

Αναστασία Κεσίδου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Βασίλης Τσάφος (επιμ.)

*Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα  
και εκπαιδευτικές προκλήσεις:  
Πολιτική - Έρευνα - Πράξη*

Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου

Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010

Θεσσαλονίκη 2010

Διεύθυνση:  
Ζωή Παπαναούμ  
Α.Π.Θ.  
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής  
Τομέας Παιδαγωγικής  
541 24 Θεσσαλονίκη  
Τηλ./ Fax: 2310 997351, 2310 243083  
E-mail: [paratiritirio@edlit.auth.gr](mailto:paratiritirio@edlit.auth.gr)

Δεκέμβριος 2010

Copyright © Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση  
ISBN: 978-960-99689-0-4

## Πρόλογος

Το ανά χείρας δημοσίευμα αποτελεί τον τόμο των Πρακτικών του Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «*Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη*» που διοργάνωσε το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (Ε.ΠΑ.ΔΙ.Π.Ε.) σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Αθηνών στις 14 και 15 Μαΐου 2010 στην Αθήνα. Ο σκοπός του Συνεδρίου ήταν να διερευνηθεί η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας, να συζητηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς και η εκπαίδευσή τους για τις συνθήκες του πολυπολιτισμικού σχολείου και τέλος, να αναδειχτούν σχετικές καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόζονται σε ελληνικά σχολεία. Η ανταπόκριση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν εντυπωσιακή και ενδεικτική της ευαισθητοποίησης και δραστηριοποίησής της για το θέμα του Συνεδρίου. Συμμετείχαν 64 εισηγητές, ενώ τις εργασίες παρακολούθησαν περίπου 400 άτομα. Η συζήτηση επί της ουσίας, η οποία έλαβε χώρα στο πλαίσιο του Συνεδρίου, συνέβαλε στην αμφίδρομη επικοινωνία της ερευνητικής με την εκπαιδευτική κοινότητα και τη σύνδεση θεωρίας (έρευνας) και πράξης (παιδαγωγικών πρακτικών).

Ο ιδιαίτερα θετικός απόηχος του Συνεδρίου, καθώς και το υψηλό επίπεδο των περισσότερων εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν, μας οδήγησαν στην απόφαση να εκδώσουμε τα Πρακτικά, με την προσδοκία να αξιοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό η δυναμική και η ζύμωση που αναπτύχθηκαν με αφορμή το Συνέδριο. Ο τόμος των Πρακτικών ακολουθεί τη δομή του Συνεδρίου και περιλαμβάνει δύο κατηγορίες εισηγήσεων: 1. τις εισηγήσεις τεσσάρων από τους προσκεκλημένους ομιλητές (Α. Φραγκουδάκη, Μ. Δαμανάκης, Γ. Νικολάου, Α. Κεσίδου) σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και 2. τις εισηγήσεις που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα του Συνεδρίου έπειτα από κρίση. Ειδικότερα, πρόκειται για ερευνητικές εργασίες που παρουσιάστηκαν από ειδικούς επιστήμονες όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς και για εισηγήσεις που αφορούν καινοτόμες δράσεις σχολείων. Δεν έχει συμπεριληφθεί ένας μικρός μόνο αριθμός εισηγήσεων, καθώς αυτές δεν εστάλησαν για δημοσίευση από τους ενδιαφερόμενους εισηγητές.

Ευχαριστούμε θερμά όσους εισηγητές κατέθεσαν τις εργασίες τους και συνέβαλαν με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία του τόμου. Για τη συμβολή τους στην έκδοση των Πρακτικών ευχαριστούμε τους συναδέλφους Αλεξάνδρα Ανδρούσου και Βασίλη Τσάφο, μέλη του Παρατηρητηρίου. Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στη Βίκη Παπαρηγορίου, μέλος του Παρατηρητηρίου, η οποία είχε την ευθύνη συλλογής των κειμένων, της επικοινωνίας με τους εισηγητές, καθώς και της μορφοποίησης του τελικού κειμένου.

Θεσσαλονίκη, 9.12.2010

Για το Διοικητικό Συμβούλιο του Ε.ΠΑ.ΔΙ.Π.Ε.

Αναστασία Κεσίδου  
Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Ι

#### **Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις**

- Η ισότητα και η αξιοκρατία στην εκπαίδευση: σχόλιο για την επιστημονική γνώση και τα κοινωνικά εμπόδια στην αξιοποίησή της  
*Άννα Φραγκουδάκη*..... 11
- «Απειλούμενες» ταυτότητες: χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας σε περιόδους κρίσης  
*Μιχάλης Δαμανάκης* ..... 16
- Από το *jus sanguinis* στο *jus soli*. Η δόμηση του εθνικού εαυτού με αφορμή την πολεμική για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από τους μετανάστες  
*Γιώργος Νικολάου* ..... 26
- Τα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες  
*Τριανταφυλλιά Φουντανίδου*  
*Ανδριάνα Μεταξά*  
*Δήμητρα Τράμπα*  
*Παναγιώτης Λουκάτος* ..... 33

### ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

#### **Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**

- «Γνωρίζοντας εμένα, αποδέχομαι εσένα»: πρόγραμμα Αγωγής Υγείας  
*Μαγδαληνή Καλαθήρη* ..... 42
- «Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί»: ένα πρόγραμμα για την αποδοχή της διαφορετικότητας στο Δ. Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου  
*Αγγελική Αρώνη*  
*Βικτωρία Βάρφη* ..... 55



Εναλλακτικές προσεγγίσεις για την ομαλή ένταξη αλλόγλωσσων και αλλοδαπών παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου <i>Κοραλία Αγαπητού</i> <i>Παρασκευή Βλάχου</i> <i>Αθηνά Γκότση</i> <i>Μαριάνθη Καλαφάτη</i> .....	64
Σχολείο και γονείς: η περίπτωση του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών <i>Στέλλα Πρωτονοταρίου</i> <i>Πέτρος Χαραβιτσίδης</i> .....	73
Ό,τι είναι διαφορετικό μου μοιάζει <i>Δάφνη Σπανού</i> <i>Ηλίας Χατζηδημήτρης</i> <i>Νικόλαος Σαλτέρης</i> .....	81

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **Μετανάστευση και εκπαίδευση: κοινωνικές διαστάσεις**

Αφύπνιση στις έννοιες της Ταυτότητας και της Ετερότητας μέσα από τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Λέρος <i>Μαριαλένα Ξενάκη</i> .....	89
Μεταναστευτικός μαθητικός πληθυσμός και συγκρότηση εκπαιδευτικού εαυτού: μελέτη περίπτωσης <i>Παρασκευή Δεληκάρη</i> .....	100
«Πολύδρομο»: φέρνοντας την κοινωνία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση στην κοινωνία <i>Γιώτα Γάτση</i> <i>Ρούλα Τσοκαλίδου</i> .....	108

## **ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ II**

### **Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις**

Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία <i>Αναστασία Κεσίδου</i> .....	117
--	-----

## **Ζώνη αναρτημένων εργασιών**

### **Δράσεις σχολείων**

Οργάνωση σχεδίων εργασίας (projects) στα φιλολογικά μαθήματα πολυπολιτισμικών τάξεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής  
*Ασπασία Δέλλιου*.....127

Το στερεότυπο του εθνικού μας Άλλου και η αποδόμησή του στη σχολική πράξη: μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου *Οι νεκροί περιμένουν* (1959)  
*Φιλοθέη Κολίτση*.....134

Εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία –Το Λιβυκό και Πολωνικό σχολείο στην καρδιά της Αθήνας  
*Moawia M. Ahmed*  
*Αναστασία Γεωργίου*.....142

Ένα σύντομο δίγλωσσο εγχειρίδιο Γραμματικής και Συντακτικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως μέσο ευκολότερης προσέγγισης της Ελληνικής Γλώσσας αλλά και ομαλότερης ένταξης των μαθητών στη σχολική κοινότητα  
*Δήμητρα Παπανικολάου*.....151

Παιδιά στο δρόμο: οι παρίες της εκπαίδευσης  
*Κατερίνα Παπασιμάκη- ΑΡΣΙΣ*.....159

Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην *Ελένη* του Ευριπίδη (412 π.Χ.)  
*Μαρία Τσούμαρη* .....168

## **ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

### **Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μέθοδοι και δράσεις  
*Μαρία Νικοπούλου* .....178

Διαπολιτισμικές διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της μουσικής. Προβληματισμοί για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης  
*Μαριελένα Δανοχρήστου* .....187

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **(Αναπαρα)στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την πολιτισμική ετερότητα**

- Οι (αναπαρα)στάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία και οι συνέπειές τους για την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις γλώσσες της μετανάστευσης  
*Γιώργος Ανδρουλάκης* ..... 194
- Πρόσληψη θεσμικών κειμένων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από στελέχη της εκπαίδευσης  
*Χριστίνα Μαλιγκούδη*..... 203
- Παράλληλες πολιτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο μέσα από το παράδειγμα της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά  
*Άγγελος Χατζηνικολάου* ..... 210
- «Διαπολιτισμικότητα» και ξένη γλώσσα  
*Γιαννούλα Κερκινοπούλου*  
*Αναστασία Χριστοδούλου*..... 219

## **Ζώνη αναρτημένων εργασιών II**

### **Ερευνητικές προσεγγίσεις**

- Ο εκπαιδευτικός ενώπιον της πρόκλησης εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης: η περίπτωση του Προγράμματος Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας του γυμνασίου  
*Ευαγγελία Πολυβάκα* ..... 228
- Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο: μάθημα πολυπολιτισμικότητας και ανεκτικότητας  
*Αγάπη Βιργινία Σπυράτου* ..... 233
- Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: εμπειρική προσέγγιση και θεωρητικές προεκτάσεις  
*Μαρία Συτζιούκη* ..... 239
- Τα στερεότυπα ως εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης  
*Ευαγγελία Τσιαβού*..... 246

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **Παρεμβατικές δράσεις στο σχολείο**

- Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική στο πλευρό των εκπαιδευτικών  
*Ιφιγένεια Γεωργιάδου* .....255
- Κριτική Παιδαγωγική, Κριτική Πολυπολιτισμικότητα και διδασκαλία της  
Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής  
*Κώστας Θεριανός* .....262
- Τα πολυτροπικά κείμενα ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής  
διδασκαλίας. Η εφαρμογή μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης  
*Κατερίνα Δημητριάδου*  
*Ευμορφία Ταμτελέν*  
*Ελένη Τσάκου* .....270

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **Εκπαίδευση και ρόλος των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο**

- Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο: σκέψεις και προβληματισμοί  
*Μαρίνα Πετρονάτη*  
*Άννα Τριανταφύλλου*.....281
- Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη  
διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο  
*Γεωργία Σταυρίδου-Bausewein* .....287
- Συνεργασία γονέων αλλοδαπών μαθητών και νηπιαγωγών  
στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο  
*Ελένη Δ. Τρίγκα* .....297

## **ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

### **Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**

- Διευκόλυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της  
πολυγλωσσικής τάξης. Μια μεταμοντέρνα προσέγγιση  
*Κατερίνα Αλεξανδρή*  
*Δημήτρης Μπάσογλου* .....304

«Το έξυπνο κλειδί για την πόρτα της αγοράς εργασίας...Απόκτηση δεξιοτήτων!»: υλοποιούμενο Διαθεματικό Πρόγραμμα σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο στο πλαίσιο της «Αγωγής Σταδιοδρομίας»  
*Παναγιώτα Φραγκουλίδου* .....310

Τα κειμενικά είδη στη γλωσσική διδασκαλία: η μετανάστευση και ο ρατσιστικός λόγος ως θεματική  
*Νίκος Βερβίτης*  
*Μαρία Καπουρκατσίδου*  
*Χάιδω Χρίστου* .....318

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**Πρόγραμμα Συνεδρίου**

## **ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Ι**

**Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις**

## **Η ισότητα και η αξιοκρατία στην εκπαίδευση: σχόλιο για την επιστημονική γνώση και τα κοινωνικά εμπόδια στην αξιοποίησή της**

*Άννα Φραγκουδάκη*

Η δημοκρατική αρχή των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες σχολικής ηλικίας είναι παλιά, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους περιέχεται στα επίσημα κείμενα. Ωστόσο χρειάστηκαν κοντά δύο αιώνες για να εκλείψει ο αναλφαβητισμός και να κατακτήσουν την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση οι γυναίκες. Έστω με καθυστέρηση συγκριτικά μεγάλη πάντως, τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική κοινωνία εφαρμόζει πλήρως την αρχή της ισότητας με τη δωρεάν εκπαίδευση, τη μετάδοση σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ίδιων γνώσεων, με τα ίδια εγχειρίδια και προγράμματα και με τα ίδια αντικειμενικά κριτήρια στη βαθμολογία και την επιλογή.

Η ισότητα αυτή, τυπικά πλήρης, δεν εξασφαλίζει την ίση δυνατότητα επίδοσης και σχολικής ανόδου στα παιδιά από λαϊκά στρώματα. Παράλληλα, με δεδομένη την ισότητα που πηγάζει από την παροχή ίδιας εκπαίδευσης και της εφαρμογής αντικειμενικών κριτηρίων επιλογής, η ανισότητα στις επιδόσεις ερμηνεύεται ευρύτατα με αναφορά στις ατομικές ικανότητες.

Το φαινόμενο είναι τούτο: περίπου 25% των μαθητών και μαθητριών κάθε χρονιά προχωρεί, από την πρώτη δημοτικού, στην κάθε επόμενη τάξη και βαθμίδα χωρίς να έχει στην προηγούμενη τάξη/βαθμίδα αποκτήσει τις γνώσεις που προβλέπονται. Αυτό οφείλεται τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών να το ακολουθούν πιστά, οπότε το σημαντικό παραπάνω ποσοστό κάθε σχολικό έτος που δε συμβαδίζει με τον μέσο όρο εγκαταλείπεται, με αποτέλεσμα κάποια στιγμή με την είσοδο στην Α΄ γυμνασίου η αποτυχία να μην είναι πλέον ανατρέψιμη.

Τα τελευταία 15-20 χρόνια έχουμε ένα καινούριο φαινόμενο, ψηλά ποσοστά στα σχολεία μαθητών και μαθητριών με διαφορετική μητρική γλώσσα, κουλτούρα ή και θρησκεία και εθνική καταγωγή. Η επίδοσή τους είναι μαζικά χαμηλή. Η χαμηλή επίδοση των παιδιών μεταναστών ερμηνεύεται ευρύτατα σαν «φυσικό» αποτέλεσμα της άλλης μητρικής γλώσσας και των λοιπών πολιτισμικών διαφορών. Ωστόσο γνωρίζουμε επιστημονικά ότι δεν είναι η διαφορά εθνικότητας και εθνικής γλώσσας το αίτιο της χαμηλής επίδοσης. Αυτό άλλωστε αποδεικνύουν παραδείγματα, όπως μαθητές με αγγλική μητρική γλώσσα στα γαλλόφωνα σχολεία του καναδικού Κεμπέκ και άλλες παρόμοιες, όπως τα παιδιά των διπλωματών που φοιτούν κάθε 4-5 χρόνια και σε σχολεία άλλης χώρας με άλλη από τη μητρική τους γλώσσα και παρόμοια. Εκτός από την άλλη γλώσσα και κουλτούρα, ευρύτατα στη χώρα μας σχολιάζεται η σύγχρονη εποχή που οι σχολικές τάξεις δεν έχουν πλέον «ομοιογένεια», και αυτό αποτελεί είτε εισαγωγή είτε συμπέρασμα της χαμηλής επίδοσης των παιδιών μεταναστών. Γνωρίζουμε όμως και πάλι καλά, το γνωρίζουμε επιστημονικά όλοι και οι εκπαιδευτικά επιστημονικά και εμπειρικά ότι η κοινή εθνικότητα των μαθητών/μαθητριών δεν κάνει ομοιογενή την ομάδα της σχολικής τάξης. Καμία σχολική τάξη δεν είναι (δεν ήταν ποτέ και δεν μπορεί να είναι) ομοιογενής ως προς την κουλτούρα και τη γλώσσα.

Είναι τελείως διαφορετική η κουλτούρα ως προς τα φύλα, η κουλτούρα με την οποία κοινωνικοποιούνται τα αγόρια από εκείνη με την οποία κοινωνικοποιούνται τα κορίτσια, τελείως διαφορετική η κουλτούρα με την οποία κοινωνικοποιούνται τα παιδιά των χειρωνακτών, εργατών, τεχνιτών και αγροτών από εκείνη των μεσοστρωμάτων με διανοητικά επαγγέλματα. Το ίδιο και ως προς τη γλώσσα. Δεν υπάρχει γλωσσικά ομοιογενής σχολική τάξη. Είναι πλήρως στην εποχή μας τεκμηριωμένο με πηγή το έργο του Basil Bernstein ότι τα λαϊκά στρώματα είναι φυσικοί ομιλητές άλλης ποικιλίας της εθνικής γλώσσας από την επίσημη του σχολείου και αυτή η γλωσσική διαφορά είναι μεγάλη, ως προς τη σύνταξη, τη φωνολογία και μέρος του λεξιλογίου. Τέλος είναι πλουσιότερη πλέον η βιβλιογραφία που τεκμηριώνει ότι η ταξικά προσδιορισμένη διαφορά κουλτούρας και γλώσσας αποτελεί τον θεμελιώδη παράγοντα χαμηλής σχολικής επίδοσης των παιδιών που μπαίνουν στο σχολείο εξοικειωμένα από την οικογένεια και λόγω της κοινωνικής καταγωγής με διαφορετική από την επίσημη του σχολείου κουλτούρα και γλώσσα.

Το φαινόμενο που προσπαθώ να περιγράψω είναι, με αναλυτικότερη διατύπωση, το ακόλουθο. Είναι ευρύτατα διαδομένη στην κοινωνία η πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική ισότητα εξασφαλίζεται από την παροχή σε όλους ίδιας και δωρεάν εκπαίδευσης και από την κοινωνική ουδετερότητα των εργαλείων αξιολόγησης της επίδοσης (βαθμολογία, διαγωνίσματα, εξετάσεις).

Αντίθετα με αυτή την πεποίθηση, διαθέτουμε εδώ και κοντά μισόν αιώνα πλουσιότερη και αναμφισβήτητη επιστημονική τεκμηρίωση ότι σε όλο τον δυτικό λεγόμενο κόσμο και στην Ελλάδα η επίδοση στο σχολείο είναι ευθέως ανάλογη με την κοινωνική καταγωγή των μαθητών. Η επιστημονική αυτή πληροφορία είναι στατιστική. Δηλαδή, παιδιά λαϊκής καταγωγής με άριστη επίδοση βεβαίως υπάρχουν, αλλά είναι εξαιρέσεις μέσα στο σύνολο των μαθητών της ίδιας καταγωγής, και για να το διατυπώσουμε με επιστημονικούς όρους, η απόκλιση από το φαινόμενο υπάρχει, αλλά τα ποσοστά είναι στατιστικά μη σημαντικά. Σε όλα τα σχολεία και όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, καλοί και άριστοι είναι οι μαθητές παιδιά μεσοστρωμάτων και εργαζομένων σε διανοητικά επαγγέλματα και στην άλλη άκρη της αξιολογικής κλίμακας εμφανίζονται μαζί οι μαθητές παιδιά από οικογένειες που ανήκουν στα λαϊκά στρώματα.

Διαθέτουμε επίσης εδώ και πολλά χρόνια πλουσιότερη ανάλυση των αιτιών που οδηγούν το σχολείο να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Η κουλτούρα και η γλώσσα του σχολείου δεν αναγνωρίζονται (από τον εκπαιδευτικό θεσμό, τους εκπαιδευτικούς και όλη την κοινωνία) ως αυτό που είναι, η επίσημη κουλτούρα και η επίσημη ποικιλία της εθνικής γλώσσας, αλλά σαν τη μοναδική κουλτούρα και τη μόνη «σωστή» εκδοχή της γλώσσας.

Συνέπεια αυτής της παραγνώρισης είναι ότι ο σχολικός θεσμός απαιτεί ικανότητες που συνοψίζονται στην άνεση χρήσης της επίσημης γλώσσας και στην εξοικείωση με τα ερμηνευτικά κλειδιά που αποκρυπτογραφούν τα έργα της επίσημης κουλτούρας. Όμως μην αναγνωρίζοντας την ταξικά διαφορετική κουλτούρα με την οποία είναι κοινωνικοποιημένα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων και ακόμα χειρότερα αξιολογώντας σαν «λαθεμένη γλώσσα» τις ποικιλίες της εθνικής γλώσσας που μιλούν τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, το σχολείο με τρόπο δυσδιόρατο ξεδιαλέγει εκείνους που η κοινωνική καταγωγή έχει προικίσει με την κυρίαρχη κουλτούρα και την άνετη χρήση της επίσημης γλώσσας και τους επιβραβεύει.

Το επιστημονικό συμπέρασμα, που έχει αναδειχθεί από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και τεκμηριωθεί ιδίως από το έργο δύο κλασικών της αναλυτών του Pierre Bourdieu και του Basil Bernstein, για την ταξική διαφορά κουλτούρας και γλώσσα και



τις αναπόφευκτες συνέπειες αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο που επιφέρει η αγνόηση αυτής της διαφοράς είναι, ας το επαναλάβω, παλιό και αναμφισβήτητο. Και όμως ολόκληρη η κοινωνία, οι μαθητές και μαθήτριες, οι γονείς τους, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι κρατικοί θεσμοί και υπεύθυνοι για την εκπαίδευση υπερασπίζονται την αντικειμενικότητα της επιλογής και την αξιοκρατία.

Με άλλα λόγια όλο το παραπάνω γνωστικό οπλοστάσιο της επιστήμης δεν έχει στο παραμικρό κλονίσει τη διαδομένη στην κοινωνία πεποίθηση ότι αξιοκρατία σημαίνει να επιβραβεύονται οι «ικανότεροι». Εκτός από την αναίρεση αυτής της πεποίθησης από την κοινωνιολογική ανάλυση, την αναιρούν πλήρως και τα στατιστικά δεδομένα στην Ελλάδα όπως και τις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες. Το φαινόμενο της συνάφειας μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικής καταγωγής εμφανίζεται τόσο γενικευμένο και παντού παρόμοιο, ώστε είναι τουλάχιστον αξιοπερίεργο κοινωνικά πώς είναι δυνατό να μην εκπίπτει η απόδοση της επίδοσης στην ατομική διανοητική διαφορά; Ξαν να ήταν δυνατό να γεννιούνται «ευφυείς» σε ορισμένες και παντού τις ίδιες κοινωνικές ομάδες και το αντίθετο. Ξαν να είναι νοητό η φύση να μοιράζει και μάλιστα διεθνώς στους ανθρώπους τις διανοητικές ικανότητες με κριτήρια ταξικά.

Η ατομική διαφορά ευφυΐας δεν είναι στην εποχή μας αποδεκτή από καμία επιστημονική εκδοχή ούτε στη χώρα μας ούτε διεθνώς ως παράγοντας που καθορίζει τη σχολική επίδοση και αυτό το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Και όμως σε όλα τα σχολεία η πεποίθηση ότι άλλοι κατέχουν διανοητικές και άλλοι χειρωνακτικές ικανότητες εξακολουθεί να αποτελεί μια περίπου αυτονόητη αλήθεια που καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές και ιδίως θεμελιώνει τον τρόπο με τον οποίο συλλογίζονται τόσο οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Ανάμεσα σε όσα από τα παραπάνω δίδαξα για πάνω από τρεις δεκαετίες ήταν και η θεωρία του Basil Bernstein. Όλοι και όλες σε όσους τη δίδαξα την κατάλαβαν και την έμαθαν. Είναι νομίζω χαρακτηριστικό ότι μολονότι την κατάλαβαν και την έμαθαν, δεν έκαναν οι συντριπτικά περισσότεροι, ούτε καν ερωτηματικά απέναντι στη θεωρία, το βήμα προς τον ακόλουθο συλλογισμό. Σε κάθε πρώτη δημοτικού υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών που αργοπορεί να μάθει γραφή και ανάγνωση. Εάν πράγματι, όπως υποστηρίζει ο Bernstein, τα παιδιά λαϊκής καταγωγής είναι φυσικοί ομιλητές άλλου γλωσσικού κώδικα από τον επίσημο του σχολείου, η γνωστική τους αργοπορία σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές του επίσημου κώδικα ερμηνεύεται ήδη από τη διατύπωση και μόνο της υπόθεσης, εάν η θεωρία των δύο κωδίκων είναι σωστή. Η γραφή και ανάγνωση διδάσκεται με σχολικά βιβλία γραμμένα στην πρότυπη γλώσσα του σχολείου. Τα παιδιά των μεσοστρωμάτων γνωρίζουν την πρότυπη και πρέπει να μάθουν μόνο τον κώδικα της γραφής, ενώ στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ζητάει το σχολείο να μάθουν δύο καινούριες γνώσεις αντί μία, τον γραπτό κώδικα και την άλλη γλώσσα του σχολείου συγχρόνως. Άρα αναπόφευκτα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων χρειάζονται για την κατάκτηση της γραφής περισσότερο χρόνο, πράγμα που χωρίς αμφιβολία σημαίνει ότι για να γίνει δυνατό να μάθει το σχολείο στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων με ίσους όρους γράμματα, πρέπει να αναγνωρίσει αυτή τη γλωσσική τους διαφορά από τα παιδιά των μορφωτικά προνομιούχων στρωμάτων.

Ανακυκλώνω το συλλογισμό με αναδιατύπωση για να θέσω ένα ερώτημα. Γνωρίζουμε επιστημονικά ότι δεν είναι καθόλου «φυσική», και ακόμα λιγότερο «αξιοκρατική» η κοινωνική επιλογή που ασκεί το σχολείο, με συνακόλουθο το συμπέρασμα ότι είναι πέρα για πέρα επαρκής η εγγενής ικανότητα των παιδιών από λαϊκές κοινωνικές ομάδες για να φτάσουν στα πανεπιστήμια, με την προϋπόθεση ότι θα αλλάξουν τα βασικά σχολικά δεδομένα. Γιατί τότε μένουν τόσο ακίνητα και παρά τις

όποιες απόπειρες αλλαγών τα σχολικά δεδομένα δεν αλλάζουν ως προς αυτή την κατεύθυνση;

Ας απαντήσω εισαγωγικά και σχηματικά με μια φράση: επειδή η επιστημονική αυτή γνώση ανατρέπει τις κυρίαρχες στην κοινωνία πεποιθήσεις.

Οι αδύνατοι μαθητές, οι μαθητές που καθυστερούν, οι αδιάφοροι για γράμματα, οι μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες» ανήκουν μαζικά στα λαϊκά στρώματα.

Η επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή και το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Η επιστημονική αυτή γνώση αναιρεί την ισότητα που εξασφαλίζει η παροχή σε όλους ίδιας εκπαίδευσης, με ίδια προγράμματα και βιβλία, ίδια κριτήρια αξιολόγησης κτλ. Αναιρεί την αξιοκρατική αρχή ότι το σχολείο ανταμείβει τους ικανότερους. Με άλλα λόγια αναιρεί τη βολική ερμηνεία ότι ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας σε χειρωνακτική και διανοητική είναι προϊόν και αποτέλεσμα της «φυσικής» διαφοράς των ανθρώπων.

Το γεγονός ότι το σχολείο οδηγεί σε σχολική αποτυχία συγκεκριμένο κάθε χρόνο ποσοστό μαθητών και μαθητριών σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην κυρίαρχη σε όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες ταξινομική ιδέα της «φυσικής» νοητικής διαφοράς. Η από επιστημονική άποψη τελείως αυθαίρετη ταξινόμηση ανθρώπινων ομάδων σε «ανώτερες» και «κατώτερες» είναι το βασικό υπόβαθρο που στηρίζει και καλλιεργεί όλες τις διακρίσεις.

Τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αποτυγχάνουν στα σχολεία εξαιτίας της κουλτούρας και της γλώσσας κυρίως. Ας μείνω και πάλι στο παράδειγμα της γλώσσας. Αποτυγχάνουν επειδή όχι μόνο δεν τους αναγνωρίζεται η ταξικά διαφορετική γλώσσα, αλλά στιγματίζεται κιόλας σαν «λάθος γλώσσα», κλείνοντας το δρόμο προς τη μάθηση. Τα παιδιά των μεταναστών αποτυγχάνουν στα σχολεία για τον ίδιο ακριβώς λόγο και την ίδια καταγωγή, με το επιπλέον στίγμα του ρατσισμού που ταυτίζει την εθνική εδώ γλώσσα και ταυτότητα με την κατωτερότητα. Τα αγγλόφωνα παιδιά στο Κεμπέκ που ανέφερα πάνε μια χαρά στο γαλλόφωνο σχολείο, αλλά η αγγλική είναι γλώσσα με πολύ μεγάλο παγκόσμιο κύρος και αποδίδει με βάση το κυρίαρχο διεθνώς στερεότυπο ταυτότητα ανωτερότητας.

Όλες οι διακρίσεις είναι ταξινομικές ιδέες αυθαίρετες, και παράλληλα πανίσχυρες αν δεν αμφισβητηθεί η ίδια η ταξινόμηση. Οι λαϊκές ποικιλίες της γλώσσας, εννοώ της εθνικής μας γλώσσας αποτελούν στίγμα κατωτερότητας σε βαθμό που ακόμα και η προφορά τους να είναι ευρύτατα αντικείμενο θυμηδίας.

Οι κοινωνικές διακρίσεις είναι το αντιρροπικό υπόβαθρο στα θεμέλια της ταξινόμησης που διαιωνίζει τις στερεότυπες ιδέες του ευρωκεντρικού ρατσισμού. Αν δεν αμφισβητηθεί η ίδια η ταξινόμηση, ο ρατσισμός απέναντι στους εθνικά «άλλους» τρέφεται και ενισχύει τις ταξικές διακρίσεις και το αντίστροφο. Άλλωστε ο ρατσισμός με τη διαδικασία παραποιήσεων διαμορφώνει πριν απ' όλα την εικόνα του εθνικού «εμείς» κατοπτρικά με την αρνητική εικόνα των «άλλων». Όσο ψηλότερος ο ρατσισμός, τόσο λιγότερη η εθνική αυτογνωσία και άρα η διαιώνιση των στερεοτύπων που αυθαίρετα ταξινομούν τις ανθρώπινες ομάδες σε «ανώτερες» και «κατώτερες». Όλες οι διακρίσεις είναι αρνητικές γενικεύσεις που εμποδίζουν την επιστημονική ανάγνωση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες οι κοινωνικοί μηχανισμοί παράγουν τις ταξινομικές ιδέες και έτσι αποτρέπουν από την κατανόηση του αυθαίρετου της ίδιας της αξιολογικής διαίρεσης σε πολίτες «ικανούς» και «ανίκανους» για γράμματα, από τη φύση «χειρωνακτες», με αναπόφευκτη προέκταση στους «ανώτερους» εθνικά ομοίους και τους «κατώτερους άλλους», διαίρεση που παρά τη μεγάλη σημασία της απουσίας

εθνικής αυτογνωσίας στην οποία οδηγεί, είναι κι αυτή βασικά ταξινόμηση κοινωνική/ταξική.

Σύμφωνα με την κεκτημένη και διεθνώς έγκυρη γνώση της εποχής μας ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική είναι προϊόν της κοινωνικής οργάνωσης και των κοινωνικών σχέσεων. Με δεδομένη την απουσία σε παγκόσμιο επίπεδο της οποιασδήποτε έγκυρης εκδοχής ότι ο καταμερισμός αυτός είναι «φυσικός» και όχι προϊόν της οργάνωσης της κοινωνίας, η διαιώνιση της πεποίθησης ότι είναι «φυσικός», με τον κοινό νου θα μπορούσε να θεωρηθεί «παράλογη». Κάθε κοινωνικό δεδομένο που εμφανίζεται «παράλογο», λέει ο Pierre Bourdieu, είναι το κλειδί για να προσεγγίσουμε την ερμηνεία του κοινωνικού μηχανισμού που το παράγει και να αναδειχθούν τα κοινωνικά συμφέροντα που υπηρετεί. Εάν ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας δεν είναι προϊόν της οργάνωσης της κοινωνίας (για την οποία κοινωνική οργάνωση από τον καιρό ήδη του Διαφωτισμού αποφασίζουν οι άνθρωποι και όχι ο παντοδύναμος), εάν εξακολουθεί να γίνεται αντιληπτός σαν αποτέλεσμα «φυσικών» διαφορών, τότε ο καταμερισμός αυτός παραμένει αναπότρεπτος, δηλαδή μη ανατρέψιμος.

**Άννα Φραγκουδάκη**

Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
e-mail: [annafr@ecd.uoa.gr](mailto:annafr@ecd.uoa.gr)

## «Απειλούμενες» ταυτότητες: χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας σε περιόδους κρίσης

Μιχάλης Δαμανάκης

### I

Πολύ συζήτηση έγινε τους πρώτους μήνες του τρέχοντος έτους, 2010, για την ελληνική «ταυτότητα» και τη σχέση της με την ετερότητα, με αφορμή τη διαβούλευση και στη συνέχεια την ψήφιση του νόμου 3838/2010 περί χορήγησης ελληνικής ιθαγένειας σε αλλοεθνείς αλλοδαπούς.

Στη συζήτηση αυτή, οι εκπρόσωποι των κομμάτων είτε «έκλειναν τα ελληνικά σύνορα, αλλά άνοιγαν την καρδιά τους για να κλείσουν μέσα τους νομίμως διαμένοντες μετανάστες» (ΠΑΣΟΚ), είτε εξέφραζαν φόβους για «αλλοίωση» του «εκλογικού σώματος» και της «ελληνικής ταυτότητας» (ΛΑΟΣ), είτε διακύρητταν ότι όταν γίνουν κυβέρνηση θα «καταργήσουν» το σχετικό νόμο και θα ενισχύσουν τον «εθνικό χαρακτήρα» της παιδείας στο πνεύμα του άρθρου 16 του Συντάγματος (ΝΔ), είτε, ότι το νομοσχέδιο είναι άτολμο και αφήνει την πλειοψηφία των μεταναστευτικών οικογενειών εκτός (ΣΥΡΙΖΑ), είτε, τέλος, ότι το συζητούμενο θέμα αφορά σ' ένα φαινόμενο κοινωνικό και «ταξικό» που δεν λύνεται με τέτοιου είδους θεσμικές ρυθμίσεις (ΚΚΕ).

Τα ζητήματα ταυτότητας και ιδιαίτερα της «εθνικής ταυτότητας» δεν θεματοποιήθηκαν, όμως, μόνο από κάποιους κομματικούς σχηματισμούς ή από κύκλους και πρόσωπα που έχουν τις δικές τους ευαισθησίες για την τύχη του ελληνικού λαού και της ταυτότητάς του, αλλά και από μέσα ενημέρωσης ευρείας κυκλοφορίας και «αστικού κύρους», όπως για παράδειγμα το Βήμα.

ΤΟ ΒΗΜΑ της Κυριακής της 17<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 2010 (Νέες Εποχές) διατύπωσε το ερώτημα «Υπάρχει νέα εθνική ταυτότητα;» και κάλεσε γνωστά πρόσωπα από το χώρο των γραμμάτων, της τέχνης και της επιστήμης να το απαντήσουν.

Η συζήτηση περί της εθνικής ταυτότητας δεν εμφανίζεται, ωστόσο, μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες. Ας θυμηθούμε το βιβλίο του S. Huntington «*Ποιοι είμαστε;*», που θέτει το ζήτημα της «αμερικανικής ταυτότητας στην εποχή μας». Γνωστό στον ευρωπαϊκό χώρο είναι το παράδειγμα της Γαλλίας, όπου το θέμα της γαλλικής ταυτότητας συζητείται σε ανώτατο κυβερνητικό επίπεδο.

Η συζήτηση περί ταυτότητας δεν είναι συμπτωματική, αλλά συναρτάται άμεσα με τις μεταψυχροπολεμικές παγκόσμιες εξελίξεις και προπάντων με τις μετακινήσεις των πληθυσμών. Επίσης, συνδέεται με τις δημογραφικές αλλαγές σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες, ως επακόλουθο της μαζικής εισόδου μεταναστών, καθώς και με τις κατά καιρούς κοινωνικές συγκρούσεις που ρητά ή άρρητα εκούσια ή ακούσια συνδέονται ή και ανάγονται στην παρουσία των μεταναστών (διάβαζε των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών). Ενδεικτικά παραπέμπουμε στα γεγονότα των προαστίων του Παρισιού, αλλά και σε άλλες γαλλικές πόλεις, τον Νοέμβριο του 2005 και στον Δεκέμβριο του 2008 στην Αθήνα, όπου το «πλιάτσικο» αποδόθηκε σε μεγάλο βαθμό στους μετανάστες.

Σημαντικό ρόλο στην αναβίωση του φαινομένου αναζήτησης ταυτότητας παίζουν επίσης η λεγομένη «παγκοσμιοποίηση» και οι δήθεν «αυτορυθμιζόμενες

αγορές», με επικεφαλής το τραπεζικό κεφάλαιο, που οδήγησαν στην οικονομική κρίση των ημερών μας. Η σύγχρονη παγκόσμια κρίση και η ανασφάλεια που απορρέει απ' αυτήν ωθούν άτομα, ομάδες και λαούς ολόκληρους να στρέφονται προς το παρελθόν και να αναζητούν στέρεο και οικείο έδαφος να σταθούν, μ' άλλα λόγια να αναζητούν ταυτότητα.

Αν δεχθούμε ότι το φαινόμενο αναζήτησης ταυτότητας συναρτάται με περιόδους κρίσης, τότε η εμφάνιση του στις μέρες μας στην Ελλάδα δεν είναι μόνο αναμενόμενη, αλλά και αναπόφευκτη. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας η αναζήτηση ταυτότητας και η συνακόλουθη συζήτηση, προκύπτουν εκ των πραγμάτων, δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία φαίνεται να περνά την πιο βαθειά κρίση μετά τη λήξη του εμφυλίου, όχι μόνο λόγω των οικονομικών δυσμενών συγκυριών, αλλά και επειδή αλλάζει σημαντικά η εθνοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού στην ελληνική επικράτεια.

Σ' αυτή τη συγκυρία οι προκλήσεις για τους πολιτικούς, που καλούνται να θεσπίσουν μέτρα, και για τους ανθρώπους της επιστήμης, της τέχνης και των γραμμάτων, που καλούνται να διαφωτίσουν τον λαό, είναι πολλές και το καθήκον τους επιτακτικό και βαρύ.

Σ' αυτό το πνεύμα, λοιπόν, θα προσπαθήσω να μοιραστώ μαζί σας μια σειρά σκέψεων και προβληματισμών, που αφορούν κατ' αρχάς την αποσαφήνιση του όρου «ταυτότητα» και την αδρομερή οριοθέτηση των διαδικασιών δόμησης ταυτότητας. Στις αναλύσεις που ακολουθούν θα συμπεριλάβω εμπειρίες και γνώση και από τις διαδικασίες δόμησης της ελληνικής ταυτότητας εκτός των ελλαδικών συνόρων, δηλαδή στην ελληνική διασπορά.

## II

Στις κοινωνικές επιστήμες η έννοια της ταυτότητας συζητείται τόσο σε *ατομικό* (προσωπικό) όσο και σε *συλλογικό επίπεδο*. Επίσης η ταυτότητα του ατόμου διαφοροποιείται σε *ατομική* και *κοινωνική*, όπου η πρώτη αφορά σε αυτά τα στοιχεία που διαφοροποιούν το άτομο από τα άλλα άτομα, ενώ η κοινωνική σ' εκείνα τα στοιχεία που το ενώνουν με τα άλλα άτομα και το καθιστούν όμοιο μ' αυτά. Μ' άλλα λόγια, η *κοινωνική ταυτότητα* παραπέμπει στη συλλογικότητα και συνδέεται άμεσα με τη *συλλογική ταυτότητα*, ενώ η *ατομική (προσωπική) ταυτότητα* σηματοδοτεί την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου και μπορεί να θεωρηθεί τουλάχιστον από δυο οπτικές γωνίες. Από την υποκειμενική οπτική, δηλαδή πώς το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την ταυτότητα του, τον εαυτό του (*αυτοαντίληψη, αυτοπροσδιορισμός*), και από την αντικειμενική οπτική, δηλαδή πώς οι Άλλοι αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του ατόμου και τι είδους χαρακτηριστικά της προσδίδουν (*ετεροπροσδιορισμός*).

Βέβαια, τα ζητήματα της αυτοαντίληψης του αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού τίθενται και στην περίπτωση της ομάδας. Υπάρχει ωστόσο μια σημαντική διαφορά μεταξύ *ατομικού* και *συλλογικού αυτοπροσδιορισμού*, γιατί στο δυτικό πολιτισμό ο ατομικός αυτοπροσδιορισμός ανήκει στα αναφαίρετα *δικαιώματα του ατόμου*, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τον συλλογικό αυτοπροσδιορισμό, ιδιαίτερα όταν αυτός μπορεί να απειλήσει την *ομοιογένεια* και τη *συνοχή της κοινωνίας*, που είναι οργανωμένη σε ένα εθνικό κράτος<sup>1</sup>.

Η *κοινωνική ταυτότητα* του ατόμου είναι σύνθετη και εγκλείει στους κόλπους της άλλες επί μέρους ταυτότητες, όπως: τη θρησκευτική ταυτότητα, τη γλωσσική, την

επαγγελματική, την τοπική, την πολιτισμική, την εθνικής του φύλου κ.λπ. Αυτές οι επί μέρους ταυτότητες, ή τουλάχιστον κάποιες από αυτές, αποτελούν και τα συστατικά στοιχεία αυτού που αποκαλούμε *συλλογική ταυτότητα*, δηλαδή την ταυτότητα μιας μικρότερης ή μεγαλύτερης ομάδας ή ενός ολόκληρου λαού.

Η *συλλογική ταυτότητα* αναφέρεται στο σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων πάνω στα οποία στηρίζεται το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα ή κοινότητα, ανεξάρτητα αν αυτή η συλλογική ταυτότητα είναι πραγματική ή κατασκευασμένη/συμβολική, και εμπεριέχει ένα σύστημα αξιών, το οποίο διασφαλίζει την ενότητα της ομάδας. Επίσης χρησιμεύει για την αντιμετώπιση τυχόν απειλών απ' έξω και για την προστασία των μελών που μοιράζονται αυτή τη συλλογική ταυτότητα (αμυντική ή αντισταθμιστική<sup>ii</sup> λειτουργία της ταυτότητας). Η συλλογική ταυτότητα μπορεί να καταστεί και βίαια, όταν θέσει ως στόχο της τον διαχωρισμό ή και την απόσχιση της ομάδας από το σύνολο (εθνικισμοί, αποσχίσεις).

Η ταυτότητα, βέβαια, δεν είναι στατική, αλλά είναι δυναμική και εξελισσόμενη και δομείται σε *συγχρονικό* και *διαχρονικό επίπεδο* και από στοιχεία τόσο *πραγματολογικά* όσο και *συμβολικά*. Οι διαδικασίες δόμησης και τα περιεχόμενα της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας, για παράδειγμα, δεν είναι ταυτόσημα. Η πολιτισμική και η εθνική ταυτότητα αποτελούν διαστάσεις της *κοινωνικής ταυτότητας*, αλληλεπικαλύπτονται, αλλά δεν ταυτίζονται. Η *πολιτισμική ταυτότητα* του ατόμου και της ομάδας διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και αποτελεί έκφραση αυτού που αποκαλούμε «*συγχρονικό επίπεδο*» και «*συγχρονικά στοιχεία*» προσδιορισμού της ταυτότητας. Αντίθετα, η *εθνική ταυτότητα* περιορίζεται, κατά κανόνα, σε κοινά διαχρονικά στοιχεία, που μπορεί να είναι *πραγματικά* και *διαπιστώσιμα*, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, παράδοση ή *συμβολικά*, όπως: μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις, σύμβολα.

Μ' άλλα λόγια, η *εθνική ταυτότητα* εκφράζει το «*διαχρονικό επίπεδο*» προσδιορισμού της ταυτότητας, το οποίο αποτελείται από κοινά στοιχεία, από συλλογικές εμπειρίες και *μνήμες*, αλλά και από μύθους, ενώ η *πολιτισμική ταυτότητα* εκφράζει το «*συγχρονικό επίπεδο*». Αυτό σημαίνει, ότι ενώ η πολιτισμική ταυτότητα έχει *βιωματικό χαρακτήρα* και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την καθημερινή, ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, η εθνική μπορεί να καλλιεργηθεί και στα πλαίσια μιας εικονικής πραγματικότητας, η οποία σ' ένα βαθμό μπορεί να δημιουργηθεί από το σχολείο ή και από άλλους φορείς κοινωνικοποίησης. Βέβαια, και η εθνική ταυτότητα διαθέτει βιωματικά στοιχεία με την έννοια ότι το άτομο και η ομάδα βιώνουν, για παράδειγμα, μια εθνική γιορτή, μια παρέλαση και τις όποιες τελετουργίες στοχεύουν στη δόμηση και στην ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας. Δεν είναι όμως στον ίδιο βαθμό βιωματική με την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία είναι *βιωμένη ταυτότητα*.

Ως προς τα *πραγματολογικά* και τα *συμβολικά στοιχεία* που συγκροτούν τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα ας υπογραμμισθεί, ότι δεν τίθεται θέμα *ιεράρχησής* τους. Δεν σημαίνει, δηλαδή, ότι τα πραγματωλογικά έχουν μεγαλύτερη κοινωνικοποιητική δύναμη από τα συμβολικά. Αντίθετα μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σε περιόδους κρίσεις, τα σύμβολα και οι συμβολισμοί φαίνεται να έχουν ισχυρότερη επιρροή. Επίσης, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει από συνεργάτες του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης, αυτό που αποκαλούμε «ελληνικότητα» στη διασπορά συντίθεται περισσότερο από δανεισμένες μνήμες (από τον παππού, από τη γιαγιά, τους γονείς) και από προφορικές αφηγήσεις παρά από

πραγματολογικά συγχρονικά στοιχεία. Πρόκειται, δηλαδή, για μια *συμβολική ελληνικότητα* που διαφοροποιείται από την ελλαδική, η οποία προκύπτει μέσα από την καθημερινή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο ελληνογενές κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του καθώς και από τη σχολική κοινωνικοποίηση του και επομένως είναι *βιωματική ελληνικότητα* (βλ. Δαμανάκης 2007, Παπαλεξοπούλου 2004).

Αν όμως δεχτούμε ότι η *ελληνικότητα*, ως συνθετικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας, είναι αποτέλεσμα του καθημερινού βιώματος και της κοινωνικοποίησης του ατόμου σε θεσμούς, όπως το σχολείο, η οικογένεια, οι ομάδες ομηλικών, αλλά και σε κοινωνικούς χώρους, όπως η ποδοσφαιρική ομάδα, η καφετέρια, η αγορά και γιατί όχι η τηλεόραση, τότε εύλογα γεννάται το ερώτημα: *διαθέτει ελληνικότητα μόνο το παιδί, ή ο νεολαίος, που γεννιέται από Έλληνες γονείς και αποκτά αυτομάτως την ελληνική ιθαγένεια ή και το παιδί των μεταναστών που κοινωνικοποιείται στους ίδιους θεσμούς και χώρους με το ελληνόπουλο, αλλά δεν έχει ελληνική ιθαγένεια;*

### III

Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος θα αξιοποιήσουμε τη συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση από τις μελέτες μας στην ελληνική διασπορά. Και αυτό, γιατί στη διασπορά η ελληνική ταυτότητα συναντάται, συγκρίνεται ή και αντιπαράκειται με άλλες ταυτότητες, πράγμα που καθιστά ευκρινέστερες τις διαδικασίες δόμησης καθώς και την ιδιαιτερότητά της. Και από την άλλη, επειδή, δεν διαθέτουμε αντίστοιχες έγκυρες μελέτες για την κατάσταση στην Ελλάδα.

Ας υπογραμμιστεί, ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα των σχετικών μελετών μας η *ελληνικότητα στη διασπορά* (ελληνικότητα με την έννοια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας), από μόνη της δεν αρκεί για τη συγκρότηση της κοινωνικής ή έστω και μόνο της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου και της ομάδας, αλλά αποτελεί μέρος/διάσταση της *πολιτισμικής ταυτότητας* και περιορίζεται στα ελληνογενή συνθετικά στοιχεία της ταυτότητας: γλώσσα, πολιτισμός, ήθη, έθιμα, θεσμοί, παραδόσεις.

Ποιο είναι το περιεχόμενο αυτής της *εθνοπολιτισμικής ταυτότητας* δεν γνωρίζουμε, επακριβώς, και ούτε έχει νόημα να το αναζητούμε και να προσπαθήσουμε να το αναλύσουμε. Σημασία έχει, πώς κατανοείται και προβάλλεται η εθνοπολιτισμική ταυτότητα από τον εκάστοτε φορέα της.

Με βάση, λοιπόν, την *κατανόηση* και *προπάντων* την *προβολή της ελληνικότητας από τους φορείς της*, έχουμε διαπιστώσει ότι υπάρχουν πολλές εκφάνσεις της ελληνικότητας στη διασπορά, οι οποίες κινούνται ανάμεσα σε δύο πόλους. Από τη μια συναντούμε μια ελληνικότητα, οι φορείς της οποίας δεν επιμένουν μόνο στη γλώσσα, στον πολιτισμό, στην ιστορία, στα ήθη και έθιμα, στις παραδόσεις στη θρησκεία, αλλά προσανατολίζονται έντονα προς την Ελλάδα, ως μητροπολιτικό κέντρο. Μ' αυτή την έννοια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *ελλαδοπροσανατολισμένη*, αν όχι *ελλαδοκεντρική, ελληνικότητα*. Στην ακραία της μορφή αυτή η ταυτότητα χαρακτηρίζεται από τάσεις εθνοκεντρισμού και περιχαράκωσης, πράγμα ωστόσο που σπανίζει στην πράξη.

Στον αντίποδα συναντούμε μια *συμβολική ελληνικότητα* που στερείται συγχρονικών, διαπιστώσιμων πραγματολογικών στοιχείων (γλώσσα, πολιτισμός, ιστορία έθιμα). Εντούτοις, λειτουργεί συμπληρωματικά και εμπλουτιστικά και προσδίδει ιδιαίτερο νόημα στην προσωπική ταυτότητα του φορέα της.

Αν εξαιρέσουμε τους φορείς της *ελλαδοκεντρικής ελληνικότητας*, οι οποίοι συνδέουν την ελληνικότητα με την κατοχή ελληνικού διαβατηρίου, στις λοιπές περιπτώσεις η ελληνικότητα δεν συνδέεται και σε καμία περίπτωση δεν εξαρτάται από την *ελληνική ιθαγένεια*.

Ανάμεσα στους παραπάνω δύο πόλους υπάρχει ένα ολόκληρο φάσμα ταυτοτικών εκφάνσεων με πλέον εμφανή εκείνη όπου η ελληνικότητα αποτελεί συνθετικό στοιχείο μιας *διπολιτισμικής ταυτότητας*.

Με δεδομένο ότι η κοινωνικοποίηση, και συνακόλουθα η δόμηση ταυτότητας, των παιδιών και νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα λαμβάνει χώρα σε καταστάσεις συνάντησης πολιτισμών, δηλαδή παρόμοιες μ' εκείνες των παιδιών ελληνικής καταγωγής στη διασπορά, μπορούμε τουλάχιστον να υποθέσουμε ότι συστατικά στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών και νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα αποτελούν η *ελληνικότητα*, από τη μια, και η δική τους *ξεχωριστή εθνοπολιτισμική ταυτότητα* (π.χ. αλβανικότητα), από την άλλη.

Όπως στην περίπτωση παιδιών ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό, έτσι και στην περίπτωση των παιδιών και νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα, η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα συντίθεται από συγχρονικά πραγματολογικά στοιχεία που αφορούν στη *χώρα διαμονής* τους και στον πολιτισμό της και από την άλλη στη *χώρα και στον πολιτισμό προέλευσης των γονιών* τους, αλλά και της *παροικίας* τους.

Παρόλο που η σχετική έρευνα δεν είναι προχωρημένη στην Ελλάδα η μέχρι τώρα εμπειρία και γνώση δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστευτικών οικογενειών προσανατολίζεται σε μια *ένταξη των παιδιών* τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία, με απώτερη προσδοκία μια επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη.

Ως προς τις *στρατηγικές και πρακτικές των μεταναστευτικών οικογενειών* αναφορικά με τη δική τους γλώσσα και πολιτισμό γνωρίζουμε επίσης, ότι αυτές δεν χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία και ενιαιότητα, αλλά έχουν αρχίσει να παρουσιάζουν μια *διαφοροποιημένη εικόνα*. Από διδακτορική διατριβή που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μαλιγκούδη 2009) γνωρίζουμε, για παράδειγμα, ότι ένα μικρό ποσοστό αλβανικών οικογενειών *προσανατολίζεται* πολύ έντονα έως αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα και στην *ελληνόγλωσση εκπαίδευση* θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την εκμάθηση της αλβανικής και αδιαφορώντας για τη διδασκαλία της.

Αυτή η γονεϊκή συμπεριφορά μάς ήταν ήδη γνωστή από την ελληνική διασπορά, ιδιαίτερα από τις ΗΠΑ όπου ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (η πλειοψηφία) της πρώτης γενιάς θυσίασε την Ελληνική για χάρη της επιτυχούς ένταξης των παιδιών (δεύτερη γενιά) στο αμερικανικό σύστημα<sup>iii</sup>.

Ένα μεγαλύτερο ποσοστό αλβανικών οικογενειών υιοθετεί την *ένταξη των παιδιών* στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά επιθυμεί και επιδιώκει την *παράλληλη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας* και τη *διατήρηση της δικής τους διακριτής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας* (αλβανικότητας).

Τέλος, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το μεγαλύτερο μέρος των οικογενειών φαίνεται να ενεργεί περιστασιακά και να είναι ανοιχτό στις εξελίξεις και μ' αυτή την έννοια ευέλικτο.

Μέχρι τώρα δεν έχει διαπιστωθεί τάση δημιουργίας ξεχωριστών αλβανικών σχολείων, κάτι που έχουν κάνει, για παράδειγμα, οι Πολωνοί.

Αν δεχτούμε ότι οι σημαντικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια και το σχολείο και ότι η ταυτότητα δομείται μέσα από την ενεργή και καθημερινή



βιωματική αλληλεπίδραση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του, τότε είναι προφανές ότι η *κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών και νέων με μεταναστευτικό* υπόβαθρο στην Ελλάδα συντίθεται τόσο από *ελληνογενή πολιτισμικά* στοιχεία όσο και από εκείνα της *οικογένειας και της χώρας προέλευσης*. Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι τα πρώτα είναι πραγματολογικά και βιωματικά, ενώ τα δεύτερα δεν αποκλείεται να είναι σε μεγάλο βαθμό συμβολικά. Τουλάχιστον αυτό ισχύει σ' ένα βαθμό στην περίπτωση της ελληνικής διασποράς, η οποία βέβαια έχει μια μακρά ιστορία.

Με βάση τις μέχρι τώρα αναλύσεις, το ερώτημα που τέθηκε παραπάνω απαντάται θετικά. Ελληνικότητα, λοιπόν, διαθέτουν τόσο τα παιδιά και νέοι ελληνικής καταγωγής όσο και τα παιδιά των μεταναστών που κοινωνικοποιούνται στην Ελλάδα, ανεξάρτητα αν έχουν ή όχι ελληνική ιθαγένεια.

Τι σημαίνει όμως αυτό; Είναι Έλληνες; Διαθέτουν και «εθνική ταυτότητα» και αν ναι τι είδους;<sup>iv</sup>

#### IV

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, σε αντίθεση προς τη βιωματική και σε συγχρονικό επίπεδο δομούμενη πολιτισμική ταυτότητα η εθνική ταυτότητα δομείται περισσότερο από διαχρονικά και σε μεγάλο βαθμό συμβολικά στοιχεία.

Από την άλλη, η έννοια της εθνικής ταυτότητας εμφανίζεται και συμβαδίζει με την εθνική ιδεολογία, τη συγκρότηση του έθνους και του εθνικού κράτους και μ' αυτή την έννοια συνδέεται άρρηκτα με τις *αρχές* α) *της ομοιογένειας* και β) *της καταγωγής*.

Οι έννοιες της *καταγωγής* και της *ομοιογένειας* συζητήθηκαν ρητά ή άρρηκτα και κατά κόρον τους πρώτους μήνες του 2010, στο πλαίσιο της διαβούλευσης για το νομοσχέδιο περί χορήγησης ιθαγένειας, στους μετανάστες και στα παιδιά τους, και στη συνέχεια κατά τη φάση της συζήτησης και ψήφισης του νομοσχεδίου στη Βουλή.

Όπως προκύπτει από την αιτιολογική έκθεση, η κυβέρνηση από την *αρχή της καταγωγής* και του *ανήκειν σε μια ομάδα αίματος* πέρασε στη λογική της *γέννησης* και *διαμονής σ' έναν τόπο* (Ελλάδα). Συγκεκριμένα, στη σελίδα 2 της αιτιολογικής έκθεσης αναφέρεται: «*Αντί του ανήκειν σε μια κοινότητα αίματος, στο επίκεντρο της ιδιότητας του Έλληνα πολίτη με το προτεινόμενο σχέδιο τοποθετείται το animum του κατόχου της η κοινή πολιτική συνείδηση του ότι ανήκει στην Ελληνική πολιτεία και φέρεις προσωπική ευθύνη για την ιστορική της πορεία. Αυτό σημαίνει ότι τον Έλληνα πολίτη, μαζί με την καταγωγή του από Έλληνα γονέα, τον κάνει το γεγονός ότι αυτός υιοθετεί ορισμένη πολιτική ταυτότητα, που την ορίζουν το πολίτευμα και η ιστορία της χώρας. Γι' αυτό και το προτεινόμενο σχέδιο θεμελιώνεται σε μια αντίληψη για τον Έλληνα πολίτη και το Ελληνικό έθνος που στηρίζεται στον δημοκρατικό και φιλελεύθερο χαρακτήρα του πολιτεύματος*».

Η κυβέρνηση δεν καταργεί, βέβαια, την *αρχή της καταγωγής*. Αντίθετα μάλιστα, βάσει του άρθρου 23 του νόμου 3838/2010 οι ομογενείς κάτοχοι Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενούς (Ε.Δ.Τ.Ο.) πολιτογραφούνται με αποκλειστικό κριτήριο την εθνοτική καταγωγή τους.

Επίσης, δεν απεμπολεί την αρχή της *ομοιογένειας*, γιατί τα μεν παιδιά στα οποία χορηγείται ελληνική ιθαγένεια έχουν γεννηθεί και κοινωνικοποιηθεί στην Ελλάδα ή έχουν «*ολοκληρώσει επιτυχώς έξι τουλάχιστον τάξεις ελληνικού σχολείου στην Ελλάδα*»

(άρθρο 5Α) και επομένως διαθέτουν μια διπολιτισμική ταυτότητα. Ο δε ενήλικας που επιθυμεί να πολιτογραφηθεί, αυτός οφείλει:

α) «Να γνωρίζει επαρκώς την Ελληνική γλώσσα, ώστε να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη,

β) Να έχει ενταχθεί ομαλά στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας (...)

γ) Να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά στην πολιτική ζωή της Χώρας, σεβόμενος τις θεμελιώδεις αρχές οι οποίες τη διέπουν» (νόμος 3838/2010, αρθ. 5 Α).

Παρόλο που ουσιαστικά διατηρούνται οι αρχές της καταγωγής και της ομοιογένειας, έχουν εκφρασθεί από πολλές πλευρές φόβοι για:

- μετατροπή του έθνους-κράτους και της εθνικής κοινωνίας σε ένα «πολυπολιτισμικό και πολυφυλετικό μόρφωμα» (Πρακτικά Βουλής Συνεδρίαση Π, 9-3-2010, σελ. 4729).
- εξέλιξη του ελληνικού πληθυσμού σε μειοψηφία και «έμμεση κατοχή» της χώρας από μετανάστες (ο.π. σελ. 4737).
- επιχειρούμενη «δημογραφική, εθνολογική και πολιτισμική αλλοίωση» (ο.π. 4749), ή διαφορετικά διατυπωμένο:
- για «βίαιη και ανιστόρητη απόπειρα αλλοίωσης της εθνολογικής, πολιτιστικής φυσιογνωμίας και ταυτότητας του ελληνικού έθνους κράτους» (Πρακτικά Βουλής Συνεδρίαση ΠΑ' 10-3-2010 σελ. 4758). Διακυβεύεται «αυτή η ίδια η έννοια του έθνους», δηλαδή «η ιστορία, η θρησκεία, η γλώσσα, η παράδοση, η κοινή τύχη και ο πολιτισμός» (ο.π. σελ. 4760).

Τονίζεται, επίσης, ότι το νομοσχέδιο «όχι μόνο δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή», αλλά γίνεται και σε μια περίοδο βαθιάς οικονομικής κρίσης (ο.π. σελ. 4779). Επίσης, το νομοσχέδιο «πλήττει την εθνική κυριαρχία, διότι παραχωρείται το δικαίωμα ψήφου σε πολίτες τρίτων χωρών, οι οποίοι οφείλουν πίστη στο Σύνταγμα των χωρών προέλευσης και υπάρχει κίνδυνος εξυπηρέτησης ξένων συμφερόντων από ημεδαπές αρχές (lobbying), ειδικά σε παραμεθόριες περιοχές» (ο.π. σελ. 4777).

Οι παραπάνω φόβοι και η σχετική μ' αυτούς επιθετική, αλλά και φοβική συγχρόνως, επιχειρηματολογία μπορεί να διατυπώθηκαν με επιθετικότητα, σαφήνεια και αμεσότητα από τον «Λαϊκό Ορθόδοξο Συναγερμό» (ΛΑΟΣ), φαίνεται ωστόσο να αγγίζουν και τα κόμματα εξουσίας, εξ ολοκλήρου ή εν μέρει. Γιατί πώς αλλιώς μπορεί να ερμηνευθεί η κατηγορηματική δήλωση του αρχηγού της Ν.Δ., ότι όταν γίνει κυβέρνηση θα καταργήσει το νόμο και θα αποκαταστήσει τον «εθνικό χαρακτήρα» του Υπουργείου Παιδείας και της παιδείας (Πρακτικά Βουλής, Συνεδρία ΠΑ', 10-3-2010, σελ. 4772), αλλά και πώς αλλιώς μπορεί να ερμηνευθεί η εθνοκεντρική προσέγγιση του νομοσχεδίου από τη Ν.Ε. του ΠΑΣΟΚ Θεσσαλονίκης, την οποία έκανε, στη συνέχεια, σημαία του ο ΛΑΟΣ;

Από τις παραπάνω, επιφυλάξεις και φοβίες των πολιτικών, προκύπτει με σαφήνεια, ότι απειλείται η εθνική ομοιογένεια και μαζί μ' αυτή η εθνική ταυτότητα. Συγχρόνως απεμπολείται η αρχή της καταγωγής, γιατί «την ιδιότητα του να ανήκεις σ' ένα έθνος, την παίρνεις από την καταγωγή». (Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρία ΠΑ', 10-3-2010, σελ. 4745).

Η απεμπόληση της καταγωγής έχει ως συνέπεια να εξισώνονται στο νομοσχέδιο οι ομογενείς με τους αλλογενείς μετανάστες, ενώ δεν θα 'πρεπε. Οι ομογενείς θα 'πρεπε να αποκτούν άμεσα την ελληνική ιθαγένεια «χωρίς άλλες προϋποθέσεις, πλην της ελληνικής καταγωγής και συνείδησης» (Πρακτικά Βουλής, Συνεδρία ΠΑ', 10-3-2-2010, σελ. 4777).

«Ελληνική καταγωγή», λοιπόν, και «ελληνική συνείδηση» οφείλουν να είναι, κατά μια μερίδα πολιτικών, τα κριτήρια για τη χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας.

Τι σημαίνουν όμως οι όροι *ελληνική καταγωγή* και *ελληνική συνείδηση*; Πώς διαπιστώνεται η πρώτη και πώς ανιχνεύεται η δεύτερη;

Παραδείγματα προσπαθειών ανίχνευσης της *ελληνικής συνείδησης* βρίσκουμε στην πρόσφατη ελληνική ιστορία, με πιο πρόσφατο και τραγικό εκείνο της *πιστοποίησης της εθνοφροσύνης* μετά τον εμφύλιο. Ένα ζήτημα που για λόγους οικονομίας δεν θα το συζητήσουμε περεταίρω.

Ένα εμπειρικό παράδειγμα ως προς τη διαπίστωση της *ελληνικής καταγωγής* μας προσφέρει ο νόμος 2790/2000 (ΦΕΚ 24/16-2-2000), ο οποίος αναφέρεται στην «*αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση*» και ειδικότερα στην «*Κτήση Ελληνικής Ιθαγένειας*», απ' αυτούς μάλιστα που συνεχίζουν να κατοικούν σε χώρες της πρώην Σ.Ε.

Στο άρθρο 1 παράγραφος 3 αναφέρεται:

«*Η ελληνική καταγωγή του ενδιαφερόμενου διαπιστώνεται μετά από συνέντευξη και βάσει των κατωτέρω ίδια δικαιολογητικών: α) διαβατήριο β) πιστοποιητικό γέννησης γ) πιστοποιητικό γάμου δ) πιστοποιητικό οικογενειακής κατάστασης ε) εσωτερικό διαβατήριο, εφόσον υπάρχει στ) κάθε άλλο δικαιολογητικό που αποδεικνύει την ελληνική καταγωγή*» (νόμος 2790/2000, αρθρ. 1 παρ.3).

Οι δυσκολίες στην εφαρμογή της εν λόγω παραγράφου οδήγησαν ένα χρόνο αργότερα στην αντικατάσταση της με την ακόλουθη διατύπωση:

«*Η ιδιότητα του ενδιαφερομένου ως ομογενούς διαπιστώνεται ύστερα από συνέντευξη ενώπιον της επιτροπής της προηγούμενης παραγράφου. Για τη διαπίστωση της ιδιότητας του ομογενούς η επιτροπή μπορεί να συνεκτιμά οποιαδήποτε στοιχεία προσκομίσει ο ενδιαφερόμενος, από τα οποία τεκμαίρεται η ιδιότητα του αυτή*» (Η παρ. 3 του νόμου 2790/00 αντικαταστάθηκε ως άνω με την παρ. 3 άρθρ.76 Ν.2910/2001, ΦΕΚ Α91/2.5.2001).

Η νέα διατύπωση αφήνει ελευθερία στα μέλη της Επιτροπής, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να συνεκτιμήσουν τα διάφορα στοιχεία και να αποφασίσουν περισσότερο διαισθητικά παρά αντικειμενικά για την ελληνική ή μη καταγωγή του ενδιαφερόμενου.

Από την άλλη, όμως, η νέα διατύπωση επιτρέπει τουλάχιστον τον ισχυρισμό, ότι η, μέσα από τέτοιες διαδικασίες, διαπίστωση της ελληνικής καταγωγής ισοδυναμεί με πολιτική πράξη. Γι' αυτό και η τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ κατηγορήθηκε από τη Ν.Δ. για προσπάθεια μαζικών «*ελληνοποιήσεων*» προς ίδιον πολιτικό όφελος.

Το ίδιο σενάριο επαναλαμβάνεται, σ' ένα βαθμό, και στο νόμο 3838/2010, όταν η Ν.Δ. κατηγορεί την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, ότι μέσω των πολιτογραφήσεων των μεταναστών προσπαθεί να δημιουργήσει «*μια διαχειρίσιμη δεξαμενή ψηφοφόρων για τις εκλογές*» (Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Π', 9-3-2010, σελ 4726).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τόσο η διαπίστωση της *ελληνικής καταγωγής* όσο και η ανίχνευση της *ελληνικής εθνικής συνείδησης* δεν είναι μόνο δύσκολες, αλλά και προβληματικές διαδικασίες.

Επίσης, από παιδαγωγικής πλευράς τέτοιου είδους ερωτήματα ή ζητήματα δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα, με την έννοια ότι το δικαίωμα του παιδιού για μόρφωση δεν εξαρτάται ούτε από την εθνοτική καταγωγή του, ούτε από τη θρησκεία του ούτε από την κοινωνική του προέλευση ούτε από το φύλο του. Αυτό το δικαίωμα πηγάζει από το γεγονός και μόνο ότι είναι ένας αναπτυσσόμενος άνθρωπος.

Καταλήγοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αντιμετώπιση του ζητήματος της κοινωνικο-πολιτισμικής και πολιτικής ένταξης των μεταναστών, και ιδιαίτερα της δεύτερης γενιάς, με γνώμονα τις αρχές της *εθνοτικής καταγωγής* και της *εθνικής ομοιογένειας* και με φόντο μια *ταυτότητα που είναι φοβική και νιώθει απειλούμενη*, οδηγεί σε εμπλοκές και αδιέξοδα.

Ορθά, λοιπόν, ο νόμος 3838/10, περί χορήγησης ιθαγένειας, βασίζεται στην αρχή της *ιδιότητας του πολίτη*, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταργεί τις παραπάνω δύο αρχές, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την πολιτογράφηση ομογενών.

Καλώς, επίσης, στον εν λόγω νόμο στο επίκεντρο δεν στέκεται η *εθνική ταυτότητα*, αλλά η *πολιτική*.

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει, ότι ο νόμος 3838/10 κινείται στη λογική του ευρωπαϊκού πολιτικού προτάγματος «*ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα*», όπου η *ενότητα* αφορά στην *πολιτική διάσταση*, αλλά και σ' έναν κοινό *κοινωνικοπολιτισμικό κώδικα* μέσω του οποίου διασφαλίζεται η *κοινωνική συνοχή*, και η *διαφορετικότητα* αφορά στις *πολιτισμικές ετερότητες*.

Θα κλείσω την εισήγησή μου με μια παρατήρηση, για μια διάσταση την οποία λόγω οικονομίας δεν συζήτησα. Απειλούμενες ταυτότητες μπορεί να είναι και εκείνες των μεταναστών. Φοβικές και εθνοκεντρικές τάσεις και συμπεριφορές εντοπίζονται και στις τάξεις των μεταναστών.

Επίσης, η ιστορία της μετανάστευσης μάς διδάσκει, ότι ο κίνδυνος να απομονωθεί και να περιθωριοποιηθεί μια ομάδα μεταναστών και με δική της υπαιτιότητα είναι υπαρκτός.

Οι αναδυόμενες, για παράδειγμα, τάσεις και προσπάθειες των διαφόρων εθνοτικών ομάδων να δημιουργήσουν Απογευματινά και Σαββατιανά «Σχολεία» για τη διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης, μπορούν - εφόσον βέβαια δεν ληφθεί μέριμνα από την ελληνική πολιτεία - να οδηγήσουν στη δημιουργία ξεχωριστών Εθνοτικών Σχολείων - κάτι τέτοιο επιτρέπεται μάλιστα από το νόμο 2413/96, άρθρο 35, παρ. 4.

Εξάλλου, έτσι ξεκίνησαν οι Πολωνοί στην Πλατεία Βάθης, για να καταλήξουν στην ίδρυση «αμιγούς» Πολωνικού Σχολείου στο Χολαργό.

Και έτσι ξεκίνησαν οι Έλληνες στη Γερμανία τη δεκαετία του 1970, για να καταλήξουν στην ίδρυση «αμιγών» Ελληνικών Σχολείων τη δεκαετία του 1980.

Και στις δύο περιπτώσεις τα εν λόγω εθνοτικά σχολεία καλλιεργούν πρωτίστως την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και δευτερευόντως -ή και καθόλου- μια διπολιτισμική ταυτότητα που να συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς. Και στις δύο περιπτώσεις τα εθνοτικά σχολεία λειτουργούν ως ξεχωριστοί χώροι για τη «διαφύλαξη» μιας φοβικής και, κατά φαντασία, απειλούμενης ταυτότητας.

### **Σημειώσεις:**

i Σε σχέση με το συλλογικό αυτοπροσδιορισμό θα πρέπει βέβαια να υπογραμμιστεί ότι κατά τους «κοινοτητές» [βλ. Taylor Charles (1992). *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*. Princenton Murer sity Press] αυτός είναι θεμιτός και πρέπει να γίνεται αποδεκτός.

ii Σχετικά με τις λειτουργίες της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα (βλ. Δαμανάκη 2007, κεφ. 7.4)

iii Ως προς αυτή τη μορφή προσανατολισμού των αλβανικών οικογενειών είναι χαρακτηριστικό το ακόλουθο περιστατικό: Ελληνίδα μαθήτρια Γυμνασίου των Χανίων δηγείται, ότι συμμαθήτρια της αλβανικής καταγωγής απειλείται από τον πατέρα της, ότι αν δεν πάρει 19 στον έλεγχο θα τη στείλει στην Αλβανία.

in Η ερώτηση μπορεί να φαντάζει αφελής ή και ανόητη. Εντούτοις θα προσπαθήσουμε να την απαντήσουμε για λόγους πολιτικής, αλλά και παιδαγωγικής, σκοπιμότητας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές* (Διδακτορική Διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης). Ρέθυμνο.
- Παπαλεξοπούλου, Ε. (2004). *Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα Ομογενών Μαθητών από τη Γεωργία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α.* (Master στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης). Ρέθυμνο.
- Ταίηλορ, Τ. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την Πολιτική της Αναγνώρισης*, μετάφρ. Φ. Παιονίδης, Πόλις, Αθήνα. (Τίτλος πρωτότυπου: Multiculturalism and 'The Politics of Recognition', Pinceton University Press 1994).
- Huntington, S. (2005). *Ποιοι είμαστε; Η αμερικανική ταυτότητα στην εποχή μας*. Αθήνα: Λιβάνης.

### Ξενόγλωσση

- Waters, G. M. (1990). *Ethnic Options. Choosing Identities in America*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Oxford.
- Wieviorka, M. (2003). *Kulturelle Differenz und kollektive Identität*. Hamburg: Hamburger Edition (original: La difference, Editions Balland, Paris).
- Zima, P. V. (2000). *Theorie des Subjekts*. Tübingen und Basel: Franke Verlag,.

### Πηγές

- Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*
- Νόμος 2790/2000. *Αποκατάσταση Παλιννοστούντων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση*.
- Νόμος 3838/2010. *Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις*

**Μιχάλης Δαμανάκης**  
Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Διευθυντής Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.  
e-mail: [damanak@edc.uoc.gr](mailto:damanak@edc.uoc.gr)

**Από το jus sanguinis στο jus soli. Η δόμηση του εθνικού εαυτού  
με αφορμή την πολεμική για την απόκτηση  
της ελληνικής ιθαγένειας από τους μετανάστες**

*Γιώργος Νικολάου*

Κυρίες και κύριοι, αγαπητοί συνάδελφοι,

Τυχαίνει να είμαι ένας άνθρωπος των συνόρων, αφού μεγάλωσα κοντά στη μεθόριο με την πρώην Γιουγκοσλαβία, το κρατίδιο που τώρα ονομάζουμε «Σκόπια», «FYROM», «Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας» ή όπως αλλιώς, ενώ όλος ο κόσμος το αποκαλεί «Μακεδονία». Η οικογένειά μου, τα σχολεία στα οποία φοίτησα, η μικρή κοινωνία της δικτατορικής περιόδου μέσα στην οποία μεγάλωσα και διαμόρφωσα την αντίληψη για τον εαυτό μου ως μονάδα, αλλά και ως μέλος μίας συλλογικότητας, με έμαθαν ότι είμαι Έλληνας. Με δίδαξαν επίσης ΝΑ ΕΙΜΑΙ Έλληνας, να είμαι περήφανος για την καταγωγή μου και να θεωρώ ότι ανήκω σε ένα μικρό, πλην όμως περιούσιο Έθνος.

Ωστόσο, ποτέ δεν έλυσαν την απορία μου πώς γινόταν ο ξάδερφός μου, με τον οποίο είχα το ίδιο αίμα από τη μεριά του πατέρα μου και ο οποίος κατοικούσε στο γειτονικό Μοναστήρι (ή Μπίτολα όπως το λένε οι κάτοικοί του) να θεωρεί το ίδιο αυτονόητα ότι ήταν τότε Γιουγκοσλάβος και σήμερα Μακεδόνας. Οι ερωτήσεις μου επί του θέματος προκαλούσαν στο δάσκαλο πατέρα μου μία αμήχανη σιωπή, η οποία γίνονταν εκνευρισμός όταν τον ρωτούσα γιατί δε μου μάθαινε τη γλώσσα που μιλούσαν στην αγορά της Φλώρινας. «*Τι τη θέλεις; Μια 'παλιογλώσσα' είναι. Άχρηστη!*». Κι όμως, αυτή την «*άχρηστη*» γλώσσα χρησιμοποιούσε για να μιλήσει με τη μητέρα του, τον αδελφό του και τους παλιούς συμμαθητές του. Όλα αυτά τα παράδοξα, οι απορίες και οι ανησυχίες θα εύρισκαν απάντηση αρκετά χρόνια μετά.

Κυρίες και κύριοι,

Το ελληνικό κράτος ενηλικιώθηκε και ωρίμασε αρκετά ώστε να συζητά ανοικτά και χωρίς ιδεολογήματα την εθνογένεσή του. Η ενηλικίωσή του συμπίπτει με το πέρασμα σε μία νέα εποχή, και από μία άποψη μπορούμε να θεωρούμαστε τυχεροί επειδή τη ζούμε. Βρισκόμαστε σε ένα μεταίχμιο ανάμεσα σ' έναν κόσμο που θεμελιώθηκε πάνω στον «Ορθό Λόγο» του Διαφωτισμού, μία συναίνεση μεταξύ ιστορίας, ταυτοτήτων και πολιτισμικών αξιών κι έναν άλλο που έρχεται να αμφισβητήσει τη συναίνεση αυτή, εισάγοντας την υποκειμενικότητα και το σχετικισμό στην αντίληψη και την ερμηνεία των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την έντονη αμφισβήτηση όλων εκείνων των παραδοχών πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν τα σύγχρονα έθνη-κράτη, επιχειρώντας την αποδόμηση (ή έστω την αμφισβήτηση) των μακρών, συνεκτικών διηγήσεων της νεωτερικής εποχής, που αποτελούσαν τον εθνοποιητικό αρμό τους. Οι συγκλονιστικές αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τον εικοστό αιώνα, με την έκρηξη της επιστημονικής γνώσης, τις αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, αλλά και τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, υπονόμευσαν το νεωτερικό παράδειγμα, ορίζοντας ήδη μία νέα εποχή. Κάποιοι την αποκαλούν μετανεωτερικότητα. Κάποιοι άλλοι Δεύτερη ή Ύστερη

νεωτερικότητα. Οι δύο τελευταίοι ορισμοί με καλύπτουν περισσότερο, τόσο πολιτικά, όσο και ηθικά. Θα γίνω σαφέστερος, ξετυλίγοντας το μίτο αυτής της εισήγησης.

Η αφορμή, ωστόσο, για την εργασία που σας παρουσιάζω μου δόθηκε από τον πρόσφατο νόμο για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από τα παιδιά των μεταναστών που γεννιούνται στη χώρα μας. Άραγε αποτελεί πραγματικά μια γενναία και ρηξικέλευθη πολιτική πράξη, η οποία επαναπροσδιορίζει και ανασυγκροτεί δομικά στοιχεία της εθνικής μας ταυτότητας;

Η επιφανειακή ανάγνωση της συγκεκριμένης απόφασης θα μπορούσε να οδηγήσει ενδεχομένως στο συμπέρασμα ότι η λήψη της υπαγορεύθηκε από τη λογική της «νομικής και πολιτικής τακτοποίησης» δεκάδων χιλιάδων παιδιών μεταναστών που ζουν στη χώρα μας χωρίς πολιτικά δικαιώματα και δίχως ευκαιρίες δίκαιης οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Η ελληνική ιθαγένεια, στην περίπτωση αυτή, θα λειτουργήσει ως το «διαβατήριο» για την ομαλότερη ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών νέων και θα νομιμοποιήσει την όποια δίκαιη και θεμιτή επιδίωξή τους για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη. Ήδη η πρόχειρη και «αθώα» αυτή ερμηνεία εγείρει πλήθος αντιδράσεων από συντηρητικούς κύκλους της ελληνικής πολιτικής σκηνής, οι οποίοι επενδύουν σε φθηνές εθνικιστικές κορώνες και ξενοφοβικά ανακλαστικά και σύνδρομα. Αλλά και μερίδα της Αριστεράς τη χαρακτηρίζει ως ένα «φιλανθρωπικό» μέτρο, το οποίο δεν αντιμετωπίζει επί της ουσίας τα οξύτατα προβλήματα των εργαζομένων, Ελλήνων και αλλοδαπών.

Επομένως, για μας το καίριο ερώτημα παραμένει: **Κατά πόσο η Πολιτεία επιχειρεί μία κεφαλαιώδους σημασίας ρήξη με σημαντικότερες «σταθερές» της συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας;**

Από την ίδρυση του νεότερου Ελληνικού Κράτους η ιθαγένεια ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την καταγωγή, όπως άλλωστε συνέβαινε και με τα περισσότερα ευρωπαϊκά έθνη – κράτη. Δομημένη στη λογική του «Δικαίου του Αίματος» (*jus sanguinis*), η ελληνική ιθαγένεια ήταν προνόμιο μόνο όσων είχαν κάποιο πρόγονο Έλληνα και αυτοδικαίως ανήκαν στο ελληνικό Έθνος. Το τελευταίο νοηματοδοτούνταν μέσα από τη ρομαντική αντίληψη του 19<sup>ου</sup> αι. ως υπερχρονική – φυσική «οντότητα» με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αναλλοίωτα στο χρόνο, οι ρίζες των οποίων ανάγονταν στην αρχαιότητα. Οι νεοέλληνες Διαφωτιστές διαμόρφωσαν μεθοδικά, παρά τις επιμέρους μεταξύ τους διαφωνίες, το συνολικό ελληνικό ιδεολόγημα πάνω στο οποίο κτίστηκε ο εθνικός εαυτός. Η νέα εθνική συλλογικότητα των Ελλήνων που προέκυψε κατά το 19<sup>ο</sup> αι. είχε ανάγκη τους δικούς της μύθους, οι οποίοι λειτούργησαν ως συνδετικό κοινάμα μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων που κατοικούσαν στον ελλαδικό χώρο. Κάποιοι από αυτούς είναι η κοινή καταγωγή, η πολιτιστική ομοιογένεια, η κοινή παράδοση, η γλωσσική ενότητα και το αγωνιστικό πνεύμα για την επίτευξη πολιτικής αυτονομίας και κρατικής ανεξαρτησίας.

Αν αυτό μας παρηγορεί, η συνδρομή των ιδεολογημάτων στην οικοδόμηση του εθνικού εαυτού δεν ήταν ούτε ελληνική πρωτοτυπία, ούτε ελληνική αποκλειστικότητα. Όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά έθνη δομήθηκαν λίγο-πολύ με τον ίδιο τρόπο μέσα στο πνεύμα της νεωτερικής εποχής, απότοκου του Διαφωτισμού, η οποία απαιτούσε την ορθολογική πολιτική τακτοποίηση και διακυβέρνηση των ευρωπαϊκών λαών, οι οποίοι εξέρχονταν από ένα θολό και συγκεχυμένο Μεσαίωνα. Η ανάδυση της ιδέας του Έθνους – κράτους προσέφερε τη λύση για την δημιουργία λιγότερο ή περισσότερο ομοιογενών συλλογικοτήτων–κατασκευών: των Εθνών. Η υπαγωγή στις συλλογικότητες αυτές γίνονταν με κριτήριο είτε την καταγωγή (*Δίκαιον του αίματος*) είτε – σπανιότερα – την παραμονή σε συγκεκριμένο χώρο (*Δίκαιον του εδάφους*).

Επομένως, η σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας είχε ανάγκη από κάποιες «σταθερές» αξίες, πάνω στις οποίες θα δομούνταν η εθνική συνείδηση ως συλλογική αναπαράσταση: γλώσσα, θρησκεία, έδαφος, ιστορία, παράδοση, προαιώνιοι εχθροί, απετέλεσαν – σε συνδυασμούς ή κατά μόνες – τους αρμούς για τη δόμηση των συλλογικών, πολιτισμικών, εθνικών αναπαραστάσεων. Ως τέτοιες – αναπαραστάσεις δηλαδή – η μεταδοτικότητά τους εξαρτάται από τον αριθμό των δημόσιων πηγών από τις οποίες μπορούν να αποκτηθούν. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι μια τέτοια δημόσια πηγή, αλλά ίσως δεν αρκούν από μόνα τους. Χρειάζονται τη συνέργεια και άλλων δημόσιων πηγών κανονιστικού λόγου που θα ενισχύουν το μήνυμά τους, όπως τον πολιτικό λόγο, τη λογοτεχνία, τον παραδοσιακό (ή μυθολογικό) λόγο με σαφή στόχο να αναγνωριστούν οι συγκλίνουσες αναπαραστάσεις.

Στην πορεία αυτή υπάρχουν και επιλεκτικές απώλειες, γιατί «... η ουσία ενός έθνους» όπως γράφει ο Ρενάν, «... είναι ότι όλα τα άτομα έχουν πολλά πράγματα από κοινού, καθώς και ότι όλοι έχουν, επίσης, λησμονήσει πολλά πράγματα».

Αυτή η φαντασιακή θέσμιση του Έθνους θα ήταν σφάλμα να θεωρηθεί ως μία ανεπιθύμητη ιστορική εξέλιξη. Θα μπορούσα μάλιστα να ισχυριστώ ότι ήταν ταυτόχρονα και απαραίτητη και θεμιτή, παρά τις ηθικές, ιστορικές και ανθρωπολογικές παρεκτροπές της, που ενίοτε έφταναν ως τον ολοκληρωτισμό. Επέτρεψε τη ρασιοναλιστική οργάνωση της Ευρώπης σε κρατικές οντότητες, με πολιτικά χαρακτηριστικά, προώθησε στις περισσότερες περιπτώσεις τη δημοκρατική διακυβέρνηση και τη λαϊκή αντιπροσώπευση, γέννησε ιδεολογίες προσανατολισμένες προς τον άνθρωπο, προκάλεσε τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών αυτών προκειμένου να ενισχυθεί η εθνική ομογενοποίηση και κατά συνέπεια επέτρεψε την πρόοδο των γραμμάτων, των τεχνών, των επιστημών και του πολιτισμού.

Σήμερα όμως η διαπραγμάτευση των εθνοποιητικών επιχειρημάτων δεν μπορεί να γίνεται με τους όρους της πρώιμης ή και της ώριμης νεωτερικότητας. Οι συλλογικότητες δεν είναι πλέον δυνατό να νομιμοποιούνται με τη χρήση ιδεολογημάτων. Ιδίως αυτών της κοινής καταγωγής και της ιστορικής και πολιτισμικής συνέχειας. Αλλά ακόμη και της γλώσσας, όταν τώρα πια γνωρίζουμε ότι τουλάχιστον οι τυπικές ή πρότυπες γλώσσες είναι κατασκευές. Παραδείγματα στην περιοχή των Βαλκανίων έχουμε πολλά: από τον καθαρισμό της παλαιoturκικής γλώσσας από τον Μουσταφά Κεμάλ, μέχρι και τη «δημιουργία» εθνικών γλωσσών στα κράτη που προέκυψαν από την πρώην Γιουγκοσλαβία, οι περισσότερες από τις οποίες προέρχονται από τα Σερβοκροάτικα, τα οποία ήταν επίσης μία κατασκευή του 19<sup>ου</sup> αι. Δεν θα ήθελα στο σημείο αυτό να αναφερθώ αναλυτικά στο ελληνικό «γλωσσικό ζήτημα». Όμως κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι και οι δύο μορφές της νέας ελληνικής γλώσσας, η καθαρεύουσα και η δημοτική, ήταν επίσης κατασκευές. Ίσως όχι μέσα από γλωσσολογικά συνέδρια και επιτροπές σοφών όπως συνέβη σε γειτονικές χώρες, αλλά οπωσδήποτε μέσα από διεργασίες και πρωτοβουλίες που ανέλαβαν φωτισμένοι Έλληνες – δημοτικιστές και καθαρευουσιάνοι – κατά το 18<sup>ο</sup>, 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα. Ο ίδιος ο Κοραΐς άλλωστε υποστήριζε ότι *καθαρίζοντας τη γλώσσα από τα ξένα ή λαϊκά της στοιχεία απαλλάσσουμε και το λαό από όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον αλλοτριώνουν και τον απομακρύνουν από το ιδεώδες των προγόνων*. Γι' αυτό και ο ίδιος υπήρξε υποστηρικτής της αρχαϊζουσας καθαρεύουσας. Ο γλωσσικός «καθαρισμός», όμως προκάλεσε και αυτός τις δικές του απώλειες.

Το ίδιο δύσκολο είναι να πείσουν οι «μακρές και συνεκτικές διηγήσεις» της νεωτερικότητας. Αυτές που διαμόρφωσαν εκατομμύρια συνειδήσεις μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων των *Εθνών-κρατών* ιδιαίτερα μέσα από τα μαθήματα της



Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Ρητές δηλώσεις ή υποδηλώσεις, σκόπιμες αποκρύψεις ιστορικών γεγονότων, υπερτονισμός των συγκρούσεων, των πολεμικών γεγονότων, των θριάμβων (ως νικητές) ή των καταστροφών (ως θύματα προδοσίας που δημιουργούν συμπάθεια), υπερτονισμός των προαιώνιων εχθρών, μεγαλοϊδεατισμός και αλύτρωτες πατρίδες, ασύμμετρη αντίληψη των αντιπαραθέσεων, απουσία της ανθρωπολογικής διάστασης του πολέμου είναι μόνο κάποια από τα στοιχεία που επιχειρούσαν (αν δεν επιχειρούν ακόμη) να ενδυναμώσουν το εθνικό φρόνημα, την έπαρση, τον εθνικισμό. Η τεχνολογική πρόοδος, οι άνετες μετακινήσεις, οι υπερεθνικοί οργανισμοί, το διαδίκτυο, η εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία αποδόμησαν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε μας και τους άλλους, με τρόπο ώστε οι εθνικές συλλογικότητες να χρειάζονται άλλου είδους συνδετικό κονίαμα προκειμένου να διατηρήσουν τη συνοχή τους. Η υπονόμευση της κοινωνικής συνοχής είναι ένα από τα συγκείμενα του νέου περιβάλλοντος, μαζί με την αποδυνάμωση των εθνών-κρατών. Προκύπτει η έντονη αμφισβήτηση, μέσα από το πρίσμα μιας μηδενιστικής μετανεωτερικότητας, των εθνοποιητικών τους χαρακτηριστικών και μία στροφή προς την εξατομίκευση και την προσωπική ολοκλήρωση του καθενός. Μέσα στο πλέγμα αυτό εντάσσεται και η υπερτονισμός, τελευταία, των φυγόκεντρων δυνάμεων εκείνων των κοινωνιών που κάποτε διακρίνονταν για τη συνοχή τους και το πνεύμα ισότητας, το οποίο είχαν εμπεδώσει στα μέλη τους. Το δυστύχημα είναι ότι αυτή η νέα φιλοσοφική προσέγγιση της πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης δε διακρίνεται αντίστοιχα από μία νέα προοπτική, ιδιαίτερα στις πιο ακραίες και νηλιστικές της εκφάνσεις. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να γίνει κατανοητή μία αποδόμηση της καθεστηκυίας κατάστασης, καταγγέλλοντας τα εθνοποιητικά «ιδεολογήματα» των νεωτερικών κρατών, ιδιαίτερα όταν τα τελευταία ολισθαίνουν προς ολοκληρωτικές πρακτικές, αν τουλάχιστον υπήρχε στη θέση τους μία άλλη, οικουμενική (αναρωτιόμαστε) προοπτική, όπως έχει ιστορικά καταγραφεί στη δυτική σκέψη, με τον πολιτισμικό οικουμενισμό (Marx, Weber, Piaget, Parsons, Chomsky), (Νικολάου, 2007).

Όμως αυτό στην πραγματικότητα δε συμβαίνει. Η αμφισβήτηση από τους μετανεωτερικούς διεξάγεται χωρίς την προοπτική νέων συλλογικοτήτων. Ποιά είναι τα προτάγματα της μετανεωτερικότητας (;): απόκτηση συνείδησης της ταυτότητας, χειραφέτηση, προσωπική ιστορία και ολοκλήρωση του καθενός ατομικά. Το μήνυμα περιέχει σημαντικές ηθικές αντινομίες (Elliott, 2000: 335-340) ακόμη και για τους φανατικότερους από τους νεοφιλελεύθερους, οι οποίοι, ενώ πρόσκαιρα το υιοθέτησαν, πολλοί από αυτούς αναγκάστηκαν σύντομα να το εγκαταλείψουν αντιλαμβανόμενοι τη ματαιότητά του. Η συζήτηση και πάλι διεξάγεται με τους όρους της ύστερης, της δεύτερης ή της ανολοκλήρωτης νεωτερικότητας, αφού οι παλιές συλλογικότητες δίνουν τη θέση τους σε νέες, η αποδόμηση δεν είναι το τέρμα και ακολουθείται πάντα από αναδομήσεις σε νέα κοινωνικά πλαίσια, η κριτική των παραδοσιακών, νεωτερικών κοινωνιών προϋποθέτει, αλλά και παράγει επικοινωνία, η οποία απαιτεί κοινές πολιτικές και πολιτισμικές πλατφόρμες και εν τέλει, δεν ενταφιάσαμε ακόμη τα έθνη-κράτη, έστω και αν τα τελευταία δέχονται πλέον να αναδιαπραγματευθούν τους εθνοποιητικούς τους όρους, γεγονός που δεν είναι απαραίτητα κακό, ίσως μάλιστα το αντίθετο.

Με βάση τα παραπάνω, ο συγκεκριμένος νόμος, στην ουσία, μετατοπίζει το δικαίωμα στην ελληνική ιθαγένεια από μία υπόθεση «καταγωγής» σε μία υπόθεση «παραμονής». Βασισμένη στο «Δίκαιον του Εδάφους» (jus soli), η ιδιότητα του Πολίτη αποδίδεται σε όλους όσοι κατοικούν στη γεωγραφική περιοχή που αποτελεί την επικράτεια του εθνικού κράτους. Ζητείται, πλέον, η δόμηση της εθνικής ταυτότητας με

όρους πολιτικούς, μορφωτικο-πολιτισμικούς και κοινωνικούς και όχι φαντασιακούς ή βιολογικούς. Αρχικά, στην Ευρώπη πολύ λίγα κράτη (για παράδειγμα η Γαλλία) υιοθέτησαν αυτή την επιλογή για την πολιτική και εθνική ένταξη. Σήμερα ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς τις λογικές του εδάφους και όχι του αίματος όσον αφορά τα θέματα της υπηκοότητας.

Για τη χώρα μας, όμως, η συγκεκριμένη απόφαση θα μπορούσε και να ξεπερνά τη διάθεση για προσαρμογή στην κοινή ευρωπαϊκή πολιτική. **Αποτελεί μία ένδειξη ενηλικίωσης του σύγχρονου ελληνικού κράτους και σηματοδοτεί τη ρήξη με δομικά προτάγματα της νεότερης ελληνικής εθνικής ιδεολογίας όσον αφορά τον εθνικό εαυτό.** Πλέον, η υπαγωγή στην εθνική συλλογικότητα δεν υπαγορεύεται από – ούτως ή άλλως – αμφισβητήσιμους βιολογικούς παράγοντες, αλλά είναι μία πράξη υπεύθυνα πολιτική, συνισταμένη κοινωνικών, παραγωγικών και πολιτισμικών προϋποθέσεων. Γιατί θα ήταν εξαιρετικά αφελές να υποθέσει κανείς ότι αυτή η διαδικασία «ελληνοποίησης» θα συντελείται δίχως συγκεκριμένες προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα. Κάτι τέτοιο θα έπληττε αντί να ενισχύει την κοινωνική συνοχή, η οποία είναι ένας εκ των στόχων του νόμου. Και αν οι έννοιες της ευθύνης και της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από την ένταξη στη συλλογικότητα των Ελλήνων, καθώς και αυτή της αξιοκρατίας και της ισότητας των ευκαιριών ως υποχρέωση της κρατικής λειτουργίας είναι απολύτως προφανείς, υπάρχει και η έννοια της συμμετοχής στην κοινωνική, παραγωγική και πολιτισμική ζωή του τόπου, που αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο του νέου νόμου.

Είναι, όμως, εξίσου σαφές ότι κανονιστικού τύπου μέτρα δεν είναι σε καμία περίπτωση από μόνα τους αρκετά για να διαμορφώσουν πραγματικές συνθήκες εθνικής συνειδητοποίησης, ενότητας και συνοχής, πολύ δε περισσότερο εθνικής ταυτότητας. Ιδιαίτερα όταν επί δεκαετίες η ταυτότητα αυτή, ως κατασκευή, δομήθηκε με υλικά τα οποία περιείχαν και εξέπεμπαν έναν έντονο εθνικιστικό συμβολισμό, προσδιορισμένο από τους προγόνους και την ιστορία. Η έννοια της πατρίδας είναι για τους Έλληνες φορτισμένη τόσο από το αρχαίο ιστορικό παρελθόν όσο και από την πεποίθηση για την αδιάλειπτη συνέχεια της φυλής. Το δε έδαφος, ακόμη και σήμερα δεν είναι σαφώς προσδιορισμένο, αφού ακόμη και σήμερα συντηρείται – έστω και σε υπολανθάνουσα και υποδηλούμενη μορφή – ο πόθος για τις «αλύτρωτες ή τις χαμένες πατρίδες». Κατά συνέπεια, ο ελληνικός πατριωτισμός, ο οποίος παραπέμπει – όπως κάθε πατριωτισμός – στη συλλογική συνείδηση και τα στοιχεία που διατηρούν και αναπαράγουν της εθνική ταυτότητα της χώρας, επηρεάζεται και καθορίζεται από φαντασιακούς και – κάποτε – μεταφυσικούς παράγοντες, οι οποίοι ενίοτε τον οδηγούν στην εθνικιστική υπερβολή. Και αφού είναι έτσι, θα μπορούσαμε να κάνουμε χωρίς πατριωτισμό, απαλείφοντάς τον από το λεξιλόγιο και τις συνειδήσεις μας; Ή μήπως να του προσδώσουμε άλλο περιεχόμενο;

Σύμφωνα με τον Τσαρλς Τήλφορ: «στον σύγχρονο κόσμο δεν μπορούμε να κάνουμε χωρίς πατριωτισμό: οι κοινωνίες που προσπαθούμε να οικοδομήσουμε - ελεύθερες, δημοκρατικές και έως ένα βαθμό κοινωνίες εθελουσίας ισότητας- χρειάζονται ισχυρή ταύτιση από πλευράς των πολιτών τους» (Παγουλάτος, 2010).

Το περιεχόμενο του πατριωτισμού, ωστόσο, και το ποιος θεωρείται πατριώτης σε κάθε ιστορική περίοδο διαφοροποιούνται. Ο ελληνο-ρωμαϊκός πατριωτισμός ήταν πίστη στην πόλη και όχι το έθνος. Ο ιακωβίνικος, λαϊκός πατριωτισμός της γαλλικής επανάστασης είχε πολιτική και όχι εθνοτική ή πολιτισμική βάση. Στη συνέχεια ο εκδημοκρατισμός της πολιτικής ενίσχυσε, και συχνά δημιούργησε, τον κρατικό πατριωτισμό. Ο σύγχρονος πατριωτισμός μπορεί να συνυπάρξει με την ελευθερία, τα

δικαιώματα και τον κοσμοπολιτισμό της ανοιχτής κοινωνίας χωρίς να χάνει τίποτα από τη δύναμη του. Ο πατριωτισμός δεν κινδυνεύει αλλά αντίθετα εμπλουτίζεται από την επιστημονική γνώση και κριτική. Είναι ισχυρά εμπεδωμένος, γιατί ανταποκρίνεται στην εγγενή ανθρώπινη ανάγκη του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα. Μια κοινότητα συνεκτικότερη από το σύνολο της ανθρωπότητας και περιεκτικότερη από τη στενή τοπική προέλευση.

Για να είμαστε πολίτες χρειαζόμαστε μια πολιτική κοινότητα και αυτή προς το παρόν είναι το εθνικό κράτος, εκείνο που περικλείεται από τα εθνικά σύνορα. Την ιδιότητα του πολίτη όμως την απολαμβάνουμε μέσα στα πλαίσια της δημοκρατίας. Και βέβαια η δημοκρατία για να επιζήσει χρειάζεται τον πατριωτισμό, γιατί η δημοκρατία διατηρείται με τη μαζική συμμετοχή στην πολιτική ζωή· πρόκειται όμως όχι για πατριωτισμό χρωματισμένο με τα εθνικά χρώματα, αλλά για τον «συνταγματικό πατριωτισμό», σύμφωνα με τον όρο του γερμανού φιλοσόφου Jurgen Habermas. Πρόκειται επομένως για ένα πολιτικό αίσθημα που γεννιέται από την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη δημοκρατική ζωή, ανεξάρτητα από τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του καθενός. (Λιάκος, 1997)

Για τον καθηγητή Συνταγματικού Δικαίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κ. Ν. Αλιβιζάτο: «Ο συνταγματικός πατριωτισμός στηρίζεται στις αρχές του Διαφωτισμού και στην πεποίθηση ότι η ειρηνική συμβίωση μπορεί να επιτευχθεί με την αποδοχή του Συντάγματος ως δεσμευτικού συμβολαίου για την ατομική και τη συλλογική δράση, καθώς και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του καθενός. Θεμέλιο του έθνους είναι, με άλλα λόγια, η ειλικρινής προσχώρηση του λαού κάθε χώρας στις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης. Η γλώσσα, οι κοινές παραδόσεις, η φυλετική καταγωγή και οι δεσμοί αίματος, όσο σημαντικοί παράγοντες και αν είναι, έπονται».

«Ο σύγχρονος πατριωτισμός μπορεί να συνυπάρξει με την ελευθερία, τα δικαιώματα και τον κοσμοπολιτισμό της ανοιχτής κοινωνίας χωρίς να χάνει τίποτα από τη δύναμη του...Αυτό που αλλάζει δεν είναι η ίδια η ύπαρξη, αλλά το φορτίο και περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας, καθώς εξελίσσονται οι ιστορικές συνθήκες...Για να λειτουργήσουν οι σύγχρονες δημοκρατίες χρειάζονται την κινητοποίηση και συμμετοχή των πολιτών, απαιτούν μια κοινή ταυτότητα, και αυτή είναι η λειτουργία του πατριωτισμού. Πρόκειται όμως τότε όχι για έναν εθνικιστικό πατριωτισμό «του αίματος», αλλά για έναν σύγχρονο «συνταγματικό πατριωτισμό» του πολίτη». (Παγουλάτος, 2010).

Μέσα από αυτή την καινούργια αντίληψη για τον πατριωτισμό, η έννοια της εθνικής ταυτότητας αποκτά νέο περιεχόμενο. Ο καθηγητής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Αντώνης Λιάκος υπογραμμίζει, ότι «η συνείδηση του πολίτη και η ιστορική συνείδηση είναι χρησιμότερες από την έννοια της εθνικής ταυτότητας. Γιατί η εθνική ταυτότητα είναι παγιωμένη και κλειστή. Αντίθετα, η συνείδηση του πολίτη είναι ανοιχτή και δημιουργική και η ιστορική συνείδηση στοχαστική και ερευνητική. Το ζήτημα δεν είναι να απεμπολήσουμε την εθνική ταυτότητα, αλλά να την εντάξουμε στη συνείδηση του πολίτη, να την αναστοχαστούμε σε ένα περιβάλλον που αλλάζει και μεταβάλλεται» (Παγουλάτος, 2010).

Κυρίες και κύριοι,

Κάθε έθνος «δικαιολογεί την ύπαρξη του στον κόσμο αν έχει ιδανικά και επίσης, αν τα ιδανικά του εννοούνται ειλικρινά ως παγκόσμια». Αυτό που πρέπει να

μας κάνει υπερήφανους ως Έλληνες δεν είναι ό,τι μας διαχωρίζει από τους άλλους, αλλά ό,τι κάνει τον πολιτισμό μας παγκόσμιο. Με άλλα λόγια, ένα έθνος δεν είναι νόμιμο επειδή και μόνον υπάρχει, αλλά μόνον όταν σέβεται τα δικαιώματα όσων συμβιών στην επικράτεια του, αλλά και όσων ζουν εκτός αυτής. Η ζητούμενη ελληνική ταυτότητα δεν μπορεί να προσφέρει αν δεν τη νομιμοποιούν οι αρχές της δημοκρατίας, του ανθρωπισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο νέος νόμος περί ιθαγένειας αποτελεί μια πραγματική «τομή» για τα δεδομένα της Ελλάδας διότι δίνει τη δυνατότητα σε συμπολίτες μας να εκφράσουν την πραγματική τους διάθεση να ενταχθούν στην κοινωνία μας, ενώ καταργεί μια σειρά αναίτιων διακρίσεων, διασφαλίζει την κοινωνική και οικονομική συνοχή αλλά και την ασφάλεια όλων μας. Για να λειτουργήσουν οι σύγχρονες δημοκρατίες χρειάζονται την κινητοποίηση και συμμετοχή των πολιτών, απαιτούν κοινές ταυτοτικές αναφορές που τροφοδοτούνται από έναν νέο πατριωτισμό. Πρόκειται όμως τότε όχι για έναν εθνικιστικό πατριωτισμό «του αίματος», αλλά για έναν σύγχρονο «συνταγματικό πατριωτισμό» του πολίτη. Τότε, η επιλογή, όπως γράφει ο Τέιλορ, είναι μία: «να είμαστε κοσμοπολίτες και πατριώτες ταυτόχρονα, δηλαδή να προωθούμε ένα είδος πατριωτισμού που είναι ανοιχτός σε αισθήματα οικουμενικής αλληλεγγύης, ενάντια σε έναν κλειστό πατριωτισμό που στηρίζεται στις διακρίσεις και στους αποκλεισμούς»

Μέσα από το πρίσμα αυτό, η απάντηση στο ψευδοδίλημμα για το κατά πόσο «γεννιόμαστε ή γινόμαστε Έλληνες» περνάει σε δεύτερη μοίρα. Σημαντικότερη είναι η θέλησή μας να ζούμε αρμονικά και συνεκτικά μαζί με τους άλλους συμπατριώτες μας, ασχέτως καταγωγής, χρώματος ή θρησκείας, να μοιραζόμαστε τα ίδια όνειρα, προσδοκίες και επιδιώξεις μαζί τους και να δουλεύουμε για το καλό και τη προκοπή αυτού του τόπου.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε., (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και «οι άλλοι», στο Θ. Δραγώνα/ Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 27-45.
- Elliott, A., (2000). 'The Ethical Antinomies of Postmodernity', in *Sociology*, vol. 34, 335-340.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία* ;. Αθήνα: Πόλις.
- Νικολάου, Γ. «Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: «Πολιτισμικές ταυτότητες – Ετερότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Τεύχος 9ο, Οκτώβριος 2007, 79 - 106.
- Παγουλάτος, Γ. (2010). «Πατριωτισμός και ανοιχτή κοινωνία», *Καθημερινή* 10/1/2010 (<http://e-rooster.gr/01/2010/2065>)

**Γιώργος Νικολάου**  
Επίκουρος Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
e-mail: [gnikolau@cc.uoi.gr](mailto:gnikolau@cc.uoi.gr)

## Τα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες

Τριανταφυλλιά Φουντανίδου  
Ανδριάνα Μεταξά  
Δήμητρα Τράμπα  
Παναγιώτης Λουκάτος

### Περίληψη

Σε μια εποχή όπου στο χώρο στον οποίο ζούμε, συναντά κανείς ένα πλήθος από διαφορετικότητες και πολιτισμούς, αποτέλεσμα των μετακινήσεων των πληθυσμών, το σχολείο δε μένει αμέτοχο και παθητικός δέκτης κάθε νέας κοινωνικής πραγματικότητας αλλά αντικατοπτρίζει τις αλλαγές που έχει δεχθεί η σύσταση της ελληνικής κοινωνίας. Το πρόγραμμα, αποτέλεσμα συνεργασίας του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Γέρακα και του Γυμνασίου του Κολλεγίου Αθηνών, πλαισιώθηκε με ομάδες από τη Νοτιοαφρικανική κοινότητα,, το Ρωσικό σχολείο και την Κίνα έχοντας ως κεντρικό άξονα το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «*τα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες φερμένα εδώ από τα τέσσερα σημεία της γης για ένα διάλογο αγάπης.....*». Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τα παιδιά του κόσμου μέσα από τον παραδοσιακό χορό και το τραγούδι, δίνοντας έμφαση σε στοιχεία της καθημερινής τους ζωής και σε στοιχεία που συνθέτουν τον πολιτισμό τους. Όλα σε ένα συνεχή διάλογο: νανουρίσματα, τραγούδια του έρωτα, του γάμου και της εργασίας, ήθη και έθιμα. Παροτρύνθηκαν ν' ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές. Η τελική παρουσίαση-παράσταση εμπλουτισμένη με κείμενα, φωτογραφίες και στοιχεία από τις διάφορες χώρες, τα έθιμα και τον πολιτισμό τους, αποσκοπούσε στη δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος και αισθήματος εμπιστοσύνης μέσα από μια ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής. Το απόσταγμα αυτού του εγχειρήματος ελπίζουμε ότι θα μπορούμε να το αναζητήσουμε στο μέλλον από τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν. **Συμπέρασμα; ο Πολιτισμός και η Παράδοση μπορεί να ενώσουν Τόπους και Λαούς.**

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, εκπαιδευτικές πρακτικές, προκλήσεις, πολιτισμός, παράδοση

### Εισαγωγή

*Τα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες  
φερμένες εδώ απ' τα τέσσερα σημεία της γης  
για ένα διάλογο αγάπης. Κοινό το χορτάρι κι ο ήλιος  
και τα χέρια που παίζουνε/.../ Βλέπετε αυτά τα παιδιά  
που τα μάτια τους είναι γιομάτα ουρανό  
και αθωότητα;  
Νικ. Βρεττάκος*

Σε μια εποχή όπου στο χώρο στον οποίο ζούμε, συναντά κανείς ένα πλήθος από διαφορετικότητες και πολιτισμούς, αποτέλεσμα των μετακινήσεων των πληθυσμών, το

σχολείο δε θα μπορούσε να μείνει αμέτοχο και παθητικός δέκτης αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, βασικός θεσμός της κοινωνικοποίησης των ανθρώπων

- καλείται να αντιμετωπίσει αυτά τα νέα δεδομένα του ευρύτερου πολιτισμικού πλουραλισμού μέσα από ενεργητικές εμπειρίες βοηθώντας τους μαθητές να αντιλαμβάνονται με θετική κριτική ματιά τις μεταβολές της κοινωνίας.

- να αποδεχτεί την Πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αλλά και να τη διαχειριστεί μέσα από νέες Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις που θα δημιουργούν θετική στάση απέναντι στην ετερότητα.

- να ενσωματώσει παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα βοηθούν στην επικοινωνία και στη διάδοση της γνώσης.

Καλείται δηλαδή να οικοδομήσει ένα νέο σχολείο που θα ενισχύει πρωτοβουλίες, θα υποστηρίζει το σχεδιασμό καινοτομικών προτάσεων αλλά και που θα διασφαλίζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των δράσεων που αναλαμβάνονται, ένα σχολείο που καταφέρνει «να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σ' ένα ασταθή κόσμο Kress (1999)».

Η εκπαίδευση αποτελεί τον ισχυρότερο ίσως μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και στις ανάγκες της εποχής. Επιπλέον παρέχοντας σε όλους τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, επιφορτίζεται με το οικουμενικό καθήκον να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται πληρέστερα τον κόσμο, να κατανοούν βαθύτερα τους άλλους και να γνωρίζουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό. (UNESCO, 1990, σσ. 15-18). Για την οποία (UNESCO) πολιτισμός «είναι ολόκληρο το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα και αποτελούν τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητάς της. Σ' αυτά περιλαμβάνονται τρόποι ζωής, παραδόσεις, αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα, και ότι στο σύστημα των ηθικών αξιών τους εντάσσονται τα θεμελιώδη Δικαιώματα του Ανθρώπου», δηλαδή το «πνεύμα των ανθρώπων». Τέλος συστήνει ότι το λαογραφικό στοιχείο πρέπει να μπει στη Παιδεία (τυπική και άτυπη) γιατί περιέχει πάνω απ' όλα το μορφωτικό αγαθό της φαντασίας και της απλότητας, αποφθέγματα σοφά που μπορούν να γίνουν κατανοητά από την παιδική ηλικία.

Στόχος του προγράμματός μας ήταν η ανάδειξη αυτής της στενής σχέσης της εκπαιδευτικής προσέγγισης του λαϊκού πολιτισμού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο παρουσιάζοντας νέες εκπαιδευτικές προτάσεις που συνδυάζουν δημιουργικά το παλιό με το σύγχρονο, το ενικό με το διεθνικό. Μέσα από την «άλλη ανάγνωση» της λαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς που μας συστήνει ο Στ. Δαμιανάκος, προσπαθήσαμε να γίνουμε «πολίτες του κόσμου», γνώστες των δικών μας παραδόσεων αλλά και άλλων λαών, αφήνοντας τα διαφορετικά στοιχεία να ζυμωθούν και τελικά να γεννήσουν μέσα από το προσωπικό μας φίλτρο έκφρασης, μια εντελώς καινούργια σύνθεση όπου ο καθένας θα μπορεί να αναγνωρίσει κάτι και από το δικό του πολιτισμό. Είναι γνωστό άλλωστε προσπαθώντας να γνωρίσουμε τον «άλλο» γνωρίσουμε καλύτερα και τον ίδιο μας τον εαυτό μέσα.

Denis Rougemont: «η αληθινή έννοια που εκπαιδεύω στην εποχή μας, σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης: εκ-παιδεύω, σημαίνει οδηγώ προς τα έξω, οδηγώ το άτομο απ' την αμάθεια στη γνώση, απ' το βασίλειο της αμφισβήτησης, στην προσωπική περιπέτεια» (Παπάς Ε.Α., 2000, σ.51)

*Εμπιστευτικά θα σου διηγηθώ  
ποιος είμαι εγώ,  
κ' εσύ αν θέλεις φωναχτά  
ποιος είσαι θα μου πεις*

*.....  
έχω μια υποχρέωση τρομερή,  
να μάθω  
να τα μάθω όλα  
μέρα και νύχτα να μαθαίνω,  
πως σε λένε,  
αυτό είναι το επάγγελμά μου,  
να γνωρίσω μια ζωή  
δεν μου αρκεί*

***Pablo Neruda, Ωδές στα καθημερινά και τα ασήμαντα***

## **Μεθοδολογία**

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "τα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες" είναι ένας φάκελος με μια πρόταση διαπολιτισμικής προσέγγισης με την οποία μπορεί να αναπτυχθεί μια θεματική ενότητα, είναι ένα σχέδιο εργασίας (project) κοινωνικού περιεχομένου, καθώς το θέμα του σχετίζεται με τις γιορτές στον κύκλο της ζωής του ανθρώπου. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου προγράμματος με θέματα που έχουν τις πηγές τους σε κοινωνικές, λαογραφικές εκδηλώσεις των λαών θεωρήθηκε ενδεικτικό για την πραγμάτωση του στόχου μας. Όλα αυτά είναι όμως συνδυασμένα με το πνεύμα ... , με όλες επομένως τις μορφές του παγκόσμιου πολιτισμού.

*Να γυρίζεις τη γης,  
να βλέπεις να βλέπεις και να μη χορταίνεις-  
καινούργια χρώματα και θάλασσες  
κι ανθρώπους και ιδέες  
και να τα βλέπεις όλα σα για πρώτη φορά,  
να τα βλέπεις όλα σα για τελευταία φορά,  
με μακρόσερτη ματιά,  
κ' έπειτα να σφαλνάς τα βλέφαρα  
και να νοιώθεις τα πλούτη  
να κατασταλάζουν μέσα σου ήσυχα....*

***Νίκος Καζαντζάκης***

Είδαμε τον Πολιτισμό, επίσημο και λαϊκό, ως Μνήμη αλλά και ως Δημιουργικότητα, ακολουθώντας την πρωτοτυπία και καινοτομία στον τρόπο παρουσίασης, δοκιμάζοντας νέες προσεγγίσεις και νέες προοπτικές για την κατάκτηση της γνώσης.

Γιατί όπως λέει η Ευφροσύνη Μπαλασσά – Φλέγκα, συνυπεύθυνη της Έδρας UNESCO Διαπολιτισμικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

• Ο πολιτισμός είναι μια λέξη που «πάει παντού», μια λέξη που «συμπληρώνει τα πάντα», αλλά και μια λέξη που έχει μια ιδιαίζουσα αντήχηση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα.

• Απέναντι στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, το οποίο παρουσιάζεται ως ανίκητο στις γεωπολιτικές ανακατατάξεις, βρισκόμαστε σήμερα, μπροστά σε μια απότομη αφύπνιση των πολιτισμικών ταυτοτήτων, καθώς και σε μια αναγκαιότητα να στηριχθούμε στις ρίζες μας, και στην πολιτισμική μας παράδοση για ν' αντιμετωπίσουμε την καθημερινή ζωή.

Είναι η γλώσσα που μπορεί να καταφέρει να ενώσει τους ανθρώπους.

*Πρέπει να βρω μια γλώσσα  
Που να ενώνει τα σύννεφα  
Να χωρίζει τη θάλασσα  
Να οξύνει τον πόνο  
Για να μπορώ να σε κοιτάζω  
Σκύβοντας και ρωτώντας  
Ρουφώντας και παίζοντας  
Περπατώντας στα τέσσερα.*

.....

*Πρέπει να βρω μια γλώσσα  
Που θα 'χει την πίκρα  
Του πιο γλυκού φιλιού  
Την αλαφράδα του πουλιού  
Και το στυφό της γνώσης.*

*Πρέπει να βρω μια γλώσσα  
Για να σου μιλήσω.*

**Αλ. Ίσαρης**

Ψάξαμε πολύ προσπαθώντας να "βρούμε τα λόγια που έχουν το ίδιο βάρος σε όλες τις καρδιές και σε όλα τα χείλη των ανθρώπων"(Γιάννης Ρίτσος)

Που δεν μπορεί να είναι άλλη από την πανανθρώπινη γλώσσα της αγάπης και της κατανόησης.

*Εάν ταις γλώσσαις των ανθρώπων λαλώ και των αγγέλων,  
αγάπην δε μη έχω, γέγονα χαλκός ηχών ή κύμβαλον αλαλάζον.*

....

*Η αγάπη μακροθυμεί, χρηστεύεται, η αγάπη ου ζηλοί, η αγάπη ου περπερεύεται,  
ου φυσιούται, ουκ ασχημονεί, ου ζητεί τα εαυτής, ου παροξύνεται, ου λογίζεται το  
κακόν, ου χαίρει επί τη αδικία, συγχαίρει δε τη αληθεία. πάντα στέγει, πάντα  
πιστεύει, πάντα ελπίζει, πάντα υπομένει. η αγάπη ουδέποτε εκπίπτει.*

.....

*νυνί δε μένει πίστις, ελπίς, αγάπη, τα τρία ταύτα.  
μείζων δε τούτων η αγάπη*

**Ύμνος της Αγάπης του Αποστόλου Παύλου**

Για μας δεν ήταν πρόκληση μόνο η δημιουργία της παράστασης αλλά το τελικό αποτέλεσμα μιας συνεργασίας του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Γέρακα και του Γυμνασίου του Κολεγίου Αθηνών, με τη συμμετοχή ομάδων από τη Νοτιοαφρικανική



κοινότητα της Αθήνας, του Ρωσικού σχολείου της Αθήνας και από την Κίνα που είχε ως κεντρικό θέμα το απόσπασμα από ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «*τα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες φερμένα εδώ από τα τέσσερα σημεία της γης για ένα διάλογο αγάπης.....*».

Δημιουργήσαμε ένα όμορφο πανηγύρι με χρώμα, και ήχους, με μουσικές και τραγούδια που ενώνουν και που γίνονται γέφυρα φιλίας και επικοινωνίας μεταξύ λαών.

*Εβγάτ' αγόρια στο χορό, κοράσια στα τραγούδια,  
Να δείτε και να μάθετε πώς πιάνετ' η αγάπη  
Από τα μάτια πιάνεται στα χείλη κατεβαίνει  
Και από τα χείλη στην καρδιά, ριζώνει και δε βγαίνει.*

#### **Δημοτικό τραγούδι**

Στοιχεία από την πολιτισμική ταυτότητα διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στην Ελλάδα συνδυάστηκαν όμορφα με ήχους, βίντεο και κείμενα από τις χώρες των συνεργαζόμενων ομάδων. Τραγουδήσαμε νανουρίσματα από την Καππαδοκία τα οποία λέγονταν συνήθως και στις δύο γλώσσες (ελληνικά και τουρκικά) αλλά και από την Κρήτη, την Κύπρο και την Κίνα.

*Γεννήθηκα  
μακριά  
μακρύτερα από εκεί που εσύ γεννήθηκες.*

**Pablo Neruda, Νέες ωδές**

Επιθυμία μας ήταν να δείξουμε ότι όταν ο πολιτισμός συνδεθεί με μια δυναμική σχέση με την Παιδεία, μέσω της «ελευθερίας της έκφρασης», και της συμμετοχής γίνεται ο «δάσκαλός» για την κατανόηση του «άλλου». Αποδείξαμε ότι Πολιτισμός και Παράδοση ενώνουν Τόπους και Λαούς και ότι είναι ένα πολύ πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν διαπολιτισμικά προγράμματα στο σχολικό χώρο.

Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τα παιδιά του κόσμου μέσα από τον χορό και το τραγούδι, δίνοντας έμφαση σε στοιχεία της καθημερινής τους ζωής και σε στοιχεία που συνθέτουν τον πολιτισμό τους. όπως ο τρόπος ζωής, οι παραδόσεις και τα γράμματα. Όλα σε ένα συνεχή διάλογο: νανουρίσματα, τραγούδια του έρωτα, του γάμου και της εργασίας, ήθη και έθιμα. Παροτρύνθηκαν ν' ανακαλύψουν ομοιότητες αλλά και διαφορές. Η παράσταση εμπλουτίστηκε με κείμενα, φωτογραφίες και βίντεο με στοιχεία από τις διάφορες χώρες, τα έθιμα και τον πολιτισμό τους, αποσκοπώντας στη δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος και αισθήματος εμπιστοσύνης μέσα από αυτή την ατμόσφαιρα ενεργητικής συμμετοχής.

#### **Αποτελέσματα**

Το απόσταγμα της εμπειρίας μας, ως αποτέλεσμα του παραπάνω εγχειρήματος, θεωρούμε ότι θα πρέπει να το αναζητήσουμε κυρίως μακροπρόθεσμα, στα σημεία τα οποία αποτέλεσαν το εφελτήριο για το πρόγραμμά μας και τότε που τα παιδιά θα μπορούν να σκέφτονται αυτό που «φωνάζει» ο ποιητής ότι:

...

Κάθε πρωί, με το ίδιο τραγούδι  
και κάτω απ' την ίδια υπόσχεση  
αγάπης  
όλα μαζί (τα παιδιά)  
είναι η Υδρόγειος που προσεύχεται.  
*Νικηφ. Βρεττάκος*

## Συμπεράσματα

Με το πρόγραμμα αυτό ταξιδέψαμε όλοι μαζί σε μια μεγάλη θάλασσα φωτός. Παρουσιάσαμε την άποψή μας για μια νέα «δυνατή διάλεκτο» μέσα από την πολιτισμική δημιουργία του κόσμου που θα επιτρέπει στην εκπαίδευση να οραματίζεται, να δημιουργεί και να μπορεί να επικοινωνεί μέσα από κάθε νέα πραγματικότητα, αξιοποιώντας παράλληλα όλη την προηγούμενη εμπειρία. Που θα ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στον αναστοχασμό και στην κριτική προσέγγιση των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών συστημάτων στην επικοινωνία με τους «άλλους».



Εικόνα 1. Τμήμα από την αφίσα μας, με τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

Αποδείξαμε ότι στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική προσπαθούμε αλλά και καταφέρνουμε να βρούμε τον τρόπο ώστε αντί να μιλάμε για «σύγκρουση αξιών και πολιτισμών» να μιλάμε για έκφραση δημιουργικής ποικιλότητας ανθρώπων πολιτισμών και κυρίως για την κοινή αίσθηση του «ανήκειν» σε μια «ενιαία ανθρώπινη κοινότητα».

## Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμιανάκος, Στ. (2003). *Παράδοση ανταρσίας και λαϊκός πολιτισμός*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Κακάμπουρα – Τίλη, Ρέα (2005). «Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπ/σης Μια διαπολιτισμική πρόταση», Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, τόμος Β΄, Ε.Κ.Π.Α. / Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τομ. Α΄. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπάς, Ε.Α. (2000). *Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.

- Σκούρτου, Ε. (1997). «Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό», στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια Ε. Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (1992). *43<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη*. Γενεύη.

## Abstract

At a time when the place we live in, one encounters a multitude of diversities and cultures, a result of population movements, school does not remain an uninvolved and passive “receiver” of any new social reality but it reflects the changes that the very constitution of Greek Society has gone through. The programme, a fine result of collaboration of the Arts High School of Gerakas and of Athens College High School, flanked by groups from the South African community, the Russian school and China having as a central axis the poem of Nikiforos Vrettakos “the faces of children is home brought here from all four corners of the earth for a dialogue of love...”. The students got in contact with the children of the world through traditional dance and song, emphasising on the elements of everyday life and of their culture. All in a continuous dialogue: lullabies, songs of love, wedding and work songs, manners and customs. They were encouraged to discover similarities and differences. The final presentation enriched with texts, photos and elements from various countries, their customs and culture, aimed at creating a communicative climate and a sense of trust through an atmosphere of active participation. We hope that in the future we will be able to trace the spirit of this project in the children who participated. Conclusion: Culture and tradition can unify Lands and Nations.

