

## Γλώσσα – Μελέτη Περιβάλλοντος: συζεύξεις για μια διαπολιτισμική προσέγγιση

Πολυζώη Γ., Δασκάλα  
Ζορμπάς Γ., Δάσκαλος

### Περίληψη

Τα μαθήματα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, ως επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, ορίζονται από τους γενικούς σκοπούς και τους στόχους, τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία τους. Η διεπιστημονική φύση, το περιεχόμενό τους, ο κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας τους, όπως και το πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης που εισάγουν, διευκολύνει και δίνει ευκαιρίες για τη μεταξύ τους διασύνδεση και την ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας. Παρέχουν, επίσης, πολλές δυνατότητες για διαθεματικές προσεγγίσεις και ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης. Η διασύνδεση των δύο αυτών μαθημάτων είναι ένα ζητούμενο που πρέπει να απασχολήσει τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ταυτόχρονα, η σημερινή πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων επιβάλλει τη συμπερίληψη των στόχων της Διαπολιτισμικής Αγωγής, ως αντικείμενο ενδιαφέροντος των νέων Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. Διαβιβάζονται, όμως, οι αρχές της διαπολιτισμικότητας δια μέσου αυτών στα νέα σχολικά εγχειρίδια και πώς; Τα νέα Προγράμματα Σπουδών και βιβλία μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μελετά:

α) τη δυνατότητα σύζευξης της σκοποθεσίας των μαθημάτων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος,

β) την ανάδειξη των κοινών σημείων των στόχων και του περιεχομένου τους και

γ) τη δημιουργική/κριτική αξιοποίησή τους, με σκοπό την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Τέλος, διερευνώνται και προτείνονται τρόποι λειτουργικής χρήσης των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων και προώθησης του διεπιστημονικού/διαθεματικού περιεχομένου τους, που εξυπηρετούν στόχους όχι μόνο γνωστικούς, αλλά κυρίως ψυχοσυναισθηματικούς (ανάπτυξη θετικής στάσης, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση) και κοινωνικούς (ανάπτυξη ομαδικότητας, αλληλοαποδοχής κλπ.). \

### Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Προγραμμάτων Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο

Η πολυπολιτισμική δομή των τάξεων στα σχολεία<sup>540</sup> σήμερα επιβάλλει να ληφθούν μέτρα προς μια κατεύθυνση που θα προάγει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πράξη και θα εμβαθύνει σε τρόπους συνεργασίας και αποδοχής. Η ποιότητα συνεργασίας των πολιτών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία εξαρτάται από τον τρόπο και την ποιότητα της συνεργασίας που διδάσκεται πρωτοβάθμια στο δημοτικό σχολείο, το οποίο σήμερα, με το εμπλουτισμένο πρόγραμμα και την ποικιλία των δραστηριοτήτων του, δίνει πολλές δυνατότητες για διαπολιτισμική επικοινωνία και αμοιβαία γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η συνεργασία, η αποδοχή και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών με διαφορετική, όχι αποκλειστικά μόνο εθνική, αλλά γενικότερα πολιτισμική ταυτότητα, καθώς και η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη παιδιών, τα οποία ανήκουν στις ομάδες των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μεταναστών.

Ποιες είναι οι γενικές αρχές που θα διασφαλίσουν τη διαπολιτισμικότητα της εκπαίδευσης και προς τις οποίες πρέπει να κατευθυνθούν οι προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων; Έχουν καταγραφεί πολλές μελέτες και προτάσεις σχετικά από τους θεωρητικούς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συνοπτικά παρουσιάζονται οι πιο περιεκτικές κι αυτές αποτελούν το γενικό άξονα πάνω στον οποίο θα μελετήσουμε τη δυνατότητα αξιοποίησης της διασύνδεσης επιμέρους/αυτοτελών μαθημάτων και συγκεκριμένα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος.

<sup>540</sup> Έρευνες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (Ε.Σ.Υ.Ε.), κατά το σχολικό έτος 2004-05, δείχνουν ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν συνολικά 60.614, ήτοι 53.692 αλλοδαποί και 6.922 παλιννοστούντες μαθητές, δηλαδή το 10% περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Από αυτούς 25.937 μαθητές (24.236 αλλοδαποί και 1.701 παλιννοστούντες) παρακολουθούσαν μαθήματα σε σχολεία της Αττικής. Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας

Το διαπολιτισμικό πρότυπο σύμφωνα με τον H. Essinger διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.<sup>541</sup> Η Ελ. Κανακίδου και η Β. Παπαγιάννη ορίζουν ότι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής, ως παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πράξης, επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων μεταξύ των πολιτισμών, στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό, ως ισοτίμων, και στην αγωγή στην ειρήνη.<sup>542</sup>

Τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) σχετίζονται θεωρητικά με το ύφος και τις ανάγκες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης «η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. [...] Επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του [ώστε] να καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα, [...] να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον».<sup>543</sup> Με τη μελέτη τους, μεταξύ άλλων, παρατηρείται πόσο αναγκαία θεωρείται η δημιουργία θετικής διάθεσης στο μαθητή για συνεργασία και αυτενέργεια και η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του ώστε να λειτουργεί υπεύθυνα, δημοκρατικά και ελεύθερα, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Επίσης, κρίνεται σημαντική η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών, η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη (χωρίς να χάνεται η εθνική μας ταυτότητα και η πολιτισμική μας κληρονομιά), καθώς και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.<sup>544</sup>

Όσα διακηρύσσονται από τα Προγράμματα Σπουδών, προϋποθέτουν την ανάδειξη των κοινών σημείων επαφής σε μια πολυπολιτισμική τάξη, την εξισορρόπηση ή άμβλυνση των οποιωνδήποτε (τυχόν) ανισοτήτων, έτσι ώστε - στο σύνολό της - να λειτουργεί για τη δημιουργία της «αίσθησης κοινότητας», όπως την ονομάζει ο Banks.<sup>545</sup> Ιδιαίτερος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι αναγκαίο, πέρα από τους γνωστικούς να προωθεί σκόπιμα και ενσυνείδητα την ομαδικότητα, την αλληλοαποδοχή, την ενσυναίσθηση, στόχους εν γένει κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς.

Πώς μπορούν να επιτευχθούν τα παραπάνω; Η διαδικασία δεν είναι απλή. Το μοντέλο που εισάγεται με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρεί την αυτοτελή διδασκαλία των μαθημάτων, προτείνοντας την εσωτερική συνοχή τους, την προοδευτική ανάπτυξη των διαφόρων εννοιών και δεξιοτήτων και την επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, είναι δυνατή η οριζόντια διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, ώστε να επιτυγχάνεται η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η κατάκτησή της, η δυνατότητα αξιοποίησης προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών μέσα από κατάλληλες διασυνδέσεις και η διάχυση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών σε περισσότερα του ενός μαθήματα.<sup>546</sup> Αν και με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τα παραπάνω Προγράμματα Σπουδών δεν απευθύνονται γνωστικά στο να καλύψουν ελλείμματα, τα οποία καλύπτονται με άλλα ελληνόγλωσσα προγράμματα.<sup>547</sup>

<sup>541</sup> Όπως αναφέρεται στο: Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 89

<sup>542</sup> Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 45

<sup>543</sup> Φ.Ε.Κ. 13-3-2003, σελ. 3734

<sup>544</sup> Φ.Ε.Κ. ό. π., σελ. 3734

<sup>545</sup> Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, σελ. 172

<sup>546</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ.3738 Σχετικά με τα παραπάνω είναι αναγκαίο να επισημανθεί η στερεότυπη αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών ότι αυτού του επιπέδου ποιότητα εργασίας απευθύνεται, αντίστοιχα, σε μαθητές υψηλού επιπέδου, αλλά κάτι τέτοιο δεν πρέπει να προκαθορίζει τη στάση τους, κυρίως σε τάξεις όπου υπάρχουν ιδιαιτερότητες, π.χ. πολυπολιτισμικές.

<sup>547</sup> Τέτοια ειδικά προγράμματα εκπονούνται, για παράδειγμα, στα μειονοτικά σχολεία και τα εκπαιδευτικό τους υλικό λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της μειονοτικής εκπαίδευσης και,

### **Δυνατότητες σύζευξης Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος**

Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η καλλιέργεια της ιδέας της συνεργασίας και η προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων αποτελούν βασικές επιδιώξεις. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που εκπονήθηκαν με βάση τα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών, δίνουν δυνατότητες η σκοποθεσία και το περιεχόμενο αυτόνομων και «ανθρωπιστικών» μαθημάτων, όπως της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, να αξιοποιηθούν με σκοπό την ανάπτυξη των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πώς ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει το περιεχόμενό τους; Πώς είναι δυνατό να επιτευχθούν οι ανάλογες διασυνδέσεις; Πώς θα γίνει λειτουργικότερη η χρήση τους προς μία διαπολιτισμική προοπτική, χωρίς να αποδυναμωθεί ένα από τα δυο μαθήματα;

Η οργάνωση της ύλης των επιμέρους μαθημάτων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος - όπως γενικά συνηθίζεται να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην έναρξη του σχολικού έτους - δε θεμελιώνεται σε θέματα, αλλά στην κατάκτηση περιεχομένων και ικανοτήτων που προβλέπει η διδασκαλία των ξεχωριστών μαθημάτων. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, είναι δυνατό να σχεδιαστούν διαθεματικές δραστηριότητες/εργασίες, που ορίζονται συγκεκριμένα και αναλυτικά στους στόχους των μαθημάτων, όπως αυτοί καταγράφονται στα Α.Π.Σ., και για τις οποίες αφιερώνεται συγκεκριμένος χρόνος (περίπου το 10% του συνολικού).<sup>548</sup> Επίσης, με τη διδασκαλία των λεγόμενων «διαθεματικών (θεμελιωδών) εννοιών», που αντιστοιχούν σε γενικότερους στόχους (όπως καταγράφονται στα Α.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων), και κατά την προσέγγιση ενός θέματος μέσα από διαφορετικές επιστήμες (διεπιστημονική προσέγγιση), δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου.

Ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη μάθηση θεωρούνται δεξιότητες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές ή οριζόντιες και που κατεξοχήν προάγουν τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέτοιες είναι: η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.), η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης, η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, κλπ.<sup>549</sup> Εκτός από τα παραπάνω, όταν μιλούμε για συζεύξεις, πρέπει να αναζητηθούν οι δυνατότητες σύμπραξης των γενικών και ειδικών σκοπών και στόχων των επιμέρους μαθημάτων (Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος), για την επίτευξη και σύνθεση μιας «νέας» στοχοθεσίας, που θα προάγει και θα συμφωνεί με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα και με όσα ήδη προαναφέρθηκαν, και θα αναδείξει το ανθρωπιστικό περιεχόμενο των δύο μαθημάτων.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται και νοείται ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, ως μέσο προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ως φορέας και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης, ως εργαλείο μάθησης στο σχολικό και εξωσχολικό χώρο, αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος. Συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξία και ως φορέας πολιτισμού και αποτελεί μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και μέσο κατανόησης, έκφρασης,<sup>550</sup> περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας.

κυρίως, το γεγονός ότι απευθύνεται σε μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Βλ. σχετ. <http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=112> (Ανάκτηση στις 2/5/2007)

<sup>548</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3738

<sup>549</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3739

<sup>550</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3745

Αντίστοιχα, γενικός σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και σε κάποιο βαθμό να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο και το χρόνο, ώστε να συνειδητοποιήσει τα πλεονεκτήματα και την ανάγκη για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη.<sup>551</sup> Η αλληλεπίδραση ως κεντρική (και διαθεματική) έννοια συνυπάρχει από κοινού στους σκοπούς των δύο μαθημάτων. Είναι αυτή που θα δράσει καταλυτικά στις σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τους συνανθρώπους του και τα αποτελέσματα της οποίας θα έχουν αντίκτυπο στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Τα Α.Π.Σ. της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος καθορίζουν τους κεντρικούς άξονες γνωστικού περιεχομένου γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η διδασκαλία των μαθημάτων ((Ισχύουν για όλες τις τάξεις του Δημοτικού, βλ. σχήμα 1).<sup>552</sup>

<p>Άξονες γνωστικού περιεχομένου για τη διδασκαλία της Γλώσσας:</p> <p><i>Προφορικός λόγος: Ομιλία και ακρόαση</i></p> <p><i>Γραπτός λόγος – Ανάγνωση, γραφή και παραγωγή</i></p> <p><i>Λογοτεχνία</i></p> <p><i>Λεξιλόγιο</i></p> <p><i>Γραμματική</i></p> <p><i>Διαχείριση της πληροφορίας</i></p>	<p>Βασικοί άξονες γνωστικού περιεχομένου για τη διδασκαλία της Μ. Περιβάλλοντος</p> <p><i>Ανθρωπογενές περιβάλλον</i></p> <p><i>Φυσικό περιβάλλον</i></p> <p><i>Αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος</i></p>
--	--

Σχήμα 1

Η γλώσσα λειτουργεί ως διάυλος και ως κώδικας επικοινωνίας, αλλά και ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή.<sup>553</sup> Σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος, η γλώσσα παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα, αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, ενισχύοντας το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Μέσω αυτής, έρχεται σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών και, όπως θεωρείται αναγκαίο για το μαθητή ελληνικής καταγωγής να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους, το ίδιο είναι αναγκαίο για τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.<sup>554</sup>

Στους ειδικούς σκοπούς για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος σημειώνεται ότι ο μαθητής επιδιώκεται να διαμορφώσει διαθέσεις και στάσεις που θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο περιβάλλον του (φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό), να εδραιώσει την αγάπη προς τον άνθρωπο και να αναπτύξει ευαισθησία και αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους του, να διευρύνει το λεξιλόγιο και την επικοινωνιακή του ικανότητα κλπ.<sup>555</sup>

Ωστόσο, οι δυσκολίες που εγείρονται είναι πολλές. Η γλώσσα, αν και δεν αποτελεί το μοναδικό είδος επικοινωνίας είναι το κυρίαρχο, ενεργοποιείται, προάγει και νοηματοδοτεί το λόγο, όταν δημιουργούνται πραγματικές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στο δάσκαλο. Τα δίγλωσσα οικογενειακά περιβάλλοντα, στα οποία μεγαλώνουν πολλοί από τους μαθητές, έχει αποδειχτεί ότι δημιουργούν προβλήματα στη σχολική πρόοδό τους και την εξισορρόπηση της (δι-) πολιτισμικής τους ταυτότητας,<sup>556</sup> ενώ αμφιβολίες εγείρονται για τη

