους αναπόφευκτη. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο δεν σημαίνει απλά ανάδειξη και εκτίμηση των διαφόρων πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται σε αυτό, αλλά και επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Irvine & Armento, 2001: 15). 2. Αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας φέρουν μαζί αντιλήψεις, αξίες, παραδοχές, γλωσσικούς και μη γλωσσικούς κώδικες, στοιχεία που συνήθως είναι πιο προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις του σχολείου από τα αντίστοιχα που φέρουν οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Έτσι, προσπαθεί να παρέχει σε κάθε παιδί ισότιμη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και επαρκείς δυνατότητες μάθησης. Η μείωση των απαιτήσεων, όσον αφορά το πρόγραμμα διδασκαλίας, και η παραγνώριση των μαθησιακών κενών των πιο αδύναμων μαθητών, θεωρούνται ως μη αποδεκτές πρακτικές. Αντίθετα, επιθυμητή είναι η οικοδόμηση της γνώσης, για κάθε παιδί, στη βάση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, ικανοτήτων και πεποιθήσεών του. Είναι προφανές ότι, σε

ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι έχει βασική ευθύνη όσον αφορά την παροχή αποτελεσματικής μάθησης σε όλους τους μαθητές. Εάν δεν συντρέχουν οι παραπάνω προϋποθέσεις, οι μαθητές που μένουν πίσω, καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις χωρίς βοήθεια και βασισμένοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις. Αυτοί είναι ακριβώς οι μαθητές που «χάνονται» μέσα στο σύστημα, που απογοητεύονται, που ενδεχομένως παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, λείπουν συχνά από το σχολείο και τελικά διαρρέουν, έχοντας ελάχιστες ακαδημαϊκές και τεχνικές ικανότητες και δεξιότητες. 3. Εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι χρήσιμα και σημαντικά για κάθε παιδί. 4. Δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός για την πολιτισμική ετερότητα. Πέρα από την έμφαση στη γνώση, θεωρεί εξίσου σημαντική τη δημιουργία μιας *κοινότητας* στην τάξη και το σχολείο, όπου δεν θα επικρατεί αποκλειστικά η λογική της ανταγωνιστικής μάθησης, αλλά θα δίνεται έμφαση στη σχέση και στη διαπροσωπική επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. 5. Έχει, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, επίγνωση του γεγονότος, ότι μαθητές διαφορετικής κουλτούρας πιθανόν να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή να έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ, όπως προκύπτει και από τη σχετική έρευνα, και προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα. Επίσης, αναγνωρίζει ότι ο εκάστοτε πολιτισμός επηρεάζει και το είδος της προηγούμενης γνώσης που φέρει ένα παιδί, καθώς η κάθε πολιτισμική ομάδα μπορεί να έχει διαφορετικές οπτικές και να θέτει διαφορετικές προτεραιότητες ως προς τη γνώση. Οι πολιτισμοί μπορεί, επιπλέον, να είναι πιο ατομικοί ή πιο συλλογικοί, κάτι που μπορεί επίσης να επηρεάζει την επικοινωνία και τη μάθηση των μαθητών μέσα στην τάξη⁹. 6. Διαθέτει την ικανότητα του αναστοχα-

9. Έτσι, οι αφροαμερικανοί, οι ισπανόφωνοι και οι ιθαγενείς αμερικανοί θεωρούνται πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες διακρίνονται από υψηλό βαθμό συλλογικότητας. Σε αυτές, προτεραιότητα έχουν η ένταξη στην ομάδα ή στην κοινότητα, στις οποίες το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του, καθώς και η επίτευξη ομαδικών στόχων. Οι συγκεκριμένες κοινωνίες δίνουν έμφαση στην ενότητα, τα κοινά ενδιαφέροντα και τη συνεργασία. Το αμερικανικό σχολείο, ωστόσο, διαπνέεται από ατομισμό, ένα χαρακτηριστικό των αμερικανών ευρωπαϊκής καταγωγής. Τα στοιχεία, δηλαδή, που κυριαρχούν σε αυτήν την περίπτωση είναι οι ατομικοί στόχοι (οι οποίοι τίθενται πάνω από τους ομαδικούς), ο ανταγωνισμός και η ατομική επιτυχία. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός σε ένα μαθητή, η απάντηση που δίνει ο συγκεκριμένος μαθητής, κ.ο.κ. αποτελεί ένα σχήμα που χαρακτηρίζεται από ατομισμό. Το σχήμα αυτό, που είναι καθιερωμένο στην αμερικανική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πιθανόν να ξενίζει τους μαθητές που προέρχονται από μειονότητες (Irvine & Armento, 2001: 29).

σμού και ακολουθεί τη λογική της διδασκαλίας με ανακάλυψη και της έρευνας δράσης¹⁰. Αυτό σημαίνει ότι διαθέτει ανοικτό μυαλό, παρατηρεί τη διδασκαλία του, λύνει προβλήματα, αξιολογεί και βελτιώνει συνεχώς τις διδακτικές του πρακτικές, ενώ δίνει έμφαση στη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη. Αυτό αποκτά μεγαλύτερη σημασία, εάν αναλογιστούμε ότι δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις ή «συνταγές», όταν διδάσκει κανείς σε πολυπολιτισμική τάξη. Αντίθετα, πρόκειται για ένα πολύπλοκο θέμα, καθώς οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες, ικανότητες και διαφορετικά κίνητρα, καθιστώντας την κάθε περίπτωση πολυπολιτισμικής τάξης μοναδική. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός είναι βασικό να μπορεί να ελίσσεται μέσα στην εκάστοτε πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Irvine & Armento, 2001: 20-23)¹¹. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεωρούνται στο πλαίσιο της σχετικής επιστημονικής συζήτησης ως απαραίτητες προϋποθέσεις, εάν μας ενδιαφέρει να επιτύχουμε την «ισότητα» και την «ποιότητα» στην εκπαίδευση και να την καταστήσουμε μοχλό κοινωνικής αλλαγής.

4. Έρευνα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε δεδομένα που προκύπτουν από την επιστημονική διερεύνηση του βασικού ερωτήματος, εάν επί του παρόντος μπορεί να μιλήσει κανείς για την ύπαρξη ή μη μιας διαπολιτισμικής διάστασης στη διδασκαλία μέσω της εφαρμογής των αρχών της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Όσον αφορά στο διεθνές χώρο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ακόμα και σε χώρες, οι οποίες έχουν να επιδείξουν ήδη μια μακρόχρονη ενασχόληση με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σε επιστημονικό επίπεδο, δεν έχει σημειωθεί η αναμενόμενη πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των αρχών της στην πράξη. Τα στοιχεία που διαθέτουμε, για παράδειγμα, για την περίπτωση της *Γερμανίας*, μιας χώρας με σημαντική εμπειρία μετανάστευσης αλλά και παράδοση στη θεωρητική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά: Οι μειονοτικές κουλτούρες θεωρούνται ακόμη ως ελλειμματικές υποκουλτούρες. Τα σχολεία ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με τα

10. Για την αναγκαιότητα αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία με ανακάλυψη και την έρευνα δράσης, βλ. H. Altrichter, P. Posch, & B. Somekh, 2001.

11. Για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε συνθήκες πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, βλ. επίσης Tiedt & Tiedt, 2006, 117-124 και Hollins, 2006, 278-291.

γλωσσικά ελλείμματα και τα θέματα σχολικής κοινωνικοποίησης. Επίσης, θεωρούν τον εαυτό τους ως φορείς εκμοντερνισμού και μάλιστα στον αντίποδα των οικογενειών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Υπάρχει, επίσης, συχνά η τάση, η προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο, να αποδίδεται στον πολιτισμό των παιδιών. Αν και σε γενικές γραμμές μπορεί να μιλήσει κανείς για θετικό κοινωνικό κλίμα, έλλειψη σοβαρών αντιπαραθέσεων, εξατομίκευση της διδασκαλίας, ανοιχτότητα για εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (κυρίως στο δημοτικό σχολείο), άνοιγμα και ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τα καθημερινά προβλήματα των μαθητών, δεν προωθείται ο διαπολιτισμικός διάλογος, παρατηρείται μια εμμονή στο μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας, ενώ υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός στη λογική της κάλυψης του «ελλείμματος» των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Roth, 2000: 16). Αλλά, και ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή για την Ολλανδία, καταδεικνύουν ότι, παρόλο που η διαπολιτισμικότητα γίνεται εμφανής στους εκπαιδευτικούς νόμους, στην πράξη έχει χαρακτήρα μεμονωμένο και επιφανειακό και δεν είναι ενσωματωμένη στο ισχύον πρόγραμμα διδασκαλίας. Επιπλέον, όπως προκύπτει, απασχολεί μόνο τα σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αντίθετα, τα «λευκά» σχολεία, αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική διδασκαλία ως ένα θέμα που δεν τα αφορά (Ledoux / Leemann & Leirprecht, 2001:177-178). Όσον αφορά, τέλος, την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πορίσματα που προκύπτουν τόσο από σχετικά ερευνητικά δεδομένα όσο και από την εμπειρία, καταδεικνύουν ότι, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα διδασκαλίας και τη διδακτική διαδικασία στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, παραμένει ζητούμενο.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter/ Somekh, Bridget (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Auernheimer, Georg (1995²), *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brown, Susan/ Kysilka, Marcella (2002), *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*, Boston et al: Allyn and Bacon.
- Coelho, Elisabeth. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά*

- σχολεία, επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gogolin, Ingrid & Marianne Krüger-Potratz (2006), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hernández, Hilda (2001), *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hollins, Etta (2006), *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*, μτφ. Δέσποινα Λάμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Irvine, Jacqueline/Armento, Beverly (2001), *Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades*, Boston et al: Mc Graw Hill.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2006), *Einführung in die Theorie des Unterrichts*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Κεσίδου, Αναστασία. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.
- Κεσίδου, Αναστασία. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.
- Ledoux, Guuske/Leemann, Yvonne/Leiprecht, Rudolf (2001), «Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts «Interkulturelles Lernen in der Klasse»», in: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/ Wagner, Ulrich (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen: Leske und Budrich, 178-195.
- Νικολάου, Γιώργος (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γιώργος (2007), «Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 9, 79-106.
- Roth, Hans Joachim (2000), «Allgemeine Didaktik», in: Reich, Hans/ Holzbrecher, Alfred/ Roth, Hans Joachim (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen: Leske und Budrich, 11-53.
- Tiedt, Pamela & Iris Tiedt (2006), *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, μτφ. Τίνα Πλυτά, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης

Μαρία Ευσταθίου

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου διαμορφώνουν μια «άλλη» πραγματικότητα και στο ελληνικό σχολείο. Η ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στα νέα κοινωνικο-οικονομικά, επιστημο-τεχνολογικά, πολιτικά και πολιτισμικά δεδομένα της εποχής προκαλεί συνεχείς αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του, θέτοντας καινούριες απαιτήσεις ως προς την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Βασική συνιστώσα αυτών των απαιτήσεων είναι η κατάκτηση εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης, πολύ περισσότερο όμως το πέρασμα από την επιστημονική κατανόηση (επιστήμη, “*episteme*”) στην πρακτική γνώση (φρόνηση, “*phronesis*”). πρόκειται για μια διαφορετικού τύπου γνώση, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση των ειδικών ξεχωριστών περιπτώσεων και των σύνθετων ή αμφιλεγόμενων καταστάσεων της εμπειρίας (Kessels & Korthagen, 1996).

Η αλλαγή που περιγράφηκε παραπάνω αντιστοιχεί σε αναπροσδιορισμό του προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως επιστήμονα, παιδαγωγού και επαγγελματία, καθώς σήμερα του αποδίδεται επιπλέον και ο ρόλος του ερευνητή (Altrichter κ.ά., 2001). Ζητούμενο είναι λοιπόν η ανταπόκριση του δασκάλου στο μοντέλο του στοχαστικού-κριτικού εκπαιδευτικού, τον οποίο χαρακτηρίζει η αυτοεπίγνωση του ρόλου του, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, καθώς και η κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του (Carr & Kemmis, 1997).

Η έννοια του δασκάλου-ερευνητή ανάγεται στον Dewey (1933), ο οποίος καλούσε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε «αναστοχαστική δράση» (“reflective action”) που θα τους μετέτρεπε σε επαγγελματίες (practitioners) προσανατολισμένους στην έρευνα (inquiry oriented) χάρη σε τρεις βασικές τους προϋποθέσεις-γνωρίσματα: *ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα και προσήλωση* (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 48-50). Στην ίδια κατεύθυνση και με βάση το απόσταγμα μιας τριαντάχρονης εμπειρίας, εξήντα χρόνια αργότερα ο Zeichner (1996) καταλήγει σε όρους όπως «δάσκαλος ερευνητής της δράσης του», «στοχαζόμενος δάσκαλος», «δάσκαλος ανανεωτής» και «δάσκαλος συμμετοχικός παρατηρητής», προκειμένου να περιγράψει την καλλιέργεια της «ενημερωμένης πρακτικής» (“informed practice”) από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Οι έννοιες αυτές σηματοδοτούν ουσιαστικά το ρόλο του δασκάλου στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, της οποίας η ιδέα, οι λειτουργίες αλλά και η ονοματοδοσία χρονολογούνται από την περίοδο 1933–1945, όταν χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην Αμερική ως συγκριτική έρευνα μελέτης ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων, με στόχο τη δράση αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (McNiff, 1988: 19). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1997: 215 κ.ε.), η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη *λογική* και τη *συνέπεια* των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται.

Η έρευνα δράσης, ως σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζεται στην εκπαίδευση με ευρύτερο στόχο να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη, στην οποία πρωτοστατεί ο εκπαιδευτικός (Hitchcock & Hughes 1998:31-32). Στην «εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (McNiff 1988:26) ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την καθημερινή πρακτική και προσπαθεί να ανακαλύψει τους τρόπους και τα μέσα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει συγκεκριμένα προβλήματα και να υιοθετήσει καλύτερη δράση, προκειμένου να τα αντιμετωπίσει· προσπαθεί, δηλαδή, να ασκεί το επάγγελμά του καλύτερα (Corey 1949/1988: 63-64, Elliott 1978: 121). Ο στόχος αυτός συνοψίζει το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης, που αποτελεί ταυτόχρονα και τη θεωρητική αφετηρία της, να ενώσει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη. Προκειμένου δε να επιτύχει τη σύνδεση αυτή, εστιάζει την προσοχή της στην υλοποίηση των εξής βασικών στόχων:

- Να εντάξει ενεργά τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο (εκπαιδευτικό, μαθητές κ.ά.) ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδι-

κασία, με στόχο να εξουδετερώσει τη διάκριση «υποκειμένου» και «αντικειμένου» έρευνας (Grundy & Kemmis 1981/1988: 322).

- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής: να τα εντάξει στο «φυσικό» πλαίσió τους, να τα μελετήσει σε συνάρτηση με τις πραγματικές προθέσεις και την οπτική των συμμετεχόντων, να εμβαθύνει σ'αυτά και να τα ξεπεράσει (Elliott 1978:121-122, Grundy & Kemmis 1981/ 1988:322).
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και για ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης του: να αντιμετωπίσει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώσει, να υλοποιήσει καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση, να αναπτύξει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη (Cohen & Manion 1997:262, Altrichter 2001: 22,118).

Τα βασικά *χαρακτηριστικά* που οριοθετούν την έρευνα δράσης, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά και τις προϋποθέσεις που είναι σκόπιμο να ισχύουν προκειμένου να θεωρηθεί ένα ερευνητικό πρόγραμμα ως έρευνα δράσης, τη διαφοροποιούν από την εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα η έρευνα δράσης:

- 1) Έχει ως αφετηρία την εκπαιδευτική πράξη, με την οποία συνδέεται άμεσα, και όχι τη θεωρία. Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης αντανάκλα την πεποίθηση ότι η θεωρία γεννιέται μέσα από την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος η ερευνητική διαδικασία παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνεται από αυτήν, μέσα από μια διαδοχή τεσσάρων φάσεων εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής. Οι φάσεις αυτές συνιστούν ένα σπирάλ κύκλων σχεδιασμού και επανασχεδιασμού μέσω του οποίου αναπτύσσεται η έρευνα (Kemmis 1991).
- 2) Είναι προσανατολισμένη στο μέλλον (Carr & Kemmis 1997:241). Στοχεύει στην αντιμετώπιση (διάγνωση, κατανόηση, εμβάθυνση, αλλαγή και βελτίωση) καθημερινών πρακτικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού. Τα προβλήματα εξετάζονται στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας τους, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια να κατανοηθεί «αυτό που συμβαίνει» από την πλευρά των εμπλεκομένων, με βάση, δηλαδή, τις δικές τους εμπειρίες (Elliott 1978:121-122, Collin & Kemmis 1985/1993:17).
- 3) Είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ οι μέθοδοί της είναι προσαρμοσμένες στο «τι» μπορεί να επιτευχθεί χωρίς μεγάλη παρενόχληση της πρακτικής του σχολείου. Οι μέθοδοι-στρατηγικές της δεν είναι περιορισμένες αλλά χαρακτηρίζονται από μια διαρκή προσπάθεια

σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού με στόχο την κατανόηση και τη βελτίωση της πρακτικής. Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης έχει το δικό του χαρακτήρα, εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο και ανταποκρίνεται στις αξίες και στις πρακτικές αυτών που συμμετέχουν στην κατάσταση.

- 4) Είναι μια συλλογική και συνεργατική προσπάθεια στην οποία εμπλέκονται ερευνητές και εκπαιδευτικός με τη θέλησή τους, ενώ κατά την επικοινωνία τους δίνεται έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο. Η ανάπτυξη σχέσεων ισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα, η συμμετρική επικοινωνία, ή «συνομιλία» (discourse) όπως ονομάζεται, καλλιεργεί το στοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα (Grundy & Kemmis 1981/1988:328-329). Έτσι, προωθεί τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού και διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής (Kemmis 1994:44).

Από τους στόχους της έρευνας δράσης και τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, διαφαίνονται και οι «πρωταγωνιστές» που αναλαμβάνουν στην πράξη την έρευνα δράσης στα σχολεία. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται τρεις δυνατότητες, ενώ εκείνη που τονίζεται και ενθαρρύνεται περισσότερο είναι η τρίτη, γιατί δυνητικά υπόσχεται τα περισσότερα. Συγκεκριμένα, υπάρχει η δυνατότητα του μεμονωμένου εκπαιδευτικού που οργανώνει έρευνα δράσης στην τάξη του, με προσανατολισμό την αλλαγή ή τη βελτίωση της διδασκαλίας. Επίσης, έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί από μια ομάδα εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, με την καθοδήγηση ή όχι κάποιου εξωτερικού ερευνητή. Τέλος, υπάρχει και η πιο χαρακτηριστική περίπτωση κατά την οποία ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με έναν ερευνητή (ή άλλους ενδιαφερομένους), που αναλαμβάνει το ρόλο της υποβοήθησης της ομάδας, διερευνούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Cohen & Manion 1997:262-263). Έτσι, η έρευνα δράσης συνδέει τη θεωρία με την πράξη, ενσωματώνοντας τις ιδέες και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών της πράξης, τους οποίους βοηθά να διαμορφώσουν μια δική τους προσέγγιση.

Τη σύνδεση θεωρίας και πράξης εκφράζει η κίνηση «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», που είχε ξεκινήσει με τον Stenhouse (Carr & Kemmis 1997:37, Κατσαρού & Τσάφος 2003:126 κ.ε.). Η κίνηση αυτή τονίζει το συμμετοχικό-συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και προωθεί το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, σε μια προσπάθεια να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον ερευνητή, αλλά και να διαμορφώσει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό (McNiff 1988:25-26). Στην καλλιέργεια συνεργατικότητας και ισότιμης συμμετοχής των συμμετεχόντων μπορούν να συμβάλουν παράγοντες όπως η

ανάπτυξη κοινής γλώσσας και επικοινωνίας και η ανάπτυξη ομαδικών διαδικασιών εργασίας. Όταν τα μέλη μιας ομάδας χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους όρους στους οποίους αποδίδουν το ίδιο περιεχόμενο, όταν ασκούνται να λειτουργούν ομαδικά, να υιοθετούν εναλλακτικές λύσεις και να αναλύουν μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές, τότε απελευθερώνεται η δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα προωθείται η συμφωνία για αλλαγή ή για υιοθέτηση μιας νέας στάσης (Grundy & Kemmis 1981/1988:329, Kemmis & McTaggart 1988³).

Στο πλαίσιο της συνεργατικότητας και της συμμετρικής επικοινωνίας στην έρευνα δράσης προσδιορίζονται τόσο ο ρόλος του ερευνητή όσο και ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού ερευνητή. Παράγοντες όπως η κατανομή εξουσίας και η προσφορά βοήθειας από τον ερευνητή διαμορφώνουν το ρόλο του καθενός. Στην αρχή της έρευνας, τον έλεγχο σχεδιασμού και την ευθύνη για τη συλλογή δεδομένων την έχει ο ερευνητής, προσφέροντας κυρίως τις θεωρητικές γνώσεις που θα αποτελέσουν τη βάση του διαλόγου και θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια της αυτοκριτικής ικανότητας (self-reflection). Σταδιακά, η διαχείριση της κατάστασης και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών περνούν στον εκπαιδευτικό. Αυτός, ως «δρων υποκείμενο», αποφασίζει αν θα αξιοποιήσει και ποιες από τις γνώσεις-προτάσεις του ερευνητή. Η επικοινωνία τους εξελίσσεται με λογικά επιχειρήματα, ενώ ο καθένας ενδέχεται να αναθεωρήσει κάποιες απόψεις του. Στο τελικό στάδιο της έρευνας δράσης, κύρια αποστολή του ερευνητή είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει τα δεδομένα και να κατανοήσει τη δράση του, ώστε να μπορέσει να αναδομήσει την κατάσταση που μελετάται. Αυτό το πλαίσιο συνεργασίας συμβάλλει σταδιακά στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού (Grundy & Kemmis 1981/1988:323-329).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η έρευνα δράσης, για να φτάσει σε κάποια συμπεράσματα, βασίζεται στις εμπειρίες του εκπαιδευτικού και στην αναστοχαστική πρακτική του. Σ' αυτή την ερευνητική δράση ο αναστοχασμός είναι το συστατικό-κλειδί των δράσεων του εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται από τα εξής σημαντικά γνωρίσματα:

- 1) Δεν είναι τυχαίος αλλά σκόπιμος και σχεδιασμένος.
- 2) Εστιάζει όχι στην τυπική γνώση ενός εξωτερικού «ειδικού», η οποία μεταφέρεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών, αλλά διαμορφώνεται από την εμπειρία του ίδιου του διδάσκοντος, όπως αυτός τη βιώνει στη συγκεκριμένη τάξη όπου διδάσκει.
- 3) Είναι ορατός και κοινοποιήσιμος, προκειμένου να προαχθεί ο προβληματισμός και ο εκπαιδευτικός διάλογος.

4) Είναι μια γνωστική διαδικασία η οποία δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αναπτύξει ένα αίσθημα υπευθυνότητας για τη γνώση που κατασκευάζεται, δεσμεύοντάς τον έτσι για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana & Silva, 2003: 5-6).

Κατά το σχολικό έτος 2006-2007 αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα έρευνας δράσης με τη συνεργασία δέκα εκπαιδευτικών και με σημείο αναφοράς το θεωρητικό πλαίσιο που προεκτέθηκε. Μια έρευνα δράσης αποφασίζεται όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις ή ερωτήματα που απαιτούν απάντηση, ενώ για να πραγματοποιηθεί είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν ποικίλες δυσκολίες και να ισχύουν ορισμένα κριτήρια που διασφαλίζουν την ποιότητά της. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, στόχος της έρευνας δράσης ήταν τόσο η ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών όσο και η άρση των κοινωνικών και μαθησιακών ανισοτήτων σε μικτές τάξεις με την ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού η έρευνα εξελίχθηκε μέσα από ποικίλες δράσεις:

- Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς διάρκειας έξι εβδομάδων.
- Επιλογή μοντέλου έρευνας δράσης και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη λογική του (το μοντέλο των Altrichter et al., το οποίο είναι λιγότερο πολύπλοκο και λεπτομερές από τα άλλα και έτσι δεν περιορίζει την ποικιλία των διαφορετικών δρόμων που μπορεί να ακολουθήσει κάποιος).
- Επαφές ενημέρωσης και συνεργασίας για να προσδιοριστεί «τι» και «πώς» θα ερευνηθεί.
- Εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους (π.χ. τήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και μαθητές, κοινωνιόγραμμα, φύλλο παρατήρησης).
- Εφαρμογή εναλλακτικών-καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, με έμφαση σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και πλαisiώση των διδακτικών παρεμβάσεων με εξωδιδακτικές δραστηριότητες.
- Συναντήσεις ενημέρωσης, αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης των παρεμβάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια των δράσεων.
- Μεταγνώση και αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών για την ποιότητα και το χαρακτήρα των παρεμβάσεων που εφάρμοσαν.
- Αξιολόγηση της έρευνας δράσης με βάση την οπτική όλων των εμπλεκόμενων-συμμετεχόντων: μαθητές, εκπαιδευτικοί, επιστημονικοί συνεργάτες.

Από τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης που προεκτέθηκε και από το παράδειγμα που επιγραμματικά διαγράφηκε, διαφαίνεται ότι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και διευρύνεται. Δεν είναι μόνο ο ειδικός που μεριμνά για την πρόσκτηση της συγκεκριμένης γνώσης από τους μαθητές. Είναι και ο συνερευνητής που μαζί με τους μαθητές θα προβληματιστεί για τη φύση της γνώσης και της διδασκαλίας, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες, θα αξιοποιήσει κάθε απροσδόκητη περίπτωση που θα δημιουργηθεί, θα υιοθετήσει «σχήματα» που μεταφέρουν τη θεωρητική γνώση στην τάξη και καλύπτουν τις επαγγελματικές ανάγκες του. Μια τέτοια θεώρηση, χωρίς να αγνοεί στόχους και προθέσεις, προάγει την εσωτερική δυναμική του επαγγέλματος και συνεισφέρει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (Crowther et. al., 2001: 1-9, Ξωχέλλης, 2005).

Βιβλιογραφία

- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007), *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Κατσαρού Ε. / Β. Τσάφος (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Altrichter H. / P. Posch / B. Somekh (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Carr, W. / S. Kemmis (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Cohen, L. / L. Manion (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφ. Χ. Μητσοπούλου / Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα, Έκφραση.
- Corey, S. (1949/1988), Action research, fundamental research and educational practices, στο: Kemmis S. / R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria, Deakin University Press, 63-65.
- Crowther, J. / M. Hamilton / L. Tett (2001), Powerful literacies: an introduction, στο: Crowther, J. / M. Hamilton / L. Tett, (eds), *Powerful Literacies*, Leicester, NIACE, 1-9.
- Dana, N. F. / D.Y. Silva (2003), *The Reflective Educator's Guide to*

- Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Elliott, J. (1978), What is action research in schools?, στο: Kemmis, S. / R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria, Deakin University Press, 121-122
- Grundy, S. / S. Kemmis (1988[1981]), Educational action research in Australia: the state of the art (an overview), στο: Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 321-335.
- Hitchcock, G. / D. Hughes (1998), *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*, London, Routledge.
- Kemmis, S. / R. McTaggart (1982²), *The action research planner*, Victoria, Deakin University Press.
- Kemmis, S. / R. McTaggart (1988³), *The action research reader*, Victoria, Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1991), Improving education through action research, στο: Zuber-Skerritt, O. (ed.), *Action research for change and development*. Aldershot, Avebury, 57-75.
- Kemmis, S. (1994), Action research, στο: Husin, T. / N.T. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 42-48.
- Kessels, J. P. A. M. / F.A.J. Korthagen (1996), The relationship between theory and practice: Back to the classics, *Educational Researcher*, 25, 3: 17-22.
- McNiff, J., (1988), *Action research: principles and practice*, London: MacMillan.
- Zeichner K. (1996), Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform, στο: Zeichner, K. / S. Melnick / M. I. Gomez (eds), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York, Teacher College Press, 199-214.

Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο

Κατερίνα Δημητριάδου

Εισαγωγή

Η εκάστοτε διδακτική πρακτική που εφαρμόζεται στη σχολική τάξη απορρέει από συγκεκριμένες αρχές διδασκαλίας, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν. Σε μια αντίστροφη πορεία συσχετισμού, το «συγκείμενο» της διδασκαλίας προσδιορίζει τις μεθόδους που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών (Χατζηγεωργίου κ.κ.: 27-86).

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού στο σημερινό σχολείο είναι μία σημαντική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας· και ενώ σύμφωνα με την παραδοσιακή εκπαιδευτική αντίληψη οι διαφορές αυτές αποτελούν πρόβλημα αντιμετώπισιμο μέσα από διδακτικούς χειρισμούς που θα μπορούσαν να τις μειώσουν, σήμερα είναι δυνατό να εκληφθούν ως πρόκληση διδακτικής αξιοποίησης από τον εκπαιδευτικό. Γιατί συμβαίνει αυτό; Επειδή προσφέρουν ευκαιρίες για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με περιεχόμενα και μεθόδους που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητές τους και να αναπτύξουν ποικίλες ερμηνείες για ό,τι αφορά τα συμφραζόμενα - αλλά και τα μη συμφραζόμενα - του σχολικού μαθήματος (Kesidou 2004). Πρόκειται για μια διαδικασία που αποβλέπει σε μια νέα μαθητική υποκειμενικότητα, προτάσσοντας τις αξίες της δημιουργικότητας, του γραμματισμού (Χατζησαββίδης 2005), της ετερότητας και της κοινωνικής ευαισθησίας (Ζουργός & Χοντολί-

δου 2005: 58) έναντι της ομογενοποίησης, του εθνοκεντρικού ή ευρωκεντρικού ναρκισσισμού, της ετεροφοβίας (Πασχαλίδης 2000).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εισήγηση έχει δομηθεί πάνω σε δύο άξονες: επιχειρεί κατ' αρχάς να διατυπώσει κάποιες παιδαγωγικές αρχές και οργανωτικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν το εγχείρημα αυτό της μετατροπής του «προβλήματος ετερότητας» σε διδακτική πρόκληση. Σε δεύτερο επίπεδο, περιγράφει σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για μικτές τάξεις, όπως εφαρμόστηκαν πιλοτικά στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων σε Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2006-07.

Αρχές και προϋποθέσεις Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Καθημερινά βιώνουμε τη δυσκολία προσαρμογής του εκπαιδευτικού έργου στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 50-56). Η δυσκολία αυτή μπορεί να αμβλυθθεί εφόσον - μεταξύ άλλων - υιοθετηθούν στην πράξη οι εξής βασικές αρχές αγωγής και διδασκαλίας:

1. *Η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία.* Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση αποτελεί ατομική και συλλογική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και η γνώση έχει χειραφετητικό χαρακτήρα. Η διδακτική πράξη στοχεύει σε μια κοινωνία που θα βασίζεται στην ισοτιμία και τη δημοκρατία, γι' αυτό και είναι προσανατολισμένη στην ανάδειξη των προβλημάτων κοινωνικής ανισότητας, διάκρισης και εξάρτησης. Καθώς μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρείται ένα είδος παρέμβασης στις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές δομές, απώτερος στόχος της αγωγής και της μάθησης είναι η απεξάρτηση του μαθητή από εξωτερικούς παράγοντες, η αυτονομία του και η διαμόρφωση προσωπικών και συλλογικών δεσμεύσεων (Κοσσυβάκη 1998, Ματσαγγούρας 2002: 101-107, Νικολάου 2005: 103-115, Frankenstein 2007).
2. *Ο εκπαιδευτικός να κατορθώσει να ξεπεράσει τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας.* Οι αδυναμίες αυτές συμπυκνώνονται στα εξής: τα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα διέπονται από έναν τεχνικό ρασιοναλισμό, δεν ανταποκρίνονται στην *κουλτούρα* της κάθε σχολικής τάξης, δε βοηθούν στη γεφύρωση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και απειλούν το μαθησιακό περιβάλλον με *αποστείρωση*, *αποξήρανση* και *έλεγχο*. Επίσης, δε λαμβάνουν υπόψη τις συνεχείς αλλαγές στο άμεσο και το ευρύτερο «συγκείμενο»

της διδασκαλίας, ούτε τις τάσεις αλλαγής που παρατηρούνται διαχρονικά (Φλουρής 2002).

3. *Ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει ατομοκεντρικές μεθόδους μάθησης, ώστε να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν. Έτσι, θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει το μάθημα επιλεκτικά σε κάθε «τύπο» μαθητή: σ' αυτόν που είναι σταθερά αφοσιωμένος στη δουλειά του και γνωρίζει ακαδημαϊκές επιτυχίες· σ' αυτόν που είναι περισσότερο προσανατολισμένος σε πρόσωπα και κοινωνικές συναναστροφές· σ' εκείνον που ζητά συνεχώς υποστήριξη από τον καθηγητή και έχει ανάγκη από ενθάρρυνση, πρόσθετες οδηγίες και βοήθεια· σ' εκείνον που λειτουργεί ως αποξενωμένος και αρνείται να συνεργαστεί, κάνοντας συχνά φασαρία και εκφράζοντας επιθετικότητα· τέλος, στο μαθητή που είναι σιωπηλός, απρόθυμος, σχεδόν ανύπαρκτος και σπάνια συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης (phantom student) (Good & Brophy 2000: 348-9, De Vecchi 2000: 182).*
4. *Ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί μια επικοινωνιακή προοπτική κατά τη διδασκαλία κατανοώντας τη συνθετότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της επικοινωνίας και εφαρμόζοντας συνεχώς την κατανόησή του αυτή στη σχολική τάξη. Έτσι, θα έχει επίγνωση των στόχων της ομιλίας όσων εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, θα αντιλαμβάνεται τη δυναμική της αλληλεπίδρασης σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, θα εξετάζει τις επιλογές που έχει και θα υιοθετεί κάθε φορά τις πιο κατάλληλες (Kougl 1977).*

Σε ό,τι αφορά τώρα τις διδακτικές μεθόδους, αυτές θα πρέπει να διαμορφώνονται με βάση κάποιες οργανωτικές προϋποθέσεις ιδιαίτερης σημασίας. Το κλειδί βέβαια για τη διασφάλισή τους είναι και πάλι ο εκπαιδευτικός:

- I. Καταρχάς, είναι γνωστό ότι όταν το *ψυχολογικό κλίμα* της τάξης είναι θετικό, οι μαθητές αισθάνονται αποδοχή και υποστήριξη από το περιβάλλον τους. Αντίθετα, σε ένα αρνητικό κλίμα όπου δέχονται την επίκριση, την απειλή και την απόρριψη, εξοβελίζεται κάθε πιθανότητα συνεκπαίδευσης, συλλογικότητας, αλληλεγγύης και συνεργασίας (Νικολάου 2005: 305).
- II. Η *διευθέτηση των θρανίων* στην αίθουσα σηματοδοτεί όχι μόνο το είδος των επιδιωκόμενων στόχων της μάθησης (ατομικών, ανταγωνιστικών, συνεργατικών) - άρα και της επικοινωνίας - στην τάξη, αλλά επιπλέον υποδηλώνει τη γενικότερη αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για το ρόλο του, καθώς και τη στάση του απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Κανάκης 1987).

- III. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης δίνουν έμφαση στις γλωσσικές και λογικο-μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Αγνοούν, έτσι, άλλες ικανότητές τους, οι οποίες αντιστοιχούν σε *τύπους νοημοσύνης* που υποτιμώνται στο σχολείο (μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική και φυσιογνωστική-οικολογική νοημοσύνη) (Gardner 1983). Ο εστιασμός του μαθήματος σε τέτοιους τύπους νοημοσύνης μπορεί να δημιουργήσει ισχυρές προσδοκίες επίδοσης για τους μαθητές και να αναδείξει τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, προσφέροντάς τους συναισθηματική ασφάλεια και θετική αυτοεκτίμηση.
- IV. Η ανάπτυξη εσωτερικών *κινήτρων* στους μαθητές εξαρτάται από την προσαρμογή του μαθήματος στα ενδιαφέροντά τους, την παρουσία νέων στοιχείων, τις ευκαιρίες επιλογής και ενεργού απόκρισης στο μάθημα, τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και από την παρουσία παιγνιωδών χαρακτηριστικών σε ασκήσεις του μαθήματος (Bruner 1961: 78-88, Ανδρούσου 2004).
- V. Η μειωμένη *προσοχή* των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας συνδέεται συχνά με την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στις μειωμένες ευκαιρίες για αυτενέργεια, δημιουργική σκέψη και επικοινωνία, καθώς και στην παρουσία ανεξέλεγκτων στερεοτύπων ή «θορύβων» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (φυσικών, ψυχολογικών, κοινωνικών κ.λπ.). Σύμφωνα λοιπόν με την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, η διατήρηση της προσοχής είναι εφικτή όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες προφορικής απόκρισης και αλληλεπίδρασης, όταν ο εκπαιδευτικός συζητά ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος και δίνει οδηγίες, όταν η νέα πληροφορία έχει νόημα, συνδέεται με την παλιά και είναι χρήσιμη, οργανωμένη και οπτική, καθώς και όταν δεν απαιτείται υπερβολικός χρόνος συγκέντρωσης στο μάθημα (Kougl 1977: 137-158, De Vecchi 2000: 71-93).

Οι παραπάνω οργανωτικές προϋποθέσεις όχι μόνο εμπλουτίζουν τους διδακτικούς χειρισμούς που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, αλλά και βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίζουν πληροφορίες ή να αναπτύσσουν ιδέες, δεξιότητες, αξίες, συναισθήματα, τρόπους σκέψης και μέσα έκφρασης του εαυτού τους, επιδιώκοντας το σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόταγμα «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (UNESCO 2002). Επιπλέον, θέτουν τις βάσεις για μια προοπτική «διαπολιτισμικής διδακτικής», καθώς συντελούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων της σχολικής και κοινωνικής ζωής που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν σε

ευρέα τοπο-γεωγραφικά πεδία, να υιοθετήσουν πολυπολιτισμικές ηθικές και πολιτικές αξίες, να μάθουν εν τέλει να ζουν μαζί με τους «άλλους».

Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη Διαπολιτισμική Διδακτική

Με γνώμονα πάντα την κοινωνικο-πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο και με αφετηρία τις αρχές και προϋποθέσεις στις οποίες αναφέρθηκα, προτείνω εδώ έναν κατάλογο από διδακτικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για το Γυμνάσιο, κάνοντας αναφορά και σε πρακτικές εφαρμογές σε σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα. Κοινός παρονομαστής τους είναι η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως επικοινωνιακού γεγονότος, η ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη (Γκότοβος 1997: 57-64), η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας, η έμφαση σε ποικίλους τύπους νοημοσύνης, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και προσοχής από τους μαθητές, καθώς και η επιδίωξη της ικανότητας «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Kougl 1977, Θεοφιλίδης 1997).

Οι μέθοδοι λοιπόν είναι οι εξής:

1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
2. Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)
3. Διαθεματική προσέγγιση
4. Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος
5. Παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση
6. Προσομοίωση
7. Μάθηση από παρουσιάσεις
8. Βραχύχρονες ομαδοποιήσεις
9. Βιωματική μάθηση
10. Διδασκαλία με τη χρήση NT
11. Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics
12. Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα) (brain storming)
13. Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Για οικονομία χρόνου, θα επικεντρωθούμε μόνο σε δύο μεθόδους: το παιχνίδι ρόλων και τη διδακτική αξιοποίηση της εικόνας. Θα πρέπει ωστόσο πρώτα να αναφερθούμε σύντομα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς αποτελεί αφετηριακή βάση όλων σχεδόν των προσεγγίσεων.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει τη διαπροσωπική

επικοινωνία, την ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Οργανώνεται με βάση τους κοινούς σκοπούς και στόχους της ομάδας, την κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη. Προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της είναι να θέσει κατ' αρχήν ο εκπαιδευτικός βασικά ερωτήματα στον εαυτό του σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες, το χρονικό πλαίσιο, τη σύνθεση των ομάδων, τη διευθέτηση των επίπλων, τους ρόλους, τους τρόπους λήψης αποφάσεων και το αποτέλεσμα που επιδιώκεται μέσα από αυτήν τη μέθοδο. Οι λειτουργικές φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι τρεις: στην πρώτη, γίνεται από τον εκπαιδευτικό εισαγωγική ενημέρωση των μαθητών πάνω στο θέμα, τους στόχους της εργασίας και τη διαδικασία της δουλειάς που θα διεκπεραιώσουν· στη δεύτερη, που αποτελεί το κύριο σώμα της μεθόδου, οι ομάδες ορίζουν τους ρόλους των μελών τους (γραφέας, συντονιστής κ.λπ., ανάλογα με το έργο) και εργάζονται πάνω σε συγκεκριμένο βιβλιογραφικό ή άλλο υλικό (κείμενα, πηγές, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες κ.λπ) κρατώντας σημειώσεις, καταθέτοντας απορίες, απαντώντας σε ερωτήματα και γενικά συγκροτώντας, σε ενιαίο περίπου σώμα, το προϊόν της δουλειάς τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη φάση αυτή είναι να παρακολουθεί την ομάδα, να ενθαρρύνει δίνοντας οδηγίες, να επιλύει απορίες, να διαχειρίζεται το χρόνο κ.λπ. Στην τρίτη φάση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι ομάδες ανακοινώνουν τα συμπεράσματά στα οποία κατέληξαν και προβαίνουν στη στοχαστική ερμηνεία τους κάνοντας συνοψίσεις και αναζητώντας συνδέσεις, προεκτάσεις κ.λπ. (Kougl 1977, Κανάκης 1987, Meyer 1987, Pont 1996, Μатσαγγούρας 2000).

Η διδασκαλία με ομάδες μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα, προϋποθέτει όμως ότι ο εκπαιδευτικός έχει από πριν οργανώσει τους χειρισμούς, το υλικό υποστήριξης, τις δράσεις των λειτουργικών φάσεων της κ.λπ. (Νικολάου 2005: 314-336). Οι αρχές εφαρμογής της μπορούν κατά περίπτωση να ενταχθούν, να συνδυαστούν ή να ακολουθήσουν τις υπόλοιπες μεθόδους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η «σύζευξη» κάθε φορά εξαρτάται από το είδος του αντικειμένου που διδάσκεται, τον προσανατολισμό του δασκάλου, τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος μάθησης κ.λπ.

Παραδείγματα: επίλυση γλωσσικών ασκήσεων, μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου, επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου, επεξεργασία ιστορικών πηγών κ.λπ.

Παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση

Πραγματώνουμε ένα ρόλο όταν ανταποκρινόμαστε στις προσδοκίες που απορρέουν από αυτόν. Αντίθετα, παίζουμε ένα ρόλο όταν αναπτύσσουμε δράση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, που είναι συνήθως φανταστική (“as if”), (Kougl 1977: 262-266).

Ο ρόλος αποτελεί έναν «χώρο» ανοιχτό, χαλαρό και συναισθηματικά ασφαλή. Προσφέρεται λοιπόν για πειραματισμό, αυτοσχεδιασμό και εφαρμογή καινοτόμων συμπεριφορών και ιδεών. Ακόμη, προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων: η κατανόηση της θέσης του άλλου, η ανάπτυξη συνθηκών συνεργασίας, η καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών, η ανάπτυξη γλωσσικών και μη γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη της δεξιότητας να είναι κανείς πιστικός, σαφής και συγκεντρωμένος είναι μερικές από αυτές.

Γενικότερα, η δραματοποίηση στο σχολείο βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική του σώματός τους, να αναπτύξουν αισθήματα συνεργασίας και αυτοεκτίμησης, να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές λειτουργίες, να μάθουν να χειρίζονται το χώρο και το χρόνο, να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες, να ευαισθητοποιηθούν στο λόγο, την τέχνη και τους συμβολισμούς της· ακόμη, μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να εκτονωθούν, να νιώσουν συναισθήματα χαράς και απόλαυσης και να επιδιώξουν την αυτογνωσία.

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η *ενσυναίσθηση* (ή «μέθεξη»: *empathy*). Για την επίτευξή της είναι απαραίτητο να νιώσουν οι μαθητές ότι «μοιράζονται» την κοινή ανθρώπινη φύση και ότι η συμπεριφορά τους, ατομική και συλλογική, βασίζεται πάνω σε μία συγκεκριμένη λογική. Τα διαρθρωτικά μέρη στο παιχνίδι ρόλων είναι το στήσιμο του δρωμένου (το οποίο οργανώνεται πάνω στα ερωτήματα *ποιος, γιατί, πού* κ.λπ.), η συγκρότηση ομάδων, η διεξαγωγή της δραματοποίησης και τέλος η συζήτηση, που δε θα πρέπει να είναι κριτική ή αξιολογική (Joyce & Weil 1986: 239-257, Κοντογιάννη 2000).

Παραδείγματα: Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις μαθήματος: ως δράση για δημιουργία κινήτρων, ως εμπειρία πριν ή μετά από γραπτή άσκηση, καθώς και ως ανεξάρτητη εμπειρία. Έτσι, ως πηγές δραματοποίησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδήσεις, ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα, σχολικά συμβάντα και λογοτεχνικά κείμενα (νουβέλες, μύθοι, ποιήματα, ιστορίες κ.λπ.) (Δημητριάδου 2001). Συνδυάζοντας το παιχνίδι ρόλων με

την προσομοίωση, τη βιωματική μάθηση, τον καταγιισμό ιδεών και βέβαια την ομαδική εργασία, μπορούν να «στηθούν» στην τάξη διάφορα σκηνικά: π.χ. Βουλή των Εφήβων, διάλογος εξυπηρέτησης σε δημόσια υπηρεσία, συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου για θέματα της πόλης (π.χ. τις πλαστικές εγκαταστάσεις στην Πλατεία Αριστοτέλους της Θεσσαλονίκης).

Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Η χρήση αυτής της μεθόδου προκύπτει ως ανάγκη στο σημερινό σχολείο, λόγω της μετατόπισης των λειτουργιών αναπαράστασης και επικοινωνίας από το λόγο στην εικόνα και από τη σελίδα ή το βιβλίο στην οθόνη (Kress & Van Leeuwen 1996, Kress 2004). Η ανάγκη όμως αυτή δεν καλύπτεται από το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην κυριαρχία του γλωσσικού παραδείγματος και επομένως αδυνατεί εκ των πραγμάτων να συσχετίσει ποικίλους σημειωτικούς κώδικες επικοινωνίας. Ο συσχετισμός εικόνας και κειμένου απομακρύνει τη διδασκαλία από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές επιλογές. Ευρύτερος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην αισθητηριακή πρόσληψη των μηνυμάτων που δέχονται, καθώς και η ενδυνάμωσή τους απέναντι στους «ανεξέλεγκτους παιδαγωγούς», όπως συχνά αποκαλούνται τα ΜΜΕ (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου 2005: 39-41).

Η εικόνα ως *πηγή μηνυμάτων* και ταυτόχρονα *τόπος έκφρασης* των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, καθώς προσφέρει ερεθίσματα για τη διαπραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λειτουργιών, τη «συγκειμενοποίηση» της μάθησης και τη δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Φλουρής 2002, Σφυρόερα 2003, Γιαννικοπούλου 2005, Δούβλη 2007). Ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις, μέσα από τις δηλώσεις και συνδηλώσεις που σηματοδοτεί, η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αφήγηση της προσωπικής ιστορίας και την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, αλλά και για την αντίσταση στις πολιτισμικές διακρίσεις ή την αντίδραση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς.

Παρέχοντας ένα είδος «πολιτιστικής προτροπής» στους ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, η εικόνα προάγει τον επικοινωνιακό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας και αναδεικνύει το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, από τη μια

μεριά προκύπτει συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη και από την άλλη διαμορφώνονται κριτικά υποκείμενα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γενικά, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας της εικόνας στο μάθημα (Κοζάκου-Τσιάρα 1991) και τη γενικότερη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων (Χοντολίδου 1999), είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ευαισθητοποιηθεί σε πρακτικές οπτικού γραμματισμού (Kress & Van Leeuwen 1996) που θα τον βοηθήσουν να επεξεργαστεί τη «γλώσσα της εικόνας» (Μυρογιάννη 2003) (Βλ. *Εικ. 1: Γραμμές και σχήματα*).

Παραδείγματα εφαρμογής:

Εικόνες που αναφέρονται σε θεματικές ενότητες όπως γενέθλια, οικογένεια, ενηλικίωση, ήρωες και πρότυπα ρόλων κ.λπ. παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιραστούν και να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία με τρόπο που υπογραμμίζει τα βαθύτερα κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης εμπειρίας (Coelho 2007: 528). Οι μαθητές μπορούν να απεικονίσουν θέματα από τη λογοτεχνία, να καταγράψουν την ιστορία που αφηγείται μια εικόνα, να συνθέσουν ένα κείμενο/στιχούργημα με αφορμή μια εικόνα, να βάλουν λεζάντες σε εικόνες ή υπομνήματα σε τοπογραφικούς-ιστορικούς χάρτες, να κατασκευάσουν σενάρια δραματοποίησης βασισμένα σε εικόνες, να καταγράψουν σχόλια για εικόνες από τον τύπο, να αναλύσουν συμβολισμούς εικόνων, να μετατρέψουν εικονικά μηνύματα σε λεκτικά, να αναπαραστήσουν έννοιες με σκίτσα, να φτιάξουν ιστορίες με κείμενο και εικόνες κ.λπ. (Δημητριάδου 2007).

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω, παρατίθενται εδώ ενδεικτικές εικόνες (φωτογραφίες, έργα τέχνης, σκίτσα, παραστάσεις κ.λπ.) με ιδέες για τον κριτικό σχολιασμό τους, καθώς και για μαθητικές εργασίες που προωθούν τη Διαπολιτισμική Διδακτική.

Εικ. 2: Πρόσφυγες από το Φυλλάδιο της Παγκόσμιας Ανθρωπιστικής Οργάνωσης «Διεθνής Αμνηστία»

Κριτικός σχολιασμός: Εστιάζουμε στις υποδηλώσεις και συμπαραδηλώσεις των εικόνων, ώστε να προκύψει η οικουμενικότητα του προβλήματος της προσφυγιάς. **Λειτουργία ενσυναίσθησης:** Βλέμμα φοβισμένο, αμήχανο.

Εργασίες:

- Τι σκέφτεται το μικρό παιδί της φωτογραφίας; (ιδεοθύελλα)

- Αφηγηθείτε τη δική σας ιστορία ή της οικογένειάς σας
- Είστε εσείς στην εικόνα: γράψτε ένα φανταστικό ημερολόγιο
- Βάλτε τα πρόσωπα να μιλούν σε έναν φανταστικό διάλογο
- Βάλτε άλλες λεζάντες στις φωτογραφίες

Εικ. 3: Πάμπλο Πικάσσο, *Γκουέρνικα*

Κριτικός σχολιασμός: Τοιχογραφία (3,5 X 7,8 μ.) που φιλοτέχνησε ο ζωγράφος μετά το βομβαρδισμό της ισπανικής πόλης Γκουέρνικα από τους Γερμανούς το 1937, οι οποίοι τότε συνεργάστηκαν με το στρατηγό Φράνκο (μετέπειτα δικτάτορα). Αποτέλεσμα: καταστροφή της πόλης, 2000 νεκροί. Με το έργο αυτό ο Πικάσσο εκπροσώπησε τη χώρα του στη Διεθνή Έκθεση του Παρισιού το ίδιο έτος, εκφράζοντας τη διαμαρτυρία του ενάντια σε όλους τους πολέμους.

Εργασίες:

- Ποια λέξη σκέφτεσαι;
- Πρόσεξε τη γυναίκα με τη λάμπα που προβάλλει στο παράθυρο. Τι βλέπει;
- Παρατήρησε τα μάτια και τα στόματα των ανθρώπων. Τι νιώθουν;
- Γιατί όλα είναι παραμορφωμένα και κομματιασμένα;
- Γιατί τα χρώματα είναι μουντά;
- Είναι οι γραμμές ήρεμες και αρμονικές ή κοφτερές και γεμάτες ένταση;
- Μας ξεκουράζουν ή μας αναστατώνουν; Δείξε παραδείγματα πάνω στον πίνακα
- Γιατί αυτό το έργο παραμένει επίκαιρο;
- Τι προξενεί ο πόλεμος;

Εικ. 4: UNICEF: *Τα δικαιώματα του παιδιού*

Κριτικός σχολιασμός: Οι εικόνες θίγουν ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναφέρονται επομένως με τρόπο πολύ αφαιρετικό σε θέματα που αγγίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Εργασίες:

- Καταγράψτε την ιστορία που αφηγείται η κάθε εικόνα
- Βρείτε τους συμβολισμούς της κάθε εικόνας
- Μετατρέψτε τα εικονιστικά μηνύματα σε λεκτικά (π. χ. με διάλογο ή περιγραφή)

Εικ. 5: *Το λογότυπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* (από το οπισθόφυλλο των εγχειριδίων)

Κριτικός σχολιασμός: Αναπαράσταση μιας σχέσης μαθητείας που πα-

ραπέμπει στο θεσμό της εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη χρονική διάσταση (τότε - τώρα) δίνει αφορμές για σχολιασμό της πολιτισμικής ποικιλίας.

Εργασίες:

- Τι είδους ιστορία αφηγείται η εικόνα;
- Βάλτε μια λεζάντα στην εικόνα
- Αφηγηθείτε ό,τι βλέπετε σε μια παράγραφο
- Η εικόνα προέρχεται από αρχαία ελληνική αγγειογραφία. Ποια σύμβολα βλέπετε;
- Μπορείτε να σκεφτείτε εικόνες με ανάλογο θέμα από τη δική σας πατρίδα; (από το παρελθόν ή το παρόν)
- Τι να λέει άραγε το κείμενο που διαβάζει ο μαθητής;
- Ποιο κείμενο από τη Γραμματεία της χώρας σας θα βάζατε εσείς για ανάγνωση;
- Παιχνίδι ρόλων: «Είσαι ο δάσκαλος. Τι λες στο μαθητή σου;»

Εικ. 6: Η ιστορία της Unicef με λόγια και εικόνες (Δια χειρός ΚΥΡ)

Κριτικός σχολιασμός: Κείμενο με μεγάλη οικολογική εγκυρότητα στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Εργασίες:

- Γράψτε ο καθένας με μολύβι ένα δικό του κείμενο που να αφηγείται μια ιστορία (ή τη δική του ιστορία).
- Ανταλλάξτε τα κείμενα μεταξύ σας και αντικαταστήστε λέξεις με εικόνες.
- Εργαστείτε σε ομάδες για να φτιάξετε ανάλογα κείμενα με εικόνες.
- Δραματοποιήστε την ιστορία που γράψατε στην ομάδα.

Εικ. 7: Γιάννης Τσαρούχης, *Τέσσερις Εποχές*

Κριτικός σχολιασμός: Η ταυτότητα του δημιουργού και του έργου. Σχολιασμός των μορφών, των προσώπων τους, των ενδυμάτων, των χρωμάτων, των συμβολισμών.