**Keywords:** multiculturalism, educational practices, challenges, culture, tradition

**Τριανταφυλλιά Φουντανίδου**  
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και  
Παραδοσιακού Χορού στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα  
Δεληγιάνη 33, 15127 Μελίτσια  
τηλ. 6942459207  
e-mail: [antonisk@phed.uoa.gr](mailto:antonisk@phed.uoa.gr)

**Ανδριάνα Μεταξά**  
Φιλολόγος, υποδιευθύντρια στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα  
Ελύτη 25, 15354 Γλυκά Νερά  
τηλ. 6974596771  
e-mail: [andrianametaxa@gmail.com](mailto:andrianametaxa@gmail.com)

**Δήμητρα Τράμπα**  
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στο Κολλέγιο Αθηνών  
Θωρηκτού Αβέρωφ 5, 15127 Μελίτσια  
τηλ. 210 6131264

**Παναγιώτης Λουκάτος**  
Χορευτής, ηθοποιός, δάσκαλος υποκριτικής, σκηνοθέτης στο  
Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα και στο Κολλέγιο Αθηνών  
Ιπποκράτους 92, 114 72 Αθήνα

## **ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

**Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**

## «Γνωρίζοντας εμένα, αποδέχομαι εσένα»: πρόγραμμα Αγωγής Υγείας

Μαγδαληνή Καλαθήρη

### Περίληψη

Το 2008, ευρωπαϊκό έτος αφιερωμένο στο διαπολιτισμικό διάλογο, υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Εύβοιας με τίτλο «Γνωρίζοντας εμένα, αποδέχομαι εσένα». Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από σύμπραξη συνεργαζομένων σχολείων και εντάχθηκε στα Πρόγραμμα Ενίσχυσης Πρωτοβουλιών σε θέματα Αγωγής Υγείας στην ενότητα της Ψυχικής Υγείας του II ΕΠΕΑΕΚ του 3<sup>ου</sup> Κ.Π.Σ από το ΥΠΕΠΘ και το ΕΙΝ. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε και τα επόμενα σχολικά έτη με μεγάλη επιτυχία, επιδιώκοντας τη βαθύτερη αλληλογνωριμία των μαθητών και μέσω αυτής την ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης και της αλληλοαποδοχής. Βασίστηκε στην αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών τόσο από το σχολικό όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας όπου τα παιδιά μπορούσαν να εκφραστούν. Προϋπόθεσε τη συνεχή, βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και τη δικτύωσή τους σε εποπτικές συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ενισχυμένοι από τις βιωματικές συναντήσεις και το υλικό των πρακτικών εφαρμογών που έλαβαν από την ΕΑΔΑΠ (Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών), η οποία ανέλαβε την επιμόρφωση τους, εργάστηκαν με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους και κατέγραψαν τις εμπειρίες τους σε ένα βιβλίο, παράγωγο υλικό του προγράμματος. Η παρούσα εργασία περιγράφει σύντομα, τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν με τους μαθητές και τις μαθήτριες και τις εμπλουτίζει με φωτογραφικό υλικό.

**Λέξεις-κλειδιά:** αλληλοαποδοχή, βιωματικές δραστηριότητες, πρακτικές εφαρμογές, μειονότητα, πλειονότητα, ταυτότητα.

### 1. Ιστορικό του προγράμματος

Σχολική χρονιά 2007 – 2008: Ευρωπαϊκό Έτος αφιερωμένο στο Διαπολιτισμικό Διάλογο. Δημιουργείται η σύμπραξη συνεργαζομένων σχολείων της Δ/σης Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Εύβοιας στα Πρόγραμμα Ενίσχυσης Πρωτοβουλιών σε θέματα Αγωγής Υγείας στην ενότητα της Ψυχικής Υγείας του II ΕΠΕΑΕΚ του 3ου Κ.Π.Σ από το ΥΠΕΠΘ και το ΕΙΝ με αρχικό τίτλο : «Γνωρίζοντας εμένα, γνωρίζοντας εσένα».

Τα επόμενα έτη προγράμματα σχολείων σε όλη την Εύβοια με τίτλο: «Γνωρίζοντας εμένα, αποδέχομαι εσένα», τα οποία αποτελούν Τοπικό Δίκτυο (Σχολική χρονιά 2008 – 2009) και Περιφερειακό Δίκτυο (2009 – 2010). Επιμορφωτικός φορέας και εποπτεύων την εφαρμογή και τα τρία χρόνια η ΕΑΔΑΠ, Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών ([www.eadap.gr](http://www.eadap.gr)), σε συνεργασία με την Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας.

## **2. Σκοπός του προγράμματος**

Η βαθύτερη αλληλογνωριμία των μαθητών και μέσω αυτής η ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης και της αλληλοαποδοχής, υιοθετώντας την αρχή του σεβασμού των ιδιαιτεροτήτων και αξιοποιώντας συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες (Παπαπροκοπίου, 2007). Το κυριότερο μέσο υλοποίησης η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών τόσο από το σχολικό όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Μάγος, 2005) και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας όπου τα παιδιά μπορούσαν να εκφραστούν.

## **3. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Το ζήτημα του σεβασμού της διαφορετικότητας αφορά στην καλλιέργεια στάσεων ζωής και θεωρείται απαραίτητη η προηγούμενη δουλειά σε προσωπικό επίπεδο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Βαφέα 2000). Κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τη δική του στάση απέναντι σε κάθε είδους διακρίσεις, να αναλογιστεί και να διευθετήσει τις δικές του απώλειες πριν κληθεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα της απόρριψης που νιώθει ο μαθητής του. Ο ρόλος του στη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος είναι ιδιαίτερος και σύνθετος. Συμμετέχει και ταυτόχρονα παρατηρεί (Rogers, 1999), εμπνυχώνει, οργανώνει και διευκολύνει τη δουλειά της ομάδας (Noyé & Riveteau, 1999). Επιπλέον συμβάλλει καθοριστικά στη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων με τη συζήτηση και την αξιολόγηση τους, καθορίζοντας το ομαδικό πλαίσιο που παρέχει τη δυνατότητα συμμετρικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου, 2004). Στα πλαίσια του προγράμματος σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οκτώ ημερήσιες βιωματικές επιμορφώσεις (2007-2008) με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, την ευαισθητοποίηση και την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες προάγουν τον σεβασμό και την αναγνώριση της διαφορετικότητας του καθενός, την κατανόηση των δυσκολιών από τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και τη συνειδητοποίηση του τι σηματοδοτεί το να ανήκεις σε ομάδα (Derman-Sparks, χ.χ.). Ακολούθησαν τριήμερα βιωματικά σεμινάρια τα δύο επόμενα σχολικά έτη (2008 – 2009 και 2009 - 2010). Σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε η αξιολόγηση στο τέλος κάθε συνάντησης, η οποία είχε διαμορφωτικό και συμμετοχικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να καλύπτονται οι νέες ανάγκες τους, μέσω της επαναδιαπραγμάτευσης.

## **4. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη σύμπραξη (2007 – 2008)**

1. 1ο Δημοτικό σχολείο Καρύστου, Τάξη Ε2, Ιορδάνογλου Ανέστης.
2. 3ο Δημοτικό Σχολείο Αρτάκης, Τάξη Δ2, Οταπασίδου Άννα.
3. 24ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη Δ, Μπλατσιώτη Αφένδρα.
4. 20ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη ΣΤ, Καλλιά Φανή.
5. 15ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη Α1, Χάλιου Αικατερίνη.

6. 5ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη Ε1, Καραμπέρης Στέφανος.
7. 2/θ Δημοτικό Σχολείο Μίστρου, Τάξεις Β-Ε-ΣΤ, Σιμιτζή Ελένη.
8. 4ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη Γ2, Καλαντζή Βασιλική, Τάξη Γ1, Πισκιουλοπούλου Ολυμπία, Τάξη Α1, Μπιτσόλα Παναγιώτα.
9. 1ο Δημοτικό Σχολείο Βασιλικού, Τάξη ΣΤ2, Βασιλείου Ευαγγελία και Τάξη ΣΤ1, Δαμιανού Παρασκευή.
10. 1/θ Δημοτικό Σχολείο Κοντοδεσποτίου, Θεοδωρίδου Μαρία.
11. 14ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη Γ , Καμαριώτου Παναγιώτα.
12. 2ο Δημοτικό Σχολείο Ψαχνών, Τάξη Γ1, Κωσταρέλη Βασιλική.
13. 3ο Δημοτικό Σχολείο Βασιλικού, Τάξη ΣΤ2, Παπαναστασίου Νικόλαος και Τάξη Δ2, Χονδρού Ευγενία.
14. 8ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, Τάξη Ε, Ρούσου Ζωή και Τάξη Β, Βρέντζου Αργυρώ.

Το ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό που παρουσιάζεται στην εργασία είναι από όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην σύμπραξη.

## 5. Έντυπα πρακτικών εφαρμογών

Το υλικό του προγράμματος διαρθρώθηκε μέσα από τα Έντυπα πρακτικών εφαρμογών, τα οποία δόθηκαν από την ΕΑΔΑΠ. Την πρώτη χρονιά δουλέψαμε με 14 έντυπα τις επόμενες με περισσότερα (20 περίπου).

Τα στάδια που ακολουθεί κάθε Έντυπο είναι τέσσερα: η προθέρμανση, η διερεύνηση ενός θέματος μέσα από βιωματικές τεχνικές, η συζήτηση με τα μέλη της ομάδας και η αξιολόγηση. Την πρώτη χρονιά εφαρμογής συμμετείχαν μόνο Δημοτικά Σχολεία από τη δεύτερη προσαρμόστηκε κατάλληλα το υλικό και το πρόγραμμα υλοποιείται και από Νηπιαγωγεία. Σε κάθε έντυπο επεξηγείται ο στόχος της ενότητας, περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία, προτείνονται παιχνίδια χωρισμού σε ομάδες και άλλα, διατυπώνονται ενδεικτικά ερωτήματα για τη συζήτηση και οριοθετείται η διαδικασία της αξιολόγησης της κάθε συνάντησης.

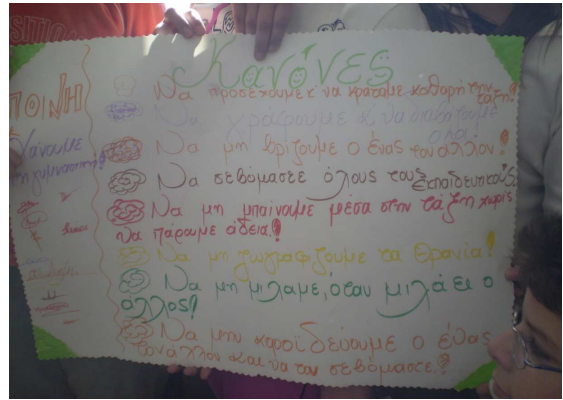
Η διάρθρωση των δραστηριοτήτων στηρίζεται στον αναστοχασμό της προσωπικής εμπειρίας του καθενός και στην εργασία σε ζευγάρια και μικρές ομάδες (που κάθε φορά μπορεί να είναι διαφορετικά) στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας και στον εμπλουτισμό της εμπειρίας (Ρήγα 2010).

## 6. Περιγραφή των δραστηριοτήτων

### 6.1. 1<sup>ο</sup> Έντυπο: Η πρώτη γνωριμία

Στόχος ο επαναπροσδιορισμός των σχέσεων των παιδιών σε νέο πλαίσιο. Καταγραφή των ονομάτων από τα παιδιά σε κυκλική διάταξη, στο κέντρο σε ένα χαρτόνι. Χωρισμός των παιδιών ανά ζεύγη. Παρουσιάζω στο ζευγάρι μου το όνομά μου και τα ενδιαφέροντά μου: προσεκτική ακρόαση, γνωριμία με άλλον τρόπο. Παρουσίαση του ζευγαριού στην ολομέλεια. Διατύπωση κανόνων (σε υποομάδες) ανακοίνωση και αλληλοσυμπλήρωση. Αρχική ενημέρωση για το πρόγραμμα που θα υλοποιήσει η τάξη. Αξιολόγηση της διαδικασίας.





### 6.2. 2<sup>ο</sup> Έντυπο: Ανίχνευση αναγκών

Στόχος να καθορίσει η ομάδα τους στόχους του προγράμματος. Δέσιμο ομάδας: παιχνίδι μια αλήθεια και ένα ψέμα. Ανίχνευση αναγκών σε ατομικό επίπεδο (τι θέλω και τι δε θέλω από το πρόγραμμα). Χωρισμός 4μελών ομάδων και κοινή λίστα αναγκών. Ανακοινώσεις των ομάδων και ενιαία λίστα αναγκών σε ολομέλεια. Συζήτηση (ποιες από τις ανάγκες τους μπορεί να καλύψει το πρόγραμμα). Αξιολόγηση.



### 6.3. 3<sup>ο</sup> Έντυπο: Τεχνική σκιών

Στόχος η άντληση στοιχείων από τον ρόλο που ήδη έχουν μέχρι τώρα, και δημιουργία ενός νέου ρόλου, ανιχνεύοντας τη διαφορετικότητα μέσα τους. Παιχνίδι χωρισμού σε μικρές ομάδες των τριών ατόμων. Κατασκευή του πορτρέτου: με χαμηλά τα φώτα και ένα φακό. Ο ένας μαθητής κρατά το φακό έτσι ώστε να πέφτει το φως στο προφίλ του δεύτερου και ο τρίτος σχεδιάζει τη σκιά του προφίλ σε ένα λευκό χαρτόνι που κολλάμε στον τοίχο. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν εναλλακτικά όλους τους ρόλους. Στη συνέχεια κάθε μαθητής παίρνει τη φιγούρα του, την κόβει και τη ζωγραφίζει όπως θέλει. Μυθοπλασία-παρουσίαση: Δημιουργούμε ομάδες των έξι ατόμων. Η νέα ομάδα κολλά τις φιγούρες σε ένα χαρτί του μέτρου, δίνει ονόματα και ρόλους. Με αυτούς τους νέους πρωταγωνιστές τα παιδιά φτιάχνουν μία ιστορία.

Ετοιμάζουν την παρουσίασή της. Σε ολομέλεια οι ομάδες παρουσιάζουν με όποιο τρόπο θέλουν (δραματοποίηση, παντομίμα, αφήγηση). Συζήτηση και αξιολόγηση



#### 6.4. 4<sup>ο</sup> Έντυπο: Οι εικόνες μιλάνε.

Στόχος το μοίρασμα μιας προσωπικής πλευράς των παιδιών, η ενθάρρυνση και η διευκόλυνση ανοίγματος στην ομάδα (είναι ευκολότερο να μιλάς για την εικόνα). Επιλογή εικόνας: σε θρανία απλώνονται κάρτες με εικόνες διαφόρων ειδών, τουλάχιστον διπλάσιες από τους συμμετέχοντες. Διαλέγουν όποια θέλουν απαντώντας (μέσα τους) στο ερώτημα που θέτουμε π.χ. πώς νιώθεις σήμερα; Ποια εικόνα το εκφράζει; Χωρισμός ανά δύο με ένα παιχνίδι συνεργασίας. Στα ζευγάρια εξηγεί ο ένας στον άλλο για ποιο λόγο επέλεξε τη συγκεκριμένη φωτογραφία και στη συνέχεια οι επιλογές παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Στο τέλος, οι μαθητές και εμείς έχουμε γνωρίσει κάτι παραπάνω για το κάθε μέλος.



#### 6.5. 5<sup>ο</sup> Έντυπο: Ο τυφλός και ο οδηγός.

Στόχος να βιώσουμε την αίσθηση της απώλειας της αρτιμέλειας. Να βρεθούμε στη θέση ατόμων που θεωρούνται μειονότητα για τη δική μας αντίληψη. Να συνειδητοποιήσουμε ότι όλοι έχουμε ιδιαιτερότητες χωρίς αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκη ότι μειονεκτούμε. Να αναλογιστούν οι μαθητές πότε και γιατί λέμε ότι ένα άτομο μειονεκτεί.

Χωρισμός σε ζευγάρια. Ένας από το ζευγάρι πρέπει να κλείσει τα μάτια του και ο άλλος είναι ο οδηγός του, ο οποίος τον περιφέρει στον χώρο. Μετά από λίγα λεπτά

αλλάζουν ρόλους. Χωρισμός σε τριάδες. Διαμόρφωση τρένου τριών ατόμων. Το άτομο που βρίσκεται στο τέλος έχει τα μάτια του ανοικτά, ενώ τα άλλα δύο (ο ένας στην αρχή του τρένου και ο άλλος στη μέση) πρέπει να κλείσουν τα μάτια τους. Αλλαγή θέσεων στο τρένο, ώστε όλοι να περάσουν και από τις τρεις θέσεις. Συζήτηση και αξιολόγηση με ερωτήσεις από τους παρακάτω άξονες: - Πώς αισθανθήκατε όταν τα μάτια σας ήταν κλειστά; Πώς αισθάνονται οι άνθρωποι που έχουν αυτό το χαρακτηριστικό; Γιατί αισθάνονται έτσι; Πώς αισθανθήκατε όταν τα μάτια σας ήταν ανοικτά;



#### 6.6. 6<sup>ο</sup> Έντυπο: Εγώ, οι Άλλοι, Εμείς

Στόχος να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους με ένα διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό επίπεδο.

Χωρισμός σε ζευγάρια. Ζωγράφισε με: Για πέντε λεπτά, σε κάθε ζευγάρι, ο ένας ζωγραφίζει το πρόσωπο του άλλου. Όταν τελειώσει ο χρόνος, σημειώνουμε το όνομα του ζευγαριού μας κάτω από το πορτρέτο του σε μορφή ακροστιχίδας και ανταλλάσσουμε τις ζωγραφιές. Όλα τα μέλη της ομάδας έχουν τη δυνατότητα να σχολιάσουν τα διάφορα πορτρέτα και να πουν τι ιδιαίτερο παρατηρούν σε κάθε πορτρέτο. Στη συνέχεια, έχει λίγα λεπτά ο καθένας να σημειώσει αυθόρμητα μια λέξη που ξεκινάει από το κάθε αρχικό γράμμα του δικού του ονόματος. Με τις λέξεις που σημείωσε, συντάσσει ένα μικρό κείμενο (ιστορία, ποίημα κ.λ.π.). Ο κάθε μαθητής διαβάζει στην ομάδα αυτό που έγραψε. Τα μέλη της ομάδας είναι σε θέση να κάνουν τα σχόλιά τους ή να αναφερθούν σε κάτι που τους έχει εντυπωσιάσει. Αξιολόγηση της διαδικασίας.





## 6.7. 7<sup>ο</sup> Έντυπο: Εγώ, οι Άλλοι, Εμείς.

Στόχος να διερευνήσουμε διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου.

Χωρισμός ομάδων. Οι υποομάδες γράφουν 10 φράσεις αρχίζοντας με το «Είμαι...». Στην ολομέλεια τα παιδιά διαβάζουν δυνατά τις φράσεις.

Στις υποομάδες πλέον, ο κάθε μαθητής/τρια κόβει το δικό του/της πορτρέτο (το κάθε χαρακτηριστικό του προσώπου του ξεχωριστά) από την προηγούμενη συνάντηση, και μαζί με τα μέρη των πορτρέτων όλων των μελών της ομάδας του, προσπαθούν να κάνουν ένα νέο κοινό πρόσωπο. Χρησιμοποιούν τις λέξεις τους (από την ακροστιχίδα τους) για να δημιουργήσουν όλοι μαζί με όλες κατά το δυνατόν τις λέξεις, ένα νέο κείμενο για το νέο πρόσωπο. Επιλέγουν έναν τίτλο για την ιστορία τους. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια την ιστορία της και το νέο πρόσωπο της ομάδας.



Δίνονται ιδέες (βιογραφία, όνομα, χαρακτήρα, συμπεριφορές, επάγγελμα και επιθυμίες, δράσεις και προσδοκίες) για το πώς θα παρουσιάσει η κάθε ομάδα το νέο της πρόσωπο. Παρουσίαση των ιστοριών από τις ομάδες (δραματοποίηση, αφήγηση, κ.ά.).

Συζήτηση με στόχο να διαφανεί το νόημα αυτής της δραστηριότητας, που είναι ότι η ανθρώπινη ταυτότητα δεν είναι αμετάβλητη. Βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και η κατεύθυνση προς την οποία αλλάζει εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και το περιβάλλον. Αξιολόγηση.

## 6.8. 8<sup>ο</sup> Έντυπο: Εγώ, Εσύ και οι Ανάγκες μας

Στόχος να αντιληφθούν ότι όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες αλλά μπορεί να τις εκφράζουμε διαφορετικά και να τις καλύπτουμε με διαφορετικούς τρόπους.

Σε κύκλο συζητούμε με τα παιδιά στην ολομέλεια πάνω στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι χρειάζομαι για να ζήσω; (επιβίωση)
- Πότε αισθάνομαι ασφαλής; (προστασία)
- Πώς εκδηλώνω την αγάπη μου; (στοργή)
- Πώς επικοινωνώ με τους άλλους; (κατανόηση)
- Τι μου αρέσει να κάνω; (συμμετοχή)



- Πώς περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου; (αργία)
- Πότε νοιώθω ευχαριστημένος; (δημιουργία)
- Ποιος είμαι; (ταυτότητα)
- Πότε αισθάνομαι ελεύθερος; (ελευθερία)

Σε χαρτί αναγράφουμε την κάθε ερώτηση και από κάτω συλλέγουμε όλες τις απαντήσεις των παιδιών. Η κάθε ερώτηση συζητιέται ξεχωριστά και αφού συλλεχθούν οι απαντήσεις προχωράμε στην επόμενη ερώτηση. Τα παιδιά γράφουν σε κάθε μεγάλο χαρτί την απάντησή τους. Αξιολόγηση.

### 6.9. 9<sup>ο</sup> Έντυπο: Εγώ, Εσύ και οι Ανάγκες μας

Στόχος να υποπτευθούν ότι ο τρόπος με τον οποίο καλύπτουν τις ανάγκες τους και τα μέσα που χρησιμοποιούν επηρεάζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.



Αναζωπυρώνουμε τη συζήτηση της προηγούμενης συνάντησης. Αναρτούμε στην αίθουσα τα χαρτιά με τις απαντήσεις που είχαμε συλλέξει. Ζητάμε από τα παιδιά να επιλέξουν ποιο από τα εννέα χαρτιά θα ήθελαν να απεικονίσουν μέσα από μία ζωγραφιά. Όλοι οι μαθητές ζωγραφίζουν ατομικά και ελεύθερα. Αναρτούμε τις ζωγραφιές των παιδιών γύρω από το χαρτί που επέλεξαν. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι παρατηρούν. Συζήτηση: Προσανατολίζουμε τη συζήτηση στο ότι όλοι οι άνθρωποι εκφραζόμαστε με παρόμοιους ή/και διαφορετικούς τρόπους γύρω από το ίδιο θέμα και αυτό έχει αντίκτυπο στους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

### 6.10. 10<sup>ο</sup> Έντυπο: Παραβιάζοντας τον κύκλο

Στόχος να συνειδητοποιήσουμε την αλλαγή των συναισθημάτων όταν αποτελούμε μέρος της πλειονότητας ή της μειονότητας και με στόχο να αναδυθούν και να αναλυθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να γίνουμε αποδεκτοί από την πλειονότητα.

Χωρισμός σε σχετικά πολυπληθείς ομάδες, με ένα παιχνίδι και φροντίδα να μείνουν δύο εκτός ομάδων (παρατηρητές). «Ο ξένος»: Ζητάμε από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα παιδί για να είναι ο “ξένος”. Τα άλλα μέλη της ομάδας πρέπει να

διαμορφώσουν έναν όσο το δυνατό σφιχτότερο κύκλο. Εξηγούμε ότι ο “ξένος” πρέπει να προσπαθήσει να μπει στον κύκλο, ενώ εκείνοι που διαμορφώνουν τον κύκλο πρέπει να προσπαθήσουν να τον κρατήσουν απ’ έξω.

Ο πρώτος παρατηρητής πρέπει να σημειώνει τι κάνει ή/και τι λέει ο “ξένος” και, αντίστοιχα ο δεύτερος τι κάνει ή/και λέει η ομάδα. Μετά από δύο ή τρία λεπτά και ανεξάρτητα από το εάν κατόρθωσε να μπει στον κύκλο ή όχι, ο “ξένος” μπαίνει στον κύκλο και ένα άλλο μέλος παίρνει τη θέση του. Η δραστηριότητα τελειώνει όταν όλα τα μέλη της ομάδας έχουν πάρει τη θέση του “ξένου”.

Συζήτηση και αξιολόγηση: Όλα τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν για το τι συνέβη και για το πώς αισθάνθηκαν σε όλους τους ρόλους του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια συζητούμε για τα συναισθήματα όσων δε γίνονται από μία ομάδα, όσων είναι καλοί ή κακοί μαθητές και τα πιθανά δικά τους συναισθήματα από προσωπικές τους εμπειρίες.



### 6.11. 11<sup>ο</sup> Έντυπο: Μάντεψε με ποιον θα καθίσεις

Στόχος να συζητήσουμε για το πώς αισθάνονται αυτά τα παιδιά που δεν τα επιλέγουμε για φίλους και να συνειδητοποιήσουμε για ποιους λόγους μας ενοχλεί ο άλλος.

Φτιάχνουμε μία ιστορία με καρτέλες ρόλων. Μία πιθανή εκδοχή μπορεί να είναι (εδώ σε συντομία):

*«Ένας καλός μαθητής τοποθετείται από τη δασκάλα του να καθίσει στο θρανίο με έναν κακό, ή βρώμικο ή ξένο μαθητή. Δεν θέλει και η μητέρα του αναλαμβάνει να λύσει το πρόβλημα».*

Εξηγούμε στην ομάδα ότι αυτό είναι ένα παιχνίδι ρόλων. Ζητούμε από τρεις εθελοντές να παίξουν τους ρόλους. Οι υπόλοιποι της ομάδας είναι οι παρατηρητές.

Δίνουμε μια κάρτα ρόλου (μαθητής, μητέρα, δασκάλα /ος) σε κάθε έναν από τους παίκτες και αφήνουμε δύο ή τρία λεπτά για να μουν στο ρόλο τους. Προετοιμάζουμε τη σκηνή και εξηγούμε σε όλους ότι πρόκειται να παρακολουθήσουν μια συζήτηση. Φροντίζουμε να υπάρχει ένα χρονικό πλαίσιο, γνωστό σε όλους. Συζήτηση για το «πώς αισθάνθηκαν;» όλοι. Ανάπτυξη του θέματος με ερωτήματα: - Θα ήταν διαφορετικά εάν, αντί να είναι ο κακός μαθητής ήταν ο καλύτερος της τάξης; - Τι θα συνέβαινε εάν ο μαθητής δεν το έλεγε στη μητέρα του και το υπέμενε όλη τη χρονιά;

- Ποια συμπεριφορά θα είχε απέναντι στο νέο συμμαθητή του; - Ρωτάμε του μαθητές εάν έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις και τι έκαναν.

### 6.12. 12<sup>ο</sup> Έντυπο: Το όριο 20.

Στόχος να βιώσουν οι συμμετέχοντες την αδικία και τις διακρίσεις, να αποκαλυφθεί η ανοχή και η αλληλεγγύη των συμμετεχόντων, να προβληματιστούν σε θέματα αποκλεισμού, μειονότητας, σχέσεις πλειονότητας-μειονότητας, κοινωνικής αναπηρίας και ανταγωνισμού.

Οι παίκτες χωρίζονται σε τρεις ομάδες για να συναγωνιστούν μεταξύ τους περνώντας από τους δέκα γύρους του παιχνιδιού. Η κριτική επιτροπή (από τα ίδια τα παιδιά) κρίνει τις επιδόσεις των ομάδων και σημειώνει τα αποτελέσματα. Οι παίκτες δεν το ξέρουν, αλλά στην πραγματικότητα ο ανταγωνισμός τους είναι “στημένος”. Εν τούτοις, μόνο στο τέλος του παιχνιδιού ανακαλύπτουν ότι οι κανόνες δεν ήταν δίκαιοι και ότι μία ομάδα μόνο έχει τις καλύτερες ευκαιρίες και ευνοείται από την κριτική επιτροπή.

Οι αρχικοί γύροι δίνουν την εντύπωση τίμιου παιχνιδιού, χτίζοντας ταυτόχρονα την ταυτότητα της ομάδας και το ομαδικό πνεύμα. Σταδιακά οι παίκτες βιώνουν την αδικία και στον 8<sup>ο</sup> γύρο η διαφορά μεταξύ των συνολικών αποτελεσμάτων των ομάδων είναι τέτοια που το παιχνίδι τελειώνει.

Στο τέλος, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, που είναι ουσιαστικής σημασίας, διατίθεται αρκετός χρόνος για να συζητηθούν τα συναισθήματα και η συμπεριφορά των παικτών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι πολύ σημαντικό να προβληματιστούμε πάνω στις συγκινήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να επιστηθεί η προσοχή στις συγκρίσεις, οι οποίες μπορεί να γίνουν με στόχο τις διακρίσεις και την αδικία, που συμβαίνουν στην καθημερινή μας ζωή.

Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στα επόμενα με προσεκτικές ερωτήσεις.

Στις συναισθηματικές πτυχές

Στη διαφάνεια (κατανόηση του «στησίματος»)

Στη δυναμική της ομάδας και

Στη σύνδεση με την πραγματικότητα





### 6.13. 13<sup>ο</sup> Έντυπο: Η απώλεια.

Στόχος να κατανοήσουν την πανανθρώπινη διάσταση της απώλειας, να καταλάβουν ότι οι «Ξένοι» βιώνουν την απώλεια της χώρας, γλώσσας κ.λ.π. και να εντοπίσουν τεχνικές ανακούφισης.

Καταγράφω σε χαρτί μία απώλεια... Συλλέγουμε σε ένα μεγάλο χαρτί όλες τις απώλειες ανώνυμα... Ακούω κάποιον να μιλάει για την απώλειά μου και να λέει πώς θα αισθανόταν αν ήταν δική του... Συζητούμε τι είδους συναισθήματα μπορεί να προκαλέσει η κάθε απώλεια. Τα συγκρίνουμε...

Κατατάσσουμε τις απώλειες σε τρεις κατηγορίες: κατάσταση, αντικείμενο, ύπαρξη. Συζητούμε για αυτές. Προτρέπουμε τα παιδιά να απεικονίσουν τα συναισθήματα που προέρχονται από την απώλεια που βίωσαν μέσα από ζωγραφική, κολλάζ, γραφή...

Καλούμε τα παιδιά να προσδιορίσουν τι έχει αλλάξει από την ημέρα της απώλειας... Συζητούμε τι τους «ανακουφίζει» σε σχέση με την απώλεια... Προτρέπουμε τα παιδιά να εκφράσουν με διάφορους τρόπους (μέσα από ζωγραφική, δραματοποίηση, γραφή, κολλάζ, αφήγηση...) δημιουργικές λύσεις, διεξόδους, τεχνικές, δρόμους... για το πώς μπορούμε να συμβιώσουμε με τις απώλειες οι οποίες συμβαίνουν καθημερινά!



### 6.14. 14<sup>ο</sup> Έντυπο: Αξιολόγηση του προγράμματος.

Στόχος η συνολική αποτίμηση της διαδικασίας.

Αναζητούμε τη λίστα αναγκών των μαθητών, η οποία προέκυψε από το 2ο Έντυπο και την αναρτούμε στην αίθουσα. Θυμίζουμε στην ομάδα μας τι ήθελαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας.

Χωρίζουμε την ολομέλεια σε μικρές ομάδες μέσα από ένα παιχνίδι. Ζητούμε από τις ομάδες να συζητήσουν πάνω στη λίστα των αναγκών τους και να συμφωνήσουν ως ομάδα ποια «θέλω» τους ικανοποιήθηκαν και ποια όχι. Στη συνέχεια, οι ομάδες συζητούν πιθανές προτάσεις για το πώς θα ήθελαν να δουλέψουν την επόμενη χρονιά και πάνω σε ποιο θέμα. Στην ολομέλεια, συζητάμε πρώτα την «κάλυψη των αναγκών» και, στη συνέχεια, συλλέγουμε τις προτάσεις των παιδιών. Με ένα παιχνίδι χαλάρωσης αποχαιρετιζόμαστε και κλείνουμε τη διαδικασία.



## 7. Αποτίμηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα έχει επιτύχει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Έχει εμπλέξει 50 περίπου εκπαιδευτικούς, έχοντας τους επιμορφώσει και εποπτεύσει στη διάρκεια των τριών ετών υλοποίησής του. Έχει ανοιχτεί σε επίπεδο Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, έχοντας επιμορφώσει τους Υπεύθυνους Αγωγής Υγείας και έναν εκπαιδευτικό από κάθε νομό για να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά. Έχει δουλέψει με 800 περίπου μαθητές και μαθήτριες σε όλη την Εύβοια έχοντας κατορθώσει να ανοίξει «ένα διαπολιτισμικό διάλογο» και να ευαισθητοποιήσει στην αποδοχή του άλλου. Βέβαια ένα σύντομο πρόγραμμα όσο καλά οργανωμένο και να είναι δεν μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων, δια βίου. Όμως πιστεύουμε ότι στους εμπλεκόμενους πέρασε το μήνυμα ότι μπορεί η διαφορετικότητα να τονίζει τη μοναδικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει και τη δυναμικότητα της ανθρώπινης συνύπαρξης.

## Βιβλιογραφία

- Βαφέα, Α. (επιμ.) (2000). *Το πολύχρωμο σχολείο: μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάγος Κ. (2005). «Η μέθοδος Project. Μια αποτελεσματική μέθοδος για την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων στη σχολική τάξη». Στο ΥΠΕΠΘ και πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας, *Χτίζοντας γέφυρες. "Εμείς" και οι "άλλοι" στην ίδια πόλη*, Λαύριο, 43-56.
- Παπακροπίου, Ν. (2007). *Σεβασμός στη διαφορά*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Παπακροπίου, Ν., Παπαδάτου, Ε. (2004). *Δέκα χρόνια Synergy*, Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Ρήγα, Β. (2010). *Εγχειρίδιο Διαπολιτισμικού Διαλόγου*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Derman – Sparks, L. (χ.χ). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης Σχεδία.
- Νογέ, D.& Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers. A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Abstract

European Year 2008 was dedicated to the cross-cultural dialogue. For the first time then, in the framework of Health Education, a relevant program was implemented under the title "I accept you when I understand myself" by the Division of Primary Education in the Prefecture of Evia. The program was carried out by the cooperation of different elementary schools, as part of the Program for the Promotion of Initiatives on Health Education Issues, in the area of Mental Health. The above Program was financed by the Ministry of Education and National Youth Institution as an O.P. "Education" action (one of the Third Community Support Framework's 24 Operational Programmes). The program was, very successfully, continued in the following school years, aiming for deeper communication among the students through the development of wider mutual respect and acceptance. It was based on students' life experience deriving from their immediate school environment and from their wider social one; in order to create and

sustain a climate of confidence, safety and reciprocity where children could express themselves. It involved teachers who were continuously supported by, hands-on, applied education and networking in supervised meetings. The educational strengthening that those meetings provided and the didactic material on practical applications that the teachers received from the Society for the Development and Creative Occupation of Children (EADAP), which was engaged in their training; helped them to work effectively and creatively with their students. Participating students recorded their experiences in a book: concluding outcome of this program. The present work briefly describes the activities that took place among the students and provides relevant photographic material.

**Keywords:** mutual acceptance, hands-on activities, practical applications, minority, majority, identity.

**Μαγδαληνή Καλαθέρι**  
Οικονομολόγος, δασκάλα  
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας στη  
Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Εύβοιας  
Δ/νση Π.Ε. Ν. Εύβοιας  
Ιατρίδου 8, 34100 Χαλκίδα  
τηλ. 22210 73410, fax: 22210 77012  
e-mail: [kalatheri@sch.gr](mailto:kalatheri@sch.gr)

## «Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί»: ένα πρόγραμμα για την αποδοχή της διαφορετικότητας στο Δ. Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου

Αγγελική Αρώνη  
Βικτωρία Βάρφη

### Περίληψη

Κατά το σχολικό έτος 2009-2010 στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου, στο οποίο φοιτούν μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith programme for Ethics Education». Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο το οποίο είναι σχεδιασμένο για χρήση σε διαφορετικά θρησκευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια.. Οι αρχές και οι αξίες που προβάλλονται μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής ατόμων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά,. Μέσω του προγράμματος προωθούνται τέσσερις βασικές ηθικές αξίες: ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η συνδιαλλαγή. Σκοπός της δράσης στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ήταν η αναγνώριση συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα και η ενδυνάμωση των μαθητών για λήψη αποφάσεων που υποστηρίζουν αξίες που προάγουν σεβασμό για άλλους πολιτισμούς και πεποιθήσεις. Επίσης η εμπλοκή σε ενεργό διάλογο, σαν μέσο ανάπτυξης μεγαλύτερης ευαισθησίας στις διαφορετικές οπτικές της κατανόησης και εκτίμησης των διαφορετικών απόψεων. Τα πρώτα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος, το οποίο προβλέπεται να συνεχιστεί και κατά το επόμενο σχολικό έτος, έδειξαν αλλαγές και διαφοροποιήσεις τόσο σε επίπεδο γνωστικό και θυμικοσυναισθηματικό όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς και στάσεων των μαθητών.

**Λέξεις- κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, αποδοχή, ενσυναίσθηση

### Εισαγωγή

Το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως ένα ανοιχτό σύστημα, αφού η λειτουργία και η ύπαρξή του εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται. Επομένως το σχολείο δέχεται τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και με τη σειρά του ασκεί πάνω σ' αυτό τις δικές του επιρροές (Πασιαρδής, 2004). Ταυτόχρονα, το σύγχρονο σχολείο, αποτελεί το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και στοχεύει στην ψυχοσωματική, γνωστική και θυμικοσυναισθηματική ανάπτυξή του.

Ένα από τα βασικά καθήκοντα των διδασκόντων αποτελεί η συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών για την αποδοχή αρχών που θα στηρίζουν τις αξίες και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, προκειμένου να διαμορφώσουν θετική στάση για τη

ζωή και την κοινωνία. Κατά συνέπεια, μεταξύ άλλων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως διαμορφωτής προσωπικότητων. Αυτό μπορεί να το πετύχει μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής και της μάθησης, προάγοντας την ικανότητα αναζήτησης της γνώσης και την κριτική και δημιουργική ικανότητα, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ατόμων με δημοκρατικές και κοινωνικές ευαισθησίες (Κωνσταντίνου, 2004).

Το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου λειτουργεί, με τη σημερινή του μορφή, από το 1996 με βάση το νόμο 2413/96 για την Οργάνωση και Λειτουργία Διαπολιτισμικών Σχολείων. Στις τάξεις του φοιτούν κυρίως παιδιά μεταναστών που προέρχονται και από τις πέντε ηπείρους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία όσον αφορά στις εθνικές υπαγωγές και στις μητρικές γλώσσες, και βέβαια στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία και στο πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές. Το σχολικό έτος, 2009-2010, στο σχολείο φοιτούσαν 116 μαθητές προερχόμενοι από 40 διαφορετικές χώρες κυρίως από τον ευρωπαϊκό και ασιατικό χώρο.

Από τη μελέτη της σχετικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα παιδιά με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις, να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή προσαρμογής και δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Μάρκου, 1997).

Η κοινωνική ταυτότητα, αποτελεί συστατικό της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του ατόμου, δηλαδή μερικών από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και περιλαμβάνει στοιχεία όπως η εθνικότητα, η φυλή, η θρησκεία, η γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα. Όταν αυτά είναι κοινά σε μια ομάδα τότε το άτομο αισθάνεται ότι ανήκει στη συγκεκριμένη εθνική ομάδα. Τα τελευταία χρόνια, καθώς όλο και περισσότερες κοινωνίες γίνονται πολυπολιτισμικές η έννοια της εθνικής ταυτότητας αποτελεί ένα επίκαιρο θέμα για την Ψυχολογία. Σύμφωνα με μελέτες από το χώρο της Διαπολιτισμικής Ψυχολογίας αλλά και της Ανθρωπολογίας, η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Οι διαπολιτισμικοί ψυχολόγοι, μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στον πολιτισμό και τη συμπεριφορά του ατόμου, αποδίδουν τις διαφοροποιήσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις επιδράσεις των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. (Rosenberg, 1986).

Οι μαθητές, του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με τις ανάγκες και την ποικιλότητα που εμφανίζουν, το νομικό πλαίσιο με τις δυνατότητες που παρέχει και οι εκπαιδευτικοί με τις στάσεις τους και τις επιλογές τους, οδηγούν το σχολείο στο να υιοθετεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και στο να επιλέγει και να εφαρμόζει δράσεις με σκοπούς: την αναγνώριση, την αποδοχή και την καλλιέργεια της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, την κατοχύρωση της ισότητας με παράλληλη αναγνώριση της διαφορετικότητας, την γνώση και εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Απώτερος στόχος η δημιουργία συνθηκών και προϋποθέσεων για μια αρμονική συνύπαρξη με βάση τις αρχές της ισότητας, της αξιοπρέπειας, της αποδοχής και της μη βίας.

Αρωγός στην ανάληψη σχετικής δράσης υπήρξε το πρόγραμμα της UNESCO και της UNICEF “Learning to Live Together: An Intercultural and Interfaith programme for Ethics Education”, που αναπτύσσεται παράλληλα σε πολλά σχολεία του κόσμου, παρέχοντας τεχνογνωσία, με στόχο την εκπαίδευση για την ειρήνη, τον περιορισμό της βίας και την αναγνώριση της κουλτούρας του άλλου. Αυτό επιδιώκεται μέσα από προγράμματα, εργαστήρια και δράσεις που δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση

για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιδιότητα του πολίτη και μάχονται ενάντια στην περιθωριοποίηση και σε κάθε είδους διάκριση.

Είναι γεγονός ότι απλώς η επαφή με την ποικιλομορφία στην τάξη, δεν αρκεί για να μάθουν τα παιδιά να δρουν με σεβασμό για τον «άλλο» και να επικοινωνούν μαζί του.

## **Περιγραφή του προγράμματος**

Το πρόγραμμα «Learning to Live Together» είναι ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο σχεδιασμένο από το Ιαπωνικό Ίδρυμα Arigatou Foundation σε συνεργασία με την Unesco και τη Unicef για να συμβάλει στην πραγματοποίηση του δικαιώματος του παιδιού για ολόπλευρη σωματική, πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη και εκπαίδευση. Το υλικό δημιουργήθηκε για χρήση σε διαφορετικά θρησκευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια σαν πηγή αναφοράς για όλους όσους ενδιαφέρονται για την προώθηση της Ηθικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αποτελεί ιδανικό υλικό πρωτογενούς πρόληψης και ευαισθητοποίησης των παιδιών στη διαφορετικότητα. Η Διαπολιτισμική του προσέγγιση προωθεί την αποδοχή στην ετερότητα, το διάλογο και την διαπροσωπική και ενδοπροσωπική επικοινωνία. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχόμενης ατομικής και συλλογικής μάθησης που υποστηρίζει κι ενισχύει έναν εποικοδομητικό τρόπο συμβίωσης σε ένα πλουραλιστικό περιβάλλον. Οι αρχές και οι αξίες που προβάλλονται μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύουν να καλλιεργήσουν το σεβασμό για ανθρώπους με διαφορετικές θρησκείες και πολιτισμούς προωθώντας συστήματα αξιών που δίνουν έμφαση στην αξιοπρεπή και αρμονική συμβίωση και αλληλεγγύη μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά ταξικά, εθνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά υπόβαθρα. Το πρόγραμμα προωθεί τέσσερις βασικές ηθικές αξίες: το σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα και τη συνδιαλλαγή.

Οι αξίες αυτές είναι ενσωματωμένες στις δύο εκπαιδευτικές ενότητες του υλικού και εφαρμόζονται σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις με την πρόθεση να διευκολύνουν τη διαδικασία ανάπτυξης ενός ειρηνικού περιβάλλοντος συνύπαρξης.

Η υλοποίηση του προγράμματος ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2010 από την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής του σχολείου με τους μαθητές των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και συνίστατο σε μια 45λεπτη συνάντηση την εβδομάδα. Το πρόγραμμα θα ολοκληρωθεί την επόμενη σχολική χρονιά. Στο τμήμα Ε1 του σχολείου βρίσκονται 11 μαθητές από 9 διαφορετικές χώρες που χαρακτηρίζονται ως «προχωρημένοι» στη γλώσσα λόγω αρκετών χρόνων φοίτησης σε ελληνικό σχολείο ενώ στο τμήμα Ε2 12 μαθητές από 12 χώρες που φοιτούν στο σχολείο το 2009-2010 και χαρακτηρίζονται ενδοσχολικά ως «αρχάριοι».

### Περιεχόμενα / Ενότητες

Το εγχειρίδιο αποτελείται από δύο ενότητες:

#### A. Η κατανόηση του Εαυτού και των Άλλων (Understanding Self and Others)

- Εκτιμώντας τη διαφορετικότητα (Appreciating diversity)

- Αναγνωρίζω τον Εαυτό μου σε σχέση με τους άλλους (Acknowledge myself in relation to others)
- Μια κοινή ανθρωπότητα (A common humanity)
- Δεν μπορούμε απλά να τα πάμε καλά; (Can we just get along?)
- Βάζοντας τον Εαυτό μου στη θέση του άλλου (Putting myself in another's shoes)
- Ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες αμοιβαίας κατανόησης (Responding to the needs of mutual understanding)

#### B. Μεταβάλλοντας τον κόσμο μαζί (Transforming the World Together)

- Τι συμβαίνει όταν αδυνατούμε να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο; (What happens when we fail to respect one another?)
- Κατανοώντας τις συγκρούσεις, τη βία και τις αδικίες γύρω μου (Understanding the conflicts, violence and injustices around me)
- Η Ειρήνη αρχίζει με μένα (Peace begins with me)
- Μη βίαιες εναλλακτικές (Non-violent alternatives)
- Ο περίπατος της διευθέτησης /συμφιλίωσης (Reconciliation walk)
- Χτίζοντας γέφυρες εμπιστοσύνης (Building bridges of trust)
- Δουλεύοντας μαζί για να αλλάξουμε τον κόσμο (Working together to transform the world)

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010 που ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος επικεντρωθήκαμε στην υλοποίηση της πρώτης ενότητας. Ξεκινήσαμε με τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας αφού η αποτελεσματική επικοινωνία είναι το κλειδί για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ένας ανοιχτός, ειλικρινής διάλογος με σεβασμό στον άλλο βασίζεται τόσο σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και στη κατανόηση κι αποδοχή της ύπαρξης πολλών οπτικών για το ίδιο θέμα. (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008). Ιδιαίτερη βαρύτητα κι αρκετός χρόνος αφιερώθηκε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης αφού, μεταξύ άλλων, σύμφωνα με έρευνες (Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002) τα συναισθήματά παίζουν σημαντικό ρόλο στη στάση μας απέναντι στη διαφορετικότητα. Προσπαθήσαμε να επικεντρωθούμε στην αναγνώριση και κατόπιν στην έκφραση των συναισθημάτων. Όπως θα φανεί στη συνέχεια αντιμετωπίσαμε σημαντικές δυσκολίες στη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων λόγω ελλιπούς γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ιδιαίτερα του τμήματος Ε2. Δουλέψαμε αρκετά πάνω στην ανάπτυξη κατανόησης της οπτικής του άλλου (ενσυναίσθηση), αφού σύμφωνα με το μοντέλο της «κοινωνικής επίγνωσης» του Selman (Selman, 2003) στην ηλικία των 7-12 ετών οι μαθητές έχουν την ικανότητα αφενός να μπουν στη θέση του άλλου κι αφετέρου να αντιλαμβάνονται τη δική τους οπτική. Χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων δουλέψαμε πάνω στην ειρηνική διευθέτηση των διαφορών και των προβλημάτων.

## Σκοποί της Δράσης

Οι σκοποί της συγκεκριμένης δράσης ήταν η Αναγνώριση συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα, η Ενδυνάμωση των μαθητών για λήψη αποφάσεων που υποστηρίζουν αξίες που προάγουν σεβασμό για άλλους πολιτισμούς και πεποιθήσεις, η Ενδυνάμωση των μαθητών να εμπλέκονται σε ενεργό διάλογο– να ακούνε και να μιλάνε – σαν μέσο ανάπτυξης μεγαλύτερης ευαισθησίας στις διαφορετικές οπτικές και της κατανόησης και εκτίμησης των διαφορετικών απόψεων και τέλος η Εκπαίδευση των μαθητών να αναγνωρίζουν τη χρήση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων και να αναλαμβάνουν ενεργή και συνειδητοποιημένη κοινωνική δράση.

## Μεθοδολογία

Για την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν αλληλεπιδραστικές και βιωματικές τεχνικές μάθησης οι οποίες αναπτύσσουν την πρακτική και δημιουργική νοημοσύνη των μαθητών προετοιμάζοντάς τα για τις προκλήσεις της ενήλικης ζωής (Goleman, 1998). Οι βιωματικές δραστηριότητες βασίστηκαν στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Εμπλοκή τόσο του γνωστικού όσο του συναισθηματικού και του κιναισθητικού τομέα Σύνδεση της μάθησης με τα προσωπικά βιώματα κι εμπειρίες των μαθητών Αναστοχασμός και βαθύτερη επεξεργασία και διερεύνηση των ερεθισμάτων για ουσιαστικότερη κατανόηση και ανάληψη συνειδητοποιημένης δράσης (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008). Οι βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν Παιχνίδια ρόλων, Προσομιώσεις και παιχνίδια, Παντομίμες, Εικαστικές δραστηριότητες (ζωγραφική, κατασκευή κολάζ), Εργασίες σε ομάδες, Προσαρμοσμένες κινητικές δραστηριότητες και Αφηγήσεις ιστοριών.

## Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της προόδου του προγράμματος τηρήθηκαν ημερολόγια καταγραφής προόδου τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμετέχοντες μαθητές.

Τα ημερολόγια αυτά ήταν προσωπικά ημερολόγια για την καταγραφή απόψεων, συναισθημάτων, εντυπώσεων, εμπειριών, σχολίων και σκέψεων πάνω στη συνάντηση που προηγήθηκε. Αποτελούσαν ένα είδος εσωτερικού διαλόγου που εξυπηρετεί τον ατομικό αναστοχασμό (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008). Σε κάθε συνάντηση τα παιδιά έπρεπε να έχουν μαζί τους ένα τετράδιο, ντοσιέ όπου μετά το τέλος των δραστηριοτήτων ο μαθητής κατέγραφε τα συναισθήματα, τις παρατηρήσεις και τις εντυπώσεις τους από τη συνάντηση που προηγήθηκε. Το ημερολόγιο ενισχύει την διαδικασία του αναστοχασμού. Σε μια διαπολιτισμική διαδικασία μάθησης το ημερολόγιο μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να δουν πέρα από τις προκαταλήψεις τους και να εμβαθύνουν στην κατανόηση της ετερότητας. Η διαδικασία αυτή απαιτεί μερικές φορές μια απομάθηση /απευαισθητοποίηση από αυτά που προηγουμένως είχαν μάθει και από αυτά που θεωρούσαν σωστά. Το ημερολόγιο είναι προσωπικό και οι καταγραφές του μπορούν να μοιραστούν μόνο κι εφόσον ο μαθητής

το επιθυμεί. Το να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα διάδρασης με τον εαυτό του, να αναρωτιέται γιατί και πως συμβαίνουν τα πράγματα, να αναγνωρίζει τι ξέρει, τι αντιλαμβάνεται και τι βιώνει είναι σημαντικό στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και μάθησης. Αναστοχαστικές ερωτήσεις βοηθούν τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από τη δική τους κατανόηση και προκαλούν την αντίληψη που έχουν για τον κόσμο παρακινώντας τους να ξανασκεφτούν τις απόψεις και τις συμπεριφορές τους. Για να βοηθηθούν οι μαθητές είχαν ενημερωθεί πως οι καταγραφές τους μπορούσαν να είναι απαντήσεις στα παρακάτω είδη ερωτήσεων: (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008).

**Ανοιχτές:** Τι έμαθα στη σημερινή δραστηριότητα;

**Συναισθηματικές:** Τι αισθάνθηκα στην αρχή, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της δραστηριότητας;

**Ερωτήσεις κρίσης:** Τι μου άρεσε περισσότερο, λιγότερο; Δυσκολεύτηκα σε κάτι;

**Καθοδηγητικές ερωτήσεις:** Έμοιαζαν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας μεταξύ τους; Διέφεραν; Γιατί; Συμμετείχαν όλοι;

**Ερωτήσεις κλεισίματος:** Τελικά ήταν καλή ιδέα να κάνουμε αυτή τη δραστηριότητα; Ναι, όχι, γιατί; Τι θα άλλαζα στη σημερινή συνάντηση; Πήγε κάτι στραβά;

## Πρώτα αποτελέσματα

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για πέντε μήνες και θα συνεχιστεί την επόμενη σχολική χρονιά 2010-2011 με τους ίδιους μαθητές. Κατά την εφαρμογή του υπήρξαν αρκετές δυσκολίες και μεγάλη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και της αποτελεσματικότητάς τους ανάμεσα στα δύο τμήματα. Ιδιαίτερες δυσκολίες παρατηρήθηκαν από την αρχή στη τήρηση ημερολογίου καταγραφής προόδου από τους μαθητές ιδιαίτερα του Ε2 που η ικανότητα γραπτού λόγου στα ελληνικά ήταν πολύ μικρή. Για το λόγο αυτό στο τέλος κάθε συνάντησης υπήρχε αρκετός χρόνος για συζήτηση όπου οι ερωτήσεις γίνονταν προφορικά και τα παιδιά απαντούσαν χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο –τα ίδια ή μέσω συμμαθητών τους από την ίδια χώρα που λειτουργούσαν ως μεταφραστές- χειρονομίες κι εκφράσεις. Ο εκπαιδευτικός κατέγραφε στη συνέχεια τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των μαθητών παράλληλα με τις δικές του εκτιμήσεις και σκέψεις. Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού υπήρξε η κυριότερη πηγή αποτίμησης των πρώτων αποτελεσμάτων της εφαρμογής του προγράμματος.

Σε επίπεδο **γνώσεων** οι μαθητές έμαθαν για τα πολιτισμικά στοιχεία άλλων εθνικοτήτων αλλά και για τη δική τους χώρα καταγωγής. Ανέπτυξαν το λεξιλόγιο τους στην ελληνική γλώσσα και το εμπλούτισαν με αφηρημένες έννοιες.

Στο **συναισθηματικό** έμαθαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματά τους, να τα αξιολογούν και να τα εκφράζουν. Μπήκαν στη διαδικασία να προσπαθούν να τα ρυθμίσουν και να τα διαχειριστούν.

Σε επίπεδο συμπεριφοράς, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, υπήρχαν αρκετές δυσκολίες στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Οι μαθητές δυσκολεύονταν και αντιδρούσαν στην δημιουργία ομάδων και διαπιστώθηκε έλλειψη συνεργατικότητας. Τα παιδιά έτειναν να επιλέγουν ομόεθνους και ομόφυλους



συμμαθητές τους για συμπαίχτες κι αντιδρούσαν στις επιλογές της εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής με αποτέλεσμα να υπάρχουν φορές που εκδήλωναν σωματικά την αντίδραση κι άρνησή τους με σπρωξίματα, χειρονομίες και παραβίαση των κανονισμών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το δισταγμό των συναδέλφων Φυσικής Αγωγής όμορων σχολείων για κοινές αθλητικές εκδηλώσεις και αγώνες με το Δημοτικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπήρξε το βασικό κίνητρο για την υλοποίηση του προγράμματος. Στην αρχική αποτίμηση των αποτελεσμάτων φάνηκαν ενδείξεις για τροποποίηση συμπεριφοράς σε επίπεδο ατομικό (σε κάποιους μαθητές) και σε επίπεδο τμήματος. Με την πάροδο των μηνών και τη συνακόλουθη κατάκτηση τόσο της ελληνικής γλώσσας όσο και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης σύγκρουσης μειώθηκαν τα περιστατικά σωματικής σύγκρουσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε η παρέμβαση μαθητών που πραγματοποιούσαν το πρόγραμμα σαν διαμεσολαβητές επίλυσης συγκρούσεων μαθητών μικρότερης τάξης στα διαλείμματα.

**Στάσεις:** Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι η διαμόρφωση στάσης αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας αλλά το πρόγραμμα βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Όταν το πρόγραμμα θα έχει ολοκληρωθεί προβλέπεται να γίνει αξιολόγηση των στάσεων με τη χρήση σταθμισμένου εργαλείου. Αυτό δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε προηγούμενη φάση διότι οι μαθητές δεν είχαν κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ερωτηματολογίου.

## Επίλογος

Η εφαρμογή του προγράμματος θα συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά - 2010-2011- με τους μαθητές των αντίστοιχων τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης. Τα προληπτικά προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες γίνονται ολοένα και πιο διαδεδομένα κι ευρύτερα αποδεκτά ([www.lifskillsprograms.com.au](http://www.lifskillsprograms.com.au), [www.unicef.org/lifskills/index-7260.html](http://www.unicef.org/lifskills/index-7260.html), Skills for Life, 1994). Επιπλέον η εκπαιδευτική φιλοσοφία τα τελευταία χρόνια διευρύνεται και παράλληλα με την επιδίωξη των ακαδημαϊκών στόχων, μέσω προγραμμάτων σαν το παραπάνω, το σχολείο μπορεί να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες ζωής, τις οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός του σχολείου. Με την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται θετικά, να επιλύουν κοινωνικά προβλήματα, να θέτουν στόχους, να παίρνουν αποτελεσματικές αποφάσεις, να αντιμετωπίζουν το στρες, να αξιολογούν τον εαυτό τους, να μπορούν να μαθαίνουν (μεταγνωστική ικανότητα) (Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου, & Γεροδήμος, 2006). Εξάλλου σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων στις δεξιότητες ζωής συμβάλει: α) στην υγιή τους ανάπτυξη, β) στην πρόληψη ανθυγιεινών συνηθειών, γ) στην κοινωνικοποίησή τους και δ) στην προετοιμασία τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις κοινωνικές αλλαγές (WHO, 1999).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., Γεροδήμος, Β. (2006). «Η επίδραση ενός Προγράμματος Διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμ*, τόμος 4, 3, 379 – 389.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). «Η αποστολή του δημοτικού σχολείου σε αμφισβήτηση», *Ελευθεροτυπία*, 5/11/2004.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ., Giovanni Chimienti. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. «Εγώ» και «Εσύ» γινόμαστε «Εμείς». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση

- Interfaith Council on Ethics Education for Children. Arigatou Foundation (2008). *Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*. <http://www.ethicseducationforchildren.org>
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Fiske, Cuddy, Glick & Xu, (2002). 'A Model of (Often Mixed) Stereotype Content. Competence and Warmth Respectively Follow from Perceived Status and Competition'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Selman, R., L. (2003). *The Promotion of Social Awareness. Powerful Lessons from Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice*. N.Y: Russel Sage Foundation.
- Skills for Life: A whole School Approach to Personal and Social Development for 11-16 Year Olds*. (1994). Salford, UK: TACADE.
- World Health Organization (1999). *Partners in Lifeskills Education. Conclusions from a United Nations Inter-agency Meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

## Abstract

During the school year of 2009-2010, the program 'Learning to Live Together, An Intercultural and Interfaith programme for Ethics Education' was implemented at the Elementary School of Multicultural Education in P. Faliro where students of different national origins attend classes. The program is an educational material designed to be used in different religious and socio cultural context. The governing principals and values of the particular program aim at the development of respect and tolerance of people from diverse national and cultural backgrounds. Through the implementation of the program four main values- respect, empathy, responsibility and conciliation-are

promoted. The purpose of the action at the particular school environment was the recognition of emotions, attitudes and behaviors towards diversity and students' empowerment for decision making that support values that promote respect for other cultures and beliefs. Furthermore the engagement in active dialogue as a means of development of greater tolerance towards different perspectives of understanding and evaluation of diverse view points. The first results from the implementation of the program, which will continue during the next school year, indicate changes in the cognitive, the emotional as well as the behavioral and attitude skills of the students.

**Keywords:** intercultural education, diversity, tolerance, empathy

**Αγγελική Αρώνη**  
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής,  
Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου  
Τεμπών 26, 16562 Ανω Γλυφάδα,  
τηλ. οικίας: 210 9622249 & 6944 414455  
e-mail: [gellyaroni@hotmail.com](mailto:gellyaroni@hotmail.com)

**Βικτωρία Γ. Βάρφη**  
Εκπαιδευτικός / Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου  
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης  
Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.  
Ελλησπόντου 3, 183 45 Μοσχάτο,  
τηλ. οικίας: 210 9595373 & 6972034012  
e-mail: [varfi@yahoo.gr](mailto:varfi@yahoo.gr)

## **Εναλλακτικές προσεγγίσεις για την ομαλή ένταξη αλλόγλωσσων και αλλοδαπών παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου**

*Κοραλία Αγαπητού  
Παρασκευή Βλάχου  
Αθηνά Γκότση  
Μαριάνθη Καλαφάτη*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων με στόχο την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων και αλλοδαπών παιδιών στη σχολική πραγματικότητα, μέσα από τα παραδείγματα τεσσάρων νηπιαγωγών που εργαζόμαστε σε τέσσερα διαφορετικά νηπιαγωγεία της Αθήνας. Σε συνεργασία με την Αλεξάνδρα Ανδρούσου, συμμετέχουμε από κοινού σε μια έρευνα δράσης, σχεδιάζουμε και ανταλλάσσουμε παρατηρήσεις που προκύπτουν από συστηματικές καταγραφές, αξιολογούμε και ανασχεδιάζουμε, προχωρώντας με μικρά και προσεκτικά βήματα. Πιο συγκεκριμένα, βασιζόμενες στη βιβλιογραφία και στις έρευνες διεθνώς, επιδιώξαμε να καταστήσουμε ορατή τη μητρική γλώσσα και την ταυτότητα όλων των παιδιών. Για να το πετύχουμε, έπρεπε αφενός να δημιουργήσουμε ένα επιτρεπτικό πλαίσιο μέσα στην ομάδα, αφετέρου μια ουσιαστική και ποιοτική συνεργασία με τους γονείς. Οι δραστηριότητες που τελικά αναδύθηκαν στις επιμέρους ομάδες μέσα από την παραπάνω διαδικασία, πυροδότησαν το ενδιαφέρον των παιδιών, των γονέων αλλά και το δικό μας και δημιούργησαν μια διαδικασία με εντυπωσιακά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρευνα δράσης, ένταξη αλλοδαπών - αλλόγλωσσων νηπίων, επιτρεπτικό πλαίσιο, εμπλοκή γονέων.

### **1. Εισαγωγή**

Είμαστε νηπιαγωγοί και εργαζόμαστε σε τέσσερα διαφορετικά νηπιαγωγεία της Αθήνας. Συναντηθήκαμε στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του ΤΕΑΠΗ. Εκεί είχαμε την τύχη να συμμετάσχουμε σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον μάθημα εργαστηριακής μορφής που αφορούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, του οποίου την ευθύνη είχε η Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Στα πλαίσια του μαθήματος αυτού, μεταξύ των άλλων, βιώσαμε τις ευεργετικές συνέπειες της συνεργασίας, αισθανθήκαμε τη δύναμη που αντλεί κανείς όταν ανήκει σε μια ομάδα και προσπαθήσαμε να βρούμε έναν τρόπο να συνεχίσουμε αυτή τη συνεργασία μετά το τέλος της μετεκπαίδευσής μας, προκειμένου να καταφέρουμε να διαχειριστούμε πιο αποτελεσματικά τις ετερογενείς ομάδες επιστρέφοντας στα σχολεία μας.

Δημιουργήσαμε λοιπόν μια ομάδα τον Σεπτέμβριο του 2009, οργανώνοντας από κοινού μια έρευνα δράσης, με αντικείμενο την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και

αλλόγλωσσων μαθητών και μαθητριών στο σημερινό νηπιαγωγείο. Και οι τέσσερις εργαζόμαστε σε νηπιαγωγεία της Αθήνας με μεγάλη παρουσία παιδιών μεταναστών.

Δουλέψαμε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με βασικό στόχο να καταστήσουμε ορατή τη μητρική γλώσσα και την ταυτότητα όλων των παιδιών, δοκιμάζοντας μικρές παρεμβάσεις, τις οποίες συζητούσαμε και ανταλλάσσαμε στις τακτικές συναντήσεις της ομάδας, έχοντας σαν γνώμονα τις εμπειρίες και τις συστηματικές καταγραφές μέσα από τα ημερολόγια δράσης μας

Στο κείμενο αυτό θα αναφερθούμε αφενός στις δράσεις που αναπτύξαμε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με στόχο την ανάδειξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών και αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο σκεφτήκαμε και οργανώσαμε την γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, ώστε να ενδιαφέρει όλα τα παιδιά.

## **2. Ανιχνεύοντας τον κώδικα που τα παιδιά αναγνωρίζουν**

Στην αρχή της χρονιάς συνηθίζουμε να γράφουμε καρτελάκια με τα ονόματα των παιδιών που τα δίνουμε την ημέρα του αγιασμού και τα φορούν τις πρώτες μέρες μέχρι να γνωριστούμε. Συνειδητοποιήσαμε πως αν τα γράφαμε στα ελληνικά πολλοί γονείς δε θα μπορούσαν να τα διαβάσουν. Προβληματιστήκαμε αν θα έπρεπε να τα γράψουμε και στις δυο γλώσσες, με τη σκέψη ότι ίσως οι αλλοδαποί γονείς να θεωρούσαν ότι τους στιγματίζουμε με τον τρόπο αυτό και τελικά αποφασίσαμε να τους δώσουμε τα καρτελάκια να τα γράψουν μόνοι τους, όπως εκείνοι ήθελαν.

Στη συνέχεια αναρωτηθήκαμε σε ποια γλώσσα θα έπρεπε να γράψουμε τα ονόματα των παιδιών στα διάφορα καρτελάκια που χρησιμοποιούμε στην τάξη (κινητές καρτέλες ονομάτων, συρτάρια εργασιών, παρουσιολόγιο, καταστάσεις ονομάτων, πίνακες γενεθλίων κλπ). Το ερώτημα ήταν αν θα έπρεπε να τα γράψουμε και στις δυο γλώσσες μόνο για τα αλλοδαπά ή να είναι όλα στα ελληνικά, ή όλα και με ελληνικούς και με λατινικούς χαρακτήρες. Τελικά την απάντηση μας την έδωσαν τα ίδια τα παιδιά. Γράψαμε καρτελάκια με το όνομά τους και στις δυο γλώσσες και τους ζητήσαμε να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν το δικό τους όνομα ανάμεσα σ' αυτά. Κάποια αλλοδαπά παιδιά αναγνώρισαν το όνομά τους στα ελληνικά, άλλα στη γλώσσα καταγωγής τους, άλλα πάλι τα αναγνώρισαν και στις δυο γλώσσες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν οφέλη για όλα τα παιδιά, καθώς εντόπισαν διαφορετικούς κώδικες γραφής και διαπίστωσαν πως κάποια ονόματα δεν ήταν γραμμένα στην ίδια γλώσσα. Αρχικά χρησιμοποιήσαμε τα ονόματα στη γλώσσα που τα ίδια τα παιδιά επέλεξαν. Στη συνέχεια, και ενώ το παιχνίδι αυτό επαναλαμβανόταν, τα ίδια παιδιά άλλαζαν τις επιλογές τους, οπότε άλλαζαν μόνο τους και το καρτελάκι στο συρτάρι ή στο παρουσιολόγιο. Τελικά και μετά από ένα διάστημα ενός μήνα περίπου, τα ίδια τα παιδιά κατέληξαν στο ότι ήθελαν το όνομά τους να φαίνεται γραμμένο και στις δυο γλώσσες που μιλούν.

## **3. Ερευνώντας το πλαίσιο των παιδιών**

Βασικό μας μέλημα από την πρώτη μέρα ήταν να συλλέξουμε όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία για το πλαίσιο. Τα στοιχεία αυτά θα τα παίρναμε αρχικά μέσα στην τάξη από τα ίδια τα παιδιά, προσπαθώντας να δημιουργούμε συνθήκες που θα τους επέτρεπαν να εκφραστούν ελεύθερα, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, την

οικογένειά τους, τις συνήθειες τους, κλπ, αλλά και από τους γονείς. Για το λόγο αυτό φροντίσαμε να δημιουργήσουμε από την αρχή μια καλή επικοινωνιακή σχέση μαζί τους.

#### **4. Επιδιώκοντας την επικοινωνία με τους γονείς**

Από την αρχή της χρονιάς ήρθαμε σε επαφή με το σύλλογο γονέων, φροντίσαμε να δημιουργηθεί στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε και στη συνέχεια προχωρήσαμε σε ατομικές συνεντεύξεις. Για το λόγο αυτό, κλείσαμε ραντεβού την ημέρα που δήλωσε ο καθένας ότι ευκαιρούσε με στόχο να υπάρχει αρκετός χρόνος για συζήτηση και καταλήξαμε να βλέπουμε σχεδόν δύο γονείς καθημερινά. Αυτή η διαδικασία, η οποία διήρκεσε περίπου είκοσι μέρες, είχε ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα, δεδομένου ότι ήρθαμε σε επαφή με όλους ανεξαιρέτως τους γονείς, οι οποίοι ένιωσαν το ουσιαστικό μας ενδιαφέρον και από τότε εκδήλωναν τη διάθεση να συνδράμουν με χαρά όποτε τους το ζητούσαμε. Παράλληλα, διαπιστώναμε στα παιδιά μια αλλαγή συμπεριφοράς από την επόμενη κιόλας μέρα της συνάντησης.

Στο πλαίσιο προώθησης μιας επικοινωνιακής συνεργασίας με τους γονείς και με σκοπό να τους εμπλέξουμε από την αρχή της χρονιάς στην παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου, αξιοποιήσαμε την επιθυμία των παιδιών να έρθουν οι δικοί τους στο σχολείο. Έτσι, αποφασίσαμε να κάνουμε τα «εγκαίνια» της τάξης μας και να τους καλέσουμε μια ημέρα για να την δουν. Μετά από σχετική συζήτηση για το πώς θα το κάνουμε αυτό, τα παιδιά αποφάσισαν να γράψουμε μία πρόσκληση προκειμένου να τους ενημερώσουμε για την ημέρα και την ώρα αυτής της επίσκεψης. Προέκυψαν προβληματισμοί για το πώς θα διαβάσουν αυτή την πρόσκληση μέλη της οικογένειας των παιδιών τα οποία δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Η λύση δεν άργησε να έρθει από τα ίδια τα παιδιά, καθώς πρότειναν να γράψουμε την πρόσκληση στις γλώσσες τις οποίες μιλούσαν τα μέλη της οικογένειας όλων των παιδιών της τάξης. Κατόπιν, με τη βοήθεια του δικτύου μεταναστών, μεταφράσαμε την πρόσκληση που τα ίδια συνέταξαν και τη μοιράσαμε στους γονείς. Η ανταπόκριση ήταν πολύ θετική, κάτι που φάνηκε και από την ημέρα της επίσκεψής τους στο νηπιαγωγείο, όπου είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα με τους υπόλοιπους γονείς, αλλά και να ξεναγηθούν από τα παιδιά στους χώρους του.

#### **5. Προβάλλοντας τον τόπο καταγωγής των παιδιών**

Οι προηγούμενες εφαρμογές αποτέλεσαν την απαρχή μιας καλής σχέσης και επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών, η οποία επεκτάθηκε και σε επόμενες δράσεις του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της γνωριμίας μας με τα παιδιά, τους δόθηκε η αφορμή να μιλήσουν περισσότερο για την οικογένειά τους καθώς και για τους τόπους από τους οποίους κατάγονται, τους οποίους αναζητήσαμε στο χάρτη της τάξης. Επειδή όμως δεν γνώριζαν όλα τα παιδιά το μέρος στο οποίο είχαν γεννηθεί τα ίδια και οι δικοί τους, αποφασίσαμε να ζητήσουμε τη βοήθεια τους για να μάθουμε. Έτσι λοιπόν, πήραν στο σπίτι τους μια σελίδα όπου στη μία της πλευρά υπήρχε ο χάρτης της Ελλάδας, ενώ από πίσω ο παγκόσμιος χάρτης. Μαζί με τους γονείς τους σημείωσαν τα μέρη καταγωγής τους στη συνέχεια έφεραν τα στοιχεία αυτά στο σχολείο. Μετά από επιθυμία των παιδιών, οι πληροφορίες αυτές που έφεραν από το

σπίτι συγκεντρώθηκαν σε μία ομαδική εργασία όπου χρωμάτισαν στον παγκόσμιο χάρτη τις χώρες καταγωγής τους με διαφορετικό χρώμα και ανάλογα έγραψαν το όνομά τους από κάτω. Η συγκεκριμένη παραγωγή παρέμεινε σε σημείο ορατό και ανέτρεχαν σε αυτήν όταν και όποτε επιθυμούσαν, για να πάρουν τις πληροφορίες που χρειαζόνταν, με αποτέλεσμα να μάθουν πολύ καλά τα μέρη καταγωγής των συμμαθητών τους, καθώς και να εντοπίζουν τη θέση αυτών στον παγκόσμιο χάρτη.

## **6. Επιχειρώντας να κάνουμε ορατή τη μητρική γλώσσα**

### **6.1 «Καλημέρες»**

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που παρατηρήθηκε ως αποτέλεσμα της ανάδειξης του τόπου καταγωγής των παιδιών της τάξης καθώς και των διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων, είναι ότι άρχισαν να μιλούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν ιδέες για τις γλώσσες τους, ρωτώντας τους φίλους τους ερωτήσεις όπως: «Πώς λένε στα Αλβανικά... Βουλγάρικα... Ρώσικα το μαμά, μπαμπά» κλπ, κάτι που είδαμε να συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, παρατηρώντας τις συζητήσεις και το ελεύθερο παιχνίδι τους. Προέκυψε λοιπόν το ενδιαφέρον να μάθουν και άλλες λέξεις σε όλες τις γλώσσες που αναδείχθηκαν στην τάξη, μέχρι και στα Αλαμπουρνέζικα που ήταν η γλώσσα που τα ίδια κατασκεύαζαν. Μια από τις πρώτες λέξεις που ζήτησαν να μάθουν ήταν η λέξη «Καλημέρα». Έτσι λοιπόν, αποφάσισαν να ρωτήσουν τους γονείς τους και να φέρουν πίσω στο σχολείο τη λέξη αυτή σε διάφορες γλώσσες, κυρίως τις μητρικές τους, αλλά επίσης αναδείχθηκαν και άλλες γλώσσες που γνώριζαν οι γονείς λόγω προσωπικής γνώσης ή επαγγέλματος. Η όλη διαδικασία ενθουσίασε ιδιαίτερα τα παιδιά, καθώς λειτούργησε σαν μία αφορμή να αλληλεπιδράσουν με τους γονείς τους πολύ δημιουργικά. Συγκεντρώνοντας τις καλημέρες από διάφορες γλώσσες, τα παιδιά ζήτησαν να τις αντιγράψουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι και να το τοποθετήσουν στην είσοδο της τάξης μας, όπου βρισκόταν έκτοτε για να μας λέει πολλές και διαφορετικές καλημέρες καθημερινά.

### **6.2 «Ευχές»**

Μετά τις καλημέρες προέκυψε η ανάγκη των παιδιών να μάθουν πώς να εύχονται χαρούμενα γενέθλια στη γλώσσα του παιδιού που γιορτάζει. Οι γονείς, πάντα οι βοηθοί μας στη διαδικασία αυτή, μας έγραφαν και μας βοηθούσαν να προφέρουμε τις ευχές σε διάφορες γλώσσες. Οι ευχές αυτές υπήρχαν γραμμένες στον πίνακα γενεθλίων και τα παιδιά επέλεγαν σε τί γλώσσα θα ευχηθούν δημιουργώντας μια καρτούλα - δώρο στο παιδάκι που κάθε φορά γιόρταζε. Παράλληλα, τα παιδιά δημιούργησαν ένα τραγουδάκι, χρησιμοποιώντας όλες τις ευχές που έμαθαν, το οποίο τραγουδούσαν έκτοτε στα γενέθλια όλων των παιδιών της τάξης.

### **6.3 Με αφορμή ένα βιβλίο**

Από την αρχή της χρονιάς προσπαθούσαμε να βρούμε παραμύθια και τραγουδάκια σε διάφορες γλώσσες αλλά δεν ήταν εύκολο. Ζητήσαμε από τους γονείς

να μας φέρουν αλλά και αυτοί δεν είχαν. Μας υποσχέθηκαν ότι θα φέρουν όταν θα πάνε στη χώρα τους. Μετά τα Χριστούγεννα και ενώ δεν το περιμέναμε, ήρθε στην τάξη μας η Borëbardha (Χιονάτη) από την Αλβανία. Η ομάδα έδειξε ζωηρό ενδιαφέρον για την «ξενόφερτη» Χιονάτη και τα παιδιά που το έφεραν ένοιωσαν πολύ περήφανα διαβάζοντας το παραμύθι τους στην τάξη. Αρχικά επεξεργάζονταν τις εικόνες και εντόπιζαν ομοιότητες και διαφορές με το πολύ γνωστό σ' αυτά παραμύθι της Χιονάτης. Στη συνέχεια, καθώς εμείς δεν γνωρίζαμε τη γλώσσα για να τους το διαβάσουμε, πρότειναν να καλέσουμε μια μαμά που ήξερε, δεν ήταν όμως άμεσα πραγματοποιήσιμο, δεδομένου ότι η μαμά δούλευε πολλές ώρες. Εν τω μεταξύ με τη βοήθεια της μεγαλύτερης αδελφής τους αποστήθισαν κάποια αποσπάσματα του παραμυθιού τα οποία και άρχισαν να δραματοποιούν και να «διαβάζουν» στους συμμαθητές τους.

Παράλληλα ένα άλλο παιδί (αγγλόφωνο) μας έφερε την αγγλική Snow - White, ενώ βρήκαν στη δική μας βιβλιοθήκη και την ελληνική Χιονάτη. Αγαπημένη τους σκηνή αναδείχτηκε αυτή της κακιάς μάγισσας με τον καθρέφτη της (καθρέφτη, καθρεφτάκι μου) την οποία και έμαθαν να απαγγέλλουν και στις τρεις γλώσσες.

Οι μέρες περνούσαν και οι Χιονάτες είχαν μπει για τα καλά στη ζωή μας, οπότε, μια μέρα που ένα παιδί είχε γενέθλια, πρότειναν να καλέσουμε τη Borëbardha, τη Snow-White και τη Χιονάτη στο πάρτι των γενεθλίων... Σκέφτηκαν να γράψουν μια πρόσκληση για την κάθε μια και αναρωτήθηκαν σε ποια γλώσσα θα έπρεπε να τη γράψουν για να την καταλάβει. Προσπάθησαν να γράψουν σε διαφορετικές γλώσσες αντιγράφοντας τους κώδικες των αντίστοιχων βιβλίων. Στη συνέχεια μπήκαν στη διαδικασία να ψάξουν στο χάρτη για να δουν από πόσο μακριά θα έρθουν. Ήταν μια ευκαιρία να «ταξιδέψουν» στις χώρες προέλευσής τους και να θυμηθούν δικά τους ταξίδια, φίλους και συγγενείς από τις δικές τους πατρίδες.

Έγινε το πάρτι, οι Χιονάτες ήρθαν και όταν ήρθε η ώρα να φύγουν, ζαλισμένες όπως ήταν από το χορό, μπέρδεψαν τους καθρέφτες τους! Οπότε, η μάγισσα μιλούσε στον καθρέφτη της αλλά εκείνος δεν την καταλάβαινε...

Η διαδικασία αυτή εξελίχθηκε σε ένα πολύ ενδιαφέρον και διασκεδαστικό δρώμενο που σταδιακά εμπλουτιζόταν με νέους διαλόγους, ώσπου πήρε τη μορφή μιας ολοκληρωμένης ιστορίας που τα παιδιά ζήτησαν να κάνουμε βιβλίο και να παρουσιάσουμε με τη μορφή της θεατρικής παράστασης στην τελετή λήξης. Η διαδικασία αυτή, που διήρκεσε περίπου πέντε μήνες, ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και παραγωγική για όλα τα παιδιά της ομάδας τα οποία, μεταξύ άλλων, είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορετικές γλώσσες δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία και προσπάθησαν να αναπτύξουν τεχνικές για να ξεπεράσουν τα εμπόδια αυτά.

## **7. Προέκταση της δράσης και σε πεδία πέρα από τη γλώσσα**

Δουλεύοντας με κεντρικό στόχο να προσεγγίσουμε τη μητρική γλώσσα και την ταυτότητα των παιδιών της τάξης μας με έναν διαφορετικό τρόπο και σε ένα επιτρεπτικό κυρίως πλαίσιο, όπως αυτό γίνεται φανερό από τη μέχρι τώρα πορεία μας, άρχισαν δειλά - δειλά να ανοίγουν δρόμοι εναλλακτικών προσεγγίσεων για αναζητήσεις και σε άλλα πεδία. Ένα από τα θέματα το οποίο μας απασχόλησε από πολύ νωρίς ήταν η προσέγγιση μιας εθνικής γιορτής με έναν τρόπο ο οποίος θα κινητοποιούσε χωρίς εξαιρέσεις όλα τα παιδιά της τάξης και θα ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον τους, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα δεδομένα της ηλικίας τους. Θεωρήσαμε πως η



επεξεργασία της επετείου της 25ης Μαρτίου χρονικά εξυπηρετούσε τους στόχους της ομάδας και ήρθε σα φυσική εξέλιξη της δυναμικής που είχε αναπτυχθεί καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, καθώς τόσο τα παιδιά, όσο και η οικογένειά τους είχαν «ανοιχτεί» και εξοικειωθεί με τον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε, γεγονός που αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος ώστε να προσεγγίσουμε με ένα διαφορετικό τρόπο μία εθνική γιορτή.

### 7.1 Προσεγγίζοντας τη γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου

Η γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου αποτέλεσε αφορμή να πειραματιστούμε προσπαθώντας να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά παιδαγωγικά μέσα και ταυτόχρονα, να συνεχίσουμε τη δουλειά που ξεκινήσαμε σε σχέση με την ένταξη όλων των παιδιών και την προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς, μέσα από μία διαδικασία η οποία δεν απέκλειε κανένα, αντίθετα έδινε σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να συμμετέχει εξίσου. Ξεκινώντας να δουλέψουμε την γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου θέσαμε τους εξής στόχους:

- Να προσεγγίσουν τα νήπια την έννοια του ιστορικού χρόνου.
- Να αποκτήσουν εικόνα για τον τρόπο ζωής και τα προβλήματα διαβίωσης μιας οικογένειας της εποχής εκείνης, που σε μεγάλο βαθμό συνέβαλαν στο ξέσπασμα της επανάστασης.
- Να προσεγγίσουν τις έννοιες Ελευθερία – Σκλαβιά – Επανάσταση.

Με δεδομένη τη δυσκολία αντίληψης του ιστορικού χρόνου λόγω της ηλικίας των παιδιών και προκειμένου να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους, χρησιμοποιήσαμε ως μέσο σύνδεσης με το παρελθόν ένα «μαγικό κουτί» (μια χρονομηχανή), που με εικόνες, φωτογραφίες, γράμματα και άλλα αντικείμενα μας ταξίδευε πίσω στο χρόνο σε μια εποχή πολύ διαφορετική από τη δική μας, τότε που η Ελλάδα, όπως και πολλές άλλες χώρες, ήταν σκλαβωμένη στην Οθωμανική αυτοκρατορία που είχε αρχηγό της το Σουλτάνο.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώξαμε να σχεδιάσουμε και να χρησιμοποιήσουμε ένα λειτουργικό εποπτικό υλικό, το οποίο αφενός θα έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να το διαχειριστούν βιωματικά, αφετέρου, θα αποτελούσε ένα είδος «οχήματος» το οποίο θα τα βοηθούσε να «ταξιδέψουν» πίσω στο χρόνο με την έννοια μιας ιστορικής αναδρομής από το «σήμερα», πίσω στο «χθες». Για το λόγο αυτό, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε αντικείμενα και εικόνες ως πηγές οι οποίες θα είχαν τη δυναμική να οδηγήσουν τα παιδιά στην προσέγγιση της ιστορικής γραμμής και τη σύνδεση των ιστορικών γεγονότων, με ένα τρόπο μαγικό και βιωματικό ταυτόχρονα.

Οι εικόνες που χρησιμοποιήσαμε ήταν κατεξοχήν πίνακες του 19<sup>ου</sup> αιώνα από τη μόνιμη συλλογή της Εθνικής Πινακοθήκης (βλ. Παράρτημα), των οποίων η επιλογή βασίστηκε στη λογική αφήγησης μιας πραγματικής ιστορίας ενός παιδιού, το οποίο ζούσε στη σκλαβωμένη Αθήνα του 1821. Έτσι λοιπόν τα παιδιά ήρθαν σε επαφή για πρώτη φορά με τον ήρωα της ιστορίας αυτής, μέσα από ένα γράμμα του που βρισκόταν σε ένα παλιό ξύλινο κουτί, το οποίο μυστηριωδώς εμφανίστηκε στην τάξη μας ένα πρωί. Το κουτί αυτό έγινε το εργαλείο, ένα είδος «ταχυδρομείου», το οποίο μας έφερνε αντικείμενα, αλλά κυρίως φωτογραφίες και γράμματα που είχε στείλει το παιδί της εποχής εκείνης και μέσα από αυτά μας αφηγούσαν την ιστορία του. Τα παιδιά διάβασαν τα γράμματα του, είδαν το σπίτι του που βρισκόταν κάπου κοντά στην Ακρόπολη, γνώρισαν την οικογένειά του, τα αγαπημένα του κατοικίδια, έμαθαν στοιχεία από την

καθημερινότητά του, μοιράστηκαν τις χαρές, τους φόβους και τις ανησυχίες του, ταυτίστηκαν με τις δυσκολίες του και προσέγγισαν με τον τρόπο αυτό τους οικονομικούς κυρίως λόγους που οδήγησαν στην Επανάσταση.

Παράλληλα τα παιδιά, καθώς ήταν εξοικειωμένα με την έννοια του χάρτη όπως φάνηκε από τις προηγούμενες δραστηριότητες, ήρθαν σε επαφή με χάρτες που απεικόνιζαν τα τότε σύνορα της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, έκαναν συγκρίσεις με τους σύγχρονους χάρτες της Ευρώπης και της Ελλάδας που είχαμε στις τάξεις μας και άρχισαν να δείχνουν ενδιαφέρον και να ρωτάνε τι γινόταν τον καιρό εκείνο και στις δικές τους χώρες.

Μέσα από αυτό το «ταξίδι», είχαν την ευκαιρία να κάνουν συγκρίσεις με τη δική τους ζωή και να αναγνωρίσουν συνθήκες που βιώνουν και τα ίδια στην οικογένειά τους. Έδειχναν πραγματικά εκστασιασμένα κάθε φορά που ανακάλυπταν κοινές συνήθειες με τις δικές τους σε μια τόσο μακρινή εποχή, αλλά και σε διαφορετικούς τόπους (π.χ. η γιαγιά στην Πελοπόννησο φτιάχνει και σήμερα τραχανά όπως και η γιαγιά του ήρωά μας. Επίσης, η γιαγιά στην Αλβανία φτιάχνει τον τραχανά με τον ίδιο τρόπο που τον φτιάχνει η γιαγιά από την Πελοπόννησο και αρμέγει με τον ίδιο τρόπο την κατσικά...κλπ).

Καθώς εξελισσόταν η ιστορία, ταυτίστηκαν με τον ήρωα και ένιωσαν τι σημαίνει για κάποιον να είναι σκλαβωμένος και να χάνει ό,τι αγαπά. Με αυτό τον τρόπο προσέγγισαν τις έννοιες της ελευθερίας, της σκλαβιάς και της αδικίας.

Το πώς κατανόησαν τις έννοιες αυτές φάνηκε μέσα από τις καταγραφές και τις πολύ ενδιαφέρουσες ατομικές και ομαδικές ζωγραφιές τους. Όλη αυτή η ιστορία τα άγγιξε τόσο πολύ, ώστε μέρα με τη μέρα την έκαναν απόλυτα δική τους, αποφάσισαν να την κάνουν βιβλίο και πολύ γρήγορα ένοιωσαν την ανάγκη να τη μοιραστούν με τους δικούς τους. Αυτός ο ενθουσιασμός και το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών μεταφέρθηκε στο σπίτι, κινητοποίησε τους γονείς οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα την ημέρα της γιορτής στο νηπιαγωγείο, να βιώσουν μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών τους το πώς εκείνα αντιλήφθηκαν και ένιωσαν τα ιστορικά γεγονότα της εποχής της Επανάστασης. Το γεγονός αυτό προκάλεσε μια πολύ θετική ανταπόκριση από την πλευρά τους σε όλη αυτή την τόσο δημιουργική διαδικασία.

## 8. Αξιολόγηση

Με την παραπάνω διαδικασία, βασιζόμενες στις συστηματικές καταγραφές μέσα από την πραγματικότητα της τάξης μας και τις μεταξύ μας συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις, διαπιστώσαμε ότι λειτούργησε εξαιρετικά το τρίπτυχο παιδί – σχολείο - οικογένεια και βελτιώθηκε κατά πολύ η σχέση μας με τα παιδιά και όλους τους γονείς. Είδαμε τα παιδιά να συνεργάζονται μεταξύ τους πολύ καλύτερα, να συμμετέχουν με περισσότερο ενδιαφέρον και διαπιστώσαμε πως βελτιώθηκαν αισθητά κάποια προβλήματα συμπεριφοράς που είχαν παρατηρηθεί στην αρχή της χρονιάς.

Τέλος σε προσωπικό επίπεδο, σαν νηπιαγωγοί, μέσα από αυτήν την ανταλλαγή οδηγηθήκαμε σε μια διαδικασία διαρκούς στοχασμού - αναστοχασμού που μας βοήθησε να υπερνικήσουμε εμπόδια, να μετακινηθούμε, να αναθεωρήσουμε, να διευρύνουμε τις οπτικές μας και τελικά να αντλήσουμε περισσότερη ικανοποίηση από την καθημερινή μας πρακτική.

## Παράρτημα

### Επιλογή Πινάκων

1. [Γεώργιος Μαργαρίτης \(1814 - 1884\)](#) *Αποψη της Ακρόπολης*, π. 1845
2. [Πολυχρόνης Λεμπέσης \(1848 - 1913\)](#) *Το παιδί με τα κουνέλια*, 1879
3. [Νικόλαος Βώκος \(1859 - 1902\)](#) *Το άρμεγμα της κατσίκας*
4. [Νικόλαος Γύζης \(1842 - 1901\)](#) *Κούκου*, [1882]
5. [Νικηφόρος Λύτρας \(1832 - 1904\)](#) *Επιστροφή από το πανηγύρι*, π.1865 - 1872
6. [Νικηφόρος Λύτρας \(1832 - 1904\)](#) *Γαλατάς σε ώρα ανάπαυσης*, 1895
7. [Νικόλαος Γύζης \(1842 - 1901\)](#) *Γιάντες*, 1878
8. [Θεόδωρος Βρυζάκης \(1819 - 1878\)](#) *Ο αποχαιρετισμός στο Σούνιο*, 1863
9. [Θεόδωρος Βρυζάκης \(1819 - 1878\)](#) *Δύο πολεμιστές*, 1855
10. [Θεόδωρος Βρυζάκης \(1819 - 1878\)](#) *Το στρατόπεδο του Καραϊσκάκη*, 1855
11. [Γεώργιος Μαργαρίτης \(1814 - 1884\)](#) *Ο Γεώργιος Καραϊσκάκης ορμά έφιππος προς την Ακρόπολη*, [1844]

ΠΗΓΗ: Εθνική Πινακοθήκη: <http://www.nationalgallery.gr/>

### Φωτογραφικό υλικό από Ιστοσελίδες

1. [http://www.cdsee.org/pdf/WorkBook1\\_gr.pdf](http://www.cdsee.org/pdf/WorkBook1_gr.pdf)
2. [http://www.antroni.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=367:h-&catid=128:2009-05-23-16-56-36&Itemid=159](http://www.antroni.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=367:h-&catid=128:2009-05-23-16-56-36&Itemid=159)

## Abstract

This paper focuses on the implementation of alternative approaches that aim at the effective integration of multilingual and foreigner children in the school context, through the example of four kindergarten teachers who work in four different kindergarten schools in Athens. In collaboration with Alexandra Androusou, we participate on an action research project, we design and we discuss our observation results which arise from systematic field notes, we assess and redesign our project, moving along with small and careful steps. More specifically, we aimed to highlight the first (native) language and the cultural identity of all children, based on the literature and worldwide research. In order to accomplish that, we had to build a permissive context among all children on the one hand, on the other hand, an essential and a qualitative co-operation with their parents. All the activities that were finally arisen from this process within all groups of children, triggered not only their interest, but also their parents' and our own and they eventually created a constructive process that led to astonishing outcomes at all levels.

**Keywords:** intercultural education, action research, inclusion of foreign and foreign language preschool learners, enabling/allowing framework, parents' involvement

**Κοραλία Αγαπητού**

Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη στο  
Παπαδάκειο Νηπιαγωγείο Γλυφάδας  
Κιλκίς 24, 17456 Άλιμος  
τηλ. 210 9859406 & 6976000484  
e-mail: [lia\\_agapitou@hotmail.com](mailto:lia_agapitou@hotmail.com)

**Παρασκευή Βλάχου**

Νηπιαγωγός στο 3<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ζωγράφου  
Ιατρίδου 144, 17675 Καλλιθέα  
τηλ. 210 9533310 & 6972267958  
e-mail: [parvlachou@gmail.com](mailto:parvlachou@gmail.com)

**Αθηνά Γκότση**

Νηπιαγωγός στο 4<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ταύρου  
Ιατρίδου 144, 17675 Καλλιθέα  
τηλ. 210 9533310 & 6972267958  
e-mail: [agotsi@gmail.com](mailto:agotsi@gmail.com)

**Μαριάνθη Καλαφάτη**

Νηπιαγωγός στο 2<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βούλας  
M.Ed Πανεπιστημίου Newcastle upon Tyne  
Αφροδίτης 5, Άνω Ηλιούπολη, 16343 Αθήνα  
τηλ. 210 9961210 & 6978649132  
e-mail: [kalafati.m@gmail.com](mailto:kalafati.m@gmail.com)

## Σχολείο και γονείς: η περίπτωση του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Στέλλα Πρωτονοταρίου  
Πέτρος Χαραβιτσίδης

### Περίληψη

Από την επιστημονική έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη έχει αποδειχτεί ότι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας. Η γενικά παραδεκτή αυτή εκτίμηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία όταν στο σχολείο φοιτούν παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας φοιτούν παιδιά από 11 συνολικά εθνότητες. Οι περισσότεροι από τους γονείς τους δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με το σχολείο. Ο Σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με τη διευθύντρια εφάρμοσαν επί σειρά ετών δράσεις, οι οποίες στόχο είχαν την ανάπτυξη ουσιαστικότερης επικοινωνίας με τους γονείς. Οι δράσεις αυτές αφορούσαν στη επιμόρφωση των γονέων, στην έκδοση πολύγλωσσων ανακοινώσεων, στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στη συστηματική επαφή εκπαιδευτικών-γονέων, στη δημιουργία Συλλόγου γονέων κ.ά. Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών, αξιολογούνται πολύ θετικά.

**Λέξεις-κλειδιά:** μετανάστες γονείς, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Ένα πλήθος ερευνών, από τα τέλη της δεκαετίας του '60, εμπλέκει όλο και περισσότερο το ρόλο της οικογένειας στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή<sup>i</sup>. Έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και στη Βρετανία, με αντικείμενο τη στάση των γονέων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, αναδεικνύουν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε οικογένειες με πολιτισμικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις από το επίσημο ιδεολογικό πλαίσιο του σχολείου<sup>ii</sup>. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές αναδεικνύουν την απόσταση του σχολείου από την οικογένεια κυρίως των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, και, παράλληλα, τονίζουν την αναγκαιότητα της εδραίωσης αυτής της σχέσης στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας τόσο για τους ντόπιους όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές (Coelho, 2007: 315· Δραγώνα, 2003:14·Κογκίδου & Τσιάκαλος, 2006: 221).

Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κυρίως των παιδιών που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις, πολλές φορές ερμηνεύτηκε ως αδιαφορία των γονέων τους να επικοινωνήσουν με το σχολείο. Ο Cummins (2002, σ. 50), αναφερόμενος στο πρόβλημα της έλλειψης συμμετοχής των γονέων μεταναστών στο σχολείο, τονίζει ότι η μη συμμετοχή αυτή είναι αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας, οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς των μαθητών. Επειδή

οι γονείς δεν εμφανίζονται στις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί συμπεραίνουν ότι απλούστατα δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους.

Έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά που προέρχονταν από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, διαπιστώνουν ότι οι γονείς τρέφουν σεβασμό αλλά και υψηλές προσδοκίες απέναντι στο σχολικό θεσμό. Οι Blackledge και Hunt (1995) αναφέρουν την έρευνα του Hoggart, στην οποία διαπιστώνεται ότι οι γονείς που προέρχονται από λαϊκά στρώματα ενδιαφέρονται για τις σπουδές των παιδιών τους και τρέφουν σεβασμό για το σχολείο. Παρόμοια ευρήματα επισημαίνει η Σωτηριάδου (2000: 291) αναφερόμενη στον Tomlison, ο οποίος συμπεραίνει, με βάση έρευνες σε μετανάστες γονείς, ότι: «ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, τα εκπαιδευτικά επίπεδα και τα αποικιακά παρελθόντα των μεταναστών γονέων, οι περισσότεροι μοιράζονται υψηλές φιλοδοξίες για την εκπαίδευση και βλέπουν τα σχολεία ως φορείς αύξησης των ευκαιριών της ζωής των παιδιών τους».

Ο Cummins (2002: 49), επίσης, αναφέρεται σε εφαρμοσμένα προγράμματα που είχαν στόχο τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στα οποία διαπιστώθηκε ότι η γονική υποστήριξη μεταναστών, που έζησαν σε συνθήκες φτώχειας και στέρησης, εκδηλώνεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους. Σημαντικό σε αυτά τα προγράμματα είναι η φροντίδα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων και της δυνατότητάς τους να εκφράζονται.

Παρά τη γενικά παραδεκτή εκτίμηση για τη θετική επίδραση της παρουσίας των γονέων στο σχολείο<sup>iii</sup>, καθώς και τις υψηλές προσδοκίες των μεταναστών γονέων από αυτό, η παρουσία τους στο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται σχεδόν ανύπαρκτη.

Είναι προφανές ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς έχει ως βασική προϋπόθεση την επικοινωνία<sup>iv</sup> μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα καθορίζει τη σχέση των γονέων με το σχολείο και αποτελεί γι' αυτούς παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού<sup>v</sup>. Η Σωτηριάδου (2000: 296) αναφέρει ότι είναι πραγματικά καταπληκτικό το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες υποδοχής μεταναστών δεν έχει αναπτυχθεί υποδομή για τη γλωσσική τους εκπαίδευση. Τονίζει, επίσης, ότι η έλλειψη αυτή συναντάται εντονότερη στις γυναίκες, με αποτέλεσμα να τις καθλώνει σε μειονεκτικότερη θέση έναντι των αντρών.

Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για την επαφή των γονέων μεταναστών με το σχολείο αποτελεί η εξασφάλιση συνθηκών για αποτελεσματική επικοινωνία μέσω της γλώσσας. Αυτή η διαπίστωση όμως, δυστυχώς, δεν αποτελεί αυτονόητη αντίληψη για τα ελληνικά δεδομένα<sup>vi</sup> (Ανδρούσου, 2004: 11).

Το 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το οποίο βρίσκεται στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και είναι ένα από τα 22 σχολεία του συγκροτήματος, στεγάζεται σε χώρο με κτιριακά προβλήματα και μέχρι πρόσφατα λειτουργούσε σε εναλλασσόμενο ωράριο (πρωί-απόγευμα). Στο σχολείο φοιτούν κυρίως παιδιά μεταναστών (σε ποσοστό περίπου 85%) τα οποία προέχοντα από 11 διαφορετικές εθνότητες με μεγαλύτερη την ομάδα των Αλβανών μαθητών/μαθητριών.

Στο σχολείο εφαρμόστηκαν από το 1999, όπου τοποθετήθηκε ως διευθύντρια η Στέλλα Πρωτονοταρίου, μια σειρά παρεμβάσεις που στόχο είχαν την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι δράσεις αυτές για να έχουν αποτελεσματικότητα εφαρμόστηκαν συνδυαστικά και ταυτόχρονα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Κάποιες από τις πρωτοβουλίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν για τους γονείς, αφορούσαν κυρίως τους μετανάστες, των οποίων η συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, πριν από τις παρεμβάσεις που έγιναν, ήταν σχεδόν ανύπαρκτη.

Συγκεκριμένα, οι μετανάστες γονείς δεν είχαν επαφή με το σχολείο και τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι συχνά ήταν καχύποπτοι και αρνητικοί για τη συνύπαρξη των παιδιών τους με τόσα “ξένα” παιδιά. Αποτέλεσμα ήταν να δημιουργούνται ανάμεσα σε Έλληνες και μετανάστες γονείς σοβαρές εντάσεις, να ανατροφοδοτούνται προκαταλήψεις και να εκφράζονται ξενοφοβικές απόψεις και συμπεριφορές.

Η διευθύντρια του σχολείου με την ανάληψη των καθηκόντων της αναφέρει:

*Αμέσως μόλις ανέλαβα καθήκοντα κάλεσα τους γονείς του σχολείου για να γνωριστούμε και να τους ενημερώσω για κάποια αναγκαία μέτρα για την ασφάλεια των παιδιών. Ήρθαν αρκετοί γονείς. Κάποιοι από αυτούς φαίνονταν αμήχανοι. Αρκετοί προσπαθούσαν να συνεννοηθούν μεταξύ τους στη γλώσσα τους δείχνοντας μου ότι δεν καταλάβαιναν τι λέω. Αυθόρμητα ζήτησα κάποιον να μεταφράσει στα αλβανικά, αφού ήξερα ότι οι πιο πολλοί ήταν Αλβανοί μετανάστες. Ακολούθησε φασαρία και έξι Έλληνες γονείς αποχώρησαν διαμαρτυρόμενοι έντονα... Αν και η συνάντηση ολοκληρώθηκε, υπήρξε μεγάλη αναστάτωση και ένταση ανάμεσα στους Έλληνες και στους ξένους γονείς, πράγμα που φαίνεται και καθημερινά στην αυλή του σχολείου.*

Από το 2000 συζητούνται στο Σύλλογο διδασκόντων προβλήματα όπως η δυσκολία των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν και να ενημερώσουν με επάρκεια τους μετανάστες γονείς και η αδυναμία των γονέων να κατανοήσουν τις ανακοινώσεις του σχολείου, να έχουν ουσιαστική επαφή με τους δασκάλους, να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα μαθήματα. Επίσης, συζητείται και το θέμα της δημιουργίας Συλλόγου γονέων, ώστε οι γονείς και μέσα από το θεσμικό τους όργανο να εμπλακούν δημιουργικά στη λειτουργία του σχολείου.

Στα ζητήματα αυτά αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες, όπως οι συχνές συναντήσεις όλων των γονέων με τη διευθύντρια και τους δασκάλους με παράλληλη μετάφραση στις γλώσσες των μεταναστών γονέων, η ενημέρωση των γονέων με πολύγλωσσες ανακοινώσεις και η οργάνωση και για τους γονείς επιμορφωτικών συναντήσεων. Επίσης, το σχολείο παρακολουθούσε ατομικά το κάθε παιδί και σε στενή συνεργασία με την οικογένειά του προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Παράλληλα, το σχολείο συνδέθηκε και συνέδεσε και τις οικογένειες των παιδιών με δομές υγείας και ειδικούς επιστήμονες για πρόληψη ή αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που αντιμετώπιζαν.

Για τις επιμορφωτικές συναντήσεις των γονέων, Ελλήνων και μεταναστών, το σχολείο συνεργάστηκε με τον Τομέα Πρόληψης του ΚΕΘΕΑ. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε απευθυνόταν σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα με ταυτόχρονη παρέμβαση σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από ανάλογες δράσεις. Ζητήματα όπως η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού, η επικοινωνία, η συνεργασία, η αποδοχή του άλλου, η αλληλεγγύη, η ανάπτυξη σχέσεων, η αναγνώριση και η έκφραση συναισθημάτων, η διαχείριση των συγκρούσεων, η αντιμετώπιση αρνητικών ή και παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών, οι κίνδυνοι που τα απειλούν και οι τρόποι προστασίας τους κλπ. ήταν μέσα στη θεματολογία των εργαστηρίων ενηλίκων και παιδιών.

Όμως κατά τη διάρκεια λειτουργίας του παραπάνω προγράμματος αλλά και γενικότερα, στις συναντήσεις των δασκάλων με τους γονείς των μαθητών τους ή στις συγκεντρώσεις όλων των γονέων για θέματα που αφορούσαν συνολικά τη λειτουργία του σχολείου, παρά τις προσπάθειες του Συλλόγου Διδασκόντων να φέρει κοντά στο σχολείο τους μετανάστες γονείς μέσω προσωπικών επαφών και πολύγλωσσων ανακοινώσεων, προέκυπτε πάντα το πρόβλημα της μικρής συμμετοχής τους.

Στη διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς του παραπάνω προβλήματος, δηλαδή της απουσίας πολλών μεταναστών γονέων γενικότερα από δραστηριότητες του σχολείου, εμφανιζόταν πάντα από τους γονείς το ίδιο επιχείρημα: ο λόγος που παρεμπόδιζε ή απέκλειε εντελώς την επαφή πολλών από αυτούς με το σχολείο ήταν η έλλειψη γνώσης της Ελληνικής γλώσσας.

Το θέμα αυτό τέθηκε σε προγραμματισμένη συνάντηση όλων των γονέων, που πραγματοποιήθηκε στην αρχή του σχολικού έτους 2002-2003 στο χώρο του σχολείου.

Στη συνάντηση αυτήν, με ταυτόχρονη μετάφραση στην αλβανική και στην αγγλική γλώσσα, η διευθύντρια, μεταξύ των άλλων θεμάτων που συζητήθηκαν, ανακοίνωσε στους γονείς ότι το σχολείο, ανταποκρινόμενο στις δυσκολίες των μεταναστών γονέων και στα αιτήματά τους, σκέφτεται να βρει τρόπο, ώστε να εντάξει στις δράσεις του μαθήματα Ελληνικής γλώσσας. Οι μετανάστες γονείς ήταν ιδιαίτερα θετικοί επιχειρηματολογώντας ως εξής:

*Θέλουμε να επικοινωνήσουμε πολλές φορές με το σχολείο για κάποιο λόγο και δεν μπορούμε. Σε κάθε τέτοια περίπτωση πρέπει να έχουμε μεταφραστή.*

*Ντρεπόμαστε να ρωτάμε για τα παιδιά μας και να ερχόμαστε σχολείο χωρίς να μπορούμε να συνεννοηθούμε με τους δασκάλους.*

*Χρειάζεται πολλές φορές να βοηθήσουμε τα παιδιά μας στο σχολείο και δεν μπορούμε γιατί δε γνωρίζουμε τη γλώσσα.*

*Πρέπει να μάθουμε Ελληνικά, για να μπορούμε να επικοινωνούμε με τα παιδιά μας, τα οποία δεν ξέρουν καλά τη δική μας γλώσσα.*

*Δεν μπορούμε να βρούμε δουλειά καλύτερη για μας, εφόσον ούτε τις αγγελίες των εφημερίδων δεν μπορούμε να διαβάσουμε.*

Μετά τη συνάντηση αυτή αποφασίστηκε η αναζήτηση λύσης για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Αρχικά, οι προσπάθειες οι οποίες έγιναν δεν έφεραν αποτέλεσμα, αφού δεν υπήρχε δυνατότητα τυπικής κατοχύρωσης της πρωτοβουλίας, ώστε να διατεθούν οι χώροι του σχολείου για τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Το Νοέμβριο του ίδιου χρόνου εξαγγέλθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας, το οποίο καλούσε τα σχολεία να προτείνουν και να υλοποιήσουν δράσεις που σχετίζονταν με μέτρα που αφορούσαν στην ενίσχυση πρωτοβουλιών για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, των διακρίσεων και την Πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι δάσκαλοι και η διευθύντρια του σχολείου, αξιοποιώντας τη δυνατότητα αυτή, προχώρησαν στη συγκρότηση πρότασης όπου μεταξύ των άλλων προτάθηκε και η λειτουργία μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες γονείς. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε και αμέσως ξεκίνησαν τα μαθήματα Ελληνικών μαζί με άλλες παράλληλες δράσεις, όπως η διδασκαλία μητρικών γλωσσών για τα παιδιά. Ήδη υπήρχαν οι δάσκαλοι οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να αναλάβουν εθελοντικά τη διδασκαλία των μαθημάτων ελληνικών.



Στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας συμμετείχαν περίπου 150 γονείς, κυρίως γυναίκες, διαφορετικών εθνοτήτων αλλά και ηλικιών. Ως βασικός λόγος συμμετοχής τους δηλώνεται από τους ίδιους η ανάγκη τους να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα και να επικοινωνούν με το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Στην πραγματικότητα όμως τα μαθήματα μετατρέπονται σε χώρο γενικότερης στήριξης και χειραφέτησης των μεταναστών. Στη διαδικασία διδασκαλίας των μαθημάτων συζητήθηκαν πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, έγιναν αναφορές σε προσωπικά βιώματα, καλύφθηκαν καθημερινές ανάγκες, αμφισβητήθηκαν ζητήματα κουλτούρας, διερευνήθηκαν τρόποι αποτελεσματικότερης μεθοδολογίας των μαθημάτων και αναπτύχθηκαν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μεταναστών γονέων και των δασκάλων.

Συγκεκριμένα οι γονείς των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας ανέφεραν ότι:

- Ο χώρος του σχολείου έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο χώρο για τη λειτουργία των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας. Οι λόγοι που επικαλούνται είναι η ασφάλεια που αισθάνονται στο σχολείο, η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν με τους δασκάλους, η ταυτόχρονη παρουσία στον ίδιο χώρο και των παιδιών τους, η μικρή απόσταση από τα σπίτια τους και το ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης.

- Η επιλογή κοινωνικών θεμάτων μέσα από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας αξιολογήθηκε από τους ίδιους πολύ θετικά. Θεωρούν σημαντικό το γεγονός ότι η θεματολογία των μαθημάτων βασίστηκε στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους. Παρόλα αυτά όμως αρκετές φορές ζητούν περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους στα μαθήματα και προτείνουν τη συστηματική διδασκαλία της γραμματικής, πιστεύοντας ότι αυτό τους διευκολύνει περισσότερο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

- Θεωρούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας των μαθημάτων την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους δασκάλους.

- Δηλώνουν ότι το γεγονός των απουσιών ή της διακοπής της φοίτησης οφείλεται κυρίως στον υπερβολικό φόρτο εργασίας και στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το αίσθημα ντροπής ή και η έλλειψη εξοικείωσης με διαδικασίες μάθησης τους δυσκολεύει να συνεχίσουν την παρακολούθηση των μαθημάτων.

- Ιδιαίτερα σημαντικός για τους μετανάστες γονείς είναι ο ρόλος της διευθύντριας. Οι ίδιοι διαπιστώνουν από την πρώτη επαφή τους με το σχολείο το ενδιαφέρον της για αυτούς και τα παιδιά τους. Θεωρούν ότι η παρέμβασή της ήταν άμεση και αποτελεσματική σε πολλά προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Συμπερασματικά, στο 132 Δημοτικό Σχολείο, μετά την ένταξη των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες γονείς και σε συνδυασμό με τη γενικότερη αποδοχή και υποστήριξη των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια, παρατηρούνται θετικές αλλαγές που αφορούν όχι μόνο την καθημερινότητα του σχολείου αλλά συνολικά τη λειτουργία του. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται από τους εκπαιδευτικούς, τους ίδιους τους γονείς (Ελληνες και μετανάστες) αλλά και τα παιδιά, τα οποία είδαν τους γονείς τους με χαρά να ξαναγίνονται μαθητές.

Συγκεκριμένα, οι γονείς ανέπτυξαν σχέση μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και σταμάτησαν φαινόμενα βίας, ξενοφοβίας και ρατσισμού ανάμεσά τους (σε αντίθεση με την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων σε άλλα σχολεία της περιοχής). Επίσης,

συμμετείχαν δημιουργικά σε δράσεις που αναπτύχθηκαν στο σχολείο, όπως η παραγωγή κινηματογραφικών ταινιών αλλά και άλλων σχεδίων εργασίας, στα οποία εντάχθηκαν ως επιμορφωτές. Στις συναντήσεις που γίνονται στις τάξεις με τους εκπαιδευτικούς δεν απουσιάζουν και παράλληλα, είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν σε ότι χρειάζεται, ενώ απευθύνονται σταθερά στο σχολείο για συμβουλευτική και υποστήριξη. Για κάθε σοβαρό πρόβλημα που αφορά αυτούς και τα παιδιά τους καταφεύγουν πλέον και σε δομές υγείας για συμβουλευτική και υποστήριξη. Τέλος, δημιουργήθηκε Σύλλογος γονέων, στον οποίο συμμετείχαν ισότιμα και συνεργάζονταν μετανάστες και Έλληνες γονείς.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες λειτούργησε για πέντε συνεχόμενα χρόνια στο σχολείο. Δυστυχώς, διακόπηκε το 2007 με την αλλαγή των διευθυντών του σχολικών μονάδων. Η διευθύντρια του σχολείου απομακρύνθηκε και ο νέος διευθυντής, ο οποίος την αντικατέστησε, δήλωσε ότι έχει εντολές να διακόψει το πρόγραμμα “διότι αυτό δεν προβλέπεται”. Παρά την έντονη αντίδραση από σημαντική μερίδα του πολιτικού και εκπαιδευτικού κόσμου, η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας επέλεξε να κρατήσει άκαμπτη στάση και να μην επιτρέψει τη συνέχιση τόσο των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας αλλά και άλλων δράσεων του σχολείου, όπως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά. Κορύφωση αυτής της αντίδρασης αποτέλεσε και η ποινική δίωξη της διευθύντριας, με την αιτιολογία ότι παραχώρησε τους χώρους του σχολείου για τις ανάγκες του προγράμματος χωρίς την ανάλογη άδεια από τις αρμόδιες αρχές.

Βεβαίως, η κατηγορία έπεσε στο κενό: Στις 22 Ιανουαρίου του 2010 η αθωωτική απόφαση του δικαστηρίου δικαίωσε με πανηγυρικό τρόπο τη διευθύντρια αλλά και το έργο του σχολείου, αποδεικνύοντας την απόλυτη νομιμότητα των αποφάσεων και των πράξεων του Συλλόγου διδασκόντων. Και μαζί με τους εκπαιδευτικούς του 132 δικαίωσε και όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται έμπρακτα τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους όσο και για τους γονείς, θεωρώντας αναγκαία τη δημιουργική εμπλοκή τους στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

### **Σημειώσεις:**

i. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτέλεσε κεντρικό στόχο εναλλακτικών σχολείων στο παρελθόν. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το “Σχολείο της Χαράς”, που δημιουργήθηκε στο τέλος της δεκαετίας του '60 στο Παβλίς της Ουκρανίας από το Β. Σουχομλίνσκι. Ο Σουχομλίνσκι θεωρούσε ότι πριν από την εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να υπάρχει εκπαίδευση των γονέων σε παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες και συνήθειες, ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν καλύτερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Γι' αυτό και δημιούργησε «Το σχολείο για Γονείς», στο οποίο δίδασκε ο ίδιος αλλά και δάσκαλοι του σχολείου. Παράλληλα με τα μαθήματα στο σχολείο, οργανώνονταν και άλλες εκδηλώσεις, στις οποίες δίνονταν ευκαιρίες για επικοινωνία με τους γονείς όπως ήταν η «Ημέρα των Γονέων» κατά την οποία οι γονείς μαζί με τους δασκάλους συζητούσαν τις επιτυχίες των παιδιών τους, η συνεργατική εφημερίδα «Οικογένεια και Σχολείο» που εκδιδόταν από γονείς, δασκάλους και παιδιά, η δημιουργία κοινών γιορτών και εκδηλώσεων και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες σχετιζόνταν με την καθημερινή ζωή του σχολείου (Παπαδοπούλου, 1997: 67-81).

ii. Για μία συνοπτική επισκόπηση αυτών των ερευνών βλ. σχετ. (Χρηστίδου- Λιονταράκη, 2001: 165-195) και (Coelho, 2007: 329-344).

iii. Οι Slater & Jaine (2002: 29) προτάσσουν πέντε σημαντικούς λόγους για να συνεργαστούν οι δάσκαλοι με τους γονείς των μαθητών τους. Οι λόγοι αυτοί συνδέονται με τις δυνατότητες που δίνονται: α) στους γονείς και στους δασκάλους να μοιραστούν προσδοκίες και αξίες β) στους γονείς να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν την εργασία του σχολείου γ) στους δασκάλους να καταλάβουν το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών τους δ) στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναίσθηματος των μαθητών ε) στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναίσθηματος των δασκάλων.

iv. Η διάθεση επικοινωνίας με τους γονείς επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως το κλίμα ενθουσιασμού που υπάρχει στο σχολείο ή/και οι ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων (Κυργιολακίς, 2002: 9).

v. Ο Τσιάκαλος (2002: 214) αναφέρει ότι η γλώσσα αποτελεί για τους μετανάστες ισχυρό παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των πρόσφατα επαναπατρισθέντων από την ΕΣΣΔ Ποντίων, οι οποίοι είναι απομονωμένοι από τον κοινωνικό περίγυρο, λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, παρόλο που η κοινωνική και η οικονομική ενσωμάτωσή τους χαρακτηρίζεται από όλες τις πολιτικές ομάδες ως «εθνικό θέμα». Επιπλέον, η επιστημονική έρευνα αποδεικνύει ότι οι οικογένειες που χρησιμοποιούν μία άλλη γλώσσα από την επίσημη του κράτους βιώνουν φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις οικογένειες που μιλούν αποκλειστικά την επίσημη γλώσσα του κράτους (Κογκίδου, Τρέσσου & Τσιάκαλος, 1997: 145).

vi. Για το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στην Ελλάδα βλ. σχετ. (Φρειδερίκου & Φουλερού-Τσερούλη, 1991: 184-203) και (Δαμανάκης, 1997: 108-110). Επίσης, για την προσπάθεια επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες βλ. σχετ. (Androussou, Dragona & Magos, 2002: 13-19).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2004). Πρόλογος. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.), *Μαζί. Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Οικογένεια και σχολείο. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστ. Υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε. & Γ. Τσιάκαλος, (1997). «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στην δυτική Θεσσαλονίκη». Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος, 139-163.
- Κογκίδου, Δ. & Γ. Τσιάκαλος, (2006). «Καθημερινοί διάλογοι για την Παιδεία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Στο Γ. Τσιάκαλος, *Απέναντι στα Εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: τυπωθήτω, 219-223.
- Παπαδοπούλου, Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: Το «Σχολείο της Χαράς». Εφαρμογές και πρακτικές μιας ανθρωπιστικής παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Σωτηριάδου, Α. (2000). «Η εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών». Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και στα σύμβολα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ/τυπωθήτω, 287-301.
- Φρειδερίκου, Α. & Φ. Φολέρου-Τσερούλη (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001). «Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα». Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες – Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 165-204.
- Blackledge, D. & B. Hunt (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφρ. Σ. Αργύρη, επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.

### **Ξενογλώσση**

Androussou, A., Dragonas, T. & K. Magos (2002). 'Parents and the Community: the missing Links in the Greek School'. In *Parents as partners in education*. London: Intercultural Education Partnership, 13-19.

Slater, J.A. & S. Jaine (2002). Practical Strategies for Working in Partnership with Parents. In *Parents as Partners in Education*. London: Intercultural Education Partnership, 27-30.

### **Abstract**

Both scientific research and educational practice suggest that a satisfactory cooperation between school and family is a significant factor in relation to pupils' school success. This generally accepted finding is more relevant, when the majority of the pupils come from an unprivileged social background. The school intake in our case consists of children coming from 11 different nationalities. As the majority of their parents do not speak Greek, they face great difficulty in communicating and cooperating with the school. The teachers' association in cooperation with the school director have introduced, for a number of years, special educational actions aiming at the promotion of more effective communication ways with the parents. These actions aimed at: the training and sensitization of parents, the publication of multilingual notices, the teaching of the Greek language, a more systematic contact between teachers and parents, the initiation of parents' association etc. The results of the implementation of the above mentioned actions have been assessed as very positive by parents, pupils and teachers.

**Keywords:** immigrants, parents, teaching of greek, cooperation between school and family.

**Στέλλα Πρωτονοταρίου**

Διευθύντρια στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών  
Πλατεία Κύπρου 9, 11147 Γαλάτσι  
τηλ. 210 2914718 & 6976185434  
e-mail: [stellaprotono@yahoo.gr](mailto:stellaprotono@yahoo.gr)

**Πέτρος Χαραβιτσίδης**

Δάσκαλος στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών  
Διδάκτωρ Παιδαγωγικής  
Μαραθώνος 16, 14341 Ν. Φιλαδέλφεια  
τηλ. 210 2712405 & 6946247790  
e-mail: [charavip@yahoo.gr](mailto:charavip@yahoo.gr)

## Ό,τι είναι διαφορετικό μου μοιάζει

*Δάφνη Σπανού  
Ηλίας Χατζηδημήτρης  
Νικόλαος Σαλτερής*

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην Τετάρτη Τάξη του 50<sup>ου</sup> Δ.Σ. Πειραιά, κατά το σχολικό έτος 2005-2006. Στο σχολείο το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ξεπερνά το 40% και παρουσιαζόταν προβλήματα σχέσεων και αυξημένες συγκρούσεις μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Ως γενικός σκοπός του προγράμματος ορίστηκε η καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς και ειδικότερος η άμβλυνση των μεταξύ τους συγκρούσεων και η αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών. Το πρόγραμμα έλαβε τη μορφή σχεδίου εργασίας, είχε διάρκεια τριών μηνών και επικεντρώθηκε στην έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων. Το σχέδιο υλοποιήθηκε εντός και εκτός της σχολικής μονάδας και σε αυτό συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών της Τάξης. Στο τέλος του προγράμματος διαπιστώθηκε αλλαγή προς το θετικότερο της συμπεριφοράς του συνόλου των μαθητών και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών και των γονέων από τους έλληνες μαθητές και τους γονείς τους.

**Λέξεις- κλειδιά:** διαπολιτισμικότητα, καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, σχολική βία

### 1. Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 το ελληνικό σχολικό σύστημα κλήθηκε να διαχειριστεί την υποδοχή μεγάλου αριθμού μαθητών, των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική της ελληνικής και οι κοινωνική τους ταυτότητα (Cummins, 1999). είναι αυτή των παιδιών οικονομικών μεταναστών, χωρίς να έχει προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο σε νομικό ή εκπαιδευτικό επίπεδο. Η νομική αντίδραση της πολιτείας στην νέα πραγματικότητα υπήρξε ελλιπής, καθυστερημένη και περιορισμένη (Ν. 2413/96).

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εγκαταλειμμένοι επί της ουσίας από τη μεριά της Διοίκησης της Εκπαίδευσης (ανελαστική συγκρότηση τάξεων ανεξάρτητα του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών, ανυπαρξία Τάξεων Υποδοχής, κινήτρων κ.ά.) στηρίχτηκαν αποκλειστικά, όπου αυτό συνέβη, από την Επιστημονική και Παιδαγωγική Καθοδήγηση της Εκπαίδευσης (ταχύρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια), χωρίς βέβαια να έχουν ανάλογη αρχική-βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Οι προσπάθειες που κατέβαλαν συγκεντρώθηκαν στο να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους στις νέες συνθήκες (Νικολάου, 2000), με άλλα λόγια να μεταλλαχθούν από δάσκαλοι ενός αμιγώς εθνικού σχολείου, όπως και πρωτογενώς εκπαιδεύτηκαν, σε εκπαιδευτικοί ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος, με ό,τι αυτό συνεπάγεται τόσο στο γνωστικό όσο και στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Σαλτερής, 2001).

Στις συνθήκες αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες εκδηλώθηκαν, μέχρι σήμερα έχουν περιοριστεί στους όρους άντλησης κονδυλίων μέσω διάφορων «Προγραμμάτων» ενταγμένων στη λογική και τους όρους υλοποίησης του ΕΠΕΑΚ ΙΙ παλαιότερα και του ΕΣΠΑ σήμερα, γεγονός το οποίο δημιουργεί την αίσθηση στο σώμα των εκπαιδευτικών του επίκαιρου και του μη έχοντος συνέχεια και διάρκεια.

Παρά τις αρνητικές συνθήκες, χιλιάδες εκπαιδευτικοί της πράξης κατέβαλλαν και καταβάλλουν καθημερινά προσπάθειες, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες του Προγράμματος Σπουδών (π.χ. Ευέλικτη Ζώνη) να αναπτύξουν προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δράσεις (σχέδια εργασίας) ώστε να στηρίξουν τους αλλόγλωσσους μαθητές των τάξεών τους.

Μια τέτοια προσπάθεια παρουσιάζεται στη συνέχεια.

## **2. Πλαίσιο, συνθήκες, στόχοι προγράμματος**

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2005-2006, στην Δ΄ Τάξη του 50<sup>ου</sup> Δ.Σ. Πειραιά οι επτά από τους δεκαεφτά μαθητές της, δηλαδή ποσοστό 41,2% ήταν αλλοδαποί, προερχόμενοι από έξι διαφορετικές χώρες (Αλβανία 2, Ρουμανία 1, Πολωνία 1, Κολομβία 1, Βραζιλία 1, Τουρκία 1). Όπως είχε ήδη διαπιστωθεί και τα προηγούμενα σχολικά έτη, στη συγκεκριμένη ομάδα επικρατούσαν έντονες συγκρουσιακές σχέσεις, που οδηγούσαν στην απομόνωση ιδιαίτερα των αλλοδαπών μαθητών, στα πλαίσια της συνολικής ανυπαρξία συνεργατικού πνεύματος και δεξιοτήτων συνεργασίας σε ομάδες στο σύνολο της Τάξης.