<sup>551</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 4039

<sup>552</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3745 και 4044, αντίστοιχα

<sup>553</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3745

<sup>554</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3748-3749

<sup>555</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 4044

<sup>556</sup> Βλ. Πανταζής, Β.(2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τευχ. 8, σελ. 103 και Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο ίδιο: τευχ. 9, σελ. 9

δυνατότητα της κατάκτησης συνθετότερων δομών της, καθώς και ενός πιο αναπτυγμένου και μη καθημερινού λεξιλογίου. Είναι κατανοητό ότι με αυτές τις δυσκολίες, σκοποί «οροφής» όπως η ανάπτυξη του γλωσσικού αυτοσυναίσθηματός τους, γίνονται ακόμη πιο σύνθετοι και περίπλοκοι.

Το σημαντικό όμως είναι να κατανοήσουμε και να κάνουμε πράξη ότι: «Κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής, ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες, που καλλιεργούνται συνήθως ευκαιριακά και ασυναίσθητα, αντιμετωπίζονται σε πιο συστηματική βάση με συγκεκριμένες δραστηριότητες (ασκήσεις, ερωτήσεις, κείμενα κλπ.). Αυτές προωθούν καθορισμένους κάθε φορά γλωσσικούς στόχους στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος».<sup>557</sup> Η ευκαιριακή καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων δεν μπορεί παρά να αποτελεί συνειδητή και σκόπιμη δραστηριότητα δασκάλου και μαθητή. Ο δάσκαλος κάνει χρήση της κατάλληλης ορολογίας με συνειδητές φραστικές επιλογές και με συνειδητή διατύπωση κειμένου κατανοητού από τον αποδέκτη - αναγνώστη. Με τη Μελέτη Περιβάλλοντος διευρύνεται το λεξιλόγιο του μαθητή και δίνονται πολλές δυνατότητες περαιτέρω επεξεργασίας του. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Στο σχολείο ο λόγος του μαθητή αναπτύσσεται και καλλιεργείται, από απλός και καθημερινός αποκτά ακαδημαϊκότητα, προσδίδοντας στο μαθητή επάρκεια επικοινωνίας και, όταν υπάρχει επικοινωνία, υπάρχει κοινωνική συνοχή.<sup>558</sup> Η αναπλαισίωση της εμπειρικο-βιοματικής γνώσης σε σχολική γνώση, την οποία ο Gardner κατατάσσει μεταξύ της βιοματικής και της επιστημονικής γνώσης,<sup>559</sup> και η εννοιολογική ανακατασκευή της προς την επιστημονικοποίηση της γνώσης δίνουν, εκτός της ενδο-κλαδικής συνοχής του μαθήματος, οι διακλαδικές προεκτάσεις και οι διαθεματικές διασυνδέσεις που εμπλουτίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Ο δάσκαλος έτσι διαμορφώνει «πραγματολογική»<sup>560</sup> - με την ευρεία έννοια - στάση απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Συνειδητοποιεί, δηλαδή, ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις ή, απλά, να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του με το λόγο. Γλωσσική πράξη με την πρωταρχική της έννοια θα ήταν να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, αλλά και να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται, άρα και να ενεργεί διαφορετικά από πριν. Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα να παράγει – όσο του επιτρέπει η ηλικία του – λόγο «σκόπιμα» διατυπωμένο, είτε πρόκειται για μια απλή αιτιολόγηση είτε για κείμενο αισθητικών αξιώσεων.<sup>561</sup>

Το Πρόγραμμα Σπουδών δεν προτείνει μια συγκεκριμένη μέθοδο με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες, αλλά ορίζει το γενικό πλαίσιο, τους στόχους και τις αρχές και έχει ως κοινό παρονομαστή των επιμέρους μεθόδων το σχεδιασμένο πρόγραμμα καθοδήγησης με συστηματικές και σκόπιμες διδακτικές πρακτικές.

Η πολυπλοκότητα των γεγονότων, των εννοιών και των απαιτούμενων γενικεύσεων, στις οποίες θα καταλήξει ο μαθητής, βοηθούν στην οργάνωση μεγάλου όγκου πληροφοριών<sup>562</sup> και αναπροσδιορίζουν το ρόλο του δασκάλου και του σχολείου. Δεν πρόκειται, λοιπόν, για απλή αναπαραγωγή της πληροφορήσης και αυτόματη ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών, όπως π.χ. η πρόβλεψη της εξέλιξης των γεγονότων. Αποτελεί συστηματική και συνειδητή ανάπτυξη πολυπλοκότερων δεξιοτήτων, με τις οποίες επιτυγχάνεται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.<sup>563</sup>

<sup>557</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3772

<sup>558</sup> Βλ. σχετικά την ενότητα «Επικοινωνία – γλώσσα/γλώσσες – μάθηση» στο άρθρο της Σκούρτου, Ελ.(2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τευχ. 2002, σελ. 11-22

<sup>559</sup> Στο: Ματσαγγούρας, Η. (2003). ό.π.,σελ.155

<sup>560</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3772

<sup>561</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3774

<sup>562</sup> Banks, J. (2004). ό. π., σελ. 109 -110

<sup>563</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗΣ, σελ. 202

Αποβλέποντας στην προσέγγιση από το μαθητή του συστήματος της γλώσσας, αλλά και στη συνδιδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής, στο σημείο των μεθοδολογικών προτάσεων για το μάθημα της Γλώσσας, συνιστάται:<sup>564</sup>

- Να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.ά..