Εργασίες:

- Ποια είναι η πρώτη λέξη που σου έρχεται στο νου καθώς βλέπεις το έργο; (ιδεοθύελλα)
- Φαντάσου ότι περπατάς μέσα στην εικόνα. Τι βλέπεις; Τι ακούς; Τι μυρίζεις;
- Ποιον θα ήθελες να συναντήσεις; Τι θα ήθελες να του πεις; (γράψε μια παράγραφο ατομικά ή στην ομάδα)

- Βρες τους συμβολισμούς της εικόνας. Τι ακριβώς συμβολίζουν; (ιδεοθύελλα)
- Σχολίασε το βλέμμα των προσώπων (Ευθύ βλέμμα και αμεσότητα. Ρεμβασμός - ενσυναίσθηση)
- Σχολίασε το φόντο, τις ενδυμασίες, τα στοιχεία νεκρής φύσης
- Πώς γίνεται η διάκριση των εποχών;
- Υποδυθείτε στην ομάδα τους ρόλους των μορφών. Αναπτύξτε διάλογο μεταξύ σας. Καταγράψτε το διάλογο

Εικ. 8: Το *Μνημείο των Νεκρών* στο Ναγκασάκι

Κριτικός σχολιασμός: Εικόνα με πλούσια σηματοδότηση. Φωτογραφία της τελετής του 2005 για την επέτειο της έκρηξης: 9 Αυγούστου 1945. Η εικόνα σηματοδοτεί ζητήματα ιστορικής μνήμης, κοινωνικού ενδιαφέροντος και οικολογικής ευαισθησίας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με το απόσπασμα από *Τα Λουλούδια της Χιροσίμα*, στα Λογοτεχνικά Κείμενα της Β΄ Γυμνασίου (ΟΕΔΒ, σ. 223)

Εξηγούμε: *Χιροσίμα - Ναγκασάκι:* φυσικά υποδείγματα οικουμενικής άσκησης πάνω στον τρόπο. Η όλη τελετή αντιστοιχεί στην *πρόσληψη* του πυρηνικού δράματος του Ναγκασάκι από την κοινωνία. Η έκρηξη κατέστρεψε την πόλη και στιγματίσε τις ζωές των κατοίκων της επί σειρά γενεών (όσοι επέζησαν ήσαν οι τραγικοί hibakusha: αρρώστησαν και πέθαναν, δεν μπόρεσαν να εργαστούν, δεν έβρισκαν ερωτικό σύντροφο). Οι πόλεις πλήρωσαν την εύθραυστη ειρήνη - για άλλους την ισορροπία της φρίκης - όλης της ψυχροπολεμικής περιόδου, κατά την οποία είχε δημιουργηθεί η αίσθηση ότι τα πυρηνικά όπλα θα έσωζαν τους λαούς, υπό τον όρο ότι δε θα χρησιμοποιηθούν (Βασιλείου 2005).

Εργασίες:

- Στη φωτογραφία εκατοντάδες περιστέρια αφήνονται να πετάξουν στον ουρανό. Τι συμβολίζουν; Την ειρήνη; Τους ανθρώπους που χάθηκαν; Μηνύματα προς τις ψυχές από τους ζωντανούς; Κάτι άλλο;
- Πότε ακριβώς έγινε η έκρηξη της βόμβας στο Ναγκασάκι; Ζούσε τότε ο πατέρας ή η μητέρα σου; Ο παππούς σου;
- Τι υποδηλώνουν οι λευκοί τριγωνικοί όγκοι (όρθιοι και ανεστραμμένοι); Ένταση, σύγκρουση, κίνηση, κατεύθυνση προς τον αιθέρα; (Βλ. Γραμματική της εικόνας: διανύσματα με έντονες αιχμές και έντονη η αίσθηση του αντίκτυπου ή της στόχευσης) (Μυρογιάννη 2003)
- Στο κέντρο τι συμβολίζεται; Η έκρηξη της βόμβας; Στα πλάγια οι συνέπειες της έκρηξης; Τι άλλο; (συζήτηση)

- Το λευκό χρώμα είναι κυρίαρχο. Γιατί; Ισχύουν ανάλογοι κανόνες στη δική σας πατρίδα;
- Τι παριστάνει η επιβλητική μορφή του αγάλματος; Γιατί είναι τοποθετημένο τόσο ψηλά; Τι ατενίζει; Γιατί αυτό το βλέμμα;
- Τι δηλώνουν τα χέρια του; Καθησυχάζουν; Προειδοποιούν; Επιβάλλουν κάποια εντολή; (*Demand picture*, Kress 1996) (ιδεοθύελλα)
- Άλλα στοιχεία- κοινωνικά σύμβολα: λουλούδια, στεφάνια (διαχρονικότητα, οικουμενικότητα)
- Δραματοποίηση: Ας υποθέσουμε ότι ενσαρκώνετε εσείς το άγαλμα! Τι θα λέγατε στους ανθρώπους; (Γράψτε σε α΄ ή β΄ πρόσωπο, μόνοι σας ή στην ομάδα)

Επίλογος

Αν μας ενδιαφέρει, ως εκπαιδευτικούς, να διδάσκουμε με αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη σε ετερογενείς τάξεις, χρειάζεται να παίρνουμε σοβαρά υπόψη μας τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών μας, δίνοντας έμπρακτα παραδείγματα σεβασμού αυτών των ιδιαιτεροτήτων. Ακόμη, είναι σημαντικό να διδάσκουμε στους μαθητές μας γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Siegler 2002: 331- 350), ώστε όλοι τους να μπορούν να διαφοροποιούν τους τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχονται στο μάθημα· έτσι, θα είναι σε θέση από τη μια μεριά να αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης (Coelho 2007: 410- 412) και από την άλλη να επεξεργάζονται έννοιες και να διαμορφώνουν στάσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα που θα τους εντάσσουν ουσιαστικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου (Ευαγγέλου 2007, Νικολάου 2005). Πρόκειται για μια «κριτική στροφή» του εκπαιδευτικού έργου (Κοσσυβάκη Φ. 1998), όπου το δασκαλοκεντρικό, ανταγωνιστικό και αναπαραγωγικό εκπαιδευτικό παράδειγμα θα δώσει τη θέση του σε διαδικασίες που θα ενσωματώνουν την κριτική σκέψη και την επικοινωνία, θα προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργατικότητα, θα συνδέουν - και δε θα αποξενώνουν - τους μαθητές με το περιβάλλον τους και θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης. Επιπλέον, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού πάνω στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει (Carr & Kemmis 2002) - ακόμη και στην περίπτωση που λείπει ο πολιτισμικός πλουραλισμός από τα περιεχόμενα του αντικειμένου που διδάσκει - θα ήταν ίσως η λύση για να μειωθεί η απόκλιση ανάμεσα στην πρόθεση και την υλοποίηση της Διαπολιτισμικής Διδακτικής.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1961), *Η διαδικασία της Παιδείας*. Μτφ. Χρ. Κληρίδη. Αθήνα, Καραβία
- Carr W. & Kemmis S. (2002)⁴, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφ. Α. Λαμπράκη- Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη. Θεσσαλονίκη, Κώδικας
- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο
- De Vecchi, G. (2000), *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*. Μτφ. Ι. Καλογνώμης. Αθήνα, Σαββάλας
- Frankenstein, M. (2007), Quantative form in arguments. Στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 177- 198.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligencies*. N. York, Basic Books
- Good, T. L. / Brophy, J. E. (2000)⁸, *Looking in classrooms*. New York, Longman
- Joyce B. / Weil M. (1986)³, *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall
- Kesidou, A. (2004), Intercultural Education: Main Aims and Practices, In N. P. Terzis (Ed.), *Intercultural Education in the Balkan Countries. Education and Pedagogy in Balkan Countries 4* (pp. 97- 105), Thessaloniki, Kyriakidis.
- Kougl, K. (1977), *Communicating in the Classroom*. Illinois, Waveland Press
- Kress, G. / Van Leeuwen, Th. (1996), *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, London, RKP.
- Kress, G. (2004), *Literacy in the New Media Age*. Oxon, Routledge.
- Massialas, B. (2002), Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο - Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18- 20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, σσ. 121- 141. Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Meyer, E. (1987), *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Pont, T. (1996), *Developing Effective Training Skills. A practical guide to designing and delivering group training*, London, McGraw- Hill.
- Siegler, R. S. (2002), *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Μτφ. Ζ. Κουλεντιανού, Αθήνα, Gutenberg

- UNESCO (2002), *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Μτφ.: Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου Α. (2004), *Κίνητρο στην εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία*. Σειρά: Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Βασιλείου, Θ. Α. (2005), Τα Λουλούδια της Χιροσίμα. *Εφτά Ημέρες, Η Καθημερινή* 7. 8. 2005, σσ. 6-7
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005), «'Οπτικο- λεκτικά' παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων. Στο Ου. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, σσ. 119- 129. Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Γκότοβος, Θ. (1997), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γρόσδος Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003), *Γλώσσα και τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Δημητριάδου, Κ. (2001), «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή βιωματικών προσεγγίσεων στο μάθημα της Ιστορίας». Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη, 30. 03- 01. 04. 2001, σσ. 438-446.
- Δημητριάδου, Αικ. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν* 12, σσ. 93-103
- Δημητριάδου, Κ. (2007), «Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης». Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»*. Π. Δ. Μ. , Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, σσ. 196-223. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Δούβλη, Γ. (2007), «Ιστορία χωρίς λόγια...». Εμπειρίες από μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής. Στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, σσ. 109- 125. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ευαγγέλου, Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: τυπωθήτω

- Ζουργός, Ι. & Χοντολίδου, Ε. (2005), «Διδάσκοντας τον 'ξένο' μέσα από τη λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο». Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 44- 62). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Δεξιότητες Διδασκαλίας 2, Επικοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κανάκης, Ι. Ν. (1987), *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας - Μάθησης με Ομάδες Εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα (χ. ο.)
- Καραβίτη Τζ., Σακατζής, Δ. & Χατζηδημητρίου, Π. (2004), «*Το Πορτοκάλι με την Περόνη*». Υλικό εργασίας. *Θεατρικές ασκήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (www.TheatroEdu.gr, πρόσβ. 26. 11. 2007)
- Κοζάκου- Τσιάρα, Ό. (1991), *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, Ου. & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005), «Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη». Στο: Ου. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 37- 50). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002)², *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο- κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυρογιάννη, Έ. (2003), «Ο λόγος των εικόνων». Στο: *Πρακτικά Εισηγήσεων 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, τόμ. Β΄, Σύρος, 9- 11 Μαΐου 2003, 402-410.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. , Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 21- 36). Αθήνα: τυπωθήτω.

- Σφυρόερα, Μ. (2003), *Διδακτική Μεθοδολογία. Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Υπ. Ε. Π. Θ. - Πανεπιστήμιο Αθηνών (<www.kleidiakaiantikleidida.net> πρόσβ. 26.11.2007).
- ΥΠ. Ε. Π. Θ. - Ειδική Γραμματεία Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2004). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων* (επιστημονική υπεύθυνη: Άννα Φραγκουδάκη). Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Οι εικόνες προέρχονται από το τεύχος: *Το παζάρι και ο κόσμος του*, σσ. 37-39].
- Φλουρής, Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα». Στο *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο - Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18- 20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σσ. 13-45
- Χατζηγεωργίου, Γ. (χ. χ.), *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005), «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας». Στο: Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 35- 52. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής 1 (1)*, 115-118.

Διδακτικές παρεμβάσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία: μια εφαρμογή στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Ιόλη Πολυδωρίδου

Συνάδελφοι και συναδέλφισσες

Δεν έχω καμία απολύτως ελπίδα ότι μπορώ να ανασύρω μια διδασκαλία από το φυσικό χώρο της τάξης... χωρίς αυτή να ξεβάψει.

Γι αυτό πάρτε μια ανάσα, ελάτε μαζί μου... και συγχωρέστε με σας παρακαλώ από την αρχή, για τον τρόπο παρουσίασης της εισήγησης μου, αλλά θα ήθελα να μας δείτε όπως ακριβώς ήμασταν στην ώρα του μαθήματος, δάσκαλος και μαθητές μαζί.

Μπαίνουμε στο Α2 του Γυμνασίου Ευκαρπίας, για να διδάξουμε το «Βάνκα» του Α. Τσέχωφ, αρχές του Μάη, μετά από μια χρονιά εφαρμογής της παρέμβασης που υπακούει στη διαπολιτισμική διδακτική. Για το συγκεκριμένο διήγημα χρειάστηκαν 3 διδακτικές ώρες.

Απέναντι μας 30 παιδιά καθισμένα σε 5 ομάδες.

Από τα 30

- οι 8 είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες (27%)
 - 3 είναι διετείς
 - 2 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες
- Μια τάξη μικτή καθ' όλα. (Μπαίνουμε δηλ. στην τάξη σας)
- Έχω μαζί μου:
- Ένα διαφανοσκόπιο.
 - Ένα cd player.
- Και ένα τρισέλιδο (το οποίο έχω μοιράσει σε κάθε θρανίο).
- Αυτό περιλαμβάνει:
- Ένα φυλλάδιο με πληροφορίες για «τα παιδιά των φαναριών», τόσο από τον Ελλαδικό χώρο όσο και από τον παγκόσμιο.

- Τη σύμβαση για το δικαιώματα του παιδιού με τα άρθρα ομαδοποιημένα σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες.
- Το τρίτο φυλλάδιο έχει τον τίτλο «παιγνίδι ρόλων» και είναι αυτό: Κρατήστε την απορία σας σε αναμονή.
- Έχω τέλος μαζί μου και την κ. Δημητριάδου (Λέκτορας διδακτικής μεθοδολογίας, που παρακολουθεί την εξέλιξη εφαρμογής της παρέμβασης). Το μάθημα δηλ. είναι ανοικτό, έχει αποδέκτη. Το γεγονός αυτό από μόνο του, ξεκλειδώνει ιδιαίτερα τις επιδόσεις των μαθητών. (Αυτό φάνηκε ήδη από προηγούμενα μαθήματα, τα οποία παρακολούθησαν π. χ. γονείς ή άλλοι καθηγητές).

1^η ΩΡΑ 8. 10. Ο Βάνκας - Του Άντον Τσέχωφ.

Είναι όλα έτοιμα, όλοι στα θρανία τους.

Νυστάζουν! Ξεκινώ απ' αυτό. Σημείο εκκίνησης πάντα οι μαθητές.

Και τους ρωτώ

- Νυστάζετε; Ομολογούν πως ναι.
- Θέλετε να σας κοιμίσω; Αυτοί αιφνιδιάζονται. Και ψιθυρίζουν ναι.
- Κλείστε τις κουρτίνες, κλείστε τα φώτα.
- Ανοίξτε το βιβλίο απλωτά σαν μαξιλάρι στη σελ. 190 και ακουμπήστε επάνω του, με φορά του κεφαλιού προς τον πίνακα.

Το ξέρω πολύ καλά ότι όλοι βρισκόμαστε σε πλήρη αμηχανία για το πώς θα περάσουμε κάποιες στοιχειώδεις πληροφορίες για ένα δημιουργό, όταν αυτό είναι αναγκαίο.

Πώς όμως να αγνοήσεις τον Άντον Τσέχωφ;

Δοκιμάζω έναν άλλο τρόπο για να περάσω βιογραφικά στοιχεία.

Προβάλλω την εικόνα του Τσέχωφ (σε διαφάνεια) - παράλληλα βάζω μουσική (Ν. Ξυδάκης «Μουσική στη μητέρα μου - οργανικό » από το Ημερολόγιο).

Και ξεκινώ:

«Σήμερα θα πάμε αλλού... θα πάμε εκεί όπου γεννήθηκαν η Ιωάννα και η Όλγα - είναι παρούσες μαθήτριες της τάξης - θα πάμε στην Ρωσία (κάνω ένα πρώτο διαπολιτισμικό άνοιγμα), για να γνωρίσουμε ένα κάποιον Άντον Τσέχωφ - Κοιτάξτε είναι αυτός... Αν κάπου τον συναντήσετε ως όνομα, ως θεατρικό έργο να ξέρετε πως είναι αυτός».

Έτσι κάτω από μουσική υπόκρουση, με παραμυθική αφήγηση, τους λέω λίγα λόγια για

- τη ζωή του
- την εποχή του

- τα χαρακτηριστικά

- τους ήρωες του

Στο σημείο αυτό τους ρωτώ αν θέλουν να γνωρίσουν έναν απ' τους ήρωες του.

Μου απαντούν... ναι.

Και τους λέω: «χτυπήστε ρυθμικά το χέρι σας στο θρανίο, ν' ανοίξει το κείμενο να μπούμε».

Σε όλο αυτό το διάστημα

Επικρατεί: απόλυτη ησυχία

Πριν καν μπούμε στο κείμενο - έχουμε πετύχει τον αιφνιδιασμό τους:

- έχουμε αγκιστρώσει την προσοχή τους

- έχουμε προοργανώσει ένα κλίμα προσδοκιών

Προχωρώ ομαλά στο κείμενο: “Βάνκας” (περνώ σε διαφάνεια μια παιδική μορφή, από τους πίνακες του Γ. Ιακωβίδη).

Διαβάζω το κείμενο με απόλυτα θεατρική ανάγνωση

- Δεν κινούμαι.

- Δεν αποσπώ.

- Δε διστάζω να παίξω με τη φωνή μου τη φωνή του Βάνκα (το παράπονο, τον αναστεναγμό). Δε διστάζω να αποκαλυφθώ μπροστά στους μαθητές μου.

Δεν είναι δυνατόν να τους ζητήσω αργότερα κάτι ανάλογο χωρίς να τους έχω δείξει εγώ πρώτα πώς γίνεται.

Και ενώ είναι όλοι εκεί, την ώρα που η ανάγνωση πλησιάζει προς το τέλος της (εγώ έχω προσυνηνοηθεί με την μαθήτριά, η οποία χειρίζεται τη μουσική, και) αιφνίδια ξαναμπαίνει το ίδιο ηχητικό μοτίβο, ως υπόκρουση στην ανάγνωση μου.

Αυτό σαν τέχνασμα τους ενσωματώνει ακόμα περισσότερο (μοιάζει με παράσταση).

Όταν πατάω την τελευταία τελεία,... «ένα πλήρες αιωρείται παντού».

Και εγώ πρέπει να το μαζέψω: ΑΝΟΙΓΩ ΤΑ ΦΩΤΑ

1. Τους ρωτώ αν τους άρεσε. Ξεκινώ από το δικό τους κόσμο (Ε. Φρυδάκη, 1999, σ 50)

2. Εστιάζω στον πίνακα του Ιακωβίδη (στην εικόνα, όχι στο κείμενο) Ποντάρω στο γεγονός ότι:

- οι μαθητές νιώθουν πιο ελεύθεροι στην ανάγνωση της εικόνας

- θεωρούν στην εικόνα πιο ευρύχωρη στις αποκρυπτογραφήσεις τους
Ρωτώ: Θα μπορούσε να είναι αυτός ο Βάνκας;
Συμφωνούν πως ναι και όταν τους ρωτώ γιατί;

Εισπράττω πειστικότερες απαντήσεις:

- «είναι φοβισμένο»
- «είναι γεμάτο παράπονο»
- «σαν να παρακαλά»
- «φοράει απλά ένα πουκάμισο» (δηλώνει το Αλβανόπουλο, ο

Άρης)

Και να

- η παρατηρητικότητα
- η φαντασία
- ευαισθησία της όρασης πίσω από την εικόνα

Έχουν εισπράξει και τις δηλώσεις και τις συνδηλώσεις της εικόνας.

Κι ενώ εγώ είμαι έτοιμη να μπω στο κείμενο

3. Η Ιωάννα (που είναι από την Ρωσία) ρωτά: «Κυρία ο Βάνκας είναι Ρώσος;»

Να η πρώτη διαπολιτισμική νησίδα που αναδύεται απολύτως φυσικά από μόνη της.

Παρόλο που εγώ είχα προσχεδιασμένο σε άλλο σημείο αυτό το θέμα, ακολουθώ τον δρόμο των παιδιών. Αρπάζω την ερώτηση και την αντιγυρίζω... «Είναι Ρώσος»;

Ιωάννα: «Ναι Κυρία... γιατί στην Ρωσία... ».

Και η Ιωάννα αρχίζει να μεταφέρει το τι γίνεται στο τόπο της.

Γίνεται ο δίαυλος για να περάσει ένα άλλο πολιτισμικό κεφάλαιο μέσα στην τάξη.

Michel: «Μα κι εγώ γνώρισα ένα τέτοιο παιδί στην Παλαιστίνη».

Και ο Michel αρχίζει να διαφωτίζει την τάξη για το δικό του τόπο.

Και να το άνοιγμα «στο ξένο».

Ουδείς προσέχει τα σπαστά Ελληνικά του.

Και να ο διαπολιτισμικός σεβασμός (Γ. Νικολάου 2005, σ. 232), που ξεκινά κατά τη γνώμη μας αρχικά ως άσκηση στην ακρόαση.

Όλοι ακούν αιφνιδιασμένοι τι συμβαίνει με τα παιδιά του πολέμου στην Παλαιστίνη. Αυτά που ενδεχομένως έβλεπαν στις τηλεοράσεις, διαπιστώνουν ότι είναι ένα βαρύ βιωματικό φορτίο που κουβαλά ένα παιδί, το οποίο κάθεται ακριβώς δίπλα τους.

Να η γνωριμία με τον άλλον, η απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γ. Νικολάου 2005, σ. 241 - 242).

Φιλιά: «Γιατί τα παιδιά των φαναριών στην Ελλάδα τι είναι»; (Αρ-

πάζω την ευκαιρία και κάνω την πρώτη παραπομπή στο τρισέλιδο, «πληροφορίες για τα παιδιά των φαναριών»). Σοκάρονται με τα νούμερα και τα δις των τζιρών της παιδικής εκμετάλλευσης.

Και να το πρόβλημα να παίρνει τον πανανθρώπινο παρανομαστή του.

Εκεί μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης να πέφτουν τα όρια ανάμεσα στις φυλές, τις γλώσσες, τις ομάδες.

Γραμματική: «Κυρία δε μοιάζει με «το κορίτσι με τα σπίρτα»»

Ελένη: «Και με το «Invisible children» δε μοιάζει; Την ταινία που είδαμε όλοι μαζί»;

Και να το διαθεματικό άνοιγμα:

η λογοτεχνία,

ο κινηματογράφος,

η εμπειρία συναντώνται με απόλυτη φυσικότητα.

Όλος ο κόσμος είναι εκεί.

Μπαίνω στο κείμενο

Οι ερωτήσεις μας το ξέρουμε πως πρέπει να είναι πάντα κλιμακωτές.

Ξεκινώ από απλές ερωτήσεις γνώσης - κατανόησης για να περάσω μετά σε ερωτήσεις ανάλυσης - σύνθεσης - σύγκρισης.

Αισθάνομαι πως πρέπει να 'χω μια πρώτη σιγουριά ότι πατούν στο βασικό καμβά του κειμένου, για να προχωρήσω.

Ξεκινώ με το συχνόχρηστο Πού;

Πότε;

Ποιος;

Τι; Γιατί;

Όμως: Δεν απευθύνομαι στα άτομα, αλλά κυρίως στις ομάδες.

(Π.χ. γιατί ο Βάνκας γράφει τέτοια ώρα, τέτοια μέρα το γράμμα;)

Εφαρμόζω Βραχύχρονη Ομαδοποίηση

Δηλ. τους δίνω λίγα λεπτά για να σκεφτούν ως ομάδα.

Τότε η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο. Περνώ από δίπλα τους, τους υποψιάζω και φεύγω.

Εκεί συζητούν,

βοηθούν,

συνοψίζουν και ο συντονιστής γράφει.

Αξίζει να πούμε ότι:

Ο «καλός» μαθητής δεν πνίγεται. Μαθαίνει να θέτει την ικανότητα του στην υπηρεσία της ομάδας.

Ο «αδύναμος» δεν επαναπαύεται. Δεν θέλει να εκθέσει την ομάδα του. Τόσο αυτός όσο και ο «αποστασιοποιημένος» μαθητής, μόλις νιώσουν την ασφάλεια και την επικύρωση της ομάδας, αρχίζουν να ξεθαρρεύουν.

Κι όταν ο χρόνος τελειώνει και επαναφέρω το ερώτημα, 30 χέρια είναι όρθια.

Και εγώ τους φωνάζω «πετάει πετάει το Α2»

Ένα συνεχές feedback, μια συνεχής ανατροφοδότηση τους σηκώνει όρθιους.

Είναι περιττό να πω ότι οι απαντήσεις είναι αιφνιδιαστικές σε ποικιλία, σε εμβάθυνση, σε ευαισθησία.

(Π. χ. Έχει φτάσει στα όριά του, οι γιορτές του τονίζουν τη μοναξιά, έχει ανάγκη να ζήσει οικογενειακά Χριστούγεννα, το γράμμα είναι η φυγή του).

Δε θα επιμείνω σε βασικούς εντοπισμούς του κειμένου, στους οποίους λίγο ή πολύ όλοι σταματάμε.

Όπως για παράδειγμα στο παιχνίδι του Τσέκωφ:

- Παράθυρο - μνήμη - γράμμα

Να αναφέρω απλώς ότι ζωγραφίζω το παράθυρο στον πίνακα (προσπαθώντας να οπτικοποιήσω το σημείο) και πάνω εκεί κεντούμε με τους μαθητές:

Τι θυμάται κάθε φορά ο Βάνκας.

Ποια η διαφορά στις μνήμες του.

Τονίζουμε τη διαφορά του εδώ και του εκεί, του τότε και του τώρα.

Παρόλο που το σημείο ίσως αυτό είναι ιδανικό για διαπολιτισμικό άνοιγμα, εμείς το προσπερνούμε, γιατί είναι ήδη κάτι που συζητήθηκε σε προηγούμενα κείμενα. Αποφεύγουμε οτιδήποτε θα ξεχώριζε αυτά τα παιδιά «ως άλλους», όπως στην προκειμένη περίπτωση, ο συνεχής φωτισμός πάνω στη μεταναστευτική εμπειρία τους.

- Φτάνω στο σημείο με τα «βάσανα». (Θέλω να εμπλουτίσω το σημείο με πληροφοριακό υλικό, που αφορά στα δικαιώματα του παιδιού).

Μέχρι την τελευταία στιγμή δεν είμαι σίγουρη για το εγχείρημα. Η έρευνα δράσης σε προηγούμενη απόπειρα μου έδειξε πως αν εμβολίσω το κείμενο (την ώρα της επεξεργασίας) με εξωκειμενικές πληροφορίες, θα μου θρυμματίσει την εσωτερική ενότητα της διδασκαλίας. Αυτό το «συμπαγές» που προχωρά. Αναθεωρώ τον τρόπο και ξαναδοκιμάζω. Δένω δηλ. πολύ σφιχτά την εξωκειμενική πληροφορία με το κείμενο. Τους ζητώ να υπογραμμίσουν όλα τα βάσανα ένα - ένα και περνώ σε διαφάνεια τη σύμβαση με τα δικαιώματα του παιδιού (είναι το β' φύλλο που έχουν μπροστά τους)

Τους ζητώ να μου πουν τι παραβιάζεται. Οι ομάδες ανταποκρίνονται 100%.

Ταχύτατα τους παραπέμπω στο πλήρες κείμενο της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού, που έχω αναρτήσει στο ταμπλώ τους, ώστε να ξέρουν ότι τα δικαιώματά τους είναι κατοχυρωμένα.

Είναι ώρα να μαζεύω το κείμενο. Η επικέντρωση της προσοχής για τόσο χρόνο παίζει άγρια με τα όριά τους.

- Τελευταία ερωτήματα: Θα πάει το γράμμα;
Συνδέω με το μάθημα της γλώσσας (στο οποίο διδάξαμε την επιστολή).

Να τα αντικείμενα ως συγκοινωνούντα δοχεία.

Δεν θα πάει το γράμμα. Εντοπίζουν όλους τους λόγους.

- Κλείνω με παγνιώδη τρόπο (Εσείς και ο Βάνκας).
Βλέπετε ή ακούτε; (εντοπίζουν εικόνες - αναστεναγμούς).

Εδώ ή εκεί; (παιχνίδι με το χώρο).

Τότε ή τώρα; (παιχνίδι με το χρόνο).

Πραγματικότητα ή όνειρο;

Ελπίδα ή ματαίωση; (ποιος εισπράττει την ελπίδα και ποιος τη ματαίωση;)

Στο τελευταίο ερώτημα η τάξη φρενάρει. Διαπιστώνουν ότι ο Βάνκας μένει με την ελπίδα, ενώ ο αναγνώστης εισπράττει όλη τη ματαίωση.

Κορυφώνω με την ερώτηση: «Γιατί τελικά ο Τσέκωφ αφήνει την ματαίωση στον αναγνώστη;»

Γραμματική: «Γιατί εμείς είμαστε απ'έξω και μπορούμε να παρέμβουμε».

Σε μένα μιλά άραγε, στο κείμενο ή στον εαυτό της (Ε. Φρυδάκη, 1994, σ. 44);

Η τάξη δυσπνέει.

Το κουδούνι με διασώζει στο παρά ένα.

2^η ΩΡΑ Παιχνίδι ρόλων

Ρωτώ: θέλετε να παίξουμε με το κείμενο; Η τάξη είναι όρθια.

Ξανακλείνουμε τις κουρτίνες. Τους καλώ να έρθουν στο τελευταίο φύλλο του τρισέλιδου, στο «παιχνίδι ρόλων». Σ' αυτό έχω αναγράψει (με ενδιάμεσα κενά) 9 συμβατικούς τίτλους επηρεασμένους από 9 πίνακες Ελλήνων ζωγράφων. Αυτοί οι πίνακες, που παραπέμπουν σε πρόσωπα, πράγματα, εικόνες του κειμένου, αρχίζουν να περνούν μπροστά τους σε διαφάνειες, ενώ ταυτόχρονα ακούγεται το ίδιο ηχητικό μοτίβο του Ν. Ξυδάκη.

Και τους οδηγώ:

<ul style="list-style-type: none">- Δεν είστε εσείς, είστε ο Βάνκας.- Γράψτε ότι νιώθετε ότι σκέφτεστε- Δεν είστε εδώ, είστε σ' ένα τόπο ξένοκ. λ. π.	<p>Και να το παιγνίδι ρόλων Και να η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου Να ο απεγκλωβισμός από τη δική σου οπτική γωνία</p>
--	---

Το κλίμα είναι καταπληκτικό, γράφουν άπαντες (ενεργοποίηση 100%).

- Έχετε 3 λεπτά και 33''.

- Δεν προλαβαίνουμε κυρία.

- Ούτε ο Βάνκας προλαβαίνει (τους βάζω όσο πιο ενεργητικά γίνεται στις συνθήκες του κειμένου, στις συνθήκες του «άλλου») (Ε. Φρυδάκη, 1999, σ. 51).

Ακολουθεί ανάγνωση σε κυλιόμενο κείμενο.

Οι αποτυπώσεις είναι καταπληκτικές

- οι αναστεναγμοί
- οι επικλήσεις
- η κακία
- το αδιέξοδο

Ο αφηγηματικός λόγος έγινε θεατρικός λόγος.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι έκρυθμο.

Εάν καρφισώσεις τον αέρα, θα σπάσει. Οφείλω να τους αποφορτίσω χωρίς να τους γειώσω. Και τους ρωτώ: «αν εσείς ήσασαν ο Βάνκας εγκλωβισμένος σ' ένα «οτιδήποτε» σας πνίγει, ποια κουβέντα (απ' το κείμενο) θα φωνάζατε τόσο δυνατά ώστε να σκιστούν οι σελίδες του βιβλίου και να πέσουν οι τοίχοι της τάξης»; (ζητώ δηλ. τη φράση με το ισχυρότερο «φορτίο», το μεγαλύτερο «εκθέτη», δουλεύοντας και σε επίπεδο γλώσσας).

Εντοπίζουν ευθύβολα: «Πάρε με από εδώ»

Περνώ την φράση στον πίνακα και εφαρμόζω «ιδεοθύελλα».

Τους καλώ να συνεχίσουν τη φράση με δικούς τους στίχους:

<ul style="list-style-type: none"> - με οτιδήποτε αναδύεται από μέσα τους. - ως πρόταση, ως λέξη ως αποσιωπητικά. - να μην τακτοποιήσουν τα λόγια τους, να μη βάλουν σε σειρά τις εικόνες τους. - να μην λογοκρίνουν αυτό που σκέφτονται (δεν υπάρχει σωστό ή λάθος). - να μην εγκλωβιστούν σε ομοιοκαταληξίες, γιατί ο ρυθμός υπάρχει μέσα στις λέξεις, κάτω απ' τις λέξεις, ανάμεσα στις λέξεις. - Καλώ παιδιά από τις άλλες χώρες να δώσουν ή να επαναλάβουν στίχους ή λέξεις στη δική τους γλώσσα (κι όταν δεν το κάνω εγώ, το ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές επικυρώνοντας τη διαπολιτισμική ευαισθησία που χτίσαμε, πιστεύοντας πάντα πως «η ετερότητα είναι πηγή πλούτου»). 	<p>Έτσι ξεδιπλώνεται «Ποίημα επί πίνακος» Πάνω σ' αυτή τη φυσική ροή τους εξηγώ πως αυτά περίπου είναι τα χαρακτηριστικά της νεότερης γραφής.</p>
--	---

Απολύτως φυσικά κυλάμε στην δημιουργική σκέψη και γραφή (Κ. Δημητριάδου, 2006, σ. 20).

Το αφηγηματικό κείμενο, που έγινε θεατρικό κείμενο, γίνεται τώρα ποιητικό κείμενο.

Η ποίηση κατεβαίνει από τα πολυώροφα της διανόησης και αναγνωρίζει ως υποκείμενα της τους μικρούς μαθητές της Ν. Ευκαρπίας, που αιφνιδιασμένοι απορούν ανακαλύπτοντας αυτόν τον «ξένο» εαυτό τους.

Το αποτέλεσμα, το οποίο ενδεχομένως φαίνεται απλό ή απλοϊκό, μπορεί να είναι μια άριστη αφορμή, για να τους δείξουμε τι σημαίνει αυτοδιόρθωση και επαναγραφή κειμένου.

Τελειώνουμε με ομαδική ανάγνωση του ποιήματος.

Το δώρο μάθημα τελειώνει.

Στο σημείο αυτό είναι αδύνατον να βάλω ασκήσεις.

Με αφορμή το κείμενο "Ο Βάνκας"

Πάρε με από δω

Από την κόλαση που τρώ

Από τη σκλαβιά του φύλου

Δια τὴ ^{ελευθέρια} βί με τῆ

Πάρε με κατὶ σου

ὅτον "παραδεισο" τῆς ελευθερίας,

ὅτον "παραδεισο" τοῦ χωρίου,

ὅτον "παραδεισο" τῆς γαστριμαχίας

ὅτη γαστρίνη!

3^η ΩΡΑ

Μπαίνω στην τάξη με μισή καρδιά. Το προηγούμενο δυναμικό δώρο μ' έχει στημένη στον τοίχο.

Επενδύω στην άσκηση:

«Μαρτυρίες των γονιών σας για το αν εργάστηκαν στα παιδικά τους χρόνια. Πού εργάστηκαν, ποιες ήταν οι συνθήκες. Σύγκριση με τις συνθήκες του Βάνκα».

Απευθύνομαι σε προσωπικά βιώματα (τονίζοντας πάντα την ιδιαίτερη αξία τους, όποια και αν είναι αυτά, απ' όπου και αν προέρχονται, προλαβαίνοντας το ενδεχόμενο να αισθανθεί κάποιος μειωμένος γι' αυτό που φέρνει απ' το σπίτι του (Ε. Κανακίδου - Β. Παπαγιάννη, 1998, σ. 54)).

Πράγματι:

Ανδρέας: «Ο πατέρας μου μάζευε μικρός καπνά».

Ιωάννα: «Η μαμά μου στη Ρωσία από 8 χρονών άρμεγε αγελάδες».

Αριέλ: «Ο πατέρας μου από μικρό παιδί έκοβε ξύλα την Αλβανία».

Στη σύγκριση με τις συνθήκες του Βάνκα διαπιστώνουν πως τελικά η λογοτεχνία είναι η ίδια η ζωή (επιβεβαιώνονται τα λόγια του Τολστόι ότι ο Τσέχωφ είναι «ζωγράφος της ζωής» (Τσέχοφ Α. , 2001 τ. α' , σ. 19)).

Όστοςο το κλίμα είναι νωθρό και σέρνεται.

Προχωρώ ακροποδητί στο μαλακό πυρήνα. Τους ζητώ να πουν, (εάν θέλουν) αν οι ίδιοι δούλεψαν ή δουλεύουν. Χτυπώ την πόρτα σε ένα πολύ προσωπικό τους εντός - εντός.

Πατήσαμε άραγε το σκαλί της αμοιβαίας εμπιστοσύνης στη διαπολιτισμική μας πορεία (Γ. Νικολάου, 2005, σ. 242);

Και τότε προς αιφνιδιασμό μου, όλη η τάξη θέλει να πει.

Αυτή η αζήτητη καθημερινότητα του καθενός έρχεται στο προσκήνιο, φωτίζεται και αποκτά επιτέλους την ευκαιρία, αλλά και το θάρρος να μιλήσει για τον εαυτό της, γιατί νοιώθει ασφαλής (π.χ. Η Μαρία δουλεύει κάποιες φορές στη βιοτεχνία με τη μητέρα της, ο Χρήστος δουλεύει στο κρεοπωλείο του πατέρα του, ο Michel κάνει το μαρμαρά τα Σαββατοκύριακα).

Εκεί ακριβώς που το κλίμα αρχίζει να φουντώνει, «πετώ τον τελευταίο άσσο από το μανίκι»: δραματοποίηση

- Πάρτε μια σκηνή, μια φράση, οτιδήποτε από το κείμενο ή με αφορμή το κείμενο, βάλτε λόγια και ελάτε να το παίξουμε.

Η τάξη ξαναγίνεται εργαστήριο. Μια υπέροχη δημιουργική φασαρία, απολύτως προτιμότερη από τη νέκρα της πλήξης και της ανίας.

Η μια ομάδα παρουσιάζει μετά την άλλη.
Και τότε πού είσαι δάσκαλε να δεις:
το κείμενο
να διαστέλλεται (π.χ. με σκηνές σωματικής και λεκτικής βίας),
να προεκτείνεται (π.χ. με αιφνίδια είσοδο του αφεντικού),
να ανατρέπεται (π.χ. με το Βάνκα να ανοίγει την πόρτα και να φεύγει).

Πώς να μη σκεφτώ συνειρμικά ότι «το έργο του Τσέχωφ περιγράφει τη ζωή που υπάρχει, αλλά αντηχεί και εκείνη που πρέπει να υπάρξει» (Α. Τσέχωφ, 2001, σ. 23); Άραγε οι μαθητές το έχουν κάπου νιώσει;

Σ' όλο αυτό το βιωματικό παιχνίδι και η φαντασία είναι παρούσα και η ευρηματικότητα και ο αυτοσχεδιασμός και το αναλφάβητο σώμα (που εμείς το θέλουμε καθηλωμένο 7 ώρες), αλλά κυρίως είναι παρούσα η χαρά και η συγκίνηση με όλο το νόημα της λέξης: της ταυτόχρονης κίνησης του μυαλού και της ψυχής τους.

Συνάδελφοι και συναδέλφισσες

Το ξέρω πως δεν έχω καμία απολύτως ελπίδα να ανασύρω μια διδασκαλία από το φυσικό χώρο της τάξης... χωρίς αυτή να ξεβάψει, γι' αυτό παραιτούμαι.

Βιβλιογραφία

- Altrichter H., Posch P. & Someck B. (2001), (μτφ Μ. Δεληγιάννη). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Β. Αποστολίδου - Β. Καπλάνη - Ε. Χοντολίδου (επιμέλεια) (2004) Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Β. Αποστολίδου - Γ. Πασχαλίδης - Ε. Χοντολίδου (1995). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. Σύγχρονα θέματα 57.
- Β. Αποστολίδου - Ε. Χοντολίδου (επιμέλεια) (1999) Λογοτεχνία και εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ν. Γκόβας (2003). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυκωτες θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κ. Δημητριάδου (2006). Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι (αδημοσίευτες σημειώσεις επιμορφωτικού σεμιναρίου).
- Α. Κάλφας (1993). Ο μαθητής ως αναγνώστης. Θεσσαλονίκη: Τραμάκια.

- Ε. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη (1998). Διαπολιτισμική αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Α. Κεσίδου, 2004. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Εταιρία επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.). Προγράμματα διδασκαλίας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών χωρών. Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού συνεδρίου, σελ. 75 - 83.
- Γ. Νικολάου (2005) Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Α. Π. Τσέχοφ (2005). Επιλογή από το έργο του, μτφρ Γ. Στυλιάτης. Αθήνα: Κέδρος.
- Ε. Φρυδάκη (1999). Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα.

Εποπτικό Υλικό

Διαδίκτυο

<http://www.unicef.gr/symbols.php> (τελευταία πρόσβαση 2/12/2007)
<http://www.unicef.gr/reports/alko/street.php>(τελευταία πρόσβαση 2/12/2007)

Δισκογραφία

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ - Νίκος Ξυδάκης («Μουσική στη μητέρα μου» - Οργανικό)
LYRA

Πίνακες Ελλήνων Ζωγράφων

Από τη σειρά «ΜΕΓΑΛΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΖΩΓΡΑΦΟΙ - ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ» (ΤΑ ΝΕΑ). Παραγωγή: Ελληνικά Γράμματα. Εικόνες και κείμενα από τις εκδόσεις ΜΕΛΙΣΣΑ.

Γ. Ιακωβίδης (σελ. 38, 61), Π. Πανταζής (σελ. 68, 101), Γ. Μόραλης (σελ. 8),
Κ. Βυζάντιος (σελ. 72), Μ. Λύτρας (σελ. 100), Σ. Σορόγκας (σελ. 79),
Κ. Τσόκλης (σελ. 56)

Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης

*Δημήτρης Κουτσογιάννης
Ρούλα Τσοκαλίδου*

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ύστερα η Ελλάδα μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική χώρα με σημαντικές συνέπειες στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και κατά προέκταση στις εφαρμοζόμενες διδακτικές προσεγγίσεις. Αυτές οι προσεγγίσεις, που εφαρμόστηκαν στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα μέχρι σήμερα, θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες.

1. Την πρόσθετη διδακτική στήριξη που προσφέρει το ελληνικό σχολείο στα δίγλωσσα παιδιά και γενικότερα στα παιδιά με γλωσσικές και γενικότερες δυσκολίες στη μάθηση. 2. Την ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών με ειδικό μαθησιακό, πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Γνωστά είναι προς αυτή την κατεύθυνση τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν για τους 'Μουσουλμανόπαιδες', τους Ρομ και τα παιδιά παλιννοστούντων γονιών. 3. Την ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων για δίγλωσσα παιδιά, τα γνωστά ως 'Διαπολιτισμικά Σχολεία'.

Παρά τις πρωτοβουλίες, ωστόσο, αυτές δεν έχουν αναπτυχθεί επιστημονικές αναζητήσεις με στόχους την υποστήριξη της διγλωσσίας, της διδασκαλίας της ελληνικής και της πολυπολιτισμικότητας που να διαπερνούν την καθημερινή λειτουργία και το καθημερινό πρόγραμμα ενός συνηθισμένου σχολείου. Με δεδομένο το γεγονός ότι η διασπορά του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού είναι ευρεία και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες μόνο σχολικές μονάδες και περιοχές, είναι προφανές ότι πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύ-

θυση έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να περιγράψει την επιστημονική λογική πρωτοβουλίας προς αυτή την κατεύθυνση που αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007 από τους υπογράφοντες το κείμενο αυτό σε συνεργασία με δέκα εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων της Θεσσαλονίκης με αυξημένα ποσοστά δίγλωσσων παιδιών και πέντε νέους εκπαιδευτικούς που λειτουργούσαν υποστηρικτικά στις τάξεις των δέκα αυτών εκπαιδευτικών. Η πρωτοβουλία αυτή αποτελούσε επιμέρους ενότητα στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο - για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».

1. Η λογική της παρέμβασης: επιστημονική τεκμηρίωση.

Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των δίγλωσσων παιδιών είναι ένα σύνθετο ζήτημα, που δε σχετίζεται αποκλειστικά με το βαθμό κατοχής του γλωσσικού κώδικα της χώρας υποδοχής. Ας δούμε από πιο κοντά την ελληνική περίπτωση. Γνωρίζουμε ότι το μεγάλο κύμα μετανάστευσης ολοκληρώθηκε ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα δίγλωσσα παιδιά επομένως κοινωνικοποιήθηκαν από πολύ μικρά στην ελληνική γλωσσική πραγματικότητα και παρακολούθησαν -όσα φοιτούν σήμερα στο Γυμνάσιο- στην πλειοψηφία τους τις προηγούμενες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλά δεδομένα. Σε έρευνά μας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. Κουτσογιάννης 2007α, Koutsogiannis 2007) που αφορά στις εξωσχολικές ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, διαπιστώνουμε ότι πράγματι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών που είναι στην ηλικία των 14- 16 χρόνων έζησε τα περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα, η δευτερογενής επομένως κοινωνικοποίησή τους σχετίζεται άμεσα με την ελληνική γλωσσική πραγματικότητα και την ελληνική εκπαίδευση. Από μια προσεκτική ανάγνωση των στατιστικών δεδομένων που διαθέτουμε μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών αυτών ολοκληρώνει με επιτυχία τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (κυρίως την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση), ενώ παρατηρείται σημαντική διαρροή στις ανώτερες τάξεις του Γυμνασίου και κυρίως του Λυκείου (Γκότοβος και Μάρκου 2003: 25-26).

Η δυσκολία δεν βρίσκεται, επομένως, γενικότερα στον κώδικα της δεύτερης γλώσσας των παιδιών αυτών, αλλά στις ιδιαιτερότητες του σχολικού λόγου. Αυτό φαίνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα: σε

πρόσφατη έρευνα φαίνεται ότι τα λάθη των δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 14- 16 χρόνων είναι εξαιρετικά περιορισμένα σε επίπεδο γλωσσικού συστήματος της ελληνικής (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007). Επιβεβαιώνεται δε από διεθνείς επιστημονικές έρευνες ότι στα παιδιά με γλωσσικές πρακτικές γραμματισμού που απέχουν από αυτές του σχολείου, η αποτυχία από την Τετάρτη Δημοτικού και ύστερα είναι εμφανής, ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα (Heath 1983, Halliday, 2007).

Ένα βασικό ερώτημα, επομένως, στο οποίο η δική μας πρωτοβουλία είχε να απαντήσει, ήταν πώς πράγματι μπορούμε να ενισχύσουμε τη σχολική επιτυχία των παιδιών αυτών. Αναφέραμε ήδη στην εισαγωγή ότι η ως τώρα πρακτική στην ελληνική εκπαίδευση δίνει μεγάλη βαρύτητα στην παροχή πρόσθετης ενισχυτικής διδασκαλίας σε σχολεία με μεγάλη αριθμό δίγλωσσων παιδιών. Πρόκειται για επιπλέον μαθήματα που κινούνται συνήθως προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας (με μεγαλύτερη έμφαση) του κώδικα της νέας ελληνικής. Έμφαση δηλαδή στη διδασκαλία του λεξιλογίου, και των γλωσσικών δομών, κυρίως, σε ένα πλαίσιο με επιφανειακά στοιχεία επικοινωνιακής λογικής στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου. Η λογική αυτή αποτέλεσε την επίσημη εκδοχή και πρακτική υποστήριξης των δίγλωσσων παιδιών σε όλους τους σχεδιασμούς που επιχειρήθηκαν ως τώρα. Λειτουργεί δε ως εξής: είτε επιλέγεται μικρός αριθμός μαθητών που παρακολουθεί σε παράλληλες τάξεις τα μαθήματα αυτά, είτε τα μαθήματα γίνονται μετά το τέλος της κανονικής λειτουργίας του σχολείου.

Κατά τη γνώμη μας οι παρεμβάσεις αυτού του είδους μπορεί να είναι αποτελεσματικές σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις, για παιδιά π. χ. που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα και δεν έχουν πιθανώς κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Αφήνουν όμως αβοήθητα τα παιδιά που φοιτούν σε κανονικές σχολικές τάξεις και μπορούν να χρησιμοποιήσουν, επομένως, με επάρκεια την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή εξωσχολική και ενδοσχολική τους επικοινωνία. Είδαμε δε ότι στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά. Αν συμφωνήσουμε λοιπόν ότι η όποια διδακτική παρέμβαση δεν μπορεί παρά να γίνει (και) στο πλαίσιο της κανονικής φοίτησης των παιδιών αυτών στο σχολείο, τότε μένει να δούμε το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο μπορούμε να στηριχθούμε για το σχεδιασμό μιας τέτοιας παρέμβασης. Η δική μας παρέμβαση στηρίχθηκε σε μια σειρά από αρχές, στις κυριότερες από τις οποίες θα αναφερθούμε στις παρακάτω ενότητες.

1.1 Κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και το γραμματισμό

Από τη στιγμή που, όπως επισημάναμε ήδη, το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο (η βαθμίδα με την οποία ασχοληθήκαμε) έχουν ήδη φοιτήσει στις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες, το μείζον πρόβλημα επομένως δεν είναι αυτό της κατοχής του κώδικα της δεύτερης τους γλώσσας, της ελληνικής, αλλά του σχολικού λόγου και των ιδιαιτεροτήτων του. Έτσι, ψυχογλωσσικές θεωρίες για τη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας πολύ λίγα έχουν να προσφέρουν στην προκειμένη περίπτωση. Αντίθετα, θεωρίες που κινούνται στο πλαίσιο αυτού που έχει αποκληθεί *New Literacy Studies* (Gee 2006), οι οποίες αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και το γραμματισμό σε στενή συνάρτηση με τη σύνθετη κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, προσφέρονται πολύ περισσότερο για παρεμβάσεις που κινούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας των κανονικών τάξεων.

Με βάση την οπτική αυτή, η κοινωνική γλώσσα δεν είναι μία αλλά πολλές, η πρωτογενής κοινωνικοποίηση σε κάποια/κάποιες από αυτές δεν είναι απλώς θέμα κατάκτησης ενός διαφορετικού κώδικα αλλά και όλων των αξιών, δεξιοτήτων, στάσεων, πεποιθήσεων που συναρθρώνονται με τις συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους. Έτσι, δεν έχει απλώς σημασία σε ποιους γλωσσικούς κώδικες κοινωνικοποιούνται τα παιδιά αυτά, αλλά και σε ποιες κοινωνικές γλώσσες και κοινωνικές πρακτικές κοινωνικοποιούνται (Gee, 1996). Παιδιά για παράδειγμα που έχουν κοινωνικοποιηθεί (και γλωσσικά) σε ανώτερα μορφωτικά περιβάλλοντα και εκτίθενται με συστηματικότητα σε κοινωνικές γλώσσες ή, για να χρησιμοποιήσουμε τις εκφράσεις της Heath (1983), σε *'ways with words'* and *'ways of taking'* που είναι πιο κοντά στο σχολικό λόγο, είναι βέβαιο ότι θα προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία στις συνήθεις σχολικές πρακτικές και θα έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις. Η έρευνα το επιβεβαίωσε ήδη αυτό από τη δεκαετία του 1970 (για μια ανασκόπηση βλ. Adger, 2001:507- 510).

Η παραπάνω διαπίστωση δεν ισχύει μόνο για τα δίγλωσσα παιδιά, αλλά για κάθε παιδί. Έτσι, το θέμα της διγλωσσίας αντιμετωπίζεται σε μια ευρύτερη βάση που δεν εστιάζει αποκλειστικά στο γλωσσικό κώδικα του παιδιού, αλλά στις κοινωνικές γλώσσες και κατά προέκταση στις κοινωνικές ταυτότητες των παιδιών. Το ζήτημα επομένως δεν είναι να διαχωρίσουμε τα παιδιά με βάση τον κώδικα της πρωτογενούς κοινωνικοποίησής τους, αλλά να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για συστηματική υποστήριξη των παιδιών, των οποίων οι

κοινωνικές γλώσσες και πολιτισμικές ταυτότητες απέχουν από αυτές που προϋποθέτει η εκπαίδευση. Για τους ανωτέρω λόγους, η έμφαση της παρέμβασής μας δεν δόθηκε σε μια γενικού τύπου ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αυτών, με επιπλέον γλωσσικό υλικό και ασκήσεις, αλλά στη συστηματική υποστήριξή τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις του καθημερινού σχολικού λόγου. Προβλέψαμε γι' αυτό το λόγο την ύπαρξη μιας επιπλέον διδάσκουσας, κάποιες ώρες τη βδομάδα, σε κάθε μία από τις τάξεις που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Ο ρόλος της κάθε διδάσκουσας ήταν πολλαπλός και στηρίζονταν στις εξής αρχές:

- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση μιας συνολικότερης βελτίωσης της διδασκαλίας τους, με ιδιαίτερη έμφαση σε πιο μαθητοκεντρικές πρακτικές, οι οποίες παρέχουν μεγαλύτερη ευχέρεια κατανομής του εκπαιδευτικού χρόνου υπέρ των μαθητών/τριών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης.
- Υποστήριξη στο πλαίσιο αυτό δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών, συνολικότερα, που δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο κάθε φορά διδακτικό αντικείμενο. Στόχος ήταν τα παιδιά αυτά να ανακτήσουν μέρος της 'οικονομίας της προσοχής' (Lankshear & Knobel, 2003), προκειμένου να αρχίσουν να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες στην τάξη.
- Βασική αρχή μάθησης, στην οποία στηριζόταν η όλη παρέμβαση και υποστήριξη, ήταν οι αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Social constructivism). Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στην υποστήριξη των παιδιών με βάση τη λογική της 'Ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης' (Vygotsky, 1978). Η ύπαρξη δύο διδασκόντων στην τάξη απέβλεπε ακριβώς στην καλύτερη υποστήριξη της λογικής αυτής.
- Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, κρίσιμο ζήτημα αποτελούσε και η διερεύνηση του εξωσχολικού - οικογενειακού περιβάλλοντος ενδεικτικού αριθμού δίγλωσσων παιδιών και η συσχέτισή του με τη σχολική τους επίδοση. Η διερεύνηση αυτή, πέραν του ότι μας βοηθάει σημαντικά να εντοπίσουμε το είδος της ενίσχυσης που είναι απαραίτητη για το κάθε παιδί, υπολογίσαμε ότι θα μας παρείχε τα απαραίτητα δεδομένα για την ενίσχυση ή τροποποίηση της ίδιας της θεωρητικής μας αφετηρίας. Επιπλέον, μόνο μέσα από την κατανόηση της πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά στη μετάβασή της από τη σχολική στην οικογενειακή και κοινοτική τους ζωή θεωρήσαμε ότι θα καταφέραμε να προτείνουμε τρόπους αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας προς όφελος όλης της τάξης. Αυτή μας οδηγεί και στη δεύτερη αρχή του εν λόγω προγράμματος.

1.2 Από τη γλωσσική διδασκαλία στη γλωσσική εκπαίδευση

Κυρίαρχη στο ελληνικό σχολείο είναι η αθροιστική λογική, η οποία έχει μακρά παράδοση. Παλιότερα, η κατάκτηση της γλώσσας νοούνταν ως το άθροισμα επιμέρους κλάδων που συνδέονταν με τη γλώσσα: μηχανιστικού τύπου ανάγνωση, γραφή έκθεσης, ασκήσεις γραμματικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην ορθογραφία. Στη συνέχεια αυτά ενσωματώθηκαν στα σχολικά βιβλία και έγιναν ενότητες και ύλη, η οποία θα έπρεπε να καλυφθεί με το τέλος του σχολικού έτους. Η διδασκαλία της γλώσσας, στο πλαίσιο αυτής της λογικής, ταυτίζεται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με αυτή την αθροιστική, από μεθοδολογική άποψη, λογική.

Η έλευση δίγλωσσων παιδιών στις ελληνικές σχολικές τάξεις δεν διαφοροποίησε αισθητά την προσέγγιση του θέματος, αντίθετα το ενσωμάτωσε στο πλαίσιο αυτής της λογικής. Έτσι, η ενίσχυση στη διδασκαλία της ελληνικής, στην περίπτωση των παιδιών αυτών, αντιμετωπίζεται με ποσοτικά κριτήρια: με επιπλέον ώρες διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθεί η ύλη που δεν μπόρεσαν τα παιδιά να καλύψουν, με ρύθμιση του σχολικού προγράμματος, προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό, με την έκδοση σχολικών βιβλίων που θα διευκολύνουν δασκάλους και μαθητές στην κάλυψη της ύλης αυτής.

Αντίθετα, η δική μας αφετηρία δεν έδινε σημασία στην ύλη, γιατί δεν προσεγγίζει τη γλώσσα ως ένα άθροισμα επιμέρους στοιχείων (λεξιλόγιο, γραμματική κλπ.), η διδασκαλία των οποίων θα οδηγήσει και στη σχολική πρόοδο. Κινούμενοι στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής (Hodge & Kress 1988) πιστεύουμε ότι η σχολική επιτυχία εξασφαλίζεται με την κατοχή της σχολικής γλώσσας, της γλώσσας δηλαδή των επιμέρους αναπλασιωμένων επιστημονικών κλάδων που συγκροτούν τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα (Halliday 2007). Η συγκρότηση αυτών των διδακτικών αντικειμένων γίνεται μέσω της γλώσσας, που σημαίνει ότι, αν μας ενδιαφέρει πραγματική η γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών αυτών και κάθε παιδιού με χαμηλές επιδόσεις, είναι απαραίτητο να τα υποστηρίξουμε προκειμένου να κατακτήσουν τη λεξικο-γραμματική και επομένως το σχολικό λόγο σε όλο του το εύρος. Και αυτή η κατάκτηση δεν είναι υπόθεση τόσο ποσοτική, όσο ποιοτική. Γνωρίζουμε σήμερα καλά ότι η συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής που θα εμπλέκουν τα παιδιά ενεργά σε πρακτικές, που θα σχετίζονται με το εκάστοτε σχολικό 'register' (Halliday 2007), είναι αυτή που εξασφαλίζει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας.