Το 50<sup>ο</sup> Δ.Σ. είναι εξαθέσιο και στεγάζεται μετά το σεισμό του 1999 σε λυόμενο κτήριο βαρέως τύπου, έχοντα καταλάβει μέρος της παιδικής χαράς στην Πλατεία Πηγάδας (Καλαβρύτων) και συνορεύει με μεγάλη σχολική μονάδα της περιοχής. Συγκεντρώνει σταθερά μεγάλο ποσοστό μαθητών που οι οικογένειές τους είναι οικονομικοί μετανάστες, αλλά παρά τις συνθήκες στέγασής της, έχει αναπτύξει ιδιαίτερα τις Τ.Π.Ε. (ιστοσελίδα: <http://50dim-peiraiia.att.sch.gr/>) και υλοποιεί σταθερά ποικίλες δράσεις και προγράμματα για σειρά ετών.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση στη συγκεκριμένη σχολική τάξη και με δεδομένο το πλαίσιο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εκπαιδευτικός της Τάξης Σπανού Δάφνη αποφάσισε να αναλάβει την υλοποίηση προγράμματος με γενικότερο σκοπό την καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς από το σύνολο των μαθητών της Τάξης της. Το πρόγραμμα αυτό έλαβε τη μορφή σχεδίου εργασίας και αποφασίστηκε να υλοποιηθεί στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης σε χρονικό διάστημα τριών μηνών κατά τη διάρκεια 30 διδακτικών ωρών εντός της σχολικής μονάδας αλλά και με τη συνεπικουρία δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιούνταν εκτός αυτής, με τίτλο «Ό,τι είναι διαφορετικό μου μοιάζει».

Ως επιμέρους επιδιώξεις του προγράμματος τέθηκαν μια σειρά στόχοι κοινωνικοί, γνωστικοί, αυτοαντίληψης κι ενίσχυσης της ατομικής ταυτότητας κάθε μαθητή. Αναλυτικότερα, καταβλήθηκε προσπάθεια να αναπτυχθούν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας του συνόλου της ομάδας, η αποδοχή των παιδιών που προέρχονται από ξένες χώρες στα πλαίσια κοινών ομάδων εργασίας, η απόκτηση συνείδησης για την ατομική αξία κάθε παιδιού ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του, η αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων για κάθε μαθητή ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, χρώμα και θρήσκευμα, η κατάκτηση του σχετικού λεξιλογίου και (διαφορετικός-διαφορετικότητα, όμοιος – μοιάζω κ.ά.) και της ουσιαστικής σημασίας ανάλογων

εννοιών, η γνωριμία με τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών συμμαθητών, καθώς και του πολιτισμού και των πολιτισμικών ιδιομορφιών κάθε χώρας, η απόκτηση συνείδησης της ατομικής αξίας κάθε παιδιού και της ισότητας των δικαιωμάτων όλων των παιδιών του κόσμου και τέλος η καλλιέργεια θετικών στάσεων των γονέων των Ελλήνων μαθητών προς τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, στόχος που εκτιμήθηκε εξ αρχής ως ιδιαίτερης αξίας και παράλληλα δυσκολίας.

### 3. Διαδικασίες υλοποίησης

Στη συνέχεια η Τάξη οργανώθηκε σε επιμέρους ομάδες εργασίας. Η εκπαιδευτικός της Τάξης φρόντισε διακριτικά σε κάθε μία από αυτές να ενταχθεί και ένας ή περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές, μετά από σειρά παιχνιδιών γνωριμίας, τα οποία αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο και στη βιβλιογραφία. Οι ομάδες ονοματίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές (ξεφτέρια, σαΐνια, αστέρια, τριαντάφυλλα).

Μετά το σχηματισμό των ομάδων ακολούθησαν παιχνίδια γνωριμίας επικοινωνίας στο εσωτερικό κάθε ομάδας, με επιμέρους στόχο να δουλευτούν τα συναισθήματα των παιδιών (<http://6dim-diap-elefh-thess.sch.gr>). Έτσι, κάθε παιδί κλήθηκε να γράψει δύο ονόματα συμμαθητών του που συμμετείχαν στην ίδια ομάδα με αυτόν/ήν και στη συνέχεια να σημειώσει δυο στοιχεία ομοιότητας και ένα διαφοράς που πίστευε ότι έχει με αυτό/η. Στη συνέχεια συζητήθηκαν στο εσωτερικό κάθε ομάδας αλλά και στην ολομέλεια της τάξης *πώς αισθανόταν κάθε μαθητής σε σχέση με αυτά που έγραψε για τους άλλους και αυτά που γράψανε για αυτόν*. Το παιχνίδι αυτό ονομάστηκε «Τι μας ενώνει και τι μας χωρίζει»

Ακολούθησε δεύτερο παιχνίδι γνωριμίας επικοινωνίας με θέμα «Όσα ήθελα να μάθω για σένα». Στα πλαίσια αυτού του παιχνιδιού κάθε ομάδα ετοίμασε από κοινού τρεις με τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν στοιχεία σχετικά με τη ζωή και καθημερινότητα του των μελών της και στη συνέχεια κάθε μέλος της απάντησε σε αυτές δίνοντας μια μικρή συνέντευξη<sup>1</sup>.

Στη συνέχεια ακολούθησαν τρία ακόμα παρόμοια παιχνίδια. Το πρώτο αφορούσε την απεικόνιση των συναισθημάτων για κάθε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας («Ζωγραφίζω και γράφω τα συναισθήματά μου για κάθε μέλος της ομάδας μου»). Στο δεύτερο παιχνίδι («Η καλή σου η κουβέντα») τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν δύο θετικά στοιχεία για κάθε μέλος της ομάδας τους και να τους το ανακοινώσουν πλησιάζοντάς τα στο προαύλιο του σχολείου. Το τέταρτο παιχνίδι αφορούσε κάθε παιδί ξεχωριστά. Κατά τη διάρκειά του οι μαθητές κλήθηκαν ατομικά να γράψουν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν πώς αισθάνθηκαν όταν άκουσαν τις καλές κουβέντες των συμμαθητών τους και πώς όταν τις έλεγαν αυτά σ' αυτούς.

Κατά τα δύο πρώτα παιχνίδια παρατηρήθηκε αρχικά σχετική αμηχανία, στη συνέχεια έδειξαν να το διασκεδάζουν, υπήρξαν μικρές καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση της εργασίας τους, ενώ στάθηκαν περισσότερο στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ευκολία επικοινωνίας με το ίδιο φύλο. Γενικότερα από τα παιχνίδια διαφάνηκε ότι για το σύνολο των μαθητών δύο ζητήματα ήταν σημαντικής βαρύτητας για τη διαμόρφωση στάσης απέναντι στους συμμαθητές τους: η καλή απόδοση στα μαθήματα και η χρήση ή μη βίας προς τους συμμαθητές. Γενικότερα, παρατηρήθηκε δυσκολία από το σύνολο των μαθητών στην βλεμματική επικοινωνία κατά τη διάρκεια έκφρασης συναισθημάτων, στοιχείο αναμενόμενο σε ένα σχολικό σύστημα όπου η απόκτηση



συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι σταθερά υποβαθμισμένη. Ως προς τη διαφορά σε σχέση με το φύλο, για τα αγόρια σημαντικός ρόλος για τη θετική ή αρνητική τους στάση απέναντι στους συμμαθητές τους σημαντικό στοιχείο ήταν η επίδοση στο ποδόσφαιρο και για τα κορίτσια η ομορφιά, στοιχεία που υπακούουν στα κυρίαρχα πρότυπα (άνδρας = δυνατός, γυναίκα = όμορφη). Τέλος, ως προς τα αποτελέσματα των παιχνιδιών στη ψυχική διάθεση των μαθητών, υπήρξαν μαθητές που δήλωσαν, μετά το πέρας των παιχνιδιών επικοινωνίας, ότι για πρώτη φορά άκουσαν κάτι θετικό από τους συμμαθητές τους και το σύνολο των μαθητών είχαν θετικά συναισθήματα, σε μια γκάμα που ξεκινούσε από τη δήλωση ότι «έφυγε ένα βάρος από πάνω μου» μέχρι ότι αισθανόταν ευτυχισμένοι και υπερήφανοι.

Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η εξακτίωση του προγράμματος στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος της Δ΄ Τάξης (Γλώσσα, Μ.τ.Π., Ιστορία, Μαθηματικά, Εικαστικά, Μουσική, Φ.Α., Θ.Α.). Η υλοποίηση της εξακτίωσης αποφασίστηκε να αρχίσει από τη Γλώσσα, όπου επιλέχθηκε ως κείμενο βάσης ένα απόσπασμα από το κείμενο του Παντελή Καλιότσου, Ένα σακί μαλλιά. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του κειμένου αναδείχθηκαν ζητήματα διαφορετικότητας (ορφάνια, αναπηρία, μετανάστευση, χρώμα δέρματος, φτώχεια-πλούτος, προκατάληψη-μυστικισμός-ντροπή).

Ως αποτέλεσμα της συζήτησης μέσα στην τάξη ήταν να αποφασίσουν τα παιδιά α) να μάθουν τη λέξη «καλημέρα» στις μητρικές γλώσσες των συμμαθητών τους και να τις χρησιμοποιούν καθημερινά, β) να δημιουργήσουν δύο ερωτηματολόγια, ως βάση συνεντεύξεων, για τους γονείς και τους μαθητές της τάξης, αλλοδαπούς και μη. Τα ερωτηματολόγια αυτά κρίθηκε ότι θα βοηθούσαν επιπλέον να προσδιορισθούν και αναλυθούν συγκεκριμένα στοιχεία απαραίτητα για την υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και να σημειωθούν βήματα προς την επίτευξη του τελευταίου στόχου (θετικές στάσεις γονέων)<sup>ii</sup>. Τα ερωτηματολόγια για τους μαθητές συμπληρώθηκαν στο σχολείο, ενώ αυτά για τους γονείς αποφασίστηκε να συμπληρωθούν στα σπίτια των μαθητών των μαθητών με συνέντευξη που θα έπαιρναν από τους γονείς τα μέλη κάθε ομάδας.

Μετά τη συγκέντρωση και αρχική επεξεργασία των ερωτηματολογίων, προσδιορίστηκε με μεγαλύτερη ακρίβεια τόσο το θέμα όσο και οι διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος. Συγκεκριμένα εντάχθηκαν στο δίπολο διαφέρω / ομοιάζω διάφορες έννοιες κλειδιά που χρησιμοποίησαν και οι ερωτώμενοι κατά τις απαντήσεις τους αλλά, ταυτόχρονα, εντάχθηκαν στις αναλυτικές κατηγορίες, και ως εκ τούτου και στη γενικότερη θεματική του Προγράμματος, οι έννοιες α) της φτώχειας, ως οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κατάσταση στην οποία είναι εκτεθειμένοι οι οικονομικοί μετανάστες και τις επιπτώσεις της υφίστανται οι ίδιοι και τα παιδιά τους ως μαθητές του ελληνικού σχολείου και β) αυτή της *συνύπαρξης-συνοίκησης* μεταναστών-γγενών στις ίδιες γειτονιές και πολλές φορές και την ίδια πολυκατοικία, κοινωνική συνθήκη που χαρακτηρίζει τον τρόπο γεωγραφικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και ιδιαίτερα την περίπτωση του Πειραιά (διάχυση στο χώρο), σε αντίθεση με ό,τι συνέβη σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου οι μετανάστες συγκεντρώθηκαν σε συγκεκριμένες συνοικίες.

Τα ερωτηματολόγια- συνεντεύξεις παρουσιάστηκαν μέσα στην τάξη και σχολιάστηκαν με έμφαση στα συναισθήματα που προκλήθηκαν στους μαθητές. Ως επέκταση της εργασίας αυτής δόθηκε για ανάγνωση στις ομάδες το μυθιστόρημα του Ανδρέα Καρακίτσου, Τα όνειρα του Γιούρι, με στόχο να παρουσιαστούν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας και να καταγραφούν τα συναισθήματα που προκλήθηκαν στους μαθητές. Κατά την εργασία αυτή ανασυγκροτήθηκαν οι ομάδες της τάξης, οι οποίες και



ανέλαβαν να φτιάξουν κάθε μια από μια σχετική ιστορία, αφού τους δόθηκε η ανάλογη δομή.

Στη συνέχεια, οργανώθηκε ο εορτασμός των γενεθλίων αλλοδαπού μαθητή στην τάξη με μεγάλη επιτυχία και θετικό συναισθηματικό κλίμα, ενώ με αφορμή τον εορτασμό των Χριστουγέννων συγκεντρώθηκαν ανάλογα έθιμα από τις χώρες καταγωγής των μαθητών και την Ελλάδα και οργανώθηκε η μελέτη των ομοιοτήτων και των διαφορών τους, ενώ, παράλληλα, προχώρησε η δημιουργία βιβλίου από τις ιστορίες που έγραψαν οι ομάδες με αφορμή το κείμενο του Καρακίτσου.

Κατά τη γιορτή των Χριστουγέννων οι μαθητές αποφάσισαν να ψάλλουν τα κάλαντα εκτός από την ελληνική, στην αλβανική και πολωνική γλώσσα και μαζί με τα ελληνικά παραδοσιακά γλυκά που έφτιαζαν και έφεραν στο σχολείο οι Έλληνες γονείς, τα παιδιά δοκίμασαν παραδοσιακά χριστουγεννιάτικα γλυκά από την Αλβανία, Κολομβία και Πολωνία, που ετοίμασαν γονείς αντίστοιχης καταγωγής.

Δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα λοιπά διδακτικά αντικείμενα ήταν οι εξής:

- Ζωγραφική πολιτικού χάρτη των χωρών καταγωγής των μαθητών της τάξης και της Ελλάδας
- Δημιουργία Αφίσας με τα δικαιώματα του παιδιού, μετά από γνωριμία και ανάλυσή τους μέσα στην τάξη
- Κολάζ με μηνύματα εναντίον του ρατσισμού
- Ζωγραφική εικόνων εμπνευσμένων από το ποίημα Αν όλα τα παιδιά της Γης
- Τραγούδια από τις χώρες προέλευσης, κάλαντα, τραγούδια πρωτοχρονιάς
- Γνωριμίες με προσωπικότητες του χώρου της μουσικής και του αθλητισμού από τις χώρες προέλευσης- καταγωγής των μαθητών της τάξης
- Διδασκαλία παραδοσιακών χορών από Ελλάδα και χώρες καταγωγής
- Δραματοποίηση ιστοριών με θέμα «Τα παιδιά του κόσμου» και θεατρικό με θέμα την Ειρήνη (κατά την εορτή της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου)

#### **4. Αξιολόγηση, σχόλια, συμπεράσματα**

Το γενικό και κυρίαρχο συμπέρασμα που εξάχθηκε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι ότι αυτό επέδρασε αποφασιστικά στην αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των γηγενών μαθητών προς τους αλλοδαπούς σε θετική κατεύθυνση. Στο συμπέρασμα κατέληξε αυτό τόσο από τη δασκάλα της τάξης όσο και από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η θετική αλλαγή αφορούσε και την στάση των ελλήνων γονέων προς τους αλλοδαπούς γονείς των μαθητών της τάξης.

Η αλλαγή αυτή παρατηρήθηκε ιδιαίτερα μετά τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές στους γονείς γηγενών και αλλοδαπών γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες γονείς ξεπέρασαν φοβίες και προκαταλήψεις προς τους αλλοδαπούς γονείς και τα παιδιά τους και οι αλλοδαποί γονείς ένιωσαν πιο χαλαροί και την αποδοχή των άλλων γονέων, της δασκάλας και συνολικά των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό οι αλλοδαποί μαθητές που βρισκόταν στο περιθώριο βίωσαν κλίμα αποδοχής, που δημιουργήθηκε για πρώτη φορά στην τάξη και ένιωσαν αγαπητοί, με αποτέλεσμα να βελτιώσουν κι αυτοί τη συμπεριφορά τους. Αποτέλεσμα το σύνολο

των γονέων να έρχεται συχνότερα στις συγκεντρώσεις της τάξης και γενικότερα τις εκδηλώσεις του σχολείου.

Η αλλαγή των στάσεων διευκολύνθηκε από την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας σε ομάδες, που απουσίαζαν πριν από το πρόγραμμα, καθώς και από το θετικό κλίμα που επικράτησε σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Αποτέλεσμα αλλά και προϋπόθεση των δεξιοτήτων αυτών ήταν ότι οι μαθητές έμαθαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, εκφράστηκαν θετικά για συμμαθητές τους και έλαβαν χαρά από την αποδοχή τους από αυτούς και δημιούργησαν εντονότερες ες και ισχυρότερες φιλικές σχέσεις.

Αντί για τελικό σχόλιο θα παραθέσουμε τα λόγια της δασκάλας της τάξης, γιατί θεωρούμε ότι αποτυπώνουν με σαφήνεια το αισθήματα που αποκομίζουν από ανάλογα εγχειρήματα οι εκπαιδευτικοί που τα υλοποιούν, αισθήματα που τους δίνουν τα κίνητρα να επαναλάβουν ανάλογα εγχειρήματα: *«Θεωρώ ότι η αίσθηση που άφησε αυτή η εργασία σ' εμένα σα παιδαγωγό και στους μαθητές μου είναι πολύ γλυκιά! Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα για μένα ήταν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να εκφράσουν θετικά συναισθήματα για άλλους ανθρώπους και έτσι να δώσουν τη μοναδική ευκαιρία σε συμμαθητές τους να ακούσουν όπως έγραψαν χαρακτηριστικά «..μια καλή κουβέντα...». Επίσης ήταν πολύ συγκινητικό να βλέπω μετά από λίγο καιρό να δουλεύουν και να δημιουργούν μαθητές που μέχρι τότε έδειχναν αδιάφοροι. Αισθάνθηκα πολλές φορές να προσπαθώ κι εγώ να ξεπεράσω προκαταλήψεις και φοβίες που είχα ιδιαίτερα απέναντι σε γονείς αλλοδαπών μαθητών. Πήρα πολλές φορές το μάθημά μου που ήταν «τα φαινόμενα απατούν» και συνειδητοποίησα ότι πολλές φορές αυτό που φοβόμαστε μας μοιάζει. Μπορεί όλα τα προβλήματα να μη λύθηκαν, οι μαθητές μου να εξακολουθούν να μαλώνουν αλλά όλοι μας το ευχαριστηθήκαμε, γίναμε λίγο καλύτεροι άνθρωποι και ο καθένας μας κατάλαβε τούτο: **“Ο,τι φαίνεται διαφορετικό μου μοιάζει”**».*

### **Σημειώσεις:**

i Ένδεικτικές ερωτήσεις που έθεσαν τα παιδιά στους συμμαθητές τους ήταν: τι μουσική ακούς, ποια παιχνίδια σου αρέσουν, ποια παιχνίδια έπαιζες στην πατρίδα σου, ποια είναι η αγαπημένη σου εκπομπή στην τηλεόραση, ποιους φοβάσαι, ποιους εμπιστεύεσαι.

ii Στο ερωτηματολόγιο για τους γηγενείς γονείς εντάχθηκαν οι εξής ερωτήσεις: α) Θυμάμαι μια φορά που αδικήθηκα στα παιδικά μου χρόνια, β) Θυμάμαι μια φορά που ένιωσα ότι αδικείται το παιδί μου, γ) Περιγράψω μια ευτυχισμένη και μια δυστυχισμένη στιγμή από τα παιδικά μου χρόνια, δ) Έχω ποιες φοβίες και αν ναι ποιες για τα παιδί μου, ε) Πώς πιστεύω ότι συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά στο παιδί μου, στ) σκέφτομαι τον εαυτό μου και με το παιδί μου σε μια ξένη χώρα. στ1) Τι δυσκολίες θα αντιμετώπισα εγώ και το παιδί μου σ' αυτήν. Το ερωτηματολόγιο για τους αλλοδαπούς μαθητές περιείχε τις εξής ερωτήσεις: από πού είστε, πόσα χρόνια ζήσατε εκεί, πόσο και ποια μέλη της οικογένειάς σας ήρθαν στην Ελλάδα, τι σας έκανε να έρθετε εδώ, πώς ήρθατε, τι δουλειά κάνετε στη χώρα καταγωγής σας και τι εδώ, πόσα χρόνια είστε εδώ, πόσο χρόνων ήρθατε στην Ελλάδα εσείς και πόσο τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σας, τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν ήρθατε εδώ, θα ξαναγυρίζατε πίσω, σας αρέσει ο τρόπος που ζείτε εδώ, πώς πιστεύετε ότι είναι εδώ η ζωή σας σε σχέση με τη χώρα καταγωγής σας. Για τους αλλοδαπούς μαθητές οι ερωτήσεις αφορούσαν τα συναισθήματά τους σχετικά με πρόσωπα και τρόπο ζωής στο χώρα καταγωγής τους, καθώς και τη σχολική τους ζωή και την προσαρμογή τους στην Ελλάδα.

### **Βιβλιογραφία**

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

N. 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α/17.6.1996)

Σαλτερής, Ν. (2001). «Οι “άλλοι” στο ελληνικό σχολείο. Όψεις τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών πολιτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. τ. 58, 41-47.

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

## Abstract

This article presents a project which took place in the fourth grade school class of the 50<sup>th</sup> Primary School of Piraeus, during the school year 2005-2006. The percentage of foreign students in this school is over 40% and the relationship among Greek and foreign students, was almost unexisting. The purpose of the project was to cultivate each pupil's friendly attitude towards his classmates, decrease the conflicts between them and increase the acceptance of the foreign students. The program took the form of a project, lasted for three months and focused on expressing and managing emotions. The project was elaborated inside and outside the school. The parents of the students were also involved. The whole project met with general acceptance from the beginning and at the end, the project involved an impressing change in pupil's behavior, for the better. Both the foreign students and their parents were now acceptable to the Greek students and their families.

**Keywords:** interculturalism, good educational practices, school violence

**Δάφνη Σπανού**

Δασκάλα 50ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά  
Ευπλοίας 46, 18537 Πειραιάς  
τηλ. 6973201975  
e-mail: [mail@50dim-peiraia.att.sch.gr](mailto:mail@50dim-peiraia.att.sch.gr)

**Ηλίας Χατζηδημήτρης**

Διευθυντής 50ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά  
Σαλαμινομάχων 55, 18538 Πειραιάς  
τηλ. 2104280242 & 6944641985  
e-mail: [ichatzihlias5@gmail.com](mailto:ichatzihlias5@gmail.com)

**Νικόλαος Σαλτερής**

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
2ης Περιφέρειας Νομαρχίας Πειραιά  
Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου  
Φλέμινγκ 74, 18344 Μοσχάτο  
τηλ. 210 4124648 & 6937303054, fax 2104124515  
e-mail: [nsalteris@gmail.com](mailto:nsalteris@gmail.com) & ιστοσελίδα: [www.nsalteris.gr](http://www.nsalteris.gr)

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

**Μετανάστευση και εκπαίδευση: κοινωνικές διαστάσεις**

# Αφύπνιση στις έννοιες της Ταυτότητας και της Ετερότητας μέσα από τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Λέρος

Μαριαλένα Ξενάκη

## Περίληψη

Σε περιόδους όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν διεθνή υπόσταση, η διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών ξεκινάει ολοένα και νωρίτερα. Η πρώτη εκμάθηση μιας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας θεσμοθετήθηκε για τις δύο τελευταίες χρονιές της πρωτοβάθμιας βαθμίδας στο χώρο της Ελλάδας πριν πέντε χρόνια. Με στόχο την αφύπνιση στη γλώσσα και στον πολιτισμό άλλων χωρών, δίνει προτεραιότητα στην ευαισθητοποίηση των νεαρών μαθητών στις έννοιες του Ίδιου και του Διαφορετικού, της Ταυτότητας και της Ετερότητας μέσα από ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που αξιοποιεί τις γνωστικές και τις ψυχικές δεξιότητες των παιδιών αυτής της νεαρής ηλικίας. Στην παρούσα μελέτη, θέσαμε ως στόχο να αξιολογήσουμε τις στάσεις των μαθητών του δημοτικού σε μια πόλη και σε ένα χωριό στο νησί της Λέρου. Θελήσαμε να παρατηρήσουμε πως δέχθηκαν τις έννοιες της Ταυτότητας και της Ετερότητας στην αρχή και στο πέρας ενός και δύο χρόνων διδασκαλίας γαλλικών σκοπεύοντας να ανακαλύψουμε αν η κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των μαθητών επιδρά σε βαθμό ουσιαστικό στην διαπολιτισμική σχέση. Για να καταλήξουμε εκεί, μοιράσαμε δύο ερωτηματολόγια, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για να παρατηρήσουμε τις στάσεις πριν την αφύπνιση στα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, και στο τέλος της χρονιάς, με σκοπό να διαπιστώσουμε ενδεχόμενη διαφοροποίηση των στάσεων. Προτείναμε δραστηριότητες με στόχο διαπολιτισμικό, με έμφαση στη θετική συμβολή των διαφόρων μορφών της τέχνης στην ενεργοποίηση του πλούσιων δυνατοτήτων των παιδιών. Τέλος, επεξεργαστήκαμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και προσπαθήσαμε να εξάγουμε προσωπικά συμπεράσματα σε σχέση με την επαλήθευση των αρχικών μας υποθέσεων.

**Λέξεις-κλειδιά:** ταυτότητα, ετερότητα, αφύπνιση στην διαπολιτισμική συνείδηση, πρώτη εκμάθηση ξένης γλώσσας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη

**Η ολοένα και πιο πρόωπη διδασκαλία/εκμάθηση των Ομιλούμενων Γλωσσών είναι απαραίτητη;**

Όχι, επειδή...

✓ Υπάρχει κίνδυνος σύγχυσης μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων για τους νεαρούς μαθητές.

✓ Η εκμάθηση 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στο δημοτικό ίσως προκαλέσει δυσβάσταχτο πνευματικό φόρτο σε τόσο νεαρή ηλικία.

Τι διατείνεται η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφορικά με την πρώιμη εκμάθηση Ομιλούμενων Γλωσσών;

- 2001: Έκδοση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες και του «Το Πρώτο μου Διαβατήριο Γλωσσών» για το δημοτικό σχολείο.
- 2002: Σύσταση για διδασκαλία/εκμάθηση τ ο υ λ ά χ ι σ τ ο ν δύο ξένων γλωσσών από την όσο το δυνατό νεαρότερη ηλικία.
- 2002-2003: Εφαρμογή των οδηγιών του Συμβουλίου της Ευρώπης και προώθηση των Ομιλούμενων Γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- 2005: Σχέδιο-δράσης με στόχο τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια και την προσχολική εκπαίδευση για τα έτη: 2004-2006

Ποιο είναι το καθεστώς της θεσμοθετημένης διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα;

- 2005-2006: πειραματική διδασκαλία της γαλλικής ή της γερμανικής γλώσσας σε 219 σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας, στις 2 τελευταίες τάξεις (Ε' και ΣΤ'), δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα.
- 2006- ... : Εφαρμογή του προγράμματος σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

**Ποιό είναι το ψυχοκοινωνικό προφίλ ενός νεαρού μαθητή 9-11 χρόνων;**

**Γνωστικό  
διανόηση**

→

**Αριστερό ημισφαίριο ή IQ ή**

- Αναπαράσταση
- Λογικά σχήματα
- Ιεράρχηση των πραγμάτων
- Σχέσεις: ισότητας/ανισότητας, ίδιου/διαφορετικού

Λογική επεξεργασία,  
προσέγγιση της γνώσης  
μέσα από τη γλώσσα,  
το συλλογισμό και τη μνήμη

**Ψυχοκοινωνικό  
συναίσθημα**

**Δεξί ημισφαίριο ή EQ ή**

- Αποκέντρωση=Ενσυναίσθηση στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών
- Επαφή με τους συνομήλικους
- Λήξη της εγωκεντρικής περιόδου-έναρξη της κοινωνικοποίησης του ατόμου

Διαίσθηση,  
καλλιτεχνική  
δημιουργία, συναίσθημα,  
ασυνείδητη αντίληψη  
ορισμένων φαινομένων.

**IQ ή EQ για το μαθητή του δημοτικού;**

Εν τέλει, το συναίσθημα και η ενσυναίσθηση είναι πιο σημαντικά από τη νοητική ικανότητα στην πρώτη βαθμίδα της Εκπαίδευσης;

Το σχολείο και κυρίως το δημοτικό σχολείο, στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Στις σημερινές πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες

καθώς στις μελλοντικές, ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με τον Άλλο. Αυτή η αντιπαράθεση με τον άλλο, δεν θα ήταν τόσο τραυματική αν καλλιεργούσε την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να αισθάνεται αυτά που ο Άλλος αισθάνεται. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης (=εμπάθεια) βοηθάει το νεαρό μαθητή της ξένης γλώσσας στην αφύπνιση στην έννοια της Ετερότητας; Ανοίγει το δρόμο στην απόκτηση της Ικανότητας Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας; Είναι η παιδική ηλικία η κατάλληλη περίοδος για να «εξοικειωθούμε» με τον Άλλο?

Γιατί να τονίσουμε το ψυχοκοινωνικό και το διαπολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας σήμερα;

✓ Γλώσσα + πολιτισμός: ολότητα αδιάσπαστη  
«η γλώσσα είναι ταυτόχρονα μέρος, προϊόν και προϋπόθεση του πολιτισμού»

✓ Παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών → Ανάγκη επαφής με τον Άλλο

✓ Η επαφή με τον Ξένο προϋποθέτει την γλωσσική και πολιτισμική αλληλεπίδραση.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν περιορίζεται στην απλή συμβίωση. Απεναντίας, θέτει ως στόχο τη συνάντηση, την αναζήτηση του εαυτού του πιο μύχιου, ότι πιο ανθρώπινο κρύβει ο καθένας μας. Γνωρίζοντας τον άλλο, ανακαλύπτουμε τον εαυτό μας. Για να δούμε μέσα μας, πρέπει πρώτα να παρατηρήσουμε έξω από εμάς.

### **Από την Ταυτότητα στην Ετερότητα ή...αντίστροφα;**

Ταυτότητα:

Ατομική ταυτότητα: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η παιδεία, η οικογένεια

Συλλογική ή κοινωνική Ταυτότητα: Το φύλο, η γενιά, το επάγγελμα, η κοινότητα

Πολιτισμική ταυτότητα (εθνική ή υπερ-εθνική): Οι νόμοι, οι κανόνες και οι κοινές αξίες σε εθνικό και υπερ-εθνικό επίπεδο

Ο Εαυτός διαμορφώνει τον τρόπο θέασης του Άλλου.

Ετερότητα: Ο Άλλος, ο διαφορετικός, Ο ξένος, ο μακρινό. Ότι διαφέρει από το οικείο, το κοντινό, το γνώριμο ως προς την εθνικότητα, την κοινωνική προέλευση, τη φυσική κατάσταση, τη σεξουαλική προτίμηση.

Ο Άλλος γίνεται αντιληπτός ανάλογα με την επίγνωση του Εαυτού.

Πώς να περάσουμε από τον Εαυτό στον Άλλο στην τάξη της γαλλικής στο δημοτικό σχολείο;

Ας μελετήσουμε την περίπτωση της Λέρου, νησί της Δωδεκανήσου

### **Υπόθεση της έρευνας**



Η διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής ως ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιδρά στη στάση ζωής σχετικά με τις έννοιες της Ταυτότητας και της Ετερότητας; Και αντίστροφα;

### **Μεθοδολογία**



Παρατήρηση της στάσης των μαθητών

της Ε' (3 τμήματα/ Λακκί:2, Ξηρόκαμπος:1 στο σύνολο: 41 μαθητές) και της ΣΤ' (3 τμήματα/Λακκί:2, Ξηρόκαμπος:1 στο σύνολο: 42 μαθητές), δύο δημοτικά σχολεία αρκετά διαφοροποιημένα: Λακκί (το εμπορικό λιμάνι του νησιού, περιοχή αστικοποιημένη) και Ξηρόκαμπος (ένα χωριό χαρακτηριστικό της νησιωτικής Ελλάδας)

### **Μεθοδολογικά εργαλεία**



### **Το ερωτηματολόγιο**

2 ερωτηματολόγια 10 ερωτήσεων διατυπωμένων στη μητρική γλώσσα (ελληνική)  
Στάδια της έρευνας (II)



- I. Νοέμβριος 2007: Οι στάσεις των μαθητών της Ε' του δημοτικού π ρ ι ν την αφύπνιση στη γαλλική ως ξένη γλώσσα.
- II. Σχολική χρονιά 2007-2008: Δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα
- III. Μάιος 2008: Οι απόψεις των μαθητών της Ε' και της ΣΤ' του δημοτικού σχολείου μετά το πέρας της διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας ενός και δύο χρόνων αντίστοιχα.

### **Θεματολογία των ερωτηματολογίων**

- Εμπειρίες διαπολιτισμικού περιεχομένου
- Αναπαραστάσεις σχετικά με τη Γαλλία, τους Γάλλους, τους ξένους
- Κίνητρα για εκμάθηση μιας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας /για εξοικείωση με ξένους πολιτισμούς
- Αναστοχασμός σχετικά με την Ταυτότητα
- Ανάπτυξη πνεύματος ανεκτικότητας και ειρήνης
- Επίδραση του μαθήματος της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στη στάση απέναντι στον Άλλο.

Με ποιες δραστηριότητες να αφυπνίσουμε τους μικρούς μαθητές απέναντι στον Άλλο;

#### **Δραστηριότητα 1**

Διαπολιτισμική ικανότητα:

Η διαπολιτισμική «στάση ζωής»

Τίτλος: Ο Εαυτός π ρ ο ς τον Άλλο

Στόχος: Άνοιγμα στον Άλλο και σχετικοποίηση του Εαυτού μέσα από τη διαπολιτισμική αξιοποίηση ενός κινουμένου σχεδίου/αυθεντικού παραμυθιού και της μουσικής του επένδυσης (δίγλωσσο νανούρισμα: γαλλικά/αραβικά) σε αντιπαράθεση με ένα χαρακτηριστικό ελληνικό παραδοσιακό, ένα λέρικο και ένα γαλλικό παραδοσιακό νανούρισμα.

Απολογισμός της διαπολιτισμικής αξιοποίησης του «Azur et Asmar» (Αζούρ και Αζμάρ)



### **Λακκί**

Ζωντανό ενδιαφέρον,  
ευχαρίστηση,  
ενθουσιασμός, περιέργεια  
για τις εξωτικές εικόνες  
της Αλγερίας, συμπάθεια  
προς τον ήρωα Ασμάρ και  
τη μητέρα του, ερωτήσεις  
σχετικά με τις παραδόσεις  
σε αυτές τις μακρινές  
χώρες, τις προκαταλήψεις.  
Θερμή συμμετοχή στις  
δραστηριότητες που  
προτάθηκαν μεταξύ των  
οποίων ξεχωρίζουμε:  
Μία αφίσα στο χρώμα της  
θάλασσας με αναγραμμένο  
το ρεφραίν του  
νανουρίσματος του έργου  
στολισμένο με κοχύλια  
που συλλέχθηκαν στις ακτές της Λέρου.

### **Ξηρόκαμπος**

Ησυχία πρωτόγνωρη,  
Θαυμασμός των χρωμάτων,  
των εφέ και της μουσικής  
του κινουμένου  
σχεδίου. Μερικοί μαθητές  
δίνουν ιδιαίτερη σημασία  
στο γεγονός ότι στην  
Αλγερία «είναι  
μουσουλμάνοι και όχι  
χριστιανοί όπως στα μέρη τους στη Λέρο».

Το σκετς αυτοσχεδιασμού που παρουσίασαν οι μαθητές, που αναπαριστά την αντιπαλότητα και έπειτα τη συμφιλίωση ανάμεσα στον Αζούρ και τον Αζμάρ, μας άγγιξε βαθύτατα.

### **Δραστηριότητα 2**

Διαπολιτισμική ικανότητα:

Η διαπολιτισμική «συμπεριφορά»

Τίτλος: Ο Εαυτός ε ν ά ν τ ι α στον Άλλο

Στόχος: Εναισθητοποίηση των μαθητών στη σημασία της στάσης και της θέσης του σώματος στις διαπροσωπικές σχέσεις με αφορμή μία σκηνή της ταινίας

«Αζούρ και Αζμάρ»

Προσέγγιση διαθεματική: ζωγραφική, φωτογραφία, θέατρο

Αξιοσημείωτα πορίσματα της έρευνάς μας:

Λακκί

- Θέλουν να μάθουν ξένες γλώσσες για να μπορέσουν να ταξιδέψουν.
- Θεωρούν ότι περισσότερο μοιάζουμε παρά διαφέρουμε με τους ξένους.
- Παραδέχονται ότι τους αγγίζουν δραστηριότητες που τους βοηθούν να...δουν κάτι που κρύβουν στο βάθος της ψυχής τους.

Ξηρόκαμπος

- Θέλουν να μάθουν ξένες γλώσσες για να μάθουν περισσότερες γλώσσες στο μέλλον και να μπορέσουν να δουλέψουν.
- Ορισμένοι αντιλαμβάνονται περιοχές της Ελλάδας ως ξένες χώρες: Σύμη, Λειψοί, Ρόδος, Πάτμος, Κάλυμνος, Λάρισα.
- Δεν βρίσκουν καμία ομοιότητα ανάμεσα στους ίδιους και τους ξένους, κυρίως στην περίπτωση των μεταναστών που ήρθαν στη Λέρο.

### Συμπεράσματα της παιδαγωγικής μας έρευνας

- I. Οι στάσεις απέναντι στην Ετερότητα καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την δική μας Ταυτότητα κι ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για μια τοπική ταυτότητα ιδιαίτερα χαρακτηριστική όπως του χωριού του Ξηροκάμπου.
- II. Η πρόωμη ευαισθητοποίηση των παιδιών του δημοτικού στο Άλλο μέσα από το μάθημα της γαλλικής ως ξένη γλώσσα επέφερε διαφοροποίηση των εθνοκεντρικών στάσεων (Λακκί) και ενίσχυσε τους μαθητές με περισσότερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητα αλληλεπίδρασης με τον Άλλο.
- III. Η «αφύπνιση» στη Διαφορετικότητα από την πιο νεαρή ηλικία είναι δυνατή να συμβεί αρκεί να πραγματοποιείται με τον πλέον διακριτικό τρόπο. Η τέχνη, το συναίσθημα και η φαντασία μπορούν να γίνουν η γέφυρα προς τον Άλλο... Και αυτός με τη σειρά του ο καθρέφτης του Εαυτού μας. . .

### Παράρτημα 1:

Το τραγούδι ( νανούρισμα ) του Αζούρ και του Αζμάρ  
(ρεφραίν σε: αραβικά/γαλλικά/ελληνικά)

Sabi saghir = sabi sarir = صغير صبي

yasir kabir = yassir kabir = كبير بصير

yaqta oul widyan fi niran = yakta oul ouidiane fi nirane = نيران في الوديان يقطع

wahouwa youkhalles houriyata ljan = waouwa youralesse ouriata ljane = الحرية وهو يخلص  
الجن من

fi hannan = fi anane = حنان في

Το ρεφραίν του νανουρίσματος προς διδασκαλία

Petit enfant = Μικρό παιδί  
deviendra grand = θα μεγαλώσει  
Il franchira les océans = θα διασχίσει τους ωκεανούς  
Il sauvera la fée des djinns = θα σώσει τη νεράιδα των τζίνι  
et tous les deux seront heureux = και τα δύο θα είναι ευτυχισμένα

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Στ. (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ.7, 7-18
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρατσάλη-Σαλιάρη, Π. (2004). *Το μακρύ ταξίδι της Λέρου μέσα στους αιώνες*, έκδοση Δημοτικού Πνευματικού Κέντρου Λέρου, Λέρος.
- Charlot, B. (1997). *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μια θεωρία*, μτφρ. Μ. Καραχάλιος, Ε. Καραχάλιου-Λινάρδου, επιμ. Ν. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). «Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 7, 145-158
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μτφρ. Ν. Παπασταύρου, επιμ. Ι.Ν. Νεστόρος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hagège, Cl. (1996). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου, επιμ. Ρ. Δελβερούδη, Αθήνα: Πόλις.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. μτφρ.& επιμ.Τζαννόνε-Τζωρτζή. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καγκά, Ε. (2002). «Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 7, 66-70.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ., Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική αγωγή, Ε' & ΣΤ' τάξη*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ανάδοχος έργου: εκδόσεις Πατάκη.
- Μουτζούρη-Μανούση, Ε., Πρόσκολλη, Α. ( 2005). *Τα μονοπάτια της μάθησης - Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Πατάκης.
- Νίκου, Θ. (2008). *Δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο εικονικής τάξης*. Τεύχος περιλήψεων των εισηγήσεων για τη γαλλική γλώσσα: Εφαρμογή Ξενογλωσσων Προγραμμάτων στην Α/βάθμια εκπ/ση, ΥΠΕΠΘ-ΚΠΣ, 134-137.
- ΟΕΔΒ (2005). *Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' & ΣΤ' τάξη*. Αθήνα: ανάδοχος έργου: εκδόσεις Πατάκη.
- Παναγάκος, Ι. (2002). «Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 7, 72-79.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Εξελικτική ψυχολογία, Η ψυχική ζωή απο τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τόμος 3, Σχολική ηλικία*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Τόμος ΙΙ*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Taylor, C. (1994). *Πολυπολιτισμικότητα*, μτφρ. Φ. Παιονίδης, επιμ. Α. Gutmann. Αθήνα: Πόλις.

### **Ξενογλώσση**

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, Puf.
- Allès-Jardel, M. (1997). 'Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère'. *Actes du Colloque de LIDILEM : L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives*, Université Stendhal Grenoble III, 14-20.
- Amossy, R., Herschberg, P. (1997). *Stéréotypes et clichés, langue discours société*, Paris: Nathan.
- Ανδρουλάκης, Γ. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE, Unité 3, Axes déterminant la conception/planification du cours de FLE*. Πάτρα.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2002). *Education interculturelle et enseignement du FLE, Unité 3, La compétence de communication interculturelle en classe de langue*. Πάτρα.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2002). *Education interculturelle et enseignement du FLE, Unité 4, La prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue*. Πάτρα.
- Baïdak, N. (2003). 'La place des langues étrangères dans les parcours scolaires en Europe'. *Revue internationale d'éducation - Sèvres, CIEP, n° 33*, 101-106.
- Beaud, M. (1994). *L'art de la thès.*, Paris: La découverte.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théorie et pratiques*. Paris, CLE International.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-CREDIF, coll. LAL.
- Γκίνου, Ε. (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE, Unité 1, Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*. Πάτρα.
- Cain, A. (1997). 'L'acquisition de compétences culturelles en classe de langue, quels outils, quelles démarches spécifiques?'. *ELA, n° 106*, 201-208.
- Calaque., E. (1997). *L'enseignement précoce du français langue étrangère, Bilan et perspectives*, Université Stendhal Grenoble, lab.LIDILEM.
- Calliabetso-Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'heure scientifique*. Athènes : éditions Eiffel.
- Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum-La porte ouverte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De boeck.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des Langues vivantes. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Mon premier portfolio*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2003). *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.

- Conseil de l'Europe (2004). *Kit pédagogique, Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Puf .
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Debyser, F. & Tagliante, C. (2001). *Mon premier portfolio, Livret d'utilisation*, Paris : Didier.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*, Paris, CLE International.
- De Saint-Exupéry, Antoine. (1946). *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère -Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette.
- Gohard-Radencovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne : Peter Lang.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer*. Paris : Hachette.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
- Pantazi, V. (2004). 'La culture de la conscience interculturelle en cours de FLE à travers l'enseignement de la poésie'. *Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Panhellénique: Enseigner le français à l'heure actuelle: enjeux et perspectives*, Université d'Athènes, 469-478.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette.
- Porcher, L., Groux D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*, Paris : Puf.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Prwesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.
- Puren, C. (2003). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes- Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Sitot, D. (2000). *La construction de l'identité: de l'interculturalité à l'interculturel*, (Thèse de doctorat), Paris VIII.
- Triantafyllou, A. (2002). *Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*. Bern : Peter Lang.
- Triantafyllou, A. (2004). 'Sensibiliser à l'altérité par le texte littéraire: lecture anthropologique des littératures' dans *Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives*, Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Panhellénique des Professeurs de Français, Athènes, 585-592.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Zarate, G., Gohard-Radencovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003). *Médiation interculturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

### **Ιστοσελίδες**

- Europa, le site portail de l'Union Européenne pour l'accès à ses initiatives et ses politiques, 1995-2008, [consulté le 1er février 2008] Commission Européenne, <http://europa.eu/>
- Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, 2001 [consulté le 20 novembre 2007] Commission Européenne, <http://www.eurydice.org/>
- Franc parler, la communauté mondiale des professeurs de français, 2000 [consulté le 20 novembre 2007], OIF, [http://www.franccparler.org./](http://www.franccparler.org/)
- Inter-culturel, site d'association contre le racisme et l'ethnocentrisme, 1999, [consulté le 10 décembre 2007], Inter-culturel, <http://www.inter-culturel.net/>
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, [consulté le 18 avril 2008], ΥΠΕΠΘ, <http://www.ipode.gr/>
- Lingua, site pour la promotion d'idées éducatives novatrices, 2005, [consulté le 3 janvier 2008] IUFM de Bourgogne & Commission Européenne, <http://lingua.fcticnet/contribut/precoce.htm>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005 [consulté le 10 septembre 2006], Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Ε' και ΣΤ' τάξεων δημοτικού για τη γαλλική γλώσσα, 2005, Π.Ι., <http://www.pi-schools.gr/>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007 [consulté le 15 octobre 2007], Επιμορφωτικό υλικό διημερίδων Π.Ι σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Πάτρα στα πλαίσια του Πιλοτικού Προγράμματος: Εισαγωγή Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μάρτιος 2007, Π.Ι., <http://www.pi-schools.gr/>
- Poesie Attitude, site d'expression littéraire personnelle, 2006-2008, [consulté le 2 novembre 2007 ] <http://www.poesie-attitude.fr/>
- Primlangues, site et portail pour les langues vivantes au premier degré, 2006, [consulté le 10 février 2008], CIEP, <http://www.primlangues.education.fr/php/index.php/>
- Rieussec, A., 2004, [consulté le 18 décembre 2007], Apprendre/enseigner une langue vivante à l'école élémentaire, *IUFM de Toulouse*, [http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/cours/cm\\_didactique\\_2004.pdf](http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/cours/cm_didactique_2004.pdf)

### **DVD-Rom**

Ocelot, M., 2006, *Azur et Asmar*, Nord-Ouest, Rossignon, M., dvd-rom: couleur + son

### **CD**

Yared, G., Ocelot, M., 2006, *Azur et Asmar raconté par la nourrice*, Nord-Ouest, Sony Music Publishing, cd-livre: conte + musique

### **Abstact**

In times where human relations acquaint an international statue, teaching/learning foreign languages starts earlier. In Greece, the institutional learning of a second language is a reality for the last two classes of primary school for the last five years. Aiming at awakening towards other countries' language and culture, it focuses on the young students sensibilisation towards the notions of "The Same" and the "Different", the Identity and the Difference through a pedagogical environment enhancing the intellectual and psychic capacities of this age. In the present study, our goal was to

evaluate the attitudes of primary school students to a town and a village at the greek island Leros. We observed how they received the notions of Identity and Difference, at the beginning and at the end of one and two years of teaching respectively in order to discover if the children's social and cultural background has a serious impact on the intercultural liaison. For this reason, we assigned two questionnaires related to students representations towards French as a foreign language, at the beginning and at the end of the year, so that we follow student eventual modification of attitudes. We suggested activities developing the intercultural conscience, focusing on the positive role of various forms of art in enhancing children's rich potential. Finally, we analysed our data in order to proceed to conclusions regarding our initial hypothesis.

**Keywords:** identity, difference, intercultural consciousness awakening, early learning of foreign languages, primary education, emotional intelligence

**Μαριαλένα Ξενάκη**  
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας  
στο Γυμνάσιο, Λύκειο και το Δημοτικό Σχολείο Αστυπάλαιας  
ΜΑ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου  
Διεύθυνση εργασίας: Πέρα Γυαλός, 85900 Αστυπάλαια  
Διεύθυνση μόνιμης κατοικίας: Αγίων Πάντων 100, 17676 Καλλιθέα Αττικής  
τηλ. 210 9581766 & 22430 61604 - τηλ. εργασίας 22430 61284  
e-mail: [marialenax@yahoo.co.uk](mailto:marialenax@yahoo.co.uk)

# Μεταναστευτικός μαθητικός πληθυσμός και συγκρότηση εκπαιδευτικού εαυτού: μελέτη περίπτωσης

Παρασκευή Δεληκάρη

## Περίληψη

Στο κείμενο αυτό ερευνούμε τους όρους με τους οποίους η μεταναστευτική καταγωγή μελών του μαθητικού πληθυσμού συναρθρώνεται με τη συγκρότηση του επαγγελματικού εαυτού κάποιων εκπαιδευτικών. Αντλούμε θεωρητικά και μεθοδολογικά από ό,τι έχει οριστεί από τον Merton (1968: 157) ως serendipity: κάτω από ορισμένες περιστάσεις ένα τυχαίο ερευνητικό εύρημα επιτρέπει την παραγωγή κοινωνικής θεωρίας, ή ο ερευνητής ή η ερευνήτρια ανακαλύπτει μια βασική μεταφορά ή μια αφηγηματική στρατηγική που του/της επιτρέπει να κωδικοποιήσει και να διαμορφώσει αντίληψη για ένα πρόβλημα (Fine & Deegan, 1996). Με αφορμή τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ευρήματα της διατριβής μου σχετικά με την επινόηση και συγκρότηση αναλογιών ανάμεσα σε μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, και τη συνάρθρωση του 'προσωπικού' με το 'επαγγελματικό', μία από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, με αφορμή τη βαθμολόγηση της 'μεταναστευτικής καταγωγής', αντιπαραβάλλει την τραυματική αντιμετώπισή της ως μαθήτριας από τους τότε καθηγητές της με την αντιμετώπιση των 'Αλβανών' σήμερα. Ό,τι ενδιαφέρει το παρόν κείμενο από αυτή τη σύγχρονη εκφορά/μεταφορά της εχθρότητας ανάμεσα σε ένα έθνος-κράτος και τους Άλλους του, είναι η χρήση των «τεχνολογιών», δηλαδή «οι τεχνικές του λόγου (discours) –θεσμικού, επιστημονικού, συμβολικού, κ.λπ. που συμμετέχουν στις διαδικασίες κατασκευής υποκειμενικοτήτων»(Αθανασίου, 2007: 87, σημείωση 7), και το είδος των υποκειμενικοτήτων που κατασκευάζεται έτσι.

**Λέξεις-κλειδιά:** Serendipity, λόγος (discourse), μαθητικός πληθυσμός, μεταναστευτική καταγωγή, εκπαιδευτικός εαυτός, υποκειμενικότητες, αυτοβιογραφική συνέντευξη

## 1. Ερευνητική υπόθεση, μεθοδολογικές και θεωρητικές διευκρινίσεις

Στο κείμενο αυτό ερευνούμε τους όρους με τους οποίους η μεταναστευτική καταγωγή μελών του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να συναρθρώνεται με τη συγκρότηση του επαγγελματικού εαυτού κάποιων εκπαιδευτικών. Αντλούμε θεωρητικά και μεθοδολογικά από ό,τι έχει οριστεί από τον Merton (1968: 157) ως serendipity, όταν δηλαδή, κάτω από ορισμένες περιστάσεις, ένα τυχαίο ερευνητικό εύρημα επιτρέπει την παραγωγή κοινωνικής θεωρίας, ή όταν ο ερευνητής ή η ερευνήτρια ανακαλύπτει μια βασική μεταφορά ή μια αφηγηματική στρατηγική που του/της επιτρέπει να κωδικοποιήσει και να διαμορφώσει αντίληψη για ένα πρόβλημα (Fine & Deegan, 1996). Αφορμή για το κείμενο αυτό αποτέλεσαν κάποιες από τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ευρήματα της διατριβής μου<sup>1</sup> σχετικά με την επινόηση και τη συγκρότηση αναλογιών ανάμεσα σε μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, και τη συνάρθρωση του 'προσωπικού' με το 'επαγγελματικό' ως εκπαιδευτική στρατηγική



που ανιχνεύει και στοχεύει την εφαρμογή ιδεών και εννοιών που οι εκπαιδευτικοί(άνδρες και γυναίκες) διδάσκονται στις σπουδές τους<sup>ii</sup>.

Ως εμπειρικό υλικό αξιοποιείται η αυτοβιογραφική συνέντευξη μιας εκ των γυναικών φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος. Η εκπαιδευτικός, με αφορμή τη βαθμολόγηση της «μεταναστευτικής καταγωγής», αντιπαραβάλλει την τραυματική αντιμετώπισή της ως μαθήτριας από τους τότε καθηγητές της με την αντιμετώπιση των «Αλβανών» σήμερα. Η ευρύτερη συμπεριφορά προς τους Αλβανούς χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό ως μεταφορά για διακριτική συμπεριφορά σε βάρος «ξένων»<sup>iii</sup>.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα είναι το εξής: «...Επηρεάζομαι όταν βαθμολογώ, παρά τις αντίθετες προσπάθειές μου, από άλλα στοιχεία πέραν της επίδοσης, όπως την οικογενειακή κατάσταση, την ταυτότητα του μετανάστη... Όταν λέω επηρεάζομαι, εννοώ βαθμολογώ συναισθηματικά, δηλαδή έχω μια αυξημένη επιείκεια σε αυτές τις ομάδες μαθητών... Άλλωστε και οι δικές μου βαθμολογικές εμπειρίες ήταν τραυματικές... επειδή είχα αλλάξει περιβάλλον, είχα αλλάξει στέγη, ήμουνα συνολικά σε ξένο περιβάλλον και θυμάμαι και συγκεκριμένους καθηγητές που δεν με έβλεπαν με καλό μάτι. Ε, επειδή ήμουνα κι εγώ εκεί μετανάστης στο χώρο, υπήρχε μια αντιμετώπιση ανάλογη με τους Αλβανούς σήμερα...».

Σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετούμε στο κείμενο αυτό, η κοινωνική έρευνα οφείλει να προσεγγίζει τα φαινόμενα ανασυγκροτώντας τα νοηματικά πλαίσια και τα συστήματα αναφοράς των εμπλεκόμενων δρώντων υποκειμένων. Οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, όπως η συνθήκη την οποία εξετάζουμε, συνιστούν προνομιακό τόπο για τη μελέτη του βιοματικού κόσμου των υποκειμένων, για την ανίχνευση των πλαισίων από όπου αντλούν για να ορίσουν τις καταστάσεις, για την κατανόηση των ερμηνειών και των προσανατολισμών της δράσης τους (Γσιώλης, 2010: 353)<sup>iv</sup>. Τα άτομα καθώς κατασκευάζουν ταυτότητες, προσθέτουν συνοχή και νόημα στις διάφορες φάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής τους ιστορίας (Della Porta & Diani, 2006: 96). Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό στις ιστορίες ζωής και στις βιογραφικές αφηγήσεις, «στους ατομικούς αστερισμούς πολιτισμικών σημασιών, προσωπικοτήτων, αντιλήψεων του εαυτού, που προέρχονται από βιωμένες εμπειρίες» (Jasper, 1997: 44).

Στη μελέτη περίπτωσης<sup>v</sup> που εξετάζουμε, υποθέτουμε ότι η μεταναστευτική καταγωγή μελών ενός συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού λειτουργεί ως *ιδεολόγημα*<sup>vi</sup> και συναρθρώνεται με τους όρους συγκρότησης εαυτού της εκπαιδευτικού για να παραγάγει ευμενείς αυτοπαρουσιάσεις και θετικές αναπαραστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας.

Η πολιτική θεωρία του λόγου (political discourse theory), όπως έχει διαμορφωθεί από τους Ernesto Laclau, Chantal Mouffe και Γιάννη Σταυρακάκη, από την οποία αντλούμε, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους «οι κοινωνικές πρακτικές συστηματικά διαμορφώνουν τις ταυτότητες των υποκειμένων και των αντικειμένων συναρθρώνοντας σειρές από ενδεχομενικά σημαίνοντα στοιχεία που είναι διαθέσιμα σε ένα ρηματικό πεδίο» [επιπλέον, επιμένει] «στην έσχατη ενδεχομενικότητα κάθε κοινωνικής ταυτότητας και [παράλληλα αποδέχεται ότι] μερικές καθηλώσεις του νοήματος (partial fixations of meaning) είναι και πιθανές και αναγκαίες... [Παράλληλα εισάγει] τέσσερις βασικές κατηγορίες ώστε να αποδώσει αυτή τη σύλληψη της ταυτότητας. Μία από αυτές είναι και η κατηγορία της *συνάρθρωσης* (articulation)]...κάθε ταυτότητα αναδύεται μέσω της συνάρθρωσης ή της ανασυνάρθρωσης σημαϊνόντων στοιχείων» (Laclau & Mouffe, 1985: 112). Ως συνάρθρωση νοείται «κάθε πρακτική που εγκαθιστά μια σχέση ανάμεσα σε στοιχεία,

τέτοια ώστε η ταυτότητά τους διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής...» (Howarth, Norval & Stavrakakis, 2000: 7).

Η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την ανάγνωσή μας, επιχειρεί να συνδέσει νέες και ξένες εμπειρίες και γνώσεις με τις διαθέσιμες σε εκείνη βιογραφικές πηγές νοήματος ενσωματώνοντας ετερόκλητες καταστάσεις και ανακατατάξεις εντός μιας συνεκτικής εικόνας του εαυτού(με τα λόγια του Τσιώλη, 2010: 359). Ο Alheit (1992a: 279, όπως παρατίθεται από τον Τσιώλη, ό.π.: 358, σημείωση 14) ορίζει αυτή την ικανότητα ως «βιογραφικότητα» (Biografizität) «η ικανότητα του υποκειμένου να συνδέει νέες εμπειρίες και γνώσεις με τις διαθέσιμες βιογραφικές πηγές νοήματος». Βασικό συνεκτικό στοιχείο της εικόνας του εαυτού στην ανάγνωσή μας, αποτελεί η ενδεχομενική, αυθαίρετη και πολιτική νοηματοδότηση της ταυτότητας του μετανάστη και άλλων πραγματολογικών στοιχείων που ορίζονται ως «προβλήματα» από την εκπαιδευτικό, όπως η *οικογενειακή κατάσταση, η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο*.

Η εκπαιδευτικός επικαλείται *συναίσθημα και εκδήλωση επιείκειας* προς ομάδες μαθητών και μαθητριών, με χαρακτηριστικά, όπως η *μεταναστευτική καταγωγή, η επαρχιώτικη καταγωγή, η οικογένεια με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο*. Η επίκληση της επιείκειας προκύπτει όταν η εκπαιδευτικός βιώνει όρια στο τι μπορεί να βαθμολογήσει. Τα όρια *προσωποποιούνται* σε συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες, με αφορμή το χαρακτηρισμό της επίδοσής τους, οπότε και αισθάνεται αναγκασμένη - όπως δηλώνει - να συμπεριλάβει στα κριτήριά της και το συναίσθημα, εξαιτίας αυτού που βιώνει και περιγράφει ως «παιδαγωγικό έλλειμμα». Με το *συναίσθημα* αντισταθμίζει την έλλειψη παιδαγωγικής εξειδίκευσης, η οποία θα μπορούσε, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, να συμβάλει σε ακριβέστερη αποτύπωση του βαθμού. Δηλαδή, η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται, ότι ως διδάσκουσα δεν έχει την απαραίτητη εξειδίκευση να αντιμετωπίζει αυτά τα προβλήματα, ενώ θεωρεί την ικανότητα να τα αναγνωρίζει ως προβλήματα, και να προσδιορίζει το είδος των προβλημάτων που συνιστούν, ως αυθύπαρκτη και αυτονόητη. Τα ενδεχομενικά αυτά προβλήματα, στη συγκρότηση των οποίων εν μέρει αυθαίρετα συμβάλλει, περιγράφονται αποκομμένα από πρόσωπα, ως γενικεύσιμα και ομοιογενή. Ενισχύει το επιχειρήμά μας το γεγονός ότι *ίδιας τάξεως προβλήματα*, που απαιτούν «συναισθηματική» και «επιεική» βαθμολόγηση, θεωρούνται από άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος εκτός από τη *μεταναστευτική καταγωγή, η δυσλεξία, ή η χαμηλή ή οριακή νοημοσύνη*.

Ό,τι ενδιαφέρει το παρόν κείμενο από αυτή τη σύγχρονη εκφορά/ μεταφορά της εχθρότητας ανάμεσα σε ένα έθνος-κράτος και τους Άλλους του, είναι η χρήση των «τεχνολογιών», δηλαδή «οι τεχνικές του λόγου (discours) –θεσμικού, επιστημονικού, συμβολικού, κ.λπ. που συμμετέχουν στις διαδικασίες κατασκευής υποκειμενικοτήτων» (Αθανασίου, 2007: 87, σημείωση 7), και το είδος των υποκειμενικοτήτων που κατασκευάζεται έτσι: στη συγκεκριμένη περίπτωση της εκπαιδευτικού και των μεταναστευτικής καταγωγής μαθητών/ μαθητριών αποδεκτών, χωρίς τη θέλησή τους, της βαθμολογικής ‘επιείκειάς’ της.

## 2. Η ψευδαίσθηση της αμεσότητας

Η εκπαιδευτικός αντιπαραβάλλει την *τραυματική* αντιμετώπισή της ως *μαθήτριας* από τους *τότε* καθηγητές της με τη σημερινή αντιμετώπιση των ‘Αλβανών’ μεταναστών στο σύνολό τους. Στο επιχειρήμά της ‘οι Αλβανοί’ αναφέρονται ως

ομοιογενής ομάδα με χαρακτηριστικά που εξαντλούνται στην εχθρική τους αντιμετώπιση. Οι 'Αλβανοί' χρησιμοποιούνται ως μεταφορά εχθρικής/ρατσιστικής συμπεριφοράς προς 'ξένους' και η εκπαιδευτικός αυτοπαρουσιάζεται ως 'ξένη' με μια επιλεκτική μετατόπιση στο χρόνο και σε ένα χώρο (προς τον οποίο είχε μετακινηθεί ως μαθήτρια εξαιτίας κατολισθήσεων στον τόπο καταγωγής της). Η μεταφορά αυτή συμβάλλει στην ιστορικοποίηση του προσωπικού γεγονότος, δηλαδή στη μετάδοση και την εγγραφή του στην πραγματικότητα (Αμπατζοπούλου, 2002: 112). Με την επίκληση της συγκεκριμένης μεταφοράς, η εκπαιδευτικός επιχειρεί μια χειρονομία οικείωσης με ένα συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό «μεταναστευτικής καταγωγής», μια μεγάθυμη, όπως την προσλαμβάνει, αξιολόγηση της φαντασιακής ετερότητας των μαθητών και μαθητριών της με μεταναστευτική καταγωγή.

Η ταυτότητα του μετανάστη στο λόγο της εκπαιδευτικού συναρθρώνει πραγματολογικά στοιχεία: *το προσωπικό τραυματικό βίωμα της εκπαιδευτικού ως πάλαι ποτέ μετανάστριας μαθήτριας, η παρουσία μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική ταυτότητα στο σχολικό χώρο, και συμβολικά στοιχεία: η συναισθηματική και επιεικής βαθμολόγηση της μεταναστευτικής ταυτότητας, η ίδια η μεταναστευτική ταυτότητα ως αντικειμενοποιημένη, φυσικοποιημένη, άχρονη και υπερϊστορική οντότητα.* Η μεταναστευτική εμπειρία προσλαμβάνεται αποπλαισιωμένη από ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά και έμφυλα χαρακτηριστικά. Η εκπαιδευτικός με τη συνάρθρωση των παραπάνω ρηματικών στοιχείων επιχειρεί, σύμφωνα με την ανάγνωσή μας, μια τελετουργία θεραπείας του παλιού τραύματος.

Στις τελετουργίες της εκπαιδευτικού αναγνωρίζουμε ό,τι οι Laclau & Mouffe (1985) και Σταυρακάκης (2009) ορίζουν ως «ψευδαισθήσεις της αμεσότητας» (illusions of immediacy). Οι ουσιοκρατικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά, που αποπλαισιωμένα από το περιβάλλον στο οποίο νοηματοδοτούνται, αποδίδονται από την εκπαιδευτικό στην ταυτότητα του μετανάστη υπαρκτών μελών του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού με τον οποίο έρχεται σε επαφή, συνιστούν το είδος των ρηματοποιήσεων στις οποίες αναγνωρίζουμε τις λειτουργίες της «ψευδαίσθησης της αμεσότητας», ως εάν να υπάρχει στη μεταναστευτική ταυτότητα μια βαθύτερη ουσία και μαθητές, μαθήτριες, να διατηρούν αυτή την ουσία οπουδήποτε και αν συζητούνται και ως εάν η υψηλή, επιεικής και συναισθηματική βαθμολόγηση της εκπαιδευτικού να μπορεί να έχει άμεση και θετική επίδραση στην εχθρική αντιμετώπιση της ταυτότητας του μετανάστη. Αυτές οι ρηματοποιήσεις της εκπαιδευτικού δημιουργούν επίσης την ψευδαίσθηση ότι τα πρόσκαιρα χαρακτηριστικά που συνθέτουν υπό συγκεκριμένες, πολύπλοκες, πολλαπλές κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες τις μαθητικές και εκπαιδευτικές ταυτότητες μπορούν να παραπέμπουν και να ανάγονται άμεσα σε υπερϊστορικές και αποπλαισιωμένες σταθερές ταυτότητες/ σύμβολα μαθητών και εκπαιδευτικών.

### **3. Πώς μια ξενόφιλη στάση μπορεί να κατασκευάζει «ξένους»**

Στις ρηματοποιήσεις της εκπαιδευτικού λανθάνει η πεποίθηση ότι η θετική στάση της απέναντι στην ταυτότητα του μετανάστη δεν θα παραγάγει το τραύμα που της προκάλεσαν οι δικοί της εκπαιδευτικοί. Ωστόσο η ομοιογενής και ουσιοκρατική ανάγνωση της ταυτότητας του μετανάστη μπορεί να εξωθεί συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες να αναγνωριστούν αποκλειστικά και μόνον μέσω αυτής της ιδιότητάς τους άρα να τους συγκροτεί ως μετανάστες, ξένους, έτερους, ανοίκειους, 'άλλους'. Οι

ιδιαιτερότητες της μεταναστευτικής εμπειρίας όπως διαμεσολαβούνται από την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική καταγωγή, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την εκάστοτε ιστορικότητα του μεταναστευτικού φαινομένου, παραμένουν αόρατες. Όπως αόρατες και βουβές παραμένουν και οι διαφορετικές μαθητικές ταυτότητες ως δυνατές και επιθυμητές επιλογές για τους συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες.

Είναι δελεαστική η αναλογία που εμφανίζει η αφήγηση της εκπαιδευτικού για το *βίωμα του εαυτού εν αδικία*, με αφηγήσεις *ηρώων* σε παραμύθια, οι οποίοι, οφείλουν, όταν η *αξία* και το *ήθος* τους *αμφισβητούνται*, να εκδραματίζουν τελετουργίες που να αποδεικνύουν όχι απλώς την κατοχή αυτών των ιδιοτήτων αλλά την *καθ' υπερβολήν* κατοχή (Propp, 1991). Με αφορμή τη βαθμολόγηση και την πιθανότητα να αμφισβητηθεί το αντιρατσιστικό και φιλόφρονο ήθος της εκπαιδευτικού σε περίπτωση χαμηλής και αρνητικής βαθμολογίας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, η εκπαιδευτικός επιλέγει να εκδραματίσει τελετουργίες που να διασφαλίζουν τη θετική αυτοεικόνα. Εντέλει, το βίωμα της εκπαιδευτικού/ μαθήτριας εν αδικία που έζησε στο παρελθόν της μια αντιμετώπιση ανάλογη με αυτή «των Αλβανών σήμερα» και οι τελετουργίες με τις οποίες το εκδραματίζει ενώ δείχνουν να παραπέμπουν σε αντισταθμιστική παιδαγωγική καταλήγουν να συγκροτούν και να αναπαράγουν ασύμμετρες εκπαιδευτικές σχέσεις και κοινωνικά ασύμμετρες μαθητικές ταυτότητες.

#### 4. Τα όρια της ερευνητικής αφήγησης

«Καθώς το αποτέλεσμα της ανάλυσης συνθέτει με τη σειρά του μια νέα αφήγηση, η ανάλυση συμπεριλαμβάνει και την ερευνήτρια, τη δική της αθέλητη εμπλοκή με την ακρόαση του λόγου της εκπαιδευτικού. Έτσι ο λόγος εδώ δεν μπορεί να αποτελεί την αναπαράσταση μιας αλήθειας ή την τελεσίδικη διατύπωση κοινωνικής θεωρίας. Υπάρχουν οι ασυνείδητες κατασκευές της αναγνώστριας και γράφουσας ερευνήτριας, «αφού, καθώς διαβάζεις, ο χρόνος και ο χώρος διαπλέκονται και δεν ξεχωρίζουν και συνδέονται ιστορικά με άλλους, που ζουν ή δεν ζουν στο χαρτί και καθώς διαβάζουμε την ιστορία τους, μπορεί να είναι απλώς μια ακόμη ιστορία, ωστόσο διαβάζοντάς την διαβαζόμαστε από αυτήν, διαβάζουμε τον εαυτό μας μέσω αυτής» (Patterson & Brodgen, 2006: 17). Ή με τα λόγια της Βιδάλη (2000: 132) «*περιγράφοντας ένα γεγονός που δεν έχω η ίδια βιώσει, αναγκαστικά σας καταθέτω και τη δική μου ιστορία*».

#### Σημειώσεις:

i. Αντικείμενο της αδημοσίευτης διατριβής (2006) αποτέλεσαν οι λόγοι (discourses) σαράντα (40) εκπαιδευτικών ανδρών και γυναικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φιλολόγων και μαθηματικών, σχετικά με την εννοιολόγηση των βαθμολογικών τους πρακτικών για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών. Το εμπειρικό υλικό αποτέλεσαν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των αντίστοιχων εκτενών συνεντεύξεων, εστιασμένων συνομιλιών μαζί τους. Η θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση διαμορφώθηκε στη βάση της πολιτικής θεωρίας του λόγου (political discourse theory), όπως αυτή συγκροτείται από τον Ernesto Laclau, Chantal Mouffe και Γιάννη Σταυρακάκη. Η εργασία συγκροτείται γύρω από τη θεωρητική υπόθεση ότι στους λόγους των εκπαιδευτικών η αριθμητική αποτύπωση της βαθμολογίας δεν συνοδεύεται από σιγουριά και βεβαιότητες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βαθμολογήσουν, ενεργοποιούν ανομοιογενείς λόγους, χωρίς συνοχή, και στο πλαίσιο της έρευνας μπαίνουν σε διαδικασία αναστοχαστική και συγκροτούν λόγους με ετερόκλητα στοιχεία: παιδαγωγικές παραδοχές, μνήμες από προσωπικά βιώματα, θεσμικές υποδείξεις, συναισθήματα,

αντιλήψεις για το ρόλο και το φύλο, τεχνικές-τελετουργίες, αποσπασματικές επιστημονικές γνώσεις. Τα παραπάνω συναρθρώνονται γύρω από την έννοια «βαθμός» που λειτουργεί ως «κομβικό σημείο». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να διαχειριστούν αφενός την εμπειρία της άσκησης εξουσίας που συνιστά η βαθμολόγηση και αφετέρου αμηχανίες που τους προκαλεί η επίγνωση των διαδικασιών κοινωνικής επιλογής που επιτελούν στο όνομά της. Βλέπε σχετικά και Δεληκάρη (2007).

ii Είναι γνωστή ερευνητικά αυτή η εκπαιδευτική στρατηγική. Βλέπε ενδεικτικά Brown, T. & McNamara, O. (2005) και Heywood, D. & Parker, J. (1997). Μία από τις βασικές θεωρητικές υποθέσεις της διδακτορικής μου διατριβής ήταν η σχετική με τη συγκρότηση φαντασιακών αναλογιών ανάμεσα σε μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς ως στρατηγική με την οποία επιχειρούν να συσκοτίσουν τις αυθαίρετες συνθήκες θέσμισης των βαθμολογικών πρακτικών τους. Την τακτική αυτή των εκπαιδευτικών αποδίδουμε, με τα λόγια του Laclau (1997: 99), ως *λησμονιά των απαρχών*, και υποθέτουμε ότι έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς από την επιτυχία της εξαρτάται, η διατήρηση των βαθμολογικών *βεβαιοτήτων*, παράλληλα με τις επαγγελματικές *ταυτίσεις* που με αφορμή τη διασφάλιση των βεβαιοτήτων, επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί.

iii Σχετικά με την παραγνωρισμένη πολλαπλότητα της μεταναστευτικής εμπειρίας, βλέπε ενδεικτικά Βεντούρα (1994: 51), Πετρονώτη (1998: 178), Πλεξουσάκη (2003: 19), και Ασκούνη (2001: 27): «έμμεσα θεωρείται ότι όλα τα μέλη των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών ομάδων συμμετέχουν *ομοιόμορφα* και υιοθετούν με *ενιαίο* τρόπο τις αρχές, τις αξίες και τις εκφράσεις του πολιτισμού που τους χαρακτηρίζει» ( η έμφαση δεν ανήκει στο κείμενο).

iv Ευχαριστώ και από εδώ το Γιώργο Τσιώλη, Επίκουρο Καθηγητή στο τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου της Κρήτης, ο οποίος, με άλλη αφορμή, έθεσε στη διάθεσή μου, με τη γενναιοδωρία που τον χαρακτηρίζει, μεταξύ άλλων ηλεκτρονικών πηγών σχετικών με τη βιογραφική προσέγγιση και το παρόν κείμενο, τότε ακόμη αδημοσίευτο.

v Η μεθοδολογική αυτή επιλογή επιτρέπει κυρίως να ελέγξουμε την ερευνητική μας υπόθεση και να την αναδιατυπώσουμε επαρκέστερα.

vi Με την έννοια *ιδεολόγημα* αναφερόμαστε σε «εκείνες τις αφηγηματικές ενότητες ενός κοινωνικού συμβολικού τύπου... πρέπει να μάθουμε να διακρίνουμε ανάμεσα στα κείμενα στα οποία τα ιδεολογήματα έχουν αφήσει τα ποικίλα ίχνη τους, και στα ίδια τα ελεύθερα-πλέοντα αφηγηματικά αντικείμενα (the free floating narrative objects themselves), τα οποία δεν δίνονται ποτέ στην αρχική τους λεκτική μορφή, αλλά πρέπει πάντοτε να ανασκευαστούν μετά το γεγονός, ως υποθέσεις εργασίας και υπο-κείμενο (δευτερεύον κείμενο, subtext)» (Jameson, 1982: 185).

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Αθανασίου, Α. (2007). *Ζωή στο όριο. Δοκίμια για το σώμα, το φύλο και τη βιοπολιτική*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Αμπατζοπούλου, Φ. (2002). «Διαβάζοντας και ακούγοντας μαρτυρίες Ελλήνων Εβραίων». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107Α, 109-120.

Ασκούνη, Ν. (2001). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τόμος Β, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*. Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. / ΜΝΗΜΩΝ.

Βιδάλη, Α. (2000). «Κόκκινο για αίμα: το αβάσταχτο φορτίο των λέξεων». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107Α, 121-134.

Δεληκάρη, Π. (2007). «'Αδιάβλητη' βαθμολογία και επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών». Στο Δ. Χατζηδήμου et al. (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 295-305.

Πετρονώτη, Μ. (1998). *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης. Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές*. Αθήνα: UNESCO / ΕΚΚΕ / Πλέθρον.

- Πλεξουσάκη, Ε. (2003). *Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών ([www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net), Επιστ. υπεύθυνη σειράς: Αλεξάνδρα Ανδρούσου).
- Τσιώλης, Γ. (2010). «Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα». Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 347-370.
- Laclau, E. (1997). *Για την επανάσταση της εποχής μας* (μτφρ. Γ. Σταυρακάκης). Αθήνα: Νήσος.
- Propp, V. J. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη του Κλωντ Λεβί Στρως με τον Β. Γ. Προπ και άλλα κείμενα* (μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

### **Ξενόγλωσση**

- Brown, T. & McNamara, O. (2005). *New Teacher Identity and Regulative Government. The Discursive Formation of Primary Mathematics Teacher Education*. New York Springer.
- Della Porta, D. & Diani, M. (2006). *Social Movements. An Introduction*. London: Blackwell.
- Fine, G. & Deegan, J. (1996). 'Three Principles of Serendip: Insight, Chance and Discovery in Qualitative Research'. *Qualitative Studies in Education*, 9, 434-447.
- Heywood, D. & Parker, J. (1997). 'Confronting the Analogy: Primary Teachers Exploring the Usefulness of analogy in the Teaching and Learning of Electricity'. *International Journal of Science Education*, 19 (8), 869-885.
- Howarth, D., Norval, A. J. & Stavrakakis, Y. (eds.), (2000). *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester: Manchester University Press.
- Jameson, F.(1982). *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca: Cornell University Press.
- Jasper, J. (1997). *The Art of Moral Protest: Culture, Biography and Creativity in Social Movements*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Social Strategy*. London: Verso.
- Merton, R.K.(1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Patterson, d., & Brogden, L. M. (2006). 'Talk/reading/voice: Research'. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), Article 2. Retrieved [19/9/2010] from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_2/html/patterson.htm](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/html/patterson.htm)
- Stavrakakis, Y. (2009). *Discourse and Affect: Conceptual and Political Dialectics in Theory and Empirical Analysis*. Manchester: 59th PSA Annual Conference.

### **Abstract**

In this text we consider the terms under which the 'emigrational origins' of some of the members of a student population are articulated with the forming (constitution) of some educators' professional self. Theoretically and methodologically we apply to the concept of serendipity, as this has been defined by Merton(1968: 157): under certain circumstances a random research finding allows the generation of a social theory, or the researcher discovers a key metaphor or a narrational strategy that enables him/her to codify and form a certain perspective about a problem(Fine & Deegan, 1996). On the

occasion of the research hypotheses as well as the findings of my Thesis which was dealing with the conception and creation of analogies between students (either male or female) and educators and with the articulation of the “individual” (personal) with the “professional”, one of the sample teachers collates her traumatic encounter with her teachers of the time with an imaginary collective contemporary attitude to the “Albanians” (Albanian immigrants). The part of this modern expression of hostility between a state-nation and its “Others” which is of interest for this text, is the use of “technologies”, namely, the discourse techniques (institutional, scientific, symbolic, etc) that participate in the construction procedures of subjectivities.

**Keywords:** serendipity, discourse, student population, emigrational origin, educational self, subjectivities, autobiographical interview

**Παρασκευή Δεληκάρη**

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.

Ειδική Επιστήμων Πανεπιστημίου Κρήτης

Διδάσκουσα στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών

Τζουμαγιάς 75, 12131 Περιστέρι, Αθήνα

τηλ. 6972926903

e-mail: [pdelikar@ecd.uoa.gr](mailto:pdelikar@ecd.uoa.gr) & [delikaripar@social.soc.uoc.gr](mailto:delikaripar@social.soc.uoc.gr)

## «Πολύδρομο»: φέρνοντας την κοινωνία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση στην κοινωνία

Γιώτα Γάτση  
Ρούλα Τσοκαλίδου

### Περίληψη

Η ομάδα και το ομώνυμο πολυγλωσσικό περιοδικό για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό «Πολύδρομο» αποτελεί προϊόν της ανάγκης μας να δημιουργήσουμε ένα μέσο διαρκούς και ουσιαστικής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά σχετικά με τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και του πολυπολιτισμού σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Θεωρούμε ότι η διγλωσσία αποτελεί ίσως το πιο πολιτικοποιημένο θέμα στη γλωσσολογία και την εκπαίδευση, ενώ τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα, δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004). Βασιζόμαστε, επίσης, στην αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως σχέση, δηλαδή ό,τι μαθαίνεται μέσω της μίας αξιοποιείται με κάποιον τρόπο μέσω της άλλης (Cummins, 2001). Μέσα από το «Πολύδρομο» εκφράζονται οι απόψεις των παιδιών, τα οποία, βλέποντας τα ίδια τους τα σημειώματα να δημοσιεύονται, θεωρούν τους εαυτούς τους «υπεύθυνους συνεργάτες» (responsible contributors) (Ball, 1998). Η διατήρηση της προσωπικής τους πολυσύνθετης ταυτότητας, καθώς επίσης και της μητρικής τους γλώσσας, εκφράζεται σε κάθε σημείωμα τους, παρουσιάζοντας την ως ένα μεγάλο εκπαιδευτικό προνόμιο και όχι ως αναπηρία.

**Λέξεις-κλειδιά:** διγλωσσία, ταυτότητα, πολυπολιτισμός, επικοινωνία με μετανάστες/τριες, γονείς και κείμενα παιδιών

### 1. Εισαγωγή – Ταυτότητα περιοδικού «Πολύδρομο»

*Είμαστε όλοι αναγκασμένοι να ζούμε σε ένα σύμπαν που δεν μοιάζει σε τίποτε με τον τόπο από τον οποίο καταγόμαστε, πρέπει όλοι να μάθουμε κι άλλες γλώσσες, άλλους τρόπους ομιλίας, άλλους κώδικες...*

*Ο κόσμος είναι μια σύνθετη μηχανή και δεν τον διαλύεις μονάχα με ένα κατσαβίδι. Αυτό όμως δε θα πρέπει να μας εμποδίζει να παρατηρούμε, να επιδιώκουμε να καταλάβουμε, να κοιτάμε μέσα μας, να συζητάμε και καμιά φορά να προτείνουμε το ένα ή το άλλο μονοπάτι που θα μπορούσε να ακολουθήσει η σκέψη μας.*

(Maalouf, 1998)



Όπως, χαρακτηριστικά, γράφει ο Maalouf (1998), στο παραπάνω απόσπασμα, η σύγχρονη πραγματικότητα είναι τέτοια που μας καλεί να υπερβούμε τα όρια της καταγωγής και της γλώσσας μας, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε 'άλλους κώδικες' και 'τρόπους ομιλίας' σε έναν κόσμο που αποτελεί μια 'σύνθετη μηχανή' που προσεγγίζεται μόνο μέσα από πολλά και αποτελεσματικά νοητικά εργαλεία.

Η ανάγκη για υπέρβαση των γλωσσικών και πολιτισμικών μας ορίων γίνεται ακόμη πιο επιτακτική για όσους και όσες από εμάς ασχολούμαστε με την εκπαίδευση σε ένα σύγχρονο ελληνικό σχολείο που χαρακτηρίζεται από εθνοτική ετερογένεια και επαφή γλωσσών/ πολιτισμών. Η ομάδα και το ομώνυμο πολυγλωσσικό περιοδικό για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό «Πολύδρομο» αποτελεί προϊόν της επιθυμίας μας ως ερευνητές και ερευνήτριες να επιστρέψουμε κάτι απτό, αλληλεπιδραστικό και δημιουργικό στην κοινωνία και στις κοινοτικές ομάδες από τις οποίες αντλούμε τα δεδομένα μας όλα αυτά τα χρόνια που μελετούμε το φαινόμενο της επαφής των γλωσσών και της διγλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα το περιοδικό «Πολύδρομο» ξεκίνησε από την προσπάθειά μας να συγκεράσουμε τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντά μας με τις προσωπικές μας επιλογές και επιθυμίες, με απώτερο στόχο να επικοινωνούμε συστηματικά για τα θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και με γονείς που ενδιαφέρονται και αποζητούν απαντήσεις σε ποικίλα σχετικά ερωτήματα-θέματα που τους απασχολούν (Τσοκαλίδου, 2009).

Μέσα από το περιοδικό «Πολύδρομο» αναζητάμε τρόπους και απαντήσεις σε θέματα όπως η ανάπτυξη της παιδικής διγλωσσίας, η διαπολιτισμική επικοινωνία, οι κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας, τα θέματα της ταυτότητας, η ενημέρωση των μεταναστών/τριών γονέων, αλλά και η επικοινωνία ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς και τους ελληνικής και μη-ελληνικής καταγωγής γονείς. Έτσι, απευθυνόμαστε κυρίως σε γονείς και εκπαιδευτικούς, που θα ενημερώνονται, αλλά και θα έχουν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση και αξιοποίηση της διγλωσσίας και της επαφής των γλωσσών. Το μεγαλύτερο μέρος των περιεχομένων της έκδοσής μας είναι γραμμένο στα ελληνικά, αγγλικά, ρωσικά, αλβανικά και, όποτε αυτό είναι εφικτό, σε άλλες γλώσσες, με σκοπό την άμεση επικοινωνία μας με το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό μελών μεταναστευτικών κοινοτήτων της χώρας μας. Με αυτό το τρόπο, το πολυγλωσσικό «Πολύδρομο» δημιουργεί ένα νέο ίχνος στο διάλογο για την εκπαίδευση και την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη στη χώρα μας. Η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, για την οποία γράφονται ήδη πολλά πράγματα στην Ελλάδα, λειτουργεί τόσο ως αφετηρία όσο και ως στόχος και εν τέλει υλοποιείται σε κάθε γραμμή, σε κάθε σελίδα του περιοδικού (Σκούρτου, 2009).

### **1.1 Δομή και Οργάνωση/ Περιεχόμενο Πολύδρομου**

Το περιοδικό οργανώνεται σε τρία κύρια μέρη: α) το Θεωρητικό, β) το Διαδραστικό, και γ) το Ενημερωτικό. Πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος αναλύονται παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα διγλωσσίας και πολυπολιτισμού, καθώς επίσης πορίσματα ερευνών και θέματα γενικού εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος που αφορούν τις σύγχρονες κοινωνίες. Στη συνέχεια το διαδραστικό μέρος αποτελεί ένα κανάλι επικοινωνίας με μαθητές/τριες, των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και γονείς με την ευρύτερη κοινωνία. Το εκπαιδευτικό πεδίο στο οποίο εμπλεκόμαστε όλοι και όλες

μας είτε άμεσα, είτε μέσω των παιδιών μας μας προκαλεί να συνειδητοποιήσουμε την πρωταρχική ανάγκη για τη δημιουργία ανοίγματος προς το διαφορετικό, την ανάγκη καλλιέργειας μιας προσωπικής ταυτότητας, μιας ταυτότητας που μπορεί να διαπλάθεται μονίμως (Γάτση, 2009). Το τρίτο μέρος εμπεριέχει ενημέρωση που αφορά δίγλωσσα βιβλία για παιδιά, πληροφορίες για μεταναστευτικούς συλλόγους, ανακοινώσεις και κάθε είδους πληροφορία που μπορεί να συντελέσει στον εμπλουτισμό του γλωσσικού και πολιτιστικού κεφαλαίου των ατόμων (Bourdieu & Passeron, 1977) που βαίνουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες.

## **2. Διαδραστικό μέρος: οι «φωνές» των πολύγλωσσων μαθητών/τριών**

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που αφορούν το «Πολύδρομο» είναι οι φωνές και οι πραγματικότητες των παιδιών, όπως αυτές αναδύονται στο δεύτερο, διαδραστικό μέρος του περιοδικού. Οι μαθητές/τριες ηλικίας 9 και 10 ετών, κατά την διάρκεια του μαθήματος των γαλλικών, αποκαλύπτουν, ύστερα από ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού τους, την πολυσύνθετη ταυτότητά τους. Όπως προκύπτει από τα λόγια-κείμενα των ίδιων των παιδιών, η γλώσσα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής μας, αλλά επίσης και τη βασική συνιστώσα της διαφύλαξης της ιδιαίτερης ταυτότητάς μας (Cummins, 2000). Οι μαθητές/τριες νιώθουν πρωταγωνιστές/τριες εφόσον ως συγγραφείς του περιοδικού «Πολύδρομο» αποκτούν ενεργό ρόλο. Με την αυθόρμητη κι ειλικρινή τους γραφή και γλώσσα αποκαλύπτουν τη γλωσσική ποικιλομορφία της κοινωνίας μας και την αξία της γλώσσας τους ή των γλωσσών τους στο πλαίσιο της οικογένειας και της τάξης τους. Το «Πολύδρομο» αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν την υπό διαμόρφωση ταυτότητα τους στο «μονόγλωσσο» ελληνικό σχολείο.

Τα κείμενα τους μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004). Η διγλωσσία είναι μέρος της σχολικής ζωής και μάθησης είτε είναι επίσημα αποδεκτή είτε όχι (Baker, 2003). Δίνοντας φωνή στις σκέψεις και στις εμπειρίες των δίγλωσσων παιδιών συμβάλλουμε στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Cummins, 2001).

Μέσα από τα σημειώματα τους αναδύεται η ιδεολογικοπολιτική διάστασή της διγλωσσίας και η σημασία των γλωσσικών ιδεολογιών και των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο. Οι πολύγλωσσοί/ες μαθητές/τριές μας φαίνεται ότι έχουν πλήρη συνείδηση της μονογλωσσικής πολιτικής που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο. Αντιλαμβάνονται την ταυτότητα τους ως μια σύνθεση υπό διαπραγμάτευση, άρρηκτα συνδεδεμένη με *τους τρόπους που αλληλεπιδρούμε, μαθαίνουμε και διδάσκουμε* (Ball & Ellis, 2007, Norton, 1997, Raible & Nieto, 2003). Από την άλλη πλευρά, οι συγγραφείς μας αρνούνται να «συνεργήσουν» στις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες του ελληνικού σχολείου που θεωρούν την διγλωσσία ως ένα εμπόδιο στην γλωσσική σχολική τους ανάπτυξη, γεγονός που προκύπτει από τη διαπίστωση της βιβλιογραφίας ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θεωρούν ότι η γλωσσική και γενικότερη πολιτισμική ταυτότητα που φέρνει το κάθε παιδί στο σχολείο από την οικογένειά του 'δεν είναι δουλειά τους' (Lee & Oxelson, 2006). Αντίθετα, εμείς ενστερνιζόμαστε τη θέση ότι η αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών γλωσσών και ειδών λόγου

βοηθάει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητας να στοχάζονται τα παιδιά κριτικά τα πολύπλοκα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους (Cope & Kalantzis, 2000)

Παρακάτω παρατίθενται σε πίνακες ορισμένα σημειώματα παιδιών που δημοσιεύονται στο Πολύδρομο (Γάτση, 2009 & 2010):

### Πίνακας 1

*Τα παιδιά είναι καλό να μαθίνουν την μητρική τους γλώσσα γιατί κάποια στιγμή θα χρειαστεί, π.χ αν πάνε στη χώρα, π.χ αν πάνε στην χώρα που γεννήθηκε η μητέρα τους πώς θα μιλήσουν;*

*Κάποιοι λένε ότι αν μιλήσεις άλλη γλώσσα σιγα-σιγά θα ξεχνάς τα ελληνικά, λάθος αν ξέρεις καλά μια γλώσσα καλά δεν θα την ξεχάσεις ποτέ. Εγώ μικρή δεν ήξερα ελληνικά και μιλούσα μόνο ρώσικα και γεωργιανά αλλά δεν τα ξέχασα ποτέ. Γι'αυτό κάντε μια προσπάθεια να μη ξεχάσετε καμία γλώσσα που ξέρετε.*

Γιολάντα

(Γάτση, 2010)

### Πίνακας 2

*«Στο σχολείο μας είχαν έρθει δυο παιδιά Ρωσάκια. Επειδή δεν ήξεραν ελληνικά όλοι τους έβρηζαν και τους κορόιδευαν. Κανείς δεν τους έκανε παρέα εκτός από τη παλαιά μου τάξη εμείς τους μάθαμε λίγα ελληνικά. Όμως τώρα έχουν μάθει καλά ελληνικά και όλοι τους κάνουν παρέα.»*

Κωνσταντίνος Κατσ., Στ1

(Γάτση, 2009)

### Πίνακας 3

Γεια σας!  
Μιλάω ρώσικα στο σπίτι και όταν μιλάω μεχρυσούς που ξέρουν τη γλώσσα, γαλλικά στη τάξη των γαλλικών, τουρκικά κιάια φορά με τη γιαγιά και αγγλικά στη τάξη αγγλικών. Επίσης η οικογένειά μου είναι πολύγλωσση ξέρουμε δηλαδή, ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά, ρωσικά και τουρκικά. Μιλάω πολλές γλώσσες γιατί οι συγγενείς μου είναι από τη Γεωργία κι εσείς μαθαίνουν πολλές γλώσσες.

Νικόλαος

(Γάτση, 2009)

#### Πίνακας 4

*Μας βρίζουν την χώρα. Με λένε μην μιλάμε ρωσικά. Μας λένε να φύγουμε από την Ελλάδα. Η κοιρία μας λέη να αγαπώ την Ελλάδα παρά την Ρωσσία και νιόθο άσχημα από μας το κάνει η κυρία και δεν μ'αρέση, καλήτερα να ήμουν με τους Αράβους παρά με του Έλλινες κε η κυρία μας λέη να μην μιλάμε ρώσικα και να ακούμε γιατί θα ξεχάσουμε τα ελληνικά αλλά οι γονείς μας λένε να μάθουμε ρώσικα για να μιλάμε σε Ρώσους και να πάμε στη Ρωσσία στην Μόσχα.*

Γιώργος

(Γάτση, 2009)

Πιο συγκεκριμένα στο παρακάτω απόσπασμα, μέσα από τα λόγια του Κώστα, του δεκάχρονου μαθητή αλβανικής καταγωγής, εκφράζεται μια στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών που έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τη συζήτηση που έχει προηγηθεί σχετικά με τη σημασία της παιδικής διγλωσσίας. Εδώ το σχολείο ποινικοποιεί τη χρήση της αλβανικής αλλά και την ελεύθερη έκφραση των απόψεων των παιδιών:

#### Πίνακας 5

*Είναι κακό να μιλάνε άλλες γλώσσες. Ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε άλλους επειδή είναι από άλλη χώρα. Δεν πρέπει να βρήζουν την Ελλάδα επειδή εδώ μεγαλώνουν. Μια φορά ένας συμμαθιτής μου έβρησε την Ελλάδα και βγήκε έξω για μισή ώρα. Η κυρία λέει ότι είναι κακό να μιλάμε άλλη γλώσσα επειδή ξεχνάμε τα ελληνικά. Είμαι Αλβανός*

(Γάτση, 2009)

Οι μαθητές/τριες βλέποντας τα ίδια τους τα σημειώματα να δημοσιεύονται στο «Πολύδρομο» θεωρούν τους εαυτούς τους «υπεύθυνους συνεργάτες» (responsible contributors) (Ball, 1998). Η διατήρηση της προσωπικής τους πολυσύνθετης ταυτότητας καθώς επίσης και της μητρικής τους γλώσσας εκφράζεται σε κάθε σημείωμα τους, παρουσιάζοντας την ως ένα μεγάλο προνόμιο και όχι ως αναπηρία. Επίσης, μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της συμμετοχής των παιδιών στη συγγραφή κειμένων στο περιοδικό «Πολύδρομο» είναι ότι η παράλληλη προώθηση όλων των μητρικών γλωσσών των παιδιών συντελεί στην άμβλυνση των εντάσεων, που φυσιολογικά προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ατόμων με διαφορετικές καταβολές (Cummins, 2001).

### **3. Συμπεράσματα**

Μέσα από το «Πολύδρομο» δημιουργούμε διαύλους επικοινωνίας, απευθυνόμενοι-ες σε ερευνητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Έτσι προωθούμε έμπρακτα την πολυγλωσσία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Στόχος

της εκπαίδευσης προτείνουμε να είναι η ισορροπία ανάμεσα στην ενότητα και την ετερότητα, ή, όπως ισχυρίζεται ο Banks (2004), η ετερότητα μέσα από την ενότητα, ώστε να καλλιεργήσουμε πολιτισμικά εγγράμματους πολίτες που σέβονται και εκτιμούν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, προωθώντας την αρμονική και δημοκρατική συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2008). Ο περιορισμός της μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής σχολικής κουλτούρας, θεωρούμε ότι συνάδει με τον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών/τριών και των οικογενειών τους.

Από την άλλη μεριά, η προαγωγή της πολυγλωσσίας στο σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην ευρύτερη κοινωνική της αποδοχή και, ως εκ τούτου, σε μια αντιμετώπιση της ταυτότητας ως πολύπλευρης και πολυεπίπεδης σχέσης που διαπραγματευόμαστε διαρκώς ως μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το «Πολύδρομο» μπορεί να δώσει το έναυσμα για την συνύπαρξη περισσότερων γλωσσών και πολιτισμών και να συντελέσει στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών για κοινωνική ανεκτικότητα, κατανόηση και αποδοχή του «διαφορετικού», του μη «οικείου» στα ελληνικά σχολεία, ώστε οι σχολικές τάξεις να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως πεδία πολιτισμικής όσμωσης και γλωσσικού πλούτου. Εξάλλου η κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή είναι πιο πιθανό να προκύψει από κάτω προς τα πάνω παρά από πάνω προς τα κάτω (Ricento & Hornberger, 1996), με άλλα λόγια από τη βάση της εκπαίδευσης, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές που εφαρμόζουν παρά σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, παραφράζοντας τα λόγια του ποιητή Ναζίμ Χικμέτ: «Αν δεν αλλάξεις εσύ, αν δεν αλλάξω κι εγώ, πώς θα γενούνε τα σκοτάδια λάμψη»;

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Γάτση, Γ. (2009). Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά, *Πολύδρομο* 1 & 2.

Γάτση, Γ. (2010). Τι μας λένε τα παιδιά μας, *Πολύδρομο* 3.

Γκαϊνταρτζή Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). «Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης»: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού». Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου και Μ. Παπαρούση (επιμ.) *Συλλογικός Τόμος: Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.

Σκούρτου, Ε. (2009). Πολύδρομο. Περιοδική Έκδοση για τη Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Βιβλιοπαρουσιάσεις. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 4: 122.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2009). Ταυτότητα. *Πολύδρομο* 1: 3-6.

### *Ξενόγλωσση*

Baker, C. (2003). Education as a Site of Language Contact. *Annual Review of Applied Linguistics* 23: 95–112.

Ball, A. F. (1998). Evaluating the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students: The case of the African American Vernacular English Speaker. In *Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge about Text, Learning, and*

- Culture*, eds. C. R. Cooper & L. Odell, 225–248. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ball, A. F. & P. A. Ellis (2007). Identity and the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students. In C. Bazerman (ed.), *Handbook of Research on Writing: Society, School, Individual, Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum* 68(4): 296-305.
- Bourdieu, P. and J.-C. Passeron (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Brutt-Griffler, J. και M. Varghese (2004). ‘Introduction’. Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator’s Knowledge Base. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7:2 & 3, 93-101.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra: Macmillan.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2nd ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Hikmet, N. <http://www.nazimhikmetran.com/>
- Lee, Jin Sook and Oxelson, Eva (2006). ‘It’s Not My Job’: K–12 Teacher Attitudes toward Students’ Heritage Language Maintenance. *Bilingual Research Journal* 30 (2), 453-477.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités Meurtrières*. Ed. Grasset. Paris.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31, 409–429.
- Raible, J., and Nieto, S. (2003). Beyond Categories: The complex Identities of Adolescents. In *Adolescents at school: Perspectives on youth, identity and education*, ed. M. Sadowski. Cambridge, MA: Harvard University Press, 145–162.
- Ricento, T. & Hornberger, N.H. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly* 30, 3, 401-427.

## Abstract

The group and periodical “Polydromo” for bilingualism and multiculturalism in education and society came out of our need to communicate with the wider community of teachers and migrant and non-migrant parents on issues of bilingualism and multiculturalism (Tsokalidou, 2010). We believe that bilingualism is perhaps the most politicised issue in linguistics and education while bilinguals remind us that the linguistic space is rather a continuum of language and among bilinguals, it is not only languages that cohabit in the same linguistic space, but a ‘mixture of cultures and world views’ that is incomprehensible to some and troubling to others (Brutt-Griffler & Varghese, 2004). Our rationale is also based on the Interdependence Hypothesis (Cummins, 1979) which posits that languages are not learnt as independent units, but in relation to each other, which means that what is learnt through one language is utilised in some way through the other. ‘Polydromo’ gives voice to the children’s views who perceive themselves as active and “responsible contributors”, through the publication of

their texts (Ball, 1998). In every text, the children express their need to maintain their personal, multiple identities and their first language, presenting thus their multilingualism as an educational resource and never as an 'obstacle'.

**Keywords:** bilingualism, identity, multiculturalism, communication with migrant parents and children's texts.

**Γιώτα Γάτσι**

Καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας  
MA Université du Maine-Α.Π.Θ.  
Συντονίστρια εκπαιδευτικών δράσεων της  
περιοδικής πολυγλωσσικής έκδοσης  
«Πολύδρομο»  
τηλ. 6973720444  
e-mail: [gatsipan@yahoo.com](mailto:gatsipan@yahoo.com)

**Ρούλα Τσοκαλίδου**

Επίκουρη καθηγήτρια στο ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.  
Επιστημονική υπεύθυνη της  
περιοδικής πολυγλωσσικής έκδοσης  
«Πολύδρομο»  
ΤΕΠΑΕ, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ., 54124 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2310 995017  
e-mail: [tsokalid@nured.auth.gr](mailto:tsokalid@nured.auth.gr)

## **ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ ΙΙ**

**Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις**



## Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία

*Αναστασία Κεσίδου*

Η εισήγηση αυτή ανατρέχει στην ευρωπαϊκή και διεθνή εμπειρία στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα, ποιες επιμέρους προτάσεις θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης πρότασης για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Στόχος αυτής της πολιτικής είναι η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών αυτών, τόσο σε επίπεδο σχολικών επιδόσεων, όσο και σε επίπεδο ένταξης σε μια κοινωνία, η οποία θα λειτουργεί με διαπολιτισμικούς όρους. Αφετηρία αυτού του εγχειρήματος αποτελεί η διαπίστωση που προκύπτει από συγκριτικά δεδομένα, ότι ορισμένες χώρες έχουν επιτύχει να μειώσουν τις διαφορές του μορφωτικού επιπέδου μεταξύ των μεταναστών μαθητών και των γηγενών συνομηλίκων τους στη χώρα υποδοχής. Τα δεδομένα αυτά προκύπτουν από συγκριτικές έρευνες, που πραγματοποιούνται από ειδικούς επιστήμονες αλλά και από ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ. Τα τελευταία χρόνια, άλλωστε, παρατηρείται μια έντονη δραστηριοποίηση των οργανισμών αυτών στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών.

Πράγματι, σήμερα φαίνεται να διαμορφώνεται ένα ευρύ πεδίο *ανταλλαγής εμπειριών* μεταξύ των χωρών με πολυπολιτισμικό προφίλ που αφορούν δύο σημαντικά ζητήματα: **Πρώτον**, το βασικό ερώτημα, ποιες συνθήκες και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μειονεκτήματος που αποδεδειγμένα χαρακτηρίζει τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και **δεύτερον** το ερώτημα, με ποιες πολιτικές και επιμέρους στρατηγικές είναι δυνατόν το μειονέκτημα αυτό να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Η συγκριτική θεώρηση σύγχρονων τάσεων και πρακτικών που επικρατούν στο διεθνή χώρο όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση και το σχολείο αξιοποιεί το δεδομένο, ότι σε πολλές χώρες έχουν αναπτυχθεί νέες ιδέες και έχουν δοκιμαστεί καινοτομίες, οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποδειχθούν χρήσιμες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων χωρών με παρόμοιες ανάγκες και προτεραιότητες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η δική μας. Οι νέες ιδέες και καινοτομίες αποκτούν ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν μάλιστα στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και επίσης, όταν έχουν ελεγχθεί και αξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η συγκριτική θεώρηση, ωστόσο, συνδέεται και με άλλα βασικά πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, αξιοποιεί, καταρχήν, το βασικό χαρακτηριστικό της συγκριτικής μεθόδου, το οποίο συνίσταται στη βαθύτερη κατανόηση από την πλευρά του ερευνητή της οικείας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της συγκριτικής προσέγγισης αποκαλύπτονται στα μάτια του ερευνητή τα ενδεχόμενα δυνατά αλλά και τα αδύναμα σημεία της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών της χώρας του, ενώ σε ένα επόμενο βήμα καθίσταται δυνατή η βελτίωση της οικείας πραγματικότητας μέσω της διερεύνησης και της αξιοποίησης της διεθνούς εμπειρίας. Επιπλέον, η συγκριτική θεώρηση ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των κοινωνιών και των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο του «παγκόσμιου χωριού», η οποία υπαγορεύει την υπέρβαση των στενών εθνικών ορίων, τη γνωριμία με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και τη μελέτη και διερεύνηση των σύγχρονων τάσεων που τα διαμορφώνουν (Κεσίδου, 2006). Για την

ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πάντως, τα παραπάνω αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη σημασία, αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι η χώρα μας αποτελεί μια νέα χώρα υποδοχής μεταναστών συγκριτικά με τις χώρες, για παράδειγμα, της Δυτικής Ευρώπης, οι οποίες χωρίς αμφιβολία διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία και τριβή με το θέμα. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι έχουν καταφέρει απαραίτητα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να επιλύσουν ενδεχόμενα σχετικά προβλήματα, τα οποία έχουν ανακύψει όσον αφορά την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τις επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με δεδομένα που συλλέγει, αναλύει και δημοσιεύει ο ΟΟΣΑ κατά τη δεκαετία που σιγά-σιγά ολοκληρώνεται, σε πολλές χώρες - μέλη του οι μετανάστες μαθητές φαίνεται να έχουν πιο περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα και επιτυγχάνουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους γηγενείς συμμαθητές τους (OECD, 2010). Το δεδομένο αυτό μας παραπέμπει στο γεγονός, ότι υπάρχουν πολλά να γίνουν στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών και ότι βελτιώσή της θα έπρεπε να είναι προτεραιότητα για την εκπαιδευτική πολιτική. *Ποια είναι όμως η πολιτική εκείνη που μπορεί να κάνει τη διαφορά; Τι είναι εκείνο το οποίο έχει τελικά αποτέλεσμα;* Πριν φτάσουμε, ωστόσο, στην απάντηση αυτών των ερωτημάτων, είναι -κατά τη γνώμη μου- καταρχήν αναγκαίο να προσδιορίσουμε με ακρίβεια *τι είναι εκείνο που θεωρούμε ότι πρέπει να βελτιώσουμε ως προς την εκπαίδευση αυτών των παιδιών και για ποιους λόγους*: Θέλουμε να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν σε ένα περιβάλλον, το οποίο προσδιορίζουμε εμείς ως κυρίαρχη ομάδα αποκλειστικά με τους δικούς μας όρους; Τους θεωρούμε «αναγκαίο κακό» στις κοινωνίες μας και στην καλύτερη περίπτωση ανεχόμαστε την παρουσία τους; Μήπως βλέπουμε την παραμονή τους στη χώρα μας ως προσωρινή και στοχεύουμε στην παλιννόσησή τους; *Ή εναλλακτικά* τους αντιμετωπίζουμε ως μελλοντικούς πολίτες της χώρας μας και ως συνδιαμορφωτές του κοινωνικού μας γίνεσθαι; Σε κάθε περίπτωση, οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά έχουν άμεσες συνέπειες για τις προτεραιότητες που θα θέσουμε σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να καταλήξουμε με σαφήνεια, εάν θα κινηθούμε στο πλαίσιο μιας εθνοκεντρικής-μονοπολιτισμικής ή μιας πλουραλιστικής προσέγγισης, καταρχήν στην κοινωνία και κατ' επέκταση στο σχολείο. Μια πλουραλιστική προσέγγιση, στην οποία θα πιστεύουμε και την οποία θα επιδιώκουμε συνειδητά και όχι υποκριτικά.

Σε αυτό το πλαίσιο, πριν επιχειρήσω να δώσω την απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε νωρίτερα, δηλαδή *«τι είναι αυτό που κάνει τελικά τη διαφορά σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής»*, θα ήθελα να ορίσω με ακρίβεια τη θέση των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και την κοινωνία, όπως την αντιλαμβάνομαι εγώ. Η θέση αυτή προσδιορίζεται από τις αρχές και τους στόχους της *διαπολιτισμικής* προσέγγισης. Η μεγάλη πρόκληση, την οποία αντιμετωπίζουμε στο σημείο αυτό είναι η υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής, η οποία συνεχίζει να έχει ρυθμιστικό ρόλο τόσο στη χώρα μας, όσο και -περισσότερο ή λιγότερο- στην εκπαίδευση άλλων ευρωπαϊκών χωρών (ΕΠΑΔΙΠΕ, 2008). Όροι-κλειδιά στο πλαίσιο αυτό είναι οι εξής: ανοιχτότητα και σεβασμός απέναντι σε διαφορετικές γλώσσες και ταυτότητες, κοινωνική αλληλεγγύη και αλληλεπίδραση, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική κινητικότητα, ισότιμη συμμετοχή όλων στην εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ στη διεθνή εμπειρία, καταβάλλοντας την προσπάθεια 1. να προσδιορίσω τις *προκλήσεις* που συνδέονται με την εκπαίδευση των

παιδιών των μεταναστών στο σχολείο, 2. να εντοπίσω τα επιμέρους *προβλήματα*, με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωποι οι μαθητές αυτοί βάσει δεδομένων που προέρχονται τόσο από τη διεθνή επιστημονική έρευνα, όσο και από την ερευνητική δραστηριότητα των διεθνών οργανισμών, 3. να παρουσιάσω *παρεμβάσεις και μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής* που σε κάποιες χώρες έχουν αξιολογηθεί θετικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους στο πεδίο και 4. να συζητήσω *προτάσεις* που θα μπορούσαν ενδεχομένως να φανούν χρήσιμες σε επίπεδο ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 1. Οι προκλήσεις

Το μεταναστευτικό φαινόμενο δεν αποτελεί πρόσφατη εξέλιξη στις κοινωνίες μας και το ίδιο ισχύει εν γένει για την πολιτισμική ετερότητα. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, πέρα από τη μετανάστευση, ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης- κατά συνέπεια, οι νέοι της Ευρώπης θα κληθούν ούτως ή άλλως να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού ανεξαρτήτως των μετακινήσεων που σχετίζονται με τη μετανάστευση. Για το λόγο αυτόν, εξάλλου, ισχυριζόμαστε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τελικά όλα τα σχολεία, ακόμα και όσα δεν έχουν ούτε έναν αλλοδαπό μαθητή στο μαθητικό τους δυναμικό. Η μετανάστευση, ωστόσο, κερδίζει μεγαλύτερη προσοχή, καθώς λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις: Υπολογίζεται ότι στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ έχει τριπλασιαστεί από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα. Σε χώρες, όπως η Ιταλία, η Ισπανία και η Ιρλανδία το ποσοστό των μαθητών που γεννήθηκαν εκτός χώρας τριπλασιάστηκε ή τετραπλασιάστηκε κατά την τελευταία δεκαετία. Το ποσοστό των μαθητών που δεν γεννήθηκαν οι ίδιοι ή οι γονείς τους στη χώρα υποδοχής υπερβαίνει το 10% σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και το 20% σε χώρες, όπως η Ελβετία, το Λουξεμβούργο, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά αυτά είναι δυνατό να είναι υψηλότερα σε σχέση με το μέσο όρο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008). Στο πλαίσιο αυτό τίθενται σημαντικές *προκλήσεις* που σχετίζονται με τις εξής παραμέτρους: την καλή εκμάθηση από τους μαθητές της γλώσσας της χώρας υποδοχής και την αντιμετώπιση ευρύτερων μαθησιακών δυσκολιών που σχετίζονται με το νέο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μιας υγιούς *διπολιτισμικής ταυτότητας* και της «ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας», την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολείο και την κοινωνία, τη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για το σύνολο των μαθητών στην τάξη, την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολείο, την ανάπτυξη σε αυτούς «διαπολιτισμικής συνείδησης» και ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία» και τον εμπλουτισμό μέσω του πολιτισμικού πλουραλισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους. Καθώς γνωρίζουμε, ότι οι μετανάστες μαθητές βρίσκονται συχνά εκ των πραγμάτων σε μειονεκτική κοινωνικοοικονομική θέση, είναι επίσης μια σημαντική πρόκληση οι υπάρχουσες διαφορές να εξομαλυνθούν. Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος της διεύρυνσης των κοινωνικών διαφορών, της μετάδοσής τους από τη μία γενιά στην άλλη, του πολιτικού διαχωρισμού, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού μεταξύ κοινοτήτων, καθώς και των συγκρούσεων μεταξύ των εθνοτικών ομάδων που συναπαρτίζουν την κοινωνία.

## 2. Τα προβλήματα

Πέρα από τις προκλήσεις και τη σχετική με αυτές στοχοθεσία που συζητήθηκαν παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν την πραγματικότητα όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών των μεταναστών σε σύγκριση με τους γηγενείς συμμαθητές τους είναι αποκαλυπτικά. Προκειμένου να συστηματοποιηθούν καλύτερα τα ερευνητικά δεδομένα, είναι βασικό να θέσουμε στο σημείο αυτό κάποιους άξονες-κριτήρια για την επιτυχή ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Τι σημαίνει τελικά «επιτυχής ένταξη»;*

1. Ένα πρώτο βασικό κριτήριο συνίσταται στην *πρόσβαση*: έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση; Τα σχετικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά: Η πρόσβαση περιορίζεται στην πράξη σε σημαντικό βαθμό από παράγοντες, όπως είναι ο *de facto* διαχωρισμός των μαθητών σε μειονεκτούντα σχολεία, στα οποία συγκεντρώνονται, κατ' αντιστοιχίαν με τον τόπο κατοικίας τους σε μειονεκτούσες περιοχές των μεγαλουπόλεων. Προκειμένου να φανεί η έκταση του φαινομένου, μπορούμε να αναφέρουμε το εξής παράδειγμα: Έχει υπολογιστεί ότι στη Γερμανία κάθε τέταρτος αλλοδαπός μαθητής φοιτά σε σχολείο του πρώτου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου την πλειοψηφία αποτελούν μετανάστες μαθητές. Η Πράσινη Βίβλος με τίτλο *«Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ»*, η οποία υποβλήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2008, επισημαίνει με τη σειρά της ότι η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μειονεκτική κοινωνικοοικονομική θέση, καθώς και ότι υπάρχει μια έντονη και πολύ διαδεδομένη τάση συγκέντρωσης της ετερότητας σε *ορισμένες* περιοχές και σε *συγκεκριμένα* σχολεία (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 3). Επιπλέον, η τάση αυτή συνοδεύεται από αποχώρηση όσων βρίσκονται σε *πλεονεκτικότερη* θέση από τα σχολεία με υψηλά ποσοστά μεταναστών μαθητών (κάτι που άλλωστε είναι γνωστό και από τη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα). Η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση περιορίζεται επίσης από τους επιλεκτικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα σε εκείνα που είναι κάθετα διαρθρωμένα, αλλά και από την ανισότητα των σχολείων ως προς τους υφιστάμενους πόρους και τις υποδομές.

2. Το δεύτερο κριτήριο για την επιτυχή ένταξη συνίσταται στη *συμμετοχή*: Οι μετανάστες μαθητές εγγράφονται στην εκπαίδευση και την ολοκληρώνουν στον ίδιο βαθμό, όπως οι γηγενείς συμμαθητές τους; Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι η σχολική διαρροή είναι πιο διαδεδομένη στους μετανάστες συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές. Επιπλέον, κατά κανόνα δεν εγγράφονται με την ίδια συχνότητα σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει κυρίως με τους μικρούς μετανάστες πρώτης γενιάς. Μάλιστα, όταν εγγράφονται στην προσχολική εκπαίδευση, αυτό συμβαίνει συνήθως σε μεγαλύτερη ηλικία συγκριτικά με τους γηγενείς. Όσον αφορά την παράμετρο της συμμετοχής, έχουμε επιπλέον να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές αυτοί επαναλαμβάνουν συχνότερα τις τάξεις λόγω χαμηλής επίδοσης, παρακολουθούν ως επί το πλείστον σχολικούς τύπους δευτεροβάθμιας *επαγγελματικής* εκπαίδευσης (οι οποίοι είναι χαμηλότερων ακαδημαϊκών απαιτήσεων και συχνά σύντομης διάρκειας), και παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά διαρροής από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα ανησυχητικά είναι αναμφίβολα και τα υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης παιδιών μεταναστών σε ειδικά σχολεία, τα οποία συναντώνται πολύ συχνά σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα τελευταίο στοιχείο που θα πρέπει να αναφερθεί, είναι ότι

συνεχίζεται ακόμα η πρακτική να τοποθετούνται οι μαθητές σε μικρότερες τάξεις από εκείνες που κανονικά αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Η πρακτική αυτή μπορεί να εμφανίζεται ως αναπόφευκτη, κυρίως όταν δεν λειτουργούν μεταβατικές τάξεις που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των νεοαφιχθέντων παιδιών. Καθίσταται, όμως, ιδιαίτερα προβληματική, όταν οι μαθητές αυτοί παραμένουν στην ίδια εκπαιδευτική κατάσταση, κι αυτό επειδή δεν ενθαρρύνονται, δεν υποστηρίζονται και δεν τους παρέχονται τα απαιτούμενα κίνητρα, για να καταφέρουν να προχωρήσουν.

3. Το τρίτο κριτήριο αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα: Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ίδιες επιδόσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους; Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα διεθνών συγκριτικών μελετών επίδοσης των μαθητών, όπως η PIRLS και η PISA, πολλά παιδιά μεταναστών χαρακτηρίζονται αποδεδειγμένα από εκπαιδευτικό μειονέκτημα. Οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι χαμηλότερες συγκριτικά με εκείνες των γηγενών. Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα κάνει συνήθως την εμφάνισή του ήδη από το τέλος του δημοτικού σχολείου, κάτι που ευθύνεται για τη συχνότερη φοίτηση των παιδιών αυτών σε λιγότερο απαιτητικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο κάθετων και επιλεκτικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Υπάρχουν, επίσης, ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών είναι χειρότερες από εκείνες των γηγενών μαθητών που ζουν σε ανάλογες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, κάτι ιδιαίτερα ανησυχητικό (PISA, 2006). Επίσης, λίγοι αναλογικά νέοι μετανάστες καταφέρνουν να σπουδάσουν σε επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και να αποκτήσουν ακαδημαϊκά πτυχία. Εξάιρεση στον κανόνα φαίνεται να αποτελούν συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες, οι οποίες επιτυγχάνουν εξαιρετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μάλιστα καλύτερα από τους γηγενείς. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των Κινέζων και Ινδών μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο ή των μεταναστών εβραϊκής καταγωγής από την τέως Σοβιετική Ένωση στη Γερμανία. Παρόλο που στις περιπτώσεις αυτές αρκετοί σπεύδουν να αποδώσουν τις διαφορές στην *εθνότητα* και τον *πολιτισμό* των συγκεκριμένων μαθητών, η επιστημονική έρευνα τις αποδίδει στο επίπεδο εκπαίδευσης των οικογενειών των συγκεκριμένων μαθητών, το υψηλό κύρος που η εκπαίδευση απολαμβάνει στον ορίζοντα των αξιών τους, αλλά και στις πολιτικές ένταξης που εφαρμόζουν οι χώρες υποδοχής<sup>1</sup>.

4. Τέλος, η διεθνής έρευνα αναφέρει ως ανασταλτικό παράγοντα για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, οι οποίες στοχοποιούν τους μετανάστες μαθητές. Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί, ότι, όταν οι μαθητές πιστεύουν πως υπάρχουν στερεότυπα όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των μελών της ομάδας στην οποία ανήκουν, αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη δική τους επίδοση. Ακόμα πιο ανησυχητικό είναι το εύρημα, ότι η ύπαρξη στερεοτύπων μπορεί να ανακόψει τη σχολική επιτυχία παιδιών, τα οποία βρίσκονται στην ηλικία μόλις των πέντε ή έξι ετών (Heckmann, 2008: 30-31). Κατά συνέπεια, διαπιστώνουμε ότι η αποδοχή των μαθητών αυτών και η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, στοιχεία που άλλωστε μπορούν να θεωρηθούν ως ένα *τέταρτο βασικό κριτήριο επιτυχούς ένταξης* στο σχολείο, επίσης πάσχουν.

### 3. Αποτελεσματικές παρεμβάσεις και θετικά μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής

Χωρίς αμφιβολία, τα παραπάνω στοιχεία δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά ως προς την προσδοκία για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, αισιοδοξία προκαλεί το γεγονός, ότι υπάρχουν χώρες, στις οποίες δεν προκύπτουν διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μεταναστών και των γηγενών μαθητών. Η έρευνα PISA έχει αναδείξει ως τέτοιες χώρες την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τον Καναδά. Στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας προκύπτει, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές τουρκικής καταγωγής που φοιτούν σε σχολεία της Ελβετίας, έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους που φοιτούν σε σχολεία της Γερμανίας και της Αυστρίας, παρά την κοινή τους καταγωγή και τα παρόμοια χαρακτηριστικά. Επίσης, στη Σουηδία οι μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς λαμβάνουν μεγαλύτερα εκπαιδευτικά οφέλη έναντι των μαθητών πρώτης γενιάς. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με αρκετές χώρες, στις οποίες σημειώνεται η αντίστροφη τάση: Σε αυτές μπορούμε προφανώς να μιλάμε για την αποτυχία της εκπαίδευσης ως παράγοντα μακροπρόθεσμης κοινωνικής ένταξης του μεταναστευτικού πληθυσμού.

Ας επιστρέψουμε, ωστόσο, στο αρχικό μας ερώτημα: «τι είναι αυτό που κάνει τη διαφορά;». Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε αυτό, θα πρέπει να εντοπίσουμε αποτελεσματικές παρεμβάσεις και θετικά μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής. Να ανιχνεύσουμε και να αναλύσουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία. Επίσης, να διαπιστώσουμε, με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραγόντων, οι οποίοι οδηγούν συνήθως σε χαμηλές επιδόσεις και απομάκρυνση από το σχολικό θεσμό. Ένα άλλο καθοριστικό ερώτημα στο ίδιο πλαίσιο είναι: Με ποιους τρόπους μπορούμε να παγιώσουμε τους παράγοντες επιτυχίας και να ελαχιστοποιήσουμε τους παράγοντες που επιφέρουν διακρίσεις και διαχωρισμούς στα εκπαιδευτικά μας συστήματα;

Συνθήκες που επικρατούν σε χώρες, όπου τα παιδιά των μεταναστών σημειώνουν καλές επιδόσεις, και θεωρούνται ως καθοριστικοί παράγοντες για τη σχολική τους επιτυχία είναι οι εξής: 1. *Υποστήριξη όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία.* Ειδικότερα: ύπαρξη καλά οργανωμένων προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης, προγράμματα υποστήριξης στη γλώσσα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, γλωσσική υποστήριξη στη δεύτερη γλώσσα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής πορείας των μαθητών, έμφαση στην ακαδημαϊκή επάρκεια όσον αφορά τη δεύτερη γλώσσα, διδασκαλία των μητρικών γλωσσών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Parademetriou, 2009). Επίσης, έμφαση στην κατάκτηση της *ακαδημαϊκής* γλώσσας και όχι μόνο στην ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα από τους αλλοδαπούς μαθητές (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, Χ., 2004: 74-77). 2. *Διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς και του μαθησιακού περιβάλλοντος:* εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα διδασκαλίας και τη σχολική ζωή, ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, συνεργασία της σχολικής μονάδας με επιστήμονες και εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας στη σχολική πράξη, εξατομίκευση της σχολικής εργασίας, εφαρμογή μοντέλων συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, προετοιμασία τους, ώστε να αναστοχάζονται σχετικά με τη διδασκαλία τους, ετοιμότητά τους για αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Ειδικότερα, όσον αφορά την περίπτωση των μειονεκτούντων σχολείων: σταθερό διδακτικό προσωπικό, εστιασμένη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη διδασκόντων, αξιοποίηση εκπαιδευτικών που

προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 14). 3. *Ενίσχυση της σχέσης σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*: υποστήριξη των γονέων για την καλύτερη γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής, αντιμετώπιση των γλωσσικών εμποδίων που συναντούν, ώστε «να μπορεί να ακουστεί η φωνή τους», αξιοποίηση «διαμεσολαβητών» στις τοπικές κοινότητες, συστηματική καθοδήγηση, επίβλεψη και ενίσχυση από την πλευρά του σχολείου της μάθησης των παιδιών σε εξωσχολικό χρόνο, ώστε να μπορεί να αντισταθμιστεί η έλλειψη πόρων της οικογένειας (Eurydice-EACEA, 2009 · Commission of the European Communities 2009: 11-29 · OECD, 2010).

Η εκπαιδευτική πολιτική, λοιπόν, οφείλει να υποστηρίξει την εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών που αφορούν το επίπεδο της σχολικής μονάδας και του παρεχόμενου από αυτήν εκπαιδευτικού έργου. Όλα αυτά μπορούν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν συντρέχουν οι εξής επιπλέον προϋποθέσεις: 1. όταν η εκπαιδευτική πολιτική δίνει απόλυτη προτεραιότητα στην ισότιμη εκπαίδευση μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προσπάθειας για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, 2. όταν αντιτίθεται συστηματικά σε κάθε μορφή *de facto* διαχωρισμού των μεταναστών μαθητών, η οποία, σύμφωνα με την έρευνα, ρίχνει τις επιδόσεις (θετικές προσεγγίσεις αποτελούν οι οριζόντιες μορφές εκπαίδευσης και τα «σχολεία-μαγνήτες»), 3. όταν αναγνωρίζει, ότι υπάρχει γλωσσική, πολιτισμική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ετερότητα και μεταξύ των μεταναστών μαθητών και προσαρμόζει τα εκπαιδευτικά της μέτρα ανάλογα, 4. όταν ορίζει στόχους και ελέγχει συνεχώς την επίτευξή τους. Οι στόχοι στην περίπτωση αυτή δεν εξαντλούνται στο θέμα της σχολικής επίδοσης, αλλά αφορούν σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη ενός «διαπολιτισμικού έθους» που δεν αναφέρεται μόνο στους μειονοτικούς μαθητές, αλλά σε όλο το σχολείο και τη σχέση του με την κοινωνία (ΕΠΑΔΠΕ, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξάλλου, δεν μπορεί να διαχυθεί στο σχολείο, εάν αυτό δεν αποτελέσει συνειδητό στόχο που θα επιδιωχθεί οργανωμένα και συστηματικά. Επίσης, η διάχυσή της δεν είναι δυνατή, εάν δεν υπάρξει κατανομή της ευθύνης σε όλα τα επίπεδα: σε κυβερνήσεις (χώρας υποδοχής αλλά και καταγωγής), στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητες, αλλά και στους ίδιους τους μαθητές (OECD, 2010).