- Να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές κλπ.

Σε ό,τι αφορά τη Μελέτη Περιβάλλοντος, η μεθοδολογία του μαθήματος επιτρέπει τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων που επιτρέπουν ενεργητικά, βιωματικά και συμμετοχικά την εμπλοκή όλων των μαθητών. Σημειώνεται ότι: «Στο πλαίσιο μιας παιδείας αλληλοαποδοχής και μη αποκλεισμού η μεθοδολογία θα πρέπει να προφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στο περιεχόμενο του μαθήματος σε όλους τους μαθητές [...] και να δίνει σε όλους [...] ευκαιρίες επιτυχίας.»<sup>565</sup> Τα παιδιά μαθαίνουν δια της συζήτησης να θέτουν εαυτόν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, συνδέοντας τη γλωσσική τους ανάπτυξη με την ταυτότητά τους.<sup>566</sup> Με αυτή την έννοια είναι πολύ σημαντικές οι κοινωνικές και πολιτιστικές πλευρές της γλωσσικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα οι προσωπικές και κοινωνικές συσχετίσεις του μαθητή αποκτούν αξία στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του αναδομούνται<sup>567</sup> και διασυνδέονται με τη σχολική γνώση, δημιουργώντας ένα αίσθημα συμμετοχής στην «κοινότητα μάθησης».<sup>568</sup>

Στον τομέα της ενσυνείδητης αξιοποίησης της γλώσσας και της επικοινωνίας ο συνδυασμός Γλώσσας και Μελέτης Περιβάλλοντος βοηθάει στο να αναπτυχθούν οι δομές των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, που θεμελιώνουν τη δυναμική ανάπτυξη της ομάδας της τάξης, δηλαδή από κοινού το σύνολο των μαθητών μας, αξιοποιώντας την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, όπως τη βιώνουμε και καθημερινά στο σχολείο.

Είναι εμφανές ότι το ένα γνωστικό αντικείμενο συμπληρώνει το άλλο, αν και το καθένα επιτελεί διαφορετικούς σκοπούς σε διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα. Η γλώσσα έτσι προσφέρει στο μαθητή ένα «εργαλείο» για τις ανακαλύψεις του, ένα μηχανισμό που δίνει νόημα στις εμπειρίες του και ένα μέσο που κάνει τις απαραίτητες διασυνδέσεις. Ειδικά η ανάπτυξη του προφορικού λόγου (όπως καλλιεργείται στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος) σχετίζεται άμεσα με τη διερεύνηση, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση υποθέσεων και ιδεών και την ανταλλαγή απόψεων, κι αυτές δεν είναι απλές δεξιότητες λόγου, αλλά και δεξιότητες σκέψης. Η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και η ικανοποιητική του απόδοση στις απαιτητικές σχολικές διαδικασίες ενισχύεται με την εργασία σε ομάδες, με συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες προσομοίωσης, σχέδια εργασίας, δραματοποιήσεις και θεατρικά παιχνίδια, επιλύσεις προβλημάτων, επισκέψεις κ.ά.,<sup>569</sup> δραστηριότητες και κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνουν τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών και των δύο μαθημάτων.

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δομών μέσα στην τάξη μέσω αυτών των μεθόδων, παράλληλα με τον καλό σχεδιασμό της ύλης και αναστοχασμό των προθέσεων της διδασκαλίας, συνθέτουν και αξιοποιούν τους σκοπούς και τους στόχους των δυο μαθημάτων. Ορίζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση «ως την οργάνωση κοινής διδασκαλίας, μάθησης, παιχνιδιού και εργασίας υπό μια διπλή προοπτική: αυτής της ισότητας και αναγνώρισης της

<sup>564</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3774

<sup>565</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 4066

<sup>566</sup> Στο: Wyse, D. (2001). *Teaching English Language and Literacy*, London: Routledge Farmer, σελ. 190

<sup>567</sup> Σχετικά με την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης βλ. Βοσνιάδου, Στ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Ανάκτηση στις 12/5/2007 από <http://www2.e-yliko.gr/genarticle003.htm>

<sup>568</sup> Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*, New York: Teacher College Press, page 49

<sup>569</sup> ΦΕΚ 303/Β, ό. π., σελ. 3742-3744, σχετικά με τη Γλώσσα, και σελ. 4067, σχετικά με τη Μελέτη Περιβάλλοντος

διαφοράς»<sup>570</sup> - οι θεσμοί απευθύνονται ισότιμα σε όλους - είναι αναγκαίο να ανιχνευτούν τρόποι, ώστε να ενεργοποιηθεί η αυθεντικότητα και η κοινά αποδεκτή δυναμικότητα της αλληλεπίδρασης, που εμπεριέχεται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής μάθησης.