Σημασία έχει επομένως να παρέχεται συστηματικού τύπου υποστήριξη στα παιδιά, προκειμένου να κατακτήσουν παράλληλα την ελληνική γλώσσα με τη γλώσσα του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Και

επειδή κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί για όλο το εύρος των παρεχόμενων μαθημάτων, υποστηρίξαμε τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

1.3 Η αρχή της πολυπολιτισμικότητας

Μια άλλη βασική μας θεωρητική αφετηρία αποτελεί η θέση ότι όλες οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές. Αυτή η αποδοχή μάς οδήγησε στην προσπάθεια για δημιουργία κλίματος στην κάθε τάξη όχι μόνο σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και ανάδειξης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοράς (NCTE, 2007). Αποτελεί άλλωστε κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία η διαπίστωση ότι η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο και πολύμορφο φαινόμενο, του οποίου οι θετικές διαστάσεις υπερβαίνουν το κάθε παιδί και επιδρούν στη δυναμική μιας ολόκληρης τάξης, αλλά και κοινωνίας (βλ. ενδεικτικά Baker, 2000, Cummins, 2003). Έτσι, σημαντικός στόχος μας υπήρξε η σταδιακή ανάληψη πρωτοβουλιών από τα ζεύγη των διδασκόντων/ουσών, που θα αναδείκνυαν τις διαφορές και θα συνέβαλαν στη δημιουργία ευκαιριών για θετική στάση και εκτίμηση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς. Επιδιώχτηκε να δημιουργούνται οι ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές/τριες να μεταφέρουν στην τάξη την διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική τους εμπειρία, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τα οποία να ενσωματώνονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

2. Διαστάσεις της τοπικότητας

Οι επισημάνσεις και οι αρχές που διατυπώθηκαν στις προηγούμενες ενότητες στηρίζονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στον επιστημονικό προβληματισμό που η πρώιμη πολυπολιτισμική τροπή πολλών δυτικών κοινωνικών δημιούργησε. Υπάρχουν όμως παράλληλα και πολλά άλλα στοιχεία που έχουν σχέση με την τοπικότητα και τις ιδιαιτερότητές της, τις οποίες και λάβαμε σοβαρά υπόψη μας κατά το σχεδιασμό της παρέμβασής μας.

Είναι γνωστό ότι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ιδιαιτερότητές του, τα παιδαγωγικά μοντέλα των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη, οι σχολικές μονάδες λειτουργούν διαφορετικά κλπ. Η διερεύνηση αυτής της πραγματικότητας είναι επίσης σημαντική παράμετρος. Παραθέτουμε στη συνέχεια τις κυριότερες διαστάσεις της τοπικότητας που ελήφθησαν υπόψη και πώς επηρέασαν την παρέμβασή μας.

2.1 Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος

Είναι γνωστό ότι η προσπάθεια εισαγωγής μικρής ή μεγάλης έκτασης αλλαγών σε ένα σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια σημαντική διάσταση που έχει διερευνηθεί σημαντικά στη διεθνή βιβλιογραφία. Γνωρίζουμε ήδη ότι η εισαγωγή καινοτομιών και η εμπέδωσή τους δεν είναι μια απλή και εύκολη υπόθεση, είναι δε απαραίτητο να δομηθεί σταδιακά και πιθανώς διαφορετικά από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα, με βάση τις ιδιαιτερότητές της (σύνθεση μαθητικού πληθυσμού, διδάσκοντες, διεύθυνση, περιοχή κλπ.) (Fullan 1991, 1993).

2.2 Οι διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και κοινότητες πρακτικής

Η κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και το γραμματισμό, όπως την περιγράψαμε παραπάνω, δεν έχει μόνο συνέπειες στο πώς αντιμετωπίζουμε τους/τις μαθητές/τριες αλλά και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι προϊόν της συμμετοχής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι: η έλλειψη εμπειρίας στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο ένα ιδιότυπο είδος διγλωσσίας για την οποία έχει προταθεί ο όρος ‘αφανής διγλωσσία’ (Τσοκαλίδου, 2005α, Tsokalidou, 2005β). η εργασία σε ένα σχολικό περιβάλλον εξαιρετικά συγκεντρωτικό και ανελαστικό με ένα βιβλίο ως το κυριότερο διδακτικό μέσο και ελάχιστα περιθώρια και πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας· η έλλειψη εμπειρίας στη συνεργασία και την ανάπτυξη συλλογικών πρωτοβουλιών που θα διαφοροποιούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από τα ισχύοντα. Η μακροχρόνια συμμετοχή στις συγκεκριμένου τύπου διδακτικές πρακτικές έχει δημιουργήσει και διδακτικές ταυτότητες εκπαιδευτικών με ανάλογα χαρακτηριστικά: εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο και περιορισμένες πρωτοβουλίες έξω από αυτό το πλαίσιο (Κουτσογιάννης, 2007β). Η πραγματικότητα αυτή αντιμετωπίζεται συνήθως ως τώρα με επιμορφώσεις εστιασμένες σε επιμέρους ζητήματα, όπως είναι αυτές που αφορούν την κατανόηση της λογικής νέων σχολικών εγχειριδίων, με κύριο χαρακτηριστικό την ‘εκ των άνω προς τα κάτω’ μετάδοση της γνώσης. Αλλά αν αναγνωρίζουμε τον εκπαιδευτικό και ως ιστορική εκπαιδευτική ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, τότε αυτού του είδους οι παρεμβάσεις πολύ μικρά αποτελέσματα μπορούν να έχουν.

Συμπέρασμα

Τα δεδομένα αυτά μας οδήγησαν στη δημιουργία μιας μικτής κοινότητας πρακτικής (Wenger 1998), όπου συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, οι πέντε ερευνητές- διδάσκοντες και οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του προγράμματος. Στην κοινότητα αυτή υπήρξε απόλυτος σεβασμός στην ανεξαρτησία του/της κάθε εκπαιδευτικού ως προς το βαθμό και την έκταση των πρωτοβουλιών που θα αναπτύξει. Έτσι, οι όποιες αλλαγές γίνονταν σταδιακά, όταν ο κάθε διδάσκων/ η κάθε διδάσκουσα ένιωθε έτοιμος/η για κάτι τέτοιο. Σημαντικά συνεισέφεραν σε αυτό οι τακτές συναντήσεις, όπου συζητούνταν θεωρητικά ζητήματα και παρουσίαζαν την εξέλιξη της συνεργασίας και της δουλειάς τους οι εκπαιδευτικοί. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων, σε θέματα που είχαν άμεση σχέση με διδακτικές απόπειρες άλλων συναδέλφων τους, λειτούργησε πολύ καλά και επηρέασε σταδιακά τις πρακτικές όλων. Τέλος, η αξιοποίηση της εμπειρίας και γνώσης των νέων φιλολόγων και η συνύπαρξη των δύο φιλολόγων στην ίδια τάξη ήταν στοιχεία τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή έκβαση αυτής της προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

- Adger, C. (2001). Discourse in Educational Settings. In Schiffrin, D., Tannen, D. and Hamilton, H. (eds). *The Handbook of Discourse Analysis* (504- 517). Oxford: Blackwell.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση- εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου), μετφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). London and Bristol: Taylor and Francis.
- Halliday, M. A. K. (2007) [1991]. *Language and Education: v. 9* (Collected Works of M. A. K. Halliday). New York: Continuum International Publishing Group Ltd
- Heath, S. (1983). *Ways with words*. New York. Cambridge University Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.

- Koutsogiannis, D. (2007). A Political Multi-layered Approach to researching Children's Digital Literacy Practices. *Language and Education*, 21 (3): 216- 231.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007α). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. [www. greek-language. gr].
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007β). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλολόγους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*. [http://www. greek-language. gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/educators/index. ht
- Κουτσογιάννης, Δ. και Παπαδοπούλου Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; Αθήνα, 1- 2 Νοεμβρίου.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003). *New literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press: Buckingham- Philadelphia.
- NCTE (2007). Supporting linguistically and culturally Diverse Learners in English education. (<http://ncte.org/groups/cee/positions/122892.htm>). Accessed 19. 7. 2007.
- Tsokalidou, R. (2005α) Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 1, 48- 61.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005β) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες αγωγής* 3/2005, 37- 50.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes* (M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Eds). Cambridge, M. A. : Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Συν - σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση

Ευδοκία Μπίνα
Γιάννης Παπαθανασίου

Η εισήγησή μας κινείται γύρω από δύο άξονες: τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του γραμματισμού γενικότερα και τη διαπολιτισμική αγωγή, που αποτέλεσαν τους άξονες και του προγράμματος στο οποίο λάβαμε μέρος.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, όσο κι αν φαίνεται παράξενο και παράδοξο, αποτελεί σήμερα έναν από τους μεγάλους ασθενείς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τις σημαντικές προόδους της γλωσσολογίας τα τελευταία 50 χρόνια, τις συνεχείς συζητήσεις, την ατέρμονη φιλολογία και παραφιλολογία σχετικά με τη γλωσσική πενία των μαθητών, δεν έχουμε δει συγκεκριμένες προτάσεις για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της. Αντί αυτών περιοριζόμαστε σε πολύ γενικές παιδαγωγικές απόψεις και μεθοδολογικές αντιλήψεις, οι οποίες κινούνται περισσότερο στο θεωρητικό πλαίσιο. Δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στην πράξη η διδασκαλία της νέας ελληνικής ή κι αν έχει γίνει κάτι τέτοιο σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεν έχει φτάσει μέχρι τώρα στη βάση της εκπαίδευσης, στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια. Είναι τέτοια η απαξίωση στη διδακτική μεθοδολογία της νέας ελληνικής, αφού δε διδάσκεται ούτε στις φιλολογικές σχολές, με εξαίρεση κάποια τμήματα.

Σε κάποιες νέες προσεγγίσεις φαίνεται πως ήθελαν να προσανατολιστούν τα νέα βιβλία, εισάγοντας νέους όρους, όπως για παράδειγμα το πολυτροπικό κείμενο ή την κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών

σε κείμενα περιγραφικά, αφηγηματικά, περιληπτικά, επιχειρηματολογίας και πολυτροπικά, δίνοντας και κάποιες πιο συγκεκριμένες οδηγίες για την παραγωγή τους. Φάνηκε, συνεπώς, πως υπήρχε η διάθεση να γίνουν πιο συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα για τη διδασκαλία τους. Όμως αυτή η διάθεση αναιρέθηκε από τη γενικότερη δομή και φιλοσοφία των νέων βιβλίων.

Παράλληλα εξακολουθεί η εμμονή και η εξάρτηση της νέας ελληνικής στο άρμα της αρχαίας. Τη στιγμή που τυπώνονταν τα νέα βιβλία της γλώσσας με τις όποιες καινοτομίες, αυξήθηκε η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής. Έτσι, τη στιγμή αυτή στην Α΄ γυμνασίου οι μαθητές διδάσκονται 3 ώρες αρχαία και 3 ώρες νέα. Στη Β΄ και γ΄ γυμνασίου διδάσκονται 2 ώρες νέα και 3 ώρες αρχαία. Στο Λύκειο η κατάσταση είναι, κατά την άποψή μας, τραγική έως απαράδεκτη, αφού στην α΄ λυκείου διδάσκονται 6 ώρες τα αρχαία ελληνικά και μόλις 2 τα νέα.

Ταυτόχρονα παρουσιάζονται φαινόμενα δυσεξήγητα έως ανεξήγητα. Με την υποτιθέμενη λεξιπενία των νέων, θα περίμενε κανείς μια ιδιαίτερη προσπάθεια εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών μέσα από ασκήσεις για την ανεύρεση του ειδικού λεξιλογίου και στη συνέχεια της αφομοίωσής του με την παραγωγή κειμένου. Δυστυχώς, όμως κι εδώ η μεθοδολογία που προτάθηκε έφερε μάλλον φτωχά αποτελέσματα.

Η αδυναμία στη μεθοδική παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών, παρά για τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις του διαθεματικού πλαισίου σπουδών για τη γλώσσα στο γυμνάσιο, γίνεται αντιληπτή και από το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία τους, αλλά και από τον αριθμό των σελίδων και των ασκήσεων στα νέα βιβλία της γλώσσας. Όταν από τις 8 με 10 ώρες για τη διδασκαλία μιας ενότητας μόνο οι 1 με 2 είναι αφιερωμένες στην κατανόηση και την παραγωγή κειμένου, τότε είναι σαφές ότι δε μας ενδιαφέρει ούτε η κατανόηση ούτε και η βελτίωση του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών.

Η κατάσταση δυσκολεύει ακόμη περισσότερο, όταν έρχεται η ώρα της εφαρμογής μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας, γιατί η θεωρία απέχει παρασάγγας από την πράξη. Πώς διδάσκεται η περιγραφή τοπίου, για παράδειγμα, τη στιγμή που η θεωρία προβλέπει τη μελέτη ενός μόνο περιγραφικού κειμένου σε μία διδακτική ώρα και ο διαθέσιμος χρόνος για την παραγωγή του κειμένου από τους μαθητές είναι επίσης μία ώρα; Είναι αρκετές για το μαθητή οι γενικόλογες επισημάνσεις του τύπου: η περιγραφή ξεκινάει από ένα σημείο και καταλήγει σε ένα άλλο σημείο του περιγραφόμενου χώρου ή αντικειμένου; Ακόμη και η

απάντηση στο πολύ απλό ερώτημα πού βρίσκεται το τοπίο είναι απλή για τους μαθητές; Τέλος, με ποια μεθοδολογική επάρκεια θα βοηθήσει ο δάσκαλος το μαθητή, όταν δεν έχει ποτέ διδαχτεί ο ίδιος καμιά μεθοδολογία;

Το δεύτερο σκέλος του προβληματισμού μας αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει πλέον τα ελληνικά σχολεία και η διγλωσσία μεγάλου αριθμού μαθητών τους. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας από κοινωνία μεταναστών σε κοινωνία υποδοχής μεταναστών και οικονομικών προσφύγων μας βρήκε, τόσο ως κοινωνία όσο και ως κρατικές και κυρίως εκπαιδευτικές υποδομές, εντελώς απροετοίμαστους, παρά τα όσα συνέβαιναν σε άλλες χώρες. Κι αν η συγχώρεση ήταν επιβεβλημένη τα πρώτα χρόνια, η καταδίκη για τη συνεχιζόμενη αδιαφορία είναι επίσης επιβεβλημένη.

Σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων τα παιδιά των αλλοδαπών ή των παλιννοστούντων αποτελούν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών, σε κάποια μάλιστα σχολεία αποτελούν την πλειοψηφία. Δε νομίζουμε να υπάρχουν σχολεία αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα που να μην έχουν ως μαθητές παιδιά δίγλωσσα. Πώς αντιμετωπίστηκαν και πώς αντιμετωπίζονται αυτά τα παιδιά ακόμη και σήμερα; Μπορεί στο μεσοδιάστημα να ιδρύθηκαν κάποια πολιτισμικά σχολεία, είναι σαφές όμως ότι με δύο τέτοια σχολεία στη Θεσσαλονίκη, για παράδειγμα, δε λύνεται το πρόβλημα. Δεν υπάρχει κανείς που να τα υποστηρίζει, να τα καθοδηγεί, να τα βοηθά. Έτσι πορεύονται, αφημένα στην τύχη τους. Εκτός από κάποιες εξαιρέσεις που τα ίδια τα παιδιά, με τη βοήθεια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ξεπέρασαν μόνα τους τις δυσκολίες, έμαθαν τη γλώσσα και ακόμη αρίστευσαν, ο μεγάλος αριθμός καταγράφεται κάθε Ιούνιο στον πίνακα με τους απορριπτόμενους ή τους παραπεμπόμενους. Περιστασιακά και με τοπικό χαρακτήρα εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα υποστήριξης, είναι σαφές όμως ότι τέτοιες προσπάθειες αποτελούν ημίμετρα, εφόσον δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η μοναδική ελπιδοφόρα διέξοδος ήταν το πρόγραμμα «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση» «Εκπαίδευση στο γραμματισμό, διγλωσσία και διαπολιτισμική αγωγή» «Το σχολείο ως χώρος πρακτικών γραμματισμού: έρευνα δράσης και παρατήρηση σχολικής τάξης».

Η παρουσία του κυρίου Δημήτρη Κουτσουγιάννη, και της κυρίας Ρούλας Τσοκαλίδου, ως υπεύθυνων, ήταν μια εγγύηση για την πορεία του προγράμματος, τους στόχους και τις επιμέρους επιδιώξεις, γι' αυτό και η συμμετοχή μας ήταν αυθόρμητη. Η συνεργασία μας οριοθετήθηκε από τρεις παραμέτρους: την καθοδήγηση από τους συντονιστές, την

καινοτομία της συν-διδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη (φιλολόγου και μεταπτυχιακής φοιτήτριας) και τη διάδραση των ζευγών στις προγραμματισμένες συναντήσεις μας.

Με την πρώτη συνάντηση καθορίστηκε το πλαίσιο δράσης και διευκρινίστηκε ότι το πρόγραμμα δε θα αφορούσε άλλη μια από καθέδρας ενημέρωση, αλλά συμμετοχή και διερεύνηση για την εξεύρεση λύσεων τόσο στα προβλήματα που προαναφέρθηκαν σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και στην έμπρακτη και ουσιαστική βοήθεια μέσα στην τάξη των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και γιατί όχι και των αδύναμων Ελλήνων μαθητών. Πράγματι, οι συναντήσεις των συμμετεχόντων γίνονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, στη διάρκεια των οποίων ανέφερε ο καθένας τη δράση του σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, τους στόχους που έθεσε, την επιτυχία ή την αποτυχία της δράσης. Η όλη διαδικασία ολοκληρωνόταν με τη συζήτηση που ακολουθούσε μεταξύ των συμμετεχόντων, την ανταλλαγή απόψεων και την πρόταση λύσεων, με αποτέλεσμα η δράση του κάθε συναδέλφου να αποτελεί αφορμή για μίμηση ή και περαιτέρω διερεύνηση. Το σημαντικότερο, όμως, ήταν η πρόβλεψη για την υποστήριξη της δράσης στην τάξη από ένα δεύτερο φιλόλογο, για 5 ώρες εβδομαδιαίως, που θα λειτουργούσε ισοδύναμα με τον κύριο καθηγητή της τάξης, αναλαμβάνοντας πρωτίστως την υποστήριξη των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και δευτερευόντως των Ελλήνων μαθητών. Η παρουσία του δεύτερου φιλολόγου για 5 ώρες μας επέτρεπε να επεκταθούμε και πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας, αφού στην α' γυμνασίου διδάσκεται 3 ώρες-έτσι, στο δικό μας σχολείο, το Γυμνάσιο Ευκαρπίας, συναποφασίσαμε να δράσουμε παράλληλα στη διδασκαλία της γλώσσας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας, η οποία προσφέρεται τόσο για την κατανόηση του γραπτού λόγου, όσο και για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από τους μαθητές. Παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα να δουλέψουμε με μεγαλύτερη άνεση και σε θέματα διαπολιτισμού.

Η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε η καινοτομία της συνύπαρξης των δυο φιλολόγων στη διδασκαλία ήταν ένα τμήμα της πρώτης Γυμνασίου με 30 μαθητές από τους οποίους ένα αγόρι κι ένα κορίτσι κατάγονται από τη Γεωργία και δύο κορίτσια από την Αλβανία. Οι περισσότεροι μαθητές της τάξης ήταν μέτριου και χαμηλού επιπέδου, ενώ οι άριστοι ήταν ελάχιστοι. Τα δίγλωσσα παιδιά ήταν χαμηλού επιπέδου και μάλιστα το αγόρι παρακολουθούσε την τάξη για δεύτερη χρονιά.

Σιγά σιγά αρχίσαμε να οργανώνουμε μαζί τη διδασκαλία. Πριν από κάθε μάθημα εκθέταμε τις ιδέες μας είτε από κοντά είτε τηλεφωνικώς είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τις συζητούσαμε. Εμπλου-

τίζαμε, συνήθως, τη διδασκαλία με επιπλέον διδακτικό υλικό δικό μας και επεξεργαζόμασταν και υλικό που έφερναν τα παιδιά κατόπιν δικής μας παρότρυνσης.

Η αρχική αντίδραση των μαθητών στην παρουσία της δεύτερης εκπαιδευτικού ήταν θετική και με μια απλή σύσταση της νέας συναδέλφου αποδέχτηκαν την παρουσία της, χωρίς κανένα πρόβλημα. Στην πορεία, επιζητούσαν την παρουσία αυτή, καθώς η ώρα των φιλολογικών απέκτησε έναν αέρα ανανέωσης. Τα παιδιά διψούν για το «διαφορετικό» και δέχονται με ευχαρίστηση τυχόν νεωτερισμούς.

Τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες των 6 ατόμων και φροντίζαμε να υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά σε κάθε ομάδα και να αποτελούν μέλη της μαθητές όλων των επιπέδων. Η μέθοδος που εφαρμόσαμε ήταν η ομαδοσυνεργατική. Η ανάθεση εργασιών μέσα στην τάξη γινόταν κατά ομάδες και, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των παιδιών, ο δικός μας ρόλος ήταν υποστηρικτικός. Η συμβολή του δεύτερου φιλολόγου έγκειται ακριβώς στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ιδιαίτερα των αδύναμων και των δίγλωσσων. Αντιμετωπίζαμε, όμως, όλα τα παιδιά με ίσους όρους, χωρίς να δείχνουμε άμεσα ή έμμεσα ότι τα δίγλωσσα χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε δύο παραδείγματα, ένα για κάθε μάθημα τα οποία δουλέψαμε στη διάρκεια τις σχολικής χρονιάς. Την παρουσίαση θα συνεχίσει η συνάδελφος Εύη Μπίνα.

Στη γλώσσα ένας από τους στόχους μας ήταν να διερευνήσουμε και να ενισχύσουμε την παραγωγή περιγραφικού κειμένου, ξεκινώντας από την περιγραφή τοπίου και συνεχίζοντας στην περιγραφή αντικειμένων.

Προγραμματίσαμε τη διδασκαλία του περιγραφικού κειμένου με την αξιοποίηση του μοναδικού περιγραφικού κειμένου από την 3^η ενότητα του βιβλίου της γλώσσας. Επειδή ένα κείμενο είναι ελάχιστο δείγμα, φροντίσαμε την ενίσχυση των μαθητών με άλλα περιγραφικά κείμενα, την παράλληλη μελέτη της περιγραφής σε άλλα μαθήματα, όπως για παράδειγμα στην Οδύσσεια, με την περιγραφή της σπηλιάς της Καλυψώς, ή στα Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, με τη μελέτη των περιγραφικών κειμένων από τη σχετική ενότητα και τέλος την περιγραφή σε μαθήματα όπως η Βιολογία (περιγραφή κυττάρου) ή η Ιστορία (περιγραφή ειδωλίου). Η μελέτη των περιγραφικών κειμένων θα έδινε στους μαθητές, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τα

παραδείγματα με βάση τα οποία θα εντόπιζαν τη γενικότερη μεθοδολογία στην περιγραφή και την ειδικότερη στην περιγραφή τοπίου. Για να γίνουμε σαφέστεροι θα έπρεπε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι σ' ένα περιγραφικό κείμενο τοπίου πρέπει να αναφερθεί το πού βρίσκεται το τοπίο, στη συνέχεια να γίνει η πρώτη γενική περιγραφή, η πρώτη εντύπωση, και να ακολουθήσει η λεπτομερής περιγραφή. Ακόμα θα έπρεπε να γίνουν οι επισημάνσεις στη διαφορά ανάμεσα στην περιγραφή από ένα σταθερό σημείο και στην περιγραφή κατά τη διάρκεια κίνησης, π. χ. κίνηση με αυτοκίνητο, τρένο κ.τ.λ.

Για τη πραγμάτωση των παραπάνω χρειάστηκαν περίπου 10 διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια έπρεπε να πραγματοποιηθεί μια πρώτη εφαρμογή. Επιλέξαμε ένα μνημείο κοντά στο σχολείο το οποίο μας επέτρεπε να το επισκεφτούμε, για να κρατήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες σημειώσεις, να επιστρέψουμε στο σχολείο και αμέσως να προχωρήσουμε στην παραγωγή κειμένου.

Ελπίζαμε, με τα όσα είχαν ήδη αναφερθεί, ότι οι μαθητές θα ήταν κατά ένα μεγάλο ποσοστό έτοιμοι να γράψουν με άνεση το κείμενο που έπρεπε.

Με αυτά ως δεδομένα ξεκινήσαμε από το σχολείο, φτάσαμε στο μνημείο και αφού υπενθυμίσαμε τις σχετικές οδηγίες αφήσαμε τους μαθητές να παρατηρήσουν το χώρο από σχετική απόσταση, ώστε να αντλήσουν τα απαραίτητα στοιχεία για τη γενική περιγραφή του χώρου.

Στη συνέχεια πλησιάσαμε το μνημείο και ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία. Προσπαθήσαμε να υποθέσουμε τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών, για να τους δώσουμε τις απαραίτητες οδηγίες, αλλά δεχτήκαμε ταυτόχρονα και μια σειρά ερωτήσεων που κυρίως αναφέρονταν στην ονομασία των αντικειμένων, αφού οι μαθητές δε γνώριζαν, λόγω ηλικίας ή απειρίας, την ονομασία διάφορων αντικειμένων, για παράδειγμα την επιτύμβια στήλη. Ακολουθώντας επιστρέψαμε στο σχολείο και συνεχίσαμε με την παραγωγή του κειμένου.

Προτιμήσαμε να γράψουμε στον πίνακα τη δομή που πρέπει να έχει το περιγραφικό κείμενο, σημειώνοντας τις ερωτήσεις: πού, πώς φαίνεται το μνημείο από μακριά, πώς φαίνεται το μνημείο από κοντά.

Κατά τη διαδικασία της παραγωγής και οι δύο καθηγητές κυκλοφορούσαμε ανάμεσα στους μαθητές, παρέχοντας οδηγίες τόσο σ' αυτούς που ζητούσαν τη βοήθειά μας, επειδή αντιμετώπιζαν κάποιο συγκεκριμένο εκφραστικό ή ορθογραφικό πρόβλημα, επιβλέποντας όμως και αυτούς που έδειχναν πως τα κατάφεραν μόνοι τους. Φυσικά, κύριο μέλημα της δεύτερης φιλολόγου ήταν οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι, όπως είναι ευνόητο, αντιμετώπιζαν και τα περισσότερα προβλήματα.

Επιλέξαμε η παρέμβαση μας να είναι μέτρια παρεμβατική, εννοώντας ότι δε θα υποκαθιστούσαμε το λόγο των μαθητών.

Παρά την τόση προεργασία, τα κείμενα των μαθητών δεν κάλυπταν ούτε τις προβλέψεις μας ούτε τις επιθυμίες μας. Μετά την πρώτη απογοήτευση έπρεπε να διερευνήσουμε το λόγο της αποτυχίας ή της περιορισμένης επιτυχίας.

Μελετώντας τα γραπτά των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι το προφανές για εμάς δεν ήταν προφανές για τους μαθητές· έτσι οι μαθητές αντιμετώπιζαν πρόβλημα στη διατύπωση της χωροθέτησης του μνημείου, αδυνατώντας να το τοποθετήσουν είτε με βάση τα σημεία του ορίζοντα είτε με κάποιο σταθερό σημείο αναφοράς. Στη συνέχεια τα προβλήματα γίνονταν όλο και πιο σύνθετα καθώς έπρεπε να περάσουν στη γενική και στη λεπτομερή περιγραφή του χώρου. Η αδυναμία των μαθητών εστιαζόταν σε αυτό που πρώτα ονομάσαμε έλλειψη παρατηρητικότητας.

Πέρα όμως από τα προβλήματα στην παρατήρηση, σημαντικές ήταν και οι δυσκολίες στη διατύπωση των επαναλαμβανόμενων και σχεδόν στερεότυπων εκφράσεων που πολύ συχνά εμφανίζονται στα περιγραφικά κείμενα. Από τη μελέτη των γραπτών γίνεται φανερό ότι υπάρχει μια αδυναμία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν πληθώρα συνώνυμων ρημάτων κι έτσι περιορίζονται στα: είναι, υπάρχει και βρίσκεται, θα δείτε. Παρόμοια εκφραστικά προβλήματα εντοπίζονται και στη χρήση των επιθέτων ή των αντωνυμιών «που» και «όπου».

Εκεί που είχαμε τα λιγότερα προβλήματα ήταν στη δομή του κειμένου, αφού είχαμε καταγράψει στον πίνακα τα κύρια μέρη του. Φυσικά, υπήρχαν και μαθητές που αντιμετώπισαν προβλήματα και στη δομή.

Με διαπιστωμένες αυτές τις δυσκολίες έπρεπε να προχωρήσουμε στο δεύτερο μέρος της διαδικασίας που προέβλεπε τη διόρθωση των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές και την παραγωγή νέου κειμένου. Είχαμε υπογραμμίσει μόνο τα ορθογραφικά λάθη, αφήνοντας τους μαθητές να τα διορθώσουν οι ίδιοι και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τα συζητήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στο τέλος, εφόσον ήμασταν δύο οι φιλόλογοι στην τάξη, ελέγξαμε τις διορθώσεις των μαθητών και στις περιπτώσεις που υπήρχαν ακόμη λάθη, φροντίσαμε να τους θυμίσουμε τους κανόνες. Για να γίνουμε σαφέστεροι, πολύ συχνό λάθος των μαθητών είναι η ορθογραφία των ρημάτων σε -αίνω και -ώνω. Στις περιπτώσεις αυτές ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν

τον κανόνα που είχαν ακούσει- μάθει στο δημοτικό. Εννοείται πως σε ποσοστό 90% οι μαθητές ήξεραν τους κανόνες κι έτσι διόρθωσαν οι ίδιοι τα λάθη τους, δίνοντάς τους παράλληλα το ερέθισμα να ακολουθούν οι ίδιοι αυτή την τακτική.

Στη συνέχεια, αφού συζητήσαμε τα κύρια προβλήματα των γραπτών, ζητήσαμε από τους μαθητές να ξαναγράψουν το κείμενο, δίνοντάς τους περισσότερες οδηγίες για το πώς θα έπρεπε να κινηθούν. Στη δεύτερη γραφή, οι μαθητές εξοικειωμένοι περισσότερο με τη διαδικασία ήταν πιο πρόθυμοι να ζητήσουν τη βοήθειά μας.

Πράγματι, τα γραπτά ήταν πολύ καλύτερα από τα πρώτα, χωρίς φυσικά να έχουμε φτάσει στο ποθητό αποτέλεσμα. Άλλωστε κάτι τέτοιο δε γίνεται με τη γραφή ενός και δύο κειμένων. (Βλέπε παράρτημα)

Με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα και ενός υπολογιστή προχωρήσαμε σε μια τρίτη γραφή. Στόχος μας ήταν εκτός από το κείμενο να δείξουμε τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου, δηλαδή το συνεχές διάβασμα του κειμένου, τη συνεχή διόρθωση, τη συνεχή αναζήτηση της καλύτερης έκφρασης. Οι μαθητές πρότειναν, επέλεξαν την πρόταση που τους άρεσε περισσότερο κι εμείς γράφαμε. Σιγά σιγά δημιουργήσαμε ένα νέο κείμενο, το οποίο εμπλουτίστηκε στη διαδρομή με επίθετα ή με κάποιες πιο δόκιμες εκφράσεις. (Βλέπε παράρτημα)

Από τη δράση αυτή καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα. Λόγω χρόνου θα περιοριστούμε στα πιο σημαντικά:

α) Η παρουσία της δεύτερης φιλολόγου στην τάξη ήταν καθοριστική για την παραγωγή κειμένου από τους δίγλωσσους μαθητές. Στους πιο αδύνατους από αυτούς το κείμενο γράφτηκε σχεδόν ολόκληρο με τη συμπαράσταση του δεύτερου καθηγητή.

β) Ενώ η δεύτερη φιλόλογος προοριζόταν για την υποστήριξη κυρίως των δίγλωσσων μαθητών, αποδείχτηκε ότι ήταν απαραίτητη η παρουσία της και για πολλούς με μητρική γλώσσα την ελληνική, αφού τα εκφραστικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν ήταν σχεδόν εφάμιλλα με των δίγλωσσων.

γ) Οι μαθητές έπαψαν να αντιμετωπίζουν την παραγωγή κειμένου ως μια υποχρεωτική αγγαρεία στην οποία έπρεπε να αποδείξουν ότι είναι γνώστες και την είδαν ως μια συνεχή διαδικασία στην οποία έχουν δικαίωμα στο λάθος. Σ' ένα λάθος που δε σημαίνει τιμωρία αλλά αφορμή για βελτίωση.

Τη δράση αυτή την παρουσιάσαμε και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όπως την περιγράψαμε εδώ. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία εντοπίστηκε η διαφορά από αυτό που ως τώρα θεωρούσαμε διδασκα-

λία της περιγραφής στην τάξη. Πάντα περιορισμένοι από το χρόνο και έχοντας ως δεδομένα πολλά, που όπως φάνηκε δεν είναι δεδομένα στο μυαλό των δωδεκάχρονων μαθητών μας, η περιγραφή περιοριζόταν στην παραγωγή κειμένων, στα οποία τα περιγραφόμενα αντικείμενα δεν ήταν δυνατό να ελεγχθούν. Όταν, για παράδειγμα, ζητούσαμε από τους μαθητές να περιγράψουν το σπίτι τους, πόσο σίγουροι ήμασταν ότι αυτό που περιέγραφαν ήταν το σπίτι τους; Έτσι, η διδασκαλία της περιγραφής παραμένει κενό γράμμα και μετατρέπεται απλώς σε μια διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου από το οποίο το μόνο που μπορεί ίσως να ελεγχθεί είναι η δομή. Το ζητούμενο όμως είναι να εξασκηθεί ο μαθητής σ' όλα τα βήματα της περιγραφής ενός αντικειμένου. Μάλιστα, κάποια από αυτά τα βήματα προηγούνται της κειμενικής παραγωγής, όπως για παράδειγμα η παρατήρηση.

Το σημαντικότερο ίσως είναι ότι παρόμοιες δράσεις ανέλαβαν κι άλλα μέλη της ομάδας, αλλά και συνάδελφοι στο σχολείο που μας είδαν, ενδιαφέρθηκαν και μας ρώτησαν τι κάνουμε. Νομίζω πως ήταν μεγάλη μας η χαρά όταν είδαμε τους συναδέλφους να πηγαίνουν με τους μαθητές τους στο ίδιο μνημείο, για να ακολουθήσουν το ίδιο ταξίδι.

Ανάλογη ήταν και η διδασκαλία στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Επιλέξαμε το ποίημα του Ιωάννη Βηλαρά «Πουλάκι», το οποίο είναι γνωστό σε όλους μας ως το δημοτικό τραγούδι «Πουλάκι ξένο, ξενιτεμένο». Συναποφασίσαμε να κινηθούμε στο χώρο της βιωματικής διδασκαλίας και να ξεφύγουμε εντελώς από τον καθιερωμένο τρόπο της διδασκαλίας των δημοτικών τραγουδιών, σύμφωνα με τον οποίο αντιμετωπίζονται ως ποιητικά κείμενα και όχι ως τραγούδια. Μια τέτοια απόφαση μας επέβαλε να ακούσουμε το τραγούδι· θελήσαμε όμως να πάμε ένα βήμα παραπέρα και να τραγουδήσουμε ή να χορέψουμε το τραγούδι μαζί με τους μαθητές. Επειδή όμως θέλαμε να τονίσουμε και τη σημασία που είχε κάποτε για τους Έλληνες η ξενιτιά, αφού ένα μεγάλο μέρος του ελληνισμού ήταν ξενιτεμένο, προσθέσαμε κι άλλα τραγούδια. Κριτήριο επιλογής των τραγουδιών ήταν να αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατότερο ευρύτερη γεωγραφική ποικιλία, αλλά και να καλύπτουν το ζήτημα μέσα στο χρόνο. Έτσι, στα τραγούδια συμπεριλαμβάνονταν δημοτικά από την Ήπειρο, την Κρήτη, τον Πόντο, αλλά και ρεμπέτικα, λαϊκά μέχρι τα έντεχνα, π. χ. του Θεοδωράκη ή του Μαρκόπουλου. Για να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν τραγουδώντας, φωτοτυπήσαμε και μοιράσαμε τους στίχους.

Η διδασκαλία ενός τραγουδιού της ξενιτιάς μας έδινε τη μοναδική

δυνατότητα να προσεγγίσουμε τα δίγλωσσα παιδιά και να παραλληλίσουμε στην τάξη τις περιπέτειες των δικών μας μεταναστών με τους σύγχρονους μετανάστες. Θέλαμε να δοθεί το ερέθισμα στα ελληνόπουλα, να συνειδητοποιήσουν ότι κάποιος δε γίνεται μετανάστης, οικονομικός ή πολιτικός πρόσφυγας ούτε αφήνει την οικογένειά του, το σπίτι του τη χώρα του για τουρισμό, αλλά επειδή το επιβάλλουν οι ανάγκες επιβίωσης. Παράλληλα, να συνδέσουν τους έλληνες μετανάστες που γέμιζαν τις χώρες του εξωτερικού με τους σύγχρονους μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα. Πιστεύαμε ότι ήταν ένας πολύ καλός τρόπος να νιώσουν λίγες από τις εμπειρίες και τις δυσκολίες που νιώθει ένας μετανάστης στη χώρα μας. Παράλληλα, περιμέναμε να δώσουμε την αφορμή στους αλλοδαπούς ή στους παλινοστούντες να εκφράσουν το δικό τους εσωτερικό κόσμο, που είναι γεμάτος από αρνητικές εμπειρίες.

Με αυτήν την προετοιμασία μπήκαμε στην τάξη και αφιερώσαμε τη μία από τις δύο ώρες στα τραγούδια. Στην αρχή οι μαθητές, συνηθισμένοι ίσως να ακούν απλώς από το κασετόφωνο, δεν αντέδρασαν. Όταν όμως τους καλέσαμε να τραγουδήσουν και να σηκωθούν να χορέψουν, τότε σιγά σιγά ο πάγος έλιωσε και ξαφνικά μια ολόκληρη τάξη βρέθηκε να χορεύει τσάμικο, στα τρία ή ζεμπεκίες. Η συμμετοχή των παιδιών από την Αλβανία ήταν πιο άμεση στο τσάμικο, αφού η μουσική συγγένεια των λαών της Βαλκανικής είναι σαφής. Στη συνέχεια, παρακολουθήσαμε τους στίχους ακούγοντας κάποια τραγούδια. Το αρχικό κέφι διαδέχτηκε η περισυλλογή, αφού τραγούδια όπως «Το τραγούδι της ξενιτιάς» του Μίκη Θεοδωράκη ή το «Μιλώ για τα παιδιά μου» του Μαρκόπουλου, είναι ιδιαίτερα συγκινητικά και άγγιξαν τις ψυχές των παιδιών, καθώς τέλειωνε η πρώτη ώρα.

Στη διάρκεια της δεύτερης ώρας επεξεργαστήκαμε το δημοτικό τραγούδι και φροντίσαμε να ανοίξει η συζήτηση γύρω από τα θέματα που μας ενδιέφεραν. Τα ελληνόπουλα, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, αναφέρθηκαν σε συγγενείς τους που έτυχε να ήταν κάποτε μετανάστες. Με την κατάθεση των πρώτων μαρτυριών και τη συμμετοχή όλο και πιο πολλών μαθητών, φτάσαμε στη σύνδεση με τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα.

Δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να παραδεχτούν αμέσως κάποιες αλήθειες, αφού στο οικογενειακό περιβάλλον αρκετών παιδιών κυριαρχούν οι στερεότυπες αντιλήψεις των καλών ελλήνων μεταναστών και των κακών ξένων. Μολονότι η συζήτηση κινήθηκε σε χαμηλούς τόνους, με διάφορα επιχειρήματα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα τα παιδιά συμφώνησαν με μια πιο ανεκτική στάση απέναντι στον άγνωστο

ξένο. Είναι προφανές ότι όταν γκρεμίζεται ένα ολόκληρο οικοδόμημα που έχει δημιουργήσει κάποιος στο μυαλό του, δεν μπορεί αμέσως να παραδεχτεί ότι έσφαλε. Άλλωστε δεν ήταν κι αυτός ο άμεσος στόχος μας. Εμείς, απλώς βάζουμε το λιθαράκι στην αλλαγή νοοτροπίας και των μεν και των δε.

Από την άλλη μια τέτοια συζήτηση στην τάξη εννοείται πως έφερε σε δύσκολη θέση τα δίγλωσσα παιδιά, εφόσον προσπαθούν στις περισσότερες περιπτώσεις να κρύψουν την καταγωγή τους, να την ξεχάσουν, να την αφήσουν να περάσει απαρατήρητη, για να γλιτώσουν έστω και για λίγο από τη διάκριση και την απόρριψη. Με λίγα λόγια ήταν σαν να ξύναμε πληγές. Αυτό σημαίνει ότι προτίμησαν να μην εμπλακούν σε ένα διάλογο που μπορεί να οδηγούσε σε σύγκρουση, ενώ αντίθετα κατέθεσαν τις εμπειρίες τους ή τις εμπειρίες των συγγενικών τους προσώπων, σχετικά με τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην πατρίδα τους ή με τις πρώτες μέρες τους στην Ελλάδα.

Τελειώνοντας τη διδασκαλία ζητήσαμε από τα δίγλωσσα παιδιά να μας φέρουν για το επόμενο μάθημα τραγούδια της ξενιτιάς από τις πατρίδες τους. Ακόμη, να μας φέρουν καταγραμμένες τις εμπειρίες τους από τη ζωή τους ως μετανάστες. Δυστυχώς, όμως η συγκομιδή ήταν πολύ μικρή.

Οι συνάδελφοί του προγράμματος στη συνάντηση εντυπωσιάστηκαν από την πρωτοβουλία μας και θέλησαν να μας μιμηθούν. Έτσι, στην επόμενη συνάντησή τους είχαμε ετοιμάσει cd με τα τραγούδια της ξενιτιάς, για να τα αξιοποιήσουν και οι ίδιοι. Με ανάλογες διαδικασίες και αλληλεγγύη πορευθήκαμε μέχρι το τέλος του προγράμματος.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να κάνουμε κάποιες τελικές επισημάνσεις

- Η τάξη στην οποία έγιναν οι διδασκαλίες ήταν αρκετά δεκτική και η ενσωμάτωση της δεύτερης φιλολόγου στο δυναμικό της ήταν απολύτως ομαλή. Τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον και εργάζονταν πρόθυμα σε ομάδες. Βέβαια, δεν έλειψαν και οι ατομικιστικές ενέργειες ή η αδιαφορία και η μετατόπιση της ευθύνης από τους αδύνατους στους πιο καλούς μαθητές και η ανάληψη ηγετικού ρόλου από αυτούς. Πάντως, λιγότερο ή περισσότερο, όλοι οι μαθητές κάποια στιγμή ενεργοποιούνταν. Η μικρή ηλικία των παιδιών σίγουρα είχε ανασταλτικό ρόλο στην ομαδική εργασία. Όμως, ενώ τα παιδιά την ώρα της διδασκαλίας ήταν πρόθυμα και δραστήρια, δεν εργάζονταν με τον ίδιο τρόπο στο σπίτι. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δεν έκανε τις εργασίες που τους αναθέταμε στο σπίτι, ούτε διάβαζε τη θεωρία. Οι καλοί μαθητές ήταν αυτοί που πάντα ήταν διαβασμένοι. Τα δίγλωσ-

σα παιδιά συμμετείχαν πιο σπάνια και κυρίως μετά την εργασία σε ομάδες, όταν δηλαδή είχαν την επιβεβαίωση από τους συμμαθητές τους ή από εμάς. Εργασίες που αναθέτονταν στο σπίτι έφεραν πολύ σπάνια.

- Τα παιδιά ενθουσιάζονταν και δραστηριοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό όταν τους αναθέταμε να γράψουν στον υπολογιστή στο σπίτι τους κάποια εργασία ή όταν επρόκειτο να δουν ταινία ή να επισκεφτούν κάποιο χώρο εκτός σχολείου ή όταν τους ζητούσαμε να βελτιώσουν ένα κείμενό τους για να δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.
- Τα δίγλωσσα παιδιά βοηθήθηκαν κυρίως στο θέμα της αυτοπεποίθησης. Ο γραπτός τους λόγος είχε ενδείξεις βελτίωσης, όπως και των υπόλοιπων παιδιών, καθώς δώσαμε έμφαση στην παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κειμένου περιγραφής και αφήγησης για αυτή τη χρονιά. Η βελτίωση όμως της έκφρασης και του τρόπου γραφής τους απαιτεί περισσότερο χρόνο και εξειδικευμένη καθοδήγηση. Κι αυτό γιατί άλλα είναι περισσότερα εξοικειωμένα με τον προφορικό και γραπτό ελληνικό λόγο, ενώ άλλα όχι. Γενικά, αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ορθογραφία, τη σύνταξη, τα σημεία στίξης, το χωρισμό παραγράφων, προβλήματα που αντιμετωπίζουν βέβαια και τα υπόλοιπα παιδιά. Αν ο εκπαιδευτικός εξατομικεύει τη διδασκαλία προς τα παιδιά αυτά, όταν οι συνθήκες μέσα στην τάξη το επιτρέπουν, το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό. Ανταπόκριση και ενθουσιασμός υπήρξε από τα παιδιά αυτά όταν τους ζητήσαμε να βρουν ιστορίες στη γλώσσα τους (τραγούδια, παραμύθια) και να τα φέρουν στην τάξη. Τότε νιώθουν ότι οι άλλοι τα σέβονται και ότι έχουν κι αυτά μια ιδιότητα αξιόλογη και ξεχωριστή, αν και διστάζουν να δηλώσουν συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες και χρειάζονται μεγάλη ενθάρρυνση.
- Τέλος, κάνοντας τον απολογισμό του προγράμματος, γενικότερα, πρέπει να τονιστεί το μεγάλο όφελος και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τις φοιτήτριες- νέες εκπαιδευτικούς από τη ζύμωση της πείρας των πρώτων και των νεωτερισμών των δεύτερων, η ενίσχυση σε πολλούς τομείς των μαθητών, δίγλωσσων και μη, και η εξέλιξη της διάδρασης μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητριών, των εκπαιδευτικών και των συντονιστών σε αρωγό για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ελπίζουμε ότι θα ακολουθήσουν ανάλογες πρωτοβουλίες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παραδείγματα κειμένων 1η και 2η γραφή

1η γραφή

Στην Ευκαρπία Θεσσαλονίκης υπάρχει ένα μνημείο που το ονομάζουν 14. Το ονομάζουν έτσι για να μνημίσουν 14 παλικάρια. Βρισκόμαστε μπροστά από ένα μνημείο.

2η γραφή

Σε κάθε μέρος της Ελλάδας υπάρχουν μνημεία που είναι αφιερωμένα στους ήρωές τους. Έτσι και στην Ευκαρπία Θεσσαλονίκης, στο βορειοανατολικό άκρο της, υπάρχει ένα μνημείο το οποίο είναι αφιερωμένο σε 14 παλικάρια που σκοτώθηκαν απ' τους Γερμανούς.

Διόρθωση των ρημάτων

Όταν πλησιάζετε θα δείτε δεξιά από το μνημείο ένα ρέμα. Αριστερά από το μνημείο θα δείτε ένα γήπεδο. Πίσω από το μνημείο θα δείτε ένα δάσος και μπροστά θα δείτε ένα πανέμορφο σπιτάκι.

Πλησιάζοντας στο μνημείο θα διακρίνετε στα δεξιά ένα ρέμα στις πλαγιές του οποίου υπάρχουν δένδρα. Αριστερά από το μνημείο βρίσκεται ένα γήπεδο, ενώ πίσω του απλώνεται ένα μικρό άλσος.

Παραγωγή ομαδικού κειμένου και εμπλουτισμός του

Πλησιάζοντας στο μνημείο θα διακρίνετε στα δεξιά ένα ρέμα στις πλαγιές του οποίου υπάρχουν δένδρα. Αριστερά από το μνημείο βρίσκεται ένα γήπεδο, ενώ πίσω του απλώνεται ένα μικρό άλσος.

Φτάνοντας στο μνημείο διακρίνετε στα δεξιά ένα βαθύ ρέμα στις πλαγιές του οποίου ρίχνουν τη σκιά τους μερικές ψηλές λεύκες και ένας δύο αιωνόβιοι πλάτανοι. Αριστερά από το μνημείο βρίσκεται ένα εγκαταλειμμένο (παρατημένο) γήπεδο, ενώ πίσω του στις πλαγιές ενός χαμηλού λόφου απλώνεται ένα μικρό άλσος.

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΥΛΙΚΟΥ**

2

Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Παναγιώτης Ξωχέλλης

1. Είναι γνωστό ότι το σχολικό βιβλίο ή εγχειρίδιο επιτελεί τις εξής τουλάχιστον λειτουργίες στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη μετάδοση των γνώσεων: α) Αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης για τους μαθητές, την οποία προσφέρει με ποικίλους τρόπους, όπως με κείμενο, εικόνες, χάρτες, πίνακες, γραφικές παραστάσεις κλπ. β) Παρακινεί το μαθητή σε παραπέρα μελέτη- μάθηση με αυτοτελή τρόπο. γ) Συμβάλλει στην εμπέδωση της παρεχόμενης στο σχολείο γνώσης από το μαθητή με δυνατότητες για επανάληψη, με περιλήψεις, ερωτήσεις, ασκήσεις κλπ. δ) Κατευθύνει σε σημαντικό βαθμό και τη μεθόδευση της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, δηλαδή περιέχει την οργάνωση και διάταξη ύλης, παραδείγματα, επισημάνσεις βασικών σημείων με πλαγιότιτλους, ανακεφαλαιώσεις κλπ.

Πέρα όμως από τη μετάδοση των γνώσεων, το σχολικό βιβλίο καλλιεργεί στάσεις και μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στους μαθητές. Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου και έχουν μεγάλη σημασία τόσο για τη σχέση και επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών όσο και για τη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Ο σημαντικός ρόλος του σχολικού βιβλίου στην εκπαίδευση διαφαίνεται π.χ. από το γεγονός ότι, σε χώρες στις οποίες σημειώνονται σημαντικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές ή ανακατατάξεις σε αξίες και νόρμες, γίνονται άμεσα αλλαγές στα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων. Η βαρύτητα που έχει το σχολικό βιβλίο στην εκπαιδευτική κοινότητα και ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία έγινε π.χ. σαφής πολύ πρόσφα-

τα, μέσα από τις έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σχετικά με το βιβλίο Ιστορίας της έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Δεν υπάρχει επομένως αμφιβολία ότι το σχολικό βιβλίο, πέρα από τη σημασία του στο πλαίσιο της διδασκαλίας, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς ως δίαυλος μεταβίβασης αξιών, καθώς και προτύπων συμπεριφοράς, καθώς και για την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων. Για τους λόγους αυτούς, η έρευνα των σχολικών βιβλίων είναι διεθνώς εκτεταμένη, ενώ οι πρώτες σχετικές προσπάθειες εντοπίζονται εν μέρει ήδη στο τέλος του 19^{ου} και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, κυρίως η UNESCO, ενίσχυσε με διάφορες πρωτοβουλίες της την έρευνα γύρω από την ανάλυση των σχολικών βιβλίων και στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκαν σε πολλές χώρες (όπως π.χ. στην Αυστρία, Σουηδία, Νορβηγία, Γερμανία) ερευνητικά Κέντρα και Ινστιτούτα. Στο δίκτυο που έχει συγκροτήσει η UNESCO αναφέρεται ότι διεξάγονται σήμερα σχετικές έρευνες, από διάφορες ερευνητικές μονάδες ή μεμονωμένους επιστήμονες, σε 150 περίπου εστίες σε όλο τον κόσμο.

Τα αντικείμενα έρευνας των σχολικών βιβλίων εξειδικεύονται κάθε φορά, ανάλογα με την φύση των προβλημάτων που αναφύονται σε μια χώρα ή γεωγραφική περιοχή. Έτσι π. χ. στη διάρκεια του 20ού αιώνα, και σε συνάρτηση με τις ιστορικο- πολιτικές συνθήκες και εξελίξεις, απασχόλησαν τους ειδικούς τέσσερις μεγάλες ενότητες προβλημάτων στην ερευνητική αυτή περιοχή:

- α) Η πρώτη αναφέρεται σε αναλύσεις σχολικών βιβλίων πρώην πολεμικών αντιπάλων (π. χ. Γερμανίας και Γαλλίας, Γερμανίας και Πολωνίας). Επίκεντρο των προσπαθειών, στη φάση αυτή, αποτελεί ο εντοπισμός εικόνων εχθρού και στερεοτυπικών παραμορφώσεων στα σχολικά βιβλία, καθώς και η διατύπωση προτάσεων για τον “αποχρωματισμό” τους.
- β) Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στο πλαίσιο των ψυχροπολεμικών αντιπαραθέσεων Ανατολής- Δύσης, η έρευνα των σχολικών βιβλίων εισέρχεται σε μια νέα φάση, κατά την οποία καθίστανται αντικείμενο νέες εικόνες εχθρού, του αντικομμουνισμού από την μια μεριά και του αντιιμπεριαλισμού από την άλλη, οι οποίες έπρεπε να εξαλειφθούν μέσω της ανάλυσης των σχολικών βιβλίων.
- γ) Κατά τη δεκαετία του 1980 στο στόχαστρο της έρευνας βρίσκεται και η αντιπαραθεση Βορρά- Νότου, καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι λιγότερο αναπτυγμένες χώρες στα σχολικά βιβλία των αναπτυγμένων

χωρών και αντιστρόφως. Παράλληλα αναπτύσσεται μια άλλη θεματική: Αντικείμενο της έρευνας δεν είναι πλέον μόνον τα στερεότυπα και οι εικόνες του εχθρού απέναντι σε άλλους λαούς, αλλά και ενδοκοινωνικά προβλήματα, όπως π.χ. ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται και αντιμετωπίζονται οι εθνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές και άλλες μειονότητες στα σχολικά βιβλία.

- δ) Στη δεκαετία του 1990 η πολιτική επικαιρότητα στρέφει τους επιστήμονες στο χώρο της Βαλκανικής. Καθίσταται ισχυρή η επιστημονική υπόθεση ότι τα συμπεράσματα από τη μελέτη της εικόνας του “άλλου” στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών μπορούν να συμβάλουν στην ερμηνεία των γεγονότων που διαδραματίζονταν κατά το χρονικό αυτό διάστημα στη γεωγραφική αυτή περιοχή. Δηλαδή, η διαπίστωση της ύπαρξης εθνικών στερεοτύπων, κατά κανόνα αρνητικών, για αλλόφυλα και αλλόθρησκα έθνη, θεωρήθηκε ότι μπορεί να ερμηνεύσει σε κάποιο βαθμό την πολιτική ένταση και τις αιματηρές συγκρούσεις της δεκαετίας αυτής στη Βαλκανική. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η λανθάνουσα αντιπάθεια μεταξύ των λαών, που ενδέχεται να καλλιεργείται και να μεταδίδεται και μέσω των σχολικών βιβλίων, καθώς και ο παράλληλος υπερτονισμός των πολεμικών και στρατιωτικών γεγονότων, συντηρούν και ενισχύουν εθνικιστικά αισθήματα. Με τον τρόπο αυτόν μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του σχολείου, η διάθεση για διεκδικήσεις και αποκατάσταση αδικιών, όταν οι πολιτικές συνθήκες το επιτρέψουν.

Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι έναν σημαντικό ερευνητικό στόχο στην ανάλυση των σχολικών βιβλίων αποτελούσε και αποτελεί ο εντοπισμός και η εξουδετέρωση προκαταλήψεων, στερεοτύπων και εικόνων εχθρού ανάμεσα σε λαούς και πολιτισμικές ομάδες, στοιχεία που δημιουργούνται και μεταδίδονται μέσω των σχολικών βιβλίων στους μαθητές. Είναι σαφές ότι η θεματική αυτή είναι σήμερα, με την έξαρση της βίας, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, του εθνικισμού και του θρησκευτικού φανατισμού, εξαιρετικά επίκαιρη και σημαντική, αλλά ίσως αποβεί και καθοριστική στο μέλλον για τη συνύπαρξη και συνεργασία των λαών γενικά και ιδιαίτερα στη γεωγραφική περιοχή της Βαλκανικής.

2. Στη χώρα μας έγιναν, από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και μετά, αναλύσεις κυρίως Αναγνωστικών Δημοτικού Σχολείου. Δεν είχαμε αρχικά, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, έρευνες με αντικείμενο την εικόνα (στάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα) για συνανθρώπους μας και κυρίως για άλλους λαούς, η οποία διαμορφώνεται μέσω των σχολικών βιβλίων κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς στα

σχολεία. Στην κάλυψη του κενού αυτού συμβάλει συστηματικά, από το 1992 και μετά, το “Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”, που λειτουργεί στο πλαίσιο του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το ερευνητικό αυτό κέντρο ασχολείται με την ανάλυση σχολικών βιβλίων γενικά, με ιδιαίτερη έμφαση στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών. Στο πλαίσιο αυτό διεξήχθησαν τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια πολλές έρευνες με αντικείμενα το ρόλο της γυναίκας και τη σχέση των δύο φύλων, τους θεσμούς και τις αξίες, την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, καθώς και κυρίως την εικόνα του “άλλου” στα σχολικά βιβλία Μητρικής Γλώσσας και Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε πέντε βαλκανικές χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία, Ελλάδα, ΠΓΔΜ και Τουρκία). Τα ευρήματα των ερευνών αυτών ανακοινώθηκαν σε ημερίδες και συνέδρια και δημοσιεύτηκαν στα σχετικά πρακτικά.

Η γενική υπόθεση από την οποία ξεκινούν οι έρευνες αυτές είναι ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας διαδικασίας επικοινωνίας, κατά την οποία γίνεται επιλεκτική χρήση πληροφοριών και γνώσεων. Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ένα μέσο με το οποίο διεξάγεται αυτή η επικοινωνία των μαθητών με το περιβάλλον τους. Δεν είναι ασφαλώς το μόνο μέσο, θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του και πολλούς άλλους παράγοντες κοινωνικοποίησης, όπως π. χ. τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Πάντως δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολικό βιβλίο επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της σχολικής κοινωνικοποίησης των μαθητών και αποτελεί για πολλούς, κυρίως για μαθητές, την πρώτη και ίσως, για την ηλικία αυτή, τη σπουδαιότερη πηγή συστηματικής μάθησης. Εν μέρει μάλιστα μπορεί να πει κανείς το ίδιο και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ασφαλώς έχει και πολλές άλλες πηγές γνώσης, συχνά όμως κυρίως το σχολικό βιβλίο είναι η πηγή από την οποία αντλεί για τη διδασκαλία του.

Οι πολύ γενικές διαπιστώσεις που προέκυψαν, κυρίως από την ανάλυση σχολικών βιβλίων υποχρεωτικής εκπαίδευσης βαλκανικών χωρών των δεκαετιών 1980 και 1990, θα μπορούσαν να συνοψιστούν σχηματικά ως εξής: α) Η εικόνα του “άλλου” καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το ιστορικό παρελθόν. Σύγχρονα παραδείγματα: Τουρκία- Ελλάδα, Βοσνία- Ερζεγοβίνη με τρεις εθνότητες (Βόσνιοι, Σερβία, Κροάτες), παλαιότερα παραδείγματα: Γερμανία- Γαλλία, Γερμανία- Πολωνία. β) Ο εθνικισμός ή η εξιδανίκευση του εθνικού εαυτού, οι αρνητικοί προσδιορισμοί για τους “άλλους”, δηλαδή χαρακτηρισμοί που δεν αναφέρονται σε συνθήκες και γεγονότα αλλά γενικευτικά στον χαρακτήρα

και τον πολιτισμό των άλλων λαών δεν είναι σπάνια φαινόμενα στα σχολικά βιβλία. γ) Διαπιστώνεται υπερβολική έμφαση σε στρατιωτικά πολεμικά γεγονότα και ήρωες, καθώς και συναισθηματικά φορτισμένες περιγραφές μαχών με αντίστοιχη γλωσσική επένδυση. Στον ίδιο βαθμό συναισθηματικά φορτισμένη είναι επίσης η εικονογραφία (σε έκταση, μέγεθος, χρώμα, σύνθεση, θεματική). δ) Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούνται εξάλλου στρεβλώσεις γεγονότων, συντήρηση και διάδοση μύθων ή συνειδητές παραλείψεις και αποσιωπήσεις ιστορικών δεδομένων, καθώς και αλυτρωτικές τάσεις, συνδεδεμένες με εδαφικές διεκδικήσεις. ε) Λείπει γενικά ο γείτονας ή ο “άλλος” από τα σχολικά βιβλία και δεν αφήνεται επαρκής χώρος για την καθημερινή ζωή των απλών ανθρώπων και τα πολιτιστικά δρώμενα του “άλλου” και γενικά για ό,τι εντάσσεται στη διάσταση αυτή. Πάντως, παρά τις συχνά αρνητικά φορτισμένες εικόνες για κάποιους γειτονικούς λαούς, είναι γεγονός, εκτός από εξαιρέσεις, η βελτίωση των σχολικών βιβλίων τα τελευταία χρόνια. Μένουν όμως πολλά ακόμη να γίνουν, κυρίως γιατί και οι λίγες γενικά αναφορές σε γειτονικούς λαούς δίνουν την εντύπωση ότι ο κάθε λαός ζει σε μια νησίδα, αποκομμένος από τους γείτονές του.

Βέβαια η εικόνα που σκιαγραφήσαμε παραπάνω προκύπτει κυρίως από τη συγχρονική έρευνα των σχολικών βιβλίων. Η περαιτέρω ενίσχυση της διαχρονικής έρευνας στην περιοχή αυτή μπορεί να βοηθήσει στην ανίχνευση των αιτίων και των αιτιών που οδηγούν στη δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων και έτσι συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας για τους γείτονες, με τους οποίους πρέπει να συμβιώνει κανείς ειρηνικά, χωρίς να αλλοιώνονται βέβαια τα ιστορικά δεδομένα. Επισημαίνεται επίσης ότι δεν είναι δυνατό να περιμένει κανείς όλες τις επιθυμητές αλλαγές από τη μελέτη των σχολικών βιβλίων, γιατί το σχολείο και τα σχολικά βιβλία αντικατοπτρίζουν τις επιλογές και τις προτεραιότητες της κοινωνίας, μέσα στην οποία λειτουργούν. Ο γενικότερος προσανατολισμός της εκπαίδευσης καθορίζεται από την κοινωνία, μέσω της κρατικής εξουσίας, χωρίς το ίδιο το σχολείο να έχει δυνατότητες να συγκαθορίσει την κατεύθυνση. Πρέπει επομένως η κοινωνία, δηλαδή οι εκπρόσωποί της στα κοινοβουλευτικά πολιτεύματα και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική να χαράξουν την επιθυμητή πορεία· η εκπαίδευση και τα σχολικά βιβλία μπορούν στη συνέχεια να βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου αυτού.

3. Οι προτάσεις που θα μπορούσε να κάνει κανείς για την περαιτέρω βελτίωση της κατάστασης, με ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκτείνονται, κατά τη γνώμη μου, σε τρία κλιμακωτά επίπεδα: α) Συγκρότηση και λειτουργία διεπιστημονικών ομάδων,

σε διμερές ή πολυμερές επίπεδο, με στόχο τον εντοπισμό των προβλημάτων και τη διαμόρφωση προτάσεων για τη διόρθωση επίμαχων σχολικών βιβλίων ανά χώρα. β) Δημιουργία πρόσθετου διδακτικού υλικού για τη χρήση μαθητών και εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, δεδομένου ότι η έκδοση νέων σχολικών βιβλίων αποτελεί συνήθως μια δύσκολη και μακροχρόνια διαδικασία. γ) Καθορισμός γενικού πλαισίου με διακρατικές συμφωνίες και εντολή σε επιστημονικές ομάδες για συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων ή και κοινών τμημάτων σε σχολικά βιβλία περισσότερων της μιας χωρών, όπου υπάρχει συναίνεση ή με ενδεχομένως διαφορετική παρουσίαση και ερμηνεία για επίμαχα θέματα· αυτό μπορεί να δοκιμαστεί πρώτα σε “ουδέτερα” γνωστικά πεδία (π.χ. Πληροφορική, Λαογραφία, Λογοτεχνία) και σε μαθητές της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης (στο Λύκειο για μας).

Κοινό σημείο όλων αυτών των προσπαθειών πρέπει να αποτελεί η βούληση για εξάλλειψη των έντονα αρνητικών χαρακτηρισμών και εικόνων (είδος και ύφος αναφορών, γλωσσική επένδυση, εικονογράφηση κλπ.) για τον γείτονα, τον άλλο λαό ή την άλλη πολιτισμική ομάδα με σεβασμό βέβαια στα ιστορικά δεδομένα. Σήμερα προβάλλει περισσότερο παρά ποτέ επιτακτικά η ανάγκη αυτή, ώστε να αμβλυθούν στερεοτυπικές παραμορφώσεις και να δημιουργηθούν σταδιακά ουσιαστικές προϋποθέσεις για επικοινωνία, αλληλοκατανόηση, και συνεργασία λαών και πολιτισμικών ομάδων. Για την επίτευξη του στόχου αυτού δεν αρκούν οι διακρατικές συμφωνίες, όσο απαραίτητες και αν είναι αυτές. Απαιτείται οπωσδήποτε η συνεισφορά της εκπαίδευσης.

Κύρια επιδίωξη πρέπει να αποτελεί η αρχή ότι η παρουσίαση του πολιτιστικού παρελθόντος κάθε λαού στα σχολικά βιβλία πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε αφενός να γίνεται σεβαστή η πολιτιστική του ταυτότητα και αφετέρου να αποκαλύπτονται και τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν και όχι μόνο αυτά που χωρίζουν τους λαούς. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί βέβαια ευκολότερα σε επίπεδο αμοιβαιότητας και με σεβασμό των ιστορικών δεδομένων. Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ένα πρόσφορο πεδίο όπου μπορούν να καλλιεργηθούν η επικοινωνία και οι καλές σχέσεις μεταξύ λαών. *Δηλαδή τα σχολικά βιβλία μπορούν να συμβάλουν μακροπρόθεσμα στην ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ιστορία και διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, κάτι που αποτελεί, ή πρέπει να αποτελεί, πρωτεύοντα στόχο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Με τον τρόπο αυτό η έρευνα των σχολικών βιβλίων μπορεί να συνεισφέρει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αποτελεί προτεραιό-*

τητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επομένως στόχο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών- μελών.

Το στόχο αυτό ακριβώς υπηρετεί και το έργο “Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)”, στο πλαίσιο του οποίου διεξάγεται και η παρούσα διημερίδα με δύο θεματικούς άξονες. Για τον πρώτο θεματικό άξονα έγινε διεξοδικά λόγος χθες. Ο δεύτερος θεματικός άξονας αναφέρεται στη συνεισφορά των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και περιλαμβάνει πέντε εισηγήσεις, που ακολουθούν και προσπαθούν να ανιχνεύσουν τη διαπολιτισμική διάσταση τόσο στο διδακτικό υλικό, που παρήχθη σε ποροηγούμενη φάση και χρησιμοποιείται στα σχολεία κατά την υλοποίηση του παρόντος έργου, όσο και στα νέα σχολικά βιβλία του ΟΕΔΒ για τα μαθήματα Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία και Ιστορία.

Βιβλιογραφία

- Fritzsche, K- P.: Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας, στο: “Παιδαγωγική Επιθεώρηση”, 17/1992, σσ. 173-181.
- Hörken, W. (Hrsg.): Öl ins Feuer? Oil on Fire? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa. Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South- Eastern Europe, Hannover 1996: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Ισμυρλιάδου, Α. & Φ. Τολούδη: Η έρευνα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας στην εκπαίδευση των βαλκανικών χωρών, στο: “Μακεδόν”, 10/ 2002, σσ. 39- 50.
- Καψάλης, Α. & Δ. Χαραλάμπους: Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Αθήνα 1995: Μεταίχιμο.
- Καψάλης, Α./Κ. Μπονίδης/ Α. Σιπητάνου (επιμ.): Η εικόνα του “άλλου”/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών, Αθήνα 2000: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Μονάδα Έρευνας Σχολικών Βιβλίων του ΑΠΘ: Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών, Θεσ/νίκη 1995: εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.
- Πρακτικά συνεδρίου με θέμα “Σχολικά βιβλία και διαπολιτισμική εκπαίδευση”, Έδεσσα 18- 20/ 10/ 2001, στο: “Μακεδόν”, τεύχος 10/ 2002. σσ. 3-112.
- Ξωκέλλης, Π. & Φ. Τολούδη: Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Θεσ/νίκη 2000.
- Xochellis, P. & F. Toloudi: The image of the “other”/neighbour in the school textbooks of the balkan countries, Athens 2001: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια¹: Πρόταση για την ελληνική σχολική διδακτική πράξη

Φωτεινή Τολούδη

1. Εισαγωγή

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, σε επίπεδο ελληνικής εκπαίδευσης, το διαμορφούμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει εξίσου τόσο τους γηγενείς μαθητές όσο και εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια. Λόγω λοιπόν και της αμφίδρομης σχέσης κοινωνικής πραγματικότητας και εκπαίδευσης, στην έκδοση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Σεπτέμβριος 2002), για πρώτη φορά τόσο χαρακτηριστικά τονίζεται ότι: «επιβάλλεται ένας

-
1. Αφορμή για την ανακοίνωση αυτή στάθηκε μία συζήτηση με Ευρωπαίους συναδέλφους στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου Βαλκανιολογίας το 2007. Η συζήτηση αφορούσε στη μεταβαλλόμενη σύνθεση των Ευρωπαϊκών κοινωνιών, οι οποίες, στο πλαίσιο της ελαχιστοποίησης των αποστάσεων και των νέων δυνατοτήτων επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτιστικών αγαθών, εμπλουτίζονται συνέχεια με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων. Γρήγορα η συζήτηση επικέντρωσε στα Βαλκάνια, στα οποία η αύξηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ύστερα φαίνεται να έχει οδηγήσει σε μία σειρά φοβικών κυρίων και σπασμωδικών κινήσεων που αποκαλύπτουν μια βαθιά αδυναμία ή και άγνοια διαχείρισης της διαμορφούμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Τότε οι Βούλγαροι, κυρίως συναδέλφοι ενδιαφέρθηκαν να μάθουν πώς αντιμετωπίζεται στην Ελλάδα η συμβίωση αυτόχθονα και μεταναστευτικού πληθυσμού. Όταν, ως σχετικό παράδειγμα, δόθηκε και το Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», που υλοποιείται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, υπήρξε τεράστιο ενδιαφέρον αφού μία εκ των αντανεκλαστικών όψεων της πολυπολιτισμικότητας στην κοινωνία αποτελεί και ο μικρόκοσμος του σχολείου. Έτσι ζητήθηκε, οι σχετικές λύσεις που υλοποιούνται στην Ελλάδα, να κοινοποιούνται και ευρύτερα, με την ελπίδα αυτή η ροή πληροφορησης να αποδειχθεί ευεργετική. Κατά κάποιον τρόπο λοιπόν, αυτή η ανακοίνωση είναι η απάντηση στην παράκληση των συναδέλφων του γειτονικού κράτους.

επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία»². Η αρμονική συμβίωση του συνόλου των μαθητών στη μικρή κοινωνία του σχολείου αποτελεί οiwνό αντίστοιχης μελλοντικής κοινωνικής συμπεριφοράς και προϋποθέτει ότι, κατά τη χάραξη της εθνικής πολιτικής για την παιδεία, λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες τόσο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας όσο και της πολιτισμικής ετερότητας. Έτσι, οι στόχοι των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών³ εστιάζουν βεβαίως στη διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και την εθνικής πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής⁴, αλλά προωθούν και πρακτικές που διασφαλίζουν παράλληλα την ισότητα των ευκαιριών σε ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, με στόχο την καταπολέμηση κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας⁵. Άλλωστε το διαμορφούμενο κοινωνικό περιβάλλον, με την ποικιλία σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, καταδεικνύει αυτό ακριβώς, δηλαδή την αναγκαιότητα: α) της άμβλυνσης φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού αλλά και β) την αποφυγή επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου⁶. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει και την αποδυνάμωση των κυρίαρχων παραδόσεων. Μάλιστα στο άρθρο 16 παρ. 2 του Ελληνικού Συντάγματος τονίζεται ότι «η παιδεία ... έχει σκοπό την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων...». Στο πλαίσιο όμως των σκοπών της εκπαίδευσης, και όπως προκύπτει από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των συναφών γνωστικών αντικειμένων, «η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές και αυριανοί πολίτες

2. ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2002, τ. 1, σ. 3.

3. Για τους στόχους βλ. ΥΠ. Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *όπ. π.*, σ. 5-9.

4. *Αυτόθι*, σ. 8.

5. *Αυτόθι*, σ. 3. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί και η ιδιαίτερη μνεία που γίνεται στην καλλιέργεια και της ταυτότητας του Ευρωπαίου Πολίτη, με την ταυτόχρονη όμως «*διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας*». *Αυτόθι*, σ. 3, 5. Φαίνεται ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο λαμβάνει υπόψη αντίστοιχα συμπεράσματα επιστημονικών ερευνών που καταδεικνύουν τον ανεπαρκή εθνικό προγραμματισμό για τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης κατά τη σχολική φροντίση. Βλ. ενδεικτικά Α. Καψάλης & Α. Κεσίδου, «Η ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά βιβλία του Ελληνικού δημοτικού σχολείου», *Μακεδόν* 10/2002, σ. 61.

6. *Αυτόθι*, σ. 5.

ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς»⁷. Έτσι, ως γενική αρχή της εκπαίδευσης εισάγεται, εκτός των άλλων, και «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας»⁸. Αυτό, σε πρακτικό επίπεδο, σημαίνει ότι όταν κάποιος, είτε ανήκει στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα μιας κοινωνίας είτε όχι, γνωρίζει καλά τον εαυτό του και σεβαστεί τις αξίες που του έχουν κληροδοτηθεί αναπτύσσει εκείνο το κριτικό πνεύμα που του χρειάζεται για να μπορέσει στη συνέχεια να σεβαστεί και να αποδεχθεί το διαφορετικό στοιχείο και να προσαρμοστεί ενδεχομένως σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον⁹.

Εφαρμογή αυτής της γενικής αρχής της εκπαίδευσης αποτελεί και η πρόταση που ακολουθεί.

2. Στόχος της πρότασης

Η πρόταση αυτή αφορά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς σε εκείνους τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές του γυμνασίου, που δεν επιθυμούν να αφομοιωθούν από την ελληνική κοινωνία, αλλά να ενταχθούν σε αυτήν αρμονικά και ισότιμα. Υποδεικνύει τρόπους: α) για την αναζήτηση, καλλιέργεια και ενδυνάμωση του ιδιαίτερου πολιτισμικού τους κεφαλαίου¹⁰, που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλά και β) για τη δρομολόγηση της αρμονικής ένταξής τους στον κοινωνικό και επαγγελματικό ιστό της χώρας υποδοχής, με την καθοδήγηση των δίγλωσσων μαθητών, σε μια βαθύτερη αντίληψη της καθημερινότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς της δεύτερης πατρίδας τους, η οποία θα συμβάλει με τη σειρά της στην αποτροπή της περιθωριοποίησης και στην προαγωγή της συναισθηματική τους ασφάλειας.

7. *Αυτόθι*, σ. 9.

8. *Αυτόθι*, σ. 7.

9. Πρβλ. και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ε' και στ' τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. ΥΠ. Ε. Π. Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ. Ε. Π. Π. Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α. Π. Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2002, σ. 288- 297.

10. Στον όρο «πολιτισμικό κεφάλαιο» ενός λαού ή ενός πληθυσμού συμπεριλαμβάνονται ο Εθνικός Μύθος - όταν πρόκειται για έθνος-, η Ιστορία, η Τέχνη, μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις καθώς και ήθη και έθιμα του παρελθόντος αλλά και της σύγχρονης καθημερινότητας.

Η πρόταση αυτή λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο της εφηβικής ηλικίας, κατά την οποία γίνεται η φοίτηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και προσπαθεί να συμβάλει στην ομαλή εξέλιξη του μαθητή, όταν αυτός καλείται να αντιμετωπίσει τη στρεσογόνο πρόκληση που προέρχεται από την έκθεσή του σε ένα νέο πολιτισμό. Έτσι, κατά το πρώτο σκέλος της πρότασης, επιδιώκεται η προστασία της ψυχικής υγείας¹¹ του μαθητή, καθώς η διεργασία ενεργής εξερεύνησης θεμάτων της εθνικής του ταυτότητας - όταν πρόκειται για αλλοδαπό - ή πολιτισμικού κεφαλαίου - όταν πρόκειται για παλιννοστούντα, και το αίσθημα ικανοποίησης, περηφάνιας και σιγουριάς¹² που πηγάζουν από αυτή τη γνώση, μπορούν να τον προστατέψουν από πιθανά στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές τάσεις της κυρίαρχης κοινωνίας εναντίον της εθνικής ή πολιτισμικής του ομάδας. Το δεύτερο σκέλος της πρότασης συνδέεται επίσης με την εσωτερική αναστάτωση που προκαλεί η κατά τη διάρκεια της εφηβείας ενσωμάτωση αλλαγών σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι, ο τρόπος αντίληψης του κοινωνικού περιβάλλοντος με τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στις γνώσεις της κυρίαρχης ομάδας, που το καθιστούν γνώριμο και φιλικό, καθώς επίσης και η αίσθηση της αναγνώρισης και της επιβράβευσης στη χώρα υποδοχής, είναι δυνατό να συμβάλουν αποτελεσματικά στην προαγωγή τόσο της νοημοσύνης του μυαλού (λογική) όσο και της νοημοσύνης της καρδιάς (συναίσθημα). Και όταν αυτά τα δύο συμπληρωματικά μέρη αλληλεπιδρούν ικανοποιητικά, προάγεται τόσο η πνευματική ικανότητα όσο και η συναισθηματική ευτυχία¹³, καθιστώντας τον αλλοδαπό και παλιννοστούντα έφηβο ψυχικά ανθεκτικό και ψυχολογικά επαρκή.

Για την εφαρμογή αυτής της πρότασης προτείνεται η αξιοποίηση

-
11. Για τους παράγοντες που μπορούν να παίξουν προστατευτικό ρόλο στην ψυχική υγεία του παλιννοστούντα και αλλοδαπού μαθητή βλέπε το ιδιαίτερα διαφωτιστικό άρθρο της Φ. Μόττη- Στεφανίδη, «Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/παλιννοστούντες μαθητές: προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας», *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, επιμ. Α. Παπαστυλιανού, Αθήνα 2005, σ. 166- 193 και ιδιαίτερα τις σελίδες 177- 179 και 183. Επίσης για τις δυσκολίες προσαρμογής των μεταναστών και των παλιννοστούντων βλ. ενδεικτικά Ν. Παλαιολόγου - Ο. Ευαγγέλου (επιμ.), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα 2003, σ. 34 - 38.
 12. Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας θεωρείται ότι συμπίπτει με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ και συντελείται κυρίως κατά τη διάρκεια της εφηβείας. σ. 179.
 13. Για την αναγκαιότητα της ισότιμης ανάπτυξης αλλά και αλληλεπίδρασης των δύο ειδών νοημοσύνης, βλ. ενδεικτικά: D. Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μτφ. Α. Παπασταύρου, Αθήνα 1998.

κειμένων από ειδικά σχολικά βοηθήματα Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας¹⁴. Η εφαρμογή όμως αυτή για να λειτουργήσει αποτελεσματικά χρειάζεται συμπληρωματικά και την αξιοποίηση των εμπειρικο-βιωματικών γνώσεων αυτών των παιδιών, καθώς η βιωματική διδασκαλία προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση και οδηγεί στην καλλιέργεια αξιών και προτύπων συμπεριφοράς¹⁵.

3. Μεθοδολογία¹⁶

3.1 Επιλογή δείγματος για εντοπισμό παραδειγματικών αναφορών

Για τον εντοπισμό και την υπόδειξη κειμένων, που μπορούν να συμβάλουν στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη, επιλέχθηκε να αναλυθούν όλα τα βοηθήματα Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία διδάσκονται στα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, καθώς και τρία βοηθήματα Λογοτεχνίας χαμηλού έως μέτριου βαθμού γραμματικής δυσκολίας. Πρόκειται λοιπόν για τα βοηθήματα:

- Υπόθεση Γλώσσα: Ενεστώτας (2003).
- Υπόθεση Γλώσσα: Μέλλοντας (2003).
- Υπόθεση Γλώσσα: Παρελθόν Ρήματα σε -ω (2003).
- Υπόθεση Γλώσσα: Παρελθόν Ρήματα σε -μαι (2003).
- Υπόθεση Γλώσσα: Υποτακτική (2003).

14. Πρόκειται για υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (βοηθήματα), που παρήχθη κατά την προηγούμενη φάση του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Αποτελούν εκδόσεις του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

15. ΥΠ. Ε. Π. Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *όπ. π.*, σ. 3., <http://www.eduportal.gr> και <http://psychognosia.blogspot.com>

16. Η μεθοδολογία αυτή εφαρμόστηκε στο πλαίσιο αναζήτησης στοιχείων διαπολιτισμικότητας στο περιεχόμενο του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθη κατά την προηγούμενη φάση του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Η επιτροπή αξιολόγησης αυτού του υλικού αποτελείται από τους: Παναγιώτη Ξωχέλλη, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Βίκη Παπαρηγορίου και Φωτεινή Τολουδή. Η εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της Β' φάσης του Έργου με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια του Α. Π. Θ. Ζωή Παπαναούμ. Περισσότερα για τη μεθοδολογία βλ. Φ. Τολουδή, *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης: Βαθμός διαπολιτισμικότητας του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού της προηγούμενης φάσης του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»*, Α. Π. Θ. 2007, σ. 6-8. (αδημοσίευτη εργασία, κατατεθειμένη στα Παραδοτέα του Έργου).

- Υπόθεση Γλώσσα: Προστακτική (2003).
- Υπόθεση Γλώσσα: Αντωνυμίες (2003).
- Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά. Βιβλίο Α' (2003).
- Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά. Βιβλίο Β' (2003).
- Κείμενα: Καταλαβαίνω και γράφω: Ανθρώπινες σχέσεις (χ.χ.ε.)

3.2 Στάδια εντοπισμού παραδειγματικών αναφορών

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στα βοηθήματα που επιλέχθηκαν είναι η ακόλουθη:

- α) Κωδικοποιήθηκαν, με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επτά σημεία¹⁷. Σύμφωνα με αυτά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση:
- Χαρακτηρίζεται από διάθεση για κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
 - Χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη, όχι μόνο σε εθνοτικό ή φυλετικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό, προκαλώντας αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
 - Χαρακτηρίζεται από σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε λαού.

17. Συμβούλιο της Ευρώπης, *Τελική έκθεση για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (project 7)*, 1980. Μ. Δαμανάκης, «Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές», *Τα εκπαιδευτικά*, 16 (1989), σ. 75- 87. Ευρωπαϊκή Ένωση- Επιτροπή των Περιφερειών, *Γνωμοδοτήσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 23/10/1995 και 12- 13/3/1997. Π. Γεωργογιάννης, «Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες», *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Π. Γεωργογιάννης επιμ.), Αθήνα 1999, σ. 45- 53. Α. Γκότοβος, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*, Αθήνα 2002. Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα 2004, σ. 99- 106. Α. Κεσίδου, *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρθρογραφία για το Μάθημα Π2201*, Α. Π. Θ. ΦΛΣ, Τομέας Παιδαγωγικής 2004- 2005. Γ. Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα 2005, σ. 220-232. Φ. Τολούδη, «Οικονομία και πολυπολιτισμικότητα στο Ομόσπονδο Κράτος της Λαϊκής Δημοκρατίας της Μακεδονίας κατά την περίοδο 1944- 1952: Παρατηρήσεις από τις Βρετανικές πηγές», *Πρακτικά ΚΖ' Πανελλήνιου Ιστορικού Συνεδρίου*, Α. Π. Θ. 26- 28 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη 2007, τ. 2, σ. 640. Α. Κεσίδου, «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (Επιμ. Π. Ξωχέλλης), Θεσσαλονίκη 2007, σ. 126- 129. Φ. Τολούδη, *Τελική έκθεση αξιολόγησης του βαθμού διαπολιτισμικότητας βοηθημάτων για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές*, Έκθεση που υποβλήθηκε στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (αδημοσίευτη, κατατεθειμένη στα Παραδοτέα του Έργου ΕΠΠΑΣ), Α. Π. Θ. 2007, σ. 6-7.

- Χαρακτηρίζεται από εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, με την απαλλαγή από στερεότυπα, προκαταλήψεις και εικόνες εχθρού, προκαλώντας έτσι επανεξέταση και αναθεώρηση των εθνοκεντρικών κριτηρίων.
- Αξιοποιεί την εμπειρία των παιδιών στη χώρα υποδοχής, με παραδείγματα και από την καθημερινότητα των χωρών προέλευσης των μαθητών.
- Παρουσιάζει συγκριτικά στοιχεία από τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής και υποδοχής μέσω ενός πλαισίου διαλόγου και συνεργασίας, με στόχο την αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών.
- Παρέχει ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη σχολική και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών, συμβάλλοντας έτσι στη συναισθηματική ασφάλεια και αυτοπεποίθηση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων.

β) Με βάση την κωδικοποίηση αυτή, εντοπίστηκαν στα κείμενα του επιλεγέντος εκπαιδευτικού υλικού οι αναφορές οι οποίες, φανερά ή συνειρμικά, περιείχαν αναγωγές στην έννοια της διαπολιτισμικότητας. Στη συνέχεια, η κάθε αναφορά ανήχθη σε κάποια από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε αποτελούσε εφαρμογή της, είτε υπογράμμισε την έλλειψή της. Για να διερευνηθεί η βαρύτητα που δίνεται στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς των μαθητών, μετρήθηκε και η έκταση αυτών των αναφορών. Ως μονάδα μέτρησης της έκτασης ορίστηκε η τυπογραφική αράδα.

γ) Αμέσως μετά, κάθε διαπολιτισμική αναφορά, ανάλογα με τη θεματολογία της, εντάχθηκε στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1α. Θέματα για Μετανάστες/1β. Θέματα για Πρόσφυγες

2. Ιστορικά γεγονότα

3. Κοινωνικά χαρακτηριστικά λαών

4. Πολιτικά χαρακτηριστικά κρατών

5. Πολιτισμικά χαρακτηριστικά λαών

6. Υπογράμμιση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών

7. Εκπαιδευτικά συστήματα

8. Γλώσσα

9. Θρησκεία

10α. Παρουσίαση της χώρας προέλευσης/10β. Παρουσίαση της χώρας υποδοχής.

δ) Τέλος διενεργήθηκε ποσοτική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας.

Έτσι, από το σύνολο των διαπολιτισμικών αναφορών που εντοπίστηκαν σε αυτά τα βοηθήματα Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας¹⁸, επιλέχθηκαν και προτείνονται, για την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη, δύο ομάδες παραδειγμάτων:

1. Αναφορές που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά κεφάλαια των δίγλωσσων μαθητών, με σκοπό να τα ενισχύσουν και να τα εμπλουτίσουν περισσότερο.
2. Παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και την πολιτισμική κληρονομιά της «κυρίαρχης ομάδας», με στόχο η κατάκτηση αυτής της γνώσης να συμβάλει στην αποφυγή της περιθωριοποίησης και στην προαγωγή της συναισθηματικής ασφάλειας των δίγλωσσων μαθητών.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συμπεριφοράς, όχι μόνο σε αυτούς τους μαθητές αλλά και στο σύνολο των πολιτών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελεί προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωση όλων των πολιτισμικών της ομάδων. Θα πρέπει όμως επίσης να υπογραμμιστεί ότι το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται μόνο όταν οι δύο προτεινόμενες ομάδες διαπολιτισμικών παραδειγμάτων αξιοποιούνται ισότιμα, όχι μόνο κατά τη διδακτική πράξη αλλά και ευρύτερα, ως κοινωνική πρακτική¹⁹.

4. Εφαρμογή της πρότασης

4.1 Παραδείγματα για την ενδυνάμωση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους

Από τη ανάλυση περιεχομένου στα σχετικά βοηθήματα Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας προέκυψε η διαπίστωση της σοβαρής έλλειψης αναφορών στις εθνικές ιστορίες των αλλοδαπών μαθητών. Εντοπίστηκαν όμως άμεσες αλλά και έμμεσες αναφορές τόσο στην καθημερινότητα της χώρας προέλευσης όσο και στη λαϊκή της παράδοση. Από αυτές λοιπόν τις αναφορές επιλέχθηκαν και προτείνονται ενδεικτικά κάποιες ως παραδείγματα. Παράλληλα υπογραμμίζεται και ο στόχος στον οποίο θα πρέπει να επικεντρώσει ο εκπαιδευτικός για την αξιο-

18. Εντοπίστηκαν 272 διαπολιτισμικές αναφορές που αντιστοιχούν σε 3353. 5 τυπογραφικές αράδες. Πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση την ορισθείσα μεθοδολογία στο βοήθημα *Υπόθεση Γλώσσα: Αντωνυμίες* (2003) δεν ανευρέθησαν παραδείγματα διαπολιτισμικότητας. Φ. Τολούδη, *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης*, σ. 10.

19. Για μία πρόταση εφαρμογής της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο βλ. ενδεικτικά Γ. Νικολάου, *όπ. π.*, σ. 240-258.

ποίησή τους με γνώμονα την πρώτη παράμετρο της πρότασης για την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας.

1. Στόχος: Η συντήρηση της μνήμης

«Ο Μπόρις θυμάται το ρώσικο χειμώνα. Αυτό που του λείπει εδώ στην Ελλάδα, ιδιαίτερα τα Χριστούγεννα, είναι ο κρύος χειμώνας και το κατάλευκο χιόνι. Εδώ στην Ελλάδα σπάνια πέφτει χιόνι, αλλά και όταν πέφτει, λιώνει αμέσως. Ενώ στη χώρα του, στη Ρωσία, το χιόνι είναι μπόλικο και κρατάει όλο το χειμώνα. Τότε, σχεδόν όλο το χειμώνα, παίζανε χιονοπόλεμο, κάνανε σκι, πατινάζ ένα σωρό άλλα χειμερινά παιχνίδια».

(Παρελθόν, ρήματα σε -ω, σελίδα 32)

Σημείωση: Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το δίγλωσσο μαθητή να αναπολήσει περιόδους από το παρελθόν, κατά το παράδειγμα του μικρού Μπόρις, και να ανακαλέσει σύνολο παραστάσεων και εμπειριών που έχει βιώσει ή τα έχει ως ακούσματα από τους γονείς του. Αυτή η διαδικασία πράγματι συμβάλλει στον εντοπισμό εκείνων των σημείων αναφοράς από ένα άλλο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που έχουν σχέση με την πορεία της διαμόρφωσης της δικής του προσωπικής ταυτότητας.

2. Στόχος: Η αναζήτηση ανάλογων στοιχείων από τη λαϊκή παράδοση

- Σήμερα, σε αρκετά μέρη του κόσμου, όπως στην Αλβανία αλλά και στην Ελλάδα, υπάρχουν χωριά όπου οι άνθρωποι πιστεύουν ότι υπάρχει ένα φιδάκι που προστατεύει το σπίτι. Για ρώτα κάποιον μεγάλο από την οικογένειά σου τι πίστευε παλιά ο κόσμος για αυτό. Μπορείς να σκεφτείς σε τι μπορούσε ένα φιδάκι να είναι χρήσιμο για το σπίτι;»

(Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά, (2), σελίδα 90)

- «Σε πολλές χώρες η μαύρη γάτα είναι γρουσουζιά. Στη χώρα σου τι γνώμη έχουν οι άνθρωποι για τις γάτες; Τι άλλο πιστεύουν πως είναι γρουσουζιά;»

(Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά, (2), σελίδα 10)

- «...Στην πατρίδα σου έχετε καμιά ιστορία για τη φωτιά; Μπορείς να την πεις με λίγα λόγια;»

(Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά, (1), σελ. 80)

Σημείωση: Η παρακίνηση του μαθητή να αναζητήσει στοιχεία από τη λαϊκή παράδοση της χώρας προέλευσής του, τον βάζει στη διαδικασία της έρευνας. Η ίδια η διαδικασία αναμένεται να του προσδώσει αυτοπεποίθηση, τα αποτελέσματά της δε, σιγουριά.

4.2 Παραδείγματα για την προαγωγή της συναισθηματικής ασφάλειας στο χώρο του σχολείου

Το σύνολο των διαπολιτισμικών αναφορών, που εντοπίστηκαν στα προαναφερθέντα βοηθήματα για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και αφορούν στην ενίσχυση της συναισθηματικής τους ασφάλειας, μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα παραδειγμάτων αφορά στην εξοικείωση με αντιπροσωπευτικά θέματα από την κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής. Η δεύτερη ομάδα αφορά στην κατανόηση σύγχρονων θεμάτων του δημόσιου και κοινωνικού βίου της χώρας υποδοχής, όταν γι' αυτά χρησιμοποιείται μεταφορικός λόγος που παραπέμπει στο πολιτισμικό παρελθόν της κυρίαρχης ομάδας. Η τρίτη αφορά στην ισότιμη συμμετοχή στην γνώση για το πολιτισμικό παρελθόν της κυρίαρχης ομάδας, όταν αυτή η γνώση γίνεται μεν υποχρεωτική για την πλειονότητα αλλά το υποσύνολο αυτό του πολιτισμικού της παρελθόντος δεν αποτελεί και υποσύνολο ευρύτερης κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς, οπότε θα το ήξερε ήδη ο δίγλωσσος μαθητής από την πατρίδα του. Στη συνέχεια προτείνονται ενδεικτικά παραδείγματα και από τις τρεις ομάδες και υπογραμμίζεται ο στόχος στον οποίο θα πρέπει να επικεντρώσει ο εκπαιδευτικός κατά την αξιοποίηση τους.

Πρώτη ομάδα: Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τον ελληνικό δημόσιο και ιδιωτικό βίο

1. Στόχος: Καλλιέργεια της πεποίθησης για αξιοκρατική αναγνώριση από τη χώρα υποδοχής και για ισότιμη συμμετοχή στην παροχή ευκαιριών

Μια μέρα που ο Μπόρις έπαιζε μπάσκετ με τους φίλους του στο γήπεδο του χωριού, τον πρόσεξε ένας γνωστός προπονητής. Του πρότεινε να πάει το καλοκαίρι σε ένα αθλητικό καμπ. Έτσι κι έγινε. Όταν γύρισε ο Μπόρις, οι φίλοι του ήθελαν να μάθουν τα πάντα για το καμπ. - Δηλαδή πόσες ώρες παίζατε κάθε μέρα; - Το πρωί παίζαμε 2-3 ώρες και το απόγευμα 1-2 ώρες. Αλλά είχαμε και γυμναστήριο και θεωρία. Ο προπονητής μάς έδειχνε τεχνικές, μας έλεγε για τα λάθη που κάναμε. Εγώ έμαθα πολλά πράγματα εκεί. - Παίξατε και σε αγώνα; - Ναι, δυο φορές: Την πρώτη χάσαμε 78-84, αλλά τη δεύτερη φορά το παλέψαμε και κερδίσαμε 82-81. Εκείνη την ημέρα κάναμε μπιτς πάρτι για να γιορτάσουμε τη νίκη. Αλλά την ώρα που χορεύαμε στην παραλία, ξέσπασε μια καταιγίδα. Τρέξαμε όλοι στα καμπ και συνεχίσαμε εκεί ως το πρωί. - Αύριο θα παίξουμε για να μας δείξεις και μας κάτι; - Αύριο

μόνο; Κάθε μέρα θα παίζουμε και θα φτιάξουμε φοβερή ομάδα. Έτσι δεν είναι παιδιά;

(Παρελθόν, ρήματα σε -ω, σελ. 28)

Σημείωση: Τρία είναι τα σημεία μέσα από τη συγκεκριμένη παραπομπή που τείνουν να ανακουφίζουν από το άγχος τον αλλοδαπό μαθητή και στα οποία προτείνεται να εστιάσει ο εκπαιδευτικός:

- α) «...που ο Μπόρις έπαιζε μπάσκετ με τους φίλους του στο γήπεδο του χωριού, τον πρόσεξε ένας γνωστός προπονητής». Συμπέρασμα που θα πρέπει να ενισχυθεί: «Δεν χρειάζεται πάντα να ζεις σε μια μεγάλη πόλη για να γίνει αντιληπτή η αξία σου».
- β) «Του πρότεινε να πάει το καλοκαίρι σε ένα αθλητικό καμπ. Έτσι και έγινε... συνεχίσαμε εκεί ως το πρωί». Και στη συνέχεια εξιστορεί τι ωραία που πέρασε και πόσα πολλά έμαθε. Συμπέρασμα που θα πρέπει να ενισχυθεί: «Δεν χρειάζεται να είσαι γηγενής για να συμμετέχεις ισότιμα στις δραστηριότητες της πλειονότητας. Η αξιόσύνη επιβραβεύεται και σε κάνει αποδεκτό».
- γ) «Αύριο θα παίζουμε για να μας δείξεις και μας κάτι; - Αύριο μόνο; Κάθε μέρα θα παίζουμε και θα φτιάξουμε φοβερή ομάδα. Έτσι δεν είναι παιδιά;» Συμπέρασμα που θα πρέπει να ενισχυθεί: «Η αντιμετώπιση της πλειονότητας, η οποία δεν κατέχει αυτές τις ειδικές γνώσεις, δεν θα πρέπει να γίνεται από τον αλλοδαπό με έπαρση αλλά με αγάπη και καλή διάθεση». Επιπλέον, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύσει και την υποδειγματική συμπεριφορά (φιλική διάθεση και αγάπη) που επιδεικνύουν οι γηγενείς μαθητές προς τον αθλητή- συμμαθητή τους.

2. Στόχος: Εξοικείωση με χαρακτηριστικές συνήθειες της ελληνικής σχολικής ζωής

Εσύ πηγαίνεις στο φροντιστήριο; Τι μαθαίνεις εκεί; Σ' αρέσει; Γιατί νομίζεις ότι οι μαθητές στην Ελλάδα πηγαίνουν στο φροντιστήριο; Στην πατρίδα σου πηγαίνουν οι μαθητές στο φροντιστήριο;

(Ενεστώτας, σελ. 31)

Σημείωση: Στο δεύτερο παράδειγμα αυτής της ομάδας ο αλλοδαπός μαθητής, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, καλείται να γνωρίσει πολύ συνηθισμένες και χαρακτηριστικές συνήθειες και νοοτροπίες της ελληνικής κοινωνίας, όπως την τάση της ελληνικής κοινωνίας να στέλνει τα παιδιά της στα φροντιστήρια, ώστε να μπορεί να τις κατανοεί χωρίς να χρειάζεται πλέον διευκρινίσεις, κάτι που ενδεχομένως θα του δημιουργούσε αίσθημα περιθωριοποίησης ανάμεσα στους συνομηλίκους του.

Δεύτερη Ομάδα: Παραδείγματα για την κατανόηση πολύ γνωστών ονομασιών του σύγχρονου ελληνικού μεταφορικού λόγου με βάση την αρχαιοελληνική τους προέλευση

1. Στόχος: Κατανόηση της προέλευσης των πολλαπλών εννοιών της σύγχρονης λέξης «σειρήνα»

Οι σειρήνες ήταν μισές γυναίκες και μισές πουλιά, πλάσματα που τραγουδούσαν μαγευτικά. Οι ταξιδιώτες που περνούσαν με τα πλοία τους μαγεύονταν από το τραγούδι και το πλοίο τους παρασυρόταν από τα κύματα και τσακιζόταν πάνω στα βράχια. Οι άτυχοι ναύτες καταβροχθίζονταν από τα τέρατα. Ο Οδυσσεάς όμως, όταν περνούσε από κει, διέταξε τους ναύτες του να βουλώσουν τα αφτιά τους με κερί για να μην ακούν το τραγούδι. Ο ίδιος ο Οδυσσεάς δεν έβαλε στα αυτιά του κερί αλλά διέταξε να τον δέσουν στο κατάρτι του πλοίου για να μην μπορεί να φύγει. Καθώς οι σύντροφοί του αγωνίζονταν να προσπεράσουν τις επικίνδυνες σειρήνες, εκείνος, όρθιος στο κατάρτι βασανίζονταν, γιατί το τραγούδι των σειρήνων τον καλούσε κοντά τους. Αν δεν ήταν γερά δεμένος στο κατάρτι, σίγουρα δε θα κρατιόταν, θα πήγαινε κοντά τους.

(Παρελθόν, ρήματα σε -μαι, σελ. 34)

Σημείωση: Συχνά στη νεοελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται μεταφορικά λέξεις των οποίων η άγνοια της κυριολεκτικής τους σημασίας είναι δυνατό να προκαλέσει δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν πρόκειται για ευρείας χρήσης ονόματα. Με τη βοήθεια παραδειγμάτων από αυτήν την ομάδα περιπτώσεων μπορεί να αποσαφηνιστούν οι κυριολεκτικές σημασίες ονομάτων με αρχαιοελληνική προέλευση, τα οποία χρησιμοποιούνται μεταφορικά από το σύγχρονο νεοελληνικό λόγο αναφερόμενα σε θεσμούς και καταστάσεις, όπως στο συγκεκριμένο παράδειγμα το όνομα «σειρήνα», το οποίο στη σύγχρονη εποχή μπορεί μεταφορικά να αναφέρεται α) σε έναν διαπεραστικό ήχο ή β) σε καταστάσεις που αρχικά μαγεύουν τους ανθρώπους αλλά τελικά είναι τόσο παραπλανητικές που καταλήγουν να τους καταστρέφουν.

Τρίτη Ομάδα: Ισότιμη συμμετοχή με την πλειονότητα στη γνώση ιδιαίτερων στοιχείων από το πολιτισμικό παρελθόν της

1. Στόχος: Η εξοικείωση με σημαντικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας

Ξέρεις για την Οδύσσεια και την Ιλιάδα, τα μεγάλα ποιήματα του Ομήρου για τον πόλεμο της Τροίας και το γυρισμό του Οδυσσέα στην πατρίδα του, το νησί Ιθάκη; Στην Ελλάδα, οι μαθητές διαβάζουν τις ραψωδίες του Ομήρου εδώ και 2500 χρόνια.

(Παρελθόν, ρήματα σε -ω, σελ. 24)

Σημείωση: Η μελέτη των ομηρικών επών αποτελεί για τους αρχαίους Έλληνες αλλά και τους Νεοέλληνες αναπόσπαστη συνήθεια - ενίοτε και προτεραιότητα- της μαθητικής τους και όχι μόνο γνώσης. Η ίδια εκπαιδευτική επιλογή φαίνεται να αποτελεί παιδαγωγική αναγκαιότητα και για το μεγαλύτερο μέρος των ευρωπαϊκών χωρών από την ελληνιστική εποχή έως σήμερα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να συμμετάσχει ισότιμα με τους γηγενείς μαθητές στη γνώση εκείνων των στοιχείων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας που αποτελούν μαθησιακή προϋπόθεση στη γνωσιακή εξέλιξη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας του σύγχρονου ελληνικού κράτους.

Προτάσεις για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Στο πλαίσιο του έργου «Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο- για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» συγκροτήθηκε ο Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές Γυμνασίου, που ως σκοπό έχει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις να διαχειριστούν την ετερότητα και, ειδικότερα, μέσα από το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτουν. Το ειδικό εκπαιδευτικό αυτό υλικό αποτελείται από σχολικά βοηθήματα που παρήχθησαν κατά την προηγούμενη φάση του προγράμματος. Στην παρούσα εισήγηση θα αναλύσουμε το δεύτερο μέρος του οδηγού αυτού, την διαπολιτισμική δηλαδή προσέγγιση αυτού του εκπαιδευτικού υλικού. Εντοπίσαμε στοιχεία σε αυτά τα βιβλία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα διαπολιτισμικότητας, τα αναλύσαμε και μερικά αποσπάσματα παρουσιάζουμε.

Κρίνεται αναγκαίο, όμως, να αποσαφηνιστεί αρχικά η έννοια «εντοπίζω διαπολιτισμικά στοιχεία σε σχολικά βοηθήματα». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, διέπεται από τρεις βασικές αρχές (Δαμανάκης 1997): α) αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών (δηλαδή όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι και, σε παιδαγωγικό επίπεδο, αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να γίνεται αποδεκτό το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή, κυρίως όπως το ορίζει ο ίδιος), β) αρχή της αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου (δηλαδή, πέρα από πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ο κάθε μαθητής φέρει γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα από τη χώρα καταγωγής, τα οποία πρέπει να γίνουν σεβαστά και, σε παιδαγωγικό επίπεδο, αξιοποιήσιμα) και γ) αρχή της

παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (να δίδονται, δηλαδή, οι ίδιες δυνατότητες ανάπτυξης –γνωστικής, μαθησιακής, συναισθηματικής κ. λπ.– σε όλους τους μαθητές στη σχολική πράξη). Οι τρεις αυτές αρχές ουσιαστικά είναι αλληλένδετες, καθώς ο σεβασμός στο πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο του μαθητή διαφαίνεται έμπρακτα και στην παροχή ισότιμων ευκαιριών.

Δεύτερον, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας. Η πρώτη έννοια (πολυπολιτισμικότητα) παραπέμπει περισσότερο στην απλή συνύπαρξη διάφορων ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ή, για να είμαστε περισσότερο συγκεκριμένοι, στο επίπεδο των σχολικών εγχειριδίων, παραπέμπει περισσότερο στην απλή αναφορά στοιχείων (πολιτισμικών, ιστορικών, κοινωνικών κ.λπ.) από διάφορες χώρες. Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσβέυει ότι πρέπει να επιτελείται αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, μεταξύ των πολιτισμών, δεν αρκεί δηλαδή μια απλή συνύπαρξη. Αυτό, πάλι, σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων, ερμηνεύεται ως εξής: ότι το σχολικό βιβλίο πρέπει να βοηθάει τον μαθητή, αλλοδαπό ή γηγενή, να συμπλέκονται τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία στον νου του. Θα πρέπει, δηλαδή, να εντοπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στα βιβλία εναύσματα να «ξετυλίγουν» τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, να ενισχύουν τις γνώσεις τους, να συνδυάζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας προέλευσης με αυτό της χώρας υποδοχής και να αναγνωρίζουν δικά τους στοιχεία στα βιβλία. Παράλληλα, αν θέλουμε να μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, και οι γηγενείς μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίζουν το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιό τους με στοιχεία άλλων λαών μέσω των σχολικών εγχειριδίων.

Ως κατηγορίες ανάλυσης διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό, στην έρευνά μας, ορίσαμε τις εξής κατηγορίες:

- Χαρακτηριστικά λαών
- Παρουσίαση ηθών και εθίμων/παράδοσης και συνηθειών (π.χ. διατροφολογικών, ενδυματολογικών κ.λπ.)
- Παρουσίαση ιστορικών γεγονότων
- Στοιχεία μυθολογίας
- Κείμενα λογοτεχνίας από άλλες χώρες
- Αναφορά σε θρησκείες
- Αναφορά σε γλώσσες (ή έμμεσες αναφορές στη γλώσσα, λέξεις και χαιρετισμοί)
- Παρουσίαση κοινωνικών και πολιτικών συστημάτων χωρών
- Παρουσίαση εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών
- Παρουσίαση του τρόπου ζωής ανθρώπων από διάφορες χώρες

- Ιστορίες για ξενιτιά/μετανάστευση/προσφυγιά
- Ιστορίες για την ετερότητα

Ας προχωρήσουμε όμως σε ορισμένα παραδείγματα, τα οποία εντοπίσαμε στο εκπαιδευτικό υλικό που εξετάσαμε και πιστεύουμε ότι δημιουργούν μια πρώτη βάση για την καλλιέργεια διαπολιτισμικότητας σε σχολικά βοηθήματα.

1^ο παράδειγμα

• «Πολλοί λαοί έχουν μύθους που εξηγούν πώς βρήκαν οι άνθρωποι τη φωτιά. Οι αρχαίοι Έλληνες, για παράδειγμα, πίστευαν ότι ο Προμηθέας έκλεψε τη φωτιά από τους θεούς και την έδωσε στους ανθρώπους. Στην πατρίδα σου έχετε καμία ιστορία για τη φωτιά; Μπορείς να την πεις με λίγα λόγια;»

(Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά, τεύχος 1, σελ.80)

• Στο πρώτο αυτό παράδειγμα ο συγγραφέας περιγράφει τον ελληνικό μύθο περί δημιουργίας της φωτιάς, πως δηλαδή ο Προμηθέας έκλεψε τη φωτιά από τους θεούς και την παρέδωσε στους ανθρώπους. Είναι αλήθεια ότι η δημιουργία της φωτιάς είναι ένα γεγονός που έχει προκαλέσει πλήθος μύθων, ιστοριών, θρύλων και παραμυθιών σε παγκόσμιο επίπεδο.

• Ο συγγραφέας ξεκινώντας με την παραδοχή αυτή, συνεχίζει δίνοντας το παράδειγμα της Ελλάδας, κινητοποιώντας όμως παράλληλα και τον αλλοδαπό μαθητή να προβληματιστεί πρώτα για το ποια είναι η παράδοση στη χώρα του και στη συνέχεια να την καταθέσει στην τάξη («στην πατρίδα σου έχετε καμία ιστορία για τη φωτιά; Μπορείς να την πεις με λίγα λόγια;»).

• Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να προβούν σε μια σύγκριση ανάμεσα στις ιστορίες και παραδόσεις των χωρών τους. Συνεπώς, σε αυτήν την περίπτωση, η τάξη προβαίνει στην υπογράμμιση πολιτισμικών ομοιοτήτων ή διαφορών μεταξύ χωρών και, μέσω αυτής της διαδικασίας, επιτελείται μια διεπίδραση πολιτισμών και βιωμάτων, η οποία άλλωστε αποτελεί τον πυρήνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2^ο παράδειγμα

• «Σε πολλές χώρες η μαύρη γάτα είναι γρουσουζιά. Στη χώρα σου τι γνώμη έχουν οι άνθρωποι για τις γάτες; Τι άλλο πιστεύουν πως είναι γρουσουζιά;»

(Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά, τεύχος 2, σελίδα 10)

- Το δεύτερο παράδειγμα, το οποίο αναφέρεται σε προλήψεις, φαίνεται από μια πρώτη ανάγνωση απλοϊκό. Όμως υπάρχει και ένας άλλος τρόπος να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός το απόσπασμα αυτό. Η εικόνα της μαύρης γάτας είναι μια εικόνα που έχει συνδεθεί με προλήψεις σε πολλές χώρες. Ωστόσο, το σύμβολο της γάτας σε άλλους λαούς μπορεί να παραπέμπει σε άλλες έννοιες, όπως για παράδειγμα σε θεότητες. Στην Αίγυπτο, λόγου χάρη, η γάτα λατρευόταν ως θεότητα, επειδή κατέστρεφε διάφορα ζώα επιβλαβή για τη γεωργία και τον άνθρωπο.

- Η εν λόγω αναφορά στο βοήθημα, συνεπώς, μπορεί να έχει διττή λειτουργία: αφενός να κινητοποιήσει τους μαθητές να μιλήσουν για τις προλήψεις στη χώρα τους και να προβούν σε μια σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ χωρών και μεταξύ πολιτισμών, και αφετέρου οι μαθητές να διαπιστώσουν ότι ένα σύμβολο μπορεί να έχει διαφορετική ή ακόμη και αντίστροφη έννοια σε ορισμένους λαούς.

- Αφήνεται παράλληλα και ένα περιθώριο, όπως και στο προηγούμενο παράδειγμα, ο μαθητής να ρωτήσει τους γονείς του για μύθους, ιστορίες και συναφή πολιτισμικά στοιχεία από την χώρα καταγωγής του. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εμπλακούν και οι αλλοδαποί γονείς στο σχολικό γίγνεσθαι.

3^ο παράδειγμα

• «Ο Μπόρις θυμάται το ρώσικο χειμώνα. Αυτό που του λείπει εδώ στην Ελλάδα, ιδιαίτερα τα Χριστούγεννα, είναι ο κρύος χειμώνας και το κατάλευκο χιόνι. Εδώ στην Ελλάδα σπάνια πέφτει χιόνι, αλλά και όταν πέφτει, λιώνει αμέσως. Ενώ στη χώρα του, στη Ρωσία, το χιόνι είναι μπόλικο και κρατάει όλο το χειμώνα. Τότε, σχεδόν όλο το χειμώνα, παίζανε χιονοπόλεμο, κάνανε σκι, πατινάζ και ένα σωρό άλλα χειμερινά παιχνίδια»

(Παρελθόν, ρήματα σε -ω, σελίδα 32)

- Στο τρίτο παράδειγμα περιγράφονται οι αναμνήσεις ενός παιδιού από τη Ρωσία και οι δραστηριότητες που επιτελούνται στην χώρα του κατά τη διάρκεια του χειμώνα.

- Πρώτα από όλα η αναφορά ενός ξενικού ονόματος (Μπόρις) και δεύτερον η περιγραφή του χειμώνα και των δραστηριοτήτων της εποχής στη Ρωσία κινητοποιεί τους μαθητές τους προερχομένους από τη Ρωσία να θυμηθούν και να συζητήσουν για αυτά, καθώς μοιράζονται τις δικές τους εμπειρίες.

- Δεύτερον, κινητοποιεί τους μαθητές από άλλες χώρες να περιγρά-

ψουν τις εποχές και τις δραστηριότητες που επιτελούνται στις δικές τους χώρες.

- Τέλος, όλα αυτά αποτελούν μια σημαντική πηγή για τον γηγενή μαθητή να αντλήσει καινούριες πληροφορίες μέσα από ζωντανές και βιωματικές αφηγήσεις ομηλίκων του.

Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν ένα μικρό παράδειγμα διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό που ερευνήθηκε, το οποίο, όμως, πρέπει να τονίσουμε ότι ήταν ειδικά σχεδιασμένο για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές. Τώρα το κατά πόσο στα κοινά σχολικά βιβλία που διδάσκονται στα γυμνάσια εντοπίζονται ανάλογα παραδείγματα ενίσχυσης του γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών είναι κάτι που θα πρέπει να ερευνηθεί και που θα μας παρουσιαστεί και στις επόμενες δύο εισηγήσεις. Και βέβαια θα πρέπει να έχουμε πάντα κατά νου ότι εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα παραδείγματα αυτά και να τα αξιοποιήσει προς όφελος όλων των μαθητών, ανάλογα βέβαια πάντα με τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης τάξης στην οποία υπηρετεί.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν., Μαλιγκούδη, Χ., Μητσιάκη, Μ., Ξωχέλλης, Π., Τολούδη, Φ. και Παπαγρηγορίου, Β. (υπό δημοσίευση) *Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές Γυμνασίου*, Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο- για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».

Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Ζωή Μπέλλα

Το παράδειγμα του βιβλίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
Και δεν γίνεται αυτοί χωρίς Εσένα...
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη
να 'ναι και να μείνει αυτή.*

Οδ. Ελύτης, *Άξιον Εστί*

Τα μηνύματα των καιρών μάς τα δίνουν οι ποιητές πολύ πριν από τους πολιτικούς ή τους ειδικούς ερευνητές. Οι Άλλοι ήταν πάντα μια πραγματικότητα για τους Έλληνες στον τόπο τους, αλλά και οι ίδιοι υπήρξαν -και είναι- κάποιοι Άλλοι σε ξένους τόπους. Τα ψυχικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται απ' αυτή τη διπλότητα της εθνικής μας ταυτότητας μάς είναι πολύ οικεία: η ιστορία και η λογοτεχνία έχουν καταγράψει από τα περιορισμένα - παρ' όλη την οικονομική συμβολή τους στην ανάπτυξη της πόλης- δικαιώματα των αρχαίων μετοίκων της Αθήνας έως τις συνθήκες διαβίωσης και τα βιώματα της ξενιτιάς των Νεοελλήνων που βρέθηκαν στην Αμερική, τη Γερμανία, την Αυστραλία, την Αφρική, τη Σουηδία ή τις χώρες του πρώην Ανατολικού μπλοκ.

Με άλλα λόγια: η ελληνική κοινωνία δεν ήταν ποτέ μονοπολιτισμική, αλλά και οι Έλληνες δεν περιορίστηκαν μόνο στο ελληνικό έδαφος - ή υποχρεώθηκαν να μετοικήσουν. Μέσα στην ταυτότητά μας έχουν ζυμωθεί ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτό που κάνει τη διαφορά σήμερα (από τη δεκαετία του '80 και εξής) για την Ελλάδα αλλά και όλη την Ευρώπη, είναι η απότομη είσοδος χιλιάδων μεταναστών, με

διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και κουλτούρες, μια εισβολή που δημιούργησε τριγμούς στον κοινωνικό ιστό όλων των Ευρωπαϊκών χωρών και προβλήματα που απαιτήσαν άμεσες λύσεις.

Πολιτικοί, επιστήμονες, επιχειρηματίες, αναλυτές αναζήτησαν φόρμουλες ανώδυνης ενσωμάτωσης των πληθυσμών αυτών στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι των Ευρωπαϊκών χωρών. Αναγνωρίστηκε ότι ξένοι και ντόπιοι έπρεπε να βρουν ισχυρά ενοποιητικά στοιχεία ώστε να στηρίξουν την κοινή πια ζωή τους. Οι ξένοι έπρεπε να σεβαστούν τις βασικές αρχές της νέας πατρίδας τους, αλλά και οι ντόπιοι έπρεπε να δεχθούν φιλικά τους νέους “συμπολίτες” τους, αναδιαμορφώνοντας και την προσωπική τους ταυτότητα. Έτσι, όροι όπως ανεκτικότητα, σεβασμός, αλληλεγγύη, στερεότυπα κ. ά. απέκτησαν μια νέα δυναμική αξία για την καλλιέργεια του σύγχρονου Ευρωπαίου πολίτη. Στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για να κατανοήσει ο καθένας την ταυτότητά του, θα πρέπει να αναζητήσει τα ενοποιητικά στοιχεία που τον δένουν με τους άλλους. Γιατί “κανένας δεν ενεργεί ή δεν βιώνει μέσα σε κενό... κάθε ταυτότητα απαιτεί ένα ‘άλλο’” (Lainig, 1969: 81- 82).

Προς αυτή την κατεύθυνση αναγνωρίστηκε ότι σημαντικός θα ήταν ο ρόλος της εκπαίδευσης των νέων και όχι μόνο των αλλοδαπών. Οδηγηθήκαμε έτσι προς ένα πλαίσιο μιας πιο ανοιχτής εκπαίδευσης, που ονομάστηκε “διαπολιτισμική” για να δηλωθεί μ’ αυτό το δια- μια εκπαίδευση που αγκαλιάζει και φροντίζει για όλα τα παιδιά. Ένας από τους βασικούς στόχους της είναι η άρση του διλήμματος που συνθέτει έναν τρομερό διχασμό στην ταυτότητα των ξένων: πού ανήκουν; στον πολιτισμό εξουσίας όπου μεγαλώνουν ή στον πολιτισμό απ’ όπου κατάγονται; Η μονομερής απάντηση αφενός εμποδίζει τα νεαρά άτομα να ενταχθούν στο νέο περιβάλλον τους, αφετέρου τα αποκόβει από τον πολιτισμό καταγωγής τους, στερώντας τους τις δικές τους πολιτιστικές ιδιαιτερότητες.

Στα προοδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας των τελευταίων δεκαετιών, προτάσσονται δημοκρατικές διαδικασίες ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στο σύστημα (Μάρκου, 1996, Titley, 1982, Cummins, 1999, Fishman, 1991), με σεβασμό στις αρχές των ίσων ευκαιριών για όλους, στην ισοτιμία των πολιτισμών και στην αναγνώριση του δικαιώματος της πολιτιστικής αυτοδιάθεσής της. Αυτές οι αρχές συνθέτουν τον βασικό κορμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία και στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του ‘80 μέχρι σήμερα, βρίσκεται σε εξέλιξη. Από το 2000 μάλιστα και εξής, είναι εμφανής η διαδικασία διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, με έμφαση:

- στον εμπλουτισμό των προγραμμάτων και των βιβλίων με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς,

- στη θεώρηση των περιεχομένων από πολλές οπτικές,
- στην εισαγωγή, σε ειδικά σχολεία, των γλωσσών των μειονοτήτων στο επίσημο πρόγραμμα, αλλά και
- στην ενίσχυση σχετικών προγραμμάτων, κυρίως πανεπιστημιακών φορέων.

Στο *Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-2003), διατυπώνεται με σαφήνεια ότι “τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη ‘μείωση’ των αποστάσεων, συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι’ αυτό και πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Στο νέο αυτό περιβάλλον που διαμορφώνεται, θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες” (ό.π., σ. 3733). Στον πρόγραμμα αυτό αναγνωρίζεται ότι η νέα σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας “μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων [...] Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σ’ ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας” (ό.π., σ. 3735).

Στόχοι, λοιπόν, της εκπαίδευσης είναι:

- η σύνθεση ενός πολυδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου
- η αποδυνάμωση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού
- ο σεβασμός στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες
- η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας.

Ειδικότερα για το μάθημα της λογοτεχνίας, αναγνωρίζεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα “είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών” και ότι η επαφή μαζί τους “διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών”. Στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* για τη λογοτεχνία, σχετικά με τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων, αναφέρεται ότι στόχοι είναι η “ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και η συνειδητοποίηση της ισοτιμίας των έργων του παγκόσμιου πολιτισμού [...] η κατανόηση των φαινομένων της αποδημίας και της μετανάστευσης διαχρονικά, η καλλιέργεια της συνείδησης ότι ζούμε σ’ έναν κόσμο ριζικά πλουραλιστικό και η προσπάθεια της κατανόησης του εαυτού μας μέσα από τη γνωριμία και τη διαρκή σύγκριση με άλλα συστήματα αξιών, εθίμων, νοοτροπιών” (ό.π., σ. 3796).

Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνήσουμε την εφαρμογή των ανωτέρω στόχων στο μάθημα της Λογοτεχνίας, επιλέξαμε ως παράδειγμα το βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Β΄ Γυμνασίου¹. Το βιβλίο είναι διαιρεμένο σε θεματικές ενότητες, ακολουθώντας το πλαίσιο του *Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών*. Στο πλαίσιο της εργασίας μας, θεωρήσαμε σκόπιμο:

- α. να μελετήσουμε τα κείμενα του σχολικού βιβλίου και να δούμε με ποιό τρόπο οι συγγραφείς τους χρησιμοποιούν την εικόνα του Άλλου,
- β. να εξετάσουμε τις διδακτικές κατευθύνσεις που δίνουν οι συντάκτες προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τόσο στο σχολικό βιβλίο όσο και στο βιβλίο του καθηγητή, για να δούμε αν δημιουργούν κίνητρα ώστε να καλλιεργήσουν οι μαθητές αισθήματα αλληλοκατανόησης, συμπάθειας και αποδοχής του Άλλου.

Τα ζητούμενα αυτά εξετάσαμε βασικά από την πλευρά της κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας και της ιστορίας των ιδεών, θέτοντας το ερώτημα: “πώς βλέπουν και πώς αντιμετωπίζουν τον μετανάστη, τον πρόσφυγα, τον επαναπατριζόμενο οι άνθρωποι ενός τόπου και μιας εποχής;”. Ειδικότερα, το α ζητούμενο το προσεγγίσαμε και από την πλευρά της λογοτεχνικής κριτικής, δηλαδή αναζητήσαμε απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: “πώς χρησιμοποιούν οι συγγραφείς τα στερεότυπα, πόσο αναπαράγουν την κοινή γνώμη ή πόσο την ανατρέπουν υπονομεύοντας αυτά τα στερεότυπα και τις συλλογικές νοητικές απεικονίσεις;”, ώστε να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα και για τη λογοτεχνική τους ουσία².

A. Η εικόνα του Άλλου μέσα στα κείμενα

Το ανθολόγιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Β΄ Γυμνασίου περιέχει μια αξιόλογη θεματική ποικιλία κειμένων από όλες σχεδόν τις περιόδους της νεοελληνικής λογοτεχνίας και από διαφορετικά λογοτεχνικά είδη. Ως προς το θέμα που μελετούμε, περισσότερα κείμενα θα βρούμε στην όγδοη ενότητα με τίτλο “Η αποδημία. Ο καημός της ξενιτιάς. Ο Ελληνισμός έξω από τα σύνορα. Τα Μικρασιατικά. Οι πρόσφυγες.”, όπου τα υπό έρευνα ζητήματα θίγονται κυρίως από την πλευρά

1. Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη, Θ. (2006) *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

2. Η Φρ. Αμπατζοπούλου (2001: 94) υποστηρίζει ότι τα παραδοσιακά έργα λόγου συνήθως αναπαράγουν τα κοινωνικά και εθνικά στερεότυπα απροβλημάτιστα, χωρίς βάθος και προοπτική, ενώ, αντίθετα, στους μεγάλους εκπροσώπους του μυθιστορηματος βρίσκουμε μια ειρωνική, κριτική και ανατρεπτική ματιά.

του Έλληνα μετανάστη ή πρόσφυγα. Πιο συγκεκριμένα ανθολογούνται 8 κείμενα:

- Δυο δημοτικά τραγούδια της ξενιτιάς, που τραγουδούν το ένα τον καημό για την πατρίδα και τη μοναξιά του ξενιτεμένου, το άλλο την αστείρευτη πίκρα της μάνας.
- Απόσπασμα από το *Διπλό βιβλίο* του Δημ. Χατζή (1976), όπου η πρωτοπρόσωπη αφήγηση του ξενιτεμένου στη Γερμανία ήρωα Κώστα, καταλήγει σπαρακτικά: “Και να φροντίσεις εσύ, κύριε συγγραφέα, να μου βάλουνε κάποτε μια πλάκα στο σπίτι της Φράου Μπάουμ, από την πίσω μεριά της αυλής, πως εδώ κατοίκησε κάποτε ο ξενότερος απ’ όλους τους ξένους της πολιτείας των ξένων”.
- Απόσπασμα από τη *Γαλήνη* του Ηλ. Βενέζη (1939), όπου περιγράφεται ο πόνος του ανθρώπου που γυρίζει στην πατρίδα, μετά το μικρασιατικό έπος, χωρίς τους συντρόφους του.
- Ένα σκληρό ποίημα του Μπ. Μπρέχτ για τους “Μετανάστες” (1937), μια καταγγελία για τα συστήματα που υποχρεώνουν τους ανθρώπους να εγκαταλείπουν τον τόπο που γεννήθηκαν.
- Ένα ποίημα του Κύπριου Κυρ. Χαραλαμπίδη, το “Γλυκό του κουταλιού” από τη συλλογή *Δοκίμιν* (2000), που απηχεί τις δραματικές συνέπειες από την εισβολή στην Κύπρο και τον ξεριζωμό των Κυπρίων από τα σπίτια τους.
- Δύο επιστολές από το βιβλίο του Θαν. Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60* (1989), οι οποίες αποδίδουν τα συναισθήματα, τα ήθη και τη νοοτροπία των Ελλήνων που μετανάστευσαν στην Αφρική στη δεκαετία του '60.
- Κείμενο της Άλκης Ζέη από το μυθιστόρημα *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, που σκιαγραφεί το πορτρέτο μια δεκαεπτάχρονης μαθήτριάς, κόρης Ελλήνων που εργάζονται στη Γερμανία, η οποία, μετά από εφτάχρονη παραμονή στη Γερμανία, προσπαθεί με δυσκολία να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον του σπιτιού της γιαγιάς της στην Ελλάδα.

Επίσης, στην 4^η Ενότητα με τίτλο “Θρησκευτική ζωή” βρίσκουμε:

- Το κείμενο του Γρ. Ξενόπουλου “Κάποια Χριστούγεννα” (1925), που σχολιάζει ζητήματα εσωτερικής μετανάστευσης και τις μοιραίες αλλαγές που συμβαίνουν στην ψυχή και στις ιδέες των μεταναστών.
- Το κείμενο του Λέσινγκ “Η ιστορία του δαχτυλιδιού” (1779), που δίνει την ευκαιρία να συζητηθεί το ζήτημα του θρησκευτικού φανατισμού και η ανάγκη της ανεξιθρησκείας.

Η 6^η Ενότητα “Παλαιότερες μορφές ζωής” περιλαμβάνει:

- Το απόσπασμα από τα *Ματωμένα χώματα* της Δ. Σωτηρίου, όπου προβάλλονται εικόνες ειρηνικής ζωής στη Σμύρνη πριν από τη Μικρασιατική καταστροφή, καθώς και τα όνειρα των ανθρώπων: “Εδώ στη Σμύρνη θα μπορούσα να κάνω όνειρα, όσα όνειρα ήθελα ...” (τραγική ειρωνεία!).
- Το “Πάσχα τ’ Απρίλη” του Σωτήρη Δημητρίου (από *Τη φλέβα του λαιμού*, 1998): με τις αναμνήσεις του μικρού ήρωα από το Πάσχα στο χωριό του, βάζει έναν πολύ ενδιαφέροντα προβληματισμό για τη σημασία του πατρικού τόπου, αλλά θέτει έμμεσα και το ζήτημα των παράνομων προσφύγων.
- Το “Χρονικό” του Λ. Ξανθόπουλου: μ’ ένα μόνο στίχο για τον ξενιτεμό του γιου (“ο μικρός γίνηκε σιδηρόδρομος μακρύς), αποτυπώνει το διαχρονικό φαινόμενο της ξενιτιάς.

Ακόμη, η 12^η Ενότητα “Προβλήματα της σύγχρονης ζωής” περιλαμβάνει:

- Το κείμενο “Με το λεωφορείο” του Τάσου Καλούτσα από *Το καινούριο αμάξι* (1995): πρόκειται για μια παραστατική περιγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στη χώρα μας, και μάλιστα μέσ’ από τη ματιά ενός αστυνομικού διευθυντή των ΜΑΤ στη Θεσσαλονίκη, ο οποίος τυχαία έρχεται αντιμέτωπος με αυτά τα προβλήματα ως απλός πολίτης και προβληματίζεται θετικά για τη συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στη χώρα μας.
- Το ποίημα του Τόλη Νικηφόρου “Όταν πεθαίνει ένα παιδί”, το οποίο θέτει το πρόβλημα της πείνας στις χώρες του τρίτου κόσμου και των χιλιάδων μεταναστών που έχουμε στη χώρα μας από χώρες της Αφρικής και της Ασίας που παλεύουν για την επιβίωσή τους.
- Το ποίημα της Δ. Χριστοδούλου “Για ένα παιδί που κοιμάται” (1995), που θίγει το ζήτημα της παιδικής εργασίας, της εγκατάλειψης και των ποικίλων κινδύνων που αντιμετώπισαν και αντιμετώπιζουν τα “παιδιά των φαναριών”.

Εκτός από τα ανωτέρω, και άλλα κείμενα εστιάζουν πάνω σε ζητήματα ετερότητας, παρουσιάζοντας τα συναισθήματα και τις συνθήκες διαβίωσης προσφύγων ή μεταναστών στη χώρα μας, αλλά και τα αισθήματα που προκαλούν στους ντόπιους:

- Στην 1^η ενότητα (“Ο άνθρωπος και η φύση. Πόλη και Ύπαιθρος”), το κείμενο του Ινδιάνου αρχηγού Σιατλ “Ένα παλιό μήνυμα για το σύγχρονο κόσμο” (1855) θίγει την εξαφάνιση παλιών ντόπιων πληθυ-

σμών, όπως οι Ινδιάνοι, από την απάνθρωπη επέμβαση των ισχυρών λευκών, οι οποίοι κατάντησαν μειονότητες στον τόπο τους.

- Στην 5^η Ενότητα (“Εθνική ζωή”), “Το συρματοπλεγμα του αίσχους” του Χρ. Μηλιώνη (1997) προβάλλει τα δεινά της Κύπρου, τη διχοτόμηση, τους βίαιους διαχωρισμούς, την προσφυγιά.
- Τέλος, στην 7^η Ενότητα (“Ταξιδιωτικά κείμενα”), το “Τόκιο” του Νίκου Κάσδαγλη (1988) ανοίγει το σκηνικό της παγκοσμιοποίησης και των νέων κοινωνιών, μέλη των οποίων αποτελούμε πλέον όλοι μας.

Στα κείμενα που ανθολογήσαμε ως συγγενικά με το θέμα μας από το βιβλίο της Β' Γυμνασίου παρατηρούμε ότι κυριαρχούν:

- τα έντονα συναισθήματα των ηρώων από την απώλεια της αγαπημένης πατρίδας τους, η οποία συγκεκριμενοποιείται μέσ' από τα βιώματα της παιδικής ηλικίας, τα συγγενικά και φιλικά πρόσωπα, τη μητρική γλώσσα και το φυσικό περιβάλλον,
- ο πόνος του ανθρώπου που επιστρέφει στην πατρίδα, αλλά αφήνει κάπου μακριά πεθαμένους φίλους ή άλλα αγαπημένα πρόσωπα, συνήθειες και προοπτικές ζωής,
- η μοιραία αλλοτρίωση των ανθρώπων που μεταναστεύουν και η ενσωμάτωση ή η αφομοίωσή τους στον νέο πολιτισμό εγκατάστασης,
- οι προσπάθειες επιβίωσης των ανθρώπων όπου κι αν βρεθούν,
- ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας "πατρίδα",
- η ανάδειξη της επιβίωσης ως πρώτιστου αγαθού,
- η διατήρηση της μνήμης ως λυτρωτικής αλλά και βασανιστικής ψυχικής διαδικασίας,
- ο επαναπροσδιορισμός των στάσεων απέναντι στον Άλλον ως αναγκαία διαδικασία ειρηνικής συμβίωσης και προκοπής.

Τα κείμενα αυτά αναδεικνύουν κυρίως τα μεγάλα προβλήματα των Ελλήνων ξενιτεμένων στη διάρκεια της μακράς ιστορίας τους, και λιγότερο τα προβλήματα μεταναστών, αλλοδαπών ή παλιννοστούντων στη χώρα μας. Στα δημοτικά τραγούδια, ο λυρικός ποιητής εξιστορεί με πόνο και συμπάθεια τα πάθη των ανθρώπων, αποδεχόμενος για τους ήρωές του μια σκληρή μοίρα που τους υπερβαίνει. Στα υπόλοιπα κείμενα, το στοιχείο αυτό δεν απουσιάζει, διαφαίνεται όμως, μερικές φορές και επιβάλλεται, ένας κριτικός και καταγγελτικός χαρακτήρας για τις βίαιες οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές αναπροσαρμογές κι επεμβάσεις που αναστατώνουν ή και καταστρέφουν τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων. Οι συγγραφείς, χρησιμοποιώντας διάφορες αφηγηματικές και ποιητικές τεχνικές, κατορθώνουν να δημιουργήσουν στον

αναγνώστη συναισθηματικές αντιδράσεις και ιδεολογικές αναταράξεις, να υπονομεύσουν συλλογικές εικόνες και στερεότυπα, αφήνοντας υπονοούμενα για την πλαστότητα της φύσης τους και να προκαλέσουν διαδικασίες ενσυναίσθησης κι επομένως βαθύτερης κατανόησης και αποδοχής του ‘Άλλου’³. Ο Κώστας του Δ. Χατζή, στο αφήγημα “Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην Έρημη Χώρα” από το *Διπλό Βιβλίο*, που ψάχνει “μέσα στον εαυτό του. Κάπου, λέω, πρέπει να βρίσκεται μέσα κι αυτός [...] Δε με περιμένει κανένας εμένα [...] σαν να’ ναι σπίτι μου εδώ, εδώ και η πατρίδα μου, το κανένα σπίτι μου, η καμιά μου πατρίδα” (Κ. Ν. Λ. σ. 129-30), είναι ένας από τους χιλιάδες πρόσφυγες ή μετανάστες που βλέπουμε πλέον καθημερινά γύρω μας. Γι’ αυτό και, παρ’ όλο που τα κείμενα που ανθολογούνται αναφέρονται στην πλειονότητά τους σε προβλήματα Ελλήνων μεταναστών, ο σημερινός αναγνώστης εύκολα μπορεί να τα αναγνωρίσει και ως προβλήματα των ξένων στον τόπο μας.

Μια καθαρά ανατρεπτική κι επαναστατική θέση έχει το κείμενο του Μπρεχτ “Για τον όρο ‘μετανάστες’”, το οποίο παρουσιάζει έναν μετανάστη όχι παθητικό αποδέκτη της μοίρας του, αλλά σε συνεχή εγρήγορση, όχι μόνο για βελτίωση των συνθηκών ζωής του, αλλά και για εκδίκηση απέναντι σε όσους είναι υπαίτιοι για τα βάσανά του. Βαθιά ανθρωπιστική διαχείριση του θέματος κάνει και ο Τάσος Καλούτσας στο διήγημα “Με το λεωφορείο”, όπου ο ήρωας μεταβάλλει τα αισθήματά του για τους πρόσφυγες προκρίνοντας τα νιάτα τους, την αγνότητα και τη δυναμικότητά τους. Ο Βαλτινός, από την άλλη, ανατρέπει το ρομαντικό στερεότυπο του Έλληνα μετανάστη, υπογραμμίζοντας την ευκολία με την οποία υποκύπτει στις προκλήσεις της οικονομικής ευημερίας στη νέα πατρίδα και την ταχύτατη αλλοτρίωσή του.

Ωστόσο, δεν λείπουν και κοινότοπες στερεοτυπικές απεικονίσεις, όπως λ. χ. οι Γερμανοί στο παραπάνω αφήγημα του Χατζή, που παρουσιάζονται ως να μην έχουν προβλήματα, αλλά μια ζωή τακτοποιημένη,

3. Η ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, κυρίως από την πλευρά της πολιτισμικής εικονολογίας, μπορεί να αναζητήσει ιδιαίτερα στοιχεία της λογοτεχνικότητάς τους σε σχέση με τις στρατηγικές που αξιοποιούνται στον χειρισμό του θέματος. Η πολιτισμική εικονολογία (imagology) είναι κλάδος της Συγκριτικής Γραμματολογίας που μελετά τη στερεοτυπική αναπαράσταση του Άλλου στη λογοτεχνία, θέτοντας στο επίκεντρο του προβληματισμού το ζήτημα της ετερότητας (βλ. και Β. Πάγκαλου “Μεταμόρφωση και εικονολογία: Ο πίθηκος Ήουθ ή τα ήθη του αιώνας του Ιάκωβου Πιτζιπίου” στο *Διαβάζω*, τεύχ. 417 [Αφιέρωμα στην “Ετερότητα στη Λογοτεχνία”], 2001, σ. 107).

με προορισμό, σε αντίθεση με τον μετανάστη Έλληνα. Βέβαια, ο Χατζής ανοίγει μια χαραμάδα ανατροπής αυτού του στερεότυπου (“Λένε στο καφενείο και για τους άλλους [τους Γερμανούς] - πως ξένοι γινήκαμε όλοι στις μεγάλες αυτές πολιτείες”), όχι όμως ανατρέποντας την εικόνα από την πλευρά που την έχει σχηματίσει ο ήρωας, αλλά από μια νέα σκοπιά, τα νέα κοινωνικά δεδομένα της αλλοτρίωσης του σύγχρονου κόσμου, μέσα στα οποία μια νέα κοινή μοίρα περιμένει και τον ντόπιο και τον μετανάστη, κι εδώ πρόκειται για μια άλλη πιο απειλητική ίσως πραγματικότητα.

Ακόμη, σε πολλά από τα αναφερθέντα κείμενα, δεν είναι σαφής η διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη μυθοπλασία. Το βιωματικό υλικό, που ενισχύεται συχνά από πρωτοπρόσωπη αφήγηση, φαίνεται τόσο ισχυρό, ώστε μοιάζει με ημερολογιακή καταγραφή. Από την άλλη, ο στρατευμένος χαρακτήρας κάποιων κειμένων (λ. χ. της Χριστοδούλου, του Καλούτσα, του Νικηφόρου, του Μηλιώνη, του Χαραλαμπίδη, κ. ά.) πιέζει συχνά την αφήγηση ή την ποιητική έκφραση για χάρη του μηνύματος. Ο συγγραφικός στόχος είναι σαφής, και μεταφερόμενος στο εσωτερικό του κειμένου, μετατρέπεται σε καθοριστικό στοιχείο της μορφής και του περιεχομένου, συχνά μάλιστα γίνεται και αυτοσκοπός, υπονομεύοντας τη λογοτεχνικότητα των κειμένων. Όμως, σε κάθε περίπτωση, το συγκινησιακό φορτίο των ιστοριών διαποτίζει τα αφηγήματα ή τα ποιήματα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να έχουν άμεση ανταπόκριση στο συναίσθημα και στους προβληματισμούς των μαθητών, ανεξάρτητα από τις μικρές ή μεγάλες λογοτεχνικές αρετές. Η ανάγνωση, βέβαια, και η ερμηνεία, πολύ δε περισσότερο η κριτική προσέγγιση των κειμένων⁴, οφείλουν να αναδείξουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της λογοτεχνικής γραφής και να μην περιοριστούν σε μια επιχείριση αποκλειστικής εξερεύνησης του μηνύματος.

B. Η αναζήτηση της ταυτότητας του Άλλου μέσω' από τις διδακτικές κατευθύνσεις των σχολικών βιβλίων

a. Το βιβλίο του μαθητή

Οι ερωτήσεις και οι εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα, κατευθύνουν τους μαθητές να ανιχνεύσουν τα παραπάνω ζητήματα, λ.χ. να προβληματιστούν: για την έννοια “μετανάστης” (Μπρεχτ), τις συνέπειες του πολέμου (Βενέζης), το δράμα των ξεριζωμένων Κυπρίων

4. Για τα τρία στάδια της προσέγγισης του κειμένου, ανάγνωση- ερμηνεία- κριτική, βλ. R. Scholes, *Η Δύναμη του Κειμένου*, μτφρ. Ζ. Μπέλλα, Αθήνα, Gutenberg, 2005.

(Χαραλαμπίδης, Μηλιώνης), τη σταδιακή αλλοτρίωση των οικονομικών μεταναστών και τη νέα ταυτότητα της νέας γενιάς που μεγαλώνει σε άλλη πατρίδα (Βαλτινός) κ.ά. Οι διαθεματικές εργασίες προσανατολίζουν τους μαθητές σε πιο ενεργητικές δραστηριότητες, λ.χ.

- να βρουν πληροφορίες για τους Έλληνες που ζουν στο εξωτερικό και να εξετάσουν τις σχέσεις που διατηρούν με την πατρίδα,
- να μιλήσουν με ανθρώπους που υπήρξαν μετανάστες και να γνωρίσουν τα προβλήματά τους,
- να αναζητήσουν πληροφορίες σε κατάλληλες διευθύνσεις στο διαδίκτυο,
- να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις περιστάσεις της Ελληνικής ιστορίας που δημιούργησαν πολιτικούς πρόσφυγες, καθώς και να διερευνήσουν τις συνέπειες που είχε τα γεγονότα αυτά στην Ελληνική κοινωνία,
- να δουν τα κοινά σημεία των λαών, όπως η φιλοξενία, ανεξάρτητα από εθνικότητα ή θρησκεία,
- να συνειδητοποιήσουν σε πόσα μακρινά μέρη υπάρχουν οικονομικοί Έλληνες μετανάστες και πώς σιγά σιγά χάνεται η ελληνική ταυτότητά τους,
- να στοχαστούν για την αξία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας τόσο για τους Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό όσο και για τους αλλοδαπούς που ζουν στη χώρα μας,
- να συγκρίνουν την ελληνορθόδοξη τελετουργία με την τελετουργία άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, εάν στην τάξη υπάρχουν αλλοθρησκοί μαθητές (με αφορμή το κείμενο του Γ. Ρίτσου “Τ’ άσπρο ξωκλήσι”), καθώς επίσης να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές των χριστιανικών εορτών με τις εορτές άλλων θρησκειών (στο κείμενο του Γρ. Ξενόπουλου “Κάποια Χριστούγεννα”),
- να ζητήσουν πληροφορίες από ηλικιωμένα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους για έθιμα, παραδόσεις και τραγούδια του τόπου τους (με αφορμή το κείμενο του Γ. Ιωάννου “Να ’σαι καλά δάσκαλε”).

Παρατηρούμε ότι οι διαθεματικές εργασίες προχωρούν πέρα από το κείμενο, προς το χώρο της κοινωνιολογίας και της ιστορίας των ιδεών, ωθώντας τους μαθητές σε πολύπλευρες ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, επεκτείνοντας τη συνεργασία τους με γονείς, συγγενείς ή φίλους και γνωστούς. Με τον τρόπο αυτό ο προβληματισμός διαχέεται, επηρεάζοντας όχι μόνο τη συνείδηση των μαθητών, αλλά και του κοινωνικού τους περίγυρου. Δεδομένου ότι στις περισσότερες τάξεις υπάρχουν σήμερα μαθητές πολλών εθνικοτήτων, δίνεται η ευκαιρία ποικίλων δι-

απολιτισμικών εργασιών, που εκτός από τη συγκέντρωση σημαντικών λαογραφικών υλικών, προσφέρουν τη δυνατότητα έκφρασης όλων των μαθητών, ακόμη και στη μητρική τους γλώσσα. Οι εργασίες αυτές, αν γίνονται με προσοχή και υπολογισμό πολλών κοινωνικών, ψυχολογικών και άλλων παραγόντων, τονώνουν την αυτοπεποίθηση και το αυτοεγώ των μαθητών και κάνουν πράξη τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για σεβασμό και αξιοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, δίνουν την ευκαιρία στα ελληνόπουλα να γνωρίσουν πτυχές της νεότερης ιστορίας τους, που ποτέ σχεδόν δεν την διδάσκονται στο μάθημα της ιστορίας, να καταλάβουν για παράδειγμα πώς οι Βορειοηπειρώτες βρέθηκαν εκτός Ελλάδας ή ότι χιλιάδες σημερινοί Έλληνες πολίτες είναι απόγονοι προσφύγων.

Υποστηρικτική, προς την κατεύθυνση που εξετάζουμε εδώ, είναι και η εικονογράφηση του βιβλίου (περιορισμένη, βέβαια, ως προς το συγκεκριμένο θέμα), λ. χ. ο πίνακας του Βλάση Κανιάρη “Εγκατάσταση” (σελ. 130), που θίγει το σοβαρό ζήτημα της αποπροσωποποίησης και της μοναξιάς του ξένου, ή η σκηνή της προσφυγιάς από ταινία του Ν. Κούνδουρου (σελ. 134).

β. Το βιβλίο του καθηγητή

Το βιβλίο του καθηγητή συμπληρώνει το βιβλίο του μαθητή, προσφέροντας ερμηνευτικές προσεγγίσεις, συμπληρωματικές ερωτήσεις, καθώς και περισσότερες ιδέες για διαθεματικές εργασίες. Παροτρύνονται οι μαθητές να επιλέγουν εργασίες που καλλιεργούν αισθήματα συμπάθειας για:

- τη διαφορετικότητα των άλλων (σ. 49),
- τους ανθρώπους που ξενιτεύονται από τη χώρα τους σε αναζήτηση καλύτερης τύχης, ώστε να καλλιεργείται η κοινωνική τους συνείδηση και να αποβάλλουν προκαταλήψεις και ξενοφοβίες (σ. 88),
- τους εκπατρισμένους (σ. 107),

αλλά και εργασίες που μπορούν να τους προβληματίσουν για:

- τις αιτίες και τις συνέπειες της εσωτερικής μετανάστευσης (σ. 47),
- τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα και την ισοτιμία όλων των θρησκειών (σ. 48),
- την απώλεια της ταυτότητας μέσα σε αλλότρια περιβάλλοντα (σ. 92),
- την παγκοσμιοποίηση και τις συνέπειές της (σ. 93),
- το διαχρονικό ζήτημα των προσφύγων και των αγνοουμένων (σ. 94),

- τις πολιτικές διώξεις και την αντίσταση στην επιβολή των ισχυρών (σ. 97),
- τη σημασία της ιδεολογικής συνέπειας (σ. 97),
- τη σημασία του γενέθλιου τόπου και του πατρογονικού σπιτιού (σ. 99),
- την αποστέρηση των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (σ. 99),
- τις σχέσεις γηγενών και επείσακτων πληθυσμών (σ. 100),
- τα χαρακτηριστικά της ζωής των μεταναστών και τις ατομικές ιδιαιτερότητες στον τρόπο που βιώνουν και αντιδρούν συναισθηματικά στις διάφορες καταστάσεις (σ. 102),
- τους λόγους που τους οδήγησαν στη μετανάστευση σε παλιότερες εποχές αλλά και πρόσφατα, στη δεκαετία του '60 (σ. 107),
- τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά της ηλικίας τους στην προσαρμογή τους σε νέα περιβάλλοντα (σ. 105),
- την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολείων όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, τα οποία (πρέπει να) διευκολύνουν την ένταξη των νέων μαθητών και την ομαλή κοινωνικοποίησή τους (σ. 105),
- την άνιση κατανομή του πλούτου και την καταπάτηση του ανθρωπισμού που δημιουργούν τα ατέλειωτα κύματα μεταναστών ή προσφύγων ή επιφέρουν αναρίθμητες απώλειες σε ανθρώπινες ζωές (σ. 151).

Σε τελική εκτίμηση, το βιβλίο της λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου κινείται γενικά μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχει μια καθοριστική συμβολή προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας ενός διαπολιτισμικού διαλόγου των μαθητών, μέσα κι έξω από τις τάξεις, όχι μόνο εκεί όπου φοιτούν μαθητές διαφορετικής φυλής, θρησκευματος ή πολιτισμού, αλλά και σε κάθε σχολική κοινότητα και ανάμεσα σε όλους τους φορείς της, με απώτερο όφελος την υπέρβαση προκαταλήψεων και ρατσιστικών συνδρόμων. Ωστόσο, το συμπέρασμα αυτό δεν διατυπώνεται χωρίς ενδοιασμούς, τόσο για την επιλογή των κειμένων όσο και για τη διδακτική διαχείρισή τους.

Βιβλιογραφία

Αμπατζοπούλου, Φρ. (2001), “Η πολιτισμική εικονολογία και οι στόχοι της”, στο *Διαβάζω*, (Αφιέρωμα στην “Ετερότητα στη Λογοτεχνία”), τεύχ. 417, Απρίλιος, σσ. 92-95.

- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαφέα, Σ. (1996), *Το πολύχρωμο σχολείο*, Αθήνα: Νήσος.
- Γκότοβος, Α. (1997), Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής: ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, μτφ. Αργύρη, Σ., Αθήνα: Gutenberg.
- Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της (1999). Unesco, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (μφρ.). Κασσωτάκης, Μ. (πρόλογος), Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Fishman, J. A. (1991), *Reversing Language Sift*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fortin, J. (1998), Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και πρόληψη των καταστάσεων βίας. Προβληματική. Προτάσεις. Στο Μπεζέ, Λ. (επιμ.) *Βία στο σχολείο ... Βία του σχολείου...*(σφ. 93- 115), Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foucault, M. (2002), *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας*, μτφ. Δημητρώλια, Τ., Αθήνα: Ψυχογιός.
- Gardner, R. C. / LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- Ιωαννίδου, Β. (2002), 'Αγωγή πρόληψης': Πρόταση για μια νέα παιδευτική λειτουργία του HIRSH, E. D. (1987), *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lambert, W. E. (1974), Culture and languages as factors in learning and education, στο ABOUD, F. E. / MEADE R. D. (eds), *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Laing, R. D., (1969), *Self and Others*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Wragg, E. C. (2003), *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, μτφ. Αβούρη Ναταλία, Αθήνα: Σαββάλας.
- σχολείου, στο *Το σχολείο στην Τρίτη χιλιετία. Πρακτικά διημερίδας 20-21 Οκτωβρίου 2000*, επιμ. Ζ. Μπέλλα, σφ. 74- 82.
- Κανακίδου, Ε. (1997), *Η εκπαίδευση στη Μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκας, Χ./Πολίτου, Ε. (1999), *Εκτός τάξης το 'διαφορετικό'*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Εμ. Α. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Β., *Κοινωνιογνωστικές θεωρίες*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

- O'Malley, J. M. /Pierce, L. V. , (1996), *Authentic assessment for English language learners: Practical Approaches for the K- 12 classroom*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Μάρκου, Γ. (1996), Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία της διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Πάγκαλος, Β. (2001), “Μεταμόρφωση και εικονολογία: Ο πίθηκος Ξουθ ή τα ήθη του αιώνος του Ιάκωβου Πιτζιπίου” στο *Διαβάζω* (Αφιέρωμα στην “Ετερότητα στη Λογοτεχνία”), τεύχ. 417, σσ. 107- 112.
- Scholes, R. (2005), *Η Δύναμη του Κειμένου*, μτφρ. Ζ. Μπέλλα, Αθήνα, Gutenberg.
- Titely, B. (1982) *Multikulturelle Erziehung. Konkurrierende Interpretationen und ihre Folgerungen*, στο SWIFT, J. Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Wurzburg.
- Τσιτσελίκης, Κ./Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (1996), Διγλωσσία, φύλο και εθνοτική ταυτότητα, στο: *Ισχυρές ‘Ασθενείς’- ‘Γλώσσες’ στην Ευρώπη*, Θεσσαλονίκη/Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Φραγκουδάκη, Α. / Δραγώνα, Θ. (1997), *Τι είν’ η πατρίδα μας; - Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηδάκη, Α. (1996), Η Ελληνική ως μειονοτική γλώσσα στη Δυτική Ευρώπη: ‘Ισχυρή ή ασθενής;’, στο: *Ισχυρές ‘Ασθενείς’- ‘Γλώσσες’ στην Ευρώπη*, Θεσσαλονίκη/Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων διδακτικών εγχειριδίων της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο - Το παράδειγμα της Γ΄ Γυμνασίου

Μαρία Πεσκετζή

Το διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου βασίζεται στην αρχαιότερη ιστορικά δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Λογοτεχνίας, την *μιμητική*. Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα έχουν χαρακτήρα ιστορικό και εθνικό και η σκοποθεσία τους επικεντρώνεται, κυρίως, στη μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός έθνους, μέσω λογοτεχνικών έργων και συγγραφέων καθιερωμένων από την παράδοση και την κριτική.

Η έννοια «λογοτεχνία», στα Αναλυτικά Προγράμματα με δομή μιμητική, καθορίζεται από δύο, κυρίως, παραμέτρους: α) τον λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος διαμορφώνει τα κριτήρια επιλογής της διδακτέας ύλης και θεσμοθετείται σε κάθε εποχή ανάλογα με τις αντιλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με την αξία των λογοτεχνικών έργων και β) την ιστορία της λογοτεχνίας, όπως αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται σε σχέση με τα ουσιαστικά στοιχεία, τα οποία σηματοδοτούν την ιστορική εξέλιξη ενός έθνους. Για το λόγο αυτό, τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα προβλέπουν διδακτικά εγχειρίδια, στα οποία η διάταξη της ύλης είναι ιστορική.

Ανεξάρτητα από τις αμφισβητήσεις που έχουν διατυπωθεί για την εγκυρότητα του λογοτεχνικού κανόνα και τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων, το ζητούμενο, στην προκειμένη περίπτωση, είναι αν ένα διδακτικό εγχειρίδιο, του οποίου το περιεχόμενο και η δομή υποστηρίζουν τη διδασκαλία της ιστορίας μιας εθνικής λογοτεχνίας, είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται σε βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που τα περι-

θώρια είναι πιο περιορισμένα, σε σχέση τουλάχιστον με τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία έχουν θεματική διάταξη της ύλης, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε ότι η διδασκαλία της ιστορίας της εθνικής λογοτεχνίας αποκλείει τη διαπολιτισμική διάσταση.

Τα κύρια πεδία διερεύνησης της διαπολιτισμικής διάστασης ενός διδακτικού εγχειριδίου με ιστορική διάταξη της ύλης είναι τρία:

Α. Οι επιδράσεις: Η αναζήτηση της επιρροής που έχει δεχτεί ή έχει ασκήσει μια εθνική λογοτεχνία κατά την ιστορική της εξέλιξη είναι ένα μείζον ζήτημα της λογοτεχνικής κριτικής, η διερεύνηση του οποίου αναδεικνύει, εκτός των άλλων, τις πολιτισμικές σχέσεις ανάμεσα στα έθνη και τους λαούς. Επίσης, η διερεύνηση των γλωσσικών δανείων που υπάρχουν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, φανερώνει ότι η λογοτεχνική γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα αποστειρωμένη και περιορισμένη στα όρια του έθνους, αλλά ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται και διαμορφώνεται υπό την επίδραση ποικίλων συνθηκών, ιστορικών, κοινωνικών, πολιτισμικών.

Β' Η θεματική των κειμένων: Το γεγονός ότι η διάταξη τη ύλης ενός διδακτικού εγχειριδίου λογοτεχνίας είναι ιστορική δεν αποκλείει τη διαπολιτισμική διάσταση, εφόσον η θεματική των κειμένων που έχουν επιλεγεί, αναδεικνύει στοιχεία που συνδέουν τους λαούς και τους πολιτισμούς, δεν παρουσιάζει τον ξένο ως εχθρό και δεν οδηγεί τη σκέψη των μαθητών σε αυθαίρετες γενικεύσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Γ' Η διδακτική προσέγγιση των κειμένων: Οι εισαγωγές, τα εισαγωγικά σημειώματα, οι ερωτήσεις και οι εργασίες που ακολουθούν μετά από κάθε κείμενο, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης, το οποίο, ανεξάρτητα από τον τρόπο διάταξης της ύλης, θα πρέπει να βασίζεται, εκτός των άλλων, στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Εάν επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του διδακτικού εγχειριδίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου* με βάση τα παραπάνω πεδία επισήμανσης, διαπιστώνουμε τα εξής:

Α' Επιδράσεις: Όσον αφορά στις λογοτεχνικές επιδράσεις, σε όλες τις εισαγωγές επισημαίνονται οι σχέσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας με την ευρωπαϊκή κυρίως λογοτεχνική παραγωγή, για παράδειγμα η σχέση τους ελληνικού με τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό, η σχέση της επανησιακής λογοτεχνίας με τον ευρωπαϊκό κλασικισμό και ρομαντι-

σμό κ.λ.π. Θα πρέπει, ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι η πρώτη διδακτική ενότητα, η οποία αναφέρεται στο δημοτικό τραγούδι, ενώ θα έπρεπε, και θα είχε ενδιαφέρον, να την προσεγγίσει κάποιος από διαπολιτισμική οπτική, κάθε άλλο παρά διαπολιτισμικό χαρακτήρα έχει. Στην εισαγωγή, για παράδειγμα, δίνονται γενικές πληροφορίες για το δημοτικό τραγούδι, χωρίς όμως να γίνεται η αναφορά στην κοινή θεματική των δημοτικών τραγουδιών των Βαλκανικών χωρών, η οποία υπήρξε αποτέλεσμα ποικίλων αλληλεπιδράσεων.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να επισημάνουμε είναι η περιορισμένη ανθολόγηση της ξένης λογοτεχνίας. Τα ξένα λογοτεχνικά κείμενα που ανθολογούνται είναι συνολικά πέντε, ενώ η ένταξή τους στον κορμό του βιβλίου είναι τυχαία (π.χ. το διήγημα του Τσέχωφ, «Ο Παχύς και ο Αδύνατος» εντάσσεται χωρίς καμιά διευκρίνιση στη Νέα Αθηναϊκή Σχολή) και μερικές φορές λανθασμένη (π.χ. το ποίημα του Μπάουρον «Το προσκύνημα του Τσάιλντ Χάρολντ εντάσσεται στον ελληνικό διαφωτισμό). Ο τρόπος αυτός ανθολόγησης της ξένης λογοτεχνίας μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση, ενώ δεν επιτρέπει στο μαθητή, μέσω της συγκριτικής μεθόδου, να συνειδητοποιήσει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στην ελληνική και την ξένη λογοτεχνία.

Όσον αφορά στις γλωσσικές επιδράσεις, ανθολογούνται αρκετά κείμενα, στα οποία ανιχνεύονται δάνεια, όπως λέξεις, εκφράσεις κ.λπ., από άλλες γλώσσες. Τα δάνεια αυτά είτε έχουν αφομοιωθεί από την ελληνική γλώσσα, είτε εμπεριέχονται αυτούσια στο κείμενο. Έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι τα δάνεια αυτά παρατηρούνται κυρίως στα διαλογικά μέρη των πεζών κειμένων, είτε στους τίτλους ποιημάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε το ανθολογημένο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη, *Eroica*, με τίτλο «Η γνωριμία με τη Μόνικα» (Καγιαλής κ.ά., 2006), όχι μόνο γιατί χρησιμοποιούνται πολλές ξένες λέξεις, αλλά γιατί μόνο στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται απόπειρα συστηματικής προσέγγισης του θέματος των γλωσσικών δανείων με την εξής διαθεματική εργασία στη σελίδα 215: «Στον καθημερινό λόγο μας πολλές φορές χρησιμοποιούμε ξενικές εκφράσεις, συγκεντρώστε τέτοιες εκφράσεις και εξετάστε γιατί συνηθίζουμε να τις χρησιμοποιούμε».

Όσον αφορά στην ποίηση, έχουμε δύο ενδιαφέροντα παραδείγματα, το ποίημα του Γιάννη Σκαρίμπα, *Ουλαλούμ*, στη σελίδα 153 και το ποίημα του Νίκου Καββαδία, *Kuro Siwo* στη σελίδα 193.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τίτλοι των ποιημάτων, συνειδητή επιλογή των ποιητών, λειτουργούν ως σημαίνοντα στα σημαινόμενα του ποιήματος και δεν θα πρέπει, ως εκ τούτου, να αντιμετωπισθούν ως απλά γλωσσικά δάνεια.

Β΄ Η θεματική των κειμένων: Η διερεύνηση της θεματικής των κειμένων που ανθολογούνται στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου φανερώνει ότι η επιλογή τους είναι σε γενικές γραμμές επιτυχής, παρόλο που, όπως θα δούμε παρακάτω, τα θέματα που προσφέρονται για διαπολιτισμική προσέγγιση, τις πιο πολλές φορές, δεν αξιοποιούνται από τις ερωτήσεις και τις διαθεματικές εργασίες. Πολλά από τα κείμενα του βιβλίου έχουν θεματικά μοτίβα, τα οποία θα μπορούσαμε να τα προσεγγίσουμε μέσα από μια διαπολιτισμική οπτική. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, από την άποψη αυτή, παρουσιάζουν τα κείμενα των οποίων η θεματική έχει χαρακτήρα εθνικό. Είναι λογικό σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας, να ανθολογούνται κείμενα με περιεχόμενο εθνικό και πατριωτικό. Μια τέτοιου είδους ανθολόγηση δεν αντιβαίνει αναγκαστικά τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, εφόσον ο ξένος δεν παρουσιάζεται ως ο μισητός εκθρός. Εξάλλου ο πατριωτισμός είναι μια στάση ζωής κοινή σε όλους τους λαούς και τα έθνη. Ως θετικό παράδειγμα αυτής της ανθολόγησης αναφέρουμε το πιο χαρακτηριστικό. Πρόκειται για το ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου, *Μπολιβάρ* (Καγιαλής κ.ά, 2006), το οποίο γράφτηκε στην περίοδο της Κατοχής και διαβάστηκε σε συγκεντρώσεις αντιστασιακών. Η συγχώνευση πολιτισμών, παραδόσεων και τόπων και κυρίως η ταύτιση του Νοτιοαμερικανού επαναστάτη πολιτικού Σίμων Μπολιβάρ με Έλληνα αναδεικνύουν τον πατριωτισμό και την αντίσταση ενός έθνους στον κατακτητή σε παγκόσμιο φαινόμενο.

Εκτός, όμως, από τα παραπάνω, υπάρχουν σημεία στο διδακτικό εγχειρίδιο, τα οποία θα μπορούσαν να δημιουργήσουν προβλήματα όσον αφορά στη διαπολιτισμική διάσταση της διδακτικής προσέγγισης των κειμένων. Ενδεικτικά αναφέρω το ποίημα του Κωστή Παλαμά, *Ύμνος στον Παρθενώνα*, (Καγιαλής κ.ά, 2006). Πρόκειται για αποσπάσματα από την ποιητική σύνθεση «Η φλογέρα του βασιλιά». Ο Κωστής Παλαμάς έχει βέβαια θεωρηθεί ως ο σεισμογράφος της ελληνικής εθνικής συνείδησης μέσα στην ιστορική της πορεία και εξέλιξη (Αποστολίδου, 1992), ταυτόχρονα, όμως, τον απασχολούν και προβλήματα πανανθρώπινα. Τα αποσπάσματα που ανθολογούνται, βρίσκονται ανάμεσα στους δυο θεματικούς άξονες της παλαμικής ποίησης. Από τη μια ο Παρθενώνας ως μοναδικό μνημείο ύψιστου κάλλους, από την άλλη η δυναμική ενός συμβόλου για τον ελληνισμό και την ανθρωπότητα. Αυτός ο δεύτερος άξονας μπορεί να γίνει αντικείμενο διερεύνησης μέσα από μια διαπολιτισμική οπτική. Ωστόσο, πρέπει να προσεχτεί το άστοχο σχόλιο στη σελίδα 74 στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, το οποίο αναφέρεται στους στίχους «μηδέ το πρόσωπό σου εσέ πάει πέρα απ' τα

γνέφια /σαν πυραμίδας κολοσσός απάνου σ' ερμοτόπι / της Αφρικής [...]» σχολιάζοντας ότι «Εδώ έχουμε μια ενδιαφέρουσα αντίθεση ανάμεσα στο ναό της Αθηνάς και στις πυραμίδες της Αιγύπτου, οι οποίες εντυπωσιάζουν με τον όγκο αλλά όχι με τη χάρη τους». Το σχόλιο αυτό μπορεί να οδηγήσει τη διδασκαλία σε εθνικιστικές αντιλήψεις που υποτιμούν τα άλλα μνημεία του παγκόσμιου πολιτισμού.

Γ' Η διδακτική προσέγγιση των κειμένων: Η διερεύνηση των εισαγωγικών σημειωμάτων, των εργασιών και των διαθεματικών εργασιών που συγκροτούν το πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης των κειμένων, αλλά και των ερμηνευτικών προσεγγίσεων που υπάρχουν στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, δείχνουν ότι δεν υπάρχει σαφής διαπολιτισμική διάσταση στο διδακτικό εγχειρίδιο. Αυτό σημαίνει ότι ελάχιστα είναι τα κείμενα τα οποία συνοδεύονται από σχόλια, ερωτήσεις και εργασίες που προσανατολίζουν τη διδασκαλία προς μια διαπολιτισμική κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, ενώ τις περισσότερες φορές είτε δεν αξιοποιείται η θεματική των κειμένων είτε ο προσανατολισμός της διδασκαλίας είναι αρνητικός.

Ως θετικό παράδειγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί η ανθολόγηση απόσπασματος της ωδής του Ανδρέα Κάλβου, *Εις Πάργαν* (Καγιαλής, κ.ά, 2006). Αξίζει να επισημανθεί ότι η ο τρόπος ανθολόγησης της ωδής και η διαθεματική δραστηριότητα προσφέρονται για διαπολιτισμική προσέγγιση για τους εξής λόγους: α) ανθολογούνται οι έξι πρώτες στροφές της ωδής στις οποίες ο Κάλβος κάνει μια γενική εισαγωγή στο «ένδοξον έργο» που πρόκειται να υμνήσει και αναφέρεται στις πανανθρώπινες αξίες της αγάπης, της αρετής και της ελευθερίας και β) η διαθεματική δραστηριότητα: «Χωριστείτε σε ομάδες και ερευνήστε ποια δώρα έδωσε ο θεός στον άνθρωπο, σύμφωνα με την αρχαία μυθολογία, το χριστιανισμό ή όποια άλλη θρησκευτική παράδοση γνωρίζετε. Πώς μπορεί να χρησιμοποιήσει ο άνθρωπος αυτό το δώρο;» (σ. 60) αφήνει περιθώρια για μια ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση του θέματος.

Ως αρνητικό παράδειγμα αναφέρουμε ενδεικτικά το ανθολογημένο απόσπασμα από τον *Παπατρέχας* (Καγιαλής κ.ά., 2006) του Αδαμάντιου Κοραή. Θα πρέπει να επισημανθεί η εξής αντίφαση: στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, στη σελίδα 29, σωστά επισημαίνεται ότι «*Ενδιαφέρον έχει ακόμη να σχολιαστούν οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις του Κοραή υπέρ του φιλελεύθερου πνεύματος που επικρατεί στη Γαλλία, με σκοπό να μετριαστεί ο υπέρμετρος ζήλος του Παπατρέχα, που τον οδηγεί ακόμη και σε ξενοφοβικές εξάρσεις «όταν ακούση Άγγλων επιδημούντα», επειδή έχει συνδέσει την παρουσία των ξένων περιηγητών με την*

απειλή της αρπαγής των προγονικών κειμηλίων». Ωστόσο, η διαθεματική δραστηριότητα στη σελίδα 40 του διδακτικού εγχειριδίου: «Επισκεφθείτε κάποιον αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο της περιοχής σας, με σκοπό να βρείτε πληροφορίες για τα αρχαία μνημεία και τα εκθέματα. Ζητήστε επίσης πληροφορίες, όπου αυτό είναι δυνατόν, για την εθνικότητα και τη συμπεριφορά των επισκεπτών» κάθε άλλο παρά αξιοποιεί την διδακτική επισήμανση στο βιβλίο του εκπαιδευτικού. Από πού θα πάρουν πληροφορίες οι μαθητές, όσο το δυνατόν αντικειμενικές, για τη συμπεριφορά των επισκεπτών και μέσα από ποιά οπτική γωνία θα προσδιοριστεί αυτή η συμπεριφορά; Είναι πιθανόν οι μαθητές να οδηγηθούν σε γενικεύσεις και στερεότυπα σχετικά με τη συμπεριφορά των ξένων επισκεπτών. Η γενικόλογη διατύπωση της ερώτησης υπονομεύει τη σωστή επισήμανση στο βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Περισσότερες, ωστόσο, είναι οι περιπτώσεις όπου οι διαπολιτισμικές αναφορές στα κείμενα παραβλέπονται και δεν αξιοποιούνται, είτε γιατί οι ερωτήσεις που ακολουθούν μετά το κείμενο επικεντρώνονται κυρίως στην κατανόηση του περιεχομένου και στην ανάλυση της μορφής, είτε γιατί οι διαθεματικές εργασίες περιορίζουν τον κοινωνικό προβληματισμό στις εμπειρίες του Έλληνα μαθητή. Παρόλο που τα παραδείγματα είναι πολλά, αναφέρουμε ενδεικτικά το απόσπασμα από τον *Θούριο* του Ρήγα (Καγιαλής κ. ά, 2006). Ενώ στο εισαγωγικό σημείωμα επισημαίνεται ότι «*εξαίρεται η ιδέα της ελεύθερης ζωής και αντηχεί το προσκλητήριο της επανάστασης σε όλους τους βαλκανικούς λαούς και ιδιαίτερα στους Έλληνες*» και, ενώ στο ποιητικό κείμενο υπάρχει σαφής αναφορά στις συνέπειες που είχε η σκληρή τυραννία σε όλους τους λαούς, ακόμη και στους Τούρκους, δεν αξιοποιούνται τα στοιχεία αυτά ούτε στις ερωτήσεις ούτε στη διαθεματική δραστηριότητα.

Θα πρέπει, ωστόσο, να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην ανθολόγηση του Κ. Καβάφη. Ο κοσμοπολιτισμός είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό της καβαφικής ποίησης, ενώ ταυτόχρονα έχει γίνει αντικείμενο μελέτης ο διαπολιτισμικός της χαρακτήρας (Καραλής, 2000). Πρόκειται για μια «ποίηση του κράματος», όπως εύστοχα έχει παρατηρηθεί. Επομένως, η ανθολόγηση καβαφικών ποιημάτων στα σχολικά εγχειρίδια προϋποθέτει τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό στη διδακτική τους προσέγγιση. Ιδιαίτερη σημασία έχει το ποίημα *Στα 200 π.Χ.*. Οι εκστρατείες του Μεγάλου Αλεξάνδρου, οι κατακτήσεις του, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των ελληνιστικών κρατών, η διάδοση και επικράτηση της ελληνικής γλώσσας είναι ζητήματα ιστορικά, τα οποία, σε συμβολικό επίπεδο, έχουν επίκαιρο χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική διάσταση του ποιήματος δεν αξιοποιείται ούτε από το σχολικό εγχειρίδιο ούτε από

το βιβλίο του εκπαιδευτικού, τα οποία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανάλυση των μορφολογικών του στοιχείων και στη διερεύνηση του ιστορικού υπόβαθρου του ποιήματος.

Τέλος, εάν επιχειρούσαμε να διατυπώσουμε ένα γενικό συμπέρασμα για το διδακτικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου, θα λέγαμε ότι, ενώ υπάρχουν, σε γενικές γραμμές, περιθώρια διαπολιτισμικής προσέγγισης των κειμένων, χωρίς την ουσιαστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού η προσέγγιση αυτή δεν είναι δυνατή. Για να μην είναι όμως η παρέμβαση αυτή τυχαία, είναι αναγκαίο να βρεθούν οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία θα υποστηριχθεί.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. (1992), *Ο Κωστής Παλαμάς Ιστορικός της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Θεμέλιο, 111-115.
- Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., Μέντη, Θ., (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 209-214, 179-181, 117-119, 58-60, 36-40, 28-30.
- Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., Μέντη, Θ., (2006), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Καραλής, Β. (2000), «Ενδοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην ποίηση του Κ.Π. Καβάφη, ο ελληνισμός ως σωματική επιφάνεια», στο: Πιερής, Μ. [επιμ.], *Η ποίηση του κράματος, Μοντερνισμός και Διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 9 - 27.

Αναζήτηση στοιχείων διαπολιτισμικότητας στις ιστορικές και κοινωνικές συνιστώσες των σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου

*Μαρία Αλεξοπούλου
Ελένη Σπαθάρη-Μπεγλίτη
Άννα Τριανταφύλλου*

Διερευνώντας τα βιβλία του Γυμνασίου Ηροδότου Ιστορίες (Α΄ Γυμνασίου), Ιστορία (Β΄ Γυμνασίου) και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Γ΄ Γυμνασίου), αναζητήθηκε ο διαπολιτισμικός λόγος (είτε πρωτότυπος, είτε με την επιλογή συγκεκριμένων αποσπασμάτων) που εμπειρεύεται σε αυτά, θέτοντας ερωτήματα όπως, i. με ποιον τρόπο οι συγγραφείς των βιβλίων, ως φορείς μιας δεδομένης κουλτούρας, αντιλαμβάνονται τον κόσμο στον οποίο ανήκουν και με ποιον τρόπο, ρητό ή άρρητο, τοποθετούνται σε σχέση με αυτόν, ii. ποια εικόνα διαμορφώνουν για τον Εαυτό και τον Άλλον, iii. αν λαμβάνονται υπόψη οι στόχοι του Συμβουλίου της Ευρώπης και άλλων φορέων για την ενδυνάμωση της δημοκρατίας, iv. ποιες πρακτικές υιοθετούνται με στόχο την αλλαγή στάσεων και την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας, v. αν συζητιούνται έννοιες όπως συλλογική και ατομική ταυτότητα, πολιτισμός, ετερότητα, έθνος, πολυμορφία, αλληλεπίδραση και, τέλος, vi. αν υπάρχουν στοιχεία τα οποία ο διδάσκων θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, ώστε να ενισχύσει τη δημοκρατική συμπεριφορά των μαθητών και να αποτρέψει την αναδίπλωση στον εαυτό. Στο πλαίσιο της ανωτέρω διερεύνησης, κατηγοριοποιήθηκαν οι θεματικές που προσφέρονται στα εγχειρίδια, ενώ ενδεικτικά παραδείγματα στηρίζουν τα συμπεράσματα.

Η κ. Ελένη Σπαθάρη-Μπεγλίτη μελέτησε το σχολικό εγχειρίδιο «Ηροδότου Ιστορίες», τις οποίες ανθολόγησε η κ. Ζωή Σπανάκου. Διαπίστωσε ότι η ιδιαιτερότητα της διδακτικής προσέγγισης τους σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι το αξιολογήσιμο υλικό δεν προκύπτει άμεσα από τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους της συγγραφέως του σχολικού εγχειριδίου, αλλά καταρχήν από την ίδια την οπτική του Ηροδότου. Δευτερογενώς, η συγγραφέας ανταποκρίθηκε στη διαπολιτισμική ματιά του Ηροδότου, στο βαθμό που αναγνώρισε στον ιστορικό, όχι το συγγραφέα της σύγκρουσης Ελλήνων και Βαρβάρων - όπως απλουστευτικά συλλαμβάνουμε τη θεματολογία του έργου του- αλλά τον ερευνητή του τότε γνωστού κόσμου και τον μελετητή των πολιτισμικών επιδράσεων στην ιδιοσυγκρασία του κάθε λαού.

Συνεπώς, για να αξιοποιηθεί το σχολικό εγχειρίδιο απαιτείται να διευκρινιστούν δύο πλευρές: α) ποιο είναι το βαθύτερο πνεύμα και οι θέσεις του ίδιου του Ηροδότου για τα ήθη και τα έθιμα, αλλά και για την εν γένει κοινωνικο- πολιτική συγκρότηση των λαών, καθώς και ποια είναι η επίδρασή τους τόσο στην ειρηνική συνύπαρξη όσο και στη δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων· στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό στοιχείο είναι η διερεύνηση της ετερότητας μέσα από την εικόνα του άλλου και β) ποιες υπήρξαν οι επιλογές της συγγραφέως ως προς την ανθολόγηση αντίστοιχων κειμένων, αλλά και της διατύπωσης των ερωτήσεων και εργασιών που αναδεικνύουν τη διαπολιτισμική διάσταση του έργου του ίδιου του ιστορικού.

α) Η εικόνα που έχουμε για τις Ιστορίες του Ηροδότου είναι ότι πρόκειται για τη διανθισμένη με παρεκβάσεις αφήγηση των Περσικών Πολέμων, κατ' αντιστοιχία προς την Ιστορία του Θουκυδίδη, ο οποίος αφηγείται τον Πελοποννησιακό Πόλεμο. Κι ενώ ο Θουκυδίδης μας αναφέρει με σαφήνεια ότι το θέμα του είναι πράγματι ο Πελοποννησιακός Πόλεμος και άρχισε να εργάζεται στο αντικείμενο αυτό από την πρώτη αρχή του πολέμου, ο Ηρόδοτος, αντιθέτως, δεν ισχυρίζεται απλώς πως το θέμα του έργου του είναι οι Περσικοί Πόλεμοι, αλλά υπαινίσσεται ένα ερευνητικό πεδίο που είναι πολύ πιο ευρύ από αυτό των πολέμων- τα μεγάλα έργα των ανθρώπων της εποχής του, ενώ όσον αφορά στον πόλεμο, περισσότερο απ' όλα αναζητεί τα αίτια της σύγκρουσης των πολιτισμών. Η ασυνήθιστη και πρωτοποριακή αυτή σύλληψη αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο, εάν συγκρίνουμε τα «μεγάλα κατορθώματα Ελλήνων και Βαρβάρων» του Ηροδότου με το «νίκες των Ελλήνων και ήττες των Βαρβάρων» του Λουκιανού.

Έτσι, ήδη στο προοίμιό του, ξεκαθαρίζει τον στόχο του: θα αναφερθεί, θα εξιστορήσει, δηλαδή θα αφηγηθεί τα μεγάλα και θαυμαστά έργα, τόσο των Ελλήνων όσο και των βαρβάρων, για να μην μείνουν στην αφάνεια, και μόνο στην τρίτη ενότητα της διάρθρωσης του προοιμίου του - χωρίς να την ιεραρχεί ως σημαντικότερη - αναφέρεται συμπληρωματικά στην ανάγκη αναζήτησης των αιτίων εξ αιτίας των οποίων ο τότε γνωστός κόσμος ήρθε σε πολεμική σύγκρουση.

Έτσι, περιλαμβάνει μακρές παρεκβάσεις για τον τότε γνωστό κόσμο - Βαβυλώνα, Αίγυπτο, Σκυθία, Λιβύη κ.λπ., δεδομένου άλλωστε ότι είναι ένας από τους πιο πολυταξιδεμένους αρχαίους συγγραφείς - και το έργο του χαρακτηρίζεται από πλούσια και ποικίλη θεματική που μας φανερώνει την πνευματική του εξέλιξη, κατά τη διάρκεια της οποίας πέρασε από διάφορα στάδια: από τον ταξιδιώτη γεωγράφο και εθνογράφο έως τον ιστορικό. Ακριβώς η ένταση ανάμεσα στη γεωγραφία-ανθρωπογεωγραφία θα έλεγα - και στην ιστορία, βρήκε τη λύση της στο ίδιο του το έργο.

Με σκοπό την γνωριμία με τον Άλλον, εντάσσει στη δραστηριότητά του το ταξίδι. Εξάλλου, τα εξερευνητικά ταξίδια στην ξένη προσφέρουν μια πολύ πιο πλατιά θέαση, καθώς επιτρέπουν ιστορικές και γεωγραφικές συγκρίσεις. Ιστορικός του συγκαιρινού, ανεξάρτητος παρατηρητής, χωρίς να θέτει υπό αμφισβήτηση την περηφάνια για την καταγωγή του, καθιέρωσε κατά κάποιο τρόπο την ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, που θα είναι μία από τις προϋποθέσεις της μελλοντικής σκέψης και συμπεριφοράς των «πολιτών του κόσμου», όπως θα την περιγράψει καταρχήν ο Ζήνων, αλλά και μεταγενέστεροι και σύγχρονοι διανοητές.

Ήδη με όσα μνημονεύθηκαν, και με το ότι αναφέρεται ρητά στο ανθρώπινο γένος, ο Ηρόδοτος θεωρεί την ιστορία έργο όλων των ανθρώπων. Επιπλέον, η χρήση του όρου «βάρβαρος» στο ίδιο το προοίμιο δεν έχει τη μειωτική σημασία που πήρε αργότερα, αλλά σημαίνει τον αλλόγλωσσο. Εξ όσων προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο ιστορικός αναφέρει ισότιμα Έλληνες και βαρβάρους και αποδίδει τα αξιοθαύμαστα έργα και στους δύο.

Ωστόσο, η προσέγγιση του θέματός του γίνεται με το λεγόμενο ανεστραμμένο εθνοκεντρικό τρόπο. Με διαφορετικά λόγια, η εθνογραφική του προσέγγιση χρησιμοποιεί το τέχνασμα του καθρέφτη: οι Έλληνες βλέπουν στους άλλους το ανεστραμμένο είδωλό τους. Οι Πέρσες, οι Ινδοί, οι Αιγύπτιοι έχουν αντίθετα έθιμα από εκείνα των Ελλήνων. Συγχρόνως, όμως, θα μπορούσαν να μελετηθούν τα αναφερόμενα ήθη και

έθιμα και με τη θεωρία της διάχυσης, αναγνωρίζονταν ομοιότητες μεταξύ διαφόρων τελετουργιών: λ. χ. ελληνικά τελετουργικά έθιμα προέρχονται από τη Λιβύη, ενώ λυβικά τελετουργικά έθιμα προέρχονται από τους Έλληνες.

Τέλος, η εξέταση της ετερότητας αξιολογείται από τον ίδιο τον Ηρόδοτο ερμηνευτικά, με την έννοια ότι, συνάγοντας από τη συγκριτική μελέτη Ελλήνων και Περσών ότι ο ελληνικός «νόμος» συνιστούσε τη μόνη αντικειμενική βάση της πραγματικής ελευθερίας, απέρριπτε το δεσποτισμό της ανατολής. Με δυο λόγια, ενώ θεωρούσε φυσικό ο κάθε λαός να έχει τα δικά του ήθη κι έθιμα και να τα θεωρεί τα καλύτερα, στην περίπτωση σύγκρισης ελευθερίας και δεσποτισμού απέρριπτε την πολιτειακή οργάνωση του Άλλου/ των Περσών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα, την ετερότητα, θεωρεί προϋπόθεση ευδαιμονίας την ελευθερία.

β) Το ζητούμενο, λοιπόν, στη διερεύνηση των στοιχείων διαπολιτισμικότητας στο εγχειρίδιο αυτό, είναι εάν η συγγραφέας έχει λάβει υπόψη της το εύρος του έργου του Ηροδότου ή έχει εστιαστεί μόνο στους Περσικούς Πολέμους, προβάλλοντας ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του αρχαίου κόσμου τη σύγκρουση δύο πολιτισμών. Ποιο συγκεκριμένα, στο πνεύμα του έργου του Ηροδότου αντικατοπτρίζονται θέσεις, όπως εκείνη ότι κάθε πολιτισμική ομάδα προτιμάει τα δικά της έθιμα από εκείνα των άλλων, αλλά και ότι, παρά το γεγονός «οι Έλληνες γενικά ήταν εκ πεποιθήσεως φανατικοί με τον πολιτισμό τους» (Dunn 1979), πολλά ήθη κι έθιμα αποτελούν προϊόν αλληλεπίδρασης. Σε κάθε περίπτωση, προσθέτοντας και τη συνιστώσα της ελευθερίας, η ματιά αυτή του Ηροδότου μπορεί να αποτελέσει πρωτογενές υλικό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και αγωγή, των μαθητών/τριών.

Ήδη, εξετάζοντας τον πίνακα περιεχομένων, διαπιστώνουμε ότι το εγχειρίδιο διαρθρώνεται ως εξής: μία ενότητα αναφέρεται στο προοίμιο, οκτώ ενότητες σε γενικότερα ανθρωπογεωγραφικά, πολιτισμικά και πολιτειακά θέματα, ενώ άλλες οκτώ στα πολεμικά γεγονότα των Περσικών Πολέμων. Συνεπώς, λαμβάνεται υπόψη το πνεύμα της ηροδοτείας εξιστόρησης και, όσον αφορά στη δομή του εγχειριδίου, τηρείται μια ισορροπία στην προσέγγιση θεμάτων που αφορούν στην ειρηνική ζωή και τον πόλεμο. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά έχει λεχθεί, στον κόσμο του Ηροδότου οι περίοδοι ειρήνης διακόπτονται από περιόδους πολέμου, ενώ αντίθετα, στον κόσμο του Θουκυδίδη, οι ανθρώπινες κοινωνίες βρίσκονται σε μια κατάσταση πολέμου που διακόπτεται από ειρηνικές περιόδους.

Γενικότερα, ωστόσο, το βιβλίο χαρακτηρίζεται από πλούσιο υποτιτλισμό και εργασίες, διαθεματικές και άλλες, που καλλιεργούν την κριτική σκέψη του μαθητή και διευρύνουν τον οικουμενικό ορίζοντά του. Συνοπτικά, αναφέρομαι:

- στην έμφαση στα αντιπολεμικά μηνύματα και στις επιπτώσεις του πολέμου
- στο βαθμό που, παρά την διαφορετική καταγωγή, οι λαοί, συγκλίνουν, παρά τη φαινομενική διαφοροποίηση, σε θέματα ηθικών επιταγών και λατρείας
- στο βαθμό που το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει το ανθρωπογενές
- στην αναγκαιότητα της προάσπισης της ελευθερίας και της δημοκρατίας ως άμυνα εναντίον της ύβρεως εκείνων που επιβουλεύονται την ειρήνη και την πολιτισμική διαφορά

Ωστόσο, για να καλλιεργηθεί μια διαπολιτισμική αγωγή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, διαμέσου της διδασκαλίας των Ιστοριών του Ηροδότου, απαιτούνται δύο παράμετροι στις οποίες το ελληνικό σχολείο δεν έχει ακόμα «εθιστεί»: στο να ζητείται από τους μαθητές να εργαστούν πάνω σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, καθώς επίσης και στο να συνεργάζονται σε ένα περιβάλλον ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης των σχεδίων εργασίας. Κατά κανόνα, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις διαθεματικές προσεγγίσεις, οι οποίες, όπως είναι φυσικό, είναι πιο απαιτητικές και ξεφεύγουν από το παραδοσιακό πλαίσιο παράδοσης- εξέτασης, το οποίο ακόμα κυριαρχεί στο σχολείο, αν και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρει ρητά ότι υποχρεούνται να διαθέτουν το 10% του χρόνου στην άσκηση των μαθητών σε εργασίες με διαθεματικές προεκτάσεις. Οι τρεις πρώτες ενδεικτικές ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν, βρίσκονται μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο. Άτυπο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς κατέδειξε ότι αγνόησαν τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν σύνθετο τρόπο εργασίας. Το δε τέταρτο παράδειγμα, που αναφέρθηκε ανωτέρω και δεν καταγράφεται στο σχολικό εγχειρίδιο ως διαθεματική εργασία αλλά ως ερώτηση, σαφώς απαιτεί ομαδοσυνεργατική διαδικασία για να μην αποτελέσει μια διεκπεραιωτική καταγραφή των απόψεων των Ελλήνων και των Περσών πάνω στην έννοια της ελευθερίας και τις συγγενείς ή αντίθετες αυτής, αλλά αφορμή για μια ουσιαστική συζήτηση που να προεκτείνεται σε σύγχρονες έννοιες, όπως ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και την ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη, όπου κι αν αυτός βρεθεί. Από άσκηση καταγραφής, ζητείται να μετατραπεί σε ένα πλαίσιο διαλογικής συζήτησης εντός της ομάδας και μεταξύ των ομάδων εργασίας.

Εκεί που θα μπορούσα να ασκήσω κριτική, ως προς την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς έναν διευρυμένο ορίζοντα διαπολιτισμικού προσανατολισμού, είναι στο βιβλίο του καθηγητή, το οποίο δίνει έμφαση στα πολεμικά γεγονότα. Η επιλογή των θεμάτων που αναπτύσσονται στο βιβλίο του καθηγητή, ανατρέπει τους σκοπούς και τους στόχους του σχολικού εγχειριδίου του μαθητή. Ουσιαστικά, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς προς την αναλυτική διδασκαλία της σύγκρουσης Ελλήνων και Περσών, ενισχύοντας τη θετικιστική αντίληψη της ιστορίας, η οποία υποστηρίζει ότι αξίζει να μελετηθεί μόνο ό,τι σχετίζεται με πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, αποσιωπώντας γεγονότα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Αλλά αυτή η προσέγγιση, όσο κι αν τα αναλυτικά μας προγράμματα έχουν ταλαιπωρηθεί από τον θετικισμό για ένα και πλέον αιώνα, έρχεται ούτως ή άλλως σε αντίθεση με το πνεύμα της ηροδότειας αφήγησης, όπως αυτή καθορίζει τους στόχους της στο ίδιο το προοίμιο. Η ερμηνευτική διάσταση του έργου του Ηροδότου συμβαδίζει με τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής, δεδομένου ότι βασικό στοιχείο της είναι η κριτική και ερμηνευτική ματιά στις εκφάνσεις της ιστορίας και του πολιτισμού.

Καταλήγοντας, θεωρώ ότι η Ιστορία του Ηροδότου αποτελεί ένα αντικείμενο διδασκαλίας που κατεξοχήν έχει τη δυνατότητα να προωθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, η οποία αφορά όλα τα μέλη της σχολικής ζωής. Όσον αφορά στους αλλοδαπούς ή αλλόγλωσσους μαθητές, η πολιτική ένταξης που υιοθετείται από τα ευρωπαϊκά κράτη, - με παρατηρητήριο το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο, με στόχο την προάσπιση της αξιοπρέπειας των πολιτών, δίνει έμφαση στο σεβασμό βασικών αξιών, όπως είναι η δημοκρατία, τα δικαιώματα του ανθρώπου και οι κανόνες δικαίου-αναφέρεται στον συντονισμό των στόχων κάθε πολιτισμικής ομάδας, επιτρέποντας όμως στην κάθε ομάδα να διατηρεί το δικό της πολιτισμό. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο και με την αξιοποίηση της διαπολιτισμικής διάστασης που προσφέρουν σχολικά εγχειρίδια, όπως εκείνο των Ιστοριών του Ηροδότου, οι πολιτισμικές ανταλλαγές μπορούν να μετατραπούν σε μια θετική κοινωνική πραγματικότητα, μέσω της καλλιέργειας:

- της επίγνωσης της έκτασης στην οποία οι σκέψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές μας είναι προϊόντα του δικού μας πολιτισμού
- της ικανότητας και της δεξιότητας για αλληλεπίδραση με ανθρώπους οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες, αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές

- της ικανότητας να ελέγχουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να είναι στο μέγιστο βαθμό αποτελεσματική στις σχέσεις μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών

Η κ. **Μαρία Αλεξοπούλου** διερεύνησε το σχολικό εγχειρίδιο της **Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου** των Ελ. Κατσαρού, Αν. Μαγγανά, Αικ. Σκιά και Βασ. Τσέλιου. Στο εγχειρίδιο, που αφορά στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, φυσικούς ή μη ομιλητές της Νεοελληνικής, κυριαρχούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από τον πρόλογο μέχρι και το ευρετήριο.

Η διάρθρωση των ενότητων με αφετηρία την Ελλάδα, αλλά με σημείο αναφοράς τον κόσμο (1. Η Ελλάδα στον κόσμο, σσ. 9 - 28) προχωρεί μέσα από τη γλώσσα / τις γλώσσες στον πολιτισμό / στους πολιτισμούς (2. Γλώσσα - Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου, σσ. 29 - 44). Ακολουθεί η μύηση στην ομοιότητα, στην αναγνώριση και στο σεβασμό του διαφορετικού (3. Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί, σσ. 45 - 62), ενώ ως ένα βήμα πιο πέρα παρουσιάζεται η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (4. Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες, σσ. 63 - 86). Ο ορίζοντας διευρύνεται, τα σύνορα πέφτουν στις δύο επόμενες ενότητες, που προβάλλουν οικουμενικές αξίες (4. Ειρήνη-Πόλεμος, σσ. 87 - 104 και 5. Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών, σσ. 105 - 120). Η επόμενη ενότητα προβάλλει τη διαχρονική οικουμενικότητα της Τέχνης (7. Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές, σσ. 121 - 132), ενώ η τελευταία ενότητα οδηγεί στο μέλλον, που θα είναι πολυπολιτισμικό (8. Μπροστά στο μέλλον, σσ. 133 - 150).

Οι μαθητές της τάξης των πολλών μητρικών γλωσσών συνειδητοποιούν τη σχέση γλώσσας - πολιτισμού. Μέχρι τώρα μελετούσαν ξένες γλώσσες, ο πολιτισμός όμως του « άλλου », φαινόταν απόμακρος. Η «διαφορετικότητα» συσχετίζεται και καταλήγει στην αποδοχή της ομοιότητας, αφού κοινά προβλήματα έχουν να αντιμετωπίσουν οι πολίτες του κόσμου. Η συνειδηση του Ευρωπαίου πολίτη που θα ενώσει τη φωνή του με τους πολίτες όλων των ηπείρων ενάντια στον πόλεμο, που θα αγωνιστεί για την ειρήνη, αρχίζει να διαμορφώνεται μέσα από τη μελέτη κατάλληλα επιλεγμένων κειμένων. Οι οικουμενική αξίες, ιδωμένες και μέσα από την Τέχνη, παρουσιάζονται έτσι, ώστε πείθουν το δάσκαλο και το μαθητή ότι οι ενεργοί πολίτες μπορούν να βελτιώσουν το σήμερα, να κτίσουν το αύριο, να συμβάλουν στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, να διαμορφώσουν την πλουραλιστι-

κή κοινωνία μέσα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και την παροχή ίσων ευκαιριών για την ένταξη του «άλλου» στην κοινωνία της χώρας που επιλέγει, χωρίς να απεμπολεί το πολιτιστικό κεφάλαιο της χώρας καταγωγής του.

Από τη μελέτη του εγχειριδίου προέκυψαν οι εξής κατηγορίες, που αφορούν στην κειμενική προσέγγιση και συναντώνται, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, σε όλες τις θεματικές ενότητες:

- Παρουσία λαών στο ιστορικό γίνεσθαι
- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ταυτότητες
- Πολιτισμική προσφορά
- Ομοιότητες / Διαφορές
- Άμβλυση διαφορών, χωρίς ιστορική αμνησία
- Πολυγλωσσία
- Ρατσισμός / Προκαταλήψεις / Στερεότυπα
- Αλληλοσεβασμός / Αλληλοκατανόηση / Αποδοχή
- Ισότητα / Αναγνώριση
- Ευρωπαίος πολίτης / Αλλοδαπός
- Τρίτος Κόσμος
- Ανθρώπινα δικαιώματα
- Πανανθρώπινες αξίες
- Ιδεαλισμός / Πραγματισμός

Ενδεικτικά επιλέγεται η ενότητα 5. Ειρήνη - Πόλεμος, προκειμένου να αναλυθεί - αξιολογηθεί ως προς την κοινωνικοπολιτική παράμετρο, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ενότητα εκτείνεται σε 18 σελίδες και περιλαμβάνει 8 κείμενα, κλιμακούμενης γλωσσικής δυσκολίας, τα οποία αναφέρονται στον πόλεμο και στην ειρήνη και συμπληρώνονται με εικόνες που «μιλάνε». Η μελέτη κειμένων - εικόνων και η ανταλλαγή απόψεων θα οδηγήσει, τον καθένα αλλά και όλους μαζί, να αγωνιστούν για την αποτροπή του πολέμου και την επικράτηση της ειρήνης, όπως δηλώνεται με σαφήνεια στους προοργανωτές (βλ. σ. 87) και υλοποιείται με τις ερωτήσεις κατανόησης, που συνοδεύουν κάθε κείμενο, αλλά και με τις δραστηριότητες: ακούω και μιλώ, διαβάζω και γράφω, όπως και με τις διαθεματικές εργασίες. Οι αντίθετες έννοιες ειρήνη - πόλεμος εξετάζονται διαχρονικά (βλ. κείμενο 5) και υπερεθνικά, χωρίς τοπικούς περιορισμούς (βλ. κείμενο 6 και αντίστοιχη εικόνα).

Ο μαθητής κατανοεί τα προβλήματα των προσφύγων συμμαθητών του και αισθάνεται την ανάγκη για αλληλεγγύη, όχι μόνο σε εθνοτικό ή φυλετικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό (βλ. κείμενο 1: «Ο μαθητής αυτός, που δεν αδιαφορεί για ό,τι γίνεται γύρω του, που αντιδρά και

προσπαθεί να δώσει τέλος στα βάσανα των μικρών, δουλεύει για την ειρήνη...οι καθηγητές διδάσκουν ιστορία. Προσπαθούν να καταλάβουν γιατί ξεσπάνε πόλεμοι. Μα και όλος ο κόσμος αναρωτιέται: Τι πρέπει να κάνουν για να μην επαναληφθεί; Έτσι οικοδομούν την ειρήνη»). Αισθάνεται σεβασμό και αναγνωρίζει την ισοτιμία των πολιτισμών (βλ. κείμενο 6). Εξαλείφει τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, αναθεωρεί εθνικοκεντρικά κριτήρια (βλ. κείμενο 3). Γνωρίζει στοιχεία άλλων πολιτισμών (βλ. κείμενα 2 και 4, αλλά και ενότητα 3: κείμενα 5 και 6). Έτσι αφουγκράζεται το συμμαθητή του, όταν παρουσιάζει στοιχεία του δικού του πολιτισμού (βλ. δραστηριότητες).

Η μύηση του μαθητή στη διαπολιτισμικότητα γίνεται σταδιακά, από την πρώτη ως την τελευταία ενότητα του εγχειριδίου, ώστε ολοκληρώνοντας και την τελευταία ενότητα να αισθάνεται πολίτης του κόσμου, όντας πολίτης μιας ιδιαίτερης πατρίδας.

Όπως προαναφέρθηκε, κυριαρχούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με ποσοτική διαφοροποίηση μεταξύ των θεματικών ενοτήτων. Έτσι από την 1^η ενότητα, που με την πρώτη ανάγνωση φαίνεται ελληνοκεντρική, αναδύεται η αναγνώριση του πολιτιστικού πλουραλισμού, που προκύπτει από το «ταξίδι», από τη μετανάστευση, και περνάει το μήνυμα της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (βλ. κείμενο 8: «...ένας αστός ξεκίνησε με μια βαλίτσα αναμνήσεων στο χέρι, γύρισε χώρες μακρινές και πολιτείες άγνωστες, μάζεψε ακριβό υλικό...», κείμενο 5: «Ο ελληνικός χώρος στις γεωγραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές του δομές αποτέλεσε πάντα, σ' ολόκληρη την ιστορία του, έναν οριακό χώρο ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς κόσμους - ανατολικό και δυτικό - που δεν έμειναν ποτέ στεγανά κλειστοί. Και στην επικοινωνία ανάμεσα στους δύο αυτούς κόσμους, ο ρόλος του ελληνισμού ήταν πρωταρχικός... Έτσι, ο χώρος αυτός, δίκαια μπορεί να χαρακτηριστεί σταυροδρόμι των λαών»).

Ήδη με τις δραστηριότητες της 1^{ης} ενότητας αξιοποιείται η εμπειρία των παιδιών στη χώρα υποδοχής, με παραδείγματα και από την καθημερινότητα των χωρών καταγωγής τους (βλ. σ. 26: «Συζητήστε για τις διαφορετικές όψεις της Ελλάδας, όπως παρουσιάζονται σε όλα τα κείμενα της ενότητας αυτής. Ποιες νομίζετε ότι υπερισχύουν στο δικό σας τόπο και ποιες είναι λιγότερο εμφανείς; Αναφέρετε και άλλες όψεις της Ελλάδας, που ίσως έχετε εσείς επισημάνει»). Κατά συνέπεια συμβάλλει στη συναισθηματική ασφάλεια και αυτοπεποίθηση των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε ότι αφορά τη σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική ένταξή τους.

Η προσέγγιση των γλωσσικών φαινομένων υπολείπεται αισθητά της κειμενικής προσέγγισης, καθώς είναι στα μέτρα των φυσικών ομιλητών της Νεοελληνικής, αν και αναγνωρίζεται στη 2^η ενότητα η δυσκολία που προκύπτει από την εξοικείωση με πολλές γλώσσες, όταν οι ρυθμοί είναι εντατικοί (βλ. κείμενο 7: Δύο γλώσσες σ' ένα μυαλό, εικόνα σ. 41) Η φύση του μαθήματος, σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα, επιβάλλει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Ξένων Γλωσσών για διαθεματικές εργασίες, ώστε να μελετηθούν τα γλωσσικά φαινόμενα της ελληνικής συγκριτικά με αυτά άλλων γλωσσών και να εντοπισθούν διαφορές και ομοιότητες.

Δε θα ήταν υπερβολή αν το εγχειρίδιο θεωρηθεί ως το βασικό εργαλείο του δασκάλου για μύηση των μαθητών στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, υποκατηγορία της οποίας είναι η πολυεθνικότητα (βλ. 3^η ενότητα), με απώτερο στόχο την ένταξη σε μια διαπολιτισμική κοινωνία (βλ. 8^η ενότητα).

Στη συνέχεια, η κ. **Μαρία Αλεξοπούλου** διερεύνησε το σχολικό εγχειρίδιο της **Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου** των Ι. Δημητρούκα και Θ. Ιωάννου. Από τη μελέτη του βιβλίου προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

Διατρέχοντας τον πίνακα περιεχομένων διαπιστώνεται ότι, σε σύνολο 133 σελίδων κειμένου/ εικόνων/ παραθεμάτων / χαρτών, οι μισές μόνο αφορούν στη βυζαντινή - ελληνική ιστορία, ενώ οι άλλες μισές αναφέρονται στην ιστορία άλλων λαών, με ιδιαίτερο βάρος στους κατοίκους της ευρωπαϊκής ηπείρου. Άρα ο ορίζοντας θέασης της ιστορικής πορείας και πολιτισμικής προσφοράς των λαών είναι διευρυμένος.

Η μελέτη του εγχειριδίου επιβεβαιώνει την αρχική διαπίστωση, τόσο για τη μεσαιωνική ιστορία όσο και για τη νεότερη. Η έκθεση των γεγονότων διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, τόσο στα κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται αμιγώς στην ιστορία άλλων λαών, όσο και σε εκείνα τα οποία αφορούν στις πολιτικές - οικονομικές - πολιτιστικές σχέσεις τους, τόσο με τον ελληνικό κόσμο όσο και μεταξύ τους.

Οι συγγραφείς αξιοποιούν εξίσου ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (η άλλη άποψη) και δεν περιορίζονται μόνο σε ελληνικές ιστορικές πηγές. Είναι εμφανές ότι βασικός στόχος είναι να κατανοηθεί η «διαφορετικότητα» και η πολιτιστική προσφορά άλλων λαών, να συνειδητοποιηθεί, από διδάσκοντες και διδασκόμενους, η αλληλεπίδραση στα πλαίσια του ιστορικού γίγνεσθαι.

Οι τίτλοι των επιμέρους κεφαλαίων, προσεκτικά διατυπωμένοι (βλ. 1.1. Η μετεξέλιξη του ρωμαϊκού κράτους, 3.1. Παγίωση της βυζαντινής

κυριαρχίας στα Βαλκάνια και στη Μ. Ασία, 4.1.3. Η ενετική οικονομική διείσδυση και το σχίσμα των Εκκλησιών, 6.1.1. Οι συνέπειες της μετανάστευσης των γερμανικών φύλων για την Ευρώπη, 7.11. Ο ελληνισμός υπό βενετική και οθωμανική κυριαρχία), προετοιμάζουν τον αναγνώστη για κατά το δυνατό αντικειμενική προσέγγιση της ιστορικής περιόδου, η οποία παρουσιάζεται με σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε λαού (βλ. 2.11.2.β. «Τα γράμματα και οι τέχνες αναπτύχθηκαν στο Ισλάμ... Η αραβική λογοτεχνία ήταν της μόδας ακόμη και ανάμεσα στους χριστιανούς υπηκόους των αραβικών κρατών...Οι Άραβες καλλιτέχνες φιλοτέχνησαν λαμπρά έργα μικροτεχνίας... γ. Η Δύση επηρεάστηκε σημαντικά από τις επιστημονικές επιδόσεις του Ισλάμ...Πέρα εισήγαγαν στο Βυζάντιο και τη Δύση το χαρτί, κινεζική εφεύρεση, και πολλές καλλιέργειες ...Η παρουσία πολλών αραβικών λέξεων στις ευρωπαϊκές γλώσσες δείχνει το μέγεθος της επίδρασης των Αράβων στη Δύση», σσ. 28-29).

Η παράθεση πηγών, όχι μόνο ελληνικών, εικόνων και χαρτών, συντελεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και συμβάλλει στην αναθεώρηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τον «άλλο», ώστε να αναθεωρηθούν τα εθνικοκεντρικά κριτήρια θέασης και να διαμορφωθεί, κατά το δυνατό, αντικειμενική αντίληψη για την ιστορία του «άλλου», χωρίς να αποσιωπάται η αλήθεια.

Οι προτεινόμενες ερωτήσεις - ασκήσεις παρέχουν ευκαιρίες για διάλογο και συνεργασία των μαθητών, αλλά και για έντονο προβληματισμό (βλ. σ. 44, ερ. 1.: Εθνογένεση ονομάζεται η διαμόρφωση ενός έθνους. Σε τι μοιάζει η εθνογένεση των Ρώσων με αυτή των Βουλγάρων;) Το γλωσσάρι, περιορισμένης έκτασης, διαμορφώνεται με ανάλογο πνεύμα, είναι όμως ανεπαρκές. Οι χρονολογικοί πίνακες παρουσιάζουν ανάγλυφη την εικόνα της μελετώμενης ιστορικής περιόδου.

Αν και είναι εμφανής ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός του εγχειριδίου, δε φαίνεται να διαμορφώνεται επαρκώς η εικόνα του βαλκανικού κόσμου και ιδιαίτερα το μέρος εκείνο που θα έδειχνε τις αλληλεπιδράσεις και θα οδηγούσε σε συναισθηματική ασφάλεια και αυτοπεποίθηση των διάφορων πολιτιστικών ομάδων, αλλά και θα καλλιεργούσε πνεύμα αλληλεγγύης. Ενδεχομένως ο περιορισμός στον αριθμό των σελίδων να ευθύνεται για αυτή την αδυναμία. Ακάλυπτο μένει επίσης το πολιτισμικό κεφάλαιο των «άλλων», που βρέθηκαν μετανάστες στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά οι χώρες καταγωγής τους είναι μακρινές. Ενδεχομένως ο περιορισμός στον αριθμό των σελίδων να ευθύνεται για αυτές τις αδυναμίες.

Με δεδομένο ότι το εγχειρίδιο κινείται στο νέο πνεύμα προσέγγισης της ιστορικής - πολιτιστικής παράδοσης, μπορεί να αποτιμηθεί θετικά ως προς τη διαπολιτισμική διάσταση, στην οποία μυεί τον αυριανό πολίτη της πολυπολιτισμικής - διαπολιτισμικής κοινωνίας.

Τέλος, η κ. Άννα Τριανταφύλλου διερεύνησε το ρόλο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Η διδασκαλία του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» αποτελεί μια σύνθετη διεπιστημονική διαδικασία, ένα πλούσιο θεματικό πεδίο συζήτησης διότι εισάγει και ευαισθητοποιεί τους νέους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών, και τους οδηγεί στην κατανόηση της σχέσης του ατόμου με την κοινωνία και την πολιτεία, καθώς και στη γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους ως δημοκρατικών πολιτών. Οι πολιτικές αλλαγές και η ευρωπαϊκή ενοποίηση, η όλο και πιο αυξανόμενη και με διαφορετικές μορφές κινητικότητα ομάδων ή μεμονωμένων ατόμων, καθώς και η παγκοσμιοποίηση του πλανήτη, μεταμορφώνουν τις κοινωνίες. Οι διαδικασίες διεθνοποίησης συντελούνται σε οικονομικό και ιδεολογικό επίπεδο και προκαλούν αλληλεπιδράσεις αλλά και συγκρούσεις. Είναι αναμφίβολο ότι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος και η συζήτηση γύρω από τα θέματα της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της αναγνώρισης του Άλλου γίνεται σήμερα πιο απαιτητική και θέτει νέους όρους αντιμετώπισης, εξαιτίας των αυξανόμενων φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Στην επίτευξη αυτού του στόχου, που συνδέεται άρρηκτα με τις βασικές αρχές της δημοκρατίας, συνεισφέρει μια κοινή σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, πολιτική και κοινωνική αγωγή.

Τα κυρίως κείμενα του εγχειριδίου

Στην προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι θεματικές που προσφέρονται στο εγχειρίδιο για την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης, διατυπώθηκε η παρακάτω τυπολογία, της οποίας τα όρια είναι συχνά δυσδιάκριτα. Οι κατηγορίες αφορούν τόσο στον κορμό του μαθήματος όσο και στις εισαγωγές, τις φωτογραφίες- λεζάντες, τις εργασίες- δραστηριότητες και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης του μαθητή:

- α. γλώσσα
- β. θρησκεία
- γ. πολιτισμός

- δ. επικοινωνία, αλληλεπίδραση, ταυτότητα
- ε. προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσισμός, πολυμορφία
- στ. κινητικότητα, αλλαγή
- η. νόμοι, διακηρύξεις

- α. Οι αναφορές στο θέμα της γλώσσας συνδέονται με τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τον Λινί Strauss, η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως μέρος του πολιτισμού, ως προϊόν πολιτισμού, στο μέτρο που αντανακλά τον πολιτισμό, και ως προϋπόθεση, διότι κυρίως μέσα από τη γλώσσα το άτομο κατακτά τον πολιτισμό της ομάδας του ή της ευρύτερης κοινωνίας. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν: «*Η γλώσσα, οι κανόνες που επικρατούν στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινωνία, η θρησκεία κλπ, αποτελούν τα κοινωνικά- πολιτισμικά χαρακτηριστικά που κάθε κοινωνία μεταβιβάζει στα μέλη της*» (σ. 13), «*...οι αλλοδαποί που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας κοινωνικοποιούνται με βάση τους κανόνες της ελληνικής κοινωνίας, αλλά διατηρούν ταυτόχρονα και μεταβιβάζουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία στα παιδιά τους (γλώσσα, θρησκεία κλπ)*» (σ. 38- 39). Η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως μέρος του πολιτισμού και ως αποτέλεσμα της ιστορίας (χαρακτηριστικά που μεταβιβάζονται). Ωστόσο δεν γίνεται αντιληπτή ως προϊόν - τουλάχιστον όχι με τρόπο ρητό - σχέσεων μεταξύ των κοινοτήτων. Ακόμη και στο απόσπασμα: «*Μέσα στα επόμενα χρόνια θα ζούμε σε μια Ευρωπαϊκή Ένωση με 28 χώρες, περισσότερες από 20 γλώσσες, ένα μοναδικό κράμα πολιτισμών και ένα αίσθημα αλληλεγγύης που θα συμμαρτυρούν 500 εκατομμύρια άνθρωποι*» (σ. 122), όπου τίθεται το θέμα της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η πολλαπλογλωσσία, τα γλωσσικά δάνεια και οι διάλεκτοι δεν αναφέρονται. Ο αριθμός των γλωσσών περιορίζεται στις επίσημες, ενώ αποσιωπάται ένας γλωσσικός πλούτος που συνδέεται με τους επιμέρους πολιτισμούς που απαρτίζουν μια κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό, οι κυρίαρχες γλώσσες καθορίζουν τη θέση των άλλων γλωσσών προσδίδοντάς τους ένα στοιχείο κατωτερότητας.
- β. Η θρησκεία αντιμετωπίζεται κι αυτή ως στοιχείο πολιτισμού κάθε κοινωνίας, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο ζωής των ανθρώπων (σ. 41), όπως και ως ατομικό δικαίωμα, που προστατεύεται από το Σύνταγμα: «*Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός (άρθρο 13, παρ. 1 Σύνταγμα). Η πίστη είναι εσωτερική ψυχική υπόθεση. Για το λόγο αυτό απαγορεύεται ο προσηλυτισμός. Το Σύνταγμα κατοχυρώνει όχι μόνο τη θρησκευτική ελευθερία (ανεξιθρησκία) αλλά και τη θρησκευτική ισότητα*».

Με βάση το Σύνταγμα, Έλληνες αλλοδαποί έχουν:

- την ελευθερία να έχουν τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους και να μην έχουν διαφορετική αντιμετώπιση από την Πολιτεία εξαιτίας του διαφορετικού τους θρησκευόμενου,
- την ελευθερία να ασκούν ελεύθερα τα λατρευτικά τους καθήκοντα (σ. 112).

Αν δεχτούμε την άποψη του Durkheim, ότι η θρησκεία και οι θρησκευτικές αναπαραστάσεις αποτελούν συλλογικές πραγματικότητες και εξελίσσονται παράλληλα με την κοινωνία, τότε διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν αναφορές σε κοινές λατρευτικές πρακτικές ανάμεσα στα διαφορετικά δόγματα, ούτε διαφαίνεται η αλληλεπίδραση που επιβεβαιώνει τη χαλαρότητα των πολιτισμικών ορίων και την πολιτισμική σύγκλιση.

γ. Περνάμε στην τρίτη κατηγορία, αυτή του πολιτισμού. Στα αποσπάσματα: «Ο πολιτισμός είναι αυτός που χαρακτηρίζει κάθε κοινωνία και τη διακρίνει από τις άλλες», «Κοινωνία είναι ένα σχετικά μεγάλο και οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που έχει διάρκεια στο χρόνο και διακρίνεται με βάση τον πολιτισμό του» (σ. 12), ο πολιτισμός δεν γίνεται με σαφήνεια αντιληπτός ως προϊόν αλληλεπίδρασης.

Αντίθετα το απόσπασμα «...μέσα από τις οργανωμένες σχέσεις τους οι άνθρωποι δημιουργούν τον πολιτισμό τους» (σ. 12), παραπέμπει σαφώς στη θεμελιώδη έννοια της διαπολιτισμικότητας, στην αλληλεπίδραση, και ως εκ τούτου, στην άποψη ότι ο πολιτισμός είναι επικοινωνία και η επικοινωνία πολιτισμός, όπως επίσης και στο ότι «κάθε πολιτισμός είναι πολιτισμός επαφής και συνεπώς πολυπολιτισμός». Με τις απόψεις αυτές συνδέεται και η επόμενη κατηγορία.

δ. «Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, οι άνθρωποι πολιτισμοί πήραν ο ένας από τον άλλον τη σκυτάλη στον αγώνα της ανθρωπότητας για εξέλιξη. Από τους Βαβυλώνιους και τους Αιγύπτιους, στους Αρχαίους Έλληνες και μετά στους Ρωμαίους, στους Άραβες, στην Ευρώπη και σε όλον τον κόσμο, η σκυτάλη πέρασε μέσα από τους αιώνες, για να διαμορφώσει την κληρονομιά ενός παγκόσμιου πολιτισμού, του οποίου είμαστε ισότιμα μέλη» (σ. 134). Η συνάντηση ατόμων φορέων διαφορετικών πολιτισμών, οι ανταλλαγές, οι αλληλεπιδράσεις στις τεχνικές και στα αξιακά συστήματα, όπως διαφαίνονται στο παραπάνω απόσπασμα, παρέχουν τη δυνατότητα προσέγγισης του «άλλου» και οδηγούν στην κατανόηση ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, αλλά υπόκειται σε μεταμορφώσεις. Βεβαίως, δεν ταυτίζεται με το Κράτος ή το Έθνος, αντίθετα βρίσκεται έξω από οριοθετήσεις, διότι αποτελεί προϊόν πολλαπλών συναντήσεων και αμ-

φίδρομων δανείων. Παρατίθενται αποσπάσματα που οδηγούν στην εξάλειψη αναφοράς σε ένα πολιτισμικό μοντέλο που διεκδικεί τη μοναδικότητα: «Κάτω από την επίδραση του Διαφωτισμού, ο Ρήγας συντάσσει σχέδιο Συντάγματος (1797), που περιλαμβάνει διακήρυξη ανθρωπίνων δικαιωμάτων.... Στην Ευρώπη, η βιομηχανική επανάσταση γεννά τις σοσιαλιστικές θεωρίες, οι οποίες προβάλλουν την οικονομική ισότητα του ατόμου.....Πολλά κράτη ψηφίζουν συντάγματα με Θεμελιώδη Δικαιώματα του ατόμου (Λατινική Αμερική 1824, Βέλγιο 1831, Γερμανία 1849, Ελβετία 1874)... Στα Συντάγματα των δυτικών χωρών, εισάγονται τα κοινωνικά δικαιώματα (υποχρέωση του κράτους για παροχές υγείας, παιδείας, περίθαλψης κ.α.)» σ. 105. «Οι Δήμοι είναι θεσμός που συναντάται σε όλη την ιστορία του τόπου, από την Αρχαιότητα (Κλεισθένης), το Βυζάντιο και την Τουρκοκρατία μέχρι σήμερα» (σ. 98).

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε σήμερα να μιλάμε για τη δημιουργία του «πλανητικού χωριού» μέσω της παγκόσμιας επικοινωνίας. Κάθε πληροφορία αναμεταδίδεται ταχύτατα, μέσω του διαδικτύου, σε όλον τον πλανήτη. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα:

- κατανοούν και σέβονται τις ιδιαιτερότητες των άλλων πολιτισμών
- ευαισθητοποιούνται για τα προβλήματα της παγκόσμιας κοινότητας
- συνειδητοποιούν ότι είναι πολίτες μιας πανανθρώπινης κοινωνίας (σ. 84).

Στα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρείται η ενσωμάτωση στην ταυτότητα νέων στοιχείων, που προϋποθέτουν τη διαπλοκή σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Μας επιτρέπουν να ανιχνεύσουμε στοιχεία, στα οποία διαπιστώνεται ένας λόγος για μια ταυτότητα μη περιχαρακωμένη, αλλά ανοιχτή στη διαπραγμάτευση. Εξάλλου, η ταυτότητα συνδέεται με τον πολιτισμό, στο μέτρο που ένας από τους ρόλους του είναι να ταυτίζει τα μέλη του, μέσα από κοινούς τρόπους σκέψης και συνηθειών, και να τους προσδίδει μια συλλογική ταυτότητα. Εφόσον ο πολιτισμός δεν προσλαμβάνεται πλέον ως μια ομοιογενής κατηγορία, τότε κατά συνέπεια και η ταυτότητα δεν είναι σταθερή και άκαμπτη, αλλά πολλαπλή και υπό διαρκή αναδιαμόρφωση, μέσα από την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις: *όταν διαμορφώνονται νέες ανάγκες και κοινωνικές συνθήκες, κάποιες κοινωνικές ομάδες καταργούνται και δημιουργούνται νέες, οι οποίες δίνουν νέες ταυτότητες στα άτομα»* (σ. 18). *«Οι κοινωνικές ομάδες έχουν:.... συχνή επικοινωνία μεταξύ τους... αποκτούν την αίσθηση του «εμείς», δηλ. μια ταυτότητα κοινή με τα άλλα μέλη της ομάδας, όπως π. χ. την ταυτότητα του εθελοντή, του μαθητή, του δημότη, του αθλητή»* (σ. 15).

Το θέμα της αλληλεπίδρασης παρουσιάζεται και σε άλλα αποσπάσματα: «οι σχέσεις ατόμου και κοινωνίας είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ατομικά, μοναδικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι άνθρωποι (βιολογικά και ψυχολογικά) και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά που τους μεταβιβάζει η κοινωνία» (σ. 13), «η κοινωνικοποίηση είναι διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην κοινωνία και το άτομο...» (σ. 39). «Οι σύγχρονες κοινωνίες γίνονται επίσης περισσότερο παγκόσμιες, εφόσον δέχονται συνεχείς επιδράσεις από άλλες κοινωνίες. Με αυτόν τον τρόπο πολλά τοπικά προβλήματα διευρύνονται και γίνονται παγκόσμια...» (σ. 81).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποσπάσματα «οι άνθρωποι χρειάζονται την επικοινωνία και τη συνεργασία για να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν» (σ. 18), «Κοινωνίες οι οποίες δεν μεταβάλλονται, δεν εκσυγχρονίζονται, οδηγούνται στο μαρασμό και την εξαφάνιση...» (σ. 28). Δίνεται έμφαση στην εικόνα του «άλλου» ως απαραίτητου συνομιλητή για την εξέλιξη της ανθρωπότητας.

ε. Στα κείμενα δεν παρατηρείται στερεοτυπικός ή ρατσιστικός λόγος σε σχέση με την ετερότητα. Το απόσπασμα που ακολουθεί, προβάλλει το διάλογο κόσμων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν διαφορετικοί, ενώ ταυτόχρονα συνθέτουν τον κοινό παρονομαστή του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Επίσης, λειτουργεί ως μύθος προς μια κατεύθυνση απάλειψης στερεοτύπων και προκαταλήψεων διότι κάνουν κατανοητό ότι τα εδαφικά, πολιτισμικά και ιστορικά ευρωπαϊκά σύνορα ήταν και είναι ασαφή και μεταβαλλόμενα: «Παρ' όλες τις μεταξύ τους διαφορές, όλα τα ευρωπαϊκά κράτη διαμορφώθηκαν στη βάση του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, ο οποίος επηρεάστηκε από την αρχαία ελληνική σκέψη. Τα ευρωπαϊκά κράτη, εξάλλου, οργανώθηκαν με βάση το ρωμαϊκό δίκαιο, ενώ καθοριστικές υπήρξαν, για όλη την Ευρώπη, οι επιδράσεις του χριστιανισμού» (σ. 121).

Η έννοια της πολυμορφίας στο βιβλίο δεν συνδέεται, όπως συμβαίνει συχνά, μόνο με τις ομάδες οικονομικών μεταναστών, αλλά και με ομάδες σε κίνδυνο, όπως τα άτομα της τρίτης ηλικίας, τα άτομα με αναπηρία, οι γυναίκες, οι άνεργοι... Πράγματι, τονίζεται η πολυπλοκότητα της ύπαρξης, οι πολλαπλές ταυτότητες του ατόμου: «Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, γιατί σε αυτές συμβιώνουν πολλές διαφορετικές εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές ομάδες, με διαφορετικές αξίες, απόψεις και ιδεολογίες... οι πιο συνηθισμένες μορφές προκαταλήψεων είναι αυτές που αφορούν το φύλο, τη φυλή, την ηλικία, τη θρησκεία, τη χώρα προέλευσης, το κοινωνικό στρώμα ή την υγεία των ατόμων... ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως

π. χ. οι γυναίκες, οι αλλοδαποί, οι τσιγγάνοι, τα άτομα με αναπηρίες. Ο αποκλεισμός αυτών των κοινωνικών ομάδων (ρατσισμός) καταπατά το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ανθρώπου να ζει χωρίς διακρίσεις λόγω εθνικής ή θρησκευτικής ταυτότητας, φύλου ή αναπηρίας» (σ. 16). Τα παραπάνω συνδέονται με τα κοινωνικά προβλήματα: «Οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν συνδέονται με τα πιο σημαντικά από τα κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, η ανεργία, η βία, η μετανάστευση και ο ρατσισμός» (48).

στ. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από τους μαθητές το θέμα της κινητικότητας. Οι μετακινήσεις πολιτών εγγράφονται σε κάθε είδους μετακίνηση, ατομική ή ομαδική, εθελοντική ή μη, πρόσκαιρη ή μόνιμη, που πραγματοποιείται για λόγους επαγγελματικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών, πολιτιστικών, τουριστικών, κλιματικών κ. α. Οποιαδήποτε μορφή κι αν έχουν, οι μετακινήσεις συνοδεύονται από ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών γνώσεων και θέτουν πολλαπλά ερωτήματα που συνδέονται αφενός με τις θεσμικές λογικές και τις νομοθεσίες, και αφετέρου με τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο μετακινούμενος προκειμένου να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα της ετερότητας. Στα κείμενα του εγχειριδίου οι μετακινήσεις θεωρούνται αιτίες των κοινωνικών μεταβολών: «...οι κοινωνίες μεταβάλλονται, αλλάζουν αργά ή ραγδαία, επαναστατικά ή ειρηνικά...Όταν επομένως μιλάμε για μεταβολή της ελληνικής κοινωνίας τις τελευταίες δεκαετίες εννοούμε ότι άλλαξαν οι θεσμοί της, π. χ. οι εκπαιδευτικοί θεσμοί...οικογενειακοί θεσμοί...οι οικονομικοί θεσμοί, οι πολιτικοί θεσμοί...» (σ. 33). Γίνονται, μάλιστα, σαφείς οι θεσμικές αλλαγές, που επιβλήθηκαν από την ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης: «Σε διάστημα μισού αιώνα οικοδόμησης, η Ε. Ε. δεν αφορά πλέον μόνο την οικονομική ένωση των κρατών- μελών. Περιλαμβάνει την κοινή ευρωπαϊκή ιθαγένεια των πολιτών, την ελεύθερη διακίνηση και εγκατάστασή τους στον κοινό ευρωπαϊκό χώρο, το κοινό νόμισμα (ευρώ) και κοινές πολιτικές στην ασφάλεια, την εξωτερική πολιτική, την παιδεία, το περιβάλλον, την υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, και τέλος το κοινό ευρωπαϊκό Σύνταγμα» (σ. 121). Ταυτόχρονα, η κινητικότητα προβάλλεται και μέσα από το θέμα της παγκοσμιοποίησης: «η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τον χαρακτήρα των κοινωνιών» (σ. 27) και ως αποτέλεσμα τεχνολογικών εξελίξεων, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει και ιδεολογική κινητικότητα: «η κοινωνική μεταβολή της ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία χρόνια είναι ραγδαία, εξαιτίας των τεχνολογικών εξελίξεων, αλλά συχνά παραμένουν παραδοσια-

κές νοοτροπίες, όπως οι προκαταλήψεις που αφορούν τις γυναίκες» (σ. 27).

η. Το κεφ. 14 είναι αφιερωμένο στη Διεθνή Κοινότητα και το Διεθνές Δίκαιο, όπως επίσης και στους Διεθνείς Οργανισμούς που προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα: «Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατοχυρώνει και τα δικαιώματα των πολιτών στην ισότητα και τις ατομικές ελευθερίες» (σ. 130), «Οι ΜΚΟ είναι οργανώσεις που δραστηριοποιούνται σε εθνικό και κυρίως διεθνές επίπεδο και έχουν σκοπούς ανθρωπιστικούς (Διεθνής Ερυθρός Σταυρός, Γιατροί χωρίς Σύνορα, Γιατροί του κόσμου κ. ά.), περιβαλλοντικούς (Greenpeace, WWF κ.ά.), προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Διεθνής Αμνηστία) κ. ά» (σ. 140), «Με την Οικουμενική Διακήρυξη... απαγορεύονται τα βασανιστήρια, η απάνθρωπη και ταπεινωτική μεταχείριση, κάθε εμπόδιο στην ελευθερία της σκέψης, έκφρασης, θρησκευτικής πίστης, πολιτικής επιλογής και συμμετοχής στην πολιτική ζωή. Απαγορεύεται επίσης η άνιση αντιμετώπιση ατόμων και ομάδων εξαιτίας των πεποιθήσεων, του φύλου, της φυλής, της θρησκείας, της γλώσσας ή της αναπηρίας...» (σ. 141).

Αλλά και σε άλλα κεφάλαια του βιβλίου υπάρχουν συχνές αναφορές σε Διεθνείς ή και τοπικές Οργανώσεις, όπως και στα Συντάγματα των χωρών που προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα: «Το Σύνταγμα... κατοχυρώνει και την απόλυτη προστασία της ζωής, τιμής και ελευθερίας, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων» (άρθρο 5, παρ. 2) (σ. 110).

Γίνεται κατανοητό ότι είμαστε όλοι μέλη συλλογικοτήτων με διεθνή ή τοπική εμβέλεια σε θέματα διασφάλισης ατομικών δικαιωμάτων. Με τη συνειδητοποίηση του ρόλου των συλλογικοτήτων αυτών, οι μαθητές παροτρύνονται να δραστηριοποιηθούν σε εθνικά και διεθνή ζητήματα (περιβάλλον, φτώχεια, πόλεμος, αποκλεισμός...) και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, προσπαθώντας να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία εμφανίζονται όλο και με μεγαλύτερη ένταση.

Όσον αφορά στα υπόλοιπα στοιχεία του εγχειριδίου, ο διαπολιτισμικός λόγος του εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προβάλλεται ανάγλυφα και στις εισαγωγές, τις φωτογραφίες και τις λεζάντες, καθώς και στις προτεινόμενες δραστηριότητες και τα κριτήρια αξιολόγησης που αγκαλιάζουν τον κορμό του βιβλίου. Τα παραπάνω έχουν χαρακτήρα συμπληρωματικό. Δεν υποκαθιστούν τα κυρί-

ως κείμενα, αντίθετα, συμπληρώνουν, στηρίζουν και διευρύνουν την προβληματική του. Ο λόγος που συγκροτείται είναι ρητορικός. Διότι, σε αντίθεση με τα κείμενα του κορμού, των οποίων το ύφος είναι άκαμμπο και ελάχιστα, κατά τη γνώμη μου, ελκυστικό για τους μαθητές, τα υπόλοιπα στοιχεία παραπέμπουν το μαθητή σε λογοτεχνικά κείμενα, σε κινηματογραφικές ταινίες, στο διαδίκτυο, στον Τύπο και δίνουν αφορμή για διάλογο και ανταλλαγή. Είναι τα μέσα που θα πείσουν το συνομιλητή/μαθητή και θα επιδράσουν επάνω του διότι θα επηρεάσουν το συναίσθημά του και θα διαπραγματευτούν την απόσταση ανάμεσα σ' αυτόν και το προς επεξεργασία θέμα. Υπερβαίνουν, λοιπόν, το στάδιο της απλής περιγραφής για να περάσουν στην κατανόηση μέσα από βιωματικές διαδικασίες.

Για παράδειγμα, στην κατηγορία «επικοινωνία, αλληλεπίδραση, ταυτότητα», οι φωτογραφίες 1.1, 1.2, 1.3 (σσ. 12- 13) απεικονίζουν την ετερότητα, ενώ οι λεζάντες αναδεικνύουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες που συμβιώνουν: *«Κάθε κοινωνία σε κάθε χρονική στιγμή χαρακτηρίζεται από τους επιμέρους πολιτισμούς που συμβιώνουν στους κόλπους της. Οι πρόσφυγες του Πόντου και της Μ. Ασίας, οι τσιγγάνοι και πολλοί άλλοι πολιτισμοί υπήρξαν καθοριστικοί στη διαμόρφωση της νεοελληνικής κοινωνίας»*.

Σύνοψη

Η επεξεργασία των κατηγοριών μας οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Ο λόγος του εγχειριδίου δεν είναι στερεοτυπικός, αντίθετα δίνεται έμφαση στις έννοιες της πολυμορφίας και όχι της διαφοράς, ώστε να οδηγηθεί κανείς στην αποδοχή της ετερότητας και της δυναμικής των σχέσεων. Επιπροσθέτως, η ελευθερία σκέψης, συνείδησης, θρησκείας, έκφρασης, είναι κεντρικά σημεία στο εγχειρίδιο.
- Δεν προβάλλονται εξιδανικευμένα πρότυπα ούτε μονοπολιτισμική αντίληψη. Κάθε πολιτισμός έχει την ίδια βαρύτητα και σημασία, και με τον τρόπο αυτό δεν ευνοούνται οι κατηγοριοποιήσεις τύπου «εμείς»/«αυτοί», «εδώ»/«εκεί», οπότε δεν αναπαράγονται μύθοι αποκλεισμού του άλλου.
- Η ενότητα παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο μέσα από την ποικιλότητα και τη διαφορετικότητα, αμβλύνει τους ανταγωνισμούς μεταξύ των λαών, εντάσσει το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι στο παγκόσμιο και αναγνωρίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολιτισμών.
- Οι πραγματικότητες που παρουσιάζονται δεν περιορίζονται στον ελ-

ληνικό χώρο: εντάσσονται ιστορικά σε ένα σύστημα διεθνών, ιεραρχικών σχέσεων, οικονομικών, αλλά και ιδεολογικών.

- Η ετερότητα δεν γίνεται αντιληπτή ως απειλή, αλλά ως κάτι φυσικό που οδηγεί στην ανταλλαγή και την εξέλιξη.
- Τέλος, ο εκπαιδευτικός δεν είναι αναγκασμένος να περιοριστεί σε παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας, αλλά έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το υποστηρικτικό υλικό (ταινίες, λογοτεχνικά έργα, φωτογραφίες...) που θα βοηθήσει τους μαθητές να προχωρήσουν σε διαθεματικές δραστηριότητες που θα καλλιεργήσει την κριτική και διαλεκτική τους ικανότητα σε θέματα πολυμορφίας και ισότητας δικαιωμάτων.

Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού: πρόταση για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία

Νιόβη Αντωνοπούλου

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σε δύο θέματα που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους: τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αναπτύχθηκε κατά την προηγούμενη φάση του έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο»¹ και τον *Οδηγό χρήσης εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές Γυμνασίου*, ο οποίος δημιουργήθηκε βασισμένος κυρίως στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του υλικού.

Επιδίωξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού που προαναφέρθηκε ήταν η επισήμανση των δυνατών αλλά κυρίως των λιγότερο δυνατών σημείων του. Τα σημεία αυτά αποτέλεσαν την αφετηρία της συγγραφής του *Οδηγού*, το περιεχόμενο του οποίου αποβλέπει στο να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να τους δώσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα το συγκεκριμένο υλικό.

Ο *Οδηγός*, είναι προϊόν συλλογικής εργασίας συντακτικής ομάδας ειδικών επιστημόνων² και αποτελείται από 4 κεφάλαια, τα οποία ακο-

1. Το γλωσσικό διδακτικό υλικό αναπτύχθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (στο εξής ΚεΔΑ) του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

2. Παναγιώτης Ξωχέλλης (επιστημονική εποπτεία του συνόλου της ερευνητικής και συγγραφικής εργασίας) Νιόβη Αντωνοπούλου, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Μαρία Μητσιάκη, Βασιλική Παπαρηγορίου, Φωτεινή Τολούδη.

λουθούνται από ενδεικτική βιβλιογραφία: 1. Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία, 2. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 3. Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη: πρακτικές εφαρμογές και 4. Σύντομη παρουσίαση σύγχρονων διδακτικών αρχών και προσεγγίσεων: πρακτικές εφαρμογές.

Το κεφάλαιο το οποίο σχολιάζεται στην παρούσα εισήγηση είναι το πρώτο: Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία³.

2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού

Στόχος της αξιολόγησης διδακτικού υλικού είναι να διαπιστωθεί η ποιότητα, η αξία, η σπουδαιότητα και η καταλληλότητά του για ένα συγκεκριμένο κοινό με συγκεκριμένες γλωσσικές ανάγκες. Αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι: φορείς που διοργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα, ειδικοί επιστήμονες που ασχολούνται με την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και σχεδιασμό μαθημάτων, εκπαιδευτικοί που θέλουν να επιλέξουν το καταλληλότερο διδακτικό υλικό για τους μαθητές τους, συγγραφείς διδακτικού υλικού και ερευνητές.

Για να επιτευχθεί η όσο το δυνατό πιο έγκυρη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση ενός διδακτικού βιβλίου, ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του:

1. το σκεπτικό βάσει του οποίου αυτό δημιουργήθηκε.
2. το κοινό στο οποίο απευθύνεται.
3. τους στόχους και τις περιοχές που επιδιώκει να καλύψει.
4. την αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το συγκεκριμένο υλικό, ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν κατά τη χρήση του και τα κενά που πρέπει να καλυφθούν.
5. την αξιολόγηση εκ μέρους των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, για να βελτιωθούν σημεία που δημιουργούν προβλήματα.
6. τα αποτελέσματα αξιολόγησης του ίδιου υλικού που πραγματοποιήθηκε από άλλον αξιολογητή (λιγότερο αναγκαία).

Όταν τα παραπάνω δεν είναι γνωστά, ιδιαίτερα τα τρία πρώτα, είναι πολύ πιθανό η αξιολόγηση να δώσει αποτελέσματα που δε θα

3. Συνεργασία των Ν. Αντωνοπούλου και Μ. Μητσιάκη

είναι αντικειμενικά για το βιβλίο και το συγγραφέα του. Αλλά ακόμη και όταν υπάρχουν αυτές οι πληροφορίες, συνήθως είναι πολύ συνοπτικές ή αποπροσανατολιστικές και γι' αυτό το λόγο ελάχιστα κατατοπιστικές. Για παράδειγμα, η αναφορά στο κοινό στο οποίο απευθύνεται κάποιο διδακτικό υλικό ή γίνεται αόριστα ή οι συγγραφείς υπερεκτιμούν την αξία του έργου τους και ισχυρίζονται ότι απευθύνεται σ' ένα πολύ ευρύ κοινό ή ότι αυτό έχει τη δυνατότητα να καλύψει ποικίλες γλωσσικές ανάγκες (Sheldon, 1987: 3) ή ακόμη ότι έχει δημιουργηθεί βασισμένο σε αρχές συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου με αποτέλεσμα να υπάρχει σοβαρό πρόβλημα αξιοπιστίας (Greenall 1984 αναφορά στη Sheldon, 1987).

Γενικά η ποιότητα ενός βιβλίου εξαρτάται από παράγοντες, όπως είναι το υποστηρικτικό υλικό που το συνοδεύει (βιβλίο μαθητή ή δασκάλου, τετράδιο εργασιών, ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό κτλ.), η μορφή που έχει, η δομή του και η θεωρία της διδακτικής μεθοδολογίας στην οποία βασίζεται. Συνεπώς, στόχος της αξιολόγησης διδακτικού υλικού είναι να διαπιστωθεί η ύπαρξη των παραγόντων που εξασφαλίζουν την καλή ποιότητα του βιβλίου και με αντικειμενικά κριτήρια να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία, τα κενά και τα προβλήματα που παρουσιάζονται, ώστε να είναι δυνατή η βελτίωσή του.

2.1 Μεθοδολογία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού

Η αξιολόγηση μέρους του διδακτικού υλικού του ΚεΔΑ για τη διδασκαλία της ελληνικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές⁴, πραγματοποιήθηκε με στόχο να επισημανθούν τα δυνατά σημεία του συγκεκριμένου υλικού και να συλλέξει πληροφορίες για τις τυχόν αδυναμίες και τις ελλείψεις του⁵.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της μεθόδου της αξιολόγησης του προαναφερθέντος υλικού ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις (βλ. και σχεδιάγραμμα 1, Αντωνοπούλου, 2006):

1. Μελετήθηκε η σχετική με την αξιολόγηση γλωσσικού διδακτικού υλικού βιβλιογραφία.

4. Ο αριθμός των γλωσσικών διδακτικών βιβλίων που αξιολογήθηκαν ανέρχεται σε είκοσι δύο (διδακτικά και υποστηρικτικά) και πραγματοποιήθηκε από τριμελή επισημονική ομάδα, μέλη της οποίας ήταν οι: Νιόβη Αντωνοπούλου, Δημήτρης Μαυροσκούφης και Μαρία Μητσιάκη.

5. Αξιολόγηση ειδικά για τα διαπολιτισμικά στοιχεία πραγματοποιήθηκε από άλλη επισημονική ομάδα.

2. Επιλέχθηκαν τα προς αξιολόγηση βιβλία (και χωρίστηκαν, ανάλογα με το περιεχόμενό τους και το στόχο τους, σε τρεις ομάδες:
 - α. σε κύρια διδακτικά
 - β. σε συμπληρωματικά και βιβλία εξάσκησης
 - γ. σε διδακτικά και εξάσκησης της γραμματικής (μορφολογίας - σύνταξης).
3. Επιλέχθηκε η μέθοδος αξιολόγησης.
4. Δημιουργήθηκαν τα κριτήρια με τα οποία αξιολογήθηκε το υλικό.
5. Αξιολογήθηκαν τα βιβλία.
6. Ακολούθησαν η μελέτη, η ανάλυση και η ερμηνεία των πορισμάτων της αξιολόγησης.
7. Μελετήθηκε προηγούμενη αξιολόγηση και
8. διατυπώθηκαν συμπεράσματα και προτάσεις.

2.1.2 Επιλογή αξιολογικής μεθόδου

Ως μέθοδος αξιολόγησης επιλέχθηκε ο κατάλογος κριτηρίων και η κλίμακα Lickert, στην περίπτωση μας πεντάβαθμη, με ανάλογους χαρακτηρισμούς (1 = η μικρότερη ή η αρνητική αξία και 5 = η υψηλότερη ή η θετική αξία). Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε αφενός γιατί δίνει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα και αφετέρου γιατί διαθέτει τουλάχιστο τέσσερα πλεονεκτήματα (McGrath, 2002: 26- 27):

α. είναι πιο συστηματική και έχει τη δυνατότητα να εξετάσει όλα τα στοιχεία που ο αξιολογητής θεωρεί απαραίτητα και σημαντικά και τα οποία αναδεικνύουν τα δυνατά ή τα αδύνατα σημεία του αξιολογούμενου υλικού,

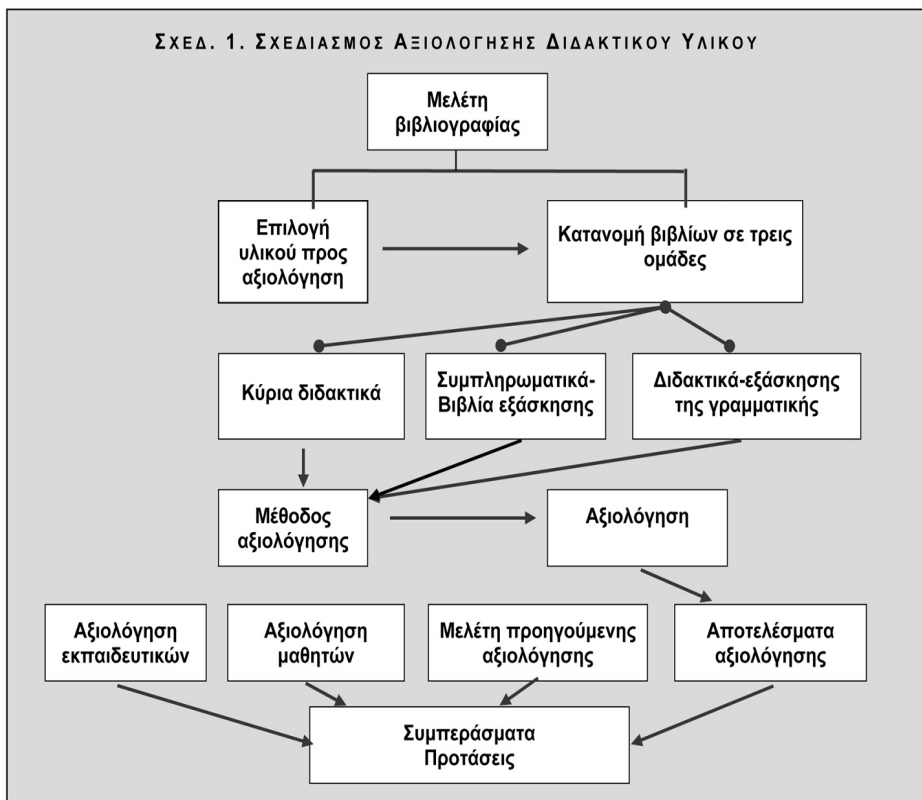
β. είναι πιο οικονομική, γιατί δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν πολλά σημεία σε μικρό χρονικό διάστημα,

γ. έχει εύκολη πρόσβαση στις πληροφορίες που συγκεντρώνονται, και

δ. παρουσιάζει με σαφέστερο τρόπο τις απαιτούμενες πληροφορίες.

Επιπλέον, η μέθοδος θεωρείται πιο αντικειμενική, πιο λεπτομερής και πιο ακριβής, γιατί ο αξιολογητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει αυτό που είναι πιο κοντά στη γνώμη που έχει διαμορφώσει (Skierso, 1991: 440 αναφορά στο McGrath, 2002: 27).

ΣΧΕΔ. 1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ



Ο κατάλογος κριτηρίων που αναπτύχθηκε αποτελείται (Tomlinson, 2003) από κριτήρια:

- που βασίζονται σε βασικές γλωσσολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές και αρχές που απορρέουν από σύγχρονες και δοκιμασμένες μεθόδους διδασκαλίας/εκμάθησης γλωσσών.
- που είναι λεπτομερή, χωρίς όμως να είναι εξαντλητικά⁶, για να εξασφαλίζουν την αξιολόγηση όλων των χαρακτηριστικών του βιβλίου.
- που το καθένα εστιάζει σε ένα και μόνο χαρακτηριστικό την κάθε φορά ή σε μία ομάδα όμοιων χαρακτηριστικών, έτσι ώστε να μη δημιουργούνται παρανοήσεις.

6. Παρόλο που από ορισμένους συγγραφείς υποστηρίζεται ότι πρέπει να είναι εξαντλητικά, ο κατάλογος κριτηρίων που αναπτύχθηκε για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν είναι εξαντλητικός, γιατί το μέγεθός του θα τον καθιστούσε δύσχρηστο και μη οικονομικό.

2.1.3 Ανάπτυξη δελτίου αξιολόγησης

Με βάση το σκεπτικό ότι τα κριτήρια πρέπει να καλύπτουν όλες τις πτυχές του κάθε βιβλίου και να δίνουν τη δυνατότητα να διερευνηθούν λεπτομερώς τα στοιχεία και οι παράγοντες που συνθέτουν την καλή ή την κακή εικόνα του διδακτικού υλικού, αναπτύχθηκε ένα πρότυπο δελτίου αξιολόγησης (Αντωνοπούλου, 2006)⁷ με όσα κριτήρια θεωρήθηκαν απαραίτητα και πιο κατάλληλα⁸ και τα οποία ταξινομήθηκαν στις ακόλουθες περιοχές⁹ (βλ. σχεδιάγραμμα 2 και παράρτημα):

- Ταυτότητα του διδακτικού υλικού
- Στόχοι και προσεγγίσεις¹⁰
- Σχεδιασμός και οργάνωση
- Γλωσσικό περιεχόμενο
- Δεξιότητες
- Θέματα - Κείμενα
- Μεθοδολογία
- Σχολιασμός

7. Από το δελτίο - πρότυπο δημιουργήθηκαν άλλα δύο δελτία με προσαφαιρέσεις κριτηρίων για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της αξιολόγησης συμπληρωματικού/ υποστηρικτικού και άλλου υλικού.

8. Τα κριτήρια επιλέχθηκαν με βάση όσα αναφέρονται στους Chambers, F. (1997), Cunningsworth, A. (1995), Ellis, M. - P. Ellis (1987), Ellis, R. (1997), Garinger, D. (2001), McGrath, I. (2002), Richards, C. J. (2001), Tomlinson, B. (2003) και σε κριτήρια του California Department of Education.

9. Οι περισσότερες περιοχές ταξινόμησης συμφωνούν με αυτές της ταξινόμησης που προτείνει ο Cunningsworth, A., 1995.

10. Η περιοχή «Ταυτότητα του βιβλίου» (π.χ. ακριβής τίτλος, συγγραφείς, αποδέκτες, ο στόχος, συνοδευτικό υλικό, τύπος βιβλίου) κρίθηκε σκόπιμο να εμφανίζεται πρώτη στο δελτίο, για να έχει ο αξιολογητής άμεση πρόσβαση σε γενικές και ειδικές πληροφορίες που αφορούν το αξιολογούμενο υλικό.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

ΣΧΕΔ. 2 ΔΕΛΤΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Περιοχές	Υποπεριοχές	Περιεχόμενο
Ταυτότητα του διδακτικού υλικού		Τίτλος, συγγραφέας/είς, γλώσσα, εκδότης, ημερομηνία έκδοσης, αποδέκτες, στόχος, ειδικά χαρακτηριστικά, συνοδευτικό υλικό κτλ.
Α. Στόχοι και προσεγγίσεις		Γλωσσικό πρόγραμμα, ανάγκες, ηλικία στόχοι μαθητών, διδακτική μέθοδος, υλικό, εικόνες, κτλ.
Β. Σχεδιασμός και οργάνωση	Μορφή του βιβλίου	Εξώφυλλο, βιβλιοδεσία, παρουσίαση υλικού, εικονογράφηση, άλλο υλικό.
	Υποστηρικτικό υλικό	Βιβλίο ασκήσεων, δασκάλου, οπτικοακουστικό υλικό.
	Περιεχόμενο του βιβλίου	Πληροφορίες για τη χρήση, οδηγίες για διδακτικές μεθόδους και δραστηριότητες.
	Δομή του βιβλίου	Οργανωμένο σε δομές γραμματικής, λειτουργίες, ανάγκες μαθητών κτλ.
Γ. Γλωσσικό περιεχόμενο	Γραμματική	Φαινόμενα μορφοσύνταξης, επικοινωνιακές δραστηριότητες κτλ.
	Λεξιλόγιο	Νέο λεξιλόγιο, αριθμός λέξεων, εκφράσεις, εξάσκηση λεξιλογίου κτλ.
	Φωνολογία	Προφορά, επιτονισμός, τονισμός.
Δ. Δεξιότητες		Εξάσκηση των 4 δεξιοτήτων, κοινωνικοπολιτιστική δεξιότητα, ισορροπία μεταξύ των δεξιοτήτων.
Ε. Θέματα - Κείμενα		Καθημερινή ζωή, σύγχρονα, πηγές κειμένων, κείμενα για εξάσκηση δεξιοτήτων, αυθεντικά κτλ.
ΣΤ. Μεθοδολογία		Διδακτική μέθοδος, δραστηριότητες, προσανατολισμός ασκήσεων, ελεύθερες ή καθοδηγούμενες ασκήσεις κτλ.
Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης		Σημείο προς σημείο σχολιασμός και συμπεράσματα.
Συμπέρασμα - Προτάσεις		Γενικό συμπέρασμα και προτάσεις για βελτίωση του υλικού.

2.2 Διαθέσιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της αξιολόγησης του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού (βλ. παραπάνω σχεδιάγραμμα 1 και 2 Αξιολόγηση) η αξιολόγηση δε θεωρείται πλήρης, αν δεν υπάρχει και η γνώμη των εκπαιδευτικών για το διδακτικό υλικό. Ο εξωτερικός αξιολογητής εξετάζει και αξιολογεί το υλικό βασισμένος στην εμπειρία του, στις γνώσεις του σχετικά με το πώς πρέπει αυτό να είναι δομημένο για να είναι αποτελεσματικό, τους στόχους του γλωσσικού προγράμματος, στις πληροφορίες που δίνονται από τους συγγραφείς στην εισαγωγή του βιβλίου και στη γνώμη που διαμορφώνει μελετώντας το βιβλίο σε βάθος. Δεν μπορεί, όμως, να διαμορφώσει πλήρη άποψη για την αποτελεσματικότητά του ή τα κενά που παρουσιάζει, όταν αυτό εφαρμόζεται στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να εκφράσουν άποψη εξετάζοντας το υλικό από την πλευρά του κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στην τάξη, αν ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες, τους στόχους των μαθητών και του γλωσσικού προγράμματος, αν η δομή και το περιεχόμενό του έχουν την απαιτούμενη ευλυγισία, για να προσαρμόζονται εύκολα στις ανάγκες των μαθητών (Richards, 2001: 258- 9). Τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς είναι συνήθως ίδια με αυτά του αξιολογητή, έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των απόψεων και η πιο αντικειμενική κρίση. Απαραίτητη είναι επίσης και η άποψη των μαθητών, ακόμη και αν αυτοί είναι νεαρής ηλικίας, γιατί αυτοί είναι οι αποδέκτες των συνεπειών ενός κακού διδακτικού υλικού. Τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του υλικού από τους μαθητές είναι πολύ λιγότερα και απαλλαγμένα από οποιαδήποτε ορολογία που μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην κατανόησή τους και παρερμηνείες. Χρήσιμη επίσης είναι και οποιαδήποτε αξιολόγηση έχει γίνει στο παρελθόν για το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να επαληθευτούν διάφορα συμπεράσματα και συνεπώς να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Στην παρούσα αξιολόγηση, οι διαθέσιμες πληροφορίες για το σκεπτικό, βάσει του οποίου δημιουργήθηκαν τα βιβλία, είναι γενικές και σχετικά αόριστες, ακόμη και όταν υπάρχει μια εκτεταμένη εισαγωγή ή σημείωμα στο τέλος του κάθε βιβλίου ή συμπληρωματικού τεύχους. Αναφέρονται κυρίως στην ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, τη γνωστική τους ηλικία, η οποία όμως μπορεί και να διαφέρει, τους στόχους του προγράμματος, τη δομή του βιβλίου και σε κάποια τεύχη αναφέρονται και οι στόχοι που επιδιώκονται. Επίσης δεν ήταν

διαθέσιμο και αρκετό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως οπτικοί δίσκοι με υλικό για την ανάπτυξη κατανόησης προφορικού λόγου, καθώς και βιβλία εκπαιδευτικού από τα οποία είναι δυνατό να αντληθούν πληροφορίες για το σκεπτικό με το οποίο αναπτύχθηκε το υλικό.

Δεν ήταν επίσης διαθέσιμες και οι πληροφορίες που προέρχονται από την αξιολόγηση του υλικού από εκπαιδευτικούς και μαθητές, γιατί ο χρόνος εφαρμογής του υλικού σε τάξεις ήταν πολύ σύντομος (έγινε αργότερα) και συνεπώς δεν ήταν δυνατό οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν αξιόπιστες γνώμες και απόψεις.

Από προηγούμενες αξιολογήσεις του υλικού του ΚεΔΑ, ήταν διαθέσιμα:

- Έκθεση αξιολόγησης διδακτικού υλικού η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» (Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο).
- Εισηγητική έκθεση για διδακτικά εγχειρίδια του προγράμματος «Παιδεία παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» από το ΚεΔΑ. Πρόκειται για αξιολογική έκθεση που συντάχθηκε προκειμένου να κριθούν και να εγκριθούν τα διδακτικά πακέτα που παρήχθησαν από το ΚεΔΑ.

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, την ερμηνεία τους και τα συμπεράσματα, ακολουθεί σύγκριση των εκθέσεων που προαναφέρθηκαν και της παρούσας αξιολόγησης, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν σημαντικές διαφορές και να δοθούν τεκμηριωμένες προτάσεις βελτίωσης του υλικού, όπου θα προκύψει ότι αυτό είναι αναγκαίο.

3. Γενικό συμπέρασμα της αξιολόγησης

Τα βιβλία του ΚεΔΑ παρουσιάζουν ενδιαφέρον και, παρά το δομικό τους χαρακτήρα και τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από αυτόν, στην πλειονότητά τους είναι ικανοποιητικά και χρήσιμα βοηθήματα για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η θεματολογία των κειμένων που έχουν επιλεγεί είναι τόσο πλούσια, ώστε ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να καταβάλει προσπάθεια για να βρει κατάλληλο κείμενο για το σκοπό που θέλει να το χρησιμοποιήσει. Η τυπολογία των ασκήσεων είναι ιδιαίτερα πλούσια, πρωτότυπη και ευχάριστη και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές. Η πλούσια εικονογράφηση είναι σίγουρα ένα από τα πολύ θετικά στοιχεία των βιβλίων, γιατί τα κάνουν ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Επιπλέον δείχνουν καθαρά ότι η επιλογή των εικόνων και η δημιουργία των σκίτσων έγινε με σκοπό να εξυπηρετήσουν και διδακτικούς σκοπούς.

Τα βασικότερα μη δυνατά σημεία του υλικού συνοψίζονται ως εξής:

- Σημαντική έλλειψη, από τα περισσότερα βιβλία, επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις σε ένα «ρεαλιστικό» περιβάλλον και να κατανοήσουν ευκολότερα τη λειτουργία τους.
- Έλλειψη λεπτομερών και κατατοπιστικών οδηγιών χρήσης προς τους εκπαιδευτικούς.
- Έλλειψη από τα περισσότερα βιβλία απαντήσεων στις ασκήσεις.
- Τα περισσότερα μειονεκτήματα και οι περισσότερες ελλείψεις παρατηρούνται σε κύρια διδακτικά βιβλία, στα οποία είναι εμφανέστατος ο δομικός και παραδοσιακός χαρακτήρας του υλικού. Ωστόσο η ύπαρξη σημαντικού αριθμού βοηθημάτων είναι δυνατό να καλύψει μέρος των μειονεκτημάτων.

4. Το περιεχόμενο του Οδηγού χρήσης εκπαιδευτικού υλικού

Το περιεχόμενο του πρώτου κεφαλαίου του *Οδηγού* είναι κατά βάση πρακτικό, δηλαδή δίνονται ιδέες και προτάσεις για εφαρμογές μέσα στην τάξη. Τα λίγα θεωρητικά στοιχεία συνδέουν, κατά κάποιο τρόπο, τη θεωρία με την πράξη, η οποία καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος του εγχειριδίου. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αποτελεί «βιβλίο του δασκάλου» με τη στενή έννοια, δηλαδή να γίνεται ανάλυση του κάθε μαθήματος και να προτείνονται τρόποι επεξεργασίας του κάθε κεφαλαίου με συγκεκριμένες ασκήσεις. Είναι ένα βοήθημα που μπορεί να δώσει τη δυνατότητα χρήσης ενός σημαντικού αριθμού διδακτικών βιβλίων.

Με γνώμονα τα μη δυνατά σημεία που προαναφέρθηκαν, αλλά και το γεγονός ότι όλες οι μέθοδοι που απορρέουν από τις αρχές της κλασικής επικοινωνιακής προσέγγισης αποσκοπούν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, έγινε προσπάθεια να επιλεγούν και να παρουσιαστούν τεχνικές και δραστηριότητες που να διαθέτουν ευελιξία για να μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα μαθησιακά κοινά.

Οι δραστηριότητες και οι διδακτικές ιδέες, που παρουσιάζονται και αναλύονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο με αποσπάσματα από διάφορα βιβλία της σειράς, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό αφενός να τις εφαρμόσει αυτούσιες και αφετέρου, με οδηγό τα παραδείγματα, να δημιουργήσει δικές του δραστηριότητες για άλλες διδακτικές περιστάσεις. Μεταξύ άλλων, δίνονται ιδέες για το σκοπό που μπορεί να εξυπηρετήσει ένα κείμενο, όπως για:

- εξάσκηση στην ανάγνωση (σε αρχάριο επίπεδο)
- κατανόηση γενικού νοήματος
- κατανόηση λεπτομερειών του περιεχομένου
- εμπλουτισμό λεξιλογίου
- εξάσκηση στην κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα
- κατανόηση της λειτουργίας μορφολογικών και συντακτικών φαινομένων στο φυσικό τους περιβάλλον
- γνώση πολιτιστικών στοιχείων, γνώση ηθών και εθίμων
- απόκτηση διάφορων πληροφοριών
- δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συζήτηση
- γνώση και κατανόηση των διάφορων μορφών της γλώσσας
- κατανόηση της δομής ενός κειμένου
- κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η συνοχή και η συνεκτικότητα ενός κειμένου
- κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης επιχειρημάτων στο γραπτό λόγο
- κατανόηση των θέσεων και των συναισθημάτων του συγγραφέα

Στη συνέχεια, ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί το κείμενο, δίνονται προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να το παρουσιάσει, όπως:

- να το δώσει χωρίς τίτλο και μετά την ανάγνωση του κειμένου οι μαθητές να βρουν έναν τίτλο.
- πριν από την ανάγνωση του κειμένου, να δώσει τις λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με το θέμα του κειμένου. Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες και χρησιμοποιώντας τις λέξεις- κλειδιά προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενο του κειμένου.
- αντί οι μαθητές να βρουν τον τίτλο, να δώσει τον τίτλο και να ζητήσει από τους μαθητές να μαντέψουν το περιεχόμενο.
- να ετοιμάσει μία περίληψη του κειμένου, να δώσει στους μαθητές να τη διαβάσουν και να την αναπτύξουν.
- να δώσει κάποιες ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις βρίσκονται στο ηχογραφημένο κείμενο που καλούνται ν' ακούσουν οι μαθητές και καθώς το ακούν να καταλάβουν και να σημειώσουν τις απαντήσεις.

Με αυτές τις τεχνικές δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργώς σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, να ανακαλούν παλαιότερες γνώσεις, να αυτενεργούν και να έχουν καλύτερη εξάσκηση και συνεπώς καλύτερα αποτελέσματα σε όλες τις δεξιότητες.

Σε άλλο σημείο του πρώτου κεφαλαίου του *Οδηγού* γίνεται αναφορά στο σημαντικό ρόλο που παίζουν, σε όλες τις επικοινωνιακές

δραστηριότητες, οι εισαγωγικές οδηγίες των ασκήσεων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να είναι δομημένες ώστε:

- να έχουν βοηθητικό ρόλο στην κατανόηση και στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές
- να δημιουργούν ένα εντός εισαγωγικών «ρεαλιστικό περιβάλλον»
- να περιγράφουν την κατάσταση στην οποία καλούνται οι μαθητές να ανταποκριθούν
- να κάνουν σαφή τον τύπο της γλώσσας που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί (φιλικός, τυπικός κτλ.)
- να δίνουν γενικά ιδέες για την κατανόηση και την παραγωγή κειμένου.

Για παράδειγμα, αντί ο εκπαιδευτικός να πει «Περιγράψτε το δωμάτιό σας», μπορεί να δώσει τις εισαγωγικές οδηγίες ως εξής:

Γράψετε σ' ένα φίλο σας που μένει σε άλλη πόλη. Του γράψετε τα νέα σας και περιγράψτε το δωμάτιό σας στο καινούριο σας σπίτι. Το δωμάτιό σας αρέσει πολύ, γι' αυτό προσπαθείτε να δώσετε μια όμορφη περιγραφή, έτσι ώστε ο φίλος σας να καταλάβει πόσο ωραίο είναι.

Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής γνωρίζει ότι απευθύνεται σε φίλο συνεπώς πρέπει να χρησιμοποιήσει το ανάλογο ύφος, τις ανάλογες λέξεις και εκφράσεις, να κάνει την περιγραφή του δωματίου του, αλλά και να εκφράσει τα συναισθήματά του για το δωμάτιό του.

Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να χρησιμοποιήσει το ίδιο θέμα σε πιο προχωρημένο επίπεδο και το ύφος της επιστολής να είναι λιγότερο φιλικό, ευγενικό και να ακολουθεί τους κώδικες που απαιτούνται όταν απευθυνόμαστε σε κάποιον άγνωστο ή σε μεγαλύτερο ηλικιακά πρόσωπο, μπορεί να δώσει τις εισαγωγικές οδηγίες ως εξής:

Γράψετε στη μητέρα ενός φίλου σας που είναι διακοσμήτρια. Της λέτε ότι θέλετε να κάνετε αλλαγές στο δωμάτιό σας, γιατί δε σας αρέσει. Της το περιγράψτε, της λέτε πώς φαντάζεστε αυτές τις αλλαγές και ζητάτε τη γνώμη της και τη βοήθειά της.

Μια άλλη εκδοχή εισαγωγικών οδηγιών για το ίδιο θέμα, ώστε να προκαλέσουμε την παραγωγή τυπικού λόγου, μπορεί να είναι:

Θέλετε να αλλάξετε το δωμάτιό σας, δεν ξέρετε όμως πώς. Έχετε κάποιες ιδέες, αλλά δεν ξέρετε πώς να τις εφαρμόσετε. Αποφασίζετε να γράψετε σε κάποιον αρχιτέκτονα/ διακοσμητή. Του λέτε το λόγο για τον οποίο απευθύνεστε σ' αυτόν, του περιγράψτε το δωμάτιό σας και τον ρωτάτε τι πρέπει να κάνετε και με ποιον τρόπο, για να το αλλάξετε.

Η εισαγωγική οδηγία «Γράφω ένα μικρό κείμενο για το επάγγελμα που μου αρέσει».

Λέξεις και Εικόνες (β' αναθεωρημένη έκδοση), σελ. 296

μπορεί να περιγράψει με συντομία μια κατάσταση, αλλά παράλληλα να δίνει και βοηθητικές πληροφορίες για τους μαθητές.

Η εφημερίδα του σχολείου σου θα κάνει ένα αφιέρωμα στα παραδοσιακά επαγγέλματα του χθες που σήμερα δεν υπάρχουν πια καθόλου ή υπάρχουν μόνο στα χωριά. Στο άρθρο που γράφεις για να το δώσεις στην εφημερίδα αναφέρεις μερικά παραδοσιακά επαγγέλματα και εξηγείς γιατί δεν τα βρίσκουμε συχνά στις μέρες μας. Έπειτα προτείνεις τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν, ώστε τα επαγγέλματα αυτά να μην εξαφανιστούν.

Τέλος, στον *Οδηγό* δίνονται πρακτικές προτάσεις και ιδέες για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει σωστά ένα παιχνίδι ρόλων, μια συζήτηση, διάφορα γλωσσικά παιχνίδια για να εμπλέξει τους μαθητές σε αποτελεσματικές επικοινωνιακές δραστηριότητες και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν ισομερώς και τις τέσσερις κλασικές δεξιότητες καθώς και την κοινωνικοπολιτιστική δεξιότητα, να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να μπορέσουν αυτοί να αποκτήσουν αυτονομία και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ανάλογες επικοινωνιακές καταστάσεις έξω από το περιβάλλον της τάξης.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν. 2006. *Αναφορά σχετικά με την αξιολόγηση γλωσσικού διδακτικού υλικού*. Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο Σχολείο -για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».
- California Department of Education, 2006. *Criteria for Evaluating Instructional Material* “The Criteria for Evaluating Kindergarten-Through- Grade- Eight Foreign Language Instructional Materials” <http://www.cde.ca.gov/ci/fl./im/documents/flch8.pdf>.
- Chambers, F. 1997. “Seeking Consensus in Coursebook Evaluation” *ELT Journal*, Vol 51/1. Oxford University Press.
- Cunningsworth, A. 1995. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Ellis, M. and P. Ellis. 1987. “Learning by Design: Some Design Criteria for EFL Coursebooks. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Documents: 126. Modern English Publications.
- Ellis, R. 1997. “The empirical evaluation of language teaching materials”. *ELT Journal* vol. 51/1. Oxford University Press, 36-42.
- Garinger, D. 2001. “Textbook Evaluation”. *TEFL Web Journal*. <http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html>.

- McGrath, I. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh University Press.
- Richards, C. J. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sheldon E. L. 1987. *Introduction in ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Documents: 126. Modern English Publications.
- Skierso, A. 1991. "Textbook selection and evaluation". In M.. Celce-Murcia (ed.) 1991 (2nd edition), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, 432- 453.
- Swales, J. 1980. ESP: The Textbook Problem, in *ESP Journal*, 1,1.
- Tomlinson, B. 2003. "Materials Evaluation" In Tomlinson, B. (ed.) *Developing Materials for Language Teaching...* London: Continuum.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prentice Hall Regents.
- California Department of Education, 2006. *Criteria for Evaluating Instructional Material* "The Criteria for Evaluating Kindergarten-Through- Grade- Eight Foreign Language Instructional Materials". <http://www.cde.ca.gov/ci/fl./im/documents/flch8.pdf>
- Ellis, R. (1982). 'Informal and formal approaches to communicative language teaching' *ELT Journal*, 36:2, January 1982.
- Chambers, F. 1997. "Seeking Consensus in Coursebook Evaluation" *ELT Journal*, Vol 51/1. Oxford University Press.
- Cunningsworth, A. 1995. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Ellis, M. and P. Ellis. 1987. "Learning by Design: Some Design Criteria for EFL Coursebooks. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Documents: 126. Modern English Publications.
- Ellis, R. 1997. "The empirical evaluation of language teaching materials". *ELT Journal* vol. 51/1. Oxford University Press, 36-42.
- Finocchiaro, M. and C. J. Brumfit (1983). *The Functional- Notional Approach: From Theory to Practice*, Oxford University Press.
- Garinger, D. 2001. "Textbook Evaluation". *TEFL Web Journal*. <http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html>

- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative Language Teaching* Cambridge University Press.
- Mitchell, R. (1994). 'The communicative approach to language teaching: an introduction' in *Teaching Modern Languages* Swarbrick A. (ed), Routledge in association with The Open University.
- Morrow, K. E. (1981). 'Principles of communicative methodology' in Johnson, K. and K. Morrow (eds) *Communication in the Classroom*, Longman Group Ltd.
- Raines, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press.
- Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*, Strasbourg: Council for Cultural Co- operation.
- Sheldon E. L. 1987. *Introduction* in *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Documents: 126. Modern English Publications.
- Stern H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- Swales, J. 1980. ESP: The Textbook Problem, in *ESP Journal*, 1,1.

Παράρτηματα

Δελτίο αξιολόγησης συμπληρωματικού γλωσσικού διδακτικού υλικού

Ταυτότητα του βιβλίου					
Τίτλος:					
Συγγραφέας/είς:					
Γλώσσα:					
Εκδότης:					
Ημερομηνία έκδοσης:					
Τόπος έκδοσης:					
Αριθμός σελίδων:					
Σειριακός αριθμός:					
Σειρά:					
Αποδέκτες:					
Ειδικά χαρακτηριστικά:					
Στόχος:					
Τύπος βιβλίου:					
Συνοδευτικά:					
Όνομα αξιολογήτριας/ή:					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = πάρα πολύ					
A. Στόχοι και προσεγγίσεις	1	2	3	4	5
1 Οι στόχοι του βιβλίου ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.					
2 Το βιβλίο είναι κατάλληλο για τις συνθήκες διδασκαλίας/ μάθησης.					
3 Το βιβλίο περιέχει όσα απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση του, εντός και εκτός τάξης.					
4 Το βιβλίο αποτελεί χρήσιμο βοηθητικό εργαλείο για τους διδάσκοντες και μαθητές.					
5 Περιέχει ακουστικό υλικό.					
1 = καθόλου καλός, -ή, -ό 2 = αδιάφορος, -η, -ο 3 = καλός, -η, -ο 4 = πολύ καλός, -η, -ο 5 = εξαιρετικός, -η -ο					
B. Σχεδιασμός και οργάνωση	1	2	3	4	5
α. Η μορφή του βιβλίου					
1 εξώφυλλο					
2 βιβλιοδεσία					
3 τρόπος παρουσίασης υλικού					
4 εικονογράφηση					
5 οπτικοακουστικό υλικό					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = αρκετά 4 = πολύ 5 = επαρκέστατα					
β. Οδηγίες για τη χρήση του βιβλίου	1	2	3	4	5
1 δίνει κατατοπιστικές οδηγίες στον εκπαιδευτικό.					
2 δίνει ιδέες για την οργάνωση δραστηριοτήτων.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα					
γ. Το περιεχόμενο του βιβλίου	1	2	3	4	5
1 είναι ανάλογο με την ηλικία των μαθητών.					
2 είναι ανάλογο με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.					
3 είναι ανάλογο με τις εμπειρίες των μαθητών.					
4 είναι προσεκτικά γραμμένο.					
5 δίνει έμφαση στο διαπολιτισμικό στοιχείο.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα					
Γ. Γλωσσικό περιεχόμενο					
β. Ασκήσεις	ΝΑΙ	ΣΧΕΤΙΚΑ	ΟΧΙ		
1 Οι εισαγωγικές οδηγίες των ασκήσεων είναι σαφείς.					
2 Οι ασκήσεις έχουν παραδείγματα.					
3 Οι ασκήσεις είναι παραδοσιακού προσανατολισμού					
4 Οι ασκήσεις είναι επικοινωνιακού προσανατολισμού.					
5 Οι ασκήσεις είναι μηχανιστικές.					
6 Υπάρχουν ασκήσεις ορθογραφίας					
7 Υπάρχουν συνεργατικές δραστηριότητες.					
8 Υπάρχουν ασκήσεις-γλωσσικά παιχνίδια.					

Δ. Λεξιλόγιο		ΝΑΙ	ΣΧΕΤΙΚΑ	ΟΧΙ		
1	Συνδέεται με το θέμα των κειμένων/διαλόγων					
2	Περιέχει ασκήσεις για την παραγωγή νέων λέξεων.					
3	Περιέχει ασκήσεις για συνώνυμες λέξεις και φράσεις.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Ε. Δεξιότητες		1	2	3	4	5
1	Δίνεται έμφαση στην κατανόηση προφορικού λόγου.					
2	Δίνεται έμφαση στην κατανόηση γραπτού λόγου.					
3	Δίνεται έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου.					
4	Δίνεται έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου, όταν χρησιμοποιείται στην τάξη.					
5	Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτιστικής δεξιότητας.					
6	Υπάρχει ισορροπία στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Στ. Θέματα-Κείμενα		1	2	3	4	5
1	Τα θέματα είναι κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών.					
2	Τα κείμενα είναι ενδιαφέροντα.					
3	Τα κείμενα δίνουν κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία.					
4	Δίνονται κείμενα διάφορων τύπων (φιλικό, τυπικό κτλ.).					
5	Υπάρχει δυνατότητα εξάσκησης κατανόησης προφορικού λόγου.					
6	Υπάρχει δυνατότητα εξάσκησης παραγωγής προφορικού λόγου.					
7	Τα κείμενα είναι αυθεντικά.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Ζ. Μεθοδολογία		1	2	3	4	5
1	Δίνεται έμφαση στην επικοινωνία, εφόσον χρησιμοποιούνται στην τάξη.					
2	Δίνεται έμφαση στην αυθεντικότητα της γλώσσας.					
3	Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες για τη μάθησή τους.					
4	Οι δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.					

Δελτίο αξιολόγησης συμπληρωματικού γλωσσικού διδακτικού υλικού

Ταυτότητα του βιβλίου	
Τίτλος:	
Συγγραφέας/είς:	
Γλώσσα:	
Εκδότης:	
Ημερομηνία έκδοσης:	
Τόπος έκδοσης:	
Αριθμός σελίδων:	
Σειριακός αριθμός:	
Σειρά:	
Αποδέκτες:	
Ειδικά χαρακτηριστικά:	
Στόχος:	
Τύπος βιβλίου:	
Συνοδευτικά:	
Όνομα αξιολογήτριας/ή:	

1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = πάρα πολύ

A. Στόχοι και προσεγγίσεις	1	2	3	4	5
1 Οι στόχοι του βιβλίου ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.					
2 Το βιβλίο είναι κατάλληλο για τις συνθήκες διδασκαλίας/ μάθησης.					
3 Το βιβλίο περιέχει όσα απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση του.					
4 Το βιβλίο αποτελεί χρήσιμο βοηθητικό εργαλείο για τους διδάσκοντες.					
5 Το βιβλίο δίνει τη δυνατότητα χρήσης και άλλου υλικού.					
6 Το βιβλίο δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής οποιασδήποτε διδακτικής μεθόδου.					
7 Περιέχει ακουστικό υλικό.					
8 Οι εικόνες του βιβλίου εξυπηρετούν διδακτικούς σκοπούς.					

1 = καθόλου καλός, -ή, -ό 2 = αδιάφορος, -η, -ο 3 = καλός, -η, -ο 4 = πολύ καλός, -η, -ο 5 = εξαιρετικός, -η -ο

B. Σχεδιασμός και οργάνωση	1	2	3	4	5
α. Η μορφή του βιβλίου					
1 εξώφυλλο					
2 βιβλιοδεσία					
3 τρόπος παρουσίασης υλικού					
4 εικονογράφηση					
5 οπτικοακουστικό υλικό					

1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = αρκετά 4 = πολύ 5 = επαρκέστατα

β. Η εισαγωγή του βιβλίου	1	2	3	4	5
1 δίνει πληροφορίες σε οποιονδήποτε χρήστη.					
2 δίνει κατατοπιστικές οδηγίες στον εκπαιδευτικό.					
3 δίνει κατευθύνσεις για διδακτική μέθοδο.					
4 δίνει ιδέες για την οργάνωση δραστηριοτήτων.					

1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα

γ. Το περιεχόμενο του βιβλίου	1	2	3	4	5
1 είναι ανάλογο με την ηλικία των μαθητών.					
2 είναι ανάλογο με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.					
3 είναι ανάλογο με τις εμπειρίες των μαθητών.					
4 είναι προσεκτικά γραμμένο.					
5 συνδέεται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων.					
6 δίνει έμφαση στο διαπολιτισμικό στοιχείο.					
δ. Η δομή του βιβλίου	1	2	3	4	5
1 είναι οργανωμένο σύμφωνα με γραμματικές δομές.					
2 είναι οργανωμένο σύμφωνα με γλωσσικές λειτουργίες.					
3 ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη σειρά.					
4 ακολουθεί τη σειρά από τα απλά στα πιο σύνθετα.					
5 παρουσιάζει συνέπεια στη δομή του.					
6 προβλέπει επαναλήψεις.					

1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Γ. Γλωσσικό περιεχόμενο						
α. Γραμματική						
1	Καλύπτονται για το συγκεκριμένο επίπεδο των μαθητών τα απαραίτητα φαινόμενα μορφολογίας-σύνταξης.	1	2	3	4	5
2	Τα γραμματικά στοιχεία που παρουσιάζονται καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών ¹¹ .					
3	Τα νέα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται σε κατασκευασμένο κείμενο-διάλογο. Τα νέα γραμματικά κείμενα παρουσιάζονται μέσα σε αυθεντικό υλικό.					
4	Ο τρόπος παρουσίασης του μορφοσυντακτικού φαινομένου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους το σχηματισμό, τη χρήση του, τη σημασία του και τη λειτουργία του.					
5	Ο τρόπος παρουσίασης δίνει τη δυνατότητα επίγνωσης ¹² του φαινομένου.					
6	Ο τρόπος παρουσίασης δίνει τη δυνατότητα μόνο εξάσκησης του φαινομένου.					
7	Ο τρόπος παρουσίασης του φαινομένου καλύπτει όλες τις μορφές του λόγου ¹³ .					
β. Ασκήσεις		ΝΑΙ	ΣΧΕΤΙΚΑ	ΟΧΙ		
1	Οι εισαγωγικές οδηγίες των ασκήσεων είναι σαφείς.					
2	Οι ασκήσεις έχουν παραδείγματα.					
3	Οι ασκήσεις είναι παραδοσιακού προσανατολισμού.					
4	Οι ασκήσεις είναι επικοινωνιακού προσανατολισμού.					
5	Οι ασκήσεις είναι μηχανιστικές.					
6	Οι ασκήσεις επιδιώκουν μόνο την ορθή εφαρμογή του φαινομένου.					
7	Οι ασκήσεις επιδιώκουν με επικοινωνιακές δραστηριότητες την άνετη χρήση του φαινομένου.					
8	Δίνεται έμφαση στη γραπτή εφαρμογή του φαινομένου.					
9	Υπάρχει ισορροπία μεταξύ καθοδηγούμενων και ελεύθερων ασκήσεων.					
10	Υπάρχουν ασκήσεις ορθογραφίας.					
11	Υπάρχουν συνεργατικές δραστηριότητες.					
12	Υπάρχουν ασκήσεις-γλωσσικά παιχνίδια.					
Δ. Λεξιλόγιο		ΝΑΙ	ΣΧΕΤΙΚΑ	ΟΧΙ		
1	Συνδέεται με το θέμα των κειμένων/διαλόγων.					
2	Περιέχει ασκήσεις για την παραγωγή νέων λέξεων.					
3	Περιέχει ασκήσεις για συνώνυμες λέξεις και φράσεις.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Ε. Δεξιότητες						
1	Δίνεται έμφαση στην κατανόηση προφορικού λόγου.	1	2	3	4	5
2	Δίνεται έμφαση στην κατανόηση γραπτού λόγου.					
3	Δίνεται έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου.					
4	Δίνεται έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου.					
5	Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτιστικής δεξιότητας.					
6	Υπάρχει ισορροπία στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Στ. Θέματα-Κείμενα						
1	Τα θέματα σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών.					
2	Τα θέματα είναι κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών.					
3	Τα κείμενα είναι ενδιαφέροντα.					
4	Τα κείμενα δίνουν κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία.					
5	Δίνονται κείμενα διάφορων τύπων (φιλικό, τυπικό κτλ.).					
6	Υπάρχουν κείμενα για εξάσκηση κατανόησης γραπτού λόγου.					
7	Υπάρχει δυνατότητα εξάσκησης κατανόησης προφορικού λόγου.					

11. Γνώση και εξάσκηση του φαινομένου και στις δεκτικές και παραγωγικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου).
12. Να καταλαβαίνουν τη λειτουργία του μέσα στην πρόταση.
13. Δεκτικές-παραγωγικές δεξιότητες.

8	Υπάρχει δυνατότητα εξάσκησης παραγωγής προφορικού λόγου.					
		ΝΑΙ	ΣΧΕΤΙΚΑ	ΟΧΙ		
9	Τα κείμενα είναι αυθεντικά.					
10	Μερικά κείμενα είναι ημιαυθεντικά.					
11	Τα περισσότερα κείμενα είναι κατασκευασμένα.					
1 = καθόλου 2 = ελάχιστα 3 = σχετικά 4 = πολύ 5 = απόλυτα						
Z.	Μεθοδολογία	1	2	3	4	5
1	Δίνεται έμφαση στην επικοινωνία.					
2	Δίνεται έμφαση στην αυθεντικότητα της γλώσσας.					
3	Δίνεται η δυνατότητα εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.					
4	Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες για τη μάθησή τους.					
5	Οι δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.					

Η εκπαιδευτική προσέγγιση και το διδακτικό υλικό στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

*Νικόλαος Βερβίτης
Μαρία Καπουρκατσίδου*

Εισαγωγή

Στην παρούσα ανακοίνωση επιλέξαμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις δύο μεθόδους που κυριάρχησαν μετά το 2^ο μισό του 20^{ου} αιώνα στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών, την προφορικό- ακουστική ή δομική μέθοδο και την επικοινωνιακή προσέγγιση. Ο βασικότερος λόγος γι' αυτήν την επιλογή ήταν το γεγονός ότι αποτελούν τη θεωρητική αφετηρία για τη σχεδιασμό και τη δημιουργία των διδακτικών εγχειριδίων που αξιολογήθηκαν από ομάδα εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΠΑΣ, τα αποτελέσματα της οποίας θα δούμε στο 2^ο μέρος της ανακοίνωσης.

Η προφορικό - ακουστική ή δομική μέθοδος

Η μέθοδος αυτή εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζονται στη διδασκαλία των γλώσσας πορίσματα της γλωσσολογικής έρευνας (και πιο συγκεκριμένα της στρουκτουραλιστικής γλωσσολογίας) αλλά και της ψυχολογίας.

➤ Με τη δομική μέθοδο εισάγεται για πρώτη φορά το τετράπτυχο της παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου: η

μάθηση περνά από φάσεις κατά τις οποίες ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει:

- Να ακούει και να καταλαβαίνει
- Να μιλάει και να τον καταλαβαίνουν
- Να διαβάζει και να καταλαβαίνει
- Να γράφει και να γίνεται κατανοητός

Η σειρά των δεξιοτήτων δεν είναι τυχαία αλλά αξιολογική και, σύμφωνα με τη δομική μέθοδο, πρέπει να ακολουθείται κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας στόχου.

- Η μητρική και η ξένη γλώσσα θεωρούνται ως δύο εντελώς διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Όσο λιγότερο χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα κατά την ώρα του μαθήματος, τόσο περισσότερο ελαττώνεται ο κίνδυνος εμφάνισης λαθών στην εξάσκηση και χρήση της ξένης γλώσσας γιατί έτσι αποφεύγονται οι παρεμβολές (interferences) της μητρικής. Γι' αυτό το λόγο ο δάσκαλος πρέπει να παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες ένα γλωσσικό πρότυπο προς μίμηση στη γλώσσα στόχο.
- Δίνεται μεγάλη σημασία στη διδασκαλία της προφοράς με την ακρόαση των νέων ήχων σε αντιπαράθεση με τους κοντινούς τους (ελάχιστα ζεύγη). Μια συγκριτική μελέτη των δύο γλωσσών δείχνει στο δάσκαλο τις περιοχές δυσκολίας.
- Με μια συστηματική διαδικασία, που χρησιμοποιεί συγκεκριμένα ερεθίσματα για συγκεκριμένες απαντήσεις, κατασκευάζονται σειρές μηχανικών ασκήσεων (pattern drills) με σκοπό να απαλλαγούν οι μαθητές/τριες από τις γλωσσικές συνήθειες της μητρικής και να αποκτήσουν αυτοματισμούς στη νέα γλώσσα. Με την ίδια λογική τα λάθη αντιμετωπίζονται ως «κακές συνήθειες» και γι' αυτό πρέπει να διορθώνονται κατευθείαν.
- Τέλος, επειδή ο κύριος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες τις δομές της γλώσσας, δε δίνεται μεγάλη έμφαση στην εξάσκηση του λεξιλογίου. Παρόλα αυτά η δομική μέθοδος αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κομμάτι της κουλτούρας των ανθρώπων που τη μιλούν, με την έννοια όχι μόνο της λογοτεχνίας και της τέχνης, αλλά και της καθημερινής συμπεριφοράς των ανθρώπων αυτών (Χαρατσάρη, 1996: 35- 36).
Παρόλο που με τη δομική μέθοδο έγινε ένα τεράστιο βήμα στο χώρο της διδασκαλίας των γλωσσών, άφησε αναπάντητα ορισμένα ερωτηματικά, σε μερικές περιπτώσεις, ακυρωτικά:
- Η μέθοδος δίνει δυνατότητες επικοινωνίας ή μήπως χειραγωγεί το/

τη μαθητή/τρια; Πώς από τους αυτοματισμούς θα μπορέσει ο/η μαθητής/τρια να περάσει στην ελεύθερη επιλογή και χρήση, κατά περίπτωση;

- Τι γίνεται με τη διδασκαλία στο σημασιολογικό επίπεδο;
- Πώς θα κατακτηθεί το λεξιλόγιο στις επόμενες φάσεις; (Τοκατλίδου, 1986: 83- 87)

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας

Αυτά τα ερωτήματα έμελλε να απαντηθούν στα τέλη της δεκαετίας του '60 μέσα από τα κοινωνικά κινήματα που αμφισβήτησαν τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, την ιδεολογία των προγραμμάτων και τα περιεχόμενα των σπουδών, καθώς και από το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα που δημιούργησε νέες ανάγκες επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά ομάδες. Μέσα σ' αυτές τις κοινωνικές συνθήκες εμφανίστηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δέχεται ότι η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να στοχεύει στην κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους ομιλητές, δηλαδή να παράγουν λόγο όχι μόνο γραμματικά σωστό αλλά και κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας.

Η περίπτωση επικοινωνίας είναι ο σύνθετος όρος που προσδιορίζει το είδος της γλωσσικής πράξης. Ανάμεσα στους παράγοντες που προσδιορίζουν μια περίπτωση επικοινωνίας είναι ο χώρος στον οποίο βρίσκονται οι συνομιλητές, οι ρόλοι που προσδιορίζονται από τη σχέση που αυτοί έχουν μεταξύ τους και το θέμα για το οποίο μιλούν. Σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας οι συνομιλητές χρησιμοποιούν διαφορετικά επίπεδα λόγου ανάλογα με τους ρόλους που κατέχουν οι συνομιλητές, με το χώρο στον οποίο γίνεται η επικοινωνία και με το θέμα για το οποίο μιλούν.

Ιδιαίτερος είναι ο ρόλος που παίζει η ικανότητα των συνομιλητών να επικοινωνούν με αποδεκτό ρυθμό και αντιδρώντας κατάλληλα στις νέες πληροφορίες που προστίθενται καθώς προχωρεί η επικοινωνιακή πράξη. Χαρακτηριστικό της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας είναι ότι οι συνομιλητές δεν γνωρίζουν από πριν πως θα αντιδράσει ή τι θα πει ο συνομιλητής τους, υπάρχει δηλαδή πληροφοριακό κενό.

Αυτό το πληροφοριακό κενό είναι βασικό χαρακτηριστικό των διδακτικών δραστηριοτήτων που ονομάζονται επικοινωνιακές. Σε κάθε

επικοινωνιακή δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να έχουν έναν πραγματικό λόγο για τον οποίο να θέλουν να επικοινωνήσουν. Η επιτυχία μιας επικοινωνιακής πράξης αφορά στην ικανότητα κατανόησης και στην ικανότητα παραγωγής είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου που έχουν οι επικοινωνούντες. Επομένως, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες μπορούν και πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκούνται σε όλα τα είδη των γλωσσικών δεξιοτήτων: παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Η εξάσκηση αυτή πρέπει να γίνεται με βάση αυθεντικά κείμενα (με εξαίρεση ίσως το επίπεδο των αρχαρίων όπου μερικές φορές είναι ανάγκη να συντάσσονται ημιαυθεντικά κείμενα, με όσο το δυνατόν πιο φυσική μορφή) (Τσίλη, 1999:41- 42 / Τοκατλίδου,1986:103- 105 / Widdowson,1978:32-35,64- 67).

Η βασικότερη διαφορά με τις μέχρι τότε μεθόδους και προσεγγίσεις είναι πως δεν υπάρχει κάποιο κείμενο, κάποια αρχή ή κάποιο μοντέλο που θεωρείται διεθνώς αποδεκτό. Επομένως, μπορούμε να μιλήσουμε περισσότερο για γενικότερη προσέγγιση και όχι για μέθοδο, που έχει ως βασικούς στόχους α) να καλλιεργήσει την επικοινωνιακή ικανότητα των διδασκομένων και β) να αναπτύξει διαδικασίες διδασκαλίας των τεσσάρων γλωσσικών ικανοτήτων (Richards & Rodgers 2001: 153-155).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αντιμετωπίζει τη γλώσσα στο σύνολό της ως επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Hymes, ο σκοπός του γλωσσικού μαθήματος, όπως προαναφέρθηκε, είναι αυτό που ονομάζουμε επικοινωνιακή ικανότητα. Η θεωρία του Hymes ορίζει την επικοινωνιακή ικανότητα ως το σύνολο των γνώσεων του ομιλητή που τον καθιστούν ικανό να επικοινωνεί στα πλαίσια της γλωσσικής του κοινότητας. Ένας ομιλητής που διαθέτει αυτήν την ικανότητα μπορεί να κρίνει αν και κατά πόσο ένα γλωσσικό στοιχείο

- είναι τυπικά δυνατό
- είναι εφικτό στα πλαίσια του νοήματος στη συγκεκριμένη περίπτωση
- αρμόζει στην περίπτωση κατά την οποία πραγματώνεται
- ποιες είναι οι συνέπειές του όταν πραγματώνεται (Hymes 1972: 281)

Άλλος ένας θεωρητικός γλωσσολόγος που επηρέασε την επικοινωνιακή προσέγγιση ήταν ο Halliday ο οποίος υποστήριζε πως η γλωσσολογία είναι «η περιγραφή των λεκτικών πράξεων ή των κειμένων, εφόσον μόνο μέσω της μελέτης της γλώσσας στη χρήση της εμφανίζονται όλες οι λειτουργίες της και επομένως όλα τα συστατικά του νοήματος» (Halliday 1970: 145). Ο Halliday διατύπωσε μια ολοκληρωμένη θεωρία των λειτουργιών της γλώσσας, η οποία σε συνδυασμό με τη θεωρία

του Hymes αλλά και τις επιρροές του Widdowson και άλλων θεωρητικών, αποτέλεσε τη θεωρητική βάση της προσέγγισης.

Οι βασικότερες αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, όσον αφορά στις θεωρίες της γλώσσας, μπορούμε να πούμε πως είναι οι εξής:

- Η γλώσσα είναι ένα σύστημα έκφρασης νοημάτων
- Η βασική λειτουργία της γλώσσας είναι να επιτρέπει τη διάδραση και την επικοινωνία
- Η δομή της γλώσσας αντικατοπτρίζει τις λειτουργικές και επικοινωνιακές χρήσεις της
- Οι βασικές μονάδες της γλώσσας δεν είναι τα γραμματικά και δομικά στοιχεία της, αλλά οι κατηγορίες των λειτουργικών και επικοινωνιακών νοημάτων όπως εμφανίζονται στο λόγο (Richards & Rodgers 2001: 160- 161).

Τύποι δραστηριοτήτων

Παρόλο που έχουν γραφεί πάρα πολλά συγγράμματα, στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με τη επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, έχουν εκπονηθεί ελάχιστες εργασίες σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο της εκμάθησης της γλώσσας.

Αυτό που εξάγουν οι Richards και Rodgers, μέσα από τις πρακτικές διδασκαλίας επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι τρία βασικά στοιχεία ως γενικές διδακτικές αρχές:

- οι δραστηριότητες που εμπλέκουν πραγματική επικοινωνία προωθούν την εκμάθηση της γλώσσας
- δραστηριότητες κατά τις οποίες η γλώσσα χρησιμοποιείται για να εκφράσει κάποιο σκοπό βοηθούν στην κατάκτηση της γλώσσας
- η γλώσσα που είναι γεμάτη νοήματα στηρίζει τη διαδικασία εκμάθησης (Richards & Rodgers 2001: 161).

Ο Littlewood διαχωρίζει τις δραστηριότητες σε δύο μεγάλες ομάδες:

- a) οι *λειτουργικές επικοινωνιακές δραστηριότητες* δίνουν έμφαση στη λειτουργική πλευρά της γλώσσας. Είναι συνήθως κάποιο πρόβλημα που πρέπει να λυθεί ή κάποιες πληροφορίες που πρέπει να ανταλλάξουν οι μαθητές μεταξύ τους, με όσα γλωσσικά στοιχεία έχουν στη διάθεσή τους. Ο βασικός σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων είναι η χρήση της γλώσσας που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε να μεταφέρουν μηνύματα όσο αποτελεσματικότερα μπορούν. Το φάσμα των δραστηριοτήτων που μπορούν να σχεδιαστούν μέσα στην τάξη είναι σχετικά περιορισμένο, αλλά μπορούν να ποικίλουν όσον

αφορά στο περιεχόμενο και την πολυπλοκότητα της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί.

β) οι δραστηριότητες κοινωνικής διάδρασης, οι οποίες προσπαθούν να αναπτύξουν όχι μόνο τη λειτουργική αποτελεσματικότητα, αλλά κυρίως την καταλληλότητα της γλώσσας σε συνάρτηση με την περίσταση. Σ' αυτού του τύπου τις δραστηριότητες, οι μαθητές πρέπει να μεταδίδουν μηνύματα με επιτυχία αλλά και να λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία. Λόγω των περιορισμών της τάξης, τα παιχνίδια ρόλων μπορούν αρκετές φορές να υποκαταστήσουν με επιτυχία, κοινωνικές καταστάσεις και σχέσεις που δεν μπορούν να υπάρξουν σ' αυτό το περιβάλλον. Οι δραστηριότητες αυτές πλησιάζουν περισσότερο στην εξωσχολική επικοινωνία γιατί αντιμετωπίζουν τη γλώσσα όχι τόσο ως ένα λειτουργικό εργαλείο, αλλά κυρίως ως μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς (Littlewood 1981: 20- 22,43).

Κατά τη διάρκεια των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων οι μαθητές πρέπει να έχουν στραμμένη την προσοχή τους σε αυτό που θέλουν να πουν ή να γράψουν, δηλαδή στο νόημα που θέλουν να εκφράσουν, και όχι στη γλωσσική μορφή που αυτό θα πάρει. Ο ρόλος του δασκάλου, στα πλαίσια της νέας διδακτικής προσέγγισης, είναι τελείως διαφορετικός. Έτσι, δεν πρέπει να διορθώνει λάθη ή να επιμένει στην παραγωγή γλώσσας χωρίς λάθη ούτε να χρησιμοποιεί τεχνικές που δεν έχουν σχέση με ό,τι συμβαίνει σε περιπτώσεις αυθεντικής επικοινωνίας (Τσίλη, 1999:41- 42 / Τοκατλίδου,1986:103- 105 / Widdowson,1978:32-35,64- 67).

Οι προτάσεις και οι τεχνικές που προτείνονται από την επικοινωνιακή προσέγγιση έχουν σύντομη ιστορία στη χώρα μας και έχουν εφαρμοστεί αποσπασματικά κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων που αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ελληνική πολιτεία δεν φάνηκε έτοιμη να ανταποκριθεί στις δραματικές κοινωνικές αλλαγές της δεκαετίας του '90 με την εισροή χιλιάδων μεταναστών και παλιννοστούντων τόσο από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες όσο και από άλλες χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η νέα πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στο σχολείο αντιμετωπίστηκε με τις τάξεις υποδοχής, οι οποίες όμως αφορούσαν αποκλειστικά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο Γυμνάσιο δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη για τη γλωσσική ενίσχυση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Πέρα από κάποιες ευεργετικές ρυθμίσεις για τα δύο πρώτα χρόνια των παιδιών αυτών στην Ελλάδα,

μοναδικό κριτήριο για την ένταξη σε τάξη είναι η ηλικία. Βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί και η ύπαρξη των διαπολιτισμικών Γυμνάσιων που όμως λειτουργούν ελάχιστα και μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μέρος των παραπάνω προβλημάτων αποτελεί η έλλειψη γλωσσικού αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης καθώς και διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες του αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού. Η πρόκληση στην οποία πρέπει να απαντήσει ο εκπαιδευτικός είναι η ανομοιογένεια των αλλόγλωσσων μαθητών και κατ' επέκταση οι διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες. Διδάσκοντας σε μια μικτή τάξη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάσει το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας της τάξης του και ταυτόχρονα να διδάξει με επιτυχία το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

Οι ανάγκες των μαθητών αυτών είναι πολυποίικιλες και πολυεπίπεδες και μπορούν να αναλυθούν ως εξής:

- Ένα σημαντικό ζήτημα είναι η μητρική γλώσσα των παιδιών και σε ποιο βαθμό αυτή παρεμβαίνει στην εκμάθηση της ελληνικής ή σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει τη διαδικασία αυτή λόγω της μεγάλης απόστασης ως γλωσσικό σύστημα και ως σύστημα γραφής από την ελληνική (π. χ. κινεζική, αραβική, γεωργιανή, αρμενική).
- Η δυσανάλογη ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου παιδιών που φοιτούν πολλά χρόνια στο ελληνικό σχολείο οδηγεί στο γεγονός ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία συνίσταται σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Ένα ζήτημα που αφορά και στους ελληνόφωνους μαθητές είναι η κατάκτηση λεξιλογίου που δεν αφορά στις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών, αλλά πρόκειται για το ειδικό ακαδημαϊκό, όπως συνήθιζεται να λέγεται, λεξιλόγιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Συνήθως παρατηρείται οι αλλόγλωσσοι μαθητές να κατακτούν πολύ γρήγορα τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες για καθημερινές περιστάσεις, αλλά αυτή η διαδικασία σταματάει όταν κατακτήσουν ένα *minimum* ευχέρειας.
- Τέλος, ένα άλλο πρόβλημα που συνδέεται και με την κατάκτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου, είναι η δυσκολία ανάπτυξης επικοινωνιακής ικανότητας σε διαφορετικά ύφη και περιστάσεις. Όταν οι περιστάσεις επικοινωνίας γίνονται επίσημες και το γλωσσικό ύφος (*register*) που

απαιτείται ανάλογο, οι αλλογλωσσοί/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κάνουν χρήση των δεξιοτήτων αυτών.

Αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων

Η παράδοση στο σχεδιασμό και τη δημιουργία εκπαιδευτικών υλικών, στο πλαίσιο του σχολείου, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στη χώρα μας δεν είναι μεγάλη. Κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί και χρησιμοποιηθεί υλικά τα οποία δεν στηρίζονταν ούτε σε συγκεκριμένη μέθοδο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αλλά και ούτε λάμβαναν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Αντίθετα, στο εξωτερικό υπάρχει μεγάλη παραγωγή σ' αυτό τον τομέα, ιδιαίτερα στις χώρες υποδοχής μεταναστών.

Το φαινόμενο αυτό για την Ελλάδα είναι πολύ πρόσφατο και είναι αναμενόμενη η περιορισμένη παραγωγή εγχειριδίων γι' αυτούς τους σκοπούς. Ειδικά στο Γυμνάσιο, τα πρώτα βιβλία που έχουν εμφανιστεί είναι αυτά που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος "Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών". Πρόκειται για σειρές που αποσκοπούν στο να καλύψουν τις γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες δεν διέπονται από ομοιογένεια και διακρίνονται από ποικίλα χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια η οποιαδήποτε απόπειρα αξιολόγησής τους, προκειμένου να κριθεί ο βαθμός καταλληλότητάς τους για την γλωσσική εκμάθηση και τη διδασκαλία στο σχολείο, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις αρχές και κριτήρια.

Η αξιολόγηση των γλωσσικών εγχειριδίων για τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα μπορεί να γίνεται πριν από τη χρήση, η οποία κρίνεται και ως η πιο δύσκολη, καθώς η διαδικασία αυτή θα γίνει χωρίς τα δεδομένα της εφαρμογής, κατά τη διάρκεια της χρήσης ή μετά από τη χρήση κάποιων χρόνων. Σύμφωνα με τον Cunniworth(1995:15- 17) η διαδικασία αυτή θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες βασικές προϋποθέσεις.

- 1) Να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να συνδυάζουν τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος γλωσσικής εκμάθησης. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο του υλικού θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο τι έχουν ανάγκη να μάθουν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τα γλωσσικά στοιχεία, τις δεξιότητες και τις επικοινωνιακές στρατηγικές.
- 2) Να αντανακλούν τις παρούσες και μελλοντικές γλωσσικές χρήσεις των μαθητών για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά στις διάφορες γλωσσικές περιστάσεις, είτε αυτές είναι προσωπικές, είτε επίσημες, είτε ακαδημαϊκές, στις οποίες θα κληθούν να συμμετά-

σχουν. Έτσι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ως προς το γλωσσικό περιεχόμενο, τις γλωσσικές δεξιότητες και τους τύπους των γλωσσικών χρήσεων.

- 3) Να διευκολύνει τις διαδικασίες μάθησης χωρίς να επιβάλλει δογματικά μια μέθοδο διδασκαλίας ή μια προσέγγιση. Μια εκλεκτιστική στάση, ως προς την επιλογή των τεχνικών από διάφορες μεθόδους, ανάλογα με το εκάστοτε γλωσσικό σύστημα αλλά και τις ανάγκες των μαθητών, είναι μάλλον η καταλληλότερη επιλογή παρά η αυστηρή προσήλωση σε μία και μόνη μέθοδο. Επιπλέον, απαιτείται μια ποικιλία ως προς τα θέματα και τις δραστηριότητες, έτσι ώστε να κινητοποιούνται οι μαθητές και να βρίσκουν την εκπαιδευτική διαδικασία πάντοτε ενδιαφέρουσα.

Ως μέθοδος αξιολόγησης επιλέχτηκε ο κατάλογος κριτηρίων και η πεντάβαθμη κλίμακα Lickert με 1 τη μικρότερη αξία και 5 τη μεγαλύτερη. Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε γιατί τα αποτελέσματα που δίνει είναι πιο συστηματικά και μπορούν να εξεταστούν από τον αξιολογητή όλα τα σημαντικά στοιχεία προκειμένου να αναδειχτεί η καταλληλότητα ή μη του βιβλίου. Επίσης εξασφαλίζεται η οικονομία, καθώς μπορεί να γίνει η επισκόπηση πολλών στοιχείων σε σύντομο χρόνο και οι απαιτούμενες πληροφορίες παρουσιάζονται με σαφή τρόπο.

Το δελτίο αξιολόγησης συντάχθηκε με το σκεπτικό της κάλυψης όλων των πτυχών του βιβλίου και της λεπτομερούς διερεύνησης των επιμέρους στοιχείων του. Έτσι αναπτύχθηκε από την κυρία Νιόβη Αντωνοπούλου ένα πρότυπο δελτίο με όλα τα κριτήρια που θεωρήθηκαν κατάλληλα και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ως εξής.

- Ταυτότητα του διδακτικού υλικού

Που αφορά στον ακριβή τίτλο, στους συγγραφείς, στους αποδέκτες, στον στόχο, στα ειδικά χαρακτηριστικά, στο συνοδευτικό υλικό

- Στόχοι και προσεγγίσεις

Αφορούν στο γλωσσικό πρόγραμμα, στις ανάγκες των μαθητών/τριών, στην ηλικία τους, στη διδακτική μέθοδο, στο επιπλέον υλικό, στις εικόνες.

- Σχεδιασμός και Οργάνωση

- Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει 4 υποκατηγορίες σχετικές με
- A) τη μορφή του βιβλίου, δηλαδή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, το εξώφυλλο, την βιβλιοδεσία, την παρουσίαση του υλικού και την εικονογράφηση
 - B) το υποστηρικτικό υλικό, βιβλίο ασκήσεων, δασκάλου και οπτικοακουστικό υλικό
 - Γ) την εισαγωγή του βιβλίου και κατά πόσο μπορεί να κατατοπίσει τον

εκπαιδευτικό σε σχέση με διδακτικές μεθόδους και οργάνωση δραστηριοτήτων

- Δ) το περιεχόμενο του βιβλίου, πληροφορίες, αν είναι ανάλογο με την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, αν συνδέεται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και φυσικά αν λαμβάνει υπόψη το διαπολιτισμικό στοιχείο
- Ε) τη δομή του βιβλίου δηλαδή αν είναι οργανωμένο σε γραμματικές δομές, γλωσσικές λειτουργίες, ανάγκες των μαθητών, αλλά και πως αναπτύσσεται η ύλη από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα, τη δομή και τη συνοχή των ενοτήτων όπως επίσης και τις επαναλήψεις γραμματικών φαινομένων και λεξιλογίου

- Γλωσσικό περιεχόμενο

Το γλωσσικό περιεχόμενο αφορά

- Α) στις ασκήσεις, δηλαδή στον τύπο των ασκήσεων παραδοσιακού ή επικοινωνιακού προσανατολισμού, μηχανιστικές ασκήσεις, ομαδικές δραστηριότητες γλωσσικά παιχνίδια κ. λ. π.
- Β) στη γραμματική, ποια φαινόμενα και πώς παρουσιάζονται, αν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, και αν προβλέπονται επικοινωνιακές δραστηριότητες
- Γ) στο λεξιλόγιο και αν αυτό συνδέεται με το θέμα των κειμένων, αν περιέχει ασκήσεις για την παραγωγή λέξεων και συνώνυμες λέξεις και φράσεις
- Δ) στην φωνολογία, δηλαδή κατά πόσο διδάσκεται η προφορά, ο τονισμός των λέξεων καθώς και η επιτόνιση

- Δεξιότητες

Αφορά στις τέσσερις δεξιότητες, κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, προστίθεται και η κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα αλλά και ισορροπία μεταξύ των τεσσάρων δεξιοτήτων.

- Θέματα- κείμενα

Κατά πόσο τα θέματα είναι σύγχρονα, ενδιαφέροντα και σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών, σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται στην ηλικία του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Σχετικά με τα κείμενα εξετάζεται η προέλευση τους, δηλαδή αν προέρχονται από τη λογοτεχνία των χωρών καταγωγής των μαθητών, όπως επίσης και η παρουσία κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων. Επιπλέον εξετάζεται η ποικιλία των κειμενικών ειδών ως προς το επίπεδο ύφους, η καταλληλότητα τους για την εξάσκηση και την ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων. Τέλος αναζητείται η μορφή των κειμένων αυθεντικά, ημιαυθεντικά ή κατασκευασμένα.

- Μεθοδολογία

Στην ενότητα της μεθοδολογίας, που είναι και η τελευταία του ερωτηματολογίου, διερευνάται σε ποιο βαθμό δίνεται έμφαση στη γραμματική, στην επικοινωνία και στην αυθεντικότητα της γλώσσας. Επίσης κατά πόσο δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η δυνατότητα εμπλοκής στη διδακτική διαδικασία και λήψης πρωτοβουλιών για τη μάθηση. Σε σχέση με τις δραστηριότητες, αυτό που εξετάζεται είναι η δυνατότητα ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας και η αντανάκλαση καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Τέλος, αξιολογείται ο τύπος των ασκήσεων παραδοσιακού ή επικοινωνιακού προσανατολισμού, μηχανιστικές με παραδείγματα και η ισορροπία μεταξύ καθοδηγούμενων και ελεύθερων δραστηριοτήτων (Αντωνοπούλου, 2007: 5-8).

Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για το Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των δύο βιβλίων που εξετάστηκαν από την ομάδα. Πρόκειται για τα Κείμενα για Νέους και Μαζί 2 που εκδόθηκαν από το κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής (ΚΕΔΑ) και το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Λόγω του μικρού αριθμού των αξιολογητών (13), από τη μια, και λόγω της πεντάβαθμης κλίμακας lickert δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ποσοτικά αποτελέσματα αλλά μόνο για τάσεις. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να αναλύσουμε συνοπτικά τις ενότητες του δελτίου αξιολόγησης και όχι τις επιμέρους ερωτήσεις που βρίσκονται σ' αυτές για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε γενικότερα συμπεράσματα¹.

Μαζί 2

A. Στόχοι και προσεγγίσεις

Η πλειοψηφία των αξιολογητών έκρινε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στους στόχους του γλωσσικού προγράμματος και στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης θεωρήθηκε σχετικά

1. Η ομάδα των αξιολογητών ήταν οι παρακάτω: Αντωνιάδης Θεόδωρος, Βερβίτης Νίκος, Γκόγκου Μαγδαληνή, Δημουλάς Κωνσταντίνος, Καπουρκατσίδου Μαρία, Κοντοδήμα Ευαγγελία, Κουτσιβέτα Φανή, Κουτσιμπέλη Όλγα, Λιάνη Τατιάνα, Νικολάου Γεωργία, Σεραφειμίδου Αθηνά, Στράντζαλη Ελένη, Φραγκουλίδου Φωτεινή.

πλήρες για την επιτυχία του γλωσσικού προγράμματος. Είναι μια καλή πηγή πληροφοριών για τους δασκάλους και γνώσεων για τους μαθητές. Όσον αφορά στην εφαρμογή και άλλων διδακτικών μεθόδων παρέχει σχετική ελευθερία στο διδάσκοντα και οι εικόνες του εξυπηρετούν τους διδακτικούς σκοπούς.

B. Σχεδιασμός και οργάνωση

α. Μορφή του βιβλίου

Η μορφή του βιβλίου είναι αρκετά επιτυχημένη, με ευχάριστο εξώφυλλο, καλής ποιότητας βιβλιοδεσία και χαρτί και πλούσια έγχρωμη εικονογράφηση και σύγχρονο φωτογραφικό υλικό σχετικό με τη ζωή των εφήβων αλλά και την ελληνική πραγματικότητα γενικότερα. Ο τρόπος παρουσίασης του υλικού είναι αρκετά εύστοχος.

β. Υποστηρικτικό υλικό

Το βιβλίο συνοδεύεται από βιβλίο ασκήσεων και δραστηριοτήτων, το λεγόμενο βιβλίο εργασιών, που ακολουθεί τη δομή των εννοιών του βιβλίου του μαθητή. Δυστυχώς, ενώ υπάρχει ακουστικό υλικό, δεν κατέστη δυνατόν να αποκτήσει η αξιολογική ομάδα πρόσβαση σ' αυτό. Το γεγονός αυτό καθιστά φτωχότερη την ποιότητα του συγκεκριμένου υλικού κατά την εφαρμογή του, καθώς οι αρχάριοι/ες μαθητές/τριες δεν έχουν την ευκαιρία να ασκηθούν στην κατανόηση προφορικού λόγου. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι αυτό δεν αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα εφόσον η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν σ' αυτό το επίπεδο είναι πολλά. Εξάλλου, η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου είναι η πρώτη που κατακτάται από τους νεαρούς/ές μαθητές/τριες που ζουν στη χώρα υποδοχής.

γ. Η εισαγωγή του βιβλίου

Εισαγωγή στο βιβλίο δεν υπάρχει ώστε να μπορεί να κατατοπιστεί ο εκάστοτε χρήστης ή ο εκπαιδευτικός. Έτσι, από τους συγγραφείς του βιβλίου δεν δίνεται κανενός είδους κατεύθυνση ως προς τη διδακτική μέθοδο ή ιδέες για οργάνωση επιπρόσθετων δραστηριοτήτων, εκτός των προτεινόμενων από το ίδιο το εγχειρίδιο.

δ. Το περιεχόμενο του βιβλίου

Ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου παρατηρείται ότι είναι, σε σημαντικό βαθμό, ανάλογο προς την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και

τις εμπειρίες των μαθητών, καθώς και ότι είναι γραμμένο με προσεκτικό τρόπο. Το μειονέκτημα που παρατηρείται σ' αυτήν την ενότητα είναι ότι συνδέεται ελάχιστα με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Οφείλουμε όμως να ομολογήσουμε ότι θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να ενσωματωθεί ο όγκος του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των γνωστικών αντικειμένων σε ένα εγχειρίδιο αυτού του τύπου. Αντίθετα, στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγεται η παρουσία του διαπολιτισμικού στοιχείου, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν στοιχεία του οικείου πολιτισμού τους, αλλά και άλλων εκτός του ελληνικού.

ε. Το βιβλίο (δομή)

Το βιβλίο είναι οργανωμένο με βάση γλωσσικές λειτουργίες, λεκτικές πράξεις, χωρίς βέβαια να παραμερίζονται οι γραμματικές δομές. Η σειρά που ακολουθείται είναι συγκεκριμένη και η ανάπτυξη του βιβλίου χαρακτηρίζεται από την ακολουθία από τα απλά στα σύνθετα. Ο αριθμός όμως των επαναλήψεων είναι μικρός έως μηδαμινός και δεν προβλέπονται ενότητες επαναληπτικού χαρακτήρα.

Γ. Γλωσσικό περιεχόμενο

α. Γραμματική

Για το συγκεκριμένο επίπεδο των μαθητών καλύπτονται επαρκώς τα απαραίτητα μορφοσυντακτικά φαινόμενα με βάση τις γλωσσικές ανάγκες τους. Τα νέα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται κυρίως μέσα σε κατασκευασμένα κείμενα με τη μορφή διαλόγων, ενώ ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που επιλέγονται αυθεντικά κείμενα για το σκοπό αυτό. Επίσης, ο τρόπος αυτός της παρουσίασης των φαινομένων δίνει, σε κάποιο βαθμό, τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν μόνοι τους το σχηματισμό, τη χρήση, τη σημασία και τη λειτουργία τους, αλλά λιγότερο τη δυνατότητα επίγνωσης τους.

β. Ασκήσεις

Ο τρόπος παρουσίασης των ασκήσεων είναι ικανοποιητικός εφόσον οι οδηγίες των εκφωνήσεων είναι σαφείς και συνοδεύονται από παραδείγματα. Στο βιβλίο υπάρχουν τόσο παραδοσιακού όσο και επικοινωνιακού προσανατολισμού ασκήσεις, ενώ δε λείπουν και κάποιες μηχανιστικές, τα λεγόμενα drills, που αποσκοπούν στην ορθή εφαρμογή συγκεκριμένων φαινομένων. Το γεγονός αυτό δεν θα πρέπει να θεωρηθεί αρνητικό επειδή προέρχεται από τη δομική μέθοδο διδασκαλίας και

επικρίθηκε έντονα από την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς εξυπηρετεί την εξάσκηση των μαθητών σε φαινόμενα της πλούσιας κλιτικής μορφολογίας του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής. Ως αρνητικό, αντίθετα, θα πρέπει να θεωρηθεί ότι σ' αυτού του τύπου τις ασκήσεις δίνεται έμφαση μόνο στη γραπτή εφαρμογή των φαινομένων. Εκτός αυτών περιέχονται και ασκήσεις ορθογραφίας, που πρόκειται επίσης για θετική επιλογή των συγγραφέων στην προσπάθεια να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν στην πολύπλοκη ιστορική ορθογραφία της ελληνικής. Οι δραστηριότητες, δηλαδή οι επικοινωνιακές ασκήσεις του, επιδιώκουν σε κάποιο βαθμό την άνετη χρήση των φαινομένων. Σημαντική είναι και η παρουσία κάποιων συνεργατικών δραστηριοτήτων και γλωσσικών παιχνιδιών που θα μπορούσαν κάλλιστα να είναι περισσότερα γιατί δίνουν ευχάριστο τόνο στην εκμάθηση.

γ. Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο συνδέεται απόλυτα με τα θέματα των κειμένων και δίνεται αρκετή σημασία στην παρουσίαση νέου υλικού. Η ομάδα των αξιολογητών εκτίμησε ότι ο αριθμός των νέων λέξεων έχει υπολογισθεί και έχει επιλεγεί με κάποια κριτήρια, πιθανόν με τη συχνότητα χρήσης τους. Προβλέπονται κάποιες ασκήσεις για την παραγωγή νέων λέξεων και για την εκμάθηση συνωνύμων στο επίπεδο της λέξης και της φράσης, καθώς και ιδιωτισμοί και εκφράσεις.

δ. Φωνολογία

Δυστυχώς, όπως ισχύει με τα περισσότερα εγχειρίδια που κυκλοφορούν στη χώρα μας, δεν προβλέπεται καθόλου η εξάσκηση της προφοράς, του τονισμού των λέξεων και του επιτονισμού των εκφωνημάτων.

Δ. Δεξιότητες

Σχετικά με τις 5 δεξιότητες, κατανόηση παραγωγή προφορικού- γραπτού λόγου και κοινωνικοπολιτισμική, δεν υπάρχει επαρκής ισορροπία ως προς την ανάπτυξή τους. Η έμφαση δίνεται κατά πρώτον στην κατανόηση του γραπτού λόγου και κατά δεύτερον στην παραγωγή του. Η κατανόηση και παραγωγή προφορικού είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, κάτι που συναντάται πολύ συχνά στα εγχειρίδια ανάλογου τύπου.

Ε. Θέματα - Κείμενα

Τα θέματα είναι σύγχρονα και σχετικά ενδιαφέροντα, αρκετά κατάλ-

ληλα για την ηλικία των μαθητών και σχετίζονται με την καθημερινή ζωή τους. Ελάχιστα κείμενα προέρχονται από την ελληνική λογοτεχνία και καθόλου από τη χώρα καταγωγής των μαθητών/τριών. Ωστόσο προσφέρουν τη δυνατότητα επαφής με κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία. Στα πολύ θετικά μπορεί να προστεθεί η ποικιλία διαφόρων τύπων κειμένων (φιλικό τυπικό κ.τλ.). Η πλειοψηφία των κειμένων είναι ημιαυθεντικά και κατασκευασμένα, ενώ απουσιάζουν παντελώς τα αυθεντικά κείμενα. Παρόλα αυτά, ο τρόπος που είναι γραμμένα, απηχεί μια ζωντάνια και πλησιάζει σε αρκετές περιπτώσεις τον αυθεντικό λόγο.

ΣΤ. Μεθοδολογία

Η έμφαση που δίνεται στη γραμματική είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την επικοινωνία και την αυθεντικότητα της γλώσσας, κατά την άποψη των αξιολογητών. Επιπλέον, η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών σχετικά με τη μάθησή τους και εμπλοκής τους στην διδακτική διαδικασία είναι περιορισμένη.

Γενικές παρατηρήσεις

Τέλος θα θέλαμε να προσθέσουμε και κάποιες ακόμη παρατηρήσεις οι οποίες δεν καλύπτονται από τα δελτία αξιολόγησης. Η διάρθρωση των ενοτήτων ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σενάριο με πρωταγωνιστές αλλόγλωσσους μαθητές και αυτό είναι ένα αξιοσημείωτο προσόν του βιβλίου, καθώς δίνει στα παιδιά την αφορμή να ταυτιστούν με τους πρωταγωνιστές, γεγονός που είναι απόλυτα επιθυμητό. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει τετράγλωσσο γλωσσάρι στα ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά και ρωσικά κάτι που βοηθάει το μαθητή να λειτουργήσει και σε ένα βαθμό σε σχέση με τη μάθηση.

Πολύ σημαντική είναι η περιορισμένη χρήση της μεταγλώσσας. Αυτό, από τη μια, είναι πολύ θετικό και εναρμονίζεται με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, από την άλλη όμως η εμπειρία στις τάξεις του προγράμματος έχει αποδείξει ότι, παρόλο που η μεταγλώσσα και η εκμάθησή της δεν προσθέτουν στην προσπάθεια κατάκτησης της επικοινωνιακής ικανότητας, συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών. Η παρουσία της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια των διαφόρων γλωσσικών αντικειμένων των φιλολογικών μαθητών είναι κυρίαρχη.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η φύση των κειμένων. Παρότι τα κείμενα είναι ημιαυθεντικά ή κατασκευασμένα, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ειδών λόγου: άρθρα, έρευνες, ειδήσεις και τίτλους εφη-

μερίδων, ερωτηματολόγια και κουίζ αυθεντικά σύγχρονα τραγούδια, αγγελίες και άλλα.

Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά

A. Στόχοι και προσεγγίσεις

Σύμφωνα με την ομάδα των αξιολογητών, το βιβλίο ανταποκρίνεται σχετικά ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών/τριών, αποτελεί μια καλή πηγή γνώσεων γι' αυτούς/ές και δίνει τη δυνατότητα χρήσης και άλλου υλικού, όταν αυτό είναι σκόπιμο. Αντίθετα, το βιβλίο κρίνεται αρνητικά από το γεγονός ότι δεν περιέχει οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και ότι δεν αποτελεί πηγή πληροφοριών για το διδάσκοντα. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι αξιολογητές κρίνουν πως ικανοποιεί σημαντικά τους στόχους που περιγράφονται από τους συγγραφείς του.

B. Σχεδιασμός και οργάνωση

α. Μορφή του βιβλίου

Η μορφή του βιβλίου κρίνεται μάλλον ικανοποιητική, έχει πλούσια εικονογράφηση και ο τρόπος παρουσίασης του υλικού του είναι αρκετά επιτυχημένος. Το κύριο μειονέκτημά του είναι ότι δε διαθέτει ακουστικό υλικό.

β. Υποστηρικτικό υλικό

Εδώ εντοπίζεται και το βασικό μειονέκτημα του εγχειριδίου. Δε διαθέτει κανενός είδους υποστηρικτικό υλικό: βιβλίο δασκάλου, βιβλίο ασκήσεων και δραστηριοτήτων, κασέτες και CD προφορικού λόγου και τα γραπτά κείμενα των κασετών και των CD ούτε βιντεοσκοπημένο υλικό. Το γεγονός αυτό περιορίζει σημαντικά το πεδίο επιλογών του δασκάλου αλλά και τις δυνατότητες δράσης και πληροφόρησης των μαθητών/τριών.

γ. Η εισαγωγή του βιβλίου

Και σε αυτό το πεδίο η ομάδα των αξιολογητών, σχεδόν στο σύνολό της, κρίνει το βιβλίο από αρκετά ως πολύ ελλιπές. Η εισαγωγή του δε φαίνεται να προσφέρει κατατοπιστικές οδηγίες ούτε στο δάσκαλο αλλά ούτε σε οποιονδήποτε αναγνώστη θελήσει να το χρησιμοποιήσει. Επιπλέον, δε δίνει σχεδόν καμία κατεύθυνση για διδακτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα και, τέλος, δε δίνει ιδέες για την οργάνωση δραστηριοτήτων.

δ. Το περιεχόμενο του βιβλίου

Οι θεματικές που έχουν επιλεγεί από τους συγγραφείς χαρακτηρίζονται αρκετά επιτυχημένες. Σε ένα μεγάλο βαθμό συμβαδίζουν με την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο αλλά και τις εμπειρίες των παιδιών και έχουν κύριο χαρακτηριστικό τους το διαπολιτισμικό στοιχείο.

ε. Το βιβλίο (δομή)

Όσον αφορά στη δομή του βιβλίου, φαίνεται ξεκάθαρα πως είναι οργανωμένο σύμφωνα με τα θέματα που παρουσιάζονται και όχι με βάση γραμματικές δομές ή γλωσσικές λειτουργίες. Υπάρχει μια σχετική συνοχή μεταξύ των ενότητων του και ακολουθείται η σειρά από τα απλά στα σύνθετα, αλλά δεν προβλέπονται σχεδόν καθόλου επαναλήψεις λεξιλογίου ούτε γραμματικών φαινομένων.

Γ. Γλωσσικό περιεχόμενο

α. Γραμματική

Στο επίπεδο της γραμματικής το βιβλίο κρίνεται ελλιπές. Τα φαινόμενα μορφολογίας και σύνταξης, που είναι απαραίτητα να διδαχθούν στα παιδιά του συγκεκριμένου επιπέδου (αρχάριοι μαθητές/τριες 11- 15 ετών), καλύπτονται ελάχιστα. Τα γραμματικά φαινόμενα προς επεξεργασία και ανάλυση δεν παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα ούτε γίνεται χρήση των φαινομένων αυτών μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο στόχος του βιβλίου είναι η επαφή των μαθητών/τριών με λογοτεχνικά κείμενα και όχι η κατάκτηση γραμματικών δομών.

β. Λεξιλόγιο

Σε επίπεδο λεξιλογίου, οι αξιολογητές έκριναν το εγχειρίδιο πολύ ικανοποιητικό γιατί δίνεται βαρύτητα στην παρουσίαση νέου λεξιλογίου, που έχει επιλεγεί με κάποια κριτήρια, και υποστηρίζεται αρκετά επιτυχημένα και από την εικονογράφηση. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ιδιωματοσμούς ενώ υπάρχουν και αρκετές ασκήσεις λεξιλογίου.

γ. Φωνολογία

Στον τομέα της φωνολογίας δεν προβλέπεται διδασκαλία της προφοράς, του τονισμού των λέξεων και του επιτονισμού. Βέβαια η έλλειψη πρόβλεψης γι' αυτό το σημαντικό γλωσσικό κομμάτι εντοπίζεται σχεδόν σε όλα τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής είτε αυτά απευθύνονται σε παιδιά είτε σε ενήλικες.

δ. Δεξιότητες

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το βιβλίο επικεντρώνεται σε ορισμένες δεξιότητες όπως η παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου και όχι τόσο του προφορικού. Βέβαια σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης της κοινωνικοπολιτισμικής δεξιότητας των μαθητών/τριων, αφού αρκετές από τις δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να κατανοήσουν τα εκάστοτε πολιτισμικά στοιχεία και να τα συγκρίνουν με αυτά της χώρας καταγωγής τους.

ε. Θέματα - Κείμενα

Τα κείμενα που περιέχονται στο εγχειρίδιο είναι αρκετά ενδιαφέροντα, σύγχρονα και κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών, ενώ δίνουν και σημαντικά κοινωνιοπολιτισμικά στοιχεία. Δίνουν τη δυνατότητα εξάσκησης του γραπτού λόγου πολύ περισσότερο από τον προφορικό. Αρκετά από αυτά προέρχονται από την ελληνική λογοτεχνία και τη λογοτεχνία δυτικών χωρών, αλλά σχεδόν κανένα από αυτά από τη λογοτεχνία των χωρών καταγωγής των μαθητών/τριών. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυθεντικά και ημιαυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι θα μπορούσαν να περιέχονται και άλλα είδη λόγου εκτός της αφήγησης, όπως άρθρα, επιστολές κ.λ.π.

στ. Μεθοδολογία

Οι δραστηριότητες είναι περισσότερο ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δίνουν τη δυνατότητα για συζήτηση μέσα στην τάξη με τη χρήση αυθεντικής γλώσσας. Αντικατοπτρίζουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής και απευθύνονται σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες των μαθητών/τριών σύμφωνα με την κρίση των αξιολογητών.

Γενικές παρατηρήσεις

Από την εφαρμογή του βιβλίου στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα τα οποία δεν συνάδουν απόλυτα με τις αξιολογικές κρίσεις της ομάδας. Το συγκεκριμένο βιβλίο είναι μάλλον πιο κατάλληλο για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και την πρώτη Γυμνασίου. Τα κείμενα είναι αρκετά απλοϊκά και έχουν τη μορφή του παραμυθιού ή της σύντομης αφήγησης. Τα παιδιά των

μεγαλύτερων ηλικιών παρατηρούσαν ότι δεν είναι ενδιαφέροντα και αρκετά ελκυστικά.

Η εικονογράφηση, από την άλλη, είναι ιδιαίτερα επιτυχημένη αφού προικίζει το βιβλίο με ζωντάνια και παραστατικότητα. Το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας είναι παρόν σε όλες τις ενότητες και στα κείμενα και στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Επίσης είναι πολύ σημαντικό ότι υπάρχουν υποσημειώσεις σε όλα τα κείμενα, με την ερμηνεία των δύσκολων λέξεων, οι οποίες επαναλαμβάνονται και σε κάποιες δραστηριότητες για εμπέδωση. Τέλος, το βιβλίο αυτό, λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών, είναι κατάλληλο και για αυτόνομη χρήση από το μαθητή εκτός της σχολικής τάξης.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να κάνουμε μια αποτίμηση της προσπάθειας αυτής αναγνωρίζοντας ότι είναι η πρώτη φορά που δημιουργήθηκε ένα τέτοιου είδους υλικό για τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών του Γυμνασίου και ότι η όλη προσπάθεια είναι πολύ αξιόλογη και κάλυψε ένα σημαντικό κενό. Πιστεύουμε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και ελπίζουμε ότι το συγκεκριμένο εγχείρημα θα αποτελέσει την αφετηρία για νέα παραγωγή, ακόμα πιο κατάλληλη, τόσο για τις ανάγκες των μαθητών όσο και για τις ανάγκες που απορρέουν από τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου Ν. (2006) *Αναφορά σχετικά με την αξιολόγηση διδακτικού υλικού*, Θεσσαλονίκη, (Αδημοσίευτη αναφορά).
- Τσίλη, Μ. (1999). *Η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας*. Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος.
- Τοκατλίδου, Β. (1986) *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαρατσάρη Ι. (1996) Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, στο *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας* Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Cunnigsworth, A. (1995) *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Halliday, M. (1970), *Language structure and language function*. Στο *New horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1972), *On communicative competence*. Στο *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

- Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J. & Rodgers Th. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G (1978) *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Πρόγραμμα β		Μέρος β Τρίτη 11 Δεκεμβρίου
Προεδρείο:	ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ <i>Άλκωτος Ζερβοπούλου</i> <i>Δημήτρης Μουροκούρης</i>	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΜΙΚΗ ΔΙΔΑΣΤΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ <i>Άννα Αναστασιάδη - Συμεωνίδη</i> <i>Γεώργιος Νικολάου</i>
19.30 - 20.00	Δηλωσισία και γλωσσική εκπαίδευση, σταθμισμός και υλοποίηση μιας παρέμβασης <i>Δημήτρης Κουτσογιάννης</i> <i>Ρούλα Τσοκαλίδου</i>	17.00 - 17.20 Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση <i>Παναγιώτης Σιακέλλης</i>
20.00 - 20.30	Συν - σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση <i>Ευδοκία Μπίνα</i> <i>Γιάννης Παπαθανασίου</i>	17.20 - 17.50 Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη: πρόταση για τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού για παλινοστούστες και αλλοδαπούς μαθητές <i>Χριστίνα Μαλιγκούδη</i> <i>Φωτεινή Τολοΐδη</i>
20.30 - 21.00	Συζήτηση - Λήξη του α' μέρους	17.50 - 18.20 Η Διαπολιτισμική Δόξαση των νέων διδακτικών εργαλείων της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο <i>Ζωή Μπέλλα</i> <i>Μαρία Πεσκετζή</i>
		18.20 - 18.50 Αναζήτηση στοιχείων διαπολιτισμικότητας στις ιστορικές και κοινωνικές συνεισφορές σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου <i>Μαρία Αλεξοπούλου</i> <i>Ελένη Σπασάρη - Μπεγλίτη</i> <i>Άννα Τριανταφυλλίδου</i>
		18.50 - 19.20 Συζήτηση
		19.20 - 19.40 Διάλειμμα

Συμμετέχουν οι:	
Προεδρείο:	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ <i>Παρασκευάς Γαλιόρης</i> <i>Παναγιώτης Σιακέλλης</i>
19.40 - 20.00	Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού, μια πρόταση για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία <i>Νιόβη Αντωνοπούλου</i>
20.00 - 20.30	Εκπαιδευτική προσέγγιση και διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση <i>Νικόλαος Βερβίτης</i> <i>Μαρία Καπουρκατζίδου</i>
20.30 - 21.00	Συζήτηση - Συμπεράσματα <i>Λήξη</i>
	Μαρία Αλεξοπούλου , Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Άννα Αναστασιάδη - Συμεωνίδη , Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Νιόβη Αντωνοπούλου , Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Νικόλαος Βερβίτης , Φιλολόγος Παρασκευάς Γαλιόρης , Πρωτόδικος Επιστημονικός & Παιδαγωγικός Καθοδηγητής Δ. Εκπαίδευσης Αττικής Κατερίνα Δημητριάδου , Λέκτορας Παιδαγωγικού Δ. Μακεδονίας Μαρία Ευσταθίου , Φιλολόγος Άλκωτος Ζερβοπούλου , Πρωτόδικος Επιστημονικός & Παιδαγωγικός Καθοδηγητής Δ. Εκπαίδευσης Μακεδονίας Μαρία Καπουρκατζίδου , Φιλολόγος Αναστασία Κεϊτζίου , Λέκτορας Α.Π.Θ. Δημήτρης Κουτσογιάννης , Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ. Χριστίνα Μαλιγκούδη , Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Κρήτης Δημήτρης Μουροκούρης , Αναστασιακής Καθηγήτριας Α.Π.Θ. Ζωή Μπέλλα , Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Κωνσταντίνος Μπίκος , Αναστασιακής Καθηγήτριας Α.Π.Θ. Ευδοκία Μπίνα , Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Α.Π.Θ. Γεώργιος Νικολάου , Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Ιωνάνων Παναγιώτης Σιακέλλης , Ομότιμος Καθηγητής Α.Π.Θ. Γιάννης Παπαθανασίου , Φιλολόγος Ζωή Παπανασού , Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Μαρία Πεσκετζή , Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ιόλη Πολυδαρίδου , Φιλολόγος Ελένη Σπασάρη - Μπεγλίτη , Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Φωτεινή Τολοΐδη , Διδάκτωρ Α.Π.Θ. Άννα Τριανταφυλλίδου , Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής Ρούλα Τσοκαλίδου , Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