#### **4. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας**

Το ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι: Από όσα όλα ακούστηκαν, ποια είναι αξιοποιήσιμα σε επίπεδο ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής; Η επιτυχής διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στο σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένη με τη δέσμευση της πολιτείας να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας, τα πορίσματα της επιστήμης, καθώς και τα αποτελέσματα καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων ή πειραματικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια (Κεσίδου, 2008). Επιπλέον, τίθενται άλλα δύο βασικά σημεία ευθύνης για την αρμόδια πολιτική ηγεσία: καταβολή συστηματικής προσπάθειας για υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής, η οποία συνεχίζει να κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση και ανάληψη της πολιτικής ευθύνης για την αποτελεσματική άσκηση της πολιτικής αυτής. Τη στιγμή αυτή στην Ελλάδα δεν μας λείπουν ούτε η εμπειρία, ούτε οι επιστημονικά θεμελιωμένες προτάσεις, ούτε και οι

άνθρωποι που διαθέτουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών. Οι επιμέρους προτάσεις, όμως, με τη σειρά τους μπορούν να αποδώσουν με δύο βασικές προϋποθέσεις: Η *πρώτη* συνίσταται στη συστηματική προσπάθεια για τη γενικότερη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και να επιδιώκει την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Η *δεύτερη* αφορά την αναγκαιότητα για μεγαλύτερη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες, οι οποίες είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Μία τέτοια προσέγγιση θα προσέδιδε μεγαλύτερη ευελιξία στο εκπαιδευτικό έργο και ταυτόχρονα θα συνέβαλε στην κατεύθυνση της ενεργοποίησης της σχολικής μονάδας όσον αφορά τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της αποτελεσμάτων (Κεσίδου, 2009: 705).

### **Σημείωση:**

i. Τα τρία αυτά κριτήρια αξιοποιούνται και από τις εργασίες του ΟΟΣΑ ως δείκτες για την επιτυχία ή μη ένταξη των μεταναστών μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα. Βλ. σχετικά το Πρόγραμμα με θέμα 'OECD Thematic Review on Migrant Education: Analytical Approach', το οποίο ξεκίνησε το 2008 με στόχο τον εντοπισμό καλών πρακτικών στην εκπαίδευση των μεταναστών και μέσω αυτών την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βλ. σχετικά [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_39263294\\_40575997\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_39263294_40575997_1_1_1_1,00.html)

## **Βιβλιογραφία**

### ***Ελληνόγλωσση***

Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (ΕΠΑΔΠΕ) (2008). *Συνεισφορά στη διαβούλευση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και τη μετανάστευση*. Θεσσαλονίκη.

[http://ec.europa.eu/education/migration/greece1\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/education/migration/greece1_el.pdf)

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε., Πράσινη Βίβλος*. Βρυξέλλες.

Κεσίδου, Α. (2006). «Η διοίκηση των σχολικών μονάδων από συγκριτική σκοπιά». Στο Δημητριάδης Σ., Κεσίδου Α. (επιμ.), *Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα-έρευνα-εφαρμογές*, Πρακτικά Ημερίδας Θεματικού Δικτύου Έρευνας «Διοίκηση της εκπαίδευσης» (ΜΑΝΕΚ). Θεσσαλονίκη: Γερμανός, 40-45.

Κεσίδου, Α. (2008). *Δ' ΚΠΣ - Διδασκαλία στην πολυπολιτισμική τάξη και νέος τύπος σχολείου*. Συνεισφορά στη διαβούλευση της Ειδικής Γραμματείας ΠΟΔΕ του Υπουργείου Παιδείας για τα έργα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δικτυακό τόπο Isocrates (22.2.2008).

Κεσίδου, Α. (2009). «Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: ένα Πρόγραμμα παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Στο Α.Π.Θ.-Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, *Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου. Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 696-709.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, προκλήσεις και προοπτικές*



βελτίωσης. Εμπειρογνωμοσύνη. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ).

### **Ξενόγλωσση**

- Commission of the European Communities (2009). *Results of the Consultation on the Education of Children from a Migrant Background*, Commission Staff Working Document. Brussels.
- Eurydice-EACEA (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Communication with Families and Opportunities for Mother Tongue Learning*.
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration. Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies. A Synthesis of Research Findings for Policy Makers*. Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts.
- OECD (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. OECD Reviews of Migrant Education.
- OECD (2010). *OECD Thematic Review on Migrant Education: Analytical Approach* [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_39263294\\_40575997\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_39263294_40575997_1_1_1_1,00.html) (10.5.2010).
- Papademetriou, Th. (2009). *The Education of Non-Native Language Speaking Children: European Union*. <http://www.loc.gov/law/help/non-native-education/european-union.php>
- Programme for International Student Assessment (PISA) (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD.

**Αναστασία Κεσίδου**

Επίκουρη Καθηγήτρια Συγκριτικής Παιδαγωγικής  
και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης  
Α.Π.Θ

e-mail: [akesidou@edlit.auth.gr](mailto:akesidou@edlit.auth.gr)

**Ζώνη αναρτημένων εργασιών**

**Δράσεις σχολείων**

## **Οργάνωση σχεδίων εργασίας (projects) στα φιλολογικά μαθήματα πολυπολιτισμικών τάξεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής**

*Ασπασία Δέλλιου*

### **Περίληψη**

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-2010 η Α΄ Γυμνασίου Αξιούπολης Κιλκίς συμμετείχε σε ένα σχέδιο εργασίας στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής ιστορίας. Το θέμα ήταν: «Αρχαίος ελληνικός αποικισμός και σύγχρονη μετανάστευση». Οι 45 μαθητές της τάξης, η οποία έχει πολυπολιτισμική σύνθεση σε ποσοστό 25%, σχημάτισαν 9 ομάδες και χρησιμοποίησαν τις τεχνικές της ομαδοσυνεργασίας, του καταγισμού ιδεών και της αντιπαράθεσης ιδεών. Το υλικό που δόθηκε προς μελέτη ήταν: σχετικές φωτογραφίες, άρθρα του ημερήσιου τύπου, ένα τραγούδι και τα βασικά σημεία του νομοσχεδίου του 2010 για την εκχώρηση της ελληνικής υπηκοότητας στους μετανάστες. Το σχέδιο εργασίας αναπτύχθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Στην πρώτη δόθηκε έμφαση στα αίτια της μετανάστευσης. Στη δεύτερη τονίστηκαν οι συνθήκες διαμονής των μεταναστών στη νέα τους πατρίδα και της συνύπαρξής τους με το γηγενή πληθυσμό. Στην τρίτη έγινε ένας απολογισμός των συνεπειών της μετανάστευσης. Η τέταρτη ώρα αφιερώθηκε σε μια συνθετική και ολοκληρωμένη παρουσίαση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν. Γενικά, οι μαθητές με τις εργασίες και τις απόψεις τους απέδειξαν το ενδιαφέρον τους για τους μετανάστες και τα προβλήματά τους, κάποιιο όμως εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με το νομοσχέδιο.

**Λέξεις-κλειδιά:** σχέδιο εργασίας, αρχαίος αποικισμός και σύγχρονη μετανάστευση, μάθημα της αρχαίας ελληνικής ιστορίας, νομοσχέδιο του 2010

### **1. Κριτήρια επιλογής της θεματικής ενότητας**

Η διδασκαλία του θέματος της μετανάστευσης σε συνδυασμό με το κεφάλαιο Δ΄: «Αρχαϊκή εποχή (800-479 π.Χ.)» και με την ενότητα: «1. Αποικιακή εξάπλωση» επιλέχθηκε, επειδή είναι ιδανική για την εφαρμογή των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, προσφέρεται για τη διερεύνηση μιας διαδοχής γεγονότων ύψιστης σημασίας σε όλα τα επίπεδα, που σφράγισαν τη μοίρα της αρχαίας ελληνικής ιστορίας, και παρουσιάζουν μια εντυπωσιακή αναλογία με διαχρονικά γεγονότα που απασχολούν έντονα τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του σήμερα.

### **2. Στοχοθεσία**

Αρχικά, ισχύουν οι ειδικοί γνωστικοί διδακτικοί στόχοι, όπως καταγράφονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές: να κατανοήσουν ότι οι σύγχρονοι μετανάστες, που αναζητούν στην εποχή μας μια καλύτερη τύχη στη χώρα

μας δεν κάνουν τίποτε διαφορετικό από αυτό που έκαναν οι Έλληνες κατ' επανάληψη στην αρχαία, νεότερη και σύγχρονη ιστορία τους και να συνειδητοποιήσουν ότι η παρουσία μεγάλου αριθμού από αυτούς αποτελεί για τα επόμενα χρόνια ένα **αναπότρεπτο ιστορικό γεγονός**.

Σε επίπεδο συμπεριφορών επιδιώκεται η **μεταστροφή παλιότερων αρνητικών συμπεριφορών και η απαλοιφή ορισμένων προκαταλήψεων**.

Να καλλιεργήσουν αναλυτική και συνθετική ικανότητα.

Να εκτιμήσουν μέσα από τη **δράση τους σε ομάδες** την αποτελεσματικότητα της **συνεργατικής μάθησης** και να εξοικειωθούν με **νέους τρόπους** διδακτικής προσέγγισης και **μαθησιακής διαδικασίας**.

### **3. Μια πρώτη γνωριμία με τους εμπλεκόμενους**

Η Α' τάξη του Γυμνασίου Αξιούπολης Κιλκίς φέτος αποτελείται από δύο τμήματα, που χαρακτηρίζονται από υψηλή πολυπολιτισμική σύνθεση στο ποσοστό του 25%. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μετανάστες μαθητές κατάγονται από την Αλβανία και μία από τη Ρουμανία. Σχεδόν όλοι τους έχουν πρόβλημα με το χειρισμό της ελληνικής ακαδημαϊκής γλώσσας.

### **4. Περιγραφή της δράσης - Αναζήτηση και οργάνωση του υλικού**

Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων ωρών το υλικό που δόθηκε στους μαθητές παρέπεμπε στη διαθεματικότητα.

Την πρώτη ώρα αφού παρουσιάστηκαν μία φωτογραφία σύγχρονων μεταναστών και μία αρχαίων αποίκων (εικόνα αρχαίου καραβιού), ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες ενδεικτικές: «Σε ποια εποχή ανήκει η πρώτη εικόνα και σε ποια η δεύτερη;» «Τι εικονίζει η πρώτη και τι η δεύτερη;» «Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές τους;». «Ποιες σχετικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να θέσουν οι ίδιοι;»

Ο ίδιος ο όρος «αποικισμός» από ποιες λέξεις προέρχεται; (αξιοποίηση των γνώσεων τους από το κεφάλαιο της σύνθεσης των λέξεων στο μάθημα της γλώσσας). Προέρχεται από το ρήμα «αποικίζω < από + οίκος» που σημαίνει «στέλνω μακριά από τον οίκο από την πατρίδα) και δηλώνει τη δημιουργία νέας πόλης κατόπιν αναγκαστικής μετακίνησης.

Κατόπιν με την τεχνική της ιδεοθύελλας τούς ζητήθηκε, αφού φανταστούν τον εαυτό τους στη θέση των προσώπων που βρίσκονται στο καράβι, να διατυπώσουν και να καταγράψουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους δίνοντας έμφαση στα αίτια της μετανάστευσης.

Τη δεύτερη ώρα κλήθηκαν να διαβάσουν και να συγκρίνουν αποσπάσματα της αρχαίας και νεοελληνικής λογοτεχνίας, χάρτες, άρθρα του ημερήσιου τύπου που προσεγγίζουν το σύγχρονο μετανάστη θετικά και αρνητικά.

Την τρίτη ώρα κλήθηκαν να σχολιάσουν το τραγούδι ο «Ξένος» του Βασίλη Παπακωνσταντίνου, οι στίχοι του οποίου ακολουθούν και να συζητήσουν για διαπρεπείς μετανάστες.

Ποιος έχει βάνει τον αέρα  
Με λόγια ψεύτικα και αίμα  
Και του πλανήτη τα ηχεία  
Παίζουνε τ' άδικο στο τέρμα  
Ποιος έχει κάνει τα πελάγη  
Και οι αγάπες μας βουλιάζουν  
Τώρα που λιώνουνε οι πάγοι  
Μόνο τ' αγάλματα ουρλιάζουν  
Ποιος έχει κλέψει τις ελπίδες  
Και τις πουλάει μία- μία  
Ποιος έχει φτιάξει τις πατρίδες  
Και δεν σου έδωσε καμία

Οι πατρίδες ξενυχτάνε στις πλατείες  
Και μετράνε τις αμέτρητες αιτίες  
Τα παιδιά τους καίνε όνειρα τα βράδια  
Να φωτίσουν τα δικά μας τα σκοτάδια

Ποιος έχει γράψει τα τραγούδια  
Και πυρετό έχουν οι λέξεις  
Που τόσα χρόνια σε δικάζουν  
Και συ δεν πρόλαβες να φταίξεις  
Ποιος άνεμος μαχαιρωμένος  
Σ' έριξε μέσα στα καΐκια  
Στο μέτωπό σου γράφει ξένος  
Έκανες φίλους τα ποντίκια  
Ποιος έχει κλέψει τις ελπίδες  
Και τις πουλάει μία- μία  
Ποιος έχει φτιάξει τις πατρίδες  
Και δεν σου έδωσε καμία.

## 5. Σχηματισμός ομάδων

Από τα δύο τμήματα των σαράντα πέντε μαθητών συνολικά, αρχικά προέκυψαν εννέα ανομοιογενείς ομάδες των πέντε ατόμων, οι οποίες θα εφαρμόζαν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ωστόσο η ύπαρξη διαφόρων προβλημάτων, οδήγησαν κατά την εξέλιξη στην αναδιαμόρφωση των ομάδων.

## 6. Χρονοδιάγραμμα

Το παρόν σχέδιο εργασίας αναπτύχθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Στην πρώτη δόθηκε έμφαση στα αίτια της μετανάστευσης. Στη δεύτερη τονίστηκαν οι συνθήκες διαμονής των μεταναστών στη νέα τους πατρίδα και της συνύπαρξής τους με το γηγενή πληθυσμό. Στην τρίτη έγινε ένας απολογισμός των συνεπειών της μετανάστευσης και όσων αυτές συνεπάγονται για τους ίδιους (προσφορά στον τόπο μετεγκατάστασης και σχέσεις με το γενέθλιο τόπο). Σχετική ήταν και η θεματολογία

που απασχόλησε τους μαθητές στην επιλογή των εργασιών τους. Η τέταρτη ώρα αφιερώθηκε σε μια συνθετική και ολοκληρωμένη παρουσίαση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν και σε μια συνολική αξιολόγηση της μάθησης που επιτεύχθηκε ως προς τις πρόσφατα διαμορφωμένες αντιλήψεις. Έτσι, μετά την παρουσίαση των εργασιών και σύντομη σχετική συζήτηση για τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, που προέκυψε κατόπιν διαλόγου και διανεμήθηκε στις ομάδες, ακολούθησε η ανάγνωση των κυριότερων σημείων του νομοσχεδίου για τους μετανάστες, που ψηφίστηκε το Μάρτιο του 2010. Ο τελικός διάλογος που ακολούθησε ήταν πολύ ενδιαφέρον.

#### **Ερωτηματολόγιο για την εμπειρία των ομάδων από το σχέδιο εργασίας (project).**

1. Ποια είναι τα μέλη της ομάδας μας;
2. Ποιο είναι το θέμα ή τα θέματα που μας απασχόλησαν;
3. Ποια διαδικασία ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της εργασίας μας;
4. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσαμε;
5. Ποια γνώμη είχα για το ζήτημα της μετανάστευσης και των μεταναστών;
6. Τι αποκόμισα από τη συμμετοχή μου στο σχέδιο εργασίας (σε επίπεδο γνωστικό, εμπειρικό και συναισθηματικό);
8. Θα ήθελα να ξανασυμμετάσχω σε άλλο παρόμοιο πρόγραμμα και ποιο θέμα θα ήθελα αυτό να έχει;

#### **Κύρια σημεία του μεταναστευτικού νομοσχεδίου (26/2/2010)**

##### **Προϋποθέσεις για την απόκτηση της ελληνικής υπηκοότητας από ενηλίκους:**

- τουλάχιστον επτά χρόνια νομιμότητας στην Ελλάδα χωρίς παραβατική συμπεριφορά
- έγγραφα φορολογικής ενημερότητας και ΑΜΚΑ
- παράβολο 800 ευρώ
- συστατικές επιστολές από τρεις Έλληνες και δύο Έλληνες ως μάρτυρες
- αποδεδειγμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας (με κάποιο πτυχίο ή με συνέντευξη)
- γνώση της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού
- ύπαρξη δεσμών με την Ελλάδα ή σπουδές στη χώρα
- συμμετοχή σε ελληνικούς οργανισμούς και σωματεία.

##### **Προϋποθέσεις για την απόκτηση της ελληνικής υπηκοότητας από ανηλίκους:**

- γέννηση στην Ελλάδα από γονείς διαμένοντες επί πενταετία τουλάχιστον νόμιμα στην Ελλάδα
- επιτυχής παρακολούθηση τουλάχιστον επί εξαετία σε ελληνικό σχολείο
- κοινή δήλωση- αίτηση των γονέων.

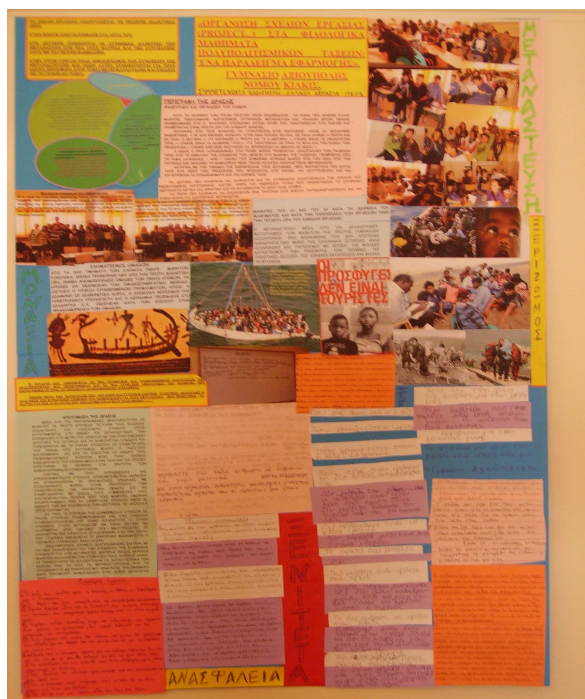
## 7. Αποτίμηση της δράσης

Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες οι μαθητές πέτυχαν τους ειδικούς διδακτικούς και γλωσσικούς στόχους. Απόδειξη: οι συνεντεύξεις που πήραν από συγγενείς, φίλους ή γνωστούς βασιζόμενοι ως επί το πλείστον σε δικούς τους προβληματισμούς, τις οποίες κατέγραψαν σε κείμενο στα πρότυπα των δημοσιογραφικών συνεντεύξεων.

Σχετικά με τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους: αποκόμισαν την εμπειρία να επικοινωνούν σε πραγματικές συνθήκες με εξωσχολικούς φορείς (στην περίπτωση των συνεντεύξεων) για πραγματικά θέματα και να συνεργάζονται με όλους τους συμμαθητές τους αποτελεσματικά. Πολλοί από τους μαθητές έμειναν ευχαριστημένοι από τη συνεργασία. Υπήρχαν όμως κι εκείνοι που με ειλικρίνεια παραδέχτηκαν τη δυσκολία του εγχειρήματος.

Ως προς το επίπεδο της διαμόρφωσης στάσεων σε πρώτο επίπεδο πληροφορήθηκαν και στη συνέχεια συνειδητοποίησαν ότι είναι απαραίτητο η στάση απέναντι στους μετανάστες να είναι θετική, να διαπνέεται από σεβασμό που αναπτύσσεται σε αλληλεγγύη και απολύτως απαλλαγμένη από τον οίκτο, που σταδιακά εκφυλίζεται σε ευκαιριακή φιλανθρωπία ή αδιαφορία (Τσιάκαλος, 2000: 233-234).

Ενδιαφέρουσες απόψεις διατυπώθηκαν σχετικά με το νέο νομοσχέδιο για την απόκτηση της ελληνικής υπηκοότητας από μετανάστες δεύτερης γενιάς. Κάποιοι μαθητές εκδήλωσαν την επιφύλαξή τους, κάποιοι άλλοι, οι περισσότεροι το αποδέχτηκαν ως λογικό αίτημα των καιρών, ενώ τα ίδια τα μεταναστόπουλα που το αποδέχονται με ενθουσιασμό, αρνούνται την εφαρμογή ενός παρόμοιου νομοσχεδίου στις χώρες καταγωγής τους!



Πόστερ του σχεδίου εργασίας (project) του Γυμνασίου Αξιούπολης στο μάθημα της Ιστορίας για τη μετανάστευση.

## Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2004). «Διαθεματικά Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Ευέλικτη Ζώνη και Σχέδια Εργασίας Ανάπτυξη Θέματος με τη Μέθοδο Σχεδίων Εργασίας/Project. Θέμα: Μετανάστευση και Παλιννόστηση μέσα από Πολυτροπικά Κείμενα», προσβάσιμο στο: [http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k\\_dia/dia1.htm](http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/dia1.htm). [ανακτήθηκε: 1-11-2009].
- Βαϊνά, Μ. (1996). «Μέθοδος Project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» *Νέα Παιδεία*, 65, 92-112.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004<sup>2</sup>). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2004). «Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος Project», *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτίου, Π., Σουλιώτη, Ε. (2006). «Η μέθοδος project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου «Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», 12-14 Μαΐου 2006, Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Β/θμιας Εκπ/σης Ηπείρου. προσβάσιμο στο: [ipeir.pde.gr](http://ipeir.pde.gr) [ανακτήθηκε: 1-11-2009].
- Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Frey, K. (2005). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Μτφ Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

## Πηγές

- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2009). *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006). *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

## Abstract

During the academic year 2009-2010 the first grade of Axioupoli High School took part in a project in the lesson of ancient Greek history. The subject was 'Ancient Greek colonization and contemporary emigration'. The 45 pupils of the class which has multicultural synthesis in rate 25%, set up 9 groups and applied the techniques of collaboration in groups, brainstorming and debate. The material distributed by the teacher was; relative photos, articles, a song and the main points of the 2010 draft of law concerning the assignation of the Greek nationality to emigrants. The project developed in four instructive hours. In the first hour the emphasis was on the causes of emigration whereas the focus of the second one was on the residence conditions of emigrants in their new home and on their coexistence with the indigenous population. In



the third hour pupils made an estimation of the emigration consequences. They dedicated the fourth hour in an integrated presentation of all the activities included. In general, the pupils proved with their home works and their opinions their interest about the emigrants and their problems although some of them expressed their cautiousness about the draft law.

**Keywords:** project, ancient Greek colonization and contemporary emigration, lesson of ancient Greek history, draft law of 2010

**Ασπασία Δέλλιου**  
Φιλολόγος στο Γυμνάσιο Αξιούπολης Κιλκίς  
Μαρασλή 5, 54248 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2317712374, 2310 413476 & 6976271193  
e-mail: [adelliou70@gmail.com](mailto:adelliou70@gmail.com)

**Το στερεότυπο του εθνικού μας Άλλου και η αποδόμησή του στη σχολική πράξη: μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου *Οι νεκροί περιμένουν* (1959)**

Φιλοθέη Κολίτση

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανίχνευση της εικόνας του εθνικού μας Άλλου που έχουν οι μαθητές και στη συνέχεια η προσπάθεια αποδόμησης του στερεοτύπου του εθνικού μας Άλλου στη σχολική πράξη.

**1<sup>ος</sup> Στόχος:** Η ανίχνευση της εικόνας του εθνικού μας Άλλου που έχουν οι μαθητές

Αφού διαβάστηκε στην τάξη το απόσπασμα του μυθιστορήματος της Διδώς Σωτηρίου, που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου ζητήθηκε από τους μαθητές:

- α) να αναπαραστήσουν με ζωγραφιά την Εικόνα του Τούρκου
- β) να σημειώσουν κάποιους χαρακτηρισμούς που κατά την άποψή τους εκφράζουν τον γειτονικό λαό

**2<sup>ος</sup> Στόχος:** Η προσπάθεια αποδόμησης του στερεοτύπου στη σχολική πράξη

Καθώς οι περισσότεροι μαθητές αναπαράστησαν την εικόνα του Τούρκου 'αρνητικά' και έδωσαν αρνητικούς χαρακτηρισμούς, θεωρήσαμε πως ήταν απαραίτητη η αποδόμηση του στερεοτύπου του Εθνικού μας Άλλου μέσα από:

- τη συζήτηση για την «κατασκευή» - «δαμινοποίηση» του Άλλου
- τη διερεύνηση της Εικόνας του Άλλου στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν* (1959), όπου διαπιστώθηκαν πέντε τρόποι απεικόνισης του Άλλου:

- α) Ο Εθνικός Άλλος ως φίλος
- β) Ο Εθνικός Άλλος ως εχθρός
- γ) Ο ταξικός Άλλος (φτωχοί vs. πλούσιοι)
- δ) Αρνητικός ήρωας δεν είναι ο Άλλος (Τούρκος) αλλά ο Έλληνας πλούσιος
- ε) Ο Εαυτός γίνεται Άλλος (πρόσφυγας vs. ντόπιοι)

- **την ουσιαστικότερη γνωριμία μας με τον Άλλον**

μέσα από τη δική του πολιτιστική παράδοση (Ναστραδίν Χότζας, Τούρκοι συγγραφείς ανθρωπιστές, Ισλαμική τέχνη) ή μέσα από στοιχεία και πρακτικές στα οποία αναγνωρίζουμε ίσως και χαρακτηριστικά του δικού μας Εαυτού (γλώσσα, φαγητό, θέατρο σκιών), κλπ.

**Λέξεις-κλειδιά:** στερεότυπο / αποδόμηση στερεοτύπου, Εθνικός Άλλος, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διδώ Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν*, Μικρασιατική Καταστροφή 1922

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου project «Εμείς και οι Άλλοι», που 'τρέχει' στο σχολείο μας, το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσσαλονίκης, και έγινε στα πλαίσια του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 με το τμήμα Α1.

Βασικοί στόχοι ήταν:

(Α) Αρχικά η **ανίχνευση της εικόνας του εθνικού μας Άλλου** (Τούρκου) που έχουν οι μαθητές

(Β) Στη συνέχεια η προσπάθεια **αποδόμησης του αρνητικού στερεοτύπου του εθνικού μας Άλλου**, μέσα από:

- I. τη συζήτηση για την κατασκευή-δαμινοποίηση του Άλλου
- II. τη διερεύνηση της εικόνας του Άλλου στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου και
- III. την ουσιαστικότερη γνωριμία μας με τον Άλλον, τον φίλο και γείτονα Τούρκο

**(Α) Ανίχνευση της εικόνας του εθνικού μας Άλλου (Τούρκου) που έχουν οι μαθητές**

Αφού διαβάστηκε στην τάξη το απόσπασμα του μυθιστορήματος της Διδώς Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν* (1959), που υπάρχει στο διδακτικό εγχειρίδιο με τον τίτλο «Ταξίδι χωρίς επιστροφή», ζητήθηκε από όλους τους μαθητές να αναπαραστήσουν με ζωγραφιά την «Εικόνα του Τούρκου» και στη συνέχεια να σημειώσουν κάποιους «χαρακτηρισμούς», που κατά την άποψή τους εκφράζουν τον γειτονικό λαό (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: κοινό για όλους τους μαθητές). Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο παραπάνω φύλλο εργασίας διαπιστώθηκε η ύπαρξη -σε ποικίλες παραλλαγές, τρόπους και ένταση και με ελάχιστες εξαιρέσεις- του αρνητικού στερεοτύπου του Τούρκου στη σκέψη των μαθητών.

Λίγοι μαθητές και μαθήτριες αναπαράστησαν την εικόνα του Τούρκου 'θετικά' (πχ «ένας Τούρκος της καθημερινότητας», «ένας Τούρκος σηματοφόρος», «μία τουρκάλα» – η τελευταία ζωγραφιά δημιουργήθηκε από μία μαθήτρια από τη Βουλγαρία). Οι 'θετικοί' χαρακτηρισμοί που δόθηκαν από τα παιδιά είναι οι ακόλουθοι:

- «Τους θεωρώ απλούς ανθρώπους σαν κι εμάς. Εξάλλου όπως έλεγε και στο κείμενο όλοι πλάσματα του Θεού είμαστε. Πιστεύω ότι ο Τούρκος είναι μόνο ο Εθνικός μας Άλλος.»

- «Έχουν ωραίο πολιτισμό και τέχνη αλλά είναι αγριάνθρωποι.»

- «Το ομαδικό πνεύμα του ποδοσφαίρου μας συνδέει.»

- «Καλοί γείτονες, πολλά κοινά (ρακί, μπακλαβάς).»

- απλός άνθρωπος

- καλόκαρδος, φιλόξενος, πολιτισμένος

- ανοιχτόμυαλος

- πονηρός μερικές φορές

- φιλικοί (οι περισσότεροι) αλλά και οζύθυμοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στην πλειοψηφία τους, και ανεξαρτήτως επίδοσης και κοινωνικής καταγωγής, αναπαράστησαν την εικόνα του Τούρκου 'αρνητικά', χρησιμοποιώντας σύμβολα, αντικείμενα ή πλαίσιο απεικόνισης, που παραπέμπουν, έστω και έμμεσα, στην Ελληνική Επανάσταση του 1821 (πχ. σημαίες, ρουχισμός, γιαταγάνια, μάχες Ελλήνων και Τούρκων, αίματα, κλπ). Όσο δε για τους χαρακτηρισμούς, πλειοψήφησαν με διαφορά τα επίθετα: «βάρβαροι», «βρωμιάρηδες», «απολίτιστοι», «αφελείς», «ανόητοι», κλπ. Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί, έπειτα από μια προσπάθεια σχετικής ομαδοποίησής τους, είναι οι ακόλουθοι:

- βάρβαροι, απολίτιστοι, άξεστοι

- αγράμματοι, αμόρφωτοι, ανιστόρητοι, δεν έχουν ιστορία
- φανατισμένοι, ρατσιστές, ιμπεριαλιστές
- απειλητικοί, κακοί, αιμοβόροι, αδίστακτοι, σκληροί, φιλοτομαριστές, άθλιοι, κακόβουλοι, άγριοι, αφιλόξενοι
- βρωμιάρηδες, ‘ζώα’
- άχρηστοι, άσχετοι, τεμπέληδες, ‘σκουπίδια’
- αντιπαθητικοί, άσχημοι, μεθύστακες, και προπαντός χοντροί!
- παλιομοδίτες, οπισθοδρομικοί, συντηρητικοί, κλειστόμυαλοι, παλαιών αρχών
- πονηροί, μοχθηροί, ύπουλοι
- ψεύτες, κλέφτες, απατεώνες, κατεργάρηδες, μπαγαμπόντηδες, αλήτες
- ασύνετοι, ξεροκέφαλοι, ανόητοι και μέσα στις πόλεις περπατούν σαν πρόβατα
- τρελοί, χαζοί, βλάκες
- γελοίοι, ασήμαντοι, κορόιδα
- υπερόπτες, εγωιστές
- οξύθυμοι, κακόκεφοι
- τσιφούτηδες, «γύφτοι»
- γάιδαροι, χωρίς μυαλό (μαθητές από τη Ρωσία & Αρμενία)

## **(B) Η προσπάθεια αποδόμησης του αρνητικού στερεοτύπου του εθνικού μας**

### **Άλλου**

Καθώς οι μαθητές σκιαγράφησαν τόσο μέσα από τις ζωγραφιές τους όσο και μέσα από τους χαρακτηρισμούς τους για τους Τούρκους μια κατά το πλείστον αρνητική εικόνα του εθνικού μας Άλλου, θεωρήσαμε ότι ήταν απαραίτητο να προσπαθήσουμε να αποδομήσουμε, στο μέτρο του δυνατού, το αρνητικό στερεότυπο του εθνικού μας Άλλου, που αναδύθηκε μέσα στη σχολική τάξη ‘σε όλο του το μεγαλείο’.

## **I. Συζήτηση για την κατασκευή-δαιμονοποίηση του Άλλου**

Καταναλώσαμε αρκετό χρόνο σε συζητήσεις μέσα στην τάξη πρώτα πρώτα για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές -όσο είναι δυνατόν- ότι η εικόνα που έχουν σχηματίσει στο μυαλό τους για τους σύγχρονους Τούρκους, δεν είναι η ‘αντικειμενική πραγματικότητα’, αλλά ένα ‘στερεότυπο’, δηλαδή μια ‘κατασκευασμένη’ εικόνα. Αυτή η εικόνα μπορεί να έχει την απαρχή της στην ιστορική αντιπαλότητα μεταξύ των δύο λαών (άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς, Τουρκοκρατία, επανάσταση του 1821, Μικρασιατική Καταστροφή του 1922), στη σημερινή εποχή όμως αποτελεί σε κάποιο βαθμό προϊόν γενικεύσεων και εθνικιστικών καταλοίπων.

Έτσι τέθηκε το ευρύτερο ζήτημα της ετερότητας και του Άλλου-Ξένου, που δεν έχει εγγενή χαρακτηριστικά, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο. Ο Άλλος σήμερα δεν είναι Άλλος αύριο, ο Άλλος εδώ δεν είναι Άλλος αλλού. Στόχος της συζήτησης ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η έννοια του Άλλου σε κάποιον βαθμό ‘κατασκευάζεται’ και πως είναι μια έννοια απαραίτητη για τη δημιουργία της έννοιας του ‘Εγώ’-‘Εμείς’. Συχνά οι ιδιαιτερότητες του Άλλου εκλαμβάνονται ως ανωμαλίες και δαιμονοποιούνται, εξυπηρετώντας συνήθως κοινωνικές ή πολιτικές σκοπιμότητες, που αναπαράγονται μέσα από κοινωνικούς θεσμούς και πολιτισμικά δημιουργήματα. Ζωόμορφες ή τερατόμορφες απεικονίσεις των ξένων λαών στο παρελθόν που

παρουσιάστηκαν στην τάξη προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και κινητοποίησαν την κριτική τους σκέψη.

## **II. Διερεύνηση της εικόνας του Άλλου στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν* (1959)**

Στη συνέχεια διαβάστηκαν στην τάξη αποσπάσματα από ολόκληρο το μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου και, με τη βοήθεια δύο ομάδων μαθητών, το έργο τοποθετήθηκε στο θεματικό και ιστορικό του πλαίσιο (Μικρασιατική Καταστροφή 1922), ενώ διερευνήθηκαν -από πέντε άλλες ομάδες μαθητών- οι πολλαπλές απεικονίσεις του Άλλου μέσα στο κείμενο αυτό. Διαπιστώθηκε ότι στο μυθιστόρημα της Σωτηρίου ο Άλλος είναι πολλαπλά παρών, μέσα από ένα παιχνίδι μεταμορφώσεων, μεταμφιέσεων, ανατροπών και αναζητήσεων. (α) Πρώτα πρώτα παρουσιάζεται ως γείτονας και φίλος, κυρίως μέσα από τα πρόσωπα συγκεκριμένων Τούρκων, με τα οποία οι ήρωες έχουν φιλικές σχέσεις. (β) Στη συνέχεια η στερεοτυπική σύγκρουση του 'κακού' Τούρκου και του 'καλού' Έλληνα αποδομείται και μέσα από ένα πολιτικό και ταξικό πρίσμα αναδιοργανώνεται, με αντίπαλα μέρη αυτή τη φορά τους φτωχούς έναντι των πλουσίων, αδιάφορο αν είναι Έλληνες ή Τούρκοι. (γ) Οι παραπάνω οικονομικές και ταξικές συγκρούσεις μορφοποιούνται μυθιστορηματικά, καθώς ο ρόλος του αρνητικού ήρωα δεν ενσαρκώνεται από τον εθνικό Άλλο, δηλαδή τον Τούρκο, αλλά από πλούσιους Έλληνες, οπότε η άρση του στερεοτύπου γίνεται εκ των έδρων και είναι ολοκληρωτική. (δ) Το παιχνίδι των μεταμορφώσεων του Άλλου αποκτά τραγικότερες διαστάσεις, όταν ο Εαυτός γίνεται Άλλος, δηλαδή πρόσφυγας στον ίδιο του τον τόπο κι έχει να αντιμετωπίσει την πολύμορφη σκληρότητα των συμπατριωτών του. (ε) Ωστόσο, παρά τις ανατροπές του στερεοτύπου του Άλλου και τις ποικίλες μεταμορφώσεις του, ο Τούρκος ως απρόσωπη εξουσία και κρατικός μηχανισμός βιώνεται ως 'εθνικός εχθρός', καθώς οι βασικοί πρωταγωνιστές του έργου εκφράζουν το εθνικό όραμα (Μεγάλη Ιδέα) της εποχής τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συγκέντρωση πληροφοριών για τη Μικρασιατική Καταστροφή και η διερεύνηση των πολλαπλών απεικονίσεων του Άλλου στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου ανατέθηκαν σε επτά διαφορετικές ομάδες μαθητών (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: διαφοροποιημένο κατά ομάδες). Δύο ομάδες μαθητών συγκέντρωσαν πληροφορίες για τη Μικρασιατική Καταστροφή (ιστορικές πληροφορίες & οπτικο-ακουστικό υλικό αντίστοιχα), ενώ παράλληλα πέντε ομάδες μαθητών διερεύνησαν ισάριθμες μορφές απεικόνισης του Άλλου που εντοπίστηκαν στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου.

## **III. Ουσιαστικότερη γνωριμία με τον Άλλον**

Κατόπιν επιχειρήθηκε η ουσιαστικότερη γνωριμία με αυτόν τον άγνωστο Άλλο, τον 'άσπονδο εχθρό' και γείτονά μας Τούρκο. Ομάδες μαθητών αναζήτησαν στην παράδοση του γειτονικού μας λαού κάποια στοιχεία ίσως και του δικού μας εαυτού (γλωσσικά δάνεια, κοινά φαγητά, κοινές πολιτιστικές παραδόσεις όπως το θέατρο σκιών, κλπ.), ενώ άλλες ομάδες αναζήτησαν πληροφορίες για τις θετικές πτυχές του Άλλου μέσα από τη δική του πολιτιστική παράδοση (Ιστορίες του Ναστραδίν Χότζα, μυθιστορήματα Τούρκων συγγραφέων που παρουσιάζουν μια θετική εικόνα των

Ελλήνων, τουρκική-ισλαμική τέχνη, κλπ). Οι εργασίες ανατέθηκαν συνολικά σε επτά ομάδες μαθητών (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: διαφοροποιημένο κατά ομάδες).

Για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών γύρω από τη γλώσσα και ειδικότερα αναφορικά με τον διπλό γλωσσικό δανεισμό (από και προς την ελληνική γλώσσα) ξεκινήσαμε, ίσως λίγο παράδοξα, διαβάζοντας στην τάξη αρχικά ένα απόσπασμα από την ομιλία του Ξενοφώντα Ζολώτα στο ΔΝΤ το 1957, ένα αγγλικό κείμενο με ελληνικές λέξεις, πράγμα που δείχνει τη συνεισφορά της ελληνικής γλώσσας στις ευρωπαϊκές γλώσσες:

«Kyrie, I eulogize the archons of the Panethnic Numismatic Thesaurus and the Oecumenical Trapeza for the orthodoxy of their axioms methods and policies, although there is an episode of cacophony of the Trapeza with Hellas.

With enthusiasm we dialogue and synagonize at the synods of our didymous Organizations in which polymorphous economic ideas and dogmas are analyzed and synthesized.

Our critical problems such as the numismatic plethora generate some agony and melancholy. This phenomenon is characteristic of our epoch. But, to my thesis we have the dynamism to program therapeutic practices as a prophylaxis from chaos and catastrophe.

In parallel a panethnic un hypocritical economic synergy and harmonization in a democratic climate is basic. I apologize for my eccentric monologue. I emphasize my eucharistia to your Kyrie to the eugenic and generous American Ethnos and to the organizers and protagonists of this Ampitctyony and gastronomic symposia» (X. Zolotas, 1957)

Αμέσως μετά θελήσαμε να δούμε την άλλη όψη του νομίσματος, δηλαδή τα δάνεια που δέχτηκε η ελληνική γλώσσα από άλλες γλώσσες. Έτσι, διαβάσαμε ένα απόσπασμα από το *Ειρωνικό Νεοελληνικό Λεξικό* του δοκιμιογράφου Νίκου Δήμου, και διαπιστώσαμε ότι πολλές λέξεις που εκφράζουν την ψυχή, την καρδιά και τη νοοτροπία του σύγχρονου Έλληνα είναι δάνεια από την τουρκική γλώσσα:

«ΕΛΛΗΝΑΣ (ο από 3.000 ετών): Ο τυπικός Ρωμίος είναι λεβέντης, μερακλής, τσιφτης\*, ασίκης, χουβαρντάς, ντόμπρος\*, μάγκας, βλάμης\*, μπεσαλής\* και καπάτσος\*. Καμιά φορά τεμπέλης, το ρίχνει στο χουζούρι και στο ραχάτι - μαχμουρλής, στο ντιβάνι, κοιτάει το ταβάνι. Του αρέσει ο παράς, το μπαξίσι, το κέφι και το γλέντι. Άμα τον πιάσει ο σεβντάς ή ο νταλγκάς για καμιά νταρντάνα\*, γίνεται νταής (μπελάς, ο γρουσουζής!) και άμα τον χτυπήσει ντέρτι και σεκλέτι, γίνεται μπεκρής και τον πονάει ο ντουνιάς. (Νίκος Δήμου, *Ειρωνικό Νεοελληνικό Λεξικό*, Αθήνα, Πατάκης, 2002).

\* Οι λέξεις «τσιφτης», «βλάμης» και «μπεσαλής» είναι αλβανικής προέλευσης, οι λέξεις «καπάτσος», «νταρντάνα» ιταλικής και η λέξη «ντόμπρος» σλαβικής.

Στη συνέχεια δύο ομάδες μαθητών έψαξαν σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά και κατέγραψαν τις τουρκικές λέξεις (γλωσσικά δάνεια) στην ελληνική γλώσσα και τα παρουσίασαν στην τάξη. Στο μεταξύ πέντε άλλες ομάδες μαθητών αναζήτησαν πληροφορίες αναφορικά με άλλες πτυχές του τουρκικού πολιτισμού, τις οποίες ανακοίνωσαν αργότερα στην τάξη με παρουσιάσεις διαφανειών (power point) και θεματικά πόστερ. Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητές μας ήταν οι ακόλουθες:

- Δημιουργήσαμε εκτενείς καταλόγους με τις **τουρκικές λέξεις** της ελληνικής γλώσσας.

- Έπειτα κάναμε έναν ακόμη κατάλογο (διανθισμένο με φωτογραφίες και συνταγές) με τα **κοινά μας φαγητά και γλυκά**, δεδομένου ότι η ανατολίτικη κουζίνα διαθέτει μεγάλη ποικιλία (π.χ. ντολμαδάκια γιαλαντζί, ιμάμ μπαϊλντί, μπουγιουρντί, εκμέκ καταΐφι, σαραγλί, καζάν ντιπί, μπουρέκ καταΐφι, κλπ).

- Θυμηθήκαμε τον παιδικό μας φίλο, τον μαυρομάτη **Καραγκιόζη**, ο οποίος μάθαμε ότι έχει μεγάλη παράδοση και στη φίλη και γείτονα χώρα. Έτσι, αναζητήσαμε

και βρήκαμε φωτογραφίες από το τουρκικό θέατρο σκιών και ονομασίες των βασικών ηρώων του (Hacivat & Karagioz).

- Ανακαλύψαμε τον **Ναστραδίν Χότζα** (είναι αξιοσημείωτο ότι κανένα παιδί της τάξης δεν τον είχε ακούσει ποτέ) και απολαύσαμε όλοι μαζί κάποιες ιστορίες και θυμολογίες του (π.χ. «Ο φούρνος του Χότζα», «Το πάπλωμα», «Η σούπα της σούπας», κλπ).

- Μάθαμε με έκπληξη ότι οι Τούρκοι γράφουν **μυθιστορήματα** – μάλιστα θυμάσαμε πολύ όταν διαβάσαμε στο βιβλίο του Πανεπιστημιακού Έλληνα ομογενή από την Κωνσταντινούπολη, του Ηρακλή Μήλλα, ότι σε πολλά μυθιστορήματα οι Έλληνες παρουσιάζονται «βρώμικοι, βάρβαροι, απολίτιστοι και ανήθικοι», όπως ακριβώς εμείς φανταζόμαστε τους Τούρκους. Εκπλαγήκαμε ακόμη περισσότερο όταν μάθαμε ότι υπάρχουν και κάποιοι Τούρκοι συγγραφείς ανθρωπιστές, όπως για παράδειγμα ο Κεμάλ Αναντόλ (*Ο μεγάλος χωρισμός*, 2007) και ο Can Eryumlu (*Καλημέραχαμπα Σμύρνη*, 2007) που απεικονίζουν στα έργα τους τους Έλληνες με θετικά χαρακτηριστικά και δείχνουν την ανθρώπινη πλευρά τους, ενώ μείναμε κυριολεκτικά άναυδοι όταν ακούσαμε ότι ο Τούρκος (!) συγγραφέας Ορχάν Παμούκ το 2006 πήρε το Νόμπελ λογοτεχνίας! Μαθητές παρουσίασαν πληροφορίες για το έργο και τη ζωή του Ορχάν Παμούκ, ενώ κάποιοι άλλοι διάβασαν στην τάξη αποσπάσματα από το μυθιστόρημα *Καλημέραχαμπα Σμύρνη*.

- Τέλος, πήραμε μια γεύση από την **τουρκική-ισλαμική τέχνη**, καθώς ομάδα μαθητών μάς παρουσίασε φωτογραφίες από το Τοπ Καπί στην Κωνσταντινούπολη. Θαυμάσαμε τις έξοχες διακοσμήσεις στους τοίχους του ανακτόρου, τα πολύχρωμα ανατολίτικα χαλιά, τις υπέροχες πορσελάνες και άλλα οικιακά σκεύη (όλα πολύτιμα αντικείμενα από τη συλλογή του Αυτοκρατορικού Θησαυρού του ανακτόρου). Είδαμε ακόμη χειρόγραφα από το Κοράνι με καταπληκτικές μικρογραφίες.

**Μετά από όλα αυτά αρχίσαμε όλοι μαζί να αναρωτιόμαστε αν οι άσπονδοι φίλοι μας οι Τούρκοι είναι τόσο «βρώμικοι», «βάρβαροι», «απολίτιστοι» και «άχρηστοι» όσο νομίζαμε.**

Αυτό πάντως που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν πώς κατάφερε η αγαπημένη μας πλέον συγγραφέας, Διδώ Σωτηρίου -που έζησε η ίδια την Μικρασιατική Καταστροφή- ακόμη και μετά τα τραγικά γεγονότα του 1922, να μιλά για «αγαθούς Τούρκους», για «τους δικούς της Τούρκους». (Κάτι που έκανε τους Τούρκους να μιλούν αντίστοιχα για τη «bizim» Διδώ, «τη δική τους» τη Διδώ). Αυτό μας εντυπωσίασε, γιατί εμείς, ακόμη κι αν είμαστε εγγόνια (όπως εγώ) και δισέγγονα (όπως οι μαθητές μου) των Μικρασιατών και Ποντίων παππούδων και γιαγιάδων μας, κάποτε γινόμαστε βασιλικότεροι του βασιλέως, όταν εκφράζουμε στη σημερινή εποχή εμπάθεια και μίσος για τους σύγχρονους Τούρκους, που έτσι κι αλλιώς δεν ευθύνονται για τα όποια λάθη των προγόνων τους.

Πάντως ελπίζουμε, πως μέσα από αυτή την εμπειρία γίναμε όλοι, λίγο σοφότεροι, και λίγο αθώοτεροι.

Στην παραπάνω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν η συνεργατική μάθηση (ανάθεση εργασιών σε ομάδες μαθητών) και ο κατευθυνόμενος διάλογος στην τάξη, στα πλαίσια πάντα της μεθόδου project, με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες, προκειμένου να συγκεντρωθεί και να παρουσιαστεί το υλικό.

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία μετα-αποικιοκρατικής κριτικής και πολιτισμικής εικονολογίας.

## Βιβλιογραφία

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο Άλλος εν διωγμό: Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία – Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Δήμου, Ν. (2002). *Ειρωνικό Νεοελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολίτση, Φ. (2007). «Μια μεθοδολογική προσέγγιση του Άλλου στη λογοτεχνία», στο: Φ. Κολίτση, Μ. Τσούμαρη, Α. Παπαναστασίου (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη διαπολιτισμική πρόκληση της εποχής μας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, Ιστοριογραφία, Λογοτεχνία και Εθνικά Στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Οικονόμου-Αγοραστού, Ι. (1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Στενού, Κ. (1998). *Εικόνες του Άλλου. Η ετερότητα: από τον μύθο στην προκατάληψη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σωτηρίου, Διδώ (2008). *Οι νεκροί περιμένουν*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). «Ο Ξένος: Εικόνες για τον Άλλο», στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου, *Διαβάζοντας λογοτεχνία. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω, 259-268.
- Eryumlu, Can (2007). *Καλημέραμπα Σμύρνη* (μτφρ. Αθ. Βεκιαρέλλη). Αθήνα: Ηλέκτρα.
- Said, Edward (1996). *Οριενταλισμός* (μτφρ. Φώτης Τερζάκης). Αθήνα: Νεφέλη.

## Abstract

The aim of this project is to trace the Image of the National Other that high school students have internalized and then attempt to deconstruct the negative stereotype of the National Other in the school classroom.

**Target 1: Investigating the ‘image’ of the National Other internalized by high school students:** After an in-class reading of an extract from Dido Sotiriou’s novel included in the First Grade Literature Text-book, the students were asked a) to sketch a drawing of the Image of Turks and b) to write down some adjectives or phrases that in their opinion characterize this neighbouring nation.

**Target 2: Attempting to deconstruct the National Stereotype in the school classroom:** Since most of the students drew a ‘negative’ image of the Turk, producing ‘negative’ words and phrases, it was considered necessary to attempt to deconstruct the stereotype of our National Other via:

- **Discussions on the ‘construction’ – demonization of the Other**
- **The investigation of the multiple images of Otherness in Dido Sotiriou’s novel, *The Dead are waiting* (1959). Five strands were followed:**
  - a) The national/ethnic Other as friend
  - b) The national/ethnic Other as enemy



- c) The social-class Other (poor vs. rich people)
  - d) The negative hero is not represented by the Other (Turk) but by a Greek Rich Man
  - e) The Self as Other (refugees vs. indigenous people)
- **An effort has been made to promote a better acquaintance with the Other** through their own cultural traditions (Nasreddin Hodja Stories, humanitarian Turkish Writers, Islamic-Turkish art) or through elements and social practices in which we may recognize our own Self (language, food, shadow-theatre), etc.

**Keywords:** stereotype / deconstruction of stereotype, the National Other, intercultural education, Dido Sotiriou, *The Dead Are Waiting*, Asia Minor Disaster 1922

**Φιλοθέη Κολίτση**  
Φιλολόγος στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσσαλονίκης  
Διδάκτωρ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας  
**e-mail:** [fk@auth.gr](mailto:fk@auth.gr) & [fk.lit1@gmail.com](mailto:fk.lit1@gmail.com)

## Εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία – Το Λιβυκό και Πολωνικό σχολείο στην καρδιά της Αθήνας

Moawia M. Ahmed  
Αναστασία Γεωργίου

### Περίληψη

Οι διαδικασίες που δρομολογήθηκαν για τη θεσμοθέτηση και βελτίωση των όρων κτήσης της ιθαγένειας στη χώρα μας, αναμφίβολα τείνουν να διαμορφώσουν νέες πολιτικές, νέες συνθήκες ένταξης των μεταναστών. Μία από τις βασικές παραμέτρους για την κοινωνική ένταξή τους είναι η εκπαίδευση. Ένας χώρος που θα εφοδιάζει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το εθνικό, εθνοτικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και φυλετικό υπόβαθρό τους, με γνώσεις για τον πολιτισμικό πλουραλισμό, θα καλλιεργεί δεξιότητες και ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Σκοπός της συγκεκριμένης εισήγησης ήταν αρχικά ,όχι μόνο να υπογραμμίσει την αξία της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως να τονίσει την ανάγκη συμπίεσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών ένταξης με τις αντίστοιχες πολιτικές, κοινωνικές. Ακριβώς γιατί η διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μετανάστες δεν ισοδυναμεί απαραίτητα με κοινωνική και πολιτική ισότητα. Αντίθετα είναι αρκετά τα παραδείγματα εκείνα που συνηγορούν περί του αντιθέτου. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε το εκπαιδευτικό-οργανωτικό προφίλ των σχολείων της Λιβύης και της Πολωνίας, που εδρεύουν στην Αθήνα, η τυπολογία, και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται για υποστηρικτικούς θεσμούς στις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ή λειτουργούν ως παράλληλες εκπαιδευτικές «νησίδες» στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον;

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, κοινωνική ένταξη, ισότητα ευκαιριών, Πολωνικό-Λιβυκό Σχολείο

### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί, μαζί με άλλα μέτρα κοινωνικής πολιτικής, το βασικό παράγοντα που διαμορφώνει την κοινωνία του μέλλοντος, εκσυγχρονίζει, ενδυναμώνει τους θεσμούς, δεν αφήνει την ανάπτυξη να ανακοπεί, και κυρίως δεν αφήνει τους λαούς να απομονωθούν. Ας θυμηθούμε το 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της Έκθεσης προς την Unesco της Αρμόδιας Επιτροπής για την Εκπαίδευση του έτους 1998, υπό την προεδρία του Ζάκ Ντελόρ, που αναφέρεται στους τέσσερις πυλώνες της: *«Να μάθουμε να συνυπάρχουμε αναπτύσσοντας την ικανότητα να κατανοούμε τον άλλον και να αντιλαμβανόμαστε τις αλληλεξαρτήσεις. Να πραγματοποιούμε κοινά έργα και να προετοιμαζόμαστε για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης»*. Είναι δηλαδή προφανές, ότι στους παραδοσιακά θεσμοθετημένους στόχους της εκπαίδευσης έχουν προστεθεί, η καλλιέργεια της νέας αντίληψης για τη συμπεριφορά του πολίτη, η προάσπιση-κατανόηση των λαών, η προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολιτισμικού πλουραλισμού, όπου

θα αναγνωρίζονται οι έννοιες της απόδοσης και διασφάλισης της ιδιαιτερότητας, χωρίς ιεραρχήσεις, χωρίς στοιχεία περιθωριοποίησης.

Η παιδαγωγική και κοινωνική αξία ωστόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να ειδωθεί και να εξεταστεί παράλληλα με τη γενικότερη ενταξιακή διαδικασία, με τις πολιτικές ένταξης. Το καθεστώς νομικής αβεβαιότητας και προσωρινότητας των μεταναστών, και η πιθανή άρνηση απόδοσης ιθαγένειας στα παιδιά τους, λειτουργούν ως τροχοπέδη στις διαδικασίες ένταξης. Δεν επηρεάζει αρνητικά μόνο την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα θεσμικού, δομικού αποκλεισμού.

## **Πολυπολιτισμικότητα, Εκπαίδευση και Ένταξη των Μεταναστών**

Η εισροή μεταναστών τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναμφίβολα υπογραμμίζει ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με πολλές προκλήσεις και ακόμη μεγαλύτερες δυνατότητες. Και η σημαντικότερη, μεταξύ άλλων, πρόκληση μιας σύγχρονης κοινωνίας δεν μπορεί να είναι άλλη από το να καταφέρει έμπρακτα να διαμορφώσει ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των πολιτισμικών ομάδων (Μάρκου 1997).

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η Εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Αποτελεί κοινή πεποίθηση, ότι είναι ένας από τους πιο ευαίσθητους και πολιτικά φορτισμένους τομείς της δημόσιας σφαίρας που θα πρέπει να ανταποκρίνεται, παρά τις κατά καιρούς δυσκολίες, στις προκλήσεις μιας κοινωνίας πολιτισμικά και εθνικά ετερογενούς, όπως η Ελληνική κοινωνία σήμερα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Council of Europe 1986). Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές κοινότητες είναι δεδομένη. Με δυσκολία θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί στις μέρες μας για εθνοπολιτισμικά ομοιογενείς σχολικές μονάδες. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, διαφοροποιημένος ως προς την κυρίαρχη εθνική ομάδα, βρίσκεται στις εκπαιδευτικές κοινότητες.

Η κατανόηση των πολιτισμικών καταβολών όλων των μαθητών λειτουργεί ως ασφαλιστική εκπαιδευτική και κοινωνική δικλείδα, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Κατανοώ σημαίνει βέβαια ότι υπερβαίνω το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και προκρίνω μία πολύπλευρη γνωστική και πολιτισμική θεώρηση της πραγματικότητας. Η συμπίεση ωστόσο θεωρίας και πράξης μπορεί να επιτευχθεί, μέσα από τη χάραξη ενός αναμορφωμένου σχολικού και ευρύτερα κοινωνικού περιβάλλοντος που θα προωθεί την ουσιαστική ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

Η κοινωνική ένταξη δηλαδή δεν επιτυγχάνεται, αν οι ίδιοι οι μετανάστες δεν αισθανθούν ότι αποτελούν αναπόσπαστο, αδιαίρετο και ενεργό μέλος της κοινωνίας στη χώρα υποδοχής. Ένταξη σημαίνει δυνατότητα πρόσβασης στους βασικούς θεσμούς της κοινωνίας. Σημαίνει συμμετοχή στην αγορά εργασίας, στην υγεία, στην εκπαίδευση, στα κοινά, στο πολιτικό σύστημα. Δομική ένταξη επομένως που θα οδηγεί στην ισότητα ευκαιριών.

Σε σχολικό επίπεδο, τα βήματα εκείνα που θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση είναι:

✓ Συνεχής και συνεπής ενημέρωση, μετεκπαίδευση προς τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

✓ Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο καλό είναι να παρουσιάζει γεγονότα, καταστάσεις και αντιλήψεις από την οπτική γωνία ενός ευρέως φάσματος πολιτισμικών, εθνικών και φυλετικών ομάδων (Banks 1999)

✓ Ενίσχυση των τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές ελλείψεις και μειωμένη απόδοση στα μαθήματα

✓ Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών

✓ Συνεργασία μεταξύ σχολείου και των οικογενειών (γηγενών -αλλοδαπών), γεγονός που θα απομακρύνει τόσο ένα παγιωμένο σύστημα σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης, όσο και το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου.

Ωστόσο, πολλά είναι τα παραδείγματα από την εκπαιδευτική-κοινωνική πορεία παιδιών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών, που φέρνουν στην επιφάνεια ζητήματα δομικού αποκλεισμού. Παιδιά μεταναστών, κοινωνοί της ελληνικής παιδείας, αριστούχοι-απόφοιτοι ελληνικών ΑΕΙ, με μεταπτυχιακούς τίτλους, χωρίς τη νομική απόδειξη της ελληνικής ιθαγένειας, αδυνατούν να ασκήσουν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Ένα μεγάλο μέρος του ανθρωπίνου κεφαλαίου αποδεικνύεται, ότι «χάνεται» μέσα από τις Συμπληγάδες απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας.

## **Το Πολωνικό Σχολείο**

Στον αριθμό 19 της οδού Ναυαρίνου στο Χολαργό, χτυπάει η καρδιά της Πολωνικής Κοινότητας. Πρόκειται για το δημόσιο Πολωνικό Σχολείο «Zygmunt Mineyko» υπό την αιγίδα της Πολωνικής Πρεσβείας στην Αθήνα, στο οποίο παιδιά πολωνών μεταναστών γίνονται κοινωνοί της παιδείας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους. Οι πρώτες προσπάθειες για τη λειτουργία της πολωνικής παιδείας στην Ελλάδα ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του 80'. Ήταν η εποχή οπού στην Αθήνα ευρέθησαν πολλοί Πολωνοί πολιτικοί και οικονομικοί πρόσφυγες και ετέθη το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Το 1988 με την πρωτοβουλία του ιερέα Stanisław Mól και με τη βοήθεια της ρωμαιοκαθολικής ενορίας επί της οδού Μιχαήλ Βόδα ιδρύθηκε το πρώτο πολωνικό σχολείο στην Αθήνα. Το σχολείο πήρε το όνομα του Romek Strzałkowski, 13 χρόνου μαθητή, ο οποίος έχασε τη ζωή του τον Ιούνιο του 1956 κατά την διάρκεια διαδηλώσεων στο Πόζναν. Το σχολείο λειτουργούσε υπό την αιγίδα της ρωμαιοκαθολικής ενορίας επί της οδού Μιχαήλ Βόδα, η οποία παραχώρησε και το κτίριο επί της οδού Σμύρνης οπού στεγαζόταν. Το 1994 λειτούργησε και το δεύτερο πολωνικό σχολείο του Ελληνο-Πολωνικού Συλλόγου του Γεώργιου Ιβάνοφ-Σαινοβιτς (Jerzego Szajnowicza), Πολωνού ήρωα ο οποίος έδρασε στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Κατοχής. Συγχρόνως λειτουργούσε παρά τη Πολωνική Πρεσβεία σχολείο συμπληρωματικής εκπαίδευσης για τα παιδιά του Διπλωματικού Σώματος.

Η διάσπαση της πολωνικής εκπαίδευσης σε τρεις διαφορετικούς φορείς δημιουργούσε οργανωτικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, διότι τα δύο πρώτα ήταν σχολεία κοινωνικού χαρακτήρα, δηλαδή οι γονείς πλήρωναν δίδακτρα για να καλυφθούν οι μισθοί των διδασκόντων. Μετά από χρόνια πίεσεως εκ μέρους φορέων της πολωνικής κοινότητας στην Αθήνα, των διδασκόντων και γονέων, στις 3 Ιουλίου του 1997 ο τότε υπουργός της Εθνικής Παιδείας της Πολωνίας Γιεζί Βιατρ (Jerzy Wiatr) υπέγραψε απόφαση βάση της οποίας δημιουργήθηκε το πρώτο δημόσιο

συγκρότημα των πολωνικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό την αιγίδα της Πολωνικής Πρεσβείας στην Αθήνα.

Η πρώτη έδρα του σχολείου ήταν σε κτίριο επί της οδού Πατησίων. Μεταφέρθηκε μετά το σεισμό του 1999 σε ιδιωτικό σχολικό κτίριο στο Χολαργό στην οδό Ναυαρίνου 19, όπου στεγάζεται μέχρι σήμερα.

Στις 3 Μαρτίου του 2003 πανηγυρικά και με την παρουσία πολλών επισήμων μεταξύ των οποίων και του σημερινού πρωθυπουργού της Ελλάδος Γ. Α. Παπανδρέου μετονομάστηκε σε «Zygmunt Mineyko» παίρνοντας το όνομα του πατέρα της συζύγου του αιμνήστου Γεώργιου Παπανδρέου, παππού του σημερινού πρωθυπουργού της Ελλάδας.

Κύριος σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας του σχολείου υπήρξε η διατήρηση και διάδοση της πολωνικής παιδείας και γλώσσας. Εποπτική και ελεγκτική αρχή του είναι το πολωνικό υπουργείο παιδείας, από το οποίο, σε τακτά χρονικά διαστήματα, ορίζεται επιστημονική επιτροπή, προκειμένου να αξιολογήσει τη διοίκηση και την πορεία των εκπαιδευτικών δράσεων. Το σχολείο δε χρηματοδοτείται από την Ελληνική πολιτεία, αλλά εξ ολοκλήρου από το Πολωνικό κράτος.

Είναι σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που ακολουθείται και στα σχολεία της Πολωνίας, με τα μαθήματα να πραγματοποιούνται καθημερινά σε πρωινή και απογευματινή βάση, ενώ η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει προστεθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο από Δευτέρα έως Παρασκευή. Εκτός αυτού, η συμπληρωματική μόρφωση για τα παιδιά των Πολωνών που φοιτούν σε ελληνικά ή ξενόγλωσσα σχολεία γίνεται κάθε απόγευμα Παρασκευής και Σαββάτου και περιλαμβάνει την εκμάθηση της πολωνικής γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας της Πολωνίας.

Αναλυτικότερα στο **Δημοτικό** οι μαθητές που παρακολουθούν τα μαθήματα σε καθημερινή βάση (εκτός από τα Σαββατοκύριακα), διδάσκονται: Πολωνική, Αγγλική και Ελληνική Γλώσσα, Πληροφορική, Ιστορία, Μαθηματικά, Φυσική, Καλλιτεχνικά, Θρησκευτικά Περιβαλλοντική Αγωγή και Γυμναστική. **Στο Γυμνάσιο:** Πολωνική, Αγγλική και Ελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γερμανικά, Πληροφορική και Γυμναστική. **Στο Λύκειο:** Πολωνική, Αγγλική και Ελληνική Γλώσσα, Φυσική Χημεία, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Κοινωνιολογία, Πληροφορική, Γερμανικά, Γυμναστική και Θρησκευτικά. Το μάθημα της ελληνικής γλώσσας έχει καθιερωθεί ως υποχρεωτικό στο αναλυτικό πρόγραμμα και διδάσκεται από πτυχιούχους Έλληνες φιλολόγους. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό στα παιδαγωγικά ή και σε άλλους τομείς, είναι μέλη της πολωνικής παροικίας, και αμείβονται από το Πολωνικό κράτος. Για να προαχθούν διοικητικά και μισθολογικά υποχρεούνται να δώσουν εξετάσεις στην Πολωνία.

Τα παιδιά που αποφοιτούν από το λύκειο συμπληρώνουν το μηχανογραφικό τους δελτίο και γίνονται δεκτά από τα ελληνικά πανεπιστήμια με το απολυτήριό τους, εφόσον έχουν επιτύχει στις ειδικές πολωνικές προβιβάστηκες εξετάσεις Matura και έχουν περάσει επιτυχώς τουλάχιστον το Γ' Επίπεδο Κρατικού Πιστοποιητικού Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Στις σχολές προτίμησής τους συγκαταλέγονται: η Αγγλική και Ισπανική Φιλολογία, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, η Νομική Σχολή και η Σχολή Τουριστικών Επιχειρήσεων. Όσοι από τους μαθητές επιθυμούν να ακολουθήσουν την πολωνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, εισάγονται στο

Πολωνικό Πανεπιστήμιο βάσει του αποτελέσματος που επιτυγχάνουν στις εξετάσεις Matura ( απολυτήριο ).

Για τα παιδιά που διαβιούν σε απομακρυσμένα μέρη της Ελλάδας υπάρχει η δυνατότητα να παρακολουθούν τα συμπληρωματικά μαθήματα μέσω διαδικτύου (online learning). Όσοι έχουν τη δυνατότητα, λόγω αποστάσεως, να παρακολουθούν μία φορά το μήνα στο σχολείο της Αθήνας τα μαθήματα της συμπληρωματικής μόρφωσης, παραδίδουν γραπτές εργασίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δίνουν εξετάσεις στο τέλος στην ύλη που διδάχθηκαν.

Το Πολωνικό Σχολείο «Zygmunt Mineyko», υπό την αιγίδα της Πολωνικής Πρεσβείας, έχει δύο παραρτήματα, τα οποία βρίσκονται στη Σαντορίνη και τη Θεσσαλονίκη. Σ' αυτά τα σχολεία η εκμάθηση είναι μόνο συμπληρωματική και τα παιδιά παρακολουθούν τα ελληνικά σχολεία.

Το Πολωνικό Σχολείο συμμετέχει ενεργά σε πολλές αθλητικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το ελληνικό κράτος, από αρμόδιους φορείς και κυρίως από άλλα ελληνικά σχολεία, ενώ οι Πολωνοί μαθητές πολλές φορές παίρνουν διακρίσεις σε αυτούς. Επίσης, η συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου με τις ελληνικές αρχές όλα τα χρόνια της λειτουργίας του υπήρξε απόλυτα αρμονική. Ως εκ τούτου, το σχολείο είναι ενταγμένο ενεργά στην ελληνική κοινωνία και οι δραστηριότητες του βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στην ενσωμάτωση των Πολωνών στην ελληνική πραγματικότητα.

Σήμερα για το σχολικό έτος 2009/2010 και στα τρία είδη εκπαίδευσης δηλαδή το ημερήσιο, εξ αποστάσεως, και συμπληρωματικό, φοιτούν πάνω από 1200 μαθητές.

## Το Λιβυκό Σχολείο

Το **Αραβο-Λιβυκό Σχολείο 7<sup>ης</sup> Απριλίου**, συγκαταλέγεται στα επονομαζόμενα «Ξένα-Εθνικά» σχολεία που λειτουργούν στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας. Ιδρύθηκε το 1978, με πρωτοβουλία της Λιβυκής πρεσβείας, κατόπιν αιτήματος των οικογενειών των διπλωματικών υπαλλήλων, που διέμεναν τότε στην Ελλάδα. Πάνω από τρεις δεκαετίες, το Αραβο-Λιβυκό Σχολείο, αποτελεί τη μοναδική αραβική εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα. Είναι ένα από τα πιο σημαντικά κέντρα προσέλευσης και ενδυνάμωσης όλων των Αραβικών χωρών. Εποπτικός φορέας του σχολείου είναι το Υπουργείο Παιδείας της Λιβύης το οποίο και το χρηματοδοτεί εξ ολοκλήρου. Υπάγεται οργανωτικά-διοικητικά στην πρεσβεία της Λιβύης στην Αθήνα.

Κεντρικός σκοπός ίδρυσης του συγκεκριμένου σχολείου υπήρξε η ανάγκη, η επιθυμία, διατήρησης και διάδοσης του αραβικού πολιτισμού, της αραβικής γλώσσας. Αποτελείται από τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο. Από το 1978, έτος ίδρυσης του Αραβο-Λιβυκού Σχολείου έχουν περάσει, σύμφωνα με τα στοιχεία που μας παρουσίασε ο κ. **Atia Otham Al Bargathi** (*School Manager of Libya in Greece*), περίπου 4000 μαθητές. Το τρέχον έτος οι μαθητές που φοιτούν συνολικά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι 140.

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολείο ακολουθεί αυτό που εφαρμόζεται στο Λιβυκό κράτος. Έχει προστεθεί το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ως υποχρεωτικό και πραγματοποιείται **πέντε ώρες** την εβδομάδα. Τα μαθήματα που διδάσκονται στις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι ενδεικτικά τα ακόλουθα: Αραβική Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, Θρησκευολογία, Ελληνική Γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι

κάτοχοι πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό στα παιδαγωγικά ή και σε άλλους τομείς, και αμείβονται από το Λιβυκό κράτος. Πολλά από τα παιδιά που αποφοίτησαν από το Αραβο-Λιβυκό σχολείο, συνέχισαν τις σπουδές τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά που αποφοιτούν από το λύκειο συμπληρώνουν το μηχανογραφικό τους δελτίο και γίνονται δεκτά από τα ελληνικά πανεπιστήμια με το απολυτήριό τους, εφόσον έχουν περάσει επιτυχώς τουλάχιστον το Γ' Επίπεδο Κρατικού Πιστοποιητικού Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Η πανεπιστημιακή σχολή με τη μεγαλύτερη προτίμηση είναι η Ιατρική. Ακολουθεί η Φιλοσοφική Σχολή. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές επιλέγουν τις θεωρητικές επιστήμες. Αυτό δικαιολογείται κυρίως από το θεωρητικό περιεχόμενο των εγκύκλιων σπουδών που το Αραβο-Λιβυκό Σχολείο ακολουθεί.

Το Αραβο-Λιβυκό Σχολείο συμμετέχει ενεργά, δραστήρια και συνεχώς σε πολλές αθλητικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το ελληνικό κράτος, από αρμόδιους φορείς και, κυρίως, από άλλα ελληνικά σχολεία του Δήμου Ψυχικού. Δεν είναι μόνο το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, που λειτουργεί υποβοηθητικά στην ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Κατά κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, η αλληλεπίδραση της Αραβο-Λιβυκής σχολικής κοινότητας με τους Έλληνες, μέσα από κοινές δράσεις και εκδηλώσεις είναι αυτή που σφυρηλατεί δεσμούς συνεργασίας, συμπόρευσης, και ανταλλαγής πολιτιστικών στοιχείων.

## **Συμπεράσματα**

Αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα να οικοδομήσουμε ένα κοινωνικό περιβάλλον χωρίς προκαταλήψεις, χωρίς στερεοτυπικές, εθνικιστικές-ρατσιστικές συμπεριφορές. ***Ποιος τύπος σχολείου επομένως μπορεί να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας;*** Η απάντηση στο ερώτημα μπορεί να είναι η πρόβλεψη για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών, που θα καλλιεργεί το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ένας χώρος γνώσης και δημιουργίας, που θα προασπίζει την ετερότητα, θα αναγνωρίζει την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και θα προάγει τη νομιμότητα των διαφορετικών απόψεων, ως μέσο μάθησης της συνεργασίας και της συμμετοχικής δημοκρατίας. Και ο ρόλος της πολιτείας σε αυτό το σημείο είναι καίριος.

Ένα σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση πραγματοποιήθηκε. Ο νέος κώδικας Ελληνικής Ιθαγένειας κινείται στη δημοκρατικά αναγκαία εναρμόνιση της ελληνικής πολιτικής κοινότητας με τον πληθυσμό της χώρας αυτής. Μπορεί να διαπιστώσει κανείς, ότι οι μετανάστες μέσα από αυτή τη νομοθετική πρωτοβουλία παύουν να αντιμετωπίζονται από την πολιτεία ως «φαντάσματα» της κοινωνίας, ως αόρατοι πολίτες, που αρνούμαστε να τους δούμε και να τους κοιτάξουμε κατάματα. Προάγει την ένταξή τους, με εμφανή τα σημεία της κοινωνικής συμμετοχής και της από κοινού δράσης. Αρκεί βέβαια να καταφέρουμε να γίνουμε στο άμεσο μέλλον «αυτόπτες μάρτυρες» και κοινωνοί της έμπρακτης και ουσιαστικής εφαρμογής του στο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. (1993). Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) (1998). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). *Ελληνική μεταναστευτική πολιτική: προβλήματα και κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική και ΚΕΜΟ.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός*, 2868η Σύνοδος του Συμβουλίου, Βρυξέλλες, 21-22 Μαΐου 2008.
- Τσάτσος, Θ. Δ. (1985). *Συνταγματικό Δίκαιο -Τόμος Α΄ Θεωρητικό Θεμέλιο*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χριστόπουλος, Δ. (2004). «Οι μετανάστες στην ελληνική πολιτική κοινότητα», στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική και ΚΕΜΟ, 338-366.

### Ξενόγλωσση

- Banks, J. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Council of Europe (1986). *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants*. Final Report, Strasbourg.
- Jordan, B., Streh, B., Triandafyllidou, A. (2003). 'Contextualising Immigration Policy Implementation in Europe', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Special Issue, 29, 2, 195-224.
- Modood, T., Werbner, P. (eds) (1997). *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*. London and NY: Zed books.
- Stromquist N.P. (2005). Comparative and International Education: A Journey toward Equality and Equity, *Harvard Educational Review*, 75<sup>th</sup> Anniversary Issue, vol. 75- 1, 89-112.
- UNESCO (χ.χ.). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Paris.
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights, Art. 26.2*.



## Abstract

The recent processes that were undertaken for the ratification and improvement of terms of possession of citizenship in our country, indubitably tend to shape new policies, new conditions of integration for immigrants. One of the basic parameters for their social integration is Education. A space that is judged pedagogically and socially useful to provide all students, independently from their national, ethnic, linguistic, religious and racial background, with knowledge of cultural pluralism, cultivating them with dexterities and faculties of cross-cultural communication and interaction. An educational environment that will promote collaboration between nations and citizens, and will underline the value of Democracy. Aim of this particular proposal was initially, not only to emphasize the value of cross-cultural dimension of education, but mainly to stress the need of accordance of educational processes of integration with the related political, social. Specifically, because of the fact that the guarantee of equal educational opportunities for migrants is not necessarily associated to social and political equality. On the contrary there are enough examples that certify that 'mismatch'. Afterwards, we presented the educational-organizational profile of schools of Libya and Poland, resided in Athens, the typology, and their functional characteristics. Are they valued as supporting institutions in the processes of integration of immigrants in the Greek society, or run as parallel educational «islands» in modern multicultural, school and social environment?

**Keywords:** multiculturalism, education, social inclusion, equal opportunities, Polish-Libyan School

**Moawia M. Ahmed**

Πρόεδρος Ελληνικού Φόρουμ Μεταναστών\*

Κεφαλληνίας 2<sup>Α</sup>, 11361 Αθήνα

τηλ. & fax: 210 8232446

e-mail: [info@migrant.gr](mailto:info@migrant.gr), website: [www.migrant.gr](http://www.migrant.gr)

**Αναστασία Γεωργίου**

Φιλολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.

*M.Sc. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*

Δάφνης 6<sup>Α</sup>, 16672 Λαθούριζα Βάρκιζας

τηλ. 6978212833

e-mail: [an\\_georg@hotmail.com](mailto:an_georg@hotmail.com)

\*Το Ελληνικό Φόρουμ Μεταναστών είναι δευτεροβάθμια οργάνωση, η οποία ιδρύθηκε το 2002 και αναγνωρίστηκε ως σωματείο το 2008 με την απ' αριθμ. 991/08 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών και καταχωρήθηκε στα ειδικά βιβλία με αυξ. Αρ. 27301 στις 14.4.2008

**Στη Γενική Συνέλευση συμμετέχουν οι παρακάτω οργανώσεις:**

Ομοσπονδία Αλβανικών Συλλόγων στην Ελλάδα, Κοινότητα του Κογκό, Κοινότητα Αιθιοπίας, Κοινότητα Γκάμπιας, Κοινότητα Πακιστάν, Κοινότητα Γουινέας, Κενυατική Κοινότητα Ελλάδας,

Κοινότητα Λιβύης, Νιγηριανή Κοινότητα στην Ελλάδα, Σύλλογος της Μαροκινής Κοινότητας στην Ελλάδα, Κοινότητα Γκάνας, Ένωση Παλαιστίνιων Εργαζομένων, Παναφρικανικός Σύνδεσμος Ελλάδας, Ένωση των Σιέρρα Λεόνε στην Ελλάδα, Σουδανική Κοινότητα Ελλάδας, Τανζανική Κοινότητα Ελλάδας, Κοινότητα των Ουκρανών στην Ελλάδα «Η Γη του Πελαργού», Βουλγαρική Κοινότητα Αθήνας, Κοινότητα Μπαγκλαντές, Σύλλογος Απόδημων Σύρων της Ελλάδας, Κοινότητα Αφγανών προσφύγων, Ένωση Αφρικανών Γυναικών, Ένωση Νιγηριανών Γυναικών, Δίκτυο Μεταναστριών, Ελληνο–Σουδανικός Σύνδεσμος Φιλίας, Σύλλογος Αφγανών Γυναικών, Παλαιστινιακή Παροικία Ελλάδας, Σύλλογος Σουδανών Γυναικών, Κοινότητα Μολδαβίας, Ελληνο–Ινδική Πολιτιστική Εταιρεία, Ένωση Αιθίοπων Εργαζομένων, Ελληνο–Πακιστανικός Σύλλογος Ελλάδας, Ελληνοαμερικανική Δημοκρατική Ένωση, Σύλλογος του Μαγρέμπ Αράμπι, Ένωση Αιγυπτίων Εργαζομένων στην Ελλάδα Ελ Ράπτα, Σύλλογος Καμερουνέζων Ελλάδας.

# Ένα σύντομο δίγλωσσο εγχειρίδιο Γραμματικής και Συντακτικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως μέσο ευκολότερης προσέγγισης της Ελληνικής Γλώσσας αλλά και ομαλότερης ένταξης των μαθητών στη σχολική κοινότητα

*Δήμητρα Παπανικολάου*

## Περίληψη

Το μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στο Σχολείο μας που φοιτούν για πρώτη ή δεύτερη σχολική χρονιά σε ελληνικό Σχολείο, έδωσε την ιδέα της εφαρμογής ενός αυτοσχέδιου πειραματισμού, μέσα στα πλαίσια του κανονικού σχολικού ωραρίου, με δύο στόχους: α) την ευκολότερη εκμάθηση Νεοελληνικής Γλώσσας και β) την ομαλότερη ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολείο. Αφού γράφτηκε ένα σύντομο εγχειρίδιο των βασικότερων όρων Γραμματικής & Συντακτικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, έγινε προσπάθεια παράλληλης απόδοσής του στις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών μας. Η μετάφραση έγινε στα Αλβανικά, στα Ρουμανικά και στα Αραβικά. Το εγχειρίδιο αυτό δεν υποκαθιστά τη Γραμματική και το Συντακτικό, απλά, με την παράλληλη απόδοση της ορολογίας, βοηθάει στο να είναι πιο κατανοητή στο μαθητή η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας που γίνεται με μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας ώστε να επιτευχθεί ο πρώτος στόχος του πειραματισμού. Όλη αυτή η διαδικασία, που στηρίχτηκε στον αλληλοσεβασμό των γλωσσών, στην ισότιμη αντιμετώπιση και αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας, είχε ως συνέπεια την επίτευξη του β' στόχου του πειραματισμού. Η εφαρμογή του πειραματισμού τη σχολική χρονιά 2009-2010 είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γραμματική & Συντακτικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας, δίγλωσσο εγχειρίδιο, εκμάθηση γλώσσας, ένταξη αλλοδαπών μαθητών, σεβασμός μητρικής γλώσσας

Το Σχολείο μας χωρίς να είναι τυπικά διαπολιτισμικό (οπότε ενδεχομένως θα είχε άλλο τρόπο προσφορότερης λειτουργίας), έχει μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (περίπου 45%).

## Αφορμή

Από αυτούς τους μαθητές μας αρκετοί φοιτούν για πρώτη (1<sup>η</sup>) ή δεύτερη (2<sup>η</sup>) σχολική χρονιά σε Ελληνικό Σχολείο και ήδη κάποιοι έχουν αναπτύξει στάσεις αντίδρασης και παραίτησης από οποιαδήποτε προσπάθεια, με αποτέλεσμα την απομόνωση ή γκετοποίησή τους.

Πιο συγκεκριμένα: κάποιοι από την ομάδα των μαθητών που φοιτούν για 2<sup>η</sup> σχολική χρονιά σε Ελληνικό Σχολείο και φοιτούν στην Γ' Γυμνασίου, στην αρχή της χρονιάς παρουσίαζαν μια μεγάλη άρνηση σε όλα: στο να σταθούν στην τάξη, στο να γράψουν το οτιδήποτε, ισχυριζόμενοι ότι "δεν ξέρουν και δεν καταλαβαίνουν τίποτε".

Επίσης είχαν σχεδόν απομονωθεί, έκαναν παρέα μόνο μεταξύ τους και μιλούσαν μόνο τη μητρική τους γλώσσα.

Η άλλη ομάδα των αλλοδαπών μαθητών, δηλ. αυτών που φοιτούν για 1<sup>η</sup> χρονιά σε Ελληνικό Σχολείο, με την απελπισία και τον πανικό ζωγραφισμένο στα μάτια τους, σου προκαλούσε αμηχανία, συναίσθηση της αδυναμίας σου να αντιμετωπίσεις το πρόβλημα και ενδεχομένως κάποια ενοχή, διότι δεν μπορείς να επαρκέσεις και να προσφέρεις όσα θα ήθελες.

Σ' αυτές τις περιπτώσεις είσαι αναγκασμένος μέσα στην τάξη σου να μετατρέψεις τη διδασκαλία σου των 45' σε διδασκαλία μονοθέσιου σχολείου και να δίνεις άλλη ύλη στους αλλοδαπούς μαθητές της 1<sup>ης</sup> σχολικής χρονιάς σε Ελληνικό Σχολείο, άλλη στους δευτεροετείς και άλλη στους κανονικούς μαθητές, με στόχο να καλύψεις την ύλη και να μην αδικήσεις κανέναν, πράγμα φοβερά δύσκολο έως αδύνατο.

Όλα αυτά προβληματίσαν και προκάλεσαν συναγερμό στο διδακτικό προσωπικό και τελικά μας έδωσαν την ιδέα της εφαρμογής ενός αυτοσχέδιου πειραματισμού στο πλαίσιο του κανονικού σχολικού ωραρίου, με δύο στόχους.

## **Βασικοί στόχοι**

Οι βασικοί στόχοι του πειραματισμού μας ήταν οι ακόλουθοι:

α) Η ευκολότερη εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Δηλαδή οι μαθητές να νιώσουν τη Νέα Ελληνική γλώσσα πιο οικεία, να αρχίσουν να γράφουν, εφόσον κάποιος τη μιλούν σχετικά καλά ή να έρθουν σε μια πρώτη επαφή μ' αυτήν και έτσι να νιώσουν λίγο πιο βολικά μέσα στην Τάξη.

β) Η ομαλότερη ένταξη των μαθητών αυτών στη σχολική κοινότητα.

## **Ο αυτοσχέδιος πειραματισμός**

Ο αυτοσχέδιος πειραματισμός έγκειται στο εξής:

Αφού γράφτηκε ένα σύντομο εγχειρίδιο των βασικότερων όρων και κανόνων Γραμματικής και Συντακτικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, έγινε προσπάθεια παράλληλης απόδοσής του στις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών μας με τη βοήθεια σχετικών βιβλίων της διαπολιτισμικής αγωγής, ξενόγλωσσων λεξικών, των ίδιων των μαθητών ή άλλων μαθητών μεγαλύτερης τάξης, γονιών τους που είχαν κάνει στην πατρίδα τους φιλολογικές σπουδές, πράγμα που έφερε σε στενή συνεργασία το σχολείο με τους γονείς, καθώς και με τη βοήθεια του Μορφωτικού Τμήματος της Πρεσβείας της Αιγύπτου.

Η μετάφραση έγινε στα Αλβανικά, στα Ρουμανικά και στα Αραβικά.

Το εγχειρίδιο αυτό δεν υποκαθιστά τη Γραμματική και το Συντακτικό. Απλά με την παράλληλη απόδοση της ορολογίας στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, βοηθάει στο να είναι πιο κατανοητή στο μαθητή η διδασκαλία της Ν. Ελλ. Γλώσσας που γίνεται με τη μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί ο πρώτος στόχος του πειραματισμού.

## Άξονας του πειραματισμού

Όλη αυτή η διαδικασία στηρίχτηκε στον **αλληλοσεβασμό των γλωσσών**, στην **ισότιμη αντιμετώπιση** και **αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας** καθώς και στην πεποίθηση πως κάθε γλώσσα αποτελεί φορέα μιας **“κοσμoαντίληψης”**, μιας ορισμένης αναπαράστασης του κόσμου, **διαφορετικής από όλες τις άλλες**, όπως αναφέρεται στο 1<sup>ο</sup> κείμενο της 2<sup>ης</sup> ενότητας του βιβλίου της Ν. Γλώσσας της Γ’ Γυμνασίου (‘‘Ο θάνατος των γλωσσών’’: ένθετο ‘‘Βιβλιοθήκη’’ εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2000).

## Τρόπος διδασκαλίας

1. Χωρίσαμε τους μαθητές σε δύο ομάδες:
  - α) τους αρχάριους ( μαθητές της Α’ και Β’ Τάξης του Γυμνασίου από Μολδαβία και της Γ’ Τάξης από Αίγυπτο)
  - β) τους προχωρημένους ( μαθητές της Γ’ Τάξης από Αλβανία)
2. Γράψαμε ένα μικρό κείμενο, διαφορετικό σε κάθε ομάδα, για να δούμε το επίπεδο των μαθητών και για να έχουμε ένα μέτρο σύγκρισης όσον αφορά στη βελτίωσή τους στην ορθογραφία.
3. Ασχοληθήκαμε στην αρχή με τα ρήματα, κατόπιν με τα ουσιαστικά και τα επίθετα, μετά με τις αντωνυμίες, ενώ παράλληλα ασχοληθήκαμε και με το Συντακτικό.
4. Αφού διαβάσαμε τη θεωρία και στις δύο γλώσσες και γινόταν το θέμα κατανοητό, δίναμε αντίστοιχες ασκήσεις, από τις οποίες άλλες γίνονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άλλες στο σπίτι.
5. Τέλος, αφού ολοκληρώσαμε την ύλη, επαναλάβαμε το τεστ, για να δούμε τη βελτίωση που τυχόν σημειώθηκε.

Επίσης προς το τέλος, στους μαθητές της Α’ Τάξης δόθηκε το βιβλίο ‘‘Οδύσσεια’’ (Εκδόσεις Στρατίκη), στους μαθητές της Β’ Τάξης το αντίστοιχο ‘‘Ιλιάδα’’ και στους μαθητές της Γ’ Τάξης δόθηκαν περιλήψεις από την τραγωδία ‘‘Ελένη’’ του Ευριπίδη. Σκοπός αυτής της ενέργειας ήταν να αρχίσουν οι μαθητές να διαβάζουν σχετικά άνετα ένα βιβλίο κατανοητό σ’ αυτούς και παράλληλα να μπορέσουν να κατανοήσουν το θέμα του αντίστοιχου μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από μετάφραση που, διδάσκεται στις αντίστοιχες Τάξεις.

## Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του πειραματισμού ήταν τα εξής :

- α) Από καθαρά μαθησιακής πλευράς
  - Διευκόλυνση των μαθητών στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.
  - Βελτίωση της εν γένει σχολικής επίδοσης των μαθητών

β) Από ψυχολογικής πλευράς

- Ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών για την ίδια τους τη μάθηση.
- Βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους.
- Αποτροπή ( όσο είναι δυνατό) της γκετοποίησής τους.

γ) Από συναισθηματικής πλευράς

• Ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των μαθητών της ομάδας, όσο και μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντος, όπου οι ρόλοι κάποιες φορές άλλαζαν και οι μαθητές από το ρόλο του μαθητή μεταπηδούσαν στο ρόλο του διδάσκοντος, όσον αφορά δε τη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που τους γέμιζε ικανοποίηση και περηφάνια.

- Βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος του Σχολείου γενικά.

## Τεστ γραφής & ορθογραφίας

<b>1<sup>ο</sup> επίπεδο (Αρχάριοι)</b>				
α' τεστ <b>03.12.2009</b>		β' τεστ <b>30.04.2010</b>		
Κείμενο <b>87</b> λέξεων				
	Λάθη καταληκτικά		Λάθη <b>μη</b> καταληκτικά	
	α' τεστ	β' τεστ	α' τεστ	β' τεστ
Μολδαβοί μαθητές (ρουμανικά)				
1 <sup>ος</sup> μαθητής	19	3	22	13
2 <sup>ος</sup> μαθητής	24	12	20	19
3 <sup>ος</sup> μαθητής	27	5	20	19
Αιγύπτιος μαθητής (αραβικά)	Απλή αντιγραφή	3	Απλή αντιγραφή	21

<b>2<sup>ο</sup> επίπεδο (Προχωρημένοι)</b>				
α' τεστ <b>03.12.2009</b>		β' τεστ <b>27.04.2010</b>		
Κείμενο <b>111</b> λέξεων				
	Λάθη καταληκτικά		Λάθη <b>μη</b> καταληκτικά	
	α' τεστ	β' τεστ	α' τεστ	β' τεστ
Αλβανοί μαθητές (αλβανικά)				
1 <sup>ος</sup> μαθητής	15	0	17	4
2 <sup>ος</sup> μαθητής	29	6	26	12
3 <sup>ος</sup> μαθητής	24	9	28	22





## Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό έχουν υλοποιηθεί.

Οι μαθητές των ομάδων κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να ξεπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες και προβλήματά τους. Και αυτό είναι φυσική συνέπεια του γεγονότος ότι μόνο, αν το παιδί νοιώσει ότι γίνεται αποδεκτό στη μαθητική κοινότητα, ισορροπεί συναισθηματικά και προσπαθεί, όσο μπορεί το καθένα, να ξεπεράσει τις μαθησιακές δυσκολίες και να ενταχθεί αβίαστα στο μαθητικό δυναμικό και κατ' επέκταση στο καινούριο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο καλείται να ζήσει.

Βεβαίως το μέγεθος της επιτυχίας του πειραματισμού εξαρτάται από την εκάστοτε ομάδα των μαθητών, δηλαδή από την επιμέλεια, τη διάθεση για μάθηση, το χαρακτήρα του καθενός, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του και άλλα πολλά.

Σημαντικό ρόλο όμως παίζει και ο χρόνος που διατίθεται για την ενισχυτική διδασκαλία. Ο φετινός διατεθειμένος χρόνος ήταν 2 ώρες την εβδομάδα σε κάθε ομάδα, χρόνος ανεπαρκής για να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο, αλλά εξαιρετικά πολύτιμος για τον διδάσκοντα, ώστε να προσπαθήσει να καλύψει, όσο είναι δυνατό, τα μαθησιακά κενά που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

## Επισημάνσεις

Τελειώνοντας θέλουμε να τονίσουμε την **ανάγκη συστηματικής βοήθειας των αλλοδαπών μαθητών**, η οποία **να προβλέπεται ρητά από το εκπαιδευτικό σύστημα**.

Πιστεύουμε ότι θα πρέπει να προηγείται ένα χρονικό διάστημα (6 μήνες – 1 χρόνος) κατά το οποίο οι μαθητές **θα διδάσκονται την Ελληνική Γλώσσα σε συνδυασμό με τη μητρική τους γλώσσα**, καθώς και κάποια στοιχεία του πολιτισμού της χώρας στην οποία έρχονται να ζήσουν και **να μην κατατάσσονται στις Τάξεις του Σχολείου ηλικιακά**. Δηλαδή **να επανέλθουν οι Τάξεις υποδοχής** με όλα μείον που πιθανόν να είχαν.

Εμείς **επιμένουμε στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε συνδυασμό με τη μητρική του κάθε μαθητή**, διότι έχουμε διαπιστώσει ότι αφ' ενός, όποιος γνωρίζει καλά τη μητρική του γλώσσα, μαθαίνει ευκολότερα και σωστότερα την ξένη, αφ' ετέρου δε διατηρεί το στενό σύνδεσμό του με τη μητρική γλώσσα και την πατρίδα του, πράγμα που τον βοηθάει ψυχολογικά, εξασφαλίζοντάς του συναισθηματική ισορροπία καθώς και ευκολότερη ένταξη στο καινούριο κοινωνικό σύνολο. Διότι πολύ συχνά έχουμε το φαινόμενο οι αλλοδαποί μαθητές να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν επαρκώς, κυρίως στο γραπτό λόγο, ούτε τη μητρική τους ούτε την Ελληνική Γλώσσα.

Με αυτό τον τρόπο λοιπόν θα περιορίζονται κάπως τα προβλήματα κάθε μαθητή και ευκολότερα θα μπορεί στη συνέχεια να παρακολουθήσει ως κανονικός μαθητής την Τάξη στην οποία θα καταταγεί.

Από τη θέση αυτή θέλω να ευχαριστήσω την Κα Γκέντα Σινανάι, φιλόλογο της Αλβανικής Φιλολογίας, μητέρα μαθητή του Σχολείου μας, η οποία με μεγάλη προθυμία μας βοήθησε στη μετάφραση αυτού του εγχειριδίου στα αλβανικά, τη μαθήτριά του Σχολείου μας Λουτιμίλα Μπαλντάγκα, η οποία μας βοήθησε στη



μετάφραση στα ρουμανικά (δίνοντας για λίγο στο Σχολείο μας το ρόλο αλληλοδιδασκαλείου) καθώς και την Κα Κατερίνα Ξένου, όπως και όλο το Μορφωτικό Τμήμα της Αραβικής Πρεσβείας της Αιγύπτου, που έκαναν τη μετάφραση στα αραβικά.

Ευχαριστώ επίσης τη Διευθύντρια του Σχολείου μας κα Βασιλική Τσέλιου, η οποία στήριξε και ενίσχυσε με κάθε τρόπο την προσπάθεια αυτή, τους συναδέλφους μου στο Σχολείο, τη Σύμβουλο κα Ζ. Μπέλλα, η οποία είδε πολύ θετικά αυτό το εγχείρημα, καθώς και τον Προϊστάμενο του 7<sup>ου</sup> Γραφείου Μ.Ε. κ. Αθ. Οικονομόπουλο, που διευκόλυνε την υλοποίησή του.

## Βιβλιογραφία

- Βαλσαμάκη, Φ., Καμαριανού, Ρ. κ.ά. (2003). *Τα Ελληνικά ένα παιχνίδι..* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Γεωργαντζή, Ε. (2007). *Αστερίας 2*. Αθήνα: Neohel
- Καρανικόλας, Α. κ.ά. (1994). *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής-Α', Β' και Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ομάδα καθηγητών Ρουμανικής Γλώσσας: *Νέο Ρουμανο-Ελληνικό & Ελληνο-ρουμανικό Λεξικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλοκάθη.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. κ.ά. (2003). *Υπόθεση Γλώσσα – Ενεστώτας, Μέλλοντας, Παρελθόν, Υποτακτική*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπαφίλης, Κ. (1999). *Ελληνοαλβανικό Λεξικό*. Αθήνα: Ν. Σιδέρης.
- Τριανταφυλλίδης, Μ.: *Νεοελληνική Γραμματική-Αναπροσαρμογή της μικρής νεοελληνικής γραμματικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2001). *Τα Ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρόνων*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

## Abstract

The high percentage of immigrant students in our school, attending the Greek school for the first or second school year, gave the idea of applying an improvised experimentation, with two objectives: a) the facilitation of learning Modern Greek Language and b) the smoother integration of these students in the school. After having written a short manual of the most basic terms of Grammar and Syntax of Modern Greek Language, an effort was made of its parallel rendering into the mother tongues of our immigrant students. The translation was done in Albanian, Romanian and Arabic. This manual does not substitute Grammar and Syntax; it simply helps the teaching of Modern Greek Language become more understandable to the student with the parallel rendering of the terminology and is done in the form of remedial teaching in order to achieve the first objective of the experimentation. All this procedure, that was based on the mutual respect of the languages, on the equal treatment and acceptance of the linguistic and cultural diversity, led to the achievement of the second objective of the experimentation. The implementation of the experimentation during the school year 2009-2010 had satisfactory results.

**Keywords:** Grammar and Syntax of Modern Greek Language, bilingual manual, language learning, integration of immigrant students, respect of mother tongue.

**Δήμητρα Παπανικολάου**  
Καθηγήτρια Φιλολόγος στο 46<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθήνας  
46<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθήνας, Ασκληπιού 183, 11471 Αθήνα  
τηλ. 210 6437923 & 6976670121, fax: 210 6423244,  
e-mail: [vas\\_stoner@hotmail.com](mailto:vas_stoner@hotmail.com) & [mail@46gymnth.att.sch.gr](mailto:mail@46gymnth.att.sch.gr)

## Παιδιά στο δρόμο: οι παρίες της εκπαίδευσης

Κατερίνα Παπασιμάκη- ΑΡΣΙΣ

### Περίληψη

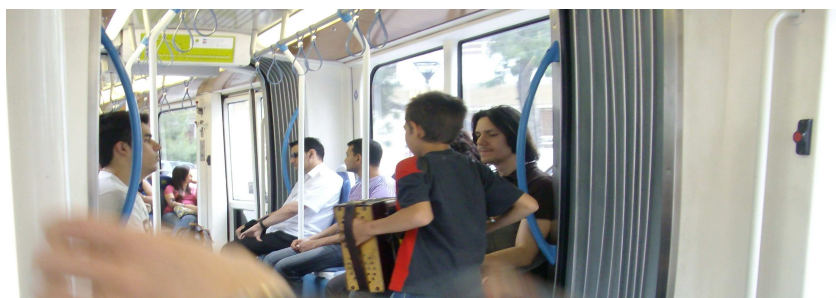
Στην Ελλάδα το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται τόσο στο πλαίσιο των διεθνών συμβάσεων με κυρίαρχη εκείνης των Δικαιωμάτων του Παιδιού όσο και στη βάση του Συντάγματος της χώρας. Ωστόσο, σε μια δεύτερη ανάγνωση της πραγματικότητας φαίνεται να ελλοχεύουν μια σειρά από θεσμικά εμπόδια και από εσκεμμένες ή μη παραλείψεις, μετατρέποντας το χώρο του σχολείου σε άβατο ή δύσκολα προσπελάσιμο πεδίο. Συνήθως στις ανθρώπινες μετακινήσεις, υπάρχουν δύο δυνάμεις, οι οποίες δρουν αντίθετα, αλλά εξίσου αποτελεσματικά. Η μία δύναμη αφορά την έλξη κι άλλη την ώθηση. «Τα παιδιά του δρόμου» όπως είθισται να αποκαλούνται οι λιλιπούτειοι πλανόδιοι μικροπωλητές του κέντρου των μεγαλουπόλεων, σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό είναι εγγεγραμμένα στο σχολείο. Ποιες είναι τελικά εκείνες οι φυγόκεντρες και οι κεντρομόλες δυνάμεις που υφαίνουν το πλέγμα του κοινωνικού αποκλεισμού, οδηγώντας στην εικόνα των συγκεκριμένων μαθητών ως απόντων ή με ελλιπή φοίτηση; Τι θα μπορούσε να θεωρηθεί ελκυστικό και τι απωθητικό στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας; Και τι είναι αντίστοιχα εκείνο που διατηρεί την ‘αίγλη’ του δρόμου μετατρέποντάς τον σε κυρίαρχη επιλογή; Εάν επρόκειτο να υποστηρίξαμε κάποιες προτάσεις, τότε αυτές θα έπρεπε ενδεχομένως να έχουν ως γνώμονα τις διακρίσεις, αλλά στη θετική τους διάσταση και την διαπολιτισμικότητα ως αντίποδα στον εθνοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδί, παιδική ηλικία, παιδιά στο δρόμο, εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, δικαιώματα

### 1. Εισαγωγή

Η επικύρωση (2-12-1992 για την Ελλάδα) της Διεθνούς Συμβάσεως για τα Δικαιώματα του Παιδιού θέτει τα όρια του υποκειμένου και των δικαιωμάτων του. Ωστόσο, η οργάνωση υπηρεσιών και μηχανισμών εντοπισμού, όπως και αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την προστασία των παιδιών και ιδίως εκείνων που βρίσκονται σε μειονεκτική κοινωνικά θέση, υστερούν σημαντικά.

Αναμφίβολα, η παιδική εργασία στο δρόμο πάντα προκαλούσε και συνεχίζει να προκαλεί τη σκέψη και τα συναισθήματά μας για τη φύση και το περιεχόμενο των ίδιων των εννοιών ‘παιδί’ και ‘παιδική ηλικία’. Από τη μία, αναδύεται η δομή μιας κοινωνίας που εξοβελίζει τα ίδια της τα παιδιά και από την άλλη, τα παιδιά ως κοινωνικά δρώντα υποκείμενα, δεν λογίζονται μόνο στη βάση των επιδράσεων του περιβάλλοντός τους και του ετεροπροσδιορισμού τους από τους άλλους. Συμμετέχοντας ενεργά στους καθημερινούς κοινωνικούς χώρους -της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της δουλειάς τους- φέρνουν κάτι από τους εαυτούς τους μέσα στην πολιτισμική ζωή.



Επίσημα λοιπόν, ο όρος ‘παιδιά του δρόμου’ χρησιμοποιήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη μετά το 1979. Το 1994 επίσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης παρείχε έναν ορισμό, ωστόσο, ευρέως πλέον χρησιμοποιείται η τριπλή τυπολογία της Unicef (1986), όπου κάνει διάκριση ανάμεσα στα «*Παιδιά σε κίνδυνο*» (*children at high risk*) στα «*Παιδιά στο δρόμο*» (*children on the street*) και στα «*Παιδιά του δρόμου*» (*children of the street*).

Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές (Ennew, 2003· Glauser, 1990), οι ορισμοί ιδεολογικά στηρίζονται στη δημιουργία του αρνητικού ‘άλλου’, προσπαθώντας να σφραγίσουν την κοινωνική συνοχή, μέσα από μία συμφωματική λογική, αντίστοιχη με την πεποίθηση για την ύπαρξη της παγκόσμιας παιδικής ταυτότητας. Ταυτόχρονα, δοκιμάζονται πολιτικές αντιμετώπισης του φαινομένου, λησμονώντας την ετερογένεια του πληθυσμού και ασκώντας του πίεση προκειμένου να επιβεβαιώσει μια φαντασική ταυτότητα ομοιογένειας (Ennew & Swart-Kruger, 2003).

Έτσι, θα συμφωνούσαμε μάλλον με έναν περισσότερο περιγραφικό προσδιορισμό για τα ‘**παιδιά εκτός τόπου**’ (Conolly και Ennew, 1996, σ. 133), που η δημόσια παρουσία τους είναι δηλωτική του ότι είναι τοποθετημένα σε λάθος τόπο, στο δρόμο, χωρίς την επιτήρηση και τον έλεγχο των ενηλίκων, πέρα από την ένταξή τους σε προσχεδιασμένους για την ηλικία τους θεσμούς, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια. Παράλληλα, η απουσία του χρονικού κριτηρίου ως προσδιοριστικού, βρίσκει τα παιδιά αυτά να βιώνουν την εμπειρία μιας «ψευδούς» παιδικής ηλικίας (Ennew, 1986, στο James, 2003). Θα τολμούσαμε στο σημείο αυτό να προσθέσουμε ότι τα παιδιά αυτά συνιστούν και ‘**παιδιά εκτός χρόνου**’, καθώς στον ορισμό τους ως απειλούμενα χάνεται η αξία τους για το μέλλον.

Στην παρουσίαση που θα ακολουθήσει, εστιάζουμε στην εκπαίδευση, μιας και τα παιδιά βρίσκονται στο δρόμο με τις οικογένειές τους. Επιπλέον, στις χώρες του λεγόμενου δυτικού πολιτισμού, η εκπαίδευση αποκτά τεράστια αξία, όχι μόνο για τη συμβολή της στην κοινωνική αναπαραγωγή, αλλά και κυρίως γιατί αποτελεί σημαντικό εφόδιο επιβίωσης. Σε κάθε περίπτωση όμως, συνεχίζουμε να πιστεύουμε ότι η μόρφωση μέσα, αλλά και πέρα από τους τοίχους ενός σχολείου μπορεί να γίνει μετά – μόρφωση και δύναμη απελευθέρωσης (Φρέιρε, 1972).

## 2. Το προφίλ των παιδιών

Τα τελευταία χρόνια, τα παιδιά που εργάζονται στο δρόμο έχουν αυξηθεί σημαντικά, αντανakλώντας τόσο τις συνέπειες από την κατάρρευση των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης όσο και τις συνέπειες από την διευρυνόμενη ήδη οικονομική κρίση. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε κίνηση, εντοπίζονται δύσκολα και επιπλέον δεν έχουν καμιά εμπιστοσύνη στις δημόσιες αρχές. Κατά συνέπεια, δημιουργούνται εμπόδια στην συλλογή συνεχόμενων, αναλυτικών και ποσοτικών ή ποιοτικών στοιχείων.

Το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην πολιτισμική κατηγορία των Ρομά (Έλληνες Χριστιανοί, Έλληνες Μουσουλμάνοι και Αλβανικής ή Ρουμανικής καταγωγής), επίσης έχουν εντοπιστεί παιδιά μη-Ρομά από την Αλβανία και παιδιά προσφύγων από το Ιράκ, τη Σερβία, το Πακιστάν (Altanis, κ.α., 2004) κ.α.

Τα παιδιά, στα οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία, έρχονται από την Αλβανία (Aloushi, κ.α., 2007).

#### **Πολιτισμική καταγωγή**

- Ρομά (78%)
- Jevg (19%)
- Λευκοί (3%)

#### **Φύλο:**

- κορίτσια (63%)
- αγόρια (37%)

#### **Ηλικία:**

Όσον αφορά την ηλικία τους είναι μεταξύ 6-10 ετών, με κάποιες περιπτώσεις μεγαλύτερων ή μικρότερων παιδιών. Στο βαθμό που η ηλικία αποτελεί κριτήριο παιδικότητας, στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα θα πρέπει να εντάξουμε και την κατηγορία των 'μωρομάνων', που αφορά μητέρες κάτω των 18, οι οποίες βρίσκονται στο δρόμο με τα παιδιά τους.

Η επαιτεία είναι η βασική τους ασχολία, είτε παίζοντας μουσικά όργανα είτε πουλώντας μικροαντικείμενα. Βρίσκονται στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους -συχνά με την ευρύτερη έννοια των συγγενών- οι οποίες αναλαμβάνουν και τον ρόλο του εργοδότη. Τα περισσότερα παιδιά πηγαίνουν σχολείο και εργάζονται παράλληλα.

### **3. Η σχολική εικόνα...ανάμεσα σε τείχους...**

Ένας από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς μύθους του αστικού σχολείου, είναι εκείνος της κοινωνικής ουδετερότητας (Θεριάνος & Κάτσικας, 2008), όπου βέβαια καταρρίπτεται στο φως σχετικών στατιστικών (Φραγκουδάκη, 1985). Τα παιδιά, στα οποία αναφερόμαστε, ζουν μέσα στην πόλη, σε περιοχές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν υποβαθμισμένες, καθορίζοντας και την ποιότητα των σπιτιών τους: φτωχά διαμερίσματα, υπόγεια ή άλλοτε εγκαταλελειμμένα σπίτια. Και ενώ σε μια οικογένεια με οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το παιδί είναι «σχολειοποιημένο» πριν ακόμη να περάσει το κατώφλι του σχολείου, για τα κοινωνικά αποκλεισμένα παιδιά, η αλήθεια είναι άλλη.

Έτσι (Aloushi, κ.α., 2007):

- Πηγαίνουν σχολείο 43,9%
- Δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο 25,7%
- Έχουν σταματήσει το σχολείο 15,3%

Η προσχολική αγωγή είναι ανύπαρκτη και η φοίτηση από ελλιπής έως ανύπαρκτη. Από την πλευρά του σχολείου δεν πραγματοποιούνται ολοκληρωμένες αναζητήσεις όταν τα παιδιά απουσιάζουν για μέρες ή και για μήνες. Ακόμη όμως κι όταν τα παιδιά βρίσκονται στο σχολείο, η ένταξή τους εμποδίζεται από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία ενός μονοπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (curriculum) (Whitty 2007) μετατρέπεται σε κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum), τροχοπέδη για τη δημιουργική συνύπαρξη σε ένα περιβάλλον

πλουραλισμού. Η βιωματική γνώση των παιδιών συγκρούεται και συνθλίβεται στην 'επιστημονική' βαρύτητα της σχολικής. Με άλλα λόγια, το σχολείο μέσα από μία σειρά θεσμικών επιλογών αρνητικής διάκρισης γίνεται ο φορέας αναπαραγωγής του αποκλεισμού.

Οι εκπαιδευτικοί, νιώθουν μόνοι και αβοήθητοι, με αποτέλεσμα να ενισχύουν τις υποτιμητικές τους διαθέσεις και ταυτόχρονα να δημιουργούν κλίμα αντίδρασης από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Ο χώρος του σχολείου θεωρείται ξένος, αν όχι εχθρικός, ενδεχομένως και από τις δύο πλευρές(Θεριάνος & Κάτσικας, 2008).

Είναι ενδεικτικό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες είναι σκληρά εργαζόμενοι/ες. Δεν τους ενημέρωσε κανείς. Στα σχολεία δεν υπάρχουν Κοινωνικοί Λειτουργοί ή Σχολικοί Ψυχολόγοι. Οι Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν και οι δάσκαλοι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε πολυπληθείς τάξεις με πολλά επίπεδα. Η διαπολιτισμικότητα ως προσέγγιση διδασκαλίας και εκπαιδευτικής οργάνωσης απέχει πολύ από το να είναι μια πραγματικότητα. Διότι απλά, *«το σχολείο δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο»* (ό.π.).



#### 4. Για «σχολεία χωρίς τοίχους»

Ο μεγάλος παιδαγωγός Πάολο Φρέιρε<sup>1</sup> είναι ίσως από τους σημαντικότερους θεμελιωτές των απόψεων της 'απελευθερωτικής – κριτικής' εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα σκέψης, οι δρόμοι της πόλης μετατρέπονται σε μέρος εκπαίδευσης (Ward, 1995) και όχι μόνο κάπου, όπου μπορεί κανείς να συναντήσει παιδιά πριν να τα 'δελεάσει' για να μπούνε μέσα στους θεσμούς.

Η διαδικασία ενσωμάτωσης για το παιδί του δρόμου, θα πρέπει να εκπληρωθεί με ένα συμμετοχικό τρόπο, με μηνύματα τα οποία σχετίζονται με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του ίδιου του παιδιού. Βασική προϋπόθεση είναι ένα περιβάλλον στο οποίο να έχει εδραιωθεί ένας εκπαιδευτικός διάλογος αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανακαλύψουν πίστη στους εαυτούς τους και στις δυνατότητές τους, να ενθαρρυνθούν στο ρόλο που μπορούν να παίξουν στις κοινότητες τους, στην πατρίδα τους, στην πόλη τους και στη γειτονιά τους. Ο εκπαιδευτής στο δρόμο –μια σταθερή και εξισορροπητική παρουσία για τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία που αντιπροσωπεύει και την ελευθερία των παιδιών- είναι εκείνος που εργάζεται για τα παιδιά και δρα ως φίλος, ως συμβουλάτορας και ως εμπιστευτικός, προτείνοντας έναν τρόπο για μια ασφαλή και ευτυχισμένη ζωή σε αυτόν τον κόσμο (Lopez, 1995).



Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση στις οικογένειες και τα Κέντρα Ημέρας, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα, σέβονται το χρόνο τους και κάνουν χρήση του δικού τους χώρου, δηλαδή συγκεκριμένων σημείων του δρόμου, μπορεί να είναι θετικές εναλλακτικές προτάσεις.

Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας αναπτύχθηκαν οι δράσεις που περιγράφονται παρακάτω.

#### 4.1.Οι στόχοι της Δράσης

Προκειμένου για την αντιμετώπιση του trafficking παιδιών από την Αλβανία στην Ελλάδα, υλοποιήθηκε από την Άρσις Αθήνας και Θεσσαλονίκης, το πρόγραμμα **TACT (Transnational Actions Against Child Trafficking)** με άμεσο συνεργάτη την οργάνωση «Terre des Hommes» (Αποστολή Αλβανίας). Είχε διάρκεια 3 έτη ( 2006-2009) και με βασική μέθοδο το street-work, έμπειροι κοινωνικοί επιστήμονες πραγματοποιούσαν μια σειρά δράσεων με στόχο:

- τον εντοπισμό παιδιών- θυμάτων,
- την προσέγγιση τους και
- την παροχή προστασίας σε συνεργασία με τις αρμόδιες αρχές, τις δημόσιες κοινωνικές υπηρεσίες και άλλες μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Τον τελευταίο χρόνο εξαιτίας της λήξης του προγράμματος και της έλλειψης πόρων, δραστηριοποιούνται στην Άρσις Αθήνας δύο ομάδες, κυρίως από εθελοντές, για την υποστήριξη παιδιών, τα οποία εργάζονται ή εργαζόντουσαν στον δρόμο. Η μία ομάδα αφορά τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και η άλλη τη δράση στο δρόμο.

#### 4.2. Περιγραφή της Δράσης

##### 4.2. α. Ενισχυτική Διδασκαλία

Στο χώρο της ΑΡΣΙΣ, 2 φορές την εβδομάδα πραγματοποιούνται τα μαθήματα υποστηρικτικής διδασκαλίας σε έναν σταθερό αριθμό 7-8 παιδιών από Α΄ έως και Στ΄ Δημοτικού. Στόχος είναι η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας αλλά και η κάλυψη των κενών που υπάρχουν στα παιδιά όσον αφορά την γραφή την ανάγνωση και την ομιλία. Με σκοπό την πολιτισμική ένταξη, πραγματοποιούνται και άλλες δραστηριότητες, όπως κατασκευές και γιορτές. Επιπλέον, οι συνθήκες εμπιστοσύνης που έχουν εδραιωθεί, μετατρέπουν συχνά το μάθημα σε ευκαιρία για συζήτηση είτε πρόκειται για θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, είτε για προσωπικά ζητήματα.



## 4.2. β. Η Δράση στο Δρόμο

Η «Δράση στο Δρόμο» ξεκίνησε ως ένα βοηθητικό εργαλείο για την προσέγγιση και την επαφή με τα παιδιά που εργάζονται στο δρόμο. Στόχος είναι η δημιουργία μιας πύλης επικοινωνίας και η εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, με σκοπό συχνά να εκμαιευθούν πληροφορίες που αφορούν την ασφάλεια και την προστασία των παιδιών.



Στην αρχική της φάση πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα από ομάδα εθελοντών σε συνεργασία με τους επαγγελματίες street workers. Αυτή τη στιγμή, εξαιτίας της αποκλειστικής στήριξης σε εθελοντές, πραγματοποιείται μία φορά την εβδομάδα για δύο ώρες.

Στην πλατεία Μοναστηρακίου, στο κέντρο της Αθήνας, δημιουργείται ο χώρος και ο χρόνος προκειμένου τα παιδιά να κάνουν ένα δημιουργικό διάλειμμα. Γίνεται χρήση της ζωγραφικής, του παιχνιδιού, του κολλάζ και οποιουδήποτε άλλου τρόπου άμεσης έκφρασης.

## 5. Αποτίμηση της δράσης

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης, αναμφίβολα το πρώτο στοιχείο θα ήταν η σταθερότητα στη συμμετοχή των παιδιών μέσω της άρρητης δέσμευσής τους όσον αφορά το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των δράσεων. Έτσι, για τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας έχει δημιουργηθεί ένας πυρήνας μαθητών/τριών με συνεπή παρακολούθηση και για τη δράση στο δρόμο τα παιδιά είναι πάντα εκεί γνωρίζοντας τη μέρα και την ώρα. Στην πραγματικότητα, η υπευθυνότητα των παιδιών αναδεικνύει την ανάγκη τους για εκπαίδευση, παιχνίδι και ξεκούραση, ανατρέποντας ένα στερεότυπο που τα θέλει αδιάφορα ή και άβουλα. Οι λόγοι μη πραγμάτωσης των αναγκών δεν αφορούν τα παιδιά, τουλάχιστον όχι απόλυτα, στο βαθμό που σταδιακά οι μαθημένες συμπεριφορές και ο τρόπος ζωής μετατρέπονται σε ανάγκη.

Η σταθερή παρουσία μας στο χώρο έχει δημιουργήσει μια αίσθηση οικειότητας, η οποία αντανακλάται τόσο στη δυνατότητα άμεσης παρέμβασης σε κρίσιμα ζητήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όσο και στην εμπιστοσύνη που μας δείχνουν πλέον και τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας.

Τέλος, έχει επιτευχθεί η εδραίωση μιας σχέσης με τα σχολεία των παιδιών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι έχουν κάπου να απευθυνθούν, αλλά και τα παιδιά νιώθουν ότι



κάποιος έστω και λίγο «δικός τους» ασχολείται με αυτό το τόσο ξένο...έως και εχθρικό περιβάλλον, που όμως, κάποιες φορές μοιάζει να ομορφαίνει...



### **Σημείωση:**

ί Στο Φρέιρε ανέθεσαν να μελετήσει το πρόβλημα της καταπολέμησης του αναλφαριθμισού στη Ν.Α. Βραζιλία. Οι χωρικοί θα έπρεπε να μάθουν να διαβάζουν μέσα σε έξι εβδομάδες. Οι ιδέες του ήταν σωστός πολιτικός δυναμίτης και έτσι όταν το 1964 η εξουσία καταλήφθηκε από τη στρατιωτική κυβέρνηση, εκείνος φυλακίστηκε. Ύστερα από 70 μέρες στη φυλακή και μια σειρά διαβημάτων έφυγε για τη Χιλή. Επί πέντε χρόνια και με τη συνεργασία της Unesco και του Χιλιανού Ινστιτούτου για Αγροτικές Μεταρρυθμίσεις εργάστηκε στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Για τον ίδιο, ο αφηγηματικός χαρακτήρας διδασκαλίας μετατρέπει την εκπαίδευση σε μια πράξη αποταμίευσης. Η φιλελεύθερη παιδαγωγική αντίθετα, συμφιλιώνει το δάσκαλο με το μαθητή και η διδασκαλία από απλή μεταβίβαση πληροφοριών δημιουργεί ενεργήματα γνώσης. Οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται με την προβολή της αμάθειας και της άγνοιας, χαρακτηριστικό της ιδεολογίας της καταπίεσης. Ο μορφωμένος δεν είναι σε καμία περίπτωση προσαρμοσμένος (Φρέιρε, 1974).

## **Βιβλιογραφία**

### ***Ελληνόγλωσση***

- Θεριανός, Κ. & Κάτσικας, Χ. (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γ. Κρητικός, εισαγωγή - επιμέλεια Θ. Γέρου. Αθήνα: ΡΑΠΠΑ.
- Aloushi, A & Lluka, E.M. & Tafilaj, S. (2007). *Το πρόγραμμα TACT (Transnational Action Against Child Trafficking) είναι μια διακρατική δράση μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας ενάντια στην εμπορία και εκμετάλλευση παιδιών*. (Human Trafficking, μια περιοδική έκδοση της ΑΡΣΙΣ – Κοινωνικής Οργάνωσης Υποστήριξης Νέων).
- James, A. (2003). «Αφηγήσεις για το παιδί: χρονικές διαδικασίες στην παιδική ηλικία», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος, 187-200.

Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*, μτφ. Ε. Πολιτοπούλου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

### **Ξενόγλωσση**

- Altanis, P. & Goddard, J. (2004). 'Street Children in Contemporary Greece', *Children & Society*, 18, 299-311.
- Connolly, M. and Ennew, J. (1996). 'Children out of place - Introduction', *Childhood-Children out of Place: Special Issue on Working and Street Children*, 3,131-145.
- Council of Europe (1994). *Street Children: Co-ordinated Research Programme in the Social Field (1992-93) - Study Group on Street Children*. Council of Europe Press.
- Ennew, J. (2003). 'Difficult Circumstances: Some Reflections on "Street Children" in Africa', *Children, Youth and Environments*, 13, No.1.
- Ennew, J. & Swart-Kruger, J. (2003). 'Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth', *Children, Youth and Environments*, 13, No.1.
- Glauser, B. (1990). 'Street Children: Deconstructing a Construct', στο H. James & A. Prout (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Brighton: The Falmer Press, 139-142.
- Lopez, O. (1995). 'The Street Educator: An Innovative Approach to Learning' στο J. Ennew (ed.), *Learning or Labouring? A Compilation of Key Texts on Child Work and Basic Education*. Florence, Innocenti, UNICEF, International Child Development Centre.
- Ward, C. (1995). 'The Street as the Context of Learning'. In J. Ennew (ed.), *Learning or Labouring? A Compilation of Key Texts on Child Work and Basic Education*. Florence, Innocenti, UNICEF, International Child Development Centre.

### **Abstract**

In Greece, within the framework of the Convention on the Rights of the Child and the Greek Constitution, education is one of the entrenched rights. In reality, however, it seems that a range of institutional obstacles and intentional or not omissions are lurking, making school either a forbidden or a difficult to access area. Usually, when people move there are two powers, which act contrariwise but effectively. The one is concerned with the pull and the other with the push. In the vast majority, 'street children' -a generic term that implies all those lilliputian street vendors who work in the centre of the big cities- are enrolled to school. Which are those centripetal and centrifugal powers that are weaving the threads into the web of social exclusion, presenting these students as drop outs or as having rare attendance? What could be deemed as attractive and what as repellent in the educational system of our country? And what respectively maintains the prestige of the street, since it continues to be a dominant choice? If we were about to support some solutions, then discriminations, in their positive perspective and intercultural education as a counterbalance to the ethnocentric orientation of Greek education, might be a threshold of an honest discussion.

**Keywords:** child, childhood, street – children, education, intercultural, rights.

**Κατερίνα Παπασιμάκη**  
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Εθελόντρια συνεργάτις της Μ.Κ.Ο. Άρσις  
Υποψήφια διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.  
Σάντας 3, 18451 Νίκαια  
τηλ. 210 4914984 & 6937370184  
e-mail: [aikpap@primedu.uoa.gr](mailto:aikpap@primedu.uoa.gr), [katerinap@hotmail.com](mailto:katerinap@hotmail.com)

**ΑΡΣΙΣ**  
**Γραφεία και Κέντρο Υποστήριξης Νέων**  
Δερτιγνού 28, 10434 Αθήνα  
τηλ./fax: 210 8259880  
e-mail: [info@arsis.gr](mailto:info@arsis.gr)

## Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην *Ελένη* του Ευριπίδη (412 π.Χ.)

Μαρία Τσούμαρη

### Περίληψη

Προτείνεται μια διαπολιτισμική προσέγγιση της *Ελένης* του Ευριπίδη, με στόχο την επικαιροποίηση του έργου και την πρόκληση του ενεργού ενδιαφέροντος των μαθητών. Παρουσιάζονται δυο project:

A) «**Η ‘ξένη’ Ελένη**», που διερευνά την εικόνα του «ξένου» (του «Άλλου») στην *Ελένη* του Ευριπίδη

B) «**Η *Ελένη* του Ευριπίδη σε φωτοκόμικς**», με δραματοποιήσεις που πήραν μονιμότερο χαρακτήρα με την αποτύπωσή τους σε φωτοκόμικς, σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή.

Η αντίληψη της εικόνας του ξένου (του «Άλλου») στην *Ελένη* αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι «Άλλοι» είναι στην Ευριπίδεια τραγωδία οι Έλληνες – πρόσφυγες, εξόριστοι, ναυαγοί, δούλες – που πάσχουν και κινδυνεύουν όντας «ξένοι» στην εξωτική και άφιλη Αίγυπτο.

Επίπεδα της έρευνας:

- Η εικόνα των Ελλήνων ως «ξένων» (ο Άλλος ως εαυτός)
- Η εικόνα των Αιγυπτίων (ο φυλετικός Άλλος)
- Σύγκριση με την εικόνα των Αιγυπτίων στον Ηρόδοτο

Το έργο προσφέρεται για συστηματική εξέταση των εννοιών: Έλληνες / ‘βάρβαροι’, πατρίδα / ξένη γη, αναγκαστικός εκτοπισμός / εκούσια μετανάστευση, ισχύς / δίκαιο, ευθεία διεκδίκηση δικαιωμάτων / δόλος. Η συλλογή και αξιοποίηση αυτών των στοιχείων ανέδειξε τυπικές εικόνες του «ξένου» και οδήγησε σε προφανείς αναγωγές στη σημερινή πραγματικότητα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ελένη του Ευριπίδη, Ηρόδοτος, ξένος, πρόσφυγας, πατρίδα, φωτοκόμικς

Η ανακοίνωση αυτή παρουσιάζει αδρομερώς, έως και υπαινικτικά, μια διαπολιτισμική προσέγγιση της *Ελένης* του Ευριπίδη, (που επανειλημμένως δοκιμάστηκε στη σχολική τάξη) με στόχο την επικαιροποίηση του έργου και την πρόκληση του ενεργού ενδιαφέροντος των μαθητών.