Για παράδειγμα, το θέμα της οικογένειας μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη διαλόγων και την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης των ρόλων των μελών της, της σημασίας της για όλες τις ηλικιακές περιόδους του ανθρώπου, αλλά κυρίως τη σημασία της ομαλής οικογενειακής ζωής και τους όρους που την εξασφαλίζουν (αγάπη, κατανόηση, αλληλοσεβασμός, κ.ά.). Αυτό δε σημαίνει ότι προβάλλονται κατ' ανάγκη στερεότυπα, που πιθανά να φέρουν σε δύσκολη θέση μαθητές μονογονεϊκών ή άλλων τύπων οικογενειών. Ενδιαφέρει πρώτιστα η ανάπτυξη της συνεργασίας και της εταιρικότητας/ομαδικότητας, της αίσθησης του «ανήκειν» και του «μοιράζεσθαι», που δύσκολα τα μικρά παιδιά κατανοούν (και αυτό φαίνεται στο παιχνίδι και στο σχολείο) και είναι η πρώτη ύλη της ενδοοικογενειακής ζωής. Η οικογένεια αποτελεί ξεχωριστή θεματική ενότητα στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Α' τάξης (Βιβλίο Μαθητή, σελ. 25-32) και μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς το μάθημα της Γλώσσας, όπου στα αντίστοιχα βιβλία οι πρωταγωνιστές είναι παιδιά. Επίσης, η διήγηση της προσωπικής οικογενειακής ιστορίας των μαθητών (Μελέτη Περιβάλλοντος, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 33-37) η ανταλλαγή εμπειριών και συνηθειών, δεν αποσκοπεί απλά στην οικοδόμηση των διαμαθητικών σχέσεων και την ανταλλαγή εμπειριών, αλλά στη μεταφορά ενός κλίματος αποδοχής ισότιμα προς όλους, που θα είναι δυνατό να δημιουργήσει ένα πολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο το οποίο θα ενισχύει την ομαλή ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών.

Στην Γ' τάξη με την έναρξη του σχολικού έτους οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (κείμενα και εικόνες), μέσα από τις ενότητες του γλωσσικού μαθήματος *Ας γνωριστούμε καλύτερα* και *Πάλι μαζί!* (Γλώσσα, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 6 και 9 αντίστοιχα). Με παιγνιώδεις δραστηριότητες, προτρέπονται να γνωριστούν μεταξύ τους. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις συνεργασίας. Με τις συστάσεις που γίνονται αυτοπροσδιορίζονται και μπορούν να περιγράψουν το βιολογικό (φυσικά χαρακτηριστικά), τον κοινωνικό (π.χ. «είμαι μαθητής»), τον ψυχολογικό (π.χ. «συμπαθώ - αντιπαθώ») και τελικά τον καθολικό εαυτό τους («είμαι παιδί»). Ο προσδιορισμός της ταυτότητας των συμμαθητών, του διπλανού «άλλου», ήδη από τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους, βοηθάει τη σύσφιξη των σχέσεων και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, αλλά εγκυμονεί και κινδύνους, γι' αυτό ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός με τέτοιες δραστηριότητες και προτείνεται να συμμετάσχει και ο ίδιος σε αυτή τη γνωριμία, συστήνοντας τον εαυτό του.  
571

Στη συνέχεια, οι μαθητές ταξιδεύουν νοερά σε άλλους τόπους (Αυστραλία, Μπαγκλαντές, Κίνα) για να γνωρίσουν παιδιά και σχολεία από διαφορετικά μήκη και πλάτη της γης. Συγκρίνοντας το δικό τους σχολικό χώρο με άλλους και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, ανιχνεύουν τις υπάρχουσες και τις δυνατές λειτουργίες της επικοινωνίας στα περιβάλλοντα αυτά. Στο ίδιο πνεύμα, επίσης στην αρχή του σχολικού έτους, το Βιβλίο Μαθητή της Μελέτης Περιβάλλοντος για την Γ' τάξη (Α' τεύχος, ενότητα 1, σελ. 9 κ. ε.) δίνει την ευκαιρία συμπλήρωσης και επέκτασης των εννοιολογικών συσχετίσεων,<sup>572</sup> ως μέσο για την κατανόηση της «διαφορετικότητας» και της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της συλλογικότητας και της αλληλεξάρτησης. Το γεγονός ότι οι θεματικές αυτές ενότητες συμπίπτουν χρονικά, αν επιλεγεί να διδαχτούν με τη σειρά που προτείνεται στα βιβλία, διευκολύνει τη σύζευξή τους. Παράλληλα, η φωτογραφία, ως εικόνα που συνοδεύει τα κείμενα στα εγχειρίδια και των δυο μαθημάτων, δημιουργεί ένα νέο διδακτικό περιβάλλον και βοηθά το μαθητή να αποκωδικοποιήσει και να αξιολογήσει στάσεις, αρχές και αξίες των τόπων στους οποίους αναφέρεται.

