

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

## **Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών**

**(σσ. 123-140)**

**Χρήστος Τσιρώνης**

### **Εισαγωγή**

Ο σύγχρονος κόσμος αναπτύσσεται ως μια πραγματικότητα πολύχρωμη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική. Υπό αυτές τις συνθήκες, η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και η ανάπτυξη των ικανοτήτων που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να οργανώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους με όρους συναίνεσης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου που λαμβάνει υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την ενδυνάμωση των μαθητών, την έκφραση και κατανόηση της διαφορετικότητας, την ενθάρρυνση της σχολικής συμμετοχής, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών/τριων (στο εξής: μαθητών) αλλά και των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού (στο εξής: του εκπαιδευτικού) σε αυτήν τη διαδικασία είναι καίριος και προϋποθέτει τόσο τον επαναπροσδιορισμό των τρόπων και των μεθόδων κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο όσο και την ουσιαστική ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού ως δυναμικού μοχλού αλλαγής του σχολικού βίου.

### **1. Η κοινωνική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη**

Η σχολική τάξη είναι ένα σαφές, ορισμένο και οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η (συν)αντίληψη των επιμέρους ρόλων, η λειτουργία τους μέσα στην τάξη, οι τρόποι ανάπτυξης και εμβάθυνσης της αλληλεπίδρασης επιδρούν καθοριστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών όσο και στη γενικότερη λειτουργία της τάξης. Η εικόνα ενός αθλητικού αγώνα μπορεί να αποδώσει παραστατικά την οργανική αλληλεξάρτηση μεταξύ των ρόλων, του συστήματος κανόνων, του εύρους της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης και της ερμηνευτικής προσέγγισης της μεταξύ τους συσχέτισης. Σε έναν αθλητικό αγώνα λοιπόν κάθε παίχτης ξεχωριστά έχει το δικό του ρόλο και θέση στο γήπεδο και μπορεί να είναι ωφέλιμος για την ομάδα στην οποία ανήκει, εφόσον γνωρίζει τους ρόλους των άλλων παικτών και εκπληρώνει τις δικές του υποχρεώσεις με βάση τη γνώση των κανόνων του παιχνιδιού. Η δράση του επομένως προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη γενική σκοπιά της ομάδας και από τις προσδοκίες που έχουν από αυτόν τα υπόλοιπα μέλη της.

Μέσα από τις αμοιβαίες προσδοκίες, την άσκηση ρόλων και την καθημερινή αλληλεπίδραση νοηματοδοτείται η σχολική φοίτηση, ερμηνεύεται η κατανομή ρόλων και προσαρμόζεται η συμπεριφορά των μαθητών. Το πλέγμα της δράσης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό καθορίζεται τόσο από τα επιμέρους προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό ορίζοντα αναφοράς των κοινωνικών υποκειμένων. Ποιος είναι όμως αυτός ο ορίζοντας αναφοράς στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

Παρά τις δραματικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες η εκτίμηση της κατάστασης και των αναγκών της σχολικής τάξης βασίζεται σε μεγάλο ακόμη βαθμό σε κοινωνικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι στην πραγματικότητα ένα φαινόμενο παλαιό. Σε αντίθεση, όμως, με το παρελθόν, που επιδιώκονταν η αφομοίωση της διαφορετικότητας στο κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο, στο σύγχρονο κόσμο ο σεβασμός της διαφορετικότητας και του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως βασικό κοινωνικό- εκπαιδευτικό πρόταγμα.

Η πραγματικότητα σήμερα υποχρεώνει τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του πολιτισμού και την κατανόηση της προσωπικής ταυτότητας με βάση πολύ πιο δυναμικά ερμηνευτικά σχήματα. Υπό το φως των νέων εξελίξεων ο πολιτισμός μοιάζει να είναι περισσότερο ένα σύνθετο πεδίο που συντίθεται από στοιχεία του τρόπου ζωής, των αξιών, των αρχών κατανόησης και ερμηνείας του κοινωνικού γίνεσθαι παρά ένα ψηφιδωτό παγιωμένων στη διάρκεια του χρόνου πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, η ταυτότητα του σύγχρονου ανθρώπου δεν μπορεί να περιγράφεται πια ως ένα στατικό πλαίσιο αρχών, επιλογών και χαρακτηριστικών, αλλά ως μια δυναμική γεωμετρία από αλληλοεπικαλυπτόμενα οράματα, φιλοδοξίες, απογοητεύσεις, φόβους, ενδιαφέροντα, επιλογές κ.λπ. Η ταυτότητα δηλαδή είναι ένα σύνολο που υπερβαίνει τα μέρη που το συναποτελούν, διαμορφώνεται από τον βίοκοσμο του υποκειμένου, αλλά και τον διαμορφώνει. Δεν είναι επίσης ένα σύνολο που οριστικά προσδιορίζεται σε κάποια χρονική στιγμή, αλλά μια δυναμική που αναπτύσσεται

μέσα στο χρόνο και βρίσκει διαύλους ανατροφοδότησης σε ένα συνεχές εκπαίδευσης, όπου η τυπική, μη τυπική αλλά και η άτυπη εκπαίδευση προσφέρουν διαρκώς δομικά στοιχεία διαμόρφωσης της ταυτότητας.

Υπό αυτές τις συνθήκες η σχολική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά σύνθετη και η εικόνα της σχολικής τάξης μοιάζει, μάλλον, με ένα παγόβουνο (CoE- EC 2000:18-20): ένα μικρό κομμάτι είναι μόνο ορατό, ενώ η πλατιά του βάση παραμένει αόρατη κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Λίγα λοιπόν στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας είναι ορατά στο αρχικό στάδιο της σχολικής φοίτησης. Όσα συνθέτουν την προσωπικότητα των μαθητών σχηματοποιούν μια μεγάλη βάση, η ανακάλυψη και κατανόηση της οποίας απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια. Η κατάσταση αυτή αναδεικνύει το ρόλο αλλά και την ευθύνη του εκπαιδευτικού, θέτει σε αμφισβήτηση προκαταλήψεις και στερεότυπα και αποτελεί μια προσωπική και κοινωνική πρόκληση επικοινωνίας.

Η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη δεν περιορίζεται στο πλαίσιο καθορισμένων στόχων και ρόλων (εκπαιδευτικός- μαθητής). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, η αντιμετώπιση των προκλήσεων της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα βελτίωσης της επαγγελματικής απόδοσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός «διδάσκει» καθημερινά με το παράδειγμα και τις αξίες του, τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά τα δεδομένα και αντιδρά σε διάφορες περιστάσεις, καθώς επίσης και με τη στάση του απέναντι στα βασικά χαρακτηριστικά του βίου των μαθητών του (ψυχοδυναμικό φορτίο εφηβείας, προσωπικές εμπειρίες, ανάγκες, ταλέντα). Μέσα σε αυτήν την προοπτική αναδεικνύεται η σημασία των ειδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Οι δραστηριότητες με βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο σημαντικών παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων (J. Dewey “μάθηση μέσα από την εμπειρία” - J. Bruner “μάθηση μέσω ανακάλυψης” κ.λπ) και μπορούν να στηριχθούν σε περιβάλλον τυπικής αλλά και μη τυπικής εκπαίδευσης. Προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν με προσωπικό και ζωντανό τρόπο τα ζητήματα που ερευνούν, να αναπτύξουν την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλυσης και χειρισμού του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν, και δημιουργούν τέλος συνθήκες ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και αυτογνωσίας.

### Μια πρόταση για μελέτη περίπτωσης

Η ιστορία της Α. Μ.

Γεννήθηκε στην Ελλάδα. Ο πατέρας της κατάγεται από την Κένυα, ενώ η μητέρα της από τη Γερμανία. Γνωρίστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην Ελλάδα, παντρεύτηκαν και εγκαταστάθηκαν σε πόλη της Β. Ελλάδας. Η Α. δεν έχει πάει ποτέ στην Κένυα και η Γερμανία είναι «τόσο κοντά και τόσο μακριά». Εξωτερικά μοιάζει με μια μέση Κενυάτισσα έφηβη. Το ταμπεραμέντο, οι συνήθειες και ο τρόπος ζωής της είναι ανάλογα με αυτά μιας μέσης Ελληνίδας έφηβης. Μιλάει ελληνικά και αγγλικά και κατανοεί απλές εκφράσεις στα γερμανικά και στη Swahili. Είναι χριστιανή (περίπου το 80% του πληθυσμού τόσο στη Γερμανία όσο και στην Κένυα ανήκει σε χριστιανικές ομολογίες), οι φίλοι της είναι όλοι Έλληνες και θέλει να σπουδάσει νομικά.

- ✓ Πιστεύετε ότι έτυχε ρατσιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο;
- ✓ Πώς νομίζετε ότι της συμπεριφέρονται οι συμμαθητές της και πως οι καθηγητές στο σχολείο;
- ✓ Τι νομίζετε ότι προσδιορίζει την ετερότητά της; (Η εξωτερική της εμφάνιση, η γλώσσα, η πολιτισμική νοηματοδότηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, άλλα στοιχεία ή όλα αυτά μαζί;)

Μερικά παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (CoE-Educational Pack 2004, OHCHR 2004) που ευνοούν την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι: α) τα παιχνίδια ρόλων (οι μαθητές υποδύονται χαρακτήρες και αλληλεπιδρούν αυτοσχεδιάζοντας με βάση την προσωπική τους εμπειρία), β) οι αγώνες επιχειρηματολογίας (η ομάδα χωρίζεται με βάση τη στάση ή τη θεώρηση των μαθητών απέναντι σε ένα σκοπίμως αμφιλεγόμενο ζήτημα και γίνεται προβολή και αντιπαράθεση επιχειρημάτων), και γ) οι προσομοιώσεις (οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους με σκοπό να βιώσουν όσο γίνεται πιο ρεαλιστικά μια κατάσταση, βλ. για παράδειγμα τις βιωματικές ασκήσεις «Ο πρόσφυγας» και «Ένα Βήμα Εμπρός» CoE 2004 σ. 151 και CoE 2002 σ. 217 αντίστοιχα).

**Στιγματισμός:** Μια διαδικασία κατά την οποία στοιχεία της συμπεριφοράς, της προσωπικής ή συλλογικής ταυτότητας κ.ά. υπόκεινται σε κοινωνική απαξίωση. Η διαδικασία αυτή έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη δυσχερή διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας, τον αποκλεισμό από την κοινωνική αλληλεπίδραση κ.λπ. (Bilton et al. 1996; Loesel 1975:20)

**Στερεότυπα:** είναι εικόνες και κρίσεις μειωτικές για άλλους ανθρώπους που δεν βασίζονται στη λογική, αλλά στην άδικη και μη εμπειρική γενίκευση.

**Προκαταλήψεις:** η διατήρηση και υποστήριξη «προκατασκευασμένων» ιδεών –συνήθως αρνητικών- για ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων, που προέρχονται από στερεότυπες πεποιθήσεις και τείνουν να παραμείνουν ισχυρές ακόμη και υπό το φως νέων πληροφοριών. (Giddens 1997)

Ο στιγματισμός, η στερεοτυπική αντιμετώπιση, οι προκαταλήψεις και η ενδεής κοινωνική αλληλεπίδραση σε μια κοινωνική ομάδα είναι πολύ συχνά αποτέλεσμα ελλιπούς γνώσης και ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν την ετερότητα. Καθώς όμως η ανθρώπινη ζωή υπερβαίνει την περιγραφή της και η μοναδικότητα του ανθρώπινου προσώπου είναι ανεπα-νάληπτη, είναι αναγκαίο να αποφεύγονται οι γενικές περιγραφές και οι αφαι-ρετικές αναλύσεις που δημιουργούν τυποποιημένα σχήματα αναφοράς ακόμη και όταν υπάρχει καλή πρόθεση. Στη θέση τους, η ανάλυση του πλαισίου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των γεγονότων ή των συμπεριφορών μέσα στη συνάφεια της σχολικής πραγματικό-τητας, μπορούν να αποσαφηνίσουν προβληματικές καταστάσεις και να διαυ-γάσουν πιθανές λύσεις τους.

## 2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Όλες οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπούν στην πληρό-τητα και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας του συνόλου των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι βέβαια ένας παθητικός παρατηρητής της φυσικής ωρίμανσης των μαθητών ή των τυχαίων μορφών άτυπης εκπαί-δευσης. Αντίθετα, οργανώνει με επιμέλεια τους παράγοντες, τους τρόπους και τα μέσα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή και προσπαθεί να ενεργοποιή-σει τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης, με οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο φραγμός της γλώσσας είναι μία μόνο πτυχή αυτής της πραγματικότητας, καθώς διαφορετικές θεωρήσεις για τη σχολική φοίτηση, διαφορετικές προσδοκίες και δυνατότητες και διαφορετικές συνθήκες ζωής προσδιορίζουν ποικιλοτρόπως τις συνθήκες και τη διαδικασία μάθησης στη σχολική τάξη.

Η διαδικασία μάθησης ενσωματώνει τρεις ταυτόχρονες διαστάσεις: τη **γνωστική**, [η διάσταση του περιεχομένου μάθησης, που μπορεί να περιγραφεί ως γνώση ή δεξιότητες και που ενισχύει την κατανόηση και τις δυνατότητες του μαθητή], τη **συναισθηματική- ψυχοδυναμική**, [η διάσταση που καλύπτει τη διανοητική ενέργεια, τα συναισθήματα και τα κίνητρα] και μια **κοινωνική διάσταση** [η διάσταση της εξωτερικής αλληλεπίδρασης, όπως η συμμετοχή, η επικοινωνία και η συνεργασία] (Hleris 2002).

Η σχολική τάξη είναι μια «λειτουργική κοινωνική ομάδα» με κατανομή ρόλων, ανάλογες προσδοκίες και κανόνες αμοιβαίας επίδρασης. Η δομή της προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από εξωτερικούς παράγοντες (τυπική δομή σχολικής τάξης), όπως είναι η ηλικία και άλλες εκπαιδευτικές προδιαγραφές. Ταυτόχρονα, όμως, η εσωτερική διάρθρωση της τάξης επηρεάζεται σημαντικά από προσωπικές επιλογές, εσωτερικές ομαδοποιήσεις, από τις προϋποθέσεις, αλλά και τα αποτελέσματα της ποιότητας και του εύρους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της (Μπίκος 2004). Ο εκπαιδευτικός κατέχει μια ιδιαίτερη θέση μέσα στην ομάδα. Είναι μέλος της, επηρεάζεται από τη δυναμική της σε επίπεδο συμπεριφοράς και επαγγελματικής λειτουργίας. Ταυτόχρονα όμως προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της ομάδας, τα μέσα, τα όρια ακόμη και την ποιότητα της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της μάθησης. Οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους είναι οριζόντιες και (πρέπει να) βασίζονται στην αποδοχή και την αμοιβαιότητα. Η σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι κάθετη/ ασύμμετρη εκτός, ίσως, από εκείνες τις περιπτώσεις που για παιδαγωγικούς λόγους ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να συμμετάσχει ως ισόκυρο μέλος της ομάδας σε κάποια δραστηριότητα. Η κάθετη/ ασύμμετρη σχέση δεν χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από την μονοδιάστατα διαφορετική κοινωνική ισχύ των αναγνωρισμένων ρόλων στην τάξη. Στην πραγματικότητα η σχέση αυτή είναι σχέση ευθύνης. Υπό το πρίσμα αυτό ο εκπαιδευτικός ενεργεί και παρεμβαίνει πολυσχιδώς στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ελέγχει και επανακατευθύνει την ατομική πορεία μάθησης. Ακόμη, ενδυναμώνει τη συνεργατική διερεύνηση και ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών. Τέλος, επιδρά στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών του ως παιδαγωγός, υπερβαίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη μονοδιάστατη προοπτική του επαγγελματία-διεκπεραιωτή του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός- παιδαγωγός γίνεται με αυτόν τον τρόπο εγγυητής της ισότιμης και χωρίς διακρίσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης με όρους αμοιβαιότητας και συνδιαβούλευσης για όλους τους μαθητές στη σχολική τάξη.

*Ένα ερώτημα αναστοχασμού:*

✓ Πιστεύετε ότι όλα τα μαθήματα με κατάλληλη προετοιμασία μπορούν να υπη-

*ρετήσουν αυτούς τους στόχους ή απαιτείται ο σχεδιασμός ιδιαίτερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων; Έχετε ξεκινήσει ποτέ το σχεδιασμό ενός μαθήματος θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη ισότιμης αλληλεπίδρασης;*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκείνες οι έρευνες της εξελικτικής ψυχολογίας που αναδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν οι μαθητές τα αίτια της αποτυχίας και τα περιθώρια βελτίωσης των σχολικών επιδόσεών τους. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, όταν ένας μαθητής (ή μια μαθήτρια) πιστεύει ότι η αποτυχία του είναι ανυπέρβλητη, η επίδοσή του χειροτερεύει. Μπορεί ακόμη να μην δύναται πλέον να αντεπεξέλθει σε καταστάσεις που πριν την αποτυχία δεν του δημιουργούσαν προβλήματα. Ο όρος, λοιπόν, “επίκτητη ανεπάρκεια” (C. Dweck 1992) χρησιμοποιείται για εκείνες τις περιπτώσεις, που η θεώρηση της αποτυχίας ως ανυπέρβλητης από το μαθητή γίνεται με τον καιρό βαθιά πίστη και πεποίθηση και γι’ αυτόν το λόγο αποδυναμώνεται και υποχωρεί βαθμιαία κάθε προσπάθεια βελτίωσης.

Η κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει τις τελευταίες δεκαετίες ότι υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά ή τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και την επίδοση των μαθητών. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία (R. Rosenthal – L. Jacobson 1968) μπορεί να είναι θετική, οπότε να βελτιώσει την επίδοση του μαθητή, ή αρνητική και έτσι να σταθεροποιήσει το στίγμα, να εναρμονίσει την αυτοεικόνα του μαθητή με την εικόνα που έχει για αυτόν το περιβάλλον που τον στιγματίζει, και τελικά να προκαλέσει την παγίωση της περιθωριοποίησης με την πρόκληση ανάλογης συμπεριφοράς. Η ερμηνευτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η αρνητική αυτοαντίληψη του μαθητή μέσα από τη σχολική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό αποτελεί βασική προϋπόθεση υπέρβασης του φαινομένου. Στη διαδικασία λοιπόν της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι δυνατό να εντοπιστούν τα ακόλουθα στάδια (Τσιρώνης 2003):

- α) Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει από την αρχή σχεδόν της χρονιάς μια γενική εικόνα για τους μαθητές του —ιδιαίτερα για τους πιο απείθαρχους— στη βάση αφαιρετικών κατηγοριοποιήσεων με προσωπικό χαρακτήρα (καλός μαθητής, επιμελής, απείθαρχος κ.λπ.) [για τη σχετική έρευνα στην Ελλάδα βλ.: Μπασέτας 1999].
- β) Οι μαθητές υπό ορισμένες συνθήκες παρουσιάζουν μια τάση να ενσωματώσουν στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους τα στοιχεία εκείνα που εκπορεύονται από τη μορφή συμπεριφοράς και αξιολόγησης των άλλων.
- γ) Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια σειρά από συγκεκριμένες προσδοκίες για τους μαθητές του και η συμπεριφορά του τείνει να εναρμονιστεί με αυτές (Koblitz 1981).
- δ) Οι μαθητές εκλαμβάνουν ως πραγματικά και παγιωμένα τα δείγματα από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και αντιδρούν με τρόπο που επιβεβαιώνει τη γενική εικόνα που έχει ο τελευταίος. Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι

οι επιλογές αντίδρασης για ορισμένους μαθητές που προέρχονται από φτωχό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον είναι περιορισμένες, αφού δεν έχουν αναπτύξει εκλεπτυσμένες δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων. Γι' αυτόν το λόγο, η αντίδρασή τους συχνά είναι η επιδείνωση της συμπεριφοράς που προκαλεί τη δυσφορία του εκπαιδευτικού.

ε) Στο τελευταίο στάδιο έχουν πλήρως παγιωθεί οι μορφές συμπεριφοράς και εικόνας εκατέρωθεν (από τη μια «κακός» μαθητής, από την άλλη «καθηγητής χωρίς κατανόηση»). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών γίνονται όλο και χειρότερες ενώ οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται όλο και περισσότερο από τα αίτια του προβλήματος και τα μέσα επίλυσής του.

Σε ό,τι αφορά το σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, η απουσία παιδαγωγικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της ανομοιογένειας πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, η εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού κάθε τάξης συμβάλλουν σημαντικά στον αποκλεισμό των μαθητών από τη σχολική φοίτηση. Από την άλλη μεριά είναι δυνατόν - έστω και σχηματικά - να περιγραφούν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ενσωμάτωση και στην παροχή ίσων ευκαιριών προς τους μαθητές (κυρίως προς αυτούς με «διαφορετικό» πολιτισμικό ορίζοντα αναφοράς και προς όσους χρήζουν αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών):

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που επιδιώκουν τη διασφάλιση συνθηκών ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές:

- ✓ Διερευνούν και προσπαθούν να κατανοήσουν την κοινωνική/ πολιτισμική πραγματικότητα όλων των μαθητών. Δίδουν ακόμη ευκαιρίες αυτογνωσίας και εμπάθυνας της προσωπικής ταυτότητας, καθώς διδάσκοντες και μαθητές που γνωρίζουν την ταυτότητά τους δρουν και επικοινωνούν, χωρίς να διατηρούν φοβική στάση.
- ✓ Προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες, τα ταλέντα, και τις δεξιότητες των μαθητών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.
- ✓ Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία στην εκπαίδευση (π.χ. κατανόηση του διαφορετικού και δυνατότητα συνεργασίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού).
- ✓ Εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το γνωστικό και αξιακό ορίζοντα αναφοράς των μαθητών μέσα από την ταυτόχρονη ανάδειξη της διαφορετικότητας και των πανανθρώπινων αρχών, αναγκών, χαρακτηριστικών.
- ✓ Ευνοούν την ανάπτυξη του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης των μαθητών με στόχο τη διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων (ανταλλαγή πληροφοριών, προσέγγιση των επιμέρους εμπειριών με ενσυναίσθηση) και την κριτική κατανόηση των κοινωνικών και παγκόσμιων συνθηκών, μέσα στις οποίες εντάσσεται η εμπειρία τους.



- ✓ Καλλιεργούν το σεβασμό και το ενδιαφέρον προς την ανθρώπινη ζωή και θέτουν σε κριτική διερεύνηση στερεότυπα, προκαταλήψεις και άλλους αρνητικούς για την κοινωνική αλληλεπίδραση παράγοντες.

### 3. Αρχές και στρατηγικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης:

#### Η ενσωμάτωση στη σχολική τάξη

Όπως έχει ήδη διαφανεί, η φύση και η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και, επιπλέον, οι αρχές και οι μέθοδοι με τις οποίες διαμορφώνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχέσης αυτής είναι αποφασιστικής σημασίας για την ενσωμάτωση των μαθητών (-τριων) στη σχολική τάξη. Οι αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να είναι αποτέλεσμα τόσο του θεσμικού πλαισίου που την περιβάλλει και την καθορίζει όσο και προϊόν συνδιαβούλευσης των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. Ενώ οι τυπικές υποχρεώσεις των μαθητών και οι προσδοκίες του ρόλου τους προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό «εξωγενώς», οι αρχές επικοινωνίας, διαλόγου και συνεργασίας μπορούν να αναπτυχθούν πληρέστερα με **συνδιαβούλευση** όλων των μελών της σχολικής ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης χωρίς διακρίσεις που συντείνουν στη γνωστική, ψυχοδυναμική και κοινωνική ωρίμανση των μαθητών. Οι μαθητές από τη μεριά τους μοιράζονται την ευθύνη τήρησης των αρχών αυτών, καθώς συμμετέχουν στη δημιουργία ενός ιδιότυπου συμβολαίου της τάξης με δικαιώματα και υποχρεώσεις (Για το συμβόλαιο ομάδας βλ.: Στηρίζομαι στα πόδια μου 1996).

Πιο συγκεκριμένα, αρχές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που μπορούν να αποτελέσουν την πρώτη ύλη διαλόγου και συνδιαβούλευσης για τη δημιουργία Συμβολαίου της Τάξης είναι: 1) *Η ελευθερία και η ισοτιμία έκφρασης*. Ο δίκαιος επιμερισμός έργου, ρόλων και επιδοκιμασίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην έμπρακτη εφαρμογή της αρχής αυτής. 2) *Η αρχή ότι επιτρέπεται ο αντίλογος και η διαφωνία με επιχειρήματα απέναντι σε διαφορετικές απόψεις, σε καμιά περίπτωση όμως δεν επιτρέπεται η ηθική απαξίωση του προσώπου που τις εκφράζει*. Η έμπρακτη υποστήριξη της αρχής αυτής προϋποθέτει την ανάπτυξη ικανοτήτων διαλόγου, γνώσεων για τη σημασία και τα όρια της διαφωνίας, καθώς και εμπάθυση στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές δηλαδή θα πρέπει να βιώνουν σε όλο το φάσμα της σχολικής τους ζωής τη δυνατότητα να διαφωνούν με άλλους ανθρώπους, αλλά και να κατανοούν ότι το γεγονός αυτό δεν τους δίνει το δικαίωμα να απαξιώνουν τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις. 3) *Η απαγόρευση οποιασδήποτε μορφής λεκτικής ή φυσικής βίας*. Η ενθάρρυνση της συλλογικότητας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών, η διερεύνηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών κάθε ομάδας (επομένως και της σχολικής τάξης), η ανάδειξη κοινών στόχων και η θετική στήριξη κατά την

αξιολόγηση είναι μερικά από τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να αναδείξουν εναλλακτικούς, ως προς τη βία, τρόπους διαχείρισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. 4) *Η αναγνώριση και εκτίμηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μπορούν να συνεισφέρουν στο διάλογο ή στη συνεργασία όλα τα μέλη της ομάδας.* Η εφαρμογή της αρχής αυτής προϋποθέτει όλες τις προηγούμενες καθώς απαιτεί την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας, κριτικής σκέψης και αποδόμησης στερεοτύπων. Πολύ περισσότερο, απαιτεί σε προσωπικό επίπεδο μια σταδιακή πρόοδο από την ανεκτικότητα στην αναγνώριση όλων των δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους.

Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν σχηματίσει ιδέες και εικόνες για την ετερότητα πριν να ενταχθούν στη σχολική τάξη, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η κριτική αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων δεν μπορεί να επιτευχθεί ούτε σε σύντομο χρονικό διάστημα ούτε με απλές διαλέξεις των εκπαιδευτικών.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι μια τεχνική, αλλά μια συνθήκη, η οποία πρέπει συνεχώς να καλλιεργείται και να επαναβεβαιώνεται.

Η ανάπτυξη των μαθητών λοιπόν δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη λειτουργία έμφυτων νοητικών διαδικασιών, αλλά και μέσα από τη διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων και της εσωτερίκευσής τους. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν κοινωνικά κίνητρα μάθησης και εντάσσουν τις στρατηγικές αλληλεπίδρασής τους σε μια συνολικότερη εικόνα για την ταυτότητά τους αλλά και τις κοινωνικές ομάδες, των οποίων αποτελούν μέλη. Οτιδήποτε συνθέτει την κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου – μεταξύ άλλων η στάση και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, οι δυνατότητες προσωπικών επιλογών συμμετοχής (Παπαναούμ 1989, Ed. Huddleston-Ang, Garabagiū 2005), τα όρια του διαλόγου, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης- επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τη συνεισφορά τους στη σχολική τάξη και τη σχολική τους φοίτηση.

*Ένα ακόμη ερώτημα αναστοχασμού:*

✓ *Πότε ήταν η τελευταία φορά που ο ΣΔ του σχολείου σας συζήτησε το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών/τριων στη σχολική ζωή; Ποια ήταν τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής αυτής συνεδρίασης;*

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, με την παρουσία του και το έργο του μέσα στην τάξη επιβεβαιώνει ή διαψεύδει το κύρος της διδασκαλίας του. Με άλλα λόγια η ελλιπής σχολική ενσωμάτωση αποτελεί συχνά αποτέλεσμα της έλλειψης στρατηγικών διαφοροποιημένης υποστήριξης των αναγκών όλων των μαθητών, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις είναι επιβεβαίωση των προκαταλήψεων και αποτέλεσμα διακρίσεων και δυσανεξίας. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπογραμ-

μιστεί ότι η απάθεια ή η αναστολή πρωτοβουλιών υποστήριξης των μαθητών προκαλούν τελικώς τα ίδια αποτελέσματα με ενεργές πρακτικές διακρίσεων. Υπό αυτό το πνεύμα οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ενσωμάτωση (όλων) των μαθητών τους, όταν προσφέρουν παραδείγματα και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια συνεργατικών δραστηριοτήτων, ενδυναμώνουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, εστιάζουν στα αίτια των σφαλμάτων και στηρίζουν την υπέρβασή τους (Vosniadou 2002).

Η θετική αναπλαισίωση μιας προβληματικής κατάστασης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία και παιδαγωγική επάρκεια στις καθημερινές προκλήσεις της διδασκαλίας και της αλληλεπίδρασης. Με τον όρο θετική αναπλαισίωση εννοείται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού (μαζί με τους μαθητές του) να προσεγγίσει ένα πρόβλημα από μια διαφορετική οπτική γωνία. Μέσα, λοιπόν, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο προσέγγισης μπορεί να δοθεί θετική χροιά σε μια κατάσταση που προκαλεί αμηχανία ή απώθηση. Η αλλαγή ενός αρνητικού μηνύματος σε θετικό ευνοεί τη γόνιμη αλληλεπίδραση στην τάξη και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Όταν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε έναν μαθητή που δεν μιλά καλά ελληνικά, μπορεί να παρουσιάσει κάποιο από τα ταλέντα του ή το πλεονέκτημα μιας δεύτερης γλώσσας (π.χ. «Ο Τ. μιλά **και** γεωργιανά. Δεν είναι σημαντικό το γεγονός ότι σε λίγο καιρό θα γνωρίζει τόσο τη γεωργιανή όσο και την ελληνική γλώσσα;»). Σκοπός, βέβαια, της θετικής αναπλαισίωσης είναι να εστιάσει στις θετικές προοπτικές μιας κατάστασης και να ενθαρρύνει τους μαθητές να πιστέψουν στον εαυτό τους. Η αναπλαισίωση δίνει ακόμη την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία δυνατές ερμηνείες της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Η οικειότητα, το χιούμορ και πάνω απ' όλα το ειλικρινές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, είναι βασικά στοιχεία στη διαδικασία θετικής αναπλαισίωσης και μπορούν να πείσουν για την αξία που έχει η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Μια ενέργεια θετικής επιρροής στην σχολική φοίτηση είναι να δοθεί η ευκαιρία σε μαθητές που θεωρούνται ότι κινούνται στην «περιφέρεια» της σχολικής αλληλεπίδρασης, ότι είναι απομονωμένοι, ή ότι έχουν αρνητική συμπεριφορά να συνεργαστούν με μαθητές της τάξης που έχουν διαφορετική θεώρηση για το σχολείο ή ακόμη και διαφορετικό status στην ομάδα της τάξης. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες μέθοδοι τόσο στο πλαίσιο της «εταιρικής συνεργασίας» όσο και σε αυτό της εργασίας με ομάδες. Στην πρώτη περίπτωση σχηματίζονται δυάδες «φροντιστηριακού τύπου» που αποτελούνται από έναν προχωρημένο και έναν αδύναμο μαθητή ή δυάδες «αλληλοβοήθειας», όπου οι ρόλοι της επεξεργασίας ερωτημάτων, υποστήριξης και ελέγχου εναλλάσσονται. Είναι ακόμη δυνατόν να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι εργασίας με ομάδες, ώστε να αυξηθούν οι δυνατότητες θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών που αναλαμβάνουν ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (project). Ο εκπαιδευτικός σε αυτήν την περίπτωση είναι καλό

να χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικές μεθόδους δημιουργίας ομάδων με κριτήρια διαφορετικά από αυτά των φιλικών σχέσεων. Το παράδειγμα των αγώνων επιχειρηματολογίας είναι χαρακτηριστικό: Ο εκπαιδευτικός θέτει μια σειρά από αμφιλεγόμενα ζητήματα προς συζήτηση και ζητά την αντίδραση των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων: α) «συμφωνώ», β) «μάλλον συμφωνώ γ) «μάλλον διαφωνώ» και δ) «διαφωνώ». Μετά την αιτιολόγηση των απαντήσεων σχηματίζονται τέσσερις ομάδες με μαθητές που έχουν κοινές αντιλήψεις (σχετικό είναι το παράδειγμα της βιωματικής άσκησης «Πού στέκεσαι;» CoE 2002). Οι ομάδες αυτές μπορούν να αναλάβουν στη συνέχεια τη διερεύνηση και παρουσίαση μιας θεματικής κοινού ενδιαφέροντος.

Σημαντικοί παράγοντες στη θετική κινητοποίηση των μαθητών είναι η προβολή της αξίας που αποδίδεται στο έργο τους και η αναγνώριση της προσπάθειάς τους. Είναι αναγκαίο δηλαδή το έργο που καλούνται να επιτελέσουν οι μαθητές να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους και να ανοίγει τα περιθώρια αναγνώρισης της δημιουργικότητας και των ταλέντων τους. Το project, ως ένα μικρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μια δημιουργική εργασία έρευνας, ανάλυσης, σύνθεσης και παρουσίασης, επιτελείται από τους ίδιους τους μαθητές και αποτελεί μια πολύ καλή ευκαιρία συνεργατικής μάθησης σε ένα πλαίσιο διερεύνησης που εγγίζει τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Βασικά στάδια στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος-project είναι: α) ο ορισμός του θέματος: προβληματισμός, διερεύνηση, επιλογή θέματος, β) ο προγραμματισμός διδακτικών δραστηριοτήτων: χρονικός προγραμματισμός και συγκρότηση των ομάδων με κοινή απόφαση μαθητών και εκπαιδευτικών. Η δημιουργία ομάδων βασίζεται σε κοινά ενδιαφέροντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με μεθόδους της μη –τυπικής εκπαίδευσης ώστε να είναι ευχάριστη, δίκαιη και δημιουργική διαδικασία (Cohen 1994; CoE- EU:2002), γ) η συμμετοχική υλοποίηση – διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος και δ) η παρουσίαση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, η οργάνωση Ημέρας Ανοιχτών Θυρών μπορεί να δώσει την ευκαιρία συμμετοχής όλων των παιδιών στη σχολική ζωή και να αναδείξει τον πλούτο και την ποικιλομορφία της σχολικής κοινότητας. Κατά την πρωτοβουλία αυτή το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην τοπική κοινωνία (κατά προτίμηση σε αργία ή Σαββατοκύριακο, ώστε να μπορούν οι εργαζόμενοι γονείς να προσέλθουν). Στη διάρκεια αυτής της ημέρας παρουσιάζονται εργασίες, δημιουργήματα πολιτιστικών ομάδων, αθλητικοί αγώνες και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις των μαθητών και γίνεται αναφορά στην πολυεπίπεδη δυναμική και τον πολυσυλλεκτικό- περιεκτικό χαρακτήρα του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου του σχολείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση είναι αυτός του εμπνευστή και του διευκολυντή της μάθησης μέσα από τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των μαθητών.

**Πρόταση υλοποίησης ενός project με θέμα:**

***Η Ιστορία του σχολείου μας είμαστε εμείς!***

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν την ιστορία του σχολείου τους ξεκινώντας από το παρελθόν και φθάνοντας στη δική τους συμμετοχή. Πότε λειτούργησε το σχολείο τους; Άλλαξε η μαθητική σύνθεση μέσα στα χρόνια; Ποιο ήταν το ταξίδι που έκαναν οι οικογένειές τους για να φθάσουν οι μαθητές/τριες σε αυτό το σχολείο; Ταξίδεψαν από διάφορα μέρη της Ελλάδος ή και από άλλες χώρες; Έφεραν μαζί τους ιδιαίτερα έθιμα, αναμνήσεις, συνήθειες; Πληροφορίες για όλα αυτά τα στοιχεία μαζί με βασικές πληροφορίες για τον τόπο καταγωγής, συλλέγονται, συντίθενται και παρουσιάζονται ως το ψηφιδωτό της σχολικής ζωής με τη μορφή έκθεσης ή την οργάνωση Ζωντανής Βιβλιοθήκης (βλ. Ηλ. Πηγές) κατά την Ημέρα Ανοιχτών Θυρών. Η Ζωντανή Βιβλιοθήκη είναι μια δραστηριότητα- εκδήλωση, κατά την οποία άνθρωποι που είναι διατεθειμένοι να μοιραστούν με άλλους την προσωπική τους ιστορία αναλαμβάνουν το ρόλο ενός «ζωντανού βιβλίου» που διηγείται, απαντά σε ερωτήσεις κ.λπ.

Σε ό,τι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας είναι δυνατόν να εντοπιστούν συγκεκριμένες πρακτικές που ευνοούν τη μάθηση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η διαχείριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη με συνεχείς προκλήσεις, ερωτήσεις και επαναδιατύπωση σημαντικών όρων αυξάνει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Η παρουσίαση των νέων πληροφοριών με σαφήνεια, η εξήγηση των στόχων στους μαθητές (τι δηλαδή ακριβώς πρέπει να μάθουν, με ποιον τρόπο και για ποιον λόγο) και η σωστή εκτίμηση του χρόνου που απαιτείται κάθε φορά για αυτήν την διαδικασία, η ανάπτυξη με άλλα λόγια στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη με στόχο να ανταποκριθεί η διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημιουργικής και ενεργούς μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές αποσκοπούν στην ενδυνάμωση του μαθητή, ώστε να νοηματοδοτήσει ο ίδιος τη διαδικασία μάθησης καθώς και τη συμμετοχή του στο σχολείο. Η κινητοποίηση της αυτενέργειας των μαθητών και της συνεργασίας, οι αναφορές στη δική τους πραγματικότητα, η σύνδεση της γνώσης με την κοινωνία που περιβάλλει το σχολείο, η αξίωση της προσφοράς των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, η διερεύνηση των μεθόδων μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) είναι μερικές μόνο από τις αρχές που μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη. Η χρήση επίκαιρων κειμένων (ημερήσιος Τύπος, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κ.λπ), τα project, η έρευνα των μαθητών είναι λίγα μόνο παραδείγματα διδακτικών επιλογών με άμεση αναφορά στις παραπάνω αρχές.

Οι πρακτικές αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πρωτοβουλίες αρ-

χικής ένταξης και συνεχούς ενσωμάτωσης. Οι πρωτοβουλίες αρχικής ένταξης αναφέρονται σε όλες εκείνες τις παιδαγωγικές ενέργειες που αποσκοπούν να στηρίξουν την παρουσία ενός διαφορετικού πολιτισμικά μαθητή στις πρώτες του εβδομάδες στη σχολική τάξη. Οι πρωτοβουλίες συνεχούς ενσωμάτωσης αναφέρονται αντίστοιχα στις παιδαγωγικές εκείνες ενέργειες που θα συνοδεύσουν το διδακτικό έργο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση, ο αποκλεισμός και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και να ενδυναμωθεί η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή.

**α)** Πρωτοβουλίες αρχικής ένταξης: Καταρχήν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να εκτιμήσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του μαθητή (ανάγκες, επίπεδο γλωσσομάθειας κ.λπ). Η συλλογή πληροφοριών θα πρέπει ακόμη να εστιάσει στην ύπαρξη πιθανών πολιτισμικών ή θρησκευτικών χαρακτηριστικών, που μπορεί να επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες (αν μπορούν, για παράδειγμα, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, ποια είναι τα όρια επικοινωνίας στον πολιτισμό καταγωγής κ.λπ). Η συλλογή αυτών των πληροφοριών θα βοηθήσει ουσιαστικά στην αμοιβαία επικοινωνία και την υπέρβαση παρεξηγήσεων. Είναι γνωστό για παράδειγμα ότι τα παιδιά Rom (ενδεχομένως και παιδιά με άλλες πολιτισμικές αναφορές) απευθύνονται στους ενηλίκους χρησιμοποιώντας τον ενικό και μορφές λεκτικής οικειότητας, που, υπό ορισμένες συνθήκες, μπορεί να προκαλέσουν αμηχανία στον εκπαιδευτικό. Εάν ο τελευταίος δεν είναι ενήμερος για αυτήν την πραγματικότητα, μπορεί να αποκωδικοποιήσει λανθασμένα την κατάσταση ως έλλειψη σεβασμού, προσωπική προσβολή του κύρους του και να αντιδράσει με τρόπο που να αδικεί τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους μαθητές του.

Τις πρώτες εβδομάδες μπορούν να οργανωθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που δίδουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να ανακαλύψουν στοιχεία που αναδεικνύουν τόσο την ατομική ιδιαιτερότητα όσο και τις πανανθρώπινες αναφορές της ζωής των νέων. Μια δραστηριότητα, που μπορεί να ευνοήσει την αλληλεπίδραση και τη γνωριμία μεταξύ των μαθητών, είναι η βιωματική άσκηση «Ποιος είμαι;» (CoE 2002, βλ. και ηλεκτρονική διεύθυνση του Compass). Σημαντικά είναι ακόμη ορισμένα χαρακτηριστικά καθημερινής συμπεριφοράς, όπως: η γνώση απλών λέξεων ή φράσεων της μητρικής γλώσσας των μαθητών ή η ανάρτηση στη σχολική τάξη πίνακα με χαιρετισμούς σε διάφορες γλώσσες (ένας τέτοιος πίνακας φτιάχτηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης για την 27/09 Ευρωπαϊκή Ημέρα των Γλωσσών και μπορεί να βρεθεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση [www.coe.int/EDL](http://www.coe.int/EDL)), ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία στη μητρική γλώσσα όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών, η σωστή προφορά του ονόματος των μαθητών και η αποφυγή συντόμευσης ή παρονόματος που μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό αλλά δεν προσφέρει αυτοπεποίθηση στους μαθητές.

**β)** Πρωτοβουλίες συνεχούς ενσωμάτωσης: Όπως είναι αυτονόητο η εργασία σε ομάδες, η κριτική διερεύνηση σύγχρονων ζητημάτων και ο διάλογος διευρύνουν τις δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και για αυτόν το λόγο είναι αναγκαίο να αποτελούν μέρος των βασικών επιλογών του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η εργασία σε ομάδες βέβαια δεν μπορεί να εγγραφεί τη συνεργασία, την ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς και την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων γνώσεων/ ικανοτήτων/ αξιών χωρίς την ανάλογη παιδαγωγική φροντίδα.

Ποιες όμως βασικές αρχές οφείλει να τηρεί ο/η εκπαιδευτικός στις καθημερινές παραδόσεις μαθημάτων, ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα όλων των μαθητών να επωφεληθούν από τη διδασκαλία;

- ✓ **Ταχύτητα Ομιλίας:** η προσαρμογή της ταχύτητας ομιλίας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας, η μετάδοση δηλαδή του μηνύματος με πιο αργό ρυθμό, θα προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να το κατανοήσουν πλήρωςτερα.
- ✓ **Ιδιωματισμοί – Άρθρωση:** Η καλή άρθρωση και χρήση της γλώσσας εκ μέρους των εκπαιδευτικών βοηθούν στην κατανόηση του μηνύματος από μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν μπορεί να οδηγεί στην εξάλειψη των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών, τονίζει όμως την ανάγκη να υπάρχει ιδιαίτερη φροντίδα ώστε να επαναλαμβάνονται ή να εξηγούνται φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς.
- ✓ **Επιβεβαίωση – Επανάληψη:** Η επιβεβαίωση ότι το μήνυμα έγινε κατανοητό από τους μαθητές μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Η επανάληψη των κεντρικών εννοιών με χρήση συνωνύμων, με εναλλακτικές προτάσεις και τη χρήση εποπτικών μέσων βοηθά σημαντικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα μπορεί κάποιος από τους μαθητές να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής» και να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος. Επίσης, η σύνδεση του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών κινητοποιεί τη συμμετοχή τους και διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης.
- ✓ **Αποφυγή των γενικών χαρακτηρισμών και των άστοχων ταυτοποιήσεων.** Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τη σχολική πραγματικότητα, όπως π.χ « οι Γερμανοί είναι.....» ή «οι Άραβες είναι μουσουλμάνοι...», υποδηλώνουν τη γενίκευση και την αστοχία της πληροφορίας. Στην πρώτη περίπτωση αποδίδεται ένας χαρακτηρισμός στο σύνολο του πληθυσμού, ενώ στη δεύτερη παραβλέπεται η σημαντική ιστορία των μη μουσουλμάνων Αράβων,
- ✓ **Ανάπτυξη** γλωσσικής ευαισθησίας στους μαθητές: Για παράδειγμα χρησιμοποιούμε τον όρο στελεχώνω αντί του επανδρώνω ή αποφεύγουμε ερωτήσεις, όπως «ποιο είναι το βαφτιστικό σου;» σε τάξεις μικτού μαθητικού πληθυσμού, όπου η ονοματοδοσία των μαθητών υπόκειται σε ποικίλους πολιτισμικούς ή θρησκευτικούς κανόνες. Αποφεύγουμε ακόμη απερίσκεπτες

εκφράσεις που ακυρώνουν το λόγο και την πρόθεσή μας (π.χ. «είσαι καλός, **αλλά...**» ή «αφού εσύ δεν είσαι σαν τους άλλους Έλληνες/ Αλβανούς/ Πόντιους κ.λπ»). Η θετική αναπλαισίωση της επικοινωνίας προκρίνει την αντικατάσταση φράσεων όπως «Σταμάτα να είσαι...είσαι τόσο...δεν θέλω να σε...» με φράσεις όπως «είμαι σίγουρος/η ότι αν... σε ακούω, εξήγησέ μου τι εννοείς...δεν συμφωνώ διότι...». Προς την ίδια κατεύθυνση σημαντικά μπορεί να συμβάλει η υπέρβαση της αρνητικής περιγραφής της ταυτότητας (π.χ. «δεν είμαι όπως οι... δεν ανήκω στους...δεν είμαι με...») με στόχο οι μαθητές να μάθουν να περιγράφουν τον εαυτό τους αναφέροντας ποιοι είναι και όχι ποιοι δεν είναι σε αφαιρετική αντιπαράθεση με «άλλους».

- ✓ **Αποφυγή** αναφοράς στην εθνική καταγωγή, όταν δεν είναι απαραίτητο (στην περίπτωση, για παράδειγμα, μιας αταξίας η φράση «*τα ίδια κάνετε όλοι εσείς οι Ρώσοι...*» στηρίζεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και όχι σε πραγματικά δεδομένα). Είναι αλήθεια βέβαια ότι δεν μπορεί, ούτε να προβλεφθεί ούτε να αποτραπεί πάντοτε, κάποιο ρατσιστικό ή επιθετικό σχόλιο μέσα στην τάξη. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει με άμεση παρέμβαση να δηλώσει την αντίθεσή του με ό,τι ακούστηκε, να αιτιολογήσει τη στάση του και να αρνηθεί κάθε μορφή λεκτικής ή φυσικής βίας. Ακόμη, η αντίδραση πρέπει να είναι μετριοπαθής, δίκαιη και ψύχραιμη, ώστε από τη μια να μην οξύνει την ένταση και από την άλλη να επικεντρώνεται στην άποψη που προκάλεσε την αντίδραση, όχι στην απαξίωση του προσώπου που την εξέφρασε.

Η ανάπτυξη κατά τη σχολική φοίτηση γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών που επιτρέπουν την κατανόηση, τη συνεργασία και το διάλογο με το διαφορετικό σε ένα σύγχρονο και πλουραλιστικό κόσμο απαιτεί χρόνο και προγραμματισμένες εκπαιδευτικές ενέργειες. Αυτό που τελικά μπορεί να συμπληρώσει καθοριστικά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών είναι η συνειδητοποίηση ότι η φοίτηση στο σχολείο είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών και εφήβων και όχι μια πρακτική ελεήμονος ανοχής εκ μέρους της σχολικής κοινότητας.

### **Βιβλιογραφία**

- Bilton T. et al., *Introductory Sociology*, London: Macmillan<sup>3</sup>, 1996, σ.670
- Loesel F., “Prozesse der Stigmatisierung in der Schule”, στο: M. Brusten – J. Hohmeier (Hrsg), *Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 1975, σ 7-32 [εδώ 20]
- Giddens A., *Sociology*, London: Polity Press, 1997, σ. 584
- Council of Europe-European Commission, *T-KIT intercultural learning 4*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 2000
- Council of Europe, *Educational Pack*, Strasbourg: Council of Europe publishing 2004



- Council of Europe, *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe, May 2002
- Council of Europe - European Commission, *T-KIT on training essentials*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 2002
- OHCHR, ABC: Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools, N. York:UN, 2004
- Illeris K., *The Three Dimensions of Learning*, Gylling DK: Roskilde University Press, 2002, σ.18-25 [εδώ 24-25]
- Μπίκος Κ., *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004
- Dweck C., “Επίκτητη ανεπάρκεια και αρνητική αξιολόγηση”, στο: Σ. Βοσνιάδου (επ.), *Κοινωνική ανάπτυξη. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τ. Γ, Αθήνα: Gutenberg, 1992, σ. 159.
- Rosenthal R. - Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, New York: Rinehart-Winston, 1968
- Τσιρώνης Χ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2003
- Μπασέτας Κ., “Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και Κοινωνικού Αποκλεισμού”, στο: Χ. Κωνσταντίνου- Γ. Πλειός, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση (Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1999, σ. 184-195
- Koblitz J., *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer- Schüler Interaktion. Eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial- kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main 1981
- Στηρίζομαι στα πόδια μου: εκπαιδευτικό υλικό αγωγής υγείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (8 τόμοι), Αθήνα: ΕΠΙΨΥ, 1996
- Παπαναούμ Ζ., *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 1989, σ. 50-51
- Huddleston Ed.-Garabagiū An (Ed.), *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 2005
- Vosniadou S., *How children learn*, Educational Practice Series, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education, UNESCO 2002
- Cohen E. G., *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*, N. York: TCP, Columbia University, 1994

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

<http://eycb.coe.int/compass/en/contents.html>

Ιστοσελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης που περιέχει σε ηλεκτρονική μορφή

ολόκληρο το Compass, ένα εγχειρίδιο και οδηγό εκπαίδευσης νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα

[http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/)

Η ιστοσελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση. Περιέχει πλούσιο υλικό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

<http://www.eyeb.coe.int/EYCBwwwroot/HRE/eng/documents/LL%20english%20final.pdf>

Οδηγός του Συμβουλίου της Ευρώπης για την οργάνωση μιας Ζωντανής Βιβλιοθήκης

<http://portal.unesco.org/education/en>

Δικτυακή πύλη της UNESCO με πλούσιο υποστηρικτικό-παιδαγωγικό υλικό.

<http://www.neagenia.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&cresrc=141&cnode=48>

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: Τα δικαιώματα του παιδιού.

<http://oxfam.org.uk/education/resources/rights/>

Σειρά μαθημάτων για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε παιδιά

<http://www.e-yliko.gr/htmls/afieromata/Paidi.aspx>

Εκπαιδευτική Πύλη Υπ.Ε.Π.Θ με πλούσιο υλικό και συνδέσεις με άλλους ιστοχώρους

<http://www.unicef.org/>

Η ιστοσελίδα της UNICEF (η κατάληξη. gr οδηγεί στον ελληνικό ιστοχώρο)

*Ο Χρήστος Τσιρώνης είναι απόφοιτος της Θεολογικής σχολής και της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η διδακτορική διατριβή του επικεντρώθηκε στην ανάλυση των μηχανισμών του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Έλαβε μακρόχρονη κατάρτιση ως Εκπαιδευτής Νέων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Συμβουλίου της Ευρώπης με ειδίκευση στην Διαπολιτισμική Επικοινωνία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Εργάστηκε ως σύμβουλος νέων, επιμορφωτής εκπαιδευτικών και ως κοινωνικός ερευνητής. Έχει εκλεγεί λέκτορας στο Α.Π.Θ. (Τμήμα Θεολογίας) με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική Θεωρία του σύγχρονου πολιτισμού». Συγγραφέας των βιβλίων: Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, (2003) και: Παγκοσμιοποίηση και τοπικές κοινότητες. Συμβολή στην κοινωνική ηθική και το κοινοτικό έργο, Θεσσαλονίκη: Βάνιας (2007).*