Θεωρούμε πως μπορούμε, χωρίς να κάνουμε εκπτώσεις στους φιλολογικούς μας στόχους, να εντάξουμε στη διδασκαλία μας και ψηφίδες διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Έτσι έχουμε την ευχέρεια να διαχειριστούμε την πιο συχνή αντίδραση των παιδιών σε μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας του τύπου: «Τι να τα κάνουμε αυτά; Αυτά είναι αρχαία!...» και, χωρίς να απαξιώνουμε τη γοητεία της αρχαιογνωσίας – όλες αυτές οι πληροφορίες για μακρινούς πολιτισμούς ή για τους απώτερους προγόνους μας ασκούν την έλξη ενός εξωτικού ταξιδιού και λειτουργούν ως ενισχυτές της φαντασίας και της κριτικής σκέψης – να «αποδείξουμε» στους μαθητές μας πως η κλασικότητα των αρχαίων κειμένων έγκειται ακριβώς στην επικαιρότητά τους.

Στα πλαίσια ενός ευρύτερου project «Εμείς και οι Άλλοι», που ‘τρέχει’ στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου, εντάσσονται και τα δυο project για την Ευριπίδεια *Ελένη* που παρουσιάζονται εδώ:

1. «Η ‘ξένη’ Ελένη», που διερευνά την εικόνα του «ξένου» (του «Άλλου») στην *Ελένη* του Ευριπίδη

2. «Η *Ελένη* του Ευριπίδη σε φωτοκόμικς», με δραματοποιήσεις που πήραν μονιμότερο χαρακτήρα με την αποτύπωσή τους σε φωτοκόμικς, τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή

Μεθοδολογία: Χρησιμοποιήθηκαν η συνεργατική μάθηση, ο κατευθυνόμενος και ο ελεύθερος διάλογος, ο καταγιγισμός ιδεών, η δραματοποίηση, καθώς και οι τεχνικές της φωτογραφίας και των κόμικς, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες.

Θεωρία: Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία μετα-αποικιοκρατικής κριτικής και πολιτισμικής εικονολογίας.

## 1. «Η ‘ξένη’ Ελένη»

Ο Ευριπίδης, αρέσκεται να δοκιμάζει τις βεβαιότητές μας. Στην *Ελένη* του παρουσιάζει την κεντρική ηρωίδα ως πιστό αντίγραφο της Πηνελόπης, καθώς ο Πάρης οδήγησε στην Τροία, όχι την πραγματική Ελένη, αλλά το είδωλό της. Η πραγματική Ελένη μεταφέρθηκε από τον Ερμή στο παλάτι του Πρωτέα στην Αίγυπτο για να «διαφυλαχθεί» για το Μενέλαο.

Η ανίχνευση της εικόνας του ξένου (του «Άλλου») στην *Ελένη* αποκτά, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι «Άλλοι» είναι στην Ευριπίδεια τραγωδία οι Έλληνες – πρόσφυγες, εξόριστοι, ναυαγοί, δούλες – που πάσχουν και κινδυνεύουν όντας «ξένοι» στην εξωτική και άφιλη Αίγυπτο.

Επίπεδα της έρευνας:

- Διερεύνηση της εικόνας των Ελλήνων ως «ξένων» (ο Άλλος ως εαυτός)
- Διερεύνηση της εικόνας των Αιγυπτίων (ο φυλετικός Άλλος)
- Σύγκριση με την εικόνα των Αιγυπτίων στον Ηρόδοτο

Ειδικότερα, το έργο προσφέρεται για συστηματική εξέταση των εννοιών:

- Έλληνες / ‘βάρβαροι’
- πατρίδα / ξένη γη
- αναγκαστικός εκτοπισμός / εκούσια μετανάστευση
- ισχύς / δίκαιο
- ευθεία διεκδίκηση δικαιωμάτων / δόλος

Η συλλογή και αξιοποίηση αυτών των στοιχείων σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της τραγωδίας,

- ανέδειξε τυπικές εικόνες του «ξένου», τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, τις πιέσεις που υφίσταται και τις μεθόδους που υιοθετεί για να ανταπεξέλθει σε δυσμενείς καταστάσεις

- οδήγησε σε προφανείς αναγωγές στη σημερινή πραγματικότητα, αξιοποιώντας διαθεματικά και δεδομένα από το μάθημα της Κοινωνικής-Πολιτικής Αγωγής

(«προκαταλήψεις», «ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», «ομάδες κοινωνικής πίεσης», Μ.Κ.Ο., ανθρώπινα δικαιώματα, «δημοκρατία»)

• έδωσε τη δυνατότητα διακειμενικής σύγκρισης της εικόνας της μακρινής Αιγύπτου, όπως παρουσιάζονται στον Ευριπίδη και τον Ηρόδοτο.

## 1.1 Ο Άλλος ως εαυτός

### Η ξένη Ελένη – πρόσφυγας

Στον προλογικό μονόλογό της (στ.1-80) η Ελένη αυτοπροσδιορίζεται ως ξένη (στ.18-9) στην Αίγυπτο, όπου βρίσκεται παρά τη θέλησή της (αναγκαστικός εκτοπισμός). Η ελπίδα του νόστου στην πατρίδα είναι η μόνη παρηγοριά της. Η απουσία προστάτη (θάνατος Πρωτέα) την εκθέτει στην επίμονη απειλή ακούσιου γάμου. Για να αποφύγει αυτόν τον καταναγκασμό που υποθηκεύει το μέλλον της, σε περίπτωση που επιστρέψει ο Μενέλαος, και προσβάλλει την τιμή και την υπόστασή της, καταφεύγει σε μια ακραία ενέργεια, ζητά άσυλο ως ικέτιδα στον τάφο του Πρωτέα.

Η επισήμανση αυτών των στοιχείων είναι η βάση για τη σύνταξη του τυπικού πορτρέτου του «ξένου»:

- Ανασφάλεια, χωρίς φίλους-βοηθούς
- Έκθεση σε καταναγκασμούς και απειλές της σωματικής, ψυχικής του ακεραιότητας, της τιμής και της αξιοπρέπειάς του
- Αδυναμία διεκδίκησης δικαιωμάτων και αντίστασης κατά αυθαιρεσιών
- Αγωνία για το μέλλον – απελπισία – απεγνωσμένες ή ακραίες ενέργειες

Παρατίθενται ενδεικτικά Φύλλα Εργασίας που ανατέθηκαν σε ομάδες μαθητών και διεκπεραιώθηκαν με μεγάλη προθυμία καθώς προϋπέθεταν χρήση του διαδικτύου και αναγωγή σε σύγχρονα δεδομένα.

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Α΄

- Πώς διαγράφεται η ψυχολογία της Ελένης στον εισαγωγικό μονόλογό της;
- Αναγνωρίζετε στην Ελένη τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού πορτρέτου του «ξένου»;
- Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο φωτογραφίες που θα ταίριαζαν στον τίτλο: «Το βλέμμα των ξένων»  
Τι πιστεύετε ότι προδίδει το βλέμμα αυτό;

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Β΄

- Να αναζητήσετε σε Ηλεκτρονικά λεξικά ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)) ή άλλες Ηλεκτρονικές πηγές την έννοια «πρόσφυγας»
- Πότε χρησιμοποιήθηκε η λέξη πρόσφυγας στην εθνική μας ιστορία;
- Αναζητήστε φωτογραφίες στο διαδίκτυο με λέξη κλειδί «πρόσφυγας» και να αποδώσετε έναν υπότιτλο

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Γ΄

- Τι είναι οι πρόσφυγες στη σημερινή πραγματικότητα;
- Πόσες κατηγορίες προσφύγων μπορείτε να κατονομάσετε;
- Βρείτε πληροφορίες για την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες

- Αναζητήστε σε ηλεκτρονικά λεξικά ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)) ή άλλες ηλεκτρονικές πηγές την έννοια «άσυλο»

Διευκρινίζεται πως η αναζήτηση εικόνων στο διαδίκτυο, θραυσμάτων της ιστορίας ή της καθημερινότητάς μας, δε λειτουργεί «διακοσμητικά». Από τη συλλογή εικόνων, που επενδύουν δυνητικά έννοιες και καταστάσεις, προχωρούμε σε συνθετότερες διερευνήσεις, σε προβληματισμούς που αγγίζουν την τάξη, στην άρθρωση επιχειρημάτων που ελέγχονται ως προς τη λογική τους συνέπεια.

Οι μαθητές λ.χ. συνειδητοποίησαν πως η πρόσφυγά δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο καμιάς ιστορικής περιόδου. Αναγνώρισαν τον πρόσφυγα-Χριστό στην εικόνα της «Φυγής στην Αίγυπτο», βρήκαν μικρογραφίες βυζαντινών χειρογράφων που απεικονίζουν πρόσφυγες, θυμήθηκαν τη μικρασιατική καταστροφή και την εισβολή του Αττίλα, τους πολιτικούς πρόσφυγες του εμφυλίου και τους σύγχρονους πρόσφυγες, οικονομικούς, πολιτικούς και περιβαλλοντικούς.

#### Ο Τεύκρος - Ο «ξένος» εξόριστος

Η δεύτερη σκηνή του Προλόγου (στ. 83-191) μας εισάγει μια δεύτερη μορφή ξένου, τον ξένο εξόριστο. Η έννοια του πολιτικού εξόριστου εντός ή αυτοεξόριστου εκτός Πατρίδας συνδυάζεται άνετα με τη γιορτή του Πολυτεχνείου.

Ολοκληρώνοντας τον Πρόλογο, μπορούμε να εξετάσουμε την έννοια της Πατρίδας όπως την βιώνουν η εκτοπισμένη Ελένη και ο εξόριστος Τεύκρος.

Η έννοια της Πατρίδας περιλαμβάνει:

- τη νοσταλγία της πατρίδας γης και την ελπίδα επιστροφής
- το αίσθημα της δυστυχίας για τη στέρηση της πατρίδας (Ελένη, Τεύκρος, Χορός)
- την ισχυροποίηση της αγάπης της πατρίδας γης (ο ξένος δεν απαρνείται φεύγοντας την αγάπη της πατρίδας)
- Ο καθαγιασμός της πατρίδας

#### Ο Χορός - ο «ξένος» ως δούλος

Ανίχνευση σύγχρονων μορφών δουλείας:

- Εργασιακή εκμετάλλευση
- Παιδική εργασία
- Επαιτεία
- Trafficking

#### Ο Μενέλαος – ο ξένος «ναυαγός»

(Για τα σημερινά δεδομένα ο «λαθρομετανάστης»)

Χαρακτηριστικά του:

- Η ανάγκη
- Η απόλυτη ένδεια
- Πείνα
- Η επαιτεία
- Ο εξευτελισμός
- Η ντροπή

- Η αναμονή της καλοσύνης των άλλων
- Η Καθοδική κοινωνική κινητικότητα (απώλεια της κοινωνικής θέσης)
- Κατασκευή των προκαταλήψεων. Η αποδοχή του «ξένου» είναι απόρροια: Της κοινωνικής θέσης που του αναγνωρίζουν (Ελένη, δούλες). Του τρόπου με τον οποίο φτάνει στη χώρα υποδοχής (Ελένη, Μενέλαος)

#### Αγώνας λόγων Ελένης, Μενελάου και Θεονόης (στ. 942-1139)

• Ευθεία διεκδίκηση δικαιωμάτων «ρητορική του δικαίου» - κοινωνική κριτική  
 Η ανάδειξη ενός δίκαιου αιτήματος (του δίκαιου του αδυνάτου) δεν αποτρέπει την αυθαιρεσία του ισχυρού («ρητορική της ισχύος»). Του στερεί όμως την ιδεολογική υποστήριξη της πράξης του, και επομένως τον απογυμνώνει ηθικά, εκθέτοντάς τον στην κοινωνική κριτική. (Πολλοί αδικούν, κανείς δε θέλει να εκτίθεται ως αδικών)

- Δόλος – εναλλακτική αντίσταση στην αυθαιρεσία (Σχέδιο διάσωσης)  
 «Νομιμοποιείται» ο δόλος-απάτη;

Σε μυθολογικό επίπεδο: Ο δόλος του Πάρη να αρπάξει τη γυναίκα του ξενιστή του Μενελάου οδήγησε στον Τρωικό πόλεμο, κατά την ομηρική εκδοχή. Ο δόλος της Ήρας ευθύνεται για τα δεινά της Ελένης, κατά την ευριπίδεια εκδοχή. Ένας άλλος δόλος, αυτός των δυο συζύγων έναντι του Θεοκλύμενου, έρχεται σε σχήμα κύκλου να αποκαταστήσει την «αδικία» επανενώνοντας τους δυο συζύγους.

Σε επίπεδο καθημερινότητας: Ο δόλος και η απάτη είναι από τις συχνότερες κατηγορίες που χρεώνονται σε «ξένους». Ποια είναι η ευθύνη της κοινωνίας;

### **1.2 Ο φυλετικός «Άλλος»**

Η εικόνα του ξένου στον Ευριπίδη - Ο φαντασιακός «Άλλος»

• Ο Ευριπίδης δεν κάνει αναφορά σε κανένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της Αιγύπτου, πέραν του Νείλου

• Υπάρχουν μόνο γενικόλογες δηλώσεις για την πολιτισμική υπεροχή των Ελλήνων έναντι των «βαρβάρων» Αιγυπτίων: πχ Αναξιοπρεπής ο γάμος με έναν βάρβαρο (στ.334)

• «Αφελής» και εύπιστος ο βασιλιάς Θεοκλύμενος υποκύπτει στο δόλο των «έξυπνων» Ελλήνων

• Το ζεύγος Έλληνας – Βάρβαρος παίρνει πολιτική διάσταση και μεταφράζεται σε ανάδειξη της πολιτικής υπεροχής της δημοκρατίας απέναντι στο δεσποτισμό (πολιτική ρητορική): «ενώ ήμουν λεύτερη έχω γίνει σκλάβα. Οι βάρβαροι όλοι δούλοι, εξόν ο αφέντης» (στ.310-11)

Συμπερασματικά, η εικόνα των Αιγυπτίων στον Ευριπίδη είναι κατασκευασμένη (φαντασιακός Άλλος). Δε στηρίζεται σε δεδομένα της πραγματικότητας, αλλά στη γενικότερη τυπολογία της υπεροχής έναντι του Άλλου-ξένου σε πολιτιστικό και κυρίως σε πολιτικό επίπεδο.

Αυτό γίνεται εμφανέστερο σε μια διακειμενική σύγκριση με τα δεδομένα που μας δίνει ο Ηρόδοτος για τους Αιγύπτιους



### 1.3 Η εικόνα των Αιγυπτίων στον Ηρόδοτο

Ο Ηρόδοτος

- Αναγνωρίζει τη σοφία και την αξιοπιστία των Αιγυπτίων ιερέων, την Αιγυπτιακή καταγωγή της μαντικής τέχνης καθώς και των περισσοτέρων ονομάτων των θεών των Ελλήνων (B 50-57)

- Προκρίνει το αιγυπτιακό ημερολόγιο ως ορθότερο σε σχέση με το ελληνικό

- Θεωρεί πως οι Αιγύπτιοι «είναι οι πλέον μορφωμένοι» από όσους ανθρώπους έχει γνωρίσει. (B 77)

- Κάνει εκτενή αναφορά στο Νείλο

- Στις καλλιεργητικές τακτικές

- Στα τεχνολογικά επιτεύγματα των Αιγυπτίων

- Στην ιδιαιτερότητα των ηθών και των εθίμων τους που την θεωρεί απόρροια της γεωγραφικής ποικιλίας και των συνειδητών επιλογών τους:

*«Οι Αιγύπτιοι όπως η ατμόσφαιρά τους είναι κάτι το μοναδικό και ο ποταμός τους παρουσιάζει διαφορετικά φαινόμενα απ' ό,τι οι άλλοι ποταμοί, καθιέρωσαν σε όλα τα πάντα συνήθειες και νόμους αντίθετους απ' των άλλων λαών» (B 35)*

Πάγια τακτική του Ηροδότου απέναντι στο «διαφορετικό»:

- Προσπάθεια εκλογίκευσης των ξένων εθίμων, παραλληλισμός με αντίστοιχα ελληνικά

- Πεποιήηση για τη σχετικότητα του εθιμικώς ορθού

- Απουσία απαξιωτικών χαρακτηρισμών

- Προβολή των επιτευγμάτων των άλλων λαών

Συγκριτικά μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και η Αιγυπτιακή εκδοχή του μύθου της Ελένης (B 112-115):

*«Σύμφωνα με τους Αιγύπτιους ιερείς, μια τρικυμία ανάγκασε τον Πάρη με την Ελένη να προσαράξουν στην Αίγυπτο. Ο βασιλιάς Πρωτέας επέβαλε στον Πάρη να αναχωρήσει μόνος του για την Τροία και κράτησε την Ελένη «για τον ξένο Έλληνα έως ότου θελήσει να έρθει να την πάρει».*

## 2. Η Ελένη του Ευριπίδη σε φωτοκόμικς

Πρόκειται για Πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε το 2006-07

Επιμέλεια Σεναρίου – Σκηνοθεσία: Μαρία Τσούμαρη

Επιμέλεια Μεταφράσεων σεναρίου – ρωσικά, αρμενικά, γερμανικά: Σοφία Τσακιρίδου

Φωτογράφιση – Ψηφιακή επεξεργασία εικόνας: Λεωνίδας Γεροντίδης

Επιδιώξεις:

- Ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, Ελλήνων και αλλοδαπών

- Ανάδειξη της καλλιτεχνικής – αναπαραστατικής φύσης της αρχαίας τραγωδίας

- Ενθάρρυνση ενασχόλησης με την τέχνη της φωτογραφίας και των κόμικς

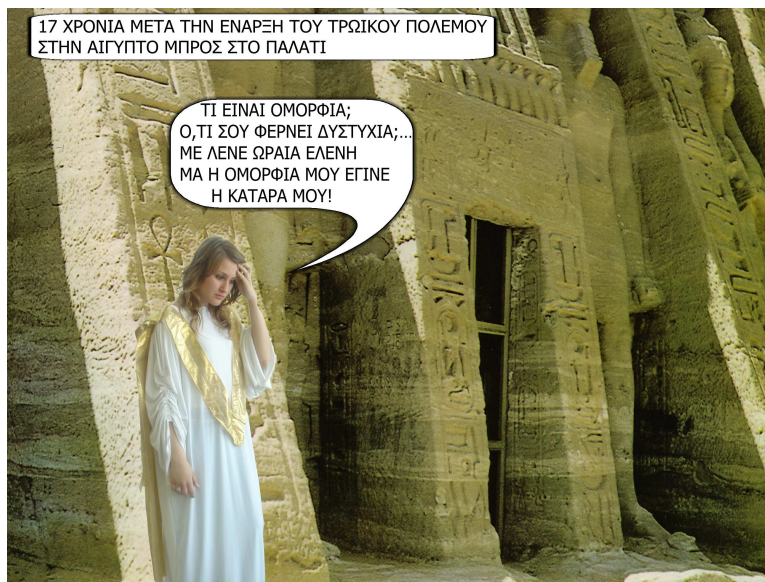
- Μεταφραστικός πειραματισμός, προαγωγή νέων ιδεών

- ομαδικό παιχνίδι

Γιατί κόμικς με φωτογραφίες αντί για κόμικς με σκίτσα;

1. Προϋπέθετε τη δραματοποίηση (κάτι που άλλωστε ανήκει και στη φύση της τραγωδίας) και επομένως τη βιωματική συμμετοχή. Χρησιμοποιήσαμε την τεχνική των παγωμένων εικόνων και προκρίναμε τις τελετουργικές κινήσεις.

2. Πολλαπλασίαζε τους «ρόλους» και επέτρεπε την απτή παρουσία όλων των παιδιών – τα πρόσωπα όλων αποτυπώθηκαν στο τελικό αποτέλεσμα.



## Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία... στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δανιήλ, Ι. (2001). *Η ποιητική της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

- Κολίτση Φ. (2007). «Εμείς και οι Άλλοι: Μια μεθοδολογική προσέγγιση του Άλλου στη λογοτεχνία», στο Φ. Κολίτση, Α. Παπαναστασίου, Μ. Τσούμαρη (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη διαπολιτισμική πρόκληση της εποχής μας*, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 85-99.
- Οικονόμου-Αγοραστό, Ι. (1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σηφάκης, Γ.Μ. (2010). «Ερμηνεία και παρερμηνείες της *Ποιητικής* του Αριστοτέλη», *Φιλολόγος* 141, 439-450.
- Τσούμαρη, Μ., (2007). «Εμείς και οι Άλλοι: Ηροδότου, *Ιστορίες* (5<sup>ος</sup> αι. π.Χ.). Διδακτική πρόταση για τη Β΄ Γυμνασίου», στο Φ. Κολίτση, Α. Παπαναστασίου, Μ. Τσούμαρη (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη διαπολιτισμική πρόκληση της εποχής μας*, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 105-115.
- Χουρμουζιάδης, Ν. (2010). «Θεατρική ανάγνωση κειμένων αρχαίου δράματος», *Φιλολόγος* 141, 477-496.
- De Romilly, J. (2004). «Δημοκρατία και Τραγωδία στην Αθήνα του 5<sup>ου</sup> αι.», *Φιλολόγος* 118, 533-549.
- Lesky, A. (1989). *Η τραγική ποίηση των Αρχαίων Ελλήνων*, τόμ. Β΄, *Ο Ευριπίδης και το τέλος του είδους*, μτφρ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδης. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Said, Edward W. (1996), *Οριενταλισμός*, μτφρ. Φ. Τερζάκη. Αθήνα: Νεφέλη.
- Whitman, C. H. (1996). *Ο Ευριπίδης και ο Κύκλος του Μύθου*, μτφρ. Ε. Θωμαδάκη. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

## Abstract

This paper proposes an Intercultural Approach to Euripides' *Helen* that places the play within a contemporary context, thus evoking the interest of high school students in multifarious ways.

Two projects are presented:

- A. "Helen alienated", investigating the image of the Alien-Stranger-Other in Euripides' *Helen*.
- B. "Euripides' *Helen* in Photo comics" including dramatizations that eventually attained a permanent form through their transformation into a photo comics both in printed and electronic form.

Tracing the image of the Other (Stranger) in *Helen* is of particular interest, since the Other is represented by the Greeks in this play: Greeks become refugees, exiles, shipwrecked, female slaves that suffer and face an acute danger in exotic and hostile Egypt.

Axes of investigation:

- The image of Greeks as Others (Self as Other)
- The image of Egyptians (the Ethnic-Cultural other)
- A comparison between Euripidean and Herodotean image of Egyptians

The play provides fertile ground for systematic research of antithetical terms-concepts such as: Greeks / Barbarians, Home Land / Foreign Land, compulsory expatriation / voluntary immigration, Power / Law, direct claim of one's rights / deceit.

The collection of the above material was formulated in characteristic images of the Stranger – Other, resulting in interesting parallels with contemporary reality.

**Keywords:** Euripides' Helen, Herodotus, the 'Other '(Stranger), refugee, home land, photo comics

**Μαρία Ι. Τσούμαρη**

Φιλολόγος στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσσαλονίκης

ΜΑ ΑΠΘ στην Αρχαία Ελληνική Φιλολογία

Υποψήφια διδάκτωρ Α.Π.Θ.

Κασσάνδρου 4, 56224 Θεσσαλονίκη

τηλ: 6945356591

e-mail: [mtsoum@yahoo.com](mailto:mtsoum@yahoo.com)

## **ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

**Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**

# Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μέθοδοι και δράσεις

Μαρία Νικοπούλου

## Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Προκειμένου όμως να επιτευχθούν τα θετικά της αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον απαιτείται η επιλογή και η εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας. Βασιζόμενοι σε αυτή την άποψη στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Εύοσμου και στα πλαίσια του προγράμματος Αγωγής Υγείας εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα με θέμα *Χτίζοντας τον κόσμο με δικαιώματα*. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλάμβανε δράσεις από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το Ευρωπαϊκό εγχειρίδιο compass και το Δικαίωμα μου της Unicef. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 29 μαθητές της Α γυμνασίου. Μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν και εξερεύνησαν τα δικαιώματά τους, ανέπτυξαν τον απαραίτητο σεβασμό και συνειδητοποίησαν τη σπουδαιότητα υπεράσπισης τους στη καθημερινή ζωή όπως για παράδειγμα το να γράψουν και να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα ενισχύοντας το δικαίωμα του καθενός να διατηρεί την εθνική του ταυτότητα. Επιπρόσθετα, κατανόησαν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και ότι η διαφωνία ανάμεσα στα άτομα είναι φυσιολογική αλλά πρέπει να βρίσκουν ειρηνικούς τρόπους επίλυσης, αποδέχθηκαν τη μεταξύ τους διαφορετικότητα, ανέπτυξαν την κριτική σκέψη και ανέλαβαν υπευθυνότητες.

**Λέξεις-κλειδιά:** ανθρώπινα δικαιώματα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Μωσαϊκό Ιδεών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, Compass, Unicef, δράσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων

## 1. Εισαγωγή

Με τον όρο ανθρώπινα δικαιώματα εννοούμε το σύνολο των αρχών και ελευθεριών που δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να σκέπτεται, να εκφράζεται, να αποφασίζει και να ενεργεί ελεύθερα, χωρίς εξωτερικούς καταναγκασμούς (Στεφάνου, 2007) αλλά με σεβασμό και αξιοπρέπεια τόσο στον εαυτό του όσο και προς τους άλλους. Μέσα από αυτά δομούνται τα θεμέλια για μια κοινωνία δικαίου και χωρίς αποκλεισμούς όπου η θρησκοληψία, ο ρατσισμός, ο εκφοβισμός, η απομόνωση, ο φόβος και η ανισότητα δεν έχουν καμία θέση (Stirling & Singh, 2007). Όπως υποστηρίζει η Διεύθυνση Νεολαίας και Αθλητισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης, τα ανθρώπινα δικαιώματα παρέχουν ένα πλάνο διαπραγμάτευσης και κανόνων συμπεριφοράς ως προς την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία και τον κόσμο γενικότερα.

## **2. Εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων**

Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποσκοπεί στην κατάρτιση, διάδοση και ενημέρωση της προσπάθειας για τη δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας μέσα από α. την απόκτηση της κατάλληλης γνώσης, β. την εξάσκηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και γ. τη διαμόρφωση των κατάλληλων συμπεριφορών (UN, 1996).

Η γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν περιλαμβάνει μόνο τους κανόνες και τις αρχές από την Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, ανθρώπινη αξιοπρέπεια, μη διάκριση, δημοκρατία, παγκοσμιοποίηση, δικαιώματα, υπευθυνότητες, ανεξαρτησία και αλληλεγγύη. Η κατανόηση αυτή επεκτείνεται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας του ρόλου που είχαν αυτά στο παρελθόν και που θα έχουν στο μέλλον του καθενός και στην συνειδητοποίηση των διαφορετικών τρόπων αντίληψης και πρακτικής τους τόσο στις διαφορετικές κοινωνίες όσο και από διαφορετικά άτομα μέσα στην ίδια κοινωνία.

Όμως, η γνώση για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν μπορεί να είναι εποικοδομητική αν δεν επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που αυτά εξελίσσονται πέρα από τις ανθρώπινες ανάγκες καθώς και των αιτιών που οδηγούν στη καταπάτησή τους. Γι αυτό θα πρέπει να εξασκηθούν τα άτομα και να αποκτήσουν δεξιότητες όπως η επικοινωνία (να μπορείς να ακούς τις διαφορετικές οπτικές, να υπερασπίζεται τα δικαιώματα τόσο τα δικά σου όσο και των άλλων) και η κριτική σκέψη (αναζήτηση σχετικών πληροφοριών, κριτική προσέγγιση των αποδείξεων, αντίληψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, αναγνώριση των τρόπων χειραγώγησης και λήψη αποφάσεων που να στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα). Με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η ικανότητα της συνεργασίας και της ουσιαστικής και θετικής διαπραγμάτευσης μιας διαφωνίας, η ικανότητα συμμετοχής και οργάνωσης κοινωνικών ομάδων και ενισχύεται η διάθεση δραστηριοποίησης για τη προάσπιση και διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τοπικά και παγκόσμια (Brander P., Gomes R., Keen E., Lemineur M., Oliveira B., Ondrácková J., Surian A. & Suslova O., 2003). Τέλος, σημαντικό μέρος στην εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί η διαμόρφωση των κατάλληλων συμπεριφορών που θα επιτρέπουν την ειρηνική και αρμονική συμβίωση των ατόμων μέσα στην κοινωνία. Έτσι, θα πρέπει να εστιάζεται στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του ατόμου για τις πράξεις του, στη δέσμευση για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική αλλαγή, στην αλλαγή της οπτικής, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ενδυνάμωση της συναίσθησης και της αλληλεγγύης, κ.α..

Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να ξεκινάει από την παιδική ηλικία και να γίνεται συστηματικά. Σύμφωνα με την Fountain (1994), η κοινωνία δεν μπορεί να ελπίζει να μεγαλώσουν τα παιδιά της και να εξελιχθούν σε ικανούς και υπεύθυνους πολίτες αν δεν έχουν γνωρίσει και εκπαιδευτεί στο σεβασμό και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

## **3. Εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον**

Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο αποτελεί ένα πρωταρχικό θέμα τις τελευταίες δεκαετίες (Belishe & Sullivan, 2007). Το σχολείο, ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία και πρακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προκειμένου να δημιουργήσει υπεύθυνα άτομα και ενεργούς

πολίτες. Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν είναι μόνο μια ηθική υποχρέωση αλλά και μια ευθύνη που έχουν όλοι οι καθηγητές προς τους μαθητές τους (Stirling & Singh, 2007).

Παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον είναι το αναπτυξιακό επίπεδο, το κοινωνικό υπόβαθρο και η κουλτούρα των μαθητών (UN, 1996) που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διάθεση για μάθηση. Έτσι, θα πρέπει αρχικά να δημιουργηθεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον έκφρασης, κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας προκειμένου να εκφράσουν τα παιδιά ελεύθερα τις απόψεις τους.

Όπως υποστηρίζει η Tibbitts (1995), θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορούν να συμπεριληφθούν στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα με πολλαπλές μορφές: α. ως ξεχωριστό μάθημα, β. ως υποενότητα κάποιου μαθήματος όπως για παράδειγμα η ηθική εκπαίδευση ή η πολιτική αγωγή και γ. ως ένα σύνολο θεμάτων που ολοκληρώνονται σε διαφορετικά μαθήματα. Οι περισσότεροι καθηγητές φαίνεται να προτιμούν την τρίτη μορφή επειδή επικρατεί η αντίληψη ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να είναι τρόπος ζωής και δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε ένα θέμα. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότερη μέθοδος διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η συνεργατική και συγκεκριμένα οι μικρές ομάδες εργασίας λόγω της θετικής αλληλεξάρτησης, της αλληλεπίδρασης, της ατομικής και ομαδικής ευθύνης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνει. Μέσα από αυτήν επιτυγχάνονται υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, το ενδιαφέρον, η υποστήριξη, η δέσμευση κ.α.. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η συμπεριφορά των μαθητών και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επηρεάστηκε θετικότερα όταν οι μαθητές ασχολήθηκαν βιωματικά με το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ακολουθώντας συναισθηματικά-προσανατολισμένες μεθόδους (Muller, 2009).

Σύμφωνα με τους Stirling & Singh, (2007), οι στρατηγικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνούν τις προσωπικές τους απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα είναι οι πιο αποτελεσματικές και ενδυναμώνουν τη μάθηση και πρακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μερικές από αυτές είναι οι υποθέσεις (τι θα έκανες, αν.....), οι μελέτες περιπτώσεων, τα παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης, τα άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά (σχολιασμός), οι φωτογραφίες ή η ανάλυση κειμένων, οι καταστάσεις με διλήμματα, οι καταστάσεις διαφωνιών ή συμφωνιών, η συζήτηση με την υπεράσπιση μιας προκαθορισμένης θέσης (debate) και γενικότερα η συζήτηση που αποσκοπεί στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών ότι η γνώμη τους είναι μια ανάμεσα σε πολλές που πρέπει να ληφθεί υπόψη και στη συνειδητοποίηση των απόψεων και καθημερινών συνήθειών για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Πολλά εγχειρίδια έχουν γραφτεί και προταθεί για την εφαρμογή θεμάτων που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία από το Συμβούλιο της Ευρώπης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, την Unicef, την Αμερικάνικη Εταιρεία Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τη Διεθνή Αμνηστία κ.α.. Περιλαμβάνουν δράσεις όπου οι μαθητές μέσα από μικρές ομάδες μπορούν να συνεργαστούν, να βιώσουν, να αισθανθούν, να εξερευνήσουν και να βρουν τη λύση σε ένα θέμα, με απώτερο στόχο να ευαισθητοποιηθούν και να κάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τρόπο ζωής.



#### 4. Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 28 μαθητές του τμήματος Α5 του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Ευόσμου, 13 αγόρια και 15 κορίτσια, διαφορετικών εθνικοτήτων.

#### 5. Υλοποίηση προγράμματος

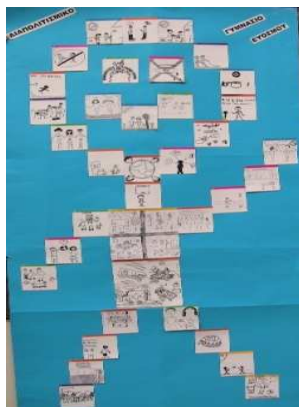
Το περιεχόμενο του προγράμματος βασίστηκε σε τρία εγχειρίδια διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: α. στο εκπαιδευτικό υλικό από το Μωσαϊκό ιδεών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, β. στο Δικαίωμά μου! της Unicef και γ. στο Ευρωπαϊκό εγχειρίδιο Compass.

Οι μαθητές στην αρχή και με το τέλος του προγράμματος χωρίστηκαν σε ομάδες και έκαναν ένα πόστερ με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έδωσαν στο πόστερ τους έναν τίτλο και έναν ορισμό για το τι νομίζουν ότι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, προκειμένου να εξερευνήσουν τις γνώσεις τους στο θέμα πριν και μετά την ενασχόληση τους στο πρόγραμμα.

Πριν την έναρξη του προγράμματος, οι μαθητές συμμετείχαν στο παιχνίδι και εγώ προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης και έκφρασης. Οι μαθητές σχημάτισαν έναν κύκλο με τις καρέκλες τους και κάθισαν σε αυτές. Το παιχνίδι αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος κάθε μαθητής έπρεπε να σκεφτεί και να δηλώσει κάτι που νομίζει ότι έχει κάνει, δει κ.τ.λ. και είναι μοναδικό, ενώ στο δεύτερο μέρος κάτι που το έχει κοινό με τους περισσότερους συμμαθητές του.

Το σχολείο εντάχθηκε στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Μωσαϊκό ιδεών για τα ανθρώπινα δικαιώματα* που εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 300 σχολεία σε πέντε χώρες: Δημοκρατία της Τσεχίας, Εσθονία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Ρουμανία. Στόχος του προγράμματος ήταν να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να εξοικειωθούν με τα κύρια θέματα του Χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να προσδιορίσουν τις αξίες που σχετίζονται με τον Χάρτη και πώς αυτές σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ακόμα, να συγκρίνουν τις απόψεις και αντιδράσεις τους με αυτές των συμμαθητών τους, να συλλογιστούν τη σημασία που δίνουν σε αυτά τα δικαιώματα και τις αξίες, όχι μόνο όσον αφορά την κοινωνία γενικότερα αλλά και την καθημερινότητά τους και την τοπική τους κοινωνία και τέλος να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της σημασίας που έχει η έννοια των πολιτικών δικαιωμάτων. Μέσα από ένα βιβλιαράκι που δόθηκε σε κάθε έναν από τους μαθητές, κατανόησαν και απέκτησαν εμπειρία με έννοιες όπως αλληλεγγύη, ελευθερία, αξιοπρέπεια, δικαιώματα πολιτών, δικαιοσύνη και ισότητα που αποτελούν τα βασικά κεφάλαια του Χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι μαθητές επέλεξαν ένα από αυτά τα κεφάλαια και αιτιολόγησαν την επιλογή τους. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα επέλεξε και ανέλαβε να διαβάσει τα άρθρα από ένα κεφάλαιο και αποφάσισε τον τρόπο παρουσίασης τους στις υπόλοιπες. Δημιούργησαν πόστερ, ποιήματα, το βιβλίο των δικαιωμάτων, ζωγραφίες κ.α.. Ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν στο σπίτι όλα τα άρθρα από κάθε κεφάλαιο από το βιβλίο *μωσαϊκό ιδεών για τα ανθρώπινα δικαιώματα*, να επιλέξουν ένα που τους εκφράζει περισσότερο και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Η αιτιολόγηση διαβάστηκε μέσα στη τάξη από κάθε ένα μαθητή και έγινε συζήτηση για το αν παρόμοιες αιτίες βρέθηκαν να αιτιολογούν διαφορετικά άρθρα από διαφορετικά κεφάλαια και αν αυτά σχετίζονται μεταξύ τους και με ποιόν τρόπο. Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν και να δώσουν παραδείγματα για το πώς συνδέονται τα

άρθρα με την καθημερινή τους ζωή, να αναγνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο και να βρουν τρόπους προάσπισής τους. Η εφαρμογή του προγράμματος Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ολοκληρώθηκε με την απεικόνιση από μέρους των μαθητών των άρθρων που κατανόησαν. Το τελικό αποτέλεσμα φαίνεται στην εικόνα 1.



Εικόνα 1. «Ο συμμαθητής μας με τα περισσότερα δικαιώματα». Η τελική εργασία των παιδιών στα πλαίσια του προγράμματος *Μωσαϊκό Ιδεών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με την εφαρμογή δράσεων από το εγχειρίδιο *Δικαίωμα μου* της Unicef και αφού τα παιδιά συμπλήρωσαν το *τεστ ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους* του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ. Αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να διαχωρίσουν α. τις ανάγκες από τις επιθυμίες και β. τα δικαιώματα από τις υποχρεώσεις μέσα από εικόνες και στην καθημερινή τους ζωή και ακολούθησε συζήτηση. Στη συνέχεια, έγινε παρουσίαση στους μαθητές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών (unicef) με τη χρήση Η/Υ, αναλύοντας τις κατηγορίες και τα άρθρα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκε από μια ιστορία που εμπεριείχε δικαιώματα διαφορετικών ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Τους ζητήθηκε να διαβάσουν τις ιστορίες, να τα αναγνωρίσουν και να παρουσιάσουν τα συμπεράσματα στις υπόλοιπες ομάδες. Ακόμη, τους δόθηκε από μια λεζάντα που εμπεριείχε συγκρουόμενα δικαιώματα διαφορετικών ανθρώπων και τους ζητήθηκε να τα αναγνωρίσουν και να συνεχίσουν την ιστορία δίνοντας μια ειρηνική επίλυση στη διαφωνία. Ένα παράδειγμα φαίνεται στην εικόνα 2.



Εικόνα 2.: Παράδειγμα επίλυσης κατάστασης Αλληλοσυγκρουόμενων Δικαιωμάτων από μια ομάδα μαθητών.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το Ευρωπαϊκό εγχειρίδιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα *compass*. Σκοπός του εγχειριδίου είναι η προαγωγή της συνεργασίας, της συμμετοχής και της μάθησης μέσω απόκτησης εμπειριών. Επιλέχθηκε μια δράση για τον εκφοβισμό και ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν έναν ορισμό της έννοιας και παραδείγματα που μπορεί να έχουν ακούσει, διαβάσει ή δει που έχουν βιώσει γνωστοί τους ή οι ίδιοι. Στη συνέχεια και αφού οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, τους δόθηκε από μια σκηνή και τους ζητήθηκε να τη διαβάσουν και να δημιουργήσουν ένα σκετς με αυτό το θέμα. Έπρεπε να μοιράσουν ρόλους, να προετοιμάσουν τους διαλόγους του σκετς και να το παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες (εικόνα 3). Ένα παράδειγμα σκηνης ήταν: μια ομάδα μαθητών προσπαθεί να μιλήσει σε έναν φίλο τους που έχει πέσει θύμα εκφοβισμού από μια ομάδα μεγαλύτερων, σε ηλικία, μαθητών. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το από που συνέλλεξαν οι ομάδες το υλικό για να δημιουργήσουν τους ρόλους και αν ήταν αντιγραφές από περιστατικά που είδαν σε ταινίες, στην καθημερινή ζωή ή βίωσαν οι ίδιοι. Για τον αν τους φάνηκε η σκηνή ρεαλιστική και ποιά από τα λόγια ήταν εποικοδομητικά και βοήθησαν την κατάσταση και ποιά την υποβάθμισαν. Για το κατά πόσο εύκολο πιστεύουν ότι είναι να μιλάς ειλικρινά με έναν φίλο που εκφοβίζει και ποιά τεχνική τείνει να έχει θετικό και ποιά αρνητικό αποτέλεσμα. Τέλος, για το κατά πόσο εύκολο είναι να μιλάς ειλικρινά με έναν φίλο που έχει πέσει θύμα εκφοβισμού και ποιός είναι ο καλύτερος τρόπος να δώσουν λύσεις που θα είναι αποδεκτές από το θύμα. Στη συνέχεια δόθηκε σε κάθε ομάδα από μια αληθινή ιστορία και τους ζητήθηκε να τη διαβάσουν και να τη συζητήσουν. Κάθε ομάδα διάβασε την ιστορία της στις υπόλοιπες και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε από τη μεταξύ τους συζήτηση. Έγινε συζήτηση με όλες τις ομάδες και καταγράφηκαν οι αιτίες που κάνουν ένα παιδί εκφοβιστή και προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου τόσο όσον αφορά τον εκφοβιστή όσο και το θύμα.



Εικόνα 3.: Σκέτς από τους μαθητές με θέμα τον εκφοβισμό.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη απόκτηση εμπειρίας για την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης τους μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επιλέχθηκαν δυο παιχνίδια, ένα ποδοσφαίρου και ένα βόλει. Για το παιχνίδι του ποδοσφαίρου, οι μαθητές χωρίστηκαν στον αυλόγυρο σε δυο ομάδες και παρατάχθηκαν σε μια σειρά, η μια απέναντι από την άλλη σε απόσταση 10 μέτρων. Ο καθηγητής έχοντας μια μπάλα στα χέρια του, βρισκόταν στη μέση της μεταξύ τους απόστασης. Δόθηκε σε κάθε παιδί ένας αριθμός έτσι ώστε, ο ίδιος αριθμός να αντιστοιχεί σε ένα παιδί από κάθε ομάδα. Ο καθηγητής φώναζε αριθμούς και οι

μαθητές από κάθε ομάδα στους οποίους αντιστοιχούσε ο αριθμός έτρεχαν να πάρουν τη μπάλα και προσπαθούσαν να βάλουν γκολ στην εστία της αντίπαλης. Προκειμένου να βιώσουν την καταπάτηση των δικαιωμάτων ίσων ευκαιριών και ισότιμης συμμετοχής δημιουργήθηκαν άνισες συνθήκες όπως: α. ο καθηγητής έδινε τη μπάλα συνέχεια προς το μέρος της μιας ομάδας και β. φώναζε κάποιους αριθμούς συχνότερα από κάποιους άλλους. Δόθηκε χρόνος ώστε οι μαθητές να αισθανθούν ότι γίνεται καταπάτηση κάποιου δικαιώματός τους, να διαμαρτυρηθούν και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να συγκεντρωθούν στο κέντρο του γηπέδου όπου και έγινε συζήτηση σχετικά με το λόγο διαμαρτυρίας τους, για το τι αισθάνθηκαν αυτοί που αδικήθηκαν και τι αυτοί που ευνοήθηκαν, κ.α.. Όσον αφορά το παιχνίδι βόλεις προκειμένου να βιώσουν την καταπάτηση των δικαιωμάτων έγινε χωρισμός των ομάδων με βάση το φύλο όπου στα αγόρια υπήρχαν δυο παιδιά που έπαιζαν βόλεις σε ομάδα. Η ομάδα των κοριτσιών, σε αντίθεση με τη προηγούμενη δράση, γνώριζαν από την αρχή την άνιση συνθήκη και έπρεπε να βρουν τρόπους αντιμετώπισης της. Έτσι, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ζήτησαν από τα αγόρια να αυξήσουν τον αριθμό των παικτριών που αγωνιζόταν μέσα στο γήπεδο από έξι σε οκτώ και έτσι κατάφεραν να εξαλείψουν τη μεταξύ τους διαφορά.

## 6. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα από τις συζητήσεις κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, οι συμμετέχοντες φάνηκε να κατανόησαν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη σπουδαιότητα προάσπισης τους στη καθημερινή τους ζωή. Ανάφεραν συγκεκριμένα ότι δεν είχαν κατανοήσει ότι όλοι η ζωή και κάθε συμπεριφορά κρύβει και ένα ανθρώπινο δικαίωμα, δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι καταπατούν τα δικαιώματα των άλλων τόσο συχνά. Ακόμη ότι υπάρχουν κάποια από αυτά που δεν είχαν σκεφτεί ποτέ ως δικαιώματα όπως για π.χ το δικαίωμα έκφρασης του ατόμου στη μητρική του γλώσσα το οποίο και προασπίστηκαν περισσότερο λόγω του ότι υπήρχαν τρία παιδιά, ένα από τη Βουλγαρία και δυο από την Αλβανία, που γνώριζαν ελάχιστα την Ελληνική γλώσσα, γι αυτό και αποφασίστηκε να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα και να γινόταν στο τέλος μετάφραση.

Επιπρόσθετα μέσα από τις συζητήσεις των μαθητών όσον αφορά το θέμα του εκφοβισμού, ως αιτίες που μετατρέπουν ένα παιδί σε εκφοβιστή αναφέρθηκαν η ζήλεια, το αίσθημα της ανωτερότητας, κάποια στερεότυπα, δυσαρέσκεια επειδή είχε πέσει και αυτό θύμα εκφοβισμού στο παρελθόν, ανάγκη ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη ομάδα από φόβο μήπως πέσει το ίδιο θύμα εκφοβισμού. Ακόμα, οι επιπτώσεις που θεωρήθηκαν ότι μπορεί να προκαλέσει ο συνεχόμενος εκφοβισμός στα παιδιά-θύματα ήταν χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση, κατάθλιψη, υψηλά επίπεδα άγχους, αρρώστιες που σχετίζονται με το στρες και μακροχρόνια συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα. Αξιόλογες ήταν οι προτάσεις που ακούστηκαν για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Όσον αφορά το θύμα εκφοβισμού, οι μαθητές συμφώνησαν ότι είναι σημαντικό να του/της τονίσουν ότι δεν φταίει αυτός/αυτή, να μην κάνει διάλογο μαζί του και να παραμένει ψύχραιμος/μη, να το εκμυστηρευτεί σε κάποιον μεγαλύτερο, να ζητήσει από κάποιους φίλους/ες να είναι συνέχεια μαζί του/της και τέλος να μην πιστεύει αυτά που του/της λέει αλλά να υπενθυμίζει στον εαυτό του/της τα θετικά του/της σημεία. Όσον αφορά το παιδί-εκφοβιστή, πρέπει να τον/την φέρουν αντιμέτωπο/η με τις αιτίες που τον/την έκαναν εκφοβιστή, να του μιλήσουν για τα

συναισθήματα που προκαλεί στο θύμα του/της, αν συνεχίσει να εκφοβίζει να τον/την απομακρύνουν δείχνοντας του/της ότι δεν εγκρίνουν τη συμπεριφορά του/της και να αρχίσουν να κάνουνε παρέα με το θύμα του.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου η ομάδα που έπαιρνε συνέχεια τη μπάλα και εκδήλωνε πάντα πρώτη την προσπάθεια να βάλει γκολ, δεν αντιλήφθηκε αυτή την εύνοια και δεν αισθάνθηκε ευνοημένη παρά τα παράπονα της άλλης ομάδας.

Τέλος, η συνεργατική μέθοδος και ιδιαίτερα η τήρηση των ρόλων έκανε να παιδιά να κατανοήσουν τις δυσκολίες που συναντούν όταν πρέπει να ακούσουν και να σεβαστούν τη γνώμη του άλλου, να προσπαθήσουν να εξερευνήσουν διαφορετικές επιλογές προκειμένου να βρουν την καλύτερη λύση για όλους και να συνεργαστούν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Στεφάνου, Γ (2007). *Ανθρώπινα Δικαιώματα*. <http://stefanu.wordpress.com/2007/>.

Fountain, S. (1994). *Δικαίωμα μου! Ένας πρακτικός οδηγός για τη Σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Τμήμα Πληροφόρησης & Εκπαίδευσης για την Ανάπτυξη. Ελληνική Επιτροπή συνεργασίας με τη Unicef.

### *Ξενόγλωσση*

Brander, P., Gomes, R., Keen E., Lemineur, M., Oliveira, B., Ondrácková, J., Surian, A. & Suslova, O. (2003). *COMPASS. A manual on human rights education with young people*.

Belisle, K. & Sullivan, E. (2007). *Human Rights and Service-Learning: Lesson Plans and Projects*. In: *Amnesty International-USA and Human Rights Education Associates (HREA)*. New York and Cambridge, MA.

Muller, L. (2009). *Human Rights Education in German Schools and Post-Secondary Institutions. Results of a Study*. Series No 2. Human Rights Education Associates Inc. [www.hrea.org/research](http://www.hrea.org/research).

Stirling, L. & Singh, A., (2007). *Human Rights Online Teaching Guide*. Amnesty International Australia 2007. [www.amnesty.org.au/humanrightstoday](http://www.amnesty.org.au/humanrightstoday).

Tibbitts, F. (1995). 'Planning for the Future: Human Rights in Schools' in *Handbook for Helsinki Committees*. International Helsinki Foundation for Human Rights. Vienna.

Tibbitts, F. (2008). *Human Rights Education*. <http://www.hrea.org/pubs/tibbitts08-encyclopedia.pdf>.

UN (1996). *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights*.

[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.51.506.Add.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.51.506.Add.1.En?OpenDocument).

*Ιστοσελίδες εκπαιδευτικού υλικού*

[www.mindmosaic.eu](http://www.mindmosaic.eu)

<http://ideomosaiko.blogspot.com/>: Εγχειρίδιο Μωσαϊκό ιδεών για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

<http://eycb.coe.int/compass/>: Ευρωπαϊκό εγχειρίδιο Compass.

## **Abstract**

Intercultural education is a dynamic interaction process which implicates a variety of issues such as human rights among people with different cultural backgrounds. In order to achieve the positive effects of intercultural education, human rights programs must be implemented in the school environment. A human right program named *Building my world with human rights* was applied in the Intercultural Highschool of Evosmos in Thessaloniki. The program content included actions from three European manuals on human rights, Mind Mosaic, Compass and My Rights respectively. 29 participants from the first grade came in touch with, comprehended, explored their rights and realized the importance of their protection in daily life. A basic right that they recognized was the one to speak and write in their mother tongue as there were some students from other countries with little knowledge of the Greek language. Additionally, they understood the importance of cooperation and of peaceful resolution of a human right conflict, accepted their differences, developed critical thinking and became aware of their responsibilities.

**Keywords:** human rights, intercultural education, mind mosaic, compass, my rights of Unicef.

**Μαρία Νικοπούλου**

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Διδάκτωρ Α.Π.Θ.

Ξενοφώντος 7Γ, Πεύκα, Θεσσαλονίκης

τηλ. 6977297737

e-mail: [marnikop@gmail.com](mailto:marnikop@gmail.com)

# Διαπολιτισμικές διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της μουσικής. Προβληματισμοί για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης

Μαριελένα Δανοχρήστου

## Περίληψη

Η αναγκαιότητα της εφαρμογής ενός αναλυτικού προγράμματος βασισμένου στη πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην διαφορετική αντιμετώπιση των μαθημάτων που διδάσκουν και βασικά στον τελείως διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της γνώσης, σε σχέση με εκείνον που αντιλαμβάνονταν μέχρι τώρα την αναπαραγωγή της στα μονοπολιτισμικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το μάθημα της μουσικής είναι απαραίτητη η εφαρμογή διαπολιτισμικών τρόπων προσέγγισής της. Κάτι τέτοιο είναι εφαρμόσιμο μέσω προγραμμάτων προσανατολισμένων στα μουσικά ακούσματα των μαθητών από διάφορες χώρες, αλλά κυρίως μέσα από τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής σε καθημερινή βάση στα πλαίσια της διατήρησης της κουλτούρας του κάθε πολιτισμού που εκπροσωπείται από τους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων στο σχολείο. Στόχος των παραπάνω είναι η αρμονικότερη συνύπαρξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους, βασιζόμενη στο σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση, καθώς και η μεγιστοποίηση των μαθησιακών δυνατοτήτων τους και η αύξηση της επίδοσής τους στο μάθημα της μουσικής.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, παραδοσιακή μουσική, συνύπαρξη μαθητών, επίδοση.

Θα ήθελα αρχικά να τονίσω ότι είμαστε τυχεροί ως εκπαιδευτικοί ενός σχολείου όπως το 46<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, γιατί αντιμετωπίζουμε την πρόκληση να διδάξουμε πολυπολιτισμικά, κάτι που σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να εξαρτάται από την παρουσία παιδιών εθνικών μειονοτήτων στα σχολεία μας γενικότερα. Η ύπαρξη του «ξένου» μαθητή λειτουργεί ενισχυτικά, γιατί στην περίπτωση που η τάξη στερείτο της φυσικής παρουσίας μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων, θα έπρεπε να καταβάλουμε ειδική προσπάθεια για να αφυπνίσουμε τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας σχετικά με την πολυμορφία και την πολλαπλότητα του κόσμου (Modgil et al., 1997: 60).

Ως καθηγήτρια μουσικής στο συγκεκριμένο σχολείο και έχοντας παιδεία ευρωπαϊκής μουσικής, θα μπορούσα να εστιάσω στη διδασκαλία της δυτικής μουσικής που μου είναι πιο οικεία και που υπαγορεύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, άμεσα ή έμμεσα. Το να ενσωματώσει κανείς πολυπολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία του χρειάζεται αναζήτηση από μέρους του των τεχνικών εφαρμογής τους (Gallavan, 1998), και επιπλέον κίνητρο για να διδάξει κάτι που βρίσκεται έξω από το πεδίο της προηγούμενης γνώσης του (Teicher, 1997).

Η πρόκληση για μας όμως ήταν πολύ μεγάλη, και έτσι εδώ και αρκετά χρόνια αναζητάμε καινούριους τρόπους καλύτερης εφαρμογής του μαθήματος της μουσικής σε μια προσπάθεια προσαρμογής του στα νέα δεδομένα.

Έτσι, πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήσαμε καινοτόμα προγράμματα που αφορούσαν ορισμένους μαθητές που ενδιαφέρονταν να λάβουν μέρος σ' αυτά και ήταν ετήσιας διάρκειας, καθώς επίσης αντιμετωπίσαμε το μάθημα της μουσικής πολυπολιτισμικά μέσα στην τάξη, κάτι με το οποίο ασχολήθηκαν όλοι οι μαθητές του σχολείου και η εφαρμογή του πιστεύουμε ανοίγει το δρόμο για νέα οπτική του μαθήματος της μουσικής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Το πρώτο πρόγραμμα (σχολ. χρονιά 2003-2004) πραγματοποιήθηκε εκτός ωρών διδασκαλίας και αποσκοπούσε στο να κάνει γνωστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου σε όλους και να πετύχει αρμονικότερη συνύπαρξη των μαθητών των οποίων οι σχέσεις ήταν προβληματικές. Εκείνη τη χρονιά ασχοληθήκαμε με εθνικότητες: Ελλάδα, Αλβανία, Ρωσία, Πολωνία και Βουλγαρία. Τα παιδιά τραγούδησαν τα παραδοσιακά τους τραγούδια, χόρεψαν τους αντίστοιχους χορούς και διάβασαν λογοτεχνικά κείμενα σπουδαίων συγγραφέων και ποιητών της κάθε χώρας, μεταφράζοντάς τα και σε άλλες. Πραγματοποιήθηκε δηλαδή μια ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων η οποία έφερε, μέσω της γνωριμίας της κουλτούρας των μαθητών, αποδοχή και σεβασμό για τον άλλον.

Τα ειδικότερα στοιχεία που χρειάστηκαν για τη διδασκαλία της μουσικής και του χορού τα αναζητήσαμε από τις αντίστοιχες πρεσβείες, συλλόγους αλλά και από τους γονείς των μαθητών οι οποίοι δέχτηκαν με χαρά να βοηθήσουν όσο μπορούσαν.

Ένα δεύτερο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε (σχολ. χρονιά 2007-2008) με αφορμή τη συνεργασία του σχολείου με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, αφορούσε μαθητές Γ' τάξης Γυμνασίου και θα λέγαμε ακολούθησε πιστά τις μουσικές προτιμήσεις των εφήβων σήμερα. Οι ίδιοι οι μαθητές αποφάσισαν ότι θέλουν να παρουσιάσουν τη μουσική έκφραση της hip-hop κουλτούρας με ραπ μουσική σε διαφορετικές γλώσσες.

Με τη βοήθεια Η/Υ και τις απίστευτες ικανότητες που διαθέτουν, συνέθεσαν δικά τους τραγούδια και πρόσθεσαν δικούς τους στίχους. Φυσικά, συνεργάστηκαν μαθητές από όλες τις εθνικότητες και αντάλλαξαν ιδέες. Συνέδεσαν τα παραπάνω με το χορό και τη ζωγραφική (graffities) και τη γενικότερη φιλοσοφία της μουσικής του δρόμου. Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι στίχοι κρύβουν αυτά που τους απασχολούν, τη χαρά της ζωής, το ρυθμό της μουσικής στη ζωή τους στα Ελληνικά και έναν βαθύτερο προβληματισμό γι' αυτήν στα Αλβανικά.

Την ίδια χρονιά παρακολούθησαν σεμινάριο βασισμένο στο πρόγραμμα CITY STREETS με φωτογραφίες τραβηγμένες από την καθημερινή ζωή αλλοδαπών μαθητών, από σχολεία της Αθήνας με θέμα τη μετανάστευση, που πραγματοποιήθηκε στο Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τράπεζας. Επίσης μια σειρά φωτογραφιών πλαισιώθηκε από τους μαθητές μας με δική τους ραπ μουσική και δικούς τους στίχους.

Όπως ανέφερα και πιο πριν, εκτός από τα προγράμματα, θεωρούμε πολύ σημαντικό γεγονός την πολυπολιτισμική αντιμετώπιση της μουσικής σε καθημερινή βάση, μέσα στην τάξη. Έτσι, εδώ θέλω να τονίσω τα καινοτόμα στοιχεία, που έδωσαν στο μάθημα της μουσικής τελείως διαφορετική διάσταση απ' ό,τι μέχρι τώρα.

Το βασικό σημείο είναι η διδασκαλία της κάθε μουσικής στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της (Nettl, 1998: 23). Είναι αρκετά δύσκολη για τους άλλους η βαθιά κατανόηση της μουσικής κουλτούρας, των μουσικών ειδών και εκφράσεων ομάδων ανθρώπων όπως οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται (Campbell, 1997). Έτσι, συνήθως οι μαθητές μαθαίνουν, χωρίς να καταφέρνουν να εμβαθύνουν στα ιδιαίτερα στοιχεία του κάθε πολιτισμού. Λαμβάνοντας υπόψη και τον περιορισμένο



χρόνο που αφιερώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα στο μάθημα της μουσικής προτείνουμε την όχι σε πλάτος αλλά σε βάθος έκθεση των μαθητών σε άλλους μουσικούς πολιτισμούς. Όχι δηλαδή ένα μουσικό tour στη μουσική πολλών χωρών, που θα ενίσχυε τα στερεότυπα, αλλά μια αναλυτικότερη μελέτη λίγων μουσικών που θα τονίζε την μοναδικότητα του κάθε μουσικού πολιτισμού (Nketia, 1998: 194).

Το μάθημα θα πρέπει να αποτελεί για το μαθητή μια εμπειρία, εφόσον μαθαίνει κάτι καινούριο, που συγχρόνως το βιώνει μέσα στην τάξη με τρόπο αυθεντικό (Dunbar-Hall, 2005).

Θα σας δώσω ένα παράδειγμα μαθήματος για να γίνω πιο σαφής. Ας υποθέσουμε ότι εξετάζουμε την μουσική μιας αφρικανικής χώρας. Θα μπορούσαμε να αφιερώσουμε το πρώτο μέρος του μαθήματος στην προβολή video που θα δείχνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ζωής των Αφρικανών που είναι συνδεδεμένα με τη μουσική τους. Στη συνέχεια ένας καλεσμένος μας καλλιτέχνης, οργανοπαίχτης παραδοσιακού οργάνου, μπορεί να παίξει, να τραγουδήσει, να εξηγήσει στους μαθητές πώς αντιμετωπίζουν στη χώρα του τη μουσική. Η επαφή με τον γηγενή μουσικό προσφέρει στους μαθητές την αυθεντικότητα της μουσικής της χώρας και εν συνεχεία το σεβασμό προς αυτήν. Αφού καταλάβουν το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η συγκεκριμένη μουσική, μπορούν να την ακούσουν με μεγαλύτερη προσοχή και να προσπαθήσουν να βρουν διαφορές και ομοιότητες -αν υπάρχουν- με τη μουσική της χώρας τους. Ακούγοντας επίσης, θα προσπαθήσουν να μιμηθούν τη μουσική των άλλων με τη φωνή ή με τα υπάρχοντα μουσικά όργανα της τάξης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση π.χ. να τραγουδήσουν ένα δοσμένο τραγούδι για την ελευθερία των μαύρων, να παίξουν ένα δοσμένο πολυρρυθμικό κομμάτι στα τύμπανα. Στη συνέχεια, πιθανό σε μια επόμενη ώρα μαθήματος επίσης αφιερωμένη στην ίδια χώρα, οι μαθητές να μπορούσαν να δημιουργήσουν τη δική μουσική σύμφωνα με τα πρότυπα που διδάχθηκαν. Να φτιάξουν το δικό τους πολυρρυθμικό κομμάτι, να τραγουδήσουν με τον τρόπο που άκουσαν ένα τραγούδι δικής τους έμπνευσης (Goetze, 2000).

Όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν σύμφωνα με διάφορους τρόπους διδασκαλίας. Ένας αποδοτικός τρόπος π.χ. είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όπου οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα μπορεί να βρίσκεται ένας μαθητής από αφρικανική χώρα και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του προσφέροντας τους τα δικά του βιώματα ή και πληροφορίες.

Ένα βασικό σημείο που πρέπει να σταθούμε είναι η σύγκριση της αφρικανικής μουσικής με τη δυτικοευρωπαϊκή (Jordan, 1992: 740). Οι περισσότεροι μαθητές, αλλοδαποί ή μη, συνδέουν γενικά τη μουσική που μαθαίνουν στο σχολείο με την ευρωπαϊκή, γιατί αυτή μέχρι τώρα διδάσκονταν επίσημα τις περισσότερες φορές. Θα πρέπει λοιπόν εδώ να σταθούμε ιδιαίτερα και να τονίσουμε π.χ. ότι είναι αξιοσημείωτος ο τρόπος που οι Αφρικανοί χρησιμοποιούν τη φωνή. Παράγουν ήχους από το λάρυγγα ή από το θώρακα, μουγκρίσματα, ψιθύρους, σφυρίγματα, μιμούνται ήχους ζώων ή ήχους από τη φύση. Σε αντίθεση με τους τραγουδιστές της Δύσης «καλλιεργούν σκόπιμα τις αντιθέσεις ανάμεσα στις διάφορες περιοχές της φωνής, τονίζοντας μάλιστα τα χάσματα ανάμεσά τους, από το μούγκρισμα ως το φαλτσέτο κι ως το ουρλιαχτό. Ταυτόχρονα, αξιοποιούν έντεχνα τους διάφορους αρμονικούς και μη-αρμονικούς ήχους που μπορεί να παράγει η ανθρώπινη φωνή... Και πραγματικά είναι αδιάφορο αν ένας τραγουδιστής έχει ή δεν έχει ωραία φωνή. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η καλλιτεχνική αξιοποίηση όποιας φωνής κι αν έχει» (Σμωλ, 1983: 83).

Ενώ η μουσική τους δεν υστερεί μελωδικά, δίνει μεγάλη σημασία στον τομέα του ρυθμού. «Ο ρυθμός είναι για τον Αφρικανό ό,τι είναι η αρμονία για τον Ευρωπαίο. Μέσα από τη σύνθετη εναλλαγή των ρυθμικών σχημάτων, ο Αφρικανός αντλεί τη μεγαλύτερη αισθητική του ικανοποίηση. Για το σκοπό αυτό έχει δημιουργήσει ένα ρυθμικό σύστημα που διαφέρει τελείως από εκείνο της δυτικής μουσικής, και που συναντιέται ωστόσο ακόμα και στα απλούστερα τραγούδια του» (Jones, 1954).

Είναι επίσης σημαντικό να τονίσουμε τη διαφορά του τρόπου χρησιμοποίησης της μουσικής στην έκφραση των βαθύτερων συναισθημάτων μεταξύ Ευρωπαίων και Αφρικανών. Ο Tracey μας λέει: «Δεν μπορούν να εκφράσουν τις συγκινήσεις εκείνες που εμείς τις συνδυάζουμε με τις συναισθηματικές μας μπαλάντες. Ο δικός τους κοινός πόνος εκφράζεται μέσα από μία εμπειρία, που θυμίζει έκσταση και που γεννιέται από την πλήρη συμμετοχή τους στη μουσική και στο χορό» (Tracey, 1970: 4).

Το ευρωπαϊκό μυαλό, με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την τέχνη είναι πάρα πολύ δύσκολο να συνειδητοποιήσει ότι για κάποιους άλλους το ίδιο δεν αποτελεί τέχνη αλλά ένα ουσιαστικό κομμάτι της ζωής τους, όπως το φαγητό και η αναπνοή. Επίσης είναι δύσκολο για κάποιους άλλους να συμφιλιωθούν με τη στάση των Ευρωπαίων απέναντι στη μουσική, οι οποίοι την θεωρούν σαν κάτι που εμπλουτίζει τη ζωή παρά τη στηρίζει (Walkers, 1986: 47).

Όλα τα παραπάνω είναι αναγκαίο να τονιστούν και να γίνουν κατανοητά από τους μαθητές, αν θέλουμε να πιστεύουμε ότι διδάσκουμε πολυπολιτισμικά το μάθημα της μουσικής για οποιαδήποτε χώρα. Με λίγα λόγια να επιμείνουμε στην αυθεντικότητα της παραδοσιακής μουσικής προκειμένου να διαφυλάξουμε την ακεραιότητά της.

Φυσικά αυτό απαιτεί επιμόρφωση των καθηγητών μουσικής για να μπορούν να διδάξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ιδιαιτερότητες του κάθε μουσικού πολιτισμού, από το δημοτικό μάλιστα ώστε οι μαθητές να εκτίθενται έγκαιρα σε πολυπολιτισμικούς ήχους, γεγονός το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα το σεβασμό στη μουσική του άλλου και κατ' επέκταση στον ίδιο τον άλλο (Legette, 2003).

Ένα μουσικό αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο θα υπάρχει διαβάθμιση των πολυπολιτισμικών μουσικών γνώσεων από το δημοτικό θα αποτελούσε την ιδανική διδασκαλία για όλα τα σχολεία, πολυπολιτισμικά ή μη. Σ' αυτό το πλαίσιο «η οργάνωση θεματικών ενοτήτων γύρω από πολιτισμικές ομάδες εμπλουτισμένες με στοιχεία από προγράμματα των κοινωνικών σπουδών στο επίπεδο της τάξης», υποβοηθούμενες από συναδέλφους των κοινωνικών σπουδών, των γλωσσών, των καλών τεχνών και του χορού για κοινωνικοπολιτισμικό βάθος θα ήταν καλύτερη επιλογή (Anderson & Campbell, 1996).

Κλείνοντας, θέλω να τονίσω ότι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι όλα τα παραπάνω για τη μουσική, καθώς και η πολυπολιτισμική αντιμετώπιση κάθε μαθήματος, αποτελούν εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών οι οποίοι σύμφωνα με τα λόγια του Banks «πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προαγάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανάκλουν και διαιωνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία». Εντούτοις, «η αντίφαση είναι το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής αλλαγής» (Modgil et al., 1997).

Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, έχουμε την ευθύνη της διαμόρφωσης και καλλιέργειας αυριανών κριτικά σκεπτόμενων πολιτών της κοινωνίας μας, που θα μπορούν να φέρουν την κοινωνική αλλαγή όπου χρειάζεται.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, μτφρ. Μ. Γρηγορίου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Modgil, S. et al. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- προοπτικές*, επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, W. M. & Campbell, P. S. (eds.), (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*, (2nd ed.). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Campbell, P. (1997). 'Music, the Universal Language: Fact or Fallacy?', *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Dunbar-Hall, P. (2005). 'Colliding Perspectives? Music Curriculum as Cultural Studies', *Music Educators Journal*, 91, 4, 33-37.
- Gallavan, N. (1998). 'Why Aren't Teachers Using Effective Multicultural Education Practices?', *Equity and Excellence in Education*, 3, 2, 20-27.
- Goetze, M. (2000). 'Special Focus: Challenges of Performing Diverse Cultural Music'. *Music Educators Journal*, 87, 1, 23-25.
- Jones, A. M. (1954). 'African Rhythm'. *Africa*, 24, 1, 26-27.
- Jordan, J. (1992). Στο R. Colwell (ed.), *Multicultural Music Education in a Pluralistic Society*, *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Legette, R. (2003). 'Multicultural Music Education: Attitudes, Values and Practices of Public School Music Teachers'. *Journal of Music Teacher Education*, 13, 1, 51-9.
- Nettl, B. (1998). Στο B. R., Lundquist & C. K. Szego, *An Ethnomusicological Perspective* (επιμ.), B. Nettl, R. P. Santos & E. Solbu, *Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators*, Callaway International Resource Centre for Music Education, Western Australia, Nedlands.
- Nketia, J. H. K. (1998). Στο T. M. Volk, *Music, Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.
- Teicher, J. (1997). 'Effect of Multicultural Music Experience on Preservice Elementary Teacher's Attitudes'. *Journal of Research in Music Education*, 4, 3, 415-427.
- Tracey H., (1970), *Chopi Musicians*, 2 eds. London: Oxford University Press for the International African Institute, 4.
- Walkers, R. (1986). 'Music and Multiculturalism'. *International Journal of Music Education*, 8, 2, 47.

## Abstract

The necessity of implementing an analytical curriculum based on multicultural education in school leads teachers to treat the subjects they teach in a different way and mainly to treat knowledge in a completely different way, compared to the one they understood until now, that is, reproducing it in monocultural frames. More specifically, as far as the subject of music is concerned, it is necessary to apply methods of intercultural approach. This is applicable through programmes orientated to the musical experiences of the students coming from different countries, but mainly through the

teaching of traditional music on a daily basis, within the framework of maintaining the cultures that are represented by the students of different nationalities at school. The purpose of the above is the more harmonic coexistence of students who come from different cultural areas, based on respect and mutual esteem, as well as the maximization of their learning potential and the improvement of their performance in the music course.

**Keywords:** multicultural music education, traditional music, coexistence of students, performance

**Μαριέλνα Δανοχρήστου**  
Καθηγήτρια Μουσικής στο 46<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών  
Υποψήφια διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.  
Αηδόνων 16, 11475 Αθήνα  
τηλ. 210 6433985 & 6932375379  
e-mail: [marlendano@gmail.com](mailto:marlendano@gmail.com) και [marlendano@music.uoa.gr](mailto:marlendano@music.uoa.gr)

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

**(Αναπαρα)στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών  
για την πολιτισμική ετερότητα**

# Οι (αναπαρα)στάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία και οι συνέπειές τους για την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις γλώσσες της μετανάστευσης

Γιώργος Ανδρουλάκης

## Περίληψη

Παρουσιάζονται ορισμένα αποτελέσματα και συμπεράσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2007 και το 2008 με ερωτηματολόγια ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων και συνεντεύξεις. Η προσοχή εστιάζεται στις στάσεις μαθητών/-ριών 5<sup>ης</sup> Δημοτικού και 3<sup>ης</sup> Γυμνασίου και εκπαιδευτικών διάφορων κλάδων απέναντι στις γλώσσες που είτε διδάσκονται ήδη στα ελληνικά σχολεία είτε θα μπορούσαν να προσφερθούν στο μέλλον, ιδιαίτερα απέναντι στις γλώσσες των μεταναστευτικών κοινοτήτων της σύγχρονης Ελλάδας. Επιπλέον, αποτυπώνονται οι αναπαραστάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια και στο περιεχόμενο της πολυγλωσσίας. Συνάγεται, μεταξύ άλλων, πως η αναγνώριση του δικαιώματος των μεταναστευτικών κοινοτήτων να έχουν τις γλώσσες τους διδασκόμενες στα ελληνικά σχολεία απέχει πολύ από την κατοχύρωση στη συνείδηση των δραστών της εκπαίδευσης, ενώ παρατηρείται προοδευτική (μεταξύ 5<sup>ης</sup> Δημοτικού και 3<sup>ης</sup> Γυμνασίου) συρρίκνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-ριών για τις γλώσσες. Με αυτά τα δεδομένα, συζητούμε αδρομερώς το μέτρο εισαγωγής στο ελληνικό σχολείο των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών/-ριών και καταλήγουμε σε γενικότερες προτάσεις εκπαιδευτικής και γλωσσικής πολιτικής, στην κατεύθυνση της ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας και της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο ελληνικό σχολείο.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυγλωσσία, εκμάθηση γλωσσών, μετανάστευση, στάσεις, αναπαραστάσεις, γλωσσική πολιτική

## 1. Εισαγωγή

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται ορισμένα από τα δεδομένα, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα του ελληνικού σκέλους μιας έρευνας ευρωπαϊκής συνεργασίας (βλ. Ανδρουλάκης, 2008), στο πλαίσιο της δράσης *Σωκράτης* 6.1.2-6.2 (*Γενικές δράσεις παρατήρησης, ανάλυσης και καινοτομίας*), χρηματοδοτούμενης από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2007 και το 2008 με ερωτηματολόγια ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων και συνεντεύξεις. Καταγράφηκαν οι στάσεις μαθητών/-ριών 5<sup>ης</sup> Δημοτικού και 3<sup>ης</sup> Γυμνασίου και εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ 70, 02, 05, 06 και 07 απέναντι στις γλώσσες που είτε διδάσκονται ήδη στα ελληνικά σχολεία είτε θα μπορούσαν να προσφερθούν για διδασκαλία στο μέλλον, ιδιαίτερα απέναντι στις γλώσσες των μεταναστευτικών κοινοτήτων της σύγχρονης Ελλάδας. Επιπλέον, αποτυπώθηκαν οι αναπαραστάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια και στο περιεχόμενο της πολυγλωσσίας.

Η πραγμάτευσή μας εδώ κινείται γύρω από τους ακόλουθους τρεις άξονες: α) Συμπεράσματα από το ελληνικό σκέλος μιας ευρωπαϊκής έρευνας για την πολυγλωσσία στο σχολικό πλαίσιο, β) Θεμέλια και δυσχέρειες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με κέντρο την πολυγλωσσία (με παράδειγμα τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα), γ) Προτάσεις για μια διδακτική της πολυγλωσσίας: η απαίτηση για κοινωνιογλωσσολογική έρευνα.

## **2. Το ελληνικό σκέλος μιας ευρωπαϊκής έρευνας για την πολυγλωσσία στο σχολικό πλαίσιο**

### **2.1. Το προφίλ της έρευνας**

Η έρευνα για την οποία γίνεται εδώ λόγος, υπό τον τίτλο *Η ευρωπαϊκή πολυγλωσσία και η αξιοποίησή της στα σχολικά περιβάλλοντα* συγκέντρωσε ερευνητικές ομάδες από πέντε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια: το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο του Γκίσεν στη Γερμανία, της Λιέγης στο Βέλγιο, του Λουξεμβούργου και το Πανεπιστήμιο A. Mickiewicz του Πόζναν στην Πολωνία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν δύο γεωγραφικές ζώνες για καθεμία από τις πέντε χώρες του εταιρικού σχήματος, με κριτήρια τη στατιστική διαφοροποίηση και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά. Ελλάδα. Για την Ελλάδα, επιλεγείσες ζώνες ήταν το νησί της Χίου και ο νομός της Βοιωτίας.

Τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα του σχεδίου μπορούν να συνοψιστούν στα εξής δύο:

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών/-ριών σχετικά με τις γλώσσες που θα μάθουν σε ένα δεδομένο περιβάλλον;
- Ποιες είναι οι στάσεις και οι (κοινωνικές) αναπαραστάσεις μαθητών/-ριών και εκπαιδευτικών απέναντι στις γλώσσες και στην πολυγλωσσία;

Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από τρεις πηγές:

- α) Μαθητές/-ήτριες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (με ερωτηματολόγιο)
- β) Εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης (με ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη)
- γ) Κριτική αποτίμηση πληροφοριών για το εκπαιδευτικό πλαίσιο (νομοθεσίας, στατιστικών κλπ.).

Καθώς τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα από το σκέλος της έρευνας με τους/τις μαθητές/-ήτριες έχουν δημοσιευτεί αλλού (Ανδρουλάκης, 2008· Androulakis, 2010), εστιάζουμε εδώ την προσοχή μας στην έρευνα με τους/τις εκπαιδευτικούς.

### **2.2. Δεδομένα και συμπεράσματα από την έρευνα με τους/τις εκπαιδευτικούς**

Για το (β) σκέλος της έρευνας, αυτό με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, το δείγμα συγκροτήθηκε από 97 εκπαιδευτικούς στους δύο νομούς που προαναφέρθηκαν: 28 δασκάλους, 15 φιλόλογους, 19 αγγλικής γλώσσας, 17 γαλλικής και 8 γερμανικής.

Οι διαστάσεις που λήφθηκαν υπόψη για τη δόμηση του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης με τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν οι ακόλουθες (πβ. Csizér & Dörnyei, 2005):

1. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τις γλώσσες (εκμάθηση, διδασκαλία, χρήση των γλωσσών)
2. Τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών για τις γλώσσες, για τη διδασκαλία και την εκμάθησή τους
3. Οι επαγγελματικοί στόχοι και ανάγκες των εκπαιδευτικών
4. Οι ευκαιρίες για χρήση των γλωσσών
5. Οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις.

Ενδεικτικά, παραθέτουμε τον παρακάτω Πίνακα 1 που συνοψίζει τα αποτελέσματα από τέσσερα ερωτήματα σχετικά με τη χρησιμότητα των γλωσσών, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 1: Χρησιμότητα των γλωσσών στο κοινωνικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (Χίος + Βοιωτία)*

	Δάσκαλοι (N = 28)	Φιλολόγοι (N = 15)	Αγγλικής (N = 19)	Γαλλικής (N = 17)	Γερμανικής (N = 8)
Αγγλική	4,0	3,8	4,6	3,4	3,6
Γαλλική	2,6	2,4	2,3	3,2	2,2
Γερμανική	2,9	2,6	2,4	2,3	3,6
Ισπανική	2,9	2,4	2,7	2,7	2,5
Ιταλική	2,7	2,3	2,5	2,9	2,4
Αλβανική	2,1	1,7	2,0	2,1	2,3
Ρωσική	2,2	1,7	2,1	2,4	2,2
Τουρκική	2,4	1,8	2,2	2,3	2,5
Κινεζική	2,6	2,2	2,7	2,5	2,4
Αραβική	1,8	1,7	2,0	2,2	1,9

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τη θέση κάθε γλώσσας στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών, ως προς τη χρησιμότητά της, σε μια κλίμακα από το 1,0 ως το 4,0, με μέση τιμή το 2,5. Παρατηρούμε συγκέντρωση πολύ θετικών δεικτών στην αγγλική. Οι τέσσερις «μεγάλες» ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλική, γερμανική, ισπανική, ιταλική) συγκεντρώνουν τιμές γύρω στη μέση τιμή (2,5), ενώ ενδιαφέρον είναι πως στα ίδια επίπεδα κινείται και η κινεζική.

Σε ό,τι αφορά τα γενικότερα συμπεράσματα από την έρευνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, θα λέγαμε πως αυτά συνοψίζονται στα εξής:

1. Ολιγόγλωσσο προφίλ: οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί του δείγματος (52%) γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα, το ένα τρίτο περίπου (35%) γνωρίζουν δύο ξένες γλώσσες και ένα 13% έχουν διδαχθεί ή/και χρησιμοποιήσει τρεις ξένες γλώσσες.

2. Ισχυρά στερεότυπα για τις γλώσσες: από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι οι προσλήψεις τους για τις διάφορες υπό συζήτηση γλώσσες είναι συχνά στερεοτυπικές. Η γλωσσική και κοινωνιογλωσσική ανισότητα εμφανίζεται έντονη στις απαντήσεις και τον λόγο τους γενικότερα, με τη διάκριση «μεγάλες-μικρές» και «χρήσιμες-άχρηστες» γλώσσες να επανέρχεται με κανονικότητα. Πρόκειται άλλωστε για διάχυτη γλωσσική ιδεολογία (Beacco & Byram, 2003: 24).



3. Ως επακόλουθο, σε ένα βαθμό του (2) πιο πάνω, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών θα υπήρχε «καλή» και «κακή» πολυγλωσσία, συνδεδεμένες με βασικές έννοιες όπως «έθνος», «ταυτότητα» και «οικονομικό κόστος» (πβ. Χριστίδης, 1999).

4. Στις απόψεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται διάχυτη μια επιφυλακτικότητα για την αποτελεσματικότητα του σχολικού μηχανισμού στο πεδίο της διδασκαλίας των γλωσσών.

Πρέπει να είναι σαφές για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς πως τα ζητήματα γλώσσας, μετανάστευσης και ταυτότητας είναι πολύπλοκα ζητήματα, αλλά και πολιτικά ζητήματα (Beacco & Byram, 2003: 14). Μια εκκωφαντική ... σιωπή καλύπτει τα θέματα των γλωσσών σε μια χώρα όπως η Ελλάδα. Ο δημόσιος λόγος (πολιτική, ΜΜΕ) σχεδόν αγνοεί το πεδίο αυτό. Κατά την αντίληψη των τοπικών δραστών της γλωσσικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική για τις γλώσσες χαράσσεται συγκεντρωτικά, χωρίς σύνδεση με το παρελθόν και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες.

Δύο παραδείγματα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι εύγλωττα:

«Κάνει τελικά κακό στις μειονοτικές γλώσσες, όταν τις βλέπουμε μεμονωμένες και όχι στη λογική μιας συνολικής θεώρησης για τις γλώσσες. Η συζήτηση για τα γλωσσικά δικαιώματα των μειονοτήτων κάνει τις πλειονότητες, τα 'Ελληνόπουλα' που λέμε, να θεωρούν ότι αυτά τα θέματα δεν τις αφορούν, είναι 'υποθέσεις των μειονοτήτων', των 'άλλων'» (σχολικός σύμβουλος στη Χίο).

«Η συζήτηση για τις μητρικές γλώσσες της μετανάστευσης πρέπει να γίνει σφαιρικά. Αρβανίτικα στη Βοιωτία δεν θα έχουν διδαχθεί ποτέ τα παιδιά στο σχολείο, αλλά θα διδαχθούν τα αλβανικά. Πώς μπορούμε να μη συνδέσουμε την αρβανίτικη παράδοση και όλη την επιστημονική δουλειά που έχει πάνω στα αρβανίτικα από εσάς τους γλωσσολόγους, με το δεύτερο κύμα της αλβανοφωνίας;» (δάσκαλος στη Λιβαδειά).

### **3. Θεμέλια και δυσχέρειες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την πολυγλωσσία**

Προκειμένου να χαραχτεί και να σχεδιαστεί στις λεπτομέρειές της μια εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική με στόχο την ενθάρρυνση της πολυγλωσσίας, θα έπρεπε σε πρώτη φάση να προσδιοριστεί η έννοια της πολυγλωσσίας που είναι πολυδιάστατη σε περιεχόμενο και χρήση.

Η πολυγλωσσία μπορεί να προσπελαστεί με διάφορους τρόπους: ως κατάσταση και ως δυναμική, ως ικανότητα, ως αξία και ως στόχος. Συγκεκριμένα: η πολυγλωσσία μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια συνύπαρξη γλωσσών χωρίς έμφαση στη διάδρασή τους, δηλαδή ως μια μάλλον στατική κατάσταση. Από την άλλη, η επαφή των γλωσσών μπορεί να θεωρηθεί στη δυναμική διάστασή της, με εστίαση του ενδιαφέροντος στη διάδραση και στη γλωσσική αλλαγή που συντελείται σε πολυγλωσσικές καταστάσεις (Τσοκαλίδου, 2008). Η διάκριση αυτή αποτυπώνεται εύγλωττα στη γαλλική ορολογία, μεταξύ « multilinguisme » και « plurilinguisme ».

Όπως είδαμε πιο πάνω, η έννοια της πολυγλωσσίας συγκεντρώνει ιδεολογικές τοποθετήσεις του τύπου «καλή» και «κακή» πολυγλωσσία. Συνδέεται επομένως με αξίες και αναπαραστάσεις, ενώ μπορεί ασφαλώς να τεθεί και ως ρητός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας ή ενός υπερκρατικού οργανισμού, όπως η

Ευρωπαϊκή Ένωση. Σε αυτό το πλαίσιο, η πολυγλωσσία αντιστοιχεί συχνά σε μια ικανότητα προς απόκτηση (πολυγλωσσική ικανότητα).

Η ένταξη της πολυγλωσσίας ως στόχου της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί στην πράξη να επιτευχθεί με δύο θεμελιώδεις κατευθύνσεις διδακτικών αποφάσεων και επιλογών: από τη μία, η πολύγλωσση διδασκαλία και μάθηση πρέπει να αποτελεί τμήμα της καθημερινής σχολικής πρακτικής, μέσω της διδασκαλίας πολλών γλωσσών στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και μέσω της ταυτόχρονης επαφής με πολλές γλώσσες, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής διαδρομής. Από την άλλη, μέρος της σχολικής πραγματικότητας, τόσο στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα όσο και στο επίπεδο των υπόλοιπων σχολικών δραστηριοτήτων, θα πρέπει να αποτελέσει και η εκπαίδευση για την πολυγλωσσία (Beacco & Byram, 2003: 16).

Αυτή η εκπαίδευση για πολυγλωσσία θα περιλαμβάνει ενέργειες ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας μιας «κουλτούρας πολυγλωσσίας». Απαραίτητες δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση είναι, μεταξύ άλλων:

α) η ευαισθητοποίηση διδασκόντων και διδασκομένων, ώστε να είναι έτοιμο το εκπαιδευτικό σύστημα να δεχθεί την πολυγλωσσία,

β) η αύξηση και διαφοροποίηση της παρουσίας των γλωσσών στα ΜΜΕ και στον δημόσιο χώρο,

γ) η συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας γύρω από τις γλώσσες και τη διδασκαλία τους, αντίθετα με τις συχνά απλουστευτικές αναπαραστάσεις για τα ζητήματα αυτά.

Ο σχεδιασμός για ζητήματα εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής περιλαμβάνει γενικά τρία στάδια (από τις αρχές στα μέτρα και στις τεχνικές εφαρμογής), καθένα από τα οποία θα πρέπει να διαμορφώνεται ανάλογα, όταν η πολυγλωσσία είναι κεντρικός της στόχος.

Έτσι, οι αρχές χάραξης εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής θα πρέπει να είναι, μεταξύ άλλων, η ισότητα των ευκαιριών, η διαφύλαξη των ατομικών ελευθεριών, ο διαπολιτισμικός και διαγλωσσικός σεβασμός, η κριτική θεώρηση του προβαλλόμενου κοινωνικού προτύπου της εκπαίδευσης, καθώς και η θέση που μπορεί να έχει σε αυτό η οικονομία της αγοράς με τις επιπτώσεις στις γλωσσικές ισορροπίες. Ο σεβασμός μιας «γλωσσικής οικολογίας» (πβ. Calvet, 1999· Hornberger, 2002) και της αξίας των γλωσσών στο πλαίσιο μιας «γλωσσικής αγοράς» (Bourdieu, 1991) συνιστούν εχέγγυα για την επιτυχία μιας γλωσσικής παρέμβασης. Με βάση τέτοιες αρχές λαμβάνονται οι κατάλληλες (θεωρητικά τουλάχιστον) αποφάσεις για την προσφορά διδασκαλίας γλωσσών στο σχολείο (σε εθνικό και, κυρίως, τοπικό επίπεδο), με διαφάνεια και αποτελεσματικότητα. Τέλος, στο επίπεδο της εφαρμογής, αποφασίζονται κατά συνεκτικό τρόπο οι τεχνικές και τα μέσα, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, τις συλλογικές προτεραιότητες, τις προθεσμίες, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κλπ.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Ελλάδας, οι αποφάσεις γλωσσικής πολιτικής κινούνταν επί πολλές δεκαετίες στην κατεύθυνση της επίσημης, εθνικής μονογλωσσίας ως κεντρικού στόχου του σχολείου και των δραστών του. Με άλλη λογική, ανοιχτή στην πολυγλωσσία και σύμφωνη με τις νέες ανάγκες του ελληνικού σχολείου και της de facto πολυγλωσσίας του, πάρθηκε η πρόσφατη απόφαση του Υπουργείου να προκηρύξει το πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» ([www.edulll.gr/?p=987](http://www.edulll.gr/?p=987)), με ρητή και δεσμευτική πρόβλεψη για διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών/-ριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Μια πρώτη, γενική παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι πως, έστω κι αν λαμβάνεται στην Ελλάδα με μια σχετική καθυστέρηση και ενώ έχει προχωρήσει η κριτική της εφαρμογής του σε άλλα περιβάλλοντα (πβ. Wiley & Valdés, 2000), το μέτρο της εισαγωγής στο σχολικό πλαίσιο των γλωσσών της μετανάστευσης υπηρετεί πράγματι τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της προάσπισης της πολυγλωσσίας. Σε πρώτη ανάγνωση, και σε συσχέτιση με τα αποτελέσματα της έρευνας που συνοπτικά παρουσιάστηκε εδώ, το μέτρο φαίνεται να παρουσιάζει μια σειρά από θετικά στοιχεία. Από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας, η διαχείριση των λαθών, η αξιοποίηση της εναλλαγής κωδίκων στο μάθημα της γλώσσας, η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε ομάδες μικτής ικανότητας όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια, η προσέγγιση στοιχείων των μητρικών γλωσσών των μαθητών, των ομοιοτήτων και διαφορών τους με την Ελληνική είναι πτυχές της σύλληψης του θέματος που συνάδουν με σύγχρονες και δοκιμασμένες τάσεις της διδακτικής των γλωσσών.

Σύμφωνη επίσης με τις αναπαραστάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών είναι η ένταξη, στα σημεία προτεραιότητας του έργου, της ανάπτυξης της γλώσσας του σχολείου (ακαδημαϊκής γλώσσας) και της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας για την προώθηση της μάθησης.

Αντίθετα, δυσχέρειες στην εφαρμογή του μέτρου εικάζουμε ότι μπορεί να εμφανιστούν σε σχέση με τον κεντρικό στόχο: «Η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών της ομάδας-στόχου και η αναγνώριση της ταυτότητάς τους με στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους». Έχει φανεί από έρευνες πως ο ρόλος των γλωσσών της μετανάστευσης για τα παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες ποικίλλει, όπως ποικίλλουν και οι εμπειρίες των παιδιών αυτών σε σχέση με την καταγωγή τους (βλ. Rampton, 1995): μπορεί οι γλώσσες προέλευσης να έχουν έντονο «κρυμμένο κύρος» (Auer & Dirim, 2000) ή και να είναι στιγματισμένες από άποψη ταυτότητας για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στο υπό συζήτηση μέτρο, η ταυτότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζεται υπόρρητα ως κάτι συγκεκριμένο και καθορισμένο, αλλά και ως επιδιωκόμενος και πανθομολογούμενος στόχος. Είναι συζητήσιμο ποια ταυτότητα χρειάζεται ενδυνάμωση και κατά πόσο αυτό πρέπει να γίνει στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μεταναστευτικών γλωσσών στο σχολείο (Γκότοβος, 2002: 187). Θα πρέπει εξάλλου να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιβάλλον και οι δράστες του είναι θετικά διακείμενοι απέναντι σε ένα σημείο προτεραιότητας όπως: «...η προώθηση της πολυγλωσσίας και η χρήση της ξένης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου». Και για το συγκεκριμένο θέμα υπάρχει ήδη ικανή ερευνητική παράδοση της οποίας θα μπορούσε να γίνει επίκληση (πβ. Greene, 1998· Huss, Grima & King, 2001).

#### **4. Προτάσεις για μια διδακτική της πολυγλωσσίας: η απαίτηση για κοινωνιογλωσσολογική έρευνα**

Παρουσιάσαμε ορισμένες πρώτες ενδείξεις για την υποκείμενη λογική και την εφαρμοσιμότητα του μέτρου της ένταξης στο ελληνικό σχολείο των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών/-ριών. Είναι γεγονός, ωστόσο, αν επιστρέψουμε στην εισαγωγή του μέτρου, πως η τεκμηρίωση της απόφασης αυτής δεν είναι εμφανής και η προσέγγιση είναι μάλλον ρυθμιστικού τύπου. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν υπήρξε ή όχι επαρκής και πολυδιάστατη επιστημονική στήριξη πριν την εξαγγελία του

μέτρου. Μια διεθνώς διάσημη υποστηρικτική γραμμή τέτοιων μέτρων έχει προταθεί στα έργα του Jim Cummins και του Colin Baker (βλ. τα μεταφρασμένα στα ελληνικά: Cummins, 1999 και Baker, 2001) που φαίνεται πως απηχείται και στην περίπτωση αυτή. Θα ήταν ίσως αναμενόμενο να προβληθούν τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας για τη σχολική πορεία ενός παιδιού (Gogolin, 2002). Όπως και να έχει, θα ήταν ασφαλώς ευκαιρία, κατά την εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ, να διεξαχθεί επισταμένη και διεπιστημονική έρευνα στους εξής άξονες, που ισχύουν και για τη λήψη κάθε άλλου μέτρου εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής (Ó Riagáin & Lüdi, 2002: 34):

α) ανάλυση του ζητήματος: φύση του ζητήματος, αναζήτηση εφαρμόσιμων λύσεων στην πράξη, αναζήτηση ανάλογων πρακτικών σε άλλα περιβάλλοντα, χρονική διάσταση.

β) Ανάλυση του περιβάλλοντος: στερεότυπα, αναπαραστάσεις για τις γλώσσες, στο σχολείο και στην κοινωνία, στάσεις και κίνητρα για την κατάκτηση γλωσσών (όπως στην έρευνα που παρουσιάσαμε πιο πάνω), η κατάσταση στην Ευρώπη (ο ρόλος της αγγλικής, γλωσσικές πολιτικές), η κατάσταση στην Ελλάδα (δημογραφικές εξελίξεις, γλώσσες στη χώρα: καθεστώς και χρήση τους), διδασκαλία των γλωσσών, πλαίσιο και τρόποι, ανίχνευση και ανάλυση αναγκών, αντιδράσεις κοινωνικών εταίρων, εκπαιδευτικών, γονέων, ΜΜΕ.

γ) Επιμέρους θέματα: αριθμός, ταύτιση και είδος γλωσσών που πρέπει να διδαχτούν, ανάγκες και πολιτικοί στόχοι που πρέπει να εξυπηρετηθούν, ισορροπίες μεταξύ γλωσσών, τυπική ή άτυπη μάθηση, σημείο εισαγωγής των γλωσσών στη σχολική διαδρομή, σειρά, συνθήκες, συνέχεια και ένταση της διδασκαλίας, παιδαγωγικοί στόχοι, παιδαγωγικά μέσα και μέθοδοι, αναγκαιότητα και είδος αξιολόγησης, οργανωτικό πλαίσιο, οικονομικά θέματα.

δ) απαραίτητες συνθήκες: κατάρτιση των εκπαιδευτικών, υλικά και πόροι διδασκαλίας/μάθησης, διάρκεια, αποδοχή σε τοπικό επίπεδο, αποδοχή σε πολιτικό επίπεδο.

Απομακρυνόμενοι από το συγκεκριμένο παράδειγμα εκπαιδευτικού γλωσσικού μέτρου και επιστρέφοντας στο ευρύτερο πλαίσιο μιας γλωσσικής πολιτικής προς όφελος της πολυγλωσσίας, θα προτείνουμε τους ακόλουθους εφτά προσανατολισμούς (πβ. Ανδρουλάκης, 2008: 256-272) του σχολείου:

1) Ευαισθητοποίηση και διδασκαλία του ενδιαφέροντος για τις γλώσσες και τους πολιτισμούς του κόσμου (ως χωριστό αντικείμενο από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)

2) Προετοιμασία για τη διά βίου εκμάθηση των γλωσσών

3) Προσαρμογή της μεθοδολογίας, με έμφαση στην αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/-ριών και στη μαθησιακή αυτονομία τους

4) Προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, με σαφή διαφοροποίηση των στόχων και επικέντρωση στις διαπολιτισμικές δεξιότητες

5) Ανάπτυξη της πολύγλωσσης αφύπνιση και ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα των κοινών στοιχείων και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των γλωσσών

6) Καθορισμός μιας πολιτικής της πολυγλωσσίας σε τοπικό επίπεδο, με σεβασμό στις τοπικές διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες

7) Ολοκληρωμένη προσέγγιση στη διδακτική των γλωσσών (πρώτων, δεύτερων, ξένων), με ενιαίες αρχές και χωρίς τεχνητούς κατακερματισμούς.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). «Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα». Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Σ. Χατζησαββίδης, *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 111-128.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). «Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία». Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τόμος Α', 91-95.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση

- Androulakis, G. (2009). 'Les élèves issus de l'immigration face aux langues : résultats d'une enquête et pistes à explorer'. *Synergies sud-est européen*, n°2, 157-168.
- Auer, P. & Dirim, I. (2000). "Das versteckte Prestige des Türkischen". In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, 97 - 112.
- Beacco, J.-Cl. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). 'The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort'. *The Modern Language Journal*, 89, I, 19-36.
- Gogolin, I. (2002). *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*. Etude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Greene, J. (1998). *A Meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont, CA: Thomas Rivera Policy Institute.
- Hornberger, N. (2002). 'Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach'. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Huss, L., Grima, A.C. & King, K. (eds.) (2001). *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Ó Riagáin, P. & Lüdi, G. (2002). *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Rampton, B. (1995). *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London & New York: Longman.
- Wiley, T. & Valdés, G. (eds) (2000). 'Heritage Language Instruction in the United States: A Time for Renewal'. *Bilingual Research Review*, 24 (4) (όλο το τεύχος).

## Abstract

This paper presents some of the results and conclusions of a research undertaken in 2007 and 2008 through interviews and questionnaires. It focuses on the attitudes of students attending the 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade of public compulsory education in Greece towards languages which are already taught in their schools or may potentially be offered in the future, with a special interest on the languages of immigrant communities in Greece. Besides, the paper deals with students' and teachers' representations about the concept and content of multilingualism. Two of the conclusions of the study are that positive attitudes towards multilingualism show a downward trend from the 5<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> grade, and that education actors in Greece are far from recognizing the right of immigrant languages to be taught in Greek schools. With such data available, the paper discusses the measure of introducing immigrant community languages in Greek schools and advances some general principles and suggestions of education and language policy, in order to encourage multilingualism and efficient intercultural communication in today's Greek public schools.

**Keywords:** multilingualism, language learning, immigration, attitudes, representations, language policy.

**Γιώργος Ανδρουλάκης**  
Αναπληρωτής Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221 Βόλος  
τηλ. 24210 74653, fax 24210 74786  
e-mail: [androulakis@uth.gr](mailto:androulakis@uth.gr)

# Πρόσληψη θεσμικών κειμένων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από στελέχη της εκπαίδευσης

*Χριστίνα Μαλιγκούδη*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το πώς προσλαμβάνουν θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης τις κυβερνητικές πολιτικές περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, αντικείμενο της έρευνας είναι να εξεταστεί αν τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης γνωρίζουν τις σχετικές κυβερνητικές πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πώς τοποθετούνται απέναντι σε αυτές και αν προτείνουν αλλαγές στη σχετική νομοθεσία, προκειμένου να συμβαδίσει το ελληνικό σχολείο με τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης από όλες τις βαθμίδες της «πυραμίδας» του εκπαιδευτικού συστήματος σε τρεις νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας, από αστικά, ημιαστικά και αγροτικά μέρη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν δύο διαφορετικές ομάδες θεσμικών προσώπων. Συγκεκριμένα, τα στελέχη της εκπαίδευσης, που βρίσκονταν στις «ανώτερες» θέσεις της σχολικής διοίκησης, παρουσίασαν μια σχετικώς γραφειοκρατική προσέγγιση απέναντι στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και αγνοούσαν σε γενικές γραμμές τα προβλήματά τους, αλλά και τις προοπτικές που θα είχε η εφαρμογή της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη. Οι ερωτηθέντες διευθυντές και δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής, τα «κατώτερα» δηλαδή στελέχη της εκπαίδευσης, ωστόσο, φάνηκαν ότι βιώνουν αμεσότερα τις επιπτώσεις της συνύπαρξης των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών στο σχολείο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρόγραμμα «Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», πρόσληψη κυβερνητικών πολιτικών για διαπολιτισμική εκπαίδευση από θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης

## 1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της σημερινής παρουσίασης είναι η πρόσληψη των κυβερνητικών πολιτικών, που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης. Ως κυβερνητικές πολιτικές εννοούμε εκείνες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εφαρμόζονται σήμερα σε σχολικές μονάδες: Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και το πρόγραμμα «Ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Θα πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι δεν αναλύουμε την εφαρμογή των διατάξεων αυτών στο επίπεδο της σχολικής πράξης, αλλά αναλύουμε τα λεγόμενα και τις ερμηνείες των θεσμικών προσώπων της εκπαίδευσης σχετικά με τις εν λόγω εκπαιδευτικές πολιτικές.

## 2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Είναι λίγο ως πολύ γνωστές οι κυβερνητικές πολιτικές που έχουν θεσπιστεί στην Ελλάδα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση (στη δεκαετία του 1970) θεσπίστηκαν ευνοϊκές και βοηθητικές ρυθμίσεις για τους παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίες αφορούσαν κυρίως βαθμολογικές ελαφρύνσεις. Επίσης, την ίδια περίοδο θεσμοθετούνται και τα Σχολεία Αποδήμων. Στη δεύτερη φάση (1980-1996), θεσπίζονται τα Σχολεία Παλιννοστούτων, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία αποτελούν υποστηρικτικά μέτρα για την (γλωσσική κυρίως) εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Στην τρίτη φάση (1996-2000) τα Σχολεία Παλιννοστούτων με τον νόμο 2413/96 εξελίσσονται στα σημερινά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στην τέταρτη και τελευταία φάση (στην πρώτη δεκαετία του 2000) εφαρμόζονται ευρωπαϊκά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου επιχειρείται πιο εστιασμένα η εφαρμογή των βασικών αξιωμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και η καταπολέμηση των αρνητικών σημείων, που είχαν δημιουργηθεί με τις προαναφερθείσες κυβερνητικές πολιτικές.

## 3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Σχετικά με τη μεθοδολογία, η κύρια περιοχή της έρευνάς μας ήταν η περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς σύμφωνα με στοιχεία του ΠΙΟΔΕ (2004:114), είναι η δεύτερη διοικητική περιφέρεια σε ποσοστό Αλβανών μαθητών, μετά την Αττική. Τα θεσμικά πρόσωπα, τις απόψεις των οποίων μελετήσαμε, ήταν η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, οι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού, Σχολικοί Σύμβουλοι καθώς και διευθυντές και δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι σχολικές αυτές μονάδες επιλέχθηκαν με βάση δύο κριτήρια: το γεωγραφικό (επιλέξαμε δηλαδή σχολεία από νομούς και με υψηλό και με χαμηλό ποσοστό Αλβανών μαθητών) και το κοινωνικό (εδώ αναφερόμαστε περισσότερο στην πόλη της Θεσσαλονίκης, όπου επιλέξαμε σχολεία και από την Ανατολική και από τη Δυτική Θεσσαλονίκη). Συγκεκριμένα, επιλέξαμε 13 σχολικές μονάδες από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Σερρών (που έχουν χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών) και Πιερίας (που έχουν, αντίθετα, υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών), από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Βασικό εργαλείο της έρευνας ήταν η συνέντευξη με τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης, η οποία κινήθηκε σε ημι-δομημένες ερωτήσεις. Η θεματολογία των συνεντεύξεων αφορούσε τους εξής γενικούς άξονες: εφαρμογή των θεσμικών κειμένων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας/ νομού/ σχολικής μονάδας, ο θεσμικός ρόλος των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι προβληματισμοί τους (ερμηνεία, εμπειρίες, επιθυμίες) σχετικά με τις εν λόγω εκπαιδευτικές πολιτικές και τέλος, γενικότεροι προβληματισμοί σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.



#### 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Πριν ξεκινήσουμε αναλυτικά με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, πρέπει να αναφερθεί ότι την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν λειτουργούσε Φροντιστηριακό Τμήμα σε κανένα σχολείο του δείγματός μας. Όπως παρέθεσαν τα ερωτώμενα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης στις συνεντεύξεις, αυτό οφείλεται κυρίως στη μη λειτουργικότητά τους (δηλαδή γίνονται μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και υπάρχει έλλειψη χώρου και απροθυμία εκπαιδευτικών). Σχετικά με το πρώτο θεσμικό μέτρο, τις Τάξεις Υποδοχής, η ομάδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού συμφώνησε σε ένα πρώτο επίπεδο για τη χρησιμότητά τους. Ωστόσο, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις (εκτός από μία) εκφράστηκε η άποψη πως «βοηθούν οι Τάξεις Υποδοχής στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών, αλλά είναι καλύτερα τα παιδιά αυτά να εντάσσονται απευθείας μέσα στην τάξη, μέσα στο σχολείο, μέσα στο κανονικό σχολείο» (ΘΠ6: 34-36, 45). Η μία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που δεν συμφωνούσε με αυτήν την τοποθέτηση, εξέφρασε την άποψη ότι πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος των Τάξεων Υποδοχής, όχι βέβαια τόσο θεσμικά, αλλά εκ των έσω: «Πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος της Τάξης Υποδοχής. Όλα βέβαια εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει την Τάξη Υποδοχής, τη διάθεση που έχει να προσφέρει και από τον Διευθυντή του Σχολείου» (ΘΠ4: 74-78).

Από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων εκφράστηκαν διάφορες τοποθετήσεις, αν και λακωνικές, απέναντι στο ζήτημα της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Στο σύνολό τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι εξέφρασαν την άποψη πως ως θεσμός οι Τάξεις Υποδοχής μπορούν να βοηθήσουν τον αλλοδαπό μαθητή να ενταχθεί τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στον κοινωνικό περίγυρό του. Ωστόσο, επεσήμαναν ότι απουσιάζει η σχετική κατάρτιση των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής σχετικά με το πώς θα πρέπει να διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές και ότι θα πρέπει ο θεσμός αυτός να ενισχυθεί γενικότερα από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, χωρίς ωστόσο να μπουν σε λεπτομέρειες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για αυτήν την γενική τοποθέτηση είναι το εξής: «Εγώ βέβαια δεν είμαι ικανοποιημένος, θα ήθελα πολλά περισσότερα. Αλλά δεν ξέρω τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό» (ΘΠ7:27-28).

Στο επίπεδο των διευθυντών των σχολικών μονάδων, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές τόνισαν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών οι Τάξεις Υποδοχής. Ωστόσο, εκφράστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ερμηνεία της λειτουργίας τους. Δηλαδή για μερικούς διευθυντές, οι Τάξεις Υποδοχής νοούνται ως ένας δυναμικός φορέας μετάδοσης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, προκειμένου οι μαθητές να «ισοσταθμίσουν» τις γνώσεις και το «εθνικό» ελληνικό φρόνημα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, όπως για παράδειγμα: «Να μάθουν για την ελληνική γραφή και την ελληνική γλώσσα, ανάγνωση και το κυριότερο: την ιστορία μας, τα ήθη και έθιμά μας. Δεν ξέρω σε άλλα σχολεία τι κάνουν, αλλά εδώ εμείς βγάζουμε πραγματικά Ελληνάκια. Να αγαπήσουν τη σημαία μας, να αγαπήσουν τη χώρα μας. Την ιστορία μας, τη γλώσσα μας» (ΘΠ15: 168-171, 219-221). Αντίθετα, για άλλους διευθυντές, οι Τάξεις Υποδοχής πρέπει να σέβονται έμπρακτα το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και να το

αξιοποιούν προς όφελος της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας: *«Το παιδί έρχεται με ένα γνωστικό υπόβαθρο στο σχολείο που δεν πρέπει να χαθεί ούτε να σταματήσει, θα πρέπει να συνεχιστεί»* (ΘΠ18: 56-58).

Οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής υπογράμμισαν επίσης τη σημασία του εν λόγω θεσμού για την εκπαίδευση και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα. Οι συνεντευξιαζόμενοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι Τάξεις Υποδοχής βοηθούν κυρίως τον αλλοδαπό μαθητή στο να καταθέτει και να «ξεδιπλώνει» το γνωστικό κεφάλαιο που φέρει, ενισχύουν την συναισθηματική ασφάλειά του, προσφέρουν εστιασμένη διδασκαλία και επισημαίνουν, τέλος, τον σημαντικό ρόλο που παίζει η Τάξη Υποδοχής στην ένταξη του μαθητή στην «κανονική» τάξη και γενικότερα στο σχολικό γίγνεσθαι.

Και στην περίπτωση του δεύτερου θεσμικού μέτρου, των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπογραμμίστηκε η σημασία τους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από τα θεσμικά πρόσωπα της Περιφερειακής Διεύθυνσης καθώς και από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ακόμη και αν δεν υπάρχουν στους νομούς Σερρών και Πιερίας Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Βέβαια, εκφράστηκε και η άποψη από δύο διευθύνσεις ότι σε πολλές περιπτώσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης των παιδιών, που φοιτούν σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να προταθούν οι λόγοι και οι τρόποι αντιμετώπισης, αν και υπήρξαν αντίστοιχα ερωτήματα στις συνεντεύξεις.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που ερωτήθηκαν, επεσήμαναν πως η νομοθεσία, που προέβλεπε την ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ήταν καινοτόμα, ωστόσο πρόσθεσαν πως στην πράξη υπάρχουν πολλά προβλήματα και ελλείψεις, για τα οποία ευθύνεται κυρίως η σχολική διοίκηση. Είναι αλήθεια, ωστόσο, ότι και τα εν λόγω στελέχη της εκπαίδευσης δεν εξέφρασαν τις απόψεις τους σε εκτενή βαθμό. Για παράδειγμα: *«Ένα πρόβλημα που έχει το συγκεκριμένο σχολείο είναι ότι έχει γίνει γκέτο. Δηλαδή, μαζεύτηκαν εκεί παιδιά αλλοδαπά και αυτό έκανε τα Ελληνάκια να φύγουν, δηλαδή οι οικογένειες ήθελαν να φύγουν και να κάνουν μεταγραφή σε άλλο σχολείο. Η αλήθεια είναι ότι αν το παιδί μου ήταν να πάει σε κάποια τάξη, που είχε ογδόντα τοις εκατό παιδιά αλλοδαπά, θα ήμουν διστακτικός, για να μην πω ότι θα το έπαιρνα από εκεί»* (ΘΠ7:35-40,45-47).

Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επεσήμαναν λεπτομερώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο θεσμός του Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σχολική πράξη: κίνδυνος περιθωριοποίησης των αλλοδαπών παιδιών, απουσία συστηματικότητας της βοήθειας των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μη εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και απουσία λοιπών «διαπολιτισμικών» δραστηριοτήτων, οι οποίες ωστόσο αναφέρονται στη σχετική νομοθεσία.

Σχετικά με το τρίτο θεσμικό μέτρο, το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση» εφαρμοζόταν την εποχή της έρευνάς μας κυρίως στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Για αυτό γνώριζαν τη λειτουργία του μόνο τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης με έδρα τη Θεσσαλονίκη. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι η Περιφερειακή Διεύθυνση και οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνώριζαν το όλον του προγράμματος (όχι λεπτομέρειες) και υπογραμμίστηκε σε γενικές γραμμές η σημασία του για την

εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι ίδιοι αναγνώριζαν και προωθούσαν συνειδητά την εφαρμογή του.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πιερίας και Σερρών γνώριζαν ελάχιστα στοιχεία για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς στις δικές τους περιφέρειες το πρόγραμμα αυτό δεν είχε εκτεταμένη εφαρμογή. Ωστόσο, και στη Θεσσαλονίκη υπήρξαν Σύμβουλοι, που δεν ήταν ενημερωμένοι για τη λειτουργία του εν λόγω προγράμματος: «Δεν το ξέρω αυτό. Ε, το ξέρω το πρόγραμμα, αλλά δεν ξέρω ακριβώς τι γίνεται» (ΘΠ7:81-82). Ωστόσο, σύμφωνα με στοιχεία του προγράμματος<sup>1</sup>, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές και ποικίλες παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες, έχει παραχθεί εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό και κυρίως έχουν γίνει ενημερωτικές συναντήσεις με Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο της δράσης των επιμορφώσεων.

Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής τόνισαν στις συνεντεύξεις τη χρησιμότητα πρώτον των μαθημάτων ενίσχυσης της γλώσσας και δεύτερον των επιμορφωτικών σεμιναρίων, που διοργανώνονταν στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος για εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι δύο βασικά σημεία, που υστερούσε η έως τότε κυβερνητική πολιτική. Ωστόσο, επεσήμαναν και τα «μελανά» σημεία του προγράμματος, όπως η ασυνέχειά του, δηλαδή το γεγονός ότι εφαρμόζεται κάθε δύο-τρία χρόνια και, συνεπώς, τα παιδιά δεν μπορούν να επωφεληθούν από τις δράσεις του σε σταθερή βάση και δεύτερον ότι δεν εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, αλλά μόνο σε μερικά επιλεγμένα.

## 5. Συζήτηση

Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν τρία βασικά συμπεράσματα. Πρώτον, φαίνεται να συγκροτούνται δύο ομάδες ανάμεσα στα ερωτώμενα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα «ανώτερα» θεσμικά στελέχη, πρόσωπα δηλαδή από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, από τους Προϊσταμένους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού και από τους Σχολικούς Συμβούλους. Η αξιολόγηση των θεσμών από την ομάδα αυτήν ήταν αρκετά γενική. Συγκεκριμένα, δεν φάνηκαν να γνωρίζουν τα προβλήματα, που δημιουργούνται σε μια πολυπολιτισμική τάξη και κυρίως δεν θεώρησαν ότι είναι επιτακτική μια θεσμική αλλαγή για την αρμονικότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, οι περισσότεροι προσέγγισαν τις ερωτήσεις σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς δεν ανέφεραν εμπειρίες τους σχετικά με την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη, όπως για παράδειγμα επίσκεψη σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή διεξαγωγή σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Βέβαια, τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν, εξήχθησαν από συνεντεύξεις, σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και από συγκεκριμένα υποκείμενα. Ωστόσο, αποτελούν μια τάση και ως τέτοια μπορούμε να την εντάξουμε μέσα στη γενικότερη συζήτηση περί πρόσληψης και εφαρμογής των θεσμικών μέτρων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα «κατώτερα» θεσμικά πρόσωπα (αναφερόμαστε πάντα στη σχολική διοικητική πυραμίδα), τους διευθυντές και τους δασκάλους Τάξεων Υποδοχής. Η ομάδα αυτή αντιμετωπίζει το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική πράξη. Οι διευθυντές, λοιπόν, και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής του δείγματός μας, σε αντίθεση με την πρώτη ομάδα, εξέφρασαν την

αγωνία και τον προβληματισμό τους για το μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρείχαν πληροφορίες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο, τις καταστάσεις που βιώνουν, τη σχολική επίδοσή τους ή τη συμβολή των αλλοδαπών γονέων στην πρόοδο των παιδιών τους. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το απόσπασμα συνέντευξης με έναν δάσκαλο: «Οι Σύμβουλοι πάντα λένε «μπράβο, καλά κάνεις» σε εμένα και σε όλους τους δασκάλους. «Συνέχισε έτσι». Να συνεχίσω τι; Να συνεχίσω πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί, τη μια έτσι την άλλη αλλιώς; Θέλω να νιώθω σιγουριά ότι διδάσκω σωστά σε αυτά τα παιδιά. Ποιο είναι το σωστό; Έχω ανάγκη να το μάθω» (ΘΠ26:157-160).

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι ανάμεσα στους ερωτώμενους διευθυντές και δασκάλους Τάξεων Υποδοχής παρατηρήθηκε διαφορά σχετικά με την πρόσληψη των θεσμικών μέτρων, πιθανότατα λόγω τους γεγονότος ότι οι δάσκαλοι βρίσκονται μέσα στην τάξη και βιώνουν άμεσα τα προβλήματα και τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι μαθητές για να προσαρμοστούν, σε αντίθεση με τους διευθυντές που δεν είναι πάντα παρόντες σε αυτήν τη διαδικασία και φαίνεται να την προσεγγίζουν περισσότερο διοικητικά και «γραφειοκρατικά». Ένας διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά: «Μου ήρθαν πέντε μαθητές στο μέσο της χρονιάς. Πού να τους εντάξω εγώ αυτούς τους μαθητές; Δηλαδή η δυσκολία μου είναι ποιος θα αναλάβει αυτούς τους μαθητές να τους διδάξει την ελληνική γλώσσα. Διότι να ξεκινήσουμε πρώτα από εκεί. Να μάθει πρώτα να συνεννοείται. Διότι έρχονται εδώ και μας κοιτάνε» (ΘΠ23: 66-70). Για έναν δάσκαλο Τάξης Υποδοχής, αυτό που προέχει είναι η συναισθηματική ενίσχυση: «Στην αρχή ήταν απόμακρα, δεν τα πλησίαζαν, προσπαθούσαν να ήταν μακριά, τα Ελληνάκια τραβήχτηκαν προς την άλλη πλευρά, εγώ έκανα υπερπροσπάθεια να τα φέρω πιο κοντά. Μετά, μέσα στην τάξη, αφού δημιουργήσαμε ζεστό κλίμα, προχωρήσαμε και διδακτικά» (ΘΠ30:11-15).

Το τρίτο και τελευταίο συμπέρασμα είναι ότι στην ομάδα των διευθυντών υπήρξαν διαφοροποιήσεις. Προέκυψαν, δηλαδή, δύο τάσεις: από τη μία διευθυντές, που προωθούν στη σχολική πράξη (σύμφωνα με τα λεγόμενά τους) το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές από τη χώρα καταγωγής τους και, από την άλλη, διευθυντές που θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να αφομοιωθούν στο σχολικό γίνεσθαι για χάρη της σχολικής ομαλότητας και αρμονίας (θυμόμαστε τη φράση «να τα κάνουμε πραγματικά Ελληνάκια»). Η σύνθεση των ομάδων αυτών φαίνεται να κινείται ανεξάρτητα από το γεωγραφικό και το κοινωνικό κριτήριο, από την ύπαρξη δηλαδή πολλών αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο ή από το αν η περιοχή του σχολείου ήταν αστική, ημιαστική ή αγροτική, κριτήρια που είχαμε θέσει στη διαδικασία της δειγματοληψίας. Φαίνεται να εξαρτάται περισσότερο από την ιδεολογία και την ευαισθητοποίηση του καθενός πάνω στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πεδίο, καθώς και από την πιθανή επιστημονική κατάρτιση, που μπορεί να έχει ο καθένας πάνω στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **Σημείωση:**

i. [www.keda.gr](http://www.keda.gr) (ημερομηνία πρόσβασης: 07/01/2009)

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. και Μανιάτη, Ε. (2005). «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική πολυμορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», εισήγηση στο συνέδριο *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, 21-23 Οκτωβρίου, Ρόδος.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). «Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος», εισήγηση στο συνέδριο *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*, 8 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη.
- Κοιλιάρη, Α. (2000). «Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Εμπειρίες, σκέψεις προβληματισμοί», στο Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 130-139
- Χατζηδάκη, Α. (2007). «Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων», στο Κ. Ντίνας και Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745.

## Abstract

The object of the present paper is the examination of the way that institutional persons of education (directors, teachers etc.) perceive the governmental policies for the education of foreign pupils in Greece. Interviews were conducted with institutional persons of education in three departments (Thessaloniki, Serres, Pieria) from urban, rural and semi rural regions of the prefecture of Central Macedonia. The results show that there are differences in the perception of the governmental policies in question among the several groups of institutional persons of education, which are thoroughly discussed in the present paper.

**Keywords:** Reception classes, Complementary Courses, Schools of Intercultural Education, Program 'Integration of Repatriate and Immigrant Students in Primary Schools', perception of governmental policies by education staff

**Χριστίνα Μαλιγκούδη**  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης  
Διδάσκουσα της ελληνικής γλώσσας  
στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.  
και στο Ινστιτούτο Χερσονήσου του Αίμου  
Αριστοφάνους 9, 55133 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2310 410531 & 6973533901  
e-mail: [emaligkoudi@edc.uoc.gr](mailto:emaligkoudi@edc.uoc.gr)

## Παράλληλες πολιτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο μέσα από το παράδειγμα της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά

*Άγγελος Χατζηνικολάου*

### Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες και στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί σε επιστημονικό, δημοσιογραφικό, εκπαιδευτικό και σε κοινωνικό επίπεδο ένας ιδιόμορφος λόγος απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα με κύρια χαρακτηριστικά στις προτάσεις διαχείρισής της: την αφομοίωση, ενσωμάτωση ή ένταξη. Το σύνολο του λόγου χρησιμοποιεί μια πληθώρα επιχειρημάτων φορτισμένα με αρνητικό περιεχόμενο του τύπου: προβλήματα ή επιπτώσεις πχ για την εκπαίδευση ή την κοινωνική ασφάλιση από την παρουσία παιδιών μεταναστών ή παιδιών Ρομά στο σχολείο και στην κοινωνία με ότι αυτά συνεπάγονται την υπόθαλψη ρατσιστικού λόγου ή ρατσιστικών συμπεριφορών. Ταυτόχρονα φαίνεται να μην τίθεται ως αναγκαία προϋπόθεση να εξετάζουμε στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, κάποια κριτήρια για αλλαγές των δομών, ώστε να γίνει δυνατή μια ευρύτερη ανάλυση της ένταξης στο σχολείο όλων των παιδιών των παραπάνω κατηγοριών και στην κοινωνία των οικογενειών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι όποιες πολιτικές δεν απευθύνονται μόνο στις συγκεκριμένες ομάδες μεταναστών, μειονοτήτων και των Ρομά ή στην προσαρμογή τους, αλλά κρίνεται ως απαραίτητη διαδικασία η αλλαγή της νοοτροπίας και των κυρίαρχων αυτονόητων τόσο των πολιτών της κυρίαρχης ομάδας όσο και των αυτονόητων λειτουργίας των πλαισίων των θεσμών στη βάση αξιών των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της αλληλεγγύης. Τα παραπάνω αναδεικνύουν ότι οι διαδικασίες, που δρομολογούνται για τη βελτίωση των όρων απόκτησης της ιδιότητας του πολίτη στη χώρα μας ως στόχο της ένταξης από άτομα: μετανάστες, μειονότητες και Ρομά, διαμορφώνουν νέες συνθήκες και προκαλούν συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σε πολιτικό, νομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Στην εκπαίδευση διαμορφώνεται ένας λόγος, σύμφωνα με τον οποίο όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες πρέπει να κατατείνουν στη διαμόρφωση συνθηκών συνεργασίας και στον εφοδιασμό όλων των μαθητών/τριών (γγγενών και μη) με τα βασικά εφόδια για τη ζωή, αλλά και με διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες, για να είναι σε θέση να λειτουργούν με επάρκεια στο σχολικό περιβάλλον (και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον). Όμως όλα τα προηγούμενα, ως φιλόδοξος εκπαιδευτικός στόχος, προσκρούουν σε μια πλειάδα εκπαιδευτικών αυτονόητων με αποτέλεσμα παιδιά των παραπάνω κατηγοριών να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση, θεσμικός ρατσισμός, Ρομά, μετανάστες, κοινωνικός αποκλεισμός

## Εισαγωγικά

Τις τελευταίες δεκαετίες και στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί σε όλα τα επίπεδα (σε επιστημονικό, δημοσιογραφικό, εκπαιδευτικό και σε κοινωνικό επίπεδο) ένας πολύπλοκος λόγος απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα με κύρια χαρακτηριστικά διαχείρισής της μια σειρά από προτάσεις αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή ένταξης παρά την ασαφή διάκρισή τους σε επίπεδο καθημερινής διδακτικής (Παρσάνογλου, 2007:10).

Μεγάλο μέρος του λόγου χρησιμοποιεί πληθώρα επιχειρημάτων φορτισμένα με αρνητικό περιεχόμενο του τύπου: προβλήματα ή επιπτώσεις στην εκπαίδευση από την παρουσία παιδιών μεταναστών ή Ρομά και μειονοτήτων στο σχολείο (Δραγώνα-Φραγκουδάκη, 2007 Χατζηνικολάου, 2007)<sup>1</sup>. Με άλλα λόγια η παρουσία των παιδιών των παραπάνω ομάδων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία εκλαμβάνεται ως πρόβλημα. Κάθε πρόβλημα επιζητά λύση ή απαντήσεις και στην περίπτωσή μας τις περισσότερες φορές διαμορφώνεται στο σχολείο ως κυρίαρχη πρόταση επίλυσης του προβλήματος η αφομοίωση ή η αποτυχία και επακόλουθό της η αποπομπή. Με βάση όλα τα προηγούμενα η στοχοποίηση των παιδιών των παραπάνω ομάδων ως θύτες για την «κατάντια» του εκπαιδευτικού συστήματος είναι επωδός πολλών λόγων. Αυτή η στοχοποίηση, ως διαδικασία, αποτελεί το περιεχόμενο ρατσιστικού λόγου και ενισχύεται με την υπόθαλψη απόδοσης ευθύνης για χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στους μετανάστες, στους Ρομά και σε άλλες μειονότητες. Ο κυρίαρχος λόγος θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στον υπότιτλο άρθρου εφημερίδας: *«Η φοίτηση αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό σχολείο επιδείνωσε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη άμεσων παρεμβάσεων»* (Αγγελιοφόρος 11.12.09). Έχει ιδιαίτερη σημασία η απόδοση ευθυνών στην παρουσία παιδιών αλλοδαπών, τα οποία σε τελική ανάλυση υφίστανται τα αρνητικά αποτελέσματα τόσο της σχολικής αποτυχίας όσο και της μαθητικής διαρροής. Μήπως υπονοείται ότι αν δεν εγγράφονταν καθόλου στο σχολείο, δεν θα επιφορτίζονταν το σχολείο με την επιβάρυνση αυτού του φαινομένου; Επιπλέον η σχολική αποτυχία, ως φαινόμενο, τίθεται φανερά σε συσχέτιση με την παρουσία των παιδιών αλλοδαπών υπονοώντας τον κυρίαρχο μύθο της πτώσης του επιπέδου σπουδών.