Θέματα τα οποία εγγράφονται στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα είναι: η προσφυγιά, ο πόλεμος, η παιδική εργασία, η φτώχεια... Παρά τη συσσώρευση

<sup>570</sup> Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ., ό. π., σελ. 75

<sup>571</sup> Βλ. σχετικά σελ. 21, στο Βιβλίο του Δασκάλου της Γ' Τάξης

<sup>572</sup> Βλ. σχετικά στο: Ματσαγγούρας, Η. (2002). ό. π., σελ. 76-80

συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων, προβλημάτων, δυστυχίας και πόνου στην ενότητα *Όλοι μια αγκαλιά* (Γλώσσα, Βιβλίο Μαθητή, Γ' τεύχος, σελ. 49 κ.ε.), η συζήτηση που ενδεχομένως αναπτύχθει, θα αναδείξει τις επιπτώσεις τέτοιων καταστάσεων στη ζωή των κοινωνιών, με ανάλογες προεκτάσεις σε θέματα που έχουν σχέση με τον εθελοντισμό και τις εθελοντικές οργανώσεις, την ειρήνη και τα δικαιώματα του παιδιού. Τελευταία στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος στη Γ' τάξη είναι η ενότητα *Επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε* (σελ. 131 κ.ε.). Οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν τρόπους και κανόνες επικοινωνίας, διακρίνοντας τους λεκτικούς από τους μη λεκτικούς και αξιοποιώντας τους κατάλληλα. Εξετάζοντας τα διάφορα μέσα επικοινωνίας ιστορικά, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναγνωρίσουν το σημαντικό ρόλο της εξέλιξής τους στην ενημέρωση και να εκτιμήσουν την ανάγκη συνεχούς επαφής μεταξύ των ανθρώπων όλου του κόσμου. Η σημερινή, εξάλλου, διαμόρφωση του μαθητικού δυναμικού υπαγορεύει νέα πεδία ερευνητικής προσέγγισης και αναζήτησης συσχετισμών ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα, στο εδώ και αλλού.

Με τον τρόπο αυτό και μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, όπου και ο δάσκαλος λειτουργεί ισότιμα, οι μαθητές, αλληλεπιδρώντας, προβληματίζονται και συνδιαλέγονται. Η κοινωνική λειτουργία του γραπτού λόγου είναι διαφορετική από αυτή του προφορικού λόγου, μέσω του οποίου οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, με αποτέλεσμα να θεμελιώνονται και να διατηρούνται οι ανθρώπινες σχέσεις. Ο προφορικός λόγος είναι ο κατεξοχήν λόγος της διατύπωσης και διαπραγμάτευσης γνώμων, είναι λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης.<sup>573</sup> Προηγείται του γραπτού λόγου και μόνο με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου θα έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα και στο γραπτό λόγο.

Ο μικρόκοσμος της τάξης επιτρέπει την εξοικείωση του μαθητή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο θα συμμετέχει ενεργά, κριτικά και δημιουργικά. Αναγνωρίζοντας ότι «η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του μαθητή προηγείται»,<sup>574</sup> δίνεται βαρύτητα στον επικοινωνιακό λόγο. Η Μελέτη Περιβάλλοντος συμπράττει στην ανάπτυξή του και υποβοηθά ώστε να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με συνεργατικές και ερευνητικές μεθόδους μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό και σύμφωνα με όσα αναφερθήκαν, αναδεικνύονται πολλά κοινά σημεία με το διαπολιτισμικό μοντέλο που, κατά το M. Hohmann, έχει ως στόχους τη συνάντηση των πολιτισμών, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».<sup>575</sup>

Το περιεχόμενο των θεσμικών κειμένων σε ζητήματα σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών δεν προκαθορίζει, όμως, την παιδαγωγική δράση. Ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να παρέμβει αναπροσδιορίζοντας το ρόλο του και να ρυθμίσει τις εξισορροπητικές βελτιώσεις των Προγραμμάτων.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις διαπολιτισμικού τύπου, όπως αναλύθηκαν, δεν ορίζουν ένα σύγχρονο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμπεριέχουν, όμως, αρχές που την στηρίζουν. Το βάρος και η ευθύνη της επίτευξης των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών και των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βαραίνει ξεκάθαρα τους «ώμους» των εκπαιδευτικών και αυτό χρειάζεται πολλή προσοχή ως προς τη διαχείρισή του, λαμβανομένου υπόψη ότι και οι ίδιοι αποτελούν κύτταρα του κοινωνικού ιστού που παράγει και αναπαραγάγει κοινωνικά πρότυπα, αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Από την προοπτική της «Ηθικής του Διαλόγου», δηλαδή της δίκαιης κατανομής μορφών «επικοινωνιακής κοινωνικοποίησης», η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων συμμετοχής σε διαδικασίες συναινετικών διαλόγων και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων, για να είναι δυνατή η