Τα ζητήματα λοιπόν της ένταξης τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση των παιδιών των παραπάνω ομάδων εστιάζεται στην οργάνωση του ίδιου του κράτους και στις πολιτικές του ή στα μέλη των ομάδων; Ερώτημα που θα κληθούμε να απαντήσουμε προσδιορίζοντας διαστάσεις του.

## Παρατηρήσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας από τους θεσμούς και την εκπαίδευση

Η μέχρι τώρα αντιμετώπιση της παρουσίας στο σχολείο των παιδιών των παραπάνω ομάδων εστιάζεται καθαρά και μόνο σε λογικές ατομικής ευθύνης. Για να γίνει σαφέστερο αυτό. Εκλαμβάνεται ως αυτονόητο ότι ο γραμματισμός των παραπάνω παιδιών είναι ατομική τους υπόθεση και ως δια μαγείας θα δρομολογήσει αυτονόητα λύσεις σε όλα τα επίπεδα ένταξης. Έτσι μονομερώς η εκπαίδευση θεωρείται ως ο βασικότερος παράγοντας της ευρύτερης αυριανής (ως ενήλικες) κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών Μεταναστών Ρομά και μειονοτήτων.

Σπάνια έρχονται στην δημοσιότητα οι οικονομικές συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών των παραπάνω ομάδων ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας των

παιδιών τους, αν και έχουν καταγραφεί σε έρευνες ότι οι συνθήκες διαβίωσης και επιπλέον οι οικονομικές και οι πολιτικές συνθήκες είναι που παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών καθώς και στη συνέχεια στη σχολική τους επιτυχία (Δραγώνα Φραγκουδάκη, 2007: ο.π., Κογκίδου, Τρέσσου, Τσιάκαλος, 1997, Μαρβάκης, Παρσάνογλου, 2001, Παύλου, Χριστόπουλος, 2004, Τσιάκαλος, 2006).

Σε επίπεδο εφαρμοσμένης πολιτικής από την μέχρι τώρα δημόσια προσέγγιση των προβλημάτων, που βιώνουν οι παραπάνω ομάδες, καταγράφεται ένας ιδιόμορφος λόγος, που διαμορφώνεται από θεσμούς του κράτους (Υπουργεία, υπηρεσίες, Ινστιτούτα ΜΜΕ κλπ). Στη συνέχεια λόγος και εξουσία τείνουν να επιβάλλουν λογικές, που οδηγούν θεσμικά στην επιβολή ή υιοθέτηση αντίστοιχων συμπεριφορών από τους/τις υπαλλήλους τους. Ο λόγος αυτός περιλαμβάνει έννοιες όπως: 1 Την παραβατικότητα όλων των παραπάνω ομάδων γενικεύοντας για το σύνολο του πληθυσμού τους με αδικήματα του τύπου: λαθρομετανάστευση, βία, εγκληματικότητα, ναρκωτικά κλπ. 2 Επιδείνωση ανεργίας. 3. Φορείς μολυσματικών ασθενειών. 4 και στην εκπαίδευση όλο το γνωστό πλαίσιο της πτώσης του επιπέδου σπουδών κλπ.

Αν παρακολουθήσει κάποιος/α το λόγο των προαναφερθέντων φορέων-υπηρεσιών-θεσμών ή υπουργείων (σε ημερίδες, δημοσιεύσεις τους ή άλλες επίσημες ανακοινώσεις) παρατηρεί ότι τονίζεται ως κοινή επωδός η αναγκαιότητα για μεταξύ τους συνεργασία και κυρίως με την εκπαίδευση. Φαίνεται όμως ότι οι γραφειοκρατικές δομές του καθενός θεσμού είναι τόσο ισχυρές, που καθιστούν την όποια συνεργασία αδύνατη. Εκείνο όμως που ξεχωρίζει και διατρέχει οριζόντια το σύνολο του λόγου των παραπάνω θεσμών, χωρίς να χρειάζεται η οποιαδήποτε συνεργασία γι' αυτό, είναι ένα σύνολο μύθων και αρνητικών διακρίσεων, που διαχέονται ανάμεσα στους θεσμούς και γενικεύονται εύκολα για το σύνολο του πληθυσμού των μεταναστών των μειονοτήτων και για τους Ρομά.

Για τους Ρομά πιο συγκεκριμένα: Από φορείς του πρώην υπουργείου Δημ Τάξεως: τονίζεται η παραβατικότητα και η συμμετοχή των Ρομά σε κλοπές, ναρκωτικά κλπ. Από φορείς του υπουργείου υγείας η επιβάρυνση των νοσοκομείων από ανασφάλιστους Ρομά. Από φορείς του ΥΠΕΠΘ η σχολική παραβατικότητα, η δήθεν πολιτισμική ασυμβατότητα των Ρομά με την εκπαίδευση, η πτώση του επιπέδου σπουδών κλπ. Από φορείς της κοινωνικής προστασίας η δήθεν πολιτισμική ασυμβατότητα της στεγαστικής διαμονής των Ρομά. Από φορείς του υπουργείου εργασίας η δήθεν πολιτισμική ασυμβατότητα των Ρομά με την έμμηστη εργασία. Από φορείς του υπουργείου οικονομικών η φοροδιαφυγή κλπ. Σε κάθε περίπτωση διαμορφώνεται ένας λόγος, οποίος έχει άμεσες επιδράσεις στις στάσεις των ίδιων των φορέων και την υιοθέτηση συμπεριφορών ανάλογα με την περίπτωση, οι οποίες εκτείνονται από την ποινικοποίηση ως την πλήρη αδιαφορία εις βάρος των Ρομά (Χατζηνικολάου, 2005). Επιπλέον φαίνεται πως η όλη προσέγγιση των προβλημάτων, που βιώνουν οι Ρομά, διαχειρίζεται από τις θεσμικές παρεμβάσεις στη βάση της διαφορετικότητας, όπου η «φυλή» γίνεται θέμα προτίμησης, τρόπος ζωής η κληρονομιάς. Όμως αυτή η προσέγγιση δεν έχει καμιά σχέση με την πολιτική, τα νομικά δικαιώματα την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην οικονομία. Με άλλα λόγια καταγράφεται ένα πλέγμα αρνητικών αντιλήψεων στάσεων και συμπεριφορών θεσμικού χαρακτήρα, οι οποίες διαχέονται και γίνονται αποδεκτές οριζόντια και κάθετα σε όλους τους θεσμούς με άμεσες επιπτώσεις στη ήδη βεβαρημένη ζωή των Ρομά σε συνθήκες ανέχειας και φτώχειας. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι σε κάθε περίπτωση συναντήσεων φορέων πχ Τοπικής Αυτοδιοίκησης, συνεδρίων ή ημερίδων γύρω από θέματα Ρομά, οργανώνονται συνεδρίες στη βάση των παραπάνω θεματικών



(παραβατικότητα, εκπαίδευση ανεργία, φοροδιαφυγή κλπ) με περιπτώσεις ακραίων τοποθετήσεων σαν αυτή: «αν θέλει το κράτος να καταπολεμήσει τη φοροδιαφυγή, θα πρέπει να ξεκινήσει από τους Τσιγγάνους, που είναι οι πρώτοι φοροφυγάδες- πλανόδιοι έμποροι» τοποθέτηση του εκπροσώπου Νομαρχίας Θεσσαλονίκης σε συνέδριο του Δικτύου Δήμων Ρομά στη Σίνδο Θεσσαλονίκης (9.11.2007)<sup>ii</sup>.

Σε κάθε περίπτωση τείνει να εκμηδενίζεται ο λόγος τόσο για τις συνθήκες επιβίωσης των Ρομά όσο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις συναλλαγές με τις υπηρεσίες των θεσμών. Παρακάμπτονται ή αποσιωπούνται οι συνθήκες απόλυτης φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού σε καταυλισμούς ή σε συνοικίες γκέτο καθώς και οι επιπτώσεις όλων των παραπάνω στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πιο συγκεκριμένα στην σχολική αποτυχία και στη σχολική διαρροή.

Χαρακτηριστικό του λόγου γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά - όπως και στο λόγο άλλων κοινωνικών θεσμών- είναι η πλήρης ανευθυνότητα του θεσμού στην σχολική αποτυχία αυτών των παιδιών πίσω από το επιχείρημα της δήθεν ουδετερότητας, αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας (Νούτσος, 1979 Apple, 1986 Νούτσος, 1990). Το γεγονός ότι τα παιδιά Ρομά έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την κυρίαρχη ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, δεν λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσέγγιση της εκπαίδευσης στη βάση αρχών της ελληνικής ως δεύτερη και σε αρκετές περιπτώσεις ως ξένη γλώσσα, η οποία έχει καταγραφεί ως μια έγκυρη επιστημονική πρόταση γνώστη πλέον σε κάθε εκπαιδευτικό (μέσω σπουδών, επιμορφώσεων, συνεδρίων σεμιναρίων κλπ) τυχαίνει της πλήρους απαξίωσης (Μητακίδου, Δανηλίδου, 2007). Έτσι η αποτυχία στα μαθήματα καταγράφεται ως προσωπική-ατομική υπόθεση των παιδιών Ρομά.

Όλη αυτή η κατάσταση, ως θεσμική ερμηνεία και αποδοχή, εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά θεσμικού ρατσισμού, τα οποία αφενός σε τελική ανάλυση ισχυροποιούν την πολιτική αδιαφορία και τη σύγχυση και αφετέρου ισχυροποιούν τα κυρίαρχα δεδομένα και τους μύθους εις βάρος των Ρομά. Με άλλα λόγια η θεσμική αδιαφορία απέναντι σε επιστημονικά δεδομένα αφενός σκόπιμα παρεμποδίζει την σχολική επιτυχία και άρα τη μαθητική ολοκλήρωση των παιδιών Ρομά, και αφετέρου αποκλείει τα παιδιά αυτά από το σύνολο του αγαθού της μόρφωσης και της παιδείας (Τσιάκαλος 1999).

Επιπλέον ο λόγος, που έχει διαμορφωθεί στην εκπαίδευση των παιδιών μειονοτήτων μεταναστών/στριών και Ρομά, έχει εμπλουτιστεί σε θεσμικό επίπεδο με τον όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο τρόπος, με τον οποίο νοείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νομικό κείμενο, συγκλίνει στη λογική επίλυσης ενός προβλήματος της εκπαίδευσης, που δημιουργείται από την παρουσία παιδιών μεταναστών μειονοτήτων και Ρομά με γνώμονα το διαχωρισμό αυτών των παιδιών σε ειδικά σχολεία, τα οποία ονομάζει σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νόμος 2413/ΦΕΚ124/1996, άρθρα 34, 35, 36, 37).

Εκλαμβάνεται στο περιεχόμενο του νόμου ότι παρουσία των παιδιών αυτών έχει διαμορφώσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου τα τελευταία χρόνια υπονοώντας ο νομοθέτης την αδιαμφισβήτητη μονοπολιτισμική μορφή της ελληνικής κοινωνίας για λόγους καθαρά εθνικιστικούς. Διαφαίνεται λοιπόν ότι για την ελληνική πολιτεία η υιοθέτηση της κοινωνικής ομοιομορφίας αποτελεί ακόμα και σήμερα (έμμεσα-άμεσα) πρόταγμα παρά του ότι έχει αποδειχθεί το αντίθετο σε έρευνες των πολιτικών, ανθρωπολογικών και εθνολογικών επιστημών, ότι δεν υφίστανται ομοιόμορφες κοινωνίες (Γκέφου-Μοδιανού 1998, Bruner, 2007, Wetherell, 2005. Η παρουσία για παράδειγμα και των Ρομά (όπως και άλλων ομάδων) στον Ελλαδικό χώρο

σε βάθος χιλιετίας από μόνο του είναι ικανό παράδειγμα αφενός να ισχυροποιήσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και αφετέρου η μη απόδοση στους Ρομά κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα ως το 1979 αναδεικνύει το γεγονός της εθνοκεντρικής προσέγγισης του ελληνικού κράτους (Υπ Απόφ 1979). Αυτό το κράτος με ιδεολογικό στήριγμα την εκπαίδευση έχει υιοθέτησε και υιοθετεί πολλές φορές και σήμερα πολιτικές καταγωγής, οι οποίες στηρίζονται στο δίκαιο του αίματος (*Jus sanguinis*) (Παρσάνογλου, 2007:13). Δεν ανέχεται την παρουσία άλλων ομάδων, που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική, ακόμα και όταν αυτή η ομάδα έχει χιλιετή ιστορική παρουσία στο Ελληνικό χώρο.

Αυτή η προσέγγιση διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας από τον νομοθέτη στην ουσία υιοθετεί συμπεριφορές *«πατερναλισμού της πολιτισμικής ανοχής»* (Macedo, 2004). Κατά τον Μασέντο η υιοθέτηση της πολιτισμικής ανοχής στην εκπαίδευση συχνά αποκρύπτει το προνόμιο που ενυπάρχει σε μια τέτοια θέση από την πλευρά του πολιτισμού, που είναι κυρίαρχος στην κοινωνία και βρίσκεται κοντά στην εξουσία. Η υπόσχεση μια δόσης ανοχής προς τις ομάδες, που προαναφέραμε, αρκετής για συμβίωση όχι μόνο αποστερεί πραγματικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού και πολιτισμικής αλληλεγγύης, αλλά συγκαλύπτει το προνόμιο της εξουσίας και τον πατερναλισμό, που εγγράφεται στη φράση *«θα σε ανεχτώ παρόλο που μου είσαι απεχθής»*. Στα πλαίσια της πατερναλιστικής ανοχής αυτός που κατέχει την εξουσία έχει τη δύναμη μέσω των θεσμών να δίνει φωνή στο μετανάστη ή στον Ρομά, όμως ταυτόχρονα εύκολα και χωρίς δισταγμό αυτός ο ίδιος έχει τη δύναμη να την περιορίζει ή να την κόβει.

Υιοθετείται λοιπόν από το εκπαιδευτικό σύστημα μια ιδιόμορφη προσέγγιση της διαπολιτισμικής, η οποία απευθύνεται μόνο στα παιδιά των παραπάνω ομάδων. Φαίνεται να απορρίπτεται στην ουσία όλο το επιστημονικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής (παρά τις πολλές και διαφοροποιημένες επιστημονικά προσεγγίσεις), που απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Τσιάκαλος 2001). Βέβαια αυτό δεν γίνεται τυχαία, αφού και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ καταγράφεται εισαγωγικά η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στη διατύπωση ειδικευμένων στόχων αποσιωπάται ή απορρίπτεται (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ) (Χατζηνικολάου, 2004).

Οι κυρίαρχοι εθνοκεντρικά διατυπωμένοι στόχοι δεν αφήνουν ή αφήνουν ελάχιστα περιθώρια διαπολιτισμικής προσέγγισης και αυτά ελεγχόμενα (Δραγώνα, Φραγκουδάκη, 1997). Αυτό το πλαίσιο οργάνωσης και σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων τείνει να διαμορφώνει μια τάση παρερμηνείας της διαπολιτισμικής σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας του τύπου: ότι η διαπολιτισμική είναι μια μέθοδος με την οποία προσεγγίζεται η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και Ρομά και αφορά μόνο αυτά τα παιδιά. Έτσι εξανεμίζεται κάθε προσέγγιση αρχών της διαπολιτισμικής, όπως η αλληλεγγύη ο σεβασμός του πολιτισμού των μειονοτήτων ή των μεταναστών, αφού η όποια αναφορά ή η γνωριμία του πολιτισμού τους θεωρείται από τον κυρίαρχο λόγο άλλοτε ως κατώτερος και άλλοτε ως πηγή εθνικής αλλοτρίωσης. Το κυρίαρχο πλαίσιο του εκπαιδευτικού λόγου αφομοιώνοντας την διαπολιτισμική, ως ορολογία, τη χρησιμοποιεί κατά το δοκούν προκειμένου να παρουσιάσει μια δήθεν επιφαινόμενη τάση -εκδημοκρατισμού του και σεβασμού του πολιτισμού των διαφορετικών μαθητικών ομάδων μέσω φολκλορικών προσεγγίσεων.

Προφανώς και κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να στέκεται κριτικά απέναντι στην ακατάσχετη εισβολή των όρων της πολυπολιτισμικότητας ή της διαπολιτισμικής. Κατ' αρχή είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει μια προσέγγιση της διαπολιτισμικής αλλά πολλές και ανάλογα με το περιεχόμενό τους καθορίζεται και σε μεγάλο βαθμό η σκοποθεσία, η

μεθοδολογία των προτεινόμενων παρεμβάσεων (Δαμανάκης, 2004, Μάρκου, 1997, Νικολάου 2005 ενδεικτικά). Δεύτερο, η συστηματική χρησιμοποίηση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική προσέγγιση στα σύγχρονα περιβάλλοντα της παγκοσμιοποίησης με κριτήριο την δήθεν ισότιμη μεταχείριση των πολιτισμών δημιουργεί ερωτήματα: κατά πόσο η επιφαινόμενη ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στην κοινωνία και στο σχολείο στην ουσία προσπαθεί να επικαλύψει ή να υποκαταστήσει έννοιες της κοινωνικής ανισότητας, προκειμένου να αδρανοποιησει κοινωνικές διεκδικήσεις.

Επιπλέον το σύγχρονο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνει στοιχεία μιας πολιτικής, τα οποία μας ξαναφέρνουν μπροστά στα διλήματα: κοινωνική δικαιοσύνη ή βαρβαρότητα, ισότητα-εξανθρωπισμός ή ανταγωνιστικότητα, σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας ή ρατσισμοί και διακρίσεις; Διλήματα τα οποία μόνο με προσεγγίσεις και όρους διαλεκτικής μπορούν να αποτελέσουν απαρχή μιας «εκπαίδευσης εξανθρωπισμού» για όλα τα παιδιά, όπως θα έθετε ο Φρέιρε (1976). Σ' αυτά το περιβάλλοντα τίθενται οικονομικά προτάγματα της αγοράς: 1) Ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, πολιτική ηρεμία με φανερούς στόχους το κέρδος των αγορών. 2) Η κοινωνική συνοχή με την αυτονόητη αποδοχή και χρήση καθημερινά της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, αλλά με αφανή στόχο πάλι το κέρδος των αγορών. Από τη μεριά του το σχολείο σ' αυτό περιβάλλον της αγοράς καλείται καθημερινά να διαμορφώσει πλαίσια μάθησης σε περιβάλλοντα πολυγραμματισμών. Σ' αυτή όμως την κοινωνία με κυρίαρχα στοιχεία τις αποσιωπούμενες ανισότητες, τις αδικίες, την εκμετάλλευση και τη δήθεν ισότιμη μεταχείριση των πολιτισμών, τα ιδανικά: ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, όπου θα έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά, και της ισότητας ευκαιριών αποτελούν ένα καθημερινό εκπαιδευτικό διακύβευμα για πολλά (όλα τα) παιδιά μεταναστώπουλα, Ρομά και παιδιά μειονοτήτων.

## **Διαπιστώσεις εν είδη συμπεράσματος**

Στο αρχικό μας λοιπόν ερώτημα, που αφορά «αν και κατά πόσο τα ζητήματα της ένταξης τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση των παιδιών μειονοτήτων, μεταναστώπουλων και Ρομά εστιάζονται στην οργάνωση του ίδιου του κράτους και στις πολιτικές του ή στα μέλη των ομάδων;», η απάντηση εστιάζεται στο περιεχόμενο, που δίνουμε κάθε φορά στην πολυπολιτισμικότητα και στη διαχείρισή της, η οποία εξαρτάται από τις πολιτικές προθέσεις των θεσμών, ως μηχανισμών του κράτους. Στη βάση των προθέσεων και του περιεχομένου της πολυπολιτισμικότητας διαμορφώνονται αντίστοιχες στρατηγικές παρέμβασης στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Συνεπώς με την όποια πρόταση παρέμβασης, όσο καινοφανής και αν φαίνεται, μας ενδιαφέρει να καταπολεμήσουμε τη σχολική αποτυχία των παιδιών Ρομά, μεταναστώπουλων και μειονοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, που συνήθως συνεπάγεται η σχολική αποτυχία (Τσιάκαλος 2001, ο.π). Επειδή γνωρίζουμε όλοι/ες ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό κοινωνικής ενσωμάτωσης καθώς και επιλογής, πρέπει να ξέρουμε ότι ταυτόχρονα αποτελεί ισχυρό μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού για παιδιά από φτωχό οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες. Η υπόθεση λοιπόν της διαπολιτισμικής δεν είναι μια εύκολη και απλή διαδικασία κάποιων φολκλορικών εκδηλώσεων (φαγητών, χορών, φωτογραφιών κλπ), αλλά μια ουσιαστική αντιρατσιστική αμφισβήτηση κυρίαρχων δομών και

λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού και εκπαιδευτικού κόσμου (Τσιάκαλος, 2001, ο.π.).

Επομένως οι διάφορες μορφές ρατσισμού ενέχουν σταθερά τη λογική των αποκλεισμών της υποτέλειας και συσχετίζονται με τη διολίσθηση σε συνθήκες φτώχειας κάτι που αναδεικνύεται σε ποικίλες μελέτες που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μειονοτήτων, των μεταναστών και των Ρομά (Μασέντο , Γούναρη, 2008, Τσιάκαλος, 2000, Τσιάκαλος 2008). Συνεπώς οποιαδήποτε ακριβής ανάλυση θα πρέπει να θεωρήσει επιπλέον τις διάφορες μορφές ρατσισμού ως φαινόμενα που παράγονται από το νεοφιλελευθερισμό και εντείνει αποκλεισμούς και ανθρώπινη δυστυχία (Giroux, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, οι κάθε μορφής εξουσίες και η διαπλοκή τους με το πλέγμα της αγοράς εκμεταλλεύονται κάθε λεπτομέρεια του κοινωνικοοικονομικού συστήματος, ώστε να μετατρέψουν με το λόγο όλα τα προβλήματα, που βιώνουν οι Ρομά ή οι μετανάστες κλπ, σε ιδιωτικά.(Giroux, 2008: 142-143).

### **Σημειώσεις:**

i. Οι Δραγώνα και Φραγκουδάκη αναλύοντας πολιτικές, που αφορούν την μειονότητα της Θράκης μέσα από δημοσιεύματα: «στηρίζονταν στην πεποίθηση ότι η ύπαρξη μειονοτήτων αποτελεί ένα είδος εθνικής ασθένειας προς θεραπεία...» Δραγώνα Φραγκουδάκη 2007,51).

ii. Οι θεματικές που αναφέρονται στο κείμενο αποτελούσαν το περιεχόμενο του συνεδρίου του Δικτύου Δήμων με POM της ΚΕΔΚΕ. Συνέδριο που οργανώθηκε στη Σίνδο Θεσσαλονίκης και η καταγραφή είναι από το προσωπικό ημερολόγιο-σημειώσεις στο προαναφερόμενο συνέδριο.

## **Βιβλιογραφία**

- ΓΔ Υπουργ. Εσωτερικών υπ' αριθ. 16701/12-3-1979 «Περί της εγγραφής των αδήλων Αθίγγανων».
- Γκέφου-Μοδιανού, Δ. (1998). *Ανθρωπολογική Θεωρία και εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις.* (συλλογικό). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vigotsky. Φιλοσοφικές-ψυχολογικές-παιδαγωγικές διαστάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε., Τσιάκαλος, Γ. (1997). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη.*
- Στο Ε. Σκούρτου (επιμ), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Νήσος.
- Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΓΛΕ.
- Μητακίδου, Σ., Δανηλίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου (επιμ). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα διδασκαλία εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: University Press.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαδοπούλου, Λ. (2009). *Μαθητές δεύτερης κατηγορίας. Αγγελιοφόρος*, 11 Δεκεμβρίου 2009.
- Παρσάναγλου, Δ., Μιχελιουδάκη, Κ., Πετράκου, Η., Πανταζή, Α. (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του*. Εκπόνηση μελέτης European Profiles ΑΕ. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: ΚΕΜΟ.
- Τσιάκαλος, Γ. (2008). Ξενοφοβία των αδύναμων και ρατσισμός των ισχυρών. Στο D. Macedo, P. Gounari (2008). *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 371-400.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Ε. Λαζαρίδου (επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μ. Μερκούρη, HELEXPO, 47-49.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός. Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός. Η Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). «*Τι ειν' η Πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φρέρε, Π. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Κριτικός. Αθήνα: Ράππα.
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.
- Χατζηνικολάου, Α. (2004). ΔΕΠΠΣ σημείο των καιρών, στο *Διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά Ημερίδας. ΑΠΘ, Διδασκαλείο «Δ. Γληνός».
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Βουγιούκα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giroux, H. (2008). Φυλετικά θέματα και παιδαγωγική της άρνησης. Στο D. Macedo, P. Gounari (2008). *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 137-185.
- Macedo, D. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα πέρα από τα δεσμά του θετικισμού. Στο *Διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά Ημερίδας, ΑΠΘ. Διδασκαλείο «Δ. Γληνός».
- Macedo, D., Gounari, P. (2008). *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, μτφρ. Ν. Μποζαντζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Abstract**

In the past few decades, multiculturalism has been the main theme for many discussions, lectures and debates at scientific, journalistic, educational and social level. Many arguments have been heard regarding adaptation, integration and affiliation. Most of the arguments have a negative color, referring to the problems that the presence of immigrants' children or Roma children causes at school, abetting racism. That means that politics do not address only to particular groups of immigrants, minorities and Roma or to their integration, but it is considered to be a necessary procedure the change of attitude and the dominant self evident beliefs both of the citizens of the dominant group and the self evident beliefs of the institutions based on the values of the human rights and solidarity. All the above mentioned procedures - that are being undertaken for the improvement of the conditions that should be fulfilled for the acquisition of citizenship from immigrants, minorities and Roma - emphasize that a new climate has been formed. The new conditions lead to debates and discussions at a political, legal, social and educational level. In education a new tendency is being evolved, according to which all the educational procedures should converge to the formation of conditions of cooperation and to the provision of necessary qualifications and intercultural abilities and capabilities to all students (native born or not) so as to be able to act adequately in the school environment (and later on in the social environment). All these, that constitute an ambitious educational goal, collide to a number of educational self evident beliefs, resulting to the failure at school and the social exclusion of the children that belong to these categories.

**Keywords:** multiculturalism, intercultural-antiracist education, institutional racism, Roma, immigrants, social exclusion

**Άγγελος Χατζηνικολάου**  
Δάσκαλος, Σχολικός Σύμβουλος Σερρών  
Διδάκτωρ Α.Π.Θ.  
Διδάσκων στο Διδασκαλείο «Δ. Γληνός» του ΠΤΔΕ, Α.Π.Θ.  
Αμύντα 11, 54631 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2310 280991 & 6974796469  
e-mail: [achatzini@sch.gr](mailto:achatzini@sch.gr)

## «Διαπολιτισμικότητα» και ξένη γλώσσα

Γιαννούλα Κερκίνοπούλου  
Αναστασία Χριστοδούλου

### Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην Ελλάδα. Είναι γενικά παραδεκτό ότι μολονότι η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει εισχωρήσει στο χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται ευρέως στα Προγράμματα Σπουδών, σε σεμινάρια και επιστημονικά περιοδικά, στην καθημερινή πρακτική κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται, καθώς υπάρχει έλλειψη σύνδεσης και συνέχειας της έννοιας με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορμή για την παρούσα έρευνα στάθηκε η παρατήρηση των ερευνητριών ότι στο χώρο της σύγχρονης ελληνικής Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός, ως εκπαιδευόμενος στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ως εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία βιώνει δύο ασύνδετες πραγματικότητες. Ο παραπάνω διττός ρόλος, εκπαιδευόμενου (στο εξής φοιτητής) και εκπαιδευτή (στο εξής εκπαιδευτικός), θα έπρεπε να ενυπάρχει στη θεωρητική και πρακτική του κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στην τάξη. Η γεφύρωση του κενού μεταξύ θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, από μία διαπολιτισμική οπτική, θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και στη δημιουργία μιας πραγματικά διαπολιτισμικής τάξης.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμικότητα, ξένη γλώσσα, εκπαιδευτικός

### 1. Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση και στην ξένη γλώσσα

Η ανάγκη διαχείρισης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στην Εκπαίδευση και ειδικότερα στο πεδίο της Ξένης γλώσσας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, οδήγησε στην διερεύνηση της. Συγκεκριμένα κατασκευάστηκαν δυο ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται: α) σε φοιτητές/τριες που φοιτούν στα ξενόγλωσσα τμήματα του Α.Π.Θ., και β) σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένη γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Με τη χρήση των ερωτηματολογίων διερευνάται η κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας σε σχέση με τις παρακάτω παραμέτρους: α) βαθμός γνώσης και κατανόησης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, β) συνειρμοί και νοητικές εικόνες, γ) εξειδικευμένη εκπαίδευση σε σχέση με την διαπολιτισμική προσέγγιση, δ) υιοθέτηση στάσεων και προσεγγίσεων, και ε) προτάσεις για την προοπτική ανάπτυξης της έννοιας στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στην προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική έρευνα ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός και σαφής ορισμός. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση των ερευνητριών, η οποία διατυπώνεται στη συνέχεια, και δικαιολογεί, μερικώς, την ασαφή εικόνα γύρω από την έννοια της διαπολιτισμικότητας όσον αφορά τους ερωτηθέντες.

Την ανάγκη οριοθέτησης της έννοιας έρχεται να καλύψει η UNESCO στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, στην οποία η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η «μάθηση για να ζούμε με τους άλλους».

Ειδικότερα, στο χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών αναφέρεται μια νέα προσέγγιση, η διαπολιτισμική, με κύρια επιδίωξη την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου ως πολιτισμικού προϊόντος που διαφέρει, αλλά δεν είναι ανώτερο ή κατώτερο κάποιου άλλου (Δενδρινού, 2004· Χριστοδούλου, 2003). Η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης οδήγησε στη διαπίστωση ότι στην πράξη δεν επιτυγχάνεται πάντα η ισότιμη αντιμετώπιση των "ισχυρών" και των "ασθενών" γλωσσών και πολιτισμών. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας είναι φυσικό να μην αισθάνεται επαρκής στον χειρισμό και την εφαρμογή της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, παρόλο που οι ανάγκες των ανομοιογενών και πολυπολιτισμικών τάξεων, οι οποίες αποτελούν πλέον την συνήθη πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, επιτάσσουν ακριβώς το αντίθετο.

Συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι, οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν συγκεχυμένη εικόνα σε σχέση με τα μελλοντικά τους καθήκοντα ως εκπαιδευτικοί αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικότητας και την προσέγγισή της, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την θεωρία της διαπολιτισμικότητας και την πρακτική εφαρμογή στην τάξη. Ο βαθμός δυσκολίας ωστόσο αυξάνει ακόμη περισσότερο αν λάβουμε υπόψη μας ότι δεν υπάρχει νομοθετημένη ρύθμιση, η οποία προβλέπει την διαδικασία της επιμόρφωσης στο πλαίσιο των σπουδών τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Συχνά, η επιμόρφωση επαφίεται στο προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα διαχείρισης τάξης και αναζητούν διεξόδους και λύσεις.

## 2. Σχεδιασμός έρευνας

Η ελλιπής καλλιέργεια διαπολιτισμικής δεξιότητας σε θέματα θεωρίας και πράξης δε συνδέεται λειτουργικά όσον αφορά τις ανάγκες της διαπολιτισμικότητας σε πραγματικό περιβάλλον εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον έλεγχο της παραπάνω υπόθεσης, διανεμήθηκαν δυο διαφορετικά ερωτηματολόγια συμβατικά και ηλεκτρονικά, κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010 σε (α) όλους τους φοιτητές και όλες τις φοιτήτριες που φοιτούν στα ξενόγλωσσα τμήματα του Α.Π.Θ. (Πίνακας 1) και (β) σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένη γλώσσα (Πίνακας 2).

Προκειμένου να υπάρξει ίσος αριθμός ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών και φοιτητών επιλέχθηκε 70 ερωτηματολόγια ανά κατηγορία (σύνολο 140), παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο για φοιτητές στάλθηκε στο σύνολο των φοιτητών, δηλαδή, σε 625 συνολικά φοιτητές/τριες που φοιτούν στα ξενόγλωσσα τμήματα. Η έρευνα ήταν δειγματοληπτική, με ίσο αριθμό φοιτητών και εκπαιδευτικών και με αντιπροσώπευση τεσσάρων γλωσσών (Αγγλική, Γαλλική, Γερμανική και Ιταλική).

Τα ερωτηματολόγια είναι δομημένα σε πέντε μέρη και περιέχουν ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών περιέχει 21 ερωτήσεις και ερευνά: (α) τα προσωπικά στοιχεία, (β) το βαθμό γνώσης και κατανόησης της έννοιας, (6 ερωτήσεις, 1-5) (γ) τους συνειρμούς και τις νοητικές εικόνες (5 ερωτήσεις, 6-10), (δ) τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (3 ερωτήσεις, 11-13), (ε) τη διαπολιτισμική προσέγγιση (8 ερωτήσεις, 14-21). Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιέχει 27



ερωτήσεις και ερευνά αντίστοιχα: (α) τα προσωπικά στοιχεία, (β) το βαθμό γνώσης και κατανόησης της έννοιας, (5 ερωτήσεις, 1-5) (γ) τους συνειρμούς και τις νοητικές εικόνες (5 ερωτήσεις, 6-11), (δ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (6 ερωτήσεις, 12-17), (ε) τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην παιδαγωγική πράξη (10 ερωτήσεις, 18-27).

## **2.1. Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο φοιτητών Ξένων Γλωσσών, Α.Π.Θ.**

### **Α. Προσωπικά στοιχεία**

#### **Β. Ερωτήσεις σχετικές με τον βαθμό γνώσης και κατανόησης της έννοιας**

1. Έχετε ακούσει τη λέξη ‘διαπολιτισμικότητα’;
2. Αν ΝΑΙ, περιγράψτε την περίπτωση (π.χ. κατά την διάρκεια των σπουδών μου, ΜΜΕ)
3. Τι σημαίνει για σας ‘διαπολιτισμικότητα’; (περιγράψτε σύντομα)
4. Θεωρείται ότι ξέρετε αρκετά για την έννοια της διαπολιτισμικότητας;
5. Σας ενδιαφέρει να μάθετε περισσότερα;

#### **Γ. Ερωτήσεις σχετικές με τους συνειρμούς και τις νοητικές εικόνες**

6. Όταν ακούτε την λέξη ‘διαπολιτισμικότητα’ τι σας έρχεται συνειρμικά στο νου;
7. Τι είναι αυτό που σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση όταν ακούσατε την έννοια;
8. Πιστεύετε ότι η έννοια είναι κατανοητή από το ευρύ κοινό;
9. Αν ΝΑΙ, αιτιολογήστε την απάντησή σας.
10. Αν ΟΧΙ, αιτιολογήστε την απάντησή σας.

#### **Δ. Ερωτήσεις σχετικές με την διαπολιτισμική εκπαίδευση**

11. Διδαχτήκατε την έννοια κατά την διάρκεια των σπουδών σας;
12. Αν ΝΑΙ, σε ποιο εξάμηνο και σε ποιο/α μάθημα/τα; (αν θυμάστε, αναφέρατε τίτλο ή όνομα διδάσκοντα)
13. Αν ΝΑΙ, περιγράψτε σύντομα τον τρόπο προσέγγισης της διαπολιτισμικότητας από τον διδάσκοντα

#### **Ε. Ερωτήσεις σχετικές με την διαπολιτισμική προσέγγιση**

14. Σας έχει προβληματίσει, η προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας στο μάθημά σας ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί;
15. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα προσεγγίζατε την έννοια στην παιδαγωγική πράξη;
16. Γνωρίζετε με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την διαπολιτισμικότητα στο ξενόγλωσσο μάθημα;
17. Αν ΝΑΙ, περιγράψτε σύντομα τον τρόπο.
18. Εμπλουτίζει ή περιορίζει η προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας το μάθημα της ξένης γλώσσας;
19. Αν εμπλουτίζει, με ποιον τρόπο;
20. Αν περιορίζει, με ποιον τρόπο;
21. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να προσεγγιστεί (ιδεατά) η έννοια στην παιδαγωγική πράξη; (π.χ. project, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, άλλο).

## **2.2. Πίνακας 2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών**

### **A. Προσωπικά στοιχεία**

#### **B. Ερωτήσεις σχετικές με τον βαθμό γνώσης και κατανόησης της έννοιας**

1. Έχετε ακούσει τη λέξη ‘διαπολιτισμικότητα’ κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;
2. Αν ΝΑΙ, θυμάστε με τι περιεχόμενο;
3. Τι σημαίνει για σας ‘διαπολιτισμικότητα’ στην παρούσα φάση; (περιγράψτε σύντομα)
4. Θεωρείται ότι είστε αρκετά εξοικειωμένοι (θεωρητικά και πρακτικά) με την έννοια της διαπολιτισμικότητας;
5. Σας ενδιαφέρει να μάθετε περισσότερα;
6. Αν ΝΑΙ, τι θα θέλατε να μάθετε και με ποιόν τρόπο;

#### **Γ. Ερωτήσεις σχετικές με τους συνειρμούς και τις νοητικές εικόνες**

7. Όταν ακούτε την λέξη ‘διαπολιτισμικότητα’ τι σας έρχεται συνειρμικά στο νου;
8. Τι είναι αυτό που σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση όταν ακούσατε την έννοια;
9. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει σε βάθος την έννοια;
10. Αν ΝΑΙ αιτιολογήστε την απάντησή σας
11. Αν ΟΧΙ αιτιολογήστε την απάντησή σας

#### **Δ. Ερωτήσεις σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

12. Παρακολουθήσατε σχετικά σεμινάρια;
13. Αν ΝΑΙ, ποιος φορέας τα διοργάνωσε;
14. Αν ΝΑΙ, περιγράψτε σύντομα τον τρόπο προσέγγισης της διαπολιτισμικότητας στα σεμινάρια (θεωρητικά, βιωματικό χαρακτήρα, άλλο).
15. Η επιμόρφωσή σας επέφερε αλλαγές σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ως προς την διαπολιτισμικότητα;
16. Αν ΝΑΙ, περιγράψτε σύντομα τις αλλαγές.
17. Αν ΟΧΙ, αιτιολογήστε

#### **Ε. Ερωτήσεις σχετικές με την διαπολιτισμική προσέγγιση στην παιδαγωγική πράξη**

18. Λαμβάνετε υπόψη τη διαπολιτισμικότητα στο μάθημά σας;
19. Με ποιο τρόπο προσεγγίζετε την έννοια στην διδακτική και παιδαγωγική πρακτική σας;
20. Είστε ικανοποιημένοι από την προσέγγισή σας;
21. Αιτιολογήστε την απάντησή σας, είτε ΝΑΙ είτε ΟΧΙ.
22. Γνωρίζετε με ποιο τρόπο οι συνάδελφοί σας εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την διαπολιτισμικότητα στο ξενόγλωσσο μάθημα;
23. Αν ΝΑΙ, περιγράψτε σύντομα τον τρόπο.
24. Εμπλουτίζει ή περιορίζει η προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας το μάθημα της ξένης γλώσσας;
25. Αν εμπλουτίζει, με ποιον τρόπο;
26. Αν περιορίζει, με ποιον τρόπο;

27. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να προσεγγιστεί (ιδεατά) η έννοια στην παιδαγωγική πράξη; (π.χ. project, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, άλλο...)

### 3. Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων και τη στατιστική επεξεργασία προκύπτουν τα παρακάτω δεδομένα όσον αφορά τις κατηγορίες των ερωτώμενων.

#### 3.1 Φοιτητές/τριες

Στην ερώτηση, *έχετε ακούσει τη λέξη 'διαπολιτισμικότητα'*, η πλειοψηφία (87%) αναφέρει ότι έχει ακούσει τη λέξη στη διάρκεια των σπουδών τους (64%) είτε από τα ΜΜΕ (13%) είτε από το σχολείο (5%), ενώ σχετικά λίγοι (13%) παραδέχονται πως δεν έχουν ακούσει τη λέξη.

Την έννοια της *'διαπολιτισμικότητας'* την αντιλαμβάνονται ως συνύπαρξη πολιτισμών και ανταλλαγή στοιχείων (45%) και ως γνωριμία/επαφή των διαφόρων πολιτισμών (29%), ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (24%) δεν απάντησε.

Η πλειοψηφία (76%) έχει επίγνωση της έλλειψης της γνώσης ως προς την έννοια της διαπολιτισμικότητας και το ενδιαφέρον για απόκτηση περαιτέρω γνώσεων είναι πολύ υψηλό (80%).

Οι συνειρμοί που κάνουν είναι: (α) διαφορετικοί πολιτισμοί και αλληλεπίδρασή τους (33%), (β) εικόνες ξένων ανθρώπων και συγκεκριμένα μεταναστών (31%), (γ) ο τρόπος αντιμετώπισης του διαφορετικού (7%) και τέλος (δ) το Διαπολιτισμικό Σχολείο (2%), που πιθανόν να παραπέμπει σε φοιτητές νεότερων εξαμήνων. Η αξιολογική κρίση της διαπολιτισμικότητας αφορά σε θετικούς συνειρμούς (16%) και σε έναν όρο χωρίς περιεχόμενο (4%).

Στο ερώτημα, *τι είναι αυτό που σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση όταν ακούσατε την έννοια;*, η πλειοψηφία δεν απαντά στην ερώτηση (47%) είτε γιατί δεν συνδέει τη λέξη με συγκεκριμένο περιεχόμενο (20%) είτε γιατί τη θεωρεί περίεργη και μπερδεμένη (13%). Αντιλαμβάνονται ότι η έννοια δεν είναι κατανοητή από το ευρύ κοινό (80%) και εν μέρει δικαιολογούν την άγνοια τους, ωστόσο καταβάλουν προσπάθεια να ερμηνεύσουν την έννοια από την ετυμολογία της (45%) και τη συνδέουν με την ενημέρωση από τα ΜΜΕ (33%) η οποία αναφέρεται στους μετανάστες (11%).

Σχετικά με τη διδασκαλία της έννοιας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αναφέρουν ότι διδάχτηκαν την έννοια (64%), κυρίως σε μαθήματα γλώσσας, πολιτισμού και διδακτικής (51%). Η προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας στο μάθημά φαίνεται ότι τους προβληματίζει ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (73%) και θα προσεγγίζανε την έννοια στην παιδαγωγική πράξη παρουσιάζοντας άλλους πολιτισμούς (30%) και αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ισότιμα (24%).

Θεωρούν ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το ξενόγλωσσο μάθημα διαπολιτισμικά (78%) και παραδέχονται πως είναι ελάχιστα ενημερωμένοι σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της διαπολιτισμικότητας από άλλους συναδέλφους (20%). Πιστεύουν ωστόσο πως οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την έννοια συγκριτικά, δηλαδή, παρουσιάζοντας ομοιότητες και διαφορές διαφόρων πολιτισμών (56%) λαμβάνοντας υπόψη τις χώρες προέλευσης των μαθητών τους (33%).

Η πλειοψηφία των φοιτητών (89%) πιστεύει πως η διαπολιτισμική προσέγγιση εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία με αποτέλεσμα όφελος σε προσωπικό επίπεδο (55%) το οποίο εστιάζεται στη διεύρυνση του ορίζοντά τους, στην καλλιέργεια της αποδοχής και της ανεκτικότητας και στην αποδόμηση των στερεοτύπων.

Ως ιδεατοί τρόποι προσέγγισης της έννοιας στην παιδαγωγική πράξη προτείνονται συνδυασμοί διδακτικών προσεγγίσεων, όπως: παιχνίδια ρόλων, προσομοίωση (47%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (7%) περιορίζεται στην υλοποίηση project.

### 3.2 Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν το ερωτηματολόγιο, στην πλειοψηφία τους υπηρετούν στο Γυμνάσιο (85%), στο Λύκειο (10%), στο Δημοτικό (5%) και εργάζονται 11-20 χρόνια (32%), 6-10 χρόνια (18%) και 0-5 χρόνια (50%).

Στην ερώτηση, *έχετε ακούσει τη λέξη 'διαπολιτισμικότητα'*, η πλειοψηφία (76%) έχει ακούσει τη λέξη στη διάρκεια των σπουδών τους και συνδέει την έννοια με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των τάξεων, το σεβασμό της διαφορετικότητας, με αναφορά στο ξένο πολιτισμό, τη διδακτική προσέγγιση και ένα μικρό ποσοστό έχει συγκεχυμένη μνήμη τόσο θετική όσο και αρνητική (5%).

Στο νέο τους ρόλο, ως εκπαιδευτικοί, εκλαμβάνουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας ως συνύπαρξη πολιτισμών και ανταλλαγή στοιχείων (53%), ως γνωριμία διαφόρων πολιτισμών (28%), επικοινωνία και σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών (12%), ως παράλληλη διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας (5%) και ως φυλετικές διαφορές σε επίπεδο τάξης (2%).

Παραδέχονται πως δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την έννοια της διαπολιτισμικότητας (76%) τόσο σε θεωρητικό όσο και σε επίπεδο διδακτικής πράξης, οι σχετικά νεότεροι ηλικιακά φαίνεται να εξοικειώθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την έννοια (24%), ενώ θεωρούν τη λέξη περίεργη και μπερδεμένη (22%).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών παραδέχεται πως δεν έχει κατανοήσει εις βάθος την έννοια, και αποδίδει τη μη κατανόηση της έννοιας στην έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης (66%). Επιμορφωτικά σεμινάρια παρακολούθησε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (41%), γεγονός που επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον, αλλά και την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις και να καταστεί ικανό να διαχειριστεί τα προβλήματα που προκύπτουν.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (67%) επιμορφώθηκε στο πλαίσιο της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ΠΕΚ) μετά το διορισμό τους στη Δημόσια Εκπαίδευση, στα Πανεπιστήμια (11%), από το Υπουργείο Παιδείας (17%) και από φορείς όπως το Ινστιτούτο Γκαίτε (5%), ο δε χαρακτήρας των σεμιναρίων ήταν θεωρητικός (90%). Όμως, παρά το θεωρητικό χαρακτήρα των σεμιναρίων οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ωφελήθηκαν (75%), σε βαθμό τέτοιο ώστε επήλθε αλλαγή στη στάση, στη μεθοδολογία και στη διδακτική προσέγγιση.

Τοποθετούνται κριτικά απέναντι στη διδασκαλία τους και δηλώνουν πως (α) δεν είναι ικανοποιημένοι (68%) λόγω έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα (54%), (β) αποδίδουν την προσωπική έλλειψη ικανοποίησης στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές (14%) και (γ) επισημαίνουν την ανάγκη εισαγωγής άλλων μέσων και τεχνικών που θα εμπλουτίσουν τη διδασκαλία (32%).

Φαίνεται δε να αγνοούν τον τρόπο προσέγγισης διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με διαπολιτισμικό τρόπο από τους συναδέλφους τους (85%) ενώ ένα σχετικά χαμηλό (22%) ποσοστό δοκιμάζει να επιλύσει προβλήματα διαπολιτισμικότητας αναθέτοντας στους μαθητές τους την εκπόνηση ομαδικών εργασιών. Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση εμπλουτίζει το μάθημα της ξένης γλώσσας και ότι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των μαθητών (56%), καθώς το μάθημα καθίσταται ενδιαφέρον (22%) με αποτέλεσμα να επιλύονται ευκολότερα προβλήματα (14%).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στην παιδαγωγική πράξη (projects, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, άλλο) ένα συνδυασμό μεθόδων και μέσων (77%) και την επίσκεψη σε μια ξένη χώρα (6%).

#### 4. Αποτελέσματα και μελλοντικές προεκτάσεις

Παρά το δειγματοληπτικό χαρακτήρα της έρευνας επαληθεύτηκε η αρχική υπόθεση εργασίας, δηλαδή η ανεπαρκής γνώση του όρου ‘διαπολιτισμικότητα’ στη θεωρία και στην πράξη κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των υποκειμένων της έρευνας. Προκύπτει μάλιστα ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας οφείλει να στραφεί σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση με νέο προσανατολισμό ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Απορρέει, λοιπόν, η ανάγκη επαρκούς γνώσης και στοχευμένης επιμόρφωσης με σχεδιασμό συνδυαστικών δράσεων, θεωρητικού και βιωματικού χαρακτήρα, η οποία θα υποστηρίζεται από μια ‘νέα’ κατηγορία εκπαιδευτών-πολλαπλασιαστών, η οποία φαίνεται να αναδύεται ως απαραίτητη. Η παραπάνω ανάγκη, η οποία συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (Οδηγός Επιμόρφωσης, 2008) επιβάλλει την παραγωγή κατάλληλου διαπολιτισμικού και συνεχώς επικαιροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να εμπλουτιστεί η διδασκαλία τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και εφαρμογής σε επίπεδο σχολείου.

Μελλοντικά η έρευνα στοχεύει να στραφεί στη διερεύνηση προδιαγραφών και προτάσεων για την παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, το οποίο θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ).

#### Βιβλιογραφία

- Δενδρινού, Β. (2004). «Πολυγλωσσικός γραμματισμός» στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Στο Β. Δενδρινού, Β. Μητσκοπούλου (επιμ.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Μεταίχιμο, 47-69.
- Κερκίνοπούλου, Γ. (2008). «Βιωματική μάθηση και διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας» Στο *Τεύχος Περιλήψεων των Εισηγήσεων για τη Γερμανική Γλώσσα*. Αθήνα: ΕΥΕ-ΥπεΠΘ.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στη ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Christodoulou, A. (2010). 'Intercultural communication and semiotic analysis in the materials of a foreign language'. *44 Linguistic Colloquium*. Germany: PeterLang (*in press*).
- [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_e8/main.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e8/main.htm)

## Abstract

This article examines the concept of interculturalism in the field of teaching foreign languages in Greece. It is widely accepted that although interculturalism has infiltrated the field of education and become common place at the Syllabus, seminars and scientific journals, in practice, it is unrelated and discontinuous with the educational process. The stimulus for this article was our observation that in the field of the contemporary teacher training in the Greek secondary and tertiary education the educator experiences two different realities: as a student in higher education institutions and a stakeholder of the educational process. This dual role, that is, being both a trainer (henceforth teacher) and a trainee (henceforth student), should be grounded on the acquisition of that theoretical background and those practical teaching skills that will enable him/her to apply the principles of interculturalism in the classroom. The bridging of the gap between theory and practice in teachers' education, from a multicultural point of view, will lead to a better understanding of the concept of interculturalism and to the building of a true intercultural classroom.

**Keywords:** interculturalism, intercultural classroom, teacher training

**Γιαννούλα Κερκινοπούλου**  
Σχολική σύμβουλος Γερμανικής Γλώσσας  
ΜΑ Α.Π.Θ.  
Λιθοξόου 3, 55131 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 6977638419  
e-mail: [gkerkino@gmail.com](mailto:gkerkino@gmail.com)

**Αναστασία Χριστοδούλου**  
Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ.  
Αχτάρη 4, 54634 Επταπύργιο Θεσσαλονίκη  
τηλ. οικίας 2310 219344, τηλ. γρ. 2310 997509 & 6979499272  
e-mail: [nata@itl.auth.gr](mailto:nata@itl.auth.gr)

**Ζώνη αναρτημένων εργασιών II**

**Ερευνητικές προσεγγίσεις**

## **Ο εκπαιδευτικός ενόπιον της πρόκλησης εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης: η περίπτωση του Προγράμματος Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας του γυμνασίου**

*Ευαγγελία Πολυβάκα*

### **Περίληψη**

Ο εκπαιδευτικός είναι φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου. Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο συχνά καλείται να απαντήσει στα ζητήματα και τις προκλήσεις που δημιουργούνται από το δεδομένο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Με κύρια εργαλεία του τα σχολικά εγχειρίδια, που μεταφράζουν τα Προγράμματα Σπουδών σε πράξη, καλείται να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση, που θεωρείται η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των νέων αναγκών. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου επιχειρεί να υπογραμμίσει την ασυνέχεια μεταξύ Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. και σχολικών εγχειριδίων, να περιγράψει τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης και να επισημάνει την πρόκληση και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης από τον εκπαιδευτικό.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτικός, διαπολιτισμική προσέγγιση, Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια, Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου

Ο εκπαιδευτικός δέχεται επιρροές από τις ιστορικές και κοινωνικο- πολιτισμικές συνθήκες, τις Επιστήμες της Αγωγής, τις ομάδες αναφοράς του σχολείου (σχολική διοίκηση, συνάδελφοι, γονείς, μαθητές) και είναι φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου. Με τις στάσεις, τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις και τις προσδοκίες που έχει από τους μαθητές του, αποτελεί βασικό μέτοχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cummins, 1999, Γκόβαρης, 2001:197-209). Με κύρια εργαλεία τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια και σε συνδυασμό με την προσωπικότητα και την κατάρτισή του ενδέχεται να έρθει αντιμέτωπος με προκλήσεις και να βιώσει ενδορολικές συγκρούσεις. Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο ο εκπαιδευτικός συχνά καλείται να απαντήσει στα ζητήματα και τις προκλήσεις που δημιουργούνται από το δεδομένο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, μέσα στις σχολικές αίθουσες θεωρούμε πως οφείλει να συνδράμει στη δημιουργία των προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι.

Καθώς ο εκπαιδευτικός μετουσιώνει τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές σε πράξη, είναι εκείνος που καλείται να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση –που θεωρείται η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των νέων αναγκών- με κύρια εργαλεία του τα σχολικά εγχειρίδια. Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης κατά τον Banks (2002) νοείται ως αρχή, με την έννοια της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους, ως



διαδικασία, υπό την έννοια της συνεχούς αλληλεπίδρασης ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών και ως κίνημα μεταρρύθμισης, υπό την έννοια της προσαρμογής του σχολείου στην ετερότητα των σχολικών τάξεων και της κοινωνίας. Προϋπόθεση εφαρμογής της προσέγγισης αυτής αποτελεί το «άνοιγμα» των Προγραμμάτων Σπουδών προς τους πολιτισμούς των μειονοτήτων. Τα προγράμματα, με άλλα λόγια, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και την οπτική γωνία των «άλλων». Μέσω της απαλλαγής των προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων από προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες εχθρού και μέσω της ανάδειξης όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς, είναι δυνατό να διευκολυνθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. Η υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας που προκρίνονται από τη Διαπολιτισμική Διδακτική θα πρέπει να λαμβάνεται εξ αρχής υπόψιν κατά το σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, προκειμένου να διευκολυνθούν το σύνθετο έργο του εκπαιδευτικού και η προαγωγή των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, η εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία και ιδιαιτέρως σημαντική στην κατεύθυνση της σωστής προετοιμασίας και της αποτελεσματικής εργασίας των τελευταίων (Κεσίδου, 2003: 6-7).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) -που αποτελούν τον καταστατικό χάρτη του έργου των εκπαιδευτικών- ορίζουν ως γενικές αρχές της εκπαίδευσης μεταξύ άλλων, την παροχή γενικής παιδείας, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και ανθρώπινης αξιοπρέπειας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002: 6).

Ειδικότερα, για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ορίζει ως σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος «την κατάκτηση από τους μαθητές του βασικού οργάνου επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά». Επίσης, μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος επιδιώκεται «να εκτιμήσουν οι μαθητές τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού, καθώς επίσης και την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αξίες άλλων λαών» (2002:61). Περιέχει επίσης άξονες, γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες), καθώς επίσης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, μερικές από τις οποίες είναι: επικοινωνία, πολιτισμός, αλληλεπίδραση, μεταβολή, ομοιότητα-διαφορά, χώρος-χρόνος, που δύνανται να αξιοποιηθούν διαπολιτισμικά (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002: 61-63).

Το Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου ορίζει ως ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας αυτού του γνωστικού αντικείμενου μεταξύ άλλων «την εκτίμηση της σημασίας της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού και το σεβασμό της γλώσσας κάθε λαού, ως βασικού στοιχείου του πολιτισμού τους». Ειδικότερα «ως προς του μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη/ μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της Ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, ταυτόχρονα και προς την πρώτη/

μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002: 63). Στο νομοθέτημα περιλαμβάνονται επίσης κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, που πρόθεση των συντακτών είναι να διέπεται από «τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας». Έτσι, οι συντάκτες υποστηρίζουν πως «γίνονται σεβαστά, αξιοποιούνται, εμπλουτίζονται και οργανώνονται με τη δημιουργική χρήση της γλώσσας τα γλωσσικά βιώματα των μαθητών. Επιπλέον, ασκούνται στις μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, ώστε να παράγουν αποτελεσματικό λόγο μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσολογική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση». «Η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για τη θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου θεωρούνται απαραίτητες. Έτσι, μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο Γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση των βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και οι ομογενείς, που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές – και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν – και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002: 78-79).

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το κυριότερο μέσο με το οποίο τα Προγράμματα Σπουδών μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πράξη· αυτό επιλέγει και δομεί κατάλληλα την ύλη διδασκαλίας, έτσι ώστε να αποτελεί την ορατή πλευρά του αθέατου Προγράμματος Σπουδών μέσα στην τάξη. Το ίδιο αποτελεί το σύνολο των μορφωτικών αγαθών με βάση το οποίο το σχολείο επιδιώκει την επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής και καθώς εμπεριέχει το σύνολο της σχολικής μόρφωσης, αποτελεί τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:127-147). Είναι το κύριο εργαλείο με το οποίο ο εκπαιδευτικός πραγματώνει το έργο του και επιχειρεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος.

Επομένως, η αναγνώριση από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας και του Π.Ι. ότι οι σκοποί, οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης και τα μέσα διδασκαλίας που προβλέπονται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου έχουν ως αποδέκτες μεταξύ άλλων και τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, θα περίμενε κανείς να συνεπάγεται την προσφορά στον Έλληνα εκπαιδευτικό υποστηρικτικού υλικού για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές ή ακόμα τη δημιουργία ευκαιριών ενδυνάμωσης των ξένων μαθητών, με στόχο την αποφυγή της σχολικής τους αποτυχίας. Επιπλέον, προσδοκίες γεννά και το γεγονός ότι πολλά στοιχεία των νομοθετημάτων (π.χ. μέθοδος διδασκαλίας, νοηματοδότηση των εννοιών γλώσσα και πολιτισμός) συμφωνούν με όσα προβλέπει η διαπολιτισμική προσέγγιση και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Ωστόσο, από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με αντικείμενο το Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, τετράδιο εργασιών), με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της σύζευξης πρότυπης και τυπικής δόμησης, διαφάνηκε ότι εφαρμόζουν σε μικρό βαθμό τις μεθόδους διδασκαλίας που ορίζει η Διαπολιτισμική Διδακτική και ότι είναι μεν, ως ένα βαθμό, διαπολιτισμικά

προσανατολισμένα, αλλά όχι προς τις χώρες, τις γλώσσες και τους πολιτισμούς που εκπροσωπούνται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Είναι ακόμα δέσμια της κοινωνικοπολιτισμικής και παιδαγωγικής παράδοσης που απαιτεί εγχειρίδια κοινά για όλους τους μαθητές και ως τέτοια δυσχεραίνουν το έργο του Έλληνα εκπαιδευτικού που καλείται να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καψάλης, Α. & Δ. Χαραλάμπους (2007). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεσίδου, Α. (2003). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι, πρακτικές, γλωσσική διδασκαλία», εισήγηση στο πλαίσιο συνάντησης διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών με αντικείμενο διδασκαλίας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 29 Οκτωβρίου 2003.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

### *Ξενόγλωσση*

- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

## Abstract

The teacher has a special social role. In the modern Greek school, teachers are often called to confront challenges that are created by the multicultural composition of the class. With the school handbooks being the main tools that support the School Curricula, teachers are called to implement an intercultural approach, which is considered the most effective response. This research focuses on School Curricula and school handbooks of Modern Greek Language in High school and, in the first place, attempts to highlight the discontinuity between Curricula and school handbooks. It also describes and examines how suitable these 'tools' are for an intercultural approach. Finally, this research attempts to indicate the challenge of intercultural approach in practice and explore the appropriate conditions for the teachers to accomplish it.

**Key words:** teacher, intercultural approach, Programs of Study, school handbooks, Modern Greek Language.

**Ευαγγελία Πολυβάκα**  
ΜΑ Τομέα Παιδαγωγικής  
της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

με κατεύθυνση «Σχολική Παιδαγωγική»  
Μπότσαρη 9, 15351 Παλλήνη Αττικής  
τηλ. 210 6664372 & 6979779452  
e-mail: [epolyvak@gmail.com](mailto:epolyvak@gmail.com)

Στόχοι:

- Να διαφανεί ο ειδικός **κοινωνικός ρόλος** των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο
- Να σκιαγραφηθούν η **πρόκληση** και οι **προϋποθέσεις** εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης
- Να υπογραμμιστεί η **ασυνέχεια** μεταξύ Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. & σχολικών εγχειριδίων

**Ο εκπαιδευτικός** με τις στάσεις, τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες που έχει από τους μαθητές του αποτελεί βασικό μέτοχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με κύρια εργαλεία τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια και σε συνδυασμό με την προσωπικότητα και την κατάρτισή του ενδέχεται να έρθει αντιμέτωπος με προκλήσεις και να βιώσει ενδορολικές συγκρούσεις.

Προκλήσεις δημιουργούνται -μεταξύ άλλων- από το δεδομένο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.

Μέσα στις σχολικές αίθουσες θεωρείται πως οφείλει να συνδράμει στη δημιουργία των προποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Καθώς μετουσιώνει τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές σε πράξη, είναι εκείνος που καλείται να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση με κύρια εργαλεία του τα σχολικά εγχειρίδια.

**Προϋπόθεση** εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης αποτελεί το «άνοιγμα» των Προγραμμάτων Σπουδών προς τους πολιτισμούς των μειονοτήτων.

Η προαγωγή των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, το σύνθετο έργο του εκπαιδευτικού και η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι δυνατό να διευκολυνθούν μέσω

- της απαλλαγής των Π.Σ. από προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες εχθρού
- της ανάδειξης όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς
- της υιοθέτησης μεθόδων διδασκαλίας που προκρίνονται από τη Διαπολιτισμική Διδακτική, όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση, η δραματοποίηση, η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας κ.ά. κατά το σχεδιασμό των Π.Σ. και τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων

**Ο εκπαιδευτικός ενώπιον της πρόκλησης εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης: η περίπτωση του Προγράμματος Σπουδών & των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου**

**Ευαγγελία Πολυβάκα**

Το **Δ.Ε.Π.Π.Σ.** και τα **Α.Π.Σ.** ορίζουν ως γενικές αρχές της εκπαίδευσης μεταξύ άλλων:

- την παροχή γενικής παιδείας
- την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές
- την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και
- την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και ανθρωπίνης αξιοπρέπειας

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Π.Ι. αναγνωρίζουν ότι οι σκοποί, οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης και τα μέσα διδασκαλίας που προβλέπονται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου έχουν ως αποδέκτες και αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Από σχετική **έρευνα** που πραγματοποιήθηκε με αντικείμενο το Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου διαφάνηκε ότι:

- ✓ εφαρμόζουν σε μικρό βαθμό τις μεθόδους διδασκαλίας που ορίζει η Διαπολιτισμική Διδακτική
- ✓ είναι μεν, ως ένα βαθμό, διαπολιτισμικά προσανατολισμένα, αλλά όχι προς τις χώρες, τις γλώσσες και τους πολιτισμούς που εκπροσωπούνται στο ελληνικό σχολείο
- ✓ είναι δέσμια της κοινωνικοπολιτισμικής και παιδαγωγικής παράδοσης που απαιτεί εγχειρίδια κοινά για όλους τους μαθητές και ως τέτοια δυσχεραίνουν το έργο του Έλληνα εκπαιδευτικού που καλείται να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

Το φόντο αποτελεί έργο φοιτητών στο πλαίσιο ενός project του «Multicultural Language & Linguistics Centre», Smethwick. Επιλέγρη, λόγω του παραλληλισμού που μπορεί να γίνει: αποδεκτή των πολλών, διαφορετικών ακτινών αποτελεί ένας, ο εκπαιδευτικός.

Το πόστερ

## **Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο: μάθημα πολυπολιτισμικότητας και ανεκτικότητας**

*Αγόπη Βιργινία Σπυράτου*

### **Περίληψη**

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας δεν είναι δυνατό να μεταδοθεί και να διδαχθεί χωρίς άμεσες αναφορές στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο υπάρχει και εξελίσσεται. Λογική συνέπεια αυτής της αρχής είναι και η αναγκαιότητα να έρθουν οι μαθητές σε επαφή όχι μόνο με τη γλώσσα, αλλά και με την κουλτούρα της ξένης χώρας. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η επαφή με την ξένη κουλτούρα όταν οι τάξεις είναι πολυεθνικές. Ο ξένος πολιτισμός που διδάσκεται μέσω της ξένης γλώσσας λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης, αλλά και ως παράγοντας που προάγει την συνεργασία και την κατανόηση ανάμεσα στους λαούς. Η ξένη γλώσσα μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία του σχολείου γίνεται αφορμή και δίοδος για να αρθούν οι διαφορές με ένα κοινό στόχο: την οικειοποίηση του ξένου κατά τρόπο ώστε αυτό να μην είναι πια απειλή. Θα παρουσιάσουμε προτάσεις μεθοδικής/διδακτικής, οι οποίες προσανατολίζονται στην πολιτική της αποδοχής, της συνεργασίας, της κοινής προόδου των μαθητών στην τάξη και βασίζονται στη μάθηση μέσω της ανεκτικότητας και της περιέργειας.

**Λέξεις-κλειδιά:** ξένη γλώσσα, πολυπολιτισμικό σχολείο, αντιρατσιστική εκπαίδευση, ανεκτικότητα

Στόχοι της εισήγησης είναι αφενός να καταδείξουμε την σημασία της ανεκτικότητας και της περιέργειας στην αντιρατσιστική εκπαίδευση και αφετέρου να παρουσιάσουμε προτάσεις μεθοδικής-διδακτικής στη βάση της αποδοχής και της συνεργασίας, έχοντας ως παράδειγμα την διδασκαλία των γερμανικών ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό γυμνάσιο.

Ξεκινώντας θα θέλαμε να τονίσουμε δύο βασικά σημεία: α) Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας δεν είναι δυνατό να μεταδοθεί και να διδαχθεί χωρίς άμεσες αναφορές στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο υπάρχει και εξελίσσεται και στη κουλτούρα της ξένης χώρας. β) Η ξένη γλώσσα και κουλτούρα μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία του σχολείου αποκτά ένα στόχο ιδιαίτερης παιδευτικής σημασίας: την οικειοποίηση και αποδοχή του ξένου, ώστε αυτό να μην είναι πια απειλή.

Οι λέξεις-κλειδιά για την αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι «πολιτισμός» και «εκπαίδευση». Ο «πολιτισμός» είναι μια έννοια με δυναμική, όχι κάτι στατικό και άχρονο, αλλά κάτι που δημιουργείται και εξελίσσεται διαρκώς. Τα θεμέλια του δεν είναι εθνικά, αλλά αποτελούνται από κοινές μορφές συμβίωσης. Όταν άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, στους οποίους αποδίδεται η ίδια αξία, έρχονται σε επαφή, ξεκινάει αυτόματα μια διαδικασία μάθησης: Η αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών θέτει σε αμφισβήτηση της μέχρι τώρα αποδεκτές θέσεις και κάνει σαφές πόσο οι ίδιοι μπορεί να είμαστε ξένοι στους εαυτούς μας (Schlieben-Lange, 1991).

Σε ότι αφορά στην εκπαίδευση θα πρέπει να θυμόμαστε ότι το παιδί είναι ένας τέλειος παρατηρητής, αλλά ένας ατελής ερμηνευτής. Παρατηρεί όλα όσα συμβαίνουν

γύρω του, συνάγει τα δικά του συμπεράσματα και αναζητά κατευθυντήριες γραμμές (Dreikurs & Cassel, 1978: 41). Το σχολείο καλύπτει την πρωταρχική ανάγκη του να ανήκει και η γνώση που αποκτά του επιτρέπει να είναι ελεύθερο. Πέρα από τη γνώση όμως βρίσκεται η παιδεία: Η ανθρωποκεντρική προοπτική βγάζει το σχολείο εκτός των τειχών και διευρύνει το μάθημα πέρα από τη διδακτική ώρα. Το δικαίωμα στη μόρφωση, στην κοινωνικοποίηση, στην αποδοχή είναι αδιαπραγμάτευτο και διαχωρίζεται από κριτήρια υπηκοότητας, ιθαγένειας, φύλου, χρώματος: Κανένα παιδί δεν μπορεί να αποκλειστεί από την εκπαιδευτική διαδικασία επειδή δεν έχει τα απαραίτητα χαρτιά, κανένα παιδί δεν μπορεί να στερηθεί τη μητρική γλώσσα και την κουλτούρα του. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί μια κοινότητα στην οποία ο δάσκαλος δεν παρέχει απλά γνώσεις, αλλά δημιουργεί ένα πολιτισμικό κύτταρο, στο οποίο κυρίαρχη θέση έχουν οι οικουμενικές αξίες της ελευθερίας και της ισότητας με στόχο την άρση της κοινωνικής αδικίας.

Η αντιρατσιστική-διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει για να αποσοβηθούν οι κίνδυνοι επιβολής πολιτισμικής αυθαιρεσίας, την κατανόηση της δυναμικής των πολιτισμών διαχρονικά και σύγχρονα, την παρατήρηση δίχως πλώσεις και τη σύγκριση χωρίς ιεραρχήσεις, την αποφυγή των υπεραπλουστεύσεων, τη σχετικοποίηση των πολιτισμικά διαμορφωμένων συστημάτων αξιών, σκέψης και συνείδησης, τη συνθετική και πολυεπίπεδη σκέψη. Προωθεί την κοινή μάθηση μαθητών με διαφορετικό τόπο καταγωγής με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση, το σεβασμό στο διαφορετικό, την κριτική των στερεότυπων και προκαταλήψεων, την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού.

Στοχεύει, τέλος, στη μετάδοση της αξίας της ανεκτικότητας, στη προσφορά έμπρακτης αλληλεγγύης, στη προώθηση των διαπολιτισμικών επαφών, στην αποκάλυψη κάθε είδους ρατσιστικής προπαγάνδας, στην αποσαφήνιση της πολιτικής διάστασης του ρατσισμού (ο ρατσισμός δεν είναι έμφυτος, αλλά μια συγκεκριμένη πολιτική πρακτική), στην απαλοιφή των διακρίσεων και στη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για μάθηση (μαθητές που δεν είναι γραμμένοι στα δημοτολόγια, παρεμπόδιση μαθητών να δώσουν πανελλήνιες), στην ενδυνάμωση των μειοψηφιών (Ντούσας, 1997).

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια τάξη με αλλόγλωσσους μαθητές θα πρέπει να σκέφτεται ότι οι γλώσσες αποτελούν πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού και να χρησιμοποιεί δραστηριότητες που ευνοούν την ομαδική εργασία και τη συνεργασία των μαθητών, να καλλιεργεί και να ενισχύει την πρωτοβουλία, τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και τη δημιουργική εργασία, να θεωρεί τη διδασκαλία μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης, κατά την οποία όχι μόνο θα διδάσκει, αλλά και θα διδάσκεται από τους μαθητές του (Μήτσης, 1998: 70). Η διδασκαλία γίνεται αποδοτική, όταν ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κάνουν συστηματικά, αυτό που έτσι κι αλλιώς κάνουν: να ανακαλούν και να αξιοποιούν την υπάρχουσα γλωσσική και άλλη γνώση και να τη συσχετίζουν με τη νέα. Δεν μαθαίνουμε γλώσσες προσθέτοντας βάρη, μαθαίνουμε γλώσσες δημιουργώντας σχέσεις (η νέα γλώσσα σε σχέση με την υπάρχουσα). Μια συστηματική φροντίδα της μητρικής γλώσσας ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν συστηματικές συνδέσεις μεταξύ των γλωσσών, να συνειδητοποιήσουν και να εξερευνήσουν τις εκφραστικές, συντακτικές, λεξιλογικές κ.α. άλλες ομοιότητες, αναλογίες και αντιθέσεις μεταξύ των γλωσσών και αυτό αποτελεί ένα δυναμικό μοχλό τόσο για τη γλώσσα όσο και για τη διαδικασία μάθησης γενικότερα (Πίσω Θρανία, 2009).

Οι προτάσεις μεθοδικής-διδασκτικής βασίζονται σε ορισμένες ψυχοπαιδαγωγικές μαθησιακές αρχές: στην αρχή της ενεργητικής συμμετοχής, στην αρχή της εγγύτητας στη ζωή, στην αρχή της βιωματικότητας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το πιο ενδιαφέρον μέσα στην τάξη είναι τα άλλα παιδιά και ότι η μάθηση δεν πρέπει να είναι μια παθητική λειτουργία. Η αληθινή μάθηση πετυχαίνεται μόνο όταν ο μαθητής είναι συγχρόνως μαθητής και δάσκαλος, δημιουργός και κριτικός, ακροατής και ομιλητής. (Holt, 1978: 57). Ένας συνδυασμός των παρακάτω μορφών διδασκαλίας θα είχε τα καλύτερα αποτελέσματα μέσα στην τάξη:

- Παιγνιώδης Μορφή Διδασκαλίας (Fenelon, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Decroly, Claparede): Κάθε φάση της διδασκαλίας είναι δυνατόν να διαρθρωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε με κύριο μοχλό το παιχνίδι να γίνονται κατά τρόπο δημιουργικό η πρόσληψη και η αφομοίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές (Wicke, 1993).

- Ομαδοσυνεργατική Μορφή Διδασκαλίας (Cousinet, Dewey, Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner, Decroly, Köhler): Η μάθηση γίνεται με φυσικό τρόπο, ικανοποιείται η αρχή της αυτενέργειας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει, εξασφαλίζεται η ανάπτυξη της αλληλοβοήθειας, του αλληλοσεβασμού, της αμοιβαιότητας, της ατομικής και συλλογικής ευθύνης. (Βερτσέτης, 2000: 232).

- Κοινωνικοποιημένη Διδασκαλία (Piaget): Θεμελίωση της διδασκαλίας σε κοινωνική βάση. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην έκφραση απόψεων, στην ανταλλαγή σκέψεων, στο διάλογο, στη συνεργασία, στην αυτενέργεια του μαθητή, στην ανάληψη πρωτοβουλίας από μέρους του με σκοπό την επεξεργασία του περιβάλλοντος (Δαναοσής-Αφεντάκης, 1994: 423).

- Διαθεματική Διδασκαλία (Bruner): Ο συνδυασμός γνώσεων από διαφορετικές γνωστικές περιοχές για την προσέγγιση και επεξεργασία ενός θέματος δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει μια ολιστική αντίληψη της γνώσης.

Τέλος σημαντική είναι η επικοινωνιακή μεθοδολογική προσέγγιση στη ξενόγλωσση τάξη, καθώς η βασικότερη λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία (επικοινωνώ για να μαθαίνω). Η γλώσσα δεν διδάσκεται, αλλά κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες και τη χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και ασκήσεων (Heyd, 1991).

Μέσα στα πλαίσια αυτών των μορφών διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω δραστηριότητες μέσα στην τάξη (τα παιχνίδια, οι συνταγές και τα παραμύθια υπάρχουν στην έκδοση των Πίσω Θρανίων *Δέκα χρόνια, ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας*, Αθήνα 2009):

Παιχνίδια, καθώς μέσα από το παιχνίδι διδάσκεται ο πολιτισμός, γίνονται κατανοητές οι ταυτότητες και οι ετερότητες, διαμορφώνεται μια άλλη γλώσσα επικοινωνίας.

- ✓ Μαχπάς (από το Ιράκ, σαν το «Που'ν' το το δαχτυλίδι»),
- ✓ Τουμπάγκ πρέσο (από τις Φιλιππίνες, σαν το «τενεκούδι»),
- ✓ Σαλάγκ Μπακάγκ (από το Σουδάν, σαν τη «Λέγκα»),
- ✓ Στάρι ντιέτσβιετζ (από την Πολωνία, σαν το «γύρω γύρω όλοι»),
- ✓ Μπάλα βαθειά (από την Αλβανία, σαν τα «λακουβάκια»),
- ✓ Sackhüpfen (από τη Γερμανία, σαν τις «σακοδρομίες»)

Συνταγές, καθώς το φαγητό είναι ίσως η πιο απτή αποτύπωση της πολιτισμικής ποικιλίας και μοναδική ευκαιρία να γίνει στην πράξη κατανοητός ο πολιτιστικός εμπλουτισμός.

- ✓ Κουκουγίε σαμπσί (ομελέτα με βότανα και σπανάκι από το Ιράν),
- ✓ Κεμπάπ (από το Πακιστάν),
- ✓ Καπαμά (από τη Βουλγαρία),
- ✓ Μαντί (μπουλέτες αρνιών από το Ουζμπεκιστάν)
- ✓ Bratwurst mit Kartoffelsalat (Λουκάνικα με πατατοσαλάτα από τη Γερμανία)

Παραμύθια, γιατί είναι από τη φύση τους πολυπολιτισμικά: Είναι τόποι συνένωσης πολιτισμών και κοινά σε πολλές διαφορετικές κουλτούρες. Συστατικά τους στοιχεία είναι οι έννοιες της ανατροπής, της μετακίνησης, της αναζήτησης, του διαφορετικού.

- ✓ «Γιατί το γαϊδούρι έχει μεγάλα αυτιά» (από την Αλβανία),
- ✓ «Η διψασμένη κουρούνα» (από το Μπαγκλαντές),
- ✓ «Ο τσιγκούνης χωρικός» (από τη Ρωσία),
- ✓ «Το βατραχάκι και το μικρό ελάφι» (από το Κονγκό),
- ✓ «Το χρυσό μήλο» (από την Αρμενία),
- ✓ «Ο ήλιος και το νερό» (από τη Νιγηρία),
- ✓ «Η αλεπού φοροεισπράκτορας» (από την Αιθιοπία),
- ✓ «Ο πελαργός και η οικογένεια» (από τη Βουλγαρία).
- ✓ «Hänsel und Gretel» (από τη Γερμανία)

Λεξικό της αλληλεγγύης. Ψάχνοντας μαζί με τα παιδιά στο λεξικό, στο internet, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα δημιουργούμε το λεξικό της αλληλεγγύης. Μια λέξη, πολλές γλώσσες. Μια έννοια, πολλά χρώματα.

- ✓ Αλληλεγγύη – Solidarität – solidarinosé (πολωνικά) - солидарность (ρώσικα) – solidaritet (αλβανικά) – pagkakaisa (φιλιπινέζικα)
- ✓ Αγάπη - pag-ibig (φιλιπινέζικα) - любовь (ρώσικα) – dragoste (ρουμάνικα) – عشق (περσικά) - 愛 (κινέζικα) – □□□□□ (χίντι)
- ✓ Φιλία – دوستی (περσικά) – ystävyys (φινλανδικά) – přátelství (τσέχικα) – vriendschap (ολλανδικά) – persahabatan (ινδονησιακά)

Λογοτεχνία, γιατί τα βιβλία ξεκλειδώνουν το θυμικό και τη συνείδηση, μας δείχνουν τον δρόμο για νέους εσωτερικούς κόσμους.

- ✓ Δαράκη, Πέπη: «Η αλφαβήτα δίχως ρο». Αθήνα: Γνώση 1989
- ✓ Κλίαφα, Μαρούλα: «Ο κόσμος βαριέται να διαβάσει θλιβερές ιστορίες». Αθήνα: Κέδρος 1993 (1986).
- ✓ Μανδηλαράς, Φίλιππος: «Ο μεγάλος Ίσκιος και οι Τσιγγάνοι». Αθήνα: Πατάκης 1999.
- ✓ Νικολόουδη, Φυλλιώ: «Το χαρούμενο λιβάδι». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2000.
- ✓ Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λότη: «Τα τέρατα του λόφου». Αθήνα: Πατάκης 2002
- ✓ Τριβιζάς, Ευγένιος: «Η τελευταία μαύρη γάτα». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ✓ Ψαραύτη, Λίτσα: «Οι τελευταίοι ήρωες». Αθήνα: Πατάκη 1991.
- ✓ Greban, Quentin: «Νέστορας». Αθήνα: Ζεβρόδειλος 2000.



Κινηματογραφικές ταινίες και Ντοκιμαντέρ, γιατί έτσι ξεπερνάμε ευκολότερα τυχόν γλωσσικά εμπόδια και επικεντρωνόμαστε στην ουσία.

- ✓ Boiko, Irina: «Υπάρχουν λιοντάρια στην Ελλάδα;» 2003.
- ✓ Γκορίτσας, Σωτήρης: «Από το χιόνι» 1993.
- ✓ Γκορίτσας, Σωτήρης: «Μπραζιλέρο» 2001.
- ✓ Λεγάκη, Καλλιόπη: «Παλιοί και νέοι πρόσφυγες στο Κερατσίνι» 2003.
- ✓ Μαχαίρας, Κώστας: «Μικρές μέρες» 1995 (μικρού μήκους).
- ✓ Τσίτος, Φίλιππος: «My sweet home» 2000.
- ✓ Τσίτος, Φίλιππος: «Ακαδημία Πλάτωνος» 2009.
- ✓ Fatih Akin: «Soul Kitchen» 2009.

Άλλα κατάλληλα θέματα για δραστηριότητες που φέρνουν τους πολιτισμούς πιο κοντά είναι η μουσική, ο χορός, οι τοπικές ενδυμασίες, η ιστορία, τα αθλήματα.

Αφού τονίσουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει πλέον να πάψει να είναι εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική θα θέλαμε να κλείσουμε με μια φράση του Alexander Sutherland Neill, που νομίζουμε ότι συνοψίζει την ουσία των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για μια αντιρατσιστική εκπαίδευση:

«Το σχολείο θα πρέπει να κάνει δυστυχισμένα παιδιά γεμάτα μίσος και φόβο να γίνονται ευτυχισμένα και να περπατάνε με ψηλά το κεφάλι» (Neill, 1989: 82).

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Βερτσέτης, Α.Β. (2000). *Διδακτική, Γενική Διδακτική*. Αθήνα.

Δανασσή-Αφεντάκης, Α. Κ. (1994). *Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα.

Μήτσης, Ν. Σ. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Τα πίσω θρανία [ομάδα δασκάλων του Δικτύου Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών] (2009). *Δέκα χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας*. Αθήνα.

Dreikurs, R. & Cassel, P.G. (1978). *Πειθαρχία χωρίς δάκρυα* [1974] (μτφρ. Χ. Μυττά). Αθήνα: Θυμάρι.

Holt, J. (1978). *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση* [1970] (μτφρ. Σ. Ξενάκη). Αθήνα: Καστανιώτης.

Niell, A.S. (1989). *Σάμερχιλ, Το ελεύθερο σχολείο* [1967] (μτφρ. Σ. Τσάμης, Εισαγωγή/Επιμέλεια Ν. Μπαλής). Αθήνα: Καστανιώτης.

### *Ξενόγλωσση*

Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Schlieben-Lange, B. (1991). *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Wicke, R.E. (1993). *Aktive Schüler lernen besser*. München: Klett.

## **Abstract**

The language as a medium of communication can not be transmitted and learned without direct references to the social context in which it exists. According to this principle, is the necessity to bring students in touch not only with the language but also with the culture of a foreign country, of grate importance, especially when classes are multinational . The foreign culture becomes then a factor that promotes cooperation and understanding among students. The language in the multicultural society of the school becomes the medium that puts differences aside, having a common goal: that the alien can no longer be a threat. We will present methodical and didactical proposals, which are based in learning with tolerance and curiosity.

**Keywords:** foreign language, foreign culture, multinational school, tolerance

**Αγάπη Βιργινία Σπυράτου**  
Καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας  
Δασκάλα στην εκπαιδευτική ομάδα «Τα Πίσω Θρανία» του  
Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών  
Μπουμπουλίνας 18, 10682 Εξάρχεια  
τηλ. 210 8223088 &. 6944561990  
e-mail: [vspyratou@yahoo.de](mailto:vspyratou@yahoo.de)

## Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: εμπειρική προσέγγιση και θεωρητικές προεκτάσεις

Μαρία Συτζιούκη

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εκκινεί από τη σημαντικότητα μελέτης των παραγόντων που συμβάλλουν στην απόκτηση και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδρούν θετικά -παιδαγωγικά και διδακτικά- στη μετάδοση γνώσεων και αξιών που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη διερευνά το επίπεδο αυτεπάρκειας των υποκειμένων στη διαχείριση του διδακτικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, καθώς και τον βαθμό στον οποίο η βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμβάλλει στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας. Επιπλέον, αξιολογούνται από τα υποκείμενα οι ικανότητες που θεωρούνται ως σημαντικές και αναγκαίες για την απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας. Στο θεωρητικό μέρος συζητούνται οι βασικές έννοιες και λειτουργικοποιούνται οι βασικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας. Το εμπειρικό μέρος παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία διεξήχθη με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και οι αναλύσεις των απαντήσεων βασίστηκαν, τόσο στην περιγραφική, όσο και στην επαγωγική στατιστική.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών, αξιολόγηση αυτεπάρκειας, βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

### 1. Αφετηρία και προβληματική της έρευνας

Η σημαντικότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο υπογραμμίζεται, τόσο στις επιστημονικές μελέτες, όσο και στα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναγκαιότητα συγκρότησης μοντέλων και θεωρητικών 'παραδειγμάτων' για τη διαπολιτισμική επάρκεια, καθώς και το αρχικό, πρωτόλειο, στάδιο των μελετών επισημαίνονται διεθνώς στη βιβλιογραφία. Το έργο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς και τα προσόντα και οι ικανότητες που διαθέτει για τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, υπογραμμίζονται ως οι κύριοι παράγοντες για την επίτευξη των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αναμένεται, δηλ. ότι οι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταδώσουν στους/στις μαθητές/-τριες τις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές στάσεις και αξίες ζωής. Η διδασκαλία του μαθήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια, έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών και διαχρονικά, και κυρίως μετά το 1995, μπορεί να διαπιστωθεί η αύξηση του αριθμού των μαθημάτων που συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών (πρβλ. Γουδήρας 2000, Καρατζιά-Σταυλιώτη κ.ά. 2006). Δεν υπάρχουν, ωστόσο, μελέτες που ερευνούν

ικανότητες και προσόντα που αποκτούνται κατά τη βασική ή/και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη σχέση τους με την επιτέλεση στην εκπαιδευτική διαδικασία ή μελέτες που εξετάζουν την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ελάχιστες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τους παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης που επιδρούν στην αύξηση της επάρκειας των υποκειμένων (DeJaeghere & Zhang 2008: 256).

Για το λόγο αυτό βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση του επιπέδου αυτεπάρκειας των υποκειμένων στη διαχείριση του διδακτικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμβάλλει στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και η αποτύπωση των ικανοτήτων που θεωρούνται ως σημαντικές και αναγκαίες για την απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας.

## **2. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας-εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

Ως διαπολιτισμική επάρκεια οι DeJaeghere & Zhang (2008: 256), ορίζουν «την ικανότητα να σκέφτεται και να δρα το υποκείμενο με διαπολιτισμικά ‘κατάλληλους’ τρόπους στο πλαίσιο του σχολείου και της σχολικής τάξης». Ο Lichtenstein ορίζει την ‘πολιτισμική επάρκεια’ «ως την ικανότητα να αναστοχάζεται κάποιος για τις ιδέες και πεποιθήσεις που έχει, να αξιολογεί την επίδραση της κουλτούρας σε άλλους (ανθρώπους) και να σέβεται τις διαφορές που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα των οικογενειών και των αξιών τους (2008:3-4)». Προτείνει ως δομικά στοιχεία της διαπολιτισμικής επάρκειας την ενημερότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες.

Στην παρούσα έρευνα η διαπολιτισμική επάρκεια γίνεται κατανοητή στο πλαίσιο των προηγούμενων ορισμών και εστιάζεται στην αξιολόγηση από τα υποκείμενα της επάρκειάς τους αναφορικά με τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτουν για την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία τους στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου και της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, η συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (π.χ. επιμόρφωση), καθώς και η ποιότητα των προγραμμάτων (περιεχόμενο, αντικείμενο, διάρκεια) και η επαγγελματική ανάπτυξη των υποκειμένων, η οποία αναφέρεται σε θέματα κουλτούρας, συσχετίζονται θετικά με την αύξηση της διαπολιτισμικής επάρκειας. Η αντίληψη, η αυτο-αξιολόγηση και αναστοχαστική θεώρηση της αυτεπάρκειας αποτελούν κύριες συνιστώσες για την επαγγελματική ανάπτυξη των υποκειμένων και τις επιτυχείς επιτελέσεις τους στο επαγγελματικό πεδίο, ενώ σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ακόμη, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και επάρκειας συσχετίζεται θετικά με στάσεις αποδοχής της διαφορετικότητας, προσαρμογής στη διαφορά και ανάπτυξης ενός διπολιτισμικού και πολυπολιτισμικού τρόπου θεώρησης της πραγματικότητας, δηλ. με την ανάπτυξη της ταυτότητας στα στάδια της εθνικής-σχετικιστικής ανάπτυξης (ethnorelative stages) (Benett 1986, 1993).

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου για τη διαπολιτισμική επάρκεια θεμελιώνεται στις θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις της προσωποκεντρικής προσέγγισης για την ανάπτυξη των κρίσιμων προσόντων και των μορφών επάρκειας (key qualifications and competencies) (Συτζιούκη 2009) και στις θεωρητικές

βιβλιογραφικές μελέτες, οι οποίες ορίζουν διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Banks 1994, 2004, Diller & Moule 2005).

Για την αξιολόγηση χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που συνθέτουν τη διαπολιτισμική επάρκεια κατασκευάστηκε, με βάση τη βιβλιογραφία, ένα εργαλείο που διαφοροποιεί 4 τομείς διαπολιτισμικής επάρκειας: τη γνωστική, τη μεθοδική-τεχνοκρατική, την κοινωνική και την επάρκεια δια βίου μάθησης (Συτζιούκη 2009). Το εργαλείο αυτό συνακόλουθα εξετάζει τις παρακάτω διαστάσεις της επάρκειας:

α) επάρκεια γνώσεων για τα εκπαιδευτικά συστήματα και 'περιβάλλοντα' άλλων χωρών προέλευσης εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών,

β) επάρκεια γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεθόδευσης της διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στο επίπεδο μάθησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών,

γ) επάρκεια γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στο επίπεδο μάθησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών,

δ) επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων συμβουλευτικής που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών.

Η διερεύνηση των μορφών της βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, οι οποίες συμβάλλουν στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας συμπεριλαμβάνουν στην παρούσα έρευνα τις ακόλουθες τυπικές και άτυπες μορφές: βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές, περιοδική επιμόρφωση, αυτομόρφωση, σεμινάρια-συνέδρια, ενδοσχολική επιμόρφωση, εμπειρική-αναστοχαστική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3. Η Έρευνα**

#### **3.1. Οι στόχοι της έρευνας**

Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας, μεταξύ άλλων, είναι:

1. Να διαπιστωθεί, εάν, και κατά πόσο, η βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμβάλλει στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας.

2. Να διαπιστωθούν χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας των υποκειμένων, όπως η κατοχή Ξένων Γλωσσών, ως εργαλείων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και οι εμπειρίες πολιτισμικής επαφής μέσω διαδικασιών μετανάστευσης και συμμετοχής σε προγράμματα κινητικότητας.

3. Να διαπιστωθούν οι διαστάσεις της ετερότητας τις οποίες παρατηρούν και αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνουν.

4. Να αξιολογηθούν οι διαστάσεις της αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων να διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα επιτυχώς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5. Να αξιολογηθεί η βαρύτητα των μορφών της βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

### 3.2 Δείγμα και μεθοδολογική προσέγγιση

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 94 απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων, οι οποίοι είναι σπουδαστές σε μεταπτυχιακά προγράμματα Παιδαγωγικής Κατεύθυνσης στο Α.Π.Θ. και στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη. Το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο τους στόχους της έρευνας, την αναζήτηση δηλ. ομάδας-στόχου η οποία θα διαθέτει πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σπουδές ή/και επιμόρφωση σε θέματα Παιδαγωγικής, προσανατολισμό απασχόλησης στην εκπαίδευση και εμπειρίες συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης μετά τη λήψη του πτυχίου. Επιπλέον, οι σπουδαστές των μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκλήφθηκαν ως κατάλληλο δείγμα για τους στόχους της έρευνας, καθώς, αφενός διαφοροποιούνται ως προς το επαγγελματικό τους status (εκπαιδευτικοί, άλλοι επαγγελματίες, σπουδαστές) και, αφετέρου, ως προς την ειδικότητα του πτυχίου τους (θετικών, κοινωνικών, ανθρωπιστικών και τεχνολογικών επιστημών).

Το δείγμα αποτελούν κατά 78, 7% γυναίκες και 21,3% άνδρες. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων είναι 31,54 (s.dev=8,41) έτη. Η πλειοψηφία του δείγματος, το 78,7%, διαθέτει πτυχίο ανθρωπιστικών επιστημών, το 13,8% πτυχίο θετικών επιστημών, το 5,3% πτυχίο κοινωνικών επιστημών και το 2,1% τεχνολογικών επιστημών. Το 19,1% του δείγματος διαθέτει δεύτερο πτυχίο και στην πλειοψηφία τους κατέχουν πτυχίο ανθρωπιστικών επιστημών. Το 5,3% του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα (2,1% θετικών επιστημών, 2,1% ανθρωπιστικών επιστημών, 1,1% κοινωνικών επιστημών). Η πλειοψηφία του δείγματος, το 72,3% του δείγματος εργάζεται και σπουδάζει παράλληλα, ενώ το 27,7% μόνον σπουδάζει. Το επιστημονικό πεδίο του τωρινού αντικειμένου σπουδών αποτελούν σε ποσοστό 94,7% οι ανθρωπιστικές επιστήμες.

Όσον αφορά τη θέση εργασίας, το 55,3% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί, και μάλιστα το 17% αυτών στο Δημοτικό, το 16,0% στο Λύκειο και το 7,4% στο Γυμνάσιο. Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος -σύμφωνα με τη θέση εργασίας- συνιστούν 'άλλοι επαγγελματίες' κατά 17,0% και άνεργοι κατά 4,3%. Το 57,4% όσων δηλώνουν εκπαιδευτικοί διδάσκει στη δημόσια εκπαίδευση με Μ.Ο. τα 11,7 έτη (s.dev=8,91), ενώ το 18,1% διδάσκει στην ιδιωτική εκπαίδευση με Μ.Ο. προϋπηρεσίας τα 6,4 έτη (s.dev=10,14). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, το 38,3%, διδάσκουν σε κανονικές τάξεις, το 4,2% σε φροντιστηριακές τάξεις-τάξεις υποδοχής και το 1,1% στις τάξεις των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Το 53,2% των ερωτηθέντων συμμετέχει σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, διάρκειας κυρίως 6-12 μηνών (14,9%) και 1-3 εβδομάδων (13,8%). Ως φορείς διεξαγωγής δηλώνονται τα ΑΕΙ και το ΥΠΕΠΘ σε μεγαλύτερα ποσοστά, 16,0% και 19,1%, αντίστοιχα. Η πλειοψηφία, τέλος, των ερωτηθέντων παρακολουθεί σεμινάρια και συνέδρια σε ποσοστό 75,5%.

Η έρευνα επιχειρήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις κλειστής και ανοιχτής απάντησης. Διανεμήθηκαν 110 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 94, το 85, 45% του συνόλου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και οι αναλύσεις των απαντήσεων βασίστηκαν, τόσο στην περιγραφική, όσο και στην επαγωγική στατιστική. Προκειμένου να προβούμε σε παραμετρικές μεθόδους, ελέγχθηκε η κανονικότητα των μεταβλητών (τιμή Std. Error of Skewness<1). Εφόσον διαπιστώθηκε η κανονικότητα των μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, καθώς και post hoc έλεγχοι. Χρησιμοποιήθηκαν, συνεπώς, για την ανάλυση συσχετίσεις (Correlations Coefficient, Spearman's Rho) και

παραμετρικές τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων (ANOVA, Multiple Comparisons). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05.

#### 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διαπιστώνει ότι η αυτεπάρκεια των ερωτηθέντων αξιολογείται στο μέτριο επίπεδο επάρκειας, επίπεδο 3 στην 5βάθμη κλίμακα. Επίσης, τεκμαίρεται ότι η βασική και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αξιολογείται να έχουν συμβάλλει καθόλου έως ελάχιστα (4βάθμη κλίμακα) στην απόκτηση των διαστάσεων της διαπολιτισμικής επάρκειας που ζητούνται. Η αναποτελεσματικότητα των θεσμών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας φαίνεται με σαφήνεια στις απαντήσεις, καθώς οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους, 69,1%, δηλώνουν ότι **δεν** απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Επιπλέον, και στην πλειοψηφία τους, το 30,9%, δηλώνουν ότι επιμορφώθηκαν ανεπαρκώς κατά τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους. Η μαρτυρία αυτή είναι περισσότερο κρίσιμη, εάν συνυπολογισθούν δεδομένα του δείγματος, το οποίο έχει υψηλά τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα και συμμετέχει σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αναδεικνύεται, έτσι, ένα σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς: η αποτελεσματικότητα τους στη μετάδοση και πιστοποίηση προσόντων και, ιδιαίτερα, αυτών που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια. Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ένα μικρό ποσοστό του δείγματος, περίπου 19,1%, είχε εμπειρίες επαφής με άλλους πολιτισμούς μέσω διαδικασιών μετανάστευσης και συμμετοχής σε προγράμματα κινητικότητας. Η πολιτισμική ταυτότητα του δείγματος παρουσιάζεται διευρυμένη, τόσο όσον αφορά τις διαστάσεις της ετερότητας που παρατηρούν και αντιλαμβάνονται στο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο διαβιώνουν, και στο σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά και τις γλώσσες που κατέχουν. Είναι θετικό σημείο ότι οι ερωτηθέντες παρουσιάζουν μια διευρυμένη αντίληψη της ετερότητας, η οποία δεν εστιάζει μόνον στην εθνικότητα. Τόσο, όμως, οι γλωσσικές εμπειρίες, όσο και οι πολιτισμικές επαφές έχουν ευρωκεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος περιορίζεται στα γεωγραφικά όρια των χωρών της Δυτικής Ευρώπης.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, σημειώνεται ότι η μεταβλητή της διδακτικής εμπειρίας επιδρά στατιστικά σημαντικά στην αυτεπάρκεια για τη μεθόδευση της διδασκαλίας ( $F=3,728$   $P=0.021$ ), και μάλιστα όσοι έχουν περισσότερη (10-20 χρόνια) διδακτική εμπειρία σημειώνουν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας (Mean Difference (I-J)= 1,200, Std. Error= 0.374,  $P=0.029$ ). Στατιστικά σημαντική είναι, ακόμη, και η επίδραση της ειδικότητας του πτυχίου στην αυτεπάρκεια για συμβουλευτική ( $F=3.724$ ,  $P= 0.014$ ), με τους κατόχους πτυχίων κοινωνικών επιστημών να σημειώνουν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας (Mean Difference (I-J)= 1.700, Std. Error = 0.520,  $P= 0.017$ ).

Σχετικά με την αξιολογούμενη βαρύτητα των μορφών βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην απόκτηση της διαπολιτισμικής επάρκειας, εκτιμάται ότι ελάχιστα συνέβαλαν όλες οι μορφές βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην απόκτηση επάρκειας μεθόδευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας και επάρκειας συμβουλευτικής, εκτός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία αξιολογείται ότι δεν συμβάλλει καθόλου. Στην αυτεπάρκεια των γνώσεων για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα περιβάλλοντα άλλων χωρών προέλευσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών, δεν

συμβάλλουν καθόλου οι βασικές σπουδές, η περιοδική επιμόρφωση και η ενδοσχολική επιμόρφωση. Κατά τις συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές διαπιστώνονται: α) οι σχέσεις της εξαρτημένης μεταβλητής 'αυτεπάρκεια των γνώσεων για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα περιβάλλοντα άλλων χωρών προέλευσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών' με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, 'βασικές σπουδές' και 'ενδοσχολική επιμόρφωση', β) οι σχέσεις της εξαρτημένης μεταβλητής 'αυτεπάρκεια μεθόδευσης της διδασκαλίας' με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές, γ) οι σχέσεις της εξαρτημένης μεταβλητής 'αυτεπάρκεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας' με τις ανεξάρτητες μεταβλητές 'αυτομόρφωση' και 'σεμινάρια-συνέδρια', και, τέλος, δ) οι σχέσεις της εξαρτημένης μεταβλητής 'αυτεπάρκεια συμβουλευτικής' με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές, εκτός 'της ενδοσχολικής επιμόρφωσης'.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Συτζιούκη, Μ. (2009). *Τα κρίσιμα προσόντα σπουδών και απασχολησιμότητας (key qualifications and competencies) στη δεύτερη βαθμίδα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Βάδη-Βυρτεμβέργη: έμμεση συγκριτική μελέτη*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ (διδακτορική διατριβή).

### *Ξενόγλωσση*

- Bennett, J.-M. (1986). 'Modes of Cross-cultural Training: Conceptualizing Cross-cultural Training as Education', *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 2, 117-134.
- Bennett, J.-M. (1993). 'A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity'. Στο Paige R.M. (ed). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Dejaeghere, J. & Y. Zhang (2008). 'Development of Intercultural Competence among US American Teachers: Professional Development Factors that Enhance Competence', *Intercultural Education*, 19, 3, 255-268.
- Dilller, J. & J. Moule (2005). *Cultural Competence: a Primer for Educators*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- Lichtenstein, D. (2008). 'Promoting Multicultural Competence: Diversity Training for Transition Professionals', *Journal for Vocational Special Needs Education*, 30, 3, 3-15.

## Abstract

The purpose of this paper is to present the findings of a research study that examined the self-assessment of teachers' intercultural competencies and the role of basic and continuing education in the acquisition and the development of intercultural competencies. The role of the teacher is crucial towards the achievement of the goals of Intercultural Education in the school and the social environment. The paper discusses, at first, the content of the basic concepts and operationalizes the basic terms. The research was conducted by the method of the questionnaire and the data was analyzed by the use of statistical techniques.



**Keywords:** intercultural education, intercultural competence, teachers' assessment of self-competence, dimensions of competence, basic and continuing education.

**Μαρία Συτζιούκη**

Διδάκτωρ Α.Π.Θ.

Ειδική Επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Διεύθυνση εργασίας: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Εγνατία 156, 54006 Θεσσαλονίκη

τηλ. 6974975052

e-mail: [sitziouki@yahoo.gr](mailto:sitziouki@yahoo.gr) και [sitziouki@uom.gr](mailto:sitziouki@uom.gr)

## Τα στερεότυπα ως εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

*Ευαγγελία Τσιαβού*

### Περίληψη

Μπορεί η κατηγοριοποίηση να είναι σημαντική γνωστική διαδικασία, γιατί συντελεί στην δημιουργία εννοιών, ωστόσο οδηγεί και σε λανθασμένες και άκαμπτες γενικεύσεις, όπως είναι τα στερεότυπα, που δυναμιτίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και στέκονται τροχοπέδη στη διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση. Ακριβώς επειδή είναι προϊόντα ασυνείδητων διεργασιών (Project Implicit) και μοιάζουν αυταπόδεικτα, μπορούν να πάρουν απρόβλεπτες διαστάσεις και συνέπειες. Όταν τα στερεότυπα φορτίζονται συναισθηματικά και γίνονται προκαταλήψεις, δηλαδή κρίση ή στάση εχθρική απέναντι σε κάτι (Παλαιολόγου, 2005: 5-9), τίθεται σε κίνδυνο η ειρηνική συμβίωση και επικοινωνία σε καθημερινή διαπροσωπική βάση. Ωστόσο, με τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς μπορούν να περιοριστούν τα υφέρποντα κυρίαρχα (εθνικά) στερεότυπα. Σε αυτό αποσκοπεί το παρόν εγχείρημα, που μέσω της συλλογής συνειρμών πάνω σε ένα στερεότυπο, επιχειρεί την αποφόρτιση του από αρνητικά γνωρίσματα και την αντικειμενική πληροφόρηση, με αρωγούς αυτής της προσπάθειας την μέθοδο project και το διαδίκτυο.

**Λέξεις-κλειδιά:** στερεότυπα, προκαταλήψεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαθεματική προσέγγιση, παιδαγωγική της ειρήνης, μέθοδος project, διαδίκτυο.

### Εισαγωγή

Έπειτα από χρόνια διάσπασης της παρεχόμενης γνώσης, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) θέτει στο επίκεντρο την επιταγή της ενιοποιημένης γνώσης (Αλαχιώτης: 1), έτσι ώστε να μπορέσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες κοινωνικές και ιστορικές απαιτήσεις. Βάσει αυτής της προσέγγισης προωθείται η ανάπτυξη δημιουργικότητας, κριτικής ικανότητας, συσχετισμού και σύγκρισης δεδομένων των διδασκόμενων (στο ίδιο: 2). Υπαγορευμένος από τις επίκαιρες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο εμπλουτισμός της διαθεματικότητας με τη διαπολιτισμική προοπτική, καθώς οι τάξεις δεν αποτελούνται πλέον από εθνικά ομοιογενές δυναμικό μαθητών. Η διαφορετική κουλτούρα και παράδοση είναι οι βάσεις, πάνω στις οποίες χτίζεται πλέον η επικοινωνία και αποτελούν εφελτήριο για διαπολιτισμικές πολιτιστικές ανταλλαγές. Στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα τα ξενόγλωσσα μαθήματα λειτουργούν ως φορείς διαπολιτισμικότητας, καθώς βασίζονται στη διαφορετικότητα του οικείου με τον ξένο πολιτισμό.

Εφόσον τα όρια της γλώσσας σηματοδοτούν και τα όρια του κόσμου (Wittgenstein, 1990), δεν είναι τυχαίο που λεκτικές μορφές αναγνώρισης διάφορων λαών συνοψίζουν τη γνώση και τις πληροφορίες για αυτούς σε άκαμπτες στερεότυπες εκφράσεις. Όταν αυτές επιφορτιστούν αρνητικά και εξελιχθούν σε προκαταλήψεις,

αποτελούν σημαντική τροχοπέδη για την ειρηνική συμβίωση και αλληλεπίδραση των πολιτών του κόσμου (Καλατζή-Αζίζι, 1996:31). Από εκπαιδευτικής άποψης, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δυναμιτίζουν τη διαθεματική και τη διαπολιτισμική προσέγγιση (Δραγώνα, 2007:26).

## 1. Σκοπός του εγχειρήματος

Εφορμώντας από την πεποίθηση ότι η πνευματική πενία οφείλεται σε περιορισμένο γνωστικό ορίζοντα, που καθηλώνει τη διανοητική εξέλιξη σε παρωχημένα γνωστικά σχήματα, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται και τα στερεότυπα, επιχειρείται η αμφισβήτηση των τελευταίων. Με στόχο την αποδόμηση στερεοτύπων, προκαλείται γνωστική ανακολουθία που θέτει σε αμφισβήτηση παγιωμένες αντιλήψεις, έτσι ώστε να προληφθεί η δημιουργία προκαταλήψεων και να διευρυνθεί το πνευματικό πεδίο των διδασκόμενων. Επιπλέον, το προκείμενο εκπαιδευτικό εγχείρημα αποσκοπεί στην αντικειμενική πληροφόρηση, που θα συντελέσει στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την προσέγγιση των λαών. Εργαλείο αποτελεί το mind map, που στην πρώτη φάση του σχεδίου μαθήματος ενεργοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις πάνω στο επικείμενο διδασκόμενο θέμα. Από μεθοδολογική άποψη, μέσο θα αποτελέσουν οι σύγχρονες διδακτικές εφαρμογές της μεθόδου project, που καταργούν τα κακώς κείμενα της κατά μέτωπο διδασκαλίας. Με τη βοήθεια του διαδικτύου ολοκληρώνεται το εγχείρημα, για να καταλήξει σε δημιουργία αντικειμενικής εικόνας του συγκεκριμένου στερεότυπου και να επιδιωχθεί η αποδόμησης του.

## 2. Η δυναμική των στερεοτύπων

Η περίπλοκη διαδικασία της ανάλυσης στερεοτύπων έχει τις ρίζες της στην πολυσυνθετότητα δημιουργίας τους: Αρχικά, ο γνωστικός μηχανισμός επεξεργασίας άγνωστων εισερχόμενων ερεθισμάτων ενεργοποιείται για να τα οργανώσει αξιολογικά, να τα ερμηνεύσει και να εξάγει συμπεράσματα (Καλατζή-Αζίζη κ.α., 1996:10-13). Αυτή η κατηγοριοποίηση σε οικείες γνωστικές κατηγορίες συντελεί στην απομάκρυνση του φόβου μπρος στο ξένο (Lin, 2002). Τα χαρακτηριστικά τους: Υπερβολή, απλοποίηση, διαστρέβλωση, ενίσχυση συγκινησιακών ιδιοτήτων (σχετικά με σωματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά), γενίκευση, αφομοιωτική ιδιότητα (Παλαιολόγου, 2005:10-2), υπερτονισμός διαφορών και ομοιοτήτων (Δραγώνα, 2007:16). Τα στερεότυπα οδηγούν σε υπεραπλουστεύσεις χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ατομικές παραλλαγές και διαφορές (Lin, 2002). Επιπλέον, αν κάποια χαρακτηριστικά δεν ταιριάζουν με το στερεότυπο, η στερεοτυπική σκέψη τα αγνοεί και αναζητά στοιχεία επιβεβαίωσης και ενδυνάμωσής του (Καλατζή-Αζίζι κ.α., 1996:24).

Με τα στερεότυπα διαστρεβλώνεται η πραγματικότητα, αλλοιώνονται τα δεδομένα, ενώ συχνά καταστρέφονται προς αποφυγή γνωστικής ανακολουθίας. Η εικόνα του άλλου γίνεται αποτέλεσμα κατηγοριοποίησης λόγω επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος και συχνά οι μεταβλητές συγχέονται με κατηγορίες. Καθώς υποκειμενικά φίλτρα υπαγορεύουν εθελουφιλία, το στερεότυπο ισχυροποιείται από τη συναισθηματική επιφόρτιση (Παλαιολόγου, 2005:13-9), που φέρνει στην επιφάνεια σχέσεις δύναμης και κοινωνικής διαφοροποίησης (Καλατζή-Αζίζι κ.α., 1996:31). Έτσι,

διδασκάνεται η μεταφορά μιας συμπυκνωμένης γνώσης που, αν και περιέχει ψήγματα αλήθειας (Δραγώνα, 2007:18), λειτουργεί σαν πνευματικός κώδικας/σύμβολο ή ενισχύει συγκεκριμένα μοντέλα συμπεριφοράς.

Είτε υιοθετήσουμε την ψυχοδυναμική, τη γνωστική ή την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση (Lin, 2002), είτε τη θεωρία κοινωνικής διαφοροποίησης του Tajfel (1982:22) ή εκείνη της κοινωνικής εκμάθησης ή των συγκρούσεων (Lin: 2002), γεγονός είναι ότι η γενεσιουργός αιτία ανάγεται σε ενδοατομικούς ή/και κοινωνικούς παράγοντες. Συνοπτικά, εστιάζοντας στο διαπροσωπικό στοιχείο, πρέπει να τονιστεί ότι τα στερεότυπα είναι κοινωνικές αναπαραστάσεις, που αντικατοπτρίζουν το περιβάλλον κοινωνικό πλαίσιο και διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση (Δραγώνα, 2007:14).

Φυσικά, όλα αυτά αποτυπώνονται στη γλώσσα: η συμπεριφορά μας εξαρτάται από τον τρόπο καθορισμού μιας κατάστασης, που μας επηρεάζει τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, δίνοντάς μας ένα ιδεολογικό εργαλείο κατανόησης πολιτισμικών και κοινωνικοπολιτικών φαινομένων. Τα στερεότυπα είναι φορείς ιδεολογικών δομών, κοινωνικού ελέγχου και προγραμματισμού (Καλατζή-Αζίζι κ.α., 1996:30). Αποτέλεσμα; Η εφαρμογή τους υποβάλλει συχνά παράλογες επικοινωνιακές τακτικές βασισμένες στην προάσπιση της ασφάλειας του ατομικού και κοινωνικού πλαισίου. Συχνά, οδηγεί σε φραστικά επεισόδια, άλλοτε σε κοινωνικές αδικίες και πάντα υποβάλλει προσδοκίες για την αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) (Δραγώνα, 2007:14).

Παρ' όλη την πολυσυνθετότητα των στερεοτύπων, που δυσχεραίνει τη συνειδητοποίηση της πολυεπίπεδης διάρθρωσης και λειτουργίας τους, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να προβάλλει την αλληλοκατανόηση, αποδοχή, επικοινωνία μεταξύ των διδασκόμενων. Έτσι, θα αποδοθεί αντικειμενικό νόημα στα σύμβολα και στις ομάδες (Δραγώνα, 2007:20) και θα διασαφηνιστεί η αιτιοκρατική σχέση δημιουργίας τους. Ιδανικά, θα επιτυγχάνονταν αυτό με κοινωνικές επαφές μεταξύ των μελών και πολύ περισσότερο αν ακολουθούνταν ένας κοινός στόχος και υπήρχαν κοινά ενδιαφέροντα, ώστε να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί το αίσθημα της αδελφότητας και της ανθρωπιάς (Lin, 2002). Λόγω της δυσκολίας εφαρμογής μιας τέτοιας τακτικής όμως, η επεξεργασία στερεοτύπων μπορεί να επιτευχθεί, αν προσανατολιστούμε σε ένα διαφορετικό σύστημα αξιών, που έχει στόχο την υπέρβαση των διαφορών, τον τονισμό των ομοιοτήτων και την αφομοίωση του "αλλότριου" (Lin, 2002).

### **3. Το μάθημα ξένων γλωσσών ως πλαίσιο αποδόμησης στερεοτύπων**

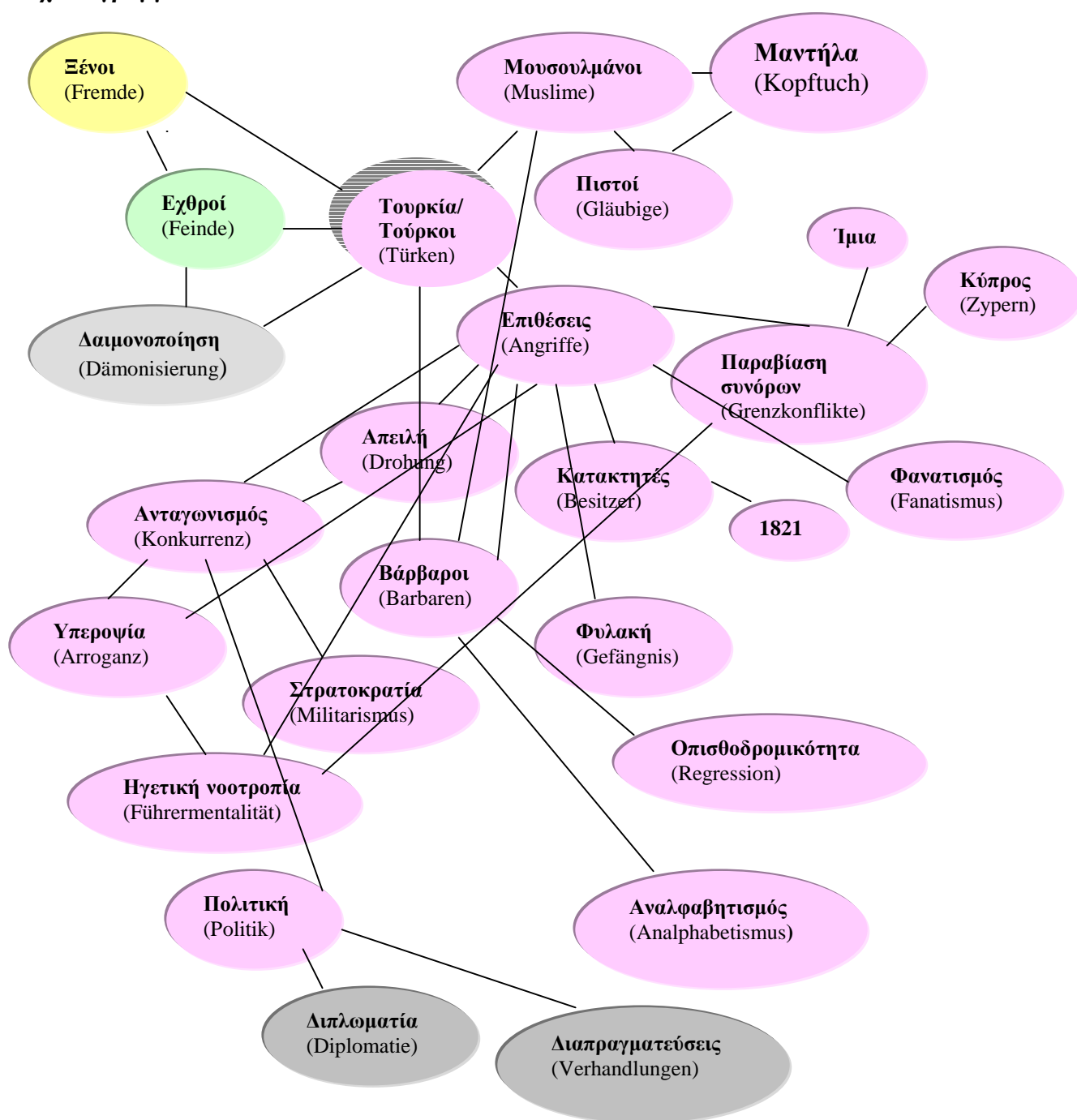
Το μάθημα των Γερμανικών δίνει ποικίλα εναύσματα για διαπολιτισμική τριβή (Röttger, 2004), όχι μόνο γιατί εκ προοιμίου βασίζεται στη διαφορετικότητα των κουλτούρων, αλλά και γιατί τα διδακτικά εγχειρίδια ακολουθούν τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Συχνά θεματοποιείται το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό πλαίσιο των δύο χωρών, γίνεται αντιπαραβολή και κριτική αποτίμηση (Singelis, 1998). Τα όποια στερεότυπα σχετικά με τους Γερμανούς δεν ανακύπτουν, διότι οι διδασκόμενοι είναι ευνοϊκά διακείμενοι, μιας και επέλεξαν να μάθουν Γερμανικά.

#### 4. Ερευνητικό εγχείρημα

Επειδή τα στερεότυπα είναι προϊόντα ασυνείδητων διεργασιών (Δραγώνα, 2007:22) και λανθάνουν στην καθημερινή γλωσσική έκφραση, που αποτυπώνει ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και μια καθορισμένη στάση ζωής (Καλατζή-Αζίζι κ.α., 1996:28), επιλέχθηκε η έννοια του 'ξένου' ως έναυσμα έκλυσης συνειρμών.

Από πολλά τμήματα ενηλίκων που μαθαίνουν Γερμανικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα και βρίσκονται ήδη στο ικανοποιητικό επίπεδο B1, ζητήθηκε να συλλέξουν συνειρμούς πάνω στο θέμα του "ξένου". Το συγκεντρωτικό αποτέλεσμα παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Σχεδιάγραμμα 1



Το mind map είχε σημείο εκκίνησης την έννοια του "ξένου", που συνδέθηκε με τον "εχθρό", γεγονός που οδήγησε γρήγορα στον κατονομασία της "Τουρκίας"/των "Τούρκων". Από εκεί και έπειτα, προέκυψαν διάφοροι συνειρμοί που αφορούσαν κυρίως στην ιστορία, παλιότερη (π.χ. "1821", "κατακτητές") και πρόσφατη (π.χ. "Ιμια", "Κύπρος"), όσο και στην ιδιοσυγκρασία των γειτόνων μας ("υπεροψία", "αυταρχισμός"), αλλά και σε γενικές πληροφορίες (π.χ. "μουσουλμάνοι", "διπλωματία"). Υπήρχαν βέβαια και κάποια στοιχεία (π.χ. "αυταρχισμός", "φανατισμός") που αφορούσαν και σε ερμηνεία της πολιτικής στάσης τους. Άλλα στοιχεία ήταν αποτέλεσμα εκλογίκευσης και ερμηνείας, όπως η "δαιμονοποίηση", η "πολιτική" και η "διπλωματία". Γενικά, όπως συχνά συμβαίνει όταν το ζητούμενο είναι η συλλογή συνειρμών χωρίς τον έλεγχο της λογικής και της λογοκρισίας, η πορεία δεν ήταν γραμμική, παρόλο που περιγράφεται έτσι.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε οπτικοποίηση του στερεότυπου με τη βοήθεια του διαδικτύου: αναζητήθηκαν και βρέθηκαν εικόνες/φωτογραφίες χαρακτηριστικές για την τουρκική κουλτούρα, που αφορούσαν στην καθημερινή ζωή (λαϊκή αγορά, πόλεις), στη θρησκεία (γυναίκες με μπούρκα και άντρες στο τζαμί). Σκοπός αυτού του βήματος ήταν να αποκτήσει ο "ξένος" υπόσταση, σάρκα και οστά και να διαπιστωθούν τα κοινά στοιχεία.

Έπειτα, στη βάση της μεθόδου project (Frey, 2005), που προσφέρει τη δυνατότητα μιας πρώτης προσέγγισης της διαθεματικότητας (Αλαχιώτης:2) και αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών στοιχείων και επεξεργασίας στερεοτύπων (Lin: 2002), επιχειρήθηκε η επόμενη φάση: Αφού χωρίστηκαν τα στοιχεία του mind map σε επιμέρους ενότητες, καθορίστηκαν τα θεματικά πεδία (γεωγραφικός, δημογραφικός, κοινωνικός, θρησκευτικός, ιστορικός, πολιτικός, στρατιωτικός τομέας) και ανατέθηκαν στους διδασκόμενους προς έρευνα. Έτσι δρομολογήθηκε ένα internet-project, στα πλαίσια του οποίου αναζητήθηκαν πληροφορίες στη γερμανική γλώσσα για τις συγκεκριμένες θεματικές στο διαδίκτυο. Σκοπός ήταν να συνδεθούν τα στερεότυπα με την πραγματικότητα μέσα από γνώσεις, πληροφορίες και εμπειρίες.

Κάθε φορά που προέκυπταν νέα στοιχεία και δημιουργούνταν μια πιο σφαιρική αντίληψη, ζητούνταν από τους διδασκόμενους να συγκρίνουν το στερεότυπο με τα νέα στοιχεία και τέλος, αξιολογούσαν κριτικά την εικόνα του 'ξένου' που είχαν και εκείνη που προέκυψε. Στη συνέχεια, συνέκριναν το αποτέλεσμα με το εθνικό και το προσωπικό πρότυπο. Έτσι μπόρεσαν να αντιληφθούν τα προσωπικά και κοινωνικά όρια και τις επιταγές, που υποβάλλουν τη δημιουργία στερεοτύπων. Επιδιώχθηκε η προσωπική απεμπλοκή και η αποστασιοποίησή τους από το στερεότυπο, για να καταλήξει το εγχείρημα στη συνειδητοποίηση του λόγου ύπαρξης των στερεοτύπων. Τέλος, επιδιώχθηκε μια αξιολόγηση, εκτίμηση και αποτίμηση των πεπραγμένων, που επιτεύχθηκε με τη σύνταξη πρωτοκόλλου.

Αξίζει να σημειωθεί η στάση των διδασκόμενων, που κυμαινόταν από ενθουσιώδης και περίεργη ως δύσπιστη, επιφυλακτική και φοβισμένη. Πληροφορούμενοι τον τελικό στόχο του εγχειρήματος, άρχισαν να επεξεργάζονται συνειδητά τα υπάρχοντα στερεότυπα. Κατά την ανατροφοδότηση παραδέχτηκαν ότι πολλές από τις παγιωμένες αντιλήψεις τους είχαν βαθιές ρίζες στα σχολικά χρόνια και εξυπηρετούσαν κάποιο σκοπό. Έτσι προέκυψαν και η "δαιμονοποίηση", η "πολιτική" και η "διπλωματία". Παρά τη δυσκολία έκφρασης που συνοδεύει την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καταβλήθηκε προσπάθεια να καλλιεργηθούν όλες οι δεξιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου.

## 5. Συμπεράσματα

Ως αποτέλεσμα αυτού του εγχειρήματος καταλήγουμε ότι ενδεχομένως να μην μπορούν να αποκαθλωθούν τα στερεότυπα, μπορούν όμως να αλλάξουν: χρειάζονται συμπαγείς πληροφορίες και ερμηνείες, που εξηγούν σύνθετες σχέσεις με διαφοροποιημένο αλλά αποδεκτό τρόπο. Επιθυμητό είναι στη νέα προσέγγιση να διακρίνεται αληθοφάνεια αλλά και συνέπεια που να επιτρέπουν τον κριτικό έλεγχο των νέων δεδομένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με αντικατάσταση αρνητικών πληροφοριών και με την ενίσχυση θετικών ιδιοτήτων. Η επεξήγηση των μηχανισμών δημιουργίας και λειτουργίας των στερεοτύπων θα πρέπει να αναφέρεται σε συγκεκριμένα περιεχόμενα, ενώ τα στερεότυπα θα πρέπει να γίνουν αντικείμενο εντατικής επεξεργασίας. Παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά τους, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γνωστικό επίπεδο των διδασκόμενων, να γίνει η κατάλληλη προσαρμογή στις ικανότητές τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επεξεργαστούν διαφοροποιημένες γνώσεις για "ξένους" ανθρώπους και κουλτούρες (Lin, 2002).

Συνοπτικά: Τα στερεότυπα μπορεί να προασπίζουν την ασφάλεια του ατομικού και κοινωνικού πλαισίου (Slavona, 2008), και να αποδεικνύονται σε πρώτη φάση ένα χρήσιμο εργαλείο κατάταξης και κατηγοριοποίησης του αγνώστου, ωστόσο μπορούν να εγκλωβίσουν την ουσιαστική επικοινωνία και να την καταστήσουν άτοπη και επιφανειακή. Επιπλέον, ωθούν στην πόλωση και ενισχύουν το φανατισμό. Δημιουργούν κοινωνικά και εθνικά χάσματα ενώ δυναμιτίζουν την ανοχή. Αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές, διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας και λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς διόδους (Δραγώνα, 2007:14). Ενέχουν τη δυναμική ιδεολογικών αναπαραστάσεων και υποστηρίζουν, δικαιώνουν και νομιμοποιούν τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας (Φραγκουδάκη, 1993), ενώ είναι τόσο βαθιά ριζωμένα, που όταν έρχονται στην επιφάνεια αυθόρμητα φανερώνουν ασυνείδητες τάσεις. (Δραγώνα 2007:21).

Η αποδόμησή τους φέρνει στο προσκήνιο τα κοινά στοιχεία της ανθρώπινης υπόστασης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φύλο και καταγωγή και λειαίνει το έδαφος για επαφή χωρίς άσκοπες τριβές μεταξύ των λαών. Σε μια πραγματικότητα όπου το αίτημα για διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο επιτακτικό, η παρούσα πρόταση καθιστά εφικτή τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για διαπολιτισμικές επαφές, δίνοντας ταυτόχρονα κίνητρα για ουσιαστική επικοινωνία και εμπλουτισμό των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Αποτελεί πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το μάθημα στη βάση διαφωτισμού και σίγουρα πρέπει να υπερνικήσει τις δικές του προκαταλήψεις. Ωστόσο, είναι χρέος του να προωθήσει την ιδέα της αρμονικής συμβίωσης, της συναδέλφωσης και της συμπόρευσης προς τον ίδιο σκοπό: την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας. Σε αυτό συντελεί η αποστασιοποίηση από το στερεότυπο, η αναγνώριση των αιτίων δημιουργίας και λειτουργίας του. Κατά την εμπλοκή των διδασκόμενων σε αυτήν τη διαδικασία, συνειδητοποιούν την ταυτότητα και την ατομικότητά τους, αλλά και την πολιτισμική και κοινωνική κοσμοθεώρησή τους.

Αν και το ερευνητικό εγχείρημα επικεντρώνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο μάθημα Γερμανικών, μπορεί να επεκταθεί, να εφαρμοστεί και να προσαρμοστεί και σε άλλα μαθήματα και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, που προσφέρουν πλούσιο υλικό στερεοτύπων. Ωστόσο, δεν αποκλείεται η εφαρμογή της πρότασης και σε άλλα μαθήματα, π.χ. στα μαθηματικά, όπου ο διδάσκων

μπορεί να καταλύσει το στερεότυπο της φυλετικής διαφοράς στην απόδοση των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δραγώνα, Θ. Γ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις: Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. Γ., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α., Μάρκου, Γ. Π., Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Παλαιολόγου, Κ. (2005). *Στερεότυπα-προκαταλήψεις και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: [χ.ό.].
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Frey, K. (2005). *Η "Μέθοδος Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

### Ξενόγλωσση

- Röttger, E. (2004). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schart, M. (2003). *Projektunterricht-subjektiv betrachtet*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Slavova, I. (2008). *Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung. Motive im Kontext unterschiedlicher Kulturen*. Hamburg: Dr. Kovac
- Singelis, T. M. (ed.) (1998). *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity: Exercises and Planned Activities*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern; Stuttgart; Wien: Verlag Hans Huber.
- Wittgenstein, L. (1990). *Tractatus logico-philosophicus*. Leipzig: Reclam.

### Ιστοσελίδες

- Αλαχιώτης, Σ. «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης». [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s\\_alax\\_diathematikotita.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf). 10.01.10
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. 10.01.10
- Lin S. (2002). "Sozialpsychologische Vorurteilsforschung". [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/stereotypen\\_vorurteile\\_feindbilder/sozialpsychologische\\_vorurteilsforschung](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/stereotypen_vorurteile_feindbilder/sozialpsychologische_vorurteilsforschung)
- Project Implicit. <http://implicit.harvard.edu/> 13.05.10



## **Abstract**

Categorization might be a significant cognitive process, because it contributes to the configuration of meanings. It leads also to wrong and stiff generalizations, the stereotypes, which dynamite the interpersonal relationships and inhibit intercultural education. Just because stereotypes are products of unconscious processes (Project Implicit) and seem axiomatic, they can have unforeseeable consequences. When stereotypes are emotionally loaded and become prejudices, i.e. hostile judgment or attitude towards someone or something, the peaceful communication is endangered. Although, with the appropriate educational operations the popular (national) stereotypes can be reduced. This is the aim of the present undertaking, which is based on the collection of associations referred to a stereotype and targets his dissociation of negative characteristics and the objective information, with the help of the project-method and the internet.

**Keywords:** stereotypes, prejudice, intercultural education, pedagogy of peace, project, internet.

**Ευαγγελία Τσιαβού**

Ειδική Επιστήμων στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων  
Σ.Ε.Π. στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακής Ειδίκευσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας  
του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου  
Π. Μελά 4, 14123 Λυκόβρυση  
τηλ. 211 0126656 & 6972766096  
e-mail: [etsiavou@hotmail.com](mailto:etsiavou@hotmail.com)

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

**Παρεμβατικές δράσεις στο σχολείο**

## Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική στο πλευρό των εκπαιδευτικών

Ιφιγένεια Γεωργιάδου

### Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή θα αναφερθούμε εν συντομία στην **πολιτισμική ετερότητα** η οποία είναι κανόνας στις κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και σε ορισμένες προσπάθειες χαρτογράφησης των πολιτισμικών μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Εν συνεχεία θα δούμε τις **ψυχολογικές επιπτώσεις** της έλλειψης αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας α) στους μαθητές/ σπουδαστές και β) κυρίως στους εκπαιδευτικούς, μετά θα μελετήσουμε τους **στόχους της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής** σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων. Τέλος θα προσπαθήσω να αναπτύξω, όσο είναι δυνατόν στο πλαίσιο μιας εισήγησης, τα **μέσα για την επίτευξη των στόχων** της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων, μιας και η εμπειρία μου προέρχεται και από τη μη τυπική εκπαίδευση και προκύπτει από τη διδασκαλία της ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης Γλώσσας σε ενηλίκους και από τα αντίστοιχα Σεμινάρια Εξειδίκευσης των Εκπαιδευτικών -όπου ενσωματώνουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση- στο Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού [www.hcc.edu.gr](http://www.hcc.edu.gr) και σε άλλους οργανισμούς και σε συνεργασία με προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όπως το Πρόγραμμα του Παν/ μίου Θεσσαλονίκης με επιστ. Υπεύθυνη την καθ. Ζ. Παπαναούμ και του Παν/μίου Αθήνας με επιστ. Υπεύθυνη την καθ. Α. Φραγκουδάκη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, διαπολιτισμική αγωγή, μη τυπική εκπαίδευση, κατάρτιση εκπαιδευτικών

### 1. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των κοινωνιών μας

Οι κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν όλες ένα κοινό χαρακτηριστικό: την ετερογένειά τους. Δεν πρόκειται βέβαια για κάτι νέο, αφού κάθε ανθρώπινη κοινότητα είναι εξορισμού ανομοιογενής από πολλές απόψεις, είναι όμως καινούριο το γεγονός της αναγνώρισης αυτής της ετερογένειας. Λίγοι πια μπορούν να κλείνουν τα μάτια μπροστά στην πραγματικότητα αυτή, που είναι αποτέλεσμα της πορείας προς τη δημοκρατία πολλών σύγχρονων κοινωνιών -και της παρεπόμενη αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κάθε λογής μειονοτήτων που ζούσαν σε όλες τις χώρες- αλλά και της πρωτοφανούς κινητικότητας και πολιτισμικής επαφής που οφείλεται στην μετανάστευση, στην προσφυγιά και στις νέες συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση και που διευκολύνονται από την τεχνολογική πρόοδο στις μεταφορές και στις επικοινωνίες. Η πολιτισμική επαφή αντανακλά την οικονομική, πολιτική και κοινωνική αλληλεξάρτηση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στις ΗΠΑ το ποσοστό των μεταναστών στο σύνολο του πληθυσμού αυξήθηκε από 11% τη δεκαετία 1960-70 σε 39% τη δεκαετία 1980-90. Οι λατινοαμερικανικής καταγωγής πληθυσμοί θα γίνουν η πολυπληθέστερη μειονότητα της χώρας το 2013. Οι

ασιατικής καταγωγής πληθυσμοί αναμένεται να είναι από 8.000.000 το 1992, 16.000.000 το 2009 και 32.000.000 το 2038. Οι Αφροαμερικανοί αναμένεται να διπλασιαστούν μέχρι το 2050 (Cummins, 2003: 293<sup>i</sup>). Στην Ευρώπη αναμένεται να διαμείνουν 50 εκατομμύρια νέοι οικονομικοί μετανάστες από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης τα επόμενα χρόνια.

Στην Ελλάδα ο πληθυσμός των αλλοεθνών αναμένεται να είναι 3-3.500.000 το 2015 (Καββαδίας, 2003<sup>ii</sup>). Ήδη η αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών στο σύνολο του πληθυσμού της Ελλάδας τη δεκαετία 1991-2001 είναι 376,5%, με βάση μάλιστα μόνο τα επίσημα στοιχεία απογραφής τους (Καββαδίας, 2003).

Η νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα δημιουργεί νέες συνθήκες στα εκπαιδευτικά συστήματα και αποκαλύπτει τις ήδη υπάρχουσες αδυναμίες τους. Οι άλλες, εκτός της μουσουλμανικής, μειονοτικές θρησκευτικές, γλωσσικές και εθνοτικές ομάδες (καθολικοί, Μάρτυρες του Ιεχωβά, σλαβόφωνοι, πομάκοι, ρομ, κ.ά.) ήταν, και εξακολουθούν ως ένα βαθμό να είναι, ανύπαρκτες για το μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η πολιτική για τη λεγόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει μέχρι σήμερα αποδειχθεί ανεπαρκής. Αυτό ακριβώς το ζήτημα του κοινωνικού ρατσισμού θα μας απασχολήσει ως αφορμή για αυτήν εδώ την εισήγηση. Σκοπός μας είναι να αναδείξουμε πλευρές των ψυχολογικών κυρίως δυσκολιών που γεννιούνται από την ανεπιτυχή διαχείριση της ετερότητας στην ελληνική τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, ώστε να φανεί η αναγκαιότητα της εισαγωγής της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι διδάσκουν σε τάξεις με πολιτισμική ανομοιογένεια<sup>iii</sup>.

## 2. Ψυχολογικές επιπτώσεις της έλλειψης αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας α) στους εκπαιδευτικούς και β) στους μαθητές/σπουδαστές

*«Δείτε πόσο αποτελεσματικό εξακολουθεί να είναι,  
πώς διατηρείται σε φόρμα το μίσος του αιώνα μας...  
Δεν είναι σαν τα άλλα συναισθήματα.  
Είναι ταυτόχρονα παλιότερο και πιο νέο.  
Γεννά το ίδιο τους λόγους που του δίνουν ζωή»*

(Βισλάβα Σιμπόρσκα, Νόμπελ Λογοτεχνίας 1996)

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις αυτής της κατάστασης, η οποία έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την εκδήλωση φανερού ή λανθάνοντος ρατσισμού εναντίον του όποιου διαφορετικού μέσα στην τάξη, αφορούν πρώτα απ' όλα τους **ίδιους τους εκπαιδευτικούς**. Άλλοι από αυτούς υποχωρούν στις **στερεότυπες αντιλήψεις** για τον «άλλο» και τρέφουν με τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους τις προκαταλήψεις, ενώ άλλοι, αν και διαφωνούν με τυχόν διακρίσεις που υφίστανται οι κάθε λογής διαφορετικοί μαθητές και σπουδαστές τους, **αδυνατούν να αντιμετωπίσουν** αποτελεσματικά την ετερότητα η οποία βάλλεται σε ένα, όπως προαναφέρθηκε, μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές που δε συμφωνούν με την πολιτική των διακρίσεων, αλλά δεν καταφέρνουν να χειριστούν το πρόβλημα της διαφορετικότητας

επιτυχώς στις τάξεις τους, φτάνουν να έχουν ένα συνεχές αίσθημα αποτυχίας και απογοήτευσης από τον ίδιο τους τον εαυτό. Έρχονται σε σύγκρουση με γονείς ή με συναδέλφους ή με τη διεύθυνση των σχολείων τους και δέχονται συχνά άδικη κριτική, γεγονός που, αν δεν τους απογοητεύει απλώς, τους κάνει να φοβούνται από ένα σημείο και μετά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να εκτεθούν σε ότα μη ακουόντων. Και ενώ θέλουν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στην τάξη, είναι οι ίδιοι επίσης που δέχονται τα πυρά των κατηγοριών για «πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης», για «εξυπηρέτηση αλλότριων σκοπών» κλπ. κλπ. Αυτοί ακριβώς θα μας απασχολήσουν σε αυτή την εισήγηση.

Ψυχολογικές βέβαια επιπτώσεις από ένα αυταρχικό και εθνοκεντρικό σύστημα υφίστανται πολύ σημαντικές και **τραυματικές και οι διαφορετικοί μαθητές και σπουδαστές**. «Αυτό το μέρος (το σχολείο) κάνει την ψυχή μου να πονάει». Με αυτή τη φράση ένας μαθητής σε σχολείο της Καλιφόρνιας συνόψισε τη «διάχυτη αίσθηση απελπισίας» που είναι έκδηλη στα σχολεία που δε σέβονται τη διαφορετικότητα (Cummins, 2003: 47).

Δεν είναι βέβαια αμέτοχοι στις αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις ενός φανερού ή λανθάνοντος ρατσισμού μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον **ακόμη και οι μαθητές και σπουδαστές που επιδεικνύουν ως άτομα ανοχή στη διαφορετικότητα και είναι πνεύματα ανοιχτά και συνεργάσιμα**.

### **3. Στόχοι της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ομάδων με ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά**

Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική δεν είναι μία προσπάθεια να διαμορφωθούν διαφορετικές μέθοδοι παρέμβασης για κάθε ξεχωριστή πολιτισμική ομάδα, αλλά είναι μάλλον μία «ολιστική, πολυ-επίπεδη και ευέλικτη παρέμβαση» (Γιωτσίδη και Σταλίκας, 2004: 34) η οποία καλύπτει ένα σημαντικό κενό στην αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Σκοπός της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής είναι η *ενδυνάμωση* του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος συχνά βρίσκεται παγιδευμένος στις παραδοχές μιας παραδοσιακής ευρωπαϊκής ή αμερικανικής προσέγγισης, και αδυνατεί να δει το εκπαιδευτικό πρόβλημα και τις σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη ως αντανάκλαση **και** της συνύπαρξης πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων σε ένα ενιαίο πλαίσιο μιας και μόνης κουλτούρας, ενός μονοπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Προεκτείνοντας τη σκέψη του Cummins, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν έχουν τόσο σημασία οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές όσο η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης της προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας, μέσω της παιδαγωγικής σχέσης που πραγματώνεται «όταν οι δάσκαλοι συνδέονται με τους μαθητές τους», αφού «οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής ζωής» (Cummins, 2003: 47 και 70-71). Όταν μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν μια δυνατή συναισθηματική διάσταση σε ένα μάθημα, όταν μπορέσουν να αντιταχθούν σθεναρά στις πιέσεις του εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, τότε θα νιώσουν ελεύθεροι και ικανοί να διδάξουν «όχι αυτό που ξέρουν, αλλά αυτό που είναι».

Στόχος της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής είναι επίσης να αυξήσει την «επιστημονική συνειδητότητα» (scientific mindedness) των εκπαιδευτικών, την

«ενσυναίσθηση» (empathy) και την «πολιτισμική ενσυναίσθηση» (cultural empathy) (Γιωτσίδη και Σταλίκας, 2004: 44).

Αν ο εκπαιδευτικός έχει λύσει μέσα του, θεωρητικά και ηθικά, ζητήματα όπως αυτά της νομιμοποίησης των μεταναστών, της παροχής κάθε είδους ανθρωπιστικής βοήθειας σε πρόσφυγες, της απαγόρευσης της παιδικής εργασίας, της αδιαφορίας για το λεγόμενο «πολιτικό κόστος», της αντιμετώπισης της φτώχειας με πιο ριζοσπαστικούς τρόπους, τότε θα είναι έτοιμος να αποκτήσει «αυτονομία» κατά την άποψη του Νορβηγού ερευνητή σε θέματα ειρήνης Johan Galtung, δηλαδή «εξουσία πάνω στον εαυτό» του, έτσι ώστε να μπορεί να αντιστέκεται στην «εξουσία πάνω στους άλλους», που μπορεί να έχουν οι άλλοι» (...) Η αυτονομία είναι ο βαθμός «εμβολιασμού» εναντίον αυτών των μορφών εξουσίας (...) Αντίδοτά τους είναι ο αυτοσεβασμός, η αυτάρκεια και η αφοβία. Ο αυτοσεβασμός μπορεί να οριστεί ως εμπιστοσύνη στις δικές μας ιδέες και ικανότητα να θέτουμε τους δικούς μας στόχους, η αυτάρκεια ως η δυνατότητα να τους επιδιώκουμε με τα δικά μας μέσα και η αφοβία ως η δυνατότητα να επιμένουμε, παρά τις απειλές καταστροφής».

#### **4. Μέσα για την επίτευξη των στόχων της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές**

Πολύ σημαντικό είναι να μάθουν να μην προσποιούνται οι εκπαιδευτικοί ότι δεν έχουν προκαταλήψεις. Χρειάζεται να παραδέχονται τις προκαταλήψεις τους, να μάθουν να τις αναλύουν με βάση τα εργαλεία της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής επίσης, δηλαδή μέσω της ένταξής τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, και να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι προκαταλήψεις τους επηρεάζουν την καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Τέλος, είναι απαραίτητο να οδηγηθούν στην αποτελεσματική διαχείριση των προκαταλήψεών τους (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003).

Εκτός της απαραίτητης συνεχούς συμβουλευτικής στήριξης στους εκπαιδευτικούς, η βασική εκπαίδευση, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ο δρόμος από τον οποίο περνάει η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής τάξης. Αυτή η αναγνώριση χρειάζεται να συνοδεύεται από την αμφισβήτηση κάθε στερεοτυπικής ιεράρχησης του διαφορετικού, πράγμα που περνάει μέσα από την άρνηση των παραδοχών για σταθερή και παγιωμένη ιεράρχηση του πολιτισμικού εαυτού.

Η ανατροπή των παραδοσιακών (δυτικοκεντρικών) τρόπων διδασκαλίας, πάντα με μέτρο και με γνώμονα τις συγκεκριμένες ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών/ενηλίκων σπουδαστών είναι πολύ σημαντική για το νέο άνεμο που χρειάζεται να φυσήξει στις τάξεις. Με βάση συμβουλευτικές προσεγγίσεις που διαπνέονται από άλλο επιστημονικό πνεύμα, θα πρέπει να οδηγηθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να αναπτύσσει την ικανότητα να αλλάζει το στιλ διδασκαλίας του, να πειραματίζεται, να εμπιστεύεται τους μαθητές και σπουδαστές του, που ίσως του δείχνουν άλλους δρόμους, με τους οποίους μαθαίνουν καλύτερα.

Εφόσον η «αυξανόμενη αναγνώριση (...) ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα επισκιάζεται από την υπερβολική έλλειψη δίγλωσσων δασκάλων» (Cummins, 2003: 13), είναι σημαντικό βήμα για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση να προσληφθούν εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τις γλώσσες των μαθητών τους, εκπαιδευτικοί επίσης προερχόμενοι από τις κοινότητές τους (ώστε να

ενσωματωθούν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών στο σχολείο) και προτείνω να προστεθούν στα προγράμματα επιμόρφωσής τους οι γνώσεις στοιχείων ξένων γλωσσών, των γλωσσών των μαθητών τους.

Η δημιουργία επίσης νέου θεσμικού πλαισίου για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών /σπουδαστών θα σημάνει την εισαγωγή νέων όρων εργασίας και συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών αλλά και ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στο πλαίσιο του σχολείου. Επίσης θα συμβάλει στη συνεργασία μεταξύ ελλήνων και ξένων/ ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, προερχόμενων από τις χώρες προέλευσης των (παιδιών των) μεταναστών και προσφύγων, και θα μας επιτρέψει να μάθουμε από αυτούς, χωρίς να δυσπιστούμε σε διαφορετικές διδακτικές ή και θεραπευτικές προσεγγίσεις.

Ένα πολύ σημαντικό μέσο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι η εκμάθηση από μέρους των μαθητών/ σπουδαστών της γλώσσας της χώρας υποδοχής, της κυρίαρχης γλώσσας. Επειδή αυτό συμβολίζει τον αποχωρισμό τους από την κοινωνία προέλευσής τους, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν τα αισθήματα απώλειας, μελαγχολίας κλπ. που δημιουργούνται. Αυτή η διαδικασία θα διευκολυνθεί κατά πολύ, αν προσεχτεί η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο μέσα στα διδακτικά εγχειρίδια και κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η γλώσσα του σχολείου δεν είναι ουδέτερη, έχει μάλιστα «θεσμικό φορτίο»<sup>iv</sup>. Η πιο συχνή μη συνειδητή μεταφορά των προκαταλήψεων είναι οι περιγραφές του εθνικού χαρακτήρα και μάλιστα η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών (εμείς-αυτοί). Συνήθως περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά και τη νοοτροπία της «οικείας» και της «ξένης» ομάδας με εθνικά ουσιαστικά, που είναι «οι βασικές γλωσσικές λεωφόροι της προκατάληψης» (Γκότοβος, 1998: 109-110).

Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με την πολιτισμικά διαφορετική κοινότητα είναι εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχία των παραπάνω στόχων της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής. Και αυτό που χρειάζεται να κάνει η κοινότητα είναι να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τα άτομα των κοινοτήτων (Ivey & Gluckstern, 1999: 171-173) όπου ανήκουν οι μαθητές τους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μάθουν στοιχεία των άλλων πολιτισμών και μάλιστα να μάθουν να προσέχουν τη μη λεκτική επικοινωνία (δηλαδή τη φυσική απόσταση, την οπτική επαφή, τα πρότυπα συνομιλίας, τη σωματική επαφή κ.ά.)<sup>v</sup>.

Ένα πολυπολιτισμικό Αναλυτικό πρόγραμμα (Cummins, 2003: 168), το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/ σπουδαστών, ενσωματώνοντας τα δικά τους στοιχεία, θα μετατρέψει το σχολείο σε «κοινότητα που νοιάζεται» (school as a caring community). Χαρακτηριστικά της θα είναι ότι τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, ταυτίζονται με την ομάδα και εργάζονται από κοινού για τις αξίες και τους στόχους της κοινότητας (Χατζηχρήστου, Χατζοπούλου & Λυκιστάκου, 2004:13-14).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν μπορεί παρά να πραγματώνεται μέσα σε πολυπολιτισμικά διδακτήρια και τάξεις οι οποίες θα αντανάκλουν την αρχή του σεβασμού προς το διαφορετικό. Μέσα από τη διάταξη των θρανίων, την οργάνωση της τάξης αλλά και μέσα από την πολιτική εγγραφών των μαθητών θα διαφαίνεται καθαρά η άποψη που το σύγχρονο αυτό σχολείο θέλει να καταδείξει: ότι δε στοχεύει μόνο στη μόρφωση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά ότι είναι διατεθειμένο και ικανό να στηρίξει και τις συναισθηματικές τους ανάγκες, να προσφέρει και ψυχολογική ασφάλεια στα μέλη αυτής της σχολικής κοινότητας που «νοιάζεται και φροντίζει».

Αυτή η σχολική κοινότητα πρέπει να μάθει να στηρίζεται, να απαιτεί και να λαμβάνει τη στήριξη που της χρειάζεται, από τα *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*. αυτά, που συνήθως παίζουν το ρόλο του φυτώριου στερεοτυπικών σκέψεων και προκαταλήψεων εναντίον του όποιου διαφορετικού, απευθύνονται σε όλους, παιδιά και ενηλίκους μαθητές, σε εκπαιδευτικούς στις κοινότητες, στους οπαδούς της κυρίαρχης κουλτούρας. Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο, είναι εξορισμού εμπόδιο στην κοινωνική διάκριση! Μπορούν λοιπόν κάλλιστα αυτά τα ίδια τα ΜΜΕ να γίνουν ένα «ανοιχτό πολυπολιτισμικό σχολείο, που φιλοξενεί μαθητές όλων των τύπων και ασκεί τις παιδαγωγικές του επιρροές προς όλες τις κατευθύνσεις» (Γκότοβος, 1998: 111-113).

## 5. Συμπεράσματα

Στόχος είναι η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας σε δια-πολιτισμική, δηλαδή σε μία κοινωνία όπου κυριαρχεί συνειδητά μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών μορφωμάτων

- Η Διαπολιτισμικότητα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για επίτευξη της ισότητας ευκαιριών και για μία πιο δίκαιη κοινωνία.
- Η Διαπολιτισμικότητα είναι ένα σύνολο αρχών οι οποίες πρέπει να επιτευχθούν μέσα από τη Δράση, την Πράξη. Είναι επίσης ένα κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και τρόπο ζωής για τα άτομα.
- Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν απευθύνονται μόνο στα άτομα που ανήκουν σε μειονότητες ούτε στα άτομα τα οποία εργάζονται με μειονότητες, αλλά σε όλους μας, έτσι ώστε να κατανοούμε καλύτερα τη συνθετότητα και τον πλούτο της διαφοράς των κοινωνιών όπου ζούμε.

### Σημειώσεις:

i Στοιχεία του περιοδικού Hispanic Link Weekly Report, 1995, τόμος 13, τεύχος 31, στο Cummins, 2003: 293

ii Στοιχεία από άρθρο με βάση επίσημες απογραφές, προβλέψεις του ΟΗΕ για την Ελλάδα και έρευνα του Ινστιτούτου Περιβάλλοντος και Ανθρώπινου Δυναμικού του Παντείου Πανεπιστημίου (Καββαδίας, 2003: 37)

iii Υποστηρίζεται ότι «ποτέ στο παρελθόν οι μαθητές μιας τάξης δεν παρουσίαζαν ένα τόσο ευρύ και διαφορετικό φάσμα μαθησιακών αναγκών» (Prashnig, 1996, στο Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου και Λυκίτσάκου, 2004: 4).

iv «Η γλώσσα παράγει πραγματικότητα, με την έννοια ότι το υλικό των απεικονίσεων της εξωτερικής πραγματικότητας που φτάνουν στη συνείδηση του μαθητή, είναι γλωσσικό, ακόμη και αν ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του τα όποια εποπτικά μέσα του επιτρέπει η περίπτωση» (Γκότοβος, 1998:110).

v Η Σιδηροπούλου-Δημακάκου αναφέρει πολύ ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά παραδείγματα της διαφοράς στη σημειολογία της φυσικής και λεκτικής επαφής μεταξύ ατόμων από διαφορετικά, μη δυτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003: 406).



## Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α. (1998). *Ρατσισμός-Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γεν. Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης για ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιωτσίδα, Β., Σταλίκας, Α. (2004). «Η διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Ψυχοθεραπεία σε πρόσφυγες: ψυχοκοινωνικές ανάγκες και πολιτισμικές διαφορές». *Ψυχολογία*, 11, 1, 34-52.
- Καββαδίας, Γ. (2003). «Μετανάστευση και εκπαίδευση των «άλλων» μαθητών». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, Σεπτ-Οκτ-Νο 2003, 36-40.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2003). «Επαγγελματική Συμβουλευτική και πολιτισμική διαφορετικότητα». *Ψυχολογία*, 10, 2 και 3, 399-413.
- Χατζηχρήστου, Χ. Λαμπροπούλου, Α. και Λυκίτσάκου, Κ. (2004). «Ένα διαφορετικό σχολείο: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει». *Ψυχολογία*, 11, 1, 1-19.
- Cummins, J. (2003) *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση- εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ivey, A.E., Gluckstern, N.B. (1999). *Συμβουλευτική: βασικές δεξιότητες επιρροής* (μτφρ. και επιμ. Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Abstract

In this essay I shall briefly address the question of **cultural diversity**, a key-question in the societies of the 21<sup>st</sup> century, and we shall refer to certain efforts that were made to record the cultural minorities in the Greek society and education. Furthermore, we shall examine the **psychological impact** of the lack of effective management of the diversity on a) the students/ learners and b) mainly the educators, and the **aims of Intercultural Consulting** to educators and adult trainers. Finally, I shall try to develop a concept on the necessary **means to achieve the aims** of Intercultural Consulting to educators and adult trainers, since my experience derives from the field of non-formal education. More and more specifically from teaching Greek as a foreign language to adults as well as from the training seminars intended for teachers of Greek, where Intercultural Education is part of the curriculum. I have acquired the above experience through participating in programmes of the Hellenic Culture Centre and of other organizations, and in teacher training programmes like the one of the University of Thessaloniki (supervisor: prof. Z. Papanoum) and of the University of Athens (supervisor: prof. A. Fragoudaki).

**Keywords:** intercultural consulting, intercultural education, non formal education, teacher training

**Ιφιγένεια Γεωργιάδου**  
Φιλόλογος, MA 'Education and Human Rights'  
Διευθύντρια Σπουδών στο Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού  
Δεριγνύ 18, 10434, Αθήνα  
τηλ. 210 5238149 & 6944105484  
fax 210 8836494  
e-mail: [Ifigenia@hcc.edu.gr](mailto:Ifigenia@hcc.edu.gr)

# Κριτική Παιδαγωγική, Κριτική Πολυπολιτισμικότητα και διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Κώστας Θεριανός

## Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει συνοπτικά την βασική προβληματική της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Κριτικής Πολυπολιτισμικότητας και ορισμένες πρακτικές εφαρμογές τους στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' Γυμνασίου.

**Λέξεις- κλειδιά:** Κριτική Παιδαγωγική, πολυπολιτισμικότητα, κριτική διδακτική

## Κριτική Παιδαγωγική και Κριτική Πολυπολιτισμικότητα

Ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε από τον Henry Giroux και στη συνέχεια από τους Stanley Aronowitz και Peter McLaren για να χαρακτηρίσει ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής που εμφανίστηκε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α.<sup>i</sup> Η Κριτική Παιδαγωγική δεν συνιστά ομοιογενές σύνολο απόψεων και γι' αυτό και δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τις θεωρητικές της καταβολές όπως δεν υπάρχει, επίσης, συμφωνία για το σύγχρονο θεωρητικό της πλαίσιο. Επιγραμματικά, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές θεωρητικές τάσεις στην σύγχρονη Κριτική Παιδαγωγική. Η πρώτη θεωρεί ότι το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο μαρξισμός (McLaren & Farahmandpur, 2005)<sup>ii</sup>. Η τάση αυτή τοποθετεί την κοινωνική τάξη (social class) και την πάλη των τάξεων ως κεντρικές αναλυτικές κατηγορίες και προτείνει ότι σκοπός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η ανάδειξη των αντιφάσεων και του εκμεταλλευτικού χαρακτήρα του καπιταλιστικού συστήματος με σκοπό την πολιτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων προκειμένου να αγωνισθούν για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας<sup>iii</sup>. Η δεύτερη τάση, που εκπροσωπείται κυρίως από τον Giroux, υποστηρίζει απόψεις ανάλογες με εκείνες του Dewey και των οπαδών της κοινωνικής ανασυγκρότησης. Πέρα από τις επιμέρους και αναμφίβολα σημαντικές διαφοροποιήσεις, κοινός τόπος των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux (2010β: 191): «(1) μια διευρυμένη έννοια του πολιτικού, (2) μια προσπάθεια να συνδεθούν οι γλώσσες της κριτικής με εκείνες της δυνατότητας, (3) έναν λόγο ο οποίος βλέπει τους δασκάλους ως δημόσιους διανοούμενους και (4) μια επαναδιατύπωση της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική»<sup>iv</sup>. Χωρίς να παραγνωρίζουμε την σημασία των απόψεων του Henry Giroux, ο οποίος είναι ο σημαντικότερος διαμορφωτής της θεωρητικής βάσης της Κριτικής Παιδαγωγικής και έχει κάνει σημαντικές επισημάνσεις για τον χαρακτήρα του πολιτικού καθεστώτος των Η.Π.Α. μετά την επίθεση στους Δίδυμους Πύργους, η ανάλυση μας θα στηριχθεί στην άποψη των McLaren και Farahmandpur σχετικά με την κεντρικότητα των μαρξιστικών κατηγοριών ανάλυσης. Βασικά σημεία αυτής της προσέγγισης είναι:

• Η κοινωνική τάξη και η πάλη των τάξεων είναι κεντρικοί άξονες της ανάλυσης της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Η κοινωνική τάξη ορίζεται εδώ όχι σαν στατιστική κατηγορία με εισοδηματικά ή κοινωνικά – πολιτισμικά κριτήρια (όπως στην προσέγγιση του Weber ή στις αναλύσεις των Bernstein και Bourdieu), αλλά ως διαχωριστικός και συγκρουσιακός οικονομικός, κοινωνικός και πολιτικός παράγοντας. Οι τάξεις παράγονται από την άνιση σχέση των ανθρώπων στην διαδικασία της παραγωγής και ιδιοποίησης του κοινωνικού πλεονάσματος. Αυτή η άνιση και εκμεταλλευτική σχέση στην παραγωγή επιδρά, όχι μηχανιστικά αλλά διαμεσολαβημένα, στην διαμόρφωση κοινωνικών και ψυχολογικών κατηγοριών όπως οι ταυτότητες<sup>v</sup>.

• Ο νόμος της αξίας, όπως έχει διατυπωθεί και αναλυθεί από τον Marx στον πρώτο τόμο του *Κεφαλαίου* (Marx, 2002: 107-158), συνιστά το αόρατο σκηνικό που οριοθετεί και προσδιορίζει τη δράση και τις ζωές των ανθρώπων.

Υπό το πρίσμα αυτών των επισημάνσεων ορίζεται και η έννοια της Κριτικής Πολυπολιτισμικότητας. Η ταυτότητα και κάθε μορφή υποκειμενικότητας προσδιορίζεται από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο. Ανάμεσα στην φυλή, το φύλο, την εθνότητα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις σεξουαλικές προτιμήσεις και την κοινωνική τάξη, ο τελευταίος παράγοντας έχει την πρωτοκαθεδρία και λειτουργεί διαμορφωτικά για τους υπόλοιπους. Εστιάζοντας στο ζήτημα των αλλοδαπών φαίνεται ότι το πρόβλημα δεν είναι ψυχολογικό – όπως υποδηλώνει ο όρος «ξενοφοβία» - αλλά κυρίως ταξικό (McLaren & Farahmandpur, 2005). Πρόκειται δηλαδή για «φτωχοβοφία», καθώς τα προβλήματα επικεντρώνονται στους οικονομικούς μετανάστες που έρχονται από φτωχότερες χώρες και όχι στους ξένους επενδυτές ή τους τουρίστες. Ο ρατσισμός έχει τις ρίζες του στην ταξική ανισότητα που προκαλούν οι εκμεταλλευτικές καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Το ζητούμενο για την Κριτική Παιδαγωγική είναι να ανακαλύψουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τον κριτικό διάλογο την βαθύτερη αιτία του ρατσισμού και πως αυτός παραλλάσσεται τόσο προς τις ομάδες που κατευθύνεται όσο και προς τα μέσα που χρησιμοποιεί ανάλογα με τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Η συνειδητοποίηση του ότι ο ρατσισμός αλλά και κάθε φαινόμενο πρέπει να συνδέεται διαλεκτικά με τις σχέσεις παραγωγής είναι ένας κομβικός σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται για έναν νέο τρόπο σκέψης και πολιτικοποίησης, ο οποίος αντιπαρατίθεται στην σύγχρονη μεταμοντέρνα λογική της διαμερισματοποίησης του κοινωνικού, του οικολογικού, του πολιτισμικού και της οικονομίας χωρίς να εξετάζονται οι μεταξύ τους σχέσεις. Η απομόνωση κάθε καταπιεστικού φαινομένου από τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, όπως κάνει αρκετά συχνά ο μεταμοντερνισμός, οδηγεί τα επιμέρους κινήματα σε αδιέξοδο. «Κατηγορώντας μόνο τους Λευκούς για την καταπίεση των μαύρων, τους άντρες για την καταπίεση των γυναικών και την ετεροσεξουαλικότητα για την καταπίεση των γκέι και των λεσβιών, η πολιτική των ταυτοτήτων αποτυγχάνει να τοποθετήσει τις Λευκές ρατσιστικές πρακτικές, όπως επίσης, και τις πατριαρχικές πρακτικές στο ευρύτερο συγκείμενο των καπιταλιστικών σχέσεων εκμετάλλευσης» (McLaren & Farahmandpur, 2005: 25).

## Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: κριτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (εφεξής Κ.Π.Α.) της Γ' Γυμνασίου προσφέρεται για κριτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Αυτό οφείλεται στο περιεχόμενο του μαθήματος και κυρίως στο ότι οι μαθητές αξιολογούνται σε επίπεδο σχολείου σε θέματα που ορίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που τους διδάσκει το μάθημα. Η απουσία εξωτερικής αξιολόγησης σε σταθμισμένα θέματα και κοινή διδακτέα ύλη με τα άλλα σχολεία διαμορφώνει πλαίσιο σχετικής παιδαγωγικής ελευθερίας εντός του οποίου μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός.

Οι κριτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προτείνουμε αφορούν τις ενότητες 2 [Κοινωνικές Ομάδες] και 3 [Κοινωνική Οργάνωση και Μεταβολή] του σχολικού βιβλίου.

### Κοινωνικές Ομάδες – Προκαταλήψεις και διακρίσεις σε βάρος των ομάδων

Προκειμένου να διδάξουμε την ενότητα επιλέγουμε να μοιράσουμε στην τάξη ένα κείμενο του Κώστα Ριτσώνη με τίτλο «Σπιναλόγκα». Το συγκεκριμένο κείμενο έχει, εκτός από την εξαιρετικά ζωντανή γραφή του συγγραφέα, το πλεονέκτημα ότι είναι μικρό και μπορεί να διαβαστεί μέσα σε 5 με 6 λεπτά και να μην σπαταληθεί όλη η διδακτική ώρα στην ανάγνωση του κειμένου.

#### Σπιναλόγκα

Κώστας Ριτσώνης

[Από το βιβλίο *Τσίλιες*. Εκδόσεις Ποιήματα των Φύλων]

Μου 'χει πει κάποιος Κρητικός για ένα κοριτσάκι. Το κουβάλησαν από την Αίγινα στην Κρήτη. Το 'χαν δεμένο με αλυσίδες χέρια πόδια. Πριν το περάσουν απέναντι, με το καϊκι, τους ζήτησε γκαζόζα. Του την έδωσαν και μόλις την ήπια έδωσε μια στο μπουκάλι και το 'ριξε στη θάλασσα. Δεν ήθελε να τους μολύνει.

Δύο ώρες θέλεις με το καϊκι για να πας από την Κρήτη στη Σπιναλόγκα, το νησί των λεπρών.

Είπαν πως τους πήραν πριν δέκα χρόνια, όμως κανείς δεν έμαθε τη μεγάλη βρωμιά. Τους πιο άρρωστους τους άφησαν αβοήθητους και πέθαναν εκεί. Μόνοι τους. Χωρίς κανένα να τους σύρει στον τάφο. Κανείς από ολόκληρη την Κρήτη δε φρόντισε να μάθει τι συνέβη. Τώρα το χωριό και το νησί είναι πια έρημα. Κανείς δεν ζει στο ξεροβούνι. Η φρίκη βασιλεύει παντού σε ό,τι υπάρχει πίσω απ' το ρωμαϊκό τείχος.

Το νησί το μάντρωσαν οι Ρωμαίοι. Πέρα από τη μάντρα η θάλασσα. Μέσα οι λεπροί. Δεν ξαναπάτησε κανείς από τότε. Η λέπρα αρρώστησε και τη θάλασσα που έγινε κίτρινη. Αρρώστησε και τα βράχια. Τα μαύρισε.

Τα χορτάρια στο νεκροταφείο κυματίζουν. Άλλος ο αέρας. Κλαίνει. Οι τάφοι ανοικτοί. Μυρίζει. Σκελετοί πεταμένοι στα μάρμαρα. Με τα ρούχα τους. Έξω από τους τάφους, στην πλαγιά και στη «λεωφόρο του πόνου». Και στα σπίτια που είναι ακόμη τριγύρω. Άλλα γκρεμισμένα κι άλλα χαμηλά όπως τότε. Μέσα οι σκελετοί με τα ρούχα τα παλιά.

Σ' ένα δωμάτιο ακόμη ένα κρεβάτι μισοστρωμένο. Ένα τραπέζι. Ένα γράμμα ατέλειωτο σε ριγωτή κόλλα: «μανούλα δεν είμαι καλά». Και στο χέρι του νεκρού το ρολόι.

Το λεξικό του «Ηλιου» γράφει ότι στη Σπιναλόγκα ζούσαν μόνο εκατό λεπροί. Όμως, ο αριθμός ήταν πιο μεγάλος. Οι χωροφύλακες πήγαιναν εκεί με το ζόρι τους πιο φτωχούς αρρώστους.

Τους άφηναν στην ξεραΐλα. Δεν περνούσε ποτέ βαρκάρης. Στρίβαν τα καΐκια. Περνούσαν από καθαρότερα νερά του Μεραμπελιώτικου κόλπου.

Στα σπίτια, στους δρόμους, είναι πεσμένοι ακόμη τουλάχιστον διακόσιοι. Κι άλλοι πολλοί στους τάφους. Άλλος μπρούμυτα. Άλλος λοξά. Κανείς δεν είναι σκεπασμένος.

Οι τάφοι είναι ρηχοί. Δεν τους έθαβαν βαθιά. Δεν είχαν χέρια για να σκάψουν. Τους έβαζαν μια βαριά πέτρα στο κορμί. Μα η βροχή τους έγλυφε. Κυλούσε μετά στην πλαγιά. Έμπαινε στη γούρνα που έπιναν νερό αυτοί που ζούσαν.

Στο «καφενείο ο Νίκος» υπάρχει ένα τραπέζι γεμάτο μούχλα. Με ποτήρια γεμάτα σκουλήκια. Παρακάτω είναι πεσμένοι δύο σκελετοί. Ο ένας φοράει γυναικεία τακούνια.

Κάτω από τους σοβάδες μιας πεσμένης στέγης στέκεται ένα κεφάλι με καδένα στο λαιμό. Ο πιο λυπημένος σκελετός προσπαθεί ακόμη ν' ανέβει στο κρεβάτι του. Μες το δωμάτιο του. Τα χέρια πιάνουν τα κάγκελα. Είναι ακόμη μισός στο πάτωμα και μισός στο κρεβάτι του. Μες στο δωμάτιο του. Τα χέρια πιάνουν τα κάγκελα. Είναι ακόμη μισός στο πάτωμα και μισός στο κρεβάτι του. Είχαν μόνο ένα δρόμο. Λεγόταν «λεωφόρος του πόνου». Ξεκινούσε απ' την πύλη κι έφτανε στο νεκροταφείο.

Δεν τους θυμόταν κανείς. Δεν τους στέλναν φάρμακα. Τους περνούσαν απ' απέναντι οι βαρκάρηδες με το καΐκι. Με το ίδιο καΐκι σέρναν στο πέλαγος μια βάρκα με σκοινί. Δεν την πιάναν. Ήταν «μολυσμένη». Με αυτή τους άφηναν φαγητό κάθε τόσο πάνω στα βράχια.

Στους μαθητές/ -τριες κάνει τρομερή εντύπωση το ζήτημα της νόσου του Χάνσεν. Πρόκειται για μια ασθένεια για την οποία έχουν ακούσει πολλά. Έχουμε την δυνατότητα να τους/ τις ρωτήσουμε να αναφέρουν αν έχουν επισκεφθεί την Σπιναλόγκα, τι έχουν διαβάσει για την λέπρα στα Θρησκευτικά (για τη θεραπεία του λεπρού από τον Χριστό) και θέτουμε βασικά ερωτήματα:

1. Γιατί απομόνωναν τους λεπρούς;

2. Τι σημαίνει η φράση του κειμένου: «Οι χωροφύλακες πήγαιναν εκεί με το ζόρι τους πιο φτωχούς αρρώστους». Δηλαδή οι μη φτωχοί άρρωστοι δεν πήγαιναν σε απομόνωση;

Οι μαθητές/ τριες απαντούν συχνά ότι η απομόνωση ήταν λόγω του φόβου των άλλων μην κολλήσουν την ασθένεια. Εδώ προβληματισμό προκαλεί η προβολή της επόμενης φωτογραφίας που προέρχεται από την ταινία του Ρ. Σκοτ, *Το βασίλειο των Ουρανών*:



Πρόκειται για κινηματογραφική παρουσίαση του βασιλιά της Ιερουσαλήμ Βαλδουίνου του Δ' (1161 - 1185), ο οποίος έπασχε από λέπρα. Όμως, οι υπήκοοι του τον συναναστρέφονταν, του φιλούσαν το χέρι, του απέδιδαν τιμές χωρίς να φοβούνται μήπως κολλήσουν. Τι συμβαίνει σε αυτή την περίπτωση και δεν υπάρχει απομόνωση του ασθενή; Είναι ένα ερώτημα που οι μαθητές για την απάντηση του μπορούν να την απαντήσουν λαμβάνοντας υπόψη τους την αναφορά του Ριτσώνη: «Οι χωροφύλακες πήγαιναν εκεί με το ζόρι τους πιο φτωχούς αρρώστους».

Περνάμε έτσι στο δεύτερο ερώτημα, όπου η ασθένεια συνδέεται με την κοινωνική τάξη. Συζητάμε με τους μαθητές/-τριες την προβληματική της ασθένειας από την πλευρά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όλοι οι ασθενείς είναι το ίδιο; Ή μήπως επιβαρύνονται περισσότερο εκείνοι οι ασθενείς που δεν έχουν τα οικονομικά μέσα να συνεχίσουν να έχουν μια καλή ποιότητα ζωής; Πλούσιοι και φτωχοί έχουν την ίδια πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας;

Με την αναφορά μας στα Θρησκευτικά, τους επισημαίνουμε ότι η λέπρα είχε έντονη θρησκευτική διάσταση. Οι άνθρωποι θεωρούσαν ότι η ασθένεια παραπέμπει σε κάποια αμαρτία του ασθενή και ήταν θεία τιμωρία. Σε μια θρησκεία όπου ο άνθρωπος θεωρείται «καθ' εικόνα και ομοίωση», η αρρώστια που παραμορφώνει το πρόσωπο συνδέεται με την ύβρη προς το θείο. Ο Καζαντάκης στο βιβλίο του *Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται* βάζει τον ήρωα του, τον Μανολιό, να αρρωσταίνει από λέπρα. Το ίδιο δεν συμβαίνει σήμερα με το AIDS; Είναι η ασθένεια καθαυτή ή οι ομάδες που προσβάλλει κυρίως και ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδεται; Μήπως η απομόνωση δεν σχετίζεται άμεσα με τον φόβο, αλλά με την αντίληψη ότι η ασθένεια παραπέμπει σε έναν τρόπο ζωής που είναι αντίθετος με την κυρίαρχη ηθική στην κοινωνία; Παραθέτουμε και παραδείγματα: τι υποθέτουμε συνήθως για κάποιον που πάσχει από AIDS; Ότι μάλλον είναι ομοφυλόφιλος ή χρήστης ναρκωτικών. Μια οικογένεια ντρέπεται να πει ότι το παιδί της πάσχει από AIDS: πρόκειται για τις ασθένειες «στίγματα» (Giddens 2002: 195).

Πληροφοριακό υλικό για την Σπιναλόγκα μπορούν να αναζητήσουν οι μαθητές από το διαδίκτυο και να το φέρουν στην τάξη για συζήτηση:

<http://www.youtube.com/watch?v=3SzdYRj6GmY&feature=related> L'Ordre, Jean-Daniel Pollet (1973 )

<http://www.youtube.com/watch?v=JGHJ9B0x0qQ&feature=related> ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΣΗΜΑΔΕΨΑΝ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΛΕΙΠΑ

<http://www.youtube.com/watch?v=IRu60YmKnlU&feature=related> Πρωταγωνιστές - Σπιναλόγκα (Επαμεινώνδας Ρεμουνδάκης)

<http://www.youtube.com/watch?v=DktNPqXiizU&feature=related> Πρωταγωνιστές - Σπιναλόγκα (Μανώλης Φουντουλάκης)

## Κοινωνικές Τάξεις

Παρά το γεγονός ότι η κοινωνική τάξη είναι κεντρική αναλυτική κατηγορία στις κοινωνικές επιστήμες, στο βιβλίο της Κ.Π.Α. υποβαθμίζεται σε βαθμό που σχεδόν να μην αναφέρεται. Επικρατεί η φονξιοναλιστική αντίληψη, όπου τα άτομα καταλαμβάνουν θέσεις και ρόλους, χωρίς καμία αναφορά στις ιεραρχήσεις και τις ανισότητες που διαπερνούν τις θέσεις και τους ρόλους και οι οποίες οφείλονται στην άνιση σχέση των ανθρώπων στην διαδικασία της παραγωγής και ιδιοποίησης του κοινωνικού πλεονάσματος. Η επόμενη δραστηριότητα δίνει στους/ -ις μαθητές/ -τριες θέσεις, επαγγέλματα και ρόλους και με βάση την έννοια της κοινωνικής τάξης τους ζητά να τις ταξινομήσουν στις αντίστοιχες τάξεις.

Πριν από την δραστηριότητα απαιτείται ολιγόλεπτη εξήγηση του τι είναι η αστική και εργατική τάξη καθώς και τα μικροαστικά στρώματα. Παράλληλα, για να μην εγκλωβιστούν οι μαθητές σε μια μηχανιστική ερμηνεία της κοινωνικής τάξης, στην λίστα περιέχονται και θέσεις όπως του βουλευτή, του προέδρου της δημοκρατίας, κ.λπ. προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι τέτοιες θέσεις κατατάσσονται στην αστική τάξη καθώς συνεπάγονται αυξημένο κύρος και εξουσία. Τέλος, τους εξηγούμε ότι μέσα σε κάθε τάξη υπάρχουν διαστρωματώσεις οπότε ο υπάλληλος των ΔΕΚΟ και ο εργάτης μπορεί να είναι μισθωτοί και να ανήκουν στην εργατική τάξη, όμως ανήκουν σε διαφορετικά στρώματα αυτής της τάξης λόγω συνθηκών εργασίας και μισθολογικών διαφορών.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗΣ

Να βάλετε στο κατάλληλο πλαίσιο τα επαγγέλματα και τις ιδιότητες που αναφέρονται στη λίστα

<b><u>ΑΣΤΙΚΗ ΤΑΞΗ</u></b>
<b><u>ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ</u></b>
<b><u>ΕΡΓΑΤΙΚΗ ΤΑΞΗ</u></b>
<p style="text-align: center;"><b>Λίστα με επαγγέλματα και ιδιότητες</b></p> <p>Πρόεδρος Δημοκρατίας, Εργάτες της γης, εφοπλιστές, καθηγητές ΑΕΙ με ιδιαίτερο (διεθνές) κύρος και όνομα, διαπρεπείς καλλιτέχνες διεθνούς αναγνώρισης και</p>

οικονομικής δύναμης, ανώτατοι δημόσιοι υπάλληλοι, γνωστοί διανοούμενοι, καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανώτατοι δικαστικοί, φαρμακοποιοί, ηλεκτρολόγοι, δικηγόροι, πολιτικοί μηχανικοί, μάγειροι, διευθυντικά στελέχη (επιχειρήσεων, εργοστασίων ή δημοσίων υπηρεσιών), ανώτεροι τραπεζικοί, βιομήχανοι, δημόσιοι υπάλληλοι πτυχιούχοι ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλό εισόδημα και θέση κύρους, μεγαλοβιομήχανοι, δημόσιοι υπάλληλοι, καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, υπάλληλοι ΔΕΚΟ, δάσκαλοι, βιοτέχνες, μικροεπαγγελματίες, παντοπώλες, σημαντικοί πολιτικοί, κρεοπώλες, ζαχαροπλάστες, ράπτες, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι (όλοι με δικό τους κερδοφόρο κατάστημα), γεωργοί με σημαντική ιδιοκτησία, χωροφύλακες, κατώτεροι αξιωματικοί, πυροσβέστες, κοινοτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι με χειρωνακτική εργασία, όπως ειδικευμένοι εργάτες, οδηγοί, υδραυλικοί, χωρίς τη δική τους δουλειά, μηχανοτεχνίτες, γεωργοί, σερβιτόροι, ναυτικοί, ελαιοχρωματιστές, εργάτες βιομηχανίας, γνωστοί γιατροί, οικοδόμοι, εργάτες λιμανιών, φορτοεκφορτωτές, αχθοφόροι, ψαράδες, συνταξιούχοι ΙΚΑ, περιθωριακά άτομα: άστεγοι / μη ενταγμένα στο κοινωνικό σύστημα και στο σύστημα απασχόλησης.

### **Σημειώσεις:**

i Για την ανάπτυξη και το περιεχόμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής στην ελληνική γλώσσα βλ. Γούναρη & Γρόλλιος, 2010· Γρόλλιος, 2003, 2005· McLaren, 2010.

ii Ο McLaren πέρασε στα μέσα της δεκαετίας του '90, όπως και άλλοι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, από τον μεταμοντερνισμό. Πρόκειται για την αντίληψη του «προοδευτικού μεταμοντερνισμού», η οποία συγκροτείται στη λογική ότι μια όψη του μεταμοντέρνου «επιτίθεται» και «αποδομεί» ηγεμονίες και κυριαρχίες, όπως την ηγεμονία της λευκής φυλής, την ομογενοποιητική και καθολικά ηγεμονική ευρωκεντρική σκέψη, την κυριαρχία των ανδρών, των κάθε φύσης κυρίαρχων εκδοχών του Δυτικού Λόγου που έχουν αξιοποιηθεί από την αστική ιδεολογία, κ.λπ. Για την σχέση Κριτικής Παιδαγωγικής και μεταμοντερνισμού βλ. Κάσκαρης (2008).

iii Στο πλαίσιο αυτής της τάσης υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις. Οι McLaren και Farahmandpur (2005) προτείνουν την ανάπτυξη επιμέρους κινήσεων (αντιπολεμικό, φεμινιστικό, οικολογικό, κ.λπ.) σε σοσιαλιστική κατεύθυνση μέσω της συνειδητοποίησης ότι τα επιμέρους προβλήματα παράγονται από τις καπιταλιστικές παραγωγικές σχέσεις και δεν μπορούν εν τέλει να επιλυθούν στον καπιταλισμό. Ο Aronowitz, χωρίς να υποτιμά τον ρόλο των κινήσεων, προτείνει την δημιουργία ενός ριζοσπαστικού πολιτικού κόμματος, το οποίο θα συντονίζει και θα καθοδηγεί τα κοινωνικά κινήματα θέτοντας παράλληλα ως στόχο την κατάληψη της εξουσίας.

iv Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Χαράλαμπος Νούτσος (1990: 139) έχει περιγράψει τα κριτικά ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός ως «αναμορφωτής διανοούμενος» - όπως τον έχουν περιγράψει οι Aronowitz και Giroux (2010α) - και να οργανώσει διδακτικές παρεμβάσεις: «(α) Ποια εικόνα της κοινωνίας και της φύσης έχουν κατασκευάσει οι συγγραφείς των επίσημων σχολικών βιβλίων, για να την «προσφέρουν» στους μαθητές; (β) Τι δεν λένε τα σχολικά βιβλία για την ιστορία, την κοινωνία και τη φύση; (γ) Τι αξίζει σήμερα να μάθουν οι μαθητές από όσα λένε και από όσα αποκρύπτουν για τα θέματα αυτά τα σχολικά βιβλία; (δ) Ποιο νόημα θα είχαν όλα αυτά για τους μαθητές μέσα από τη σύνδεσή τους με τη διαφοροποιημένη κοινωνικά εμπειρία τους;».

v Για την αξία της κοινωνικής τάξης ως μεθοδολογικής κατηγορίας των Κοινωνικών Επιστημών βλ. Αλεξίου (2009).

## **Βιβλιογραφία**

### ***Ελληνόγλωσση***

Αλεξίου, Θ. (2009). *Κοινωνικές Τάξεις, Κοινωνικές Ανισότητες και Συνθήκες Ζωής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική; μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.



- Κάσκαρης, Γ. (2008). «Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του “κριτικού μεταμοντερνισμού” στο έργο του Peter McLaren. Όψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής στην εποχή της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση». *Ουτοπία*, τ.78.
- Νούτσος, Χ. (1990). *Συγκυρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (2010α). «Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου», μτφρ. Κ. Θεριανός. Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (2010β). «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πρακτική», μτφρ. Κ. Θεριανός. Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg. 189-220.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφρ.-επιμ.-εισαγωγή Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010). «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», μτφρ. Β. Παππή. Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

### **Ξενογλώσση**

- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

### **Abstract**

The paper outlines the theoretical core of critical pedagogy and critical multiculturalism as well as some teaching applications in the framework of the subject of Citizenship for secondary school.

**Keywords:** Critical pedagogy, multiculturalism, critical teaching

**Κώστας Θεριανός**  
Εκπαιδευτικός, 13ο Γυμνάσιο - Λύκειο Αθηνών  
Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής  
Καλλιφρονά 19, 11256 Αθήνα  
τηλ. 210 8644448  
e-mail: [ktherian@otenet.gr](mailto:ktherian@otenet.gr)

# Τα πολυτροπικά κείμενα ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής διδακτικής. Η εφαρμογή μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης

Κατερίνα Δημητριάδου  
Ευμορφία Ταμτελέν  
Ελένη Τσάκου

## Περίληψη

Ο εμπλουτισμός των μορφών αναπαράστασης και επικοινωνίας με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους επιβάλλουν την ανάπτυξη πρακτικών οπτικού γραμματισμού στο σχολείο, ιδίως στις μικτές τάξεις. Απαντώντας στην ανάγκη αυτή εφαρμόσαμε μια διδακτική παρέμβαση σε ένα πολυπολιτισμικό Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, με διπλό στόχο: να εμπλακούν οι μαθητές σε διαδικασίες κατασκευής νοήματος και γλωσσικής έκφρασης για πολιτισμικά προϊόντα υψηλής νοηματοδοτικής ισχύος και να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντί τους. Χρησιμοποιώντας ως μεθόδους τη διερεύνηση, την ιδεοθύελλα και το παιχνίδι ρόλων, κινητοποιήσαμε τους μαθητές να επεξεργαστούν νοηματικά δύο αφίσες με θέμα τη μετανάστευση και το ρατσισμό (πηγές: η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και η Γραμματεία Νέας Γενιάς), παράγοντας γραπτό και προφορικό λόγο. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήσαμε τη συμμετοχική παρατήρηση, την ανάλυση περιεχομένου και την ανάλυση λόγου. Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και διεκδίκησης δικαιωμάτων, ο παιδαγωγικός λόγος αναπλαισιώθηκε με προσανατολισμό τη διαχείριση της ετερότητας δημιουργώντας παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης: οι σιωπηλοί μαθητές ενεπλάκησαν σε ευέλικτες πρακτικές οπτικού γραμματισμού και με «όχημα» την ενσυναίσθηση βρήκαν τις λέξεις ώστε να εκφράσουν στάσεις, συναισθήματα και ιδέες. Στο λόγο τους περιέλαβαν έννοιες όπως ανεκτικότητα, σεβασμός, κατανόηση και πολιτισμική ευαισθησία και κατήγγειλαν τον εθνοκεντρισμό και την ξеноφοβία, φτάνοντας έτσι σε ένα βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης για το φαινόμενο της μετανάστευσης. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την παρέμβαση ενδυναμώθηκαν στο να αποφασίζουν την εισαγωγή κριτικών θεωρήσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στην τάξη, κάνοντας έτσι βήματα προς τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και την επαγγελματική τους χειραφέτηση.

**Λέξεις-κλειδιά:** οπτικός γραμματισμός, σιωπηλοί μαθητές, ενσυναίσθηση, ρατσισμός, ξеноφοβία, κριτική συνειδητοποίηση

## 1. Εισαγωγή

Με δεδομένες τις ραγδαίες αλλαγές στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως θεωρητικός προσανατολισμός αλλά και εφαρμοσμένη πρακτική θα πρέπει να αφορά τόσο το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου όσο και τα

αναλυτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της ετερότητας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφεύρει τρόπους εμπλοκής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα εκείνων που παραμένουν «αόρατοι» ή «σιωπηλοί»· αυτό αποτελεί δικαίωμα για την ενδυνάμωση των μειονοτήτων αλλά και αφορμή για τον εμπλουτισμό των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο του σχολείου.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια διδακτική παρέμβαση σε σχολείο της Θεσσαλονίκης, η οποία αποτελούσε κομμάτι των υποχρεώσεων των συμμετεχόντων στο σεμινάριο με θέμα «Κατάρτιση φιλόλογων σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης». Το σεμινάριο αυτό είχε οργανωθεί από το Σχολείο Νέας Ελληνικής του Α.Π.Θ. και το Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση κατά το διάστημα Ιούλιος - Νοέμβριος 2009.

## 2. Διαπολιτισμική διδακτική και ενσυναίσθηση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή στηρίζεται σε αξιώματα που αφορούν την *ισοτιμία των πολιτισμών* και την *παροχή ίσων ευκαιριών*, γι' αυτό και απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης 2003: 40). Βασικές αρχές της είναι η *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση* ("*to be in someones' shoes*"), *αλληλεγγύη* (*δημιουργία συλλογικής συνείδησης*) και *διαπολιτισμικό σεβασμό* (*αποδοχή του «άλλου»*), καθώς και η *εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης* (Essinger 1990, στο Κεσίδου, 2008: 27-28).

Η ενσυναίσθηση, πιο συγκεκριμένα, καθιστά το άτομο ικανό να τοποθετείται γνωστικά και συναισθηματικά στη θέση του «άλλου» ως προσώπου που δρα υπό τους περιορισμούς που υπαγορεύουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζει. Στην περίπτωση των μεταναστών ή παλινοστούτων, ο «άλλος» συχνά αντιμετωπίζεται ως «απρόσωπος εκπρόσωπος της χώρας προέλευσής του». Έτσι, η ανακατασκευή των κοινωνικών αναπαραστάσεων που ευθύνονται για την πρόσληψη του αλλοδαπού ως «ξένου» προαπαιτεί την κριτική υπέρβαση των πεποιθήσεων του υποκειμένου για το «διαφορετικό», άρα για τον «άλλον» (Γκόβαρης: 2001: 178-183). Η υπέρβαση αυτή αποτελεί προϋπόθεση της ενσυναίσθησης και σημαντικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε ό, τι αφορά τη διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των περιεχομένων μάθησης, αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 67-79). Σημαντική είναι η ενθάρρυνση του πολιτισμικά έτερου μαθητή να συμμετέχει ενεργά και κριτικά στη διδακτική διαδικασία, αξιοποιώντας τις εμπειρίες του (Cummins 2005). Ο εκπαιδευτικός επομένως οφείλει να στραφεί προς την κριτική εκπαιδευτική θεωρία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010) και να υιοθετήσει το λεγόμενο κριτικό μοντέλο του «πλαισίου» (Νικολάου, 2005: 124-142), στοχεύοντας στην αυτονομία του μαθητή και τη δημιουργία δεσμεύσεων με το περιβάλλον του σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επίσης, συνιστάται η υιοθέτηση μιας επικοινωνιακής πρακτικής, η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από μέρους τους (Δημητριάδου, 2008).

### 3. Διαπολιτισμική διδακτική και πολυτροπικότητα

Οι γλωσσικές αναπαραστάσεις του κόσμου κατά τη διδασκαλία δεν είναι στον ίδιο βαθμό κατανοητές από όλους τους μαθητές, γι' αυτό και είναι σκόπιμο να εμπλουτίζονται με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (modes). Η ανάγκη αυτή αφορά ολόκληρο το σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον και συνδέεται με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές είναι ικανοί να επεξεργάζονται πολυτροπικά κείμενα· επομένως συνδέεται με την ανάπτυξη πρακτικών οπτικού γραμματισμού στο σχολείο, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας και την καλύτερη «πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας» (Χοντολίδου, 1999: 118).

Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα αποτελεί μέσο παράστασης και αναπαράστασης της κοινωνικής εμπειρίας και των πολιτισμικών αξιών. Η συστηματική χρήση, ανάγνωση και ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων μπορεί να αναδείξει την επικοινωνιακή, πολιτισμική και ιδεολογική υφή της γλώσσας και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές τάξεις, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα ώστε να αφηγηθούν οι αλλοδαποί μαθητές τις προσωπικές τους ιστορίες και να προβάλουν τις ιδιαιτερότητές τους στη μαθητική κοινότητα. Πώς μπορεί να συμβεί αυτό; Μέσα από «δηλώσεις», «συμπαραδηλώσεις» και «συμβολισμούς» εννοιών που δεν αναπαριστώνται εύκολα με το γλωσσικό κώδικα, η εικόνα ενεργοποιεί το αισθητήριο της όρασης και προσελκύει το ενδιαφέρον του υποκειμένου (Νάκου, 2005: 571), ενώ παράλληλα καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, την ευαισθησία, τη φαντασία και την αισθητική· επίσης βοηθά στην όξυνση της οπτικής αντίληψης στο χώρο και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της οποίας η αξία για την προώθηση της διαπολιτισμικής διδακτικής αναλύθηκε ήδη παραπάνω (Δημητριάδου, 2007).

### 4. Η μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης

Με αφετηρία τη θεωρία της πολυτροπικότητας του Kress (1996) και της κοινωνικής σημειωτικής του Van Leeuwen (1999), καθώς και την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein (1990) για τους παιδαγωγικούς κώδικες, εφαρμόσαμε μια διδακτική παρέμβαση δύο διδακτικών ωρών στην Γ' τάξη ενός πολυπολιτισμικού Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης, στο μάθημα της Γλώσσας. Όλοι οι μαθητές – μεταξύ των οποίων 10 μετανάστες από την Αλβανία και τη Γεωργία – είχαν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από δύο φιλόλογους και διερευνήθηκε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Για την επεξεργασία του γραπτού λόγου που παρήγαγαν οι μαθητές χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της ανάλυσης περιεχομένου (Cohen & Manion, 2008) και της ανάλυσης λόγου (Fairclough, 2003).

Στόχος ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με πρακτικές ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων, ώστε:

- να εμπλακούν στη δημιουργία ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ανοιχτού στη διαφορετικότητα,
- να κατασκευάσουν νοήματα και να εκφραστούν γλωσσικά για πολυτροπικά προϊόντα πολιτισμού και
- να αναπτύξουν κριτικό παιδαγωγικό λόγο πάνω στη δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

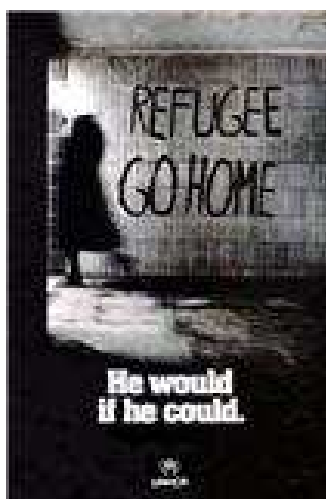
Από άποψη διδακτικής, υιοθετήσαμε μια μαθητοκεντρική αντίληψη για τη διδασκαλία χρησιμοποιώντας ερευνητικές στρατηγικές, κατευθυνόμενο διάλογο, ιδεοθύελλα και παιχνίδι ρόλων. Ως διδακτικά εργαλεία χρησιμοποιήσαμε δύο αφίσες εστιασμένες σε θέματα μετανάστευσης, ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Η παρέμβαση διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες και εξελίχτηκε σε τέσσερα στάδια. Αρχικά (πρώτο στάδιο) μοιράστηκε στους μαθητές η πρώτη αφίσα (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ), της οποίας τα λεκτικά μηνύματα είχαν απαλειφθεί (Εικ. 1).



**Εικ. 1**

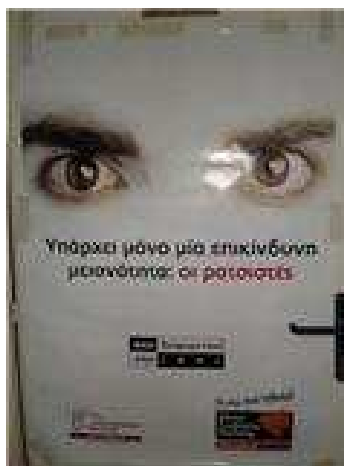
Ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν τον εικονιζόμενο χώρο, τη διάταξη των μορφών, τη χρήση των χρωμάτων και τις πιθανές νοηματοδοτήσεις που προκύπτουν. Στη συνέχεια (δεύτερο στάδιο), μοιράστηκε η Εικ. 2 και μεταφράστηκαν στα ελληνικά τα λεκτικά της μηνύματα.



**Εικ. 2**

Κατόπιν εφαρμόστηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας και αναπτύχθηκε συζήτηση για τις αιτίες και τις συνέπειες της μετανάστευσης. Στη συνέχεια (τρίτο στάδιο), πραγματοποιήθηκε ένα παιχνίδι ρόλων. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εργαστούν σε δυάδες – μετανάστης και ρατσιστής – και να αναπτύξουν διαλόγους υπερασπιζόμενοι ο καθένας αντίστοιχα τις αντιλήψεις και τη στάση του. Κάποιοι διάλογοι παρουσιάστηκαν ενδεικτικά στην τάξη.

Στο τέλος (τέταρτο στάδιο) οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν νοηματικά τη δεύτερη αφίσα (Εικ. 3, Γραμματεία Νέας Γενιάς του ΥΠ.Ε.Π.Θ.).



Εικ. 3

Με βάση το μεταφορικό υποθετικό σενάριο: «*Αυτά τα μάτια που βλέπουμε στην εικόνα μιλούν. Τι λένε;*», τους ζητήθηκε να «μπουν» οι ίδιοι πίσω από τα εικονιζόμενα μάτια της αφίσας και να γράψουν σε ευθύ λόγο τις σκέψεις τους.

Για τους σκοπούς της έρευνας, οι καθηγήτριες κράτησαν σημειώσεις στη διάρκεια και μετά το τέλος της παρέμβασης.

## 5. Αποτελέσματα

Η προφορική επικοινωνία και οι γραπτές εργασίες των μαθητών, σε συνδυασμό με τις σημειώσεις της συμμετοχικής παρατήρησης από τις καθηγήτριες έδωσαν τα εξής αποτελέσματα: στο πρώτο στάδιο οι μαθητές κατάφεραν να περιγράψουν τα δομικά χαρακτηριστικά της εικόνας· χρειάστηκαν όμως σε σημαντικό βαθμό την καθοδήγηση των φιλολόγων για την κατανόησή της. Εξέφρασαν την άποψη ότι ο εικονιζόμενος χώρος θα μπορούσε να είναι φυλακή, δρόμος ή αποθήκη. Σχολίασαν την κυριαρχία του μαύρου χρώματος, το οποίο συσχέτισαν με έννοιες όπως μοναξιά, μυστήριο και σκοτάδι. Δεν διέκριναν αν η εικονιζόμενη μορφή ήταν άντρας ή γυναίκα, παρατήρησαν όμως ότι βρίσκεται στην άκρη της εικόνας. Με την προσθήκη των λεκτικών μηνυμάτων στην αφίσα (δεύτερο στάδιο) οι μαθητές κατανόησαν ότι πρόκειται για καταγγελία του ρατσισμού ενάντια στους πρόσφυγες. Διέκριναν μάλιστα τη διαφορά ανάμεσα στα χειρόγραφα και τα τυπογραφικά στοιχεία της εικόνας, τα οποία αντιστοιχούσαν σε δημιουργούς μηνυμάτων με αντιφατικό περιεχόμενο.

Η εφαρμογή της ιδεοθύελλας έδωσε λέξεις όπως «στεναχώρια», «μοναξιά», «πίκρα», καθώς και φράσεις όπως «μπορεί κάποια στιγμή να βρεθούμε στην ίδια θέση», «μπορεί να μας φερθούν με τον ίδιο τρόπο». Στη συζήτηση που ακολούθησε σχολιάστηκαν οι οικονομικές αιτίες της μετανάστευσης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής (γλώσσα, ρατσιστικά στερεότυπα των γηγενών πληθυσμών). Η χρήση της εικόνας κινητοποίησε όλους τους μαθητές – μετανάστες και αυτόχθονες – να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με προφορικό λόγο. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι οι περισσότεροι δεν ήταν σε θέση να προσλάβουν και να ερμηνεύσουν όλες τις συμπαραδηλώσεις των στοιχείων της (θέση

και διάταξη των μορφών, ασαφή περιγράμματα, σκιές, τρόπος απεικόνισης της κεφαλής).

Από τους διαλόγους που δημιούργησαν οι μαθητές στο παιχνίδι ρόλων (τρίτο στάδιο), αναφέρονται ενδεικτικά οι εξής:

α) - *Έρχονται οι πρόσφυγες και παίρνουν τις δουλειές των Ελλήνων.*

- *Μα πρέπει να βοηθήσουμε την οικογένειά μας, τα παιδιά μας.*

β) - *Γύρνα πίσω στη χώρα σου.*

- *Θέλω να καλυτερεύσουν οι συνθήκες της ζωής μου, να θεωρούμαι ίσος, να έχω δικαιώματα και ελευθερία.*

Οι καταγραμμένες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στο τέταρτο στάδιο (επίδειξη της Εικ. 3) οδήγησαν στις εξής διαπιστώσεις: Στο σύνολο των 10 μαθητών οι 4 «φόρεσαν» τα μάτια του ρατσιστή και οι 6 τα μάτια του θύματος ρατσισμού, χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις συναισθηματικά φορτισμένες, όπως *μίσος* («νιώθω μίσος για ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα»), *αδικία* («με πνίγει το άδικο όπως όλους τους ανθρώπους που θεωρούνται κατώτεροι»), *φόβο* («γιατί μας κάνετε να φοβόμαστε για το αύριό μας;») και *λύπη* («αυτά τα μάτια λένε ότι έχουν μια πίκρα μέσα τους, γιατί μπορεί να είναι πρόσφυγας και κάποιος να τον διώχνει από την πόλη και να λυπάται»).

Επανελημμένα έγινε λόγος για τις έννοιες της ανωτερότητας και της κατωτερότητας, με φράσεις όπως: «*Είναι ένας άνθρωπος που τα μάτια του λένε για αυτόν πως νιώθει ανώτερος από τους πρόσφυγες-μετανάστες*». Σε αρκετά γραπτά μαθητών θίχτηκε το θέμα της ισότητας: «*Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Τα μόνα που αλλάζουν είναι κάποια ασημαντα εξωτερικά χαρακτηριστικά*». Οι μαθητές έκαναν λόγο για ρατσιστικές αντιλήψεις με αναφορές στην εθνικότητα, τη διαφορετική θρησκεία και την κάλυψη θέσεων εργασίας από τους μετανάστες («*Μας κλέβετε τις δουλειές. Είστε άθεοι*»). Ακόμη, θίχτηκαν ζητήματα που αφορούσαν την περιθωριοποίηση των ξένων («*Μακάρι να υπήρχε μια χώρα όπου θα κατοικούσαν όλοι οι «ξένοι» και ο υπόλοιπος πλανήτης να κατοικείται από ανθρώπους με τα ίδια χαρακτηριστικά*» και την ψυχολογική βία που δέχονται οι μετανάστες («*Τα μάτια δείχνουν έναν άνθρωπο εξαγριωμένο, έτοιμο να πει λόγια που κάποιον θα τον πειράζουν ψυχολογικά!*»). Ορισμένοι μαθητές έκαναν λόγο για διακρίσεις βάσει εξωτερικών χαρακτηριστικών («*Δεν μπορείς να κρίνεις έναν άνθρωπο μόνο από την εμφάνισή του*»). Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας μαθητής «φορώντας» τα μάτια του ρατσιστή είδε τους μετανάστες αρνητικά ως προς την επιρροή τους στα παιδιά των γηγενών και την κοινωνία ολόκληρη («*Χαλάτε την κοινωνία... Τα παιδιά σας επηρεάζουν τα δικά μας παιδιά με τη συμπεριφορά τους*»). Ένας μαθητής στο ρόλο του θύματος έθιξε το θέμα της επιβίωσης των μεταναστών («*Δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο γιατί πρέπει να επιβιώσει... βρίσκοντας δουλειά στη χώρα σου*»).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί μαθητές δεν ακολούθησαν την οδηγία για χρήση ευθέως λόγου στις απαντήσεις τους. Αυτό όμως δεν αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης.

## 6. Συμπεράσματα - συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τη σημασία του οπτικού γραμματισμού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χάρη στα πολυτροπικά κείμενα οι μαθητές πέρασαν από τη σιωπή στο διάλογο, από την απάθεια στην παραγωγή λόγου, την ενσυναίσθηση και την αυτενέργεια, αναδεικνύοντας το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο (Δημητριάδου & Γελαδάρη, 2008: 18· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 79). Κατά την επεξεργασία της πρώτης εικόνας, την ιδεοθύελλα και το παιχνίδι ρόλων, εννοιολόγησαν το θέμα του ρατσισμού διατυπώνοντας θέσεις για την πολιτική της χώρας μας και κάνοντας αναφορές στην κοινωνική ζωή των μεταναστών και των γηγενών πληθυσμών. Μπαίνοντας «στα παπούτσια του άλλου», στη θέση είτε του μετανάστη είτε του ρατσιστή, ανέπτυξαν την ικανότητα της ενσυναίσθησης παράγοντας εύστοχους διαλόγους. Και όλα αυτά, χωρίς να είναι εξοικειωμένοι με τη «γραμματική του οπτικού σχεδιασμού» (Kress & van Leeuwen, 1996), που θα φανέρωνε συμπαραδηλώσεις από στοιχεία-κλειδιά της εικόνας: τη θέση της μορφής στο αριστερό άκρο (περιθώριο, διωγμός), την ασάφεια στο σχεδιασμό της κεφαλής (ζήτημα ψυχολογικής έντασης ή πολιτισμικής ταυτότητας;), τις παντόφλες στα πόδια (ηλικία, μειωμένη κινητικότητα, ανημποριά) ή την αντίθεση ανάμεσα στο έξω φως και στο μέσα σκοτάδι (υπόγειος χώρος καταφυγής).

Υποδύομενοι και πάλι ρόλους σε αναφορά με τη δεύτερη αφίσα, προσπάθησαν να διατυπώσουν λεκτικά τα συναισθήματα του προσώπου με το έντονο βλέμμα παίρνοντας ακραίες θέσεις και παραπέμποντας σε διπολικά μηνύματα: μίσος ή φόβο, επιθετικότητα ή απόγνωση.

Η σημειωτική ανάλυση της συγκεκριμένης εικόνας (Van Leeuwen, 1999) στο σημείο αυτό θα βοηθούσε στην ερμηνεία των μαθητικών αναφορών. Πρόκειται για ένα βλέμμα που κοιτά κατάματα, με επιμονή και επιθετικότητα· ένα βλέμμα αδιάλλακτο, αυθάδες, που μοιάζει να επιδιώκει την αμηχανία από μέρους του δέκτη του, να τον οδηγήσει στο να θέλει να απομακρυνθεί ή να κρυφτεί. Είναι ένα βλέμμα ρατσιστικό και επικίνδυνο, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη λεζάντα της αφίσας: «Υπάρχει μόνο μία επικίνδυνη μειονότητα: οι ρατσιστές». Ωστόσο, το επόμενο λεκτικό μήνυμα που βρίσκεται πλαισιωμένο παρακάτω («Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι») αναιρεί τα συναισθήματα που πηγάζουν από το βλέμμα και δημιουργεί ένα μέτωπο αλληλεγγύης ενάντια στο ρατσισμό.

Σε μια προσπάθεια περαιτέρω ερμηνείας των μαθητικών αναφορών θα μπορούσαν να διατυπωθούν οι εξής παρατηρήσεις: Έχουμε το δεδομένο ότι τα μάτια ανήκουν σε ένα κοινωνικό υποκείμενο με ρατσιστική ιδεολογία, πράγμα που γίνεται φανερό από τη λεζάντα που συμπληρώνει το νόημα της εικονιστικής αναπαράστασης: Ωστόσο προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν πως τα μάτια ανήκουν σε ένα *θύμα* ρατσισμού. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στους εξής τουλάχιστον λόγους:

α) οι μαθητές θέλησαν να προβάλουν το ζήτημα του ρατσισμού από την πλευρά του θύματος διότι *δεν κατανόησαν το νόημα του βλέμματος*.

β) οι μαθητές επηρεάστηκαν από τη διαπραγμάτευση των εννοιών που αφορούσαν την προηγούμενη εικόνα (μετανάστης-θύμα), επαληθεύοντας έτσι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»·

γ) οι μαθητές έδωσαν περισσότερη βαρύτητα στο *πλαισιωμένο* λεκτικό διαπολιτισμικό μήνυμα παρά στο κυρίαρχο μήνυμα της αφίσας·



δ) οι μαθητές απλά προτίμησαν να μπουν στη θέση ενός αλλοδαπού μετανάστη, πραγματώνοντας έτσι τη λειτουργία της ενσυναίσθησης για ένα «θετικό» κοινωνικό υποκείμενο: πιθανόν τον εαυτό τους ή το συμμαθητή τους.

Και μία τελευταία πιθανολογία: Η εν λόγω αφίσα περιέχει άλλα δύο μηνύματα: της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και του Εθνικού Συμβουλίου Νεολαίας. Επιπλέον, φαίνεται να είναι κολλημένη σε μία λευκή πόρτα. Μήπως λοιπόν έγινε ταύτιση των συμμετεχόντων με το υποθετικό νεαρό υποκείμενο που είχε κολλήσει στην πόρτα του την αφίσα;

Ως συνολικό συμπέρασμα προκύπτει ότι η συστηματική ένταξη στη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων υψηλής νοηματοδοτικής ισχύος με διαπολιτισμικό περιεχόμενο (εικόνων, φωτογραφιών, τραγουδιών, ταινιών κ.λπ.) κινητοποιεί τους «σιωπηλούς» μαθητές να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, να βελτιωθούν στη χρήση της γλώσσας και να αναπτύξουν διαπολιτισμικό σεβασμό και κριτική στάση απέναντι στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Μέσα από την ανάπτυξη ευέλικτων πρακτικών οπτικού γραμματισμού μπορούν να αντιληφθούν το ρατσισμό ως φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας και να «βρουν τις λέξεις» για να τον σχολιάσουν και να εκφράσουν τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Φτάνοντας έτσι σε ένα βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης για τις αιτίες της μετανάστευσης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μετανάστης-πρόσφυγας στη χώρα υποδοχής, έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για ανεκτικότητα, σεβασμό, κατανόηση, αυτοέλεγχο και πολιτισμική ευαισθησία, εντάσσοντας τις έννοιες αυτές σε γενικότερες θεωρήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης στην πολιτεότητα (civic education) σε πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου, ο οποίος ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών, απομακρύνοντάς τους από τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία (Osanloo, 2009).

Σε ό, τι αφορά τους εκπαιδευτικούς που πραγματοποίησαν την παρέμβαση, θα λέγαμε ότι εφάρμοσαν ένα δείγμα διδακτικού σχεδιασμού ακολουθώντας τη διαπολιτισμική θεώρηση της διδακτικής, αλλά και επιχειρώντας βήματα προς τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και την επαγγελματική τους χειραφέτηση. Θεωρείται αυτονόητο ότι η δυνατότητα αξιοποίησης τέτοιων κειμένων αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όχι μόνο τη διδασκαλία της γλώσσας.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010) (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ., Γελαδάρη, Α. (2008). «Στρατηγικές προώθησης του οπτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο: μια μελέτη περίπτωσης». Στο: *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Πρακτικά του Διεθνούς Διεπιστημονικού Συνεδρίου (Ρέθυμνο, 10-12 Οκτωβρίου 2008)* (υπό δημοσίευση).

- Δημητριάδου, Κ., Ευσταθίου, Μ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 67-85.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). «Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του 'Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων'». Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση»*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 196-223.
- Δημητριάδου, Κ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο». Στο: *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά Ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007)*. Θεσσαλονίκη, 37-53.
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή». Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 21-36.
- Νάκου, Ε. (2005). «Προσεγγίζοντας τα αντικείμενα και τις εικόνες στον χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας». Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design, 569-580.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*, 1, 115-118.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

### **Ξενογλωσση**

- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London, New York: Routledge.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: RKP.
- Osanloo, A. F. (2009). 'Civic responsibility and human rights education: a paneducational alliance for social justice'. *Intercultural Education* 20, 2, 151-159.
- Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan.

### **Abstract**

Premised on the basis that multimodal texts can set an effective framework for pedagogic communication within multicultural contexts, an image-based classroom intervention was held in an intercultural junior high school of Greece. Two posters of high semiotic significance (drawn on the UNHCR and the General Secretariat for

Youth) set the scene for the creation of a flexible educational environment. By using reflective procedures such as inquiry, brainstorming and role play, they gave rise to the implementation of visual literacy practices resulting to discussion for racism and xenophobia. Participatory observation, content analysis and discourse analysis were used for the intervention evaluation. Having built a climate of confidence oriented to the assertion of rights, the official pedagogic discourse was effectively recontextualized at the micro-level of classroom interaction: the “vehicle” of empathy drove the silent students to find the words and express their thoughts, ideas and attitudes on the subject. The students accused ethnocentrism and xenophobia and encompassed concepts like tolerance, respect, understanding and cultural sensitivity in their discourses, thus reaching to a degree of critical consciousness on the phenomenon of emigration. On the other hand, the teachers who implemented the intervention were empowered to the direction of decision making in implying critical considerations of human rights in the classroom, thus making a step to their intercultural competency and professional emancipation.

**Keywords:** visual literacy, silent students, empathy, racism, xenophobia, critical consciousness

**Κατερίνα Δημητριάδου**

Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας  
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
3<sup>ο</sup> χλμ. Φλώρινας – Νίκης, 53100 Φλώρινα  
τηλ. 23850 55015 & 6972958059  
fax: 23850 55003  
e-mail: [adimitriadou@uowm.gr](mailto:adimitriadou@uowm.gr)

**Ευμορφία Ταμτελέν**

Φιλολόγος  
Αμπατζόγλου 13, 54636  
40 Εκκλησιές Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2310 208765 & 6972632178  
e-mail: [etamtelen@hotmail.com](mailto:etamtelen@hotmail.com)

**Ελένη Τσάκου**

Ωρομίσθια εκπαιδευτικός στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής  
Παπαφλέσσα 7, 55133 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2313038916 & 6973345114  
e-mail: [eletsakou@yahoo.gr](mailto:eletsakou@yahoo.gr)

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

**Εκπαίδευση και ρόλος των εκπαιδευτικών  
στο πολυπολιτισμικό σχολείο**

## Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο: σκέψεις και προβληματισμοί

*Μαρίνα Πετρονώτη  
Άννα Τριανταφύλλου*

### Περίληψη

Βασισμένη σε υλικό που συγκεντρώθηκε σε πρόσφατη εμπειρική έρευνα, η εισήγηση αυτή αναλύει τους τρόπους με τους οποίους οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και μιλούν για: (α) την πολυπολιτισμικότητα στο ελληνικό σχολείο, (β) τις επιδράσεις που η παρουσία μεταναστών μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα έχει στις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη και (γ) τη συμμετοχή τους σε συναφή με τη μεταβαλλόμενη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σεμινάρια. Πρωταρχικός μας στόχος είναι να επισημάνουμε ότι η πληθώρα των απόψεων τις οποίες εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από τη συνύπαρξη Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, καθιστά αναγκαία την προσέγγιση των στάσεων, σχέσεων και πρακτικών που συνδέονται με αυτή τη μορφή συνύπαρξης τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, όσο και από τους γονείς τους και τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, επιμόρφωση

Η εισήγησή μας βασίζεται σε έρευνα που ανέθεσε ο ΟΕΠΕΚ στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και την ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε., με επιστημονική υπεύθυνη την Μ. Πετρονώτη (2008). Τίτλος της έρευνας ήταν η «Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο» και αντικείμενο: (α) η ανάδειξη των συνθηκών και των σχέσεων που υφίστανται στο σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον και (β) η διατύπωση προτάσεων βάσει των οποίων ο ΟΕΠΕΚ ή άλλοι αρμόδιοι φορείς θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πιθανόν, στην ουσιαστική «πολυπολιτισμοποίηση» του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την κεντρική υπόθεση της έρευνας, όλες οι κοινωνίες μπορούν να θεωρηθούν πολυπολιτισμικές εξαιτίας των πολυεπίπεδων επαφών, των ανταλλαγών και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους στο χώρο και το χρόνο (Levi Strauss, 1994). Εντούτοις, οι παράγοντες «πολυπολιτισμοποίησης» μιας κοινωνίας δεν εξαντλούνται στη φυσική παρουσία μεταναστών ή άλλων «μειονοτήτων» των οποίων τα πολιτισμικά γνωρίσματα (γλώσσα, θρήσκευμα, μνήμη, παραδόσεις κ.λπ.) διαφέρουν από εκείνα της «κυρίαρχης» εθνικής ομάδας. Προϋπόθεση της «πολυπολιτισμοποίησης» είναι η συνολικότερη αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων κάθε πολιτισμικής ομάδας, όπως επίσης, η θεσμοθέτηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των «μειονοτήτων», έτσι ώστε να μπορούν να μετέχουν δυναμικά σε καίρια πεδία της ζωής και τη λήψη αποφάσεων που τις αφορούν (βλ. Stolcke 1995, Modood & Werbner 1997, Petronoti 2010). Υπό την οπτική αυτή, και στο βαθμό που η ελληνική κοινωνία υποβαθμίζει το διαφορετικό και δεν έχει ως τώρα

συγκροτήσει συστηματικές πολιτικές ένταξης των μεταναστών ή άλλων «μειονοτικών» ομάδων, δεν μπορεί να θεωρηθεί πολυπολιτισμική.

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στα κυριότερα ευρήματα της προαναφερθείσας έρευνας. Για τη χαρτογράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Σε ένα πρώτο στάδιο, διεξήχθησαν 10 συνεντεύξεις με ανοικτές ή ημι-κατευθυνόμενες ερωτήσεις σε καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης της Αττικής, με υψηλή συγκέντρωση παιδιών μεταναστών ή παλιννοστούντων. Τα πορίσματα της ποιοτικής αυτής μεθόδου κατηύθυναν το σχεδιασμό δομημένων ερωτηματολογίων που απεστάλησαν για συμπλήρωση σε 817 σχολεία της χώρας. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις «ανοικτού τύπου» ενισχύουν την ελευθερία έκφρασης των ερωτώμενων και κατ' επέκταση, τη συγκέντρωση πλούσιων και αξιόπιστων στοιχείων, το υλικό που παρουσιάζουμε εδώ προέρχεται από τις συνεντεύξεις με τους δέκα εκπαιδευτικούς.

Πολύ συνοπτικά, σκιαγραφείται: (1) τι σημαίνει η πολυπολιτισμικότητα για τους εκπαιδευτικούς, πως θεωρούν ότι επιδρά στη διαδικασία μάθησης και τις σχολικές σχέσεις (2) με ποιες στρατηγικές αντιμετωπίζουν τις όψεις και τις επιδράσεις αυτού του φαινομένου και (3) σε ποιους θεματικούς άξονες πιστεύουν ότι πρέπει να επικεντρωθεί η επιμόρφωσή τους από αρμόδιους φορείς.

## 1. Για την πολυπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα με πολλούς και κάποτε αλληλοσυγκρουόμενους τρόπους. Την περιγράφουν ως: «δεδομένη στην Ελλάδα, τα πρώτα χρόνια που δίδασκα στο Κορωπί δεν υπήρχαν τόσες πολλές άλλες εθνικότητες, τώρα βλέπω ότι υπάρχουν», ως «συνύπαρξη ανθρώπων που κουβαλούν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία», ως «φαινόμενο με λίγες συνέπειες», ως «συγκερασμό διαφόρων στοιχείων», ως «ένα σχολείο που έχει παιδιά από διαφορετικές καταγωγές».

Διαφορές εντοπίστηκαν και στην ερμηνεία που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην έννοια του «ξένου». Ενώ δηλαδή, οι περισσότεροι από αυτούς ταυτίζουν τον «ξένο» με το «μετανάστη», άλλοι γενικεύουν μιλώντας για «παιδιά διαφορετικής θρησκείας, φυλής ή εθνικότητας» και άλλοι θεωρούν «ξένους» τους Τσιγγάνους παρότι αυτοί έχουν ελληνική υπηκοότητα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, η συνύπαρξη Ελλήνων και «ξένων» μαθητών αξιολογείται είτε ως θετική είτε ως αρνητική.

(α) Οι αρνητικές επιπτώσεις μιας τέτοιας συνύπαρξης αφορούν κυρίως τη γλωσσική ανεπάρκεια και τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις των «ξένων». Ειπώθηκε λ.χ., ότι υπάρχει «σημαντικό έλλειμμα στην γλώσσα το οποίο δεν ξεπερνούν ποτέ... τα ξένα παιδιά κρατούν κάπως πίσω το επίπεδο... στερούν από την τάξη πιο γρήγορους ρυθμούς διδασκαλίας και ίσως περισσότερη ύλη».

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επειδή ο ελλιπής χειρισμός της ελληνικής γλώσσας από «ξένους» μαθητές εκλαμβάνεται ως «προσωπικό πρόβλημα», τα παιδιά αυτά υποτιμούνται και απομακρύνονται από τον κοινωνικό πυρήνα της τάξης. Επιπλέον, ενώ για ορισμένους εκπαιδευτικούς η πολιτισμική ταυτότητα δεν συνιστά μοναδικό παράγοντα καθορισμού των σχέσεων μεταξύ «διαφορετικών» μαθητών (λόγου χάρη, δίνουν έμφαση και στο ρόλο του φύλου ή της προσωπικότητας), οι περισσότεροι

αναγάγουν την εμφάνιση έντονων ρατσιστικών διακρίσεων στα διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των μαθητών: «με τους Ινδούς υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα, είναι πιο μαζεμένοι», «οι Βούλγαροι είναι πάντα αξιοπρεπείς», «υπάρχει ρατσισμός και από τους Έλληνες... μια Αλβανή έπρεπε να πάρει τη σημαία γιατί ήταν η καλύτερη μαθήτρια αλλά υπήρξαν αντιδράσεις».

Αξίζει να ειπωθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί κατοικούν κοντά στο σχολείο όπου διδάσκουν, είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις κοινωνικές συνευρέσεις των μαθητών και μιλούν τόσο για σύμπνοια όσο και για συγκρούσεις. Στην Κυψέλη: «οι παρέες είναι πολύ δεμένες, δεν υπάρχουν αποκλεισμοί... είναι μαζί. Ανάμεικτα», ενώ στο Κορωπί: «οι ντόπιοι που είναι Αρβανίτες δεν πηγαίνουν σε σπίτια Αλβανών».

(β) Στα θετικά επακόλουθα της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου συγκαταλέγεται το ότι οι Έλληνες μαθητές: «συναντιούνται με ανθρώπους από άλλες χώρες», «καλούνται να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, να αναπτύξουν αισθήματα αλτρουϊσμού, όχι εχθρότητες και μισαλλοδοξίες». Αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών εισηγείται τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού των «ξένων» μαθητών. Πρόκειται για άποψη που αναδεικνύει την πεποίθηση ότι «το σχολείο μπορεί να πάρει πράγματα από τα ξένα παιδιά», αλλά και την εθνοκεντρική διάσταση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Οι εκπαιδευτικοί που εμμένουν στις θετικές συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας προβάλλουν την «ήρεμη συνύπαρξη», τις φιλίες μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών τόσο μέσα στην τάξη, όσο και κατά τον ελεύθερο χρόνο, σε πάρτυ ή στη γειτονιά. Κυρίως, επαναλαμβάνουν πως το κοινωνικό αυτό φαινόμενο απηχεί ευεργετικά στο διδακτικό τους έργο και την κοσμοθεωρία. Ενδεικτικά, μια καθηγήτρια είπε πως έχει την ευκαιρία: «να δω τον άλλον βλέποντας τον εαυτό μου. Δεν τον περιθωριοποιώ, προσπαθώ να τον εντάξω».

## 2. Για τις στρατηγικές

Όπως φανερώνει το εμπειρικό υλικό, η διαχείριση των ζητημάτων που επιφέρει η πολυπολιτισμική διάσταση του σχολείου επιτελείται με τυπικές (θεσμοθετημένες) ή άτυπες στρατηγικές. Οι πρώτες περιλαμβάνουν τις σύγχρονες τάσεις διδακτικής, με πρωταγωνίστρια τη βιωματική μάθηση. Οργανώνονται, δηλαδή, συλλογικές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ικανότητας της επικοινωνίας και της ανταλλαγής ανάμεσα στους μαθητές και προωθούν τόσο την ευχέρεια επίλυσης συγκρούσεων, όσο και την αξιοποίηση των ιδιαίτερων γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Οπωσδήποτε, στη σχολική τάξη κυριαρχούν οι άτυπες στρατηγικές μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί διευθετούν «ανεφάρμοστες εξαγγελίες του Υπουργείου», προλαμβάνουν ή επιλύουν έριδες μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών, ενισχύουν την ελληνομάθεια των τελευταίων, τους στηρίζουν ψυχολογικά, αναδεικνύουν τη σημασία διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και όχι μόνο των ελληνικών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο και η αποτελεσματικότητα των άτυπων αυτών μηχανισμών ελέγχου ποικίλλει ανάλογα με το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η ειδικότητά τους, περισσότερο από ότι το φύλο ή η ηλικία, προσανατολίζει τη στάση που υιοθετούν απέναντι στις γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών. Σε αντίθεση με τις καθηγήτριες Γαλλικών που κρίνουν ότι τα «δικά τους» εγχειρίδια διέπονται από εθνοκεντρικά στερεότυπα λιγότερο απ' ό,τι τα αντίστοιχα

ελληνικά –ιδίως της Ιστορίας-, οι φιλόλογοι υπογραμμίζουν ότι η φύση της μητρικής γλώσσας των «ξένων» μαθητών επιδρά αποφασιστικά στην εκμάθηση της Ελληνικής, ενώ οι μαθηματικοί θεωρούν ότι οι «ξένοι» μαθητές δεν δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημά τους διότι είναι «κωδικοποιημένη η γλώσσα». Παρόλα αυτά, φιλόλογοι και μαθηματικοί συχνά βοηθούν Έλληνες και «ξένους» μαθητές είτε στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας είτε εθελοντικά κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν μνεία και στην περιορισμένη επαφή που έχουν με τους γονείς «ξένων» μαθητών, καθώς αυτοί εργάζονται πολλές ώρες ή δεν ξέρουν Ελληνικά. Απόρροια της περιορισμένης αυτής επαφής είναι πως το διδακτικό προσωπικό επωμίζεται εξολοκλήρου σχεδόν, τη διευθέτηση των προβλημάτων που ανακύπτουν στα μαθήματα ή στις σχολικές σχέσεις των συγκεκριμένων μαθητών. Στις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν επανέρχεται η εντύπωση πως: «είναι καλές μητέρες οι ξένες... όμως η προτεραιότητα που δίνουν στην επιβίωση ... φρενάρει τη λειτουργία του σχολείου».

Εντούτοις, η πλέον συνηθισμένη από τις άτυπες στρατηγικές που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί, αφορά τη «διαπροσωπική» διάσταση της επικοινωνίας που διατηρούν με Έλληνες και «ξένους» μαθητές. Παραθέτουμε τα λόγια δυο καθηγητριών: «το κλειδί της επιτυχίας... είναι η προσωπική σχέση μεταξύ μαθητών και καθηγητή... τότε το πρόβλημα επιλύεται γρηγορότερα και ευκολότερα» και: «λειτουργώ εμπειρικά και με ένστικτο. Ποτέ δεν είχα ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας για κανένα σεμινάριο... όλες οι ενέργειές μου είναι προσωπικές πρωτοβουλίες».

Αυτή η οπτική αποτρέπει ορισμένες φορές την τιμωρία «ξένων» μαθητών που παραβαίνουν κανονισμούς. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια επιεική, «μητρική» στάση ώστε να μην νιώσουν αυτοί οι μαθητές μειονεξία ή αποξένωση. Από την άλλη μεριά, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι διαπραγματευόμενες τις ενδο-σχολικές εντάσεις με στήριξη των «ξένων» μαθητών, τροφοδοτούν ίσως τον ανταγωνισμό τους με Έλληνες και την εξάρτηση από τις ίδιες.

### 3. Για την επιμόρφωση

Οι συναφείς με την επιμόρφωση παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν σαφή επίγνωση του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραματίζουν ως παιδαγωγοί. Από τη μια μεριά, εύστοχα υπογραμμίζουν ότι η «μεικτή» σχολική τάξη φέρνει στο φως την απουσία «σωστής οργάνωσης», την «πεπατημένη οδό και όχι καινοτόμες δράσεις» με τις οποίες θα καταλάβαιναν τα «ξένα» παιδιά το νόημα των εθνικών εορτασμών, των επισκέψεων σε μουσεία, κ.λπ. Και από την άλλη, τονίζουν ότι στο βαθμό που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει επαρκώς προσαρμοστεί στη μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, οι ίδιοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις εκφάνσεις της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο.

Ορίζοντας ως στόχο της επιμόρφωσης την επιστημονική τους εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν ότι προϋπόθεση για την επίτευξή της είναι η διαβίου μάθηση με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Την παροχή, δηλαδή, σε αυτούς ισχυρών κινήτρων και γνώσεων, καλλιέργεια στάσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων. Χαρακτηριστική της σημασίας που αποδίδουν στην επιμόρφωση είναι η πρόταση να ανατεθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτής της διαδικασίας σε πανεπιστημιακούς. Στην ουσία, πρεσβεύουν ότι η καταλληλότητα των επιμορφωτών κρίνεται από το κατά πόσο έχουν ασχοληθεί με ζητήματα που αφορούν το πολυπολιτισμικό σχολείο,



γνωρίζουν σε βάθος τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας και είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Η αντιμετώπιση του σχολείου υπό μια ευρεία οπτική προτρέπει ορισμένους εκπαιδευτικούς να προτείνουν ότι στα επιμορφωτικά σεμινάρια πρέπει να μετέχουν και γονείς ώστε να προσεγγιστεί πολύπλευρα η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, ως προς τη μορφή και τις θεματικές ενότητες των σχετικών με την πολυπολιτισμικότητα σεμιναρίων, ζητούν να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, να διαχωρισθούν οι γλωσσικές (δυσλεξία κλπ.) από τις πολιτισμικές αφετηρίες των δυσκολιών που ενυπάρχουν στη μάθηση, να εξασφαλιστεί η ψυχο-κοινωνική στήριξη των μαθητών, να προταχθεί η βιωματική μορφή των επιμορφωτικών δράσεων, να θεσμοθετηθούν οι φορείς που αναλαμβάνουν τέτοιες δράσεις, να απαλλαγούν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί από διδακτικά καθήκοντα, να ενημερώνονται εγκαίρως και να συμμετέχουν σε αυτά ανεξαρτήτως ειδικότητας.

Ενδεικτική εδώ είναι η προτεραιότητα που μια καθηγήτρια Φυσικής δίνει στην επανεξέταση της «διαφορετικότητας» από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όπως είπε: «αυτό που πρέπει να ψάξουμε είναι τα πράγματα που μας ενώνουν, όχι τα πράγματα που μας κάνουν διαφορετικούς».

#### **4. Συμπεράσματα**

Από την έρευνα για τη «Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο» προέκυψαν σημαντικά ως προς την αναλυτική τους αξία στοιχεία γύρω από τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αφενός αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα και αφετέρου διαχειρίζονται τις συνέπειες που το σύνθετο αυτό φαινόμενο έχει στο χώρο του σχολείου. Οι αντιφάσεις που διαπνέουν τις απόψεις και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν γενικότερες αμφισημίες στο κοινωνικό σύστημα του οποίου το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα. Ειδικότερα, πρόκειται για εγγενείς στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, τη μεταναστευτική πολιτική και τις αναπαραστάσεις για την ετερότητα αμφισημίες.

Στο βαθμό που το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά στρατηγικό παράγοντα στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και της φυσιγνωμίας των σχολικών μονάδων, οι αντιλήψεις και οι προτάσεις τους θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών σεμιναρίων στα οποία μετέχουν.

Για τη στήριξη των στάσεων τις οποίες υιοθετούν απέναντι στα παιδιά των μεταναστών και τις σχέσεις που αυτά διατηρούν με Έλληνες μαθητές, θα πρέπει να εφαρμοσθούν συστηματικά νέες επιμορφωτικές δράσεις θεμελιωμένες σε ένα εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό προσανατολισμό, σε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία εστιασμένη στην αποφυγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, στον προβληματισμό γύρω από τα αρνητικά επακόλουθα της πρόσδεσης σε εθνοκεντρικά ιδεώδη και στα οφέλη που επιφέρει η γνωριμία και η επαφή με τον Άλλον.

Ακριβώς επειδή το σχολείο λειτουργεί ως μονάδα άμεσα συνδεδεμένη με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η επίτευξη των παραπάνω στόχων προϋποθέτει τον εκδημοκρατισμό και την εξωστρέφεια των κοινωνικών θεσμών και των αξιών, ώστε να μετασχηματιστούν, κατά το δυνατόν, οι συλλογικές μνήμες και εικόνες για τον Εαυτό και τον Άλλον.

## Βιβλιογραφία

- Levi Strauss, C. (1994). 'Anthropology, Race and Politics: A Conversation with Didier Eribon'. Στο: R. Borofsky (ed.) *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw Hill, 420-429
- Modood, T. & Werbner, P. (1997). *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. London: Zed Books.
- Petronoti, M. (2010). 'Disguising Cultural and Political Insecurities in Multicultural Greece'. Στο: M. Lianos (ed.), *Insecurity and Otherness*. London: Routledge (υπό δημοσίευση).
- Stolcke, V. (1995). 'Talking Culture, New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe'. *Current Anthropology*, 36, 1, 1-24.

## Abstract

Based on a recent empirical research, this paper addresses the ways in which high school teachers perceive and describe: (a) multiculturalism in Greek schools, (b) the influence that culturally diverse students' presence exerts on the development of school relations and (c) their participation in seminars concerning the changing synthesis of the student population. Our primary aim is to stress that the multiple views high school teachers express about the co-existence of Greek with immigrant students in the context of contemporary Greek schools, suggest that a fuller understanding of the attitudes, relationships and practices linked to this form of co-existence, requires the simultaneous approach to how Greek and immigrant students, their parents and competent educational authorities deal with multiculturalism.

**Keywords:** multiculturalism, education, training

**Μαρίνα Πετρονώτη**

Κοινωνική Ανθρωπολόγος  
Διευθύντρια Ερευνών στο ΕΚΚΕ  
Ινστιτούτο Αστικής & Αγροτικής Κοινωνιολογίας  
Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών,  
Μεσογείων 14-18, 115 27 Αθήνα  
τηλ. 210 7491633  
email: [marinap@ekke.gr](mailto:marinap@ekke.gr)

**Άννα Τριανταφύλλου**

Σχολική Σύμβουλος γαλλικής γλώσσας  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Paris III-Nouvelle Sorbonne  
25<sup>ης</sup> Μαρτίου 2, Χολαργός 15561  
τηλ. 6976439299  
email: [antriant@otenet.gr](mailto:antriant@otenet.gr)

# Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο

Γεωργία Σταυρίδου-Bausewein

## Περίληψη

Ξεκινώντας από τον ορισμό του όρου δεξιότητα «ως το σύνολο των βασικών γνώσεων, ικανοτήτων, αντιλήψεων και συμπεριφορών» ορίζεται η διαπολιτισμική δεξιότητα ως «ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες». Στην συνέχεια επισημαίνονται και αναπτύσσονται τα παρακάτω: Ποιές είναι οι διαστάσεις διαπολιτισμικής δεξιότητας; Πώς συγκροτείται η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών; Πώς μπορεί να αποκτηθεί ή να διευρυνθεί η διαπολιτισμική δεξιότητα; Και τέλος γίνεται αναφορά στις διαδικασίες αξιολόγησης που ενδείκνυνται για την εκτίμηση/αποτίμηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαστάσεις διαπολιτισμικής δεξιότητας, διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών, απόκτηση/διεύρυνση διαπολιτισμικής δεξιότητας, εκτίμηση/αποτίμηση διαπολιτισμικής δεξιότητας

## 1. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση, η μεγάλη κινητικότητα και η μετανάστευση αλλάζουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα δηλαδή η συνύπαρξη πολλών, πολιτισμικά διαφορετικών μεταξύ τους ομάδων, είναι ένα από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά των μεταβαλλόμενων κοινωνιών, όπως και της ελληνικής, και το σχολείο, ως πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης του ατόμου είναι καθοριστικός μικρόκοσμος όπου βιώνεται η πολυπολιτισμικότητα.

Σε αυτόν το χώρο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σημαντικότατο ρόλο, αφού καλούνται και να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις νέες συνθήκες που διαμορφώνει η πολιτισμική ετερότητα στην τάξη και στο σχολείο. Απ' αυτούς απαιτείται, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε ό,τι αφορά στην πολιτισμική ετερότητα, αλλά και σωστή στάση και συμπεριφορά, ώστε όχι μόνον να διευκολυνθεί το παιδαγωγικό τους έργο αλλά να εμπλουτιστεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη.

Σε έρευνες με γνώμονα τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι σε μη γηγενείς ομάδες, (Στεργίου, 2007) αν και σε μικρή εμβέλεια, ωστόσο έχουν εντοπιστεί αρνητικές στάσεις σε σχέση με τους Αλβανούς, τη μεγαλύτερη ομάδα μεταναστών στην Ελλάδα.

Επίσης έρευνες που αναφέρονται στην αντίληψη και στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ενδεικτικότερο μοντέλο εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα (Govaris/Kodakos, 2003), δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, αυτομόνητα ξεκινώντας από έναν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του σχολείου, εντάσσονται υπέρ ενός

αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης, στάση που υποδηλώνει έμμεσα μία επιφυλακτική, αν όχι αρνητική, στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα.

Επισημαίνεται δηλαδή ότι, ενώ η ελληνική κοινωνία μεταβλήθηκε de facto σε μια πολυπολιτισμική οι εκπαιδευτικοί παραμένοντας μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν δυσκολίες διεκπεραίωσης του παιδαγωγικού τους έργου στην πολυπολιτισμική τάξη.

Από έρευνες σχετικά με την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα<sup>1</sup> των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, Μπομπάριδου, 2007) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ούτε επαρκείς ούτε έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία αλλοδαπών και εν γένει διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών.

Αξιόλογες προτάσεις της ερευνητικής κοινότητας με γνώμονα την διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση (Κεσίδου, Παπαδοπούλου, 2008) απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς και τους παροτρύνουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες να ενδιαφερθούν και να ενημερωθούν για τις νέες μεθόδους έρευνας, διδακτικής μαθημάτων και διαχείρισης σχολικών τάξεων ώστε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Αυτές αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής διάστασης στην βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Από μια ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου 109 προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών και Δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς και των Τμημάτων Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής, των ετών 1996-2004, (Λιακοπούλου, 2010) προκύπτει ότι σε όλα τα τμήματα υπάρχει ο σχετικός προβληματισμός και γίνονται προσπάθειες για την εισαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ή για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα. Όπως όμως αναφέρεται στην έρευνα και σε αυτά τα τμήματα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερότητας έχει αδυναμίες.

Παρατηρούνται ελλείψεις στο περιεχόμενο και στους στόχους των μαθημάτων.

Ως προς το περιεχόμενο παρατηρείται π. χ. η απουσία σφαιρικής προσέγγισης της διαπολιτισμικής θεωρίας, σύγχυση εννοιών και όρων, και ελλιπής ενασχόληση με τα διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Παρατηρείτε ακόμη ότι λείπουν τα μαθήματα που προσεγγίζουν τα σχετικά θέματα από κοινωνιολογική, ψυχολογική και πολιτισμική σκοπιά και η έλλειψη διερεύνησης πολιτισμικών χαρακτηριστικών, εθνικών και γλωσσικών ομάδων διαφορετικών από την κυρίαρχη.

Ως προς τη στόχευση αυτών των μαθημάτων επισημαίνεται, ότι αυτή αφορά στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών και ελάχιστα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ακόμη λιγότερο στην καλλιέργεια στάσεων.

Συμπερασματικά φαίνεται λοιπόν ότι στην προσπάθεια ένταξης της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στοχοθετείται έτσι ώστε να τους καθιστά έτοιμους για να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ετερότητα «σαν πρόβλημα» χωρίς να υπεισέρχεται ιδιαίτερα στην προετοιμασία τους στο να αποδεχτούν την ετερότητα «ως ευκαιρία» αλλαγής ή αναθεώρησης των δικών τους στάσεων και συμπεριφορών.

Από την άλλη πλευρά στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών επισημαίνεται η αναγκαιότητα «μετουσίωσης» των βασικών αρχών της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, Μπομπαρίδου, 2007: 86)

Είναι φανερό ότι για να μετουσιωθούν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αρκούν μόνο γνώσεις, και τεχνικές αλλά είναι απαραίτητη η απόκτηση ξεχωριστών ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία η απόκτηση διαπολιτισμικής δεξιότητας η οποία παραπέμπει αφ' ενός στην ικανότητα διάδρασης του εκπαιδευτικού σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και αφ' ετέρου στην αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής (και βέβαια όχι μόνο) ετερότητας στην τάξη.

## **2. Διαχωρισμός του όρου διαπολιτισμική δεξιότητα**

Ο όρος «*δεξιότητα*» στον τομέα της παιδαγωγικής έχει συνδεθεί στο παρελθόν περισσότερο με την επαγγελματική εκπαίδευση ή την επιμόρφωση. Προπάντων με τα επαγγελματικά προσόντα που απορρέουν από αυτήν. Σήμερα, αν και η προσέγγιση του όρου διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό πεδίο και το είδος της εκπαίδευσης στην οποία αναφέρεται (βασική, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, επαγγελματική, συνεχιζόμενη κτλ.), εντούτοις φαίνεται να επικρατεί γενικότερα σε ευρωπαϊκό επίπεδο (OECD, 2008) ένας κοινός ορισμός του όρου δεξιότητα «*ως το σύνολο των βασικών γνώσεων, ικανοτήτων, αντιλήψεων και συμπεριφορών που απορρέουν από μια διαδικασία μάθησης*». Σκοπός όλων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι πλέον να ορίζουν και να καταγράφουν όχι μόνον την διάρκεια, τον τόπο, τον τρόπο και τα περιεχόμενα μιας εκπαίδευσης, αλλά και τι ακριβώς πρέπει να *γνωρίζει, ή να κατέχει* ένας εκπαιδευόμενος και τι θα πρέπει να είναι σε θέση να *κάνει* μετά το πέρας της εκπαίδευσης του.

Η διαπολιτισμική δεξιότητα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας λοιπόν θα μπορούσε να ορίζεται ως *η ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες. Δηλαδή ως η ικανότητα ελεύθερης αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διάδρασης με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή.* (Σταυρίδου-Bausewein, 2003)

## **3. Πρώτο σκέλος διαπολιτισμικής δεξιότητας εκπαιδευτικών: Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας**

Ξεκινώντας από το γεγονός ότι οι ενδοσχολικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας στην τάξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού συμβάλει κατά πολύ στην ανάδειξη των προσόντων των μαθητών, προσδιορίζεται η *αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας* σαν πρώτο σκέλος της διαπολιτισμικής δεξιότητας του εκπαιδευτικού και σαν τον σπουδαιότερο παράγοντα διασφάλισης παροχής ίσων ευκαιριών σ όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικών γλωσσικών, κοινωνικών και λοιπών διαφορών. (Lanfranchi, 2000 )

#### **4. Δεύτερο σκέλος διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών: Η «διαλεκτική της διαφορετικότητας» και η διαχείριση της ετερότητας**

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας σε σχολεία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι το δεύτερο σκέλος της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών και συνδέεται άμεσα με την «διαλεκτική της διαφορετικότητας». (Edelmann, 2006 : 221-222) Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσανατολίζονται προς τα παρακάτω πρότυπα:

- Να επιδεικνύουν ευαισθησία για τις πολιτισμικές ομοιότητες και τις διαφορές.
- Θα πρέπει να είναι σε θέση με βάση αυτές τις διαφορές και ομοιότητες να αναλύουν τα προτερήματα και τα προβλήματα των πολυπολιτισμικών σχολείων και της σχολικής ζωής.
- Να δρουν ευσυνείδητα και σε περιπτώσεις δυσκολιών όπως π. χ. κάτω από υψηλή κοινωνική, γλωσσική ή πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη.
- Να μην αποθαρρύνονται από την ένταση των αντικρουόμενων κανονιστικών απαιτήσεων αλλά να βρίσκουν στην δουλειά τους μια ισορροπία στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας. Δηλαδή να βρίσκουν μια ισορροπία ανάμεσα στην υπερβολική έμφαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα απ την μια και στην απόρριψη της απ την άλλη.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχουν μέσω του παιδαγωγικούς τους έργου στην διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας κινούμενοι πάντοτε πάνω στην λεπτή διαχωριστική γραμμή μεταξύ υπερεκτίμησης και υποπέδωσης της πολιτισμικής ετερότητας. (Lanfranchi, 2002 : 219)

#### **5. Διαστάσεις διαπολιτισμικής δεξιότητας:**

Ως βασικές διαστάσεις διαπολιτισμικής δεξιότητας μπορεί να οριστούν σε τρία επίπεδα (Bolten, 2001) ως εξής:

##### **Συναισθηματική διάσταση:**

- Αποδοχή της αμφιθυμίας- ή αμφισημίας<sup>ii</sup> (Ambiguitätstoleranz).
- Ανεκτικότητα της αποστέρησης<sup>iii</sup> (Frustrationstoleranz).
- Ικανότητα διαχείρισης άγχους και μείωσης της πολυπλοκότητας.
- Αυτοεκτίμηση (ενίσχυση του συναισθήματος της αρμοδιότητας και υπευθυνότητας).
- Ευελιξία.
- Ενσυναίσθηση και αποδέσμευση (απόσταση) από τον εκάστοτε ρόλο.
- Αποβολή προκαταλήψεων, ανοιχτότητα, διαλλακτικότητα.
- Μείωση εθνοκεντρισμού.
- Σεβασμός και αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών.
- Δεκτικότητα στην διαπολιτισμική μάθηση.

### ***Γνωστική διάσταση:***

- Κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου, της λειτουργικότητας και της σημασίας του για την κοινωνικοποίηση καθώς και την επίδραση του στον τρόπο σκέψης, αντίληψης, στάσης, συμπεριφοράς και δράσης του ατόμου (Θεωρία της διαπολιτισμικότητας).
- Κατανόηση του πλαισίου δράσης του πολιτισμικά «ξένου» (Θεωρία της ετερότητας).
- Επίγνωση του ιδίου πολιτισμικού πλαισίου δράσης (γνώση του οικείου πολιτισμού και συνειδητοποίηση της επιρροής του).
- Γνώσεις πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων.
- Γνώση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
- Ικανότητα μετα- επικοινωνίας (ικανότητα ανάλυσης της επικοινωνίας).

### ***Διάσταση στάσης και συμπεριφοράς:***

- Ετοιμότητα και ανάληψη πρωτοβουλίας στην πράξη ώστε να αναδειχτούν τα χαρακτηριστικά της προαναφερόμενης συναισθηματικής διάστασης.
- Επικοινωνιακή ικανότητα.
- Κοινωνικότητα (ικανότητα ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης με πολιτισμικά «ξένους»).

Οι διαστάσεις, όπως έχουν καταγραφεί στα τρία παραπάνω επίπεδα αποδίδουν μια θεωρητική προσέγγιση. Στην πράξη εμφανίζονται ως ενιαίο σύνολο και διαπλέκονται μεταξύ τους συμπληρώνοντας, εξισορροπώντας ή επιτείνοντας η μία την άλλη.

Η διαπολιτισμική δεξιότητα ορίζεται σύμφωνα με τα παραπάνω ως το σύνολο των προσωπικών ικανοτήτων που θα πρέπει και να έχει και να εφαρμόζει κάθε άτομο με σκοπό να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά σε καταστάσεις διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες

Στο σχολείο, όπου συνήθως οι δάσκαλοι ανήκουν στην πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα, πολιτισμικά ετερογενείς δεν είναι μόνο οι μαθητές μεταξύ τους. Πολιτισμική ετερογένεια επικρατεί και στην σχέση μαθητή και δασκάλου. Είναι λοιπόν επόμενο ότι και αυτή η σχέση πρέπει να διέπεται από την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας.

## **6. Διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών:**

Συνοπτικά η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών συγκροτείται από τα παρακάτω:

- Καλλιέργεια ή αλλαγή στάσεων σχετικά με την αναγνώριση και αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και της πολυμορφίας (πλουραλισμός τρόπου σκέψης και μορφής ζωής )
- Ικανότητες και τεχνογνωσία σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη.
- Συνειδητοποίηση σε προσωπικό, θεσμικό και πολιτικό επίπεδο της εμπλοκής του κάθε ατόμου (και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού) στην διαμόρφωση της κοινωνίας.
- Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και διάδρασης στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού διαλόγου.

Σ' αυτές τις κεντρικές δεξιότητες πρέπει να αποσκοπούν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης διαπολιτισμικής δεξιότητας για εκπαιδευτικούς.

## 7. Διαπολιτισμική δεξιότητα μέσω εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας έχει αφετηρία τη διαπολιτισμική επαφή και εντείνεται μέσα από τη *διαπολιτισμική μάθηση «Interkulturelles Lernen»*. (Grosch, Leenen 2000).

Η διαπολιτισμική μάθηση είναι μια πολύπλοκη μορφή μάθησης και συντελείται σε τρία επίπεδα:

- Στο γνωστικό επίπεδο με την απόκτηση γνώσεων,
- Στο συναισθηματικό επίπεδο με την απόκτηση στάσεων και ικανοτήτων,
- Στο επίπεδο δράσης και συμπεριφοράς με σκοπό την εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων σε περιπτώσεις διαπολιτισμικής διάδρασης.

Βασικό εμπόδιο/πρόβλημα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η λεγόμενη *πολιτισμική προπαιδεία*, ή *πολιτισμικό κεφάλαιο* και η οποία τίθεται σε αμφισβήτηση από τη στιγμή της ενασχόλησής μας με ξένα προς εμάς πολιτισμικά δεδομένα. Αυτή η προπαιδεία ή το κεφάλαιο είναι ταυτόχρονα πολύ σημαντικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και απαραίτητα για οποιαδήποτε μορφή μάθησης. Ως άλλο εμπόδιο μπορεί να θεωρηθεί ο παράγοντας του *πολιτισμικού κεντρισμού*. Αυτός αφορά το οικείο σύστημα ερμηνείας, μέσα από το οποίο ορίζεται το «ξένο», αυτός είναι όμως και ο παράγοντας που πολλές φορές παρεμποδίζει την μάθηση και εντείνει την εμφάνιση προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Ένα επιπλέον μαθησιακό εμπόδιο μπορεί να προκαλέσει η *παραβίαση του οικείου πολιτισμικού κώδικα*, η οποία μπορεί να προκαλέσει ισχυρά και αντικρουόμενα συναισθήματα που δρουν ανασταλτικά στη διαπολιτισμική μάθηση. Τέτοια εμπόδια λειτουργούν υποσυνείδητα, και δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά. Ο φόβος λοιπόν του αποπροσανατολισμού, ο φόβος της απώλειας ταυτότητας και ο φόβος της απομόνωσης από τις οικείες κοινωνικές ομάδες θεωρούνται ως οι παράγοντες που μπορεί να δυσκολέψουν την διαπολιτισμική μάθηση (Grosch, Groß, Leenen, 2000).

*Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν μπορεί να προκύψουν ισχυρές μαθησιακές αντιδράσεις και δυσκολίες, οι οποίες επιβάλλουν ιδιαίτερο παιδαγωγικό χειρισμό, πολύ προσεκτική επιλογή περιεχομένου (υλικού) και μεθοδικότητας. Στους διδασκόμενους επίσης θα πρέπει ανά πάσα στιγμή να δίνεται η δυνατότητα επέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν οι ίδιοι το κρίνουν απαραίτητο. Για αυτό το λόγο δεν έχει κανένα νόημα να επιβάλλεται, να είναι δηλαδή υποχρεωτική η συμμετοχή στη διαπολιτισμική αγωγή. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προβλήματα προκύπτουν για τη διαμόρφωση προγραμμάτων ανάπτυξης διαπολιτισμικής δεξιότητας οι εξής προϋποθέσεις:*

- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι ανοικτά και να επιτρέπουν την αντιπαράθεση.
- Η θέληση για μάθηση πρέπει να ξεκινάει από τον διδασκόμενο και η μάθηση να ρυθμίζεται από τον ίδιο.
- Η μάθηση δεν πρέπει να αναφέρεται μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά να συμπεριλαμβάνει το συναισθηματικό επίπεδο και το επίπεδο δράσης των ατόμων στα οποία απευθύνεται.



- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης διαπολιτισμικής δεξιότητας θα πρέπει να προσανατολίζονται προς όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του ανθρώπου και να παρέχουν προπάντων τη δυνατότητα βιωματικής μάθησης.

## 8. Περιεχόμενα προγραμμάτων ανάπτυξης διαπολιτισμικής δεξιότητας

- **Διαπολιτισμικότητα** (Θεωρητικό πλαίσιο)

Έννοια του πολιτισμού, λειτουργικότητα του πολιτισμού, πολιτιστικό υπόβαθρο, συλλογική μνήμη, εθνοκεντρισμός, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα και εξουσία, μειονότητες, υποβάθμιση, ρατσισμός, μοντέλα εκπαίδευσης, τομείς και κίνητρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- **Διαπολιτισμική επικοινωνία**

Επικοινωνιακά μοντέλα, σύμβολα και διαστάσεις, Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, Αξιώματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας,

- **Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική διάδραση**

Συμπεριφορά κατά την διαπολιτισμική επαφή, συνάντηση, διαπολιτισμικές σχέσεις, πολιτισμικό σοκ. Ετερότητα, αντίληψη, σύστημα αξιών, πεποιθήσεις, νόρμες και προσδοκίες, ερμηνεύσεις και πολιτισμικά φίλτρα, προκαταλήψεις και στερεότυπα

- **Πολιτισμικές τυπολογίες, πολιτισμικές διαστάσεις**

Οι πολιτισμικές διαστάσεις του χρόνου, του χώρου και της επικοινωνίας.

Περιβαλλοντική διάσταση και η διάσταση προσανατολισμού και ενεργοποίησης, οι πολιτισμικές διαστάσεις σχέσεων, πολιτιστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα

- **Διαπολιτισμική δεξιότητα και εκπαιδευτική πράξη**

Αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και στάδια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Διαχείριση πολιτισμικής διαφορετικότητας στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Σύγκρουση αξιών και αντιλήψεων. Στρατηγική λύσης προβλημάτων και διευθέτηση πολιτισμικής ασυμφωνίας. Κανόνες διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Τα παραπάνω περιεχόμενα εισάγουν στον προβληματισμό της διαπολιτισμικής ετερότητας αλλά και την διαχείρισή της και έχουν ως σκοπό την άσκηση στην αναθεώρηση ή και στην αλλαγή στάσεων ή απόψεων. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι: Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί αναπόσπαστο θέμα του διδακτικού προγράμματος διαπολιτισμικής δεξιότητας. Ένα πρακτικό πρόβλημα είναι ότι υπάρχει μια πληθώρα πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και γνωρισμάτων, οι οποίες είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν στο διδακτικό πλάνο. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ο κίνδυνος δημιουργίας πολιτισμικών στερεοτύπων κατά την επεξεργασία του θέματος όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Μέσα σ' ένα θεωρητικό πλαίσιο μπορούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να ενσωματωθούν στη διδακτική διαδικασία, μειώνοντας τον κίνδυνο να εξελιχθούν σε αρνητικά στερεότυπα. Με την βοήθεια της προσέγγισης και εντοπισμού πολιτισμικών διαφορών που έχει γίνει από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, π. χ. από τον κλάδο της Εθνολογίας, της Ανθρωπολογικής Γεωγραφίας, ή την Κοινωνικής Ψυχολογίας, μπορούν να τυποληθούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε ομάδες όχι για να χαρακτηρίσουν ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, αλλά για να περιγράψουν κατηγορίες πολιτισμικών γνωρισμάτων.

## 9. Επιλογή μεθόδων για τα προγράμματα ανάπτυξης διαπολιτισμικής δεξιότητας

Στα προγράμματα απαιτείται μία μέθοδος εκπαίδευσης ή συνδυασμός μεθόδων που θα αφορά στα τρία προαναφερόμενα επίπεδα της προσωπικότητας: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το επίπεδο δράσης και συμπεριφοράς. Σκοπός είναι να ξεπεραστούν σταδιακά οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και αντιδράσεις, να αποκτηθεί διαπολιτισμική ευαισθησία και να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική δεξιότητα.

Υπάρχει μία πληθώρα μεθόδων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, οι οποίες εφαρμόζονται (Παπαδοπούλου, Κεσίδου, Σταυρίδου-Bausewein, 2006) και υπόσχονται πολύ καλά αποτελέσματα. Η επιλογή των μεθόδων εξαρτάται από τον καθορισμό των ποιοτικών κριτηρίων, τα οποία πρέπει να πληροί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, από το σκοπό τον οποίο εξυπηρετεί και φυσικά από την υλική υποδομή καθώς και την διάρκεια διεξαγωγής του.

## 10. Δυνατότητες αξιολόγησης των προγραμμάτων ανάπτυξης διαπολιτισμικής δεξιότητας

Βασικά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής δεξιότητας μπορεί να αξιολογηθεί στα παρακάτω επίπεδα (Kirkpatrick, 1998):

- **Αντίδραση:** Σε πρώτο επίπεδο αξιολογείται η αποδοχή του εκπαιδευτικού προγράμματος από τους συμμετεχόντων συνήθως υπό την μορφή ερωτηματολογίου.

- **Μάθηση:** Σ' αυτό το επίπεδο γίνεται η εκτίμηση του βαθμού του μαθησιακού κέρδους υπό μορφή αυτό-αξιολόγησης των συμμετασχόντων

- **Συμπεριφορά:** Στο επίπεδο αυτό αξιολογείται η μεταφορά (Transfer) των αποκτηθέντων δεξιοτήτων (γνώσεων και ικανοτήτων) στην πράξη (on-the-job)<sup>iv</sup>

- **Αποτέλεσμα:** Στο τελευταίο επίπεδο γίνεται αναγωγή στο γενικό οργανωτικό πλαίσιο, και ανιχνεύεται η επίδραση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο γενικότερο χώρο ( π. χ. στο σχολείο) βάση συγκριτικής ανάλυσης ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα<sup>v</sup>.

Οι περισσότερες αξιολογήσεις προς το παρόν δεν ξεπερνούν το δεύτερο επίπεδο. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής δεξιότητας σε όλα τα επίπεδα θα ήταν λοιπόν ευχής έργον. Ωστόσο υπάρχουν αρκετές δυνατότητες αξιολόγησης, με μικρά βήματα, που αποσκοπούν σε μεσαία στάδια μεταξύ των προαναφερθέντων επιπέδων (Stavridou-Bausewein, 2010: 215-220) και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής έρευνας.

### Σημειώσεις:

i. Στην αναφερόμενη έρευνα με τον όρο «επάρκεια» εννοείται η *ύπαρξη της αναγκαίας ικανότητας του εκπαιδευτικού ενώ ο όρος «ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα άμεσης αντίληψης ερεθισμάτων και της κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά.* (ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας).

ii. Η αμφιθυμία παραπέμπει πιο πολύ σε ψυχικές διεργασίες- ή αμφισημία σε νοητικά σχήματα προ πάντων σε καταστάσεις πολιτισμικής ασυμφωνίας.

- iii. Π. χ. σε καταστάσεις που το οικείο σύστημα ερμηνείας δεν αρκεί για να επεξηγηθεί η συμπεριφορά του «άλλου-ξένου».
- iv. Π. χ. η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη είτε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης με ή χωρίς την παρουσία μέντορα, είτε με την καταγραφή ημερολογίου έργου, είτε με συνέντευξη μετά την πάροδο χρόνου.
- v. Σαν συγκριτικά δεδομένα θα μπορούσαν να οριστούν: π. χ. η καλύτερευση του κλίματος διεξαγωγής της διδασκαλίας με βάση αξιολόγησης εκ μέρους των μαθητών, μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, μείωση των συγκρούσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών καθώς και μείωση διαφωνιών μεταξύ δασκάλων και συναδέλφων ή δασκάλων και γονέων. Σ' αυτό το επίπεδο μπορούν να αναλυθούν φυσικά και τα κίνητρα και η διάθεση για διδασκαλία των εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός μαθησιακής επιτυχίας των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π., Μπομπαρίδου, Χ. (2007). «Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση». Στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα, 83-95
- Κεσίδου, Α., Παπαδοπούλου, Β. (2008). «Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*, 45, Αθήνα 37-55.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). «Η διαπολιτισμική διάσταση στα προγράμματα προετοιμασίας υποψήφιων εκπαιδευτικών» Στο Ελληνικό Παρατηρητήριο για την Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. Επιστημονικό Συμπόσιο: *Πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας*. Παρεμβάσεις 1ος Άξονας. Εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών και πολιτισμική ετερότητα: οργάνωση και περιεχόμενο σπουδών. [www.web.auth.gr/paratiritirio](http://www.web.auth.gr/paratiritirio) (2.5.2010).
- Παπαδοπούλου, Β., Κεσίδου, Α., Σταυρίδου-Bausewein Γ. (2006). «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής». Στο Χατζηδήμου, Δ., Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 779-787.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2003). «Ένα διδακτικό μοντέλο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων». Στο Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Πάτρα, 182-202
- Στεργίου, Α. (2007). «Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας». Στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α.(επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα, 96-119.

### Ξενόγλωσση

- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich und Berlin.
- Govaris, C./Kodakos, A. (2003). "Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung: Orientierung griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer-Egebnisse einer explorativen Studie." Στο *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 9, 124-138.
- Grosch, H., Leenen, W.R. (2000). „Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens“. Στο *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, 29-46.
- Grosch, H., Groß, A., Leenen, W.R. (2000). *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Saarbrücken.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2nd Edition. San Francisco.
- Lanfranchi, A. (2002). "Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerung für die Lehrerbildung". Στο: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, 206-233.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung: DeSeCo Projekt. Paris OECD*. <http://www.oecd.org/dataoecd/35/56/3563281.pdf>. (14.3.2008).
- Stavridou-Bausewein, G. (2010). "Interkulturelle Kompetenz. Herausforderung für Lehrer in multikulturellen Klassen - Ein Beispiel aus Griechenland". Στο: Koch, E., Speiser, S. (Hrsg.), *Internationale Migration, Chancen und interkulturelle Herausforderungen*. München und Mering, 199-221.

## Abstract

Starting with a definition of the term competence as 'the entire set of basic knowledge, abilities, perceptions and behaviors', we might define intercultural competence, briefly, as 'the ability to interact effectively in culturally heterogeneous groups'. In this paper we shall address the following questions: What are the dimensions of intercultural competence? What qualities comprise the intercultural competence of teachers? How can intercultural competence be acquired or enlarged? And finally we shall discuss the assessment procedures best suited to appraising/evaluating intercultural competence.

**Keywords:** dimensions of intercultural competence, intercultural competence of teachers, acquirement of intercultural competence, evaluation of intercultural competence

**Γεωργία Σταυρίδου-Bausewein**  
Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Διδάσκουσα Διαπολιτισμική Επικοινωνία  
στο Hochschule für Angewandte Wissenschaften München  
Λογοθέτου 4, 54655 Θεσσαλονίκη  
e- mail: [stavridoug@aol.com](mailto:stavridoug@aol.com)

## Συνεργασία γονέων αλλοδαπών μαθητών και νηπιαγωγών στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο

Ελένη Δ. Τρίγκα

### Περίληψη

Στην εργασία αυτή διαπραγματευόμαστε δύο θέματα με επίκεντρο την επικοινωνία που αναπτύσσει μία σχολική μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης. Το πρώτο θέμα που μας απασχολεί είναι η επικοινωνία της σχολικής μονάδας με τους γονείς των παιδιών της και πώς αυτή η επικοινωνία επιδρά στις σχέσεις που αναπτύσσει με αυτούς. Το δεύτερο είναι το κατά πόσο η μονάδα χρησιμοποιεί στην επικοινωνία της αυτή με τους γονείς σύγχρονες εναλλακτικές μορφές. Η εργασία αρχικά ξεκινά με μία συνοπτική παρουσίαση συνολικά των στοιχείων της επικοινωνίας που αναπτύσσει μία οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της, και συνεχίζει με την περιγραφή των μορφών και στοιχείων της επικοινωνίας που καλείται και μπορεί μέσα στις ελληνικές συνθήκες να αναπτύξει η μονάδα μέσω των νηπιαγωγών της με τους γονείς. Αναφέρουμε κάποιες σύγχρονες θεωρίες γύρω από την ανάγκη παρουσίας των γονέων στη μονάδα και επικεντρωνόμαστε στο θέμα των σχέσεων της μονάδας - των νηπιαγωγών με αυτούς και στα καταγεγραμμένα προβλήματα. Τέλος, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα που προκύπτουν

**Λέξεις-κλειδιά:** συνεργασία γονέων-σχολείου, γονείς αλλοδαπών μαθητών, νηπιαγωγοί

### 1. Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική παρουσία του παιδιού

Σύμφωνα με τα επικρατέστερα μοντέλα-θεωρίες για τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η οικογένεια επηρεάζει το παιδί τόσο στο χαρακτήρα όσο και στη σχολική του παρουσία. Απομονώνοντας και τα βασικά στοιχεία των παραπάνω μοντέλων θα μπορούσαμε συνοπτικά να τοποθετήσουμε τον ρόλο της οικογένειας ως εξής:

- Δημιουργεί το περιβάλλον που θα ενθαρρύνει και βοηθήσει το μαθητή στην προσπάθειά του ή αντίθετα θα τον δυσκολέψει στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 2001).
- Εμπλέκεται στη διαδικασία της εκπαίδευσης του παιδιού ούτως ή άλλως με έμμεσους τρόπους (διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του) οπότε η ανάμειξή της στο σχολείο πρέπει να θεωρείται δεδομένη και επιθυμητή (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).
- Η συνοδοιπόρευσή της με το σχολείο μπορεί να λύσει προβλήματα συμπεριφοράς, επίδοσης, υιοθέτησης ταυτότητας από τους μαθητές, κοινωνικοποίησης (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).
- Η οικογένεια αναπαράγει μέσα από τον κοινωνικό χώρο στον οποίο ανήκει μία ιδεολογία και κοσμοθεωρία η οποία ίσως δεν ταιριάζει με αυτή του σχολείου, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί λανθασμένη ή απορριπτέα. Ο μαθητής πρέπει να διαμορφώσει τη δική του μέσα από το σύνολο των ιδεών και θεωριών που θα γίνει αποδέκτης (Φραγκουδάκη, 2001).

Το σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση του μαθητή του και θα πρέπει επίσης να συνειδητοποιεί και κάποιες παραμέτρους όπως:

- Ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου στην Ελλάδα (ως παροχέας τίτλων και δίοδος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) έχει εξασθενήσει την παιδαγωγική συνιστώσα του. Αυτό λειτουργεί στις συνειδήσεις των γονέων και τους απομακρύνει ψυχολογικά από τη σχολική πραγματικότητα, ενώ επίσης χαλαρώνει και την επικοινωνιακή πολιτική του ίδιου του σχολείου (Μυλωνάκου - Κεκέ 2006). Χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να αλλάξει αυτό το κλίμα αν θελήσουμε μια πραγματική ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου.

- Οι σημερινές ανάγκες για ευέλικτη μάθηση, για συνδυασμό τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, σύμφωνα άλλωστε και με τη διακήρυξη της ΟΥΝΕΣΚΟ (Κόκκος, 1998) δείχνουν ότι τα σχολεία πρέπει να γίνουν ανοιχτά σε όλες τις επιδράσεις και να πρωταγωνιστήσουν στο κάλεσμα των υπολοίπων φορέων εκπαίδευσης, αρχής γενομένης από τους γονείς (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

- Μία συνεργασία σχολείου και γονέων έχει πολλαπλά οφέλη σε μαθητές, γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς. Ο αρνητισμός δεν προέρχεται μόνο από τους γονείς αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη του ανοιχτού σχολείου (Macbeth 1993).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται φανερή η πολυπλοκότητα στις σχέσεις του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών του καθώς και η αναγκαιότητα να είναι αυτές οι σχέσεις καλές. Στις σχέσεις αυτές βασικό ρόλο παίζει η επικοινωνία που θα αναπτύξει το σχολείο, μέσω κυρίως των εκπαιδευτικών του με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του.

## **2. Η θεσμοθετημένη και μη επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας**

Σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (1993) ο εκπαιδευτικός οργανισμός και κυρίως το σχολείο ως κοινωνική οργάνωση, βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και, ως εκλογικευμένος κοινωνικός χώρος, αποτελεί ένα ενδιάμεσο πλαίσιο ανάμεσα στο κλειστό προστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία. Η διαμεσολάβηση μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας γίνεται μέσω των γονέων, από τα πρώτα κιόλας βήματα της κοινωνικής ζωής του ατόμου. Η παρουσία των γονέων επομένως στη σχολική μονάδα πέρα από δεδομένη είναι και απαραίτητη, πράγμα που το αναγνωρίζει και η πολιτεία και γι' αυτό το λόγο η συμμετοχή τους διέπεται από νομική διάσταση και θεσμοθετείται.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο αρμόδιος για να συγκαλέσει το σύλλογο καθώς και η κινητήρια δύναμη της επικοινωνίας στο σχολείο (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999). Αυτός έχει απευθείας επικοινωνία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στη δική του πολιτική στηρίζεται η επικοινωνιακή πολιτική όλης της μονάδας. Αυτός καθορίζει το κλίμα και θέτει τις βάσεις και τους όρους με τα οποία θα επικοινωνούν τα μέλη της μεταξύ τους ή με άλλους φορείς.

Αν θέλαμε να εξετάσουμε την επίσημη μη θεσμοθετημένη επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα σε σχολική μονάδα και γονείς θα βλέπαμε ότι η επικοινωνία

είναι συνήθως καθοδική (Αθανασούλα–Ρέππα, 1999), δηλαδή πληροφορίες αποστέλλονται μέσω των μαθητών τις περισσότερες φορές, είτε εγγράφως είτε προφορικά. Επικοινωνία γίνεται συνήθως και μέσα από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Συχνή είναι η περίπτωση όπου οι γονείς καλούνται να συμπληρώσουν κάποιο έντυπο ή δήλωση, τα οποία επιστρέφονται στο σχολείο από τους μαθητές.

Επίσημη προφορική επικοινωνία είναι η ενημέρωση γονέων όταν αυτή επιδιώκεται από το σχολείο, σε περιόδους εορτών, εκδηλώσεων, επίδοσης ελέγχου ή Βεβαίωσης παρακολούθησης κ.ά. Η μονάδα μπορεί να επιδιώξει να ενημερώσει και συνολικά τους γονείς, καλώντας τους σε συνάντηση για κάποιο θέμα. Άλλες φορές πάλι η επικοινωνία είναι ατομική στο γραφείο του διευθυντή ή με πρωτοβουλία ενός εκπαιδευτικού γύρω από κάποιον μαθητή.

Σχετικά με την ανεπίσημη επικοινωνία με τους γονείς μπορούμε να πούμε ότι έχει να κάνει με τυχαίους και μη παράγοντες. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο σε επαρχιακές πόλεις, όπου οι συναλλαγές μελών της μονάδας με γονείς είναι καθημερινές ως μέλη της ίδιας κοινότητας, να υπάρχουν σχέσεις και επικοινωνία σε συχνή βάση. Το προσωπικό της μονάδας είναι επίσης μέλη της τοπικής κοινωνίας, οπότε μένουν κοντά σε κάποιους γονείς, σχετίζονται μαζί τους και δημιουργούνται τυχαίες ευκαιρίες για επικοινωνία πέρα από τα όρια της σχολικής μονάδας, με όσα θετικά και αρνητικά αυτό συνοδεύεται. Αυτό δεν συμβαίνει εύκολα σε μεγάλες πόλεις όπου τα άτομα δεν γνωρίζονται μεταξύ τους και η επικοινωνία γίνεται μόνο στα στενά πλαίσια του σχολικού κτιρίου.

Πολλοί γονείς ανεπίσημα επιδιώκουν να συναντήσουν κάποιους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους ή και για προβλήματα που τους απασχολούν. Γι' αυτές τις περιπτώσεις σε κάποιες σχολικές μονάδες καθορίζεται συγκεκριμένη ώρα που κάθε εκπαιδευτικός δέχεται γονείς και συζητά για την πρόοδο του παιδιού τους. Αυτή η επικοινωνία είναι πιο συχνή όσο μικρότερο είναι το παιδί. Γενικότερα πάντως, οι γονείς συμμετέχουν και επικοινωνούν περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο στη δευτεροβάθμια (Γώγου – Κρητικού, 1994).

### **3. Προβλήματα στην επικοινωνία γονέων – ελληνικού σχολείου**

Παρόλο που η παρουσία των γονέων είναι θεσμοθετημένη από το κράτος πολλές φορές υπάρχει έντονη αδιαφορία σε σχολικές μονάδες με αποτέλεσμα να αδυνατεί να σχηματισθεί Σύλλογος Γονέων. Σύμφωνα με τη νομοθεσία για να σχηματισθεί Σύλλογος απαιτείται η ψήφος του ενός τρίτου των γονέων του σχολείου. Σε περίπτωση που αυτός ο αριθμός δεν συμπληρωθεί η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται άλλες δύο φορές και την τρίτη φορά το αποτέλεσμα θεωρείται έγκυρο. Ο σχηματισμένος όμως με λιγότερο του ενός τρίτου Σύλλογος δεν συμμετέχει στις υπόλοιπες επιτροπές και συλλόγους (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Αυτό είναι φυσικά μειονέκτημα για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τόσο στο εσωτερικό της, αφού δεν υπάρχει στις αποφάσεις του συμβουλίου ισορροπία δυνάμεων αλλά και στην εξωτερική της παρουσία σε σχέση με άλλες μονάδες.

Η απουσία των γονέων είναι αισθητή και σε άλλες περιπτώσεις, επίσημες και μη, ακόμα και σε βασικές καταστάσεις που αναφέρθηκαν, όπως για παράδειγμα στην δικαιολόγηση απουσιών και στην κατ' ιδίαν ενημέρωση. Πολλές φορές βέβαια η απουσία κάποιου γονέα καλύπτεται παράτυπα από τη σχολική μονάδα ελλείψει άλλων επιλογών και προκειμένου να μην διαταραχθεί η φοίτηση του παιδιού.

Άλλο ένα πρόβλημα είναι στις ενημερώσεις και στις συναντήσεις, όπου συχνό είναι το φαινόμενο να μην μπορούν οι γονείς να παραστούν λόγω φόρτου εργασίας τις ώρες του σχολείου ή να μην ευκαιρούν οι εκπαιδευτικοί τις ώρες που ευκαιρούν οι γονείς.

Επίσης, σε μία σχολική μονάδα οι γονείς δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Οι πιο μορφωμένοι και εύποροι έχουν λόγο όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους, παρακολουθούν στενότερα τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και είναι πιο δεκτικοί σε νεωτερισμούς και ενέργειες που απαιτούν χρήματα κυρίως αλλά ενίοτε και χρόνο. Παρατηρείται ότι στα μεσαία κοινωνικά στρώματα υπάρχει κάποια συνεργασία γονέων με το σχολείο, ενώ στα προνομιούχα οι γονείς κάνουν αισθητή την παρουσία τους και συμμετέχουν στα συλλογικά όργανα. (Γώγου – Κρητικού, 1994). Αυτοί οι γονείς όμως απομακρύνονται από τα κοινά, λόγω της απογοήτευσης που νιώθουν όταν αντιλαμβάνονται την αδυναμία τους να ασκήσουν σημαντική επίδραση. Αν και σε μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν δραστικό ρόλο μέσω των συλλόγων η αλήθεια είναι ότι στην Ελληνική πραγματικότητα και με το υπάρχον εκπαιδευτικό μας σύστημα η παρουσία τους απαιτείται κυρίως σε δευτερευούσης σημασίας θέματα (Μαυρογιώργος, 1999) ενώ στα σημαντικότερα και όσα αφορούν την εκπαίδευση και το σχολικό πρόγραμμα ο ρόλος τους περιορίζεται βασικά σε ενημέρωση και έγκριση ή μη αποφασισμένων από την πολιτεία ενεργειών. Διαπιστώνοντας την παραπάνω κατάσταση πολλοί γονείς θεωρούν τους θεσμούς της πολιτείας παραπλανητικούς και δεν ασχολούνται πλέον με το θέμα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Οι γονείς που ανήκουν στα λιγότερο προνομιούχα στρώματα δεν αναμειγνύονται συνήθως στα εκπαιδευτικά θέματα, τα αφήνουν αποκλειστικά στα χέρια και στις ενέργειες των εκπαιδευτικών (Γώγου – Κρητικού, 1994). Αποφεύγουν συγκρούσεις, συγκρίσεις και γενικότερα προβολή των ίδιων και των οικογενειών τους μέσα από το σχολείο. Οι γονείς αυτοί αντιμετωπίζουν με δυσπιστία ενέργειες που απαιτούν δική τους συμμετοχή ή παρουσία και φυσικά δεν μπορούν πάντα να ακολουθήσουν πολυέξοδες ενέργειες ή προτάσεις. Ένας κύριος λόγος απουσίας από τη σχολική μονάδα ειδικά για τους γονείς που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και σε όσους έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, είναι ο φόβος ότι δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε περίπτωση που αναμειχθούν. Σε αυτό προστίθεται και η αίσθηση που υπάρχει ότι το σχολείο είναι ένας απρόσιτος γραφειοκρατικός μηχανισμός με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να αισθάνονται αποκλεισμένοι και απομονωμένοι. Οι γονείς ξαναβιώνουν αρνητικές μνήμες της δικής τους σχολικής ηλικίας και πιστεύουν αφενός ότι δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα στο σχολείο κι αφετέρου ότι θα δεχτούν κριτική (Γώγου – Κρητικού, 1994).

Ανάμεσα στις δύο κατηγορίες είναι και εκείνη των ξένων, μεταναστών ή γονέων διαφόρων μειονοτήτων, οι οποίοι άλλοτε έχουν ενεργή ανάμειξη και άλλοτε όχι, συνήθως όχι τόσο ανάλογα με το οικονομικό τους επίπεδο αλλά με το πόσο καλά γνωρίζουν τις ελληνικές συνθήκες και πόσο έχουν προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα. Αρκετοί αλλοδαποί γονείς δεν μπορούν λόγω άγνοιας της γλώσσας να επικοινωνήσουν ενώ, όταν ειδικά προέρχονται από χώρα εκτός ΕΟΚ αντιμετωπίζουν και ένα σύνολο από προκαταλήψεις καθημερινά (Φραγκουδάκη, 2001).

Στον αντίποδα, πολλές φορές η συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών και του σχολείου διώχνει τους γονείς, αφού είναι εχθρική ή αδιάφορη (Γώγου-Κρητικού, 1994. Macbeth, 1993). Κάποιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν ανασφάλειες από την ισχυρή παρουσία των γονέων, θεωρούν ότι προσπαθούν να επέμβουν στο έργο τους και είτε με



έμμεσο τρόπο τους κάνουν να αποτραβηχτούν είτε έρχονται σε σύγκρουση μαζί τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι μία ενεργή ανάμειξη του Συλλόγου θα λειτουργούσε σε βάρος του ωραρίου τους αφού θα έπρεπε να αφιερώνουν χρόνο σε επιπλέον συναντήσεις ή θα τους δίνεται περισσότερη εργασία. Άλλοτε πάλι φοβούνται επιπλέον απαιτήσεις και νιώθουν ότι θα περάσουν μέσα από κριτική, τους θεωρούν δηλαδή ισχυρή πίεση.

Στο κακό επικοινωνιακό κλίμα που περιγράψαμε καθώς και στην άγνοια που υπάρχει και από τις δύο μεριές για τη σημασία που παίζουν οι γονείς σε ένα σχολείο (Macbeth, 1993) οφείλεται η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στους γονείς. Μια απόσταση που παρεμποδίζει την λειτουργία του σχολείου, που αναιρεί την θεσμοθετημένη επικοινωνία που επιδιώκει το Υπουργείο Παιδείας, που δυσκολεύει την καθημερινότητα πολλών μαθητών και έχει αντίκτυπο συνολικά στις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας, αφού αντανακλάται σε όλα όσα την περιβάλλουν.

Τα παραπάνω δεν υφίστανται όταν η επικοινωνιακή πολιτική του σχολείου είναι τέτοια που επηρεάζει και την κοσμοαντίληψη των προσώπων που αναμειγνύονται, δηλαδή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Everard & Morris, 1999). Εδώ παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο η ύπαρξη Σχολών Γονέων που προβλέπεται άλλωστε και από το Νόμο 2621/98, η ύπαρξη μεσολαβητή ή υπεύθυνου επικοινωνίας (Everard & Morris, 1999), ενώ απαραίτητη είναι σύμφωνα με έρευνες (Μπρούζος, 1998, Σπετσιώτου – Μέλλιου, 1999) και η γνώση της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών, έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη συνεργασία προς όφελος των μαθητών. Με την ανάπτυξη της πληροφόρησης και με την σύσφιξη των σχέσεων μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία αλλά και με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας μέσω της οργανωτικής της διάστασης μπορεί να διαμορφωθεί η σχολική κουλτούρα που χρειάζεται, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή ανάμειξη των γονέων και συμμετοχή τους στα κοινά (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Βλέπουμε επομένως ότι σημεία κλειδιά είναι η ύπαρξη ευέλικτων επικοινωνιακών διαύλων και το επικοινωνιακό κλίμα.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΒΙΒΛΙΟ ΓΟΝΙΑ.
- Βαλσαμόπουλος, Ν. (2000). *Ο νομικός σύμβουλος σχολείων και εκπαιδευτικών*. Λάρισα: Εκδ. Εκπαιδευτική Επικοινωνία.
- Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς*. Αθήνα: Εκδ. Πορεία.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α . Πάτρα : ΕΑΠ.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Ρέππα -Αθανασούλα, Α. (1999). «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον». Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ενέργεια 1. 1α.

## **Abstract**

In this work we negotiated two subjects with epicentre the communication that develops a school unit of kindergarten. The first subject that occupies us is the communication of school unit with the parents of her children and that this communication affects in the relations that it develops with them. Second is how much the unit uses in the communication this with the parents modern alternative forms. The work initially begins with a concise presentation of globally elements of communication that develops a any educational unit with her internal and exterior environment, and continues with the description of forms and elements of communication that are called and can in the Greek conditions develop the unit via her nursery teachers with the parents. We report certain modern theories round the need of presence of parents in the unit and were focused in the subject of relations of unit of - nursery teachers with them and in the recorded problems. Finally, we lead to certain conclusions that result

**Keywords:** parents - school cooperation, foreign students' parents, nursery staff

**Ελένη Τρίγκα**  
Σχολική Σύμβουλος  
Υπογήφια διδάκτωρ ΕΚΠΑ  
Ανθέων 53, 12461 Χαϊδάρι  
Τηλ. 210 5815839 & 6976192439  
email: [eltriga@otenet.gr](mailto:eltriga@otenet.gr)

## **ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

**Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**

## Διευκόλυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής τάξης. Μια μεταμοντέρνα προσέγγιση

*Κατερίνα Αλεξανδρή  
Δημήτρης Μπάσογλου*

### Περίληψη

Το άρθρο αυτό βασίζεται σε μια παρέμβαση με μια ομάδα δέκα μαθητών Α' τάξης του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Θέρμης, στο πλαίσιο του έργου για την «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο» (ΕΠΠΑΣ, 2007-2008), στην προσπάθειά μας να ενισχύσουμε τη διδακτική διαδικασία, με γενικό στόχο την ανάπτυξη και πολυπλοκοποίηση των σχέσεων και την ανάδυση των ομαδικών δυναμικών. Χρησιμοποιήσαμε ως άξονα μια νέα «μεταφορά» για τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία επικεντρώνεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται αυτή η διαδικασία. Υποθέσαμε ότι η «χαλαρή» συνοχή μεταξύ των μελών της ομάδας θα επιδρά αρνητικά και στη μάθηση. Συνεπώς, θέσαμε ως στόχο την ανάπτυξη ευκαιριών για πύκνωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ αυτών και της καθηγήτριας, προκειμένου να αναδυθούν ομαδικές δυναμικές, που θα πολυπλοκοποιήσουν τις σχέσεις μεταξύ τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές που περιγράφονται, μαζί με τα αποτελέσματα, διεξοδικά στο κείμενο, και που αντλούνται από τη Συστημική Οπτική.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμικός διάλογος, ανάδυση δυναμικών, ενσυναίσθηση, συστημική οπτική

### 1. Εισαγωγή

Παίρνοντας ως προϋπόθεση ότι σε κάθε μαθησιακή διαδικασία υπεισέρχονται ταυτόχρονα γνωστικές, μαθησιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές παράμετροι (Μπάρμπας, 2007), καθώς και την ιδέα ότι η γνώση είναι προϊόν δράσης και ενέργειας -και συνεπώς προϊόν σχέσης (στο βαθμό που δράση και ενέργεια υπάρχει μόνο στα πλαίσια μιας σχέσης) (Anderson, 2007), φτάνουμε στην ανάδυση μιας νέας «μεταφοράς» για τη μαθησιακή διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το «άτομο»-μαθητή/τρια, στο πλαίσιό του (Anderson, 2007). Στοιχεία όπως σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, διαχείριση της ομάδας, δυναμικές της ομάδας, καθώς και μαθησιακές συμπεριφορές, αποκτούν πλέον μεγάλη σπουδαιότητα.

Τα στοιχεία αυτά επιχειρήσαμε να αναδείξουμε σε μια ομάδα δέκα μαθητών Α' τάξης του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Θέρμης, σε συνεργασία με τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων (ΣΣΝ) Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του έργου για την «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο» (ΕΠΠΑΣ, 2007-2008), στην προσπάθειά μας να ενισχύσουμε τη διδακτική διαδικασία, με γενικό στόχο την ανάπτυξη και πολυπλοκοποίηση των σχέσεων και την ανάδυση των ομαδικών δυναμικών (Dalal, 2007).

Επιλέχθηκαν συγκεκριμένες δραστηριότητες με ειδικότερους στόχους, όπως να γνωριστούν οι μαθητές μέσα από τη διευκόλυνσή τους στο να ξετυλίξουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις (Bruner, 1997), να αποκτήσουν ιστορία και προσωπικότητα, να μπορέσουν να αναπτύξουν εμπρόσωπες σχέσεις και, ως «πρόσωπα» πλέον, να εμπλακούν σε διάλογο μεταξύ τους. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται η στοχοθεσία, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε καθεμιά από τις τέσσερις δίωρες παρεμβάσεις και γίνεται συζήτηση αναφορικά με τα αποτελέσματα της δράσης.

## 2. Υπόθεση – Στόχος

Καθώς τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά τμήματα, είναι πολύ πιθανό να δυσκολεύονται στις μεταξύ τους σχέσεις σε τέτοιο βαθμό, ώστε η δυναμική της ομάδας τους να υποφέρει από έλλειψη συνοχής. Στο βαθμό, εξάλλου, που η διαδικασία μάθησης έχει έναν έντονο σχεσιακό-επικοινωνιακό χαρακτήρα (Μπακιρτζής, 2002· Μπάρμπας, 2007), υποθέσαμε ότι η «χαλαρή» συνοχή θα επιδρά αρνητικά και στη μάθηση. Μέσα από την παρέμβασή μας, λοιπόν, θα γινόταν προσπάθεια να ξανα-αναδειχτούν σχέσεις. Με άλλα λόγια, το κύριο μέλημα ήταν να πυκνώσουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσώπων και να αποκατασταθεί μία εμπρόσωπη επικοινωνία μεταξύ όχι μόνο των ίδιων των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και της καθηγήτριας.

## 3. Μεθοδολογία

Στην **πρώτη συνάντηση**, που ορίστηκε να είναι συνάντηση γνωριμίας, ξεκινήσαμε τη διαδικασία με την δική μας παρουσίαση. Ανακοινώσαμε στα παιδιά ποιοι και τι είμαστε, εξηγήσαμε τη δομή από την οποία προερχόμαστε, καθώς επίσης και τι είναι αυτό που κληθήκαμε να κάνουμε μαζί τους σε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο. Περιγράψαμε τη διαδικασία που απαιτείται να ακολουθήσουμε στη διάρκεια αυτών των συναντήσεων (δύο μήνες), καθώς και των αριθμό τους (τέσσερις δίωρες συναντήσεις). Προσπαθήσαμε, επίσης, να απαντήσουμε σε δικές τους ερωτήσεις γύρω από το τι κι από πού είμαστε. Στόχος αυτής της πρώτης διαδικασίας ήταν να κάνουμε όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρες τις προθέσεις και διαθέσεις μας, να διαλυθούν πιθανές σκέψεις καχυποψίας για συμμαχία μας με τον θεσμό στον οποίο συμμετέχουν (σχολική μονάδα) κι έτσι να εγκαταστήσουμε μεταξύ μας μία βάση για σχέση εμπιστοσύνης.

Προκειμένου οι μέχρι τότε απρόσωπες σχέσεις να γίνουν εμπρόσωπες, ζητήσαμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα έντυπο, με στοιχεία από τις προσδοκίες τους από τη ζωή και πράγματα που τους αρέσουν. Το κάθε παιδί συμπληρώνοντας το δικό του ξεχωριστό έντυπο μπήκε στη διαδικασία να σκεφτεί για τον εαυτό του, για πράγματα που θέλει και προσδοκά από τη ζωή του, για πράγματα που του αρέσουν. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε περίπου 10 λεπτά.

Αμέσως μετά προτείναμε στα παιδιά να ανακοινώσουν με τη σειρά, ο καθένας ξεχωριστά, αυτά που έγραψαν ή και αυτά που σκέφτηκαν. Στην παρουσίαση του καθενός ζητήσαμε να τα κάνει μία ενιαία αφήγηση, προκειμένου να παρουσιάσει τον εαυτό του. Ζητήσαμε από τα υπόλοιπα παιδιά να ακούνε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσοχή και στο τέλος της κάθε περιγραφής να θέτουν ερωτήσεις στον

εκάστοτε αφηγητή, για πράγματα που είτε δεν κατάλαβαν καλά ή θέλουν περισσότερες πληροφορίες. Εξηγήσαμε επίσης στα παιδιά ότι ο εκάστοτε αφηγητής, έχει την ευχέρεια να απαντήσει ή να μην απαντήσει σε αυτές τις ερωτήσεις.

Με μεγάλη ευχαρίστηση, τα παιδιά ξεκίνησαν τις αφηγήσεις τους και με ακόμα μεγαλύτερο ζήλο οι συμμαθητές τους τους έθεταν ερωτήσεις στο τέλος της κάθε αφήγησης. Το αποτέλεσμα ήταν να έχουμε δημιουργήσει για δέκα διαφορετικούς μαθητές δέκα αφηγήσεις ζωής, τις οποίες μοιράστηκαν με όλη την ομάδα.

Στο τέλος της συνάντησης, κοινή διαπίστωση όλων μας (μαθητών και ημών) ήταν ότι χρειάζεται να συνεχιστεί η διαδικασία αυτή, μιας και προκάλεσε πολύ ενδιαφέρον στα παιδιά. Ζητήσαμε, λοιπόν, από τα παιδιά να βρουν διάφορες φωτογραφίες τους, που να αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ηλικιακές φάσεις τους, προκειμένου να τις παρουσιάσουν στην ομάδα.

Η **επόμενη συνάντηση (2<sup>η</sup>)** είχε αυτό το περιεχόμενο, αφού η πρόταση αυτή είχε μεγάλη ανταπόκριση. Τα παιδιά ρώτησαν τους γονείς τους, έψαξαν στα σπίτια τους, βρήκαν φωτογραφίες από διάφορες ηλικιακές φάσεις της ζωής τους κι έκαναν κολάζ με αυτές. Πολλές φωτογραφίες περιλάμβαναν και τοπία ή/και πρόσωπα από τις πατρίδες τους, και τα παρουσίασαν μέσα σε κλίμα συναισθηματικής φόρτισης. Τα παιδιά ξαναμπήκαν στη διαδικασία να μιλήσουν λέγοντας τις προσωπικές τους ιστορίες, οι οποίες τώρα πλέον εμπλουτίζονται και με εικόνες που αφορούν μέρη και πρόσωπα.

Προσκαλέσαμε και πάλι τα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους θέτοντας ερωτήσεις ο ένας στον άλλο, για κάποια πράγματα που δεν καταλάβαιναν καλά ή για άλλα για τα οποία ήθελαν να μάθουν περισσότερα, καθώς και για τα πρόσωπα που βρίσκονταν μέσα στις φωτογραφίες και για τις σχέσεις τους με τον εκάστοτε αφηγητή.

Στο τέλος αυτής της συνάντησης και στον σύντομο αναστοχασμό που ακολούθησε, σχεδόν όλα τα παιδιά ανέφεραν την έκπληξή τους που μέσα από τη διαδικασία των δύο συναντήσεων, έμαθαν πολλά πράγματα για τους συμμαθητές τους ενώ υποτίθεται ότι γνωρίζονταν μεταξύ τους, ή ακόμα περισσότερο, ήταν και φίλοι μεταξύ τους. Γνώρισαν πτυχές των προσωπικών ιστοριών που κουβαλούσε το κάθε παιδί, και που ποτέ δεν τις είχαν φανταστεί ή ποτέ δεν είχαν ενδιαφερθεί να ρωτήσουν για να μάθουν ή ακόμη δίσταζαν να ρωτήσουν. Έτσι: «...τώρα γνωρίζομαστε καλύτερα...», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους μαθητές και έσπευσαν να συμφωνήσουν μαζί του και οι υπόλοιποι.

Στην **τρίτη συνάντηση**, θέλοντας να κατανοήσουμε και τις δυναμικές που διέπουν αυτή τη μικρή ομάδα, τους προτείναμε να παίξουμε ένα παιχνίδι. Ήταν ένα παιχνίδι ρόλων, όπου θα έπρεπε να υποδυθούν τη σχολική τάξη τους. Ο καθένας με τη σειρά θα υποδύοταν το ρόλο του καθηγητή και οι υπόλοιποι θα παρίσταναν τους μαθητές. Μετά την πρώτη και κάπως διστακτική υπόδυση, ο ρόλος του καθηγητή είχε μεγάλη πέραση. Αποφάσισαν ότι όλοι ήθελαν να παίξουν αυτό τον ρόλο κι έτσι το παιχνίδι ρόλων επαναλήφθηκε δέκα φορές. Το εκπληκτικό ήταν ότι εμφανίστηκαν δέκα διαφορετικές εκδοχές καθηγητή κι δέκα διαφορετικές εκδοχές απόκρισης των μαθητών. Σκεφτήκαμε και ζητήσαμε από τους μαθητές να μην διακόψουμε τη ροή των επαναλαμβανόμενων παιχνιδιών, με σκοπό στο τέλος να προσκαλέσουμε σε συζήτηση όλους για όλα.

Μετά, λοιπόν, και από το τελευταίο παιχνίδι ρόλου, ακολούθησε συζήτηση με αφορμή τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν στην κάθε ξεχωριστή θέση από την οποία έπαιζαν την κάθε φορά. Ακούστηκαν εντυπωσιακές σκέψεις για τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές από την κάθε συμπεριφορά του καθηγητή τους,

αλλά κι εντυπωσιακές σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα που βίωσαν στη θέση αυτή. Τα παιδιά στάθηκαν περισσότερο στα συναισθήματα του ρόλου του καθηγητή, αφού τους ήταν μάλλον πρωτόγνωρα, κι έτσι τους δόθηκε, ίσως για πρώτη φορά, η ευκαιρία να δουν την τάξη από τη σκοπιά του καθηγητή, και να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του. Με χαρακτηριστικό τρόπο ένας από τους μαθητές είπε «... θα τον σκότωνα...», αν ήταν στη θέση του καθηγητή κι ο μαθητής είχε παρόμοια συμπεριφορά και μια μαθήτρια αναφώνησε «Πώς αντέχετε, κυρία;». Παράλληλα μίλησαν και περιέγραψαν και τα συναισθήματά τους για τους συμπαίχτες τους στα παιχνίδια ρόλων.

Μας δόθηκε η ευκαιρία να βγάλουμε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα για τους τρόπους που συνδέονται μεταξύ τους τα παιδιά αυτής της μικρής ομάδας. Υπήρχε σαφώς ένας με δύο αρχηγοί, αυτοί που παίρνουν τις πρωτοβουλίες, αυτός που τείνει να παραμένει στην αφάνεια κι ένας που τείνει να συγκεντρώνει τις κοροϊδίες των υπολοίπων. Μία κανονικότερη ομάδα, η οποία μόλις τώρα άρχιζε να πυκνώνει τις αλληλεπιδράσεις της και να συσφίγγει περισσότερο τους μέχρι τώρα χαλαρούς δεσμούς μεταξύ των μελών της.

Η **τελευταία συνάντηση (4<sup>η</sup>)** είχε περισσότερο τον χαρακτήρα της αξιολόγησης των συναντήσεων. Η συνάντηση αυτή μας απασχόλησε αρκετά, μιας και θέλαμε να χωρέσουμε σε αυτή πολλά πράγματα. Από τη μια έπρεπε να γίνει ένα «κλείσιμο» ολόκληρου του κύκλου συναντήσεων, ανεξάρτητα από το ότι ήταν μικρός αυτός ο κύκλος. Σημαντικό κομμάτι αυτού του κλεισίματος θα έπρεπε να είναι και ένας τελετουργικός αποχαιρετισμός, ο οποίος θα μπορούσε να νοηματοδοτήσει με συμβολικό τρόπο, το τέλος. Ταυτοχρόνως, έπρεπε να κάνουμε κι έναν αναστοχασμό όλης αυτής της διαδικασίας μαζί με τα παιδιά της ομάδας, όπου να μπορούσαμε να αναζητήσουμε τα στοιχεία αυτής της διαδικασίας που τους βοήθησαν να «μετακινηθούν» έστω και λίγο.

Οι εγγενείς δυσκολίες του πλαισίου επέτρεψαν να πραγματοποιηθεί μόνο ένας σύντομος αναστοχασμός. Ζητήσαμε από τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια και να συζητήσουν, το κάθε ζευγάρι ξεχωριστά, καθώς και να καταγράψουν αυτά που τους έκαναν εντύπωση σε αυτές τις συναντήσεις, αυτά που τους δυσκόλεψαν, αλλά και αν υπήρξε κάτι που τους βοήθησε να ανανοηματοδοτήσουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους αλλά και με το σχολείο γενικότερα. Αφού συζήτησαν για δέκα λεπτά, ζητήσαμε να ξαναγίνουμε μία ομάδα και να ανακοινωθούν οι σκέψεις και οι ιδέες από όλα τα ζευγάρια.

Αυτό που περισσότερο αναδείχθηκε από τη συζήτηση ήταν η χαρά της συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις και η ευχαρίστηση της καλύτερης γνωριμίας μεταξύ των συμμαθητών που ενώ ισχυρίζονταν ότι γνωρίζονταν από πριν, κατάλαβαν ότι υπήρχαν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα που δεν γνώριζαν ο ένας για τον άλλο. Μας ανέφεραν ότι τώρα πλέον έμαθαν περισσότερες πτυχές της προσωπικότητας των συμμαθητών τους. Ανέφεραν, επίσης, ότι τώρα πλέον είναι πιο ανακουφισμένοι μέσα στην τάξη, αφού δεν αισθάνονται ότι απειλούνται από τους άλλους. Τέλος, ένα από τα εξίσου αξιοσημείωτα ήταν ο σχολιασμός τους για το ότι δυσκολεύονται πλέον κάθε φορά που πρέπει να επιστρέψουν στα κανονικά τους τμήματα για να παρακολουθήσουν τα υπόλοιπα μαθήματα, αφού εκεί «δεν έχουν φίλους». Ανακοινώσαμε κι εμείς τις δικές μας σκέψεις από την κοινή εμπειρία των τεσσάρων συναντήσεων και ολοκληρώθηκε ο κύκλος μέσα σε ολοφάνερη συγκίνηση.

## 4. Συζήτηση

Επιλέγουμε να σταθούμε σε τρία σημεία αυτής της διαδικασίας για τη διαμόρφωση ενός αναστοχασμού.

α) Πρώτα πρώτα, παρατηρούμε την **ετοιμότητα των παιδιών να εμπλακούν** σε σχέσεις και σε **πύκνωση των αλληλεπιδράσεών** τους, στο βαθμό που το πλαίσιο τους δίνει αυτή τη δυνατότητα.

β) Δεύτερον, η **κατανόηση** από την πλευρά των παιδιών ότι οι στενές σχέσεις, στο περιβάλλον της τάξης, βοηθούν και διευκολύνουν οτιδήποτε εξελίσσεται ως διαδικασία μέσα στην τάξη, και

γ) Τρίτον, η εντυπωσιακή **ανάδυση της ενσυναίσθησης** μέσα σε αυτή τη μικρή ομάδα, η οποία αφορούσε τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγήτριας.

Τα τρία αυτά σημεία σχετίζονται άμεσα και στηρίζουν, κατά τη γνώμη μας, τις αρχικές μας υποθέσεις. Αναδεικνύουν και τεκμηριώνουν την ιδέα ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι κι αυτή ένα πρότυπο σχέσης (Anderson, H. & D. Gehart, 2007), και κατά συνέπεια δεν μπορεί να μας ενδιαφέρει μόνο το επίπεδο του περιεχομένου σε αυτή τη διαδικασία. Έχουμε να ενδιαφερθούμε και για τον τρόπο που εξελίσσονται τα διάφορα πρότυπα σχέσης (οι μαθητές μεταξύ τους, οι μαθητές και η καθηγήτρια, οι μαθητές και το σχολείο, η καθηγήτρια και το σχολείο, κτλ.).

Ένα τέτοιο πρότυπο σχέσης είναι κι αυτό που αναδείχθηκε μέσα από την παρέμβαση κι αφορά την ενσυναίσθηση. Η δυνατότητα να μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου», είναι μία μεταφορά που σημαίνει ότι αναγνωρίζω και νομιμοποιώ τον άλλον ως πρόσωπο και του δίνω τη θέση ενός ολοκληρωμένου, ισότιμου και άξιου συνομιλητή με τον οποίο συν-πορεύομαι στη γνωστική διαδικασία (Anderson, H. & D. Gehart, 2007). Οι ίδιες οι δηλώσεις των παιδιών, αλλά και η περαιτέρω στάση και σχέση τους με το συγκεκριμένο μάθημα και τη συγκεκριμένη καθηγήτρια, μάς κάνει να σκεφτόμαστε ότι όλοι μαζί πετύχαμε αυτόν τον στόχο.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η αξιοπαρατήρητη διαφορά στον τρόπο, αλλά και το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας των μαθητών, μάς έκανε να σκεφτούμε ότι ήταν μια πολύ καλή παρακαταθήκη για περαιτέρω συνεργασία και εμπάθυνση. Δυστυχώς, τα εγγενή προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των δύο δομών του σχολείου και του ΣΣΝ, δεν επέτρεψαν τη συνέχιση.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση: μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dalal, F. (2007). *Η ομαδική ανάλυση μετά τον S.H. Foulkes*. Αθήνα: Κανάκης.

### *Ξενόγλωσση*

Anderson, H., Gehart, D. (2007). *Collaborative Therapy: Relationships and Conversations that Make a Difference*. N. York: Routledge.



## **Abstract**

In this paper we present an intervention with a group of 10 high school students, who participated in the 'project for the school integration of returning emigrant and foreign children' (ΕΠΠΑΣ, 2007-2008), in an attempt to enhance the learning process, with the aim to develop their complex relations and to facilitate the emergence of group dynamics. As our main axis we used a new 'metaphor' for the learning process, which focuses on the context within which this process is developed. We assume that this 'loose' cohesion between group members has a negative impact on learning. Therefore, we set as our target to create more opportunities for fostering the interaction among students and between the students and their teacher, so as to facilitate the emergence of group dynamics that will allow for more complexity in their interrelations. To this aim, we made use of various techniques deriving from the Systemic View that we describe, along with the outcome, in detail in this paper.

**Keywords:** intercultural dialogue, dynamics emergence, empathy, systemic view

**Κατερίνα Αλεξανδρή**

Διδάσκουσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ

Υποψήφια διδάκτωρ ΑΠΘ

Πρωτομαγιάς 14, 54352 Θεσσαλονίκη

τηλ. 2310 920099

e-mail: [k.alexandri@yahoo.com](mailto:k.alexandri@yahoo.com)

**Δημήτρης Μπάσογλου**

Εκπαιδευτικός, Ψυχολόγος, Ψυχοθεραπευτής,

Συστημικός Θεραπευτής, Συστημικός Εκπαιδευτής

Ιακώβου Πολυλά 13, 54248, Θεσσαλονίκη

τηλ. 2310 812635 & 6976334681

e-mail: [dbasoglou@yahoo.gr](mailto:dbasoglou@yahoo.gr)

## **«Το έξυπνο κλειδί για την πόρτα της αγοράς εργασίας...Απόκτηση δεξιοτήτων!»: υλοποιούμενο Διαθεματικό Πρόγραμμα σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο στο πλαίσιο της «Αγωγής Σταδιοδρομίας»**

*Παναγιώτα Φραγκουλίδου*

### **Περίληψη**

Τα σχετικά περιθώρια αυτονομίας που αφήνει το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα στον εκπαιδευτικό δίνουν τη δυνατότητα, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να εισάγει καινοτόμα προγράμματα. Τα Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, αντικείμενο διεπιστημονικής προσέγγισης, όταν εφαρμόζονται συστηματικά, έχει αποδειχθεί ότι προάγουν την ψυχική υγεία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ενώ προετοιμάζουν για την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Το υλοποιούμενο Πρόγραμμα στηρίχθηκε στην αντίληψη ότι το σχολείο μπορεί να προάγει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή στην κοινωνία και την αγορά εργασίας των παιδιών με εθνοπολιτισμικές διαφορές και εφάρμοσε κυρίως τη βιωματική μέθοδο, διότι επιτρέπει τη «συναισθηματική έκφραση» των συμμετεχόντων και στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευτική καινοτομία, αγωγή και προαγωγή ψυχικής υγείας, Προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

### **1. Σχέση διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και εισαγωγή καινοτομιών**

Η μορφή διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων καθορίζει και την εισαγωγή των καινοτομιών σε αυτές. Στα συγκεντρωτικά γραφειοκρατικά συστήματα οι καινοτομίες εισάγονται από την κορυφή της πυραμίδας και υλοποιούνται απαρέγκλιτα από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν μεταφερθεί ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης σε τοπικό/σχολικό επίπεδο (Κόκκος και Μαυρογιώργος, 2008). Η πρόσφατα επιχειρούμενη θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε τοπικό, νομαρχιακό και περιφερειακό επίπεδο, προσέδωσε μια επίφαση αποκέντρωσης, αφού τα όργανα αυτά επιβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία. Στην ουσία σε επίπεδο διοικητικής περιφέρειας δεν εκχωρήθηκε καμία αρμοδιότητα για λήψη απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), εκτός από τη διαχείριση των χρηματικών πόρων για συντήρηση κτιρίων και διοργάνωση εκδηλώσεων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές μονάδες να έχουν σχετικά περιθώρια αυτονομίας και να περιορίζονται κυρίως σε ρόλο εκτελεστή-εφαρμοστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Ο διευθυντής σε αυτές τις μονάδες έχει κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες και ελάχιστες διοικητικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί, εν γένει, συμμορφώνονται στην εφαρμογή της εκάστοτε εθνικής πολιτικής, έχοντας και αυτοί

σχετικά περιθώρια αυτονομίας, από τα οποία εκπορεύεται και η δυνατότητα να σχεδιάζουν ή συνδιαμορφώνουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, καινοτόμα Προγράμματα και Πρακτικές (Αγωγή Σταδιοδρομίας, Ευέλικτη Ζώνη, κ.ά) σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σε οποιοδήποτε σύστημα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (συγκεντρωτικό, αποσυγκεντρωμένο) βασικό ρόλο για την εφαρμογή των καινοτομιών εκτός από τους εκπαιδευτικούς έχει και η διοίκηση, η οποία έχει τη δυνατότητα να τις εντάξει στην άσκηση της εσωτερικής πολιτικής της μονάδας και να μετασχηματίσει ένα σχολείο που αποτελείται από ένα «μέσο» εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι όμως αμφίβολο κατά πόσο ένα ενθουσιώδες εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να αλλάξει ένα σχολείο, χωρίς την υποστήριξη της διοίκησης (Galton, 1983), να ανατρέψει την κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας διαμορφώνοντας θετικό κλίμα συνεργασίας, να παρακινεί το προσωπικό, να είναι ευέλικτη, να προσαρμόζεται ανάλογα με τις καταστάσεις, να εξασφαλίζει τη συνεργασία όλων των φορέων μέσω αποτελεσματικής επικοινωνίας, να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τις ομάδες με αποτελεσματικό τρόπο, να καταρτά στοιχειώδη προγραμματισμό και να κάνει ανατροφοδότηση, προκειμένου να είναι ικανή να πετύχει μια καινοτομία. Η απόκτηση εμπειρίας στη λήψη απόφασης, η συνεχής επιμόρφωση, η καλλιέργεια και η εξάσκηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν παράγοντες της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης, ικανούς να διασφαλίσουν την επιτυχία μιας καινοτομίας στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, αν και σε ότι αφορά τη χώρα μας «το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διακυβέρνησης δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία» (Ο.Ε.Κ.Δ., 1997: 205).

Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, συνδεμένες με την τεχνολογική πρόοδο, την παγκοσμιοποίηση, την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας για τη μείωση της διάκρισης και των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και τις ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της εργασίας, υλοποιούνται ή/και σχεδιάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες, στα πλαίσια των σκοπών και προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε συστήματος διοίκησης, αποσκοπούν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Η εφαρμογή νέων πρακτικών στην εκπαίδευση αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση (αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία, τρόποι μάθησης, καλλιέργεια δεξιοτήτων, κ.ά), στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού (εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών, κ.ά), και στη διοίκηση (αντιμετώπιση των προβλημάτων αναφορικά με την επικοινωνία με τους γονείς, κ.ά).

Σύμφωνα με τον Fullan (1991) η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζεται σε ενέργειες που εμπριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων. Ο Ρεκλείτης (2002) ορίζει την καινοτομία ως οργανωσιακή αλλαγή η οποία περικλείει μια νέα ιδέα, διαφορετική από την υπάρχουσα ιδέα λειτουργίας ενός οργανισμού η οποία ακολουθείται από ποικίλες αλλαγές.

Οι καινοτομίες αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εφαρμόζονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού πρέπει να λάβουν υπόψη τους όλοι τις σχεδιάζουν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και τον στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι να «συμβάλει στη διαμόρφωση μαθητών ικανών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να επωφεληθούν από αυτή» (Πολίτου, 1999).

## **2. Καλλιέργεια δεξιοτήτων και προαγωγή ψυχικής υγείας σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον**

Στη χώρα μας η εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, η οποία εκδηλώνεται στις σχολικές τάξεις με ποικίλους τρόπους. Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού-εκτός των άλλων-αφορά και στις διαφορετικές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις με βάση τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά. Η συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμικών κόσμων των αλλοδαπών μαθητών πολλές φορές αποτελεί πηγή άγχους με οδυνηρές συνέπειες στην προσαρμογή των παιδιών, γεγονός που επιβεβαιώνεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Παπαστυλιανού, 2005, Pilgrim & Rogers, 2004), παρά το γεγονός ότι υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών που δεν αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής. Η διεθνής εμπειρία ανέδειξε τη σημαντική συμβολή του σχολείου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των παιδιών (Χατζηχρίστου, 2004). Οι Henderson & Milstein (2008) επιβεβαιώνουν ότι η διαδικασία της προαγωγής της «ψυχικής ανθεκτικότητας» αναδεικνύεται σε ένα ζήτημα μεγάλης σπουδαιότητας για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και όλη τη σχολική κοινότητα.

Ο προβληματισμός στη χώρα μας είναι πολύ πρόσφατος, ως εκ τούτου διερευνάται το ερώτημα ποια γνωστικά περιεχόμενα και πρακτικές είναι αναγκαίες και κατάλληλες για να ενισχύσουν την ομαλή πορεία των εθνοπολιτισμικά «διαφορετικών» μαθητών. Τα εκπαιδευτικά Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής «σχεδιάζονται και εφαρμόζονται τόσο για την πρόληψη-παρεμπόδιση ανθυγιεινών συμπεριφορών (κάπνισμα, αλκοόλ, χρήση ουσιών, εφηβική εγκυμοσύνη, βία), όσο και για την εκμάθηση δεξιοτήτων οι οποίες είναι σε μεγάλη ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας» (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006:76). Αποτελούν αντικείμενο διεπιστημονικής προσέγγισης τόσο της Αγωγής Υγείας, όσο και της Αγωγής Σταδιοδρομίας καθώς και άλλων κλάδων (ΣΕΠ, κ.ά).

## **3. Μεθοδολογία**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε με την επιστημονική υποστήριξη της κ. Κ. Σώκου, κοινωνιολόγου υγείας, του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού, κατά το Σχολικό Έτος 2009-2010 στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου στα πλαίσια της Αγωγής Σταδιοδρομίας και διήρκησε από τον Οκτώβρη του 2009 έως τον Μάη του 2010. Το Πρόγραμμα επιλέγει σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες και περιελάμβανε κυρίως βιωματικές μεθόδους, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στο να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην επιλογή στόχων και αποφάσεων (Σώκου, 1999) καθώς επίσης και στη συναισθηματική έκφραση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η διάταξη των θέσεων σε κύκλο «η οποία είναι η πιο κατάλληλη, γιατί το κάθε άτομο έχει απέναντί του τον μέγιστο αριθμό ατόμων» (Χριστοδούλου, 2009:199).

Επίσης, εφαρμόστηκαν παιχνίδια, εικαστική έκφραση, ερωτηματολόγια, διάλογος, καταγισμός ιδεών, φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση, χρήση Η/Υ και τήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου (Κοσμίδου-Hardy, 2008), που περιελάμβανε την

καταγραφή δραστηριοτήτων, συναισθημάτων, εντυπώσεων καθώς και σκέψεις των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτέλεσε μέσο αξιολόγησης του Προγράμματος.

### 3.1 Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι

**Σκοπός:** Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ιδέα ότι στην εποχή μας τα τυπικά προσόντα πρέπει να συνοδεύονται και από δεξιότητες, προκειμένου να είναι ικανοί/ές να μπουν στην αγορά εργασίας.

**Στόχοι:** μέσα από την εκπόνηση του προγράμματος επιδιώχθηκε η:

- ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης
- εξάσκηση στην αυτοπαρουσίαση
- αναζήτηση της ταυτότητας
- λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
- ενεργητική ακρόαση
- ομαδικότητα και καλλιέργεια δεσμών
- ανάπτυξη θετικής στάσης και πνεύματος συνεργασίας
- εξάσκηση στη λήψη απόφασης και ηγεσίας

### 3.2 Ενδεικτικά παραδείγματα υλοποιούμενων δραστηριοτήτων

#### 3.2.1 Γνωριμία-Συμβόλαιο

- **Οι αξίες μου** (Seagall και άλλοι, 1996:257-280, Κάντας & Χαντζή, 1991): Δόθηκε ερωτηματολόγιο βάση του οποίου οι μαθητές/τριες συζητήσαν πόσο σημαντικές ή όχι είναι στη ζωή οι αξίες που μέχρι τώρα θεωρούσαν δεδομένες. Αναδείχθηκαν πολιτιστικές μεταβλητές καθώς και αυτές του φύλου. Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι βοηθήθηκαν να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες τους (σχετικά με το σχολείο, τα χρήματα, κ.ά). Ιδιαίτερα αναδείχθηκε η αξία της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

- **Τα προσωπικά μου χαρακτηριστικά-Ποιος είμαι** (ΕΚΕΠ, 2005, Herbert, 1999): Δόθηκε κατάλογος με χαρακτηριστικά που περιέγραφε τον τρόπο που ενεργούμε στη ζωή μας. Αρκετοί διαπίστωσαν χαρακτηριστικά που δεν γνώριζαν. Έπειτα ζωγράφισαν τον εαυτό τους με ένα σύμβολο και έγραψαν μερικά θετικά χαρακτηριστικά τους. Μέσα από την όλη διαδικασία διαπίστωσαν πολλά που τα είχαν και δεν το γνώριζαν, επίσης, αντικείμενο συζήτησης έγιναν οι διαφυλικές διαφορές. Με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά συζητήθηκαν οι δεξιότητες που χρειάζονται στο σπίτι (πώς να συντηρήσουν ένα σπίτι, πώς να ζήσουν μαζί με άλλους ανθρώπους, κτλ).

- **Αυτοπεριγραφή** (ΟΚΑΝΑ-ΕΠΙΨΥ, 1995): Χρησιμοποιήθηκε κατάλογος με χαρακτηρισμούς και ερωτήσεις αυτογνωσίας. Κάθε μαθητής/τρια βοηθήθηκε στο να γνωρίσει καλύτερα το χαρακτήρα του.

- **Εκτίμηση αναγκών** (Miller, 2002): Δόθηκε κατάλογος με πλήθος αναγκών από τις οποίες επέλεξαν, ενώ μπορούσαν να σημειώσουν και όποιες άλλες ήθελαν. Ακολούθησε καταγραφή των αναγκών της ομάδας και διάλογος. Οι ανάγκες επικεντρώθηκαν περισσότερο στη δυνατότητα έκφρασης, στα χρήματα και τη συναισθηματική στήριξη από την οικογένεια. Αρκετοί εκφράσανε την επιθυμία να

τελειώσουν το σχολείο. Κυριαρχεί η θλίψη, η λύπη και το άγχος, ενώ σε κάποια παιδιά η χαρά. Δεν έδειξαν ενδιαφέρον για την αρχηγία, τη διασκέδαση και το παιχνίδι.

### 3.2.2 Διαστάσεις αυτοαντίληψης και ταυτότητα

- **Πορεία ζωής** (Tiedt & Tiedt, 2006): Ο καθένας σημείωσε ή ζωγράφησε τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής του και έπειτα ακολούθησε διάλογος. Αν και επικρότησαν τη δραστηριότητα, δεν θέλησαν να συζητήσουν σε ομάδες, γιατί θεώρησαν πολύ προσωπικές τις ερωτήσεις και προτίμησαν να μην εκτεθούν. Θεώρησαν κυριότερους ανθρώπους στη ζωή τους την οικογένεια, κυριότερο γεγονός το διαζύγιο των γονιών, τη μονογονεϊκότητα και βασικό στοιχείο της καθημερινότητας τον αθλητισμό. Στόχος όλων είναι να καταφέρουν να τελειώσουν το σχολείο. Κυριαρχεί η θλίψη, η λύπη και το άγχος, ενώ σε λίγα παιδιά η χαρά. Δεν έδειξαν ενδιαφέρον για την αρχηγία, τη διασκέδαση και το παιχνίδι.

- **Παιχνίδι Αυτογνωσίας** (Βιβλίο ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου): Κάθε μαθητής κλήθηκε να διαλέξει τυχαία μια καρτέλα με μια ερώτηση την οποία έπρεπε να απαντήσει. Ήταν διασκεδαστική η δραστηριότητα και ο διάλογος έγινε σε ευχάριστο κλίμα. Κάποιοι δεν ανταποκρίθηκαν.

- **Η ταυτότητά μου** (σε συνεργασία με Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού).

Οι Υλοποιούμενες Δραστηριότητες, που έγιναν με την βοήθεια μουσικής υπόκρουσης και "φιλέματα" ανάμεσα στα διαλείμματα, ήταν:

1. Αυτοπαρουσίαση: Η ιστορία του ονόματός μου, η χώρα καταγωγής μου και κάτι που μου αρέσει επάνω μου.

2. Ο καθένας διηγήθηκε την ιστορία του, έπειτα αναζήτησαν τη διαφορετικότητά τους (φύλο, καταγωγή, εξωτερική εμφάνιση, θρησκεία, κλπ) και διερεύνησαν τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτή.

3. Ζωγράρισαν τον εαυτό τους, κατέγραψαν ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά και τα παρουσίασαν στην ομάδα. Έπειτα χωρίστηκαν σε ομάδες και κατέγραψαν τα θετικά χαρακτηριστικά της ομάδας, ακολούθησε διάλογος «πόσο όμοιοι, πόσο διαφορετικοί είμαστε». Η συζήτηση εστιάστηκε στα πλεονεκτήματα από την ύπαρξη διαφορετικών στοιχείων ανάμεσα στους ανθρώπους.

4. Παιχνίδι ρόλων: χωρισμός των μαθητών/τριών σε ζευγάρια, αυτοπαρουσίαση του ενός στον άλλο με εστίαση στα θετικά χαρακτηριστικά και σκοπό την ανατροπή αρνητικών στερεοτύπων για ανθρώπους με εθνοπολιτισμικές διαφορές.

5. Παιχνίδι ρόλων: χωρίστηκαν σε ζευγάρια, τα οποία ήταν παραταγμένα σε κύκλο. Ο ένας έπαιζε τον επιχειρηματία, ο άλλος τον ενδιαφερόμενο που επεδίωκε να προσληφθεί, παρουσιάζοντας τα προσόντα του και προβάλλοντας θετικά τις πολιτισμικές ή άλλες διαφορές του. Κάθε «υποψήφιος» όταν τελείωνε την συνέντευξη συνέχιζε με τον επόμενο «επιχειρηματία» που εκπροσωπούσε διαφορετικό είδος εργασίας.

6. Παιχνίδι χαλάρωσης-αξιολόγηση: επιλέχθηκε ένα παιχνίδι για κλείσιμο (κροκόδειλος) και ακολούθησε καταγραφή των εντυπώσεων και συναισθημάτων σε ταμπλό.

### 3.2.3 Δεξιότητες επικοινωνίας

- **Τυφλός και μουγγός** (Κοσμίδου-Hardy, 2008): Στο προαύλιο του σχολείου χωριστήκανε σε ομάδες των δυο με αντίστοιχους ρόλους. Η δραστηριότητα άρεσε γιατί ήταν διασκεδαστική και επιπλέον προβληματίστηκαν για το τι είναι επικοινωνία και εμπιστοσύνη. Συζητήθηκαν και αναλύθηκαν οι φραγμοί στην επικοινωνία.

- **Ενεργητική ακρόαση** (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003): Χωριστήκανε σε ομάδες και συζήτησαν ένα θέμα. Σε ερωτηματολόγιο κατέγραψαν ποιος μιλά σε ποιόν, αν ακούν όλοι, ποιες αλλαγές παρατηρούνται στο βαθμό ομιλίας, αν υπάρχει ενσυναίσθηση, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ομιλούντος. Δόθηκε η ευκαιρία να διαπιστώσουν πως ακόμη και παιδιά σιωπηλά, όταν δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες συζήτησης, συμμετέχουν ενεργά.

- **Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία-Διαπολιτισμική επικοινωνία** (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003): Οι μαθητές/τριες κινήθηκαν ελεύθερα στο χώρο, συναντήθηκαν με το βλέμμα και προσπάθησαν να έχουν οπτική επαφή. Η άσκηση προκάλεσε έντονα συναισθήματα. Ακολούθησε συζήτηση: παρατήρηση στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας στον εαυτό και στους άλλους, δυσαρμονία μεταξύ λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, διπλά ή διαφορετικά μηνύματα, κ.ά. (Χατζηχρήστου, 2004).

### 3.2.4 Κατανόηση επιρροών και διαδικασία λήψης απόφασης

- **Τι είναι ο φίλος** (ΟΚΑΝΑ-ΕΠΙΨΥ, 1995): Με χαρά απαντήσανε στο ερώτημα και διαπιστώθηκε πολύ καλά τι ζητάνε από ένα φίλο. Σχεδόν όλοι θεώρησαν ότι φίλος είναι αυτός που σου συμπαραστέκεται σε δύσκολες στιγμές, σου φέρεται σαν αδελφός, μοιράζεται μαζί σου τα πάντα και μπορείς να τον εμπιστευτείς.

- **Ποιός με επηρεάζει** (ΟΚΑΝΑ-ΕΠΙΨΥ, 1995): Στις απαντήσεις που δώσανε στο ερωτηματολόγιο, επισημάνανε ότι οι φίλοι είναι ο κυριότερος παράγοντας, ακολουθούν η τηλεόραση, η μουσική και, τέλος, οι καθηγητές.

- **Λήψη απόφασης** (Βιβλίο ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου): Αφού χωρίστηκαν σε ομάδες και συζήτησαν κάποιες από τις πιο σοβαρές αποφάσεις τους, παρουσίασαν μία απόφαση που έχουν πάρει. Έπειτα αναζητήθηκαν ομαδικά τα βήματα της διαδικασίας λήψης απόφασης. Όλοι δείχνανε να συνειδητοποιούν πόση σοβαρότητα απαιτείται για την όποια λήψη απόφασης. Σε σχέση με την επαγγελματική σταδιοδρομία οι περισσότεροι είχαν στο μυαλό τους ένα συγκεκριμένο επάγγελμα αλλά έχουν και εναλλακτικές λύσεις, αν δεν τα καταφέρουν. Κάποιοι σκέφθηκαν την επιστροφή στη χώρα τους και την εκ νέου προσπάθεια.

## 3.3 Αξιολόγηση/ Συμπεράσματα

Η Αγωγή Σταδιοδρομίας είναι μια σχολική δραστηριότητα που συμπληρώνει τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π) με αντικείμενο -μεταξύ άλλων- την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Οι αξιολογήσεις των καινοτόμων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα πλαίσια του Σ.Ε.Π, αν και λιγосτές, ωστόσο αναδεικνύουν την μεγάλη προσφορά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα κυρίως για το λόγο ότι δημιουργούν νέα περιβάλλοντα μάθησης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008). «Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης». Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π, 71-118.
- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ., (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (4<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ΕΚΕΠ (2005). *Καριεροσκόπιο: κοιτάζοντας μέσα, κοιτάζοντας έξω, κοιτάζοντας γύρω*. ΕΚΕΠ.
- Θεοδωράκης, Γ., Χασάνδρα, Μ., (2006). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, Θεσσαλονίκη*: εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού- Σώκου Κ. (1999), *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας*. Πρότυπο Πρόγραμμα «αλκοόλ και ατυχήματα». Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμαρινού, Δ., (1998). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Καμαρινού.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Εφαρμοσμένη Ψυχολογία 2*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 106-109.
- Κόκκος, Α. και Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Εισαγωγή στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Στο: Αθανασούλα –Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π, 17-49.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2008). *Βιωματική Εκπαίδευση για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Β' τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΝΤΕΙΟΥ Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Μαυρογιώργος, Γ., Γέπη, Γ. (2008). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: Αθανασούλα –Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Τόμος Α', β' έκδοση. Πάτρα: Ε.Α.Π., 119-164.
- ΟΚΑΝΑ-ΕΠΙΨΥ (1995). *Στηρίζομαι στα πόδια μου*. ΟΚΑΝΑ –ΕΠΙΨΥ.
- Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.) (2005). *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτου, Ε. (επιμ.) (1999). «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο: *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. ΕΚΠΑ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, επιμ.: Γ.Π Μάρκου. i-12 έως i-13.
- Ρεκλείτης, Π. (2002). «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων». *Διοικητική Ενημέρωση*, 23, Μάιος 2002.
- ΥΠΕΠΘ (2009). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ' Γυμνασίου*. Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον. Ο.Ε.Δ.Δ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.) (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χριστοδούλου, Μ. (2009). Κοινωνική γένεση και εξέλιξη της έννοιας αγωγή υγείας. Στο: Παπαχριστόπουλος, Ν., Σαμαρτζή, Κ (επιμ.), *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*. Εκδόσεις Opportuna, 165-203.



- Henderson, N., Milstein, M.M., (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*, μτφρ. Β. Βασσάρα, επιστ. επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.
- Herbert, M., (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Εφαρμοσμένη ψυχολογία 3., επιμ. Καλαντζή-Αζίζι, ζ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, B., (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Κέντρο Unesco για τις γυναίκες και την ειρήνη στις βαλκανικές χώρες.
- Pilgrim, D., Rogers, A., (2004). *Κοινωνιολογία της ψυχικής υγείας και ασθένειας*, Ε. Κοπάση και Α. Βακάκη, επιμέλεια-πρόλογος Δ. Αγραφιώτης. Αθήνα: Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.
- Seagall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W, Poortinga, Y.H., (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, επιμ. Δ. Γεώργας, ΣΤ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 257-280.
- Tiedt, P., Tiedt, I.M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. 286-287.

### **Ξενόγλωσση**

- Galton, M.J., (1983). 'Classroom Research and Teacher'. Στο: Galton M.J, Moon, B. (eds), *Changing Schools... Changing Curriculum*, London: Harper & Row, 295-310.
- OECD, (1997). *Reviews of National Policies for Education: Greece*. Paris.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

### **Abstract**

The relative degree of autonomy that the Greek educational system offers to the teachers, allows them, under certain conditions, to introduce innovative programmes. The consistent application of life skills programmes, subject to a multidisciplinary approach, has proved to promote the mental health of students of diverse ethnic and cultural backgrounds and prepare them for their personal and professional life. The implemented programme was based on the idea that schools can promote not only learning, but also the psychosocial development and adjustment of children to society and labour and applied mainly the experiential method because it allows the emotional expression of the participants and aims to enhance self-esteem.

**Keywords:** management of school units, educational innovation, mental health education and promotion, projects in career education, multicultural educational environment

**Παναγιώτα Φραγκουλίδου**  
Υπεύθυνη ΓΡΑΣΕΠ σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο  
Δρίσκου 2, Ηλιούπολη, 16344Αθήνα  
τηλ. 210 9761896 & 6972936791, fax 210-9626606  
e-mail: [marizafra6@yahoo.gr](mailto:marizafra6@yahoo.gr)

## **Τα κειμενικά είδη στη γλωσσική διδασκαλία: η μετανάστευση και ο ρατσιστικός λόγος ως θεματική**

*Νίκος Βερβίτης  
Μαρία Καπουρκασιδου  
Χάιδω Χρίστου*

### **Περίληψη**

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί μια διδακτική πρόταση που απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρίσμα υπό το οποίο γίνεται η ανάπτυξη του διδακτικού υλικού είναι η θεωρία των κειμενικών ειδών. Η θεματική μέσω της οποίας επιχειρούμε να προσεγγίσουμε τα κειμενικά είδη είναι η μετανάστευση και ο ρατσιστικός και αντιρατσιστικός λόγος που αναπτύσσεται γύρω από αυτήν. Σκοπός της ανάπτυξης ενός τέτοιου διδακτικού υλικού είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα διάφορα κειμενικά είδη και υποείδη του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και η παραγωγή αντίστοιχων κειμενικών ειδών (προφορικών και γραπτών). Το υλικό που αναπτύχθηκε, εφαρμόστηκε στο Γυμνάσιο Γάβρου Καστοριάς, στο πλαίσιο της ενότητας «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη Γ΄ τάξη. Οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας πληρούνται και θεματικά (διαφορετικότητα) αλλά και στο μορφολογικό- συντακτικό επίπεδο (είδη ερωτήσεων, ευθύς και πλάγιος λόγος), ενώ η διάκριση των κειμενικών ειδών αποτελεί βασικό άξονα στο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου. Ιδιαιτερότητες του μαθητικού κοινού του Γυμνασίου Γάβρου είναι η γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση και η διγλωσσία του οικογενειακού- κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, με αποτέλεσμα τις περιορισμένες δεξιότητες στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και τη μη εξοικείωση με σύγχρονα προβλήματα του αστικού περιβάλλοντος. Τα συμπεράσματα της εφαρμογής καθώς και προτάσεις για την αξιοποίηση των κειμενικών ειδών στη γλωσσική διδασκαλία παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση.

**Λέξεις-κλειδιά:** κειμενικά είδη, μετανάστευση, ρατσιστικός- αντιρατσιστικός λόγος

### **1. Κειμενικά είδη και διδασκαλία**

Τα τελευταία χρόνια είναι συνεχώς αυξανόμενο το ενδιαφέρον για τα κειμενικά είδη και την ανάλυσή τους στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δομείται ο προφορικός και γραπτός λόγος για την επίτευξη κοινωνικών στόχων σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια χρήσης. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλει στην κάλυψη των εκφραστικών αναγκών των μαθητών ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες θα κληθούν να συμμετάσχουν στον κοινωνικό, εργασιακό ή ακαδημαϊκό χώρο και να τους καταστήσει ικανούς χρήστες ως προς το επίπεδο της κατανόησης και της παραγωγής διαφόρων κειμενικών ειδών (Πολίτης, 2009: 4).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη παρουσίαση και ανάλυση των κειμενικών ειδών με τα υποείδη τους, έννοιες εξαιρετικά χρήσιμες για την ανάπτυξη και διαμόρφωση του δικού μας διδακτικού υλικού. Παράλληλα θα ήταν χρήσιμη και μια αναφορά στις «αποικίες» των ειδών που συνιστούν μια θεματική καθώς η δική μας διδακτική πρόταση διαρθρώνεται με βάση την «αποικία» της μετανάστευσης και του ρατσιστικού και αντιρατσιστικού λόγου που παράγεται μέσα σ' αυτήν.

### **1.1. Κειμενικά είδη – υποείδη – «αποικίες ειδών λόγου»**

Τα κείμενα (προφορικά και γραπτά) είναι οργανωμένα σε είδη τα οποία συσχετίζουν με συστηματικό τρόπο εκφραστικά και οργανωτικά στοιχεία με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου. Καθοριστικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η έννοια του κειμενικού είδους χρησιμοποιείται για την κατηγοριοποίηση των επικοινωνιακών επεισοδίων σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά ως προς τη μορφή, τις λειτουργίες και την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση. Ο ορισμός του είδους περιλαμβάνει όχι μόνο γλωσσικά αλλά και εξωγλωσσικά κριτήρια (Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999: 63)

Κάθε κοινωνία διαθέτει το δικό της ρεπερτόριο ειδών το οποίο μεταβάλλεται ανάλογα με τις αλλαγές που επιτελούνται στον κοινωνικό χώρο. Έτσι, ορισμένα είδη, ενώ είναι πιο δημοφιλή σε κάποιες κοινωνίες, χάνουν τη δημοτικότητά τους ή εξαφανίζονται από το ρεπερτόριο σε κάποιες άλλες, για παράδειγμα οι προφορικές ιστορίες - αφηγήσεις στις δυτικές κοινωνίες. Αντίθετα, νέα είδη προστίθενται στο ρεπερτόριο όταν παρατηρούνται κοινωνικές αλλαγές (ηλεκτρονικές επιστολές) (Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999: 64). Ωστόσο παρατηρείται μια σταδιακή υποχώρηση της κυριαρχίας του γραπτού λόγου, ο οποίος φαίνεται να υποκαθίσταται πολλές φορές από την ευρεία χρήση της εικόνας, ως προϊόν της τεχνολογικής εξέλιξης (τηλεόραση, διαδίκτυο). Λαμβάνοντας υπόψη τις νέες κοινωνικές συνθήκες, η έννοια της πολυτροπικότητας έρχεται να αντιμετωπίσει τα κείμενα όχι ως μονοδιάστατες οντότητες, αλλά ως πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 2001). Το επίπεδο του γραμματισμού μιας κοινωνίας επηρεάζει όχι μόνο το ρεπερτόριο αλλά και την τυπολογία των ειδών της.

Τα βασικότερα και πιο αντιπροσωπευτικά κειμενικά είδη είναι η αφήγηση, η περιγραφή και η επιχειρηματολογία. Παρόλο που στη συνέχεια θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά κάθε είδους <sup>1</sup> ξεχωριστά, η μείξη αυτών των ειδών απαντάται πολύ συχνά, καθώς λίγα είναι τα κείμενα που μπορούν να χαρακτηριστούν αυστηρά περιγραφικά, αφηγηματικά ή επιχειρηματολογικά.

Η αφήγηση αναφέρεται σε παρελθοντικά κυρίως γεγονότα και έχει δυναμικό χαρακτήρα, καθώς αντανακλά την εξέλιξη και τη μεταβολή των γεγονότων. Η αφήγηση χρησιμοποιείται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως το δημοσιογραφικό ρεπορτάζ με το οποίο θα ασχοληθούμε εκτενώς στη διδακτική πρόταση που θα ακολουθήσει, η κατάθεση σε δικαστήριο, η λογοτεχνική εξιστόρηση κλπ. Ωστόσο, το ίδιο αφηγηματικό περιεχόμενο είναι δυνατόν να αποδίδεται με διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, είναι συχνό το φαινόμενο, το εξιστορούμενο περιεχόμενο να αποδίδεται από διαφορετική οπτική γωνία, που σημαίνει διαφορετική επιλογή και αξιολόγηση γεγονότων ανάλογα με την ταυτότητα του αφηγητή- συντάκτη, την κοινωνική του προέλευση, τη γνωστική του συγκρότηση, τη συναισθηματική του φόρτιση, την ιδεολογική του τοποθέτηση κλπ.

Τα βασικά γλωσσικά μέσα της αφήγησης είναι η χρήση συγκεκριμένων χρόνων όπως του αορίστου και του ιστορικού ενεστώτα, χρονικών και αιτιολογικών δεικτών, επιρρημάτων χρόνου και τόπου αλλά και δεικτών όπως το λοιπόν (Αρχάκης, 2005: 103-107).

Η περιγραφή, σε αντίθεση με την αφήγηση, έχει στατικό χαρακτήρα καθώς παρουσιάζει τα αντικείμενά της ουσιαστικά εκτός χρόνου και σύμφωνα με τον Πολίτη η περιγραφή αποδίδει το «είναι» ενώ η αφήγηση το «γίνεσθαι» (Πολίτης, 2001γ). Το κοινό χαρακτηριστικό των δύο κειμενικών ειδών είναι πως ο ρόλος του συντάκτη είναι καταλυτικός, όσον αφορά στο βαθμό της υποκειμενικότητας. Τα πιο χαρακτηριστικά περιγραφικά κείμενα είναι τα επιστημονικά εγχειρίδια, οι μικρές αγγελίες, τα διαφημιστικά φυλλάδια, τα δελτία καιρού, οι εγκυκλοπαίδειες κλπ.

Στην περιγραφή συναντούμε πολύ συχνά τη χρήση του ενεστώτα ως άχρονου χρόνου, τη χρήση ρημάτων όπως το είμαι και έχω, το τρίτο πρόσωπο καθώς και το πρώτο πρόσωπο σε προσωπικές και υποκειμενικές περιγραφές. Κάποιες φορές, για να είναι επαρκής η κατανόηση και παραγωγή περιγραφικών κειμένων, απαιτείται η γνώση ειδικού λεξιλογίου ανάλογα με το περιγραφόμενο θέμα π.χ. λεξιλόγιο σχετικό με τη μετανάστευση. Συχνή επίσης, είναι η χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, αριθμητικών με στόχο τον εμπλουτισμό της περιγραφής. Η μεταφορά και η παρομοίωση εξυπηρετούν τη δημιουργία αίσθησης οικειότητας προς τον αναγνώστη για το περιγραφόμενο αντικείμενο (Αρχάκης, 2005: 108-111).

Ωστόσο, στη γλωσσική διδασκαλία τα κειμενικά είδη δεν μπορούν να προσεγγιστούν μεμονωμένα όπως παρουσιάστηκαν προηγούμενα, καθώς πρέπει να εντάσσονται πάντοτε σε μια ευρύτερη θεματική. Οι θεματικές ενότητες αναφέρονται σε κάποιο κοινωνικό φαινόμενο ή δραστηριότητα π.χ. εκπαίδευση, υγεία, εργασία, τουρισμός, μετανάστευση όπως στη δική μας περίπτωση. Τα διάφορα κειμενικά υποείδη που σχετίζονται με την ίδια θεματική συνιστούν αποικίες ειδών λόγου, καθώς έχουν την ίδια βάση αναφοράς και κοινή «πρώτη ύλη» (Πολίτης, 2004, 138).

Πιο συγκεκριμένα η αποικία ειδών λόγου που αφορά τη θεματική «μετανάστευση» περιλαμβάνει και τα τρία βασικά κειμενικά είδη (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία) και πολλά και διαφορετικά υποείδη όπως: δημοσιογραφικό ρεπορτάζ-άρθρο, διαφήμιση, ενημερωτικό φυλλάδιο-οδηγό, τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ, τηλεοπτική και έντυπη συνέντευξη, πρόσκληση κλπ. Ωστόσο, θεωρήσαμε σκόπιμο να επικεντρώσουμε τη διδασκαλία μας κυρίως σε περιγραφικά και αφηγηματικά άρθρα και ρεπορτάζ αποκλείοντας την επιχειρηματολογία ως πιο σύνθετη δομή συντακτικά και λεξιλογικά.

## **2. Διδακτική εφαρμογή**

### **2.1 Κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο της κοινότητας**

Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Γάβρου, στο νέο οικισμό του Δήμου Κορεστέων του νομού Καστοριάς. Πρόκειται για μια περιοχή παραμεθόρια, κοντά στα σύνορα με την Αλβανία. Προκειμένου να σκιαγραφηθεί η ταυτότητα της σχολικής μονάδας, θα αναφερθούμε αδρομερώς στα γεωγραφικά, κοινωνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της περιοχής, καθώς όλα τα παραπάνω επηρεάζουν καταλυτικά τη γλωσσική ικανότητα και επιτέλεση στην κοινή νεοελληνική και κατ' επέκταση το γνωστικό υπόβαθρο και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Στη

διαπίστωση αυτή οδηγήθηκε από την προηγούμενη σχολική χρονιά, γεγονός που δημιούργησε προβληματισμούς και την ανάγκη για τη δημιουργία ενός διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.

Τα Κορέστεια είναι ένα σύμπλεγμα χωριών που επί επταετίας επιχειρήθηκε να συνενωθούν στο νέο οικισμό. Κάποια από αυτά εγκαταλείφθηκαν σταδιακά καθώς έγιναν σταδιακές μετακινήσεις του πληθυσμού στο νέο οικισμό (Γάβρος, Κραγιώνα, Χαλάρα), ενώ κάποια κατοικούνται ακόμη, κυρίως από ηλικιωμένους (Μελάς, Άγιος Αντώνιος, Μαυρόκαμπος, Μακροχώρι). Κατά το σχολικό έτος 2009-2010 το γυμνάσιο αριθμούσε 18 μαθητές προερχόμενους από το νέο οικισμό, το Μελά αλλά και από δύο χωριά του νομού Φλώρινας, την Κρυσταλλοπηγή, στα σύνορα της Αλβανίας και το Πράσινο. Στο νέο οικισμό λειτουργεί τετραθέσιο δημοτικό σχολείο και στην Κρυσταλλοπηγή μονοθέσιο.

Αναφορικά με τη γλωσσική ταυτότητα των κοινοτήτων προέλευσης των μαθητών, κυρίαρχη γλώσσα στα μεν Κορέστεια είναι μία διάλεκτος σλαβικής προέλευσης με στοιχεία από την τουρκική και την ελληνική, αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής σε αυτή την πολυπολιτισμική περιοχή των Βαλκανίων, στη δε Κρυσταλλοπηγή μια ποικιλία της αρωμουνικής, γνωστής ως βλάχικης. Βέβαια και σε αυτήν την περιοχή, όπως και σε άλλες με αντίστοιχα χαρακτηριστικά, παρατηρείται το φαινόμενο της γλωσσικής μετατόπισης, δηλαδή η μητρική γλώσσα των νεότερων γενεών μετατοπίζεται από τη στιγματισμένη, ασθενή, μειονοτική γλωσσική ποικιλία στη μη στιγματισμένη, κυρίαρχη πρότυπη γλωσσική ποικιλία, εν προκειμένω την κοινή νεοελληνική, για λόγους κοινωνικής ένταξης και κινητικότητας, με τη βοήθεια της κυρίαρχης κουλτούρας, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη εκπαίδευση, τη διοίκηση και τα ΜΜΕ.

Οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου του διδακτικού έτους 2009-2010 είναι 8 και προέρχονται από το νέο οικισμό, το Μελά και την Κρυσταλλοπηγή. Προκειμένου να διερευνηθούν τα κοινωνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, μοιράστηκε ερωτηματολόγιο για τις ομιλούμενες γλώσσες του οικογενειακού περιβάλλοντος, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, την πιθανή διγλωσσία των μαθητών και την στάση τους απέναντι στις ομιλούμενες γλώσσες. Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνεται η γλωσσική μετατόπιση, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι παππούδες-γιαγιάδες χρησιμοποιούν τις διαλεκτικές ποικιλίες, οι γονείς είναι δίγλωσσοι και τα παιδιά χρησιμοποιούν την κοινή νεοελληνική. Οι 2 μαθητές που προέρχονται από την Κρυσταλλοπηγή είναι δίγλωσσοι (κοινή νεοελληνική και βλάχικη), ενώ οι 5 μαθητές είναι παθητικοί δίγλωσσοι και έχουν θετική στάση απέναντι στις διαλεκτικές ποικιλίες. Οι γλωσσικές χρήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το συνομιλητή και το πεδίο χρήσης (περίσταση επικοινωνίας). Δύο μαθήτριες έχουν μητέρα Αλβανίδα, αλλά μόνο η μία μαθήτρια είναι δίγλωσση. Σχετικά με την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων, ο πατέρας είναι κτηνοτρόφος, αγρότης, ξυλουργός, καθαριστής, αγρότης, πυροσβέστης, ενώ η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά ή εργάζεται σε πρόγραμμα στήριξης ηλικιωμένων του Δήμου. Οι μαθητές συμμετέχουν στις γεωργικές και κτηνοτροφικές ασχολίες.

## 2.2 Στοχοθεσία

Βασικοί στόχοι της διδακτικής εφαρμογής ήταν η εξοικείωση με τα κειμενικά είδη της αφήγησης και της περιγραφής και τα υποείδη της ποίησης (μελοποιημένης), της διαφήμισης και του ειδησεογραφικού δημοσιογραφικού λόγου στη θεματική της μετανάστευσης (συνέντευξη, ρεπορτάζ, άρθρο). Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν τα διαφορετικά επίπεδα ύφους (επίσημος και ανεπίσημος προφορικός λόγος, επίσημος γραπτός λόγος) και να παράγουν ειδησεογραφικά άρθρα με συγκεκριμένες παραμέτρους λαμβάνοντας υπόψη την οπτική γωνία (δράστης, θύμα, ουδέτερη στάση) έχοντας κατακτήσει το σχετικό λεξιλόγιο και τις λεπτές διαφορές στο επίπεδο της σημασίας συγγενών λεξικών μονάδων.

Η σημαντικότερη πρόκληση για την προετοιμασία και ανάπτυξη του υλικού ήταν ο συνδυασμός της παραπάνω στοχοθεσίας με τη στοχοθεσία της τρίτης ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου (*Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί*) η οποία περιλαμβάνει, σε συντακτικό επίπεδο, την αναγνώριση και αξιοποίηση των ειδών των ερωτηματικών προτάσεων και τη διάκριση των ευθέων από τις πλάγιες ερωτήσεις στο γραπτό και προφορικό λόγο, την επίγνωση των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στον ευθύ και τον πλάγιο λόγο και τους τρόπους μετατροπής του ενός είδους λόγου στο άλλο. Σε λεξιλογικό -χρηστικό επίπεδο, στόχος είναι η κατανόηση της λειτουργίας της κυριολεξίας και της μεταφοράς στο λόγο. Σκοπός της θεματικής της ενότητας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση του ρόλου που παίζουν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα στις σχέσεις μας με τους άλλους.

Η προσέγγιση των παραπάνω διδακτικών στόχων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα έγινε μέσα από το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε από την ομάδα εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε να καλύψουμε τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος μέσα από ένα πιο επίκαιρο και ευέλικτο υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών με το συγκεκριμένο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον.

## 2.3 Διδακτική πράξη

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε 7 διδακτικές ώρες. Ως αφορμή χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι «Σαν το μετανάστη» (Λιβανελί, Λ. Παπαδόπουλος). Ακολούθησε συζήτηση και εισαγωγή στην έννοια «μετανάστευση» μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών (οικογένεια - συγγενικό περιβάλλον). Στη συνέχεια προβλήθηκε η διαφήμιση του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (ΥΠ.ΕΞ.), έγινε συζήτηση για τα αίτια του φαινομένου, εντοπίστηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές μετανάστη – πρόσφυγα. Ως επόμενη δραστηριότητα ορίστηκε η μελέτη σε ζευγάρια ειδησεογραφικών άρθρων που αναφέρονται σε μετανάστες και ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν το κειμενικό είδος, το θέμα και την οπτική γωνία του συντάκτη (θετική, αρνητική, ουδέτερη). Το τελευταίο στάδιο της κειμενικής επεξεργασίας στοχεύει στην κατανόηση της στάσης του συντάκτη απέναντι στο περιγραφόμενο ή αφηγούμενο γεγονός. Ο εντοπισμός των λεκτικών μέσων με τα οποία εκφράζεται η θετική, αρνητική ή και ουδέτερη στάση είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την κατανόηση του νοήματος που κρύβεται πίσω από τις λέξεις.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα έγινε παρουσίαση των άρθρων κι ακολούθησε συζήτηση από την οποία προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα περισσότερα κείμενα είναι μικτά κειμενικά είδη (αφήγηση και περιγραφή). Οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες

στον εντοπισμό της οπτικής γωνίας του συντάκτη και των κειμενικών ενδεικτών, οπότε η εν λόγω δραστηριότητα έγινε ομαδικά μέσα στην τάξη. Το επόμενο βήμα αυτής της ενότητας ήταν η διάταξη σε λογική σειρά των παραγράφων ενός αφηγηματικού περιγραφικού δημοσιογραφικού άρθρου από το χώρο των ειδήσεων των σχετικών με τους μετανάστες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν τόσο τη χρονική όσο και την λογική διαδοχή γεγονότων αλλά και των προσωπικών απόψεων με τη βοήθεια των κειμενικών δεικτών -εκφράσεων.

Βασικός σκοπός της τρίτης διδακτικής ώρας ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τη μετανάστευση όχι ως ένα παγκόσμιο, «ανοίκειο» φαινόμενο, αλλά ως προσωπική -οικογενειακή «ιστορία» μέσα από βιοματικό τρόπο. Έτσι, προετοιμάστηκαν ομαδικά οι ερωτήσεις για τη συνέντευξη που θα έπαιρναν οι δύο μαθήτριες από τις Αλβανίδες μητέρες τους. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε από τη διδάσκουσα μεταγλώσσα για την παρουσίαση των ειδών των ερωτηματικών προτάσεων στον ευθύ λόγο, ως κεντρικό χαρακτηριστικό του κειμενικού είδους της συνέντευξης. Στη συζήτηση που ακολούθησε, επιχειρήθηκε παρουσίαση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου που προκαλεί τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα.

Την επόμενη διδακτική ώρα, αφού η τάξη άκουσε τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, κατέγραψε στον πίνακα τις απαντήσεις. Η δραστηριότητα αυτή ήταν χρήσιμη για το επόμενο στάδιο, δηλαδή τη μετατροπή της συνέντευξης σε άρθρο, σε προφορικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν την μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν μεταγλωσσικά οι πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Τέλος, επιχειρήθηκε η αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή η αποδόμηση των άρθρων που είχαν εξεταστεί το πρώτο δίωρο και η μετατροπή τους σε συνέντευξη. Ως δραστηριότητα για το σπίτι, ζητήθηκε η μετατροπή της δεύτερης συνέντευξης σε άρθρο.

Την πέμπτη ώρα προβλήθηκε απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ «Βρωμοέλληνες» της σειράς «Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα» (Σ. Κούλογλου), το οποίο αναφέρεται στη ρατσιστική συμπεριφορά που αντιμετώπισαν στην Αμερική οι Έλληνες μετανάστες τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι, από τους κυρίαρχους πληθυσμούς. Οι μαθητές δεν έκρυψαν την έκπληξή τους και τα αμφίθυμα συναισθήματά τους, καθώς συνειδητοποίησαν την εναλλαγή των ρόλων των ατόμων και των ομάδων ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες. Ακολούθησε συζήτηση για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις καταλήγοντας στην παραδοχή ότι όλοι είμαστε «ξένοι» και διαφορετικοί για κάποιους «άλλους».

Την έκτη ώρα δόθηκαν λεξιλογικές ασκήσεις με σκοπό την διάκριση της σημασίας αλλά και της χρήσης των λέξεων που παρουσιάζουν σημασιολογική εγγύτητα, επικεντρώνοντας στο επίπεδο ύφους και την κυριολεκτική και μεταφορική χρήση. Η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε ερμηνείες λέξεων από το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής και ζητήθηκε από τους μαθητές να τις αντιστοιχίσουν με τα λήμματα. Η δεύτερη αφορούσε την παραγωγική διαδικασία δημιουργίας των λέξεων και ο στόχος της ήταν η εύρεση της λέξης με τη βοήθεια της ερμηνείας και με πρώτο συνθετικό το αλλο- και το ετερο-.

Την έβδομη ώρα έγινε ανάγνωση άρθρου που αναφέρεται στο ντοκιμαντέρ «Βρωμοέλληνες». Οι μαθητές πρότειναν τίτλους για το άρθρο και πλαγιότιτλους για τις παραγράφους, εντόπισαν τη μεταφορική χρήση εκφράσεων όπως «αμερικανικό όνειρο», «ρατσιστική θύελλα», «καθυστερημένα στρώματα», «σκόνη της ιστορίας» καθώς και τις πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Ακολούθησε δομική άσκηση για τον έλεγχο κατάκτησης του νέου λεξιλογίου της θεματικής ενότητας. Ολοκληρώσαμε αυτήν την

ενότητα καλώντας τους μαθητές να συντάξουν στο σπίτι ένα ειδησεογραφικό άρθρο αξιοποιώντας τις πληροφορίες που τους είχαν δοθεί για ένα συγκεκριμένο γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες: του θύματος, του δράστη (της αστυνομίας) και μια τρίτη εκδοχή, αυτή της ουδέτερης και αντικειμενικής στάσης. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης των δομών του ειδησεογραφικού άρθρου με προκαθορισμένες παραμέτρους.

## 2.4 Συμπεράσματα - προτάσεις

Κατά τη διδακτική διαδικασία λειτούργησε θετικά η βιωματική συμμετοχή των μαθητών (προετοιμασία, πραγματοποίηση και ακρόαση συνέντευξης), καθώς και η συμμετοχή μελών της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία, η ρητή αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον της ιδιαίτερης πολυγλωσσικής ταυτότητας των μαθητών με συνέπεια την επίγνωση και αποδοχή της. Ειδικότερα παρατηρήθηκε πως η περιγραφική προσέγγιση λέξεων του γραπτού – επίσημου ύφους μέσα από οικείες καταστάσεις συνδεδεμένες με προσωπικές εμπειρίες – «ιστορίες» των παιδιών συμβάλλει καταλυτικά στη διαδικασία κατάκτησης τέτοιου λεξιλογίου. Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν στο επίπεδο του σχεδιασμού, όσο και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι κατά τον εντοπισμό της οπτικής γωνίας στα ειδησεογραφικά άρθρα, οι μαθητές αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες που μπορεί να αποδοθούν στην έλλειψη εμπειρίας και τριβής με τέτοιου είδους «ανάγνωση» κειμένων.

Τέλος από την εμπειρία της εφαρμογής προέκυψε ότι προκειμένου να επιτευχθεί η πρόσληψη του ρατσιστικού λόγου και να αποκτηθεί κριτική επίγνωση, χρειάζεται συστηματικότερη κριτική ανάλυση λόγου, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται οι μαθητές την επιλογή των λεκτικών μέσων όχι ως τυχαία επιλογή, αλλά ως ιδεολογία κρυμμένη πίσω από το λόγο. Αναφορικά με τη διδακτική πράξη, έχει αποδειχτεί πως γίνεται πιο αποτελεσματική όταν το διδακτικό υλικό και οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές, κοινωνικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητικού κοινού, το γνωστικό του υπόβαθρο και το μαθησιακό του επίπεδο. Θεωρούμε πως η παρούσα διδακτική εφαρμογή ενισχύει την άποψή μας ότι είναι εφικτή στη διδακτική πράξη, παρά τους χρονικούς και άλλους περιορισμούς της, η επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος με υλικό που ο διδάσκων/ουσα κρίνει ότι είναι κατάλληλο για το μαθητικό του κοινό.

### Σημείωση:

i Για τις ανάγκες της δικής εργασίας θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά της αφήγησης και της περιγραφής.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α.(2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτης, Π. (2001γ). «Γένη και είδη λόγου». Στο Α. –Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και κείμενο*. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.



Πολίτης, Π. (2004). «Συστημική-λειτουργική γλωσσολογία, αποικίες ειδών λόγου κι ένα παράδειγμα». Στο Περυσινάκης, Ι. Ν. & Τσαγγαλίδης, Α. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 127-147.

(ΥΠΕΠΘ), [www.komnos.edu.gr](http://www.komnos.edu.gr). Θεσσαλονίκη

Πολίτης, Π. (2009). *Διδακτική της γλώσσας και είδη λόγου*, Σημειώσεις σεμιναρίου για τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: ΣΝΕΓ- ΑΠΘ.

Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*: 115–118.

### **Ηλεκτρονικές πηγές διδακτικού υλικού**

#### **Άρθρα**

- Ανατράπηκε το φορτηγό, σκοτώθηκε λαθρομετανάστης

[http://archive.enet.gr/online/online\\_text/c=112,dt=10.10.2007,id=24440608](http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=10.10.2007,id=24440608)

- Άστεγος αλλοδαπός ξυλοκόπησε αστυνομικό

[http://www.protothema.gr/content.php?id=50499&category\\_id=31](http://www.protothema.gr/content.php?id=50499&category_id=31)

- Οικονομικοί μετανάστες δούλεψαν σκληρά και έγιναν εργοδότες

[http://www.alphatv.gr/index.asp?a\\_id=90&news\\_id=39501](http://www.alphatv.gr/index.asp?a_id=90&news_id=39501)

- Όταν οι Έλληνες ήταν ανεπιθύμητοι ξένοι...

<http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=12128&subid=2&pubid=10365005>

- Στο αρχείο ξυλοδαρμός του 17χρονου πρόσφυγα

<http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=503651>

-Στον Εισαγγελέα του Αρείου Πάγου η υπόθεση του θανάτου μετανάστη στη Νίκαια

<http://www.lawnet.gr/news.asp?cat=1&article=19555&ref=rightCol>

#### **Τηλεοπτικό υλικό**

- «Βρωμοέλληνες», «Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα»

<http://www.youtube.com/watch?v=vdAxRjiSmk4>

- Διαφήμιση για τους πρόσφυγες του Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών

[http://www.mfa.gr/www.mfa.gr/Articles/el-GR/ts05082009\\_SB1615.htm](http://www.mfa.gr/www.mfa.gr/Articles/el-GR/ts05082009_SB1615.htm)

### **Abstract**

In the present paper we propose a teaching project which is aimed at secondary school students. The teaching material was developed using the theory of text genres. The theme on which we attempt to approach the textual genres is immigration, racist and anti-racist speech. The purpose of the development of such a teaching material is the familiarization of students with a variety of textual genres and sub-genres of spoken and written speech and the production of the corresponding textual types (oral and written). The material was developed and applied in the third grade of the Junior High School of Gavros, Kastoria, in the section “All equal, all different” of the Modern Greek Language class. The teaching objectives are met both thematically (diversity) and on the morphological- syntax level (types of questions, direct and indirect speech), whilst the distinction of textual genres is a key pillar in the school curriculum. Particularities of the specific school's population include geographic and social isolation, bilingualism of the

students' family and social environment, resulting in limited skills in understanding and production of written speech and the unfamiliarity with the contemporary issues of the urban environment. The conclusions of the implementation and proposals for the use of textual genres in language teaching are presented in this paper.

**Keywords:** text genres, immigration, racist - anti racist speech

**Νίκος Βερβίτης**

Συνεργάτης του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.  
ΜΑ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.  
Αρμενοπούλου 16, 54635 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 6977038302  
e-mail: [vervitis\\_n@yahoo.gr](mailto:vervitis_n@yahoo.gr)

**Μαρία Καπουρκατσίδου**

Συνεργάτις του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.  
ΜΑ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.  
Κολοκοτρώνη 4, 55438 Άγιος Παύλος, Θεσσαλονίκη  
τηλ. 2310212276 & 6972836677  
e-mail: [kap\\_maria@yahoo.gr](mailto:kap_maria@yahoo.gr)

**Χάιδω Χρίστου**

Φιλολόγος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση  
ΜΑ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.  
Χρυσοστόμου Σμύρνης 20, 52100 Καστοριά  
τηλ. 24670 83198 & 6948627852  
e-mail: [odiauxma02@yahoo.gr](mailto:odiauxma02@yahoo.gr)

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**Πρόγραμμα Συνεδρίου**



## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

*Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα  
και εκπαιδευτικές προκλήσεις:  
Πολιτική - Έρευνα - Πράξη*

14-15 Μαΐου 2010

Κεντρικό κτίριο Πανεπιστημίου Αθηνών  
Πανεπιστημίου 30

## Παρασκευή 14 Μαΐου

16.30- 17.30 Εγγραφές συνέδρων

17.30 – 17.50 Έναρξη - Χαιρετισμοί

### ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ I: Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις *Αμφιθέατρο Δρακόπουλου*

Προεδρείο: *Νέλλη Ασκούνη*  
*Ζωή Παπαναούμ*

17.50- 18.10 Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και η μετατροπή της σε εκπαιδευτική πράξη σήμερα, **Άννα Φραγκουδάκη**

18.10- 18.30 «Απειλούμενες» ταυτότητες, **Μιχάλης Δαμανάκης**

18.30- 18.50 Από το jus sanguinis στο jus soli. Η δόμηση του εθνικού εαυτού με αφορμή την πολεμική για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από τους μετανάστες, **Γιώργος Νικολάου**

18.50- 19.30 Συζήτηση

19.30- 20.00 «Γα πρόσωπα των παιδιών είναι πατρίδες»  
Παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού/καλλιτεχνικού προγράμματος από ομάδα μαθητών του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Γέρακα και του Γυμνασίου Κολεγίου Αθηνών.  
Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: **Τριανταφυλλιά Φουντανίδου, Δήμητρα Τράμπα, Ανδριάνα Μεταξά, Παναγιώτης Λουκάτος**

Δεξίωση

Σάββατο 15 Μαΐου

Παράλληλες συνεδρίες

**ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες  
Αμφιθέατρο Δρακόπουλου

Προεδρείο: *Αλεξάνδρα Ανδρούσου*

9.30- 9.45 «Γνωρίζοντας εμένα, αποδέχομαι εσένα»: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, **Μαγδαληνή Καλαθέρη**

9.45- 10.00 «Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί»: ένα πρόγραμμα για την αποδοχή της διαφορετικότητας στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου, **Αγγελική Αρώνη, Βικτωρία Βάρφη**

10.00-10.15 Εναλλακτικές προσεγγίσεις για την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων και αλλοδαπών παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου, **Κοραλλία Αγαπητού, Μαριάνθη Καλαφάτη, Αθηνά Γιότση**

10.15- 10.30 Σχολείο και γονείς: Η περίπτωση του 132<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, **Στέλλα Πρωτονοταρίου, Πέτρος Χαραβιτσιδής**

10.30- 10.45 «Ό,τι φαίνεται διαφορετικό μου μοιάζει», **Δάφνη Σπανού, Ηλίας Χατζηδημήτρης, Νικόλαος Σαλτερής**

10.45- 11.00 Συζήτηση

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Μετανάστευση και εκπαίδευση: κοινωνικές διαστάσεις  
Νέο Αμφιθέατρο

Προεδρείο: *Μαίρη Λεοντίνη*

9.30- 9.45 Αφύπνιση στις έννοιες της Ταυτότητας και της Ετερότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Λέρος, **Μαριαλένα Ξανάκη**

9.45- 10.00 Η εκπαίδευση των νεαρών κρατούμενων στα δημοτικά σχολεία που στεγάζονται εντός των ελληνικών Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων. Μια διδακτική πρόταση μέσα από την πρακτική εφαρμογή, **Ευφροσύνη Παπαδημητρίου**

10.00- 10.15 Μεταναστευτικός μαθητικός πληθυσμός και συγκρότηση εκπαιδευτικού εαυτού: μελέτη περίπτωσης, **Παρασκευή Δεληκάρη**

10.15- 10.30 Πολύδρομο: φέρνοντας την κοινωνία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση στην κοινωνία, **Ρούλα Τσοκαλίδου, Γιώτα Γάτση**

10.30- 11.00 Συζήτηση

11.00-11.30 Διάλειμμα

**ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ II: Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις**  
*Αμφιθέατρο Δρακόπουλου*

**Προεδρείο:** *Ευαγγελία Κούρτη*  
*Ελένη Σπαθάρη*

**11.30- 11.50** Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία, **Αναστασία Κεσίδου**

**11.50- 12.10** Η ετερογένεια των σχολικών τάξεων: εμπόδια και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, **Αλεξάνδρα Ανδρούσου**

**12.10- 12.30** Συζήτηση

**12.30- 13.00** Ζώνη αναρτημένων εργασιών: **Δράσεις σχολείων**

Μια εφαρμογή σχεδίου εργασίας (project) στη διδασκαλία της ιστορίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, **Ασπασία Δέλλιου**

«Εμείς και οι Άλλοι»: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου, *Οι νεκροί περιμένουν* (1959), **Φιλοθέη Κολίτση**

Εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία - Το Λιβυκό και Πολωνικό σχολείο στην καρδιά της Αθήνας, **Αχμέτ Μοαβία - Αναστασία Γεωργίου**

Ένα σύντομο δίγλωσσο εγχειρίδιο Γραμματικής και Συντακτικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως μέσο ευκολότερης προσέγγισης της Ελληνικής Γλώσσας αλλά και ομαλότερης ένταξης των μαθητών στη σχολική κοινότητα, **Δήμητρα Παπανικολάου**

Παιδιά στο δρόμο: οι παρίες της εκπαίδευσης, **Κατερίνα Παπασιμάκη** (σε συνεργασία με την «Άρσις»)

Η Ελένη του Ευριπίδη. Η «ξένη» Ελένη, **Μαρία Τσούμαρη**

**13.00- 13.15** Διάλειμμα

**Παράλληλες συνεδρίες**

<b>ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ</b>	<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</b>
<b>Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες</b> <i>Αμφιθέατρο Δρακόπουλου</i>	<b>(Αναπαρα)στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την πολιτισμική ετερότητα</b> <i>Νέο Αμφιθέατρο</i>
<b>Προεδρείο: Δημήτρης Σκρέτας</b>	<b>Προεδρείο: Ελένη Κατσαρού</b>
<b>13.15-13.30</b> Πώς η Φυσική Αγωγή μπορεί να υποστηρίξει το διαπολιτισμικό πρόταγμα. Μια πρότυπη δράση στο Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου, <b>Αγγελική Αρώνη</b>	<b>13.15- 13.30</b> Οι (αναπαρα)στάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία και οι συνέπειές τους για την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις γλώσσες της μετανάστευσης, <b>Γιώργος Ανδρουλάκης</b>
<b>13.30-13.45</b> Περιφερειακό Δίκτυο Αγωγής Υγείας: “Εμείς” και οι “Άλλοι”, <b>Μαγδαληνή Καλαθέρη, Σωτηρία Τζελφέ – Ανέστη</b>	<b>13.30- 13.45</b> Πρόσληψη θεσμικών κειμένων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από στελέχη της εκπαίδευσης, <b>Χριστίνα Μαλιγκούδη</b>
<b>13.45-14.00</b> Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα πρόγραμμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μέθοδοι και δράσεις, <b>Μαρία Νικοπούλου</b>	<b>13.45- 14.00</b> Παράλληλες πολιτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο μέσα από το παράδειγμα της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά, <b>Άγγελος Χατζηνικολάου</b>
<b>14.00-14.15</b> Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές προτάσεις για το μάθημα της μουσικής. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προβληματισμοί και προοπτικές, <b>Μαριελένα Δανοχρήστου</b>	<b>14.00-14.15</b> «Διαπολιτισμικότητα» και Ξένη Γλώσσα από τη θεωρία στην τάξη, <b>Γιαννούλα Κερκίνοπούλου, Αναστασία Χριστοδούλου</b>
<b>14.15- 14.30</b> Συζήτηση	<b>14.15- 14.30</b> Συζήτηση



**14.30- 15.00 Ζώνη αναρτημένων εργασιών: Ερευνητικές προσεγγίσεις**

Αλλοδαποί χαρισματικοί μαθητές και η παιδαγωγική ευθύνη του σχολείου, **Προκόπης Μανωλάκος**

Ο εκπαιδευτικός ενώπιον της πρόκλησης εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης: η περίπτωση του Προγράμματος Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, **Ευαγγελία Πολυβάκα**

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο: μάθημα πολυπολιτισμικότητας και ανεκτικότητας, **Αγάπη Βιργινία Σπυράτου**

Απόψεις και στάσεις των μαθητών Επαγγελματικού Λυκείου για τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες. Η ανάγκη για συμβουλευτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη σχολική διαδικασία, **Γεώργιος Στάμος, Χρήστος Κουρνιώτης**

Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: εμπειρική προσέγγιση και θεωρητικές προεκτάσεις, **Μαρία Συτζιούκη**

Τα στερεότυπα ως εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, **Ευαγγελία Τσιαβού**

**15.00- 16.00 Ελαφρύ γεύμα**

## Παράλληλες συνεδρίες

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Παρεμβατικές δράσεις στο σχολείο

*Αμφιθέατρο Δρακόπουλου*

Προεδρείο: *Αναστασία Κεσίδου*

**16.00- 16.15** Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης, **Μάρω Δόικου-Αυλίδου, Κατερίνα Δαδάτση**

**16.15- 16.30** Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική στο πλευρό των εκπαιδευτικών, **Ιφιγένεια Γεωργιάδου**

**16.30- 16.45** Κριτική «πολυπολιτισμικότητα» στη σχολική αίθουσα, **Κώστας Θεριανός**

**16.45- 17.00** Τα πολυτροπικά κείμενα ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής διδακτικής. Η εφαρμογή μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης, **Κατερίνα Δημητριάδου, Ευμορφία Ταμτελέν, Ελένη Τσάκου**

**17.00- 17.15** Συζήτηση

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Εκπαίδευση και ρόλος των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο

*Νέο Αμφιθέατρο*

Προεδρείο: *Βασίλης Τσάφος*

**16.00- 16.15** Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο. Από την επιμόρφωση στη διδακτική πράξη, **Μαρίνα Πετρονότη, Άννα Τριανταφύλλου**

**16.15- 16.30** Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και το σχολείο, **Γεωργία Σταυρίδου-Bausewein**

**16.30- 16.45** Συνεργασία γονιών αλλοδαπών μαθητών και νηπιαγωγών στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, **Ελένη Τρίγκα**

**16.45- 17.15** Συζήτηση

**17.15- 17.30** Διάλειμμα

**ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**  
**Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και καινοτομίες**  
*Αμφιθέατρο Δρακόπουλου*

Προεδρείο: *Παρασκευάς Γιαλούρης*  
*Βασιλική Τσέλιου*

- 17.30- 17.45 Διευκόλυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής τάξης. Μια μεταμοντέρνα προσέγγιση, **Κατερίνα Αλεξανδρή, Δημήτρης Μπάσογλου**
- 17.45- 18.00 Καλλιέργεια στο σχολείο της δεξιότητας της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στους μαθητές ως απαραίτητης δεξιότητας ζωής για το εργασιακό περιβάλλον του μέλλοντος, **Χρήστος Κουρνιώτης, Γεώργιος Στάμος**
- 18.00- 18.15 Το έξυπνο κλειδί για την πόρτα της Αγοράς Εργασίας...Απόκτηση δεξιοτήτων, **Παναγιώτα Φραγκουλίδου**
- 18.15- 18.30 Τα κειμενικά είδη στη γλωσσική διδασκαλία: Η μετανάστευση και ο ρατσιστικός λόγος ως θεματική, **Νίκος Βερβίτης, Μαρία Καπουρκατσίδου, Χάιδω Χρίστου**
- 18.30- 19.00 Συζήτηση- συμπεράσματα

Δήξη

## Συμμετέχοντες

Αγαπητού Κοραλλία, διευθύντρια Παπαδάκειο Νηπιαγωγείου  
Αλεξανδρή Κατερίνα, υποψήφια διδάκτωρ Α.Π.Θ.  
Ανδρουλάκης Γιώργος, αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου  
Θεσσαλίας  
Ανδρούσου Αλεξάνδρα, επίκουρη καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Αρώνη Αγγελική, διδάκτωρ, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής  
(Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου)  
Ασιούνη Νέλλη, επίκουρη καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Βάρφη Βικτωρία, διδάκτωρ, διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου  
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου  
Βερβίτης Νίκος, εκπαιδευτικός στο ΣΝΕΓ του Α.Π.Θ.  
Γάτση Γιώτα, καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας  
Γεωργιάδου Ιριγένεια, διευθύντρια Κέντρου Ελληνικού Πολιτισμού  
Γεωργίου Αναστασία, Φιλολόγος  
Γιαλούρης Παρασκευάς, Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής &  
Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Αττικής  
Γιότση Αθηνά, νηπιαγωγός (Παπαδάκειο Νηπιαγωγείο)  
Δαδάτση Κατερίνα, ψυχολόγος  
Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης  
Δανοχρήστου Μαριελένα, καθηγήτρια Μουσικής-κοινωνιολόγος (46<sup>ο</sup>  
Γυμνάσιο Αθηνών)  
Δεληκάρη Παρασκευή, ειδική επιστήμων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και  
στο Διδασιαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών  
Δέλλιου Ασπασία, φιλόλογος (Γυμνάσιο Αξίουπολης)  
Δημητριάδου Κατερίνα, επίκουρη καθηγήτρια Π.Δ.Μ.  
Δόικου-Αυλίδου Μάρω, επίκουρη καθηγήτρια Α.Π.Θ.  
Θεριανός Κώστας, διδάκτωρ, εκπαιδευτικός  
Καλαθέρη Μαγδαληνή, εκπαιδευτικός, υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Δ/σης  
Π.Ε. Ν. Εύβοιας

Καλαφάτη Μαριάνθη, νηπιαγωγός (Παπαδάκειο Νηπιαγωγείο)  
Καπουρατσίδου Μαρία, εκπαιδευτικός στο ΣΝΕΓ του Α.Π.Θ.  
Κατσαρού Ελένη, επίκουρη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης  
Κερκινπούλου Γιαννούλα, σχολική σύμβουλος Γερμανικής Γλώσσας  
Κεσίδου Αναστασία, επίκουρη καθηγήτρια Α.Π.Θ.  
Κολίτση Φιλοθέη, ειδικός επιστήμων Α.Π.Θ.  
Κουρνιώτης Χρήστος, φιλόλογος (1<sup>ο</sup> Επαγγελματικό Λύκειο Άνω Λιοσίων)  
Κούρη Ευαγγελία, αναπληρώτρια καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Λεοντίνη Μαίρη, επίκουρη καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Λουκάτος Παναγιώτης, καθηγητής Υποκριτικής - Αυτοσχεδιασμού  
(Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα)  
Μαλιγκούδη Χριστίνα, διδάκτωρ, εκπαιδευτικός στο ΣΝΕΓ του Α.Π.Θ.  
Μανωλάκος Προκόπης, σχολικός σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Μεταξά Ανδριάνα, φιλόλογος (Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα)  
Μοαβία Αχμέτ, πρόεδρος Ελληνικού Φόρουμ Μεταναστών  
Μπάσογλου Δημήτρης, ψυχολόγος  
Νικολάου Γιώργος, επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Νικοπούλου Μαρία, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (Διαπολιτισμικό  
Γυμνάσιο Ευόσμου)  
Ξενάκη Μαριελένα, καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας  
Παπαδημητρίου Ευφροσύνη, δασκάλα  
Παπαναούμ Ζωή, καθηγήτρια Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.  
Παπανικολάου Δήμητρα, φιλόλογος (46<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών)  
Παπασιμάκη Κατερίνα, δασκάλα (8 Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας)  
Πετρονάτη Μαρίνα, διευθύντρια ερευνών ΕΚΚΕ  
Πολυβάκα Ευαγγελία, φιλόλογος  
Πρωτονοταρίου Στέλλα, δασκάλα (132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών)  
Σαλτερής Νικόλαος, σχολικός σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Σικρέτας Δημήτρης, Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής &  
Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Αττικής  
Σπαθάρη-Μπεγλίτη Ελένη, σχολική σύμβουλος Φιλολόγος

Σπανού Δάφνη, δασκάλα (50ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά)  
Σπυράτου Αγάπη Βιργινία, καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας  
Στάμος Γεώργιος, εκπαιδευτικός / γιατρός (1<sup>ο</sup> Επαγγελματικό Λύκειο  
Άνω Λιοσίων)  
Σταυρίδου-Bausewein Γεωργία, διδάσκουσα στο Hochschule  
München: Interkulturelles Lernen  
Συτζιούκη Μαρία, ειδική επιστήμων Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
Ταμτελέν Ευμορφία, φιλόλογος  
Τζελέφ-Ανέστη Σωτηρία, εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας  
Δ/νσης Π. Ε. Ν. Εύβοιας  
Τράμπα Δήμητρα, καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής (Γυμνάσιο Κολεγίου  
Αθηνών)  
Τριανταφύλλου Άννα, σχολική σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας  
Τρίγκα Ελένη, σχολική σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής  
Τσάκου Ελένη, φιλόλογος  
Τσάφος Βασίλης, λέκτορας ΕΚΠΑ

Τσέλιου Βασιλική, διευθύντρια 46<sup>ο</sup> Γυμνασίου Αθηνών  
Τσιαβού Ευαγγελία, ειδική επιστήμων ΕΑΠ  
Τσοκαλίδου Ρούλα, επίκουρη καθηγήτρια Α.Π.Θ.  
Τσούμαρη Μαρία, φιλόλογος (Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου)  
Φραγκουδάκη Άννα, ομότιμη καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Φραγκουλίδου Παναγιώτα, κοινωνιολόγος, υπεύθυνη ΓΡΑΣΕΠ  
(2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού)  
Φυντανίδου Τριανταφυλλιά, καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής (Καλλιτεχνικό  
Γυμνάσιο Γέρακα)  
Χαραβιτσίδης Πέτρος, δάσκαλος (132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών)  
Χατζηδημήτρης Ηλίας, διευθυντής 50<sup>ο</sup> Δημοτικού Σχολείου Πειραιά  
Χατζηνικολάου Άγγελος, σχολικός σύμβουλος Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης  
Χριστοδούλου Αναστασία, επίκουρη καθηγήτρια Α.Π.Θ.  
Χρίστου Χάιδω, Φιλόλογος (Γυμνάσιο Γάβρου)  
Χρυσοφίδης Κώστας, Καθηγητής ΕΚΠΑ

**Επιστημονική Επιτροπή**

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Νέλλη Ασκούνη

Ελένη Κατσαρού

Αναστασία Κεσίδου

Γιώργος Νικολάου

Ζωή Παπαναούμ

Ελένη Σπαθάρη

Βασίλης Τσάφος

Βασιλική Τσέλιου

**Γραμματεία**

Σοφία Φαντζίκου

**Ιστοσελίδα**

[web.auth.gr/paratiritirio](http://web.auth.gr/paratiritirio)

**Ηλεκτρονική διεύθυνση**

[paratiritirio@edlit.auth.gr](mailto:paratiritirio@edlit.auth.gr)

**Χορηγός**

Ένωση Ελλήνων Φυσικών