<sup>573</sup> Πολίτης, Π., *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_a10/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html)

<sup>574</sup> Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 236

<sup>575</sup> Στο: Παπαχρήστος, Κ.. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, σελ. 83



διαπολιτισμική συνάντηση (ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης) και για να μπορέσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις και να «ισορροπήσουν» μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής/πολιτισμικής ταυτότητας. Θεμελιακά στοιχεία συγκρότησης της «ταυτότητας του εγώ» και βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης οι Habermas και Kierkegaard ορίζουν την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση απέναντι στους άλλους, την ανοχή των αντιφάσεων και την επικοινωνιακή ικανότητα.<sup>576</sup>

Ορίζοντας την εγγραμματοσύνη ως μια επικοινωνιακά δομούμενη διαδικασία<sup>577</sup> και επιδιώκοντας έναν πολυ-γραμματισμό,<sup>578</sup> που δεν περιορίζεται στον έλεγχο των χρήσεων της γλώσσας αλλά στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση του επικοινωνιακού λόγου, η γλώσσα εδραιώνεται ως κυρίαρχο εργαλείο διαπολιτισμικών ανταλλαγών. Όμως, για να αξιοποιηθούν υπαρκτές δυνατότητες που είναι δυνατό να γίνουν φανερά ακόμα και μέσα από απλούστερους διαλόγους, δεν είναι κατ' ουσία απαραίτητο ένα οικουμενικό πλαίσιο (ή μια μετα-συζήτηση). Αρκεί απλά και μόνο μια μη δογματική διάθεση.<sup>579</sup>

Η πρωτοβουλία αυτή που υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από το δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και σύμφωνα με τις επιλογές του, προϋποθέτει επίγνωση των σκοπών και των στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση και περιοδική επανεκτίμηση της διδακτικής εργασίας, ώστε αυτή να αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Τα περιθώρια ευελιξίας που έχει τον καθιστούν άμεσα τον κύριο υπεύθυνο του τελικού αποτελέσματος και της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής στην τάξη του.

## Βιβλιογραφία

- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*, New York: Teacher College Press.
- Ginev, D. (2004). The Pluralistic Public Sphere from an Ontological Point of View. Στο: *Critical Theory After Habermas*, τευχ. 1, σελ. 77-103.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αϊδίνης, Αθ. - Τρ. Κωστούλη, (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Ανάκτηση στις 14/5/2007 από <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>
- Βοσνιάδου, Στ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Ανάκτηση στις 12 Μαΐου 2007 από <http://www2.e-yliko.gr/genarticle003.htm>
- Βρεττός, Γ. – Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δ.Ο.Ε. – Ι.Π.Ε.Μ. (2006). *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) και οι εκπαιδευτικοί*, Αθήνα.
- Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο: *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τευχ. 9, σελ. 9-18.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2004). Το μετανεοτετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η διδακτική πράξη. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τευχ. 2, σελ. 7-17.
- Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Καψάλης, Αχ. (1984). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

<sup>576</sup> Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 175 κ.ε.

<sup>577</sup> Αϊδίνης, Αθ. - Τρ. Κωστούλη, (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Ανάκτηση στις 14/5/2007 από <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>

<sup>578</sup> Βλ. σχετικά το άρθρο του Χατζησαββίδη, Σωφρ.: *Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ (ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ)*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm>

<sup>579</sup> Ginev, D. (2004), *The Pluralistic Public Sphere from an Ontological Point of View*. Στο: *Critical Theory After Habermas*, τευχ. 1, σελ. 103

- Κούσουλας, Φ. (2006). Διαπολιτισμική αγωγή και δημιουργική εκπαίδευση. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τευχ. 1, σελ. 123-136.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Κριτική.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός .
- Πανταζής, Β.(2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, τευχ. 8, σελ. 97-112.
- Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα.
- Πολίτης, Π., *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_a10/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html)
- Ρήγου, Μ. (1995). *Η ετερότητα του Άλλου*, Αθήνα: Πλέθρο.
- Σαμπάνη, Σ. – Μαρκαντωνάτου, Α. (2006). *Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ταξιδευτής. Φ.Ε.Κ. 13-3-2003.
- Σκούρτου, Ελ.(2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τευχ. 2002, σελ. 11-22.
- Wyse, D. (2001). *Teaching English Language and Literacy*, London: Routledge Farmer, σελ. 190.
- Χατζησαββίδη, Σωφρ.: *Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ (ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ)*. Ανάκτηση στις 2 Μαΐου από <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm>