

Παντελής Γεωργογιάννης
Επιμέλεια

**Οργάνωση και Διοίκηση
της Εκπαίδευσης
Διαπολιτισμικότητα
και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα**

16^ο Διεθνές Συνέδριο
Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013

Τόμος Ι

Πάτρα 2013

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Διεύθυνση: Οδός Αρχιμήδους, Κτίριο 7
Πάτρα, 26110
Τηλ: +30 2610 969715 / 969615
Fax: +30 2610 996252 / 431326
<http://www.kedek.gr>
E-mail: gpant@otenet.gr, georgog@upatras.gr

Τίτλος : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, Τόμος Ι

Εκτύπωση: TYPOCENTER, Νεκτάριος Σαραντίδης,
Κανάρη 28, Πάτρα.
Τηλ./Fax: +30-2610-341635

ISBN:
SET:

σ.σ. 602, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Επιστημονική Επιτροπή

Πρόεδρος:

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Μέλη:

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Χατζησαββίδης Σωφρόνης, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Γκόβαρης Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φυριππής Εμμανουήλ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μάγος Κωνσταντίνος, Λέκτορας ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπάρος Βασίλειος, Λέκτορας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Φρανκφούρτης

Οργανωτική Επιτροπή

Πρόεδρος:

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αντιπρόεδρος:

Χαμηλομάτη Παρασκευή, Φιλόλογος, Δ/τρια 2ου Λυκείου Άρτας, Διδάκτωρ Παιδαγωγικών

Γραμματεία:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής

Ταμίας:

Ορφανίδη Ιουλία, Εκπαιδευτικός, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ

Μέλη:

Αθανασέλου Αργυρώ, Φοιτήτρια Φιλολογίας

Βασιλείου Νικολίτσα, Φιλόλογος, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ

Γούλα Γλυκερία, Εκπαιδευτικός

Κουνέλη Βασιλική, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Μάγκου Κατερίνα, Εκπαιδευτικός

Σωτήρου Βασιλική-Δήμητρα, Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Φούκα Καλλιόπη, Εκπαιδευτικός

Χουρμουζιάδου Χαρίκλεια - Μαρία, Εκπαιδευτικός

Δακτυλογραφήσεις & Επεξεργασία σε Η/Υ

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιεχόμενα

Πρόλογος	11
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	15
Το φαινόμενο του πρώιμου γάμου και οι συνέπειες στην εκπαίδευση των τσιγγανόπαιδων της Τρανσυλβάνιας, Κεντρική Ρουμανία. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μειονοτικές εμπειρίες, συναντώντας τους Ρομά της Τρανσυλβάνιας. <i>Βελέντζα Χριστίνα</i>	17
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες: Διαμορφώνοντας Νέες Ταυτότητες στο Χώρο και στο Χρόνο <i>Εμμανουηλίδου Σοφία</i>	32
“Εμείς” και οι “άλλοι” στο ίδιο σχολείο (Ο ρόλος των εκπαιδευτικών) <i>Καπράνος Σταύρος Αθ.</i>	44
Η διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο νηπιαγωγείο: Απόψεις φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης <i>Καραστεργίου Αγορή – Μάγος Κώστας</i>	51
Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας <i>Κέγκου Όλγα - Νικολάου Γεώργιος</i>	62
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική πράξη στην Ελλάδα <i>Κώτση Κωνσταντίνα – Νικολάου Γεώργιος</i>	75
Απόψεις και στάσεις των εν δυνάμει Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη (πορίσματα έρευνας σε φοιτητές) <i>Λεζέ Ευαγγελία – Μανιάτης Παναγιώτης</i>	86

«Στον ωκεανό, χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης <i>Μάγος Κώστας</i>	102
Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής ή εθνοτικής καταγωγής των μαθητών. <i>Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα</i>	111
Ρατσισμός και αντιρατσιστική εκπαίδευση <i>Παπασπύρου Αικατερίνη - Νικολάου Γεώργιος</i>	126
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο: Ο Διαπολιτισμικός ρόλος των Νηπιαγωγών <i>Τάσση Χριστίνα - Νικολάου Γεώργιος</i>	138
Στάσεις, απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις εθνικές γιορτές του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου και ο ρόλος των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές <i>Τόκας Δημήτριος</i>	150
Η εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της ετερότητας: Το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα <i>Φραγκουλίδου Παναγιώτα</i>	162
Διαδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο-παράδειγμα καλής πρακτικής, μέσα από τη μουσειακή αγωγή. <i>Χαρομένον Ζωή - Νικολάου Γεώργιος</i>	181
Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία	193
Αυτοεκτίμηση εμφανισιακών χαρακτηριστικών πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών <i>Γεωργογιάννης Παντελής - Γούλα Γλυκερία</i>	195
Αυτοεκτίμηση συναισθημάτων πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών <i>Γεωργογιάννης Παντελής - Μάγκου Κατερίνα</i>	209
Κίνητρα, επιδόσεις και προσαρμογή πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο. <i>Ορφανίδη Ιουλία - Χουρμουζιάδου Χαρίκλεια Μαρία - Γεωργογιάννης Παντελής</i>	219
Αυτοεκτίμηση Προσωπικών Ιδιοτήτων Μαθητών Πολιτισμικά Διαφορετικών Ομάδων <i>Γεωργογιάννης Παντελής - Σωτήρου Βασιλική Δήμητρα</i>	238

Διαπολιτισμικότητα και έμφυλες διακρίσεις	253
Τα δικαιώματα πάνε στο Νηπιαγωγείο: Μία διδακτική παρέμβαση <i>Κρεμμύδα Κωνσταντίνα - Στεργίου Αθήνα</i>	255
Διδάσκοντας για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από ιστορικά γεγονότα: το εβραϊκό Ολοκαύτωμα και μερικές προτεινόμενες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του <i>Μητσοπούλου Ευτυχία</i>	266
Η διαμόρφωση ηθικής συνείδησης και η προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πλαίσιο του μαθήματος Ελληνική Γλώσσα-Λογοτεχνία: μελέτη περίπτωσης <i>Μπαμπάλης Θωμάς - Κοντούβελα Χριστίνα</i>	278
Διαπολιτισμικότητα και Θρησκευτικότητα	289
Οι δυνατότητες προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου <i>Καδριγιαννόπουλος Γεώργιος - Καρβούνη Ελένη - Πουλιανίδης Κωνσταντίνος</i>	291
Η αξία της θρησκευτικής διάστασης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. <i>Μπαλτατζής Δημήτριος - Μπαλτατζή Ελένη</i>	301
Η αξία της διαθεματικής προσέγγισης της θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο. <i>Μπαλτατζής Δημήτριος - Μπαλτατζή Ελένη</i>	312
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στο μάθημα των Θρησκευτικών <i>Σαργιαννίδου Όλγα-Ευτυχία</i>	320
Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση	333
Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ως εργαλεία για την προώθηση της διγλωσσίας και της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους: Η περίπτωση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος “Kids2Write” <i>Αργυροπούλου Χριστίνα</i>	335
Η Σχολική Οργάνωση της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. <i>Παπαζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος</i>	345

Εξετάζοντας την επίδραση της διγλωσσίας στη δυσλεξία: μια εμπειρική μελέτη.	359
<i>Πρέντζα Αλεξάνδρα - Πρέντζα Φωτεινή</i>	

Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση	370
<i>Τσιούλη Κασσιανή - Νικολάου Γεώργιος</i>	

Διδασκαλία και διδακτική γλώσσας	385
---	-----

Ταξινόμηση και λειτουργία των χρονικών επιρρηματικών της νέας ελληνικής	387
<i>Vounchev Boris</i>	

Σώματα Κειμένων και γλωσσοδιδασκτική: Η περίπτωση του 2 ^{ου} Σ.Δ.Ε. Λάρισας	397
<i>Μάνη Αναστασία</i>	

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο: προβληματισμοί – προοπτικές	410
<i>Νικολάου Γεώργιος - Λάμπρος Ιωάννης</i>	

Ενίσχυση των στρατηγικών ανάγνωσης: Μια διδακτική παρέμβαση	422
<i>Τσιούλης Αλέξιος</i>	

Σενάριο διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου στην Α' Δημοτικού σε διαπολιτισμικό περιβάλλον.	431
<i>Χειλάκη Αγγελική - Καψάλη Μαργαρίτα</i>	

Διδασκαλία ξένων γλωσσών	441
---------------------------------	-----

Παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας: ένα εκπαιδευτικό σενάριο	443
<i>Κεραμίδα Αρετή - Τσιπλακίδης Ιάκωβος</i>	

Αναλυτικά Προγράμματα της πρώτης Ξένης Γλώσσας του Δημοτικού στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μια συγκριτική προσέγγιση.	453
<i>Κρητσωτάκη Καλλιόπη - Σπανάκη Ειρήνη</i>	

3.Θεωρία περί κράτους	455
Επιδιώκοντας την ενθάρρυνση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσα από το μάθημα της αγγλικής γλώσσας: Προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος για το δημοτικό.	465
<i>Αίτσα Μαρία</i>	

Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο	477
<i>Μορφίδης Κωνσταντίνος - Καδριαννόπουλος Γεώργιος</i>	

Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ελληνικών τραγουδιών σε Ελληνικά Σχολεία του εξωτερικού <i>Πανδής Παντελήμων Γ.</i>	487
Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια έρευνα στα βιβλία Αγγλικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο <i>Ποζουκίδης Νικόλαος</i>	498
7. Συμπεράσματα	507
Ο Ρόλος της Κινητροποίησης στην Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας: Παράγοντες και Στρατηγικές Ενίσχυσης των Κινήτρων-μια Ερμηνευτική Προσέγγιση <i>Τζώτζου Μαρία</i>	510
Ενεργοποίηση των κινήτρων για μάθηση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και αυτοεκπληρούμενη προφητεία <i>Τσιπλακίδης, Ιάκωβος - Κεραμίδα Αρετή</i>	523
Απόψεις καταρτιζόμενων σε σχέση με τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση. Η περίπτωση του προγράμματος «Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης» στις Κλειστές Φυλακές Αγίου Στεφάνου Πάτρας <i>Φραγκούλης Ιωσήφ - Καμίση Ελισάβετ</i>	533
Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης	545
Η αντίληψη για τον άνθρωπο στις στερεότυπες παρομοιώσεις με πάγιο συστατικό το ζώο στη νεοελληνική και στη βουλγαρική γλώσσα <i>Galina Bruseva - Mariyana Kartalova</i>	547
Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: Η Αλιόνα, ο Αστζέντ, η Μόζγκαν, ο Μίκο, η Πινάρ, ο Αχμέτ, η Νίνα, ο Ντεμίρ... “τι δουλειά έχουν” στην Ελλάδα; <i>Αθανασία Αγγέλη</i>	557
1. Εισαγωγή	557
Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μουσουλμανόπαιδες <i>Κουνέλη Βασιλική - Γεωργογιάννης Παντελής</i>	571
Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο εξωτερικό: τα μαθήματα ελληνικών στις Volkshochschulen (Λαϊκά Πανεπιστήμια) της Γερμανίας <i>Κωνσταντίνος Οικονόμου</i>	582

Πρόλογος

Μετά από 16 χρόνια οργάνωσης του συνεδρίου φαίνεται ότι η προβληματική πάνω στο θέμα είναι ανεξάντλητη. Καθώς στόχος του συνεδρίου δεν είναι μόνο να δώσει ένα βήμα σε νέους και καταξιωμένους επιστήμονες, αλλά παράλληλα να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίθηκε σκόπιμο να διαφοροποιηθεί κατά πολύ τόσο ο τίτλος του συνεδρίου όσο και κάποιες από τις θεματικές του. Αυτό συμβαίνει γιατί τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της μετανάστευσης και των συγκρούσεων που αυτή προκαλεί, στο βαθμό μάλιστα που να σχετίζονται αρκετές φορές και με την ίδια την ύπαρξη και εφαρμογή της δημοκρατίας, μιας λέξης που αναφέρεται σπάνια στον δημόσιο διάλογο για την παράνομη μετανάστευση και πρέπει να επανεξεταστεί σε σχέση με τον ορισμό της ταυτότητας και της αξίας των ανθρώπων. Εδώ μάλιστα δεν πρέπει να γίνει απολύτως καμία έκπτωση διότι τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να είναι σεβαστά στη διαφορετικότητά τους, με βάση τις αρχές της ισοπολιτείας και πάντοτε στο πλαίσιο σεβασμού της έννομης τάξης κάθε χώρας προορισμού. Άλλωστε ο βαθμός ουσιαστικού σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια χώρα αντικατοπτρίζει και το επίπεδο δημοκρατίας της.

Με το τέλος του υπαρκτού σοσιαλισμού και στη συνέχεια την παγκοσμιοποίηση επήλθε η ελεύθερη διακίνηση των κεφαλαίων και των αγαθών, ενώ δε συνέβη το ίδιο και δεν μπορούσε να συμβεί, με τις μετακινήσεις των πληθυσμών, εντός-εκτός των ορίων μεγάλων πολυεθνικών συγκροτημάτων, όπως π.χ. της Ε.Ε. Το γεγονός αυτό ωστόσο έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία κινήτρων για μετακινήσεις από αφρικανικές και ασιατικές κυρίως χώρες προς χώρες της Ε.Ε., με βασικούς αποδέκτες αυτών των μεταναστευτικών ρευμάτων την Ισπανία, την Ιταλία και την Ελλάδα.

Οι χώρες που πρωτοστάτησαν υπέρ της παγκοσμιοποίησης, μεταξύ των οποίων και οι χώρες της Ε.Ε., φαίνεται ότι δεν έλαβαν υπόψη τους το ενδεχόμενο πληθυσμιακών μετακινήσεων προς αυτές. Στην πορεία, οι εξουσίες των χωρών της κεντρικής Ευρώπης, για να διασφαλίσουν τις χώρες τους από την εισροή μεταναστών, συμφώνησαν μαζί με τις γειτονικές χώρες της Ε.Ε. που δέχονται μετανάστες (π.χ. την Τουρκία) να χορηγείται άσυλο, εάν το δικαιούνται, σε εκείνους που έρχονται στις περιφερειακές χώρες της Ε.Ε.

(π.χ. στην Ελλάδα), σε διαφορετική περίπτωση να απελαύνονται στις χώρες προέλευσης, έστω και αν οι μετανάστες ζητούν να μεταβούν σε άλλη χώρα της Ε.Ε.

Έτσι, ενώ από την Ελλάδα δεν μπορούν να μετακινηθούν μετανάστες προς την Ε.Ε. και η χώρα μας θα όφειλε να τους χορηγήσει άσυλο ή να τους επιστρέψει στις χώρες προέλευσης, και παρόλο που η συμφωνία αυτή εκ μέρους της χώρας μας τηρείται, δηλαδή δεν προωθεί τους μη νόμιμους μετανάστες προς την κεντρική Ευρώπη, εντούτοις δεν μπορεί να τους επιστρέψει στις χώρες προέλευσής τους γιατί εκείνες δεν εφαρμόζουν τη συμφωνία που υπέγραψαν.

Το γεγονός αυτό της μη τήρησης των συμφωνηθέντων εκ μέρους των χωρών προέλευσης των μη νόμιμων μεταναστών σε συνδυασμό με την αδιαφορία της Ε.Ε. για τα τεκταινόμενα στο συγκεκριμένο θέμα στις χώρες υποδοχής, συντέλεσε στο να γίνει η χώρα μας η «χωματερή» της λαθρομετανάστευσης.

Επιπλέον δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι, η Ελλάδα ως χώρα με περίπου 3.500 χλμ. παράκτιων περιοχών, τις μεγαλύτερες από οποιαδήποτε άλλη χώρα της Ευρώπης και με 3000 νησιά, τα περισσότερα από οποιαδήποτε άλλη χώρα της Ευρώπης, αδυνατεί να διαφυλάξει τα σύνορά της απέναντι στην άσφογη λειτουργία των κυκλωμάτων της λαθρομετανάστευσης που εισπράττουν δισεκατομμύρια από τους απελπισμένους συνανθρώπους μας που αναζητούν μια καλύτερη μοίρα. Τους φέρνουν στα νησιά, βυθίζουν τα καράβια και οι ελληνικές λιμενικές αρχές απλά τους συλλέγουν, κάτι που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν και πράγματι το κάνουν, σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες.

Από την άλλη πλευρά, η ελληνική κυβέρνηση δεν είναι άμοιρη ευθυνών για αυτή την κατάσταση γιατί:

1. δεν φρόντισε να θέσει έγκαιρα το θέμα των μη νόμιμων μεταναστών σε συνεργασία με τις υπόλοιπες χώρες στην Ε.Ε.
2. δεν κατήγγειλε στην Ε.Ε. τις χώρες που δεν τηρούν τη συμφωνία
3. ουσιαστικά δεν αντιμετώπισε το θέμα καθώς, ενώ διατυμπανίζει ότι έχει την καλύτερη μεταναστευτική πολιτική της Ευρώπης, κατά βάθος παραμένει μέχρι σήμερα παθητικός παρατηρητής.

Δηλαδή ποιο είναι το περιεχόμενο αυτής της μεταναστευτικής πολιτικής όταν:

1. κανείς δε γνωρίζει στη χώρα αυτή πόσοι είναι οι νόμιμοι μετανάστες ενώ έχει ακουστεί από τα ΜΜΕ και η πιο ακραία εκδοχή, ότι δηλαδή 150.000 παράνομοι μετανάστες εισέρχονται κάθε χρόνο στη χώρα, άρα 1.500.000 σε δέκα χρόνια, άρα σύνολο μεταναστών 2.500.000 – 3.000.000.
2. κανείς δεν γνωρίζει αν τα τελευταία 5 χρόνια υπάρχει καν πολιτική για τη μετανάστευση
3. κανείς δε γνωρίζει τί θα γίνει με τα μεγάλα γκέτο της δυστυχίας των Πατρών, των Αθηνών και άλλων περιοχών της χώρας
4. κανείς δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί την τετραετία 1990-1994 συνέβη το ίδιο ακριβώς με ό, τι συμβαίνει από το 2004 έως σήμερα, δηλαδή όπως τότε είχαμε ανεξέλεγκτη εισροή μη νόμιμων μεταναστών στην Ελλάδα, έτσι συμβαίνει και σήμερα.

Έπρεπε να ενισχυθεί η δύναμη του ακροδεξιού ελληνικού κόμματος για να αρχίσει τόσο η κυβέρνηση όσο και τα άλλα ελληνικά κόμματα να ασχοληθούν με το θέμα;

Το δίλημμα σήμερα δεν είναι ο εξισλαμισμός της Ευρώπης ή ο εξευρωπαϊσμός

του ισλαμισμού, αλλά αφενός το τί θα κάνουμε με τα εκατομμύρια των μη μόνιμων μεταναστών που εισρέουν καθημερινά σε χώρες της Ε.Ε., η δυστυχία των οποίων ενδεχομένως είναι μεγαλύτερη στην Ε.Ε. από ό, τι αν παρέμεναν στην πατρίδα τους, και αφετέρου πώς θα αποφύγουμε την περίπτωση της επέκτασης αυτής της δυστυχίας στους γηγενείς πληθυσμούς.

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν προϋποθέσεις για ανεξέλεγκτες καταστάσεις στις χώρες μας και θέτουν υπό αίρεση βασικές αρχές της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Και η λύση δεν μπορεί να δοθεί από πουθενά αλλού, παρά μόνο από τις Βρυξέλλες, αφού και οι υπόλοιπες χώρες της Ε.Ε. αναγνωρίσουν ότι το πρόβλημα αυτό της χώρας μας και των άλλων χωρών της νότιας Ευρώπης είναι και δικό τους πρόβλημα. Ο δρόμος για μια κοινή ευρωπαϊκή πολιτική μετανάστευσης είναι μακρύς και δύσκολος, αλλά η αρχή έχει γίνει. Είναι έκδηλη η ανάγκη για περαιτέρω και καλύτερο συντονισμό και συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, με τους διεθνείς οργανισμούς αλλά και με τις χώρες προέλευσης μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων, για την επιτυχή αντιμετώπιση σημερινών και μελλοντικών προκλήσεων σε θέματα σεβασμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ασφάλειας.

Παντελής Γεωργγιάννης

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το φαινόμενο του πρόιμου γάμου και οι συνέπειες στην εκπαίδευση των τσιγγανόπαιδων της Τρανσυλβανίας, Κεντρική Ρουμανία. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μειονοτικές εμπειρίες, συναντώντας τους Ρομά της Τρανσυλβανίας.

Βελέντζα Χριστίνα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί μια ανάλυση στο φαινόμενο του πρόιμου γάμου στις παραδοσιακές Ρομά κοινότητες της Τρανσυλβανίας, Κεντρική Ρουμανία. Η συλλογή των δεδομένων προέρχεται από επιτόπιες συναντήσεις με φορείς της τοπικής κοινωνίας, κοινωνίας των πολιτών, κομμάτων και αντιπροσώπους παραδοσιακών Ρομά κοινοτήτων. Επιχειρείται να περιγραφεί το φαινόμενο, τα αίτια και οι συνέπειες αυτού στην εκπαίδευση μέσω δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Η καταγραφή έγινε τη περίοδο Φεβρουάριο-Ιούλιο 2012 και ο τόπος διεξαγωγής ήταν η πόλη Tîrgu Mureș, Τρανσυλβανία αφού εκεί συναντάται ο μεγαλύτερος αριθμός παραδοσιακών Γκαμπόρ Ρομά που ακόμη εφαρμόζουν το γάμο ανηλίκων.

Summary

This research attempts to analyze the phenomenon of early marriage in traditional Roma communities in Transylvania, Central Romania. The collection of data derived from field meetings with representatives from local authorities, civil society, political parties and representatives of traditional Roma communities and local schools. It is attempted to describe the phenomenon, its causes and consequences in education drop-out of Roma children. The data collection took place during the period February-July 2012 and the venue was the town of Tîrgu Mureș, since the largest number of traditional Gabor Roma who still apply early marriages can be found there.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση ασχολείται με το φαινόμενο του πρόιμου γάμου στις παραδοσιακές Ρομά κοινότητες της περιοχής της Τρανσυλβανίας¹, Ρουμανία και τη σύνδεσή του με την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης που συχνά παρατηρείται. Τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί κατόπιν

¹ Η Τρανσυλβανία, ή Τρανσυλβάνια, ή Έρντελ, ή Ζίμπενμπουργκεν είναι σπουδαία ιστορική ορεινή περιοχή της Ρουμανίας που τα όριά της αποτελούν προς Βόρεια και Ανατολικά τα Καρπάθια Όρη, Νότια οι Τρανσυλβανικές Άλπεις και Δυτικά τα όρη Μπιχόρ. Το όνομα Τρανσυλβανία σημαίνει «πέρα από το δάσος». Με το όνομα αυτό αναφέρεται για πρώτη φορά σε κείμενα του 12ου αιώνα (μ.Χ.). Ιστορικά η Τρανσυλβανία υπήρξε αρχικά βασίλειο των Δακών που άκμασε περί τον 1ο αιώνα π.Χ. Τον 9ο αιώνα την περιοχή κατέλαβαν οι Μαγυάροι (Ούγγροι) οι οποίοι και εδραιώθηκαν μόνιμα στην περιοχή. Το 1241 η Τρανσυλβανία κατακλύστηκε για μικρό χρονικό διάστημα από την επιλεγόμενη Χρυσή Ορδή των Μογγόλων, Τατάρων. Από τον 11ο αιώνα μέχρι τον 16ο αιώνα φαίνεται να είναι ενσωματωμένη στην Ουγγαρία. Από τον 16ο μέχρι το 17ο αιώνα περιήλθε στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Συγκεκριμένα το 1600 αποτελούσε Ηγεμονία με τις άλλες δύο όμορες τη Μολδαβία (ανατολικά) και την Βλαχία (νότια). Στα τέλη του 17ου αιώνα προσαρτήθηκε ξανά στην Ουγγαρία και το 1918 περιήλθε τελικά στην Ρουμανία. Παραδοσιακή πρωτεύουσα της Τρανσυλβανίας είναι η Κλουζ-Ναπόκα, σημαντικότερες άλλες πόλεις αυτής είναι η Μπρασόβ, η Σιμπιού και η Χουνεντοάρα. Κύριες εθνότητες της περιοχής είναι κατά μεγαλύτερο ποσοστό οι Ρουμάνοι των οποίων έπονται οι Ούγγροι, οι Ρομά και οι Γερμανοί.

<http://www.romaniatourism.com/medieval.html>, <http://www.cultura.ro/>, <http://www.guv.ro/>, <http://clujnapoca.ro/en>

εμπειρικής επιτόπιας έρευνας που διενεργήθηκε κατά τη περίοδο Φεβρουάριος-Ιούλιος 2012 στη περιοχή της Τρανσυλβάνιας, Κεντρική Ρουμανία με βάση τη πόλη Tvrugu Mureș. Ο οργανισμός με τον οποίο συνεργάστηκα για τη συλλογή των δεδομένων είναι η M.K.O Liga Proeuropa². Η έρευνα είναι αποτέλεσμα της επαφής μου με τις τοπικές κοινότητες και τους φορείς της περιφέρειας Mureș αφού είχα τη δυνατότητα να τους επισκεφθώ σε σημαντικές πόλεις της περιοχής της Τρανσυλβάνιας όπως Tvrugu Mureș, Sighișoara, Alba Iulia, Brașov, Sibiu, καθώς και τη ρουμάνικη πρωτεύουσα, Βουκουρέστι και να συνομιλήσω με εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, κοινωνίας των πολιτών, καθώς και εκπροσώπους των Ρομά κοινοτήτων.

2. Οι Ρομά παραδοσιακές κοινότητες στη περιοχή της Τρανσυλβάνια

Το φαινόμενο του γάμου ανηλίκων το οποίο εξετάζεται με τη παρούσα μελέτη αφορά κυρίως στις παραδοσιακές Ρομά κοινωνίες που ζουν στη περιοχή της Τρανσυλβάνιας και ανέρχονται περίπου σε 20% (7.000 οικογένειες) όλης της κοινότητας των Ρομά που βρίσκονται στη Ρουμανία³, και αφορά κυρίως τη κοινότητα των Καλνταράσι⁴ (Ρουμανόφωνοι) και Γκαμπόρ⁵ (Ουγγρόφωνοι). Ο γάμος λαμβάνει χώρα με τη διενέργεια ενός εθιμοτυπικού

2 Η Liga Proeuropa ιδρύθηκε στις 30 Νοεμβρίου 1989, μετά την πτώση του καθεστώτος Τσαουσέσκου και είναι από τις πρώτες M.K.O στη Ρουμανία. Από την ίδρυσή της έχει χρηματοδοτηθεί από 20 διεθνείς δωρητές κατά το παρελθόν, συμπεριλαμβανόμενης και της Ε.Ε., αποτελεί τον σημαντικότερο οργανισμό σε όλη την χώρα με κύριο τομέα ενασχόλησης την προώθηση της συμμετοχικής δημοκρατίας, την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κατάρριψη στερεότυπων επί τη βάση εθνοτικών ή θρησκευτικών διαφορών, την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας και την προώθηση του διαλόγου σε πολυπολιτισμικές περιοχές της Ρουμανίας, όπως η περιοχή της Τρανσυλβάνιας. Πρόεδρος και από τους ιδρυτές του οργανισμού είναι η κα Smaranda Enache, γνωστή για τις ακτιβιστικές τις δραστηριότητες και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη Ρουμανία, παλαιότερα ασχολήθηκε ενεργά με την διπλωματία και την πολιτική. Υπήρξε Πρέσβειρα της Ρουμανίας στην Φινλανδία και την Εσθονία. Για περισσότερες πληροφορίες συμβουλευτείτε τις ιστοσελίδες: www.smarandaenache.ro, <http://www.proeuropa.ro/>

3 Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους και τους αρχηγούς των κοινοτήτων της Ρουμανίας εκτιμάται ότι ο συνολικός αριθμός των Ρομά δεν ξεπερνά το 1,5-2 εκ. (9,22% του συνολικού πληθυσμού της Ρουμανίας, ανεπίσημη καταγραφή) και αυτό τους κάνει να αποτελούν την δεύτερη μεγαλύτερη εθνική μειονότητα μετά τους Ούγγρους της Τρανσυλβάνιας.

4 Το όνομα Kalderash (Cȕldȕrari στα Ρουμάνικα, Kalderash στη γλώσσα των Ρομά, кѣлѣр (Kotlyary) στα Ουκρανικά and Кѣлѣрѣрѣ (Kelderary) στα Ρωσικά παραπέμπει στη λατινική λέξη caldaria=καρδάρια παραπέμποντας στο επάγγελμα που χαρακτήριζε την πλειοψηφία αυτής της ομάδας (γανωματής, χαλκωμάτας, επιδιορθωτής μεταλλικών σκευών). Ο αριθμός τους εκτιμάται σε 200.000 άτομα στην Ρουμανία. Μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες μετακινήθηκαν από την Ρουμανία στην περιοχή της Ουκρανίας. Είναι γνωστοί για τις παραδοσιακές φορεσιές που μέχρι σήμερα φορούν σε όλη τη περιοχή της Τρανσυλβάνιας (χαρακτηριστικές φούστες με έντονο κόκκινο χρώμα για τις γυναίκες).

5 Οι Γκαμπόρ έχουν την πατρίδα τους στην περιοχή που διενεργήθηκε η έρευνα, στην πόλη Tvrugu Mureș (Marosvasarhely στα Ουγγρικά), Mureș στην Τρανσυλβάνια. Η μητρική τους γλώσσα είναι τα Ουγγρικά, διακρίνονται για την ενασχόλησή τους με την τέχνη και το εμπόριο, που περνιέται από γενιά σε γενιά. Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η επιρροή της Νεο-Προτεσταντικής Εκκλησίας στις δοξασίες τους. Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε εδώ: <http://romafacts.uni-graz.at/index.php/culture/culture-3/the-gabor-in-transylvania--romania> Άλλες ομάδες Ρομά που συναντώνται στη Ρουμανία είναι: οι Aurari (χρυσοχόοι), Argintari (αργυροχόοι), Argamari (γανωματής), Cocalari, Cyrgmidari (κατασκευαστές τούβλων), Covatari, Cositorari (κατασκευαστές κόσκινων), Cyrbunari, Fierari (σιδεράδες), Florarii (ανθοπώλες), Gunoiari (μεταφορές σκουπιδιών), Cehara, Corturarii (Ρομά που ζουν σε σκηνές), Corsarii (πλέκτες καλαθιών), Cosarii (καθαριστές καμινάδων), Lemnari (ξυλουργοί), Lingurari, Lygiei, Geambagii/Lovari, Myturarii (καθαριστές), Pieptȕnari (κατασκευαστές χτένας), Penari (αυτοί που προσθέτουν φτερά κοτόπουλου), Rudarii, Racarii (αυτοί που πλένουν τα καβούρια), Olynari (κατασκευαστές πλακιδίων), Telanii (Patavara), Ursari, Cȕldȕrari (Kaldarashi), Μουσουλμάνοι Ρομά Τουρκικής καταγωγής, μάντις, θεραπευτές, αυτοδίδακτοι βιολιστές, , τεχνίτες (Meseriaĭii), Romungre.

τελετουργικού που σε νομικό επίπεδο δεν έχει καμία ισχύ αφού απογορεύεται από τη Ρουμάνικη νομοθεσία⁶, αποτελεί ένα είδος “προγαμιαίας σύμβασης” μεταξύ των οικογενειών.

Ο γάμος περιλαμβάνει την “υπόσχεση” που δίδεται μεταξύ των οικογενειών, συνήθως όταν τα παιδιά βρίσκονται στην ηλικία των 2-8 ετών με την προσδοκία ο γάμος να τελεστεί σε ηλικία 12-13 για τα νεαρά κορίτσια και ηλικία 13-15 για τα νεαρά αγόρια. Μεταφραζόμενα σε νομικούς όρους, θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια μορφή υποσχετικής δικαιοπραξίας χωρίς παραγωγή εννόμων συνεπειών.

Στο μεσοδιάστημα, το νεαρό κορίτσι ζει με την οικογένεια του μελλοντικού συζύγου προκειμένου να συνηθίσουν να ζουν μαζί και να προετοιμαστούν για το μελλοντικό κοινό έγγαμο βίο τους. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι εκπρόσωποι των κοινοτήτων των Ρομά, τα δύο παιδιά μεγαλώνουν “σαν αδέρφια” και γίνονται αγαπητά από την οικογένεια του νεαρού αγοριού. Συνήθως τα νεαρά κορίτσια, αποκτούν το πρώτο τους τέκνο κατά το πρώτο χρόνο του γάμου, στην ηλικία των 14-16 ετών. Ο κύριος λόγος που υποστηρίζεται ως θεσμός είναι η βαρύτητα που δίνει η κουλτούρα των Ρομά στην αγνότητα της γυναίκας, σε συνδυασμό με τη μικρότερη αναπαραγωγική της περίοδο, σε σύγκριση με εκείνη των αντρών, και της ανισότητας που υπάρχει μεταξύ των δύο φύλων μέσα στη κοινότητα που είναι πατριαρχικά δομημένη.

3. Το θεσμικό πλαίσιο στην Ρουμανία

Συναντώντας τον κ. Florin Hajnal, τοπικό εκπρόσωπο της Ρομά κοινότητας στη πόλη Tvrugu Murel υποστήριξε τα εξής “τα πιο μεγάλα επιτεύγματα για τη Ρομά κοινότητα μπορεί να υλοποιηθούν στο τοπικό επίπεδο” υπογραμμίζοντας το σημαντικό ρόλο που έχει η αντιπροσώπευση των Ρομά σε τοπικό επίπεδο μέσα στα πλαίσια του αποκεντρωμένου διοικητικού συστήματος όπως αυτό ισχύει στις περιφέρειες της Ρουμανίας.

Η υλοποίηση της Εθνικής Στρατηγικής που αφορά στο πλάνο ενσωμάτωσης της Ρομά κοινότητας στη Ρουμανία (2012-2020)⁷ και η οποία βασίζεται ταυτόχρονα στις αρχές που εκπροσωπούν οι Ρομά κοινότητες και στις θεμελιώδεις ελευθερίες που κατοχυρώνονται από διεθνή και ευρωπαϊκά νομικά κείμενα στα οποία η Ρουμανία είναι συμβαλλόμενο μέρος⁸ είναι καίριας σημασίας. Ωστόσο, όπως ισχυρίζονται τοπικά εκλεγμένοι εκπρόσωποι της Ρομά κοινότητας η υλοποίησή της είναι σαφώς ανεπαρκής από τις κεντρικές αρχές εφόσον πολλοί στόχοι δεν έχουν ακόμη εκπληρωθεί. Αυτό οφείλεται στη διακριτική ευχέρεια των τοπικών αρχών και δημάρχων να υλοποιήσουν

6 Η νομοθεσία της Ρουμανίας απαγορεύει την τέλεση του γάμου μεταξύ ανηλίκων εκτός από την περίπτωση που υπάρχει συναίνεση των κηδεμόνων και ιατρική βεβαίωση από την αρμόδια διεύθυνση κοινωνικής πρόνοιας, όπου κατ’εξαίρεση γάμος μπορεί να τελεστεί στην ηλικία των 16 ετών. (άρ. 4, ν. 4/1953 του Κώδ. Οικογενειακού Δικαίου). Άλλες απαγορευτικές διατάξεις περιλαμβάνονται στα άρθρ. 48, 49 του Συντάγματος, άρθρ. 198-99 του Κώδ. Ποινικού Δικαίου (1997), άρθρ. 1,3,4, 101 του Κώδ. Οικογενειακού Δικαίου (1993).

7 Ολόκληρο το κείμενο βρίσκεται εδώ: http://www.anr.gov.ro/docs/Strategie_EN.pdf

Έκθεση επισκόπησης της Εθνικής Στρατηγικής για την Ενσωμάτωση των Ρομά στη Ρουμανία: <http://amalipe.com/files/publications/Monitoring.pdf>

8 Η Ρουμανία υπέγραψε και επικύρωσε την Διεθνή Σύμβαση κατά των ρατσιστικών διακρίσεων (1965), το Πρωτόκολλο 12 της Ε.Σ.Δ.Α του Συμβουλίου της Ευρώπης, την Διεθνή Σύμβαση για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού (επικύρωση στις 28.09.1990), καθώς και την Διεθνή Σύμβαση εξάλειψης διακρίσεων κατά των γυναικών.

<http://www.mae.ro/en/taxonomy/term/634/1>, http://www.mae.ro/sites/default/files/file/tratate/tratate_multilaterale_1930_2011.pdf, <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/Listestats.asp?Po=Rom&Ma=999&Cm=17&Cl=Eng>

επαρκώς ό,τι προβλέπεται στην Εθνική Στρατηγική.

Η σύσταση φορέων που έχουν επισημώς αρμοδιότητα να εφαρμόσουν πολιτικές και προγράμματα για τη πρόληψη του φαινομένου του πρώιμου γάμου είναι όμως ένα θετικό βήμα για τους Ρομά της Ρουμανίας. Οι αρμόδιοι φορείς είναι η Εθνική Αρχή για την Προστασία της Οικογένειας και τα Δικαιώματα των Παιδιών⁹, η Εθνική Υπηρεσία για τους Ρομά¹⁰, το Υπουργείο Εκπαίδευσης σε συνεργασία με την Επιθεώρηση Σχολείων σε τοπικό επίπεδο¹¹, το Υπουργείο Δημόσιας Υγείας¹² και το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης¹³.

4. Ο πρώιμος γάμος ως μορφή βίας κατά των γυναικών και των παιδιών στην Ρουμανία¹⁴

Είναι αποδεκτό από αρκετούς εκπροσώπους της Ρουμάνικης επιστημονική κοινότητας ότι το φαινόμενο του πρώιμου γάμου έχει κοινωνική χροιά στις παραδοσιακές Ρομά κοινότητες όπου εμφανίζεται. Όπως σημειώνει η Δρ. Enicf Vincze, Καθηγήτρια σε

9 Υλοποίηση του Προγράμματος “Υπεύθυνη οικογένεια για τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών” στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος σχετικά με την προστασία και την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού όπως προβλέπεται στην Εθνική Στρατηγική για την Ενσωμάτωση των Ρομά, επικύρωση με την Υπ. Απόφαση Νο 860/2008.

10 Η Εθνική Υπηρεσία είναι το επίσημο διοικητικό όργανο που αντιπροσωπεύει τους Ρομά σε εθνικό επίπεδο σε όλη τη Ρουμανία και έχει νομική προσωπικότητα. Η Υπηρεσία ιδρύθηκε το 2004 και έχει 41 παραρτήματα, ένα για κάθε Νομαρχία με έδρα την πρωτεύουσα κάθε νομού. Η Υπηρεσία έχει 23 άτομα μόνιμο προσωπικό και πολλούς εθελοντές, σχεδόν τα μισά από τα άτομα που απασχολούνται σε αυτή είναι τσιγγάνικης καταγωγής. Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε εδώ: www.anr.gov.ro

11 Υλοποίηση στρατηγικών σε τοπικό επίπεδο, πρόγραμμα “Όλοι πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, όλοι πηγαίνουν στο σχολείο” με στόχο την εξάλειψη φαινομένων εγκατάλειψης του σχολείου απευθυνόμενο σε 420 περιθωριοποιημένες κοινότητες, με υψηλό αριθμό Ρομά σε αγροτικές περιοχές και κωμόπολεις. Άλλα προγράμματα μεγάλης κλίμακας είναι το “Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας”, “Σχολείο μετά το Σχολείο” και “Το Σχολείο της Πεθεράς”.

12 Το Υπουργείο υλοποιεί προγράμματα και καμπάνιες που στόχο έχουν τη συμβουλευτική και ευαισθητοποίηση σε περιπτώσεις ανεπιθύμητων τοκετών ή τοκετών από ανήλικα κορίτσια. Δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά δεδομένα για την εθνοτική καταγωγή αυτών των κοριτσιών ή τις αιτίες.

13 Συχνά τα μέσα ενημέρωσης σε συνεργασία με το Υπ. Δημόσιας Διοίκησης αποτέλεσαν το κίνητρο ώστε πρώιμοι γάμοι να μη λάβουν τελικά χώρα κατόπιν συνδρομής της δημοτικής αστυνομίας.

14 Το αρμόδιο όργανο να κρίνει επί των περιπτώσεων της ρατσιστικής βίας είναι το Εθνικό Συμβούλιο καταπολέμησης της ρατσιστικής βίας (NCCD). Ωστόσο δεν έχει αρμοδιότητα να κρίνει υποθέσεις ενδοοικογενειακής βίας. Οι αγωγές των Ρομά πολιτών για περιπτώσεις ρατσιστικής βίας φθάνουν σε ποσοστό 20-25% (2011) και το 95% υποβάλλονται μέσω Μ.Κ.Ο που αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των Ρομά σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Οι κυρώσεις που επιβάλλονται έχουν τη μορφή χρηματικού πρόστιμου (μέχρι 6.000RON=1.400 ευρώ σε περίπτωση που θίγονται τα συμφέροντα ιδιωτών και 8.000RON=1.800 ευρώ όταν θίγονται τα συμφέροντα μιας ολόκληρης κοινότητας). Στις περιπτώσεις που η απόφαση δεν εκτελείται ο ενάγων μπορεί να προσέλθει στα αστικά δικαστήρια και να διεκδικήσει αποζημίωση ανάλογη της προκληθείσας βλάβης. Η έκδοση της απόφασης προβλέπεται μέσα σε 90 ημέρες από την υποβολή της καταγγελίας. Περισσότερες πληροφορίες εδώ: <http://www.cncd.org.ro/?language=en>, <http://www.errc.org/en-search-results.php?mcountry=173&mtheme=1&marea=1&mkeyword=early+marriage+&ok=OK>.

Ενημερωτικό σημείωμα της Liga Proeuropa για το φαινόμενο του πρώιμου γάμου ως μορφή βίας κατά των γυναικών και των παιδιών της Ρουμανίας απευθυνόμενο στον οργανισμό Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των γυναικών: www.ecpi.ro/wp-content/uploads/2012/08/CSW_Communication_ECPI_RomaniCRIS_PROEUROPE-League_Romania_2012.pdf

Ετήσια έκθεση της Μ.Κ.Ο Romani Criss με έδρα το Βουκουρέστι για τις περιπτώσεις ρατσιστικής βίας κατά των Ρομά στη Ρουμανία, υποβολή στο Συμβούλιο Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε, Παγκόσμια Περιοδική Επισκόπηση: http://www.romanicroiss.org/PDF/Written%20submission%20UPR%20Romania_Romani%20CRISS.pdf

θέματα γένους και μειονοτήτων στο Πανεπιστήμιο BabeI-Bolyai, Ινστιτούτο Ιουδαϊκών Σπουδών και ανάλυσης γένους¹⁵, Κλουζ-Ναπόκα (Cluj-Napoca) “το φαινόμενο του πρώιμου γάμου συνδέεται άμεσα με την κοινωνική δομή της Ρομά κοινότητας καθώς και τις υπάρχουσες συνθήκες διαβίωσης, τη φτώχεια και το κοινωνικό αποκλεισμό που υπάρχει σε αρκετές Ρομά κοινότητες. Ένας άλλος λόγος που προτιμάται από τα νέα κορίτσια είναι η θέληση τους να αποδεσμευτούν από την οικογένειά τους και να αποκτήσουν περισσότερο κύρος με το να γίνουν από νεαρά κορίτσια ώριμες γυναίκες.” Επιπλέον, ο πρώιμος γάμος είναι σωστότερο να εξετάζεται κατά περίπτωση αφού δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε κοινότητας Ρομά. Πιο ορθό είναι να υποστηριχθεί ότι υπάρχει αιτιώδης συνάφεια μεταξύ του φαινομένου και της εγκατάλειψης του σχολείου σε προ-εφηβική ηλικία. “Αυτα τα δύο λειτουργούν αθροιστικά, πάνε χέρι με χέρι” όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δρ. Vincze.

Το φαινόμενο του γάμου ανηλίκων αναδεικνύει και μια άλλη πτυχή στις παραδοσιακές Ρομά κοινότητες, αφού αναδεικνύει το τρόπο με τον οποίο ένα μέρος των Ρομά γυναικών μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενου φυλετικού στιγματισμού και κοινωνικού αποκλεισμού για το λόγο ότι είναι γυναίκες. Αυτό και μόνο είναι αρκετό προκειμένου μέρος των Ρομά νεαρών κοριτσιών να αποτελέσουν αντικείμενο διακρίσεων και αποκλεισμού ακόμα και από τα άτομα της ίδιας της κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Η συνάντησή μας με τη κα Maria Koreck, Προέδρου της Μ.Κ.Ο-Διαπολιτισμικού Κέντρου για τους Ρομά στη κοινότητα Targu MureI¹⁶, Divers¹⁷ καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: “Το φαινόμενο του γάμου ανηλίκων αφορά σε ένα μόνο μέρος της Ρομά κοινότητας που συναντάται στη περιοχή της Τρανσυλβάνιας. Η γενικότητα ότι ο γάμος ανηλίκων αφορά όλους της Ρομά που κατοικούν στη Ρουμανία είναι λανθασμένη και πρέπει να θεωρείται αναχρονιστική. Καλό είναι να αποφεύγονται τέτοιου είδους διατυπώσεις εφόσον τέτοιου είδους απόψεις συμβάλλουν στην ενδυνάμωση στερεότυπων για τους Ρομά. Ο γάμος ανηλίκων βασίζεται στις υπάρχουσες αρχές και αξίες της Ρομά κοινότητας και των ομάδων των Ρομά που ακόμη πιστεύουν σε αυτό το θεσμό σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά των Ρομά έτσι προστατεύονται από τρίτους και κατά συνέπεια συμβάλλει στη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας και ομοιογένειας. Το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού, αποτελεί ωστόσο αλληλένδετο παράγοντα με τη τέλεση του γάμου.”

Αντιπρόσωποι Μ.Κ.Ο¹⁸ που δραστηριοποιούνται ενεργά στην προστασία των δικαιωμάτων των Ρομά νεαρών κοριτσιών και γυναικών που έχουν αποτελέσει θύματα κακοποίησης, ρατσισμού ή ενδοοικογενειακής βίας αναφερόμενοι στο πρώιμο γάμο ως παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού και εγκατάλειψης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγουν: “Ο πρώιμος γάμος συμβολίζει τις δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος αφού εναγκαλίζει δύο στοιχεία : από τη μια την επιτακτική ανάγκη προστασίας των παιδιών που εξαναγκάζονται σε πρώιμο γάμο και από την άλλη την αναδυόμενη ανάγκη σεβασμού

15 Η Δρ. Vincze συμμετέχει ενεργά στη συγγραφή των περιοδικών εκδόσεων που αφορούν σε θέματα προστασίας και κατοχύρωσης δικαιωμάτων των Ρομά γυναικών χρηματοδοτούμενες από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Οι περιοδικές εκδόσεις βρίσκονται στην ιστοσελίδα: <http://www.femrom.ro/> www.glor.ro

16 Πολιτιστικές πληροφορίες για την πόλη στο παρακάτω σύνδεσμο: <http://www.romaniatourism.com/targu-mures.html>

17 Ο επίσημος ιστότοπος του οργανισμού είναι: <http://www.divers.org.ro/>

18 Οι επίσημοι ιστότοποι των οργανισμών είναι: www.Romacenter.ro www.Edrc.ro www.romanicriss.org

στις αξίες και τα ήθη της Ρομά κοινότητας.”

Από τα παραπάνω θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό μέσω του υγιούς διαλόγου να πεισθούν οι αρχηγοί της κοινότητας ώστε να μην επιτρέπονται οι γάμοι μεταξύ παιδιών κάτω των 18 ετών που συνέπειες έχουν την εγκατάλειψη του σχολείου αλλά και την απόκτηση παιδιών από παιδιά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συνεχή διάλογο και εκπαίδευση των κοινοτήτων καθώς και με διαρκή συντονισμό των επίσημων φορέων σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.

Η άποψη ότι οι παραδοσιακές Ρομά κοινότητες συνδέουν την έννοια αυτού του γάμου με την προσκόλληση σε παραδοσιακές αξίες της κοινότητας που μπορεί να διασφαλίσει μια υγιή και σταθερή ζωή στο νέο ζευγάρι εκφράζεται και από τον Πρόεδρο της Μ.Κ.Ο Pakiv¹⁹ με κύριο έργο την προώθηση των δικαιωμάτων των Ρομά στην περιοχή Alba Iulia, που αποτέλεσε την πρώτη επίσημη πρωτεύουσα της Τρανσυλβάνιας. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι ο γάμος ανηλίκων είναι ένα όχημα υποστήριξης των ισχυρών και πολλές φορές εύπορων οικογενειών της κάθε κοινότητας με αποτέλεσμα την διατήρηση της ισχύος και του ονόματος τους μέσα στη κοινότητα. Η άρνηση των παραδοσιακών Ρομά να υιοθετήσουν αξίες και αρχές του σύγχρονου κόσμου, όπως ισχύει για τη πλειοψηφία των Ρομά στη Ρουμανία που έχουν επιλέξει την ενσωμάτωση και τον εκμοντερνισμό, και να συνεχίζουν να ζούν σε μία “παράλληλη κοινωνία” είναι μία συνειδητή επιλογή τους.

Κατόπιν συνομιλίας μας με τον Καθηγητή Ανθρώπινων Δικαιωμάτων-Θέματα Γένους και Μειονοτήτων στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο του Βουκουρεστίου, Δρ. Gabriel Andreescu²⁰ συμπεραίνουμε ότι είναι πραγματικά δύσκολο για τις νεαρές Ρομά να απελευθερωθούν και να ξεφύγουν από τις παραδόσεις που τους επιβάλλονται, όπως είναι ο γάμος ανηλίκων και αυτό προκύπτει και από την ελλειπή παροχή παιδείας στους πληθυσμούς των παραδοσιακών Ρομά που πολλές φορές, αν και ζουν μαζί με τους τοπικούς πληθυσμούς της Ρουμανίας, η ενσωμάτωση τους στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές είναι δύσκολη.

Παρατηρείται το φαινόμενο να εκδικάζονται υποθέσεις που τιμωρούν τους αυτουργούς (κηδεμόνες ή ενήλικους συζύγους) των γάμων ενώπιον της Ρουμάνικης δικαιοσύνης αλλά αυτές είτε αποσιωπούνται είτε δεν εκτελούνται επισήμως με αποτέλεσμα οι υπεύθυνοι να ξεφεύγουν της δικαιοσύνης. Το τμήμα Πολιτικών Επιστημών έχει διενεργήσει εκτεταμένη έρευνα πάνω στη θεματική αυτή με συντονιστή το Δρ. Andreescu.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει από την συζήτηση με το Δρ. Andreescu είναι ότι “το επιχείρημα ότι ένας τέτοιου είδους γάμος προστατεύει κατά μία έννοια τη σωματική και πνευματική ακεραιότητα του νεαρού κοριτσιού, μέσω της διατήρησης της

19 Pakiv στη Ρομανί γλώσσα σημαίνει εμπιστοσύνη, σεβασμός. Περισσότερες πληροφορίες για τον οργανισμό στην ιστοσελίδα: <http://pakiv.ro/>

20 Ο Δρ. Gabriel Andreescu είναι Ρουμάνος πολιτικός επιστήμονας, ακτιβιστής που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και λέκτορας σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, μειονοτήτων, θρησκευτικής ελευθερίας στο Πανεπιστήμιο του Βουκουρεστίου. Είναι ο εκδότης του περιοδικού για θέματα ανθρώπινων δικαιωμάτων Noua Revista de Drepturile Omului, προηγουμένως Revista Romana de Drepturile Omului. Περισσότερες πληροφορίες υπάρχουν στην ιστοσελίδα:

http://en.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Andreescu
<http://www.ujmag.ro/reviste/noua-revista-de-drepturile-omului>

παρθενίας του δεν πρέπει να θεωρείται ορθό”. Συνεχίζει λέγοντας ότι το επιχείρημα αυτό είναι στρεβλό “αφού ο πρώιμος γάμος αποτελεί το όχημα ώστε το νεαρό κορίτσι να είναι πιο εύκολα χειραγωγήσιμο και να υπόκειται στην εξουσία του μελλοντικού συζύγου ή της οικογένειάς του, υπακούοντας χωρίς αντιρρήσεις και αναλαμβάνοντας τα συζυγικά του καθήκοντα σύμφωνα με τις παραδόσεις της φυλής”.

5. Η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός πρότυπου για τους Ρομά νέους

Ο Rudy Moca²¹, Ρομά καλλιτέχνης, ηθοποιός και διανοούμενος που προωθεί τη τέχνη, ποίηση και κουλτούρα των Ρομά της Ρουμανίας, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, αποτελεί πρότυπο για τους νέους Ρομά στη περιφέρεια MureI. Ο ίδιος αποτελεί γνήσιο παράδειγμα για τις Ρομά κοινότητες με τις οποίες διατηρεί μία σημαντική σχέση αφού διαπρέπει σε αυτό που έχει επιλέξει να κάνει, τη προώθηση της Ρομά τέχνης, μέσα και έξω από τα σύνορα της Ρουμανίας. Άρρηκτα δεμένος με τη Ρομανί κουλτούρα, προωθεί τη Ρομανί γλώσσα στη Ρουμανία που ολοένα εκλείπει²², σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τις τοπικές-διεθνείς Μ.Κ.Ο που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της θέσης των Ρομά στη περιοχή, και εκφράζει τη περηφάνια του που είναι Ρομά. Δηλώνοντας ότι οι νέοι των κοινοτήτων χρειάζονται σωστά πρότυπα προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους και να πάψουν να νιώθουν κατώτεροι συγκριτικά με τους εξω-κοινοτικούς (gadjo, gadjie, gajo)²³ θεωρεί ότι η εκπαίδευση και η αμοιβαία κατανόηση αξιών είναι η χρυσή τομή προκειμένου οι Ρομά κοινότητες να διεκδικήσουν ένα πιο ελπιδοφόρο μέλλον στη ρουμάνικη κοινωνία.

Η Mihaela Kovacs, Ουγγρο-Ρομανικής καταγωγής, ως κοινωνική λειτουργός-Πρόεδρος του Ιδρύματος Beraca²⁴ με στόχο την ενδυνάμωση των δικαιωμάτων των γυναικών και την πρόληψη της ενδοοικογενειακής βίας, και έχοντας εργαστεί στενά με τις γυναίκες πολλών παραδοσιακών κοινοτήτων στη περιοχή της SighiIoara²⁵, Τρανσυλβάνια τονίζει ότι οι καμπάνιες ευαισθητοποίησης που η ίδια ηγείτο έχουν προσφέρει χρήσιμες

21 Ο επίσημος ιστότοπος του Ρομά καλλιτέχνη είναι: <http://rudymoca.blogspot.ro>

22 Σύμφωνα με ένα γνωστό απόφθεγμα της τσιγγάνικης παράδοσης “Το κάθε πουλί πεθαίνει με τη δική του γλώσσα”. Η Ρομανί γλώσσα είναι η γλώσσα των Ρομά, είναι ινδοευρωπαϊκής προέλευσης και συγγενεύει με γλωσσικές διαλέκτους της Ινδίας. Σε όλη την Ευρώπη έχουν διαμορφωθεί πολλές τοπικές διάλεκτοι, επηρεασμένες από τις τοπικές γλώσσες. Διαδικτυακή εκμάθηση της Ρομανί γλώσσας προσφέρεται στην ιστοσελίδα: <http://www.divers.org.ro/asociatia-divers/proiecte/cisper/curs->

23 Ο όρος τσιγγάνος προέρχεται από τον ελληνικό όρο αθίγγανος, ατσίγγανος που σημαίνει ανέγγιχτος και πιθανώς προέρχεται από την ονομασία της κατώτερης ινδουιστικής κάστας, από την οποία πιθανολογείται ότι προήλθαν οι Ρομά και ετυμολογείται από το στερητικό α- και το ρήμα θιγγάνω, δηλαδή αγγίζω. Διαφορετικά συναντώνται ως Ρομά (Ρομ=άνδρας, σύζυγος), Κατσιβελοι, Σίντηδες. Ο όρος που χρησιμοποιήθηκε εδώ σημαίνει το τρίτο πρόσωπο που είτε δεν ανήκει στην εθνότητα των Ρομά, είτε ανήκει αλλά δεν γνωρίζει και δεν ζει σύμφωνα με τα ήθη και τους κανόνες των Ρομά και γι’ αυτό θεωρείται “ξένος” στην κοινότητα (gadjo, gadgie, gajo).

24 Ινστιτούτο Ανατολικής Ευρώπης για την αναπαραγωγική υγεία και την προώθηση των δικαιωμάτων των γυναικών κατά της ενδοοικογενειακής βίας με έδρα την πόλη Tvrugu MureI: <http://www.eeirh.org>

<http://wearsinternational.com/index.php/wears-beraca/beraca/mihaela-kovacs>
<https://www.unfpa.org/public/publications/pid/386>

25 Η SighiIoara είναι γνωστή μεσαιωνική πόλη της Τρανσυλβάνιας και το ιστορικό της κέντρο συμπεριλαμβάνεται στη λίστα μνημείων παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO. Θεωρείται η γενέτειρα του Κόμη Δράκουλα. Περισσότερες πληροφορίες εδώ: <http://www.romaniatourism.com/sighisioara.html>

συμβουλές σε θέματα υγείας, κοινωνικής ισότητας, καταπολέμησης κάθε μορφής βίας (σωματικής, ψυχολογικής, λεκτικής), καθώς και σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Αρκετές Ρομά γυναίκες που ζουν σε παραδοσιακές κοινότητες της περιοχής Sighișoara έχουν ευαισθητοποιηθεί αποκτώντας γνώσεις και πρακτικές συμβουλές για υψηλότερη αυτοεκτίμηση προκειμένου να μπορούν να επιβιώσουν αξιοπρεπώς στις παραδοσιακές κοινότητες με κύριο γνώρισμα τους την πατριαρχική δομή. Ως Ρόμ η ίδια πιστεύει ότι στις παραδοσιακές Ρομά κοινότητες η τιμή και ο σεβασμός διαμορφώνουν την ίδια τη κοινότητα, ωστόσο θεσμοί όπως η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και ο εκμοντερνισμός των αξιών πολλές φορές αποτελούν πρωτόγνωρες έννοιες γι' αυτές. Ωστόσο, η ίδια συμπληρώνει ότι οι Ρομά γυναίκες μάχονται για την καθημερινή επιβίωσή τους σε δύσκολες συνθήκες και το να αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους είναι μία συνεχής πρόκληση για αυτές.

6. Το φαινόμενο του γάμου ανηλίκων και οι τοπικές αρχές

Το επίσημο κόμμα που αντιπροσωπεύει τις Ρομά κοινότητες²⁶, παρόλο που δεν έχει καταφέρει ακόμη να μιλήσει στη καρδιά των Ρομά της Ρουμανίας, κάτι που αποδεικνύεται από τα χαμηλά ποσοστά του στις τελευταίες εκλογές έχει προωθήσει αρκετές πρωτοβουλίες για την εγκατάλειψη του πρώιμου γάμου και την προώθηση των δικαιωμάτων των γυναικών στις Ρομά κοινότητες σε νομοθετικό επίπεδο. Τέτοιου είδους πρωτοβουλίες δείχνουν ότι υπάρχει πολιτική βούληση και συμβάλλουν στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού των κοινοτήτων με σκληροπυρηνικά παραδοσιακές οικογένειες που πολύ συχνά συναντώνται σε όλη την περιοχή της Τρανσυλβανίας.

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους με τους οποίους συνομίλησε η γράφουσα είναι μία συνεχής πρόκληση να βρεθεί μια μέση οδός σύσφιξης των σχέσεων της παρούσης κυβέρνησης, γνωστής για την αντι-Ρομά ρητορική της, με την Ρομά κοινότητα. Αυτό που προκύπτει ως συνεχής ανάγκη είναι η σύσφιξη των σχέσεων με τους Ρομά σε πολιτικό-τοπικό επίπεδο και η ανάγκη να ενσωματωθούν οι "παραδοσιακοί" Ρομά στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, συμπεριλαμβανομένης την διευκόλυνση της πρόσβασης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την ιατρική περίθαλψη, την αγορά εργασίας, την κοινωνική πρόνοια, τις αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης.

Όπως άλλωστε υπογραμμίζει και ο κ. Ilie Dinca²⁷, πρόεδρος της Εθνικής Υπηρεσίας για τους Ρομά²⁸, με έδρα το Βουκουρέστι η πρόσβαση στην εκπαίδευση και

26 Το κόμμα των Ρομά (Partida Romiilor) είναι το επίσημο κόμμα που αντιπροσωπεύει τους Ρομά σε κοινοβουλευτικό επίπεδο. Σύμφωνα με το Ρουμάνικο εκλογικό σύστημα κάθε μειονότητα πρέπει να εκλέγει τους αντιπροσώπους της σε επίπεδο Κοινοβουλίου. Το κόμμα των Ρομά ιδρύθηκε στις 19.03.1990 και τη στιγμή που μιλάμε ένας μόνο εκλεγμένος αντιπρόσωπος υπάρχει με αυτό το κόμμα, ο κ. Nicolae Paun, τσιγγάνικης καταγωγής (τέταρτη θητεία). Σύμφωνα με το άρθ. 9 του Καταστατικού του Κόμματος οι κύριοι στόχοι του είναι η διατήρηση της τσιγγάνικης κουλτούρας μέσω της διδασκαλίας της μειονοτικής γλώσσας καθώς και της θρησκευτικής ανεξαρτησίας της Ρομά μειονότητας ως ισότιμοι Ρουμάνοι πολίτες. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να συμβουλευτείτε τον επίσημο σύνδεσμο του Κόμματος: <http://partidaromilor.ro>

27 Ο κ. Dinca καταλαμβάνει και την θέση του Αντι-Πρόεδρου του Κόμματος για τους Ρομά. Ο Πρόεδρος της Εθνικής Υπηρεσίας διορίζεται απευθείας από τον Πρωθυπουργό και ταυτόχρονα καταλαμβάνει το αξίωμα του Αντι-Πρόεδρου στο Κόμμα των Ρομά. Περισσότερα στοιχεία στο σύνδεσμο: http://www.romadecade.org/23rd_isc_meeting_ilie_dinca_2012

28 Ibid, υποσημείωση 9.

την αγορά εργασίας αποτελούν τις πιο σημαντικές προκλήσεις για τη Ρομά κοινότητα. Εκφράζοντας τη δυσανεξία του για τα ανεπαρκή, όπως αναφέρει, κονδύλια που δίδονται για την εκπαίδευση των Ρομά ο ίδιος τονίζει ότι “είναι μία συνεχής πρόκληση για τον ίδιο και το φορέα που εκπροσωπεί η διεκδίκηση ολοένα και περισσότερων κονδυλίων με στόχο την προώθηση της εκπαίδευσης στις περιθωριοποιημένες Ρομά κοινότητες”. Η Υπηρεσία προωθεί τη δημιουργία 30 θέσεων για μελλοντικούς διδακτορικούς φοιτητές σε συνεργασία με το Τμήμα Πολιτικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Βουκουρεστίου καθώς και τη συνεργασία με ιδρύματα του εξωτερικού στη Γαλλία, Ισπανία και Ιταλία. Ο κ. Dîncea τονίζει ότι 65.000 άτομα είναι οι άμεσοι και έμμεσοι δικαιούχοι των κονδυλίων, αλλά μόνο το 75% από αυτούς ανήκουν στην Ρομά κοινότητα, καθώς οι υπόλοιποι ανήκουν σε άλλες ευπαθείς ομάδες.

“Η αλλαγή και η κατάργηση του θεσμού του πρώιμου γάμου μπορεί να έρθει μόνο μέσα από τις κοινότητες” υπογραμμίζει ο κ. Florin Cioabg, αυτοαποκαλούμενος ως “Βασιλιάς των Ρομά”²⁹ ο οποίος είναι ταυτόχρονα τοπικός αρχηγός της Ρομά κοινότητας στη περιοχή του Sibiu. Η οικογένειά του προέρχεται από τη περιοχή της Βλαχίας και ανήκει στην παραδοσιακή κοινότητα των παραδοσιακών Καλνταράσι Ρομά. Ο κ. Cioabg έγινε γνωστός διεθνώς όταν το 2003 σε ένα υπερπολυτελή γάμο με υψηλόβαθμους προσκεκλημένους πάντρεψε την 13 ετών κόρη του. Η περίπτωση αυτή έγινε η αιτία να γνωστοποιηθεί το φαινόμενο του πρώιμου γάμου έξω από τη Ρουμανία σε ευρωπαϊκό επίπεδο και συγκεκριμένα στην Επιτροπή Ε.Ε. προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών³⁰. Αυτό ήταν το σημείο όπου ξεκίνησε ο δημόσιος διάλογος και στρατηγικές υιοθετήθηκαν σε πολιτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον ίδιο “Ο πρώιμος γάμος είναι μία παράδοση χιλιάδων χρόνων για τους Ρομά γι’ αυτό πρέπει να είναι σεβαστή”.

7. Ο πρώιμος γάμος σε αριθμούς

Δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά του αριθμού των πρώιμων γάμων ανά εθνικότητα. Ωστόσο γίνεται δεκτό ότι το φαινόμενο παρατηρείται σε παραδοσιακές συντηρητικές Ρομά κοινωνίες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Έρευνας για τη Ποιότητα Ζωής (2002)³¹, 35% των Ρομά γυναικών παντρεύονται πριν την ηλικία των 16 ετών, 31% παντρεύονται στην ηλικία των 17-18 ετών, 26% μεταξύ 19-22 ετών και μόνο το 8% παντρεύεται μετά τα 22 έτη. Παρατηρείται αύξηση στα νεαρά Ρομά κορίτσια που παντρεύονται πριν τα 20 έτη (για την ηλικιακή ομάδα των γυναικών που ανήκουν στις ηλικίες 20-24 έτη).

Σύμφωνα με την έρευνα το 40% των Ρομά ζευγαριών είναι παντρεμένα “εθιμοτυπικά”, το 83% μπορεί να αφορά νεαρά κορίτσια που παντρεύτηκαν σε ηλικία 15-19 ετών. Το 37% των Ρομά κοριτσιών κυοφορούν και αποκτούν το πρώτο τους παιδί πριν τα 18 τους έτη. Δεν υπάρχουν στοιχεία καταγεγραμμένα σχετικά με τις συλλήψεις κηδεμόνων ή τον ακριβή αριθμό των τελεσθέντων πρώιμων γάμων στο σύνολο των Ρομά κοινοτήτων.

29 Το 1992, ο Ioan Cioabg αποκάλεσε τον εαυτό του ως “Βασιλιά των Ρομά” μπροστά σε 1.000 Ρομά σύμφωνα με το γιο του. Ο γιος του, Florin Cioabg, τον διαδέχτηκε μετά το θάνατό του.

30 Επίσημος ιστότοπος της Επιτροπής Ε.Ε. για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/rights-child/index_en.htm

31 Institutul de Cercetare a Calității Vieții. Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε εδώ: <http://www.iccv.ro/oldiccv/english/newsite/index.htm>

Επιπλέον, τα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των ανηλίκων που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ανεπαρκή. Εκτιμάται ότι το ποσοστό των νεαρών Ρομά κοριτσιών που προέρχονται από παραδοσιακές κοινότητες και εγκαταλείπουν το σχολείο είναι στην ηλικία των 11-12 ετών και των νεαρών αγοριών στην ηλικία των 13-15 ετών.

8. Η εκπαίδευση που αφορά στις Ρομά κοινότητες, περιφέρεια Mureș σε αριθμούς³²

- Νηπιαγωγεία: 2.063 σε σύνολο 21.768 νήπιων (9,47%)
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 4.464 σε σύνολο 24.433 μαθητών (18,27%)
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 2.784 σε σύνολο 22.334 μαθητών (12,46%)
- Ανώτατη εκπαίδευση: 562 σε σύνολο 19.692 μαθητών (2,85%).

87 από τις 202 κατοχυρωμένες θέσεις για τσιγγανόπαιδα καλύφθηκαν κατά την περίοδο 2011-2012 στα ανώτατα ιδρύματα της χώρας. Τα τσιγγανόπαιδα κατά την περίοδο 2011-2012 έδειξαν προτίμηση σε τομείς όπως η κοινωνιολογία, ο τουρισμός, οι ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς και οι φυσικές επιστήμες για την επιλογή των ανώτατων ιδρυμάτων φοίτησης.

Στην περιφέρεια Mureș 18 είναι οι δάσκαλοι της Ρομανί γλώσσας και μόλις 7 οι διαμεσολαβητές σε θέματα εκπαίδευσης. Τα τσιγγανόπαιδα πολλές φορές έχουν ως μητρική γλώσσα την Ουγγρική, αφού οι γονείς τουοτιμούν να τα στέλνουν σε Ουγγρόφωνα σχολεία. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι ίδιοι λαμβάνουν επιδόματα από την Ουγγρική κυβέρνηση αφού αντιμετωπίζονται ως μέρος της Ουγγρικής μειονότητας σε μια προσπάθεια του τοπικού Ουγγρικού Κόμματος να προωθήσει τα Ουγγρικά ως επίσημη περιφερειακή γλώσσα μέσα στα επόμενα είκοσι έτη³³. Το αποτέλεσμα είναι τα τσιγγανόπαιδα να αποκτούν ανεπαρκή γνώση της Ρομανί γλώσσας.

9. Συμπεράσματα από επιτόπιες συναντήσεις σε σχολεία της περιφέρειας Mureș

Τα παρακάτω συμπεράσματα προέκυψαν από επιτόπιες συναντήσεις με τσιγγανόπαιδα και γονείς σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Mureș. Στα σχολεία φοιτούν κυρίως τσιγγανόπαιδα που ανήκουν είτε σε περιθωριοποιημένες Ρομά κοινότητες (εμείς εξετάσαμε τις κοινότητες των χωριών Glodeni, Petelea, Band, Valeni) είτε σε προάστια της πόλης Tvrugu Mureș, όπως το San Georgescu ή το Tudor όπου υπάρχουν αξιοσημείωτοι αριθμοί παραδοσιακών Ρομά κατοίκων. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων, ήρθαμε σε επαφή με τους δασκάλους των σχολείων που είναι κυρίως Ρομά καταγωγής με μητρική γλώσσα την Ρομανί ή την Ουγγρική γλώσσα, όπως συμβαίνει στα σχολεία του San Georgescu ή του Tudor. Η διευκόλυνση των συναντήσεων έγινε από τους Ρομά συναδέλφους της Liga Proeuropa μέσα στα πλαίσια του προγράμματος Daphne III³⁴ για την πρόληψη του γάμου μεταξύ ανηλίκων χρηματοδοτούμενο από την

32 Τα στοιχεία προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας, Επιθεώρηση σχολείων για την περιφέρεια Mureș: <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>

33 Έκθεση του Ταμείου των Ηνωμένων Εθνών για τον Πληθυσμό, Ρουμανία: <http://www.unpo.org/article/14175>

34 Το πρόγραμμα Daphne III έχει στόχο την πρόληψη του γάμου μεταξύ ανηλίκων Ρομά και είναι χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. Τομέας Δικαιοσύνης, 2007-2013 (ετήσιος προϋπολογισμός 18,5 εκ. ευρώ). Το πρόγραμμα τίθεται

Ε.Ε. καθώς και του προγράμματος που χρηματοδοτείται από το Ταμείο Εκπαίδευσης³⁵.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές τις συναντήσεις είναι ότι παρόλο που ο γάμος ανηλίκων αποτελεί συνήθως ένα ταμπού για τις κοινότητες, όπως διαπιστώθηκε από τις επιφυλάξεις πολλών μανάδων να “θίξουν” τις αρχές της κοινότητας αναφερόμενες σε αυτόν, οι ίδιες φαίνεται ότι κατανοούν τη σημασία της εκπαίδευσης και αυτό διαφαίνεται από τη διατυπώσους τους να συνεχίζουν τα παιδιά τους να μορφώνονται και να μπορούν να ακολουθήσουν Πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Από την πλευρά των τσιγγανόπαιδων (νεαρά κορίτσια και αγόρια) η πλειοψηφία φάνηκε να γνωρίζει τον θεσμό του πρώιμου γάμου και τις συνέπειες που έχει στις ζωές των παιδιών αν τον επιλέξουν. Αν εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις δύο νεαρών κοριτσιών (σε σύνολο περίπου 70 παιδιών που συναντήσαμε) που ανοιχτά εξέφρασαν τη θέλησή τους να παντρευτούν σε νεαρή ηλικία και συνεπώς να διακόψουν το σχολείο με το επιχείρημα να μπορούν να συμβιώσουν με τους νεαρούς φίλους τους τη δεδομένη χρονική στιγμή, η πλειοψηφία των τσιγγανόπαιδων (ηλικίας 5-14 ετών) διαπιστώθηκε ότι συνδέουν τον πρώιμο γάμο με την έλλειψη της ελευθερίας τους, της οικονομικής ανεξαρτησίας τους (άποψη που εκφράστηκε κυρίως από νεαρά κορίτσια), την στέρηση των παιδικών τους φίλων, τον αποχωρισμό από τους γονείς τους, την εγκατάλειψη του σχολείου αλλά και τις λιγότερες δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Πολλά νεαρά κορίτσια ήταν αρνητικά στο να γίνουν νοικοκυρές καθώς και να αποκτήσουν παιδιά σε νεαρά ηλικία. Είναι αλήθεια πως ήταν διστακτικά στο να εκφράσουν τις απόψεις τους σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, μέτρων αντισύλληψης, επιπτώσεις τοκετών σε νεαρά ηλικία, σχέσεις των δύο φύλων, συζητήσεις με τους γονείς για τον πρώιμο γάμο και τις συνέπειές του. Αυτό διαπιστώθηκε και όταν έγινε λόγος στο έθιμο του “ματωμένου σεντονιού” όπως

σε εφαρμογή στην Βουλγαρία, την Ρουμανία και την Ελλάδα, σε κοινή συνεργασία του κέντρου AMALIFE, στο Βέλικο Τίρναβο στην Βουλγαρία (<http://amalife.com/index.php?nav=home&lang=2> www.romanibori.com), την Liga Proeuropa, Tivgu Murel και την Μ.Κ.Ο Άρσις με έδρα τη Θεσσαλονίκη (<http://www.arsis.gr/>) και στόχο έχει τη δημιουργία δικτύων σε τοπικό επίπεδο καθώς και ν συνεργασία μεταξύ Μ.Κ.Ο, κρατικών αρχών και τοπικών κοινοτήτων, ακτιβιστών, Ρομά αρχών και φορέων καθώς και Ρομά οικογενειών. Οι σκοποί του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των Ρομά κοινοτήτων στο θέμα του πρώιμου γάμου, η προώθηση της εκπαίδευσης σε νεαρά τσιγγανόπαιδα (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), η ενίσχυση της συμμετοχής των γονιών-εκπαιδευτικών-κρατικών φορέων στις καμπάνιες πληροφόρησης, η εξάλειψη των διακρίσεων και της περιθωριοποίησης των Ρομά κοινοτήτων, ο σεβασμός στην αρχή της ανεκτικότητας. Το πρόγραμμα έχει σκοπό να αναδείξει αξίες όπως ο σεβασμός στην γυναικεία φύση, η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η οικονομική ανεξαρτησία της γυναίκας, η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, η βελτίωση της υποστήριξης και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των Ρομά γονιών, παιδιών και των εκπαιδευτικών. Η υλοποίηση γίνεται από τους διαμεσολαβητές της κοινότητας, συνήθως Ρομά καταγωγής απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης, υγείας, κοινωνικής στήριξης και θεμάτων που άμεσα αφορούν στις κοινότητες. Γι' αυτό τις περισσότερες φορές είναι σημαντικό να προέρχονται από την ίδια την κοινότητα στην οποία θα επέμβουν ως διαμεσολαβητές. Σε τοπικό επίπεδο υπάρχουν 42 σύμβουλοι σε θέματα που αφορούν τις Ρομά κοινότητες και εργάζονται στενά με την εκάστοτε Περιφέρεια. Στη πόλη Tivgu Murel υπάρχει 1 σύμβουλος ο οποίος εργάζεται στενά με το Δήμαρχο της πόλης. Περισσότερες πληροφορίες για τα προγράμματα: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/programme/daphne-programme/index_en.htm, <http://ec.europa.eu/justice/grants/programmes/daphne/>

35 Πρόγραμμα “Η εκπαίδευση των τσιγγανόπαιδων-η οδός για μία σταθερή θέση εργασίας” που υλοποιείται με πρωτοβουλία της Εθνικής Υπηρεσίας για τους Ρομά και χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο με κύριο σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την πλήρη ενσωμάτωση των τσιγγανόπαιδων και κυρίως των νεαρών κοριτσιών που ανήκουν σε παραδοσιακές κοινότητες που εξασκούν το γάμο ανηλίκων. Περισσότερες πληροφορίες εδώ: <http://ec.europa.eu/esf/home.jsp?langId=el>, www.romaeducationfund.ro

αυτό ισχύει σε κάποιες παραδοσιακές Ρομά κοινότητες στην Ελλάδα.

Παράλληλα με τις παραπάνω δραστηριότητες με χαρά διαπιστώσαμε τη λειτουργία ιδρυμάτων στην περιφέρεια Murel με λιγοστούς βέβαια πόρους που κύρια δραστηριότητα τους έχουν την παροχή δωρεάν πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Ρομά μαθητές που δεν έχουν τα μέσα να φοιτήσουν σε ένα δημόσιο σχολείο (δίδονται μαθήματα Ρομανί γλώσσας, μαθηματικών, λογοτεχνίας). Ένα από αυτά τα ιδρύματα είναι το ίδρυμα Curcubeu (Rainbow, Ουράνιο τόξο).

Η κα Erzsibet Magyari, είναι δασκάλα Ουγγρικής καταγωγής γνωστή για το έργο της στη περιοχή η οποία παραδίδει χρόνια τώρα δωρεάν μαθήματα στην παραδοσιακή Γκαμπόρ κοινότητα της Valea Rece (Κρύα Κοιλάδα), στα προάστια της πόλης Tvrngu Murel. Η συνεργασία αυτή προέκυψε κατόπιν συνολικής αποδοχής από την κοινότητα, όπου ο αναλφαβητισμός αγγίζει περίπου το 70%. Οι δυσκολίες που συναντώνται όπως μας είπε είναι πολλές με κυρίαρχο το φαινόμενο του πρώιμου γάμου, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό της κοινότητας.

Επιπροσθέτως, η κοινότητα Glodenî όπου υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός Ρομά που συμβιώνουν με τους υπόλοιπους κατοίκους του χωριού, και με κύρια ενασχόληση τα παραδοσιακά επαγγέλματα και την πλέξη των παραδοσιακών καλαθιών³⁶ αποτελεί ένα θετικό παράδειγμα. Με την συνεργασία της Liga Proeuropæ, των τοπικών φορέων, του δασκάλου της Ρομανί γλώσσας του τοπικού σχολείου και της ίδιας της κοινότητας επετεύχθη η δημιουργία του πρώτου Διαπολιτισμικού Κέντρου για την Ρομά Κοινότητα³⁷ σε χώρο που φιλοξενείται στο δημοτικό σχολείο του χωριού. Οι τοπικές αρχές συμφώνησαν να υποδεχτούν το κέντρο αφού εκεί θα οργανώνονται εκδηλώσεις και καμπάνιες ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικής ισότητας, δυνατότητες εργασίας και συμβουλευτικής στους νέους για τον πρώιμο γάμο καθώς και θέματα εκπαίδευσης. Αυτό επετεύχθη με την συνδρομή του τοπικού Δημάρχου αλλά και τριών διαμεσολαβητών που ανήκουν στη κοινότητα. Η συμμετοχή του συνόλου της κοινότητας κατά την εγκαίνιαση του κέντρου ήταν εντυπωσιακή.

10. Επίλογος

Από την ανάλυση που επιχειρήθηκε συμπεραίνουμε ότι ο θεσμός του πρώιμου γάμου στις κοινότητες που εξετάστηκαν αποτελεί μια ισχυρή παράδοση, ένα πολύτιμο έθιμο σε παραδοσιακές Ρομά κοινότητες αφού είναι καθοριστικός παράγοντας στην διαμόρφωση της εθνικής τους ταυτότητας, βασιζόμενοι στην άποψη ότι ο γάμος ανηλίκων είναι το μέσο με το οποίο τα νεαρά κορίτσια θα προστατευθούν από άτομα που δεν ανήκουν στη κοινότητα και έτσι θα διατηρηθεί η κοινότητα τους ενωμένη και συμπαγής.

36 Στη Ρομανί γλώσσα η πλέξη καλαθιών ονομάζεται ko ari, korpa, se a και ko nica, sevlν παραπέμποντας στη λέξη khuvel ή khuvela που σημαίνει πλέξη. Οι λέξεις sevlν και khuvel είναι Ινδικής προέλευσης. Σε όλη την Ευρώπη, τα κλαδιά της ιτιάς χρησιμοποιούνται ως πρώτη ύλη για την καλαθοπλεκτική. Κόβονται την άνοιξη ή το φθινόπωρο, ταξινομούνται και τίθενται σε δέσμες ανάλογα με το μέγεθος και την ποιότητα. Τα κλαδιά, τα οποία δεν είναι γεμάτα σφρίγος πρέπει να βράζονται και μετά αυτά ξηραίνονται. Πριν χρησιμοποιηθούν τα κλαδιά, τίθενται σε μια λεκάνη με νερό (Sepeþides-Ρομανί: i laka) για να απορροφηθούν σωστά. Το πρώτο βήμα για την παρασκευή ενός καλαθιού είναι η ύφανση του πυθμένα του. Καλαθοποιοί ήταν και εξακολουθούν να είναι σημαντικές ομάδες των Ρομά στην περιοχή της Τρανσυλβάνιας. Θεωρείται ένα από τα παλαιότερα και πιο σεβαστά επαγγέλματα μεταξύ των κοινοτήτων των Ρομά.

37 Για οπτικό υλικό συμβουλευτείτε την ιστοσελίδα: <http://amalipe.com/index.php?nav=news&id=1233&lang=2>

Γι' αυτό τον λόγο, τα τσιγγανόπουλα μαθαίνουν το ρόλο και τα καθήκοντα τους μέσα στη κοινότητα σε νεαρά ηλικία.

Όπως διαπιστώθηκε οι συνέπειες των πρώιμων γάμων συχνά είναι οι ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες ή οι εγκυμοσύνες ανηλίκων, η εγκατάλειψη του σχολείου, ενίοτε τα περιστατικά βίας κατά των γυναικών και των παιδιών, αφού η τέλεση των γάμων γίνεται πολλές φορές χωρίς την συναίνεση των ανηλίκων.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι το θέμα του γάμου ανηλίκων θα πρέπει να προσεγγίζεται σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και ιδιαίτερα μετά από διαβούλευση με τους αρχηγούς και τα μέλη της κάθε κοινότητας που χαίρουν σεβασμού του συνόλου της κοινότητας. Ο ρόλος των κρατικών φορέων και οργάνων είναι καθοριστικός μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καμπάνιων ευαισθητοποίησης και συμβουλευτικής στα θέματα που αναλυτικά αναφέρθηκαν.

Τέλος, η εφαρμογή των πρώτων προγραμμάτων και στρατηγικών υποστήριξης σε δημόσιο επίπεδο, ο διάλογος μεταξύ των αρχών και των κοινοτήτων, και η ανοιχτή προσέγγιση φορέων και οργάνων σε συμμαχίες με σκοπό την προώθηση των δικαιωμάτων των Ρομά κοινοτήτων αποτελούν θετικά βήματα για την Ρουμάνικη κοινωνία. Όμως, η ελλειπής εφαρμογή των προγραμμάτων αφού δικαιούχοι δεν είναι όλες οι παραδοσιακές Ρομά κοινότητες καθώς και το γεγονός ότι οι πρώιμοι γάμοι συνεχίζουν να τελούνται απαιτούν αναθεώρηση της υπάρχουσας συνεργασίας μεταξύ των οργανισμών της κοινωνίας των πολιτών καθώς και την συνεχή εγρήγορση και υλοποίηση δεσμεύσεων σε πολιτικό επίπεδο. Παραμένει λοιπόν σημαντική πρόκληση για τους εμπλεκόμενους φορείς η εφαρμογή αποτελεσματικών και επαρκών μηχανισμών με την υιοθέτηση πολιτικών που στόχο έχουν τη πρόληψη του φαινομένου των πρώιμων γάμων και την βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης της Ρομά κοινότητας στην περιοχή της Τρανσυλβάνιας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Amalipe Center for Interethnic dialogue and tolerance (2011), *Preventing early marriages*, Veliko Tarnavo. [<http://amalipe.com/files/publications/ranni%20brakove%20last.pdf>]
- Amalipe Center for Interethnic dialogue and tolerance (2011), *Women Destinies several usual stories of unusual Romani women, their battles, and victories, tears and joys*, published with the financial support of Daphne III Programme funded by the European Commission, Veliko Tarnavo. [http://amalipe.com/files/publications/jensky_sydbi_eng_1.pdf]
- Proeuropa Ligue, Human Rights Office (2011), *Early/forced marriages in Romania*, Country Report and Case Study on Racial Discrimination in Mureș county, Târgu-Mureș. [<http://www.proeuropa.ro/full.html>]
- Magyari-Vincze, Enikő (2006), *Social exclusion at the crossroads of gender, ethnicity and class A view through Romani Women's reproductive health (Excludera socială la intersecția dintre gen, etnicitate și clasă O privire din perspectiva sănătății reproducerii la femeile Rome)*. Research paper with policy recommendations, Editura Fundației pentru Studii Europene, Cluj.

- Magyari-Vincze Enikő, Wamsiedel, Marius and Ionescu, Iustina (2012), *Roma health perspective of the actors involved in the health system-doctors, health mediators and patients*, published with the support of Romani Criss-Roma Center for social intervention and studies, Bucharest.
- Magyari-Vincze, Enikő (2003), *Talking feminist institutions interviews with leading european scholars*, Editura Fundației Desire, Cluj. [http://www.ccrit.ro/Pdf/StudentReviews/PetrutaMindrutReviews/MAGYARI_VINCZE_Eniko.pdf]
- Harda, Stefen Iulian and Macovei, Razvan Ionut (2007), *Public policies for Roma in Romania (Politici publice pentru Romi în România) 2000-2005 - Legislative framework, institutions, programmes, achievements and expectations*, work coordinated by the President of the National Agency for Roma, Mr. Ilie Dinca and published with the financial contribution of the European Commission through the Community Action Program for Combating Discrimination (2001-2006), Bucharest.
- Surdu, Laura Vincze, Enikő and Wamsiedel Marius (2011), *Roma school participation, Non-attendance and Discrimination in Romania* with the support of UNICEF, Bucharest.
- Ovidiu Pecican (2011), *Colecția proiecte pentru Romi. Studii despre Romi Egalitate prin Diferență albumul proiectului*, Editura Fundației Desire, Cluj.
- Romani Criss Roma Center for Social Intervention and studies (2004), *Annual report 2003 Respecting human rights in Romania: Roma citizens of the state of law*, Bucharest.
- Morteanu, Madalin Matache, Margareta Mandanche, Marian, and Mihalache, Cristi (2007), *Legal protection against discrimination and public policies towards Roma*, Romani Criss Roma Center for Social Intervention and studies, Bucharest.
- Kacsó, Judit-Andrea, ed. (2007), *Diversity and Social Cohesion Equal Participation of Minorities in Europe: The Role of Intercultural Education*, Project Partner's Meeting Report in Bucharest 15-18 February, Târgu- Mureș.
- Gergely Dezideriu (2002), *Good practices: Compilation of court cases of discrimination against Roma in access to public places, A comparative study on national and international court cases of discrimination, legislation and specialized bodies in combating discrimination*, Romani Criss Roma Center for Social Intervention and studies with the support of the OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), Editura ECA, Cluj, April.
- European Roma Rights Centre (ERRC) (2011), *Breaking the silence A Report by the European Roma Rights Centre and People in need - Trafficking in Romani communities*, Budapest, March. <http://www.errc.org/>
- Barbu Daniel (2011), *Roma and the Public Discourse in Romania best practice guidelines lines (Romi în discursul public românesc Îndrumar de bune practici)*, Romani Criss Roma Center for Social Intervention and Studies, Bucharest.
- Romani Criss Roma Center for Social Intervention and Studies (2010), *The Implementation of human rights from discrimination against Roma to law enforcement abuses*, Report on actions of monitoring, promotion procedurs and defence of human rights in Romania, Bucharest.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η **Χριστίνα Βελέντζα** σπούδασε στο Νομικό Τμήμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2002-2007) και στο Πανεπιστήμιο Robert Schuman του Στρασβούργου, Τμήμα Νομικής όπου ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές στο Ευρωπαϊκό Δίκαιο, Τομέας Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων- Προσφυγικό Άσυλο (με υποτροφία). Οι ερευνητικές της δραστηριότητες εστιάζονται στον τομέα του ευρωπαϊκού και διεθνούς δικαίου, των ανθρώπινων δικαιωμάτων με έμφαση το προσφυγικό άσυλο και την μετανάστευση, θέματα προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων, μειονότητες και διαπολιτισμική εκπαίδευση, διεθνούς συνεργασίας. Έχει εργαστεί για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Νομικό Τμήμα του Συμβουλίου Ε.Ε., το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο καθώς και Μ.Κ.Ο στον τομέα των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Εκτός από την Ελλάδα έχει ζήσει και εργαστεί στο Βέλγιο, Γαλλία, Ολλανδία, Ρουμανία, Τουρκία και την Υποσαχάρια Αφρική (Γκάμπια, Σενεγάλη).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες: Διαμορφώνοντας Νέες Ταυτότητες στο Χώρο και στο Χρόνο

Εμμανουηλίδου Σοφία

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναζητήσει τις φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού μοντέλου το οποίο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό. Μέσα από μία εκτεταμένη αναφορά στη δαιδαλώδη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας στη σχολική αίθουσα και στην ευρύτερη κοινωνία, η παρούσα εργασία επισημαίνει τη σημαντικότητα του δημοκρατικού ήθους το οποίο αναδύεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πράξης. Η θεωρητική προσέγγιση που επιχειρείται διερευνά τη σύζευξη της εκπαίδευσης με διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα σκέψης ώστε να αναδυθούν επιτυχώς οι σύνθετες χωρο-χρονικές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, την πολιτική εξουσία, την επικοινωνία και την πολιτισμική ταυτότητα (είτε πλειοψηφική είτε μειονοτική). Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αυτής υποστηρίζεται με αναφορές σε καθημερινές πρακτικές και συνισταμένες ύπαρξης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με σκοπό να εντοπιστούν οι κοινωνικές παράμετροι οι οποίες ενισχύουν τόσο την πλήρη αποδοχή της διαπολιτισμικότητας ως μία δυναμική κοινωνική κατάσταση, όσο και τη συσχέτιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις θεμελιώδεις αξίες ενός δημοκρατικού πολιτεύματος.

Summary

The intention of this paper is to explore the philosophical and sociological dimensions of the educational model broadly defined as intercultural. Through extensive references to the labyrinthine construction of self-identity in a classroom and the broader society, this paper highlights the significance of the democratic ethic which unfolds during an intercultural educational session. The theoretical background which supports the current exploration of intercultural education seeks to pinpoint the seam lines between education and philosophy, in order to successfully bring to the forefront the complex spatio-temporal nature in the multifaceted relationship that evolves among education, political power, communication and cultural identity (mainstream or peripheral). The theoretical approach of this paper is complemented with references to every day practices and expressions of self-being so as to identify those social parameters which enhance first the full-fledged recognition of intercultural being as a viable and dynamic condition, and second the correlation of intercultural education with the fundamental principles of democracy.

1. Εισαγωγή: Πολυπολιτισμικότητα και Διαμόρφωση Ταυτότητας

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ταχύτατη εξέλιξη των τεχνολογιών επικοινωνίας, η άρση των όποιων ανασταλτικών παραγόντων στην ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και η παρούσα διεθνής συγκυρία πολιτικών, οικονομικών και

περιβαλλοντικών κρίσεων είναι ορισμένες από τις κινητήριες δυνάμεις ως προς τη διαμόρφωση πολυάριθμων ρευμάτων μετακίνησης ατόμων. Χαρακτηριστικό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω αποτελεί η διαρκής εισροή πολιτισμικών στοιχείων σε κοινωνίες φέρουσες μία κυρίαρχη, εθνική ή πλειοψηφική ταυτότητα. Σαφώς, η μετανάστευση είναι ένα διαχρονικό γεγονός καθώς διάφορες πληθυσμιακές ομάδες έχουν σημειώσει μετακινήσεις σε συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο και προς συγκεκριμένα γεωγραφικά σημεία. Σε διεθνές επίπεδο, οι ιμπεριαλιστές επεκτάσεις δυτικών κρατών από το 17^ο έως και τον 19^ο αιώνα άλλαξαν ριζικά τις πολιτισμικές συσπειρώσεις λαών και δημιούργησαν τις συνθήκες για τα μεταναστευτικά ρεύματα του 20^{ου} κυρίως αιώνα (Anderson 1991, Said 1978). Πιο συγκεκριμένα, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διεθνής ιστοριογραφία έχει καταγράψει πολλαπλά μεταναστευτικά κύματα προς διάφορες γεωγραφικές κατευθύνσεις στο Δυτικό κόσμο. Αξιοσημείωτο είναι δε ότι η Ελλάδα μέχρι πρόσφατα χαρακτηριζόταν ως μία χώρα διοχέτευσης εργατικού δυναμικού προς τις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες της Αυστραλίας, της Βόρειας Αμερικής και της Βόρειας Ευρώπης. Είναι γεγονός όμως ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα υποδοχής μεταναστών και η ελληνική κοινωνία έχει πλέον μετασχηματιστεί σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον. Η ιδιαίτερη πρόκληση που η Ελλάδα καλείται να αντιμετωπίσει τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι η διαχείριση των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων εντός των γεωγραφικών της συνόρων, με απώτερο στόχο την προαγωγή του δημοκρατικού ήθους και της ισονομίας, όπως προβλέπονται από τις θεμελιώδεις αρχές του Συντάγματός μας.

Οι πολίτες μίας χώρας συχνά συνδέουν ή συγχέουν τα πολιτισμικά στοιχεία αλλοδαπών με τις αλληλένδετες έννοιες της εθνικής καταγωγής και της εθνότητας. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η ταυτότητα ενός γηγενούς υποκειμένου λειτουργεί ως ενεργός αποδέκτης πολιτισμικών επιρροών από αλλοεθνείς. Εάν το θέσουμε διαφορετικά, η πλειοψηφική ταυτότητα δεν μπορεί να παρακάμψει τον δυναμικό αντίκτυπο της παρουσίας της μειονοτικής ταυτότητας σε έναν εθνικό χώρο ακόμα και εάν αμφοτέρως οι πλευρές εμπλακούν σε μία έμμονη διαδικασία διαρκούς διαφοροποίησης.¹ Οι ταυτότητες (συλλογικές ή ατομικές) δεν δύναται να μονωθούν από τα κοινωνικά πεπραγμένα ούτε να κηρύξουν «την ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» των μεταναστευτικών ομάδων (Gordon 1964: 71). Όσον αφορά στους πολίτες της χώρας υποδοχής, η καθημερινή επαφή με διάφορες πολιτισμικές παραδόσεις και δράσεις (π.χ. θρησκευτικού περιεχομένου) αναμφισβήτητα έχει αντίκτυπο στην κοσμοαντίληψη της πλειονότητας και διαμορφώνει την ταυτότητα της σε πολλαπλά επίπεδα. Με αυτόν τον γνώμονα, είναι χρήσιμο να μεταφέρουμε την εστίαση της προσέγγισης μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας από το πλειοψηφικό γεγονός στο μειονοτικό ή/και δυνητικό γίνεσθαι. (Deleuze & Guatarri 1988). Διαφορετικά, όταν η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί δεδομένη κατάσταση σε μία κοινωνία, τότε η επιμονή στο μονοπολιτισμό δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα συμπεριφορών ξеноφοβίας κα μισαλλοδοξίας.

1 Για λόγους ισονομίας, η αναφορά στην τάση για αστικό χωροταξικό διαχωρισμό ανάμεσα σε πλειοψηφικές και μειονοτικές ομάδες δεν προσεγγίζεται πλήρως. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι έχει ιστορικά καταγραφεί η άτυπη οριοθέτηση περιοχών στα μεγάλα αστικά κέντρα ανάλογα με την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των κατοίκων. Για παράδειγμα, το Ανατολικό Λος Άντζελες θεωρείται μία Ισπανόφωνη συνοικία, ενώ το *Bell Air* μία συνοικία αποκλειστικά λευκών αμερικανών πολιτών. Η χωροταξική διαχείριση των αστικών κέντρων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε συνάρτηση με το κοινωνικό φαινόμενο της γκετοποίησης. Βλ. Villa 2000.

Συμπερασματικά, τα γηγενή άτομα ενός δημοκρατικού πολιτεύματος οφείλουν να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της πολιτισμικής ετερότητας και των κοινωνικών ζυμώσεων που βρίσκονται σε εξέλιξη μέσα σε μία πλουραλιστική πραγματικότητα.²

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναζητήσει τις πολιτικές, κοινωνικές και φιλοσοφικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού μοντέλου που χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία συναντάται στην Βόρεια Αμερική από την δεκαετία του 1960 και στην Ευρώπη από την δεκαετία του 1980, θεσπίστηκε στην Ελλάδα αρχικά με το άρθρο 45 του Ν.1404/1983 σύμφωνα με το οποίο στα σχολεία εισάγονται Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών». Σε αυτή την πρώτη ή εμβρυακή φάση αναγνώρισης της διαφορετικότητας, το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει την κάλυψη των αναγκών τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων και στοχεύει στην πλήρη πολιτισμική και κοινωνική ένταξή τους. Η συγκεκριμένη παραπομπή του άρθρου 45 του Ν.1404/1983 εστιάζει στην εθνική ταυτότητα του μαθητή και θέτει τους βασικούς στόχους του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται λοιπόν η διαφορετικότητα του επαναπατριζόμενου ή παλιννοστούντος μαθητή, παράλληλα δε έμφαση δίνεται στην εθνική καταγωγή. Εντούτοις, με το πέρασμα στον 21^ο αιώνα η κοινωνική σύνθεση της Ελλάδας αλλά και της σχολικής τάξης έχει διαμορφωθεί σε ένα πλουραλιστικό τοπίο. Είτε σε σχολικές συναθροίσεις, σε γειτονιές αστικών κέντρων, είτε σε περιφερειακές ομαδοποιήσεις, η γεωγραφική εμβέλεια της Ελλάδας φιλοξενεί πλέον μία μεγάλη γκάμα εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων. Μέσα από αυτή την εργασία θα διερευνηθούν οι πολύπλοκες διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας μέσα στην πολυπολιτισμική σχολική αίθουσα, και θα εντοπιστούν οι παράμετροι οι οποίες είτε περιορίζουν είτε απελευθερώνουν την συλλογική ή ατομική πολιτισμική ύπαρξη. Τέλος, θα επισημανθεί ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνική σύνθεση, η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι η απαραίτητη προϋπόθεση: πρώτον για την ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων στο σχολείο και δεύτερον για την σύμπλευση της Ελλάδας με την παγκόσμια τάση προς τα ιδεώδη της αρμονικής συμβίωσης, της αλληλοκατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Γεωργογιάννης 1997).

2. Η Πολυπολιτισμικότητα σε Εθνικό Χωρο-Χρόνο: Εκπαίδευση και Εξουσία

Στη νεωτερικότητα, το σύγχρονο έθνος φαίνεται να διανύει μία πορεία στο χρόνο η οποία συγκλίνει προς την ίδια κατεύθυνση: την ενότητα. Οι κατακτήσεις ενός λαού υπηρετούν στόχους εθνικής συνοχής, παράλληλα όμως υπηρετούν το κοινό έργο του πολιτισμού (Ρενάν 2009). Η εθνική ταυτότητα συχνά παρουσιάζει την τάση να

2 Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειώσουμε ότι τα όρια των εννοιών «πολυπολιτισμικός» (*multicultural*) και «διαπολιτισμικός» (*intercultural*) δεν είναι πάντα σαφώς διακριτά στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής θεωρίας. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κοινωνική πραγματικότητα συνεύρεσης και συνύπαρξης διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Ο όρος «διαπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την διαλεκτική διάσταση ανάμεσα σε διάφορες ταυτότητες που συνυπάρχουν σε ορισμένες χωρο-χρονικές συνιστώσες. Πρόκειται λοιπόν για έναν εννοιολογικό όρο ο οποίος δίνει έμφαση στις διαδικασίες κοινωνικο-πολιτισμικής εξέλιξης ή μετάλλαξης. Βλ. Μάρκου 1996.

προάγει τον μονοπολιτισμό, ενώ η διαφοροποίηση του *άλλου* δεν είναι απαραίτητα μία πράξη απαξίωσης του διαφορετικού αλλά μία συμπεριφορά διαχωρισμού ταυτοτήτων. Συμπερασματικά, το εθνικό κράτος ενισχύει την κυριαρχία του απέναντι σε πολιτισμικές εισβολές και επιδιώκει τον επισταμένο αυτοκαθορισμό του λαού. Εάν το εθνικό κράτος αποτελεί μία μορφή εξουσίας, τότε η πολιτική επιρροή βρίσκεται σε όλες τις κρατικές δομές και τους θεσμούς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Φιλοσοφικά, θεσμικά αλλά και πρακτικά, η εθνική βούληση διεισδύει στο εκπαιδευτικό σύστημα και αναμφισβήτητα επιχειρεί τη λεπτή διαχείριση στην πολυδιάστατη σχέση ανάμεσα στην πλειονότητα και στις μειονότητες μέσα στην σχολείο. Όταν αναφερόμαστε στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας μέσα στη σχολική αίθουσα, πρέπει να λαμβάνουμε υπ' όψιν την ύπαρξη της κυρίαρχης παιδαγωγικής ιδεολογίας, η οποία σύμφωνα με τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο τοποθετεί την πράξη της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση μίας εθνο-πολιτισμικής ιδεολογίας. Ως πατέρας της παιδαγωγικής σπουδής και έρευνας στην Ελλάδα, ο Εξαρχόπουλος αντλεί τους προβληματισμούς του σχετικά με την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών από το άρθρο 16 του Συντάγματος, σύμφωνα με το οποίο το έργο του εκπαιδευτικού πρέπει να προσανατολίζεται «στην ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνηθίσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.»³ Αναπόφευκτα λοιπόν, το Σύνταγμα του Ελληνικού κράτους ορίζει τον εκπαιδευτικό ως συνοδοιπόρο στην εδραίωση της εθνικής ταυτότητας, «της εθνικής αγωγής», «του εθνικού συνόλου» και της «εθνικής αυτοσυντήρησης» (Γληνός 1971:30-44).

Η εκπαιδευτική πράξη είναι συνυφασμένη με την εθνική βούληση και τη σκιαγράφηση μίας εθνικής, ενωτικής ταυτότητας. Η έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης έχει αποδείξει ότι «το σχολικό σύστημα στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί εκείνα ακριβώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας: προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας, προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής, καθώς και της κοινής ‘αληθινής’ θρησκείας που κράτησε ενωμένους τους προγόνους σε δύσκολες ιστορικές στιγμές για το έθνος. Διαμορφώνει με άλλα λόγια αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης» (Αβδελά 1997: 34). Σύμφωνα με την παραπάνω παραπομπή, το σχολείο δεν παρέχει ουδέτερες πληροφορίες ούτε λειτουργεί ανεξάρτητα από μία εθνική πολιτική πορεία. Η εκπαιδευτική πράξη ακολουθεί ένα προσεκτικά δομημένο μοντέλο διάχυσης πληροφοριών με στόχο την ανάδειξη του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής εθνικής ταυτότητας μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια, τις βιβλιογραφικές πηγές και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, η κριτική θεωρία υπογραμμίζει ότι «ο απόλυτος ορίζοντας» στην ανάγνωση και ερμηνεία όλων των κειμένων δεν προσανατολίζεται στο μυθοκριτικό, ηθικό ή στιλιστικό μέρος αλλά στο πολιτικό υπόβαθρο ή «ασυνείδητο» το οποίο βρίσκεται σε άδηλη αλλά αποτελεσματική συνέχεια μέσα στα κείμενα (Jameson 1983: 17).⁴ Συνεπώς, τα σχολικά εγχειρίδια

3 Αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος ότι ο Εξαρχόπουλος σκιαγραφεί τον εκπαιδευτικό ως μία ισχυρή προσωπικότητα και όχι απλώς «ως υπάλληλος του κράτους». Ο Εξαρχόπουλος συμπληρώνει ότι «η μόρφωση και αι γνώσεις [...] πρέπει να τίθενται σε δευτέρα μοίρα εν συγκρίσει προς την διάπλασιν της προσωπικότητας αυτού» (1950: 171).

4 Σύμφωνα με τον Fredric Jameson, η ανάγνωση και ανάλυση ενός κειμένου είναι μία πολύπλοκη διαδικασία

αποτελούν κείμενα επιφορτισμένα με τον πολιτικό στόχο της εθνικής ομοιογένειας, ενώ η ανάγνωσή τους πυροδοτεί ερμηνείες διαφόρων επιπέδων ανάλογα με την εθνο-πολιτισμική ταυτότητα του κάθε αναγνώστη.

Οι μορφές εξουσίας που διέπουν οποιαδήποτε κοινωνική επαφή άλλοτε είναι εμφανείς, όπως για παράδειγμα με την επιβολή ποινών, και άλλοτε είναι δυσδιάκριτες, όπως για παράδειγμα στην ασυνείδητη εισαγωγή του εκπαιδευτικού ή του μαθητή σε ένα ιδεολογικό πλέγμα αξιών και συμπεριφορών. Η εξουσία αποτελείται από ένα σύνθετο μηχανισμό διαχείρισης κρίσεων και καταστολής ταραχών μέσα σε συγκεκριμένο εθνικό χώρο και ιστορικό χρόνο. Κοινωνιολογικά και φιλοσοφικά «[κ]άθε κέντρο εξουσίας είναι μοριοποιημένο, ασκείται σε έναν μικρολογικό ιστό, όπου δεν υπάρχει παρά μόνο ως διάσπαρτη, διασκορπισμένη, μειωμένη, εκτοπισμένη χωρίς σταματημό, ενεργώντας με λεπτές κατατμήσεις, λειτουργώντας πάνω στη λεπτομέρεια και τη λεπτομέρεια της λεπτομέρειας» (Deleuze & Guattari 1988: 274). Κάθε κέντρο εξουσίας αποδεικνύει την ύπαρξη του με μία σειρά από ιδεολογίες, συμβολισμούς, εορτές, κανόνες και τελετουργίες με στόχο την αποκρυστάλλωση της εθνικής ταυτότητας. Η εθνική ομοιογένεια αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης ακριβώς επειδή το σχολείο είναι ένα μέρος του ιστού της κεντρικής εξουσίας. Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δεν επιδιώκει να εξαλείψει την οποιαδήποτε πολιτισμική διαφορά ώστε να ενσωματώσει ομαλώς και πλήρως τον παλιννοστούντα ή αλλοδαπό μαθητή στην κυρίαρχη κοινωνία. Χωρίς να προβαίνει σε σαφή αναφορά στις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την σχολική ζωή, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης πρεσβεύει ότι η προσωπικότητα του μαθητή είναι σύνθετη και σε διαρκή μεταμόρφωση επειδή καθημερινά δέχεται διάφορες πληροφορίες καθώς και πολλαπλά πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά ερεθίσματα. Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης αφορά στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού ως μέλη μίας πλουραλιστικής κοινωνίας: αλλοδαπούς, παλιννοστούντες αλλά και γηγενείς.

3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Μεταδομισμός: Ο Πολιτισμικός Πλουραλισμός στην Καθημερινότητα του Πολίτη

Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την κεντρική εξουσία επιτρέπει να εντοπίσουμε τη σύζευξη του διαπολιτισμικού μοντέλου με τον μεταδομισμό. Κύριος εκφραστής της μεταδομιστικής θεωρίας υπήρξε ο Μισέλ Φουκώ του οποίου οι αναζητήσεις μέσα σε διαφορετικές χωρο-χρονικές συνισταμένες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι «η εξουσία είναι μία θεμελιακή και ανεκρίζωτη διάσταση της κοινωνικής ζωής» (Smith 2006: 198). Σύμφωνα με τον Φουκώ, οι μορφές εξουσίας παρουσιάζουν μία μετάλλαξη μέσα

απόδοσης νοήματος η οποία δομείται από «το πολιτικό ασυνείδητο» όσων εμπλέκονται στην ερμηνευτική πράξη. Ο Jameson υποστηρίζει την ύπαρξη πολλαπλών και συνήθως εφραπτόμενων αναγνώσεων ενός κειμένου ανάλογα με την ιστορική και πολιτική αφετηρία του αναγνώστη. Ο Jameson αναζητά την ιστορική πραγματικότητα που τροφοδοτεί την ερμηνευτική πράξη και ταυτόχρονα επισημαίνει την σημαντικότητα της πολιτικής διάστασης του κειμένου. «It is in detecting the traces of that uninterrupted narrative, in restoring to the surface of the text the repressed and buried reality of this fundamental history, that the doctrine of a political unconscious finds its function and its necessity. [...] The assertion of a political unconscious proposes that we undertake just such a final analysis and explore the multiple paths that lead to unmasking of cultural artifacts as socially symbolic acts.» Βλ. Jameson 1981: 20.

στον ιστορικό χρόνο: η απόλυτη εξουσία ενός μονάρχη του 18^{ου} αιώνα μετατρέπεται στην πειθαρχική εξουσία της νεωτερικότητας, ενώ στη μετανεωτερικότητα η βιοεξουσία είναι ένας εξελιγμένος τρόπος για τον έλεγχο του πληθυσμού με τη χρήση εργαλείων, όπως η απογραφή του πληθυσμού και οι στατιστικές έρευνες (Foucault 1979). Μία ακόμα μορφή εξουσίας είναι η κυβερνητικότητα (*governmentality*), στις δράσεις της οποίας συμπεριλαμβάνεται η ρύθμιση των απόψεων και ροπών των ατόμων μίας κοινωνίας και η επιτήρηση, ως το απόλυτο εξουσιαστικό εργαλείο. Η μεταδομιστική θεώρηση των ανθρώπινων κοινωνιών ως συλλογικές οντότητες υπό ένα διαρκές εξουσιαστικό καθεστώς παρουσιάζει τις ανθρώπινες πράξεις και σκέψεις ως ελεγχόμενες. Διαφορετικά, η κεντρική εξουσία μοιάζει να έχει τον κυρίαρχο λόγο στις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ το άτομο ελαχιστοποιεί τις ικανότητες του για «αντίσταση, αναστοχασμό και ενσυνείδητη δράση» (Smith 2006: 204). Στη σχολική αίθουσα αναπτύσσεται αυτή η διαχωριστική ή εξουσιαστική σχέση ανάμεσα στον επιμορφωτή και στον επιμορφούμενο. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής παρουσιάζεται ως κάτοχος ειδικών γνώσεων και μεθόδων διδασκαλίας, είναι όμως συνάμα εκπρόσωπος της κυρίαρχης πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτή η πολλαπλή ιδιότητα του εκπαιδευτικού τον καθιστά γνώστη πληροφοριών, ταυτόχρονα όμως δύναται να είναι αδαής απέναντι στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα των ξεχωριστών ταυτοτήτων μίας πολυπολιτισμικής ομάδας. Για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι άριστος γνώστης του μαθήματος της ιστορίας μίας περιόδου, μπορεί όμως να μην έχει βαθιά επίγνωση για τους τρόπους με τους οποίους η συγκεκριμένη ιστορική περίοδος αποτελεί βίωμα ενός αλλοδαπού μαθητή. Σε αυτό το κρίσιμο σημείο των αντικρουόμενων ερμηνειών, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού διότι πέραν της βούλησης και της καλής πρόθεσης του για τον επιτυχή χειρισμό μίας πολιτισμικά ανομοιογενούς ομάδας μαθητών, χρειάζεται η σωστή κατάρτιση για την ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Μέσα σε μία σχολική αίθουσα οι σχέσεις εξουσιαστή-εξουσιαζόμενου υφίστανται σε διάφορα νοηματικά επίπεδα: κράτος –εκπαιδευτικό σύστημα, καθηγητής-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εκπαιδευτικοί-διευθύνσεις εκπαίδευσης, σύλλογος διδασκόντων-μαθητές, καθηγητές-αξιολόγηση, κοινωνικές αξίες-άτομα κτλ. Ο εκπρόσωπος της εθνικής εξουσίας μέσα στην σχολική αίθουσα είναι σαφώς ο δάσκαλος ή ο καθηγητής, ο οποίος αναλαμβάνει να μεταφέρει γνώσεις στους μαθητές μίας συγκεκριμένης θεώρησης της πραγματικότητας. Ο Φουκώ ορίζει ως ένα βασικό στοιχείο της πειθαρχικής εξουσίας (*disciplinary power*) τη λειτουργία «μέσω της αλλαγής μοντέλων σκέψης και συμπεριφοράς με τη βοήθεια τεχνικών εκπαίδευσης» (Smith 2006: 199). Η εξουσία του εκπαιδευτικού έγκειται στο ότι ο ίδιος λειτουργεί ως μεταπλάστης κοινωνικών συνειδήσεων και συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Η εξουσία του εκπαιδευτικού διαχωρίζεται στην άμεση και στην έμμεση. Άμεσα ο εκπαιδευτικός παραδίδει διδακτική ύλη, εξετάζει και αξιολογεί. Έμμεσα ο εκπαιδευτικός μεταφέρει γνώσεις, συμπεριφορές και εμπειρίες ζωής, αποτελεί πρότυπο διαχείρισης ομάδας και κατευθύνει τους μαθητές σε δαιδαλώδεις διαδρομές νόησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσχιδής και συχνά τρωτός καθώς καλείται να διεκπεραιώσει μία ουσιαστική πορεία επικοινωνίας με το σύνολο των μαθητών. Η πορεία αυτή συμπεριλαμβάνει την ολοκλήρωση και εμπέδωση του συνόλου της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αλλά και την παράθεση αξιών, ηθών και τρόπων διαβίωσης. Στην διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί με τη

χρήση των σχολικών εγχειριδίων και των εποπτικών μέσων διδασκαλίας διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη εικόνα για τον κόσμο. Επιπλέον, οι σχολικές εκδρομές, οι επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος, τα *project* (ομαδικές εργασίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και τα σχολικά προγράμματα (Αγωγής-Υγείας, Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά) εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών και διαπλάθουν πολίτες του μέλλοντος μέσω της συνεργατικής και της βιωματικής μάθησης.

Γενικότερα, στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπάρχουν διαφορετικές τάσεις ως προς την αντιμετώπιση των αλλοδαπών. Ιδιαίτερα για το εκπαιδευτικό σύστημα, στο αρχικό στάδιο των μεικτών σχολείων το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μειονοτήτων υπόκειντο σε διαρκή σύγκριση με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας και έτσι χαρακτηριζόταν ως «αποκλίνον» ή «ελλειμματικό» (Δαμανάκης 2000: 3-23).⁵ Σε ένα τέτοιο πρωτογενές στάδιο επαφής γηγενών με αλλοδαπούς, οι πολίτες της χώρας υποδοχής (εκπαιδευτικοί, γονείς, κηδεμόνες, μαθητές κλπ) στρέφονται στην κεντρική μορφή εξουσίας όχι αναζητώντας ως άβουλα όντα σαφείς συνισταμένες κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά αντιδρώντας σχεδόν αντανάκλαστικά στη παρουσία του διαφορετικού. Ενίοτε η παρουσία του άλλου μπορεί να προκαλέσει μία κοινωνική κρίση ή ταραχή και σε αυτήν την περίπτωση το διαφορετικό δύναται να φαντάζει ως απειλή απέναντι στο ζητούμενο της εθνικής ομοιογένειας. Έτσι, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1960 επικράτησε το αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο στη Βόρεια Αμερική, στόχος του οποίου ήταν η απορρόφηση των εθνοτικών-μειονοτικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Μάρκου 1996). Λίγο αργότερα εφαρμόστηκε το μοντέλο ενσωμάτωσης το οποίο πρέσβευσε την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, και την ανεκτικότητα στην ύπαρξη του διαφορετικού χωρίς όμως να προωθεί κάποιες ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και κυρίως απέναντι στην πρόκληση μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γεωργογιάννης 1999). Σήμερα πλέον, η ακαδημαϊκή κοινότητα των παιδαγωγικών σπουδών αναγνωρίζει την ανάγκη για το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διότι μέσω αυτού μπορεί να προωθηθεί η μετάλλαξη των κοινωνιών από τον ακραίο εθνικισμό ή μονοπολιτισμό στην ισότιμη συνύπαρξη με αλλοδαπούς.

Ένα από τα συνοδευόντα φαινόμενα μίας μαζικής μετανάστευσης πληθυσμών (είτε εθελουσίας είτε αναγκαστικής) είναι η δημόσια αναπαραγωγή και ανατροφοδότηση μίας πληθώρας πολιτισμικών πρακτικών και πράξεων κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα. Η παρουσία της πολιτισμικής διαφορετικότητας προσφέρει πλέον στους γηγενείς την ευκαιρία να γνωρίσουν ιδιαίτερες κουλτούρες και πολιτισμικές πρακτικές μέσα στον εθνικό τους χώρο. Χώρες οι οποίες έχουν διανύσει μία μακρά πορεία πολυπολιτισμικής κοινωνικής σύστασης μπορούν πλέον να διαχειριστούν την ανομοιογένεια ως ένα θετικό βίωμα και όχι ως μία απειλή απέναντι στην εθνική τους κυριαρχία. Αυτή καθαυτή η έννοια της μειονότητας είναι πολύπλοκη λόγω των μουσικών, λογοτεχνικών, γλωσσικών, αλλά επίσης νομικών και πολιτικών συνδηλώσεών της. Το Κίνημα των Ανθρωπίνων

5 Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το παράδειγμα του Κινήματος των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις Η.Π.Α. και η προσπάθεια για την κατάργηση του διαχωρισμού των σχολείων σε «μαύρων» ή «έγχρωμων» και «λευκών». Αν και το πολιτικό δικαίωμα για ισότιμη και ισόνομη εκπαίδευση θεσπίστηκε το 1964 με το νόμο για Πολιτικά Δικαιώματα (*Civil Rights Act*), το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. διένυσε μία μακρά πορεία μέχρι την αναγνώριση του δικαιώματος του μαθητή σε έναν διαφορετικό πολιτισμό. Βλ. Κανακίδου & Παπαγιάννη 1997.

Δικαιωμάτων στις Η.Π.Α την δεκαετία του 1960 για πρώτη φορά θέσπισε την ίση μεταχείριση των μειονοτήτων και απελευθέρωσε δημοσίως τις πολιτισμικές εκφράσεις των Αφρο-αμερικάνων και των Αμερικανών Ιρλανδικής, Μεξικανικής, Ελληνικής κτλ καταγωγής. Για παράδειγμα, στο κέντρο της Νέας Υόρκης λαμβάνει χώρα ετησίως η Παρέλαση των Αμερικανών Ιρλανδικής καταγωγής (*The St. Patrick's Parade of the Irish-Americans*). Στην πολιτεία του Τέξας τα πολιτισμικά δρώμενα των Αμερικανών Μεξικανικής καταγωγής (*Mexican-Americans* ή *Chicanos*) είναι μέρος της καθημερινής ζωής των πολιτών, ενώ τα μέσα μαζικής μεταφοράς παρέχουν ηχογραφημένα μηνύματα στα Αγγλικά και στα Ισπανικά. Στην πόλη του Λονδίνου αποτελεί δρώμενο ιδιαίτερης τουριστικής σημασίας το καρναβάλι των μεταναστών από τα νησιά της Καραϊβικής (*The Notting Hill Carnival*) το οποίο διοργανώνεται ετησίως τον Αύγουστο από το 1966. Επίσης, αποτελεί ξεχωριστό σημείο πολυπολιτισμικής παράθεσης το *Food Festival* στην περιοχή του *Camden* στο βόρειο Λονδίνο. Η καθιέρωση του *Food Festival* κάθε Κυριακή έχει βασικό σκοπό να εξοικειωθούν οι επισκέπτες αλλά και οι μόνιμοι κάτοικοι της πόλης με διαφορετικότητα στις μαγειρικές συνήθειες διάφορων εθνοτήτων (μόνιμων κατοίκων του Λονδίνου από Τουρκία, Κύπρο, Πακιστάν, Τυνησία κλπ), παράλληλα δε αποτελεί μία ηχηρή δήλωση παρουσίας αλλοδαπών στη μητρόπολη της Μεγάλης Βρετανίας. Πολυάριθμα ανάλογα παραδείγματα αποδεικνύουν ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μία υπαρκτή κοινωνική διάσταση πολλών κρατών, η οποία υπό τις κατάλληλες συνθήκες εγείρει έντονο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για ομαδικές εργασίες.

4. Επικοινωνία και Διαπολιτισμικότητα

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί πλέον χώρα υποδοχής πολυάριθμων μεταναστών, οι οποίοι κατά τη διάρκεια παραμονής τους στον ελλαδικό χώρο εισάγουν την πραγματικότητα της συνδιαλλαγής και της επικοινωνίας ανάμεσα σε αλλοδαπούς και γηγενείς στο σχολείο, στη γειτονιά και στην ευρύτερη κοινωνία. Μουσικά ακούσματα, γλωσσολογικές διαφοροποιήσεις, ενδυματολογικές επιλογές, διατροφικές συνήθειες και θρησκευτικές τελετές είναι μόνο ελάχιστες από τις πολιτισμικές δράσεις τις οποίες οι αλλοδαποί εισάγουν στη χώρα υποδοχής. Μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας ο Έλληνας πολίτης έρχεται σε επαφή με πολυάριθμες πολιτισμικές ταυτότητες και θεωρείται ουτοπική η οποιαδήποτε προσπάθεια να απομονωθεί η ταυτότητα του Έλληνα από τις επιρροές των αλλοδαπών πολιτισμικών πρακτικών και πράξεων. Η διάχυση των πολιτισμικών στοιχείων, ανεξάρτητα από τον τόπο της αρχικής διαμόρφωσής τους ή από την εθνική ταυτότητα την οποία ο μέσος πολίτης τους αποδίδει, εμπεριέχει την έννοια της αποδέσμευσης της πληροφορίας. Για να αποσαφηνίσουμε την έννοια της πληροφορίας πρέπει να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας. Ως επικοινωνία ορίζεται «η διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων πληροφοριών και μηνυμάτων» (Νικολάου 2011: 4). Εκτός από το μήνυμα (*message*), η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο εμπλεκόμενων μελών ακόμα και αν δεν συνυπάρχουν στα ίδια χωρο-χρονικά πλαίσια: τον πομπό (*sender*) και τον δέκτη (*recipient*). Η πληροφορία μπορεί να μεταφέρεται από τον πομπό στο δέκτη μέσα σε ένα βιβλίο, ένα εικαστικό έργο, μία θεατρική παράσταση, μία λέξη, μία έκφραση ή ακόμα και μία στάση του σώματος. Μόλις η πληροφορία φύγει από τον πομπό, ακολουθεί μία ανεξέλεγκτη πορεία μετάλλαξης της μέσα από στιγμιαίες

αλλά και αργές διαδικασίες επεξεργασίας και καταγραφής του νέου δεδομένου από τους δέκτες. Ο Ζακ Ντερντά αποκαλεί την κατάσταση αυτή «μεταφυσική της παρουσίας» (*metaphysics of presence*), αποδομώντας τη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον (*signifier*) και το σημαινόμενο (*signified*) και κατηγοριοποιώντας το νόημα σε καταστάσεις «αμφισημίας, αβεβαιότητας και αστάθειας» (Smith 2006: 207).

Στα πλαίσια ενός κλίματος υγιούς επικοινωνίας, ιδεατά απελευθερωμένου από στερεότυπα και προκαταλήψεις, το διαφορετικό, δηλαδή αυτό που έρχεται σε αντιδιαστολή με την εθνική ταυτότητα ενός υποκειμένου ή μίας ολόκληρης κοινωνίας, είναι μία νέα πληροφορία η οποία γίνεται απλά αποδεκτή. Για παράδειγμα, ο αλλοδαπός μαθητής εισάγει στην αίθουσα νέα δεδομένα για τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και τις συμπεριφορές της χώρας καταγωγής του. Τα δεδομένα αυτά εκλαμβάνονται από τους γηγενείς μαθητές και καθηγητές ως νέες πληροφορίες πολιτισμικού ενδιαφέροντος και εξοικείωσης με ένα πολυδιάστατο κόσμο. Σε αντίθετη περίπτωση, μεμονωμένα υποκείμενα ή ολόκληρες κοινωνικές συσπειρώσεις που έχουν γαλουχηθεί μέσα σε εθνοκεντρική ή μονοπολιτισμική ιδεολογία, αντιμετωπίζουν την ετερότητα ως μία προβληματική κατάσταση. Η εξουσία της κυρίαρχης ομάδας αντιμετωπίζει το διαφορετικό ως απειλή στη δόμηση της δικής της ταυτότητας. Η στιγμιαία αντίδραση είναι ο γηγενής να περιφρουρήσει την ταυτότητα του απέναντι στην κοινωνική είσοδο ή παρουσία του άλλου.

Ο γηγενής παρουσιάζει την τάση να πράττει ως ένα υποκείμενο δράσης, το οποίο δεν αναπαράγει αντικειμενικές κοινωνικές σχέσεις αλλά αποδίδει υποκειμενικές ερμηνείες του κόσμου. Στην αναστοχαστική κοινωνιολογία του Πιερ Μπουρντιέ, οι σχέσεις ανάμεσα στις ανθρώπινες κοινωνίες είναι επιφορτισμένες από την έννοια της έξης (*habitus*), η οποία εν συντομία ορίζει το ασυνείδητο παιχνίδι στην επικοινωνία μέσα από ένα σύνθετο συγκερασμό εμπειριών (Bourdieu 1990). Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, οι σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας αναπαράγονται λόγω της έξης, αλλά και λόγω τριών ειδών κεφαλαίου: το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό. Οι τρεις αυτές κεφαλαιακές αξίες αποτελούν τις βασικές συνισταμένες στη διαμόρφωση της έξης, ταυτόχρονα όμως πυροδοτούν την αρνητική αντίληψη της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στην ετερότητα. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ότι ο αλλοδαπός δυσχεραίνει το έργο του (κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο), ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων προβληματίζεται για την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων στο σχολείο (κοινωνικό κεφάλαιο) και ο μέσος γονιός αναλογίζεται εάν το εργασιακό του μέλλον απειλείται από τα χαμηλά ημερομίσθια των αλλοδαπών (οικονομικό κεφάλαιο). Επιπλέον, η σύνθετη και δαιδαλώδης δομή των κοινωνικών ροών σημαίνει ότι τα τρία κεφάλαια του Μπουρντιέ μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται και ενίοτε να οδηγούν σε ακραίες μορφές παραγκωνισμού και περιθωριοποίησης του αλλοδαπού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης.

Ας σταθούμε λίγο όμως σε ένα κομβικό σημείο ως προς την κατανόηση των αλληλένδετων εννοιών του κοινωνικο-πολιτισμικού κεφαλαίου και της διαφορετικότητας: στην έννοια της διαπολιτισμικότητας. Σε σχέση με την διαπολιτισμικότητα, ο Γιώργος Νικολάου καταθέτει ότι «ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι από τους πλέον ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, έχοντας στο μεταξύ φλερτάρει τόσο με την αφομοιωτική, όσο και την διαχωριστική-πολυ-πολιτισμική θεώρηση» (2011: 1). Ο Νικολάου επισημαίνει ότι εσφαλμένα η διαπολιτισμικότητα συγχέεται με την αφομοίωση του άλλου στην κυρίαρχη

ομάδα διότι σε αυτήν την περίπτωση αναφερόμαστε στην εξάλειψη οποιωνδήποτε πολιτισμικών διαφορών. Θα λέγαμε πως η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών, αναγνωρίζουν και βιώνουν την «πολιτισμική ετερότητα» μέσα σε «συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας» (Μάρκου 1996: 11). Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μία θεώρηση της πραγματικότητας ιδανικά απελευθερωμένη από κατηγοριοποιήσεις και μονοπολιτισμικά πρότυπα. Σε πλήρη συνάφεια με τις δημοκρατικές αξίες σε μία διαπολιτισμική κοινωνία, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης ενισχύει την αρχή της ισονομίας, αναγνωρίζει την ύπαρξη της ετερότητας και προάγει την εποικοδομητική αλληλοεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων.

5. Συμπεράσματα

Η κοινωνική σύσταση των ποικίλων ανθρώπινων ομαδοποιήσεων (είτε ιστορικά καταγεγραμμένων είτε σε εμβρυακή μορφή διαμόρφωσής τους) παρουσιάζει πλέον την τάση προς την θολότητα των ορίων ταυτότητας του ανθρώπου. Ενώ πολυάριθμες ιστορικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις των ανθρώπινων κοινωνιών έχουν επισταμένα τονίσει την υποκειμενική δράση προς την διαμόρφωση μίας μονολιθικής εθνικής ταυτότητας, οι παρούσες συνισταμένες ύπαρξης οδηγούν στο συμπέρασμα ενός τυχαίου εμπειρικού πλουραλισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος πολίτης ανά τον πλανήτη γίνεται θεατής μίας διαρκούς ροής πολιτισμικών δεδομένων. Συνάμα, το άτομο ανεξάρτητα της εθνικής του ταυτότητας φαίνεται να βρίσκεται σε σταυροδρόμια πολιτισμικών συναντήσεων, συγκερασμών αλλά και ενίοτε συγκρούσεων. Με δεδομένη την μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας σε ένα τόπο πολιτισμικού πλουραλισμού, είναι σαφές ότι η αναγνώριση της ετερότητας και η συνεργασία με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων είναι επιτακτικές ανάγκες για την αρμονική κοινωνική συμβίωση όλων των κατοίκων εντός των εθνικών συνόρων μας. Οι παιδαγωγικές αρχές, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών πρέπει να εμπλουτίζονται διαρκώς με τις ανθρωπιστικές αξίες ενός δημοκρατικού πολιτεύματος. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι ένα πλεονέκτημα στην πορεία τον επαναπροσδιορισμό της ελληνικής κοινωνίας ως μία χώρα υποδοχής μεταναστών με βασικούς άξονες «την αλληλεγγύη, την ισονομία, την αναγνώριση και την διαλεκτικότητα» (Νικολάου 2000: 290). Απέναντι στις προκλήσεις μίας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (*Global village*), το ελληνικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει και να προάγει την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μία «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1997: 271, Γεωργογιάννης, 1999: 50).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1997). «Η Συγκρότηση της Εθνικής Ταυτότητας στο Ελληνικό Σχολείο: Εμείς και οι Άλλοι». Αβδελά Ε., Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. 27-45.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση*, τόμος 7ος, Πάτρα: 30.
- Γληνός, Δ. (1971) *Εκλεκτές Σελίδες*. (Τέσσερις Τόμοι). Αθήνα: Στοχαστής.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). «Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα». *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1-3, 3-23.
- Εξαρχόπουλος Ν. Ι. (1950). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ρούγκας.
- Κανακίδου, Ε. Παπαγιάννη Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Π. Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρενάν, Ε. (2009). *Τι Είναι Έθνος: Προσευχή Πάνω στην Ακρόπολη*. Αθήνα: Ροές.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία: Μία Εισαγωγή*. (μτφρ. Αθανάσιος Κατσικέρος) Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Anderson, B. R. O'G. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London; New York: Verso, 1991.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Translated by Richard Nice. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press
- Deleuze G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Gordon, M. (1964) *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Jameson, F. (1983). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. London: Methuen.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Villa, R. (2000). *Barrio Logos: Space and Place in Urban Chicano Literature and Culture*. Austin: University of Texas Press.

Δικτυακοί τόποι

- Νικολάου, Γ. (2011). «Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». <http://repositorio.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> (8 Φεβρουαρίου 2011) (Προσπελάστηκε στις 20/3/2013)

Νομοθεσία

N.1404/1983 (ΦΕΚ 173/24.11.84 τ.Α') Δομή και Λειτουργία Τεχνολογικών
Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Δρ. **Σοφία Εμμανουηλίδου** είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου στην Αμερικάνικη Λογοτεχνία από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Αντικείμενο της έρευνάς της αποτελεί η διαμόρφωση ταυτότητας των μειονοτήτων Μεξικανικής καταγωγής της Αμερικής (*Chicanos*). Υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και του Fulbright Foundation. Έχει διδάξει στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Οι δημοσιεύσεις της (book chapters) εστιάζουν στο θέμα της μειονοτικής συλλογικής ταυτότητας μέσα από την χωρο-χρονική ερμηνευτική. Από το Σεπτέμβριο του 2011 εργάζεται στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λιθακιάς, Ζακύνθου, και συμμετέχει στη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων με εισηγήσεις και ως μέλος οργανωτικής επιτροπής.

“Εμείς” και οι “άλλοι” στο ίδιο σχολείο (Ο ρόλος των εκπαιδευτικών)

Καπράνος Σταύρος Αθ.

Περίληψη

Το κείμενο αναφέρεται στην πολιτική φύση της παιδείας και των εκπαιδευτικών. Πραγματεύεται την ανάγκη ενίσχυσης της εκπαίδευσης με τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την ορθή εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναλύεται ο ρόλος καθώς και οι προσδοκίες που υπάρχουν για τον εκπαιδευτικό ενώ διατυπώνεται και το πλαίσιο αποτυχίας των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα σχετικά με το αν οι έννοιες «εμείς» και «οι άλλοι» διέπονται από μια «φυσική νομοτέλεια» καθώς η επικράτηση της μιας ή της άλλης μορφής είναι απόρροια και της στάσης των εκπαιδευτικών αναδεικνύοντας ως αναγκαία τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους.

Summary

The text refers to the political nature of education and educators. Deals with the need to strengthen the education goals of Intercultural Education and proper qualification of educators. Also, analyzes the role and the expectations for the educator while formulates and the framework failure of immigrant students in Greek schools. At this point the question arises as to whether the terms “we” and “others” are governed by a “physical determinism” as the predominance of one or the other form is the result of educators’ attitude, highlighting as necessary intercultural competence and readiness.

Ο κόσμος σταδιακά γίνεται όλο και πιο μικρός. Τα ίδια σύμβολα αποκωδικοποιούνται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα μέρη του πλανήτη. Ένα παιδί από την Ιταλία, το οποίο βλέπει στη δική του τηλεόραση το αγαπημένο του παιδικό πρόγραμμα και παίζει με τα παιχνίδια του, είναι αδύνατο να πειστεί ότι ο Βορειοαμερικάνος Mickey Mouse δεν είναι Ιταλός και δεν τον λένε Topolino. Ο Disney έχει παγκόσμια ισχύ. Ποτέ άλλοτε ένας πολιτισμός δεν υπήρξε τόσο εξαπλωμένος, τόσο γνωστός και αποδεκτός όσο στις μέρες μας. Το παιδικό παιχνίδι γίνεται μια παγκόσμια-οικεία εικόνα με αισθήματα ιδιοκτησίας, συνήθειας και αποδοχής, η οποία σε ένα βαθμό είναι θετική. Το επόμενο στάδιο για την περεταίρω απλοποίηση της εικόνας αυτής είναι το σχολείο, όχι από μόνο του, αλλά ως μέρος του κράτους.¹

Το κράτος όμως, σπάνια είναι ανεξάρτητο και ελεύθερο. Είναι αιχμάλωτο των οικονομικών αλλά και άλλων δυνάμεων. Συμβαίνει το ίδιο και με το σχολείο; Σύμφωνα με κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές απόψεις η φύση της παιδείας είναι πολιτική. Έτσι, όσοι θεωρούν ότι το σχολείο είναι ουδέτερο και αποδεσμευμένο από το καθετί απλά δεν είναι ειλικρινείς. Το σχολείο είναι πολιτικό, το πλαίσιο προγράμματος σπουδών

1 Νικολάου Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 86

είναι πολιτικό, όπως και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μέσα σε αυτό το κλίμα δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση και η στάση του εκπαιδευτικού, όσο κι αν ο ίδιος θεωρεί τον εαυτό του εκτός από αυτόζ<. Όλο αυτό όμως δεν είναι απαραίτητως μεμπτό, γιατί μεμπτό δεν είναι το να ασκείς πολιτική, αλλά το να ασκείς κακή πολιτική. Μετά από αυτό, προκύπτει ευνόητα το ερώτημα ποια είναι η ασκούμενη πολιτική.²

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση μεταναστευτικών ρευμάτων στον κόσμο (και στην Ελλάδα ειδικότερα), η οποία συνδέεται με τον παγκοσμιοποιημένο χαρακτήρα των θεσμών που ελέγχουν τα μέσα παραγωγής, την ανισομερή ανάπτυξη και τις αλληλοεξαρτώμενες συναλλαγές μεταξύ των χωρών. Αποτέλεσμα αυτής της μεταναστευτικής εισροής είναι η γλωσσική και θρησκευτική ανομοιογένεια, η οποία δημιουργεί τόσο νέους κοινωνικοπολιτικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς όσο και συνθήκες.³ Υπό αυτές τις συνθήκες, το σχολείο καλείται να εφαρμόσει μια νέα πολιτική κατά την οποία πρέπει να προσφέρει όλα τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές, ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε πολίτες οπαδούς της αλληλεγγύας παγκοσμιότητας, σε δημιουργικούς πολίτες ευέλικτους στη συνεχή αλλαγή και με τους εκπαιδευτικούς του 21^{ου} αιώνα να έχουν το καθήκον να χτίσουν ένα τέτοιο σχολείο. Δηλαδή, σύμφωνα και με ορισμένες θεωρητικές σκέψεις, ένα δημοκρατικό σχολείο για μια δημοκρατική κοινωνία.⁴

Έχοντας, λοιπόν, γνώση της νέας διαπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας, η αναγκαιότητα για την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης και τον εμπλουτισμό της με τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένη, όπως επίσης και η σωστή και εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα περιλαμβάνει μια διδασκαλία χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις.

Η εκπαίδευση, αποφεύγοντας το “διαχωρισμό”, θέτει σκοπό να συνεισφέρει σε ένα μέλλον ειρηνικό και συνεργατικό. Καλείται, λοιπόν, να παίξει το ρόλο του μεσολαβητή και του διαπραγματευτή ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων που πιθανόν δεν ήξεραν τίποτα ο ένας για τον πολιτισμό του άλλου, μέχρι που μια σύμπτωση τους έφερε κοντά και πλέον, έχοντας ως αμόνι την κοινή εκπαίδευση, σφυρηλατούν τους δεσμούς και τις αντιλήψεις τους. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν τα σχολεία ομαδοποιούν τους μαθητές ανάλογα με κοινωνική τους και πολιτισμική τους ταυτότητα, ευνοούν την ανάπτυξη διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους μαθητές, δημιουργούν ιεραρχικές καταστάσεις που φέρνουν τον αποκλεισμό, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και τη μη συμμετοχή στη μαθηματική διαδικασία (χαμηλή απόδοση) των μαθητών που πλέον φέρουν την κοινωνική ταυτότητα του «άλλου».⁵

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, γιατί μέσα από το πρόγραμμα τους μπορούν να παρουσιάσουν τόσο τις θετικές συνεισφορές άλλων εθνικών ομάδων στην ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους όσο και να εξομαλύνουν τις καθημερινές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές αλλά και σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός ασκεί κοινωνικό ρόλο, ενώ ο μαθητής είναι μια προ-μορφή κοινωνικού ρόλου. Γεγονός πάντως είναι ότι οι δύο αυτοί ρόλοι είναι συμπληρωματικοί, αφού η

2 Νικολάου Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 83

3 Ευαγγέλου Ο., Κάντζου Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα, Δίπτυχο, σσ. 13-14

4 Νικολάου Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 85

5 Ευαγγέλου Ο., Κάντζου Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ. 54

ύπαρξη του ενός προϋποθέτει την ύπαρξη του άλλου. Με τον κάθε ρόλο όμως είναι συνδεδεμένες και συγκεκριμένες προσδοκίες. Καθήκον του κάθε μαθητή είναι να μαθαίνει, ενώ του εκπαιδευτικού να διδάσκει και όχι μόνο.⁶

Σε μια διαπολιτισμική τάξη ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να έχει τις ίδιες προσδοκίες από όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές. Βασικό χαρακτηριστικό του μαθητή γενικά είναι η ικανότητα μάθησης και επίδοσής του, για τα οποία και αξιολογείται. Η ικανότητα της μάθησης όμως είναι έμφυτη και μπορεί να καλλιεργηθεί με ερεθίσματα περεταίρω.⁷ Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό, διότι αφού είναι έμφυτη, είναι και κοινή. Το μόνο που μένει, λοιπόν, είναι να θέσουν οι εκπαιδευτικοί τους μηχανισμούς εκείνους ώστε οι επιδόσεις των μαθητών τους να είναι ισοδύναμες στο πλαίσιο μίας ετερογενούς αλλά εκπαιδευτικά ίσης τάξης.

Από την άλλη πλευρά, οι προσδοκίες για τον εκπαιδευτικό είναι τέτοιες που τον καθιστούν ρυθμιστή όχι μόνο της εκπαιδευτικής πορείας όλων ανεξαρτήτως των μαθητών αλλά και της ψυχοκοινωνικής τους σύνθεσης. Ο συλλογισμός αυτός γίνεται κατανοητός μέσα από τη σκέψη της δασκάλας του δημοτικού και μάλιστα των πρώτων τάξεων, που απαιτείται να παίρνει το ρόλο της “μητέρας”. Αργότερα, στο γυμνάσιο-λύκειο έχει το ρόλο του “ειδικού”, του “τεχνικού”, του “ειδήμονα”, του “παιδαγωγού”.⁸ Όλα αυτά όμως δεν είναι αρνητικά, αρκεί να έχουμε κατά νου ότι είναι προσδοκίες όλων των γονιών, ανεξαρτήτου καταγωγής και προέλευσης οι οποίοι επιθυμούν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

Παρατηρώντας τις συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών στην Ελλάδα και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνεται ένα πλαίσιο που οδηγεί εύκολα στη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία σε όλες τις μορφές της: χαμηλή επίδοση σε σχέση με την επίσημη νόρμα, επανάληψη σχολικής τάξης, πρόωρη εγκατάλειψη, οργανικό και λειτουργικό αναλφαριθμητισμό, αποτυχία σε εξετάσεις πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα.⁹

Πολλοί θεωρούν ότι το πρώτο εμπόδιο που αντιμετωπίζει ο μαθητής-μετανάστης είναι αυτό της γλώσσας, άποψη που δικαιολογεί και την πρακτική να εντάσσεται σε τμήματα (όπου υπάρχουν) με στόχο την εντατική διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής (ή αλλιώς της επίσημης γλώσσας του σχολείου) με παράλληλη ή μετέπειτα ένταξή του στην κανονική τάξη.¹⁰ Όμως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα προβλήματα και η ανισότητα των παιδιών αυτών ξεκινούν πριν ξεκινήσει η εκπαιδευτική διδασκαλία.

Αν και η εκπαίδευση στην Ελλάδα ορίζεται επίσημα εδώ και πολλές δεκαετίες με βάση το σύνταγμα και την εκπαιδευτική νομοθεσία ως κοινό αγαθό, στο οποίο κάθε πολίτης δικαιούται να έχει πρόσβαση¹¹, στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι. Σύμφωνα με τα ισχύοντα, στα ελληνικά δημόσια σχολεία μπορούν να εγγράφονται οι αλλοδαποί

6 Καζάκη Μ., (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Έλλην, σ. 122

7 Καζάκη Μ., (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Έλλην, σ. 123

8 Καζάκη Μ., (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Έλλην, σ. 123

9 Χαραμής Π., *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός, ο ρόλος του σχολείου*, στο: <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19> (προσπελάστηκε στις 20/02/2011)

10 Μπερμερές Π., (2009), *Διαφορές Μαθητών*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 36

11 Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, στο: http://www.ypepth.gr/el_ec_page787.htm (προσπελάστηκε στις 21/02/2011)

μαθητές που ζουν στην Ελλάδα ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους, αν το επιθυμούν οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους, εφόσον ήδη ζουν στην Ελλάδα. Για την εγγραφή πρέπει να προσκομίζονται τα απαραίτητα δικαιολογητικά, επίσημα μεταφρασμένα. Εάν όμως δεν προσκομιστούν τα απαραίτητα κατά περίπτωση δικαιολογητικά, οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν στα σχολεία, αλλά δεν τους παρέχεται επίσημος τίτλος σπουδών ή προόδου.¹² Με αυτή την πρακτική ο μαθητής-μετανάστης δεν έχει λόγο μελέτης και επίδοσης ακόμη κι αν είναι άριστος χειριστής της γλώσσας, αφού δεν έχει κάποιο κίνητρο πιστοποίησης για την μετέπειτα πορεία του στην κοινωνία.

Σε μια περίοδο, λοιπόν, κατά την οποία κανείς δεν αμφιβάλλει για τη μονιμότητα της πολυπολιτισμικής μετεξέλιξης στη χώρα μας, το σημερινό σχολείο λειτουργεί παραδοσιακά και εσωκεντρικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε αρκετές περιοχές της χώρας μας δεν είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά ομοιογενείς. Η εκπαιδευτική πολιτική τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους παλιννοστούντες (τους «άλλους» γενικότερα), θεωρεί τη διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των «άλλων» μαθητών ως ένα είδος ελλείμματος το οποίο πρέπει να καλυφθεί σύντομα, έτσι ώστε να αφομοιωθούν με τους ντόπιους. Στη λογική αυτή, τα γλωσσικά και πολιτισμικά εφόδια των «άλλων» μαθητών όχι μόνο δεν κρίνονται ως διατηρήσιμες και καλλιεργήσιμες αξίες αλλά ο σταδιακός μαρasmus τους θεωρείται ως βάση για την εξομίωση και την ένταξή τους.¹³

Ακολουθώντας την παραπάνω συλλογιστική, προκύπτει ένα ερώτημα, εάν η συγκρότηση των εννοιών «εμείς» και οι «άλλοι» ακολουθεί μια «φυσική νομοτέλεια». Δηλαδή, μήπως υπάρχουν κάποια «θεμελιώδη» γνωρίσματα που από τη φύση τους είναι τόσο σημαντικά ώστε οι άνθρωποι δημιουργούν πάνω σε αυτά την κοινότητα τους και αυτομάτως θεωρούν «άλλους» τους ανθρώπους που δεν τα μοιράζονται μαζί τους; Η απάντηση είναι ότι δεν υπάρχει και δίνεται από τη σχετικότητα των γνωρισμάτων τόσο μέσα στο χρόνο όσο και μεταξύ των διάφορων ανθρώπων. Προφανώς, όμως, υπάρχουν και κάποιοι λόγοι που διευκολύνουν την συγκρότηση μιας συγκεκριμένης μορφής και δυσχεραίνουν τη συγκρότηση μιας άλλης.¹⁴

Για το αν θα υπάρξει πρόσφορο έδαφος για την δημιουργία της μιας ή της άλλης μορφής («εμείς» και οι «άλλοι») καθορίζεται πλέον από τη στάση του εκπαιδευτικού. Παραδείγματα διακρίσεων σε βάρος μαθητών συγκεκριμένης ομάδας έχουμε όταν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τόσο την παρουσία τους όσο και τις προσπάθειες που καταβάλλουν, δεν αναθέτουν ρόλους σε ορισμένους μαθητές («άλλους»), παρότι το επιθυμούν, εκφράζουν δημόσια αξιολογικά σχόλια για τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών, τους θεωρούν υπεύθυνους για οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργείται και φτάνουν να κάνουν αρνητικά σχόλια για ορισμένες συνήθειές τους.¹⁵

Αν τα προηγούμενα αφορούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως στάσεις, το φαινόμενο επιτείνεται εξίσου από τον τρόπο διδασκαλίας στο πλαίσιο του σχολείου αφού οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν να έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους «άλλους» μαθητές, τους κατατάσσουν σε ομάδες χαμηλών ικανοτήτων με βάση το γλωσσικό

12 Χαραμής, Π., *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός, ο ρόλος του σχολείου*, στο: <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19> (προσπελάστηκε στις 20/02/2011)

13 Κατσίκας Χ., Πολίτου, Ε., (2005), *Εκτός 'τάξης' το 'διαφορετικό'*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 143-144

14 Τσιάκαλος Γ., (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 130

15 Ευαγγέλου Ο., Κάντζου Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ. 38

και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, δεν τους επιβραβεύουν εύκολα και δείχνουν χαμηλή εκτίμηση στα διαφοροποιημένα γλωσσικά και πολιτισμικά προγράμματα, εάν τυχαίνει και λειτουργούν στο σχολείο τους.

Τα παραπάνω επιβάλλουν την αποσαφήνιση της αντίληψής μας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή και τη διάκρισή της από την απλή εκπαίδευση και αγωγή. Μάλιστα έρευνες¹⁶ (Αυστραλία) έχουν δείξει ότι η έλλειψη διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να ευνοεί και την ανάπτυξη ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι σε ορισμένους μαθητές. Τέτοιες συμπεριφορές εκπαιδευτικών μπορεί να είναι διάφοροι στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί και τα ταπεινωτικά σχόλια, η λιγότερη παροχή βοήθειας, η μειωμένη προσοχή στις ανάγκες τους, η διήγηση υποτιμητικών ανέκδοτων, η αρνητική στάση μέχρι και η ενθάρρυνση των μαθητών να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούμε και σε αντίστοιχες έρευνες (Unisef 2001) που έλαβαν χώρα στα ελληνικά σχολεία. Ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων εκπαιδευτικών ενοχλείται από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους, δεν θέλει να απονέμει διακρίσεις σε όσους αριστεύουν και θεωρεί καλύτερη τη δημιουργία ξεχωριστών σχολείων γι' αυτούς (τους «άλλους»), γεγονός που αποτυπώνει τις υπολανθάνουσες πεποιθήσεις διαμόρφωσης διαχωριστικών γραμμών στην εκπαίδευση των μαθητών με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά.¹⁷

Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη της σωστής κατάρτισης (και της αποσαφήνισης όπως προαναφέρθηκε) στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής τάξης όσον αφορά την επάρκεια αλλά και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, της διαπολιτισμικής επάρκειας και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας τους.

Όπως έχει γίνει αντιληπτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σύνθετα ψυχολογικά, κοινωνικά, παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προβλήματα των «άλλων» παιδιών. Σε αυτή την περίπτωση, ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει αποκτήσει τη διδακτική κατάρτιση για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική γλώσσα και ενεργεί επίσης για μια ικανοποιητική συνύπαρξη Ελλήνων, αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.¹⁸ Ταυτόχρονα, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάει μέσα στη σχολική τάξη καθώς έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει στη σχολική πράξη τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.¹⁹ Το επιθυμητό σε αυτή την περίπτωση είναι ο διαπολιτισμικά επαρκής και ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός να είναι το ίδιο πρόσωπο και να βρίσκεται μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Για την ελληνική πραγματικότητα, η παρουσία δεκάδων χιλιάδων²⁰ «διαφορετικών» μαθητών μάλλον συμβάλλει περισσότερο στη δημιουργία θέσεων εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί όμως ταυτόχρονα και ερωτηματικά σχετικά

16 Ευαγγέλου Ο., Κάντζου Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ. 39

17 Ευαγγέλου Ο., Κάντζου Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ. 40

18 Γωργογιάννης Π., (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τ. 7ος, Πάτρα, Αυτοέκδοση, σ. 216

19 Γωργογιάννης Π., (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τ. 7ος, Πάτρα, Αυτοέκδοση, σ. 219

20 Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*, στο: http://www.ipode.gr/default.asp?V_ITEM_ID=904&V_LANG_ID=6 (προσπελάστηκε στις 23/02/2011)

με την καταλληλότητα της εκπαίδευσής τους απέναντι στη διαχείριση των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση.²¹

Υπάρχει βελτίωση; Η αναστροφή του κλίματος τούτου βελτιώνεται ή και επιτυγχάνεται δίνοντας βάση σε συγκεκριμένους άξονες. Η ύπαρξη προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης και διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα σύνθετα χαρακτηριστικά των εθνικών ομάδων και τους τρόπους με τους οποίους η φυλή, η εθνότητα, η γλώσσα και η κοινωνική τάξη αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή. Επίσης η αξιολόγηση των ετερογενών μαθητών θα πρέπει να γίνεται με ευαίσθητες τεχνικές ως προς τους ποικίλους πολιτισμικούς μαθητές για να αξιολογούν σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Τα σχολεία θα πρέπει να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες ευκαιρίες να αναμορφωθούν και να ανταποκριθούν σε υψηλά πρότυπα. Να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες πέραν του προγράμματος σπουδών, ή παράλληλα με αυτό, οι οποίες αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, βελτιώνουν τις επιδόσεις στις σπουδές και ενισχύουν τις θετικές διαφυλετικές σχέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με μαθητές από όλες τις φυλετικές, εθνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να μάθουν για τα στερεότυπα και τις άλλες σχετικές προκαταλήψεις που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις φυλετικές και εθνικές σχέσεις και να μάθουν για τις αξίες τις οποίες συμμερίζονται ουσιαστικά όλες οι πολιτισμικές ομάδες (π.χ. δικαιοσύνη, ισότητα, ελευθερία, ειρήνη, συμπόνια και φιλανθρωπία).

Τέλος, οι οργανωτικές στρατηγικές του σχολείου θα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι στη λήψη αποφάσεων θα συμμετέχουν όλοι, και ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας και τη διάθεση να δημιουργούν ένα φιλικό περιβάλλον για τους μαθητές.²²

Η άποψη αυτή για την πολυπολιτισμική τάξη και αγωγή αφορά ειδικότερα το δάσκαλο, τον καθηγητή ο οποίος για να μπορεί να ασκεί σωστά και αποτελεσματικά το έργο του, ως ο κυριότερος συντελεστής της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής στο σχολείο, οφείλει να έχει ευρεία αντίληψη και γνώση για την κοινωνία, για τη δυναμική της κοινωνικής εξέλιξης και για τα κοινωνικά προβλήματα που αφορούν τους ανθρώπους και τη χώρα του. Οφείλει, βέβαια, να γνωρίζει τον ιδιαίτερο κόσμο που κουβαλούν μέσα τους και φέρνουν στο σχολείο, περισσότερο ή λιγότερο έκδηλα, οι μαθητές με διαφορετική πολιτιστική αγωγή από την οικογένεια και το στενό κοινωνικό περιβάλλον τους. Είναι ένα στοιχείο στο οποίο δοκιμάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας για το οποίο πρέπει να διακατέχονται από αισθήματα υπευθυνότητας, αισιοδοξίας και προοπτικής, έτσι ώστε να γίνει εφικτή η έκβαση αυτού του εγχειρήματος.

21 Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα, Ατραπός, 2003, σ. 134

22 Banks A. James, (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Τρίτη αμερικανική έκδ., Αθήνα, Παπαζήσης, σσ. 198-200

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Νικολάου Γ., (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος Γ., (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καζάκη Μ., (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Έλλην.
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο., (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα, Ατραπός.
- Ευαγγέλου Ο., Κάντζου Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα, Δίπτυχο.
- Γωργογιάννης Π., (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τ. 7^{ος}, Πάτρα, Αυτοέκδοση.
- Μπερμπερής Π., (2009), *Διαφορές Μαθητών*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατσίκας Χ., Πολίτου Ε., (2005), *Εκτός 'τάξης' το 'διαφορετικό'*, Αθήνα, Gutenberg.
- Banks A. James, (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Τρίτη αμερικανική έκδ., Αθήνα, Παπαζήσης.

Ιστοσελίδες

- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*, στο: http://www.ipode.gr/default.asp?V_ITEM_ID=904&V_LANG_ID=6 (προσπελάστηκε στις 23/02/2011)
- Χαραμής, Π., *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός, ο ρόλος του σχολείου*, στο: <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19> (προσπελάστηκε στις 20/02/2011)
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, στο: http://www.ypepth.gr/el_ec_page787.htm (προσπελάστηκε στις 21/02/2011)

Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα

Ο κ. Σταύρος Καπράνος είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλολογίας Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία, ενώ έχει μεταπτυχιακές σπουδές στην «Ηθική Φιλοσοφία». Έχει εργαστεί ως καθηγητής στην τυπική δημόσια εκπαίδευση και ως ιδιώτης με ιδιαίτερα μαθήματα. Παράλληλα έχει εμπειρία ως εκπαιδευτικός ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, καθώς επίσης έχει διατελέσει υπεύθυνος εκπαίδευσης Αρκαδίας, για τη διδασκαλία μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό. Στο πλαίσιο της διαρκούς του κατάρτισης έχει παρακολουθήσει Επιμορφώσεις και Συνέδρια που άπτονται των επιστημονικών του ενδιαφερόντων και δράσεων, ενώ έχει συμμετάσχει και σε μέρος αυτών.

Η διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο νηπιαγωγείο: Απόψεις φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης

Καραστεργίου Αγορή – Μάγος Κώστας

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο νηπιαγωγείο. Εφαρμόστηκε ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία με ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί αισθάνονται ανέτοιμοι να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, παρόλο που θεωρούν πολύ ενδιαφέρουσα την οργάνωση ενός διαπολιτισμικού προγράμματος στην τάξη, κατανοούν τη χρησιμότητα της συνεργασίας τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και μάλιστα θεωρούν ότι η πρωτοβουλία για αυτή τη συνεργασία ανήκει στους ίδιους και τέλος, είναι πολύ πρόθυμοι να αναρτήσουν στην τάξη τους εθνικά και θρησκευτικά σύμβολα άλλων πολιτισμών.

Summary

The aim of this research is to study the views of preschool education students about the intercultural education in Nursery school. There was used a quantitative method research by making use of questionnaires. The results showed that pre-service teachers feel that they are not well enough prepared to teach in culturally diverse students, although they are interested enough in organizing an intercultural project in their classroom. In addition, they seem to understand the usefulness of their work with parents of foreign students and even more, they believe that the initiative for this cooperation belongs to them. Finally, they are eager to post in their class national and religious symbols of other cultures.

1. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία, διαμορφώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές προς τα άτομα της δικής τους εθνικής ομάδας και προς τα άτομα των άλλων λαών και υιοθετούν από πολύ νωρίς αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις¹. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει τη συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, ειδικά στην περίπτωση που μία από αυτές καλείται να ενταχθεί και να λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας άλλης (π.χ. μετανάστες, μειονότητες).

Το σχολικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην επίτευξη μιας αρμονικής συνύπαρξης. Στο χώρο του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου δημιουργείται η ανάγκη για την ανάπτυξη και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πρακτικής ενάντια σε κάθε μορφή άνισης μεταχείρισης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των “διαφορετικών”. Ένα σημαντικό κομμάτι αυτής της πρακτικής συνίσταται στην ανίχνευση, συνειδητοποίηση

1 Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.

και αποδυνάμωση αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων που απαξιώνουν τους “διαφορετικούς” μαθητές, δημιουργώντας έτσι σημαντικά εμπόδια στις διαδικασίες σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους, και κατ’ επέκταση στην υλοποίηση του βασικότερου στόχου της εκπαίδευσης, δηλαδή της διασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους². Μάλιστα, η παρέμβαση από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία μπορεί να αποδειχθεί πιο αποτελεσματική, καθώς στην περίοδο αυτή πιθανώς υπάρχουν στερεότυπα και εμφανίζονται αρνητικές συμπεριφορές, όμως δεν έχουν πάρει ακόμη την πάγια και σταθερή μορφή των επόμενων χρόνων και δε λειτουργούν ως ισχυρά φίλτρα των εισερχόμενων πληροφοριών³.

Η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα μπορεί να συμβάλει στη μείωση των στερεοτύπων και την αλλαγή της στάσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων⁴, οι οποίοι λειτουργώντας ως θετικά πρότυπα που αποδέχονται τη διαφορετικότητα, προωθώντας την επαφή των παιδιών με διαφορετικές κουλτούρες και συζητώντας ανοιχτά τους προβληματισμούς των παιδιών τους, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πλαισίου εκείνου, στο οποίο οι άνθρωποι ξεκινώντας από τις μεταξύ τους ομοιότητες (κοινές ανάγκες, αξίες, συναισθήματα) έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν ο ένας τον άλλο, να γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης και να οικειοποιηθούν τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη. Η συνεργασία της οικογένειας, της σχολικής και πανεπιστημιακής κοινότητα, μπορεί να συνεισφέρει στην προώθηση ενός θετικού κλίματος, στο πλαίσιο του οποίου παιδιά και ενήλικες θα μάθουν να εκτιμούν και να αποδέχονται τόσο τη δική τους κουλτούρα, όσο και την κουλτούρα των άλλων ανθρώπων⁵.

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν τα παραπάνω, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινά ήδη από το νηπιαγωγείο, με στόχο την προετοιμασία των παιδιών στο διαπολιτισμικό διάλογο και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Γενικά, στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας πρέπει πρωτίστως, να θεμελιωθεί η ετοιμότητα αναγνώρισης του διαφορετικού, για να μπορέσει να αναπτυχθεί αργότερα η ικανότητα διαπολιτισμικής αναγνώρισης και διαλόγου. Στο νηπιαγωγείο πρέπει να παρέχονται στα παιδιά δυνατότητες για να βιώσουν την πολυπολιτισμική συμβίωση ως αυτονόητη κοινωνική πραγματικότητα⁶.

1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο

Η εφαρμογή στην τάξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν πρώτα οι ίδιοι τις δικές τους αξίες, γνώσεις και διδακτικές

2 Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικός λόγος, 1, 7-20.

3 Bergen, 2001. Στο: Χατζηρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, για μαθητές προσχολικής και πρώτο σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός

4 Cole, 1995. Στο: Χατζηρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, για μαθητές προσχολικής και πρώτο σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός

5 Chavez & Guido-DiBrito 1999. Στο: Χατζηρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, για μαθητές προσχολικής και πρώτο σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός

6 Γκόβαρης, Χ. (2009). Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός

τεχνικές σχετικά με την ετερότητα και να αποφύγουν μεροληπτικές πολυπολιτισμικές τεχνικές⁷. Ακόμη, η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, από το νηπιαγωγό υποδηλώνει ένα περιβάλλον στο οποίο όχι μόνο συνυπάρχουν άτομα διαφορετικής προέλευσης σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αναγνώρισης, αλλά επίσης, μέσα από την επικοινωνία και τις ανταλλαγές εξασφαλίζονται οι δημιουργικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους⁸. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να είναι ενήμερα της ποικιλομορφίας και των πολιτισμικών διαφορών, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκτιμήσουν το γεγονός ότι ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον⁹.

Οι νηπιαγωγοί έχουν υποχρέωση να καλλιεργήσουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Από τη στιγμή που τα παιδιά παρατηρούν τις διαφορές και σχηματίζουν κατηγορίες και αξιολογούν τις κατηγορίες αυτές από πολύ νωρίς¹⁰, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να εφαρμόζεται στα αναλυτικά προγράμματα επίσης, από πολύ νωρίς, δηλαδή από το νηπιαγωγείο. Έτσι, από πολύ νωρίς χρειάζεται να παρέχονται στα παιδιά και πολυπολιτισμικές ευκαιρίες μάθησης. Οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να καλλιεργήσουν τη γνώση αλλά και την περηφάνια των παιδιών για την πολιτισμική τους ταυτότητα¹¹. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τα μικρά παιδιά δεν γεννιούνται με συμπεριφορές που τους οδηγούν σε διακρίσεις. Ωστόσο, γρήγορα μαθαίνουν τέτοιες συμπεριφορές καθώς παρακολουθούν και μαθαίνουν τι κάνουν και πως αντιδρούν οι άλλοι – οι ενήλικες¹². Επομένως, για να αναπτύξουμε τη διαπολιτισμική ικανότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πρέπει να προσπαθήσουμε να τα ενθαρρύνουμε να βλέπουν τους άλλους σαν άτομα και να τους αντιμετωπίζουν σαν ξεχωριστές προσωπικότητες, χωρίς προκατειλημμένες αναφορές ως προς την καταγωγή τους, τη θρησκεία τους¹³.

Από τις πολυάριθμες έρευνες σχετικά με τις πρώιμες σχέσεις του παιδιού με τον εκπαιδευτικό έχει προκύψει ότι οι σχέσεις του παιδιού με τον εκπαιδευτικό της πρώτης παιδικής ηλικίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει την εμπειρία του παιδιού για το σχολείο και επηρεάζει τη δυνατότητα προσαρμογής του καθώς επίσης, και το ότι η σχέση ενηλίκου - παιδιού επηρεάζει σημαντικά την κοινωνικοσυναισθηματική του

7 Brown & Marchant, 2002. Στο: Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research,4(17), 578- 598.

8 Εταιρία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση (2004). Μαζί: παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

9 Davidman & Davidman, 1997. Στο: Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research,4(17), 578- 598.

10 Derman-Sparks, 1989. Στο: Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research,4(17), 578- 598.

11 Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research,4(17), 578- 598.

12 Ramsey, 1982, Derman-Sparks, 1989. Στο: Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research,4(17), 578- 598.

13 Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research,4(17), 578- 598.

ανάπτυξη, αλλά και τη μάθηση του παιδιού γενικότερα¹⁴. Επομένως, σημαντικότερο μέσον αγωγής και από τα εγχειρίδια, και από το εποπτικό υλικό ή από τη μέθοδο διδασκαλίας αποτελεί η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, διότι η σχέση είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται όλα τα παραπάνω και η ποιότητά της “χρωματίζει” αυτά τα υλικά και πνευματικά μέσα, καθιστώντας τα ανάλογα αποτελεσματικά ή αναποτελεσματικά¹⁵.

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι ένας παράγοντας κλειδί, προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως γένους, εθνικότητας, θρησκείας, γλώσσας κ.τ.λ., να φτάσουν στο απόγειο των δυνατοτήτων τους. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές συμβάλλουν μακροπρόθεσμα στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, ενώ έχουν άμεση επίπτωση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά τους. Ταυτόχρονα, ο τρόπος που διαμορφώνονται οι σχέσεις αυτές αποτελούν ένα διαρκές εργαστήριο, μέσα στο οποίο δοκιμάζονται, απορρίπτονται ή μονιμοποιούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, τις οποίες αργότερα, ως ενήλικοι θα εκφράζουν στην καθημερινότητά τους¹⁶. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, θα πρέπει να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο θα “χωρούν” όλα τα παιδιά.

2. Η έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο νηπιαγωγείο. Η ανάγκη για διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προήλθε τόσο από τις αλλαγές που συντελέστηκαν στον εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία χρόνια (αλλαγές στη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καινούρια αναλυτικά προγράμματα, εφαρμογή διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση), όσο και από το γεγονός ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών έχουν επίπτωση τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών¹⁷ αλλά και στην ομαλή ένταξη των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Οι έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, για να διερευνηθούν τις απόψεις των φοιτητών για ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές δεν είναι πάρα πολλές. Ο Γκότοβος (2004)¹⁸, στα πλαίσια του προγράμματος “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο” διερεύνησε τις εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις

14 Pianta, 1994. Στο: Μπίκος, Κ. (2010). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

15 Μπίκος, Κ. (2010). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

16 Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης (Τόμος 2). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

17 Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης (Τόμος 2). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

18 Γκότοβος, Α. (2004). Φοιτητές και πολιτισμική ετερότητα: εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των φοιτητών απέναντι στο διαφορετικό. Πρόγραμμα “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο”. Ιωάννινα: ΥΠ.Ε.Π.Θ και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

φοιτητών διαφόρων τμημάτων απέναντι στο “διαφορετικό”. Ο Χαρίτος (2011)¹⁹, επίσης, στη διδακτορική του διατριβή ερεύνησε τις στάσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης απέναντι στη διαπολιτισμική προσέγγιση. Ομοίως, και η Κούτιβα, (2009)²⁰, στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας ασχολήθηκε με τη συμβολή των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων και συγκεκριμένα με τους φοιτητές του πανεπιστημίου Πατρών. Ακόμη, οι Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti and Roussakis (2009)²¹ διερεύνησαν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ενός δείγματος ελλήνων φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης. Τέλος, μια έρευνα²² που διενεργήθηκε στα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αφορά στις αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών (προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης) για ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές.

Σε διεθνές επίπεδο, σε μια έρευνα²³ που εξέταζε τη συμπεριφορά μεταπτυχιακών φοιτητών απέναντι στον όρο φυλή διερευνήθηκαν οι προσωπικές αξίες, οι αλλαγές στη φύση του ρατσισμού στις σημερινές κοινωνίες και ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαχείριση του ρατσισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών έχει θετική στάση απέναντι σε μια πλουραλιστική κοινωνία και είναι πεπεισμένη για τη σημασία της εκπαίδευσης στο σεβασμό όλων των μελών της κοινωνίας. Ωστόσο, συνοδεύεται από υψηλά ποσοστά ανησυχίας για το πώς θα ενσωματώσουν αυτά τα θέματα στη διδασκαλία τους, με πολλούς φοιτητές να ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση τους, δεν τους έχει προετοιμάσει για κάτι τέτοιο.

2.1 Συμμετέχοντες και Ερευνητικά εργαλεία

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων του ΤΕΕΠΗ Θράκης και του ΠΤΠΕ Θεσσαλίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 232 ερωτηματολόγια. Η κατανομή του δείγματος έγινε προσπάθεια να είναι ισόποση (120 φοιτητές από το ΤΕΕΠΗ και 112 φοιτητές από το ΠΤΠΕ) μεταξύ των 2 τμημάτων και μεταξύ των ετών φοίτησης για αντιπροσωπευτικότερη εκπροσώπηση.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των φοιτητών του δείγματος χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο. Οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου ήταν σχετικοί με: την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον των φοιτητών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων αλλοδαπών μαθητών, τις σχολικές εορτές και την πολυπολιτισμικότητα. Προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε αρχικά, από δέκα φοιτητές

19 Χαρίτος, Β. (2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

20 Κούτιβα, Α. (2009). Η συμβολή των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης ΠΤΔΕ Πάτρας. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΠΤΔΕ

21 Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267–276

22 Κουβέλη, Φ. (2011). Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: ΠΤΠΕ

23 Wilkins, C. (2001). Student teachers and attitudes towards ‘race’: The role of citizenship education in addressing racism through the curriculum. *Westminster Studies in Education*, 24(1), 7-21.

πilotική χορήγηση του. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, καθώς και από μια ερώτηση ιεράρχησης.

3. Αποτελέσματα

Στους πίνακες που ακολουθούν θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των φοιτητών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση “Πόσο έτοιμοι νιώθετε να εργαστείτε σε μια πολυπολιτισμική τάξη”;

Πίνακας 1: Απόψεις φοιτητών για τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά
“Πόσο έτοιμοι νιώθετε να εργαστείτε σε μια πολυπολιτισμική τάξη”;	30,0%	41.8%	4.1%	24.1%

Όπως παρατηρείται από τις απαντήσεις των φοιτητών των δύο παιδαγωγικών τμημάτων που εξετάσαμε, η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι είναι πολύ λίγο καταρτισμένοι πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσον αφορά τα δύο τμήματα, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ετοιμότητας. Ειδικότερα, οι φοιτητές του ΤΕΕΠΗ έχουν μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων στο καθόλου σε σύγκριση με τους φοιτητές του ΠΤΠΕ, ενώ οι φοιτητές του ΠΤΠΕ έχουν υψηλότερα ποσοστά στο αρκετά και το μέτρια.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απόψεων των φοιτητών στην δήλωση “Θεωρώ πολύ ενδιαφέρον να οργανώσω στην τάξη μου ένα πρόγραμμα, με θέμα την πολιτισμική διαφορετικότητα”.

Πίνακας 2: Παρουσίαση ποσοστών των απόψεων των φοιτητών για το ενδιαφέρον τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ / διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Θεωρώ πολύ ενδιαφέρον να οργανώσω στην τάξη μου ένα πρόγραμμα, με θέμα την πολιτισμική διαφορετικότητα	44,2%	45,5%	6,9%	3,0%	,4%

Στην ερώτηση “Θεωρώ πολύ ενδιαφέρον να οργανώσω στην τάξη μου ένα πρόγραμμα με θέμα την πολιτισμική διαφορετικότητα” το 89,7% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα και μόλις το 3,4 % διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση “Θεωρείς ότι η επικοινωνία πρέπει να γίνεται με πρωτοβουλία των γονιών και όχι του/

της νηπιαγωγού,” και στη δήλωση “Οι περισσότεροι γονείς αλλοδαπών μαθητών δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους”

Πίνακας 3: Παρουσίαση ποσοστών των απόψεων των φοιτητών για τη συνεργασία εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ / διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Θεωρείς ότι η επικοινωνία πρέπει να γίνεται με πρωτοβουλία των γονιών και όχι του/της νηπιαγωγού	2,2%	6%	24,1%	43,5%	23,7%
Οι περισσότεροι γονείς αλλοδαπών μαθητών δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους	4,8%	15,6%	32,5%	32,0%	15,2%

Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων προκύπτει ότι το 67,2% των φοιτητών διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την δήλωση “Θεωρείς ότι η επικοινωνία πρέπει να γίνεται με πρωτοβουλία των γονιών και όχι του/της νηπιαγωγού”. Εξετάζοντας αν αυτή η στάση εξαρτάται από τα δημογραφικά ή γενικά στοιχεία του δείγματος, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς κανένα χαρακτηριστικό. Όσον αφορά στην ερώτηση “Οι περισσότεροι γονείς αλλοδαπών μαθητών δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους” το μεγαλύτερο ποσοστό 32,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 47,2% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα και το 23,2% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών στις δηλώσεις “Ο σημαιοφόρος στις σχολικές παρελάσεις είναι απαραίτητο να φέρει την ελληνική υπηκοότητα” και “Στους τοίχους του σχολείου είναι καλό να αναρτηθούν θρησκευτικά και εθνικά σύμβολα των χωρών προέλευσης όλων των μαθητών”.

Πίνακας 4: Παρουσίαση ποσοστών των απόψεων των φοιτητών για τα εθνικά σύμβολα και τις εθνικές εορτές

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ / διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Ο σημαιοφόρος στις σχολικές παρελάσεις είναι απαραίτητο να φέρει την ελληνική υπηκοότητα	8,3%	10,0%	28,7%	27,0%	26,1%
Στους τοίχους του σχολείου είναι καλό να αναρτηθούν θρησκευτικά και εθνικά σύμβολα των χωρών προέλευσης όλων των μαθητών	26,8%	33,3%	20,8%	9,5%	9,5%

Στη δήλωση “Ο σημαιοφόρος στις σχολικές παρελάσεις είναι απαραίτητο να φέρει την ελληνική υπηκοότητα” το 53,1% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ενώ το 28,7%

ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ τέλος, το 60,1% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση “Στους τοίχους του σχολείου είναι καλό να αναρτηθούν θρησκευτικά και εθνικά σύμβολα των χωρών προέλευσης όλων των μαθητών”, το 20,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και μόλις το 19% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετοιμοι να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Τα ευρήματα συγκλίνουν με αυτά άλλων ερευνών στον ελληνικό αλλά και στο διεθνή χώρο^{24, 25, 26, 27} και πιθανώς να οφείλονται και στο γεγονός ότι δεν συνδυάζονται η θεωρητική κατάρτιση με την πρακτική άσκηση. Επιπλέον, τα στερεότυπα που υπάρχουν για τις διαφορετικές εθνοτικές μειονότητες, και τα “εμπόδια” που μπορεί να αντιμετωπίζει μια τέτοια τάξη, δύνανται να λειτουργούν αρνητικά στη σκέψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές ικανότητες που διαθέτουν, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Επιπλέον, ένα πολύ ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι η πλειονότητα των φοιτητών θεωρεί πολύ ενδιαφέρουσα την οργάνωση ενός προγράμματος με θέμα την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη. Οι φοιτητές δηλαδή, ενδεχομένως, να αρχίζουν να αντιλαμβάνονται σιγά σιγά την αξία της πολιτισμικής σύνθεσης της τάξης, τα ερεθίσματα που παρέχει μια τέτοια τάξη, τις δυναμικές αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, καθώς και άλλες αξίες πανανθρώπινες, όπως ο σεβασμός του “άλλου”, η ισότητα μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών φυλών, η προσπάθεια κατανόησης των ανθρώπων διαφορετικής κουλτούρας, καθώς και τη σημασία της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ ανθρώπων για την επίτευξη ενός στόχου, την έννοια της ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης των λαών, και την αποδοχή της διαφορετικότητας ως πλούτου της ανθρωπότητας.

Στην παρούσα έρευνα, ακόμη, μεγάλο μέρος των φοιτητών φαίνεται να αντιλαμβάνεται την χρησιμότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και μάλιστα προσβλέπουν στο να δημιουργήσουν οι ίδιοι μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς, μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Έτσι, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι μόλις το 8,2% του φοιτητικού πληθυσμού ήταν αντίθετο με μια τέτοια πρακτική προσέγγισης των γονιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επιβεβαιώνεται δηλαδή, κάτι που έχει αποδειχθεί και ερευνητικά²⁸ ότι για να οργανωθεί ένα διαπολιτισμικό παιδαγωγικό περιβάλλον στην προσχολική και πρωτοσχολική βαθμίδα είναι αναγκαία η συνεργασία των γονέων, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών.

24 Κούτβα, Α. (2009). Η συμβολή των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης ΠΤΔΕ Πάτρας. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΠΤΔΕ

25 Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267–276

26 Χαρίτος, Β. (2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

27 Wilkins, C. (2001). Student teachers and attitudes towards ‘race’: The role of citizenship education in addressing racism through the curriculum. *Westminster Studies in Education*, 24(1), 7-21.

28 Γκόβαρης, 2002. Στο: Εταιρία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση (2004). Μαζί: παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωτήριο - Γ. Δαρδανός.

Επιπλέον, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του επιπέδου απόδοσης που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο²⁹.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε επίσης, ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των φοιτητών συμφωνεί με την ανάρτηση εθνικών και θρησκευτικών συμβόλων από τις χώρες προέλευσης όλων των μαθητών, στους τοίχους του σχολείου. Η Δραγώνα (2003)³⁰ αναφέρει ότι η επισήμανση διακριτικών στοιχείων της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών στο χώρο του σχολείου, υποδηλώνει ένα είδος αναγνώρισης και κατ' επέκταση, έμμεσα εκφράζει σεβασμό στην ταυτότητα αυτών των παιδιών. Ο σεβασμός από την άλλη πλευρά, στην ταυτότητα διευκολύνει τη μάθηση, καθώς από τη σκοπιά της ψυχολογίας οι απειλές προς την ταυτότητα είναι το πιο προφανές εμπόδιο στη μάθηση.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση προτάσεων για την βελτίωση της εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στον ελληνικό χώρο. Καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα έργο συνθετότερο από ποτέ και να διδάξουν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, ανάγκες και δυνατότητες από ότι στο παρελθόν, χρειάζονται και την κατάλληλη επιστημονική στήριξη και κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών που είναι η αποτελεσματική εκπαίδευση και μάθηση για όλους. Σύμφωνα με το Lynch³¹, για να είναι ορατά τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική πράξη, αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει: μια γενική διαπολιτισμική ικανότητα, διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που θα υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ετερότητα και θα αντιμετωπίζουν το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις, κριτική αξιολόγηση του σχολικού προγράμματος για να διαπιστωθεί η αντιστοιχία του με τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διεύρυνση των πολιτισμικών κριτηρίων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται και ικανότητα κριτικής θεώρησης των ίδιων πρακτικών.

Επιπλέον, μπορεί η θεωρητική κατάρτιση που λαμβάνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να είναι σε ένα βαθμό ικανοποιητική, αλλά υπάρχουν αδυναμίες στην ανάληψη μιας πολυπολιτισμικής τάξης που εντοπίζονται κυρίως στην ανεπάρκεια των πρακτικών ασκήσεων. Αυτό που έχουμε να προτείνουμε είναι πως είναι πολύ σημαντικό για τους φοιτητές να έχουν εργασιακές εμπειρίες, από μια ποικιλία πολυπολιτισμικών σχολικών πλαισίων. Ακόμη, στα πλαίσια μιας μεγαλύτερης και πιο διευρυνμένης έρευνας θα μπορούσε να γίνει περαιτέρω μελέτη, η οποία θα διερευνούσε τις ικανότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι και σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, τους τσιγγάνους, κ.α.

29 Εταιρία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση (2004). Μαζί: παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

30 Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλειδιά, 19. <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf> (Προσπελάστηκε στις 10/5/2013)

31 Στο: Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1, 7-20.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Φοιτητές και πολιτισμική ετερότητα: εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των φοιτητών απέναντι στο διαφορετικό*. Πρόγραμμα “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο”. Ιωάννινα: ΥΠ.Ε.Π.Θ και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Εταιρία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση (2004). *Μαζί: παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κουβέλη, Φ. (2011). *Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών για ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές*. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: ΠΤΠΕ
- Κούτιβα, Α. (2009). *Η συμβολή των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων-Μελέτη περίπτωσης ΠΤΔΕ Πάτρας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΠΤΔΕ.
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμος 2). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, για μαθητές προσχολικής και πρωτο σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός

Ξενόγλωσση

- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Επιμ: Α. Χαντζή. Μετάφ: Ε. Βασιλικός & Α. Αρβανίτης). Αθήνα: Gutenberg.
- Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267–276
- Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher’s understanding and practices. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 578- 598.
- Wilkins, C. (2001). Student teachers and attitudes towards ‘race’: The role of citizenship education in addressing racism through the curriculum. *West minster Studies in Education*, 24(1), 7-21

Ιστοσελίδες

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, 19. <http://www.kleidiakaiaantikleidia.net/book19/book19.pdf>. (Προσπελάστηκε στις 10/5/2013)

Βιογραφικό σημείωμα

Η **Καραστεργίου Αγορή** είναι Ψυχολόγος – Νηπιαγωγός Msc.

Ο **Κώστας Μάγος** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων από ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην αξιοποίηση της αφήγησης για την προώθηση των διαπολιτισμικών αξιών.

Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Κέγκου Όλγα - Νικολάου Γεώργιος

Περίληψη

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών επιβάλλει την επικαιροποίηση και αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν την αποδοχή της ετερότητας. Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση αποτελεί μία αναγνωρισμένη και διαδεδομένη τεχνική δημιουργίας κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου και συνιστά μία πρόταση για ουσιαστική αλλαγή της παιδαγωγικής στάσης στο ελληνικό σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει το θεατρικό παιχνίδι ως ένα εργαλείο διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και καλλιέργειας ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Summary

The multicultural character of modern societies imposes the actualization and readjustment of educational process and the use of alternative methods of teaching that promotes the acceptance of variation. The use of theatrical game in the education constitutes a recognized and propagated technique of creation of climate of cross-cultural dialogue and is founded a proposal for essential change of pedagogic attitude in the Greek school. Aim of present study is to elect the theatrical game as a tool of management of problematic situations and culture of essential intercultural communication.

1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί μια κοινωνική λειτουργία που ενυπάρχει στην κοινωνία και προκύπτει από αυτή. Μέσω της επικοινωνίας επιδιώκεται η μεταβίβαση πληροφοριών, συναισθημάτων, σκέψεων από ένα πομπό σε ένα δέκτη. Σύμφωνα με τον Habermas η επικοινωνία αντλείται από τρία βασικά στοιχεία: τον πολιτισμό, την κοινωνία, και την προσωπικότητα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου μιας άλλης μορφής επικοινωνίας, της διαπολιτισμικής. Ως διαπολιτισμική επικοινωνία το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει «τη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα, αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Μ.Μ.Ε»¹. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική ετερότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εκφράζονται και ενεργούν είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο, είναι αποτέλεσμα δηλαδή του πολιτισμικού τους υπόβαθρου. Πολλές φορές, όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε επαφή και πρέπει ένα μήνυμα που παράγεται από έναν πολιτισμό

1 Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 250-252.

να μεταβιβαστεί σε έναν άλλον πολιτισμό, δημιουργούνται παρερμηνείες και συγχύσεις, που οφείλονται είτε στα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς είτε στην διαφοροποιημένη συμπεριφορά των μετεχόντων στην επικοινωνιακή περίσταση².

Σκοπός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης, με την αναζήτηση των ομοιοτήτων των διαφόρων πολιτισμών και μέσω κωδικών λεκτικής αλλά και μη λεκτικής επικοινωνίας. Να αρθούν οι διαχωριστικές γραμμές που ενθαρρύνουν την κοινωνική διάκριση και τον πολιτικό ρατσισμό, να «συναντηθούν» οι πολιτισμοί, στη βάση της ισότητας και της ισοτιμίας για να επέλθει η πολιτισμική ανταλλαγή και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός³.

Το σχολείο είναι ένας χώρος που αντικατοπτρίζει αφ' ενός την πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας σε ανοιχτή μορφή και αφ' ετέρου την ανάγκη δημιουργίας συνθηκών εξισορρόπησης των ανισοτήτων. Κατ' επέκταση, το σχολείο, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης του παιδιού, οφείλει να δημιουργεί περιστάσεις επικοινωνίας που διασαλεύονται από την αντανάκλαση των νέων συνθηκών που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Προϋπόθεση για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την αποτελεσματική μεταφορά της γνώσης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο αποτελεί η ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία. Ένα μέσο καλλιέργειας διαπολιτισμικού πνεύματος και ανάπτυξης διαπολιτισμικού διαλόγου είναι η εισαγωγή της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας που μορφολογικά διαθέτει όλα τα γνωρίσματα του παιχνιδιού και μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην κατάκτηση της γνώσης, δανειζόμενη τεχνικές από το θέατρο. Στην ουσία, είναι μια μορφή διδασκαλίας με διττό χαρακτήρα: αφενός είναι παιχνίδι, μια ευχάριστη, αδέσμευτη, προσωπική έκφραση του παιδιού, που ενέχει τα στοιχεία της χαράς, του αυθορμητισμού, τη διάθεση εξωτερίκευσης συναισθημάτων και της ομαδικότητας και αφετέρου είναι θεατρική έκφραση, μία μορφή τέχνης.⁴

2. Το θεατρικό παιχνίδι ως διαθεματική διδακτική μέθοδος στην εκπαιδευτική πράξη

Κατά τον Κουρετζή, ο οποίος πρώτος καθιέρωσε στην Ελλάδα μία δομημένη μέθοδο διδασκαλίας βασισμένη στο θεατρικό παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια προπαρασκευή του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο, μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του, επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων. Διαμέσω αυτού το παιδί εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία. Παράλληλα, είναι ένα «δημιουργικό συμβάν» που συμβάλλει στην καλλιέργεια επικοινωνίας και την

2 Σπινθουράκη, Ι., Κατσώλης, Ι., Μουσταϊράς, Π. (1996), Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική επικοινωνία*, Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα, σ.169-170

3 Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σ. 253-256

4 Γραμματάς, Θ. (1999), *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, σ. 73-77

ενδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων⁵. Παιχνίδι και τέχνη συναντώνται με σκοπό μεταφερθεί η ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και να κινητοποιηθεί η έμπνευση, η φαντασία, η σωματική και πνευματική έκφραση και η επικοινωνία.

Ως μέθοδος, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική-θεατρική διαδικασία κατά την οποία ο εμπνευστής-δάσκαλος παρέχει στα παιδιά ποικίλλα ερεθίσματα, ώστε μέσα από αυτοσχεδιασμούς, να προκύψει ένα ελεύθερο θεατρικό δρώμενο. Θεματολογικά, ο εμπνευστής ξεκινά από τα βιώματα των παιδιών, τις ανάγκες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, την οικογενειακή ζωή και γενικά το περιβάλλον των παιδιών. Η θετική στάση του εμπνευστή, η άνευ όρων αποδοχή για τον άλλον, ο σεβασμός στην αυτονομία, η απλότητα και η φιλικότητα θα αποτελέσουν τα θεμέλια για την δημιουργία μιας διαλεκτικής και γνήσιας σχέσης ανάμεσα στον εμπνευστή και τα παιδιά. Αποστολή του εμπνευστή-δασκάλου είναι να ανοίξει δρόμους δημιουργικής και κριτικό-στοχαστικής μάθησης μέσα από την ανάδειξη των προσωπικοτήτων των συμμετεχόντων, οι οποίοι δοκιμάζονται σε παιγνιώδεις και μυθοπλαστικούς κόσμους⁶.

Κεντρικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο. Ο αυθορμητισμός αποτελεί μία εξαιρετικά δημιουργική τεχνική, καθώς δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να παράγουν αυτοστιγμεί λόγο, ύφος, κίνηση στο χώρο και αυτοσχέδια δράση. Συμμετέχουν σε μία φανταστική κατάσταση, δρουν με ένα φανταστικό τρόπο, χωρίς να πρέπει να υποστούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Βιώνουν εμπειρίες και κάνουν «πρακτική εξάσκηση στη ζωή».⁷ Κάνοντας πρακτική εξάσκηση στη ζωή, ο μαθητής ανακαλύπτει και διερευνά τις δικές του δυνάμεις, τις αισθήσεις, το λόγο, τη φαντασία, τις δεξιότητες και τα συναισθήματά του. Με αυτό τον τρόπο βρίσκεται ταυτόχρονα μέσα και έξω, εντός και εκτός από ότι διαδραματίζεται.⁸

2.1 Σχεδιασμός και οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίζεται ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός θεατρικού παιχνιδιού είναι οι ακόλουθοι:

- Απελευθέρωση: Ο εμπνευστής επιδιώκει να αποφορτίσει και να χαλαρώσει τα παιδιά μέσω δραστηριοτήτων όπως χορός, τραγούδι, κίνηση, αισθησιοκινητικές ασκήσεις και επικοινωνιακές δράσεις. Βασική επιδίωξη είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τα πρόσωπα και το χώρο και να αποδεσμευτούν από έμφυτες συστολές, διστακτικότητα και επιφυλάξεις, ώστε να είναι πιο ελεύθερα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να συγκροτήσουν ομάδα.⁹

5 Κουρετζής, Α. (1991), *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 29-31

6 Παπαδόπουλος, Σ. (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Κοντύλι, σ. 171-172

7 Rasshed, H. (2003), «Ο θησαυρός είναι θαμμένος στη γη», κεντρική εισήγηση στην 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Κιτίζοντας γέφυρες, Πρακτικά της 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (Τζ. Καραβίτη, Μετάφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 47-58

8 Παπαδόπουλος Σ. (2006), Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε.Π.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, σ. 223-227.

9 Καρτσιώτη, Ε., Μαντέλη, Α., (2004), *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ 35.

- Αναπαραγωγή-παιχνίδια ρόλων: Το παιδί υιοθετεί μόνο του ρόλους και συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες προβάλλοντας με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του, οι οποίες πηγάζουν από τα βιώματά του και τα συναισθήματά του. Η ομάδα διαμορφώνει ένα σκηνικό, με χρήση υφασμάτων, μάσκας, παλαιών ρούχων, καπέλων και μέσα σε αυτό το παιδί παίζει διάφορους αυτοσχέδιους ρόλους, με τη διακριτική παρεμβατική βοήθεια του εμψυχωτή.
- Εκτέλεση θεατρικού δρώμενου: Στη φάση αυτή, τα παιδιά παρουσιάζουν τα θέματά τους με τη μορφή ενός θεατρικού δρώμενου που έχει τη μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η φαντασία τους τώρα ασκείται σε κάτι το συγκεκριμένο και εποικοδομητικό. Η σωματική κίνηση στο χώρο, η δημιουργία μονολόγων και διαλόγων και η πλοκή δεν είναι αυστηρά προσχεδιασμένες αλλά δημιουργούνται και απορρέουν από αστάθμητους παράγοντες της στιγμής. Κατά τη διάρκεια της «σκηνικής δράσης» το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τη σχέση του με τα άλλα πρόσωπα.
- Αξιολόγηση της διαδικασίας: Μετά από την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης, τα παιδιά «εικονογραφούν» τις εσωτερικές καταστάσεις που βίωσαν και μοιράζονται τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μέσα από συζήτηση για το πώς έζησαν οι εμπλεκόμενοι τη διαδικασία, προκύπτει προφορική ανάπτυξη θεμάτων που μπορούν να συνδυαστούν με τη διδακτέα ύλη μιας πληθώρας σχολικών μαθημάτων όπως γλώσσα, ιστορία, μελέτη του περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή, περιβαλλοντική αγωγή αλλά και η γραπτή έκφραση δημιουργικής γραφής.¹⁰

Γίνεται κατανοητό ότι η θεατρική δράση δίνει ένα διαφορετικό νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και η διδακτική πράξη αποκτά νέο νόημα. Αποτελεί ένα μέσο στα χέρια του δασκάλου που μπορεί να το χρησιμοποιήσει όταν και όπως αυτός κρίνει, κάνοντας τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και αυξάνοντας τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Το σχολικό μάθημα εμπλουτίζεται και ανανεώνεται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, χωρίς να ξεφεύγει από τα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι έχει ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας τον παιδαγωγικό του ρόλο, σε συνάρτηση με τα προγράμματα αισθητικής αγωγής και ευέλικτης ζώνης (132/90 Π.Δ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990).

2.2 Διδακτικές προεκτάσεις του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των τεχνικών του θεάτρου είναι ένα άριστο μέσο για την υπέρβαση συναισθηματικών και ψυχολογικών αδιεξόδων των παιδιών. Ο μαθητής καθώς υποδύεται ρόλους, έχει την δυνατότητα να βιώσει συναισθήματα και καταστάσεις μέσα από το πρίσμα του ρόλου του και, με τον τρόπο αυτό, να επαναξιολογήσει και να αποδεχτεί τα συναισθήματα του. Παράλληλα, εκφράζει ελεύθερα ενδόμυχες σκέψεις ή προβλήματα που τον απασχολούν και με αυτόν τον τρόπο εναποθέτει ένα μέρος του συναισθηματικού του φόρτου, αποβάλλει την επιθετικότητά του, αποκτά ηρεμία και ψυχική γαλήνη. Ιδιαίτερα για τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού που δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά τις ανησυχίες τους, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προωθήσει αβίαστα και

10 Κουρετζής, Λ. (1991), *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 71-95

ομαλά την επικοινωνία¹¹

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ή, κατά τον Goleman, η ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης μέσω της χρήσης θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Η επαφή με την τέχνη, η πολιτιστική καλλιέργεια, η συνεργασία και η κοινή δράση που προκύπτει μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, αποσαφηνίζει όλες τις εκκρεμότητες που έχει το παιδί ως πρόσωπο με τον κοινωνικό του περίγυρο. Η δραματική τέχνη δίνει την ευκαιρία, μέσω δραστηριοτήτων όπως παιχνίδια ρόλων να υποδυθεί διάφορους κοινωνικούς ρόλους, να εξασκηθεί σε αυτούς και να πειραματιστεί με μια ποικιλία αντιδράσεων και ερωταποκρίσεων. Η κατανόησή του για τους ανθρώπους γύρω του αυξάνεται καθώς δέχεται εναλλακτικές συλλήψεις που έχει κάθε άλλος στην ομάδα και αντιλαμβάνεται το εύρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς που μπορεί να συναντήσει στην πραγματική του ζωή. Με την συνδιαλλαγή και την επίλυση φανταστικών προβλημάτων μαθαίνει να επικοινωνεί, να «μπαίνει» στη θέση του άλλου, να αποκτά δηλαδή κοινωνική ενσυναίσθηση, ενώ βαθμιδόν αναλογίζεται επανεξετάζει την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Ο εγωισμός, η επιθετικότητα και ο εγωκεντρισμός που συναντώνται έντονα στην παιδική ηλικία υποχωρούν και αντικαθίστανται από συναισθήματα αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας, συντροφικότητας και συνεργασίας. Η συμμετοχή, συνεπώς, στο θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει την αντίληψη του παιδιού για την κοινωνική πραγματικότητα και το ρόλο του στις εκάστοτε κοινωνικές ομάδες.¹²

Με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τον αυτοσχεδιασμό και την αυθόρμητη έκφραση ιδεών, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια εξαιρετικά δημιουργική τεχνική ενίσχυσης του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου. Το μη προβλέψιμο της συγκεκριμένης επικοινωνιακής κατάστασης, καλλιεργεί την ικανότητα για ετοιμότητα στο διάλογο με την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά ύφους και λεξιλογίου.¹³ Το παιδί ενθαρρύνεται να αναπτύξει ελευθερία στην έκφρασή του, να ανακαλύψει το προσωπικό του ύφος προφορικού λόγου. Ο δάσκαλος-εμπνευστής βρίσκει έναν ευχάριστο και φυσικό τρόπο που συνιστά διδακτική μέθοδο διδάξουν εμπλουτισμό σε λεξιλόγιο, ευθύ-πλάγιο λόγο και να προσεγγίσουν όλα τα κειμενικά είδη που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της γλώσσας. Ιδιαίτερα αποτελεσματική έχει αποδειχτεί και η χρήση δραματικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους Ortlieb et al (2007)¹⁴ η μάθηση πραγματοποιείται σαν αποτέλεσμα της δραματικής έκφρασης, όταν ο αναγνώστης βρίσκεται «εντός» της ιστορίας, όταν μέσα από την εκφραστική ανάγνωση οι μαθητές εισέρχονται στην πλοκή της υπόθεσης. Η δραματική έκφραση κειμένων ενισχύει και την αναγνωστική κατανόηση, μετατρέποντας την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σε μια αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών. Επιπλέον, αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του δασκάλου για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου, την ανάπτυξη

11 Παπαδοπούλου, Σ., Κούλα, Γ. (2011-2012), *Το θεατρικό παιχνίδι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Δράση: III «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ. 6-9

12 Άλκηστις, (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.69-75

13 Παπαδόπουλος Σ. (2006), Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: « Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 223-227.

14 Ortlieb, E., Cramer, N.& Cheek, E. (2007), The art of reading: dramatizing literacy.(Case study). *Reading Improvement* 44(3), 169-176

του κριτικού στοχασμού και την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Επίσης, σύμφωνα με τον Verriour (2003) η παιδαγωγική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια ανώτερη διδακτική μεθοδολογία καθώς τα παιδιά χρησιμοποιώντας τον αυτοσχέδιο διάλογο και τη λεκτική συνομιλία, ασκούν και βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και εσωτερικεύουν συντακτικές δομές της γλώσσας. Το ενδιαφέρον πολλών μελετητών έχει στραφεί τα τελευταία χρόνια στην χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως ένα μέσο εκμάθησης ξένων γλωσσών.¹⁵ Πρόσφατες έρευνες (Chasen, 2003, . Fleming, Tymms, 2004, Fleming, Tymms, 2004 . Ausman, 2006, Kamen, 1991) αναδεικνύουν, επίσης, την διαθεματική προσέγγιση μαθηματικών εννοιών, επιστημονικών εννοιών και γεωμετρίας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ως ένα μέσο που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των αντίστοιχων μαθημάτων στο δημοτικό.¹⁶

3. Λειτουργία διαπολιτισμικών μεταβιβάσεων μέσα από το θεατρικό παιχνίδι

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει «στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με τον Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων»¹⁷. Είναι μια εκπαίδευση εναντίον του εθνικισμού και υπέρ του διαπολιτισμικού σεβασμού, της ισότητας των ευκαιριών, της κοινωνικής συνοχής και της πραγματικής δικαιοσύνης. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο η διαπολιτισμική ιδέα να διαποτίσει την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και όλες τις διαστάσεις της, σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό πλαίσιο, να επιτευχθεί δηλαδή η διαπολιτισμική ενδυνάμωση. Ο όρος «διαπολιτισμική ενδυνάμωση» σημαίνει να έχει κανείς τη γνώση, την ηθική, το κουράγιο και την πεποίθηση να αποδώσει στη διαφορετικότητα την αξία που τους αρμόζει.¹⁸

Αν μελετήσει κανείς τα επίπεδα στα οποία μπορεί να επιδράσει το θεατρικό παιχνίδι θα παρατηρήσει ότι πρόκειται για τα επίπεδα εκείνα στα οποία απαιτείται παρέμβαση και σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: το ψυχολογικό, το επικοινωνιακό, το κοινωνικό και ευρύτερα το παιδαγωγικό επίπεδο. Οι τεχνικές του θεάτρου μπορούν να αξιοποιηθούν άριστα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, κυρίως όταν προσαρμόζονται και τροποποιούνται με βάση τις λέξεις κλειδιά:

- Πολιτισμικό υπόβαθρο
- Ταυτότητα
- Προσωπική φωνή

Ο εμπνευστής-δάσκαλος, αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά, προσαρμόζει τις δραστηριότητές στα μέτρα των παιδιών με κύρια επιδίωξη να ακουστούν όλες οι φωνές των παιδιών, να αναδειχτούν οι πτυχές της προσωπικότητάς

15 Άλκηστις, (2008), *Μαύρη αελάδα άσπρη αελάδα. Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος, σ. 129

16 Σκρεπετός, Κ., *Παρουσίαση του διακρατικού προγράμματος Drama for Conflict*, Στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/127595/files/GRI-2011-7457-2.pdf> (Προσπελάστηκε στις 05/03/2013)

17 Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, σ. 301

18 Άλκηστις, (2008), *Μαύρη αελάδα άσπρη αελάδα. Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, σ.103

τους και να καλυφθούν οι ανάγκες τους¹⁹.

3.1 Διαπολιτισμικοί στόχοι ενός θεατρικού παιχνιδιού

Η υιοθέτηση τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην εκπλήρωση των ακόλουθων στόχων:

- **Ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας σε πηγή γνωστικού και συναισθηματικού πλούτου:** τα παιχνίδια ρόλων και οι βιωματικές ασκήσεις αποτελούν δραστηριότητες συναισθηματικής εμπειρίας στα πλαίσια της εκμάθησης και χρήσης τεχνικών με σκοπό την αλλαγή αντιλήψεων, συμπεριφορών και στάσεων. Είναι εμπειρίες μέσα στις οποίες το παιδί βιώνοντας το ρόλο ενός άλλου, κατανοεί συναισθήματα και αντιδράσεις άγνωστες έως τότε σε αυτό, και τελικά υιοθετεί άλλες συμπεριφορές και άλλες αξίες. Επιτυγχάνεται, δηλαδή, ο γνωστικός εμπλουτισμός και η διεύρυνση που αυτός φέρει και εμπλουτίζεται ο συναισθηματικός του κόσμος.
- **Κατανόηση της αξίας των κριτικών προσεγγίσεων από τους μαθητές, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η απεμπλοκή τους από πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους, να υπάρξει επαναπροσδιορισμός των ρόλων και να δημιουργηθούν νέοι:** η συμμετοχή σε ένα θεατρικό παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να εξετάσει σε βάθος την ταυτότητά του αλλά και τις ταυτότητες των άλλων. Μπαίνοντας στη θέση ενός άλλου επανεξετάζει τις καθιερωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις και επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του σε μια κοινωνική ομάδα με κριτική θεώρηση.
- **Καλλιέργεια των τεσσάρων ατομικών δεξιοτήτων: α) ενσυναίσθηση, β) ανοχή αντιφάσεων, γ) κριτική στάση, δ) επικοινωνία-αλλαγή :** Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να μπαίνεις στη θέση ενός άλλου και να συμπάσχει μαζί του ειλικρινά, είναι μια δεξιότητα που αναπτύσσεται κατά κόρον μέσα από τη δραματοποίηση καθώς συνιστά ουσιαστικό στοιχείο του θεατρικού παιχνιδιού. Ως ανοχή αντιφάσεων ορίζεται η εκτίμηση και αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων και κοινωνικοπολιτισμικών αρχών. Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην αποδοχή στην αποδοχή της ετερότητας μέσα από την ελεύθερη έκφραση των προσωπικών αντιλήψεων, προσωπικών στάσεων και αξιών και απελευθέρωση των μελών για έκφραση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων. Η κριτική στάση θεωρείται η αποδοχή των απόψεων του άλλου μέχρι του σημείου της άσκησης κριτικής προς το πρόσωπό του και προς το πολιτιστικό του κεφάλαιο και ταυτόχρονα η διατήρηση του δικαιώματός του να εκφράζει τη γνώμη του. Η επικοινωνία, επίσης, επιτυγχάνεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς αποτελεί μια βιωματική δράση που βασίζεται στην συνεργασία και τη συνδιαλλαγή.²⁰

3.2. Πλάνο εργασίας θεατρικού παιχνιδιού σε διαπολιτισμικό περιβάλλον

Σε μία διαπολιτισμική τάξη πρωταρχική επιδίωξη του δασκάλου είναι να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα γνωριμίας και συνεργασίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά

19 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 241

20 Άλκηστις, (2008), *Μαύρη αεγλάδα άσπρη αεγλάδα. Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, σ. 104-105

έρχονται με χαρά, εκτονώνονται, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και παίζουν παιχνίδια που είναι παρμένα από τη ζωή τους και την καθημερινότητά τους. Κατά την έναρξη του μαθήματος, γίνονται δραστηριότητες όπως κίνηση στο χώρο, στρατιωτάκια και παιχνίδια γνωριμίας που αποσκοπούν να «σπάσει ο πάγος», να απελευθερωθεί το σώμα και να ακουστούν οι φωνές των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν την διαφορετικότητά τους.²¹ Οι μαθητές με διαφορετική καταγωγή σε αυτό το σημείο έχουν ανάγκη να στηριχθούν ψυχολογικά και να νιώσουν συναισθηματική ασφάλεια, προκειμένου να προχωρήσουν στην επικοινωνία και στην έκφραση καθώς σε πολλές περιπτώσεις το παιδί με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση αισθάνεται μειονεκτικά και οι ενδεχόμενες ρατσιστικές συμπεριφορές που έχει δεχθεί το έχουν οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό.²²

Το επόμενο βήμα είναι η από κοινού επιλογή του θέματος-αφόρμηση που θα διαπραγματευτεί η ομάδα. Το θέμα αυτό πρέπει να προκύψει από τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών ή να εντοπισθεί στα βιβλία και τη σχολική τους ύλη. Σε περίπτωση που δεν προκύψει ένα κατάλληλο διαπολιτισμικό θέμα, ίσως χρειαστεί να προκληθεί με την παραίνεση του εκπαιδευτή. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση και η συζήτηση του θέματος για να διαπιστωθεί η κατανόηση του θέματος από την πλευρά των παιδιών, η πληροφόρηση που έχουν για αυτό και η αντίληψη των κεντρικών εννοιών. Η πληροφόρηση αυτή πρέπει να εμπλουτιστεί μέσα από τη συζήτηση, την παρουσίαση κειμένων, βιβλίων, διαλόγων, ποιημάτων και, κυρίως, τις προϋπάρχουσες σχετικές εμπειρίες των παιδιών. Ο Schiffini (1994) και η Chamot (1996) προτείνουν την ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα σε μαθητές που έχουν διαφορετική προέλευση. Η ταυτότητα και τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης με τρόπο που παρακινεί τους μαθητές να εκφράσουν την αναπτυσσόμενη αίσθηση της ταυτότητας τους και να πάρουν ενεργά μέρος στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανταλλαγή πολιτισμικής γνώσης μεταξύ των δασκάλων και μαθητών συνιστά διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη με έναν πολύ βαθύτερο τρόπο. Για να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών είναι χρήσιμο να ακουστούν οι ιστορίες των ονομάτων όλων των παιδιών της ομάδας ή ακόμη και να παρουσιάσουν την ιστορία του ονόματός τους που έχει έντονα διαπολιτισμικό ενδιαφέρον.

Όσο προχωρά το πρόγραμμα, και αφού έχει κατακτηθεί η γνωριμία των μαθητών, η απελευθέρωσή τους και η συνειδητοποίηση της διαφορετικής προέλευσής τους, ο εκπαιδευτής εισάγει δραστηριότητες δανεισμένες από τη δραματική τέχνη: ενεργητική ακρόαση, θεατρική ανάγνωση, διήγηση και μίμηση, ενσάρκωση δραματικού προσώπου, παιχνίδι ρόλων, μεταμόρφωση, ιδεοθύελλα κ.α. Όποια δραστηριότητα και αν επιλεγεί από την ομάδα, μεγάλη έμφαση πρέπει να δοθεί στη «γλώσσα του σώματος». Τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην γλωσσική έκφραση μπορούν με ασκήσεις σωματικής έκφρασης και κίνησης να εξωτερικεύσουν το συναισθηματικό τους κόσμο και να εκπέμψουν σήματα. Επιπλέον, ο ρυθμός και η μουσική αποτελούν βασικά στοιχεία του προγράμματος. Η επιλογή των μουσικών ρυθμών που θα κάνει η ομάδα πρέπει να είναι τέτοια που να

21 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.244-246

22 Σκρεπετσός, Κ., *Παρουσίαση του διακρατικού προγράμματος Drama for Conflict*, Στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/127595/files/GRI-2011-7457-2.pdf> (Προσπελάστηκε στις 05/03/2013)

υπάρξει θετική εκπροσώπηση της κυρίαρχης κουλτούρας αλλά και των μειονοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο τα πολιτιστικά στοιχεία των μειονοτήτων νομιμοποιούνται και γίνονται σεβαστά από τους γηγενείς μαθητές και τα αλλοδαπά παιδιά αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτά για αυτό «που είναι», ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και διευκολύνεται η κοινωνική τους προσαρμογή.²³

Ένα άλλο βασικό σημείο στο οποίο πρέπει να δώσει έμφαση ο εμψυχωτής είναι η ανάμειξη των ομάδων. Ο διαχωρισμός των ομάδων μπορεί να γίνει με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, τις κλίσεις ή και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον οι ομάδες επιβάλλεται να μην είναι στάσιμες για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αποτελέσει κριτήριο για την σύσταση των ομάδων η καταγωγή, η ομιλούμενη γλώσσα ή οποιοδήποτε παρόμοιο χαρακτηριστικό. Από την αρχή δημιουργούμε δραστηριότητες που «αναμειγνύουν την ομάδα» και ανά τακτά χρονικά διαστήματα η ομαδοποίηση αλλάζει ώστε να απομακρυνθούν οι εκάστοτε προκαταλήψεις και επέλθει η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία όλων των μελών της ομάδας.

Με το τέλος κάθε δραστηριότητας θα πρέπει να γίνει μεθοδική αποτίμηση του έργου που έχει παραχθεί. Η αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται στην εκτέλεση ενός θεατρικού δρώμενου, σε προφορική έκφραση, σε κινητική έκφραση, σε μουσική ή ηχητική έκφραση ή σε άλλες δραστηριότητες. Η αξιολόγηση αυτή οδηγεί στην ανατροφοδότηση και στην επαναδιατύπωση στόχων για τα επόμενα βήματα και δεν στοχεύει στην αξιολογική κατάταξη των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις του. Αυτό που κατά κύριο λόγο αξιολογείται είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του προγράμματος, η επίδραση που άσκησε στους συμμετέχοντες, οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα των παιδιών και η επιτυχημένη διαχείριση ενός διαπολιτισμικού θέματος που διαπραγματεύτηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Βασικό σημείο αποτελεί η εξέταση και αξιολόγηση της έμφασης που δόθηκε από τον εμψυχωτή στην ανάδειξη των διαπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών της ομάδας.²⁴

4. Το διαπολιτισμικό θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων

Στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν αρκεί για να αρθεί η προκατάληψη της μιας έναντι της άλλης. Είναι γεγονός ότι σε κάθε σχολικό περιβάλλον υπάρχουν μαθητές που συμπεριφέρονται με επιφυλακτικότητα, καχυποψία και προκαταλήψεις στους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Οι συμπεριφορές αυτές εμφανίζονται και στις θεατρικές δραστηριότητες με τη μορφή φιλονικίας, πειραγμάτων και εμποδίζουν την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων από πλευράς οργάνωσης και θεατρικής έκφρασης. Χρειάζεται προσπάθεια από πλευράς εμψυχωτή ώστε να διερευνηθούν τα αίτια τέτοιων συμπεριφορών και να αντιμετωπιστούν σωστά οι συμπεριφορές αυτές. Για παράδειγμα,

23 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.246-248

24 Καρτσιώτη, Ε., Μαντέλη, Α., (2004), *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ.49-53

δεν βοηθά καθόλου η επίπληξη προς τους συγκεκριμένους μαθητές οι τιμωρίες ή και τα μέτρα ανταμοιβής και ενίσχυσης σε αντίθετη περίπτωση. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί στα ελληνικά σχολεία για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού για την αντιμετώπιση αρνητικής συμπεριφοράς σε διαπολιτισμικά και μη σχολεία, στην ελληνική επικράτεια προκύπτει ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών αλλάζει όταν το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται για να λύνει προβλήματα συμπεριφοράς και αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο για την αντιμετώπιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς κάποιων μαθητών (παράξενο τρόπο κίνησης στο χώρο, ενοχλητικό λεξιλόγιο, ανάρμοστα ρούχα κλπ).²⁵

Η Johnson (2001) αναφέρει οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στη δραματική τέχνη μπορούν να είναι ιδιαίτερα επιτυχημένες για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς. Με τη χρήση δραματικών στοιχείων μπορεί να περιοριστεί η επιθετικότητα όταν ο εμψυχωτής και η ομάδα του εξερευνούν θέματα που οδηγούν σε επιθετική-βίαιη συμπεριφορά, δοκιμάζουν να κάνουν πρόβα σε βίαιες και μη βίαιες λύσεις, υπολογίζουν τις συνέπειες κάποιας συμπεριφοράς και διοχετεύουν την ενέργειά τους στην εκτέλεση των θεατρικών δραστηριοτήτων.²⁶

Ειδικότερα, τα στάδια εφαρμογής δράσεων σε διαπολιτισμική θεώρηση σε ένα θεατρικό παιχνίδι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Δεξιότητες αναγνώρισης κοινωνικών και διαπροσωπικών ρόλων και στάσεων ζωής
2. Δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων σχετικά με ρόλους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, εθνολογικούς, οικολογικούς.
3. Ανάπτυξη της αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, σύνδεση σχολικής επίδοσης και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών - Διαπροσωπικές σχέσεις.
4. Διαχείριση προβληματικών περιστάσεων στη ζωή-Επίλυση προβλήματος-Καλλιέργεια ανθεκτικότητας σε δυσκολίες ζωής-σχολική προσαρμογή σε διαφορετικές ανάγκες.
5. Προώθηση της ενσυναίσθησης σε σχέση με το διαφορετικό-εργήγορη σε στερεοτυπικές αντιλήψεις
6. Εξοικείωση με το διαφορετικό πολιτισμό- καλλιέργεια της ευελιξίας της σκέψης μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι- ανάπτυξη εθνικής και διαπολιτισμικής ταυτότητας.
7. Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς-συνεργασία με το εξωσχολικό περιβάλλον: οι σημαντικοί άλλοι στην αγωγή παιδιών και νέων που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα
8. Αναγνώριση και διαχείριση της παιδικής και νεανικής κακοποίησης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων-πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας για παιδιά σε κίνδυνο (από χρήση ουσιών, διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.)²⁷

5. Συμπεράσματα

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αποτελεί πλέον πραγματικότητα και δημιουργεί την υποχρέωση στις κυβερνήσεις να διαμορφώσουν

25 Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 102-113

26 Johnson, C. (2001), Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: an approach through drama in school. *Early Child Development and Care*, 16(1), 109 – 118

27 Παπαδοπούλου, Σ., Κούλα, Γ. (2011-2012), *Το θεατρικό παιχνίδι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Δράση: III «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ. 21

πολιτικές που αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα της κοινωνίας και να υιοθετήσουν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης πάνω στη διαπολιτισμικότητα και η έλλειψη διαπολιτισμικού διδακτικού εργαλείου και υλικού κάνει το έργο των εκπαιδευτικών ακόμη πιο δύσκολο.

Η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί ένα άριστο μέσο στα χέρια του εκπαιδευτικού για να αναπτύξει το σεβασμό, την κατανόηση και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων και του ρατσισμού. Παράλληλα, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του αλλοδαπού μαθητή και στην ομαλή του ένταξη στην ομάδα, χωρίς να μειώνεται η προσωπικότητά του. Αντίθετα, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, βελτιώνει το λεξιλόγιό του και την έκφρασή του. Πάνω από όλα, όμως, το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη συλλογικότητα, τον αυτοσεβασμό και τον σεβασμό του άλλου, γι' αυτό ο ρόλος του είναι σημαντικός στη διαπολιτισμική αγωγή. Η δυνατότητα προσέγγισης του άλλου που προσφέρει, οι ίδιες ευκαιρίες έκφρασης σ' όλα τα παιδιά, η δυνατότητα να εμπιστευθούν τις δυνάμεις τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, κάνουν το θεατρικό παιχνίδι απαραίτητο εργαλείο της διαπολιτισμικής αγωγής. Ιδιαίτερα τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή έχουν απόλυτη ανάγκη να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, για να επικοινωνήσουν με το σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, αλλά και για να κατακτήσουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτεί το σχολικό σύστημα. Είναι ανάγκη να νιώσουν συναισθηματική ασφάλεια, προκειμένου να προχωρήσουν στην επικοινωνία και στην βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που βασίζονται στο θέατρο δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά μέσα στην ομάδα τους να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους, τόσο ξένες πολλές φορές μεταξύ τους.²⁸

Η αναγκαιότητα ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων στο σχολείο οδηγεί στην ανάδειξη του θεατρικού παιχνιδιού ως κατάλληλη διδακτική μέθοδο στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για τη διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση της γνώσης, την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και της αισθητικής εμπειρίας, την ανάπτυξη της στοχαστικής και δημιουργικής μάθησης και την προώθηση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ό, τι σχετίζεται με τη ζωή, την κουλτούρα, τη γλώσσα, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τα γεγονότα, τον κόσμο, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά μπορεί να αναπαρασταθεί ή να οδηγήσει σε νέο θεατρικό δρώμενο, συμβάλλοντας σε μία μάθηση που αφορά κυρίως τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Όπως σημειώνει και ο Bramachary (1999) «αν μελετήσουμε τους τομείς που η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αγγίζει δημιουργικά και επιλύει προβλήματα σε ψυχολογικό συναισθηματικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό και ευρύτερα παιδαγωγικό επίπεδο, θα διαπιστώσουμε ότι πρόκειται ακριβώς για εκείνους τους τομείς στους οποίους απαιτούνται λύσεις και παρεμβάσεις σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον».²⁹

Συμπερασματικά, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια συμβάλλει στη θεμελίωση της προσωπικής, πολιτισμικής και παγκόσμιας ανθρωπίνης γνώσης, οδηγεί σε νέα θεώρηση

28 Καρτσιώτη, Ε., Μαντέλη, Α., (2004), *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ.55

29 Άλκηστις, (2008), *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος, σ. 223

του αναλυτικού προγράμματος και κινείται μέσα και πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα στη μελέτη της ανθρωπότητας³⁰. Προετοιμάζει τα παιδιά να για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία, τα εφοδιάζει με δεξιότητες ζωής και τα παροτρύνει να επεξεργαστούν και να εμβαθύνουν σε νέα θέματα όπως η εκπαίδευση για τους πολίτες, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η οικονομία και η ανάπτυξη, η αγωγή για την αγάπη, η παγκοσμιοποίηση, η ειρήνη και διάφορα άλλα επίκαιρα θέματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλκηστις, (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αλκηστις, (2008), *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος
- Γραμματάς, Θ. (1999), *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος
- Γραμματάς, Θ. (2003), *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα
- Καρτσιώτη, Ε., Μαντέλη, Α., (2004), *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Κουρετζής, Λ. (1991), *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδόπουλος Σ. (2006), *Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης*. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε.Π.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: « Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» , Αθήνα, 223-227.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Κοντύλι.
- Παπαδοπούλου, Σ., Κούλα, Γ. (2011-2012), *Το θεατρικό παιχνίδι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Δράση: III «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα
- Σπινθουράκη, Ι., Κατσιλλής, Ι., Μουσταϊράς, Π. (1996), *Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία*. Στο: Π. Γεωργγιάννης (επιμ.) (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική επικοινωνία*, Πρακτικά 1^ο Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα
- Τσιάρας, Α. (2006). *Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις*

30 Davis, D. & Lawrence, C. (1986), The activity to dramatic playing. In G. Bolton (Ed), *Selected writings*. London: Longman

των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, *Επιστημονικό Βήμα*, 5 , 102-113

Ξενόγλωσση

- Davis, D. & Lawrence, C. (1986), The activity to dramatic playing. In G. Bolton (Ed), *Selected writings*. London: Longman
- Johnson, C. (2001), Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: an approach through drama in school. *Early Child Development and Care*, 16(1), 109 – 118
- Ortlieb, E., Cramer, N.& Cheek, E. (2007), The art of reading: dramatizing literacy.(Case study). *Reading Improvement* 44(3), 169-176
- Rasshed, H. (2003), «Ο θησαυρός είναι θαμμένος στη γη» », κεντρική εισήγηση στην 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *κτίζοντας γέφυρες, Πρακτικά της 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (Τζ. Καραβίτη, Μετάφ.), .Αθήνα: Μεταίχμιο, 47-58

Ηλεκτρονικές πηγές

- Σκρεπετός, Κ., *Παρουσίαση του διακρατικού προγράμματος Drama for Conflict*, Στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/127595/files/GRI-2011-7457-2.pdf> (Προσπελάστηκε στις 05/03/2013)

Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Όλγα Κέγκου** γεννήθηκε το 1985 στα Ιωάννινα. Το 2002 αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το 2005 συμμετείχε στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ/ERASMUS στο Univerdidad de Oviedo της Ισπανίας. Το 2007 διορίστηκε ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση την οποία υπηρετεί έως και σήμερα. Από το 2012 συμμετέχει στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στου Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με ειδίκευση στις Επιστήμες της αγωγής.

Ο **Γιώργος Νικολάου** γεννήθηκε το 1964 στην Πτολεμαΐδα. Πήρε το πτυχίο του δασκάλου το 1983 από τη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και συνέχισε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Λυών. Υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει διδάξει σε Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Γαλλία και έχει διατελέσει Πάρεδρος επί θετεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000–01). Σήμερα υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων και εισηγήσεων σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική πράξη στην Ελλάδα

Κώσθη Κωνσταντίνα – Νικολάου Γεώργιος

Περίληψη

Με την είσοδο των χιλιάδων οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες, η ελληνική κοινωνία άρχισε σταδιακά τα τελευταία χρόνια να συνειδητοποιεί την πολυπολιτισμικότητά της. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του ρατσισμού αλλά και των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού, εμφανίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες η ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική και μια παιδαγωγική πράξη που θα αναγνωρίζει και θα καλλιεργεί την ιδέα της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το σχολείο χρήζει ενός εκπαιδευτικού μετασχηματισμού που θα οδηγήσει τους μαθητές στο να γίνουν δημοκρατικοί και κριτικά σκεπτόμενοι αυριανοί πολίτες και που θα προωθούν την επικοινωνία όλων των εθνικών ομάδων.

Summary

With the entry of thousands of economic immigrants and refugees from various countries, the Greek society began progressively in the past few years to realize her multiculturalism. For the confrontation of problems of racism but also phenomena of social exclusion, is presented in the modern societies the need for an educational policy and pedagogic action that will recognize and cultivate the idea of equivalence of cultures and of each other interaction. Under these conditions the school requires an educational transformation that will lead the students in becoming democratic and critical thinking tomorrow's citizens and that will promote the communication of all national teams.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, μετά από μια μακρόχρονη μεταναστευτική περίοδο, η Ελλάδα μετεξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής αλλοδαπών και παλιννοστούντων, με συνέπεια τη μετατροπή της σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Έτσι, η ελληνική κοινωνία βρέθηκε αντιμέτωπη με ένα μεγάλο στοίχημα: να μετασχηματίσει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία σε διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία.

Η πολιτισμική ετερότητα απασχόλησε, εκτός από την ευρύτερη ελληνική κοινωνία και τη σχολική κοινότητα όλο και περισσότερο, προσδίδοντας στο σχολείο έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο έφερε στην επιφάνεια νέα θέματα που αφορούσαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ήταν ανάγκη λοιπόν το σχολείο να εμβαθύνει σε τρόπους συνεργασίας και αποδοχής, αφού η ποιότητα συνεργασίας των πολιτών σε μια πολιτισμένη κοινωνία εξαρτάται από τον τρόπο και την ποιότητα της συνεργασίας στο σχολείο. Η αναγκαιότητα για τη δημιουργία μέσα στα σχολεία προϋποθέσεων αποδοχής, συνεργασίας και αναγνώρισης του πλουραλισμού και

της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι, οδήγησε στην ανάπτυξη κατάλληλων «αντισταθμιστικών θεσμών», που καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές ώστε να ενταχθούν λειτουργικά στη σχολική κοινότητα, την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων και των «εθνικών» προγραμμάτων σπουδών σε προγράμματα στα οποία γίνεται ολόένα και περισσότερο διακριτή η εμφάνιση των πολιτισμικών «άλλων» στις εκφάνσεις της εκπαίδευσης.

2. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Η μετάλλαξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές έχει επιφέρει σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής τους. Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης σ' αυτόν τον τύπο κοινωνίας πρέπει να καταστεί ανθρωπιστικός, έχοντας ως στόχο της να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Με αυτή την έννοια η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, όπως αυτό της Ελλάδας, προωθώντας την ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, που όλα τα σχολεία έχουν ανάγκη για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και τη στενή και δημιουργική συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων.

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '60 στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α και αργότερα του Καναδά.

Στον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός, δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την “εκπαίδευση” και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του “πολιτισμού” (culture).

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η παρουσία αλλοδαπών στη χώρα μας είναι μια νέα, αναπόδραστη πραγματικότητα μέσω της οποίας αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτιστικός χάρτης της χώρας μας, θα ζήσουμε δε με αυτήν την πραγματικότητα όλοι μας.

Όπως επισημαίνει και ο Παπάς¹, είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής

1 Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 291

και καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με τον Χάρτη των Ανθρώπινων δικαιωμάτων»².

Κατά τις Κανακίδου και Παπαγιάννη³, η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής δεν αναφέρεται μόνο στην αγωγή/ εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στη νοοτροπία του κάθε ανθρώπου, η οποία επηρεάζει τον χαρακτήρα και την πράξη μιας σχετικής αγωγής/ εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η διαπολιτισμική αγωγή λοιπόν είναι το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών σύμφωνα με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Επίσης, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες: στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό και στην αγωγή στην ειρήνη⁴.

Σύμφωνα με τον Μάρκου⁵, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας. Ως Αρχή, δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως Προσέγγιση, είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Δεν αρκείται σε αντισταθμιστικής φύσεως παρεμβάσεις, αλλά προχωρεί σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου για να μπορέσει να διευρύνει τον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του. Ως Κίνημα, σηματοδοτεί τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις, έχοντας παράλληλα την υποστήριξη του κράτους⁶.

2.2. Μοντέλα εκπαίδευσης

Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το

2 Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 301

3 Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.15-16

4 Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.45

5 Μάρκου, Π. Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: αυτοέκδοση, τόμ. 1, σ.σ.245-246

6 Ζησιμοπούλου, Α. (2003), Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης. *Περιοδική επιστημονική έκδοση της παιδαγωγικής σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ.*, τεύ. 11, σ.σ. 185-186

πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο⁷.

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής»⁸. Στην εκπαιδευτική, δηλαδή, πρακτική έχουμε εφαρμογή μέτρων με στόχο τη γρήγορη απορρόφηση των παιδιών των εθνοτικών / πολιτισμικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Συνεπώς το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια την εθνική γλώσσα και πολιτισμό⁹.

Μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου εφαρμόστηκε το μοντέλο ενσωμάτωσης. Σε αυτό, αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των «άλλων» και αφορά πλευρές που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, παραδόσεις, εορτές, κτλ.)¹⁰. Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται περισσότερο λεπτομερή προγράμματα, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στη στάση και νοοτροπία της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και την Αυστραλία παρουσιάστηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Η κυρίαρχη αρχή του, η οποία διαχέεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και βιβλία, είναι ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στο ρατσισμό¹¹.

Στην Αγγλία και την Αμερική, στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του '80 αναπτύχθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο. Στηρίχτηκε στην έννοια του «θεσμικού ρατσισμού» δηλαδή στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα)¹². Για την εξάλειψη του ρατσισμού κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας¹³. Επιπλέον, έχει ως βασικούς του στόχους την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, τη δικαιοσύνη και τη χειραφέτηση¹⁴.

Στη δεκαετία του '80, κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη, συναντούμε το διαπολιτισμικό μοντέλο. Ενώ θεωρείται- κατά κάποιο τρόπο- εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, εν τούτοις διαφέρει σημαντικά, γιατί δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες.

7 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 119

8 Μάρκου, Π. (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 6

9 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 121

10 Γεωργιογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 47

11 Μάρκου, Π. (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 15

12 Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 44

13 Μάρκου, Π. (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 22

14 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 129

Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων»¹⁵. Εκτός, όμως, από την εκπαίδευση υπάρχουν και άλλοι χώροι (επιχειρήσεις, μέσα μαζικής επικοινωνίας), όπου «η διαπολιτισμική θεωρία μπορεί να αναδειχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο τόσο ανάλυσης όσο και δράσης μέσα σε μια κοινωνία της οποίας ο ιστός συντίθεται πλέον από πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους πληθυσμούς. Και αυτό αποτελεί μια αλλαγή εξίσου σημαντική με την άφιξη των νέων τεχνολογιών και των λεωφόρων των επικοινωνιών (και τηλεπικοινωνιών) με τις οποίες ασχολούνται όλοι τελευταία»¹⁶.

3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα πλέον θεωρείται χώρα υποδοχής μεταναστών λόγω της αυξανόμενης εισροής αλλοδαπών από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, την Αλβανία και μια μαζική μετανάστευση Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Η ελληνική πολιτεία, παρά το γεγονός ότι είχε να επανεντάξει παιδιά παλιννοστούντων, κυρίως από τη Δυτική Ευρώπη, δεν διαμόρφωσε μέχρι σήμερα κάποια ενιαία πολιτική ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια¹⁷. Το ίδιο συνέβαινε και συμβαίνει και για τα παιδιά που έρχονταν και εξακολουθούν να έρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Γι' αυτό και το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αρχικά εκδήλωνε έντονες αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» πιέσεις¹⁸. Τα τελευταία χρόνια – ειδικότερα από το 1995 και έπειτα - ακολουθεί μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Με τον όρο «ένταξη» δεν εννοούμε την παθητική διαδικασία, που συναρτάται άμεσα με την αφομοίωση του μετανάστη, αλλά «την ενεργητική διαδικασία μεταλλαγής της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγει ο ίδιος»¹⁹.

3.1. Ιστορική αναδρομή-νομοθετικό πλαίσιο

Ημέριμνα της πολιτείας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών άρχισε δειλά – δειλά τη δεκαετία του 1970, αλλά μέχρι το 1980 εφαρμόζεται και λειτουργεί κυρίως ως αφομοιωτικό μοντέλο, με στόχο την ομοιογενοποίηση του πληθυσμού και την αποσιώπηση της ύπαρξης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων²⁰. Το 1980, ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Φ.Ε.Κ. 8182/Ζ/4139/20-10-80) για τα παιδιά των μεταναστών που επιστρέφουν από την Γερμανία, σηματοδοτώντας την απαρχή μιας σειράς προσπαθειών θεσμικής διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας

15 Γεωργιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 50

16 Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 135

17 Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, έκδοση 4^η, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 83

18 Μάρκου, Π. (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 29

19 Μουσούρου, Λ. (1991), *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Αθήνα: Gutenberg, σ.113

20 Σολομών Ι. & Μακρυγιάννη Δ., (2001). Πρότυπα και χρήσεις του Πολιτισμού στην εκπαίδευση. *Πάκος Θ., επιμ., Κοινωνία των 2/3*, Πάντειο Πανεπιστήμιο

των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση.

Με το νόμο 1404 /1983 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Ε.Κ. 173/24-11-83). Στο νέο νόμο ορίζεται ως μοναδικός σκοπός των Τάξεων Υποδοχής η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Μετά τη μαζική εισροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών, κατά τη διάρκεια 1975-85, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει τις βάσεις για μια πιο ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με ιδιαιτερότητες κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές.

Σύμφωνα με υπουργική απόφαση που εκδόθηκε το 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε) δίνεται η δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) διδασκόντων για την διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Παρά αυτή την πρόβλεψη, δεν διδάσκονται στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης²¹. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία στις τάξεις αυτές παραμένει ουσιαστικά προσανατολισμένη στην λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Αργότερα στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής του, το ΥΠ.Ε.Π.Θ υιοθέτησε μια νέα μορφή εκπαίδευσης, τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Έτσι θεσπίστηκαν τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νόμος 2413/96) αφενός, και αναθεωρήθηκε το μοντέλο για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αφετέρου (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, ΦΕΚ 1789 τ. β' 28-9-1999).

Σχετικά πρόσφατα, το 2001, η Ελλάδα απέκτησε νέο θεσμικό πλαίσιο για τη μεταναστευτική πολιτική και την παραμονή των αλλοδαπών στη χώρα. Ο νέος νόμος (29/10/2001, ΦΕΚ 91Α'/2.5.2001) επιχειρεί να προσαρμόσει το ελληνικό δίκαιο στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα ο νέος νόμος εισάγει τις παρακάτω καινοτομίες:

- Ανατίθεται στο Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης ο συντονισμός της μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας Γραφείων Ευρέσεως Εργασίας στις ελληνικές Προξενικές Αρχές.
- Η αρμοδιότητα χορήγησης άδειας παραμονής παύει πλέον να ασκείται από τις αστυνομικές αρχές και περιέχεται στο Γενικό Γραμματέα της Περιφέρειας.
- Κατοχυρώνονται δικαιώματα των μεταναστών και παρέχεται η δυνατότητα ένταξης αυτών στην ελληνική κοινωνία.
- Στο πλαίσιο της καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας προβλέπεται η αυτεπάγγελτη δίωξη των σχετικών πράξεων.
- Ρυθμίζονται τα θέματα της απέλασης²².

Έτσι, στο θεσμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις περιόδους:

21 Δαμανάκης, Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg

22 Νικολάου, Γ. (2008), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.173-174

- Κατά την πρώτη περίοδο (δεκαετία του 1970), έγιναν τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας. Την περίοδο αυτή δημιουργείται το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74.
- Κατά τη δεύτερη περίοδο (αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι το 1996), διάστημα κατά το οποίο σημειώθηκε η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών, αναπτύσσεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Κατά την τρίτη περίοδο (από το 1996 μέχρι και σήμερα) επεξεργάζεται και ψηφίζεται ο Ν. 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Έτσι, προσφέρονται νέες δυνατότητες για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών²³.

3.2. Θεσμοί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική πολιτική εκφράστηκε με:

1. Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
2. Τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)
3. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.).

Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτελούν τους ειδικούς θεσμούς με τους οποίους το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί τα τελευταία χρόνια να απαντήσει στα αιτήματα που θέτει η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με αυτό, ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, μπορεί να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει αυτή τη μορφή:

1. Τάξη Υποδοχής Ι
2. Τάξη Υποδοχής ΙΙ
3. Φροντιστηριακά Τμήματα²⁴

3.2.1. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν σήμερα σε όλη την Ελλάδα είναι 27 (13 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 6 Λύκεια). Ο αρχικός στόχος των σχολείων αυτών ήταν η προετοιμασία των μαθητών για ένταξη στο εκπαιδευτικό

²³ Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 60-69

²⁴ Γούπος, Θ. (2006), *Η σημερινή κατάσταση του Ολοήμερου Σχολείου, Εισηγήσεις στα Κεντρικά Επιμορφωτικά Σεμινάρια Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα

σύστημα, αν και πολύ μικρό ποσοστό μαθητών φοιτούν σ' αυτά. Παρά τον αρχικό στόχο, ο «κλειστός» χαρακτήρας των σχολείων αυτών οδήγησε στον εντονότερο διαχωρισμό των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τα σχολεία αυτά έχουν εν πολλοίς μετατραπεί σε σχολεία αλλοδαπών γιατί οι έλληνες γονείς τα εγκατέλειψαν φοβούμενοι ότι η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης²⁵.

3.2.2. Οι Τάξεις Υποδοχής

Οι Τάξεις Υποδοχής με την Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1789/1999) επανασχεδιάστηκαν με σκοπό να μην αποκόπτονται οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές από το ενιαίο σχολικό περιβάλλον. Το πρόγραμμά τους δε διαχωρίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Στις Τάξεις Υποδοχής (I) εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που πρόκειται να ενταχθούν στο ελληνικό σύστημα, ενώ η φοίτηση διαρκεί ένα έτος. Ωστόσο, είναι δυνατή και ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. και της κανονικής τάξης. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση στην κανονική τάξη μερικών μαθημάτων (π.χ. Φυσική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα ή άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο).

Στις Τάξεις Υποδοχής (II) εφαρμόζεται, μέσα στις κανονικές τάξεις, μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου της Τάξης Υποδοχής (I) και σε εξαιρετικές περιπτώσεις εκτείνεται στα τρία έτη.

3.2.3. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Στα Φροντιστηριακά Τμήματα παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, που είτε φοίτησαν είτε όχι σε Τάξεις Υποδοχής, αντιμετωπίζουν περαιτέρω γλωσσικές δυσκολίες. Η λειτουργία αυτών των τμημάτων πραγματοποιείται εκτός του σχολικού ωραρίου.

Στην περίοδο 1997-2000 και 2001-2004 λειτούργησαν επίσης δύο προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) που αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την βελτίωση των επιδόσεων των Τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων. Τα δύο πρώτα είχαν εθνικό ορίζοντα δράσης, ενώ το τρίτο επικεντρώθηκε στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Στα πλαίσια του ΕΠΕΑΚ II λειτουργεί από το 2003 και το πρόγραμμα "Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών" με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση²⁶.

25 Γούπος, Θ. (2006), Η σημερινή κατάσταση του Ολοήμερου Σχολείου, *Εισηγήσεις στα Κεντρικά Επιμορφωτικά Σεμινάρια Στελεχών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα

26 Τραβασάρου, Δ. (2001), Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων. Η πολιτική της βίαιης

4. Συμπεράσματα- προτάσεις

Η ενσωμάτωση των μεταναστών είναι σημαντικό στοιχείο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης την οποία προοδευτικά αναπτύσσει, και το σχολικό σύστημα αναγνωρίζεται ως χώρος ενσωμάτωσης. Στις περισσότερες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η διαπολιτισμική προσέγγιση συμπεριλαμβάνεται στους γενικούς σκοπούς των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων. Οι δημογραφικές αλλαγές έχουν προφανώς αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού απαιτεί προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζουν την εποχή μας.

Απαιτεί ταυτόχρονα -πέρα από την αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου, του Αναλυτικού Προγράμματος, των προσφερόμενων προγραμμάτων και του διδακτικού υλικού- τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιούν την κατάλληλη μεθοδολογία και να εφαρμόζουν τις απαραίτητες στρατηγικές, ώστε το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι αποτελεσματικό.

Δεδομένου του μεγέθους του αλλοδαπού και παλιννοστούντος μαθητικού πληθυσμού, είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτείται η κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων ως σχολείων για μαθητές με ιδιαιτερότητες και η αναγνώριση από το κράτος ότι αυτές οι ειδικές ανάγκες αφορούν όλους τους μαθητές, που αύριο θα ζήσουν στην Ελλάδα.

Για μια συνολική διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνονται τα ακόλουθα μέτρα:

- λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής με βάση την μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
- δημιουργία εξατομικευμένου και ευέλικτου προγράμματος ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών στα πλαίσια του διευρυμένου ωραρίου (ολοήμερο σχολείο) σε όλα τα σχολεία
- σύσταση ετήσιων σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των δασκάλων και καθηγητών με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την υποχρέωση παρακολούθησης τέτοιων σεμιναρίων για όλο το προσωπικό, τουλάχιστον μία φορά κάθε τρία χρόνια.
- στήριξη ειδικών προγραμμάτων διαπολιτισμικών δρώμενων στα σχολεία στα οποία να παίζουν ενεργό ρόλο τα παιδιά και οι γονείς τους
- γενική κατάρτιση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και των βασικών αρχών και μέτρων της από το Υπουργείο Παιδείας αλλά την αποκεντρωμένη εφαρμογή της με μια δυνατότητα ευελιξίας στα σχολεία που θα ενθαρρύνει την προσαρμογή τους στις τοπικές ανάγκες της κάθε κοινωνίας
- την θέσπιση ετήσιου πολιτιστικού και φιλολογικού βραβείου με ερεθίσματα για την καλλιτεχνική ή φιλολογική έκφραση των μαθητών και τον στοχασμό τους για τη

διαδικασία κοινωνικής αλλαγής που ζει η Ελλάδα και η Ευρώπη σήμερα.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γούπος Θ., Μήνας Αθ., (2006). *Η σημερινή κατάσταση του Ολοήμερου Σχολείου, στο εισηγήσεις στα Κεντρικά Επιμορφωτικά Σεμινάρια Στελεχών της Εκπαίδευσης*, επιμ. Γούπος Θ., Μήνας Αθ., (2006). Αθήνα
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Ζησιμοπούλου, Α. (2003), *Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης*, περιοδική επιστημονική έκδοση της παιδαγωγικής σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ , τεύχος 11
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, έκδοση 4η, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χρ. & Πολίτου, Ε., (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; -Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Μάρκου, Π. Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Π. Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η Διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Α, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου Γ. (2008), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπός, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Ατραπός.
- Σολομών Ι. & Μακρυγιάννη Δ., (2001). *Πρότυπα και χρήσεις του Πολιτισμού στην εκπαίδευση*, Πάκος Θ., επιμ., *Κοινωνία των 2/3*, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τραβασάρου, Δ. (2001) *Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων. Η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης*, Θέματα Παιδείας, τεύχος. 1

Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα

Ο **Γιώργος Νικολάου** γεννήθηκε το 1964 στην Πτολεμαΐδα. Πήρε το πτυχίο του δασκάλου το 1983 από τη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και συνέχισε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Λυών. Υποστήριξε τη διδακτορική

του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει διδάξει σε Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Γαλλία και έχει διατελέσει Πάρεδρος επί Θητεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000–01). Σήμερα υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων και εισηγήσεων σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.

Η **Κώτση Κωνσταντίνα** αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2010. Υπηρετεί τα τρία τελευταία χρόνια ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε δημόσια σχολεία. Την τρέχουσα χρονιά υπηρετεί στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Φέτος συμμετέχει και στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων στην κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Απόψεις και στάσεις των εν δυνάμει Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη (πορίσματα έρευνας σε φοιτητές)

Λεξέ Ευαγγελία – Μανιάτης Παναγιώτης

Περίληψη

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών και η έρευνα σε διαπολιτισμικά θέματα εγείρουν τη διερεύνηση σύνθετων και συναφών εννοιών, όπως: «πολιτισμική ετερότητα», «διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή», «προκαταλήψεις και στερεότυπα», «διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα» του εκπαιδευτικού. Στην ακόλουθη μελέτη εξετάζονται και αξιολογούνται: οι προσωπικές απόψεις και στάσεις Ελλήνων προπτυχιακών φοιτητών φιλοσοφικών-κοινωνικών και παιδαγωγικών σπουδών (μελλοντικών εκπαιδευτικών) για: α) τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, β) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή και στα διαπολιτισμικά προγράμματα και γ) την πολιτισμική ποικιλομορφία στη σχολική τάξη.

Summary

The multicultural character of contemporary societies and the research on intercultural issues raise the need of examination of relevant, multidimensional terms as: “cultural differentiation”, “intercultural education and treatment” “prejudices and stereotypes”, “intercultural readiness and ability” which refer to teachers. The following study focuses on the personal opinions and attitudes that Greek pre-graduate university students of philosophical-social and educational studies (who will form the future teachers) have regarding: a) intercultural education, b) teachers further training on the latter and on intercultural programmes as well and c) cultural variation within the school class.

1. Εισαγωγή: «Πολιτισμική Ετερότητα» - «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή» (προσδιορισμός-αρχές-στόχοι-πρακτικές) - «Στερεότυπα-Προκαταλήψεις και Σχολείο» - «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα του Εκπαιδευτικού»

A. Πολιτισμική Ετερότητα:

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο και η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού-γλωσσικού και μορφωτικού κεφαλαίου διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα.

Το σχολείο ως θεσμοθετημένος φορέας αγωγής, εκπαίδευσης, διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αναγνώρισης και αποδοχής του πλουραλισμού και της ετερότητας και άρσης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων για διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ως εκπαιδευτικός οργανισμός καλείται να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών με τη μορφή της διαφορετικής προσπέλασης της γνώσης και της γλώσσας, της διαφορετικής

σχολικής επίδοσης και κυρίως της διαφορετικής προσέγγισης του αξιακού κώδικα.

Με τον όρο «*πολιτισμική ετερότητα*» εννοούμε έναν τύπο ετερότητας που εμπεριέχει τα κοινά πολιτισμικά γνωρίσματα (π.χ. αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις, καθημερινές πρακτικές, ενδιαφέροντα, συνήθειες κ.ά.), που χαρακτηρίζουν τόσο τα διαφορετικά τμήματα του γηγενούς πληθυσμού όσο και τα μέλη του αλλόχθονα πληθυσμού που έχει μεταναστεύσει. Σχετίζεται με τις διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται τόσο από τον γηγενή κάτοικο όσο και από τον μετανάστη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές και κοινωνικές περιστάσεις. *Επιμέρους μορφές της πολιτισμικής ετερότητας* εκλαμβάνονται: α) η «*εθνική ετερότητα*» (δηλ. η αίσθηση του υποκειμένου και του κοινωνικού του περιγύρου ότι ανήκει σε διαφορετικό κράτος), β) η «*εθνοτική ετερότητα*» (δηλ. η αίσθηση του ατόμου-κοινωνικού μέλους ότι ανήκει σε διαφορετικό έθνος), γ) η «*θρησκευτική ετερότητα*» (δηλ. η ένταξη σε διαφορετική θρησκευτική κοινότητα), δ) η «*γλωσσική ετερότητα*» (δηλ. η ύπαρξη και συνύπαρξη γλωσσικών κοινοτήτων διαφορετικών από την «κυρίαρχη» κοινότητα που κάνουν χρήση της «επίσημης» γλώσσας του κράτους-της χώρας υποδοχής) / (Γκότοβος, 2002).

Η «*πολιτισμική ετερότητα*» θεωρείται συστατικό στοιχείο της κοινωνικής συμβίωσης που διέπεται από τη δυναμική διαδικασία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Τα ενεργά πρότυπα πολιτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας είναι κατά βάση δύο με ειδικότερη στοχοθεσία: α) η *ομογενοποίηση*, που αποσκοπεί στη σύγκλιση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μελών μιας ή διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων, ώστε να καταπολεμηθεί το φαινόμενο του πολιτισμικού πλουραλισμού και να επικρατήσει ομοιομορφία στην κοινωνική συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλλει στην κατ' επίφαση κοινωνική συνοχή και ειρήνη. Βέβαια, το πρότυπο αυτό γίνεται συχνά ισχυρό πολιτικό εργαλείο του κράτους ή της χώρας υποδοχής για να νομιμοποιήσει την εξουσία του / της και μέσο χρήσης και κατάχρησης της εξουσίας αυτής. Ενδεικτικά, *εκφάνσεις αυτής της ομογενοποίησης*, που και ιστορικά έχουν καταγραφεί, είναι: 1) η ανάπτυξη του εθνικισμού, 2) ο θρησκευτικός προσηλυτισμός, 3) η υποχρεωτική εκμάθηση μόνο της «κυρίαρχης» γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης και 4) οι περιορισμένες ευκαιρίες πρόσβασης των μειονοτικών πληθυσμών σε κοινωνικές παροχές, δημόσια αγαθά ή αποδοτικά επαγγέλματα και β) η *συντήρηση*, που αποβλέπει στη διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας αλώβητης στο χρόνο και τις κοινωνικές εξελίξεις. Θεσμικά από το κράτος ή τη χώρα υποδοχής υποστηρίζεται αυτό το πρότυπο με διάφορους τρόπους, όπως: με την παροχή προνομίων και ειδικής ασυλίας σε φορείς της πολιτισμικής ετερότητας (π.χ. φοροαπαλλαγές σε μειονοτικές ομάδες, προνομιακή ανοχή της θρησκευτικής ετερότητας και λατρευτικής ιδιαιτερότητας ορισμένων μειονοτήτων έναντι άλλων, ειδική μεταχείριση σε δικαστήρια κ.ά.). Οπότε εγείρονται αιτήματα για πολιτική αναγνώριση και θεσμική αντιπροσώπευση των μειονοτικών ομάδων, ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ουσιαστικά υπονοείται η απαίτηση του σεβασμού μόνο των μειονοτικών δικαιωμάτων) και απονομής της δικαιοσύνης σε μειονοτικές κοινότητες με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και όχι σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Τάκης, 2009). Η προαναφερόμενη τάση της συντήρησης σχετίζεται και με την περίπτωση του «*πολιτισμικού ρατσισμού*», όπου γίνεται επίκληση του «*ασυμβίβαστου των πολιτισμικών διαφορών*» ως αζεπέραστου εμποδίου της προσαρμογής των μεταναστών στη χώρα υποδοχής και της εφαρμογής του «*πολιτισμικού πλουραλισμού*» καθώς και του δικαιώματος κάθε εθνικής ομάδας να μην αλλοιώνει τη

δική της εθνοπολιτισμική ταυτότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

B. Προσδιορισμός – Αρχές – Στοχοθεσία και Πρακτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:

Η «*Διαπολιτισμική Παιδεία*» «πρέπει να προετοιμάσει και να υποστηρίξει τη συμβίωση στις πολιτισμικά εξελισσόμενες κοινωνίες» (Reich, 1994: 9-27). Η «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*» συνιστά συνάντηση με άλλους πολιτισμούς χωρίς εμπόδια και φραγμούς, προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, κατηγορική ανάλυση των πολιτισμών, πολιτισμικές ανταλλαγές και πολιτισμικό εμπλουτισμό, συμμετοχή στους θεσμούς και συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού (Hohmann, 1989:16). Η «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*» στοχεύει στην αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία μεταξύ διαφόρων μεταναστευτικών και μη ομάδων με πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανοχής, αναγνώρισης και αποδοχής. Αποσκοπεί στην ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών και συντελεί στην εμφάνιση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Απευθύνεται σε κοινωνικές ομάδες, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς θεσμούς και γενικότερα αφορά συνολικά την κοινωνία. Προσδιορίζεται, επιπροσθέτως, ως μεταρρυθμιστική διαδικασία που μετασχηματίζει το σχολείο και την κοινωνία, ώστε όλοι οι άνθρωποι – ανεξαρτήτως διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών – να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να εκφραστούν ατομικά, συλλογικά και πολιτισμικά με την στήριξη του κράτους / χώρας υποδοχής και να διαμορφώσουν την ατομική και πολιτισμική τους ταυτότητα σε συνθήκες ελευθερίας, δημοκρατίας και αλληλοσεβασμού (Δαμανάκης 1989, Μάρκου 1997, Γεωργογιάννης 1997, Παπάς 1998). Η «*Διαπολιτισμική Αγωγή*» αποτελεί το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών που απορρέει από την αντίληψη της ισότητας των ανθρώπων, προσανατολίζεται στην ισότητα ευκαιριών για όλους, είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις και θεωρεί ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών συνιστούν εμπλουτιστικό παράγοντα που θα πρέπει να συνέχει και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Επειδή η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* αποσκοπεί στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει πρακτικά προσπάθεια: α) διερεύνησης των πολιτισμικά διαφορετικών χαρακτηριστικών χωρίς οικουμενικές γενικεύσεις-ιεραρχήσεις και β) επίτευξης ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης. Άλλωστε, οι βασικές αρχές που διέπουν τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* είναι: α) η αναγνώριση της «*ισοτιμίας των πολιτισμών*» και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, β) η «*ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου*» ατόμων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης και γ) η παροχή «*ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στη ζωή*». Στοχεύει, ακόμη, στην ενσυναίσθηση, στην αλληλεγγύη, στον διαπολιτισμικό σεβασμό και είναι ενάντια σε κάθε μορφή προκατάληψης και εθνικιστικού τρόπου σκέψης. (Δαμανάκη 1997, Γκόβαρη 2001, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

Συνοπτικά, οι πρακτικές της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* συγκεκριμενοποιούνται στις ακόλουθες: α) στη συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου στο σχολείο με απώτερο στόχο την αλληλεπίδραση και όχι την περιθωριοποίηση, β) στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που συνάδουν με τις βασικές αρχές της και στην υλοποίηση

διαπολιτισμικών-διαθεματικών-ομαδοσυνεργατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γ) στη διαπολιτισμική διεύρυνση της διδασκαλίας, ώστε να υπάρχει αντιπροσώπευση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών, δ) στον παραμερισμό της εθνοκεντρικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και ε) στην εισαγωγή των αρχών της στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Κεσίδου, 2008).

Γ. Στερεότυπα-Προκαταλήψεις και Σχολείο:

Οι κυριότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή αναστέλλουν εν τέλει τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Τα στερεότυπα είναι γενικευμένες διαδεδομένες και κοινά αποδεκτές απόψεις για άλλους λαούς, που χαρακτηρίζονται από: α) αναφορές στο παρελθόν, β) έχουν σχετική σταθερότητα (δεν μεταβάλλονται εύκολα), γ) μεταδίδονται μέσω της κοινωνικοποίησης, αλλά δεν βασίζονται στις προσωπικές απόψεις των ατόμων, δ) σχετίζονται με τις πολιτισμικές αξίες, ε) αφορούν διάφορες κοινωνικές ομάδες και στ) βασίζονται άλλοτε στην πραγματικότητα κι άλλοτε στη φαντασία του καθενός, γεγονός που τα καθιστά συνολικά αναξιόπιστες απόψεις. Μπορεί να είναι ουδέτερα, θετικά ή αρνητικά, που επιτρέπουν σε γνωστικό επίπεδο την πρόσληψη και μνημονική ανάκληση συγκεκριμένων πληροφοριών, σε κοινωνικό επίπεδο την οριοθέτηση των κοινωνικών ομάδων από άλλες διαφορετικές και σε συναισθηματικό επίπεδο λειτουργούν ως αμυντικός μηχανισμός που διαμορφώνει την αυτοαντίληψη των ανθρώπων. Οι προκαταλήψεις είναι οι ισοπεδωτικές, απλουστευμένες και αρνητικές απόψεις για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με έντονη συναισθηματική φόρτιση. Όταν από προσωπικές απόψεις μετασχηματίζονται σε συλλογικές και αρνητικές πεποιθήσεις με σκοπό την άσκηση βίας και εξουσίας εις βάρος διαφορετικών ομάδων από την «κυρίαρχη» κοινωνική ομάδα, τότε μετουσιώνονται σε ρατσισμό (Segall & Rasen & Berry 1996, Hogg & Vaughan 1998, Τσιάκαλος 2000, Λεζέ 2003, Παπαχρήστος 2012). Όταν ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών εγχειριδίων ειδικότερα είναι εθνοκεντρικός, τότε ενισχύονται και αναπαράγονται τα εθνικά στερεότυπα στο σχολείο της χώρας υποδοχής, με επικρατέστερο το φαινόμενο η «κυρίαρχη» κοινωνική ομάδα να θεωρεί τον εαυτό της ως “το κέντρο του κόσμου” εξιδανικεύοντας ή υπερτονίζοντας μόνο τον δικό της πολιτισμό και να αξιολογεί τις υπόλοιπες ομάδες ως υποδεέστερες και ασήμαντες λόγω της διαφορετικότητάς τους (Φραγκουδάκη 1997, Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998, Νικολάου 2011).

Δ. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα των Εκπαιδευτικών:

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σχολικής τάξης θέτει επιτακτικά τόσο το ζήτημα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στα διαπολιτισμικά προγράμματα, όσο και της ανάπτυξης της ετοιμότητάς του και των ικανοτήτων του για να διαχειριστεί σωστά και ευχερώς την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των μαθητών του.

Η *διαπολιτισμική ετοιμότητα* του εν ενεργεία ή εν δυνάμει εκπαιδευτικού, θεωρητικά, σχετίζεται με τις γνώσεις, τη μόρφωση, την ανατροφοδότηση, την επιστημονική κατάρτιση και επάρκειά του σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ώστε να προδιατίθεται θετικά προς τη διαφορετικότητα των μαθητών του και να κάνει τις

κατάλληλες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές του παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα *χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας του εκπαιδευτικού* είναι: α) η ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης προς τους μαθητές του, β) η κατάλληλη παρέμβασή του στην περίπτωση ανάπτυξης προκαταλήψεων στη σχολική τάξη, γ) οι θετικές προσδοκίες του για την πορεία των μαθητών του στο σχολείο, δ) η στήριξη των μαθητών του (μεταναστών-γηγενών) με επικοινωνιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα, ε) η δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, ζ) η σωστή προσέγγιση του μαθησιακού, μορφωτικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών του, η) η επιμόρφωσή του σε θέματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής, πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων και σχεδιασμού-παραγωγής ειδικού διδακτικού υλικού σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η *διαπολιτισμική ικανότητα* αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και συνιστά την εμπειρία τους, που προκύπτει από τη διδακτική τους πείρα, τη βιωματική τους δια βίου μάθηση, τη διάθεσή τους για αυτομόρφωση και επιμόρφωση, την προσπάθεια αυτοβελτίωσης της συμπεριφοράς τους και των στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Συνιστά διαχείριση της ετερότητας των μαθητών στην πράξη με ανάληψη πρωτοβουλιών και αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων. Η *διαπολιτισμική ικανότητα* προϋποθέτει τη *διαπολιτισμική ετοιμότητα*, χωρίς να συμβαίνει το αντίστροφο. Η *διαπολιτισμική ετοιμότητα* δεν εξελίσσεται κατ' ανάγκη σε *διαπολιτισμική ικανότητα* (Banks 1989, Gundara 1986 / 1994, Κοσσυβάκη 2002).

2. Έρευνα σε φοιτητές: Δείγμα-Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013.

Το δείγμα της αποτέλεσαν 109 φοιτητές, 49 από το Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης και 60 τεταρτοετείς φοιτητές από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (26 άνδρες και 83 γυναίκες). Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας δεν έγινε με βάση κάποια συστηματική μέθοδο δειγματοληψίας. Έτσι, η απουσία αντιπροσωπευτικού δείγματος θέτει ως περιορισμό τη γενίκευση των ευρημάτων σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με εκείνα του δείγματός μας.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των φοιτητών και μελλοντικών (εν δυνάμει) εκπαιδευτικών σχετικά με τέσσερις θεματικούς άξονες: α) τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, β) την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γ) τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δ) τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία.

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (με βάση τους ανωτέρω θεματικούς άξονες), στις οποίες οι φοιτητές κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους πάνω σε μια κλίμακα μέτρησης στάσεων με πέντε βαθμίδες (self rating Likert type scale).

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS και τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Κατά τη στατιστική ανάλυση των διαφοροποιήσεων με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν

to t test και ανάλυση διακύμανσης (analysis of variance). Σε όλα τα tests θεωρήσαμε ως στατιστικά σημαντικές σχέσεις για $p < 0,05$.

Η στατιστική επεξεργασία, με την εφαρμογή του t-test, κατέδειξε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των φοιτητών των διαφορετικών πανεπιστημίων, όπως δεν υπάρχουν και στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των απαντήσεων σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων.

Πίνακας Α: Ο αριθμός των φοιτητών/φοιτητριών του δείγματος κατά Πανεπιστήμιο

Πανεπιστήμιο	N	%
Κρήτης	49	45%
Αθήνας	60	55%
Σύνολο	109	100,0

Πίνακας Β: Το φύλο των φοιτητών /φοιτητριών του δείγματος

Φύλο	N	%
Άνδρες	26	23,9
Γυναίκες	83	76,1
Σύνολο	109	100,0

3. Συμπεράσματα έρευνας

Σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και νυν φοιτητών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αναγκαία επιμόρφωσή τους σε αυτή, τα διαπολιτισμικά προγράμματα και την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη, διαφαίνονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Απόψεις των φοιτητών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

Οι φοιτητές ως επί το πλείστον φαίνεται να έχουν αποσαφηνίσει το τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση, ποιες είναι οι επιμέρους διαστάσεις της και σε ποιους απευθύνεται. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους κατανοούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει ενέργειες που αφορούν στην πολιτισμική πολυμορφία και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (72,5% και 86,2% αντίστοιχα). Ενώ το 84,4% απαντά αρνητικά στη δήλωση ότι “είναι αναγκαία μόνο σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών”. Η συντριπτική πλειοψηφία (89,9%) διαφωνεί με την άποψη ότι “δεν είναι αναγκαίο να εισαχθεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα σχολεία μας”, γεγονός που δείχνει ότι οι φοιτητές του δείγματος κατανοούν την αναγκαιότητά της στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα υψηλό ποσοστό των ερωτώμενων (68,8%) αναγνωρίζει τον υποστηρικτικό και αντισταθμιστικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο το 62,4% συμφωνεί με τη δήλωση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έγκειται στη

διδασκαλία μόνο της γλώσσας και του πολιτισμού της “της πλειονότητας” στις εθνικές μειονοτικές ομάδες, Ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων (37,6%) συμφωνεί ότι “για την αποφυγή συγκρούσεων θα ήταν προτιμότερο να δημιουργηθούν ειδικά σχολεία για κάθε ομάδα διαφορετικού πολιτισμού”, ενώ οι μισοί σχεδόν φοιτητές (50,5%) διαφωνούν με αυτή την άποψη (βλ. Πίνακα 1 παρακάτω).

Από τις απαντήσεις των φοιτητών φαίνεται πως υπάρχει μια αντιφατικότητα σε ό,τι αφορά τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενώ, γενικότερα, έχουν μια σαφή εικόνα του βασικού της περιεχομένου και των προτεραιοτήτων της, σε ορισμένα επιμέρους ζητήματα υιοθετούν απόψεις που δεν συνδέονται με τις θεωρητικές παραδοχές της. Θα μπορούσαμε ίσως ν’ αποδώσουμε αυτή την αντιφατικότητα και ασάφεια στον αποσπασματικό χαρακτήρα των γνώσεων των συγκεκριμένων φοιτητών που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. επιλεγόμενο - κι άρα μη υποχρεωτικό - μάθημα η “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση” σε προπτυχιακό επίπεδο, παρακολούθηση λίγων ημερίδων ή συνεδρίων γι’ αυτό το θέμα, ελλιπής θεωρητική κατάρτιση κ.ά.) και στην επίδραση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των απόψεων και των αξιών τους.

Πίνακας 1

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Συμφωνώ		Αδιαφορώ		Διαφωνώ		Δεν Απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Έχει ως βασικό στόχο τη δημιουργία σχολείων για τα παιδιά όλων των πολιτισμών	79	72,5	2	1,8	24	22,0	4	3,7
Φιλοδοξεί τη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές οποιουδήποτε πολιτισμού	94	86,2	3	2,8	10	9,2	2	1,8
Είναι αναγκαία μόνο σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών	8	7,3	5	4,6	92	84,4	4	3,7
Δεν είναι αναγκαίο να εισαχθεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα σχολεία μας	9	8,3	-	-	98	89,9	2	1,8
Αποτελείται από υποστηρικτικά μαθήματα ένταξης για αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακά κενά	75	68,8	12	11,0	18	16,5	4	3,7
Οι μαθητές διαφορετικών πολιτισμών οφείλουν να προσαρμόζονται στα δικά μας σχολεία	30	27,5	13	11,9	64	58,7	2	1,8
Έγκειται στη διδασκαλία της δικής μας γλώσσας και πολιτισμού στις εθνικές μειονοτικές ομάδες	68	62,4	9	8,3	26	23,9	6	5,5
Θα ήταν προτιμότερο να αποφεύγονται οι συγκρούσεις δημιουργώντας ειδικά σχολεία για κάθε ομάδα διαφορετικού πολιτισμού	41	37,6	11	10,1	55	50,5	2	1,8

β) Απόψεις των φοιτητών για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Η δεύτερη θεματική που διερευνήθηκε αφορούσε τις απόψεις των φοιτητών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από τις απαντήσεις που δίνουν φαίνεται ότι οι περισσότεροι: 1) κατανοούν την αναγκαιότητά της ανεξαρτήτως των εκάστοτε κοινωνικών δεδομένων, 2) θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξή της με αναφορές σε ειδικά χαρακτηριστικά της, 3) κρίνουν σκόπιμο να απευθύνεται και σε εκπαιδευτικούς της “μειονότητας” που θα εφαρμόσουν διαπολιτισμικά προγράμματα, 4) εκτιμούν ότι δεν θα πρέπει να έχει μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, 5) αναγνωρίζουν ότι θα πρέπει να επικεντρώνεται στην πολιτισμική πολλαπλότητα, 6) να έχει έναν πραξιακό προσανατολισμό (δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη), ενώ τέλος 7) επισημαίνουν τον βιωματικό χαρακτήρα που αυτή πρέπει να έχει, έτσι ώστε να προτάσσει τη διαπολιτισμική εμπειρία (βλ. Πίνακα 2 παρακάτω).

Πίνακας 2

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Συμφωνώ		Αδιαφορώ		Διαφωνώ		Δεν Απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Είναι αναγκαία μόνο όταν υπάρχουν μαθητές διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη	13	11,9	9	8,3	87	79,8	-	-
Δεν είναι αναγκαίο ένα ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	7	6,4	4	3,7	98	89,9	-	-
Θα έπρεπε να εκπαιδεύονται οι καθηγητές πολιτισμικών μειονοτήτων και να εφαρμόζουν τα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	85	78,0	13	11,9	11	10,1	-	-
Η εκπαίδευση των καθηγητών πρέπει να επικεντρώνεται στη γνώση του ενός ή του άλλου πολιτισμού	36	33,0	14	12,8	59	54,1	-	-
Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται σε θέσεις υπέρ της πολιτισμικής πολυμορφίας	89	81,7	8	7,3	12	11,0	-	-
Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται πρωτίστως σε εκπαιδευτικές στρατηγικές και τεχνικές αποτελεσματικές για μαθητές διαφορετικών πολιτισμών	67	61,5	12	11,0	28	25,7	2	1,8
Η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση διαπολιτισμικών εμπειριών ώστε αυτές να υιοθετηθούν στο δικό μας περιβάλλον	65	59,6	19	17,4	25	22,9	-	-

γ) Απόψεις των φοιτητών για τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

Οι ερωτώμενοι συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (58,7%) ότι τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από την επάρκεια ειδικών πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, θεωρώντας έτσι ότι απαιτείται η συμβολή ενός εξειδικευμένου επιστήμονα-συμβούλου για την επιτυχία τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία (78,9%) αναγνωρίζει την ανάγκη εφαρμογής τους σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (62,4%) διαφωνεί ότι “αυτά αφορούν μόνο τους μαθητές”, εκτιμώντας ως αναγκαιότητα την εμπλοκή και των εκπαιδευτικών σε αυτά. Σημαντικό είναι το ότι το 68,8 % από τους φοιτητές του δείγματος επισημαίνουν τη σημασία που έχει η επικέντρωση τέτοιων προγραμμάτων στη διοργάνωση εξωσχολικών πολιτισμικών δραστηριοτήτων, γεγονός που σημαίνει ότι αναγνωρίζουν ότι ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα υπερβαίνει τα όρια του σχολικού περιβάλλοντος εμπλέκοντας τους γονείς, την τοπική κοινωνία και γενικά το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί το πολυπολιτισμικό σχολείο. Οι περισσότεροι εκτιμούν ότι θα πρέπει να ενισχύονται μεταξύ των μαθητών οι θέσεις υπέρ της πολιτισμικής ετερότητας και να διδάσκονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού (87,2% και 85,3% αντίστοιχα). Η πλειοψηφία των φοιτητών δεν συνιστά την εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων σε ειδικές αίθουσες με υποστηρικτικό διδακτικό προσωπικό (65,1%) και θεωρεί αναγκαία τη διαθεματική τους προσέγγιση (73%). Επιπλέον, το 83,5% είναι διατεθειμένοι να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. Πίνακας 3 παρακάτω).

Από τα παραπάνω στοιχεία, συνάγεται ότι: α) ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η ένταξή του στην μαθητική ομάδα ως εμπνευστή και συμβούλου είναι σημαντικός στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη και β) η αξιοποίηση της διαθεματικής-διεπιστημονικής και βιοματικής προσέγγισης σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα αφ’ ενός επιβεβαιώνεται θεωρητικά και ερευνητικά κι αφ’ ετέρου συμβάλει στην ουσιαστική γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (γηγενών-μεταναστών) συντελώντας στην αναγνώριση και στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας (Μπίκος 1990, Ευαγγέλου 2007, Μάγος 2013).

Πίνακας 3

ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Συμφωνώ		Αδιαφορώ		Διαφωνώ		Δεν Απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Εξαρτώνται από την επάρκεια ειδικών πέραν του σχολικού περιβάλλοντος	64	58,7	20	18,3	23	21,1	2	1,8
Θα έπρεπε να εφαρμόζονται μόνο στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	20	18,3	3	2,8	86	78,9	-	-
Θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης	93	85,3	7	6,4	9	8,3	-	-
Πρέπει να απευθύνονται αποκλειστικά στους μαθητές	31	28,4	10	9,2	68	62,4	-	-

Πρέπει να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς	62	56,9	13	11,9	34	31,2	-	-
Πρέπει να επικεντρώνονται στη διοργάνωση εξωσχολικών πολιτισμικών δραστηριοτήτων	75	68,8	12	11,0	22	20,2	-	-
Είναι σημαντικό να ενισχύονται μεταξύ των μαθητών θέσεις υπέρ της πολιτισμικής πολυμορφίας	95	87,2	6	5,5	8	7,3	-	-
Θα πρέπει να επικεντρώνονται στη διδασκαλία διαφόρων χαρακτηριστικών κάθε πολιτισμού	93	85,3	8	7,3	8	7,3	-	-
Συνιστάται να εφαρμόζονται σε ειδικές αιθουσες με υποστηρικτικό εκπαιδευτικό προσωπικό μόνο για μαθητές διαφορετικών πολιτισμών	23	21,1	13	11,9	71	65,1	2	1,8
Θα πρέπει να διενεργούνται έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πεδίων	80	73,4	4	3,7	23	21,1	2	1,8
Θα ήμουν διατεθειμένος /η να συμμετάσχω σε κάποιο πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	91	83,5	4	3,7	14	12,8	-	-

4. Στάσεις σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία:

Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κλίμακα καταδεικνύει ότι οι φοιτητές του δείγματος έχουν μια θετική στάση απέναντι πολιτισμική πολυμορφία. Η πλειοψηφία αυτών (το 54,1%) διαφωνούν με τη φράση ότι “δεν κρίνεται αναγκαία η επανεξέταση των πολιτισμικών αξιών τους τη δεδομένη χρονική στιγμή”. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές του δείγματος έχουν μια αναστοχαστική διάθεση σχετικά με τις πολιτισμικές τους παραδοχές, στοιχείο το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας από την πλευρά τους αλλά και για τη διαμόρφωση συνθηκών ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα διαφαίνεται και από το γεγονός ότι το 50,5 % διαφωνεί ότι θα προτιμούσε “να μην έμεναν αλλοδαποί στη συνοικία του”, ενώ μόλις το 21,1 % συμφωνεί με αυτή τη φράση. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (72,5%) διαφωνεί με τη δήλωση “θα προτιμούσα να μην έχω μαθητές διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη μου”, ενώ αρνούνται (σε ποσοστό 68,8%) ότι “η παρουσία των διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη υποβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας”. Επίσης, το 56% αποδίδει τις συγκρούσεις που υπάρχουν στην τάξη κυρίως στην απόρριψη των “μειονοτικών” μαθητών από τους μαθητές της “πλειοψηφίας”. Το 51,4 % διαφωνεί ότι “θα ήταν πιο ευχάριστη η επαφή με γονείς το οικείο πολιτισμικό περιβάλλον”, ενώ το 67% διαφωνεί ότι “θα είχε δυσκολία συνεργασίας με εκπαιδευτικούς διαφορετικών πολιτισμών στο σχολικό περιβάλλον”. Σημαντικό είναι, ακόμη, το γεγονός ότι το 65,1 % από όσους ερωτήθηκαν δηλώνουν διατεθειμένοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την προώθηση της εκπαίδευσης σε διαφορετικές γλώσσες, αναγνωρίζοντας έτσι τη σημασία

της διγλωσσίας και της διγλωσσης εκπαίδευσης.

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι ερωτώμενοι φοιτητές αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία που ενυπάρχει στις σχολικές τάξεις ως εμπλουτιστικό παρά ως ανασταλτικό παράγοντα (η πρόσληψη της διαφορετικότητας ως “πρόβλημα” αποτελεί χαρακτηριστικό των αφομοιωτικών προσεγγίσεων, οι οποίες προτείνουν εκπαιδευτικά μέτρα αντιστάθμισης του ελλειμματικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών). Δεν αποδίδουν αυτόματα και αυθαίρετα τις συγκρουσιακές καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει η στάση των γηγενών μαθητών. Ακόμη, φαίνεται ότι οι φοιτητές του δείγματος εκφράζουν την ετοιμότητά τους για ανάληψη διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής δράσης και διατυπώνουν θετική στάση σε μια ενδεχόμενη συνεργασία με εκπαιδευτικούς που θα προέρχονται από τις κοινότητες των μεταναστών.

Εντύπωση προκαλεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό ερωτώμενων (35,8%), αν και όχι η πλειοψηφία, συμφωνεί με τη δήλωση ότι οι μαθητές “πολιτισμικών μειονοτήτων” παρουσιάζουν γενικώς μικρότερη ικανότητα μάθησης, αποδίδοντας έτσι σε εγγενή και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά των μαθητών την ενδεχόμενη αδυναμία τους να ακολουθήσουν τον ρυθμό μάθησης ενός στην πραγματικότητα μονοπολιτισμικού σχολείου, το οποίο δε λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτών των μαθητών (Cummins 1999, Baker 2001).

Επίσης, άξιο σχολιασμού είναι ότι το ίδιο παρατηρείται και στην δήλωση “με ενοχλεί το γεγονός ότι ομάδες διαφορετικών πολιτισμών προσπαθούν να εισάγουν τις δικές τους αξίες στα σχολεία μας”, όπου το ποσοστό αυτών που συμφωνούν είναι 29,4%.

Οι απαντήσεις στις δύο τελευταίες δηλώσεις, καθώς και η μεγάλη διασπορά που παρατηρείται στη φράση για το “αν θα προτιμούσαν να μην έμεναν αλλοδαποί στη συνοικία τους”, μας οδηγούν να υποστηρίξουμε ότι παρά την σαφή θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, εκφράζεται μια επιφύλαξη η οποία μπορεί, ενδεχομένως, να αποδοθεί στο ευρύτερο κλίμα που επικρατεί λόγω της παρουσίας μεγάλου αριθμού αλλοδαπών στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο και των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτήν, στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τις πολιτισμικές τους αξίες, στην υπό διαμόρφωση εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και σε αρνητικές βιωματικές εμπειρίες (Phinney 1989 / 1990, Γεώργας 1990, Βεργέτη 2003, Κουϊμτζή & Σακκά & Παπαντή 2004, Έμκε-Πουλοπούλου 2007).

Πίνακας 4

ΘΕΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΣΜΙΚΗ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑ	Συμφωνώ		Αδιαφορώ		Διαφωνώ		Δεν Απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Δεν κρίνω αναγκαία την επανεξέταση των πολιτισμικών μου αξιών στην παρούσα φάση της ζωής μου	17	15,6	15	13,8	59	54,1	18	16,5

Θα προτιμούσα να μην έμεναν αλλοδαποί στη συνοικία μου	23	21,1	17	15,6	55	50,5	14	12,8
Θα προτιμούσα να μην έχω μαθητές διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη μου	17	15,6	2	1,8	79	72,5	11	10,1
Η παρουσία μαθητών διαφορετικών πολιτισμών υποβαθμίζει την ποιότητα διδασκαλίας	17	15,6	7	6,4	75	68,8	10	9,2
Οι συγκρούσεις στην τάξη προέρχονται κυρίως από την απόρριψη των πολιτισμικών μειονοτήτων εκ μέρους της πλειοψηφίας	61	56,0	6	5,5	22	20,2	20	18,3
Μου είναι πιο ευχάριστο να έρχομαι σε επαφή με γονείς μαθητών του δικού μου πολιτισμού	25	22,9	6	5,5	56	51,4	22	20,2
Θα μου ήταν δύσκολο να συνεργαστώ με εκπαιδευτικούς διαφορετικών πολιτισμών στο σχολείο μου	18	16,5	6	5,5	73	67,0	12	11,0
Θα ήμουν διατεθειμένος /η να αναλάβω πρωτοβουλίες στο σχολείο μου για την προώθηση της εκπαίδευσης σε διαφορετικές γλώσσες	71	65,1	9	8,3	15	13,8	14	12,8
Οι μαθητές πολιτισμικών μειονοτήτων παρουσιάζουν γενικώς μικρότερη ικανότητα μάθησης	39	35,8	5	4,6	46	42,2	19	17,4
Με ενοχλεί το γεγονός ότι ομάδες διαφορετικών πολιτισμών προσπαθούν να εισάγουν τις δικές τους αξίες στα σχολεία μας	32	29,4	11	10,1	45	41,3	21	19,3

5. Συμπερασματικά

Η μικρής κλίμακας έρευνα που διενεργήθηκε σε φοιτητές δύο διαφορετικών ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων κατέδειξε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα υπάρχει μια σαφής αντίληψη των βασικών θέσεων και της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται, επιπροσθέτως, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η σημασία εξειδικευμένων διαπολιτισμικών-διαθεματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με κοινωνική διεύρυνση και απήχηση. Ωστόσο, η αντιφατικότητα και η αμφισημία που παρατηρείται σε ορισμένες απαντήσεις επιβεβαιώνουν την ανάγκη για περισσότερο εστιασμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών τους με διευρυμένο περιεχόμενο. Αυτό που χρειάζεται είναι μια περισσότερο συστηματική εκπαίδευση στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, ώστε να αρθούν οι αντιφάσεις και οι παρανοήσεις και κατά συνέπεια οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να έχουν μια σωστή θεώρηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η λειτουργία εργαστηρίων και κέντρων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστημιακά τμήματα συνιστούν μέτρα που θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα το οποίο προέκυψε από την έρευνα είναι η θετική στάση των φοιτητών απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική, επειδή κάνει σαφές ότι η θετική στάση απέναντι στην διαπολιτισμική

εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει μια ευρύτερη θετική στάση απέναντι στην ετερότητα. Μια μελλοντική διερεύνηση θα μπορούσε να τεκμηριώσει στατιστικά αυτή τη σχέση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργέτη, Μ. (2003). *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεώργας, Δ. (1990). “Οι οικογενειακές αξίες στη σύγχρονη εποχή”. Στο: Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Παρίτση, Ν. (επιμ.). *Ψυχοκοινωνικές-Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 17-41.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η Μεταναστευτική Πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα (διαπολιτισμική προσέγγιση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008). “Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”. Στα Πρακτικά Ημερίδας: *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (επιστημονική υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ / Θεσσαλονίκη: 10-11/12/2007). Θεσσαλονίκη, σ. 11-27.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). “Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης”. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τ. 2, σ. 37-45.
- Κουϊμτζή, Ε & Σακκά, Β. & Παπαντή, Β. (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον “άλλο”. Στο: Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (επιμ.) (2004). *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ. 56-76.
- Λεξέ, Γ. Ε. (2003). *Η στάση των εφήβων Ελληνοποντίων παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μάγος, Κ. (2013). “Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία”. Τα σχέδια εργασίας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Γκόβαρη, Χ. (επιμ.). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 199-222.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κ.Ε.Δ.Α.

- Μπίκος, Κ. (1990). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική (το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική (Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Τάκης, Χ. Α. (2009). "Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου". Στο: Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ) (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα (προκλήσεις για την εκπαίδευση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 31-53.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ) (1997). "*Τι είν'η πατρίδα μας;* ": *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση (μεταφρασμένη στα ελληνικά)

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Segall, H. M. & Dasen, R. P. & Berry, W. J. & Poortinga, H. Y. (eds) (1993). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο* (επιμέλεια: Δ. Γεώργας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Banks, J. & MacGee-Banks, A. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon Inc.
- Gundara, J. (1986). Education for a multicultural society. In: Gundara, J. & Jones, C. & Kimberley, K. (eds). *Racism, Diversity and Education*. Kent, Hodder and Stoughton Educational, p. 4-27.
- Gundara, J. (1994). Is Intercultural Teacher Education a Cinderella? In: Allemann-Ghionda, C. (Hhrs). *Multikultur und Bildung in Europa*. Peter Lang, p. 223-234.
- Hogg, M. & Vaughan (1998). *Social Psychology*. London: Prentice Hall.
- Hohmann, M. (1989). Schule als Ort der Intergration: Nationale und internationale Erfahrungen. Möglichkeiten, Grenzen. In: J. Ruhloff (ed). *Aufwachen im fremden Land*. Frankfurt: Peter Lang, p. 16.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. In: *Journal of Early Adolescence*, 9, p. 34-49.

- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. In: *Psychological Bulletin*, 108, p. 499-514.
- Reich, H. (1994). Interkulturelle Padagogik-eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Padagogik*, 40, H.1., p. 9-27.

Βιογραφικά σημειώματα

Η **Ευαγγελία Γ. Λεξέ** είναι πτυχιούχος της Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ήταν διδάσκουσα (με βάση το Π.Δ. 407/80) στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (2001-2003), στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004-2009) και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (2010-2011) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στα Τμήματα Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (2008-2009 κ' 2008-2011 αντίστοιχα), στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης (2011-2012), στο Τμήμα Φιλολογίας (2005-2008), στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (2010 κ' 2013) και στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (2010-2011 κ' 2013) του Πανεπιστημίου Πατρών.

Έχει διδάξει τη «Διαπολιτισμική Ηθική» στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Ηθική Φιλοσοφία» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών (2009-2013). Επίσης, έχει διδάξει την ελληνική γλώσσα ως «δεύτερη» σε αλλοδαπούς μαθητές σχολείων της Αττικής (2004 κ' 2006-2007) στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2004, 2006-2007). Έκανε συμβουλευτική στις «Σχολές Γονέων» του Ν. Αττικής και δίδαξε ελληνικά σε ενηλίκους μετανάστες (Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, 2005-2009 κ' 2010-2011). Υπήρξε επιμορφώτρια στα πλαίσια διαπολιτισμικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2006-2007 κ' 2010-2012), του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2009-2010), ιδιωτικού Κ.Ε..Κ. σε συνεργασία με το Υπουργείο Εσωτερικών (2011) και του Παντείου Πανεπιστημίου σε συνεργασία με τη Γ.Σ.Ε.Ε. (2012). Έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά εκπαιδευτικά προγράμματα της Ακαδημίας Αθηνών (2002-2003) και του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών (2004, 2011-2012).

Είναι μέλος της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Έχει δημοσιεύσεις σε έγκυρα περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαπολιτισμικής ψυχολογίας και διγλωσσίας.

Ο **Παναγιώτης Μανιάτης** είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος από το ίδιο Τμήμα. Έχει διδάξει από το 2004 έως το 2012 (Π.Δ. 407/80) το μάθημα *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική* στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ έχει διδάξει και στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ίδιου Τμήματος.

Συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το συγγραφικό του έργο επικεντρώνεται σε ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θρησκείας και πολυπολιτισμικότητας, καθώς και ζητήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Έχει δημοσιεύσεις σε έγκυρα περιοδικά και έχει πάρει μέρος σε πολλά ελληνικά και διεθνή συνέδρια.

Είναι μέλος της International Association for Intercultural Education (I.A.I.E.), της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, και μέλος του Δ.Σ. του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ).

«Στον ωκεανό, χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μάγος Κώστας

Περίληψη

Σε αντίθεση με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί ερευνητικό αντικείμενο εδώ και αρκετά χρόνια, οι αντίστοιχες έρευνες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ περιορισμένες. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας σε 12 εν ενεργεία Νηπιαγωγούς σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα που εστιάζουν στην εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε αυτή δήλωσαν στο σύνολό τους την ανάγκη να επιμορφωθούν σε διάφορες διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υπογράμμισαν ότι προτιμούν την επιμόρφωση σε μικρές ομάδες, καθώς και τη σύνδεση του περιεχομένου της επιμόρφωσης με την καθημερινή σχολική πράξη.

Abstract

Although there is enough research concerning the need of primary school teacher education in intercultural issues, the similar research in the field of pre-school teacher education is very limited. In this article a qualitative research in 12 kindergarten teachers is presented. According to the research findings all the kindergarten teachers who participated in the research declared the need to be educated in different issues of intercultural education. They prefer the in-service education to be organized in small groups and they underline the importance between the content of education and the everyday school practice.

Εισαγωγή

Η έρευνα του ζητήματος της διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στο σχολείο αναδεικνύει ότι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην ανάπτυξη κλίματος ισότιμης διαπολιτισμικής συνύπαρξης προέρχεται από τη χαμηλή διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997, Banks, 2004, Nieto, 2004) επισημαίνουν ότι σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της διαφορετικότητας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής, με αποτέλεσμα, όταν προκύπτουν τέτοια θέματα στην τάξη, να αντιμετωπίζονται σε αρκετές περιπτώσεις αναποτελεσματικά. Όπως υπογραμμίζει ο Le Roux (2001, 19), «οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πηγές που είναι διαθέσιμες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι σποραδικές, περιορισμένες και να προστίθενται επιφανειακά σ' ένα φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα».

Η συνηθέστερη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν αρκετοί εκπαιδευτικοί

απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος ή της σχολικής ζωής με φολκλορικού τύπου δραστηριότητες, γεγονός που όχι μόνο δεν οδηγεί στην ένταξη των διαφορετικών μαθητών, αλλά συχνά αναπαράγει τα πολιτισμικά στερεότυπα (Μάγος, 2006). Όπως υπογραμμίζει η Bender-Szymanski (2000, 247), η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι που δημιουργείται από τη συμμετοχή τους και μόνο σε συνθήκες πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και επικοινωνίας. Αντίθετα, επισημαίνει ότι πρόκειται για μια «επίπονη και χωρίς τέλος διαδικασία ανάπτυξης», που απαιτεί μια «εκ βαθέων υποστήριξη προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δικές τους ηθικές φιλοδοξίες».

Μια τέτοια διαδικασία ανάπτυξης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μην πέσουν στην παγίδα της πολιτισμικής «αχρωματοψίας» (Banks, 2004, 250), ούτε να ενστερνισθούν τις συνήθειες αντιλήψεις που εστιάζουν στην αφομοίωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Αντίθετα τους κινητοποιεί προκειμένου να αναπτύξουν τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης διακρίσεων και ρατσιστικών φαινομένων τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και γενικότερα.

Οι εκπαιδευτικοί, αναλόγως της στάσης που διατηρούν απέναντι στο θέμα της επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν ταξινομηθεί σε τρεις ομάδες: στους ήδη ευαισθητοποιημένους, στους αρχικά αδιάφορους και στους αρνητικούς (Rollandi-Ricci, 1996, 66). Οι ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη αναγνωρίσει την ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συχνά έχουν προσπαθήσει από μόνοι τους να εφαρμόσουν τις αρχές της στην πράξη, προτού πάρουν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα σχετικής επιμόρφωσης. Εξετάζουν την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών υλικών που τους παρέχονται και πειραματίζονται με διαπολιτισμικές παιδαγωγικές εφαρμογές στις τάξεις τους. Οι αρχικά αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν έχουν ακόμη έλθει σε επαφή με πολυπολιτισμικές κοινότητες, είναι αρκετά ανοιχτοί για να ακούσουν και να αποδεχθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αξιοποιήσουν τα υλικά της στις τάξεις τους. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς της κατηγορίας αυτής δείχνουν στη συνέχεια μεγάλο ενδιαφέρον και επιζητούν περισσότερη εκπαίδευση και ενημέρωση, ενώ κάποιοι άλλοι δεν ευαισθητοποιούνται ιδιαίτερος. Οι αρνητικοί εκπαιδευτικοί αρνούνται την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι δύσκολο να πεισθούν ότι η αντίθεσή τους είναι παράλογη και συγκρούεται με τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι λόγοι της διαφωνίας τους είναι πολλοί και διαφορετικοί, αντίστοιχοι με τις αιτίες της ξενοφοβίας.

Συνδέοντας τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η M. Rey (στο Rollandi-Ricci, 1996, 63) υπογραμμίζει ότι «η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί το πραγματικό κλειδί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Επισημαίνει ότι η επιμόρφωση δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία που λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, αλλά έχει και ένα πολύ σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές και στις διακρατικές συνεργασίες.

Ειδικότερα για την περίπτωση των ελλήνων εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην τάξη αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά σχετικών ερευνών (Angelis and Goudiras, 2001, Κοσσυβάκη, 2003). Οι έρευνες αυτές διαπιστώνουν αφενός τη γενικότερη ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις σημερινές πολυπολιτισμικές συνθήκες των σχολείων και στις αυξημένες ανάγκες των

μαθητών και αφετέρου την απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και ο Magos (2006), επισημαίνοντας την αναγκαιότητα συστηματικής και υποστηριζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με σκοπό την ευρύτερη κατανόηση και επεξεργασία των φαινομένων του εθνοκεντρισμού, των διακρίσεων και του ρατσισμού καθώς και των πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες τα φαινόμενα αυτά παράγονται και διατηρούνται.

Σε αντίθεση με τις υπάρχουσες έρευνες σχετικά με την αναγκαιότητα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου, πολύ περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών, τόσο στο διεθνές όσο και στον ελληνικό χώρο, σχετικά με την αναγκαιότητα αντίστοιχης επιμόρφωσης των εν ενεργεία Νηπιαγωγών. Με δεδομένη τη σημαντικότητα του Νηπιαγωγείου ως εισαγωγικής εκπαιδευτικής βαθμίδας καθώς και της ηλικίας των μαθητών, που αποτελεί ηλικία εγκατάστασης των πρώτων στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η αναγκαιότητα της συμβατής προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση διαχείρισης εκ μέρους των Νηπιαγωγών ζητημάτων σχετικών με την ετερότητα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Όπως επισημαίνει η Siraj-Blatchford (1995) η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το αν τα παιδιά στην υπόλοιπη εκπαιδευτική διαδρομή τους, αλλά και στην ενήλικη ζωή τους, θα αναπτύξουν θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στην ετερότητα. Ο ρόλος της/του Νηπιαγωγού είναι πολλαπλώς σημαντικός αφού αποτελεί πρότυπο για τους μικρούς μαθητές και τόσο οι απόψεις όσο και οι στάσεις τους λειτουργούν ως πρότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές τις οποίες τα παιδιά αποδέχονται χωρίς τη δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής,

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ ήταν να διερευνήσει τις απόψεις εν ενεργεία Νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα και τους επιθυμητούς τύπους επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα σε εκείνα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 εν ενεργεία Νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία της περιφέρειας Θεσσαλίας. Αν και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ποικιλία των μελών του δείγματος όσον αφορά στην ηλικία, άρα και στα χρόνια προϋπηρεσίας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης γιατί αποτελεί ουσιαστικά ένα «διάλογο» μεταξύ συνομιλητών που εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους «ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων» (Mishler, 1996, 64). Με δεδομένο ότι ο ερευνητής και οι ερευνούμενοι ήταν ήδη γνώριμοι μεταξύ τους, η συνέντευξη έγινε σε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, στοιχείο που εξασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό την εγκυρότητα των απόψεων των ερωτωμένων. Η έρευνα έγινε από το Φεβρουάριο ως τον Απρίλιο του 2013.

Ευρήματα της έρευνας

Από την ανάλυση περιεχομένου των απόψεων των μελών του δείγματος

προέκυψαν οι εξής βασικές θεματικές κατηγορίες: απόψεις για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, προτιμώμενες μορφές επιμορφωτικών δράσεων, απόψεις για την επιθυμητό τύπο επιμόρφωσης, προτιμήσεις σε θέματα επιμόρφωσης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ξεχωριστά καθεμιά από τις παραπάνω θεματικές κατηγορίες.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Το σύνολο των Νηπιαγωγών του δείγματος εστιάζουν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιλώντας για «πολύ μεγάλη ανάγκη». Η ανάγκη αυτή συνδέεται με τις καθημερινές δυσκολίες στο χώρο του σχολείου, με την απουσία προηγούμενων σχετικών σπουδών και επιμορφώσεων, με την προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης των αλλαγών στη σύνθεση του πληθυσμού. Οι Νηπιαγωγοί του δείγματος ενδεικτικά υποστηρίζουν:

«Η ανάγκη είναι πολύ μεγάλη, είναι τεράστια. Εμείς που στις σπουδές μας δεν διδαχθήκαμε τέτοιες έννοιες, είναι απαραίτητο να επιμορφωθούμε. Να σταματήσουμε να αυτοσχεδιάζουμε».

«Όλο έχουμε προβλήματα στις τάξεις κι όλο αναρωτιόμαστε «τι πρέπει να κάνω τώρα», «πώς να το κάνω τώρα». Η επιμόρφωση θα μας λύσει τις απορίες, θα μας δώσει εφόδια, θα μας βοηθήσει».

«Χωρίς την επιμόρφωση είναι σαν να προσπαθείς να κολυπήσεις στον ωκεανό, χωρίς σωσίβιο. Ε, κάποια στιγμή δεν θα τα καταφέρεις. Θα πνιγείς».

«Ψαχνόμαστε, αν ακούσουμε ότι γίνεται ένα σχετικό σεμινάριο τρέχουμε. Η ανάγκη μας είναι μεγάλη. Στην Αθήνα πηγαίνουμε, στη Θεσσαλονίκη πηγαίνουμε, αρκεί να ξέρουμε ότι θα πάρουμε κάτι που θα μας βοηθήσει στη δουλειά μας».

Κάποιες από τις Νηπιαγωγούς του δείγματος συνδέουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας με την κρισιμότητα της ηλικίας των παιδιών στα οποία απευθύνονται αφού, όπως υποστηρίζουν «μια λάθος κίνηση, ένας λάθος χειρισμός μπορεί να τα τραυματίσει για μια ζωή». Υπογραμμίζουν χαρακτηριστικά:

«Στο Νηπιαγωγείο διαμορφώνουμε χαρακτήρες, είναι η κρίσιμη ηλικία. Μια λάθος κίνηση ένας λάθος χειρισμός μπορεί να τα τραυματίσει μια ζωή. Στο Νηπιαγωγείο δεν είσαι μόνο δασκάλα, είσαι και ψυχολόγος είσαι και κοινωνιολόγος, είσαι και γονιός».

«Τα παιδιά που δουλεύουμε εμείς είναι μικρά και θέλουν πολύ προσοχή. Μια λέξη παραπάνω τους λες και μπορεί κάποια να κλαίνει όλη μέρα. Χρειάζεται και γνώση και ευαισθησία για να χειριστείς τις καταστάσεις».

«Πολλές φορές πιάνω τον εαυτό μου να λέει: 'πώς να αντιδράσω τώρα; Πώς να

το κάνω ώστε να έχω το αποτέλεσμα που θέλω; Μιλάμε για μικρά παιδάκια τώρα!»).

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Οι μισές από τις Νηπιαγωγούς του δείγματος μέχρι τη στιγμή της έρευνας δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο, ενώ λίγες ήταν εκείνες που είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Οι Νηπιαγωγοί αυτοί προέρχονται από την ηλικιακή ομάδα των 40-50 χρονών και ο μέσος όρος των αντίστοιχων χρόνων προϋπηρεσίας είναι τα 25 χρόνια. Οι Νηπιαγωγοί που ανήκουν στην παραπάνω ομάδα, όπως υποστηρίζουν, προσπαθούν να καλύψουν το κενό αυτό με διαδικασίες αυτομόρφωσης και αλληλόμορφωσης. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Δεν έχει τύχει να παρακολουθήσω κάποιο σχετικό σεμινάριο για τέτοια θέματα. Για άλλα ναι, έχω παρακολουθήσει. Για την περιβαλλοντική, την αγωγή υγείας έχω παρακολουθήσει»

«Όταν εγώ ήμουν φοιτήτρια δεν είχε τέτοια μαθήματα στο Πανεπιστήμιο. Τώρα μαθαίνω ότι υπάρχουν. Είναι καλό αυτό».

«[Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο, γι' αυτό] διαβάζω, διαβάζω ότι σχετικό πέσει στα χέρια μου. Μ' αρέσει να ενημερώνομαι σ' αυτά τα θέματα γιατί είναι καινούρια θέματα και εμείς οι παλιές δεν τα ξέραμε».

«Σεμινάριο όχι. Μεταξύ μας συζητάμε. Δηλαδή, τα συζητάμε. Ρωτάμε η μια την άλλη, ρωτάμε τη σύμβουλο, λέμε το περιστατικό και συζητώντας προσπαθούμε να πάρουμε ιδέες, να βρούμε λύσεις».

Οι υπόλοιπες 6 Νηπιαγωγοί του δείγματος, οι οποίες ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 20 – 30 και 30 – 40 χρονών με μέσο χρόνο προϋπηρεσίας τα 8 και τα 15 χρόνια αντίστοιχα για κάθε κατηγορία, δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετικά σεμινάρια είτε στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών είτε στο πλαίσιο σχετικών επιμορφωτικών δράσεων. Όμως από τις απόψεις τους γίνεται φανερό ότι τα σεμινάρια δεν κάλυψαν τις ανάγκες τους, ενώ κάποιες διαχωρίζουν τα σεμινάρια από τις καθημερινές δυσκολίες της σχολικής πράξης.

«Στο Πανεπιστήμιο είχαμε κάνει κάποιο σεμινάριο διαπολιτισμικής, όμως ήταν πολύ θεωρητικό. Δεν θυμάμαι καθόλου το περιεχόμενο»

«Ναι, στο Πανεπιστήμιο. Όμως δεν θυμάμαι πολλά πράγματα».

«Μια ημερίδα που αφορούσε τέτοια θέματα [είχα παρακολουθήσει]. Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ήταν διάφοροι ομιλητές, οι πιο πολλοί από το Πανεπιστήμιο.[...] Όμως στην πράξη κολλάμε».

«Έχω πάει σε κάποια σεμινάρια. Στα σεμινάρια πολλά ακούς, λίγα σου μένουν και όταν έρχεται το πρόβλημα πάλι δεν ξέρεις τι να κάνεις».

Μορφές επιμορφωτικών δράσεων

Στην ερώτηση «τι τύπου επιμορφωτικές δράσεις πιστεύουν ότι θα κάλυπταν τις ανάγκες τους» η πλειονότητα των μελών του δείγματος υπογραμμίζει επιμορφωτικές δράσεις που θα συνδέονταν άμεσα με την καθημερινή σχολική πράξη διακρίνοντάς την από τη «θεωρία».

«Όχι άλλες θεωρίες, δεν θέλουμε άλλες θεωρίες, χορτάσαμε λόγια. Στην πράξη να μου δείξει πώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα. Όταν το παιδί δεν ξέρει ελληνικά ή κλαίει όλη μέρα και δεν το καταλαβαίνεις γιατί σου μιλάει και δεν ξέρεις τι θέλει, σε κοιτάζει και περιμένει να του λύσεις το πρόβλημα. Κι έχεις κι άλλα 20 παιδιά γύρω σου να σε τραβάνε!»

«Άλλο η θεωρία κι άλλο η πράξη. Στη θεωρία όλοι καλοί είμαστε».

«Να μπορεί να δίνει λύσεις στα προβλήματα, όχι θεωρητικά, αλλά πρακτικά».

Επιθυμητός τύπος της επιμόρφωσης

Όσον αφορά τον τύπο της επιμόρφωσης η πλειονότητα των μελών του δείγματος δήλωσαν την προτίμησή τους σε επιμορφώσεις με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, κατά προτίμηση εκπαιδευτικών από σχολεία της ίδια περιοχής που αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα. Ως καταλληλότερο χρόνο επιμόρφωσης θεωρούν εκείνο μετά το πέρας της σχολικής μέρας ή κάποια απογεύματα εκ των προτέρων προγραμματισμένα, ενώ διαφωνούν με την περίπτωση επιμόρφωσης στη διάρκεια του Σαββατοκύριακου.

«Προτιμώ να είμαστε λίγες, μια μικρή ομάδα. Όταν μαζευόμαστε εκατό και διακόσιες δεν έχει αποτέλεσμα».

«Μια χρονιά που η σύμβουλος μας είχε χωρίσει σε ομάδες και ήμασταν περίπου δεκαπέντε με είκοσι άτομα σε κάθε ομάδα ήταν καλά. Εκεί μπορούσαμε να μιλήσουμε όλες, να μάθουμε η μια από τη δουλειά της άλλης».

«Προτιμώ να γίνεται μετά το σχολείο. 2-3 ώρες μετά το σχολείο. Ακόμη και το απόγευμα. Μόνο να το ξέρω για να λύσω τα πρακτικά».

«Σαββατοκύριακα; Όχι, προτιμώ τις καθημερινές. Εντάξει, αν τώρα μια φορά το χρόνο μας πει για Σαββατοκύριακο δεν θα πω όχι. Όμως, προτιμώ τις καθημερινές».

Σχετικά με τα θέματα τα οποία τους ενδιαφέρει να επιμορφωθούν στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα μέλη του δείγματος αναφέρονται σε ζητήματα γλώσσας, επικοινωνίας με τους γονείς, θέματα που αφορούν στη θρησκεία, αλλά και

γενικότερη ενημέρωση για τις χώρες και τους πολιτισμούς των αλλοδαπών μαθητών. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

«Στο παρελθόν είχα πολλά προβλήματα με τη γλώσσα γιατί τα παιδιά δεν ήξεραν ελληνικά. Τώρα είναι πιο σπάνιο αυτό, αλλά η γλώσσα των παιδιών που δεν είναι Έλληνες είναι συχνά πρόβλημα».

«Να μάθω πώς θα τους διδάξω την ελληνική γλώσσα, όταν δεν την ξέρουν καθόλου κι έρχονται κι είναι βουβά»

«Και τις δυσκολίες με τους γονείς να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε».

«Υπάρχουν πολλά θέματα. Η πρωινή προσευχή για παράδειγμα. Τι κάνω με την προσευχή όταν κάποια από αυτά είναι μουσουλμανικής καταγωγής;»

«Θα ήθελα να μάθω κάποια πράγματα για τους πολιτισμούς τους, τις γιορτές τους, τα φαγητά τους, τις χώρες τους. Για να μπορώ να λέω 'όπως στην Ελλάδα έχουμε αυτό, στην Αλβανία έχουν εκείνο'.

Η ανάγκη εξασφάλισης κατάλληλου υλικού που θα υποστηρίξει τη διαπολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή φαίνεται να απασχολεί ένα μεγάλο μέρος των Νηπιαγωγών του δείγματος. Υπογραμμίζουν ότι το υλικό που συνήθως βρίσκουν στις βιβλιοθήκες των σχολείων είναι ακατάλληλο, με συνέπεια την αναζήτηση υλικού μέσω του διαδικτύου ή άλλων πηγών. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα:

«Στις επιμορφώσεις χρειαζόμαστε να μας δίνουν και υλικό. Υλικό που θα βοηθά να καταλάβουν τα παιδιά ότι δεν τελειώνει ο κόσμος στη γειτονιά τους».

«Κυρίως χρειαζόμαστε κατάλληλα βιβλία, παραμύθια, να μαθαίνουμε για τη ζωή στις άλλες χώρες»

«Μας λείπει υλικό. Ό,τι υλικό έχουμε το βρίσκουμε εμείς από το ίντερνετ γιατί αυτό που υπάρχει στα Νηπιαγωγεία είναι παλιό, δεν είναι σύγχρονο υλικό».

«Όπου μπορώ να μαζέψω υλικό, μαζεύω. Από εφημερίδες, περιοδικά, αλλά και οργανώσεις, όπως η Unicef, ψάχνω και βρίσκω. Γιατί, αν περιμένω να στείλει το Υπουργείο ... (γέλια)».

Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης εν ενεργεία Νηπιαγωγών σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και γενικότερα σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στο χώρο των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης επισημαίνουν την ύπαρξη των

ίδιων επιμορφωτικών αναγκών με εκείνες που έδειξαν προηγούμενες έρευνες για τους δασκάλους Δημοτικού Σχολείου. Οι Νηπιαγωγοί του δείγματος υπογραμμίζουν την «μεγάλη ανάγκη» που αντιμετωπίζουν σε ζητήματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας,, ανάγκη που αποδίδουν με τη μεταφορική εικόνα της κολύμβησης σε «ωκεανό, χωρίς σωσίβιο».

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στην περίπτωση των μελών του δείγματος φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την ιδιαίτερα ευαίσθητη ηλικία του μαθητών της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου, σύμφωνα με τις απόψεις των Νηπιαγωγών, δεν υπάρχουν περιθώρια για λανθασμένες προσεγγίσεις. Τέτοιου τύπου απόψεις αναδεικνύουν μια ιδιαίτερη παιδαγωγική ευαισθησία, η οποία προφανώς συνδέεται με την ιδιαιτερότητα του χώρου της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η ίδια ευαισθησία καθώς και η ανάγκη αναζήτησης αποτελεσματικών λύσεων φαίνεται στην προσπάθεια κάποιων από τα μέλη του δείγματος να καλύψουν τα κενά της επιμόρφωσης με διαδικασίες αλληλόμορφωσης ή αυτομόρφωσης. Αν και οι 6 από τις 12 Νηπιαγωγούς του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πλειονότητά τους φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένες από τις γνώσεις τους στο πεδίο αυτό. Αρκετές επισημαίνουν το κενό μεταξύ της θεωρητικής προσέγγισης των σεμιναρίων και των αναγκών που προκύπτουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η άποψη αυτή είναι αρκετά συνήθης μεταξύ των μάχιμων εκπαιδευτικών και αναδεικνύει αφενός τη δική τους δυσκολία στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και αφετέρου τον συχνά μονομερή προσανατολισμό των επιμορφώσεων σε θεωρητικές προσεγγίσεις, ασύνδετες με τη σχολική καθημερινότητα.

Εκτός από το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει, η πλειονότητα των μελών του δείγματος διαφωνεί και με τους συνήθεις τύπους των αραιών μαζικών επιμορφώσεων, δηλώνοντας προτίμηση για συστηματικότερες επιμορφώσεις μικρότερης κλίματος. Μοντέλα επιμόρφωσης που αξιοποιούν την εργασία σε ομάδες ενδιαφέρουν τα μέλη του δείγματος, ενώ σχετικά με το χρόνο της επιμόρφωσης δηλώνεται προτίμηση στις εργάσιμες μέρες και όχι στα Σαββατοκύριακα.

Σχετικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας και την αντιμετώπιση δυσκολιών στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, απασχολούν αρκετές από τις Νηπιαγωγούς του δείγματος. Τέλος, δεν είναι λίγες εκείνες που επισημαίνουν την απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού υλικού και κάποιες εκφράζουν την επιθυμία σύνδεσης της θεματολογίας της επιμόρφωσης με διανομή αντίστοιχου υλικού.

Η εκπαίδευση των παιδιών στην πολυπολιτισμική συνύπαρξη και τη διαπολιτισμική ανταλλαγή αποτελεί πλέον έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης και η ύπαρξη κατάλληλα επιμορφωμένων Νηπιαγωγών για την προώθηση των στόχων αυτών χρειάζεται να αποτελεί τον πυρήνα κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2006), Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Τόμος Ι, 360-370.
- Mishler, E., G. (1996), *Συνέντευξη Έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997), «Τι ειν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- Angelis, L. and Goudiras, D. (2001). Education and Professionalism of Teachers in Greece: The In-Service Training of Primary School Teachers. Στο: N. Terzis, (Ed.), *Teacher Education in the Balkan Countries*, Thessaloniki: Kyriakidis Bros.
- Bender-Szymanski, D. (2000), Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school", *European Journal of Teachers Education*, 23 (3), 229-250.
- Le Roux, J. (2002), Effective educators are culturally competent communicators, *Intercultural Education* 13: 37-48.
- Magos, K. (2006), Teachers from the majority population – Pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education, *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 357 – 370.
- Nieto, S. (2004), *Affirming diversity*, New York: Pearson.
- Rollandi-Ricci, M. (1996), Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe. Στο: T. Dragonas, A. Frangoudaki and C. Inglessi (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens: Nissos.
- Siraj-Blatchford, I. (1995), *The Early Years*, London: Trentham Books.

Βιογραφικό Σημείωμα

Ο **Κώστας Μάγος** είναι επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων από ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην αξιοποίηση της αφήγησης για την προώθηση των διαπολιτισμικών αξιών.

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής ή εθνοτικής καταγωγής των μαθητών.

Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει αν υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών ενός σχολείου από τη μια μεριά και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους ή της εθνοτικής τους καταγωγής, από την άλλη. Για το σκοπό αυτό έγινε σύγκριση τόσο των γενικών μέσων όρων της σχολικής επίδοσης των μαθητών ενός γυμνασίου στην περιοχή της Κοζάνης, όσο και των ποσοστιαίων αναλογιών κατανομής των βαθμών αυτών στις κατηγορίες χαρακτηρισμού της σχολικής επίδοσης. Η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές που οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους πολύ καλή ή άριστη σχολική επίδοση. Αντίθετα, οι μαθητές που οι γονείς τους έχουν μη υψηλό μορφωτικό επίπεδο, παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους καλή ή πολύ καλή σχολική επίδοση. Τέλος, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν μέτρια ή καλή σχολική επίδοση.

Summary

The present study makes an attempt to investigate whether there is a causative relationship between school success on one side and educational level of parents or ethnic origin on the other. For that reason, both the final marks and the classification of these marks according to ranks were compared, of students attending a Junior High School in the area of Kozani, Greece. The research revealed that the students whose parents have a high educational level achieve more than the students whose parents have a lower educational level. Finally, the immigrant students achieve less than the other groups.

Εισαγωγή

Σήμερα, στο ελληνικό σχολείο φοιτούν μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές που οφείλονται είτε στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, είτε στη διαφορετική εθνοτική τους καταγωγή. Το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική και κοινωνική ετερογένεια των σχολικών τάξεων και να εξασφαλίσει σε όλους τους μαθητές του επιτυχημένη σχολική πορεία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχολικής επίδοσης των 332 μαθητών ενός γυμνασίου της πόλης της Κοζάνης και η σύνδεση της με την κοινωνική ή εθνοτική προέλευση των μαθητών. Αρχικά θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τις ευθύνες του σχολείου ως προς τη γραμμική σχέση της σχολικής επίδοσης από τη μια μεριά και της κοινωνικής ή εθνοτικής καταγωγής των μαθητών, από την άλλη. Στην συνέχεια, θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματά της. Τέλος, θα προταθούν λύσεις για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών του σχολείου.

1. Αποσαφήνιση όρων

1.1 Οι ευθύνες του σχολείου όσον αφορά τη γραμμική σχέση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής καταγωγής των μαθητών

Το σχολείο συμβάλει στη νομιμοποίηση και τελικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα από μία σειρά διαδικασίες και πρακτικές. Τέτοιες είναι η χρήση της πρότυπης γλώσσας σαν εργαλείο μάθησης αλλά και σαν αντικείμενο διδασκαλίας, το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης και οι αντιλήψεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν για τους μαθητές τους που προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα.

Όσον αφορά τη γλώσσα η Φραγκουδάκη¹ αναφέρει πως ανάμεσα στις διάφορες ομιλούμενες ποικιλίες μιας γλώσσας, υπάρχει πάντα μία η οποία αποκτά μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, και τοποθετείται στη συνείδηση του κόσμου, στην κορυφή της ιεραρχικής κλίμακας. Η γλωσσική αυτή παραλλαγή ονομάζεται πρότυπη γλώσσα και απολαμβάνει υψηλό κύρος όχι γιατί είναι πιο άρτια αλλά γιατί είναι η γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και η γλώσσα των θεσμών.

Η Φραγκουδάκη², προσεγγίζοντας τον Bernstein, γράφει πως το γεγονός ότι το σχολείο αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί μόνο την πρότυπη γλώσσα αποτελεί το βασικό αίτιο της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά αυτά αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν μια γλώσσα την οποία στην πραγματικότητα δε γνωρίζουν με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν. Αντίθετα, τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση αφού η γλώσσα του σχολείου συμπίπτει να είναι και η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Halliday³, η βασικότερη αιτία σχολικής αποτυχίας των μαθητών αυτών αποτελεί το γεγονός πως το σχολείο δεν τους αναγνωρίζει τις περίπλοκες γνώσεις της γλώσσας και της επικοινωνίας που έχουν κατακτήσει πριν έρθουν στο σχολείο αλλά, αντίθετα, τους θεωρεί ως κατώτερους ομιλητές της πρότυπης. Η Φραγκουδάκη⁴, επισημαίνει ότι κάθε λάθος των παιδιών αυτών σε σχέση με την πρότυπη γλώσσα υπογραμμίζεται με αρνητικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο δεν τα βοηθά να καταλάβουν ότι η πρότυπη γλώσσα έχει διαφορετική επικοινωνιακή λειτουργία ώστε να έχουν κίνητρο να την προσθέσουν στο γλωσσολογικό τους ρεπερτόριο. Επιπλέον, το γεγονός ότι η γλώσσα τους αγνοείται, στερεί από τους μαθητές αυτούς τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα»⁵ που διαθέτουν

1 Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:. ΕΑΠ..

2 Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα Παπαζήσης:.

3 Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language learning*. Indiana University press. USA.: Bloomington.

4 Φραγκουδάκη Α. (2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

5 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg .

ώστε να μάθουν την πρότυπη γλώσσα. Ως «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα» ο Cummins⁶ ορίζει την ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν γνώσεις που σχετίζονται με ακαδημαϊκές δεξιότητες τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσω μιας γλώσσας, σε μιαν άλλη. Η μη εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας έχει σαν συνέπεια από τη μια οι μαθητές να αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να αυτολογοκρίνονται και από την άλλη να μην κατανοούν τη γνώση που περιλαμβάνεται στα σχολικά βιβλία, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία.

Ωστόσο, οι διαφορές των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη δεν περιορίζονται στην γλώσσα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη⁷, οι Beurdieu και Passeron τονίζουν πως τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα από το σπίτι με ένα μορφωτικό κεφάλαιο, ένα σύνολο δηλαδή από μορφωτικά εφόδια (γνώσεις και εξοικείωση με τα βιβλία, το θέατρο, τα έργα τέχνης, τα μουσεία, τη μουσική κ.τ.λ.) τα οποία μολονότι δεν αποτελούν μέρος της ύλης του σχολείου, έχουν άμεση σχολική χρησιμότητα και προδιαθέτουν τους μαθητές αυτής της κατηγορίας για μάθηση. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, γράφει η Isambert- Jamati⁸, έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με τη λαϊκή κουλτούρα αλλά και με μια άλλη ικανότητα που αφορά στην εξοικείωση τους με την ύλη και τις δυνατότητες που έχει ο άνθρωπος να τη μεταμορφώνει, χαρακτηριστικά τα οποία, όμως, το σχολείο ούτε αναγνωρίζει, ούτε αξιοποιεί αλλά, αντίθετα, τα ερμηνεύει σαν απουσία κουλτούρας. Σύμφωνα με τον Beurdieu, (όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη⁹) το σχολείο, αγνοώντας τη διαφορά κουλτούρας μεταξύ των μαθητών, απαιτεί από αυτούς να κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες όμως δεν τους διδάσκει, με αποτέλεσμα να στερεί από μαθητές των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων την εξοικείωση με τις αξίες και την κουλτούρα του.

Επιπλέον, η Isambert-Jamati¹⁰ αναφέρει ότι το σχολείο επιλέγει να μεταδίδει τις γνώσεις παραγωγικά, προχωρώντας από το γενικό στο ειδικό, από τον κανόνα στην εφαρμογή, ευνοώντας έτσι τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων που είναι εξοικειωμένα με τη γενίκευση και την αφαίρεση, σε αντίθεση με τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία λόγω της διαφορετικής τους κουλτούρας είναι πιο εξοικειωμένα με την επαγωγική μέθοδο, η οποία ξεκινάει από τις εμπειρίες που τα παιδιά έχουν στην καθημερινή τους ζωή για να προχωρήσει στη συνέχεια σε αναλογίες και γενικεύσεις. Έτσι τα παιδιά των προνομιούχων στρωμάτων μαθαίνουν γρηγορότερα και περισσότερα σε σχέση με τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά από τα μη προνομιούχα

6 Cummins J.(2002) Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

7 Φραγκουδάκη Α.9(1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

8 Isambert- Jamati V.(1985). «Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

9 Φραγκουδάκη Α.(1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

10 Isambert- Jamati V.(1985). «Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

κοινωνικά στρώματα δεν περιορίζονται μόνο στον τρόπο παροχής των γνώσεων που προσφέρει το σχολείο αλλά σχετίζονται και με το είδος της γνώσης που αυτό παρέχει. Σύμφωνα με τον Bernstein¹¹, οι γνώσεις που παρέχει το σχολείο με τη διδασκαλία των παραδοσιακών μαθημάτων είναι πιο προσιτές στα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, αφού σχετίζονται με τη γλώσσα και την κουλτούρα τους. Αντίθετα, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη¹², δε δίνεται έμφαση στην εξάσκηση χειρωνακτικών δεξιοτήτων και στην εργασία πάνω στην ύλη και το μετασχηματισμό της, χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την κουλτούρα των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Συνεπώς, τονίζει η Isambert-Jamati¹³, οι ίδιες γνώσεις από τη μια «αγγίζουν αποκλειστικά ή κυρίως τα παιδιά της αστικής τάξης», ευνοώντας τη σχολική τους επιτυχία ενώ, από την άλλη, αποθαρρύνουν το ενδιαφέρον των παιδιών από τα μη προνομιούχα στρώματα.

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα κορυφώνεται μέσω της αξιολόγησης των μαθητών την οποία επιτελεί. Σύμφωνα με τον Bernstein (όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη¹⁴), κριτήριο της αξιολόγησης είναι και πάλι η γλώσσα και η κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, οι μαθητές που προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα εξετάζονται σε μια γλώσσα την οποία δε γνωρίζουν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία όχι διότι δε γνωρίζουν την εξεταζόμενη ύλη, αλλά διότι δεν κατέχουν τη γλώσσα μέσω της οποίας το σχολείο απαιτεί οι μαθητές αυτοί να εκφράζονται. Ακόμη, σύμφωνα με το Bourdieu¹⁵, το σχολείο όχι απλώς αξιολογεί ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες όπως είναι η γλώσσα και η κουλτούρα, αλλά εμφανίζει και τα κριτήριά του σαν κοινωνικά ουδέτερα, δίκαια και ηθικά μέσω των αδιάβλητων εξετάσεων, και των ισχυρισμών περί ίσων ευκαιριών και αξιοκρατίας. Με τον τρόπο αυτό, νομιμοποιεί την επιλογή που κάνει και παρουσιάζει τις κοινωνικές ανισότητες σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων ή αξιών μεταφέροντας την ευθύνη της αποτυχίας στους ίδιους τους μαθητές.

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επηρεάζει και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς αυτά μια που, σύμφωνα με το Bourdieu¹⁶, η κοινωνική διαφορά μεταφράζεται σε φυσική ανισότητα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως μειωμένη μαθησιακή ικανότητα, ως έλλειψη έφεσης για γράμματα και τελικά ως χαμηλή ευφυΐα σε αντίθεση με τα παιδιά των ανώτερων

11 Bernstein B.(1985). «Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα:Παπαζήσης.

12 Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π...

13 Isambert- Jamati V., (1985).Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

14 Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π...

15 Bourdieu P.(1985). «Το συντηρητικό σχολείο», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

16 Bourdieu P.(1985). «Το συντηρητικό σχολείο», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

κοινωνικών στρωμάτων των οποίων η καλή επίδοση ερμηνεύεται ως υψηλή ευφυΐα. Η Φραγκουδάκη¹⁷ αναφέρει πως η αντίληψη αυτή αποτελεί μια από τις βασικότερες αιτίες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο μια που η αρνητική κρίση των δασκάλων παίζει καθοριστικό ρόλο κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τον Cummins¹⁸, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες για μορφωτική ανάπτυξη στους μαθητές για τους οποίους τρέφουν χαμηλές προσδοκίες, ενώ η Φραγκουδάκη¹⁹ τονίζει πως οι μαθητές προσαρμόζονται στην αρνητική εικόνα που τους προβάλλει ο δάσκαλος, η αυτοεκτίμηση τους και τα κίνητρα τους για μάθηση μειώνονται και τελικά εγκαταλείπουν τις προσπάθειες. Αντίθετα, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων ενθαρρύνονται από τη θετική προσδοκία των εκπαιδευτικών τους, με αποτέλεσμα να τους καλλιεργείται η τάση να προσαρμόζονται στις αξίες του σχολείου και να αγωνίζονται ώστε να ανταποκριθούν στις θετικές προσδοκίες.

1.2 Οι ευθύνες του σχολείου όσον αφορά τη χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών

Μια από τις αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό μονογλωσσικό σχολείο αντιμετωπίζει την ποικιλία των γλωσσών. Σύμφωνα με τη Σκούρτου²⁰, το ελληνικό σχολείο αγνοώντας ή αποκλείοντας τη γλώσσα των μαθητών του, διδάσκει τη γλώσσα του σχολείου σαν να είναι η μητρική τους γλώσσα και επιπλέον, χρησιμοποιεί τη γλώσσα αυτή και για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων. Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται σε αυτό που ονομάζεται αφαιρετική διγλωσσία, δηλαδή αναπτύσσουν τη γλώσσα του σχολείου σε βάρος της μητρικής τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε συρρίκνωση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Βασικές επικοινωνιακές και γλωσσικές ικανότητες τις οποίες οι μαθητές έχουν αναπτύξει στη μητρική τους γλώσσα αγνοούνται ή υποτιμούνται ή ερμηνεύονται σαν «λάθη» με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται η γνώση που έχουν δομήσει στην πρώτη τους γλώσσα ούτε για την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου αλλά και ούτε για την κατανόηση νέων και πιο σύνθετων εννοιών που αφορούν στο περιεχόμενο των άλλων μαθημάτων. Το αποτέλεσμα της συρρίκνωσης της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας είναι οι αλλόγλωσσοι μαθητές να αργούν ή να μη μαθαίνουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου και να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία αφού δυσκολεύονται να κατανοήσουν, να εκφράσουν και να αναπαράγουν σε γραπτή ή προφορική μορφή αφηρημένες έννοιες χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο λεξιλόγιο.

Επίσης συχνά όπως αναφέρει ο Cummins²¹, το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες της γλώσσας δίνει

17 Φραγκουδάκη Α.(1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

18 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

19 Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

20 Σκούρτου Ε.(2001). «Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

21 Cummins J.(2002) Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

την εντύπωση πως αυτοί έχουν κατακτήσει και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται στην υπόθεση πως το πρόβλημα των μαθητών αυτών να κατανοήσουν την ύλη των μαθημάτων δεν οφείλεται στη γνώση της γλώσσας, αλλά είναι μαθησιακό πρόβλημα. Ο ίδιος αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνήθως δεν είναι εξοικειωμένοι με διδακτικές στρατηγικές για μαθητές που δεν διδάσκονται στη μητρική τους, καταφεύγουν σε δραστηριότητες νοητικά μη απαιτητικές με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αναπτύσσουν ακαδημαϊκές νοητικές ικανότητες, να μαθαίνουν ελάχιστα και γρήγορα να απογοητεύονται. Επιπλέον, η παραπάνω παρανόηση των εκπαιδευτικών μεταδίδει το μήνυμα στους μαθητές πως δε μπορούν να τα καταφέρουν και τους οδηγεί τελικά να εγκαταλείψουν την προσπάθεια για μάθηση.

Μια άλλη βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί η αποσύνδεση της ταυτότητά τους από την εκπαιδευτική ζωή του σχολείου, γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τον Cummins²², είναι από τους κυριότερους λόγους που οι μαθητές αποσύρονται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση. Ο Cummins²³ τονίζει πως οι σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων στην κοινωνία μεταφέρονται στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και η διαμόρφωση αυτών των σχέσεων ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες ομάδες επηρεάζουν την σχολική επιτυχία ή αποτυχία των αλλόγλωσσων μαθητών. Το μήνυμα που λαμβάνουν οι γλωσσικά διαφέροντες μαθητές, τονίζει ο Cummins²⁴ είναι πως η γλώσσα, ο πολιτισμός τους και η προηγούμενη εμπειρία τους δεν έχουν θέση μέσα στο χώρο του σχολείου. Η απόρριψη της ταυτότητας που βιώνουν αποτελεί κατά τη Σκούρτου²⁵ «ικανό λόγο σχολικής αποτυχίας παρά τις οποιεσδήποτε διδακτικές προσπάθειες», αφού τους οδηγεί σε σιωπή και έλλειψη συμμετοχής μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Cummins²⁶, η νοητική και γλωσσική ανάπτυξη παρακωλύονται σοβαρότατα όταν οι μαθητές περιορίζονται σε παθητικούς ρόλους μέσα στην τάξη ενώ αυτή η σιωπή και έλλειψη συμμετοχής ερμηνεύεται από τους δασκάλους ως αδιαφορία ή χαμηλή μαθησιακή ικανότητα, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να τους παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες για μορφωτική ανάπτυξη και οι μαθητές να λαμβάνουν το μήνυμα πως η σχολική επιτυχία είναι αδύνατη και να εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια.

Μία ακόμη σημαντική αιτία της σχολικής αποτυχίας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως αναφέρει η Χρηστίδου-Λιοναράκη²⁷, αποτελεί και η κακή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Οι πολλαπλές και μόνιμες διακρίσεις και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί που βιώνουν συχνά από την κυρίαρχη ομάδα, οδηγούν τους μαθητές και τους γονείς τους σε μια θέση αντίστασης και αντίθεσης προς την ιδεολογία που εκφράζει το σχολείο ή γιατί δεν την αποδέχονται ή γιατί δεν την κατανοούν. Η κακή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας επιτείνει την αντίσταση αυτή η οποία εκφράζεται με

22 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα Gutenberg:.

23 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

24 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

25 Σκούρτου Ε.(2001). «Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π...

26 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα:Gutenberg.

27 Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ. (2001). «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα:Ε.Α.Π...

την αποχή των γονέων από τη σχολική ζωή των παιδιών τους, που συχνά ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως αδιαφορία. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συνεργάζονται περισσότερο με τους γονείς που θεωρούν ότι ενδιαφέρονται για το σχολείο και των οποίων η κουλτούρα ταυτίζεται με αυτή του σχολείου. Έτσι το σχολείο απομακρύνει ακόμα περισσότερο τους γονείς που πολιτισμικά και κοινωνικά βρίσκονται σε διαφορετικό πνεύμα από αυτό.

2. Έρευνα

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει κατά πόσο υπάρχει διαφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών ενός γυμνασίου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Επιπλέον, η σχολική επίδοση των παραπάνω μαθητών θα συγκριθεί με τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου.

Η έρευνα αποτελεί μία μικρής κλίμακας «εκ των υστέρων μελέτη», όπου υπάρχει σύγκριση διαφορετικών ομάδων²⁸. Στη σύγκριση διαφορετικών ομάδων μελετάται η σχέση μεταξύ μεταβλητών. Για το σκοπό αυτό επιλέγονται ομάδες υποκειμένων οι οποίες διαφέρουν ήδη μεταξύ τους ως προς μία μεταβλητή, η οποία ονομάζεται διαφορική, και συγκρίνονται ως προς μία άλλη μεταβλητή, η οποία ονομάζεται συγκρινόμενη²⁹. Στην παρούσα έρευνα ως διαφορική μεταβλητή ορίστηκε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ως συγκρινόμενη μεταβλητή η σχολική επίδοση των μαθητών (ο γενικός μέσος όρος των μαθημάτων). Θεωρείται σημαντικό σε μία τέτοια έρευνα να περιοριστεί η επίδραση των «τρίτων παραγόντων» που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, όπως φύλο, ατομικά χαρακτηριστικά κ.τ.λ.. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε αυτή η δυνατότητα.

Οι πληροφορίες της έρευνας καταγράφηκαν από τη μελέτη των αρχείων ενός γυμνασίου με 322 μαθητές. Με βάση το σκοπό της έρευνας, οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι μαθητές των οποίων ο ένας τουλάχιστον γονέας έχει ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση (πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.) και στη δεύτερη ομάδα ανήκουν όλοι οι υπόλοιποι μαθητές. Στην τρίτη ομάδα ανήκουν όλοι οι αλλοδαποί μαθητές. Στη συνέχεια καταγράφηκε η σχολική επίδοση των παραπάνω μαθητών κατά το σχολικό έτος 2011-2012.

Ως προς τη στατιστική μεθοδολογία ακολουθήθηκε σύγκριση των ομάδων ως προς μία συνεχή αριθμητική μεταβλητή τη σχολική επίδοση. Οι συγκρινόμενοι δείκτες είναι ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση της σχολικής επίδοσης των ομάδων και οι ποσοστιαίες αναλογίες.

2.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 14.0. Παρακάτω παρουσιάζονται και συζητιούνται τα αποτελέσματα της έρευνας.

28 Cohen, L., Manion, L. (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

29 Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1993α). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

2.2.1 Περιγραφή του δείγματος

Το 34,2% του δείγματος αποτελείται από μαθητές(110) που οι γονείς τους ανήκουν στην ομάδα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το 56,2% από μαθητές (181) που οι γονείς τους ανήκουν στην ομάδα με μη υψηλό μορφωτικό επίπεδο και 9,6% (31) μαθητές είναι αλλοδαποί και οι γονείς τους είναι στο σύνολό τους εργάτες.

2.2.2 Σχολιασμός της σχολικής επίδοσης των ομάδων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί, οι μαθητές που ανήκουν στην ομάδα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση, με μέση τιμή 18,4182, και βρίσκονται ψηλότερα στη μέση τιμή από τους μεν μαθητές που οι γονείς τους δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, κατά 2,89663 μονάδες ενώ από τους αλλοδαπούς μαθητές, κατά 5,67625 μονάδες. Η διάμεσος της ομάδας βρίσκεται ελάχιστα ψηλότερα από τη μέση τιμή και κυμαίνεται στο 19. Μελετώντας την αθροιστική συχνότητα, φαίνεται πως 47 μαθητές έχουν επίδοση κάτω από το 19 και 63 μαθητές ίση και μεγαλύτερη του 19. Σημαντική παρατήρηση για αυτή την ομάδα των μαθητών, αποτελεί η ύπαρξη μικρής τυπικής απόκλισης από τη μέση τιμή της σχολικής επίδοσης. Η σχολική επίδοση των μαθητών φαίνεται να «απέχει» από τη μέση τιμή, περίπου 1,7 μονάδα. Επίσης βασικό στατιστικό στοιχείο για την ομάδα των μαθητών που οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αποτελεί και η τιμή του δείκτη ομοιογένειας (συντελεστή μεταβλητότητας), η οποία μαρτυρεί πως το δείγμα μας είναι ομοιογενές ($CV=0,09<0,10$), δηλαδή οι μαθητές στην πλειονότητά τους έχουν υψηλή σχολική επίδοση και δεν παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις από τη μέση τιμή.

Πίνακας 1. Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής των ομάδων μελέτης

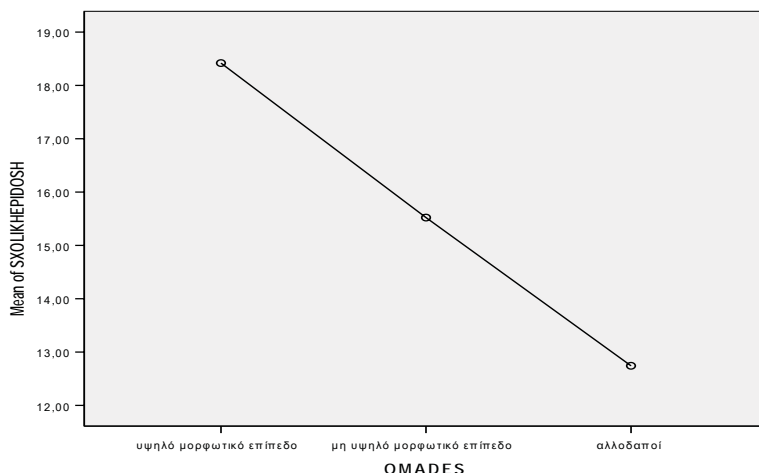
	Ομάδες		
	Υψηλό μορφωτικό επίπεδο	Μη υψηλό μορφωτικό επίπεδο	Αλλοδαποί
Πλήθος	110	181	31
Μέσος όρος	18,4182	15,5215	12,7419
Διάμεσος	19,0000	15,0000	12,5000
Επικρατούσα τιμή	20,00	14,00	11,00
Τυπική απόκλιση (s)	1,70338	2,35661	1,98272
Διασπορά (σ)	2,902	5,554	3,931
Δείκτης ομοιογένειας (CV)	0,09	0,15	0,16

Αντίθετα, οι μαθητές που ανήκουν στην ομάδα με **μη** υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων παρουσιάζουν τιμές με μεγάλη απόκλιση ($s=2,35661$) από τη μέση τιμή, που κυμαίνεται στο 15. Επιπλέον, το δείγμα αυτής της ομάδας δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια. Κατά συνέπεια, υπάρχει σημαντικός αριθμός μαθητών με μεγάλη απόκλιση από τη μέση τιμή είτε προς τα κάτω, είτε προς τα πάνω. Για παράδειγμα, η

μελέτη συχνοτήτων των βαθμών αυτής της ομάδας δείχνει πως 51 μαθητές από τους 181 παρουσιάζουν σχολική επίδοση ίση και πάνω από 17,5, ποσοστό περίπου 28,18% και 46 μαθητές παρουσιάζουν σχολική επίδοση ίση και κάτω από 13,5%, ποσοστό περίπου 24,41%. Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτοί παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση με μέση τιμή 12,7 και επικρατούσα τιμή την 11. Το δείγμα των αλλοδαπών μαθητών δεν παρουσιάζει ούτε αυτό ομοιογένεια ($CV=0,16>0,10$). Η έλλειψη ομοιογένειας οφείλεται κυρίως σε δύο ψηλές τιμές της σχολικής επίδοσης που επηρεάζουν ωστόσο σημαντικά τα χαρακτηριστικά του μικρού σε μέγεθος δείγματος των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου.

Τέλος, η εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου των Kruskal-Wallis για των έλεγχο των βαθμολογικών διαφορών των τριών ομάδων έδειξε επίσης ότι οι τρεις μέσοι όροι διαφέρουν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως οι τρεις ομάδες δεν έχουν ισοδύναμη σχολική επίδοση. Στο διάγραμμα 1, που ακολουθεί, φαίνεται η πτωτική τάση των μέσων όρων της σχολικής επίδοσης των τριών ομάδων.

Διάγραμμα 1. Σχέση των μέσων όρων της σχολικής επίδοσης των τριών ομάδων



Στον Πίνακα 2, είναι πρόδηλο ότι πάνω από τους μισούς μαθητές (63,63%) της ομάδας «υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων» έχουν άριστη σχολική επίδοση και ένα υψηλό ποσοστό αυτών, της τάξης του 35,45%, έχουν πολύ καλή σχολική επίδοση, ενώ κανείς μαθητής αυτής της ομάδας δεν έχει μέτρια σχολική επίδοση. Αντίθετα μόνο το 16,02% των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα «γονείς με μη υψηλό μορφωτικό επίπεδο» παρουσιάζουν άριστη σχολική επίδοση. Ένα σημαντικό ποσοστό (33,15%) αυτών των μαθητών παρουσιάζει καλή σχολική επίδοση και σχεδόν οι μισοί μαθητές (44,2%) αυτής της ομάδας έχουν καλή σχολική επίδοση. Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, στο σύνολό τους συγκεντρώνονται στις κατηγορίες μέτρια (45,16%) και καλή (48,34%) σχολική επίδοση. Κανείς μαθητής αυτής της ομάδας δεν παρουσιάζει άριστη σχολική επίδοση.

Πίνακας 2. Κατανομή της σχολικής επίδοσης των μαθητών κάθε ομάδας

Χαρακτηρισμός επίδοσης	Ομάδες		
	Υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	Μη υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	Αλλοδαποί
Μέτρια (από 10)	0%	6,63%	45,16%
Καλά (από 12,5)	7,2%	44,2%	48,34%
Πολύ καλά (από 15,5)	35,45%	33,15	6,5%
Άριστά (από 18,5)	63,63%	16,02%	0%

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων φαίνεται πως τόσο οι μαθητές με γονείς που δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο όσο και οι αλλοδαποί μαθητές του γυμνασίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Ένα μικρό ποσοστό των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα «μη υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων» παρουσιάζουν άριστη σχολική επίδοση. Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται αυτό που έχουν δείξει οι κοινωνικές έρευνες τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα, ότι η σχολική επίδοση των μαθητών είναι ανάλογη της θέσης που κατέχει η οικογένεια τους στην κοινωνική κλίμακα³⁰.

Η μαζική σχολική αποτυχία των παραπάνω ομάδων αποδίδεται στην πολιτισμική διαφορά τους από τη νόρμα του σχολείου και συνδέεται με την ταξινόμηση της γλώσσας και της κουλτούρας τους ως κατώτερες. Κατά συνέπεια, είναι αποτέλεσμα του ρατσισμού και των διακρίσεων που αυτές βιώνουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα μέσα και έξω από την τάξη, σαν αποτέλεσμα των εξουσιαστικών σχέσεων της ευρύτερης κοινωνίας. Βασικό βήμα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα καθώς και την ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας όλων των μαθητών και η υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής θεώρησης η οποία θα εκμεταλλεύεται θετικά τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία της τάξης με στόχο να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές από την επαφή τόσο με την πολυμορφία της δικής τους γλώσσας, όσο και με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς.

Για να συμβούν τα παραπάνω θα πρέπει το σχολείο, αμφισβητώντας τις εξουσιαστικές σχέσεις που ιεραρχούν τις γλώσσες αυτές των μαθητών ως κατώτερες, να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας προσθετικής διγλωσσίας³¹. Επομένως το σχολείο θα πρέπει να προτρέπει τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών να μιλούν με τα παιδιά τους όχι την ελληνική αλλά τη μητρική τους γλώσσα και να αντιμετωπίσει τους μαθητές από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα σαν ομιλητές μιας άλλης ποικιλίας, διαφορετικής από την πρότυπη αναγνωρίζοντας τις περίπλοκες γνώσεις της γλώσσας και

30 Φραγκουδάκη Α.(2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

31 Σκούρτου Ε.(2001). «Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

της επικοινωνίας που έχουν κατακτήσει πριν έρθουν στο σχολείο³². Με αυτό τον τρόπο, τονίζει ο Cummins³³, θα δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να διευρύνουν την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα τους, να αναπτύξουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, να διατηρήσουν τη γλωσσική τους ταυτότητα και την αυτοεκτίμησή τους καθώς και την ποιότητα επικοινωνίας με την οικογένειά τους. Επιπλέον, το σχολείο οφείλει να διδάξει στους μαθητές του την ακαδημαϊκή γλώσσα. Αποφασιστική σημασία για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας αποτελεί, σε πρώτο επίπεδο, όπως τονίζει η Σκούρτου³⁴, η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της γλώσσας που μιλάει ο κάθε μαθητής ώστε να μην συγχέουν την ευχέρεια των μαθητών τους στην διαπροσωπική τους επικοινωνία με την ικανότητα τους στη γλώσσα του σχολείου και να τους δώσουν «πίστωση χρόνου» για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας. Ο Cummins³⁵ παραθέτει μία σειρά πρακτικών δυνατοτήτων για να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί τα παραπάνω, όπως: χρήση εποπτικών υλικών(γραφήματα, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.τ.λ.), χρήση μηχανισμών και πολυμέσων, ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, ασκήσεις γραφής που αφορούν την προηγούμενη γνώση των μαθητών, εκφράσεις και χειρονομίες, ερωτήσεις που οδηγούν τους μαθητές σε εκτεταμένες απαντήσεις και υψηλά επίπεδα σκέψης, χρήση γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς που να είναι μεν κατανοητή αλλά να προχωράει πέρα από τη γλώσσα των μαθητών, παροχή δίγλωσσων λεξικών και εξωσχολικών βιβλίων στην μητρική τους για να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος. Τέλος, να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο, το θέατρο, τη συγγραφή που δίνει έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, το γράψιμο σε καθημερινή βάση ώστε οι γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές να ασχοληθούν με πιο σύνθετες πλευρές της ακαδημαϊκής γλώσσας κ.ά.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και την επιτυχία σε όλα τα μαθήματα αποτελεί για τον Cummins³⁶, η ενθάρρυνση για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αυτενέργειά τους ώστε οι μαθητές να μην περιορίζονται σε παθητικούς ρόλους μέσα στην τάξη και παρακωλύονται έτσι η νοητική και γλωσσική τους ανάπτυξη. Μερικές στρατηγικές για να το πετύχουν είναι η συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή ομάδες καθώς και η βοηθητική διδασκαλία με συνομηλίκους που γνωρίζουν καλύτερα τη γλώσσα.

Ωστόσο, η Σκούρτου³⁷ και ο Cummins³⁸ τονίζουν πως η αποδοχή και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας τόσο των μαθητών από τα μη προνομιούχα κοινωνικά

32 Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

33 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

34 Σκούρτου Ε.(2002). «Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

35 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2002.

36 Cummins J., Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

37 Σκούρτου Ε. (2002). «Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

38 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

στρώματα όσο και των αλλόγλωσσων μαθητών από το σχολείο, αποτελούν σημαντικότερο παράγοντα σχολικής επιτυχίας για τους μαθητές σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει γιατί η αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά και στη διατήρηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων ενισχύει τη θετική αυτοεκτίμηση των μαθητών, τη βεβαιότητα πως η παρουσία τους είναι σεβαστή και επιθυμητή μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία γιατί τους δίνει ισχυρό κίνητρο να πετύχουν ακαδημαϊκά³⁹.

Επομένως, το ζήτημα που τίθεται, γράφει η Ασκούνη⁴⁰, είναι οι τρόποι με τους οποίους οι άλλοι πολιτισμοί μπορούν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα ώστε να ενισχυθεί η ομαλή σχολική πορεία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και, κατ' επέκταση, όλων των μαθητών. Αυτό απαιτεί την αμφισβήτηση της λογικής του παραδοσιακού σχολείου όσον αφορά τόσο στο περιεχόμενο της γνώσης όσο και στον τρόπο με τον οποίο αυτή μεταδίδεται ώστε να γίνει εφικτή η ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Ο Cummins⁴¹ τονίζει πως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να δράσουν, να διαμορφώσουν τη σχολική τάξη σε χώρο διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων. Έτσι, γράφουν οι Ανδρούτσου και Μάγος⁴², αξιοποιώντας τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος να αντιμετωπίσουν κριτικά την ύλη τους, να επιλέξουν προγράμματα με θέματα που αφορούν τη δική τους κοινότητα φέρνοντας την πολιτισμική διαφορά μέσα στην τάξη έτσι όπως τη βιώνουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή και σε σχέση πάντα με τους συγκεκριμένους διαφορετικούς άλλους με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Ταυτόχρονα, να διαπραγματευτούν τα φαινόμενα με τα οποία θα ασχοληθούν μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που παράγονται ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν τα εργαλεία ανάγνωσης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν. Με μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η μέθοδος project, μπορεί να ευνοηθεί η συνεργασία των μαθητών και η ομαδική εργασία ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν και να κατανοήσουν τις διαφορετικές απόψεις γύρω από το ίδιο θέμα, να τις συνδέσουν με τις δικές τους εμπειρίες, να βιώσουν τη θέση των άλλων και να διαμορφώσουν από μόνα τους τις δικές τους απόψεις, μέσα σε ένα πλαίσιο «όπου οι οπτικές γωνίες όλων των πλευρών μέσα στη σχολική τάξη θα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας»⁴³.

Ωστόσο, το πιο σημαντικό για την επιτυχία όλων των μαθητών του σχολείου αποτελεί η αναγνώριση της προσπάθειας τους, η αποδοχή και η υποστήριξη τους από τους δασκάλους, η συνεχής επιβράβευση σε κάθε βήμα που κάνουν στο μακρύ δρόμο για να φτάσουν τους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και η αποφυγή αρνητικής υπογράμμισης των λαθών και κριτικής για κάθε απόκλιση από τους κανόνες

39 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

40 Ασκούνη Ν.(2001). «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα:Ε.Α.Π..

41 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

42 Ανδρούτσου Α. και Μάγος Κ. (2001). «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα:Ε.Α.Π..

43 Πλεξουσάκη Ε., Πολιτισμός και Σχολείο. Στο <http://www.kleidiakaantikleidia.net/wardrobe.html> (προσπελάστηκε στις (08/05/2013).

της πρότυπης γλώσσας⁴⁴. Ο Cummins⁴⁵ αναφέρει πως «οι άνθρωποι σχέσεις είναι αυτές που βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής ζωής και της μάθησης». Οι μαθητές θα ενδυναμωθούν μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους δασκάλους, θα αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και θα οδηγηθούν σε ενεργητική συμμετοχή μέσα στην τάξη και περισσότερη προσπάθεια για μάθηση.

Επιπλέον, ο Cummins⁴⁶ τονίζει πως οι μειονοτικοί μαθητές θα ενδυναμωθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον στο βαθμό που οι γονείς τους συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς. Για να πετύχει ωστόσο το σχολείο τη συνεργασία με τους γονείς που ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες οι οποίες αξιολογούνται ως κατώτερες, θα πρέπει να βρει τον τρόπο να τους οδηγήσει στο σχολείο, ώστε η συνεργασία σχολείου και γονέων να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της σχολικής ζωής. Η Χρηστίδου-Λιοναράκη⁴⁷ τονίζει πως για να πετύχει το σχολείο την ουσιαστική συνεργασία με τους παραπάνω γονείς θα πρέπει να φροντίσει αρχικά να τους βρει όπου και όταν μπορούν, κατανοώντας τα οικονομικά προβλήματα και τα προβλήματα χρόνου που αντιμετωπίζουν, και να τους ενημερώσει για το αντικείμενο της συνεργασίας τους. Στη συνέχεια, να επιδιώξει τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες, όπως την παρουσίαση των προσωπικών ή άλλων για αυτούς σημαντικών ιστοριών ή την από κοινού ερευνητική δραστηριότητα κατά την εκπόνηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και την από κοινού οργάνωση εκδηλώσεων, με τελικό στόχο να νιώσουν πως το σχολείο σέβεται τις δικές τους εμπειρίες αλλά και να διαμορφωθούν προσιτές και ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς που θα συντελέσουν στην απομυθοποίηση του σχολικού θεσμού και στην άρση του φόβου και της ανασφάλειας που νιώθουν απέναντι στο σχολείο ως φορέα κύρους και εξουσίας. Ακόμη, να οργανωθούν επιμορφωτικές διαδικασίες οι οποίες θα βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν τα προβλήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς και τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκριθούν στις γονικές τους υποχρεώσεις και να μην αισθάνονται κατώτεροι και ανίσχυροι λόγω των πολιτισμικών και γλωσσικών τους διαφορών.

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στόχος μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι η απόκτηση γνώσεων που θα τους δίνουν τη δυνατότητα να αναλύουν την καθημερινή πραγματικότητα, να χειρίζονται τη γλωσσική πολυμορφία της τάξης, να λαμβάνουν υπόψη την πολυμορφία της και να μάθουν να τη χειρίζονται βλέποντας την οπτική γωνία κάθε πλευράς και αναγνωρίζοντας τις πρακτικές και τις στρατηγικές της. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα όρια που τους θέτει το σχολικό σύστημα αλλά κυρίως τα δικά τους όρια, τις δικές τους διακρίσεις και αντιφάσεις και να αναζητούν τρόπους να τις ανατρέψουν. Να μάθουν να αμφισβητούν το αυτονόητο να μην θεωρούν τίποτε δεδομένο στην καθημερινή εκπαιδευτική

44 Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες .Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..

45 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

46 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

47 Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ.(2001). «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση., Πάτρα:Ε.Α.Π..

πράξη αλλά αντίθετα μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου και διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων μέσα στη σχολική τάξη να συνεχίσουν να μαθαίνουν και ίδιοι⁴⁸. Όπως τονίζει ο Cummins⁴⁹, «Αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανό πως ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα απ' αυτούς».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούτσου Α. και Μάγος Κ.(2001). «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα:Ε.Α.Π..
- Ασκούνη Ν. και Ανδρούτσου Α.(2001). «Οι ‘άλλοι’ μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη ‘διαπολιτισμική’ αναζήτηση» στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα:Ε.Α.Π..
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1993α). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθήνας.
- Σκούρτου Ε.(2001). «Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..
- Σκούρτου Ε.(2002). «Εισαγωγή», στο Cummins J., Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη Α.(2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα:Ε.Α.Π..
- Φραγκουδάκη Α.(1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ.(2001). «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ.(2001). «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα:Ε.Α.Π..

48 Ανδρούτσου Α. και Μάγος Κ.(2001). «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», στο Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα:Ε.Α.Π..

49 Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bernstein B.(1985). «Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu P.(1985). «Το συντηρητικό σχολείο», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins J.(2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα Gutenberg:.
- Isambert- Jamati V.(1985). «Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα:Παπαζήσης.

Βιογραφικό σημείωμα

Η **Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα** είναι μαθηματικός, εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι απόφοιτος του Μαθηματικού Τμήματος του Α.Π.Θ. και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.. Είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Ρατσισμός και αντιρατσιστική εκπαίδευση

Παπασπύρου Αικατερίνη - Νικολάου Γεώργιος

Περίληψη

Ο ρατσισμός συνεχίζει να είναι φαινόμενο υπαρκτό στις μέρες μας. Μπορεί να προκύπτει από στερεοτυπικές αντιλήψεις, από ιδιοτέλεια ή από θεσμική κατοχύρωση (θεσμοθετημένος ρατσισμός). Μπορεί ακόμα να εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές. Σε κάθε περίπτωση πάντως έχει στόχο την πρόκληση ζημίας προς τον «Άλλον», αλλά και το όφελος του ατόμου που επιδεικνύει ρατσιστική συμπεριφορά. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, αφού αυτή μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση πολιτών απαλλαγμένων από ρατσιστικά πρότυπα. Ωστόσο, η λήψη συγκεκριμένων μέτρων από την Πολιτεία, αλλά και η χρήση κατάλληλων πρακτικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού κρίνονται απαραίτητα για την εφαρμογή της.

Summary

Racism continues to be a real phenomenon in our days. It may result from stereotypical perceptions, from self-interest or institutionalization (institutionalized racism). It may even be manifested in a variety of forms. In any case, it aims at causing damage to the “Other” and at the benefit of the person, who exhibits racist behaviour, too. In this context, the necessity of anti-racist education emerges, as it can contribute decisively in the configuration of citizens free from racist standards. However, specific measures by the State, but also the use of appropriate practices from teacher’s side are judged necessary for its implementation.

1. Εισαγωγή

Ο ρατσισμός είναι υπαρκτός στις μέρες μας σε όλες τις δομές της κοινωνίας και κατ’ επέκταση και στο χώρο του σχολείου. Αναδεικνύεται έτσι ο αντισταθμιστικός ρόλος που μπορεί να έχει η αντιρατσιστική εκπαίδευση στην προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού. Στην παρούσα εργασία, αναλύονται οι έννοιες του ρατσισμού και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, περιγράφονται οι αιτίες ανάπτυξης του ρατσισμού, καθώς και οι μορφές, με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί μια ρατσιστική συμπεριφορά. Αναλύεται ακόμα, η αναγκαιότητα για μια αντιρατσιστική εκπαίδευση και ο τρόπος εφαρμογής της μέσα από κατάλληλα μέτρα της Πολιτείας και πρακτικές του εκπαιδευτικού.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Ο όρος «ρατσισμός»

Ο όρος ρατσισμός μολονότι από ιστορικογλωσσική άποψη είναι σχετικά πρόσφατος, με την έννοια της κοινωνικής διάκρισης αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο,

αφού μορφές ρατσισμού συναντώνται σε όλες τις ιστορικές κοινωνίες¹. Με την παραδοσιακή σημασία του όρου, ρατσισμός είναι «το δόγμα, σύμφωνα με το οποίο οι ανθρώπινες ιδιότητες και ικανότητες είναι φυλετικά προσδιορισμένες. Το ανθρώπινο γένος είναι διαιρεμένο σε «φυλές», οι οποίες βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση «ανωτερότητας» ή «κατωτερότητας», ανάλογα με τα κληρονομικού χαρακτήρα βιολογικά τους γνωρίσματα. Την πρώτη θέση μεταξύ των «φυλών» κατέχει η λευκή «φυλή», η οποία και είναι από τη φύση ταγμένη να κυριαρχήσει πάνω στις άλλες»². Ο ορισμός αυτός αποδίδει το πνεύμα του βιολογικού ρατσισμού, ο οποίος θέλει τους ανθρώπους να διαφέρουν φυλετικά, παρά το γεγονός ότι δεν υφίστανται γενετικά προσδιορισμένες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων³.

Στις μέρες μας ωστόσο, η συγκεκριμένη σύλληψη του ρατσισμού έχει εμπλουτιστεί με ψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, περισσότερο εμπειριστατωμένος φαίνεται να είναι ο ορισμός του Etienne Balibar, σύμφωνα με τον οποίο «ο ρατσισμός αρθρώνεται γύρω από το στίγμα της ετερότητας, όπως το χρώμα του δέρματος, η εθνική προέλευση, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, το σωματικό ελάττωμα και γενικά γύρω από τη διαφορετικότητα του «Άλλου» και εγγράφεται σε πρακτικές περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού, εκμετάλλευσης και βίας, καθώς και σε συμπεριφορές και πράξεις που αποσκοπούν στην κάθαρση του κοινωνικού σώματος από ξένα στοιχεία, προκειμένου να διαφυλαχθεί η ταυτότητα του «Εμείς» από κάθε πρόσμειξη»⁴. Κοντά σε αυτόν τον ορισμό βρίσκεται και ο ορισμός του Τσιάκαλου, σύμφωνα με τον οποίο ο ρατσισμός είναι «ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά –αλλά όχι πάντα– μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/και επικινδυνότητα»⁵. Ο ρατσισμός δηλαδή υπάρχει όταν μια ομάδα πιστεύει ότι υπερέχει έναντι κάποιας άλλης και παράλληλα έχει τη δύναμη να εκδηλώσει τη ρατσιστική συμπεριφορά⁶.

Γίνεται αντιληπτό ότι μπορούν να αναπτυχθούν ορισμοί του ρατσισμού άλλοι πιο ευρείς και άλλοι πιο περιορισμένοι. Ειδικότερα, ένας πολύ ευρύς ορισμός του ρατσισμού μπορεί να περιλαμβάνει κάθε μορφή άμεσης ή έμμεσης διάκρισης και αδικίας εις βάρος μιας κοινωνικής ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαν όλοι οι άνθρωποι να χαρακτηριστούν ως εν δυνάμει ρατσιστές. Από την άλλη, εάν ο ορισμός είναι ιδιαίτερα περιορισμένος και περιλαμβάνει μόνο διακρίσεις εις βάρος μελών μιας φυλής, τότε μόνο ορισμένες κοινωνίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ρατσιστικές⁷.

1 Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000), Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 41

2 Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000), Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 42

3 Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000), Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 50

4 Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991), *Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι διαφορούμενες ταυτότητες*, (μτφρ.) Α. Ελεφάντης & Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Ο Πολίτης, σ. 30

5 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 77

6 Soliszano, D., Allen, W. R., & Carroll, G. (2002), Keeping race in place: Racial microaggressions and campus racial climate at the University of California, Berkeley. *Chicana/o-Latina/o Law Review*, 23(15), p.p. 15-112, p. 24

7 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 76

2.2 Ο όρος «αντιρατσιστική εκπαίδευση»

Η αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση έχει ως βασική αξίωση τη διατύπωση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των πολιτισμικά διαφορετικών και υπό αυτήν την έννοια στοχεύει στην εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ο ρατσισμός αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους και γι' αυτόν το λόγο, η λύση του προβλήματος απαιτεί ριζικές δομικές και θεσμικές αλλαγές⁸. Ο Mullard ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: «*Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα των δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων*»⁹.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης συνεπώς, επικεντρώνεται στις δομές της εκπαίδευσης που πρέπει να αλλάξουν, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των πολιτισμικά διαφορετικών. Ειδικότερα, το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους: α) την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής τους προέλευσης και το μετασχηματισμό των δομών που ευνοούν την ανισότητα, β) τη δικαιοσύνη που οφείλει να δείχνει σε όλους το κράτος, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, γ) την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών¹⁰.

3. Ο ρατσισμός

3.1 Ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα στερεοτυπικής σκέψης

Η ανάπτυξη του ρατσισμού βασίζεται σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων που αντανακλούν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η τοποθέτηση των ανθρώπων σε κατηγορίες θεωρείται μια παγκόσμια ανθρώπινη ανάγκη και επιτρέπει ανάλογα με την κατηγορία, στην οποία τοποθετούμε ένα αντικείμενο, να προσδιορίσουμε τη συμπεριφορά μας απέναντί του. Εξαιτίας αυτής της ανάγκης, δημιουργείται το φαινόμενο των στερεοτύπων, τα οποία είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που πολλές φορές ανταποκρίνονται στο ελάχιστο ή και δεν ανταποκρίνονται καθόλου στην πραγματικότητα¹¹. Το στερεότυπο πιο αναλυτικά, μπορεί να ορισθεί ως «*το (συν)αίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία*

8 Γκόβαρης, Χ., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/EpimorfOdigosTsigganopaides-kefalaio2.pdf (προσπελάστηκε στις 26/04/2010), σ. 28

9 Mullard, C. (1991), Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule. In: P. Essed & C. Mullard (Eds.), *Antirassistische Erziehung: Grundlagen und Ueberlegungen fuer eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg, p.p. 45-55, p. 46

10 Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 128-129

11 Αζίζι – Καλατζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996), *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε., σ.σ. 20-21

που παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Στην έννοια του στερεοτύπου συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διεργασίες, όπως π.χ. η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών¹². Τα στερεότυπα που δημιουργούμε για τους άλλους είναι συνήθως αρνητικά, αφού σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, έχουμε την τάση να αξιολογούμε θετικά την κατηγορία – ομάδα, στην οποία ανήκουμε και αρνητικά άλλες κατηγορίες – ομάδες, με αποτέλεσμα αυτή η ανάγκη για θετική διάκριση μεταξύ της δικής μας ομάδας και των άλλων να οδηγεί σε στάσεις αρνητικές απέναντι σε κάποιες ομάδες¹³.

Αν το στερεότυπο παραπέμπει στην τρόπο απεικόνισης του «Άλλου», η προκατάληψη, η οποία συνδέεται με την έννοια του στερεοτύπου, εκφράζει τη στάση, την προδιάθεση του υποκειμένου απέναντι στα άτομα της διαφορετικής ομάδας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται φανερό ότι η προκατάληψη οδηγεί στην κοινωνική διάκριση, δηλαδή στο ρατσισμό, αφού μια αρνητική στάση μπορεί να εξελιχθεί σε μια υποτιμητική ή επιθετική συμπεριφορά¹⁴. Η σχέση ανάμεσα στην προκατάληψη και τη διάκριση δηλαδή είναι σχέση θεωρίας – πράξης, αφού η προκατάληψη είναι στάση, ενώ η διάκριση είναι συμπεριφορά¹⁵. Πιο αναλυτικά, η διάκριση «παραπέμπει στην άδικη μεταχείριση ενός ατόμου, για το λόγο ότι αυτό ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, για την οποία υπάρχει από τη σκοπιά του φορέα της διάκρισης αρνητικό στερεότυπο και αρνητική προκατάληψη...»¹⁶. Ο ρατσισμός δηλαδή απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα προκύπτει ως αποτέλεσμα αρνητικού στερεοτύπου και αρνητικής προκατάληψης, αφού οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές είναι εναρμονισμένες μεταξύ τους¹⁷.

3.2 Ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα προσωπικού συμφέροντος

Ο ρατσισμός δεν προκύπτει μόνο ως αποτέλεσμα στερεοτυπικής σκέψης, αντίθετα φαίνεται ότι εξυπηρετεί πάντα, συνειδητά ή ασυνειδητά, κάποια συμφέροντα. Με άλλα λόγια, η ρατσιστική συμπεριφορά ποτέ δεν είναι αφιλοκερδής. Ακόμα και στις περιπτώσεις που το όφελος δεν είναι εμφανές, το προσωπικό συμφέρον αποτελεί κεντρικό άξονα της ρατσιστικής συμπεριφοράς¹⁸. Υπό αυτήν την έννοια, ρατσιστής είναι κάποιος, ο οποίος μέσω του στιγματισμού της διαπιστούμενης διαφοράς με τον «Άλλον» επιδιώκει να υπηρετήσει το προσωπικό του συμφέρον¹⁹.

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο, όταν η ρατσιστική συμπεριφορά υπαγορεύεται καθαρά από προσωπικά συμφέροντα, η διατύπωση αρνητικών αντιλήψεων για μια

12 Αζίζι – Καλατζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996), *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 2

13 Wolfe, C. T., & Spencer, S. J. (1996), Stereotypes and Prejudice: Their Overt and Subtle Influence in the Classroom. *American Behavioral Scientist*, 40, p.p. 176-185, p. 177

14 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 78

15 Γκότοβος, Α. Ε. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 31

16 Γκότοβος, Α. Ε. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 29

17 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 78

18 Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000), Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 48

19 Memmi, A. (1987), *Rassismus*. Frankfurt am Main: Athenaum, p.p. 46, 64

κοινωνική ομάδα απλώς χρησιμοποιείται εκ των υστέρων, για να δικαιολογήσει τη ρατσιστική συμπεριφορά. Μάλιστα, το γεγονός ότι αυτό που οδηγεί σε ρατσιστική συμπεριφορά είναι συχνά το προσωπικό συμφέρον και όχι οι αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στον «Άλλον» διαπιστώνεται από την «ασυνέπεια» που δείχνουν κάποιες φορές οι ρατσιστές, όταν τα συμφέροντά τους απαιτούν διαφορετική συμπεριφορά²⁰.

3.3 Ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα θεσμοθετημένων μέτρων

Ο θεσμοθετημένος ρατσισμός αφορά στο σύνολο των καθιερωμένων πρακτικών και αποφάσεων εκ μέρους της πολιτικής διοίκησης αναφορικά με μια κοινωνική ομάδα, που αντανakλούν σε ρατσιστικές αντιλήψεις για την ομάδα αυτή²¹. Ο θεσμοθετημένος ρατσισμός είναι ένας άλλος τρόπος εμφάνισης του ρατσισμού, αφού αυτός δεν αναπτύσσεται μόνο άτυπα μέσα σε μια κοινωνία, αλλά σε πολλές περιπτώσεις αναπτύσσεται και μέσα από τη θέσπιση μέτρων διάκρισης απέναντι σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες.

Υπό αυτό το πρίσμα, αναγνωρίζεται η σημασία που έχει η συμπεριφορά της Πολιτείας αναφορικά με το ρατσισμό, αφού η αποδυνάμωση σχετικών θεσμών και η ανοχή της κρατικής εξουσίας, αλλά και η θεσμοθέτηση μέτρων διακρίσεων και καταπίεσης επιτρέπουν την εμφάνιση του ρατσισμού. Γίνεται έτσι φανερό ότι απαραίτητο στοιχείο για την εμφάνιση του ρατσισμού είναι η ύπαρξη κάποιας μορφής δύναμης και η δυνατότητα άσκησης εξουσίας. Τα μέλη των κοινωνικά και πολιτικά αδύναμων ομάδων δεν μπορούν να αναπτύξουν ρατσιστική συμπεριφορά, ακόμη κι αν έχουν αρνητικές αντιλήψεις. Η ύπαρξη αρνητικών αντιλήψεων δηλαδή δεν συνεπάγεται πάντα και την εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς, όταν δεν υπάρχει η απαραίτητη δύναμη. Γι' αυτόν το λόγο, θεωρείται ότι η ύπαρξη ισχυρών θεσμών εκ μέρους του κράτους μπορεί να παρεμποδίσει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς, ακόμη κι όταν υπάρχουν αρνητικές αντιλήψεις²².

Αντίθετα, η έλλειψη τέτοιων θεσμών ή ακόμα η θεσμοθέτηση μέτρων διακρίσεων εναντίον μιας κοινωνικής ομάδας μπορεί να ενισχύσει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς. Ο θεσμοθετημένος ρατσισμός τελικά αποτελεί την ισχυρότερη μορφή ρατσισμού, επειδή ασκείται από την ισχυρότερη μορφή εξουσίας, την κρατική εξουσία και μπορεί να ενισχύσει τις αρνητικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο²³. Όπως άλλωστε υποστηρίζεται, ο ρατσισμός που πρέπει να καταπολεμηθεί δεν είναι τόσο η προσωπική προκατάληψη, η οποία δεν συνδέεται με κρατική εξουσία, αλλά ο θεσμοθετημένος ρατσισμός που εμφανίζεται στις δομές της κοινωνίας εξαιτίας αποφάσεων της κυβέρνησης και ευθύνεται για την κοινωνική αδικία²⁴.

20 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 80

21 Carlile, A. (2012), An ethnography of permanent exclusion from school: revealing and untangling the threads of institutionalised racism. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), p.p. 175-194, p. 176

22 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 81, 83

23 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 82

24 Carlile, A. (2012), An ethnography of permanent exclusion from school: revealing and untangling the threads of institutionalised racism. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), p.p. 175-194, p. 176, p. 177

3.4 Μορφές ρατσισμού

Η ρατσιστική συμπεριφορά προς ένα άτομο ή μια ομάδα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως για παράδειγμα είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα προσβλητικά αστεία ή η χρήση λεκτικής και σωματικής βίας²⁵. Πιο αναλυτικά, οι μορφές που μπορεί να πάρει η κοινωνική διάκριση – ρατσισμός στις σύγχρονες κοινωνίες είναι συμβολικού τύπου, οικονομικού τύπου και φυσικού τύπου. Ωστόσο, με όποια μορφή κι αν εκδηλώνεται η ρατσιστική συμπεριφορά, έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση αντίστοιχης βλάβης ή ζημίας προς το θύμα της ρατσιστικής συμπεριφοράς εξ αιτίας του ότι ανήκει σε συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία – ομάδα²⁶.

Με τη μορφή της συμβολικής βλάβης, η ρατσιστική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί ως μια προσπάθεια μείωσης της αξιοπρέπειας και της αυτοεκτίμησης του «Άλλου» μέσω της αρνητικής προβολής της εικόνας του σε ιδιωτικά και δημόσια επικοινωνιακά περιβάλλοντα ή ο αποκλεισμός από κάποιες πηγές πληροφορίας ή ακόμα και ο έλεγχος της καθημερινής του ζωής. Ρατσιστική συμπεριφορά με τη μορφή της οικονομικής βλάβης μπορεί να είναι κάθε περίπτωση άνισης και ζημιογόνας οικονομικής μεταχείρισης προς το θύμα της ρατσιστικής συμπεριφοράς. Τέλος, με τη μορφή της φυσικής βλάβης, η ρατσιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσα από επιθετικές ενέργειες, οι οποίες κατευθύνονται στη σωματική και ψυχική υγεία και ασφάλεια του «Άλλου». Τέτοιες ενέργειες θεωρούνται οι απειλές, ο ξυλοδαρμός, οι παρενοχλήσεις και οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει την υγεία και την ασφάλεια του ατόμου²⁷.

4. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση

4.1 Η αναγκαιότητα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης

Ο ρατσισμός φαίνεται ότι είναι υπαρκτός σε όλες τις δομές της κοινωνίας και μία από αυτές είναι και ο χώρος του σχολείου, ο οποίος αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Σχεδόν σε όλες τις χώρες, αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο, επικρατούν εκπαιδευτικά συστήματα, που προτάσσουν τη «συμμόρφωση στην ομοιογένεια», την «απόρριψη», τον «ανταγωνισμό», την «επιλογή» και τον «αποκλεισμό», ενώ παράλληλα παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών συνθηκών λόγω εδραιωμένων κοινωνικών και εκπαιδευτικών νοοτροπιών²⁸. Γίνεται έτσι φανερό πώς το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του ρατσισμού.

Όπως συμβαίνει και σε άλλους τομείς, έτσι και στην εκπαίδευση ο ρατσισμός μπορεί να είναι θεσμικά κατοχυρωμένος ή να αναπτύσσεται άτυπα. Ο θεσμοθετημένος εκπαιδευτικός ρατσισμός ενδέχεται να εμφανίζεται σε διάφορα επίπεδα. Μπορεί να

25 Barrett, J., & Richardson, F. (2003), *Impact! Civic, Social and Political Education for junior certificate*. Dublin: Gill and Macmillan, p. 182

26 Γκότοβος, Α. Ε. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ. 80

27 Γκότοβος, Α. Ε. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ.σ. 80-81

28 Αζίζι – Καλατζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996), *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ.σ. 48-49

εμφανίζεται για παράδειγμα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής υποδομής, όταν οι υλικές συνθήκες για έναν συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών είναι υποβαθμισμένες. Σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, μπορεί να εμφανίζεται ρατσισμός, όταν μέσω διοικητικών ρυθμίσεων περιχαράκωνονται κάποιοι μαθητές. Θεσμοθετημένος εκπαιδευτικός ρατσισμός αναπτύσσεται και μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, όταν σε αυτά ανιχνεύεται ο εθνοκεντρισμός και η στερεοτυπική σκέψη στην απεικόνιση του εθνικού «Άλλου» ή ακόμα και μέσα από τη μη κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όταν οι οργανισμοί κατάρτισης καλλιεργούν στερεότυπα και προκαταλήψεις²⁹. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και άλλες ρυθμίσεις, οι οποίες να δημιουργούν κοινωνικά εμπόδια για κάποιους μαθητές, όπως για παράδειγμα η μη εισαγωγή της διδασκαλίας της γλώσσας των μεταναστών ή η έλλειψη μεταφραστών και γενικά η αγνόηση στοιχείων άλλων πολιτισμών³⁰.

Ακόμα όμως και στην περίπτωση που το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι ρατσιστικό, ρατσιστικές συμπεριφορές μπορεί να αναπτυχθούν και άτυπα μέσα στο χώρο του σχολείου. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, ορισμένοι σε πολλές περιπτώσεις μεταχειρίζονται άνισα τους μαθητές, εκφράζοντας ρατσιστικές αντιλήψεις για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, κάτι που αντιλαμβάνονται και οι μαθητές³¹. Πιο συγκεκριμένα, συχνά οι εκπαιδευτικοί κάνουν σχόλια, που υποδηλώνουν έλλειψη σεβασμού και χαμηλές προσδοκίες για συγκεκριμένους μαθητές ή κάνουν αυθαίρετες υποθέσεις για την επίδοση κάποιου μαθητή εξ αιτίας του ότι ανήκει σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα³². Σε αρκετές περιπτώσεις επίσης, εκδηλώνεται ρατσιστική συμπεριφορά προς συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και από τους ίδιους τους μαθητές, αφού πολλές φορές απόρροια της κοινωνικοποίησης είναι το να θεωρούμε τη δική μας ομάδα ανώτερη και τις άλλες κατώτερες³³, κάτι που μαθαίνουν τα παιδιά και από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτό είναι εθνοκεντρικό³⁴.

Η ύπαρξη του ρατσισμού στο σχολικό χώρο υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς τις συνέπειες του ρατσισμού στα θύματα της ρατσιστικής συμπεριφοράς. Οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια του ρατσισμού, αναγνωρίζουν γύρω τους εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς και κατανοούν τις αρνητικές συνέπειες του ρατσισμού³⁵. Πιο συγκεκριμένα, αρνητικές συνέπειες του ρατσισμού είναι η περιθωριοποίηση, ο στιγματισμός και η απομόνωση ατόμων ή ομάδων και η δημιουργία συνθηκών ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους,

29 Γκότοβος, Α. Ε. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ.σ. 66-70

30 Carlile, A. (2012), An ethnography of permanent exclusion from school: revealing and untangling the threads of institutionalised racism. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), p.p. 175-194, p. 176, p.p. 191-192

31 Stevens, P. A. J. (2009), Pupils' Perspectives on Racism and Differential Treatment by Teachers: On "Stragglers", the "Ill" and Being "Deviant". *British Educational Research Journal*, 35(3), p.p. 413-430, p. 413

32 Kohli, R. (2008), Breaking the Cycle of Racism in the Classroom: Critical Race Reflections from Future Teachers of Color. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), p.p. 177-188, p. 183

33 Τσιτάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 134

34 Kohli, R. (2008), Breaking the Cycle of Racism in the Classroom: Critical Race Reflections from Future Teachers of Color. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), p.p. 177-188, p. 180

35 Bryan, A. (2012), "You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist": Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), p.p. 599-629, p.p. 606-610

ενώ παράλληλα ο ρατσισμός καλλιεργεί το μίσος και τη βαρβαρότητα απέναντι στο διαφορετικό «Άλλον»³⁶. Επιπλέον, η ρατσιστική συμπεριφορά μπορεί να βλάψει κάποιον στιγμιαία, οι επιπτώσεις της όμως σπάνια περιορίζονται στο παρόν, αφού μπορεί να έχει μια μόνιμη επίδραση στην αυτοαντίληψη και στην κοσμοθεωρία των θυμάτων της, ιδίως όταν αυτά τα θύματα είναι νέοι³⁷. Στο χώρο του σχολείου ακόμα, ο ρατσισμός που μπορεί να υφίσταται ένας μαθητής μπορεί να μειώσει την αυτοεκτίμησή του και να λειτουργήσει αρνητικά στη σχολική του επίδοση³⁸. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση συνεπώς, μπορεί να παίξει έναν αντισταθμιστικό ρόλο στο πλαίσιο του σχολείου, έχοντας ως στόχο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές και την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

4.2 Μέτρα και πρακτικές αντιρατσιστικής εκπαίδευσης

Για την εφαρμογή της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης απαιτούνται ποικίλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στη διδακτική διαδικασία. Δεδομένου ότι ο ρατσισμός στο σχολείο είναι σε πολλές περιπτώσεις θεσμοθετημένος, ο ρόλος της Πολιτείας αναδεικνύεται ως σημαντικός για την καταπολέμηση του ρατσισμού. Παράλληλα όμως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς αυτός αποτελεί κύριο παράγοντα μεταφοράς ιδεολογιών στα παιδιά και μπορεί μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης να διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους, αλλά και τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους.

Όσον αφορά στην καταπολέμηση του θεσμοθετημένου ρατσισμού, μπορούν να ληφθούν μέτρα σε διάφορα επίπεδα. Πιο αναλυτικά, για την εξασφάλιση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης επιβάλλεται: α) να καθιερώνονται διοικητικές ρυθμίσεις που να μην επιτρέπουν την περιχαράκωση κάποιων ομάδων μαθητών από το σχολείο της γειτονιάς τους, ώστε να δημιουργηθεί ένα «Σχολείο για Όλους» που θα εντάσσει και δεν θα διαχωρίζει³⁹, β) να εξασφαλίζονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές μέσω της ανάπτυξης κατάλληλων υποδομών και γενικά υλικών συνθηκών σε όλα τα σχολεία⁴⁰, γ) να συνάσσονται αναλυτικά προγράμματα που θα παρέχουν κατάλληλη γνώση σχετικά με τις «φυλές» και το ρατσισμό, ώστε να διαμορφώνουν αντιρατσιστικές στάσεις στους μαθητές⁴¹, δ) να δημιουργούνται σχολικά εγχειρίδια, στα οποία η γλώσσα δεν θα αντανακλά σε ρατσιστικές στάσεις⁴², ε) να παρέχεται κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν θέματα

36 Taguieff, P. A. (1998), *Ο Ρατσισμός*, (μτφρ.) Γ. Σπανός, Αθήνα: Π. Τραυλός, σ.σ. 73-76

37 Kohli, R. (2008), Breaking the Cycle of Racism in the Classroom: Critical Race Reflections from Future Teachers of Color. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), p.p. 177-188, p. 184

38 Perez Huber, L., Johnson, R., & Kohli, R. (2006), Naming racism: A conceptual look at racism in U.S. schools. *Chicana/o-Latina/o Law Review*, 26, p.p. 183-206, p.p. 200-201

39 Νικολάου, Γ. (2010), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές* (7^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 234

40 Perez Huber, L., Johnson, R., & Kohli, R. (2006), Naming racism: A conceptual look at racism in U.S. schools. *Chicana/o-Latina/o Law Review*, 26, p.p. 183-206, p. 199

41 Bryan, A. (2012), "You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist": Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), p.p. 599-629, p. 622

42 Γκότοβος, Α. Ε. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε., σ. 107

ρατσισμού⁴³, στ) να αναπτύσσονται ευνοϊκές ρυθμίσεις για τα παιδιά των μεταναστών, όπως π.χ. εισαγωγή της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας⁴⁴.

Πέρα όμως από τα μέτρα που μπορεί να πάρει η Πολιτεία κατά του ρατσισμού στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός μπορεί και αυτός μέσα από κατάλληλες πρακτικές να εξαλείψει στερεοτυπικές αντιλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση ωστόσο, είναι να αποδεσμευτεί και ο ίδιος από στερεότυπα και προκαταλήψεις⁴⁵. Προκειμένου να εξαλείψει ο εκπαιδευτικός στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών, είναι απαραίτητο να αναφέρεται σε θέματα ρατσισμού. Το να μην αναφέρονται οι ενήλικες σε ζητήματα ρατσισμού, με την πεποίθηση ότι τα παιδιά δεν θα τα παρατηρήσουν είναι λάθος⁴⁶. αντίθετα τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν γνώσεις πάνω στο θέμα «ρατσισμός»⁴⁷.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλες πρακτικές αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια πρακτική είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να σκέφτονται «αντι-στερεοτυπικά», κάτι που όπως φαίνεται, περιορίζει τη στερεοτυπική σκέψη⁴⁸. Ακόμα, σκόπιμο θεωρείται να μάθουν τα παιδιά να μην κάνουν ρατσιστικά σχόλια και να χρησιμοποιούν κατάλληλα τη γλώσσα. Καλή πρακτική λοιπόν είναι να γράφουν τα παιδιά συνθήματα κατά του ρατσισμού, τα οποία μπορούν να κοινοποιούν στην τάξη, αλλά και να κατανοήσουν μέσα από συζήτηση γιατί κάποια λόγια είναι «βίαια». Μία άλλη πρακτική είναι να θεσπίσει ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές κανόνες επικοινωνίας, τους οποίους πρέπει να τηρούν οι μαθητές. Επιπλέον, κάθε φορά που εκδηλώνεται μια ρατσιστική συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να τη διακόπτει, να ζητάει από το μαθητή ή τους μαθητές τους λόγους αυτής της συμπεριφοράς και να εξηγεί γιατί η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι σωστή ή ακόμα να επικροτεί συμπεριφορές που στρέφονται κατά του ρατσισμού⁴⁹.

Επιπρόσθετα, σε ένα πλαίσιο καταπολέμησης του ρατσισμού στο σχολείο, μοντέλα ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν έμπρακτα να λειτουργούν μαζί με το διαφορετικό «Άλλον» στα πλαίσια μιας ομάδας. Παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, δηλαδή, αναγκάζονται να βρεθούν σε μια περίπτωση, όπου η λύση ενός προβλήματος απαιτεί συνεργασία, κάτι που οδηγεί, όπως διαπιστώνεται, σε ποικίλα θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που εργάζονται συνεργατικά μεταβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις αρχικές προκαταλήψεις, που είχε ο ένας για τον άλλον, ενώ παράλληλα με αυτόν τον τρόπο,

43 Derman-Sparks, L., Higa, C. T., & Sparks, B. Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops. Στο: http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenracism_english.pdf (προσπελάστηκε στις 02/05/2013), p. 19

44 Carlile, A. (2012), An ethnography of permanent exclusion from school: revealing and untangling the threads of institutionalised racism. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), p.p. 175-194, p. 176, p. 192

45 Wolfe, C. T., & Spencer, S. J. (1996), Stereotypes and Prejudice: Their Overt and Subtle Influence in the Classroom. *American Behavioral Scientist*, 40, p.p. 176-185, p. 181

46 Derman-Sparks, L., Higa, C. T., & Sparks, B. Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops. Στο: http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenracism_english.pdf (προσπελάστηκε στις 02/05/2013), p. 19

47 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 180

48 Gocłowska, M. A., & Crisp, R. J. (2013), On counter-stereotypes and creative cognition: When interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 8, p.p. 72-79, p. 72

49 Willoughby, B. (2012), *Speak up at school: How to Respond to Everyday Prejudice, Bias and Stereotypes. A Guide for Teachers*. Southern Poverty Law Center, p.p. 12-23

τονώνεται η αυτοπεποίθηση του περιθωριοποιημένου μαθητή, αυξάνεται η συναισθηματική του ασφάλεια, αναπτύσσονται οι κοινωνικές του δεξιότητες και τα κίνητρα για μάθηση⁵⁰.

Τα μέτρα που μπορεί να ληφθούν και οι πρακτικές που μπορεί να αξιοποιηθούν για την εφαρμογή της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αντανακλούν σε μεθόδους πολυπολιτισμικής σκέψης και πράξης. Αντανακλούν ειδικότερα, σε μια διαφορετική θεώρηση της εκπαίδευσης, που βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές: α) εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση του διαφορετικού «Άλλου», β) εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση σε όσους καταπιέζονται και απορρίπτονται, γ) εκπαίδευση με στόχο τον πολυπολιτισμικό σεβασμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, ε) εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή ρατσισμού⁵¹.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι σήμερα η ελληνική κοινωνία, οι επιστήμες της Αγωγής καλούνται να παίξουν ένα ρόλο που να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες. Η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν ορισμένοι μαθητές, αλλά και η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, όπως και σε όλες τις δομές της κοινωνίας, επιδεικνύουν, δηλαδή, την ανάγκη ανάπτυξης μιας αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Έτσι, οι επιστήμες της Αγωγής οφείλουν να επικεντρωθούν στην άμβλυνση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, καθώς επίσης και στην κοινωνική συμβίωση με βάση την αναγνώριση του «Άλλου» και τον αλληλοσεβασμό.

Μέσω της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, τα παιδιά μπορούν να απαλλαγούν από ρατσιστικά πρότυπα και να μάθουν να ζουν μαζί με τους άλλους, αποδεχόμενα και σεβόμενα τη διαφορετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η αντιρατσιστική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός «Σχολείου για Όλους», μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτύξει ισόρροπα την προσωπικότητά του κάθε παιδί ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές του διαφορές. Σε αυτό το πλαίσιο, η καταπολέμηση του ρατσισμού στο σχολείο είναι απαραίτητη συνθήκη για την επιτυχή ένταξη κάθε παιδιού στο σχολικό και κατ' επέκταση και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συμπερασματικά, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων εκ μέρους της Πολιτείας αλλά και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να περιοριστούν φαινόμενα ρατσισμού στο σχολείο και στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αζίζι – Καλατζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996), *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

50 Νικολάου, Γ. (2010), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές* (7^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 320-322

51 Αζίζι – Καλατζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996), *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ.σ. 6-7

- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991), *Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι διαφορούμενες ταυτότητες*, (μτφρ.) Α. Ελεφάντης & Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Ο Πολίτης
- Γκότοβος, Α. Ε. (1996), *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2010), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές* (7^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000), *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Taguieff, P. A. (1998), *Ο Ρατσισμός*, (μτφρ.) Γ. Σπανός. Αθήνα: Π. Τραυλός
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης* (στ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

- Barrett, J., & Richardson, F. (2003), *Impact! Civic, Social and Political Education for junior certificate*. Dublin: Gill and Macmillan
- Bryan, A. (2012), "You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist": Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), p.p. 599-629
- Carlile, A. (2012), An ethnography of permanent exclusion from school: revealing and untangling the threads of institutionalised racism. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), p.p. 175-194
- Gocłowska, M. A., & Crisp, R. J. (2013), On counter-stereotypes and creative cognition: When interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 8, p.p. 72-79
- Kohli, R. (2008), Breaking the Cycle of Racism in the Classroom: Critical Race Reflections from Future Teachers of Color. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), p.p. 177-188
- Memmi, A. (1987), *Rassismus*. Frankfurt am Main: Athenäum
- Mullard, C. (1991), Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule. In: P. Essed & C. Mullard (Eds.), *Antirassistische Erziehung: Grundlagen und Ueberlegungen fuer eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg, p.p. 45-55
- Perez Huber, L., Johnson, R., & Kohli, R. (2006), Naming racism: A conceptual look at racism in U.S. schools. *Chicana/o-Latina/o Law Review*, 26, p.p. 183-206
- Solórzano, D., Allen, W. R., & Carroll, G. (2002), Keeping race in place: Racial microaggressions and campus racial climate at the University of California, Berkeley. *Chicana/o-Latina/o Law Review*, 23(15), p.p. 15-112
- Stevens, P. A. J. (2009), Pupils' Perspectives on Racism and Differential Treatment by Teachers: On "Stragglers", the "Ill" and Being "Deviant". *British Educational Research Journal*, 35(3), p.p. 413-430
- Willoughby, B. (2012), *Speak up at school: How to Respond to Everyday Prejudice, Bias*

and Stereotypes. *A Guide for Teachers*. Southern Poverty Law Center
Wolfe, C. T., & Spencer, S. J. (1996), Stereotypes and Prejudice: Their Overt and Subtle
Influence in the Classroom. *American Behavioral Scientist*, 40, p.p. 176-185

Ιστοσελίδες

- Derman-Sparks, L., Higa, C. T., & Sparks, B. Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops. Στο: http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenraceracism_english.pdf (προσπελάστηκε στις 02/05/2013)
- Γκόβαρης, Χ., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/EpimorfOdigosTsigganopaides-kefalaio2.pdf (προσπελάστηκε στις 26/04/2010)

Βιογραφικά σημειώματα

Η **Αικατερίνη Παπασπύρου** είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην κατεύθυνση «ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης «Διλήμματα και προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση», με θέμα εισήγησης: «Τα παιδιά με αναπηρία στο νέο πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Νηπιαγωγείο» και έχει λάβει μέρος σε σεμινάρια, ημερίδες, διαλέξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής.

Ο **Γεώργιος Νικολάου** γεννήθηκε το 1964 στην Πτολεμαΐδα. Πήρε το πτυχίο του δασκάλου το 1983 από τη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και συνέχισε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Λυών. Υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει διδάξει σε Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Γαλλία και έχει διατελέσει Πάρεδρος επί θετεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000–01). Σήμερα υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων και εισηγήσεων σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο: Ο Διαπολιτισμικός ρόλος των Νηπιαγωγών

Τάσση Χριστίνα - Νικολάου Γεώργιος

Περίληψη

Η σημερινή πραγματικότητα δείχνει ότι τα περισσότερα Νηπιαγωγεία είναι πολυπολιτισμικά εφόσον διαβιώνουν και εκπαιδεύονται στη χώρα μας παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η νέα πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων θα πρέπει να συμβαδίζουν με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του/της Νηπιαγωγού ως φορέα αλλαγής δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών αλλά και στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να οργανώνουν τη γνώση μέσα σ' ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η εφαρμογή μεθόδων αγωγής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Summary

The current situation shows that most Kindergartens are multicultural where children of different cultural origin live and study in our country. The issues of intercultural education and the new reality of multicultural classes should conform to the redefinition of the role of modern education. As a Kindergarten teacher's role as a vector of change should not be limited to the transmission of knowledge and information but also to enhance children's ability to collaborate, interact and organize their knowledge within a multicultural context. In order to achieve this, is necessary the adoption methods of teaching with intercultural orientation.

1. Εισαγωγή

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί τον προνομιακό χώρο για την ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας και της προετοιμασίας των διαφόρων ομάδων για την μετέπειτα ζωή τους. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας και επισημαίνεται η σπουδαιότητά τους στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτισμικές αξίες και συμπεριφορές. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό ευέλικτων μεθόδων εργασίας από τον/την Νηπιαγωγό οι οποίες προωθούν μεταξύ άλλων την επιθυμητή προαναφερόμενη επικοινωνία. Τέλος, προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Ο όρος «Διαπολιτισμικότητα»

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συχνά συνδυάζεται με την

παρουσία και την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της χώρας μας. Η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της ετερότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την πολιτική της αφομοίωσης, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Η αφομοιωτική πολιτική δεν αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα ως πιθανή κατάσταση μέσα στην κοινωνία αλλά αποσκοπεί στην ομογενοποίηση του συστήματος. Σύμφωνα με τον πολιτισμικό σχετικισμό αναγνωρίζεται η αξία του κάθε πολιτισμού και γι' αυτό μέλημα του κράτους είναι η εξασφάλιση εκείνου του ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η συνοχή και η ενότητά του. Αντίθετα, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων επιχειρείται η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων που υπάρχουν σε κάθε κράτος. Η διαπολιτισμικότητα αποδέχεται την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση η οποία μάλιστα, πρέπει να διαχειριστεί όχι μόνο σε σχολικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κοινωνικό, κρατικό, οικονομικό. Ειδικά, στο χώρο της εκπαίδευσης, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από την αποδοχή του διαφορετικού, την ανεκτικότητα, το σεβασμό της εθνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση. Η διαπολιτισμικότητα πρέπει να αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα ανεξάρτητα με το αν φοιτούν σε αυτό μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού μας¹.

2.2.Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Ο Helmut Essinger προσεγγίζει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις τέσσερις βασικές αρχές της:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει ότι το άτομο κατανοεί τους άλλους και βλέπει τα προβλήματα υπό το δικό τους πρίσμα και καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς που βρίσκονται γύρω του.
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Το άτομο καλείται να οικοδομήσει συλλογική συνείδηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών αλλά και να παραμερίζει τις ανισότητες στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς το οποίο συνάμα αποτελεί και μια πρόκληση συμμετοχής στον δικό μας πολιτισμό.
- Εκπαίδευση εναντίον του ρατσιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει ότι το άτομο προσπαθεί να εξαλείψει εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για την διευκόλυνση της επικοινωνίας των διαφορετικών λαών μεταξύ τους².

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην εξάλειψη των προκαταλήψεων, των ανισοτήτων και του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης μέσα από την ευαισθητοποίηση

1 Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο: repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf (προσπελάστηκε στις 05/05/2013)

2 Μάρκου, Γ. (1996), *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επimόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επimόρφωσης, σ. 27

και την κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Αποδεικνύει ότι, παρά τις διαφορές που φαίνεται να διακρίνουν τις πολιτισμικές ομάδες, υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ των ομάδων που συνθέτουν την κοινωνία. Τέλος, ενθαρρύνει τις θετικές ανταλλαγές μεταξύ πολιτιστικών ομάδων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεγγύης και όχι σε σχέσεις κυριαρχίας, συγκρούσεων, απόρριψης και του κοινωνικού αποκλεισμού³. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννά τον διάλογο μεταξύ των πολιτισμών και προωθεί τη διαπολιτισμική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, χωρίς να αρνείται ειδικές πολιτισμικές ταυτότητες⁴.

Η διαφορετικότητα στο σχολείο δε συνιστά αποκλειστικό χαρακτηριστικό των «ξένων» παιδιών. Η ανομοιογένεια που διακρίνει τις σχολικές αίθουσες περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των ατόμων, οι διαφορετικές γλώσσες που φέρουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, το φύλο, οι διαφορετικές επικοινωνιακές, συναισθηματικές αντιδράσεις, ο ατομικός ρυθμός μάθησης κάθε παιδιού και οι μαθησιακές του ανάγκες αλλά και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στη συνάντηση πολλών πολιτισμών αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός⁵.

2.3.Ο όρος «Επικοινωνία»

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία κατά την οποία πομπός και δέκτης δημιουργούν, ανταλλάσσουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, αξιοποιούν σύμβολα, σήματα, πληροφορίες και μηνύματα. Ο τρόπος που επικοινωνούν τα άτομα ονομάζεται συμπεριφορά και πραγματοποιείται με λεκτικούς και μη τρόπους. Στις μη λεκτικές συμπεριφορές επικοινωνίας συγκαταλέγονται οι ενέργειες, τα χαρακτηριστικά της φωνής, οι κινήσεις του σώματος, όπως η επαφή με τα μάτια, η έκφραση των ματιών, η στάση σώματος. Το νόημα της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι διφορούμενο επειδή η ίδια συμπεριφορά μπορεί να αντιπροσωπεύει ποικίλα μηνύματα ειδικά στην περίπτωση των ατόμων με πολιτισμικές διαφορές. Η κατανόηση και η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας⁶.

2.4.Ο όρος «Διαπολιτισμική Επικοινωνία»

Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία «είναι η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Μ. Μ. Ε. Περιλαμβάνει λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων»⁷.

3 Portera, A. (2008), *Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects*, *Intercultural education* 19(6), p.p. 483

4 Baraldi, C. (2012), *Intercultural education and communication in second language interactions*, *Intercultural Education*, 23(4), p.p. 300

5 Ανδρούτσου, Α. (2000), *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο: Α. Βαφέα (συντονισμός), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 17

6 Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 214-216

7 Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 217

3. Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον

Σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, όπως και σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η συνάντηση των διαφορετικών πληθυσμών συνοδεύεται από παρεξηγήσεις, συγκρούσεις και διενέξεις. Την κατάσταση αυτή ενισχύει η έξαρση του εθνικισμού ως απάντηση στην αποεθνικοποίηση των Εθνών-Κρατών, δημιουργώντας προβλήματα στη συνεργασία και στην επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ζητούμενο είναι η διασφάλιση της διαπολιτισμικής πορείας ως διαδικασίας για την ανάπτυξη του διαλόγου και την δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών ανεξαρτήτως της προέλευσής τους⁸. Η διαπολιτισμική πορεία είναι μια σειρά βημάτων που εδράζονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές αρχές, ωστόσο έχουν σαφώς πρακτικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα:

- Η γνωριμία μας με τον «Άλλο» και η γνώση του πολιτισμού του αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία προκύπτουν από την άγνοια για τον «Άλλο», τον οποίο εξαιτίας ακριβώς αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε συχνά με αυθαίρετο τρόπο. Ενώ το στερεότυπο είναι η απεικόνιση του άλλου, με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι του άλλου. Έπειτα από ουσιαστική γνωριμία μας με τον «Άλλο», με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται, είναι δυνατό να διαμορφώνουμε περισσότερο αξιόπιστες, προσωπικές απόψεις για το άτομο του, αποδυναμώνοντας έτσι το ρόλο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.
- Η οικοδόμηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι ακόμη ένα ζητούμενο στην διαπολιτισμική πορεία. Όμως, η γνωριμία με τον «Άλλο» δεν λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής αλλά μπορεί να υπάρξει και απόρριψη όταν, έπειτα από την ουσιαστική γνωριμία μας διαπιστώνουμε ότι η αρχική εκτίμηση δεν επιβεβαιώνεται. Η διαπολιτισμική πορεία δεν επιδιώκει να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό «Άλλο». Ωστόσο, δεν δέχεται την *a priori* απόρριψη του.
- Η γνωριμία και η εμπιστοσύνη μεταξύ «πομπού» και «δέκτη» διευκολύνει την επικοινωνία, αφού η μεταφορά του μηνύματος από τον πομπό υφίσταται λιγότερες αλλοιώσεις από τα «φίλτρα» που επηρεάζουν τους αντιληπτικούς μηχανισμούς του δέκτη. Συχνά αυτά τα φίλτρα βασίζονται στη στερεοτυπική σκέψη. Λογικό είναι και η απόκριση (feedback) του δέκτη να αντιστοιχεί σ' αυτό που τελικά κατάλαβε και όχι πάντα στο πραγματικό νόημα του αρχικού μηνύματος. Όσο λιγότερες αλλοιώσεις υφίσταται το μήνυμα, τόσο περισσότερο στέρεη καταλήγει να είναι η επικοινωνία, πράγμα που είναι τελικά το ζητούμενο, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε κάθε έκφραση της κοινωνικής μας ζωής.
- Το επόμενο στάδιο, που είναι και ο τελικός σκοπός αυτής της «διαπολιτισμικής πορείας» είναι η δυνατότητα για συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες. Η συνεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα επιθυμητή στη σφαίρα του «δημόσιου» γιατί στη σφαίρα του

8 Νικολάου, Γ. (2003), Γνώσεις, αξίες, δεξιότητες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Ε. Κουτσοβάνου, Γ. Βαγιανός, Α. Παπαϊωάννου, Ι. Β. Γαληνέας, Β. Π. Παπαδοπούλου, Μ. Α. Παπά (επίμ.) (2003), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (Αθήνα 28-29-30 Μαρτίου 2003). Αθήνα, σ.σ. 144-145

«ιδιωτικού», ο καθένας μπορεί να επιλέξει τη ζωή του σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις παραδόσεις του πολιτισμού του, με την προϋπόθεση όμως, ότι αυτές οι ιδιαιτερότητες και παραδόσεις να μην είναι συγκρουσιακά ασύμβατες με τον κυρίαρχο πολιτισμό⁹.

Αυτή η επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες βασισμένες σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα¹⁰. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του πολυγλωσσικού γραμματισμού ως απαραίτητου παράγοντα για τη διαμόρφωσης της ικανότητας του ατόμου να διαχειρίζεται την πολιτισμική πολυμορφία που βιώνει. Ο πολυγλωσσικός γραμματισμός αποτελεί το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο, καλλιεργείται η κατανόηση των εννοιών του πολιτισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την ανάδειξη του σεβασμού των ατομικών αρχών και της εθνικής ταυτότητας, γενικότερα της αποδοχής της διαφορετικότητας και της κατανόησης του «Άλλου»¹¹.

Απαραίτητη προϋπόθεση για μια γνήσια επικοινωνιακή σχέση, είναι μεταξύ άλλων: α) η προσπάθεια κατανόησης του προσωπικού κόσμου του μαθητή (empathy), β) η ζεστασιά, γ) η άνευ όρων θετική αναγνώριση και αποδοχή του και δ) η ενεργητική παρουσία και προσεκτική ακρόασή του¹². Η επικοινωνία αποκτά μια ξεχωριστή σημασία, αφού μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της έντασης και των συγκρούσεων που προκύπτουν από τη συνάντηση ανθρώπων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με τον Hohmann, η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί: α) στη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, β) στον παραγκωνισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, γ) στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Το διεπιστημονικό πεδίο της «Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας» επιδιώκει να αναπτύξει στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ικανότητες ώστε, να διαχειριστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης, αναζητώντας ομοιότητες που ενώνουν. Επίσης, επιχειρείται να εξαλειφθούν τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης που δυστυχώς, μεταφέρονται μέσα στην εκπαίδευση, αλλά και ο πολιτισμικός ρατσισμός που παρεμποδίζει την επικοινωνία, αφού διαμεσολαβεί η αξιολογική κρίση για «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς¹³. Ο Bennett επισημαίνει ότι οι περισσότεροι μελετητές συγκλίνουν στο ότι

9 Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 209-212

10 Hiller, G. G., Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education* 20(4), 113–124 in Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22(6), 455

11 Καγκά, Ε., *Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη*. Στο: http://www.diaapolis.auth.gr/diaapolis_files/draisi9/ypodraisi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC_%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.pdf (προσπελάστηκε στις 05/05/2013)

12 Χατζηρήστου, Χ. (2008), *Πρόγραμμα Προαγωγής της ψυχικής υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ. 60-63

13 Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 218-220

η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει «ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα»¹⁴.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών αρχίζουν να παρατηρούν τις διαφορές μεταξύ γλώσσας, φύλου και φυλής, αντιλαμβάνονται διαφορές στο χρώμα δέρματος και αναμφίβολα επηρεάζονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο και από μεροληπτικές αντιλήψεις¹⁵. Έχει διαπιστωθεί δηλαδή ότι, οι μαθητές από την πολύ μικρή τους ηλικία έρχονται στο σχολείο με δομημένα στερεότυπα που καταδυναστεύουν τη συμπεριφορά τους, η οποία μάλιστα ανατροφοδοτείται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Γίνεται κατανοητό ότι, όσο νωρίτερα έρθει το παιδί σε επαφή με συνομηλίκους του διαφορετικής πολιτισμικής, εθνοτικής, ταξικής, θρησκευτικής προέλευσης τόσο πιο εύκολα θα αποδεχτεί τη διαφορετικότητα ως μια φυσιολογική κατάσταση¹⁶.

4. Η Παιδαγωγική Εργασία ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή σχολική ένταξη των αλλοδαπών παιδιών

Προκειμένου το Νηπιαγωγείο να μετατραπεί σε έναν χώρο ένταξης των αλλοδαπών παιδιών, χρειάζεται να εγκαταλείψει τα παραδοσιακά μονοδιάστατα μοντέλα παιδαγωγικής εργασίας. Χρειάζεται ο/η Νηπιαγωγός κατά το σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας να λαμβάνει υπόψη τις προϋποθέσεις μάθησης, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις αδυναμίες κάθε παιδιού. Εξάλλου, η «εντολή εκπαίδευσης» του Νηπιαγωγείου πραγματοποιείται μέσω της ολόπλευρης προαγωγής της ικανότητας των παιδιών για διαπραγμάτευση, μόρφωση, απόδοση, μάθηση¹⁷. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι μια διδακτική που έχει ως αφετηρία το παιδί. Η Διαπολιτισμική Διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια¹⁸.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ένα μοντέλο παιδαγωγικής εργασίας που διασφαλίζει μεβιωματικό-επικοινωνιακό τρόπο τη συμμετοχική δράση όλων των νηπίων είναι το σχέδιο προγράμματος διδασκαλίας. Το (project) επιδιώκει μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης να βοηθήσει τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και τη διαφορετική ιστορία ζωής, να γίνουν ικανά να αντιπαρατίθενται αυτόνομα στην καθημερινότητά τους, ώστε να κατανοούν καλύτερα το προσωπικό, πολιτιστικό και οικολογικό τους περιβάλλον. Ο/Η Νηπιαγωγός λαμβάνει υπόψη αυτό που απασχολεί και ανησυχεί τα παιδιά και με αυτόν τον τρόπο οργανώνεται η καθημερινή παιδαγωγική

14 Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In: *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, (Ed. V. Savicki), p. 13–31. Sterling, VA: Stylus in Perry, B. L., & Southwel, L. (2011), *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, *Intercultural Education*, 22(6), p.p. 455

15 Derman- Sparks, L. (2005), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά Εργαλεία*, (μτφρ.) Α. Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη, Αθήνα: Σχεδία, σ.σ. 15

16 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 218-220

17 Πανταζής, Σ. (2003), *Η Παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο: Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 49

18 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 217-222, 237

εργασία¹⁹. Τα παιδιά μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως εικαστικές, θεατρικές, μουσικές, οπτικοακουστικές ενταγμένες στα σχέδια εργασίας τους δίνεται η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους. Δηλαδή, η έκφραση των βιωμάτων, η επικοινωνία και η συνεργασία επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την τέχνη, η οποία καταργεί τους λογοκριτικούς μηχανισμούς της λογικής και καθιστά δυνατή την ανάλυση θεμάτων ταμπού²⁰.

Μέσα από την ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση δεν αναφερόμαστε μόνο στις οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και στο συνεργατικό παιχνίδι μεταξύ των παιδιών. Ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης περιλαμβάνει διαθεματικές δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν σε διάφορες επιστημονικές περιοχές, όπως στην κοινωνική και πολιτική αγωγή, στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και στο περιβάλλον, στην αισθητική αγωγή²¹. Έχει παρατηρηθεί ότι είναι σημαντικό να παρεμβαίνει ο/η Νηπιαγωγός στις ομαδικές δραστηριότητες διότι χωρίς αυτή την παρέμβαση δημιουργούνται στερεοτυπικές σχέσεις. Γι' αυτόν τον λόγο, ο/η Νηπιαγωγός καλείται να ενθαρρύνει τη δημιουργία μικτών ομάδων μέσω της δικής του/της συμμετοχής ή και της λεκτικής καθοδήγησης του παιχνιδιού και να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται ευκολότερα αισθήματα αποδοχής και στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν αποκλειστεί από το παιχνίδι. Τα ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα κινούνται σε τρεις άξονες: στις «ομαδικές ανταμοιβές», στην «ατομική υπευθυνότητα» και στις «ισότητα στις ευκαιρίες για επιτυχία». Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν κάτι ομαδικά και κάθε μέλος της ομάδας βοηθά το άλλο προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους²².

Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν την «ώρα του κύκλου» προκειμένου τα νήπια να αποκτήσουν μια αίσθηση της ταυτότητας της ομάδας και να εξοικειωθούν με τους διαφορετικούς πολιτισμούς²³. Στην ώρα του κύκλου συζήτησης με την ομάδα, είναι χρήσιμο να διαβάζονται από τον/ την Νηπιαγωγό βιβλία που να δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητα, στο φύλο, στη φυλή, στην εθνότητα ή και στις σωματικές ικανότητες. Επίσης, μπορεί να γίνει λόγος και για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των οικογενειών των παιδιών και για τους τρόπους που εκδηλώνουν την πίστη τους, όπως, στην εκκλησία, στη συναγωγή, στο τζαμί ή μπορεί να γίνει ακόμη λόγος για τον τρόπο που κάθε εθνοτική ομάδα τιμά τις γιορτές του τόπου τους²⁴. Η συνεργατική μάθηση ενισχύει τη θετική αυτοεικόνα των μαθητών, αναπτύσσει αμοιβαίο ενδιαφέρον και ενδυναμώνει τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, ενισχύει την κοινωνική ευαισθησία των παιδιών και τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα

19 Πανταζής, Σ. (2003), *Η Παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο: Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 65-69

20 Ανδρούτσου, Α. (2000), *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο: Α. Βαφέα (συντονισμός), *Το πολύχρωμο σχολείο: Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 26

21 Αυγητίδου, Σ. (2008), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 17-30

22 Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 284-285

23 Dixon, G., & Fraser, S. (1986). Teaching preschoolers in a multicultural classroom. *Childhood Education*, 62(4), p.p. 273-275

24 Derman- Sparks, L. (2005), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά Εργαλεία*, (μτφρ.) Α. Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη, Αθήνα: Σχέδια, σ.σ. 61,123

διαπραγμάτευσης, ακρόασης, ενώ αποθαρρύνει την «κοινωνική προτίμηση» μεταξύ τους και προωθεί τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Όπου κρίνεται αναγκαίο εφαρμόζεται και η εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά με «μέτρο» προκειμένου να μη διαταραχθούν οι σχέσεις αλλοδαπών και γηγενών παιδιών²⁵.

Αναφορικά με την παιγνιώδη μάθηση θεωρείται ότι είναι το ανώτερο επίπεδο μάθησης και συχνά την χαρακτηρίζουν ως τον «υψηλότερο βαθμό» της αφομοιωτικής ικανότητας. Το παιχνίδι λειτουργεί ως «μυστικός παιδαγωγός» μέσα από το οποίο τίθενται σε λειτουργία όλες οι ικανότητες και τα talenta του παιδιού που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση. Το Νηπιαγωγείο προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες εμπειρίες στο πλαίσιο του ομαδικού παιχνιδιού και στα πλαίσια της συνεργασίας με τους συνομηλίκους. Κάθε παιδί που συμμετέχει στην ομάδα έχει διαφορετική καταγωγή και μεταφέρει στο Νηπιαγωγείο άλλη συμπεριφορά και άλλους τρόπους έκφρασης και διαφορετικές ιδέες²⁶. Για τα αλλοδαπά παιδιά ένα από τα βασικά προβλήματα παραμένει η μη ικανοποιητική κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας, πράγμα που δυσκολεύει την ομαλή ένταξή τους τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Το Νηπιαγωγείο δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες ένταξης καθώς θεωρείται ο κατάλληλος και ικανός χώρος, να προαγάγει ασυνείδητα, αυθόρμητα και δίχως πίεση με τη μορφή παιχνιδιού και μέσω συναισθηματικών εμπειριών την εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, φροντίζοντας έτσι να αναπτύξει μια υγιή σχέση μάθησης στη σχολική πραγματικότητα²⁷.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση για την ανανέωση του τρόπου εργασίας στο Νηπιαγωγείο είναι η ενασχόληση των παιδιών με το θέατρο, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με θεατρικά και ακουστικά ερεθίσματα και συχνά μαγεύονται με τα χρώματα, τους ήχους, τις εικόνες που ζωντανεύουν τη φαντασία τους. Το θέατρο από τα παιδιά αποτελεί μια προσέγγιση προοδευτικής και απελευθερωτικής σκέψης που αφορά τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων και των ομάδων ειδικού ενδιαφέροντος με σκοπό την αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών στον λόγο και στην έκφραση. Τα παιδιά μπορούν μέσα από την ομαδική θεατρική τους ενασχόληση να εκφραστούν όχι μόνο λεκτικά αλλά και μέσα από συμπεριφορές, χαμόγελα, τρόπους, κινήσεις, σιωπές²⁸. Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το θεατρικό παιχνίδι είναι σε θέση να λύσει τα προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών, μέσα από διάφορες τεχνικές. Η οργάνωση της γωνιάς ελεύθερης θεατρικής έκφρασης δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να υποδυθούν ποικίλους ρόλους, επαγγέλματα, να πειραματιστούν με διάφορα ρούχα για άντρες και γυναίκες, εξαρτήματα, αντικείμενα, εργαλεία κουζίνας που αντανακλούν μια ποικιλία πολιτισμών. Η χρήση της κούλας του εμπορίου με χαρακτηριστικά όπως διαφορετικές αποχρώσεις δέρματος, υφή μαλλιών μπορεί να συμβάλει στην αποδοχή της ετερότητας²⁹. Προτείνεται ακόμη, να δίνεται έμφαση στη «γλώσσα του σώματος» διότι η κίνηση

25 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 294

26 Πανταζής, Σ. (2004), *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου: Ερευνητική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 19, 71

27 Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 29-32, 46-47

28 Beauchamp, H. (1998), *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*, (μτφρ.) Ε. Πανίτσκα, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σ.σ. 11, 21, 15-37

29 Derman- Sparks, L. (2005), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά Εργαλεία*, (μτφρ.) Α. Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη, Αθήνα: Σχέδια, σ.σ. 38-42

είναι στη φύση του μικρού παιδιού. Μέσα δηλαδή από ασκήσεις σωματικής έκφρασης και κίνησης τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από έναν κινητικό κώδικα που επιλέγουν τα ίδια. Ακόμη, μπορούν να προτείνουν αυτοσχέδιες δραστηριότητες έτσι ώστε να ανακαλύψουν νέες εμπειρίες και να «παίζουν» με αυτές. Επιπλέον, ο ρυθμός και η μουσική παίζουν σημαντικό ρόλο. Η επιλογή των μουσικών ρυθμών θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την κυρίαρχη κουλτούρα όσο και ήχους από τις κουλτούρες των μειονοτήτων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Οι ευκαιρίες για επαφή με τη μουσική περιλαμβάνουν διάφορες ενασχολήσεις όπως, δραστηριότητες κίνησης και χορού, ή τραγούδι³⁰. Προκειμένου, οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το νέο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, τα μέτρα αγωγής του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να απευθύνονται στη ζωή και στο κοινωνικό περιβάλλον των αλλοδαπών παιδιών, δηλαδή στην εμπλοκή καταστάσεων από τη ζωή των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του Νηπιαγωγείου³¹.

5. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Αναμφίβολα, η ελληνική πολιτεία υποστήριξε για πολλά χρόνια την ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και της αφομοίωσης του διαφορετικού³². Παρά την ψήφιση του νόμου 2413/96 για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στα ελληνικά σχολεία δεν εξασφαλίστηκε μια ισορροπία μεταξύ της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και της προώθησης της ποικιλομορφίας στα ελληνικά δημόσια σχολεία με κατάλληλες πρακτικές που θα απευθυνόταν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με σκοπό τη διατήρηση του μορφωτικού κεφαλαίου γηγενών και αλλοδαπών παιδιών³³. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά στο σχολείο, το Νηπιαγωγείο αποκτά βαρύνουσα σημασία για την αγωγή και εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Προκειμένου η εκπαίδευση αλλοδαπών και γηγενών παιδιών να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα παρακάτω:

- Στην εκπαίδευση και κατάρτιση των Νηπιαγωγών μέσα από υποχρεωτικά σεμινάρια προκειμένου να εξοικειωθούν με την οργάνωση της παιδαγωγικής εργασίας ανάμεσα σε γηγενή και αλλοδαπά νήπια. Αναγκαία θεωρείται και η συστηματική υποστήριξη και ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Σε Αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας που να προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά³⁴.
- Στην εξασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας του μαθητή και της υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους.
- Στην αξιοποίηση των εθνικών εορτών για τη διδασκαλία της πολιτισμικής

30 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 237-246

31 Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 82-83

32 Paleologou, N., & Evangelou, O. (Ed.) (2003), *Intercultural pedagogy: Educational, teaching and psychological approaches*, Athens, Atrapos. Στο Paleologou, N. (2004), *Intercultural education and practice in Greece: Needs for bilingual intercultural programmes*, *Intercultural Education*, 15(3), p.p. 322

33 Palaiologou, N., & Faas, D. (2012), How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), p.p. 581-582

34 Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 46, 53, 119

ποικιλομορφίας ως αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος.

- Στην παραγωγή κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού με βιβλία απαλλαγμένα από γεγονότα που ενισχύουν τη στερεοτυπική σκέψη των παιδιών, δεδομένου ότι τα βιβλία αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή των μικρών παιδιών.
- Στη διαρρύθμιση του σχολικού χώρου και στη διακόσμηση της σχολικής αίθουσας με έργα τέχνης που απεικονίζουν γυναίκες και άνδρες διαφορετικής εθνοτικής και φυλετικής καταγωγής³⁵.
- Στη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στην παιδαγωγική εργασία του Νηπιαγωγείου ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική παιδαγωγική εργασία.
- Στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και άλλων εποπτικών μέσων στη διδασκαλία³⁶.
- Στην οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών, η ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες καταλήγει ανάλογα με τους προσωπικούς στόχους καθενός, στην απόκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, στην γλωσσική ανάπτυξη και στην ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια ή και στο συνδυασμό τους³⁷.
- Στην προώθηση του θεσμού του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου³⁸.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ότι λειτουργεί ως μοντέλο για την εκτίμηση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας. Μέσω μιας κατάλληλης εκπαίδευσης τα παιδιά μπορεί να αποκτήσουν μεγαλύτερη συνείδηση του πολιτισμού τους και παράλληλα να εκτιμήσουν τους υπόλοιπους πολιτισμούς που υπάρχουν γύρω τους. Παιδιά και εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από μια διαλογική σχέση να εξοικειωθούν με διαφορετικές ιδέες και τρόπους σκέψης³⁹.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούτσου, Α. Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Βαφέα, Α. (συντονισμός) (2000), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος
- Αυγητίδου, Σ. (2008), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg
- Beauchamp, H. (1998), *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο*, (μτφρ.) Ε. Πανίτσκα. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός
- Derman- Sparks, L. (2005), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά Εργαλεία*, (μτφρ.) Α. Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη. Αθήνα: Σχεδία

35 Derman- Sparks, L. (2005), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά Εργαλεία*, (μτφρ.) Α. Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη, Αθήνα: Σχεδία, σ.σ. 39, 109, 119

36 Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 48, 119

37 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 295

38 Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 48

39 Tiedt, L. P. & Tiedt, M. I. (2006), *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, (μτφρ.) Τ. Πλυτά, Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 77, 119

- Μάρκου, Γ. (1996), *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2003), «Γνώσεις, αξίες, δεξιότητες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Ε. Κουτσουνάου, Γ. Βαγιανός, Α. Παπαϊωάννου, Ι. Β. Γαληνέας, Β. Π. Παπαδοπούλου, Μ. Α. Παπά (επίμ.) (2003), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Αθήνα 28-29-30 Μαρτίου 2003). Αθήνα, σ.σ. 144-145
- Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο
- Πανταζής, Σ. (2003), *Η Παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο: Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Πανταζής, Σ. (2004), *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου: Ερευνητική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Tiedt, L. P., Tiedt, M. I. (2006), *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, (μτφρ.) Τ. Πλυτά. Αθήνα: Παπαζήση
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008), *Πρόγραμμα Προαγωγής της ψυχικής υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός

Ξενογλώσση

- Baraldi, C. (2012), Intercultural education and communication in second language interactions, *Intercultural Education*, 23(4)
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In: *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, (Ed. V. Savicki), p. 13–31. Sterling, VA: Stylus in Perry, B. L., & Southwel, L. (2011), Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22(6)
- Dixon, G. & Fraser, S. (1986), Teaching preschoolers in a multicultural classroom. *Childhood Education*, 62(4)
- Hiller, G. G., Wozniak, M. (2009), Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education* 20(4), 113–124 in Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22(6)
- Paleologou, N. & Evangelou, O. (Ed.) (2003), *Intercultural pedagogy. Educational, teaching and psychological approaches* (Athens, Atrapos) στο Paleologou, N. (2004) *Intercultural education and practice in Greece: Needs for bilingual intercultural programmes*. *Intercultural Education*, 15(3)

Palaiologou, N. & Faas, D. (2012), How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4)

Portera, A. (2008), Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6)

Ιστοσελίδες

Καγκά, Ε., Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.pdf (προσπελάστηκε στις 05/05/2013)

Νικολάου, Γ., Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf (προσπελάστηκε στις 05/05/2013)

Βιογραφικά σημειώματα

Η **Τάσση Χριστίνα** αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων το 2011. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην κατεύθυνση Ειδική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχει συμμετάσχει στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης του 2013 με Διεθνή Συμμετοχή, με τίτλο: “Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση” και με θέμα εισήγησης “Τα παιδιά με αναπηρία στο νέο πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Νηπιαγωγείο”. Έχει παρακολουθήσει συνέδρια, σεμινάρια ημερίδες, διαλέξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής.

Ο **Γιώργος Νικολάου** γεννήθηκε το 1964 στην Πτολεμαΐδα. Πήρε το πτυχίο του δασκάλου το 1983 από τη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και συνέχισε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Λυών. Υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει διδάξει σε Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Γαλλία και έχει διατελέσει Πάρεδρος επί θετεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000–01). Σήμερα υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων και εισηγήσεων σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.

Στάσεις, απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις εθνικές γιορτές του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου και ο ρόλος των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές

Τόκας Δημήτριος

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η μελέτη των εθνικών εορτών του ελληνικού δημοτικού σχολείου όπως αυτές έχουν καθιερωθεί να γιορτάζονται τα τελευταία χρόνια μέσα από τη διαμόρφωση του συνεχούς «Ιστορικού Γίνεσθαι», της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας αλλά και της ανάγκης για μιας νέας διαπολιτισμικής προσέγγισης. 45 άνδρες και γυναίκες δάσκαλοι/λες από 32 σχολεία του Νομού Αχαΐας συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο 45 ερωτήσεων, οι πλειονότητα κλίμακας Likert. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη μορφή των εθνικών εορτών που οργανώνονται και τελούνται στο ελληνικό σχολείο και την αντίληψη που τις διέπει. Μια αντίληψη που δε φαίνεται να έχει διαφοροποιηθεί αρκετά από το πρόσφατο παρελθόν αλλά ούτε και να εξαρτάται από το προφίλ και την άποψη που έχει για τις εθνικές γιορτές ο/ η εκπαιδευτικός. Ακόμα εντοπίζει το ρόλο που διαδραματίζουν οι αλλοδαποί μαθητές σε αυτές. Ένας ρόλος που δεν τους οδηγεί απαραίτητα σε μια ομαλή συμβίωση, αλληλογνωριμία και αποδοχή στο περιβάλλον του σχολείου που συνδιαμορφώνεται με τους γηγενείς και άλλους αλλοδαπούς, αλλά σε μια κατάσταση ένταξης και προσαρμογής σε ένα περιβάλλον μιας δεδομένης εθνικής πραγματικότητας.

Abstract

The paper examined the issue of National Celebration Events of the Greek primary school as it has been used to be celebrated in recent years through the continuous formation of the historical development, of the modern multicultural reality and the need for a new cross-cultural approach. 45 men and women teachers from 32 schools in the prefecture of Achaia participated in the study. The participants asked to answer 45 questions questionnaire, most of which were Likert type. The results revealed the type of Greek National Celebrations Days organized and committed to Greek primary school and the perception that governs them. A concept that appears neither to have changed considerably from the recent past nor to depend on the profile and the teachers' point of view. Even the survey is identifying the role that foreign students play in these events. A role that doesn't necessarily leads to a smooth coexistence, understanding and acceptance in the school environment that is co-created with the natives and other foreigners but in a state of integration and adaptation in an environment of a given national reality.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ένας από τους συνήθεις στόχους της εκπαίδευσης πολλών κρατών διαχρονικά ήταν και είναι η δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας του πολίτη. Βέβαια, ανάλογα με την κουλτούρα του, την παράδοσή του και την ιστορία του, το κάθε κράτος αποσκοπεί σε μια

συγκεκριμένη εθνική ταυτότητα. Η μνήμη ιστορικών στιγμών και ηρώων της ιστορίας που λειτουργούν ως πρότυπα, αλλά και η προβολή προσώπων που εκπροσωπούν κάποια ιδανικά, όπως για παράδειγμα το ιδανικό του «λευκού αθλητή» στην Αυστραλία, μπορεί, σύμφωνα με έρευνες¹, να συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στο να διαμορφώσει την εθνική ταυτότητα μιας κοινωνίας. Ιδιαίτερα δε όταν αυτό γίνεται και με παράλληλη εκπαίδευση στο σχολείο αλλά και μέσα από τον εορτασμό εθνικών γεγονότων.

Σε αυτά τα κράτη συμπεριλαμβάνεται και το ελληνικό. Από τη σύστασή του, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, επίσημα ή ανεπίσημα, αυτό γινόταν κατά κύριο λόγο άμεσα με διδασκαλία μαθημάτων όπως της «Ιστορίας» της «Εθνικής διαπαιδαγώγησης», έμμεσα μέσω άλλων μαθημάτων με παράλληλες αναφορές (Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Πατριδογνωσία κ.α.) αλλά και μέσω δραστηριοτήτων όπως εκδηλώσεις των σχολείων, εορτασμός γεγονότων εθνικής σημασίας κλπ. (Β.Δ. 157/25-2-1969, Β.Δ. 1917- 25 Οκτωβρίου κ.α.) Μένοντας στο τελευταίο και μάλιστα σε αυτό που καλούμε «εθνικές γιορτές» θα πρέπει να ορίσουμε ότι με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στους εορτασμούς γεγονότων εθνικής σημασίας. Σε αυτές, συγκαταλέγονται και οι εορτασμοί γεγονότων που αν και ο χαρακτήρας τους είναι τοπικός, (πχ απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, η σφαγή το Ολοκαύτωμα των Καλαβρύτων κλπ) σηματοδότησαν την πορεία του έθνους και ο εορτασμός τους γιορτάζεται μεν τοπικά αλλά ως εθνικές γιορτές.

Έτσι οι εθνικές γιορτές, όχι μόνο παλαιότερα αλλά ακόμα και σήμερα, είναι μια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο και ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (δημοτικό και νηπιαγωγείο). Για πολλούς αποτελούν «πρώτα και πάν' απ' όλα κίνητρο παιδείας και αυτοσυνειδησίας...»² Αυτή την πραγματικότητα όμως τη συναντάμε σε μια σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία ατόμων όχι μόνο γηγενών αλλά και μεταναστών, παλινοστώντων, προσφύγων, λαθρομεταναστών και άλλων που σχηματίζει ένα ανομοιογενές μωσαϊκό διαφορετικότητας. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι ομοιογενείς κοινωνίες διαχρονικά δεν υπάρχουν και ανέκαθεν ο Ελλαδικός χώρος ήταν ένα σταυροδρόμι πολιτιστικών διαφορετικότητας που ή περνούσαν ή παρέμεναν. Η διαφορά του σήμερα από το χθες είναι ο ρυθμός εναλλαγής αυτής της σύνθεσης του πληθυσμού αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η νέα κατάσταση μέσα από τη διαμάχη διαφορετικών αντιλήψεων και λειτουργία διαφορετικών μοντέλων με στόχο την ένταξη, την προσαρμογή, τη συγχώνευση, την πολυπολιτισμική, ρατσιστική ή διαπολιτισμική αντιμετώπισή τους.

Δεδομένου μάλιστα ότι οι άμεσοι αποδέκτες αλλά και «κοινωνοί», ας επιτραπεί η έκφραση, αυτών των εθνικών εορτασμών είναι κατά κύριο λόγο ανήλικοι μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι σε αυτό το στάδιο της ζωής τους διαμορφώνουν μια εθνική ταυτότητα που συνοψίζει τη συλλογική έκφραση μιας ατομικής αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα, αντιλαμβανόμαστε τη σημαντικότητά τους. Οι εορτασμοί αυτοί μπορεί να προκαλούν κάλλιστα τόσο το διαχωρισμό και τη διαφοροποίηση όσο και τη σύγκλιση των διαφορετικών ομάδων.

Στο πρόσφατο ιστορικό παρελθόν, η διαμόρφωση αυτής της εθνικής ταυτότητας

1 Jackson, S. (2006), *Sacred Objects – Australian Design and National Celebrations*. Oxford University Press, Design History Society Vol. 19 Issue 3, pp249-255

2 Μπαμπινιώτης, Γ. (2004), Η «σημαιο-λογία» των εθνικών μας εορτών. Το Βήμα. 7/10/2004, Α55, 91

τόσο επίσημα από το ελληνικό κράτος με τη σχετική νομοθεσία που καθιέρωσε και το πλαίσιο των εθνικών εορτών (ενδεικτικά: Α.Ν. 198/25-10-1967 Φ.Ε.Κ.215Α/1967, Π.Δ. 201/π.9, αρ. 13/1999, κ.α.), όσο και ανεπίσημα από το δάσκαλο, τους γονείς, τους συμμαθητές και τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο, βασιζόταν στη δημιουργία και καλλιέργεια μιας ενιαίας εθνικής συνείδησης βασιζόμενη στο «Ελλάς, Ελλήνων, Χριστιανών». Κυρίαρχο ρόλο διαδραμάτιζε ο «φρονηματιστικός» ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας που πολλές φορές έγινε αντικείμενο σχετικών ερευνών αλλά και η ανάδειξη της ανωτερότητας του Έλληνα και της Ελληνίδας³. Γινόταν έτσι μια προσπάθεια «ομογενοποίησης» του κοινωνικού σώματος με μια ανάλογη προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από το μάθημα της Ιστορίας αλλά και μέσα από τον εορτασμό των εθνικών εορτών. Σύμφωνα με έρευνες γύρω από τις διαφορές στις αντιλήψεις σε σχέση με τον «εθνικό τους εαυτό» πριν και μετά από την λήξη της εθνικής γιορτής ο «εθνικός εαυτός» παρουσιάζεται «ανώτερος» από τον «κατώτερο, κακό και άδικο» «εθνικό άλλο»⁴.

Σήμερα όμως όχι μόνο θεσμικά (Αναλυτικά Προγράμματα) αλλά και ως αποτέλεσμα μια διαπολιτισμικής προσέγγισης και προσανατολισμού του σύγχρονου σχολείου, όπου ο αλλοδαπός/ή μαθητής/τρια δημιουργεί τη δική του/της ταυτότητα και προσπαθεί να αυτοπροσδιοριστεί μέσα από μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, ζώντας παράλληλα σε ένα σχολικό περιβάλλον ως επί το πλείστον γηγενών και ένα οικογενειακό περιβάλλον αλλοδαπών, ο ρόλος του σχολείου αλλάζει και απαιτείται ο σεβασμός τόσο στο κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό κεφάλαιο όσο και στις περιβαλλοντικές συνθήκες όπου ζει. Αυτό όμως έρχεται σε αντιπαράθεση με τον έως τώρα ρόλο των εθνικών εορτών αλλά και του τρόπου με τον οποίο τελούνταν. Προσπάθειες για διαμόρφωσης ενός άλλο κλίματος όπως η περίπτωση του σχολείου της Γκράβας, είναι μεμονωμένες και αποτελούν μια εξαίρεση με αβέβαιη συνέχεια. Τα δεδομένα από έρευνες γύρω από το θέμα στον ελληνικό χώρο δίνουν μια εικόνα για το ρόλο που διαδραματίζουν οι εθνικές γιορτές στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας⁵ αλλά δεν εξετάζεται ποιος είναι σήμερα ο ρόλος των αλλοδαπών και η συμμετοχή των αλλοδαπών σε αυτές. Αυτός λοιπόν ο ρόλος των αλλοδαπών στις εθνικές γιορτές καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Ποια είναι όμως η στάση του σημερινού εκπαιδευτικού για τις εθνικές γιορτές σήμερα; Πώς βλέπει την τέλεσή τους; Ποιοι είναι οι στόχοι του σε αυτές; Ποια ιδεώδη θα έπρεπε να αναδεικνύουν; Σε ποιους απευθύνονται; Τι θα πρέπει να περιέχουν; Ποια η συμβολή των υπολοίπων τάξεων, των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών στο σχεδιασμό στην τέλεση και στην παρακολούθησή τους; Τέλος Ποιος ο ρόλος των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές; Τι πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι αποκομίζουν αυτοί οι μαθητές και κατά πόσο πιστεύει ότι οι γιορτές αυτές επιτυγχάνουν τους στόχους που έχει θέσει; Όλ' αυτά τα ερωτήματα γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν στην παρούσα έρευνα προσπαθώντας

3 Κόκκινος, Γ. & Μήτρου, Ε. (2002). Η παθολογία της Ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Β' έτους / Δ' εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Πολεμικό Ν., Καϊλα, Μ. και Καλαβάσης, Φρ. (Επιμέλεια) Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ατραπός – Περιβόλακι, Σ.σ 187- 219

4 Χάλαρη, Μ. (2004) η Εθνική Γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου στο νηπιαγωγείο. Εκπαιδευτικός φάκελος Παιδαγωγικού Ομίλου, Λιάκος, Α. (1994). Εθνικές Ιστορίες και αμφιβολίες. Στο Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία. Σεμινάριο 17 Αθήνα Π.Ε.Φ., σ. 35

5 Γκόλια, Π. (2006). Εθνική και πολιτική Διαπαιδαγώγηση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο – Ο ρόλος των σχολικών γιορτών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινα.

από τη μια να αποκτήσουμε μια εικόνα της σχολικής πραγματικότητας του παρόντος και να προβληματιστούμε για το σχεδιασμό και την πρακτική του μέλλοντος

Μέθοδος

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος σαράντα πέντε (45) εκπαιδευτικοί από τους οποίους τριάντα τέσσερις (34) γυναίκες κι έντεκα άντρες (11) με χρόνο υπηρεσίας από 3 έως 28 έτη, με μέσο χρόνο υπηρεσίας 12,4 χρόνια ($sd = 7,294$). Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε τριάντα δυο (32) δημοτικά σχολεία της Δ. Αχαΐας. Δηλαδή αναφερόμαστε σε 32 διαφορετικές γιορτές κατά το σχολικό έτος 2011-12.

Υλικά

Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο χωριζόταν σε δυο μέρη. Το Α μέρος είχε ερωτήματα με δημογραφικά στοιχεία Φύλο, Χρόνια Υπηρεσίας, Περιοχή και Λειτουργικότητα Σχολείου, τη γιορτή για την οποία θα έδιναν στοιχεία στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και την Τάξη ή τις τάξεις που την είχε αναλάβει. Το Β μέρος είχε ερωτήσεις που αποσκοπούσαν τη συλλογή στοιχείων για τη γιορτή στην οποία αναφέρονταν με βάση την εξαβάθμια κλίμακα Likert (Καθόλου, Ελάχιστα, Λίγο, Αρκετά, Πολύ & Πάρα Πολύ)

Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε α) προσωπικά στους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς β) σε κάποιες περιπτώσεις στους διευθυντές των σχολείων και γ) σε ηλεκτρονική μορφή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσω της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Αχαΐας. Η ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της έρευνας, για τον τρόπο χρησιμοποίησης των δεδομένων που θα συλλέγονταν, για θέματα δεοντολογίας και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου έγινε με συνημμένο εισαγωγικό σημείωμα. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν την επιθυμία τους για ενημέρωσή τους μετά το πέρας της έρευνας με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Στατιστική Ανάλυση

Αποτελέσματα

Καθαρά για πρακτικούς λόγους τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά ερώτημα που εξετάστηκε στην έρευνα.

Ποιες τάξεις αναλαμβάνουν την κάθε εθνική γιορτή;

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι εθνικές εορτές στις οποίες αναφέρθηκαν οι

εκπαιδευτικοί και οι τάξεις με τις οποίες τις διοργάνωσαν.

Πίνακας 1 Ποιες γιορτές αναλαμβάνει συνήθως η κάθε τάξη

	Τάξη ή τάξεις που αναλαμβάνουν την κάθε γιορτή					Σύνολο
	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Ε & Στ	
28 ^η Οκτωβρίου	4	3	1	1	0	9
25 ^η Μαρτίου	0	3	14	12	2	31
Σύνολο	4	6	15	13	2	40

Δεδομένου ότι η έρευνα έγινε μετά το τέλος του Μαρτίου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτίμησαν να αναφερθούν στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, που χρονολογικά ήταν πιο πρόσφατη και μπορούσαν πιο εύκολα να δώσουν στοιχεία. Παρατηρείται με στατιστικά σημαντική πιθανότητα ότι τη γιορτή αυτή την αναλαμβάνουν κυρίως οι Ε και Στ τάξεις κάτι που συνηθίζεται παραδοσιακά στο δημοτικό σχολείο μια και αναφέρεται στην Ιστορική περίοδο που διδάσκονται τα παιδιά της Στ Τάξης. Την 28^η την παρουσιάζεται να αναλαμβάνεται από τις Γ και Δ. (Τεστ ανεξαρτησίας $X^2 = 20,752^a$ 4.115 , $df = 4$, $p = .001$)

Πόσο σημαντικός είναι ο εορτασμός των εθνικών εορτών στο Δημοτικό Σχολείο;

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό αυτό τον εορτασμό. (Mean 4.75, Std. D=1.13). Σε έλεγχο X^2 δεν συναντήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου, χρόνων υπηρεσίας, λειτουργικότητας και περιοχής σχολείου με αντίστοιχες πιθανότητες ($p=0.107, 0.159, 0.941, 0,154$). Όπως στο συγκεκριμένο ερώτημα έτσι και σε όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα του Β Μέρους έγινε έλεγχος X^2 ως προς το φύλο, των χρόνων υπηρεσίας, της λειτουργικότητας και της περιοχής σχολείου. Καθαρά όμως για λόγους συντομίας θα αναφερθούν για κάθε ερώτημα μόνο οι περιπτώσεις που παρουσίασαν στατιστικά σημαντική σχέση με συντελεστή σημαντικότητας $<0,05$

Είναι ευχάριστη αρμοδιότητα η ανάληψη μιας τέτοιας γιορτής;

Τα δεδομένα παρουσιάζουν να είναι μια σχετικά ευχάριστη δραστηριότητα (Mean 3.91, Std. D =1.31).

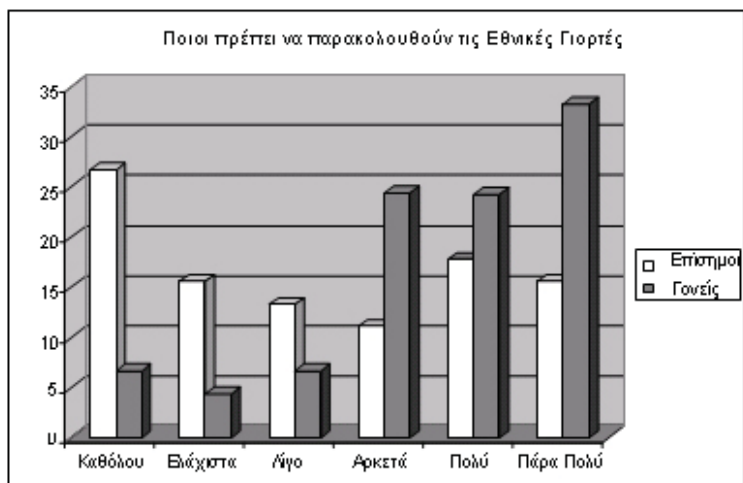
Τι ιδεώδη θα πρέπει να αναδεικνύουν αυτές οι γιορτές;

Οι γιορτές αυτές πρέπει να αναδεικνύουν τόσο το ιδεώδες του αγώνα και της θυσίας (Mean 4.,78, Std. D. =1.18). για την ελευθερία αλλά ακόμα περισσότερο κι άλλες πανανθρώπινες αξίες (Mean 5.07, Std. D. =1.07).

Ποιοι θα πρέπει να παρακολουθούν αυτές τις γιορτές;

Οι γιορτές αυτές σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων δε θα πρέπει να παρακολουθούνται μόνο από μαθητές (Mean 2.77, Std. D. =1.60) αλλά και από τους γονείς (Mean 4.55 Std. D. =1.47). Όσο για τους επισήμους (Mean 3.24, Std. D. =1.86) παρατηρούμε αρκετά υψηλή διακύμανση και ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών να μη τους θέλει παρόντες όπως φαίνεται και από το γράφημα 1.

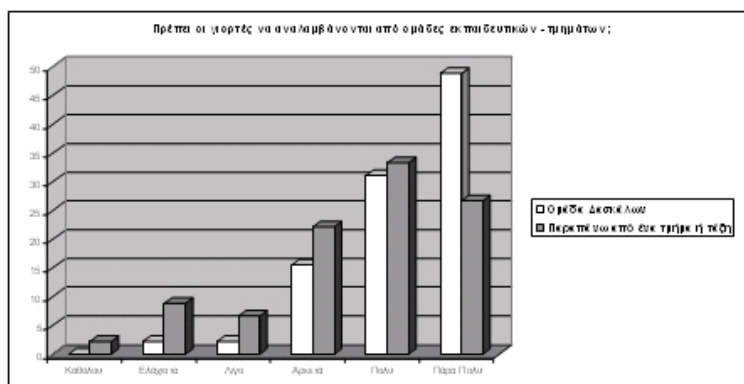
Γράφημα 1 Πρέπει οι Εθνικές γιορτές να γίνονται παρουσία ευρύτερου κοινού και επισήμων;



Ποιοι θα πρέπει να διοργανώνουν τις Εθνικές γιορτές;

Οι Εθνικές γιορτές θα πρέπει να αναλαμβάνονται από ομάδες εκπαιδευτικών και συνεργατικά με άλλες τάξεις ή τμήματα όπως φαίνεται στο γράφημα 2.

Γράφημα 2 Πώς πρέπει να διοργανώνονται οι εθνικές γιορτές ομαδικά ή ατομικά



Syn

Ποιο το σύνθετος χρονοδιάγραμμα μιας εθνικής γιορτής;

Οι χρόνοι που κατανέμουν οι εκπαιδευτικοί για τη διοργάνωση και την τέλεση των εθνικών γιορτών φαίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2 Χρονοδιάγραμμα Εθνικών εορτών

Προετοιμασία Γιορτής	Πάνω από ένα μήνα
Σκετς	17,61
Ποιήματα	8,93 '
Τραγούδια	10,97'
Ομιλία	5,39'
Χοροί	9,90'
Χρονικό	5,39'
Κάτι άλλο (Συνήθως βίντεο)	28,33'
Συνολικός χρόνος Γιορτής	59,37'

Ποιος αναλαμβάνει την ομιλία και πώς γίνεται η σύνταξή της;

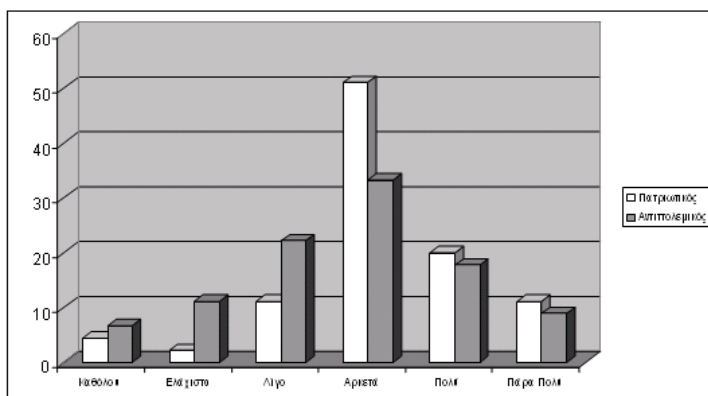
Η ομιλία αναλαμβάνεται συνήθως από το Διευθυντή του σχολείου σε ποσοστό 24% και δεν παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο ούτε η οργανικότητα του σχολείου ούτε η περιοχή με αντίστοιχα $p = 0.864$ και $p = 0,77$. Η ομιλία γίνεται συνήθως από το διευθυντή (37,9%) ή από τον εκπαιδευτικό της τάξης 24,1 % ενώ σπάνια την αναλαμβάνει ομάδα μαθητών (13,8%) ή μαθήτρια/της (6,9%), προέρχεται ως επί το πλείστον από προσωπικό αρχείο (24,1%) ή τη συντάσσει μόνος του (31%) ενώ σπάνια τη συντάσσουν μαθητές (6,9%).

Με ποιο τρόπο συμμετέχουν οι Αλλοδαποί μαθητές στις εθνικές γιορτές;

Εξετάζοντας τώρα τη συμμετοχή των αλλοδαπών στις Ε.Γ. θα πρέπει να πούμε ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θέλουν τους αλλοδαπούς να παίρνουν μέρος σε αυτές (Καμία αρνητική απάντηση). Αυτοί συμμετέχουν στην προετοιμασία της γιορτής (Mean= 4.32, St. D.= 1,49) όχι όμως και οι γονείς τους (Mean= 2.45, St. D.= 1.66) αλλά ούτε και οι γονείς των γηγενών (Mean= 2.04, St. D.= 1,24).

Όσο αφορά το σκετς της γιορτής φαίνεται να έχει τόσο πατριωτικό όσο και αντιπολεμικό περιεχόμενο όπως φαίνεται στο γράφημα 3.

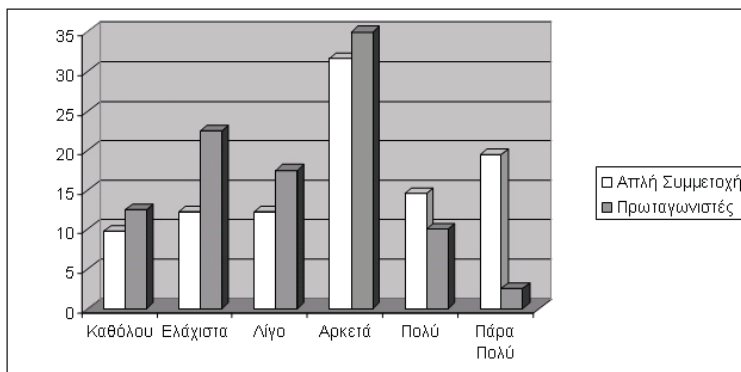
Γράφημα 3 Ο Χαρακτήρας του σκετς ως προς το περιεχόμενο



Ποια η συμμετοχή των αλλοδαπών στο σκετς;

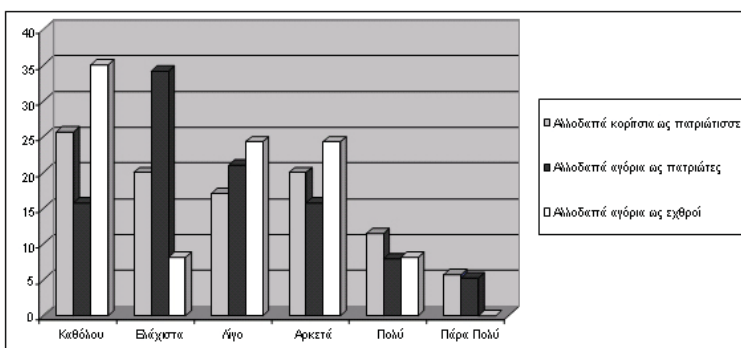
Οι αλλοδαποί φαίνεται να έχουν τόσο απλή συμμετοχή όσο και πρωταγωνιστικό ρόλο όπως φαίνεται στο γράφημα 4

Γράφημα 4 Συμμετοχή αλλοδαπών στο σκετς



Παράλληλα φαίνεται να έχουν τόσο το ρόλο του Έλληνα πατριώτη ή της Ελληνίδας πατριώτισσας όσο και το ρόλο του εχθρού όπως φαίνεται στο γράφημα 5

Γράφημα 5 Ρόλος αλλοδαπών στο σκετς



Οι επιδράσεις των εθνικών γιορτών του δημοτικού σχολείου στους αλλοδαπούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3 Αποτελέσματα Εθνικών Γιορτών

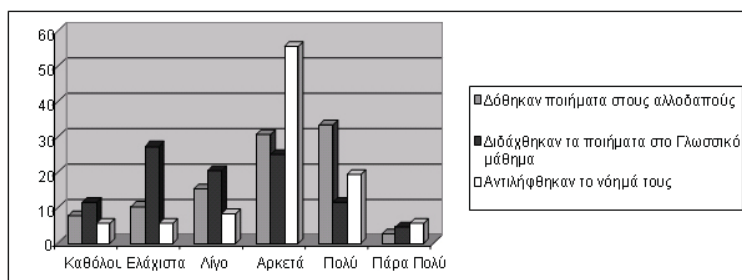
	Πόσο θετική εντύπωση στους αλλοδαπούς	Αισθάνθηκαν Μειονεκτικά λόγω της διαφορετικής καταγωγής	Οι αλλοδαποί αισθάνθηκαν περισσότερο Έλληνες	Η γιορτή πέτυχε τους στόχους της	Οι αλλοδαποί πήραν κάτι από τα ιδεώδη της γιορτής
M.O	4,36	1,82	3,08	4,74	4,12
T.A	1,02	1,07	1,27	0,84	1,08

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι γιορτές στις οποίες αναφέρθηκαν, κατά κύριο λόγο, πέτυχαν τους στόχους, έκαναν θετική εντύπωση στους αλλοδαπούς μαθητές χωρίς να τους κάνουν να αισθανθούν μειονεκτικά λόγω της διαφορετικής καταγωγής. Τέλος 67,6% εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι αλλοδαποί δεν αισθάνονται από Αρκετά έως Πολύ Έλληνες μετά τη γιορτή ενώ αρκετοί απέφυγαν να απαντήσουν στην ερώτηση 17,8%.

Θέλοντας να βρούμε επιδράσεις χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με το πατριωτικό ή όχι περιεχόμενο της γιορτής φάνηκε να μην υπάρχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται Αναλύσεις διακύμανσης (για το Φύλο $F_{1,43} = 3,294$, $p=0,076$, $\eta^2=0,071$, για την Περιοχή Σχολείου $F_{2,42} = 0,028$, $p=0,097$, $\eta^2=0,001$ και για τα χρόνια Υπηρεσίας $F_{4,40} = 0,310$, $p=0,087$, $\eta^2=0,030$). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις υπόλοιπες αναλύσεις διακύμανσης όπου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση. Για λόγους συντομίας αναφέρονται (ενδεικτικά μόνο οι αναλύσεις για το Φύλο $F_{1,35} = 1,329$, $p=0,257$, $\eta^2=0,396$, για την Περιοχή Σχολείου $F_{15,21} = 0,920$, $p=0,556$, $\eta^2=0,098$ και για τα χρόνια Υπηρεσίας $F_{2,34} = 0,1865$, $p=0,170$, $\eta^2=0,098$) σε σχέση με το ρόλο του εχθρού που δόθηκε στους αλλοδαπούς στο σκετς.

Τέλος όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 6 σε αυτές τις γιορτές δίνονται ποιήματα σε αρκετούς από τους αλλοδαπούς μαθητές τα ποιήματα αυτά δε φαίνεται να διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα και οι εκπαιδευτικοί διαισθητικά πιστεύουν ότι κατά κύριο λόγο αντιλαμβάνονται το νόημά τους.

Γράφημα 6 Ποιήματα – διδασκαλία και κατανόησή τους από τους αλλοδαπούς στις εθνικές γιορτές



Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμπεραίνεται ότι γενικά οι εθνικές γιορτές τελούνται στα σχολεία με ομοιόμορφο σχετικά τρόπο. Διαφαίνεται να υπάρχει ένα πνεύμα αλλαγής του ρόλου που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα πρέπει

να διαδραματίζουν αυτές οι γιορτές, και εισάγονται από τους εκπαιδευτικούς δεδομένα όπως πανανθρώπινες αξίες. Η βασική τους οργάνωση όμως, ο τρόπος λειτουργίας τους στο μαθητικό πληθυσμό και στο κοινωνικό σύνολο δε φαίνεται να διαφοροποιείται. Έτσι οι εθνικές γιορτές φαίνεται να έχουν και πατριωτικό αλλά και πανανθρώπινο χαρακτήρα προβάλλοντας αξίες όπως ειρήνη, ελευθερία, δικαιοσύνη.

Παράλληλα ο ρόλος των δασκάλων σε αυτές (σχεδιασμός και οργάνωση) είναι πρωταγωνιστικός όπως πρωταγωνιστικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή σε ότι αφορά την ομιλία την οποία συντάσσει μόνος του ή από το προσωπικό του αρχείο.

Οι μαθητές, και οι γονείς του σχολείου (γηγενείς και αλλοδαποί) δε φαίνεται να μετέχουν στο σχεδιασμό και στην προετοιμασία αρκετά (δεν αναφερόμαστε στις πρόβες) και σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις βασικά μέρη της γιορτής όπως τα ποιήματα δεν επεξεργάζονται στο Γλωσσικό μάθημα.

Όσο για τους εκπαιδευτικούς διαφαίνεται ότι το φύλο τους, τα χρόνια υπηρεσίας και το σχολείο που υπηρετούν δε έχουν στατιστικά σημαντική συνεισφορά στη διαμόρφωση στάσεων, απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για αυτές ούτε για τον πατριωτικό, εθνοκεντρικό ή με άλλες παγκόσμιες αξίες χαρακτήρα που θα δοθεί στον εορτασμό. Αυτό σημαίνει ότι οι γιορτές αυτές τελούνται με ένα συγκεκριμένο, συνήθως, τρόπο επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία. ποιήματα, τραγούδια , ομιλίες, σκετς κλπ χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Όπως έχουν αναδείξει και παλαιότερες έρευνες στον ελληνικό χώρο ο τρόπος αυτός παραμένει αναλλοίωτος παρά τα νέα κοινωνικά δεδομένα που διαμορφώνει η αλλαγή της σύστασης της κοινωνίας του ελληνικού σχολείου αλλά και την αλλαγή αντιλήψεων στο πώς θα προσεγγίσουμε, εκπαιδεύσουμε και προετοιμάσουμε τους αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με τη διαμόρφωση της δικής τους ταυτότητας.

Ο ρόλος τώρα των αλλοδαπών σε αυτές φαίνεται να είναι σημαντικός μια και συμμετέχουν ενεργά στην τέλεσή τους αλλά η προσέγγισή τους δε φαίνεται να είναι τέτοια που θα διαμορφώσει τις συνθήκες μιας ομαλούς μελλοντικής συμβίωσης με αποδοχή, και σεβασμό της διαφορετικότητας του «Άλλου». Ο τρόπος πάντως που διαφαίνεται από την έρευνα να αντιμετωπίζεται ο αλλοδαπός δε δημιουργεί απομόνωση, δε θεωρείται περιθωριακός και αποδιοπομπαίος αναλαμβάνοντας και ανάλογους ρόλους όπως μόνο το ρόλο του εχθρού στο σκετς. Αντίθετα οι αλλοδαποί και ιδιαίτερα οι κοπέλες αναλαμβάνουν και το ρόλο του ήρωα. Αυτή όμως η αντιμετώπιση συγκλίνει στο να είναι περισσότερο μια αντιμετώπιση ένταξης και αφομοίωσης και αυτό άλλωστε φαίνεται από τον ικανό αριθμό εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι μετά τη γιορτή ο αλλοδαπός αισθάνεται περισσότερο «Ελληνας».

Προτάσεις

Οι εθνικές εορτές αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτές οργανώνονται και τελούνται στις σχολικές μονάδες μπορούν κάλλιστα τόσο να ενώσουν όσο και να χωρίσουν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των μαθητών και δασκάλων. Θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια ευκαιρία που θα συμβάλλει στην αλληλογνωριμία και αποδοχή τόσο των μαθητών όσο και των μελών της τοπικής κοινωνίας.

Για να επιτευχτεί κάτι τέτοιο θέλει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητριών και μαθητών στο σχεδιασμό και στη διοργάνωσή τους. Περισσότερο χρόνο προετοιμασίας

μέσα από σχέδια εργασίας που ξεπερνάνε το μήνα και έχουν ως σκοπό οι μαθήτριες και οι μαθητές να προσεγγίσουν τα γεγονότα με εκπαιδευτικά εποικοδομητικότερο τρόπο.

Παράλληλα είναι καλό να δοκιμάζεται μια διαθεματική προσέγγιση όπου τα σκετς, τα τραγούδια και τα ποιήματα να διδασκούνται και μέσα από άλλα μαθήματα (Γλώσσα, Εικαστικά κλπ) και ακόμα προτιμότερο να δημιουργηθούν από τους μαθητές. Οι μαθητές να είναι γνώστες αλλά και δημιουργοί του τι διαβάζουν και τι απαγγέλουν. Αυτό θα δώσει την ευκαιρία να δοθεί και μια διαφορετική νότα στη γιορτή με δράσεις όπως εκθέσεις φωτογραφιών, φιλοτελισμού, ημερίδων, ανοιχτών συζητήσεων, προβολή ταινιών παράλληλα με τις συνήθειες δράσεις.

Δε θα πρέπει ακόμα να χάνεται η ευκαιρία να δοθεί το βήμα και στο αλλοδαπό μαθητή/μαθήτρια με πρωτοβουλίες που δε θα φέρνουν το παιδί σε δύσκολη θέση και παράλληλα θα ενώνουν την τάξη. Για παράδειγμα μπορεί κάλλιστα ο αλλοδαπός να διαβάσει ποιήματα ή αποσπάσματα από τη χώρα καταγωγής του στη δική του γλώσσα με παράλληλη μετάφραση στα ελληνικά και γιατί όχι ακόμα να αναφερθούν στοιχεία από τη δική του εθνική παράδοση παρόμοιων εθνικών γιορτών που έχουν το ίδιο μήνυμα. Και όλο τα παραπάνω να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υποβιβάζεται το κύριο νόημα της γιορτής ούτε να χάνεται η σημασία που θα πρέπει να δίνεται στους ελληνικούς αγώνες που γιορτάζονται. Αυτό βέβαια δε θα πρέπει να γίνει αποσπασματικά, απομονωμένα και από τη μια στιγμή στην άλλη. Θέλει μια αλλαγή νοοτροπίας και πρακτικών από τον εκπαιδευτικό και ένα πνεύμα που να το μεταδώσει τόσο στους μαθητές όσο και στην τοπική κοινωνία μέσα από μια διαπολιτισμική προσέγγιση που σέβεται τη διαφορετικότητα του καθενός.

Επίμετρο

Τέλος η έρευνα αυτή, αν και φωτίζει από πάρα πολλές και διαφορετικές πλευρές το θέμα των εθνικών εορτών, δεν καλύπτει όλο το φάσμα αντιμετώπισης του αλλοδαπού μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ενός μαθητή που ζει καθημερινά σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Στο περιβάλλον των γονέων του/της με ότι έχουν φέρει από το δικό τους τόπο αλλά και στο περιβάλλον του σχολείου και της κοινωνίας που πέρα από το ελληνικό στοιχείο έχει και τα επιμέρους στοιχεία όλων των άλλων αλλοδαπών που συνδιαμορφώνουν ένα πολυπολιτισμικό ψηφιδωτό στο οποίο είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσει κανείς τη δική του εντελώς νέα τώρα πια κοινωνική, πολιτιστική και εθνική ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόλια, Π. (2006), Εθνική και πολιτική Διαπαιδαγώγηση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο – Ο ρόλος των σχολικών γιορτών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινα
- Κόκκινος, Γ. & Μπήτρου, Ε. (2002), Η παθολογία της Ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Β' έτους / Δ' εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών . Στο Πολεμικό Ν., Καϊλα, Μ. και

- Καλαβάσης, Φρ. (Επιμέλεια) Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ατραπός – Περιβολάκι. 187- 219
- Κρεμμυδάς, Β. (1998), Μηχανισμοί παραγωγής ιστορικών μύθων. Μνήμων, τ18
- Λιάκος, Α. (1994), Εθνικές Ιστορίες και αμφιβολίες . Στο Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία. Σεμινάριο 17 Αθήνα Π.Ε.Φ., 35
- Μπαγιώνας, Α. (1999), Η φρονηματιστική λειτουργία της Ιστορίας . Στο Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία. Σεμινάριο 21, Αθήνα Π.Ε.Φ. 69-81
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004), Η «σημαιο-λογία» των εθνικών μας εορτών. Το Βήμα. 7/10/2004, Α55,
- Μπονίδης, Κ. (2004), Όψεις Εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εθνικοί επέτειοι 28^{ης} Οκτωβρίου και 25^{ης} Μαρτίου. Σύγχρονη εκπαίδευση
- Swedener, E. (1999), «Σε κίνδυνο» ή «Πού υπόσχονται» Από τις Ελλειμματικές εκδοχές για τα «παιδιά μιας άλλης κατηγορίας» στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και οικογένειες . Στο Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997), (Επιμ) «Τι είναι η πατρίδα μας» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Χάλαρη, Μ. (2004), η Εθνική Γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου στο νηπιαγωγείο. Εκπαιδευτικός φάκελος Παιδαγωγικού Ομίλου

Ξενογλώσση

- Jackson, S. (2006), Sacred Objects – Australian Design and National Celebrations. Oxford University Press, Design History Society Vol. 19 Issue 3

Νόμοι – Διατάγματα

- Α.Ν. 198/25- 10 1967, ΦΕΚ215/Α/1967 αρ 5 Περί τρόπου καθιερώσεων Δημόσιων εορτών και τελετών, και περί αντικατάστασης και καταργήσεως διατάξεων των ΑΝ 447/1937 «περί τρόπου απονομής σεβασμού εις την εθνικής σημαίας και γενικώς εις τα Εθνικά σύμβολα»
- Β.Δ./6-10-1917 (25 Οκτωβρίου)
- Β.Δ./21-9-1924 «Περί Καθιερώσεως σχολικής πράσινης εορτής»
- Β.Δ. /1936 «Περί καθορισμού Δημοσίων Τελετών
- Β.Δ. /157/ 25-2-1969 «Περί καθορισμού εορτών»
- Π.Δ. 201/1998

Βιογραφικό Σημείωμα

Ο **Τόκας Δημήτριος** είναι εκπαιδευτικός και μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Η εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της ετερότητας: Το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Φραγκουλίδου Παναγιώτα

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή αναλύεται η εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της ετερότητας, μέσα από το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία διακρίνεται σε τρεις χρονικές περιόδους ανάλογες με τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα που ήρθαν στη χώρα μας. Η πρώτη (1970-1980) έχει έντονο προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα, η δεύτερη (1980-1996) χαρακτηρίζεται από τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων ενώ η τρίτη (1996-) θέτει τις βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των «Άλλων» μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Summary

In this introduction is analyzed the educational policy of the management of diversity through the legal frame of function of intercultural Secondary education which is distinguished in three time periods proportional to the great emigration currents that came in our country. The first (1970-1980) has strenuous welfare and philanthropic character, the second (1980-1996) is characterized by the taking of countervailing measures whereas the third (1996-) lays the foundations for a meaningful confrontation of «Other» students. Finally the results of this introduction are presented.

1. Εισαγωγή

Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ρυθμίζεται από σειρά κανόνων δικαίου, οι οποίοι πηγάζουν από το Σύνταγμα (ιδίως το Άρθρο 16), τους Νόμους, τα Προεδρικά Διατάγματα, τις Υπουργικές Αποφάσεις και τις Εγκυκλίους με κανονιστικό περιεχόμενο. Οι κανόνες αυτοί θεσπίζονται από την πολιτεία για την **άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής**. Οι διατάξεις που ρυθμίζουν βασικά ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν τη μεγαλύτερη διάρκεια ζωής και νομική ισχύ, σε αντίθεση με εκείνες που ρυθμίζουν λεπτομέρειες και έχουν εκτελεστικό και εξειδικευμένο χαρακτήρα, όπως αυτές που περιέχονται σε διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, οι οποίες έχουν συνήθως περιορισμένη διάρκεια ζωής (Ράπτης, 1997)¹. Η **εκπαιδευτική νομοθεσία** διαμορφώνεται με βάση τις κρατούσες, σύμφωνα με το Σύνταγμα, πολιτικές και κοινωνικές αντιλήψεις, θεμελιώνεται στο Σύνταγμα του κράτους, το οποίο αποτελεί το συστηματικό κώδικα των βασικών κανόνων δομής και λειτουργίας της πολιτείας (Τσάτσος, 1982)².

Η παρούσα εισήγηση, η οποία αποτελεί μέρος διπλωματικής διατριβής που

1 Ράπτης, Π. (1997). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-1940). ΠΑΝΤΕΙΟ Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών. Αθήνα. *Διδακτορική Διατριβή*.

2 Τσάτσος, Δ. (1982). *Συνταγματικό Δίκαιο-Επιτομή*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.

εκπονήθηκε το 2012 στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Ε.Α.Π. «Σπουδές στην Εκπαίδευση», με επιβλέπουσα την κ. Ε. Πετρίδου, καθηγήτρια Μάνατζμεντ Α.Π.Θ., και δεύτερο αξιολογητή τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Θ. Κριεμάδη, **αποσκοπεί** στην παρουσίαση του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας της διαπολιτισμικής³ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ίσχυσε στη χώρας μας από το 1970 έως το 2010, και στα εξαγόμενα, από την εφαρμογή αυτού, συμπεράσματα.

2. Η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους ζούσαν αλλοδαποί στην Ελλάδα, χωρίς να έχει ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευσή τους (Νικολάου, 2000)⁴. Τα παιδιά των αλλοδαπών εργαζομένων στη χώρα μας φοιτούσαν σε ξένα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία απευθυνόμενα στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ήταν αυτά που στην ουσία ανέλαβαν την εκπαίδευσή τους.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 διαφαίνεται ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης και μετανάστευσης μαθητών από διάφορες χώρες προς τη χώρα μας, το οποίο θα υποχρεώσει την εκπαιδευτική ηγεσία να λάβει διοικητικά μέτρα, που σύμφωνα με το Νικολάου (2008)⁵ θα διακριθούν σε τρεις χρονικές περιόδους, αντίστοιχες με τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα που την περίοδο εκείνη ήρθαν στη χώρα μας. Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από το 1970 έως το 1980, όπου και εμφανίζονται τα πρώτα μέτρα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας. Η δεύτερη ξεκινά από τη δεκαετία του 1980 και διαρκεί μέχρι το 1996, με την εισροή των παλιννοστούντων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Ανατολική Ευρώπη, αλλά και την Αλβανία (Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων). Τέλος, η τρίτη καλύπτει την περίοδο από το 1996 μέχρι και σήμερα κατά την οποία θεσπίστηκε το νέο θεσμικό πλαίσιο (ν. 2413/96) και δόθηκαν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Εκσυγχρονισμός Τ.Υ και Φ.Τ, ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε., και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές). Τα πρόσφατα μέτρα που θέσπισε η πολιτεία από το 2010 (Ζ.Ε.Π.) δρομολόγησαν μια νέα αντίληψη για τη διαχείριση των «Άλλων» μαθητών, για την οποία η παρούσα εισήγηση δεν θα κάνει λόγο, δεδομένου ότι βρίσκεται σε εξέλιξη. Εν συντομία θα παραθέσουμε τα χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου.

2.1. Πρώτη Περίοδος (1970-1980)

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, φαίνεται ότι δεν άφησε ανεπηρέαστη την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Πρόσθετο Πρωτόκολλο που υπογράφηκε στο Παρίσι το 1952, αναφέρεται στο άρθρο 2 του Πρώτου πρωτοκόλλου ότι: «Ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος όπως εκπαιδευθή...» (Συμβούλιο της

3 Η έννοια «διαπολιτισμική εκπαίδευση» για της ανάγκες της εργασίας αναφέρεται μόνο στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

4 Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5 Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 37-51). Θεσσαλονίκη.

Ευρώπης, 2008). Τα πρώτα, όμως, άτομα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών θα ξεκινήσουν τη δεκαετία του 1970 με τον επαναπατρισμό των ομογενών. Η αθρόα εισροή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών την περίοδο αυτή θα οδηγήσει στη θεσμοθέτηση των Βασιλικών (Β.Δ. 490/68 ΦΕΚ 161, τ. Α' /24-7-68, Β.Δ. 664/69 ΦΕΚ 294 τ.Α' /17-10-1969 & Β.Δ. 585 ΦΕΚ 168 τ.Α' /30-9-1972) και Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78) και του πρώτου Νομοθετικού Διατάγματος (Ν.Δ. 339/74 ΦΕΚ 61/11-3-74), με το οποίο ιδρύθηκε για πρώτη φορά «*Γυμνάσιο Αρέων Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας*», στη βάση του οποίου θα δημιουργηθούν, τη δεκαετία του 1980, τα πρώτα Σχολεία Παλιννοστούντων Μαθητών (Δαμανάκης, 2002)⁶. Η εκπαιδευτική πολιτική, σχετικά με τη "διαχείριση της ετερότητας", εγκαινιάζεται ουσιαστικά στην Ελλάδα το 1980 με τη δημιουργία των «Τάξεων Υποδοχής» (Υ.Α. Φ. 818-2/Ζ/4139/20.10.80), η θέσπιση των οποίων αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς».

Στη δεκαετία του 1970, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα» (Δαμανάκης, 2002)⁷, με τα Βασιλικά και Προεδρικά διατάγματα αυτής της περιόδου να αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη επιείκεια στις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις (Δαμανάκης, 2005)⁸. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μάρκου (1996)⁹ επιβάλλεται η πολιτική της πίστωσης χρόνου και των μειωμένων απαιτήσεων στη σχολική επίδοση, ενώ την περίοδο αυτή κυριαρχεί η ιδεολογία του "melting pot".

2.2. Δεύτερη Περίοδος (1980-1996)

Αυτή την περίοδο διακρίνουμε μια πιο συστηματική προσπάθεια της πολιτείας σχετικά με την εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που εγκαθίστανται στη χώρα. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρα μας, στην αρχή της δεκαετίας, υποχρεώθηκε να προσαρμόσει τη νομοθεσία της προς την Οδηγία του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ΕΚ 77/486/Ε.Ο.Κ της 25^{ης} Ιουλίου 1977, «Περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων», καθώς και προς το εδάφιο 1 της παραγράφου IV του ψηφίσματος του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 9^{ης} Φεβρουαρίου του 1976 «περί προγράμματος δράσεως στον τομέα της εκπαίδευσης». Συνέπεια της Οδηγίας ήταν να εκδοθεί το Π.Δ. 494/83 (ΦΕΚ Α' 186/27-12-1983), με το οποίο ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής, που ήταν αυτόνομες και όχι παράλληλες, δηλαδή οι μαθητές φοιτούσαν μόνο σε

6 Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

7 Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

8 Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην Ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 153-

170. Στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication> (προσπελάστηκε 1/11/2011)

9 Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*.

Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γ.Γ.Α.Ε.

αυτές. Η ίδρυση των τάξεων αυτών αποσκοπούσε, όπως επισημαίνει η Σκούρτου (2000)¹⁰ στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που είχαν αποκτήσει οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για μια μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Το Π.Δ. αναφέρεται σε θέματα «τέκνων υπηκόων που προέρχονται από άλλα κράτη μέλη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και εργάζονται ή έχουν εργασθεί στην Ελλάδα» (Πουλής, 2001)¹¹, ενώ εφαρμόστηκε σε μαθητές των υπηκόων Κρατών-μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, κατοίκων της ελληνικής επικράτειας και επεδίωξε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καθώς και της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών, από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ώστε να διατηρηθεί και να καλλιεργηθεί η εθνική ταυτότητά τους. Επίσης, επιδίωξε, την προετοιμασία τους για επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης σε περίπτωση παλιννόστησης. Στο άρθρο 4 του Π.Δ. γίνεται αναφορά στα απαιτούμενα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν τις τάξεις υποδοχής.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτή την περίοδο το Υπουργείο Παιδείας κατατάσσει κάτω από τον όρο «παλιννοστούντες» όλους τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που εισέρχονται στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης και ρυθμίζει με κοινές Υπουργικές αποφάσεις ή Προεδρικά διατάγματα την εκπαίδευσή τους, παραβλέποντας έτσι τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές διαφοροποιήσεις, τις διαφορετικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής και τα διαφορετικά επίπεδα χρήσης της γλώσσας. Διαφορετική αντιμετώπιση στην εκπαίδευση των «Άλλων» μαθητών, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, αποτελεί το Π.Δ. 484/83 με τίτλο: «*Ίδρυση τάξεων Υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*», στο οποίο το πρόγραμμα εκπαίδευσης χωρίζεται σε ελληνόγλωσσο και ξενόγλωσσο. Η **δίγλωσση εκπαίδευση** στην ουσία αποτέλεσε μια μεταβατική μορφή εκπαίδευσης που δε διασφάλιζε τη συνέχεια, ενώ περιορίστηκε στις Τάξεις Υποδοχής, μέχρι την οριστική ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι περισσότεροι γονείς παιδιών, που προέρχονταν από χώρες μέλη της Ε.Ο.Κ. ή και από μη μέλη, όταν είχαν την οικονομική δυνατότητα, προτιμούσαν να στέλνουν τα παιδιά τους σε ξένα σχολεία με συνέπεια οι Τάξεις Υποδοχής να απευθύνονται σε παιδιά από οικογένειες μέσου και κατώτερου εισοδήματος.

2.2.1. Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακών Τμημάτων και σχολείων Παλιννοστώντων

Η δεύτερη αυτή περίοδος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγείται αναγκαστικά προς την κατεύθυνση της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001)¹². Το 1980 ιδρύθηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες

10 Σκούρτου, Ε. (2000). Επιμέλεια και εισαγωγή: Τετράδια εργασίας Νάξου, Τεύχος: Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΤΔΕ, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Α/βαθμιας Εκπαίδευσης. Στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou> (προσπελάστηκε στις 30/1/2012)

11 Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα, σ.σ. 268.

12 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα.

νομοθετούνται ουσιαστικά το 1983 με νόμο (1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-83) σύμφωνα με τον οποίο, με απόφαση του οικείου νομάρχη, μπορεί να ιδρύονται Τ.Υ. και Φ.Τ. «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζομένων Ελλήνων», όμως με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να ρυθμίζονται «θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών, τα προσόντα του προσωπικού που διδάσκουν σ' αυτά, τα χρησιμοποιούμενα βιβλία καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια».

Οι πρώτες Τ.Υ. αποσκοπούσαν στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που επαναπατρίζονταν, όμως τα αποτελέσματα αυτών δεν ήταν ικανοποιητικά. Οι πρώτες αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, με συνέπεια το ΥΠΕΠΘ να προχωρήσει το 1982 (Υ.Α. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82) στη **δημιουργία των πρώτων Φροντιστηριακών Τμημάτων**, που θεσμοθετούνται τελικά το 1983 (1404/83 ΦΕΚ 173/24-11-83), ως ένας νέος εναλλακτικός θεσμός. Οι παλιννοστούντες μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν στις "κανονικές" τάξεις του σχολείου και δέχονται ενισχυτική διδασκαλία 6 ώρες την εβδομάδα πέραν του κανονικού ωραρίου. Σκοπός των Φ.Τ. είναι να «βοηθήσουν όλους τους παλιννοστούντες μαθητές στις μαθησιακές τους δυσκολίες, καθώς επίσης και στην ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον» (Παλιολόγου-Ευαγγέλου, 2003)¹³. Ο θεσμός των Φ.Τ. από τη μια συνέβαλε στην απογκετοποίηση των αλλοδαπών μαθητών, από την άλλη δεν εξασφάλισε κατάλληλα διδακτικά μέσα και ειδικά αναλυτικά προγράμματα, ούτε επιμορφώθηκε συστηματικά το διδακτικό προσωπικό, κατά συνέπεια δε λειτούργησε ικανοποιητικά.

Η πολιτεία στη συνέχεια για τα παιδιά των πολιτών που προέρχονται από κράτη-μέλη της ΕΟΚ, παιδιά εργαζομένων με υψηλό κοινωνικό status, με Π.Δ. (494/83 ΦΕΚ 186/27-12-1983) ρυθμίζει την εκπαίδευση των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων μέσα στην ΕΟΚ προβλέποντας την ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές που θα ακολουθήσουν δίγλωσση εκπαίδευση, στην ελληνική γλώσσα και στη γλώσσα της χώρας προέλευσης. Σκοπός του Π.Δ. ήταν η διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών αυτών μέχρι να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μετέπειτα με τις ρυθμίσεις του ν. 1894/90 (ΦΕΚ 110 Γ/236/624/90), με τις οποίες έγινε αντικατάσταση του άρθρου 45 του ν. 1404/83, η λειτουργία των Τ.Υ. & Φ.Τ. γίνεται περισσότερο ευέλικτη λόγω της μεταφοράς αρμοδιοτήτων στις Νομαρχίες καθώς και της δυνατότητας που δίνει ο νόμος να ρυθμίζονται τα οργανωτικά εκπαιδευτικά και οικονομικά θέματα από τον εκάστοτε Υπουργό μέσω υπουργικών αποφάσεων. Ο Νομάρχης έχει τη δυνατότητα να ιδρύσει Τ.Υ. και Φ.Τ., στα δημόσια σχολεία της Α/βάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Το άρθρο 45/83 αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του ν.1894/90, με απώτερο σκοπό να: α) προστεθούν στα «τέκνα των Ελλήνων μεταναστών», που είχαν τη δυνατότητα να φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ., και τα «τέκνα των επαναπατριζόμενων Ελλήνων» από την πρώην Σοβιετική Ένωση, β) γίνει πιο ευέλικτη η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής

Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

13 Παλιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 135.

και Φροντιστηριακών Τμημάτων με τη μεταφορά των αρμοδιοτήτων στις Νομαρχίες, γ) δίνεται η δυνατότητα ρύθμισης των οργανωτικών εκπαιδευτικών και οικονομικών θεμάτων στον εκάστοτε υπουργό, μέσω υπουργικών αποφάσεων, δ) δυνατότητα να ανατίθεται σε ιδιώτες η κάλυψη των ειδικών αναγκών των μαθητών. Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ αποτέλεσε (Δαμανάκης, 2000)¹⁴ «η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας», επιδιώκοντας τη γρήγορη ένταξη των μαθητών στις “κανονικές” τάξεις και τη σταδιακή αφομοίωση των παιδιών σ’ αυτές. Στις Τ.Υ. και στα Φ.Τ. δε διδάσκονταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών.

Λίγα χρόνια αργότερα μια Υπουργική Απόφαση (Φ2/378/Γ1/1124/ Φ.Ε.Κ. 930 τ.β’ 8-12-1994) δίνει το δικαίωμα αυτοί οι μαθητές να εντάσσονται στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ., που ιδρύονται για παλιννοστούντες μαθητές με προϋπόθεση το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής γλώσσας του παιδιού να μη του επιτρέπει να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχει εγγραφεί και ο γονέας να δηλώσει ότι επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει. Την απόφαση, όμως, για την ένταξη του παιδιού στις τάξεις Τ.Υ. ή σε Φ.Τ. την παίρνει ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο.

Πρέπει εδώ να παρατηρήσουμε ότι την **περίοδο 1989-1994** διαπιστώνεται μια σύγχυση σχετικά με το ποιοι μαθητές έχουν το δικαίωμα να παρακολουθήσουν Τ.Υ. και Φ.Τ. Από την άλλη πλευρά, σε όλο το διάστημα αυτής της περιόδου οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης, όταν χρειάζεται να αναφερθούν σε μαθητές διαφορετικής καταγωγής από την ελληνική, έχουν μια δυσκολία να συμπεριλάβουν σε αυτούς αλλοδαπούς μαθητές ή πολλές φορές τους ταυτίζουν με τους παλιννοστούντες. Αρχικά στη δεύτερη αυτή περίοδο διαφαίνεται η πρόθεση της πολιτείας για μια **πιο συστηματική προσπάθεια αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών**, γεγονός που τεκμηριώνεται από τη μία από τα θεσμικά όργανα που εμπλέκονται και από την άλλη από την πρόθεση του Υπουργείου να διδάξει -εκτός των άλλων- τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των μαθητών αυτών, αλλά και από την περισσότερο συγκροτημένη προσέγγιση, σε σχέση με την πρώτη περίοδο, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, της θεσμικής στήριξης της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών. Έρευνα της περιόδου εκείνης διαπιστώνει μάλιστα τις θετικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών από την παρακολούθηση των Τ.Υ. και Φ.Τ. (Καρακατσάνη, 1993)¹⁵. Στην πράξη όμως το πλαίσιο που υπαγόρευσε τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. ήταν ουσιαστικά η ανάγκη για άμεση προσαρμογή και αφομοίωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Τ.Υ. αρχικά προσπάθησαν να ενδυναμώσουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, παραβλέποντας άλλους παράγοντες, όπως η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης των μαθητών, που αποτέλεσε μέριμνα των Φ.Τ., χωρίς όμως να έχουν αξιοποιηθεί μέχρι σήμερα και αυτοί οι παράγοντες. Τα μέτρα κινήθηκαν περισσότερο με βάση το “γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα” που παρουσίαζαν οι «Άλλοι» μαθητές. Η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει δραστικά τη νέα αυτή

14 Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23. Στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication> (προσπελάστηκε στις 1/11/2011), σ.σ. 60-64

15 Καρακατσάνη, Γ.Θ. (1993). Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σσ. 8-22.

πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον αποτέλεσε παράγοντα πρόκλησης κοινωνικών προστριβών και συγκρούσεων (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001)¹⁶.

Στη δεύτερη περίοδο εκδίδεται Π.Δ. (Π.Δ. 369 ΦΕΚ 131 τ.Α'/22-07-85) με το οποίο ορίζεται η «**ίδρυση και συγκρότηση σχολείων αποδήμων Ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη**», η λειτουργία του οποίου αρχίζει από το Σχολικό Έτος 1985-1986. Το 1989 θα ψηφισθεί νόμος (Νόμος 1865/89, άρθρο 7, παρ. 1 ΦΕΚ 210 τ.Α'/28-9-89), σύμφωνα με τον οποίο «... *ιδρύονται και λειτουργούν στην Ελλάδα Σχολεία Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων.....*». Στόχος αυτών των σχολείων ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσίαζαν οι «*Άλλοι*» μαθητές, λόγω κυρίως της μη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Η βασική γλώσσα διδασκαλίας ήταν τα ελληνικά, ενώ η γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών χρησιμοποιούνταν ως δεύτερη, επικουρική γλώσσα διδασκαλίας. Όσοι μαθητές αυτών των σχολείων φοιτούσαν στα Δημοτικά Σχολεία Παλιννοστούντων είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στα Γυμνάσια και Λύκεια Παλιννοστούντων, με συνέπεια σιγά-σιγά να «**γκετοποιούνται**», να περιθωριοποιούνται από το γηγενή μαθητικό πληθυσμό.

Η Μουρελάτου (1999, σελ. ii-8)¹⁷ εντοπίζει σε σχέση με τις αρχές και τις προοπτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις παρακάτω πιο **σημαντικές αδυναμίες**, οι οποίες, μάλιστα, εξασθενίζουν τους παιδαγωγικούς και κυρίως τους κοινωνικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η αδυναμία καλλιέργειας και ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, η γλωσσοκεντρική θεώρηση, η μη εμπλοκή των γηγενών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αδυναμία προσοντοποίησης αυτών των μαθητών, ώστε να εξισορροπηθεί το κενό που δημιουργεί η "διαφορά" τους, η στάση δυσπιστίας της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στα θεσμικά μέτρα που αφορούν την εκπαίδευση αυτών των μαθητών, η διάγνωση των προσδοκιών των γονιών και μαθητών και η συνακόλουθη αποδοχή συναισθημάτων απόρριψης και αποκλεισμού, η ακαμψία του θεσμικού συστήματος, η έλλειψη συνέχειας και η αποσπασματικότητα στην εφαρμογή των μέτρων.

Σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ. ο Δαμανάκης (2001)¹⁸ επισημαίνει ότι παράγοντες όπως το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και οι στόχοι του, η έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η απουσία κατάλληλων διδακτικών βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για τη στήριξη των μαθητών, επέφεραν μη ικανοποιητικά αποτελέσματα και, τελικά, οι τάξεις υποδοχής λειτούργησαν ως θεσμός περιχαράκωσης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών. Τα αποτελέσματα από τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. αμφισβητήθηκαν όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά και από το ίδιο το ΥΠΕΠΘ, που αναγνώρισε το θεσμό ως λύση ανάγκης στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων της πληθώρας των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών.

16 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

17 Μουρελάτου, Ε. (1999). Το θεσμικό πλαίσιο. Στο Γ.Π. Μάρκου (επιμ.). *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

18 Δαμανάκης, Μ. (2001). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις-Συνολική Έκθεση-Μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Όπως επισημαίνει ο Μάρκου (1997)¹⁹, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων που διαφοροποιούνται ως προς την προσέγγιση. Στην αρχή τα προβλήματα ένταξης υποβαθμίστηκαν στο επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας, που έπρεπε να αποκτήσουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές μέσα από χωριστούς θεσμούς (Τάξεις Υποδοχής, Σχολεία Παλιννοστούντων) ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο. Οι Τ.Υ. πρόσφεραν προσωρινά το αίσθημα της ασφάλειας στους μαθητές οδηγώντας τους ταυτόχρονα στην απομόνωσή τους και διατηρώντας το στίγμα του “Άλλου”. Στη συνέχεια, μέσω των Φ.Τ. έγιναν κάποιες προσπάθειες, χωρίς επιτυχία όμως, να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα και ο πολιτισμός προέλευσης ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σημειώθηκε δηλαδή μια μετακίνηση από την αφομοιωτική-αντισταθμιστική πολιτική προς μια αντισταθμιστική-πλουραλιστική πολιτική. Η μετακίνηση αυτή όμως δεν αμφισβήτησε τον **μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος** και τελικά δεν κατάφερε να εξασφαλίσει την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, αλλά και την επαρκή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

2.3. Τρίτη Περίοδος (1996-2010)

Η κριτική που ασκήθηκε στα αδιέξοδα της πολιτικής που εφαρμόστηκε κατά τη δεύτερη περίοδο οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Πρώτα-πρώτα συστήθηκε **Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης** (Υ.Α. Στ/11 ΦΕΚ 171Β/18-3-1996), συνενώνοντας ουσιαστικά σε αυτόν θεσμικά όργανα όπως τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων. Αμέσως μετά ψηφίσθηκε ο νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α΄/17-6-96) με πρόθεση να εναρμονίσει την παρεχόμενη ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, με τις επιταγές της Διαπολιτισμικής Παιδείας, όπως αυτή παρουσιάζεται σε Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ((94) 80/25-3-1994/12). Η Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001)²⁰, περιγράφει την αλλαγή στάσης της ελληνικής πολιτείας, η οποία καταγράφεται αυτή την περίοδο να κινείται μέσα στο πλαίσιο του γενικότερου ενδιαφέροντος που υπήρχε σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμβουλίου της Ευρώπης και Ο.Α.Σ.Ε. για τα ζητήματα των μειονοτήτων και ιδιαίτερα για τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης.

Ο **Νόμος 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»** αναφέρεται -εκτός των άλλων- στην Ίδρυση του **Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε)**, κεφάλαιο Β΄ (άρθρα 5-7). Ιδρύεται ένα νέο επιτελικό όργανο που έχει την ευθύνη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα αλλά και για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. Επίσης, ο νόμος θεσμοθετεί την **Οργάνωση και Διοίκηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

19 Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.

20 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β΄ σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

κεφάλαιο Ι' (άρθρα 34-37). Με το άρθρο 34 ορίζει ότι **σκοπός** της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι «*η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*». Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους.

Ο νόμος προβλέπει την ίδια διαδικασία για τη μετατροπή δημοσίων σχολείων σε δημόσια σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή την ίδρυση Τάξεων ή Τμημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία (Υ.Α. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αριθμ. Φ. 10/221/Γ/1236 (Β' 874/17.9.96) «Μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»). Με την ίδια Υ.Α. συνιστώνται οι απαραίτητες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού κατά κλάδους και ειδικότητες για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημοσίων σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Άρθρο 36 παρ. 1). Με απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών και τη σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε γίνεται η σύσταση των θέσεων, ενώ με άλλη απόφαση του Υπουργού Παιδείας καθορίζονται η διαδικασία και οι προϋποθέσεις μετάθεσης των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (άρθρο 24 παρ. 3). Για τις μεταθέσεις στα Διαπολιτισμικά Σχολεία απαιτείται ιδιαίτερα η γνώση της ξένης γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών που φοιτούν στα παραπάνω σχολεία, εκτός από τις άλλες προϋποθέσεις που προβλέπονται (άρθρο 36 παρ. 3), δηλαδή, η εξειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η μετεκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής, η διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα, κ.ά.

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού με την πάροδο του χρόνου αλλάζει από σχολείο σε σχολείο, με συνέπεια σε κάποια από αυτά (όπως π.χ. στο 2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού) να μη φοιτούν καθόλου γηγενείς μαθητές, γεγονός που αντιτείνει στην ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ σε άλλα σχολεία συνεκπαιδεύονται γηγενείς, ομογενείς και αλλοδαποί μαθητές.

Μετά την ψήφιση του νόμου τα σχολεία Παλιννοστούντων μετονομάστηκαν σε Διαπολιτισμικά. Τα κριτήρια για τη μετονομασία ενός σχολείου σε Διαπολιτισμικό δεν είναι ξεκάθαρα, σύμφωνα με το Νικολάου (2000)²¹. Κύριο κριτήριο είναι ο μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών και η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή καθώς και του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης. Η μη φοίτηση γηγενών μαθητών σε ορισμένα από αυτά τα σχολεία ανέδειξε μια σειρά από προβλήματα.

Οι αντιδράσεις και η κριτική που δέχθηκε ο νόμος αφορούσε κυρίως τη δυνατότητα ίδρυσης Ιδιωτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων και ότι μπορούσε να οδηγήσει στην ίδρυση και λειτουργία Μειονοτικών Σχολείων (Δαμανάκης, 2002)²², γεγονός που δε διαψεύστηκε. Επίσης, επικρίθηκε ότι η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ορισμένα μόνο σχολεία δεν προώθησε την ιδέα της διαπολιτισμικότητας, αλλά ούτε και την ένταξη των «Άλλων» μαθητών, εφόσον αναπαρήγαγε τα στερεότυπα

21 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

22 Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

των εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων αυτών των μαθητών (Σκούρτου κ.ά., 2004)²³. Ο Δαμανάκης (2000)²⁴ επισημαίνει επιπρόσθετα ότι αν και ο νόμος προέβλεπε την ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων, εγκυμονούσε ένα μεγάλο κίνδυνο, όπως, την ίδρυση Μειονοτικών Σχολείων που μπορούν να ιδρυθούν από μη κερδοσκοπικά Σωματεία αλλοδαπών εργαζομένων στην Ελλάδα ή τη «γκετοποίηση» μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Με τον αποκλεισμό των γηγενών μαθητών εφαρμόστηκε μια διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική, ισχυρίζεται, ενώ τα σχολεία αυτά υπήρξαν μόνο κατ' όνομα Διαπολιτισμικά Δημόσια Σχολεία. Όπως αναφέρει η Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001, σελ. 59)²⁵ επιπρόσθετα «δεν υπήρξε κεντρικός σχεδιασμός και προγραμματισμός στα σχολεία αυτά, κάθε σχολείο διαμόρφωσε τη δική του πολιτική προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάστηκαν σ' αυτό, ενώ η έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού, από τη μια ευνόησε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και από την άλλη οδήγησε κάποια σχολεία στην αδράνεια και στην αδυναμία αντιμετώπισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Οι δε εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων, δυσκολεύτηκαν να βρουν τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να ισορροπήσουν από τη μια την ανάγκη περιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών που προκαλούνται από την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλόγλωσσων μαθητών και από την άλλη την ανάγκη της απρόσκοπτης μαθησιακής εξέλιξης των ελληνόγλωσσων μαθητών».

Ο μεγάλος και ολοένα αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών μαθητών που εισέρχεται στα ελληνικά σχολεία από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990 δεν κατάφερε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις κατευθύνσεις της κυβερνητικής πολιτικής. Κύριος άξονας παρέμβασης παρέμειναν τα Φ.Τ. (όσο διήρκεσαν) και οι Τ.Υ..

2.3.1. Διοίκηση Διαπολιτισμικών Σχολείων

Αρμόδιος φορέας γνωμοδότηση για την ίδρυση Τμημάτων, Τάξεων ή Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και για τον έλεγχο και τη λειτουργία τους ορίστηκε το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Τα σχολεία διοικούνται από τα προβλεπόμενα στις διατάξεις του ν. 1566/85 και τις ειδικότερες διατάξεις που αναφέρονται σε θέματα υπηρεσιακών μεταβολών του εκπαιδευτικού προσωπικού της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ για την επιλογή των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων ισχύουν τα ίδια που προβλέπουν οι σχετικές διατάξεις για τους Διευθυντές των Δημόσιων Σχολείων Εκπαίδευσης. «Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα Διευθυντών των Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί που διαθέτουν και τα ειδικά προσόντα (άρθρο 37 παρ. 2 του ν. 2413/96

23 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Ι.Μ.Ε.Π.Ο. Στο: <http://www.imepo.gr/Clientfiles/documents/ScoutulMEPO.pdf>, (προσπελάστηκε 31 Ιανουαρίου 2011)

24 Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23. Στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication> (προσπελάστηκε στις 1/11/2011), σ.σ. 60-64

25 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ

(Α'124))» (Πουλής, 2001, σελ. 271)²⁶.

Στα σχολεία αυτά γρήγορα **εμφανίσθηκαν ποικίλα προβλήματα**, ένα από τα σοβαρότερα, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2000)²⁷ ήταν οι κατά καιρούς απαγορεύσεις εγγραφής λόγω έλλειψης δικαιολογητικών ή κάποιων πιστοποιητικών όσων εισήλθαν παράτυπα στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι το Υπουργείο μέσω σχετικών εγκυκλίων συνιστά επίδειξη ελαστικότητας σε τέτοιου είδους προβλήματα²⁸. Η συνεχής παρέμβαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. μέσω των κανόνων δικαίου που εισήγαγε τελικά δεν κατάφερε να επιλύσει τα χρόνια αυτά προβλήματα.

Η Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001)²⁹ επισημαίνει ότι για πρώτη φορά το ΥΠ.Ε.Π.Θ. θα κατατάξει επίσημα στο χώρο ευθύνης του τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2003) εκτιμούν ότι τίθενται οι βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμικά ή εθνικά μαθητών που ζουν και δρουν στην ελληνική κοινωνία, με απώτερο σκοπό να εξασφαλισθούν ίσες ευκαιρίες σε αυτούς τους μαθητές, καθώς και ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Τα καινοτομικά στοιχεία που εγκλείει ο ν. 2413/96, είναι ότι (Μουρελάτου, 1999, σελ. ii-9)³⁰: Προβλέπει την ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επιτρέπει την εφαρμογή ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, παρέχει τη δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, προβλέπει, για τα Διαπολιτισμικά Σχολεία, μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη, ορίζει κατάρτιση ιδιαίτερου πίνακα για την επιλογή Διευθυντών στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ο νόμος όμως **επικρίθηκε** κυρίως επειδή:

- Θεωρήθηκε ότι χρησιμοποίησε εσφαλμένα τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», μη ξεκαθαρίζοντας τους στόχους του Διαπολιτισμικού Σχολείου. Με αυτό το σκεπτικό το περιεχόμενο του Διαπολιτισμικού Σχολείου παρέμεινε ασαφές μέσα σε ένα συνεχώς διαμορφούμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών δυσκολεύτηκαν να βρουν τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να βοηθήσει τους «Άλλους» μαθητές να έχουν απρόσκοπτα μια μαθησιακή εξέλιξη εφάμιλλη με αυτή των γηγενών μαθητών.
- Το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών απουσιάζει παντελώς από τη φιλοσοφία και τους στόχους του νόμου.
- Οι δυνατότητες που δίνει ο Νόμος (άρθρο 35, παρ. 2) να εισαχθούν ειδικά μαθήματα

26 Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.

27 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

28 Βλ. Π.Δ. 201/1998, ν. 2910/2001 Άρθρο 40 (1-5) ΦΕΚ 91 τ.Α' /02-05-2001 (πρόσβαση ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση), ν. 3386/2005 (κεφ. ΙΕ, άρθρο 72) ΦΕΚ 212 τ.Α' /23-08-2005 (πρόσβαση ανηλίκων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση-Εγγραφές), εγκύκλιος 48946/Γ2/18-05-2005 (φοίτηση αλλοδαπών μαθητών), εγκύκλιος 8657/Γ2/21-01-2008 (ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δ.Ε.), εγκύκλιος 91109/Γ2/10-07-2008 (συμπληρωματικό-ρύθμιση μαθητικών θεμάτων, δικαιολογητικά για εγγραφές αλλοδαπών μαθητών, κ.ά), εγκύκλιος Φ7/331/75211/Γ1/25-06-2010 (πρόσβαση ανηλίκων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση), εγκύκλιος Γ2/120323/27-09-2010 (εγγραφές αλλοδαπών μαθητών).

29 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

30 Μουρελάτου, Ε. (1999). Το θεσμικό πλαίσιο. Στο Γ.Π. Μάρκου (επιμ.). *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, και μαθήματα γλώσσας, δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη και σήμερα.

- Ερευνητές (Σκούρτου κ.ά, 2004; Δαμανάκης, 2005) διατυπώνουν την άποψη ότι ο νόμος ενισχύει ουσιαστικά το χωρισμό των «Άλλων» μαθητών και ομάδων από την κοινή, δημόσια εκπαίδευση και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη μετάβαση από την «αφομοιωτική» στη «διαχωριστική» εκπαιδευτική πολιτική. Στην εκπαιδευτική πράξη δημιουργήθηκαν «**σχολεία γκέτο**» τα οποία ενίσχυσαν την πολιτική του διαχωρισμού ή λειτούργησαν ως σχολεία αφομοίωσης.

Στην πράξη η εφαρμοζόμενη πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν αποτέλεσε μια πολιτική για την ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ούτε κατάφερε να συμβάλλει στον περιορισμό του κοινωνικού τους αποκλεισμού και του ρατσισμού. Η πλειοψηφία των μέτρων που ελήφθησαν εξακολουθούν να αφορούν μόνο τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, χωρίς να εμπλέκουν τους γηγενείς μαθητές (Κάτσικας & Πολίτου, 2005)³¹.

2.3.2. Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής & Φροντιστηριακών Τμημάτων

Θέματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των Τ.Υ. και με το διαχωρισμό τους σε επίπεδα ρυθμίζονται σε Υ.Α. (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 ΦΕΚ 1789Β'/28-9-1999), η οποία αποσκοπεί στην περαιτέρω αποτελεσματικότητα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, στη συμμετοχική και ενεργητική εκπαίδευσή τους, ώστε να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης το οποίο επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει το κατάλληλο σχήμα που θα λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό αυτό σχήμα έχει τη μορφή: Τάξη Υποδοχής Ι (Τ.Υ. Ι), Τάξη Υποδοχής ΙΙ (Τ.Υ.ΙΙ), Φροντιστηριακό Τμήμα (Φ.Τ) & Διευρυμένο Ωράριο. Όσον αφορά τη **φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής Ι** οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα, η διάρκεια της φοίτησης προβλέπεται για ένα σχολικό έτος, είναι όμως δυνατό στους τρεις μήνες κάποιοι μαθητές να εγγραφούν στην κανονική τάξη και να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα, σε περίπτωση που έχουν τη δυνατότητα σύμφωνα με κοινή απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και του Σχολικού Συμβούλου. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στις **Τ.Υ. ΙΙ** στην περίπτωση που οι γλωσσικές δυσκολίες συνεχίζουν να υφίστανται, με ταυτόχρονη εφαρμογή ενός μεικτού συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη γλωσσική διδασκαλία. Η φοίτηση εδώ μπορεί να διαρκέσει μέχρι δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις έως και τρία), μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τάξη Υποδοχής Ι. Τα **Φ.Τ.** απευθύνονται στους μαθητές που δεν είχαν φοιτήσει στις Τ.Υ. Ι και ΙΙ ή είχαν φοιτήσει σ' αυτές και εξακολουθούν να έχουν γλωσσικά προβλήματα, ενώ η λειτουργία τους πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.

31 Κάτσικας Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

3. Συμπεράσματα

Το σύνολο της νομοθεσίας που παραθέσαμε αποσκοπεί στη διαχείριση ή επίλυση των προβλημάτων της σχολικής πράξης, ενώ όλοι οι κανόνες δικαίου που ρυθμίζουν θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συνιστούν κείμενα με ιδεολογικό περιεχόμενο. Οι κανόνες δικαίου της **πρώτης περιόδου** αφορούν μαθητές «τέκνα διακινούμενων εργαζομένων, μελών και μη των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων» καθώς και «ελληνόπαιδες που προέρχονται από ελληνικά ή ξένα σχολεία του εξωτερικού». Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 η εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από μείωση των απαιτήσεων προς τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και από την παροχή πίστωσης χρόνου προς αυτούς, ενώ τα σχολεία παλιννοστούντων λειτουργούσαν ως ένα μεταβατικό στάδιο προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη των μαθητών τους σε κανονικά σχολεία της χώρας. Η πρώτη φάση χαρακτηρίζεται από παντελή απουσία οποιουδήποτε μέτρου και από προκλητική αγνόηση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων. Η μόνη παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας στη φάση αυτή συνίσταται στην αναγνώριση της ισοτιμίας των τίτλων που έφεραν οι μαθητές από σχολεία του εξωτερικού και σε κάποιες ελαφρύνσεις στη βαθμολογία σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Κατά το Δαμανάκη (2000)³² η εκπαιδευτική πολιτική την περίοδο αυτή έχει έναν έντονο «προνοιακό» χαρακτήρα, που, όμως, δεν πρέπει να συγχέεται με τη «θετική διάκριση» που εφαρμόστηκε σε άλλες χώρες, «κυριαρχεί η πολιτική του «χωνευτηρίου» και η ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται ως υπόθεση και ευθύνη των οικογενειών τους και όχι της Πολιτείας» (Μάρκου, 1997, σελ. 62)³³. Η ελληνική πολιτεία αυτή την πρώτη περίοδο ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μια γλώσσα, μια θρησκεία», εφαρμόζει μονοπολιτισμική πολιτική. Το δημόσιο σχολείο διαπαιδαγωγεί τα ελληνόπουλα με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, με φορείς διάδοσής του την ελληνική γλώσσα, τη χριστιανική ορθόδοξη θρησκεία και την ιστορία (Χριστίδου-Λιοναράκη, 2001)³⁴. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, μπορούμε να επισημάνουμε, ότι αποσιωπήθηκαν όλες οι πιθανές διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού αυτή την εποχή, ακόμη και μεταξύ των ελλήνων μαθητών, γεγονός που καταφαίνεται από τα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας, τα οποία καλλιεργούσαν την ιδέα της πολιτισμικής καθαρότητας και ομοιογένειας, καθώς και της διάρκειας του ελληνισμού μέσα στο χρόνο (Φραγκουδάκη, 1997)³⁵.

Η **δεύτερη περίοδος** αφορά «παλιννοστούντες μαθητές, τέκνα Ελλήνων μεταναστών αλλά και τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων» καθώς και παιδιά αλλοδαπών

32 Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2011, από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication>.

33 Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.

34 Χριστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκοΐνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

35 Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Α., Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. (σελ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

οικονομικών μεταναστών. Και στις δύο περιόδους διαπιστώσαμε ότι το νομοθετικό πλαίσιο είναι ισχυρό στο επίπεδο των δικαιωμάτων αυτών των μαθητών, αλλά στην πρώτη μόνο περίπτωση γίνεται προσπάθεια μετατροπής των δικαιωμάτων αυτών σε διδακτική πράξη. Την περίοδο αυτή ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, που αποσκοπούν στην «ομαλή προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» των μαθητών, αναγνωρίζεται το δικαίωμα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, προβλέπονται ειδικά προσόντα για τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στα τμήματα αυτά, καθώς και ειδική ψυχολογική και κοινωνική στήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες όπου χρειάζεται. Στην δεκαετία του 1980 οι Τάξεις Υποδοχής ήταν αυτόνομες τάξεις, ενώ στη δεκαετία του 1990 παράλληλες. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και της μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώθηκε με τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Αξιολογώντας το θεσμικό πλαίσιο μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σ' εκείνο της εκπαιδευτικής πράξης: α) κυριαρχεί η λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων, β) η πολιτεία απαιτεί από τον «Άλλο» να προσαρμοστεί θυσιάζοντας την «ετερότητά» του, γ) τα προβλήματα υποβαθμίζονται στο επίπεδο της γλώσσας, χωρίς ωστόσο να προτείνονται διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ως δεύτερης γλώσσας. Η κριτική που ασκήθηκε στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδα της οδήγησαν στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 σ' έναν έντονο προβληματισμό, που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων.

Σύντομα, λοιπόν, έγινε αντιληπτό ότι δεν αρκούσε μόνο η εντατική γλωσσική διδασκαλία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών αυτών και έτσι το 1982 υιοθετήθηκε ένας νέος θεσμός, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία παρείχαν ενισχυτική διδασκαλία σε όσους παλιννοστούντες μαθητές επιθυμούσαν, στα μαθήματα της ελληνικής και ξένης γλώσσας, της φυσικής, της χημείας και των μαθηματικών. Η διαφορά τους από τις Τ.Υ. είναι ότι δεν ακολουθούν την πολιτική του διαχωρισμού των μαθητών, καθώς όλοι οι μαθητές παρακολουθούν μαζί τα μαθήματα της κανονικής τάξης και παράλληλα ασκούνται ξεχωριστά στα τμήματα αυτά στα μαθήματα που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η πολιτεία αναγνωρίζει την ανάγκη των μαθητών για διατήρηση των δεξιοτήτων που απέκτησαν πριν από την παλιννόστηση των γονιών τους, επίσης, από τη μελέτη των κανόνων δικαίου αυτής της περιόδου καταγράφεται η ανάγκη για παραγωγή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να χρησιμοποιηθεί στα Φ.Τ.. Δύο χρόνια μετά θεσμοθετούνται τα «Σχολεία των Αποδήμων» στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, τα οποία, όμως, δεν συμβαδίζουν με τη λογική των Φ.Τ., αφού ακολουθούν τη λογική του διαχωρισμού των μαθητών αυτών από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και διδάσκουν στην ελληνική γλώσσα. «Αυτή η μορφή εκπαίδευσης επικράτησε χωρίς αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών υλικών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς μια δίγλωσση εκπαίδευση» (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σελ. 51)³⁶.

36 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

Από το 1990 επανέρχεται τροποποιημένος ο θεσμός των Τ.Υ., για να καλύψει το νέο κύμα επαναπατρισμού Ελλήνων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία αλλά κυρίως την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών εργαζόμενων. Οι μαθητές αυτοί αγνοούν παντελώς την ελληνική γλώσσα, συγκροτούν ανομοιογενείς τάξεις, έχουν ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και πιο σπάνια είναι ενταγμένες στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Αυτή την περίοδο δίνεται περισσότερη έμφαση στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τα μέσα του 1994, διαφαίνεται μια αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική. «Ο τότε Υπουργός Παιδείας έκανε δεκτή την πρόταση επιστημονικής ομάδας με επικεφαλής τον Μ. Δρεττάκη, για την έναρξη συλλογής επίσημων στατιστικών στοιχείων για τους αλλόφωνους μαθητές των ελληνικών σχολείων. Τα πρώτα στοιχεία που συλλέχτηκαν αφορούν το σχολικό έτος 1995–6» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σελ. 126)³⁷ και η καταγραφή τους έγινε με δύο κριτήρια: α) μαθητές με παλιννοστούντες ή μαθητές με αλλοδαπούς γονείς, β) μαθητές που έχουν φοιτήσει ή όχι σε σχολεία άλλων χωρών. Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέχρι και το σχολικό έτος 1998–9 παρατηρείται μια εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Αξιοσημείωτο είναι ότι μέχρι το 1995 κανένα μέτρο δεν εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων ή των Σχολείων Παλιννοστούντων. Για τη διδασκαλία των αλλοδαπών αλλά και των παλιννοστούντων η πολιτεία πρότεινε κοινά βιβλία και μεθόδους, παραβλέποντας το γλωσσικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών. Παρόλο που ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση από το 1989 και μετά αυξάνεται διαρκώς στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική η χρήση του όρου «αλλοδαπός» μαθητής και τα μέτρα που αφορούν την ένταξη του στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται από το 1990 και μετά. Η παραπάνω αντίφαση ανάμεσα στη νομοθεσία και στη πραγματικότητα της σχολικής πράξης δημιούργησε σοβαρά διοικητικά προβλήματα, σχετικά με τα κριτήρια παρακολούθησης των Τ.Υ. και των Φ.Τ., αλλά και διδακτικά, που προέκυψαν από το διαφορετικό επίπεδο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που έπρεπε να ακολουθείται, ανάλογα με το βαθμό της αρχικής γνώσης της από τους μαθητές.

Η **τρίτη περίοδος** χαρακτηρίζεται από το Νόμο 2413/96, σύμφωνα με τον οποίο η θεσμοθέτηση ειδικών σχολικών μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της «*πολιτισμικής ιδιαιτερότητας*», που δεν αναλύεται και δεν προσδιορίζεται, αλλά θεωρείται a priori ως δεδομένη και διατηρήσιμη. Ενδεικτικό για τη ρητορική του νέου νόμου είναι πως από το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απουσιάζει η αναφορά σε αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες μαθητές. Η πρόθεση του νομοθέτη διαφαίνεται να είναι η ένταξη των μαθητών σε ένα ευρύτερο σύνολο «*ιδιαιτεροτήτων*», εκπαιδευτικών, πολιτισμικών ή μορφωτικών. Η λογική που διακατέχει το νόμο νομιμοποιεί την ίδρυση και λειτουργία ξεχωριστών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές. Ο νόμος αυτός δέχτηκε κριτική από διάφορους ερευνητές, καθώς θεωρήθηκε ότι έκανε εσφαλμένη χρήση και ερμηνεία του όρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και ότι περιορίζεται μόνο στους

37 Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

«ξένους» μαθητές (Δαμανάκης, 2002)³⁸. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ορισμένα μόνο σχολεία δεν προωθεί την ιδέα της διαπολιτισμικότητας, ως διάστασης στην ενιαία παιδεία, ούτε και την ένταξη των «ξένων» μαθητών, αφού συμβάλλει στη στερεοτυπική αναπαραγωγή των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους (Σκούρτου κ.ά, 2004, σελ. 26-27)³⁹. Η δυνατότητα ίδρυσης Ιδιωτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων επικρίθηκε, επίσης, καθώς θεωρήθηκε ότι μπορεί να οδηγήσει στην ίδρυση και λειτουργία **μειονοτικών σχολείων**, αυτά θα λειτουργούν προς όφελος μιας διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, λόγω του ότι δεν θα προτιμούνται από τους γηγενείς μαθητές (Δαμανάκης, 2002).

Παρά την κριτική που δέχτηκε ο νέος νόμος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι η πρώτη φορά που το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατέταξε επίσημα στο χώρο ευθύνης του τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Έτσι μετά την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου τα Σχολεία Παλιννοστούντων μετονομάστηκαν σε Διαπολιτισμικά. Η εμπειρία από τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων ανέδειξε μια σειρά από **προβλήματα**. Όπως ισχυρίζεται η Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001)⁴⁰, κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει τη δική του πολιτική, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα ιδιαίτερα προβλήματά του, λόγω της έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού και ενιαίου προγραμματισμού, γεγονός που ευνόησε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, οδήγησε όμως κάποια σχολεία στην αδράνεια και στην αδυναμία αντιμετώπισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων, σύμφωνα με την ίδια άποψη, αναζήτησαν διδακτικές προσεγγίσεις που να περιορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, λόγω ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας του μαθητικού πληθυσμού και να ικανοποιήσουν την ανάγκη της απρόσκοπτης μαθησιακής ανάπτυξης του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών.

Ένα άλλο ζήτημα που ανακύπτει από το νόμο είναι αυτό της αντίφασης που υπάρχει μεταξύ σκοπού και εποπτείας του ΠΠΟΔΕ, μέσα από το οποίο αναδεικνύεται η αμφιταλάντευση της πολιτείας από τη μια να δημιουργήσει θεσμούς με ουσιαστικές αρμοδιότητες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και από την άλλη να μη καταφέρνει να ξεφύγει από τη συγκεντρωτική-γραφειοκρατική διοικητική οργάνωση, την οποία άλλωστε διακρίνουμε σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχουν καταδείξει επιστημονικές έρευνες (Φραγκουδάκη, 1997)⁴¹, αναγνωρίζεται η συντήρηση του εθνοκεντρισμού, μια επιμονή στην ομογενοποίηση, καθώς, και ο μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός χαρακτήρας

38 Δαμανάκης, Μ. (2002). Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

39 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Ι.Μ.Ε.Π.Ο. Στο: <http://www.imepo.gr/Clientfiles/documents/ScoutulMEPO.pdf>, (προσπελάστηκε 31 Ιανουαρίου 2011).

40 Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

41 Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Α., Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. (σελ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

του (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003)⁴².

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ένα ακόμη σημαντικό βήμα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη θεσμοθέτηση το 1999 ενός **ευέλικτου σχήματος** θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, που περιλαμβάνει τις Τ.Υ., Ι & ΙΙ, τα Φ.Τ. και ένα διευρυμένο ωράριο, με βάση τις ανάγκες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Τα **θετικά σημεία** της αναβάθμισης αυτών των θεσμών ήταν η περαιτέρω καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2003 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα, σύμφωνα με στοιχεία της Ειδικής Γραμματείας ΠΟΔΕ. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα σε ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής και θεσμικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Επίσης, για πρώτη φορά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφώνονται και να καθοδηγούνται στο εκπαιδευτικό τους έργο από Σχολικό Σύμβουλο.

Στην εκπαιδευτική πράξη πολλές από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών έμειναν για άλλη μια φορά ανεκπλήρωτες π.χ. η προαιρετική διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών ή η δυνατότητα συμμετοχής σε αυτήν δίγλωσσου εκπαιδευτικού. Σε πολλά σχολεία, αν και φοιτούσαν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, δε λειτουργούσαν τέτοιου είδους τμήματα καθώς δε συμπληρώνονταν ο κατώτερος αριθμός μαθητών που ορίζονταν από το νόμο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, ενώ η νομοθέτηση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. αποσκοπεί στην υποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, θα ανέμενε κανείς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των μαθητών να φοιτά εκεί, προκειμένου να διδαχθεί γρήγορα την ελληνική γλώσσα και να ενταχθεί στο "κανονικό" Πρόγραμμα Σπουδών. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν για αναβάθμιση των Φ.Τ. και των Τ.Υ. τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά, αφού σ' αυτά φοίτησε μόνο ένα μικρό ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ενώ σε πολλά σχολεία δε λειτούργησαν τέτοιου είδους τμήματα, καθώς δεν συμπληρωνόταν ο κατώτερος αριθμός μαθητών που οριζόταν από το νόμο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι λόγοι που δεν επέτρεψαν τους μαθητές αυτούς να φοιτήσουν σε αυτές τις σχολικές δομές είναι μάλλον τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τόσο οι Τ.Υ. όσο και τα Φ.Τ., λόγω καθυστερήσεων στην έναρξη λειτουργίας τους, αδιαφορία για τη μητρική γλώσσα των «Άλλων» μαθητών, μη εξειδικευμένο προσωπικό, κ.ά..

Τέλος, η προσπάθεια θεσμοθέτησης μιας σειράς καινοτομιών, όπως η πρόσληψη ως ωρομισθίων κατά προτεραιότητα ομογενών από την αντίστοιχη χώρα προέλευσης των μαθητών, η προαιρετική διδασκαλία μητρικής γλώσσας και πολιτισμού) αν και κατοχυρώθηκαν σε επίπεδο δικαιωμάτων παρέμειναν απλώς σε επίπεδο ρητορικής, ενώ άλλες, όπως η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών με ελλιπή δικαιολογητικά, η αναγνώριση τίτλων σπουδών, η λειτουργία αποκεντρωμένων γραφείων ΠΠΟΔΕ σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, θεσμοθετήθηκαν επιλύοντας

42 Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, που σύμφωνα με το Γεωργγιάννη (1999)⁴³ θεωρητικά είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία και αλληλοκατανόηση, παραμένει ακόμη ένα ζητούμενο.

Βιβλιογραφία

- Γεωργγιάννης, Π., (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην Ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 153-170. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2011, από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication>
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις-Συνολική Έκθεση-Μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2011, από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?publication>
- Καρακατσάνη, Γ.Θ. (1993). Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 1, 8-22.
- Κάτσικας Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός “Τάξης” το “Διαφορετικό”; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ & Γ.Γ.Α.Ε.,
- Μουρελάτου, Ε. (1999). Το θεσμικό πλαίσιο. Στο Γ.Π. Μάρκου (επιμ.). *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 37-51). Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Ράπτης, Π. (1997). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-*

43 Γεωργγιάννης, Π., (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- 1940). ΠΑΝΤΕΙΟ Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών. Αθήνα. Διδακτορική διατριβή.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Ι.Μ.Ε.Π.Ο. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου 2011, από <http://www.imepo.gr/Clientfiles/documents/ScourtulIMEPO.pdf>
- Σκούρτου, Ε. (2000). Επιμέλεια και εισαγωγή: Τετράδια εργασίας Νάξου, Τεύχος: Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΤΔΕ, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Α/βαθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2012, από <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou>
- Τσάτσος, Δ. (1982). *Συνταγματικό Δίκαιο-Επιτομή*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Α., Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. (σελ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χριστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, τόμος Β' σελ. (47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βιογραφικό σημείωμα

Η κ. **Φραγκουλίδου Παναγιώτα** είναι Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Διδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο-παράδειγμα καλής πρακτικής, μέσα από τη μουσειακή αγωγή.

Χαρούμενου Ζωή - Νικολάου Γεώργιος

Περίληψη

Στις μέρες μας, η διαπολιτισμική προσέγγιση, όσον αφορά τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο νηπιαγωγείο, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική και χρήσιμη λόγω του γεγονότος ότι ο αριθμός των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αυξάνεται, ως άμεση συνέπεια της μετανάστευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η εισήγηση αναφέρεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση σε τάξεις του νηπιαγωγείου, όπως αυτή προκύπτει μέσα από το ΔΕΙΠΠΣ και στην ενδεικτική παρουσίαση ενός παραδείγματος καλής πρακτικής, μέσα από τη μουσειακή αγωγή.

Summary

In our days, the intercultural approach, with regard to the activities that are carried out in the kindergarten, is considered exceptionally important and useful because the fact that the number of students from different cultural environments is increased, as direct consequence of immigration. A lot of teachers recognize the need to extend their knowledge on subjects of managing diversity in their working environment. The proposal is reported in the intercultural approach in kindergarten, as this results through the kindergarten's curriculum and an indicative presentation of example of good practice, through of museum education.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα είναι σημαντικό να δίνει προτεραιότητα σε θέματα που αφορούν τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου αξιοποιώντας το κοινωνικό κεφάλαιο όλων των μαθητών με στόχο τη δημιουργία κοινωνικής συνύπαρξης και σχέσεων αλληλεγγύη¹.

Σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, όπως η ελληνική, η αναζήτηση και η εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα σε όλες τις διαδικασίες που τη διέπουν, μία από τις οποίες είναι και η εκπαίδευση. Η διαπολιτισμικότητα αυτή δε θα πρέπει να εξαντλείται στα πλαίσια της πολιτισμικής συνύπαρξης, όπου ο κυρίαρχος πολιτισμός απλά ανέχεται τους μειονοτικούς αλλά στον αλληλοσεβασμό μεταξύ των πολιτισμών².

Γι' αυτό το λόγο απαιτούνται παιδαγωγικές δραστηριότητες που προάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο και διευκολύνουν την ένταξη των

1 Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty – first Century*. UNESCO PUBLISHING.

2 Δεληκωσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, σ. 111

αλλοδαπών μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη δεν πρέπει να κατέχει τη θέση του «αρχηγού» στη μαθησιακή διαδικασία, όπως συνέβαινε στο παραδοσιακό σχολείο, αλλά οφείλει να μετατραπεί σε οργανωτή της διδασκαλίας, καθοδηγητή και σύμβουλο της μάθησης όλων των μαθητών³.

Έτσι, στο νηπιαγωγείο μπορούν να οργανώνονται δραστηριότητες που έχουν στόχο τη βελτίωση των όρων αμοιβαίας κατανόησης και επικοινωνίας των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη και την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, όπως αυτές προτείνονται στον οδηγό νηπιαγωγού και στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών. Χρειάζεται λοιπόν να εισάγουμε στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου στοιχεία του κοινωνικού και πολιτιστικού τους υπόβαθρου και πιο συγκεκριμένα να εντάξουμε τον πολιτισμό της πατρίδας των αλλοδαπών παιδιών στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου⁴.

Καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ελληνόπουλων και αλλοδαπών μαθητών διαδραματίζει η ηλικία κατά την οποία ξεκινά η από κοινού εκπαίδευση τους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο εύκολα να εκπαιδευτούν στο σεβασμό, την κατανόηση και στην καταπολέμηση διακρίσεων και προκαταλήψεων απ' ό,τι μεγαλύτερα παιδιά, καθώς συνεργάζονται με συνομήλικους τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων αλλά και ελεύθερου παιχνιδιού.

Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στις τάξεις του νηπιαγωγείου, όπως αυτή προκύπτει μέσα από το ΔΕΠΠΣ και τον οδηγό νηπιαγωγού και η ενδεικτική παρουσίαση ενός παραδείγματος καλής πρακτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από τη μουσειακή αγωγή.

2. Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η επίγνωση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για τα σημερινά παιδιά που πρόκειται να ζήσουν σε έναν κόσμο «χωρίς σύνορα». Για να ζήσουν αρμονικά σε αυτόν τον κόσμο, θα πρέπει να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και σεβασμό για τους άλλους. Αυτό προϋποθέτει αποδοχή των διαφορών με τους άλλους, και κυρίως μια αμερόληπτη συμπεριφορά απέναντι σε όλους.⁵

Έτσι, η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα στη νοοτροπία του κάθε ανθρώπου, η οποία επηρεάζει τον χαρακτήρα και την πράξη μιας σχετικής αγωγής, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Όταν λοιπόν μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής.⁶

3 Mushi, S. (2004), "Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities", *Intercultural Education*, 15, (2), p. 179.

4 Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος, σ. 78.

5 Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σ. 314.

6 Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 15-16.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης συνοψίζονται στις παρακάτω προτάσεις σύμφωνα με τον Nierke.⁷

- Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής μάθησης στο κανονικό μάθημα. Η διαπολιτισμική μάθηση και αγωγή δεν είναι ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά συνιστούν τις κύριες αρχές του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Οικοδόμηση πολιτισμικής γνώσης και όχι απλή πληροφόρηση.
- Σεβασμός στη διαισθητική αντίληψη του κάθε ατόμου, έτσι ώστε να ενεργεί και να αποδίδει νόημα σε όλα τα στάδια της δράσης του και να διαπιστώνει την αλλαγή οπτικής.
- Προώθηση της πολλαπλής οπτικής. Με τον όρο αυτό περιγράφεται η διδασκαλία που επικεντρώνει το ενδιαφέρον και στο άτομο και στον πολιτισμό και στην αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να αναδεικνύεται η οπτική από όλες τις πλευρές.
- Επιδίωξη της αλλαγής οπτικής. Βασική διαπολιτισμική απαίτηση είναι ο κάθε μαθητής να αντιλαμβάνεται τον αλλοδαπό συμμαθητή του ως πολιτισμικά διαφορετικό έτσι ώστε να απομακρύνεται από τη μονοπολιτισμική προσέγγιση.

Οι συναισθηματικοί στόχοι της διαπολιτισμικής προσέγγισης έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να σκεφτούν το κίνητρο τους για επικοινωνία με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς και να είναι περισσότερο ευαίσθητοι σε άλλες πολιτισμικές ομάδες, ενώ οι συμπεριφοριστικοί στόχοι εστιάζουν στη λήψη των απαραίτητων δεξιοτήτων, ώστε να επικοινωνήσουν με τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.⁸

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την πιο ενδιαφέρουσα πρόταση για την αντιμετώπιση και διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών των ανθρώπων που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το μοντέλο αυτό επιδιώκει να διευθετήσει τα προβλήματα ανάμεσα στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και τις μειονότητες. Επιχειρεί μια σύνθεση θεωριών, αρχών και ιδεών για τη στρατηγική αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Επίσης, προσδιορίζει τις παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτισμικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές προσπάθειες, οι οποίες είναι δυνατόν να διευκολύνουν την ανάπτυξη διαλεκτικών σχέσεων, διαδικασιών αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στις ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμό στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.⁹

Έτσι, το σχολείο είναι απαραίτητο να αντιληφθεί ως κοινωνικό σύστημα προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κάθε σημαντική μεταβλητή στο σχολείο, όπως ο πολιτισμός, οι σχέσεις που αναπτύσσονται, το πρόγραμμα σπουδών και τα υλικά και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να αλλάξουν στους τρόπους που θα επιτρέψουν στο σχολείο την εκπαιδευτική ισότητα για τους μαθητές από τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Για την προσέγγιση μιας πολυπολιτισμικής

7 Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και διγλωσσης εκπαίδευσης. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* τχ. 2, σ. 34-45.

8 Milhouse, V. (1995). Instructional strategies and pedagogy for culturally diverse classrooms. *The Howard Journal of communications*, 6, p. 174. Στο <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10646179509361695> (προσπελάστηκε 12/4/2013)

9 Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

προοπτικής στο σχολείο, πρέπει αρχικά να κατανοήσουμε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της.¹⁰

3. Διδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Στη σημερινή εποχή, οι δυνατότητες επικοινωνίας με όλο τον κόσμο είναι μεγάλες λόγω των μέσων που έχουν αναπτυχθεί. Από πολύ νωρίς τα παιδιά γνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους όπως χρώμα, γλώσσα κ. ά. Για τα μικρά παιδιά αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ίσως πολύ αφηρημένα, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να υιοθετήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, που τους υποδεικνύει η κοινωνία μέσα στην οποία μεγαλώνουν και τη φιλοσοφία της οποίας ασπάζονται και αναπαράγουν. Τα παιδιά σε ηλικία 2-3 ετών επηρεάζονται από τα κοινωνικά δεδομένα. Είναι πιθανό να αναπτύξουν προ-προκαταλήψεις, για παράδειγμα δεν παίζουν με ένα μαύρο παιδί, αυτή η συμπεριφορά των νηπίων μπορεί να οδηγήσει στο ρατσισμό.¹¹ Οι αξίες και πεποιθήσεις της κοινωνίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης γονέων και μαθητών, αφήνοντας στο περιθώριο ό, τι φαντάζει «διαφορετικό». Αποτέλεσμα αυτής της επιρροής των στερεοτύπων είναι ότι πολλοί μαθητές δεν κατανοούν το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμαθητών τους. Έτσι, δεν είναι σπάνια τα φαινόμενα απόδοσης αρνητικών χαρακτηρισμών και οι εκδηλώσεις εχθρότητας, που συχνά εμφανίζονται στο πλαίσιο του σχολείου και τα οποία επηρεάζουν την νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και φυσική υγεία των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή καθιστά πολύ σημαντική την ανάγκη για μια προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, ώστε να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να καταλάβουν πώς να διαχειρίζονται τις διαφορές τους με τους άλλους και να αλληλεπιδρούν.¹²

Οι διδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο έχουν ως στόχο:¹³

- Την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα ως φυσική συνέπεια της σύγχρονης πραγματικότητας
- Την επαφή με τους πολιτισμούς της γης και προϊόντα τους.
- Την προσέγγιση του «διαφορετικού» πολιτισμού όταν υπάρχει μέσα στην τάξη.
- Τη διαπραγμάτευση και καλλιέργεια αξιών: ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη.
- Τη συνεργασία και ατομική έκφραση παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
- Τη δημιουργία ερεθισμάτων για την ανάπτυξη συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων.

Η νηπιαγωγός μέσα από το οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων είναι σημαντικό να προωθεί στη σχολική τάξη ένα πλαίσιο σχέσεων που να επιτρέπει την

10 Bradford- Smith, E. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural education*, 16, p. 46. Στο <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ847145.pdf> (προσπελάστηκε 12/4/2013)

11 Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σ. 315.

12 Burnes, D. (1992). «Addressing race, ethnicity and culture in the classroom», in Burnes, D. & Kiger G. , *Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society*. Wheaton: Association for childhood education international.

13 Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «Άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

ισότητα, την πολυφωνία και τη συνεργασία. Ενδεικτικές διδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που μπορούν να υλοποιηθούν στο νηπιαγωγείο είναι οι ακόλουθες:

Θεατρικό παιχνίδι- παιχνίδι ρόλων- μουσειακή αγωγή. Το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων αναφέρονται στη συμμετοχή των παιδιών για την δραματοποίηση ενός ρόλου σε μια συγκεκριμένη κι συνήθως φανταστική κατάσταση.¹⁴ Σκοπός είναι να κατανοήσω τον άλλον (ενσυναίσθηση). Το μουσείο είναι από τη φύση του φορέας πολιτιστικών ερεθισμάτων και υπό αυτή την έννοια αποτελεί προνομιακό χώρο διαπολιτισμικής εργασίας.¹⁵

Διαδίκτυο: Ενισχύει τη συνεργασία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά μέρη του κόσμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δράση eTwinning, η οποία προωθεί το πολυπολιτισμικό μοντέλο, καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες στα διαφορετικά περιβάλλοντα και να αναπτύξουν το σεβασμό προς την ετερότητα της πολιτισμικής έκφρασης.¹⁶

Σχέδια εργασίας (project): Συνεργατικός τρόπος εργασίας, αφορά την σε βάθος έρευνα ενός θέματος. Είναι μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της δικής τους γνώσης.¹⁷

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο στο οδηγό νηπιαγωγού, όσο και στο Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών.

Ορισμένα αποσπάσματα από τον οδηγό νηπιαγωγού είναι τα παρακάτω:

«...στην αρμονική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ...»¹⁸

«...η εκπαιδευτικός επιδιώκει να συνεργάζεται με τις οικογένειες όλων των παιδιών ... όταν στην τάξη φοιτούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα – φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα – Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει πως τα διαφορετικά πολιτιστικά βιώματα του κάθε παιδιού συνδέονται με τη συμπεριφορά και τον τρόπο επικοινωνίας που έχει αναπτύξει. δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού όταν αναγνωρίζει, αποδέχεται και εβέβαια την πολιτισμική του ταυτότητα και τη γλώσσα του (Dodge & Coiket, 1998)...»¹⁹

«...σε αυτή την προοπτική, στις περιπτώσεις των παιδιών που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική, φροντίζει ώστε η γλώσσα που μιλούν στην οικογένειά τους να ακούγεται και να αναγνωρίζεται μέσα στην τάξη. Ενθαρρύνει κάθε αλλόγλωσσο παιδί

14 Joyce, B. & Weil, M. (1986) . *Models of teaching*. London: Prentice-Hall, p. 241-242.

15 Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 254

16 European Union (2013). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 41. Στο http://ec.europa.eu/education/more-information/docs/impact_study_etwinning_2013_en.pdf (προσπελάστηκε 11/4/2013)

17 Galton, M. & J. Williamson (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.

18 Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού- εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 20.

19 Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού- εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 35.

– με τον ίδιο τρόπο που ενθαρρύνει όλα τα παιδιά της τάξης- να φέρει ένα αγαπημένο του βιβλίο και να το ‘διαβάσει’ στα υπόλοιπα παιδιά, για να δουν πως ακούγεται μια διαφορετική από τη δική τους γλώσσα, ή να κρατά κάποιο διαφορετικό δικό του παιχνίδι και να εξηγήσει στα άλλα παιδιά πως παίζεται...»²⁰

«...Αν κάποιοι γονείς δεν μιλούν ελληνικά, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας η νηπ/γός φροντίζει να

εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερμηνείας: - ζητώντας από κάποιον άλλο ομόγλωσσο γονέα που μιλά και ελληνικά, να μεταφράσει - παροτρύνοντας τον γονέα που δεν μιλά ελληνικά να φέρει μαζί του κάποιον που μπορεί να μεταφράζει γι’ αυτόν - απευθυνόμενη σε σχετικούς φορείς, που ενδέχεται να υπάρχουν στην περιοχή...»²¹

Στο ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου αναφέρεται ότι:

«Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ... πρέπει μεταξύ άλλων να:

- παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών
- να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να προάγει, τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών...»²²

Αναφορές υπάρχουν και στην ενότητα «παιδί και περιβάλλον – ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση».

Η ικανότητα που επιδιώκεται είναι «να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται». «Έτσι τα παιδιά μέσα από κατάλληλες διαθεματικές δραστηριότητες (π.χ. με συγκρίσεις χαρακτηριστικών, τη ζωγραφική, τις προσωπικές διηγήσεις, τις αφηγήσεις, κ.ά.) κατανοούν τη μοναδικότητά τους (π.χ. τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, το όνομα, το φύλο, την ηλικία, κ.ά.) αλλά και τις ομοιότητες με τα άλλα παιδιά (π.χ. κοινά ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, ανάγκες, αδυναμίες, επιθυμίες, κ.ά.). Ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. ετοιμάζουν μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών, ακούν μουσική διαφόρων χωρών κ.ά.). Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους»²³

Αναφορές σε διδακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συναντούμε στο νέο οδηγό εκπαιδευτικού και στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου που εφαρμόζονται πιλοτικά.

«...Οι εκπαιδευτικοί... φροντίζουν να αντισταθμιστεί η πολιτισμική και κοινωνική

20 Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού- εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 36.

21 Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού- εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 49.

22 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 586.

23 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 600.

ταυτότητα των παιδιών και των οικογενειών τους στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου (βλ. βιβλία, φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, παραδοσιακά αντικείμενα κ.α).²⁴

«Η γραπτή επικοινωνία ...Για τους γονείς που δεν μιλάνε ελληνικά μπορεί να γίνει χρήση απλών εικόνων ή συμβόλων από το διαδίκτυο (clipart - π.χ. για μια συνταγή ή ένα πείραμα που γονιός και παιδί καλούνται να κάνουν μαζί) ή αν υπάρχει συνεργασία με γονείς που μιλάνε και τις δυο γλώσσες να μεταφραστεί το υλικό... εύκολες συνταγές από διάφορες χώρες»²⁵

«Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει περιστατικά ή καταστάσεις από την καθημερινότητα των παιδιών και τις μετατρέπει σε μαθησιακές εμπειρίες... Για παράδειγμα, ένα παιδί αναφέρεται σε μια οικογένεια άλλης φυλής που μένει στη γειτονιά τους και σχολιάζει την εμφάνιση ή τη γλώσσα που μιλούν ή παρατηρεί... με αυτό την αφορμή ο εκπαιδευτικός οργανώνει δραστηριότητα με στόχο την αναγνώριση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων μεταξύ ατόμων»²⁶

«Αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ακούγοντας διαφορετικά είδη μουσικής και μουσική από διαφορετικούς πολιτισμούς»²⁷

Για τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ο εκπαιδευτικός:²⁸

Δείχνει ενδιαφέρον για το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο (π.χ. ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά αυτά να χαιρετούν το πρωί την τάξη στη μητρική τους γλώσσα). Η αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά μέσω της μητρικής τους γλώσσας διευκολύνει την γνωστική τους ανάπτυξη γενικότερα αλλά και την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.

Εκθέτει το σύνολο των παιδιών της τάξης του σε διαφορετικούς πολιτισμούς (έθιμα, συνήθειες, παραδόσεις) και σε εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, χρησιμοποιώντας τις τέχνες, το δραματικό παιχνίδι και τη λογοτεχνία (πολυπολιτισμικά βιβλία, έργα τέχνης, μύθοι, τραγούδια κ.ά.)

Συνεργάζεται με τους γονείς τους γιατί μόνο αυτοί μπορούν να πληροφορήσουν τον εκπαιδευτικό για τα γνωρίσματα του πολιτισμού τους (π.χ. πρόσκληση των γονιών σε δράσεις που η γλώσσα θα παίζει δευτερεύοντα ρόλο, όπως η παρασκευή ενός γλυκού ή φαγητού). Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζει και αξιοποιεί την οικογενειακή τους κουλτούρα καθώς αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ατομικής τους ταυτότητας.

Σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά (π.χ. ένα χριστουγεννιάτικο πάρτυ ή «ανοιχτές» κατασκευές).²⁹

24 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 20.

25 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 90-91.

26 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 107.

27 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 132.

28 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2011).*Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 49.

29 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2011).*Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 69.

Συζητούν για διαφορετικές συνήθειες, πολιτισμούς, θρησκείες.³⁰

Μέσα από έργα τέχνης προτρέπει τα παιδιά να παρατηρήσουν τον τρόπο που ντύνονταν, τα μέσα μεταφοράς ή σπίτια που είχαν σε άλλες εποχές ή σε άλλους πολιτισμούς.³¹

Απ' όσα αναφέρθηκαν γίνεται φανερό πως έχουν γίνει σημαντικά βήματα όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, εντούτοις απαιτείται επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών τους και γενικότερα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Η πολιτεία κρίνεται σημαντικό να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τη δυνατότητα συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

4. Παράδειγμα καλής πρακτικής μέσα από τη μουσειακή αγωγή

Η μουσειακή εκπαίδευση υπηρετεί θαυμάσια τις αρχές τις διαπολιτισμικότητας. Στο μουσείο είναι πιο πιθανό να θελήσουν τα παιδιά των διαφορετικών ομάδων να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αφήνοντας κατά μέρος τις όποιες προκαταλήψεις, παρασυρόμενα από την ανακάλυψη και τη γοητεία του καινούριου μέσα από το ομαδικό παιχνίδι.³²

Το παράδειγμα καλής πρακτικής διαπολιτισμικότητας μέσα από τη μουσειακή αγωγή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης για τη μουσειακή εκπαίδευση και την παιδαγωγική του χώρου στο Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ. σε νηπιαγωγείο του νομού Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με τη συνάδελφο μου, Μουλιά Μαρία. Η τάξη απαρτιζόταν από 20 νήπια. Ανάμεσα τους βρίσκονται και τρία νήπια από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον από αυτό της πλειοψηφίας των παιδιών και πιο συγκεκριμένα από την Αλβανία.

Στόχος της πρακτικής άσκησης ήταν τα παιδιά να γίνουν πρώτα «συλλέκτες», δημιουργώντας μια μικρή συλλογή απλών αντικειμένων στην τάξη. Στη συνέχεια, αποφασίσαμε ποια αντικείμενα της συλλογής τους θα εκθέσουμε και με ποιο τρόπο, τα παιδιά έγιναν «επιμελητές» και «σχεδιαστές» της έκθεσης του μουσείου τους.

Αρχικά, προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών για το θέμα, παρουσιάζοντας εικόνες με μουσεία και δείχνοντας βίντεο. Έπειτα με αφορμή το project της τάξης με θέμα τη Θεσσαλονίκη που πραγματοποιούσε η νηπιαγωγός εκείνες τις μέρες, ρωτήσαμε τα παιδιά αν έχουν ταξιδέψει ποτέ εκτός της Θεσσαλονίκης. Τα περισσότερα αναφέρθηκαν στην πόλη που ζουν ή στην πόλη καταγωγής, δύο νήπια μας μίλησαν για την πατρίδα τους, την Αλβανία, το τρίτο νήπιο αλβανικής καταγωγής ανέφερε πως έφυγε πολύ μικρός από εκεί και δε θυμάται πως είναι. Η Α. (νήπιο αλβανικής καταγωγής) πρότεινε να φέρει φωτογραφίες από το πρόσφατο ταξίδι της στην Αλβανία για να τις δείξει στο συμμαθητή και στα υπόλοιπα παιδιά της

30 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2011).*Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 78.

31 ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2011).*Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 79.

32 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 254-5.

τάξης, τα οποία ενθουσιάστηκαν και πρότειναν να φέρουν αντικείμενα από άλλα μέρη και να δημιουργήσουμε το «μουσείο ταξιδιού».

Την επόμενη μέρα μοιράσαμε στους γονείς σημείωμα και στο οποίο ζητούσαμε να συνεργαστούν με τα παιδιά τους στο σπίτι, ώστε να επιλέξουν αντικείμενα, αφίσες, καρτ- ποστάλ ή αναμνηστικά αντικείμενα από ένα μέρος που έχουν επισκεφτεί ή τον τόπο καταγωγής τους.

Κατά την υλοποίηση της πρακτικής μας άσκησης, αρχικά, συλλέξαμε τα αντικείμενα που έφεραν τα παιδιά διευκρινίζοντας τι είναι το καθένα και ποια είναι η προέλευση του. Δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αναφέρουν τι περιελάμβανε η συλλογή που μας έφεραν, να μιλήσουν για άλλες χώρες, στις οποίες συναντάμε συχνά αυτά τα αντικείμενα. Έπειτα, τα παιδιά κλήθηκαν να οριοθετήσουν τα δικά τους κριτήρια για να ταξινομήσουν τα αντικείμενα που συλλέχθηκαν και να προχωρήσουν στην ταξινόμηση ανάλογα με τη χρηστική λειτουργία, την προέλευση των αντικειμένων ή τα υλικά αλλά και στην επιλογή του χώρου της αίθουσας για την τοποθέτηση της περιοχής «το μουσείο της τάξης». Τα παιδιά αποφάσισαν η ταξινόμηση να γίνει με βάση το είδος των αντικειμένων (αφίσες, καρτ- ποσταλ κτλ.) και όχι με βάση τον τόπο προέλευσης των αντικειμένων. Είδαμε στο χάρτη πως κάποιες χώρες είναι κοντά στην πατρίδα μας και συζητήσαμε γι' αυτές (π.χ. πως μπορεί να είναι η ζωή εκεί) και αναζητήσαμε εικόνες στο διαδίκτυο που παρουσιάζουν τις συνθήκες τους και διαβάσαμε το ρωσικό παραμύθι του Ν. Ινκίοφ για τη μάμπουσκα.

Ακολούθησε η διαμόρφωση του μουσείου τα παιδιά συνεργάστηκαν. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα με τη βοήθεια της μιας φοιτήτριας ετοίμασε τις ετικέτες για το μουσείο, ώστε να τοποθετηθούν μπροστά από τα αντικείμενα και η άλλη ομάδα με τη βοήθεια της άλλης φοιτήτριας τοποθέτησε τα αντικείμενα στο μουσείο, αφού πρώτα διαμορφώθηκε ο χώρος.

Τέλος, τέθηκε ως στόχος η γνωριμία των παιδιών με τους κανόνες λειτουργίας των μουσείων, καλώντας τα παιδιά της διπλανής τάξης. Τα παιδιά της τάξης μας ανέλαβαν ρόλους, για παράδειγμα κάποια παιδιά ήταν φύλακες, άλλα ελεγκτές εισιτηρίων, ενώ άλλα ξεναγοί, οι οποίοι εξήγησαν στα νήπια τι έβλεπαν στο μουσείο μας.

Ο χώρος του «μουσείου» χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά για να παίζουν με τα αντικείμενα, καθώς η περιοχή του μουσείου, όπως προτάθηκε από τη νηπιαγωγό, θα διατηρούνταν κάποιο χρονικό διάστημα. Ακόμα, η νηπιαγωγός είχε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει οργανωμένες δραστηριότητες στην περιοχή αυτή, όπως να φτιάξουν τα παιδιά αυτοσχέδιες ιστορίες με τις φωτογραφίες που υπήρχαν ή να οργανώσει για παράδειγμα ένα σχέδιο εργασίας διαπολιτισμική αγωγής, όπως περιπλανήσεις στους λαούς της γης, το οποίο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη μουσική, τα φαγητά, τα έθιμα κτλ. Άλλων λαών.

Οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Το θέμα του μουσείου μας προέκυψε μέσα από το διάλογο που κάναμε με τα παιδιά και ήταν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους. Δημιουργώντας ένα μικρό μουσείο μέσα στη τάξη (μουσείο ταξιδιού), τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις έννοιες της συλλογής και της έκθεσης. Τα νήπια μας έφεραν αντικείμενα από το σπίτι τους και τα παρουσίασαν μέσα στην τάξη, είχαν την ευκαιρία να μας μιλήσουν για το τόπο τους και να μάθουν για άλλες χώρες. Μέσα από το διάλογο με τα παιδιά προέκυψε ο τρόπος τοποθέτησης των αντικειμένων στο μουσείο μας. Επιπρόσθετα, αποφασίσαμε να βάλουμε ετικέτες με τις

ονομασίες από τις κατηγορίες των αντικειμένων. Συζητήσαμε για τον τρόπο ζωής άλλων λαών και εντοπίσαμε στο χάρτη που περίπου βρίσκονται.

Μέσω της δραστηριότητας της μουσειακής εκπαίδευσης τα παιδιά της τάξης είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν. Τα παιδιά διαφορετικών ομάδων αναφέρθηκαν στις χώρες τους και γνώρισαν αντικείμενα και συνήθειες άλλων λαών. Η μουσειοπαιδαγωγική έδωσε την ευκαιρία για ουσιαστική παρατήρηση, κατανόηση και ερμηνεία των αντικειμένων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την διερεύνηση και την επεξεργασία της πραγματικότητας. Το «μουσείο ταξιδιού» μας «ταξίδεψε» σε άλλες χώρες και βοήθησε ως ένα βαθμό στην κατανόηση του πολιτισμού και της κουλτούρας άλλων λαών.



Ταξινόμηση αντικειμένων



τελική διαμόρφωση του «μουσείου ταξιδιού»

5. Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι μια ανάγκη της σημερινής εποχής, κατά την οποία έθνη και πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης και έχει καταστεί πλέον αυτονόητη η διεθνοποίηση της πολιτικής.

Οι αντιλήψεις της κοινωνίας και της οικογένειας επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης των παιδιών για το «διαφορετικό». Έτσι, δεν είναι σπάνια τα φαινόμενα απόδοσης αρνητικών χαρακτηρισμών και οι εκδηλώσεις εχθρότητας, που συχνά εμφανίζονται στο πλαίσιο του σχολείου. Είναι σημαντική λοιπόν μια προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.

Η εκπαιδευτικός μπορεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να πραγματοποιεί δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να κάνει θεμιτές παρεμβάσεις, ώστε να αποφεύγεται η ομαδοποίηση των παιδιών βάσει στερεοτύπων (π.χ. φύλο, εθνικότητα) μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια- δραματοποίηση, μουσειακή αγωγή. Ταυτόχρονα, μπορεί να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς σχολείων του εξωτερικού για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) χρησιμοποιώντας τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα που προάγει την αλληλεπίδραση και τη διαπολιτισμική κατανόηση στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού- εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και διγλωσσης εκπαίδευσης. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* τχ. 2.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Πανταζής, Σ. (2006), *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «Άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burnes, D. (1992). «Addressing race, ethnicity and culture in the classroom», in Burnes, D. & Kiger G. , *Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society*. Wheaton: Association for childhood education international.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO PUBLISHING.
- Galton, M. & J. Williamson (1992). *Group work in the primary classroom*. London Routledge.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. London: Prentice-Hall.
- Mushi, S. (2004), “Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities”, *Intercultural Education*, 15, (2).

Ιστοσελίδες

- Bradford- Smith, E. (2009). Approaches to multicultural education in preserve teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural education*. Στο <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ847145.pdf> (προσπελάστηκε 12/4/2013)
- European Union (2013). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Στο http://ec.europa.eu/education/more-information/docs/impact_study_etwinning_2013_en.pdf (προσπελάστηκε 11/4/2013)
- Milhouse, V. (1995). Instructional strategies and pedagogy for culturally diverse classrooms. *The Howard Journal of communications*, 6. Στο <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10646179509361695> (προσπελάστηκε 12/4/2013).

Βιογραφικά σημειώματα

Η **Ζωή Χαρούμενου** είναι απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην κατεύθυνση «ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Υπότροφος Ι.Κ.Υ. για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ο **Γεώργιος Νικολάου** γεννήθηκε το 1964 στην Πτολεμαΐδα. Πήρε το πτυχίο του δασκάλου το 1983 από τη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και συνέχισε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Λυών. Υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει διδάξει σε Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Γαλλία και έχει διατελέσει Πάρεδρος επί θετεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000–01). Σήμερα υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων και εισηγήσεων σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.

Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία

Αυτοεκτίμηση εμφανισιακών χαρακτηριστικών πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Γεωργογιάννης Παντελής - Γούλα Γλυκερία

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής μεταναστών με αποτέλεσμα να μετατραπεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα έχει αλλάξει σε κοινωνικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Αντίστοιχα έχει αλλάξει και η πραγματικότητα στη σχολική τάξη. Παρατηρούμε Έλληνες και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να συμβιώνουν και να συνεργάζονται στη διαδικασία της μάθησης. Εδώ εγείρονται ερωτήματα σε σχέση με το πώς νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές στην τάξη. Στην εργασία αυτή ερευνούμε την αυτοεκτίμηση που έχουν διαφορετικά πολιτισμικοί μαθητές σε σχέση με την εμφάνισή τους.

Summary

During the last decades, due to increased immigration, Greece has become a multicultural society. The Greek reality has changed both in social and educational level. So has reality changed in school classroom. Now we observe both Greek and foreign students coexist and cooperate in the process of learning. This raises questions about how foreign students feel in the classroom. In this paper we investigate the self-esteem that different cultural students have in relation to their appearance.

1. Εισαγωγή

Ο εαυτός αποτελεί θέμα που απασχόλησε και απασχολεί πολλούς ερευνητές, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς και όχι μόνο. Παράμετροι του εαυτού είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη. Στην εργασία αυτή θα μελετήσουμε την πρώτη, την αυτοεκτίμηση, όσον αφορά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φιλοξενούμε στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Θα μελετήσουμε λοιπόν το πώς αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές σε σχέση με τα εμφανισιακά τους χαρακτηριστικά και όλο αυτό σε σύγκριση με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Αρχικά γίνεται αποσαφήνιση των όρων που μπορεί να δημιουργούν ερωτηματικά και γίνεται αναφορά τόσο στην έννοια της αυτοεκτίμησης όσο και στο μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου διατυπώνονται οι υποθέσεις της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε πίνακες τους οποίους συνοδεύει σχολιασμός. Τέλος διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση Όρων

2.1.1. Ο όρος «αυτοεκτίμηση»

Για να αποσαφηνίσουμε τι σημαίνει αυτοεκτίμηση θα αναφερθούμε σε

ορισμούς που έχουν διατυπωθεί. Ως αυτοεκτίμηση ορίζεται η εκτίμηση που τρέφει κανείς για τον εαυτό του και η αξιολόγηση που κάνει κανείς στον εαυτό του. Αυτή μπορεί να είναι υψηλή ή χαμηλή, θετική ή αρνητική¹. Με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό. Τα άτομα ανάλογα με τη στάση που έχουν για τον εαυτό τους, θεωρούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση όταν η στάση είναι θετική, ή χαμηλή αυτοεκτίμηση όταν η στάση είναι αρνητική². Κατανοούμε λοιπόν ότι αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου³. Δηλαδή η αυτοεκτίμηση δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του, το πώς αισθάνεται για τις διάφορες πεποιθήσεις του και κατά πόσο έχει ή όχι ευνοϊκή γνώμη γι' αυτές⁴. Επιπλέον η αίσθηση αυτή είναι σταθερή και δε μεταβάλλεται εύκολα από τις εξωτερικές καταστάσεις⁵ καθιστώντας πολύ σημαντική τη θετική διαμόρφωσή της εξ αρχής.

Η αίσθηση της αξίας μας στον κόσμο είναι μια αναλογία ανάμεσα σε αυτό που πιστεύουμε ότι είμαστε και σε αυτά που πράττουμε. Είναι ο λόγος της πραγματικότητας προς τις δυνατότητές μας, ένα κλάσμα, όπου αριθμητής είναι οι προσποητές μας πράξεις και παρονομαστής οι επιτυχίες μας⁶. Έτσι, η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί, αν το άτομο καταφέρει να επιτύχει στους τομείς που είναι ικανότερο, και αν οι αποτυχίες του ελαττωθούν ή αναιρεθεί η καταλυτική σημασία τους. Συνεπώς, διαμορφώνεται ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση, ένα άτομο με αυτοσεβασμό, που θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο⁷ αλλά είναι και αξιόλογο. Αυτό το βλέπουμε από τη στάση που το άτομο διατηρεί σε σχέση με τον εαυτό του. Από τη στιγμή που έχει θετική αυτοεκτίμηση εκφράζει μια στάση αποδοχής, πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και αξιο⁸.

Όταν μιλάμε λοιπόν για αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στο πώς αξιολογεί το άτομο τον εαυτό του. Αυτή η αξιολόγηση διαμορφώνεται και είναι κάτι που δεν αλλάζει εύκολα. Πώς όμως αυτή διαμορφώνεται; Αυτό είναι ένα ερώτημα που θα μελετηθεί σε άλλο κομμάτι της εργασίας.

2.1.2. Ο όρος «πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές»

Όταν μιλάμε για «πολιτισμική διαφορετικότητα» σημαίνει ότι εξετάζουμε χαρακτηριστικά σημεία ενός πολιτισμού και τα συγκρίνουμε με τα αντίστοιχα

1 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 323.

2 Γεωργγιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα, αυτοέκδοση, τόμος 5^{ος}, σ. 89.

3 Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 19.

4 Μακρή-Μπότσαρη, Ε. Στο: Γεωργγιάννης, Π. (2008), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, αυτοέκδοση, τόμος 7^{ος}, σ.σ. 234-235.

5 Παπάνης, Ε. (2011), *Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ι.Σιδέρη, σ. 25.

6 James, W. (1890), *The principles of Psychology*, New York: Dover Publications, p. 296.

7 Rosenberg, M. (1965), *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 22.

8 Coopersmith, S. (1967), *The antecedents of self-esteem*, Consulting Psychologists Press. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 23.

χαρακτηριστικά σημεία ενός άλλου πολιτισμού. Επομένως, «πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές» είναι μαθητές που διαβιούν εντός των συνόρων μιας χώρας και μπορεί να προέρχονται από άλλες χώρες⁹. Τέτοιοι μαθητές με προέλευση εκτός των συνόρων μιας χώρας θεωρούνται όσοι έχουν φτάσει στην Ελλάδα με οικογένειες παλιννοστούντων, οικονομικών προσφύγων και μεταναστών από άλλες χώρες, όπως επίσης και μαθητές που προέρχονται από γηγενείς μειονότητες (πχ. Αθίγγανοι, μουσουλμάνοι της Θράκης).

2.2. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Όπως προκύπτει από την αποσαφήνιση του όρου, η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε επιτυχία και αύξηση της αυτοεκτίμησης. Ένα άτομο, δηλαδή, με υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να έχει υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία και αποδοχή, και ως εκ τούτου να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για επιτυχία. Στον αντίποδα βρίσκονται τα άτομα με χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους που συνήθως αναμένουν την αποτυχία με αποτέλεσμα να προσπαθούν λιγότερο¹⁰. Κατανοούμε λοιπόν πόσο σημαντικό είναι να διαμορφώσει το άτομο από την αρχή θετική αυτοεκτίμηση και να έχει μεγαλύτερες προσδοκίες από τον εαυτό του.

Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται αρχικά από τους γονείς. Όταν οι γονείς αποδέχονται το παιδί τους, το βοηθούν να σχηματίσει μια θετική αυτοεκτίμηση. Έτσι, το παιδί κατά την εισοδό του στο σχολείο έχει ήδη διαμορφώσει μια βασική αυτοεκτίμηση με βάση τη συμπεριφορά και τη στάση των γονέων¹¹. Επομένως μπορούμε να πούμε ότι η θερμή σχέση γονέων-παιδιών συμβάλλει στην υψηλή αυτοεκτίμηση του.

Πέρα από τους γονείς, η κοινωνία είναι αυτή που δίνει μορφή και νόημα στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του¹². Όταν μιλάμε για την κοινωνία γύρω από το παιδί αναφερόμαστε στο οικογενειακό, στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στις σχέσεις με τους συνομήλικους. Μιλάμε για τους ρόλους που παίζει μέσα στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο.

Για να εξασφαλιστεί η θετική αυτοεκτίμηση, μεταξύ άλλων, απαιτούνται:

- Αποδοχή, αγάπη και στοργή από το περιβάλλον, μέσω της φυσικής επαφής, της κατανόησης, της παροχής πόρων για την επιβίωση και της σταθερότητας των συνθηκών.
- Αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε ανθρώπου και επισήμανση των χαρακτηριστικών που τον καθιστούν μοναδικό.
- Προστασία της ατομικότητας και της αυτονομίας πάντα μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικότητας και των διατομικών διαφορών.
- Προσεκτική χάραξη των ορίων, αποσαφήνιση των καθηκόντων και των δικαιωμάτων,

9 Γεωργιογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου Χ. Μ. (2012), *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*, Αθήνα: Ίων, σ.28.

10 Γεωργιογιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα, τόμος 5^{ος}, σ. 65.

11 Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000), Προσωπική ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής. Στο: Γεωργιογιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα, αυτοέκδοση, τόμος 5^{ος}, σ. 64.

12 Mead, G. (1934), *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 22.

γνώση της πορείας της σκέψης και ερμηνεία των συναισθημάτων, που συνοδεύουν τα γεγονότα.

- Παροχή θετικών ενισχύσεων και αποφυγή απορριπτικής συμπεριφοράς.
- Αποκλίνουσα σκέψη, πολλαπλές επιλογές και εύρεση εναλλακτικών λύσεων, έμφαση στη δημιουργικότητα και τη φαντασία και όχι ακραιφνώς λογική επεξεργασία των ερεθισμάτων.
- Καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης¹³.

Απαιτείται λοιπόν πολλή προσοχή και προσπάθεια για να αναπτυχθεί μια θετική αυτοεκτίμηση στο παιδί, η οποία κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσής της ταυτόχρονα δοκιμάζεται κάνοντας τη διαδικασία πιο δύσκολη. Συνήθως οι τομείς στους οποίους δοκιμάζεται η αυτοεκτίμηση είναι:

- Ο ακαδημαϊκός, δηλαδή οι επιδόσεις στο σχολείο.
- Ο αθλητικός, δηλαδή οι επιδόσεις στα αθλήματα.
- Η εξωτερική εμφάνιση, δηλαδή πόσο ελκυστικά είναι στα άλλα παιδιά.
- Η δημοτικότητα, δηλαδή πόσο δημοφιλή είναι στους συνομηλίκους και σπανιότερα στους ενήλικους.
- Η συμπεριφορά, δηλαδή πόσο αυτοέλεγχο έχουν και πόσο συνεπή είναι¹⁴.

Αυτοί οι τομείς επηρεάζουν το παιδί ανάλογα με τον ενδιαφέρον που τους δείχνει. Για παράδειγμα εάν δεν ενδιαφέρεται για τον αθλητισμό και δεν έχει καλές επιδόσεις σε αυτόν, δεν επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του. Εξαρτάται από την προσωπικότητα του παιδιού το εάν και κατά πόσο επηρεάζεται το ευαίσθητο θέμα της αυτοεκτίμησής του από τους παραπάνω τομείς.

2.3. Η μετανάστευση προς την Ελλάδα

Από τη δεκαετία του '80 κι έπειτα, η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών. Από τότε αρχίζει η είσοδος μεγάλων για τα ελληνικά δεδομένα πληθυσμών οικονομικών μεταναστών από διάφορες χώρες της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την απογραφή του 2001 το σύνολο των αλλοδαπών που ζούσε στην Ελλάδα την περίοδο της απογραφής ανέρχονταν σε 762.191 και αντιπροσώπευαν στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας το 7%. Ανεπίσημες πηγές υπολογίζουν το σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που κατοικούσαν στη χώρα μας το 2005 από 800.000 – 1.000.000¹⁵. Μέχρι εδώ πρόκειται για νόμιμους μετανάστες. Πέραν αυτού όμως υπάρχει ένας άλλος αριθμός που περιλαμβάνει και τους μη νόμιμους μετανάστες, ο οποίος κατ' άλλους ξεπερνά το 1.000.000¹⁶ και κατ' άλλους ανέρχονται

13 Παπάνης, Ε. (2011), Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση, Αθήνα: Ι.Σιδέρη, σ. 28.

14 Παπάνης, Ε. (2011), Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση, Αθήνα: Ι.Σιδέρη, σ. 36.

15 Κατσίκας, Χ. Πολίτου, Ε. (2005), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*, Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σ. 136.

16 Γεωργογιάννης, Π. (2013), Από μια εσωστρεφή και εθνικά προσδιορισμένη πολιτική χωρών της Ε.Ε. σε μια εξωστρεφή κοινή ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική, Η Ελλάδα ως παράδειγμα της εξέλιξης και κατάστασης της εσωστρεφούς και εθνικά προσδιορισμένης πολιτικής χωρών της Ε.Ε. αναφορικά με το θέμα των μη νόμιμων μεταναστών στην Ευρώπη. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 16^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, 28-30 Ιουνίου 2013. Πάτρα (υπό έκδοση).

τα 2.000.000-2.500.000. Στην ουσία δε γνωρίζουμε πόσοι αλλοδαποί ζουν στην Ελλάδα σήμερα.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι χώρες προέλευσης των νόμιμων αλλοδαπών και πόσοι διαμένουν στη χώρα μας από κάθε εθνικότητα.

Πίνακας 1: Οι αλλοδαποί στην απογραφή του 2001

Χώρα προέλευσης αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα	Αριθμός αλλοδαπών
Αλβανία	438.036
Βουλγαρία	35.104
Γεωργία	22.875
Ρουμανία	21.994
Ρωσία	17.535
Ουκρανία	13.616
Πακιστάν	11.130
Πολωνία	12.831
Κύπρος	17.496
Γερμανία	11.806
Ην. Βασίλειο	13.206
ΗΠΑ	18.140
Άλλες χώρες	128.492
Σύνολο αλλοδαπών	762.191
% του πληθυσμού της χώρας	7,0%

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μετανάστες έχουν χώρα προέλευσης τη γειτονική Αλβανία κι ακολουθούν άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία κλπ.). Οφείλουμε να ερευνήσουμε ποιοι από αυτούς είναι μαθητές και φοιτούν σε δημόσια σχολεία της χώρας. Με στοιχεία από το ΥΠΕΠΘ και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προκύπτουν οι παρακάτω πίνακες (2 και 3)¹⁷.

Πίνακας 2: Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία 1995/6 – 2003/4

Χρονολογία	Αλλοδαποί – Παλιννοστούντες
1995/96	41.176
2001/02	93.650
2003/04	130.114

17 Κατσίκας, Χ. Πολίτου, Ε. (2005), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σ. 140.

Πίνακας 3: Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αριθμός μαθητών
Νηπιαγωγείο	11.083
Δημοτικό	67.149
Γυμνάσιο	33.385
Λύκειο - ΤΕΕ	18.497
Σύνολο	130.114

Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπάρχουν αρκετοί αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δημόσια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο δημοτικό. Επομένως ο ρόλος του δασκάλου ενισχύεται με ακόμη ένα έργο. Τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εν ολίγοις, ο δάσκαλος χρειάζεται να απευθύνεται κατά τη διδασκαλία σε μαθητές άλλων γλωσσών, πολιτισμών, θρησκειών, ηθικών συστημάτων κλπ. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει επάρκειες και ετοιμότητες έτσι ώστε να είναι ικανός να διατηρεί τις ισορροπίες μεταξύ των διαφορετικών πεποιθήσεων και πρακτικών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να τους αντιμετωπίζει με συμπάθεια και ευαισθησία. Το ιδανικό θα ήταν να αφήνει ένα άλλον πολιτισμό, μια άλλη θρησκεία ή κοινωνία να μιλήσει για τον εαυτό της¹⁸.

Οι αλλοδαποί μαθητές μετά το σοκ της μετανάστευσης σίγουρα δε νιώθουν τόσο οικεία όσο οι Έλληνες μαθητές στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Πόσο οικεία νιώθουν οι μαθητές ενός άλλου πολιτισμού όταν διαβιώνουν στον ελληνικό πολιτισμό και στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον;
2. Πόσο νιώθουν αποδεκτοί εμφανισιακά οι αλλοδαποί μαθητές, εφόσον αυτό αποτελεί στοιχείο που διαμορφώνει την αυτοεκτίμησή τους;

Με βάση αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρήσουμε να διαπιστώσουμε τις τάσεις που επικρατούν αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

2.4. Υποθέσεις

- Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές νιώθουν ικανοποιημένοι από την εξωτερική τους εμφάνιση.
- Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές πιστεύουν ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους εναρμονίζονται με την εθνικότητα και το φύλο τους.
- Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές φροντίζουν την εξωτερική τους εμφάνιση.
- Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές επιδιώκουν να αρέσουν στους άλλους.
- Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές δεν επιθυμούν αλλαγή στην εμφάνισή τους.

18 Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προβληματισμοί – προοπτικές*. Επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαραμής Π., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 58.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 80 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Από αυτούς οι 40 είναι Έλληνες, 20 αγόρια και 20 κορίτσια και οι υπόλοιποι 40 είναι αλλοδαποί, ομοίως 20 αγόρια και 20 κορίτσια.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης και Αυτοαντίληψης» του κ. Παντελή Γεωργογιάννη, Καθηγητή ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, με την οποία οι μαθητές ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με την εξωτερική τους εμφάνιση. Η κλίμακα συμπεριελάμβανε 5 ερωτήσεις κοινές για Έλληνες και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, με διαβάθμιση από το 1= Διαφωνώ απόλυτα έως το 6= Συμφωνώ απόλυτα. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν:

1. Είμαι ικανοποιημένος από την εξωτερική μου εμφάνιση
2. Πιστεύω ότι έχω αρμονικά χαρακτηριστικά
3. Φροντίζω την εξωτερική μου εμφάνιση
4. Επιδιώκω να αρέσω στους άλλους
5. Θέλω να αλλάξω πολλά στην εξωτερική εμφάνισή μου (R)

Από τα υποκείμενα της έρευνας ζητήθηκε να καταχωρίσουν στη διαβαθμισμένη κλίμακα αυτοεκτίμησης, από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα», το βαθμό στον οποίο κάθε υποκείμενο θεωρεί ότι η ερώτηση ανταποκρίνεται στον εαυτό του.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 .

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στους πίνακες που ακολουθούν θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των μαθητών ανά εθνικότητα και φύλο. Στον πίνακα 4 παρατηρούμε τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με την ικανοποίηση που νιώθουν από την εξωτερική τους εμφάνιση, ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο.

Πίνακας 4: Η ικανοποίηση των μαθητών από την εξωτερική τους εμφάνιση ως παράγοντας αυτοεκτίμησης ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Εθνικότητα /φύλο								
Έλληνες	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	25,0%	70,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	5,0%	20,0%	45,0%	25,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	5,0%	15,0%	45,0%	35,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	10,0%	25,0%	25,0%	40,0%

Έλληνες: $p = 0,05 = 0,05$

Αλλοδαποί: $p = 0,56 > 0,05$

Όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές (αγόρια) στην απόλυτη πλειοψηφία τους εμφανίζονται ικανοποιημένα από την εξωτερική τους εμφάνιση, καθώς 70% συμφωνούν «απόλυτα», το 25% συμφωνούν «πολύ» και 5% «λίγο». Αντίθετα τα κορίτσια είναι ελαφρώς πιο συγκρατημένα αφού σε ποσοστό 90% συγκεντρωτικά δηλώνουν την ικανοποίησή τους από την εξωτερική τους εμφάνιση και ειδικότερα ότι συμφωνούν «λίγο» σε ποσοστό 20%, «πολύ» σε ποσοστό 45% και «απόλυτα» με 25%. Παράλληλα, υπάρχει ένα συγκεντρωτικό ποσοστό του 10% που δηλώνει μη ικανοποίηση από την εξωτερική τους εμφάνιση κατανεμημένο ισομερώς στις διαβαθμίσεις διαφωνών «πολύ» και «λίγο» με 5% αντίστοιχα για κάθε διαβάθμιση.

Όσον αφορά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τα αγόρια σε ποσοστό 95% συγκεντρωτικά εμφανίζονται ικανοποιημένα από την εξωτερική τους εμφάνιση, συμφωνώντας «λίγο» με 15%, «πολύ» με 45% και «απόλυτα» με 35%, ενώ το 5% δηλώνει τη μη ικανοποίησή του στη διαβάθμιση διαφωνών «λίγο». Τα αλλοδαπά κορίτσια, από την άλλη πλευρά, δηλώνουν την ικανοποίησή τους από την εξωτερική τους εμφάνιση σε ποσοστό 90% συγκεντρωτικά, με ποσοστά που ανέρχονται σε 25%, 25% και 40% στις διαβαθμίσεις συμφωνών «λίγο», «πολύ» και «απόλυτα» αντίστοιχα, ενώ μόνο ένα 10% δηλώνει τη μη ικανοποίησή του στη διαβάθμιση διαφωνών «λίγο».

Στον πίνακα 5 βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών ανά εθνικότητα και φύλο στο ερώτημα εάν πιστεύουν ότι έχουν αρμονικά εξωτερικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 5: Η βεβαιότητα των μαθητών ότι διαθέτουν αρμονικά χαρακτηριστικά ως παράγοντας αυτοεκτίμησης ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	0,0%	15,0%	25,0%	55,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	20,0%	35,0%	35,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	25,0%	40,0%	30,0%

Έλληνες: $p = 0,43 > 0,05$

Αλλοδαποί: $p = 0,86 > 0,05$

Στον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι οι Έλληνες μαθητές (αγόρια) σε ποσοστό 80% συγκεντρωτικά εκτιμούν ότι τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά είναι αρμονικά, καθώς στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ απόλυτα» καταγράφονται ποσοστά 25% και 55% αντίστοιχα. Το ίδιο ισχύει και για τα κορίτσια σε ποσοστό 85% συγκεντρωτικά, καθώς στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ απόλυτα» τα ποσοστά ανέρχονται σε 45% και 40% αντίστοιχα.

Οι αλλοδαποί μαθητές επίσης θεωρούν ότι τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά

είναι αρμονικά, καθώς τα αγόρια απάντησαν κατά 70% συγκεντρωτικά ότι συμφωνούν «πολύ» (35%) ή «απόλυτα» (35%). Για τα κορίτσια ισχύει συγκεντρωτικά το ίδιο, καθώς τα ποσοστά ανέρχονται και εδώ σε 70% του συνόλου, παρατηρούνται όμως διαφοροποιήσεις, αφού το 40% απάντησε «συμφωνώ πολύ» και 30% «συμφωνώ απόλυτα». Το υπόλοιπο 30% απάντησε «συμφωνώ λίγο» (20%), «διαφωνώ λίγο» (5%) και «διαφωνώ απόλυτα» (5%) για τα αγόρια. Για τα κορίτσια το 25% απάντησε «συμφωνώ λίγο» και μόνο ένα 5% απάντησε ότι «διαφωνεί λίγο».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας και φύλου εκτιμούν ότι έχουν αρμονικά εξωτερικά χαρακτηριστικά, με ποσοστά που κυμαίνονται από 90% έως 95% στις διαβαθμίσεις συμφωνώ «λίγο» έως «απόλυτα». Ειδικότερα όσον αφορά την εσωτερική διαφοροποίηση, για τους Έλληνες μαθητές παρατηρείται υπερσυγκέντρωση των ποσοστών με κατεύθυνση τη διαβάθμιση «συμφωνώ απόλυτα», ενώ οι συγκεντρώσεις των ποσοστών των πολιτισμικά διαφορετικών κατανέμονται με μικρές διακυμάνσεις στις τρεις διαβαθμίσεις.

Στον πίνακα 6 βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση εάν φροντίζουν την εξωτερική τους εμφάνιση, ανά εθνικότητα και φύλο.

Πίνακας 6: Η φροντίδα της εξωτερικής τους εμφάνισης εκ μέρους των μαθητών ως παράγοντας αυτοεκτίμησης ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

p Έλληνας = 0, 83> 0,05

p Αλλοδαπός = 0, 45>0,05

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι οι Έλληνες μαθητές (αγόρια) θεωρούν ότι φροντίζουν την εξωτερική τους εμφάνιση σε ποσοστό 90% συγκεντρωτικά, απαντώντας συμφωνώ «λίγο» με 5%, «πολύ» με 40% και «απόλυτα» με 45%. Όσον αφορά τα κορίτσια, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει σε ποσοστό 95% ότι φροντίζει την εξωτερική τους εμφάνιση, με τα ποσοστά να καταγράφονται στις διαβαθμίσεις συμφωνώ «λίγο», «πολύ» και «απόλυτα» με 10%, 45% και 40% αντίστοιχα. Αντίθετα, υπάρχει ένα ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας που δηλώνουν ότι δε φροντίζουν την εξωτερική τους εμφάνιση. Ειδικότερα στα αγόρια καταγράφεται ένα συγκεντρωτικό ποσοστό 10%, ισοκατανομημένο στις διαβαθμίσεις διαφωνώ «απόλυτα» και «λίγο» με 5% αντίστοιχα και ένα ποσοστό 5% στη διαβάθμιση διαφωνώ «λίγο» για τα κορίτσια.

Για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές το ποσοστό που δηλώνει ότι φροντίζει την εξωτερική του εμφάνιση ανέρχεται συγκεντρωτικά στο 90% για τα αγόρια και 100% για τα κορίτσια. Ειδικότερα, το 15% των αγοριών απαντά συμφωνώ «λίγο», το 45% «πολύ» και 30% «απόλυτα», ενώ ένα ποσοστό 10% δηλώνει ότι δε φροντίζει την εξωτερική του εμφάνιση στη διαβάθμιση διαφωνώ «λίγο. Αντίθετα για τα κορίτσια τα ποσοστά ανέρχονται σε 25%, 40% και 35% για τις διαβαθμίσεις συμφωνώ «λίγο», «πολύ» και «απόλυτα» αντίστοιχα.

Στον πίνακα 7 βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών ανά εθνικότητα και φύλο στην ερώτηση εάν επιδιώκουν να αρέσουν στους άλλους.

Πίνακας 7: Η επιδίωξη των μαθητών να αρέσουν στους άλλους ως παράγοντας αυτοεκτίμησης ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

p Έλληνας = 0, 65 > 0,05

p Αλλοδαπός = 0, 56 > 0,05

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές και συγκεκριμένα τα αγόρια στη συντριπτική τους πλειοψηφία και σε ποσοστό 70% συγκεντρωτικά απαντούν ότι επιδιώκουν να αρέσουν στους άλλους («συμφωνώ λίγο» 10%, «πολύ» 15% και «απόλυτα» 45%). Το υπόλοιπο 30% συγκεντρωτικά διαφωνεί «λίγο» (10%), «πολύ» (15%) και «απόλυτα» (5%). Κατά τον ίδιο τρόπο τα κορίτσια συμφωνούν σε ποσοστό 80% συγκεντρωτικά («συμφωνώ λίγο» 20%, «πολύ» 30% και «απόλυτα» 30%) ότι επιδιώκουν να αρέσουν στους άλλους, ενώ το υπόλοιπο 20% συγκεντρωτικά διαφωνεί («λίγο» 10%, «πολύ» 5% και «απόλυτα» 5%).

Για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές το ποσοστό των αγοριών που επιδιώκει να αρέσει στους υπόλοιπους ανέρχεται συγκεντρωτικά στο 95%, με ποσοστά που ανέρχονται σε 30%, 25% και 40% για τις διαβαθμίσεις «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ απόλυτα» αντίστοιχα, ενώ μόνο ένα 5% απάντησε «διαφωνώ λίγο». Αντίστοιχα, τα αλλοδαπά κορίτσια επιδιώκουν να αρέσουν στους άλλους σε αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο φτάνει στο 80% συγκεντρωτικά, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους που καταγράφονται στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ απόλυτα» με ποσοστά 35%, 15% και 30% αντίστοιχα.

Στον πίνακα 8 βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών ανά εθνικότητα και φύλο στη ερώτηση εάν επιθυμούν να αλλάξουν την εμφάνισή τους.

Πίνακας 8: Η επιθυμία των μαθητών για αλλαγή της εξωτερικής εμφάνισής τους ως παράγοντας αυτοεκτίμησης ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

p Έλληνας = 0, 058 > 0,05

p Αλλοδαπός = 0, 83 > 0,05

Στον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι οι Έλληνες μαθητές (αγόρια) στην πλειοψηφία τους δεν επιθυμούν να αλλάξουν την εμφάνισή τους, καθώς το 80% συγκεντρωτικά απάντησε ότι διαφωνεί «λίγο», «πολύ» ή «απόλυτα», με ποσοστά που ανέρχονται σε 20%, 20% και 40% αντίστοιχα. Αντίθετα, οι Ελληνίδες μαθήτριες σε ποσοστό 70% συγκεντρωτικά δηλώνουν ότι επιθυμούν να αλλάξουν την εμφάνισή τους, με ποσοστά που ανέρχονται σε 25%, 20% και 25% στις διαβαθμίσεις «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ απόλυτα» αντίστοιχα.

Όσον αφορά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (αγόρια), οι απαντήσεις τους σχεδόν κατανέμονται ισομερώς, καθώς σε ποσοστό 55% συγκεντρωτικά δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να αλλάξουν κάτι στην εμφάνισή τους, με ποσοστά που ανέρχονται σε 20%, 10% και 25% στις διαβαθμίσεις διαφωνώ «απόλυτα», «πολύ» και «λίγο» αντίστοιχα. Αντίθετα το 45% συγκεντρωτικά δηλώνει ότι επιθυμεί να κάνει αλλαγές στην εξωτερική του εμφάνιση, με ποσοστά που ανέρχονται σε 25%, 15% και 5% στις διαβαθμίσεις συμφωνώ «λίγο», «πολύ» και «απόλυτα» αντίστοιχα. Όσον αφορά τις αλλοδαπές μαθήτριες, το 60% συγκεντρωτικά δηλώνουν ότι επιθυμούν να αλλάξουν την εμφάνισή τους με το 35% να συμφωνεί «λίγο», το 10% «πολύ» και το 15% «απόλυτα». Αντίθετα, το 40% συγκεντρωτικά δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να κάνουν αλλαγές στην εξωτερική τους εμφάνιση, διαφωνώντας «απόλυτα» σε ποσοστό 15%, «πολύ» με 5% και «λίγο» με 20%.

4. Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Τα υποκείμενα της έρευνας, αγόρια και κορίτσια, παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εξωτερική τους εμφάνιση και άρα υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Αυτό οφείλεται στο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων τους συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις συμφωνώ «λίγο» έως «απόλυτα». Οι εσωτερικές όμως διακυμάνσεις των ποσοστών στις διαβαθμίσεις αυτές δε μας δίνουν τη δυνατότητα να διευκρινίσουμε αν η ικανοποίηση των υποκειμένων της έρευνας για την εξωτερική τους εμφάνιση σχετίζεται με το φύλο ή την πολιτισμική τους διαφορετικότητα.
 2. Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές και των δύο φύλων εκτιμούν ότι έχουν αρμονικά εξωτερικά χαρακτηριστικά. Σε σύγκριση μεταξύ τους, οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους. Παράλληλα, όσον αφορά το φύλο παρατηρούμε ότι τα αγόρια ανεξαρτήτως εθνικότητας παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια όσον αφορά την αρμονικότητα των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών, καθώς τα υψηλότερα ποσοστά για τα αγόρια καταγράφονται στη διαβάθμιση συμφωνώ «απόλυτα», ενώ για τα κορίτσια στη διαβάθμιση συμφωνώ «πολύ». Από τη μέχρι τώρα ανάλυση αναφορικά με τη βεβαιότητα των μαθητών για την αρμονικότητα των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών, προκύπτει ότι και στην περίπτωση αυτή δεν καθίσταται σαφές αν αυτή η βεβαιότητα είναι φυλετικά ή πολιτισμικά προσδιορισμένη. Φαίνεται δηλαδή ότι και οι δύο παράμετροι, «φύλο» και «πολιτισμική διαφορετικότητα», δε σχετίζονται με την αρμονικότητα των χαρακτηριστικών τους ως παράγοντα για την αυτοεκτίμησή τους.
 3. Όσον αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση, τα υποκείμενα της έρευνας, ανεξάρτητα από την εθνικότητα και το φύλο τους, δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι τη φροντίζουν. Ωστόσο και εδώ οι Έλληνες μαθητές, αγόρια και κορίτσια, υπερέχουν των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών καθώς φαίνεται ότι φροντίζουν περισσότερο την εξωτερική τους εμφάνιση, αφού τα υψηλότερα ποσοστά τους καταχωρούνται στις διαβαθμίσεις συμφωνώ «πολύ» και «απόλυτα».
 4. Αναφορικά με την επιδίωξη των υποκειμένων της έρευνας να αρέσουν στους άλλους, από την ανάλυση των δεδομένων του αντίστοιχου πίνακα διαφαίνεται ότι τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ο βαθμός αυτοεκτίμησής τους σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την ανάγκη τους να αρέσουν στους άλλους. Φαίνεται δηλαδή ότι όσο περισσότερο αρέσουν στους άλλους, τόσο περισσότερο ισχυροποιείται η αυτοεκτίμησή τους.
- Αν στη διαπίστωση αυτή συνυπολογίσουμε τον παράγοντα «πολιτισμός», τότε γίνεται ξεκάθαρο ότι η διαφορετικότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η προσπάθεια ένταξης και αναγνώρισής τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον ισχυροποιεί την ανάγκη τους να είναι αρεστοί στους άλλους, γιατί με αυτόν τον τρόπο ισχυροποιείται η αυτοεκτίμησή τους και η ένταξή τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον.
- Η επιδίωξη των μαθητών να αρέσουν στους άλλους σχετίζεται όχι μόνο με την πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά και με το φύλο. Εντελώς αναπάντεχα και ενώ

θα περιμέναμε τα κορίτσια να προηγούνται των αγοριών σε αυτή την παράμετρο, εντούτοις διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια, ανεξαρτήτως εθνικότητας, είναι εκείνα που εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη να είναι αρεστοί στους άλλους έναντι των κοριτσιών, καταχωρώντας υψηλότερα ποσοστά τόσο συγκεντρωτικά στις τρεις υψηλότερες διαβαθμίσεις όσο και στη διαβάθμιση συμφωνώ «απόλυτα».

5. Σημαντικό ρόλο στην επιθυμία για αλλαγή της εξωτερικής εμφάνισης των μαθητών παίζει ο παράγοντας «φύλο», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο παράγοντας «πολιτισμική διαφορετικότητα» είναι ασήμαντος. Και τούτο γιατί η συντριπτική πλειοψηφία τόσο των Ελλήνων όσο και των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (αγόρια) δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν αλλαγή της εμφάνισής τους, κάτι που δηλώνει υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Αντίθετα, τα κορίτσια ανεξαρτήτως εθνικότητας στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι επιθυμούν αλλαγή στην εμφάνισή τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα αγόρια. Και στις δύο περιπτώσεις, τα ποσοστά των Ελλήνων μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, είναι υψηλότερα από τα αντίστοιχα των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών τους. Γίνεται λοιπόν σαφές οι Έλληνες μαθητές (αγόρια) έχουν κατά 25% υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους, ενώ αντίθετα οι Ελληνίδες μαθήτριες παρουσιάζουν κατά 10% χαμηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης από τις αλλοδαπές συμμαθήτρίες τους.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, τόμος 4^{ος}, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*, τόμος 5^{ος}, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τόμος 7^{ος}, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι., Χουρμουζιάδου, Χ. Μ. (2012), *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευς. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Αθήνα: Ίων.
- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών, *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, στο διαδίκτυο: www.ipem-doe.gr
- Κατσίκας, Χ. Πολίτου, Ε. (2005), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*, Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000), *Προσωπική ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα, τόμος 5^{ος}.
- Παπάνης, Ε. (2011), *Η Αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ι. Σιδέρη.

- Πρακτικά 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της εκπαίδευσης και Οικονομική κρίση στην κοινωνία, το σχολείο, την οικογένεια και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα*, Πάτρα, 23 – 25 Νοεμβρίου 2012, www.kedek.gr
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Το εκπαιδευτικό σύστημα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, στο διαδίκτυο: www.ypepth.gr
- Coopersmith, S. (1967), *The antecedents of self-esteem*, Consulting Psychologists Press.
- Στο: : Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- James, W. (1890), *The principles of Psychology*, New York: Dover Publications.
- Mead, G. (1934), *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προβληματισμοί – προοπτικές*. Επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαραμής Π., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rosenberg, M. (1965), *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press.
- Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιογραφικά Σημειώματα

Ο **Παντελής Γεωργογιάννης** γεννήθηκε στα Πιστιανά Άρτας. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης. Σπούδασε Κοινωνικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Bochum της Δ. Γερμανίας, από το οποίο αναγορεύτηκε διδάκτορας το 1985. Από το 1987 υπηρετεί στο Πανεπιστήμιο Πατρών και είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το πλήρες βιογραφικό του σημείωμα καθώς και το επιστημονικό και ερευνητικό του έργο είναι αναρτημένο στο <http://www.georgogiannis.gr>

Η **Γούλα Γλυκερία** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ70.

Αυτοεκτίμηση συναισθημάτων πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Γεωργιάννης Παντελής - Μάγκου Κατερίνα

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματεύεται την αυτοεκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών αναφορικά με τα συναισθήματά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 80 μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε σταθμισμένα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αυτοεκτίμηση των συναισθημάτων τους. Ωστόσο, το επίπεδο αυτοεκτίμησης των αλλοδαπών μαθητών συγκριτικά με εκείνο των Ελλήνων είναι χαμηλότερο.

Summary

The present research deals with culturally different student's self- esteem regarding their feelings. In the research 80 students from different cultural background were assessed cross- sectionally. The study concludes that natives and foreign students do not present important differentiation about their self- esteem of their feelings. However, the self- esteem's level is lower of foreign students compared with that of Greek.

1.Εισαγωγή

Η Ελλάδα είναι μία χώρα, η οποία κάθε χρόνο υποδέχεται ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών. Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στο ελληνικό σχολείο.

Με δεδομένο ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο συνιστά καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης σε συναισθηματικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και η ύπαρξη ή μη διαφορών με τους Έλληνες μαθητές. Στην έρευνά μας μελετάται ακόμη και ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

2. Θεωρία

2.1. Αυτοεκτίμηση

Στη γενική βιβλιογραφία ο όρος «αυτοεκτίμηση» χρησιμοποιείται με την έννοια της αυτοαξιολόγησης που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Coopersmith σχετίζεται με το βαθμό που οι άνθρωποι νιώθουν αξιόλογοι και αποτελεσματικοί στην καθημερινή τους ζωή και με το βαθμό στον οποίο αποδέχονται ή απορρίπτουν στοιχεία

και εκφάνσεις του χαρακτήρα τους¹. Ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται γενικά στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τον James, αυτοεκτίμηση είναι η σφαιρική άποψη που διαμορφώνει κανείς για τον εαυτό του και επηρεάζεται από τις προσωπικές αξιολογήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο σχετικά με την εκπλήρωση ή όχι των προσωπικών του επιδιώξεων. Ο Mead υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις των «σημαντικών άλλων» που υπάρχουν στη ζωή του ατόμου. Δεν αποτελεί ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά είναι αποτέλεσμα της προσωπικής του αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται.

2.1.1. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης

Παράγοντες που επηρεάζουν μεταξύ άλλων την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης στο άτομο είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, το πολιτισμικό περιβάλλον και το φύλο.

Η οικογένεια αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται βιολογικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιεί η οικογένεια για την ανατροφή των παιδιών επιδρά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Coopersmith, οι γονείς είναι σημαντικό να παρέχουν στο παιδί αγάπη, στοργή, αυτονομία και ελευθερία μέσα σε συγκεκριμένα όρια και αξιοπρεπή μεταχείριση². Έρευνα της Susan Harter έδειξε ότι τα παιδιά που έχουν σημαντική υποστήριξη από τους σημαντικούς ανθρώπους του περιβάλλοντός τους εκτιμούν περισσότερο τον εαυτό τους σε αντίθεση με εκείνα τα παιδιά που έχουν λίγη ή καθόλου υποστήριξη και τα οποία παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση³.

Στο σχολείο το παιδί αρχίζει να αποκτά μια ευρύτερη αίσθηση της έννοιας του εαυτού μέσα από τις κοινωνικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους του. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση, η αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων, η γνώμη που σχηματίζει ο δάσκαλος γι αυτό είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την αυτοεκτίμησή του.

Η πολιτισμική προέλευση του ατόμου είναι βαρυσήμαντος παράγοντας για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του. Οι διαφορετικές αντιλήψεις αναφορικά με τον τρόπο ζωής, τις αξίες και τις προτεραιότητες στις οποίες δίνει βάση η κάθε κοινωνία επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά του.

Τέλος, οι βιολογικές διαφορές των δύο φύλων και οι διαφορετικοί ρόλοι τους οποίους αναθέτει η κοινωνία στα δύο φύλα συμπληρώνουν το κομμάτι της αυτοεκτίμησης του.

2.2. Διαπολιτισμικότητα

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων. Ακόμη είναι η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται και

1 Coopersmith στο: Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 22

2 Coopersmith στο: Παπάνης, Ε., *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. Στο: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html (προσπελάστηκε στις 19/05/2013)

3 Elliott, N., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J., (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική διδασκαλία-Αποτελεσματική μάθηση*, (μτφρ) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλόβα. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.150-153

αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας και υιοθετούν χαρακτηριστικά διαφορετικών πολιτισμών⁴. Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι αυτοσκοπός αλλά αποτελεί το μέσο για την προαγωγή της ισότητας⁵.

2.2.1. Διαπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη και αυτοεκτίμηση

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, στις σύγχρονες σχολικές τάξεις συνυπάρχει ένα μείγμα διαφορετικών πληθυσμών, καθώς πολύ συχνά στο ελληνικό σχολείο, μαζί με τους γηγενείς μαθητές φοιτούν και παιδιά από ξένες χώρες. Για το λόγο αυτό καθίσταται απαραίτητη η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη⁶.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία παραπέμπει στην αλληλεπίδραση των ατόμων, με σκοπό τη συνεργασία και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Πρόκειται, δηλαδή, για την επαφή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι από τους κυριότερους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης του ατόμου, εφόσον αυτοεκτίμηση είναι η αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του αλλά και η αντιμετώπιση και η αξιολόγηση που δεχόμαστε από τους άλλους. Έτσι, η διαπολιτισμική επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική διάσταση της αυτοεκτίμησης, στην περίπτωση που το άτομο ζει σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο έχει κοινωνικοποιηθεί⁷.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ως στόχο έχουν την κατάργηση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων, την ισότητα, την ισονομία και τη συνεργασία μεταξύ εθνικού και μειονοτικού πληθυσμού⁸.

Στο σημείο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συμβάλλει στην ανάδειξη του πολιτισμού των μεταναστών ως ισότιμου με τον κυρίαρχο και τα άτομα αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με βάση τις αξίες, τα ήθη, τα έθιμα, τη νοοτροπία και τον τρόπο ζωής που έχουν ανατραφεί. Στόχος είναι οι αλλοδαποί μαθητές να αναπτύξουν θετικά αυτοσυναισθήματα, να ενταχθούν ομαλά στη νέα τους κοινωνική ζωή και να διαμορφώσουν με υγιή ψυχικά τρόπο την αυτοεκτίμησή τους. Η συναισθηματική ασφάλεια και η ενίσχυση που προσφέρεται μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί σημαντική τόνωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών αλλά και της κοινωνικότητας τους.

Το σχολείο, συνήθως αποτελεί για τους αλλοδαπούς μαθητές τον χώρο μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική κοινωνία. Το παιδί αποκόβεται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο έχει ανατραφεί και καταξιώνεται και καλείται να προσαρμοστεί σε ένα νέο χώρο, με καινούρια πρόσωπα, με διαφορετικές αντιλήψεις και

4 Γεωργγιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*- Τόμος 7^{ος}. Πάτρα, σ.30

5 www.Wikipedia.Org/διαπολιτισμικότητα

6 Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 255

7 Γεωργίου. Μ. *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών*. Στο <http://www.georgogiannis.gr/>, σ.40

8 Γεωργγιάννης, Π. (2009), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*- Τόμος 5^{ος}. Πάτρα, σ.σ.37-38

στάσεις, μιλώντας μία νέα γλώσσα. Από αυτή την απότομη αλλαγή κλονίζεται το «είναι» του παιδιού και το ίδιο δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με ωριμότητα και ψυχραιμία την κατάσταση αυτή⁹. Το άτομο αυτό διακατέχεται από αμφιβολία και ανασφάλεια για την εικόνα που δημιουργεί στους γύρω του, τις ικανότητές του και τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις του. Το επίπεδο, λοιπόν, της αυτοεκτίμησης του είναι αρκετά χαμηλό και θα παραμείνει σε αυτό το επίπεδο, αν δε βιώσει την αποδοχή από τον κοινωνικό του περίγυρο. Οι γηγενείς μαθητές συνήθως, περιθωριοποιούν τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και φέρονται αλαζονικά, υποτιμητικά ή διατηρούν μια αδιάφορη στάση απέναντί τους. Πολλές φορές, μάλιστα, χλευάζουν ανοιχτά τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών, τις αντιλήψεις, τις συνήθειες τους και τον εν γένει τρόπο ζωής τους.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η διαφορετικότητα της πολιτισμικής προέλευσης αρχικά εμποδίζει τους αλλοδαπούς μαθητές να επικοινωνήσουν με τους Έλληνες και να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις¹⁰. Αυτό βέβαια, δεν είναι οριστικό γιατί τα παιδιά που πραγματικά ενδιαφέρονται να προσεγγίσουν κάποιο πρόσωπο ξεπερνούν το εμπόδιο της γλώσσας και επικοινωνούν μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Γενικά, όμως η θέση των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στην κοινωνική ιεραρχία της τάξης ερμηνεύεται ως σχετικά χαμηλή.

Μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να εδραιωθεί ο σεβασμός, η αποδοχή και η εμπιστοσύνη που απαιτούνται, ώστε οι μαθητές να σκεφτούν κριτικά πάνω στις ταυτότητές τους. Ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη του στόχου αυτού αποτελεί η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης¹¹. Εισάγοντας τις κοινωνικές αντιθέσεις στο σχολείο με σκοπό να τις επεξεργαστούμε και ανοίγοντας το διάλογο για την πολιτισμική ετερότητα προωθείται η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα και τίθενται τα θεμέλια για αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία.

Ο Cummins τονίζει, επίσης, τη σημασία που έχει για την ταυτότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών η αποδοχή της αξίας της μητρικής τους γλώσσας και η ενθάρρυνση, ώστε να νιώσουν περήφανοι για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Όταν οι αλλοδαποί μαθητές αισθανθούν ότι ο πολιτισμός τους και οι ρίζες τους γίνονται αποδεκτές από την κυρίαρχη εθνική ομάδα, τότε έχουν τεθεί οι πιο ισχυρές βάσεις για τη διαμόρφωση της θετικής αυτοεκτίμησης¹².

3.Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν 80 μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄

9 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.52-53

10 Μεταξά, Α.Ι. (2001), *Οι πρώτες κοινωνικές σχέσεις και η φιλία μεταξύ ελληνοπαίδων και παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στην προσχολική αγωγή*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ρέθυμνο

11 Νικολάου, Γ. (2010), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.232

12 Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, (μτφρ) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, σ.9

τάξη του δημοτικού σχολείου. Από αυτούς οι 40 μαθητές (20 αγόρια και 20 κορίτσια) ήταν Έλληνες και οι υπόλοιποι 40 (20 αγόρια και 20 κορίτσια) αλλοδαποί.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η “Κλίμακα Αυτοεκτίμησης και Αυτοαντίληψης” του Π. Γεωργογιάννη.

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS με τη μέθοδο cross tabulation.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά κάποια από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

4.1. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την περηφάνια που νιώθουν ανά εθνικότητα και φύλο

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η αυτοεκτίμηση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών για την περηφάνια που νιώθουν ανά εθνικότητα και φύλο. Στο σύνολό τους τα αγόρια από την Ελλάδα φαίνεται να διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση (το 25% « συμφωνεί πολύ» και το 75% «συμφωνεί απόλυτα»), ενώ για τα κορίτσια το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει το 90% (35% «συμφωνεί πολύ» και 55% «συμφωνεί απόλυτα») και υπάρχει και ένα 10% των κοριτσιών που παρουσιάζεται με μέτρια αυτοεκτίμηση. Το 70% των αγοριών που κατάγονται από ξένη χώρα εμφανίζεται με υψηλή αυτοεκτίμηση για την περηφάνια που νιώθουν (35% «συμφωνεί πολύ» και 35% «συμφωνεί απόλυτα») και το υπόλοιπο 30% διαθέτει μέτρια αυτοεκτίμηση. Για τα κορίτσια το 85% παρουσιάζει υψηλή αυτοεκτίμηση, το 10% μέτρια και υπάρχει και ένα 5% που διαθέτει χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 1: Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την περηφάνια που νιώθουν για τον εαυτό τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Εθνικότητα/ Φύλο								
Έλληνες	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

Έλληνες $p = 0,400 > 0,05$

Αλλοδαπός $p = 0,432 > 0,05$

4.2. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την ικανοποίηση που νιώθουν από τον εαυτό τους ανά εθνικότητα και φύλο

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι Έλληνες διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση για την ικανοποίηση που νιώθουν από τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια σε ποσοστό 90% παρουσιάζουν υψηλή αυτοεκτίμηση και μόλις σε ποσοστό 10% μέτρια αυτοεκτίμηση.

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, τα αγόρια σε ποσοστό 65% εμφανίζουν υψηλή αυτοεκτίμηση (30% «συμφωνώ πολύ» και 35% «συμφωνώ απόλυτα») και το υπόλοιπο 35% παρουσιάζει μέτρια αυτοεκτίμηση της ικανοποίησης που νιώθει από τον εαυτό του. Τα 85% των κοριτσιών διακατέχεται από υψηλή αυτοεκτίμηση, το 10% από μέτρια και μόνο το 5% από χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 2: Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την ικανοποίηση που νιώθουν από τον εαυτό τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνες	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

Έλληνες $p = 0,506 > 0,05$

Αλλοδαπός $p = 0,190 > 0,05$

4.3. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την αγάπη που νιώθουν για τον εαυτό τους και την επιδίωξη του καλύτερου για αυτούς ανά εθνικότητα και φύλο

Από τους Έλληνες μαθητές, το 85% των αγοριών αισθάνονται μεγάλη αγάπη για τον εαυτό τους και το υπόλοιπο 15% παρουσιάζει μέτρια αυτοεκτίμηση ως προς αυτό. Υψηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζουν τα κορίτσια σε ποσοστό 80% (30% «συμφωνώ πολύ» και 50% «συμφωνώ απόλυτα»), ενώ το 20% διακατέχεται από μέτρια αυτοεκτίμηση.

Από τους αλλοδαπούς μαθητές, το 80% των αγοριών απάντησαν ότι νιώθουν μεγάλη αγάπη για τον εαυτό τους και επιδιώκουν το καλύτερο γι αυτούς (35% «συμφωνώ πολύ» και 45% «συμφωνώ απόλυτα»). Το υπόλοιπο 20% των αγοριών εμφανίζεται με μέτρια αυτοεκτίμηση. Τα κορίτσια στο σύνολό τους εμφανίζονται με υψηλή αυτοεκτίμηση ως προς την αγάπη που νιώθουν για τον εαυτό τους (40% «συμφωνώ πολύ» και 60% «συμφωνώ απόλυτα»).

Πίνακας 3: Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την αγάπη που νιώθουν για τον εαυτό τους και την επιδίωξη του καλύτερου για αυτούς ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

Έλληνας $p = 0,547 > 0,05$

Αλλοδαπός $p = 0,213 > 0,05$

4.4. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την αισιοδοξία που νιώθουν και τη θετική αντιμετώπιση της ζωής εκ μέρους τους ανά εθνικότητα και φύλο

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η εκτίμηση των μαθητών για την αισιοδοξία που νιώθουν και τη θετική στάση που διατηρούν απέναντι στη ζωή. Το 95% των Ελλήνων αγοριών εμφανίζουν υψηλή αυτοεκτίμηση με το 10% να «συμφωνεί πολύ» και το 85% να «συμφωνεί απόλυτα». Το υπόλοιπο 5% παρουσιάζει μέτρια αυτοεκτίμηση. Τα κορίτσια σε ποσοστό 85% απάντησαν ότι αισθάνονται πολύ αισιόδοξα και αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τη ζωή και μόνο το 15% φαίνεται να παρουσιάζει μέτρια αυτοεκτίμηση. Το 60% των αλλοδαπών αγοριών εμφανίζει υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ το 40% μέτρια. Το 75% των αλλοδαπών κοριτσιών διακατέχεται από υψηλή αυτοεκτίμηση στον τομέα της αισιοδοξίας και το υπόλοιπο 25% από μέτρια αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 4: Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την αισιοδοξία που νιώθουν και τη θετική αντιμετώπιση της ζωής εκ μέρους τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

Έλληνας $p = 0,009 < 0,05$

Αλλοδαπός $p = 0,484 > 0,05$

4.5. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το αίσθημα της ζήλιας ανά εθνικότητα και φύλο

Ο Πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το βαθμό στον οποίο ζηλεύουν οι Έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές. Το 95% των Ελλήνων αγοριών δηλώνει ότι δε βιώνει το αίσθημα της ζήλιας (70% «διαφωνώ απόλυτα» και 25% «διαφωνώ πολύ») και μόλις το 5% δηλώνει ότι ζηλεύει σε μεγάλο βαθμό. Για τα κορίτσια υπάρχει μία ευρύτερη κατανομή των ποσοστών. Πιο συγκεκριμένα το 50% απάντησε ότι δε ζηλεύει καθόλου, το 25% παρουσιάζει μία μέτρια αυτοεκτίμηση ως προς τον τομέα αυτό και το υπόλοιπο 25% δήλωσε ότι βιώνει το συγκεκριμένο συναίσθημα σε μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, τα μισά αγόρια δε ζηλεύουν καθόλου (40% «διαφωνώ απόλυτα» και 10% «διαφωνώ πολύ»), το 25% ζηλεύει σε μέτριο βαθμό και το εναπομείναν 25% ζηλεύει πολύ. Τέλος, το 65% των αλλοδαπών κοριτσιών διαθέτει μέτρια αυτοεκτίμηση για το συναίσθημα της ζήλιας, ενώ το 25% δηλώνει ότι δε ζηλεύει και μόνο το 10% υποστηρίζει ότι αισθάνεται ζήλια σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 5: Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το αίσθημα της ζήλιας ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα/ Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνες	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	5,0%	40,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%

Έλληνες $p = 0,037 < 0,05$

Αλλοδαπός $p = 0,065 > 0,05$

5. Συμπεράσματα

Αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνάς μας και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί μαθητές, παρουσιάζουν υψηλή αυτοεκτίμηση σχετικά με την περηφάνια που νιώθουν για τον εαυτό τους, χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφορές λόγω εθνικότητας ή φύλου. Ωστόσο, παρατηρείται μία μικρή διαφορά ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές, καθώς οι πρώτοι διακατέχονται σχεδόν στο σύνολό τους από πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση.

Σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι μαθητές από τον εαυτό τους συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές λόγω εθνικότητας, καθώς τόσο οι Έλληνες, όσο και οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης. Υπάρχει, όμως διαφορά στο επίπεδο της αυτοεκτίμησης λόγω φύλου, αφού από τα δεδομένα προκύπτει ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης των αγοριών είναι χαμηλότερο από

αυτό των κοριτσιών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια ποσοστιαία διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της τάξης του 20%.

Αναφορικά με την αγάπη που νιώθουν για τον εαυτό τους και την επιδίωξη του καλύτερου γι' αυτούς, όλοι οι μαθητές παρουσίασαν υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά εθνικότητα και φύλο. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός ότι οι αλλοδαπές μαθήτριες απάντησαν στο σύνολο τους (100%) ότι διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση στο συγκεκριμένο συναισθηματικό τομέα.

Μελετώντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών για την αισιοδοξία και τη θετική αντιμετώπιση της ζωής, διαπιστώσαμε ότι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές διαθέτουν γενικά υψηλή αυτοεκτίμηση. Συγκρίνοντας, βέβαια τις δύο ομάδες οι Έλληνες μαθητές υπερτερούν στον τομέα αυτό. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονίσουμε ότι το ποσοστό των αλλοδαπών αγοριών που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση για την αισιοδοξία και τη θετική στάση ζωής είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο των Ελλήνων αγοριών, σημειώνοντας μια διαφορά της τάξης του 35%.

Σημαντικές διαφορές παρατηρούμε στην αυτοεκτίμηση για το αίσθημα της ζήλιας ανά εθνικότητα και φύλο. Τα αγόρια με ελληνική καταγωγή στην συντριπτική τους πλειοψηφία (95%) δε ζηλεύουν καθόλου. Σε αντίθεση με τα αγόρια από ξένες χώρες τα οποία σε ποσοστό 50% δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ζήλια. Η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητριών (65%) εκτιμά ότι βιώνει το αίσθημα της ζήλιας σε μέτριο βαθμό και μόνο το 10% δηλώνει ότι ζηλεύει υπερβολικά. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι χαμηλότερη αυτοεκτίμηση γι το αίσθημα της ζήλιας παρουσιάζουν οι Ελληνίδες μαθήτριες και οι αλλοδαποί μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (2000), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* – Τόμος 7^{ος}. Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*- Τόμος 5^{ος}. Πάτρα
- Cummins, J. (2010), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μτφρ) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2010), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

- Coopersmith, S. (1967), *The antedecedents of self- esteem*. San Francisco: Freeman

James, W. (1890/1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press

Ιστοσελίδες

Παπάνης, Ε. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*, http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html, (προσπελάστηκε στις 17/05/2013)

Σαμαρά, Α.Θ. *Αυτοεκτίμηση και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Στο: <http://www.georgogiannis.gr/> (προσπελάστηκε στις 13/05/ 2013)

Σάμπαλη, Ε. *Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των γονέων τους*. Στο: <http://www.georgogiannis.gr> (προσπελάστηκε στις 10/05/2013)

Βιογραφικά Σημειώματα

Ο **Παντελής Γεωργογιάννης** γεννήθηκε στα Πιστιανά Άρτας. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης. Σπούδασε Κοινωνικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Bochum της Δ. Γερμανίας, από το οποίο αναγορεύτηκε διδάκτορας το 1985. Από το 1987 υπηρετεί στο Πανεπιστήμιο Πατρών και είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το πλήρες βιογραφικό του σημείωμα καθώς και το επιστημονικό και ερευνητικό του έργο είναι αναρτημένο στο <http://www.georgogiannis.gr>

Η **Κατερίνα Μάγκου** είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η πτυχιακή της εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας την «*Επίδραση των αρνητικών γεγονότων στην ελπίδα, τη σχολική εμπλοκή, την ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών*». Γνωρίζει Αγγλικά (Lower) και Γαλλικά (Delf). Το τρέχον ακαδημαϊκό έτος παρακολουθεί στο ΤΕΙ Λάρισας το πρόγραμμα συμπληρωματικής εκπαίδευσης “Ψυχική Υγεία- Ειδική Αγωγή”.

Κίνητρα, επιδόσεις και προσαρμογή πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο.

Ορφανίδη Ιουλία - Χουρμουζιάδου Χαρίκλεια Μαρία - Γεωργογιάννης Παντελής

Περίληψη

Η σύγχρονη ελληνική τάξη χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και διαφορετικότητα ως προς τη σύσταση των ομάδων της. Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών έχει δημιουργήσει την ανάγκη εξέτασης της ψυχολογίας της μάθησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, μέσα στην οποία εντάσσονται και τα κίνητρά τους. Τα κίνητρα θεωρούνται ως μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και την επίδοση των μαθητών. Τα κίνητρα όμως δεν πρέπει να εξετάζονται μόνο σε μονοπολιτισμικά περιβάλλοντα - γεγονός που παρατηρείται στις μέχρι σήμερα έρευνες -, αλλά θα πρέπει να προσεγγίζονται ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού. Στην παρούσα έρευνα θα καταβληθεί μια προσπάθεια μελέτης των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και πιο συγκεκριμένα αυτών που σχετίζονται με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε σχέση με την εθνικότητα των μαθητών και την προσαρμογή τους στο σχολείο.

Abstract

Modern Greek class is characterized by diversity in the composition of the teams. The large increase in the number of foreign students has created a necessity to examine the psychology of learning in culturally different students alongside their motivation. Incentives are considered one of the most important parameters in the learning process, taking into account the fact that they affect both the behavior and performance of students. However, incentives should not be viewed only in teams which contain children who come from the same country - which occurs in up to date research - but should be approached in a multicultural approach, taking into account the specificities of each culture. In this research effort will be made to study the internal and external incentives and more specifically those related to achieving high performance in relation to the ethnicity of the students and their adaptation to school.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης και ψυχολογίας της μάθησης έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι μαθητές με υψηλά κίνητρα παρουσιάζουν και υψηλές σχολικές επιδόσεις. Δυστυχώς, οι μέχρι τώρα έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί περιορίζονται κυρίως σε μονοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μη λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη πολυπολιτισμική διαφορετικότητα της κάθε σχολικής τάξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αγνοείται ο πολύ σημαντικός παράγοντας του πολιτισμού, που επηρεάζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά των ατόμων. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα καταβάλλουμε προσπάθεια να εξετάσουμε τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των

μαθητών που σχετίζονται με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, λαμβάνοντας υπόψη την εθνικότητα και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Έτσι, επικεντρωνόμαστε στο κατά πόσο η πολιτισμική διαφορετικότητα επηρεάζει τη διαμόρφωση και την εκδήλωση των συγκεκριμένων κινήτρων μαθητών Δ', Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Αρχικά, θα αποφασήσουμε ορισμένους βασικούς όρους που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, στη συνέχεια θα αναφερθούμε εν συντομία στις θεωρίες των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και στη θεωρία του κινήτρου επίτευξης σε Έλληνες και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, και στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας θα αναφέρουμε τις υποθέσεις της έρευνάς μας, θα περιγράψουμε το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της και τέλος θα γίνει η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Κίνητρα

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν ή παρωθούν τους ανθρώπους σε δράση είναι τα κίνητρα. Με τον όρο «κίνητρα» αναφερόμαστε κυρίως στις αιτίες που προκαλούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή ακόμα και οι λόγοι που την εξηγούν. Ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο συμπεριφοράς και δράσης ενός ατόμου ή ακόμα και τον απώτερο στόχο πίσω από αυτές τις συμπεριφορές, μπορούν να απαντηθούν ικανοποιητικά αν διερευνηθούν τα κίνητρα που αποτελούν την πηγή τους¹. Ως «κίνητρα» λοιπόν μπορούν να οριστούν οι παράγοντες εκείνοι που αφενός παρακινούν το άτομο σε συγκεκριμένη δράση ή συμπεριφορά, αφετέρου καταστούν δυνατή την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, επιτρέποντας, ενισχύοντας και ευνοώντας τη δραστηριοποίηση του ατόμου².

2.1.2. Εσωτερικά κίνητρα

Με τον όρο «εσωτερικά (ή ενδογενή) κίνητρα» εννοούμε τις εσωτερικές δυνάμεις που υπάρχουν σε κάθε άτομο και οι οποίες το παρακινούν να εκτελέσει μία ενέργεια. Τέτοιου είδους κίνητρα είναι συνήθως ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κτλ.³ Όταν ένα άτομο έχει εσωτερικά κίνητρα, τότε αισθάνεται ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τις συμπεριφορές και τις ενέργειές του. Με άλλα λόγια, τα εσωτερικά κίνητρα θα μπορούσαν να νοηθούν ως «πτυχή μιας δραστηριότητας την οποία οι άνθρωποι βρίσκουν ευχάριστη και επομένως κινητοποιητική»⁴. Ακόμη, «τα εσωτερικά κίνητρα έχουν να κάνουν και με τις γνώσεις, ιδέες, στόχους και αξίες που διαθέτει ένα άτομο»⁵.

1 Ζάχαρης, Δ. (2003), *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 23.

2 Μπαμπινιώτης, Γ. (2008), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 897.

3 Φράγκου, Χ. (1994), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233.

4 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, (μτφρ.) Λ. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 417.

5 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 92.

2.1.3. Εξωτερικά κίνητρα

Με τον όρο «εξωτερικά (ή εξωγενή) κίνητρα» εννοούμε τα διάφορα μέσα που χρησιμοποιούν τρίτα πρόσωπα με σκοπό να κινητοποιήσουν κάποιον⁶. Τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης προέρχονται, όπως καταλαβαίνουμε από την ετυμολογία της λέξης, «απ' έξω», δηλαδή από εξωτερικούς παράγοντες του περιβάλλοντος του ατόμου. Πρόκειται για κάθε είδους ενίσχυση που δέχεται το άτομο είτε αυτή είναι θετική, όπως η αναγνώριση της προσπάθειάς του από τους άλλους ή ένας έπαινος, είτε αρνητική, όπως η επίπληξη ή η τιμωρία. Αυτές, λοιπόν, οι ενισχύσεις, θετικές ή αρνητικές, που δεν προέρχονται από το εσωτερικό του ατόμου αλλά από το εξωτερικό του περιβάλλον, το δραστηριοποιούν ώστε να επιτύχει έναν στόχο^{7, 8}.

2.1.4. Επίδοση

Η επίδοση ενός ατόμου ως ευρύτερος όρος είναι η δραστηριότητα και το αποτέλεσμα της σε σχέση με καθορισμένα κριτήρια. Αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο και σχετίζεται με την ανάγκη του ανθρώπου για αναγνώριση από τον περίγυρό του⁹.

Για την παρούσα έρευνα ως επίδοση θεωρείται το αποτέλεσμα κάθε ανθρώπινης δράσης, ανεξάρτητα από το βαθμό επιθυμίας για τη διεκπεραίωση της δράσης αυτής.

2.1.5. Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες

Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες είναι ομάδες ατόμων που διαβιούν εντός των συνόρων μιας χώρας και μπορεί να προέρχονται από άλλες χώρες. Εντός μιας χώρας τέτοιες ομάδες μπορεί να είναι αυτές που έχουν διαφορετικές συνήθειες από τις επικρατούσες νόρμες, όπως ομάδες ατόμων που μιλούν διαλέκτους, και οι γηγενείς μειονότητες, π.χ. οι αθίγγανοι και οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες με προέλευση εκτός των συνόρων μιας χώρας θεωρούνται οι παλιννοστούντες, οι οικονομικοί πρόσφυγες και οι μετανάστες από άλλες χώρες¹⁰.

2.2. Θεωρίες κινήτρων

2.2.1. Εσωτερικά κίνητρα

Εσωτερικά ή αυτόνομα κίνητρα είναι εκείνα που δραστηριοποιούν τον οργανισμό προς την επίτευξη μιας ενέργειας η οποία αποτελεί αυτοσκοπό. Ο μαθητής που

6 Φράγκου, Χ. (1994), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233.

7 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, (μτφρ.) Λ. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 417.

8 Καψάλης, Α. (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 350.

9 Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 20-21.

10 Γεωργιογιάννης, Π. (2008), Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και άσκηση γλωσσικής πολιτικής. Στο: *Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση*, Ημερίδα με Διεθνή Συμμετοχή. Αλεξανδρούπολη.

ασχολείται με τα μαθηματικά, γιατί η λύση προβλημάτων του δίνει χαρά και ικανοποίηση, ωθείται σε αυτό από εσωτερικά κίνητρα, από κίνητρα δηλαδή που προέρχονται από την ίδια την ενέργεια και όχι από εξωτερικές ενισχύσεις¹¹. Λέμε, επομένως, ότι «ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μία δραστηριότητα αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή και όχι για να πετύχει κάποια εξωτερική αμοιβή»¹². Γενικά, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης περιλαμβάνουν το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή, την περιέργεια που σχετίζεται με την αναζήτηση της αλλαγής, την πρόκληση για ανακάλυψη, την ερευνητική διάθεση και την ευχαρίστηση που νιώθει μέσω της μάθησης.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται άμεσα με «τις γνώσεις, ιδέες, στόχους και αξίες που διαθέτει ένα άτομο»¹³. Ακόμη, ο Premack¹⁴ παρατήρησε ότι κάτι που μπορεί να αποτελεί ενίσχυση για κάποιο άτομο μπορεί να μην αποτελεί ενίσχυση για κάποιο άλλο. Επομένως, το εσωτερικό κίνητρο διαφοροποιείται ανάλογα με τις εμπειρίες κάθε ατόμου που προσδίδουν μια προσωπική υποκειμενική αξία στα γεγονότα. Κατά συνέπεια, συμπεριφορές που έχουν μεγάλη υποκειμενική αξία για το άτομο «εκδηλώνονται με υψηλότερους ρυθμούς από ό,τι συμπεριφορές που συνδέονται με στοιχεία μικρότερης υποκειμενικής αξίας»¹⁵.

Όπως μπορούμε εύστοχα να διαπιστώσουμε, η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει κυρίως στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης του μαθητή, κινήτρων δηλαδή που πηγάζουν από το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης. Την προτίμηση αυτή την υποδεικνύουν τρεις κυρίως λόγοι¹⁶:

1. Η μάθηση που γίνεται με βάση τα εσωτερικά κίνητρα διαρκεί περισσότερο.
2. Τα εσωτερικά κίνητρα εξακολουθούν να υπάρχουν και μετά το πέρας των σπουδών του μαθητή.
3. Η ενασχόληση με ένα ενδιαφέρον θέμα δίνει χαρά και ικανοποίηση στο μαθητή και τον βοηθάει να διαμορφώσει την προσωπικότητά του.

2.2.2. Εξωτερικά κίνητρα

Η έννοια του εξωτερικού κινήτρου έκανε την εμφάνισή της μέσω των συμπεριφορικών θεωριών για τα κίνητρα. «Ο Hull εισήγαγε την έννοια αυτή σε αντιδιαστολή προς τις εσωτερικές ανάγκες, προκειμένου να εξηγήσει πώς εξωτερικές αμοιβές είναι δυνατό να ενισχύουν τη συμπεριφορά. Προοδευτικά η έννοια των εξωτερικών κινήτρων ταυτίστηκε με τους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι και την προσδοκία που συνδέεται με την επίτευξη των στόχων»¹⁷.

Τα εξωτερικά ή ετερόνομα κίνητρα μάθησης προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του μαθητή. Πρόκειται κυρίως για τις διάφορες εξωτερικές θετικές και

11 Καψάλης, Α. (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 358.

12 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 201.

13 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 92.

14 Premack, D. (1959), Toward empirical behavioral laws. Positive reinforcement. *Psychological Review*, 66, p.p. 219-233.

15 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 93.

16 Καψάλης, Α. (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 358.

17 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 201.

αρνητικές ενισχύσεις που δραστηριοποιούν το μαθητή για να μπορέσει να πετύχει ένα σκοπό. Εξωτερικά κίνητρα, π.χ., ωθούν το μαθητή να ασχολείται με τα μαθηματικά, όταν γνωρίζει ότι η επιτυχία του σε αυτό το μάθημα θα έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των γονιών του και του δασκάλου του¹⁸.

Προεκτείνοντας την έννοια των εξωτερικών κινήτρων στην εκπαίδευση έχουμε να αναφέρουμε ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπάρχουν περιπτώσεις που τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών δεν επαρκούν, κι έτσι πρέπει να βρεθεί ένας διαφορετικός τρόπος για να κινητοποιηθούν οι μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση αναζητούνται εξωτερικοί παράγοντες κινητοποίησης, όπως είναι οι βαθμοί, οι έλεγχοι και η επιδοκιμασία του δασκάλου και των γονιών¹⁹. Ακόμη, «οι μελλοντικοί στόχοι ή η μελλοντική προοπτική των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει εξωτερικά κίνητρα»²⁰. Η επιτυχία σε όλα αυτά βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του και του κύρους στον περίγυρό του, οδηγώντας έτσι στην ανάπτυξη των κινήτρων επίτευξης. Οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι ανταμείβεται η προσπάθειά τους μέσω της επιτυχίας κι έτσι επιδιώκουν ακόμη περισσότερα²¹.

2.2.3. Εσωτερικά, εξωτερικά κίνητρα και πολιτισμική διαφορετικότητα

Ο πολιτισμός παίζει καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και κατ' επέκταση στην εκπαίδευσή του, άρα και στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης και επίδοσης.

Έτσι, η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολιτισμού στον οποίο ανήκουν οι μαθητές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων των μαθητών. Σύμφωνα, άλλωστε, με έρευνες που έχουν γίνει αποδεικνύεται ότι σε κάθε πολιτισμό τα άτομα διαφέρουν ως προς τα κίνητρά τους, όπως για παράδειγμα ως προς την τάση τους να προσδοκούν αμοιβές. Οι διαφορετικές αυτές τάσεις ίσως να οφείλονται στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και σε διαφορετικούς τρόπους ενίσχυσης της συμπεριφοράς. Επίσης, τα άτομα διαφέρουν ως προς το βαθμό με τον οποίο καταβάλλουν προσπάθειες και ως προς τον τρόπο με τον οποίο κινητοποιούνται περισσότερο²². Αυτά τα χαρακτηριστικά μάς παραπέμπουν, επομένως, στη διαπίστωση ότι διαφορετικοί πολιτισμοί συνεπάγονται διαφορετικά κίνητρα.

Στην προσπάθειά μας να διατυπώσουμε μια αρχική άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θα συμφωνούσαμε με το ότι «κάθε βιολογική αντίδραση σε μικροεπίπεδο αλλά και κάθε ανθρώπινη ζωή, κάθε οικογενειακό ιστορικό, κάθε ιστορία πολιτισμού σε μακροεπίπεδο μπορεί να κινητοποιήσουν τη συμπεριφορά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο»²³. Έτσι, όταν ένας αλλοδαπός μαθητής εμπλέκεται σε μια ομάδα-τάξη, τότε προκαλείται σε αυτόν μια συμπεριφορά κινητοποίησης. Ωστόσο, εάν τα έργα τα οποία καλείται να επιτελέσει ο μαθητής είναι δύσκολα, ανιαρά ή κουραστικά, τότε ο μαθητής όχι μόνο δεν κινητοποιείται, αλλά δε συμμετέχει, «κρύβεται στο πλήθος» και παραμένει

18 Κωνσταντίνος, Α. (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 343-344.

19 Fontana, D. (1996), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, (μτφρ.) Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 189.

20 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 73.

21 Fontana, D. (1996), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, (μτφρ.) Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 189-190.

22 Segal, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., Poortinga, Y. H. (1966), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*, (επιμ.) Δ. Γεωργιάς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 269, 272.

23 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 128.

ανώνυμος και αδρανής²⁴. Κατ' επέκταση, κάτι τέτοιο συνεπάγεται και μια χαμηλή σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα την «ετικετοποίηση» αυτών των παιδιών, γεγονός που δε λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας ανάπτυξης των εσωτερικών τους κινήτρων.

Βέβαια, όλα τα παραπάνω συνδέονται και με τη στάση που διατηρούν οι μαθητές αυτοί απέναντι στην ελληνική γλώσσα και στην εκμάθησή της. Αυτό γιατί για την πλειοψηφία αυτών των μαθητών η ελληνική γλώσσα δεν είναι παρά μια δεύτερη ξένη γλώσσα. Σχετικές έρευνες μαρτυρούν ότι «υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα και στα ενδογενή κίνητρα για την εκμάθησή της γλώσσας και την αποτελεσματική χρήση αυτής»²⁵. Με άλλα λόγια, οι στάσεις παρουσιάζονται ως απαραίτητο συστατικό των κινήτρων και, πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των αλλοδαπών μαθητών για την ελληνική γλώσσα έχουν σημαντική επίδραση στη μαθησιακή συμπεριφορά, αλλά και στα αποτελέσματα εκμάθησής της. Έτσι, θετικές στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα και αυξημένα θετικά κίνητρα οδηγούν στην καλύτερη εκμάθησή της και κατ' επέκταση σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις και το αντίστροφο. Έρευνες έδειξαν, μάλιστα, ότι υπάρχει αμοιβαιότητα απέναντι στα κίνητρα και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και, έτσι, η επιτυχία στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας ανατροφοδοτεί τα κίνητρα στους μαθητές και η ίδια οδηγεί με τη σειρά της σε αυξημένα κίνητρα²⁶.

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και διαβιούν σε συνθήκες μετανάστευσης στην Ελλάδα καθορίζονται τόσο από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι απέναντι στην ελληνική γλώσσα και στην εκμάθησή της, όσο και από την ίδια τη διαδικασία της μάθησης που ακολουθείται μέσα στις ελληνικές σχολικές τάξεις και την πολυπλοκότητα των έργων που οι ίδιοι καλούνται να επιτελέσουν.

Όσον αφορά τα εξωτερικά κίνητρα των αλλοδαπών μαθητών, πριν την είσοδό τους στο ελληνικό σχολείο περιορίζονται στα κίνητρα που παρέχονται από τον οικογενειακό τους περίγυρο και κυρίως από τους γονείς τους. Αυτού του είδους τα κίνητρα κρατούν τα παιδιά σε επαφή με τον παλιό τους πολιτισμό και διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους. Όταν, όμως, οι αλλοδαποί μαθητές εισέρχονται σε μια νέα χώρα υποδοχής είναι φυσικό να δέχονται διαφορετικά ερεθίσματα που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά των ατόμων με τους οποίους συναναστρέφονται όσο και το νέο πολιτισμό με τις διαφορετικές αξίες, παραδόσεις και συνήθειες. Αυτό το διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο, επομένως, συμβάλλει στην αλλαγή των εξωτερικών κινήτρων των μαθητών μετά την είσοδό τους στο ελληνικό σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε εύλογα να διαπιστώσουμε ότι τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών που σχετίζονται με τους λόγους που τους ωθούν στη μελέτη θα διαφέρουν ανάλογα με την εθνικότητα κάθε μαθητή και ανάλογα με την επίδοσή του.

2.2.4. Κίνητρο επίτευξης

Όταν μιλάμε για κίνητρο επίτευξης αναφερόμαστε στην τάση των ανθρώπων να

24 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 129.

25 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, σ. 58.

26 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, σ. 54.

επιδιώκουν την επιτυχία μέσω ενεργειών που έχουν ως πιθανό αποτέλεσμα την επιτυχία²⁷. Έρευνες έδειξαν²⁸ ότι «το κίνητρο επίτευξης διεγείρεται όταν στο περιβάλλον υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επίδοση, τα οποία δημιουργούν προσδοκία και θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου, μάλιστα το αίσθημα ικανοποίησης είναι μεγαλύτερο όσο πιο δύσκολο είναι το έργο που αναλαμβάνει το άτομο»²⁹.

Σύμφωνα με το κίνητρο επίτευξης υπάρχουν δύο τάσεις στη συμπεριφορά του ατόμου. Η πρώτη ονομάζεται κίνητρο για επιτυχία και η δεύτερη κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας. Σύμφωνα με την τάση για επιτυχία ή, διαφορετικά, για επίτευξη, το άτομο γνωρίζει ότι θα αξιολογηθεί για τις ενέργειές του με βάση κάποια αντικειμενικά κριτήρια ποιότητας και οι συνέπειες των πράξεών του θα οδηγήσουν είτε στην επιτυχία, λόγω της ευνοϊκής αξιολόγησης των αξιολογητών, είτε στην αποτυχία. Από την άλλη πλευρά, η τάση για αποφυγή της αποτυχίας χαρακτηρίζει κυρίως τους ανθρώπους που φοβούνται και αγχώνονται στην ιδέα ότι μπορεί να αποτύχουν. Η αποτυχία τούς προκαλεί αισθήματα ντροπής και ταπείνωσης, γι' αυτό πολλές φορές προτιμούν να αποφύγουν μια κατάσταση επίτευξης, όταν διαισθάνονται ότι υπάρχει πιθανότητα να αποτύχουν³⁰. «Ακραία μορφή του κινήτρου αποφυγής της αποτυχίας αποτελεί η μαθημένη παραλυσία, η αντίληψη δηλαδή ότι έτσι κι αλλιώς η αποτυχία είναι αναπόφευκτη»³¹.

Η θεωρία για το κίνητρο επίτευξης επηρέασε πολύ τις σύγχρονες απόψεις για τα κίνητρα, αν και δέχτηκε ορισμένες κριτικές σε κάποια σημεία. Για παράδειγμα, σε αυτή τη θεωρία «δεν λήφθηκε υπόψη ότι οι άνθρωποι συχνά εισέρχονται σε καταστάσεις επίτευξης όχι επειδή επιδιώκουν την επιτυχία αλλά και για άλλους λόγους, όπως οι θελκτικές εξωτερικές αμοιβές, ο φόβος της τιμωρίας, η απόκτηση δύναμης, η ανάγκη για φιλική σύνδεση με άλλους κ.ά. Επίσης, το κίνητρο για επίτευξη φαίνεται να επηρεάζεται από εξωτερικές περιστάσεις, όπως είναι οι κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες, και όχι μόνο από τις προσωπικές προδιαθέσεις του ατόμου»³².

2.3. Υπόθεση

Υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά τη διαμόρφωση και εκδήλωση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την επιθυμία τους για επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

3. Μεθοδολογίας έρευνας

3.1. Το δείγμα

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 464 πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, της Δ', Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων της χώρας.

27 Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, (μτφρ.) Α. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 408.

28 McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. W., Lowell, E. L. (1953), *The achievement motive*. New York: Appleton Century Crofts.

29 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 132.

30 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 136-139.

31 Καψάλης, Α. (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 344.

32 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 144.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη μέτρηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα Εσωτερικών και Εξωτερικών Κινήτρων που κατασκεύασε ο Γεωργγιάννης Παντελής, καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Στη συγκεκριμένη κλίμακα το υποκείμενο της έρευνας καταχωρεί στη διαβαθμισμένη κλίμακα εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων από το «καθόλου» μέχρι το «πάρα πολύ» το βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι η ερώτηση ανταποκρίνεται στον εαυτό του.

3.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0, για την οποία χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Pearson χ^2 με τη μέθοδο Crosstabulation.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Εσωτερικά κίνητρα μαθητών για επίτευξη υψηλών επιδόσεων

4.1.1. Η ντροπή για τον εαυτό τους

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τα υψηλότερα ποσοστά να βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για την «Καθόλου καλή» προσαρμογή με ποσοστό 100%. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι όλοι οι Έλληνες μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς για να μην ντρέπονται για τον εαυτό τους.

Πίνακας 1: Η ντροπή ως εσωτερικό κίνητρο των μαθητών για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων, ανά εθνικότητα και προσαρμογή στο σχολείο σε %

Μεταβλητή Α.4.17.						
Εθνικότητα και Προσαρμογή στο Σχολείο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνες	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Λίγο καλή	28,6%	14,3%	14,3%	14,3%	28,6%
	Αρκετά καλή	24,4%	19,5%	12,2%	19,5%	24,4%
	Πολύ καλή	19,7%	14,5%	6,8%	23,9%	35,0%
	Πάρα πολύ καλή	19,1%	19,1%	14,5%	17,1%	30,3%
Αλλοδαπός	Καθόλου καλή	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%
	Λίγο καλή	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%
	Αρκετά καλή	21,4%	21,4%	7,1%	28,6%	21,4%
	Πολύ καλή	4,8%	19,0%	4,8%	33,3%	38,1%
	Πάρα πολύ καλή	17,4%	23,9%	13,0%	19,6%	26,1%

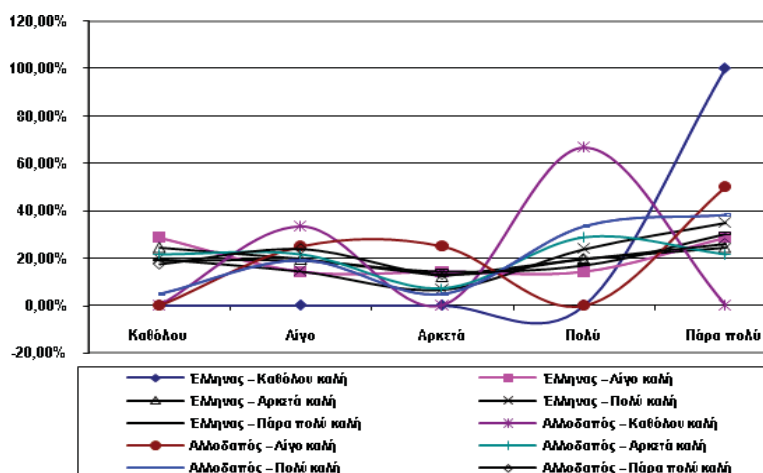
Έλληνες: $\chi^2=12,399^a$, $df=16$, $p=0,716$

Αλλοδαπός: $\chi^2=12,660$, $df=16$, $p=0,697$

Σύνολο: $\chi^2=14,522$, $df=16$, $p=0,560$

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή κατανέμεται σε όλες τις διαβαθμίσεις. Τα υψηλότερα ποσοστά βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για τη «Λίγο καλή» προσαρμογή με ποσοστό 50%, με εξαίρεση την «Καθόλου καλή» και την «Αρκετά καλή» προσαρμογή, που σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό 66,7% και 28,6% αντίστοιχα στη διαβάθμιση «Πολύ». Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι επικρατεί παρόμοια τάση με τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση το γεγονός της μεγαλύτερης διασποράς των απαντήσεων των αλλοδαπών στη διαβάθμιση «Αρκετά».

Γράφημα1: Γραφική αναπαράσταση του πίνακα 1



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι όλοι οι Έλληνες μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί να μην ντρέπονται για τον εαυτό τους. Το ίδιο ισχύει και για τους αλλοδαπούς μαθητές, με εξαίρεση αυτούς που έχουν «Καθόλου καλή» και «Αρκετά καλή» προσαρμογή. Ωστόσο, τα υψηλότερα ποσοστά που συγκεντρώνουν στο σύνολό τους οι Έλληνες μαθητές στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η ντροπή αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για να παίρνουν καλούς βαθμούς από ό,τι για τους αλλοδαπούς μαθητές. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφορικά με την ντροπή παίζει μερικώς διαφορετικό ρόλο στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

4.1.2. Η δυνατότητα επιλογής των επιθυμητών σπουδών

Με βάση τον πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι, αναφορικά με τους Έλληνες μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή

συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τα υψηλότερα ποσοστά να βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για την «Πολύ καλή» προσαρμογή με ποσοστό 78,8%. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι όλοι οι Έλληνες μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί έτσι μπορούν στο μέλλον να σπουδάσουν ό,τι θέλουν.

Πίνακας 2: Η δυνατότητα επιλογής των επιθυμητών σπουδών ως εσωτερικό κίνητρο των μαθητών για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων, ανά εθνικότητα και προσαρμογή στο σχολείο σε %

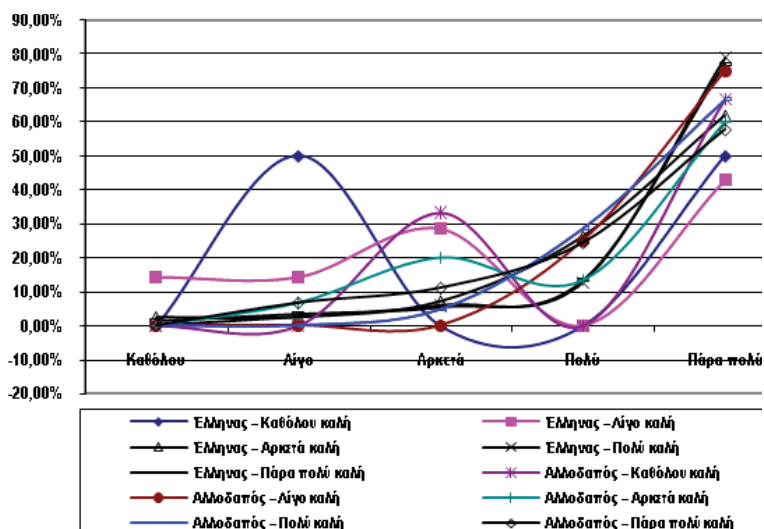
Μεταβλητή Α.4.19. Εθνικότητα και Προσαρμογή στο Σχολείο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνες	Καθόλου καλή	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%
	Λίγο καλή	14,3%	14,3%	28,6%	0,0%	42,9%
	Αρκετά καλή	2,4%	2,4%	7,1%	26,2%	61,9%
	Πολύ καλή	0,0%	2,5%	5,9%	12,7%	78,8%
	Πάρα πολύ καλή	1,3%	3,3%	5,3%	13,2%	77,0%
Αλλοδαπός	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%
	Λίγο καλή	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	Αρκετά καλή	0,0%	6,7%	20,0%	13,3%	60,0%
	Πολύ καλή	0,0%	0,0%	4,8%	28,6%	66,7%
	Πάρα πολύ καλή	0,0%	6,7%	11,1%	24,4%	57,8%

Έλληνες: $\chi^2=41,178$, $df=16$, $p=0,001$

Αλλοδαπός: $\chi^2=7,365^b$, $df=12$, $p=0,833$

Σύνολο: $\chi^2=23,675$, $df=16$, $p=0,097$

Γράφημα 2: Γραφική αναπαράσταση του πίνακα 2



Αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τα υψηλότερα ποσοστά να βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για τη «Λίγο καλή» προσαρμογή με ποσοστό 75%. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι επικρατεί παρόμοια τάση με τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση το γεγονός της μεγαλύτερης διασποράς των απαντήσεων των Ελλήνων στη διαβάθμιση «Λίγο».

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι και οι Έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί έτσι μπορούν στο μέλλον να σπουδάσουν ό,τι θέλουν. Τα υψηλά ποσοστά που συγκεντρώνουν και οι Έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η δυνατότητα επιλογής των επιθυμητών σπουδών αποτελεί εξίσου ισχυρό εσωτερικό κίνητρο και για τις δυο μαθητικές κατηγορίες για να παίρνουν καλούς βαθμούς. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφορικά με τη δυνατότητα επιλογής των επιθυμητών σπουδών δεν παίζει διαφορετικό ρόλο στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

4.1.3. Η προσδοκία ανταμοιβής των προσπαθειών

Από τον πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι, όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή κατανέμεται σε όλες τις διαβαθμίσεις. Τα υψηλότερα ποσοστά βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για την «Πάρα πολύ καλή» προσαρμογή με ποσοστό 66,7%, με εξαίρεση τη «Λίγο καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 28,6% ισόποσα στις διαβαθμίσεις «Λίγο», «Αρκετά» και «Πολύ». Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές στο σύνολό τους επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί πιστεύουν ότι προσπάθησαν πολύ για αυτό.

Πίνακας 3: Η προσδοκία ανταμοιβής των προσπαθειών ως εσωτερικό κίνητρο των μαθητών για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων, ανά εθνικότητα και προσαρμογή στο σχολείο σε %

Μεταβλητή Α.4.20. Εθνικότητα και Ε.Τ. Προσαρμογή στο Σχολείο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Καθόλου καλή	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
	Λίγο καλή	14,3%	28,6%	28,6%	28,6%	0,0%
	Αρκετά καλή	2,4%	11,9%	11,9%	21,4%	52,4%
	Πολύ καλή	1,7%	3,4%	11,9%	22,0%	61,0%
	Πάρα πολύ καλή	0,7%	1,3%	6,7%	24,7%	66,7%
Αλλοδαπός	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%
	Λίγο καλή	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	75,0%
	Αρκετά καλή	0,0%	20,0%	13,3%	26,7%	40,0%
	Πολύ καλή	0,0%	0,0%	14,3%	14,3%	71,4%
	Πάρα πολύ καλή	0,0%	4,4%	13,3%	31,1%	51,1%

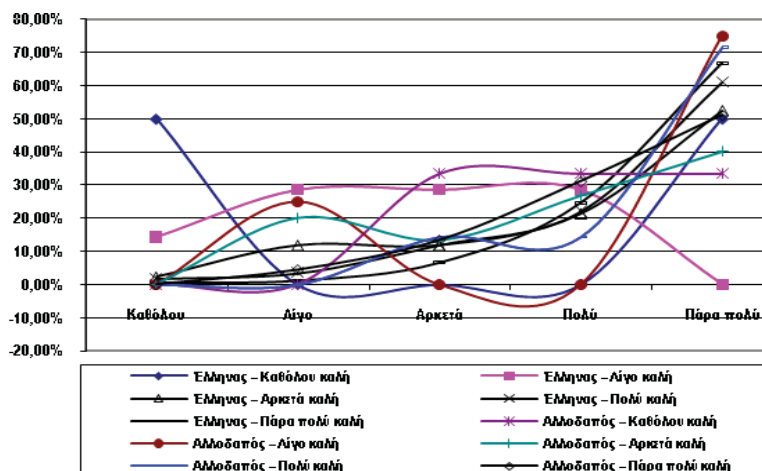
Έλληνες: $\chi^2=62,583$, $df=16$, $p=0,000$

Αλλοδαπός: $\chi^2=14,247^b$, $df=12$, $p=0,285$

Σύνολο: $\chi^2=51,659$, $df=16$, $p=0,000$

Για τους αλλοδαπούς μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τα υψηλότερα ποσοστά να βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για τη «Λίγο καλή» προσαρμογή με ποσοστό 75%. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι επικρατεί παρόμοια τάση με τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση το γεγονός της μεγαλύτερης διασποράς των απαντήσεων των αλλοδαπών στη διαβάθμιση «Καθόλου».

Γράφημα 3: Γραφική αναπαράσταση του πίνακα 3



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι όλοι οι αλλοδαποί μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί πιστεύουν ότι προσπάθησαν πολύ για αυτό. Το ίδιο ισχύει και για τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση αυτούς που έχουν «Λίγο καλή» προσαρμογή. Ωστόσο, τα υψηλότερα ποσοστά που συγκεντρώνουν στο σύνολό τους οι αλλοδαποί μαθητές στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η προσδοκία ανταμοιβής των προσπαθειών αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για να παίρνουν καλούς βαθμούς από ό,τι για τους Έλληνες μαθητές. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφορικά με την προσδοκία ανταμοιβής των προσπαθειών παίζει μερικώς διαφορετικό ρόλο στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

4.2. Εξωτερικά κίνητρα μαθητών για επίτευξη υψηλών επιδόσεων

4.2.1. Η ανάδειξη ως του πρώτου στην τάξη

Από τον πίνακα 4 διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των

απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Τα υψηλότερα ποσοστά βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για την «Πολύ καλή» προσαρμογή με ποσοστό 54,6%, με εξαίρεση τη «Λίγο καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 42,9% στη διαβάθμιση «Αρκετά». Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές στο σύνολό τους επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί θέλουν να γίνουν οι πρώτοι μαθητές στην τάξη.

Πίνακας 4: Η ανάδειξη ως του πρώτου στην τάξη ως εξωτερικό κίνητρο των μαθητών για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων, ανά εθνικότητα και προσαρμογή στο σχολείο σε %

Μεταβλητή Β.4.36. Εθνικότητα και Προσαρμογή στο Σχολείο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%
	Λίγο καλή	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%	14,3%
	Αρκετά καλή	11,9%	14,3%	14,3%	7,1%	52,4%
	Πολύ καλή	5,9%	7,6%	10,1%	21,8%	54,6%
	Πάρα πολύ καλή	11,8%	6,5%	8,5%	19,6%	53,6%
Αλλοδαπός	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Λίγο καλή	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	75,0%
	Αρκετά καλή	0,0%	18,8%	12,5%	18,8%	50,0%
	Πολύ καλή	0,0%	9,5%	28,6%	19,0%	42,9%
	Πάρα πολύ καλή	13,3%	13,3%	20,0%	17,8%	35,6%

Έλληνας: $\chi^2=23,022$, $df=16$, $p=0$, 113

Αλλοδαπός: $\chi^2=8,040$, $df=16$, $p=0,782$

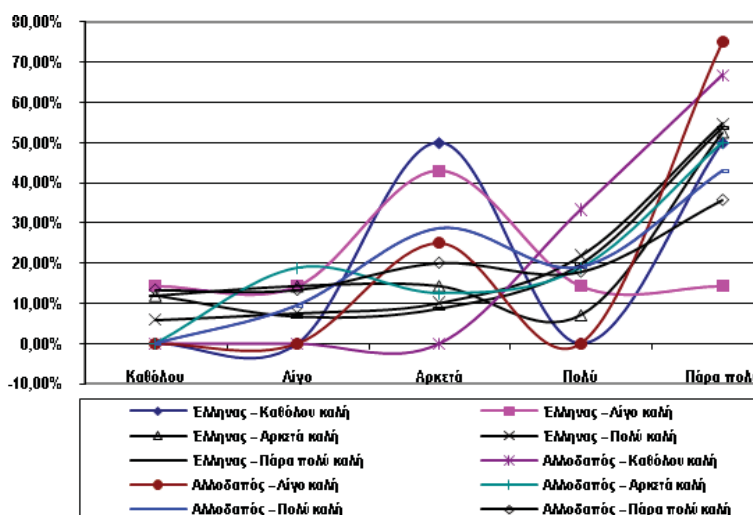
Σύνολο: $\chi^2=20,171$, $df=16$, $p=0,213$

Αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται και πάλι στις διαβαθμίσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τα υψηλότερα ποσοστά να βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» και να ανέρχονται για τη «Λίγο καλή» προσαρμογή στο 75%. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι όσον αφορά τη διασπορά των ποσοστών επικρατεί παρόμοια τάση με τους Έλληνες μαθητές.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί θέλουν να γίνουν οι πρώτοι μαθητές στην τάξη. Το ίδιο ισχύει και για τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση αυτούς που έχουν «Λίγο καλή» προσαρμογή. Ωστόσο, τα υψηλότερα ποσοστά που συγκεντρώνουν στο σύνολό τους οι αλλοδαποί μαθητές στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η επιθυμία ανάδειξης ως των πρώτων αποτελεί ισχυρότερο εξωτερικό κίνητρο για συμμετοχή στην τάξη από ό,τι για τους Έλληνες

μαθητές. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφορικά με την επιθυμία ανάδειξης ως των πρώτων στην τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα παίζει μερικώς διαφορετικό ρόλο στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

Γράφημα 4: Γραφική αναπαράσταση του πίνακα 4



4.2.2. Η ντροπή απέναντι στους άλλους

Στον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τους Έλληνες μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Καθόλου», «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τα υψηλότερα ποσοστά να βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για την «Καθόλου καλή» προσαρμογή με ποσοστό 100%. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς για να μην ντρέπονται τους άλλους.

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεών τους για κάθε είδους προσαρμογή κατανέμεται σε όλες τις διαβαθμίσεις. Τα υψηλότερα ποσοστά βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» και ανέρχονται για την «Καθόλου καλή» προσαρμογή στο 66,7%, με εξαίρεση την «Αρκετά καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 26,7% στη διαβάθμιση «Λίγο» και την «Πάρα πολύ καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 28,9% στη διαβάθμιση «Αρκετά». Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι επικρατεί παρόμοια τάση με τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση το γεγονός της μεγαλύτερης διασποράς των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Λίγο».

Πίνακας 5: Η ντροπή απέναντι στους άλλους ως εξωτερικό κίνητρο των μαθητών για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων, ανά εθνικότητα και προσαρμογή στο σχολείο σε %

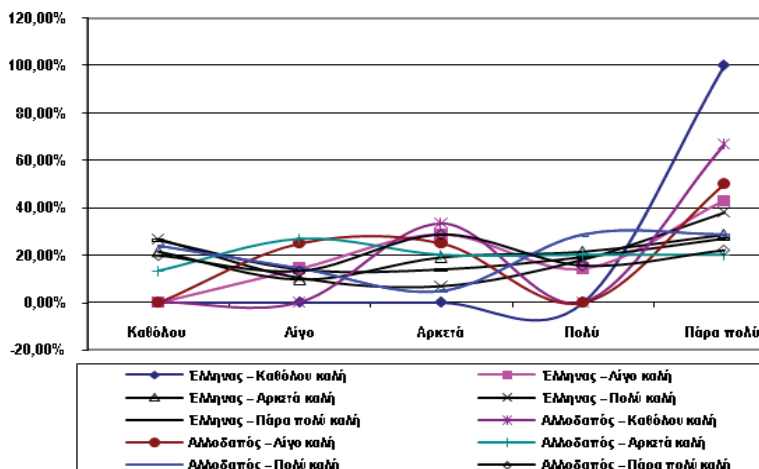
Μεταβλητή Β.4.38.		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εθνικότητα και Προσαρμογή στο Σχολείο						
Έλληνας	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Λίγο καλή	0,0%	14,3%	28,6%	14,3%	42,9%
	Αρκετά καλή	21,4%	9,5%	19,0%	21,4%	28,6%
	Πολύ καλή	26,7%	10,3%	6,9%	18,1%	37,9%
	Πάρα πολύ καλή	26,3%	13,8%	13,8%	19,1%	27,0%
Αλλοδαπός	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%
	Λίγο καλή	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%
	Αρκετά καλή	13,3%	26,7%	20,0%	20,0%	20,0%
	Πολύ καλή	23,8%	14,3%	4,8%	28,6%	28,6%
	Πάρα πολύ καλή	20,0%	13,3%	28,9%	15,6%	22,2%

Έλληνας: $\chi^2=16,678$, $df=16$, $p=0,407$

Αλλοδαπός: $\chi^2=14,010$, $df=16$, $p=0,598$

Σύνολο: $\chi^2=25,416$, $df=16$, $p=0,063$

Γράφημα 5: Γραφική αναπαράσταση του πίνακα 5



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι Έλληνες μαθητές, ανεξαρτήτως προσαρμογής, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς για να μην ντρέπονται τους άλλους. Το ίδιο ισχύει και για τους αλλοδαπούς μαθητές, με εξαίρεση αυτούς που έχουν «Αρκετά καλή» και «Πάρα πολύ καλή» προσαρμογή. Ωστόσο, τα υψηλότερα ποσοστά που συγκεντρώνουν στο σύνολό τους οι Έλληνες μαθητές στη διαβάθμιση «Πάρα

πολύ» μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η ντροπή απέναντι στους άλλους αποτελεί ισχυρότερο εξωτερικό κίνητρο για συμμετοχή στην τάξη από ό,τι για τους αλλοδαπούς μαθητές. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφορικά με την ντροπή απέναντι στους άλλους και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα παίζει μερικώς διαφορετικό ρόλο στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

4.2.3. Η απόδειξη στους άλλους ότι κατέχουν πολλές γνώσεις

Από τον πίνακα 6 διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις, «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Τα υψηλότερα ποσοστά βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» για την «Αρκετά καλή» προσαρμογή με ποσοστό 42,9%, με εξαίρεση την «Καθόλου καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 50% στη διαβάθμιση «Πολύ» και τη «Λίγο καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 57,1% στη διαβάθμιση «Αρκετά». Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές στο σύνολό τους επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί θέλουν να δείξουν ότι ξέρουν πολλά.

Πίνακας 6: Η απόδειξη στους άλλους ότι κατέχουν πολλές γνώσεις ως εξωτερικό κίνητρο των μαθητών για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων, ανά εθνικότητα και προσαρμογή στο σχολείο σε %

Μεταβλητή Β.4.40.						
Εθνικότητα και Προσαρμογή στο Σχολείο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
	Λίγο καλή	14,3%	14,3%	57,1%	0,0%	14,3%
	Αρκετά καλή	9,5%	14,3%	4,8%	28,6%	42,9%
	Πολύ καλή	12,8%	15,4%	14,5%	20,5%	36,8%
	Πάρα πολύ καλή	11,7%	13,0%	22,7%	17,5%	35,1%
Αλλοδαπός	Καθόλου καλή	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Λίγο καλή	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%
	Αρκετά καλή	0,0%	20,0%	6,7%	26,7%	46,7%
	Πολύ καλή	9,5%	4,8%	14,3%	33,3%	38,1%
	Πάρα πολύ καλή	8,9%	17,8%	28,9%	22,2%	22,2%

Έλληνας: $\chi^2=21,327$, $df=16$, $p=0,166$

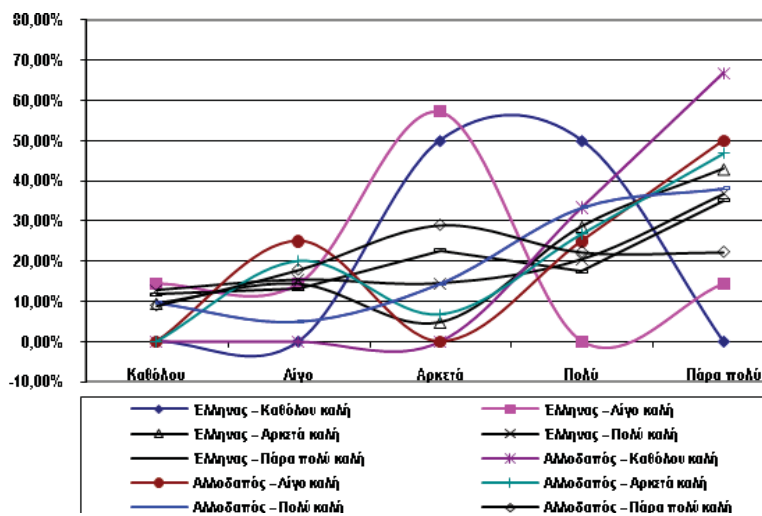
Αλλοδαπός: $\chi^2=11,630$, $df=16$, $p=0,566$

Σύνολο: $\chi^2=20,148$, $df=16$, $p=0,214$

Η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων των αλλοδαπών μαθητών για κάθε είδους προσαρμογή συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Τα υψηλότερα ποσοστά βρίσκονται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» και ανέρχονται για την «Καθόλου καλή» προσαρμογή στο 66,7%, με εξαίρεση την «Πάρα

πολύ καλή» προσαρμογή, που σημειώνει υψηλότερο ποσοστό 28,9% στη διαβάθμιση «Αρκετά». Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι επικρατεί παρόμοια τάση με τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση το γεγονός της μεγαλύτερης διασποράς των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Λίγο».

Γράφημα 6: Γραφική αναπαράσταση του πίνακα 6



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές, με εξαίρεση αυτούς που έχουν «Πάρα πολύ καλή» προσαρμογή, επιθυμούν πάρα πολύ να παίρνουν καλούς βαθμούς γιατί θέλουν να δείξουν ότι ξέρουν πολλά. Το ίδιο ισχύει και για τους Έλληνες μαθητές, με εξαίρεση αυτούς που έχουν «Καθόλου καλή» και «Λίγο καλή» προσαρμογή. Ωστόσο, τα υψηλότερα ποσοστά που συγκεντρώνουν στο σύνολό τους οι αλλοδαποί μαθητές στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η απόδειξη στους άλλους ότι κατέχουν πολλές γνώσεις αποτελεί ισχυρότερο εξωτερικό κίνητρο για συμμετοχή στην τάξη από ό,τι για τους Έλληνες μαθητές. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφορικά με την απόδειξη στους άλλους των γνώσεών τους και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα παίζει μερικώς διαφορετικό ρόλο στους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

5. Συμπεράσματα

Στο παραπάνω κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των μαθητών που σχετίζονται με τους λόγους που τους ωθούν στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων σύμφωνα με την εθνικότητα και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο.

Διαπιστώνουμε επομένως ότι, όσον αφορά τα εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων ανά εθνικότητα και προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, η προσδοκία ανταμοιβής των προσπαθειών τους αποτελεί ισχυρότερο

εσωτερικό κίνητρο αποτελεσματικότητας για τους αλλοδαπούς από ό,τι για τους Έλληνες μαθητές. Αντίθετα, η δυνατότητα επιλογής των επιθυμητών σπουδών αποτελούν εξίσου ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές και επομένως η πολιτισμική διαφορετικότητα δε διαδραματίζει ρόλο στη διαμόρφωση των κινήτρων αυτών. Τέλος, το αίσθημα της ντροπής όταν σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τους Έλληνες από ό,τι για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Όσον αφορά τα εξωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων ανά εθνικότητα και προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι, αναφορικά με την επιθυμία των μαθητών για ανάδειξη τους ως των πρώτων στην τάξη και την απόδειξη των γνώσεών τους στους άλλους, εμφανίζονται ως ισχυρότερα εξωτερικά κίνητρα αποτελεσματικότητας στους αλλοδαπούς μαθητές απ' ό,τι στους Έλληνες. Τέλος, η ντροπή που αισθάνονται απέναντι στους άλλους όταν σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις εμφανίζεται ως ισχυρότερο εξωτερικό κίνητρο στους Έλληνες μαθητές απ' ό,τι στους αλλοδαπούς. Παρατηρούμε, δηλαδή, και εδώ ότι οι αλλοδαποί μαθητές όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους στις σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται περισσότερο από τις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος απ' ό,τι οι Έλληνες, δείχνοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη τους για υψηλότερους βαθμούς συμμόρφωσης στις κοινωνικές επιταγές.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι διαφοροποιήσεις στη διαμόρφωση και εκδήλωση των κινήτρων των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών οφείλονται κυρίως στο διαφορετικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς, η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται.

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
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και άσκηση γλωσσικής πολιτικής. Στο: *Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση*, Ημερίδα με Διεθνή Συμμετοχή. Αλεξανδρούπολη.
- Ζάχαρης, Δ. (2003), *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καψάλης, Α. (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Τριλιανός, Θ. (2002), *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα.
- Φράγκου, Χ. (1994), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκούλης, Α. (2001), *Λεξικό της αρχαίας ελληνικής. Ερμηνευτικό – Ετυμολογικό*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

Premack, D. (1959), Toward empirical behavioral laws. Positive reinforcement. *Psychological Review*, 66, p.p. 219-233.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. W., Lowell, E. L. (1953), *The achievement motive*. New York: Appleton Century Crofts.

Μεταφρασμένη στα ελληνικά

Cohen. L., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fontana, D. (1996), *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, (μτφρ.) Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας
Segal, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., Poortinga, Y. H. (1966), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*, (επιμ.)

Δ. Γεωργιάς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Slavin, R. (2007), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, (μτφρ.) Λ. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βιογραφικά σημειώματα

Ο Παντελής Γεωργογιάννης γεννήθηκε στα Πιστιανά Άρτας. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης. Σπούδασε Κοινωνικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Bochum της Δ. Γερμανίας, από το οποίο αναγορεύτηκε διδάκτορας το 1985. Από το 1987 υπηρετεί στο Πανεπιστήμιο Πατρών και είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το πλήρες βιογραφικό του σημείωμα καθώς και το επιστημονικό και ερευνητικό του έργο είναι αναρτημένο στο <http://www.georgogiannis.gr>

Η Ιουλία Ορφανίδη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1990. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, από το οποίο αποφοίτησε με άριστα το 2011. Είναι συνεργάτης του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά σεμινάρια και ημερίδες καθώς και ως εισηγήτρια σε Διεθνή Συνέδρια. Τα άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε Πρακτικά Συνεδρίων.

Η Χαρίκλεια-Μαρία Χουρμουζιάδου γεννήθηκε στην Αθήνα το 1989 και είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει συμμετάσχει σε αρκετά επιστημονικά συνέδρια και σεμινάρια που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνεται ο τομέας της γνωστικής ψυχολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αυτοεκτίμηση Προσωπικών Ιδιοτήτων Μαθητών Πολιτισμικά Διαφορετικών Ομάδων

Γεωργιάννης Παντελής - Σωτήρου Βασιλική Δήμητρα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αυτοεκτίμηση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Διερευνάται η αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με την καλοσύνη τους, την εξυπνάδα, την ευγένεια, την ειλικρίνεια, την αξιοπιστία και την εχεμύθεια, την ανιδιοτέλειά τους. Επίσης, εξετάζεται η κοινωνικότητά τους, η μετριοφροσύνη, η ευθυμία και το πόσο αγαπητοί είναι στους άλλους. Η συγκεκριμένη εργασία βασίζεται στην ποσοτική έρευνα.

Summary

This paper examines the self esteem of students who belong to different cultural backgrounds. It is examined their self-esteem in relation to their goodness, their intelligence, kindness, sincerity, trustworthiness and discretion, unselfishness and impartiality. It is also examined their sociability, modesty, cheerfulness and the extent they are loved by others. The specific examination is based on quantitative research.

1.Εισαγωγή

Η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει αποτελέσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου είναι πολλοί μεταξύ των οποίων και η πολιτισμική ταυτότητά του. Το γεγονός ότι η κοινωνία μας μετατρέπεται σε διαπολιτισμική καθιστά αναγκαία την έρευνα στο συγκεκριμένο τομέα. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό, η παρούσα έρευνα εξετάζει την αυτοεκτίμηση ιδιοτήτων ανάμεσα σε Έλληνες και ξένους μαθητές και των δύο φύλων. Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται η αυτοεκτίμηση των μαθητών σε διάφορους τομείς, όπως η καλοσύνη και η εξυπνάδα, η ευγένεια και η ειλικρίνεια, η αξιοπιστία και η εχεμύθεια, η ανιδιοτέλεια και η κοινωνικότητά τους. Επίσης, διερευνάται η αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με την μετριοφροσύνη, την ευθυμία τους και το πόσο αγαπητοί είναι στους άλλους.

Αρχικά γίνεται αποσαφήνιση του όρου «αυτοεκτίμηση», αναλύεται ο ρόλος των αλλαγών και των μεταβατικών καταστάσεων στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου καθώς και τα θετικά και αρνητικά της υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η δειγματοληπτική μέθοδος, τα ερευνητικά εργαλεία και η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στη συνέχεια τα συμπεράσματα της αξιολόγησης.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση Όρων

2.1.1. Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Με τον όρο «αυτοεκτίμηση» εννοούμε συχνά την αυτοαξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Συνήθως χρησιμοποιούμε το συγκεκριμένο όρο για ν' αναφερθούμε στις αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν, αλλά και συντηρούν σχετικά με τον εαυτό τους. Ο όρος «αυτοεκτίμηση» περιλαμβάνει διαθέσεις αποδοχής ή απόρριψης και το βαθμό που οι άνθρωποι νιώθουν αξιόλογοι, μοναδικοί και αποτελεσματικοί, στην καθημερινή τους ζωή.¹

Ο William James, ίσως ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, είδε την αυτοεκτίμηση σαν την απόσταση ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» και στον «αντιληπτό εαυτό».² Κατά τον William James, η αυτοεκτίμηση είναι η αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτευξέων και των φιλοδοξιών ενός ατόμου και ο ίδιος θεωρεί ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί είτε με τη μείωση των προσδοκιών του ατόμου είτε με την αύξηση της απόδοσής του.³

Ο Coopersmith, υποστηρίζει, ότι η αυτοεκτίμηση είναι: «Η αξιολόγηση που κάνει το άτομο σχετικά με τον εαυτό του και την οποία διατηρεί από συνήθεια. Εκφράζει μια στάση επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίον το άτομο θεωρεί, ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο. Περιληπτικά, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική κρίση αξίας, η οποία εκφράζεται στις στάσεις του ατόμου»⁴. Ο Rosenberg ισχυρίζεται ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια «θετική ή αρνητική στάση προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή τον Εαυτό».⁵ Ένα βασικό στοιχείο που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση είναι η σύγκριση που κάνει το άτομο ανάμεσα στον εαυτό του, όπως είναι και στον ιδανικό του εαυτό ή τον εαυτό του, όπως θα ήθελε να είναι. Ο Nathaniel Branden, όρισε την αυτοεκτίμηση ως «την (προ)διάθεση να βιώνει κανείς τον εαυτό του ως επαρκή για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και ως άξιο να δεχτεί την επιτυχία και την ευτυχία».⁶ Η Briggs ανέφερε ότι «η αυτοεκτίμηση είναι «το σύνολο των συναισθημάτων που κάποιος έχει για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένου του αυτοσεβασμού και της αυταξίας. Αυτά τα συναισθήματα, δήλωσε, βασίζονται στην πεποίθηση ότι το άτομο είναι: α) αξιαγάπητο και β) αξίζει τον κόπο – που σημαίνει ότι είναι αρκετά επαρκής ώστε να αντιμετωπίζει τον εαυτό του, αλλά και το περιβάλλον

1 Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα

2 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.com>

3 Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, σσ. 21-25, 30, 35-36, 81-82.

4 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.com>, σελ 4.

5 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.com>, σελ 30.

6 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.com>

του, ενώ έχει κάτι να προσφέρει στους άλλους».⁷ Οι Bean & Clemes εξισώνουν την αυτοεκτίμηση με το συναίσθημα της ικανοποίησης που προκύπτει όταν οι ατομικές ανάγκες ικανοποιούνται. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που οι άνθρωποι χειρίζονται τον κόσμο ή τον επηρεάζουν μέσα από τις ικανότητες τους, αλλά και από τον τρόπο που επηρεάζονται από τον κόσμο ή το περιβάλλον τους.⁸ Οι Carothers & Gasten πιστεύουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι το τι πιστεύει και αισθάνεται κάποιος για την αυτοεικόνα του.⁹ Το “California Task Force” για την Προαγωγή της Αυτοεκτίμησης και της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (1990) συμφώνησε ότι η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως «εκτιμώ τη δική μου αξία και σπουδαιότητα κι έχω τη διάθεση να είμαι υπόλογος για τον εαυτό μου και να ενεργώ υπεύθυνα απέναντι στους άλλους».¹⁰ Τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό Συμβούλιο του «Εθνικού Συμβουλίου για την Αυτοεκτίμηση», με το οποίο είναι συνδεδεμένο και το Ελληνικό Συμβούλιο Αυτοεκτίμησης, συμφώνησε ότι αυτοεκτίμηση είναι «η εμπειρία του να είσαι ικανός να χειρίζεσαι τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεσαι άξιος για την ευτυχία». Ο ορισμός αυτός προκύπτει από την εγκεφαλική διαδικασία της αξιολόγησης του εαυτού και της συναισθηματικής διαδικασίας του να νιώθεις ότι «αξίζεις».¹¹

Οι παράγοντες που καθορίζουν τα προαναφερθέντα είναι:

- Κληρονομικά χαρακτηριστικά, όπως ευφυΐα, εμφάνιση, σωματικές ικανότητες.
- Ηθική αρετή ή ακεραιότητα.
- Κατορθώματα ή επιτυχίες στη ζωή, όπως δεξιότητες, κεκτημένα υπάρχοντα, επιτεύγματα.
- Η αίσθηση ότι σε συμπαθούν και σε αγαπούν.
- Η αίσθηση ότι είσαι μοναδικός, αξίζεις το καλύτερο κι ότι αξίζεις το σεβασμό των άλλων.
- Η αίσθηση ότι εσύ ελέγχεις τη ζωή σου.¹²

Οφείλουμε, επίσης να αναφέρουμε, ότι υπάρχουν δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την αξιολόγηση των άλλων για το άτομο. «Σύμφωνα με τη μία, άτομα με θετική αυτοαντίληψη, βρίσκουν την θετική αξιολόγηση των άλλων για τον εαυτό τους συνεπή με την εικόνα που έχουν τα ίδια για τον εαυτό τους, και την αρνητική αξιολόγηση ασυνεπή. Αντίθετα, άτομα με αρνητική αυτοαντίληψη, βρίσκουν συνήθως την αρνητική αξιολόγηση των άλλων συνεπή με την αυτοαντίληψή τους, ενώ τη θετική αξιολόγηση μη συνεπή. Σύμφωνα με την άλλη θεώρηση, όλοι χρειαζόμαστε να έχουμε ευνοϊκές στάσεις προς τον εαυτό μας. Τα άτομα όμως, που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση νοιώθουν πιο μεγάλη την ανάγκη για θετική αξιολόγηση από τους άλλους

7 Σαμαρά Αναστασία –Θεοδώρα, 2009, Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου.Πάτρα

8 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.Com>

9 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.Com>

10 Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009, Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου.Πάτρα, σελ. 24

11 Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009, Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου.Πάτρα

12 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.Com>

και αντιδρούν με πιο εχθρικό τρόπο στην αποτυχία ικανοποίησης αυτής της ανάγκης, από ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση.»¹³ Ο Baron αναφέρει, ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση απορρίπτουν την μη ευνοϊκή αξιολόγησή τους, τόσο σε δημόσιο, όσο και σε ιδιωτικό επίπεδο. Δηλαδή, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται τη μη αποδοχή των άλλων.¹⁴ Φαίνεται, λοιπόν, από τέτοιες έρευνες, πως ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τις κρίσεις των άλλων προς εμάς επηρεάζει γενικά τη στάση μας προς αυτούς. Τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιδοκιμάζουν τους ανθρώπους που τους επαινούν ή τους ενθαρρύνουν για κάτι. Όπως, όμως, αποδεικνύεται και από άλλες έρευνες, ακόμα και τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν δέχονται την αρνητική αξιολόγηση των άλλων αβασάνιστα. Εξαρτάται ποιος κάνει την αξιολόγησή τους και κάτω από ποιες συνθήκες.¹⁵ Σύμφωνα με τα παραπάνω και σύμφωνα με σχετικές έρευνες θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχουν δύο είδη αυτοεκτίμησης:

1. Το «αμυντικό είδος» αυτοεκτίμησης

Τα άτομα με «αμυντικό είδος αυτοεκτίμησης» δεν παραδέχονται, και γενικότερα αποφεύγουν τις εμπειρίες που θεωρούν απειλητικές, όπως την εμπειρία της αποτυχίας. Σε περίπτωση αποτυχίας τα άτομα αυτά επηρεάζονται έντονα από τις αξιολογήσεις των άλλων σχετικά με την προσωπική τους αξία. Εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώμη που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς και, επομένως, να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά, γιατί έχουν μεγάλη ανάγκη για επιδοκιμασία.¹⁶

2. Η γνήσια αυτοεκτίμηση

Τα άτομα που πιστεύουν στον εαυτό τους αποδέχονται την αποτυχία. Γνωρίζουν ότι κανείς δεν είναι τέλειος, ότι μπορεί να κάνει λάθη και προσπαθούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους σε εκείνους τους τομείς που έχουν σχετικές αποτυχίες. Το άτομο με γνήσια αυτοεκτίμηση εξαρτάται λιγότερο από τις αξιολογήσεις των άλλων για το αν αξίζει ή όχι. Σύμφωνα με την Χ. Κοσμίδου- Hardy, ως προς την επίδραση της αξιολόγησης των άλλων, τα άτομα με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση γενικά δέχονται εξίσου ευνοϊκά τη θετική επανατροφοδότηση π.χ έπαινο και θετικά σχόλια από τους άλλους. Ωστόσο, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν αμφισβητούν την προσωπική τους αξία, στην περίπτωση που δεχθούν αρνητική κριτική. Επίσης, «ξεχνούν» ευκολότερα μια εμπειρία αποτυχίας και προστατεύουν τον εαυτό τους από αρνητική αυτοαξιολόγηση, σε αντίθεση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμη, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν καθοδηγούνται πλήρως από τις προσδοκίες των άλλων. Αντιθέτως, λαμβάνουν υπόψιν

13 Σαμαρά Αναστασία –Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα. σελ 24

14 Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008), Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες, για τον Σχολικό Προσανατολισμό », τόμος Α σσ. 179-181, 184-206, 213-214.

15 Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα

16 Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα

τους δικούς τους στόχους, τις αξίες και τις ικανότητες, τις οποίες αξιολογούν θετικότερα από τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση.¹⁷ Επιπλέον, σχετικές έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζονται λιγότερο από τα Μ. Μ. Ε. και από άλλους κοινωνικούς παράγοντες.¹⁸

2.1.2. Ο ρόλος των μεταβατικών καταστάσεων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η μετάβαση σε μια κατάσταση που δεν μας είναι οικεία, προκαλεί άγχος, ταραχή, ακόμη και κατάθλιψη. Παράλληλα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και την αυτοεκτίμησή μας. Επιπλέον, κάθε μετάβαση είναι δυνατόν να έχει επιπτώσεις και στην ψυχική μας υγεία, καθώς υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στις ψυχοσωματικές λειτουργίες. Η αντίδρασή μας αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι όταν κάτι είναι άγνωστο, καινούργιο ή διαφορετικό μας προκαλεί αίσθημα απειλής, ανασφάλειας ή και φόβου, με αποτέλεσμα να γινόμαστε επιφυλακτικοί ή και να αποφεύγουμε τελείως τις αλλαγές.¹⁹ Επομένως, όταν το άτομο χρειαστεί να αντιμετωπίσει μια εξωτερική αλλαγή που απαιτεί μεταβάσεις, περνάει από διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Αρχικά αισθάνεται ένα μούδιασμα από την ξαφνική αλλαγή. Στη συνέχεια αναπτύσσει μια αρνητική στάση προς την νέα αυτή κατάσταση και προσπαθεί να την αποφύγει.. Στο στάδιο αυτό ανεβαίνει προσωρινά η αυτοεκτίμησή του. Όταν, όμως, συνειδητοποιήσει ότι η μετάβαση είναι αναπόφευκτη, αισθάνεται κατάθλιψη και η αυτοεκτίμησή του πέφτει.. Έπειτα, περνάει στο τέταρτο στάδιο καθώς οι άμυνές του μειώνονται και οδηγείται στην παραίτηση. Στο στάδιο αυτό η αυτοεκτίμησή του πέφτει ακόμη περισσότερο. Στη συνέχεια καθώς προσπαθεί να βιώσει μια νέα αλλαγή, αναλύει το νόημά της στη ζωή του, και εσωτερικεύει τη σημασία της. Όταν διαπιστώνει ότι πέτυχε το στόχο του, η αυτοεκτίμησή του ανεβαίνει. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τη σπουδαιότητα της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης για την επιτυχή αντιμετώπιση των αλλαγών και της αβεβαιότητας καθώς και το σημαντικό ρόλο των μεταβατικών καταστάσεων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής μας. Ο δεύτερος άξονας-στόχος που είναι απαραίτητος για υγιείς και δυναμικές μεταβάσεις είναι η κοινωνιογνωσία.²⁰

2.2. Τα θετικά και τα αρνητικά της υψηλής αυτοεκτίμησης

2.2.1. Τα θετικά της υψηλής αυτοεκτίμησης

Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση βλέπουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά,

17 Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού:Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

18 Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου.Πάτρα.

19 Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008), Βιωματική εκπαίδευση για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό», τόμος Β

20 Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008), Βιωματική εκπαίδευση για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό», τόμος Β

μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και γνωρίζουν τους περιορισμούς τους. Είναι ιδιαίτερα κοινωνικοί και συχνά αποτελούν τους φυσικούς - θετικούς αρχηγούς της τάξης. Σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης ανταποκρίνονται με επιτυχία στο πλαίσιο οποιασδήποτε ομάδας και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις. Δεν απειλούνται από νέες καταστάσεις, ανταποκρίνονται θετικά στον έπαινο και την αναγνώριση και αισθάνονται καλά για τα επιτεύγματά τους, εφόσον θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τα αποτελέσματα. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τα λάθη τους ή με λανθασμένη συμπεριφορά, το αναγνωρίζουν. Θέτουν στόχους για τον εαυτό τους, γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους και συχνά έχουν ήρωες και πρότυπα για να καθοδηγούν τη ζωή τους. Όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, συχνά βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Επίσης έχουν ισχυρές απόψεις που δεν φοβούνται να τις εκφράσουν, παρά το γεγονός ότι αυτό δεν τους κάνει ιδιαίτερα δημοφιλείς σε κάποιους δασκάλους.²¹

2.2.2. Τα αρνητικά της υψηλής αυτοεκτίμησης

Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν σκέφτονται την αποτυχία. Θεωρούν ότι οφείλεται πάντα σε εξωτερικά αίτια και ότι δεν είναι «δική τους ευθύνη». Δεν κάνουν αυτοκριτική, πράγμα πολύ χρήσιμο και επιμένουν στις προσπάθειές τους, ακόμα κι όταν αποβαίνουν άκαρπες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τους τις συμβουλές των άλλων.²² Επιπλέον, συμπεριφέρονται υπεροπτικά και υποβιβάζουν τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν, ενώ πολλές φορές οδηγούνται σε ριψοκίνδυνες ενέργειες.

2.3. Τα θετικά και τα αρνητικά της χαμηλής αυτοεκτίμησης

2.3.1. Τα θετικά της χαμηλής αυτοεκτίμησης

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδιαφέρονται πάρα πολύ για την αποδοχή των άλλων. Υποχωρούν και συμβιβάζονται προκειμένου να αποφύγουν τις αντιπαραθέσεις. Πολύ συχνά μάλιστα, οι άλλοι εκτιμούν περισσότερο τη δική τους μετρημένη συμπεριφορά παρά τις «μεγαλοστομίες» των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση. Ακούνε τις συμβουλές των άλλων, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους κι έτσι μπορούν να σχηματίσουν συνολική εικόνα για μια κατάσταση. Επιπλέον, εργάζονται σκληρά για να καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Είναι άνθρωποι ταπεινοί και μετριοφρονες, σώφρονες και εγκρατείς. Αυτό αποδεικνύει και η ετυμολογία της λέξης «μετριοφροσύνη» που προέρχεται από τη λατινική «modestus», που χαρακτηρίζει εκείνον που ξέρει να κρατά το μέτρο, να είναι σώφρων και εγκρατής. Η μετριοφροσύνη θεωρείται αρετή από τις σύγχρονες κοινωνίες μας, ακριβώς επειδή παρακινεί τα άτομα να μεριμνούν πρώτα για το συλλογικό καλό και μετά για το ατομικό καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο τον αλτρουισμό.²³

21 Σίμιου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.com>

22 Andre, C, Lelord, F. (2004). Η αυτοεκτίμηση, (Μ. Παραδέλη, Μτφρ.) Κέδρος: Αθήνα.

23 Andre, C, Lelord, F. (2004). Η αυτοεκτίμηση, (Μ. Παραδέλη, Μτφρ.) Κέδρος: Αθήνα.

2.3.2. Τα αρνητικά της χαμηλής αυτοεκτίμησης

Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση φοβούνται την αποτυχία και γι' αυτό πολλές φορές θεωρούν ότι είναι καλύτερα να μην προσπαθήσουν. Ενδιαφέρονται περισσότερο να διατηρήσουν τη δική τους αίσθηση αυτοσεβασμού παρά να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν. Εμπλέκονται σε αμυντικές συμπεριφορές προκειμένου να αποτρέψουν τους άλλους να καταλάβουν πόσο ανεπαρκείς και ανασφαλείς αισθάνονται. Μπορεί να επαναστατούν ως εκδήλωση άμυνας ή εκδίκησης, να εξαπατούν και να κατηγορούν τους γύρω τους, όταν κάτι δε έχει αίσια έκβαση και να εκφοβίζουν ή να απειλούν. Επίσης, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, ενώ άλλοι είναι ντροπαλοί, αποσύρονται και εμπλέκονται σε καταστάσεις φυγής, όπως σκασιαρχείο, αλκοόλ, βραδύτητα, ναρκωτικά. Οι τελευταίοι μαθητές απαιτούν επιπλέον προσοχή και δεν μπορούν να κερδίσουν από τις συμβουλές. Ακόμα κι όταν τους υποδεικνύονται τα λάθη τους, αυτοί παίρνουν μια αμυντική θέση που τους εμποδίζει να επωφεληθούν από τις συμβουλές. Αισθάνονται ανάξιοι, ανεπαρκείς και μη αγαπητοί. Στην πραγματικότητα αυτοί οι μαθητές επιθυμούν όσο τίποτα άλλο την αγάπη, την αποδοχή, τη θετική αναγνώριση και το σεβασμό από τους άλλους. Γι' αυτό χρειάζεται να γίνουν επίμονες προσπάθειες, να τους παρέχεται περισσότερη υποστήριξη, πολλαπλές ευκαιρίες για επιτυχία, θετική ανατροφοδότηση και ειδικότερα η αίσθηση ότι κάποιος ενδιαφέρεται πραγματικά γι' αυτούς.^{24 25}

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 40 Έλληνες μαθητές, 20 αγόρια και 20 κορίτσια, και από 40 αλλοδαπούς μαθητές, 20 αγόρια και 20 κορίτσια. Οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου και είχαν περίπου την ίδια ηλικία.

3.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας στους αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης και Αυτοαντίληψης» του κ. Παντελή Γεωργογιάννη, Καθηγητή ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

Από τα υποκείμενα της έρευνας ζητήθηκε να καταχωρίσουν στη διαβαθμισμένη κλίμακα αυτοεκτίμησης, από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα», το βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι η ερώτηση ανταποκρίνεται στον εαυτό του.

3.3. Μέθοδος Έρευνας

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα, καταχωρήθηκαν τα στοιχεία στην εφαρμογή SPSS και τα αποτελέσματα υπολογίστηκαν για κάθε μια ερώτηση ξεχωριστά.

24 Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος), Αυτοεκτίμηση μαθητών προσελάσθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://epapanis.blogspot.com>

25 Σαμαρά Αναστασία –Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους περιγράφονται στους ακόλουθους πίνακες.

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 1, 80% των Ελλήνων αγοριών συμφωνούν απόλυτα ότι είναι καλοί άνθρωποι, ενώ το 20% συμφωνεί πολύ. Από τα κορίτσια συμφωνεί απόλυτα το 60%, ενώ το 30% συμφωνεί πολύ. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 70% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα, το 25% συμφωνεί πολύ και το 5% συμφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 60% συμφωνεί απόλυτα, το 30% συμφωνεί πολύ και το 10% συμφωνεί λίγο.

Πίνακας1.Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το ότι είναι καλοί άνθρωποι ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	30,0%	60,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	25,0%	70,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	30,0%	60,0%

Έλληνας $p=0,226$

Αλλοδαπός $p=0,749$

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές, τα αγόρια δείχνουν ότι συμφωνούν απόλυτα σχετικά με την αυτοεκτίμηση για την εξυπνάδα τους σε ποσοστό 60%, το 35% συμφωνεί πολύ και το 5% συμφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 45% συμφωνεί απόλυτα, το 30% συμφωνεί πολύ και το 25% συμφωνεί λίγο. Αντίθετα από τους αλλοδαπούς μαθητές το 40% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα, το 45% συμφωνεί πολύ και το 5% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί λίγο και το άλλο 5% διαφωνεί πολύ. Από τα κορίτσια το 30% συμφωνεί απόλυτα, το 50% συμφωνεί πολύ και το 15% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί πολύ.

Πίνακας 2. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την εξυπνάδα τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	35,0%	60,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	30,0%	45,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	5,0%	5,0%	5,0%	45,0%	40,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	0,0%	15,0%	50,0%	30,0%

Έλληνας $p=0,205$

Αλλοδαπός $p=0,674$

Στον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 45% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα ότι είναι αγαπητοί στους άλλους και το άλλο 45% συμφωνεί πολύ.. το 10% συμφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 60% συμφωνεί απόλυτα, το 15% συμφωνεί πολύ και το 20% συμφωνεί λίγο, ενώ το 5% διαφωνεί πολύ. Αντίθετα από τους αλλοδαπούς μαθητές το 40% συμφωνεί απόλυτα, το 25% συμφωνεί πολύ και το άλλο 25% συμφωνεί λίγο. Το 10% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 35% συμφωνεί απόλυτα, το 20% συμφωνεί πολύ, το 25% συμφωνεί λίγο, το 15% διαφωνεί λίγο, και το 5% διαφωνεί πολύ.

Πίνακας 3. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το ότι είναι αγαπητοί στους άλλους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	45,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	0,0%	20,0%	15,0%	60,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	25,0%	25,0%	40,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	15,0%	25,0%	20,0%	35,0%

Έλληνας $p = 0,165$

Αλλοδαπός $p = 0,848$

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 70% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα ότι είναι μετρίοφρονες, το 20% συμφωνεί πολύ, ενώ το 5% συμφωνεί λίγο. Το άλλο 5% διαφωνεί απόλυτα. Από τα κορίτσια το 50% συμφωνεί απόλυτα, το 25% συμφωνεί πολύ και το 15% συμφωνεί λίγο. Αντίθετα από τους αλλοδαπούς μαθητές το 30% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα και το 35% συμφωνεί πολύ. Το 30% συμφωνεί λίγο και το 5% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 20% συμφωνεί απόλυτα, το 30% συμφωνεί πολύ και το 25% συμφωνεί λίγο. Το 20% διαφωνεί λίγο και το 5% διαφωνεί πολύ.

Πίνακας 4. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το ότι ξέρουν τις δυνατότητές τους (είναι μετρίοφρονες) ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	0,0%	5,0%	20,0%	70,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	10,0%	15,0%	25,0%	50,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	5,0%	30,0%	35,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	20,0%	25,0%	30,0%	20,0%

Έλληνας $p = 0,311$

Αλλοδαπός $p = 0,498$

Στον πίνακα 5 από τους Έλληνες μαθητές το 70% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα ότι είναι εξωστρεφείς, το 20% συμφωνεί πολύ και το 5% συμφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 60% συμφωνεί απόλυτα, το 30% συμφωνεί πολύ και το 5% συμφωνεί λίγο. Το άλλο 5% διαφωνεί λίγο. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 30% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα, το 40% συμφωνεί πολύ και το 20% συμφωνεί λίγο. Το 10% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 25% συμφωνεί απόλυτα, το 10% συμφωνεί πολύ και το 35% συμφωνεί λίγο. Το 10% διαφωνεί λίγο, το 5% διαφωνεί πολύ και το 15% διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 5. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το ότι είναι εξωστρεφείς (κοινωνικοί - εκδηλωτικοί) ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%	20,0%	70,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%	30,0%	60,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	20,0%	40,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	15,0%	5,0%	10,0%	35,0%	10,0%	25,0%

Έλληνας $p=0,635$

Αλλοδαπός $p=0,130$

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 65% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα ότι είναι ευγενικοί με τους γύρω τους, το 25% συμφωνεί πολύ και το 10% συμφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 65% συμφωνεί απόλυτα, το 25% συμφωνεί πολύ και το 10% συμφωνεί λίγο. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 40% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα, το 30% συμφωνεί πολύ και το 20% συμφωνεί λίγο. Το 10% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 35% συμφωνεί απόλυτα και το άλλο 35% συμφωνεί πολύ. Το 20% συμφωνεί λίγο και το 10% διαφωνεί λίγο.

Πίνακας 6. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το ότι είναι ευγενικοί με τους γύρω τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	25,0%	65,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	25,0%	65,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	20,0%	30,0%	40,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%	35,0%	35,0%

Έλληνας $p=1,000$

Αλλοδαπός $p=0,922$

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 70% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα ότι είναι εύθυμοι άνθρωποι και το 30% συμφωνεί πολύ. Από τα κορίτσια το 65% συμφωνεί απόλυτα και το 25% συμφωνεί πολύ. Το 5% συμφωνεί συμφωνεί λίγο και το άλλο 5% διαφωνεί λίγο. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 30% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα και το άλλο 30% συμφωνεί πολύ. Ένα ποσοστό επίσης 30% συμφωνεί λίγο και ένα 10% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 30% συμφωνεί απόλυτα, το 35% συμφωνεί πολύ και το 20% συμφωνεί λίγο. Επίσης, το 10% διαφωνεί λίγο και το 5% διαφωνεί πολύ.

Πίνακας 7. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για το ότι είναι εύθυμοι άνθρωποι ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	30,0%	70,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%	25,0%	65,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	30,0%	30,0%	30,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	10,0%	20,0%	35,0%	30,0%

Έλληνας $p=0,546$

Αλλοδαπός $p=0,831$

Στον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 60% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα σχετικά με την αυτοεκτίμηση για την ειλικρίνειά τους, ενώ το 20% συμφωνεί πολύ. Το 10% συμφωνεί λίγο και το άλλο 10 % διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 35% συμφωνεί απόλυτα, το 40% συμφωνεί πολύ και το 25% συμφωνεί λίγο. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 35% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα. Το 30% συμφωνεί πολύ, ενώ το άλλο 30% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 25% συμφωνεί απόλυτα, το 45 % συμφωνεί πολύ και το 20% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί λίγο και το άλλο 5% διαφωνεί πολύ.

Πίνακας 8. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την ειλικρίνειά τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	20,0%	60,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	5,0%	30,0%	30,0%	35,0%
	Κορίτσι	20	0,0%	5,0%	5,0%	20,0%	45,0%	25,0%

Έλληνας $p=0,115$

Αλλοδαπός $p=0,675$

Στον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 45% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα σχετικά με τη αυτοεκτίμησή τους για την ανιδιοτέλειά τους, το 35% συμφωνεί πολύ και το 10% συμφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια το 60% συμφωνεί απόλυτα, το 25% συμφωνεί πολύ και το 10% συμφωνεί λίγο, ενώ το 5% διαφωνεί απόλυτα. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 20% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα, το 35% συμφωνεί πολύ και το άλλο 35% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί λίγο και το άλλο 5% διαφωνεί απόλυτα. Από τα κορίτσια το 20% συμφωνεί απόλυτα και το άλλο 20% συμφωνεί πολύ. Το 35% συμφωνεί λίγο και το 15% διαφωνεί πολύ. Το 10% διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 9. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την ανιδιοτέλειά τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	35,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%	25,0%	60,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	35,0%	35,0%	20,0%
	Κορίτσι	20	10,0%	15,0%	,0%	35,0%	20,0%	20,0%

Έλληνας $p=0,439$

Αλλοδαπός $p=0,398$

Στον πίνακα 10 παρατηρούμε ότι από τους Έλληνες μαθητές το 60% των αγοριών συμφωνούν απόλυτα σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους για την αξιοπιστία και την εχεμύθειά τους, ενώ το 30% συμφωνεί πολύ. Το 5% συμφωνεί λίγο και το άλλο 5% διαφωνεί πολύ. Από τα κορίτσια το 85% συμφωνεί απόλυτα και το 15% συμφωνεί πολύ. Αντίθετα, από τους αλλοδαπούς μαθητές το 35% των αγοριών συμφωνεί απόλυτα, το 50% συμφωνεί πολύ και το 10% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί λίγο. Από τα κορίτσια, το 25% , το 45% συμφωνεί πολύ και το 25% συμφωνεί λίγο. Το 5% διαφωνεί λίγο.

Πίνακας 10. Αυτοεκτίμηση των μαθητών για την αξιοπιστία και εχεμύθειά τους ανά εθνικότητα και φύλο σε %

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα / Φύλο		N	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Έλληνας	Αγόρι	20	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	35,0%	45,0%
	Κορίτσι	20	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%	25,0%	60,0%
Αλλοδαπός	Αγόρι	20	5,0%	0,0%	5,0%	35,0%	35,0%	20,0%
	Κορίτσι	20	10,0%	15,0%	,0%	35,0%	20,0%	20,0%

Έλληνας $p=0,277$

Αλλοδαπός $p=0,643$

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους αλλοδαπούς σε όλα τα ερωτήματα που τους τέθηκαν και πιο συγκεκριμένα τα αγόρια - Έλληνες και αλλοδαποί - παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα κορίτσια. Τα κορίτσια -Ελληνίδες και αλλοδαπές- παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση σε θέματα που αφορούν στο πόσο είναι αγαπητές από το περιβάλλον τους. Στο ερώτημα σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους για την ευγένεια απάντησαν στους Έλληνες και τα δύο φύλλα στο ίδιο ποσοστό. Επίσης, οι Ελληνίδες μαθήτριες δείχνουν περισσότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές όσον αφορά στην ανιδιοτέλεια, ενώ οι αλλοδαποί απάντησαν στο ίδιο ποσοστό και στα δύο φύλλα. Επιπλέον, οι Ελληνίδες μαθήτριες έδειξαν περισσότερη αυτοεκτίμηση για την εχεμύθειά τους συγκριτικά με τους Έλληνες, ενώ στους αλλοδαπούς μαθητές παρατηρήθηκε το αντίθετο. Τέλος, όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση σχετικά με την ευθυμία, στο ίδιο ποσοστό μεταξύ των δύο φύλλων απάντησαν μόνο οι αλλοδαποί μαθητές, ενώ από τους Έλληνες μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έδειξαν τα αγόρια.

Τα προναφερθέντα συμπεράσματα μπορούν να ερμηνευθούν, εαν λάβουμε υπόψιν μας το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές βιώνοντας μια μεταβατική κατάσταση στη ζωή τους και αντιμετωπίζοντας ενδεχομένως δυσκολίες προσαρμογής στη γλώσσα και δυσκολίες αποδοχής από το περιβάλλον τους στερούνται της αυτοεκτίμησής τους σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς. Επιπλέον, τα αγόρια δείχνουν γενικά μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα κορίτσια ίσως λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων που θέλουν τα ανδρικό φύλλο πιο ισχυρό συγκριτικά με το γυναικείο.

Εκείνο, λοιπόν, που οφείλουμε να πράξουμε ως εκπαιδευτικοί είναι να τονώσουμε την αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών με το να τους ενθαρρύνουμε και να τους επαινούμε για την προσπάθειά τους. Μπορούμε να τους παρέχουμε παράλληλη στήριξη για τις γλωσσικές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν και να προσπαθούμε με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να τους ενσωματώσουμε με επιτυχία στην τάξη, ώστε να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές. Τέλος, σε ότι αφορά στη διαφορά αυτοεκτίμησης που παρατηρείται ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, μπορούμε μέσα από τη διδασκαλία μας να καταρρίψουμε τους μύθους των στερεοτύπων, τις στείρες κοινωνικές επιταγές και να προβάλλουμε πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008), *Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες. για τον Σχολικό Προσανατολισμό»*, τόμος Α σσ. 179-181, 184-206, 213-214.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008), *Βιωματική εκπαίδευση για τη συμβουλευτική και τον*

επαγγελματικό προσανατολισμό, ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό», τόμος Β

Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, σσ. 21-25, 30, 35-36, 81-82.

Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα, 2009. Αυτοεκτίμηση και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα

Ξενόγλωσση

Andre, C, Lelord, F. (2004). Η αυτοεκτίμηση, (Μ. Παραδέλη, Μτφρ.) Κέδρος: Αθήνα

Ιστοσελίδες

Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος) Αυτοεκτίμηση μαθητών προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2008, από <http://eparanis.blogspot.Com>

Βιογραφικά Σημειώματα

Ο **Παντελής Γεωργογιάννης** γεννήθηκε στα Πιστιανά Άρτας. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης. Σπούδασε Κοινωνικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Bochum της Δ. Γερμανίας, από το οποίο αναγορεύτηκε διδάκτορας το 1985. Από το 1987 υπηρετεί στο Πανεπιστήμιο Πατρών και είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το πλήρες βιογραφικό του σημείωμα καθώς και το επιστημονικό και ερευνητικό του έργο είναι αναρτημένο στο <http://www.georgogiannis.gr>

Η **Σωτήρου Βασιλική Δήμητρα** είναι εκπαιδευτικός. Σπούδασε κλασική φιλολογία στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στο πανεπιστήμιο ESSEX της Αγγλίας. Είναι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Αθηνών και έχει παρακολουθήσει σεμινάρια στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχει εργασθεί σε φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Π.Δ.Σ., σε ΙΕΚ και στο Πρόγραμμα «Οδυσσέας».

Διαπολιτισμικότητα και έμφυλες διακρίσεις

Τα δικαιώματα πάνε στο Νηπιαγωγείο: Μία διδακτική παρέμβαση

Κρεμμύδα Κωνσταντίνα - Στεργίου Αήδα

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η συνοπτική παρουσίαση μιας διδακτικής παρέμβασης με θέμα τα Δικαιώματα του Παιδιού που απευθύνεται σε νήπια προσχολικής εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από τις ενστάσεις που διατυπώνονται αναφορικά με τη (δυσ)λειτουργία των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα μπορεί να δημιουργήσει ένα πεδίο ανάπτυξης θεμελιωδών αρχών και δεξιοτήτων, απαραίτητων για την υπεράσπιση της δημοκρατίας, τη μείωση των συγκρούσεων και τη διεκδίκηση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Summary

This study attempts to present a brief teaching intervention about Children's Rights addressed to children of primary education. Regardless of the objections stated in terms of the (dys)function of Human Rights, Human Rights Education can create a field of fundamental principles and skills' development, essential for the defense of democracy, reduction of conflicts and claim of social justice.

1. Εισαγωγή

Ο λόγος γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι πλούσιος και αντιφατικός εξαιτίας της πολυπλοκότητάς τους και της αδυναμίας εφαρμογής τους με ενιαίο τρόπο σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα, ιδίως μάλιστα τα πολυπολιτισμικά. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τα οποία κωδικοποιήθηκαν στην Οικουμενική Διακήρυξη του 1948 προκειμένου να προστατέψουν τα άτομα, διά μέσου των κρατών, από τη 'βαρβαρότητα', βασίζονται στην αξίωση ισότητας ως προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Σε αυτό το πλαίσιο, τα δικαιώματα γίνονται αντιληπτά ως οικουμενικά και αφορούν το σύνολο των ατόμων που συγκροτούν την ανθρωπότητα και τα οποία θεωρείται ότι μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Τίθεται ωστόσο, το ερώτημα, κατά πόσο είναι εφικτό να υπάρξει αποδοχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από το σύνολο των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες διαφέρουν σημαντικότερα σε επίπεδο πολιτικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό¹. Υπ' αυτό το πρίσμα όπου αναπόδραστα τίθεται το ζήτημα προστασίας της διαφοράς, ο οικουμενισμός δίνει τη θέση του στον σχετικισμό, εφόσον η διασφάλιση και προστασία των δικαιωμάτων εξαρτάται τόσο από τις επιμέρους κρατικές-εθνικές εξουσίες, όσο και από τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εμπλεκόμενου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Δεδομένου μάλιστα ότι τα άτομα, ως φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά εντός κοινωνικών σχέσεων που δομούνται στις ομάδες-κοινότητες τους με τις αξίες των οποίων συνδέονται βαθιά, η συζήτηση και η προστασία

1 Δουζίνας, Κ. (2011), Τα παράδοξα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη (Επιμ) (2011), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 102-124.

των δικαιωμάτων διεξάγεται στο πλαίσιο του κοινοτισμού.

Μολονότι η οικουμενικότητα, ο σχετικισμός και ο κοινοτισμός εμφανίζονται ως οι τρεις παραδοσιακά διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους προσεγγίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, μπορεί να ιδωθούν και ως οι τρεις παράμετροι των δικαιωμάτων², γεγονός που αναδεικνύει άλλωστε το πολυσύνθετο και πολυδιάστατο του χαρακτήρα τους. Ο προβληματισμός αναφορικά με τον περιορισμό στην ατομική διάσταση που επιβάλλεται από τη λογική των ανθρώπινων δικαιωμάτων ή η εκ των συνθηκών επέκταση της επιρροής τους στη συλλογική σφαίρα, ο αφηρημένος λόγος των δικαιωμάτων που εκφέρεται αποσυνδεδεμένος από τις δεδομένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές ανισότητας ή, ακόμη, η αμφισβήτηση τόσο της οικουμενικότητάς τους, όσο και του ανθρωπιστικού-ειρηνευτικού τους ρόλου είναι αναμφισβήτητα ζητήματα εξαιρετικού ενδιαφέροντος που απαιτούν ενδελεχή μελέτη³, η οποία ξεπερνά το πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

2. Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)

2.1. Διαπολιτισμική μάθηση

Η παροχή και η εννοιολογική διαχείριση των ανθρώπινων δικαιωμάτων με την έννοια που παρουσιάστηκε παραπάνω, συνιστά ένα διαφορετικό διακύβευμα από αυτό της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στον βαθμό που η ΕΑΔ καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων στοχεύοντας στη δημιουργία ενός συνολικού ήθους γύρω από τη μάθηση⁴. Ενδεικτική της μεγάλης ποικιλίας ζητημάτων που θεματοποιεί η ΕΑΔ, όπως είναι η επίγνωση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων αναφορικά με την εκμετάλλευση και τη δουλεία, τον εθνοτικό, πολιτισμικό, διαφυλικό αποκλεισμό, την επίλυση συγκρούσεων και την ικανότητα συνεργασίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι η «Επιτομή Καλών Πρακτικών ΕΑΔ» στην Ευρώπη, την Κεντρική Ασία και την Αμερική που έχει εκδοθεί από τον Οργανισμό για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (OSCE)⁵.

Η ΕΑΔ είναι εξάλλου άμεσα συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεδομένου ότι ευαισθητοποιεί τους μαθητές γύρω από τα κοινά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ανθρώπων, προωθεί εμπράκτως την ελευθερία έκφρασης και τη διαπραγμάτευση, εξασκεί την υπευθυνότητα και την αμοιβαιότητα (για παράδειγμα, ο ατομοκεντρισμός που αποδίδεται στα Α.Δ. εξουδετερώνεται μέσα απ' την επίγνωση ότι τα δικαιώματα που διεκδικεί ο καθένας οφείλει να τα αναγνωρίζει και στους άλλους).

2 Gamarnikow, E. (2011), Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: Διερευνώντας εντάσεις και αμφισβησίες. Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη (Επιμ) (2011), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 125-139.

3 Για ένα πανόραμα προσεγγίσεων και οπτικών του θέματος βλ. Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν. (επιμ) (2011), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

4 Davies, L. (2010), The potential of human rights education for conflict prevention and security, *Intercultural Education*, 21:5, σ.σ. 463-471.

5 Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR (2009), *Human Rights Education in the school systems of Europe, Central Asian and North America: A Compendium of Good Practice*, <http://www.osce.org/files/documents/0/1/39006.pdf>

Έτσι, τα δικαιώματα, «ως κοσμικό και ουδέτερο πλαίσιο που προσφέρει μια κοινή βάση πολιτειότητας και κοινοτικής συνοχής, συνενώνει, παρά διαχωρίζει»⁶. Όπως μαρτυρούν ερευνητικά δεδομένα από σχολεία, η ΕΑΔ έχει θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την ανάπτυξη της ευέλικτης και κριτικής σκέψης, όσο και ως προς την επίλυση συγκρούσεων και την ένταξη μαθητών, θρησκευτικά, εθνοτικά, σωματικά διαφοροποιημένων⁷.

2.2. Νηπιακή ηλικία

Είναι γεγονός πως οι περισσότερες δράσεις ΕΑΔ που καταγράφονται αφορούν μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας από τη νηπιακή. Ωστόσο, η βιωματική εκπαίδευση από πολύ μικρή ηλικία είναι καθοριστική για την επίγνωση αλλά και για την προοδευτική διεκδίκηση των δικαιωμάτων του παιδιού⁸, τα οποία ποτέ δεν έπαψαν να καταπατώνται. Μέσα από την συνεργασία με τους άλλους, την ανάληψη ευθυνών, την επίλυση ενός προβλήματος, την αμφισβήτηση μίας ισχύουσας προβληματικής κατάστασης και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, τα παιδιά ωριμάζουν και αναπτύσσουν δεξιότητες, απαραίτητες για μία περαιτέρω υπεύθυνη και λειτουργική πορεία ως πολίτες. Με αυτό το σκεπτικό, θα πρέπει ήδη από την προσχολική ηλικία να αναπτύσσονται δραστηριότητες, που να ευνοούν τη συμμετοχική αλληλεπίδραση⁹.

Είναι σημαντικό για τα παιδιά αυτής της προσχολικής ηλικίας, να βιώσουν και να συναισθανθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όχι σαν ένα μάθημα, αλλά σαν μια στάση ζωής, που θα διαπερνά το σύνολο της σχολικής ζωής και θα συνδυάζεται με τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων¹⁰. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται άλλωστε και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου¹¹: Μέσα από το παιχνίδι, τις ρουτίνες, τις καθημερινές καταστάσεις, τις οργανωμένες δραστηριότητες, την κοινή συμμετοχή των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν ευέλικτα μαθησιακά προγράμματα¹², με σεβασμό στην πολύπλευρη φύση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

3. Διδακτική Παρέμβαση

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω θέσεων, επιχειρήσαμε μία διδακτική

6 Davies, L. (2010), The potential of human rights education for conflict prevention and security, *Intercultural Education*, 21:5, σ. 465.

7 Davies, L. (2010), The potential of human rights education for conflict prevention and security, *Intercultural Education*, 21:5, σ. 467.

8 Διεθνής Αμνηστία (2007), *Πρώτα Βήματα. Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 15-16.

9 Chapman, H.L. (1993), *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη, σ.σ. 144-145.

10 Μπάλιας, Σ. (2011), *Τα δικαιώματα του παιδιού: ο δρόμος προς την ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 88-90.

11 ΔΕΠΠΣ (2011), Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (1ο και 2ο μέρος). Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Ορίζοντα Πράξης. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhpiagwgeio_NPS.pdf, σ.σ. 5-10, 16-19, 20-26.

12 Αναφορικά με τα ευέλικτα προγράμματα, τον ρόλο της προσχολικής παιδαγωγικής και τον σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας βλ. Σακελλαρίου, Μ. (2012), *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

παρέμβαση¹³ διάρκειας ενός μήνα, στο 30^ο Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 η οποία υλοποιήθηκε σε 72 διδακτικές ώρες. Με κεντρικό άξονα την ευαισθητοποίηση των νηπίων ως προς τα δικαιώματα του παιδιού και στο πλαίσιο της βιωματικής κατανόησής τους, προτάθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν 11 νήπια και 3 προνήπια. Η έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταγράφηκε λεπτομερώς σε καθημερινό ημερολόγιο.

Οι βασικοί στόχοι¹⁴ του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τα νήπια ώστε να:

- ενισχύσουν την ταυτότητά τους και να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους
- εξερευνήσουν τις ομοιότητες ανάμεσα σε παιδιά ποικίλων προελεύσεων
- συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται
- σκέφτονται θετικά για τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων
- συνειδητοποιήσουν ότι τα δικαιώματα είναι έμφυτα
- αναπτύξουν το αίσθημα της συμμετοχής
- αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης και επικοινωνίας
- μάθουν να αναζητούν τρόπους να επιλύουν καταστάσεις σύγκρουσης των δικαιωμάτων
- κατανοήσουν ότι τα δικαιώματα βασίζονται στις ανάγκες τους
- μάθουν ορισμένα από τα δικαιώματά τους
- αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου

3.1. Εισαγωγική ευαισθητοποίηση

Έχοντας ως στόχο να ωθήσουμε τα παιδιά στην ενεργητική μάθηση, κάτι που προϋποθέτει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση, και παράλληλα να βοηθήσουμε τα νήπια να συνειδητοποιήσουν ότι τα δικαιώματα βασίζονται στις ανάγκες των ανθρώπων, προτείναμε τις εξής δραστηριότητες:

Α. 'Η Φανταστική Χώρα' υλοποιήθηκε προκειμένου να εκμαιεύσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των νηπίων ώστε να αποτελέσουν το πεδίο επάνω στο οποίο θα οικοδομούσαν τις επερχόμενες αναπαραστάσεις.

Προτάθηκε λοιπόν ένα φανταστικό ταξίδι με τρένο και επιβάτες τα νήπια και τις νηπιαγωγούς, στο οποίο όμως προκλήθηκε κάποια βλάβη. Βρεθήκαμε με τα νήπια σε ένα μέρος άγνωστο, το οποίο ονομάστηκε από τα νήπια (με ψηφοφορία επί των ποικίλων προτάσεών τους) 'Η Χώρα του Πουθενά'. Στη συνέχεια, δεδομένης της συνθήκης που επέβαλε τη συμβίωση στη φανταστική αυτή χώρα, τα νήπια κλήθηκαν να προσδιορίσουν ορισμένους κανόνες που θα εξασφάλιζαν, κατά τη γνώμη τους, μια κάποια αρμονία. Αναπτύχθηκε προβληματισμός σχετικά με τη χρησιμότητα

13 Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της υποχρεωτικής πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το Η' εξάμηνο.

14 Αναφορικά με τους παιδαγωγικούς στόχους και τις δραστηριότητες των οποίων έγινε επιλεκτική σύνθεση και τροποποίηση βλ. α) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής εκπαίδευσης, (27: Νηπιαγωγείου) (2002), Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> και β) Διεθνής Αμνηστία (2007), *Πρώτα Βήματα. Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα: Πατάκης.

και το είδος των κανόνων. Σε αυτό το σημείο επιχειρήθηκε να γίνει κατανοητή η διάκριση μεταξύ επιθυμιών και αναγκών. Τα νήπια εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους πρωταρχικούς κανόνες που απαιτεί η κοινωνική συμβίωση και προσπάθησαν να εξοικειωθούν με τη μορφή ζωής στη 'Χώρα του Πουθενά', συγκρίνοντάς την ταυτόχρονα με τις συνθήκες ζωής που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Οι προτάσεις τους παρέπεμπαν, μεταξύ άλλων, στις έννοιες της συνεργασίας, του σεβασμού στον λόγο και στην ιδιοκτησία των άλλων, στην από κοινού φροντίδα της κοινότητας, στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης κ.ά.

- Β.** Το έναυσμα για την προσέγγιση της έννοιας των δικαιωμάτων δόθηκε μέσω της χρήσης μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων της Unicef, με τίτλο «Lucanor's Island». Στο πλαίσιο των *πολυγραμματισμών*, η ταινία, ως πολυτροπικό 'κείμενο' που συνδυάζει εικόνα, λόγο και κίνηση, συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας¹⁵.

Μετά την προβολή της ταινίας, τα νήπια κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία και να διηγηθούν ό,τι τους έκανε εντύπωση, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τον προφορικό τους λόγο, αλλά και την ικανότητα ανάκλησης στη μνήμη πληροφοριών, και αφήγησης γεγονότων με χρονική ακολουθία. Δεδομένου ότι στην ταινία αναφέρονται όλα τα δικαιώματα των παιδιών, υποβάλαμε σχετικές ερωτήσεις ώστε τα νήπια να είναι σε θέση να τα θυμούνται και να τα ανακαλούν, ασκώντας παράλληλα και μία κριτική ανάγνωση σχετικά με τις σχέσεις ανισότητας των πρωταγωνιστών και της καταπάτησης βασικών δικαιωμάτων.

- Γ.** Μέσα από αυτή την πρώτη φάση των εισαγωγικών δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε ένα Ιστόγραμμα με τα ενδιαφέροντα και τις απορίες των παιδιών, το οποίο περιελάμβανε τις θεματικές ενότητες και τις αντίστοιχες δραστηριότητες που προέκυψαν από τη συνεργασία νηπιαγωγών και νηπίων. Στο Ιστόγραμμα, καταγράφηκαν προτάσεις σχετικά με τον ορισμό της έννοιας *δικαίωμα*, τον αριθμό τους και τον εντοπισμό τους στα παιδικά παραμύθια. Επιπλέον, διατυπώθηκαν προβληματισμοί σχετικά με την ύπαρξη των δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο και προτάσεις για επιπλέον διερεύνηση του θέματος.

3.2. Εννοιολόγηση των δικαιωμάτων

Την πρώτη φάση διαδέχτηκαν δραστηριότητες με σκοπό την αναλυτικότερη επεξήγηση και τελικά την αποσαφήνιση της έννοιας *δικαίωμα*. Αρχικά, ζητήσαμε από τα νήπια να προτείνουν τέσσερα δικαιώματα, τα οποία θεωρούν πιο σημαντικά. Επέλεξαν το δικαίωμα να πηγαίνουν σχολείο, να μη δουλεύουν, να είναι με τους γονείς τους και να παίζουν. Έπειτα, σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες προκειμένου η κάθε μία να ζωγραφίσει και να γράψει ένα δικαίωμα. Δημιουργήθηκε, έτσι, μία αφίσα, η οποία αναρτήθηκε στην

15 Για μία αναλυτική περιγραφή των πολυγραμματισμών βλ. Στεργίου Λ., (2012), Τα media ως ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης διαπολιτισμικών πολυγραμματισμών. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (2-4 Νοεμβρίου 2012). Υπό έκδοση.

τάξη. Με τη δραστηριότητα αυτή, παράλληλα με τη φαντασία των παιδιών, καλλιεργήθηκε η λεπτή κινητικότητα και η παραγωγή γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, παρουσιάσαμε στα νήπια μία εικονογραφημένη ακροστιχίδα των δικαιωμάτων. Κάθετα υπήρχε η λέξη ΔΙΚΑΙΩΜΑ και οριζόντια κενά και εικόνες, οι οποίες αναπαριστούσαν ορισμένα από τα δικαιώματα των παιδιών. Η σύνδεση της εικονικής και τυπογραφικής αναπαράστασης των δικαιωμάτων διεγείρει το ενδιαφέρον των νηπίων, καθώς ανέτρεχαν στην ακροστιχίδα κάθε φορά που έπρεπε να μιλήσουν για κάποιο δικαίωμα.

Ένα ερώτημα που τέθηκε από τα νήπια, κατά τη διαμόρφωση του Ιστογράμματος που προαναφέρθηκε, ήταν ποιος αποφάσισε για τα δικαιώματα. Με στόχο τη γνωριμία των νηπίων με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων και την εξοικείωσή τους με αυτή, τους παρουσιάσαμε την Περίληψη των Δικαιωμάτων από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού της Unicef. Τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν στο κείμενο τη λέξη ‘δικαίωμα’ και να την αντιγράψουν στο τέλος της σελίδας. Η προβληματική που θέσαμε μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας αφορούσε το τι σημαίνει τελικά ‘έχω δικαίωμα’ και η απάντηση που δόθηκε από τα παιδιά ήταν πως ‘δικαίωμα είναι αυτό που μας κάνει να ζούμε καλά’.

Ολοκληρώνοντας τις επεξηγηματικές δραστηριότητες, διαβάσαμε την ιστορία της Unicef μέσα από ένα πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα. Με αφορμή τις δράσεις της οργάνωσης αυτής, τα νήπια προσέγγισαν την έννοια της στέρησης των δικαιωμάτων που υφίσταται πλήθος παιδιών στον κόσμο και, παράλληλα, εξέφρασαν προτάσεις για την βοήθεια που τα ίδια θα μπορούσαν να προσφέρουν ενάντια στην καταπάτηση των δικαιωμάτων.

3.3. Ειδικότερα ζητήματα δικαιωμάτων

3.3.1. Εντοπισμός

Στοχεύοντας να ωθήσουμε τα νήπια να αντιληφθούν την πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά και να εξερευνήσουν τις ομοιότητες ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την υπηκοότητα, το φύλο ή την εθνική ομάδα στην οποία ανήκουν, προτείναμε τη γνωριμία με παιχνίδια από διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, αφού περιγράψαμε στα νήπια ‘Το παιχνίδι της βροχής’ από τη Συρία, ‘Με κλειστά τα μάτια’ από την Αλβανία και ‘Βασιλιάς και στρατιώτης’ από τη Μολδαβία¹⁶, τα παίζαμε.

Στη συνέχεια, τα νήπια πρότειναν τα οικεία τους παιχνίδια, που θα συνιστούσαν σε παιδιά από άλλες χώρες. Ανατρέξαμε στο διαδίκτυο και εντοπίσαμε παιχνίδια κοινά σε διάφορες χώρες, όπως η τυφλόμυγα και το κρυφτό, φέρνοντας παράλληλα τα νήπια σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Αυτή η διαδικασία εισήγαγε επίσης τα νήπια στην ιδέα ότι έχουν έμφυτα δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στο παιχνίδι.

Μετά την ολοκλήρωση των παιχνιδιών, καλέσαμε στο σχολείο τη μητέρα ενός μαθητή από την Πολωνία για να διαβάσει ένα παραμύθι της επιλογής της στη μητρική της γλώσσα. Με την ανάγνωση της *Κοκκινোসκουφίτσας* στα πολωνικά, τα νήπια εξοικειώθηκαν

16 Για ένα πανόραμα παιχνιδιών από διάφορες χώρες που διεξήχθησαν και κινηματογραφήθηκαν από μαθητές του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας, βλ. <http://www.132grava.net/node/155>

με μία ξένη γλώσσα, και ειδικότερα, τη γλώσσα ενός συμμαθητή τους. Εκτός από την ακρόαση, η οποία έγινε με μεγάλο ενδιαφέρον από τα παιδιά, ενδιαφέρθηκαν να μάθουν κάποιες βασικές λέξεις του παραμυθιού στα πολωνικά. Μετά την αφήγηση, τα νήπια εξέφρασαν στη δίγλωσση μητέρα απορίες σχετικά με τη χώρα προέλευσής της, αλλά και τον εκεί τρόπο ζωής, καθώς επίσης και με τις συνθήκες που υπάρχουν σε ένα πολωνικό νηπιαγωγείο και τα δικαιώματα που έχουν τα παιδιά σε αυτή τη χώρα. Τέλος, υπέβαλαν ερωτήσεις στη μητέρα σχετικά με την προσωπική της ιστορία, αλλά και με τις μεταβολές που προέκυψαν στις συνθήκές της μετά την μετακίνησή της στην Ελλάδα. Μέσα από την παραπάνω εμπειρία, τα νήπια εξοικειώθηκαν με το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να μιλά τη γλώσσα του, αλλά και με το γεγονός ότι, ανεξαρτήτως τόπου διαμονής, όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε μια δεύτερη, πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα γλωσσικής αφύπνισης: προτείναμε την ακρόαση ενός τραγουδιού, της *Μικρής Αράχνης*, σε τέσσερις διαφορετικές γλώσσες (ελληνικά, ισπανικά, τουρκικά, πολωνικά). Ζητήθηκε από τα νήπια να κάνουν υποθέσεις για τη γλώσσα στην οποία ερμηνευόταν η κάθε εκτέλεση. Αφού ανακοινώσαμε στα νήπια τις γλώσσες, εντοπίσαμε τις αντίστοιχες χώρες στο χάρτη, δείχνοντάς τους τη λέξη *αράχνη* σε κάθε γλώσσα και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο γραφής. Με αφορμή το τραγούδι και τον χάρτη, τα νήπια κατασκεύασαν αράχνες από χαρτόνι και σύρμα πίπας, ενισχύοντας έτσι τις γνώσεις τους για το φυσικό περιβάλλον.

3.3.2. Σύγκρουση

Η διδακτική μας παρέμβαση συνεχίστηκε με μία δραστηριότητα σχετική με τη σύγκρουση δικαιωμάτων. ‘Τα δώρα της Αντρέα και του Τόνυ’, μια μικρή ιστορία που περιγράφει την αδυναμία διεξαγωγής παράλληλου παιχνιδιού σε συνθήκες απόλυτης και ταυτόχρονης διεκδίκησης του χώρου από δύο παιδιά, λειτούργησε ως έναυσμα προβληματισμού. Τα νήπια κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν ένα παιχνίδι ρόλων, στο πλαίσιο του οποίου αναζήτησαν τρόπους επίλυσης συγκρουόμενων δικαιωμάτων. Αναγνώρισαν ότι πολλές φορές οι άνθρωποι εμπλέκονται σε καταστάσεις όπου τα δικαιώματά τους συγκρούονται, ωστόσο αυτές οι συγκρούσεις μπορεί να επιλυθούν ειρηνικά. Τέλος, ζητήθηκε από τα νήπια να δώσουν παραδείγματα αντίστοιχων διαφωνιών στη σχολική τάξη, και να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισης που θα προϋποθέτουν τον σεβασμό των δικαιωμάτων του άλλου.

3.3.3. Καταπάτηση

Μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης δραστηριότητας, αφηγηθήκαμε την ιστορία του Όλιβερ Τουίστ εστιάζοντας στο γεγονός ότι ήταν ένα παιδί που αναγκαζόταν να εργάζεται. Ακολούθησε συζήτηση για την ιστορία αυτή και τα νήπια εξέφρασαν εμπειρίες τους με παιδιά που γνωρίζουν ή έχουν δει να δουλεύουν (για παράδειγμα, τα παιδιά των φαναριών). Τα νήπια προσπάθησαν να μπουν στη θέση αυτών των παιδιών, να αναλογιστούν τη ζωή τους υπό αυτές τις συνθήκες, να εκφράσουν τα υποθετικά τους συναισθήματα, και να εντοπίσουν ποια δικαιώματά τους παραβιάζονται.

Συμπληρωματική της ιστορίας του Όλιβερ Τουίστ ήταν, στη συνέχεια, η εμφάνιση

μίας *κούκλας-χαρακτήρα*¹⁷, η οποία επισκέφτηκε το σχολείο και διηγήθηκε στα παιδιά την ιστορία της από τη χώρα της που βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση, με αποτέλεσμα να στερείται πολλά από τα δικαιώματά της. Η αφήγηση της ιστορίας αυτής είχε σαν αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση των παιδιών, τα οποία ανέλαβαν δράση γράφοντας ένα γράμμα στη Unicef, στο οποίο έκαναν έκκληση για βοήθεια στη χώρα της κούκλας.

3.3.4. Υπεράσπιση

Τα νήπια ανέλαβαν και άλλες πρωτοβουλίες υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους. ‘Το καπέλο που μιλάει’ ήταν μία δραστηριότητα που τα παρότρυνε να διηγηθούν μία προσωπική τους ιστορία υπεράσπισης κάποιου δικαιωμάτων τους. Φορώντας το καπέλο αποκτούσαν το ρόλο αφηγητή που επιζητά την προσοχή του ακροατηρίου, και διηγούνταν μία εμπειρία που είχαν βιώσει και ήθελαν να την μοιραστούν με τους υπόλοιπους. Αυτή η δραστηριότητα επικοινωνίας βοήθησε επίσης τα νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας. Ολοκληρώνοντας την παραπάνω δραστηριότητα, παρουσιάστηκε στα νήπια ο πίνακας του Πικάσο ‘Το παιδί και το περιστέρι’ και τους ζητήθηκε να περιγράψουν αυτά που παρατηρούν, αλλά και ποια δικαιώματα αναπαριστώνται στον πίνακα. Ακολούθησε συζήτηση για τον ζωγράφο και την πιθανή ιστορία που αντιπροσωπεύει ο πίνακας. Αφού καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ο πίνακας ενισχύει το δικαίωμα της ειρήνης και του παιχνιδιού, τα παιδιά έγιναν ‘ζωγράφοι’ δημιουργώντας ‘έργα’ απεικόνισης δικαιωμάτων, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονταν τα ίδια, μετά από την όλη διδακτική παρέμβαση.

3.4. Βιωματική εμπέδωση

Σε αυτό το στάδιο, τα νήπια κλήθηκαν να εφαρμόσουν όσα είχαν μάθει για τα δικαιώματα, δραματοποιώντας την ταινία κινουμένων σχεδίων που είχαν δει στην αρχή του προγράμματος. Μοίρασαν τους ρόλους, και, χρησιμοποιώντας υλικά από τη γωνιά της μεταμφίεσης, υποδύθηκαν τους πρωταγωνιστές της ταινίας, δίνοντας έμφαση στα δικαιώματα στα οποία εστιάζει ο κάθε ρόλος. Επεκτείνοντας τα όρια του σεναρίου, πρόσθεσαν και δικά τους σχόλια, με τρόπο που κατέστησε σαφή την αφομοίωση των δικαιωμάτων που αναλύθηκαν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Η βιωματική αυτή εμπέδωση επέτρεψε στα νήπια να αποδώσουν με δημιουργικό τρόπο όσα έμαθαν για τις έννοιες και τις διαδικασίες με τις οποίες ασχολήθηκαν κατά την περίοδο του συγκεκριμένου προγράμματος.

3.5. Αξιολόγηση

Οδεύοντας προς το κλείσιμο, κατασκευάσαμε με τα νήπια ‘Το δέντρο των ευχών’, το οποίο λειτούργησε και ως αξιολόγηση. Κάθε παιδί σχεδίασε την παλάμη του στο χαρτόνι, η οποία κολλήθηκε αργότερα στο δέντρο. Κατόπιν, με τη βοήθεια των

17 Σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη χρήση αυτής της κούκλας στο νηπιαγωγείο, βλ. Derman Sparks, L. (2006), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*, Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».

νηπιαγωγών έγραψε την ευχή του δείχνοντας, έτσι, τον βαθμό στον οποίο είχε κατανοήσει τα δικαιώματα των παιδιών, αλλά και το δικαίωμα που το ίδιο αντιλαμβάνεται ως σημαντικότερο. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κάθε παιδί εστίασε σε διαφορετικό δικαίωμα, καταδεικνύοντας έτσι τον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης κοινών ερεθισμάτων από διαφορετικά υποκείμενα.

Τέλος, στο πλαίσιο διεύρυνσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας των νηπίων εκτός των ορίων του σχολείου, προτάθηκε η κατασκευή μιας ‘εφημερίδας των δικαιωμάτων’ στην οποία αποτυπώθηκε με λέξεις και εικόνες η γνωστική και συναισθηματική διαδρομή των νηπίων στο χώρο των δικαιωμάτων των παιδιών. Την ίδια μέρα, έφτασε στο σχολείο ένα γράμμα από την *κούκλα-χαράκτηρα*, στο οποίο ευχαριστούσε τα παιδιά για την πολύτιμη βοήθεια που της πρόσφεραν και για να δείξει την ευγνωμοσύνη της, μας ενημέρωνε ότι επισκεύασε το τρένο, η βλάβη του οποίου είχε σηματοδοτήσει την έναρξη της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης. Έτσι, ξεκίνησε το ταξίδι της επιστροφής από τη ‘Χώρα του Πουθενά’ πίσω στη σχολική τάξη.

4. Συμπεράσματα

Οι εισαγωγικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στο πρόγραμμα και περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα. Τα νήπια προβληματίστηκαν και θέλησαν να μάθουν περισσότερα πράγματα για τα δικαιώματά τους, καθώς ήταν ένα θέμα με το οποίο δεν είχαν ασχοληθεί ξανά στο παρελθόν. Έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις, όπως ότι το θέμα των δικαιωμάτων έχει σχέση με τα παιδιά, με τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και, φυσικά, με τη ‘Χώρα του Πουθενά’. Αυτό που τα δυσκόλεψε, κυρίως, ήταν η διάκριση μεταξύ επιθυμιών και αναγκών. Καθώς οι δραστηριότητες προχωρούσαν, έγιναν πιο σαφή τα όρια μεταξύ επιθυμιών και αναγκών και τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως τα δικαιώματά τους προέρχονται από τις ανάγκες τους. Δύο θέματα που προκάλεσαν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών ήταν η διαφορετικότητα και η παιδική εργασία. Στις δραστηριότητες σχετικά με την ποικιλομορφία υπήρξε μεγάλη συμμετοχή και έντονο ενδιαφέρον. Η επαφή τους με μία άλλη χώρα-την Πολωνία-και έναν διαφορετικό πολιτισμό προκάλεσε την περιέργειά τους και μία τάση για εξερεύνηση. Με δική τους πρωτοβουλία υπέβαλαν ερωτήσεις και συνέλεξαν πληροφορίες επαρκείς και πολύ ενδιαφέρουσες. Η παιδική εργασία ήταν επίσης ένα θέμα που προβληματίσε ιδιαίτερα τα παιδιά, που θέλησαν να το διερευνήσουμε διεξοδικότερα. Ευαισθητοποιήθηκαν με την ιστορία της *κούκλας-χαράκτηρα* και όλα ανεξαιρέτως προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν. Πολλά νήπια γνώριζαν πως ορισμένα παιδιά στον κόσμο ζουν κάτω από αντίξοες συνθήκες και στερούνται βασικά δικαιώματα, όπως γνώριζαν και κάποιους οργανισμούς (Unicef, Χαμόγελο του Παιδιού) που βοηθούν και προστατεύουν αυτά τα παιδιά.

Καταληκτικά, όπως μας έγινε σαφές μέσα από την διδακτική αυτή εμπειρία, η παιδαγωγική επεξεργασία των δικαιωμάτων, ειδικότερα μάλιστα στην προσχολική εκπαίδευση, φαίνεται να παρέχει ένα ευρύ πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής μάθησης, της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής ενεργοποίησης και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Με αυτή την έννοια, ανεξάρτητα από τις όποιες ενστάσεις μπορεί να διατυπωθούν ως προς τα (περιθ)όρια των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η εκπαίδευση που τα χρησιμοποιεί ως βάση έχει να προσφέρει πολλά στην ανάπτυξη κριτικής, δημιουργικής

σκέψης, αλλά και δημοκρατικού ήθους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν. (2011) (επιμ), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chapman, H.L. (1993), *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Διεθνής Αμνηστία (2007), *Πρώτα Βήματα. Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα: Πατάκης.
- Δουζίνας, Κ. (2011), Τα παράδοξα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (Επιμ) (2011), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 102-124.
- Derman Sparks, L. (2006), *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*, Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Gamarnikow, E. (2011), Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: Διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη Ν. (Επιμ) (2011), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 125-139.
- Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ. (2009), *Ο Κήπος των Συναισθημάτων*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα δικαιώματα του παιδιού: ο δρόμος προς την ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μωραΐτη, Τ., Διανέλλου, Γ. (2006), *Τι θέμα να διαλέξω στο χρόνο για να τρέξω; 40 Θεματικές προσεγγίσεις από το Σεπτέμβριο ως τον Ιούνιο για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012), *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Στεργίου, Α. (2012), Τα media ως ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης διαπολιτισμικών πολυγραμματισμών. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (2-4 Νοεμβρίου 2012)*. Υπό έκδοση.

Ξενόγλωσση

- Davies, L. (2010), The potential of human rights education for conflict prevention and security, *Intercultural Education*, 21:5, σ.σ. 463-471.

Ιστοσελίδες

- Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR (2009), *Human Rights Education in the school systems of Europe, Central Asian and North Amer-*

ica: *A Compendium of Good Practice*: <http://www.osce.org/files/documents/0/1/39006.pdf> (προσπελάστηκε στις 3/5/13)

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής εκπαίδευσης, (27: Νηπιαγωγείου), (2002), Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (προσπελάστηκε στις 30/4/13)

ΔΕΠΠΣ (2011), Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (1ο και 2ο μέρος). Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhpiagw-geio_NPS.pdf (προσπελάστηκε στις 30/4/13)

Παιχνίδια από τις πατρίδες μας μαζί με τους γονείς μας: Μια ταινία των μαθητών της Στ' τάξης του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας: <http://www.132grava.net/node/155> (προσπελάστηκε στις 25/3/13)

Βιογραφικά Σημειώματα

Η **Κρεμμύδα Κωνσταντίνα** είναι φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η **Στεργίου Αήδα** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Διδάσκοντας για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από ιστορικά γεγονότα: το εβραϊκό Ολοκαύτωμα και μερικές προτεινόμενες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του

Μητσοπούλου Ευτυχία

Περίληψη

Η διδασκαλία της ιστορίας αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Μέσα από αυτό το γνωστικό αντικείμενο, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξία της δημοκρατίας, την αποδοχή του διαφορετικού και την ανεκτικότητα. Η διδασκαλία του εβραϊκού Ολοκαυτώματος, μέσα από ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, όπως η χρήση της λογοτεχνίας και των μαρτυριών, αποτελεί όχι μόνο μία ευκαιρία να καλλιεργήσουμε τον ανθρωπισμό των μαθητών, αλλά και να τους ευαισθητοποιήσουμε ώστε να μην επιτρέψουν στη λήθη να σβήσει από τη μνήμη μία τέτοια γενοκτονία, αλλά και να μην επαναληφθούν ανάλογα φαινόμενα στο μέλλον.

Abstract

Teaching history is a great challenge for the teacher. Through this subject, students are given the opportunity to learn about human rights, the value of democracy, the acceptance of differences and tolerance. Teaching about the Jewish Holocaust, through a variety of didactic strategies, such as the use of literature and testimonies, constitutes an opportunity to nurture the humanism of the students, but also to sensitize them so as to prevent oblivion from erasing from memory such a genocide, and in order to prevent this type of phenomena from repeating in the future.

Η διδασκαλία της Ιστορίας για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση. Συνήθως, το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αποτελεί το αποπαιδί των μαθημάτων που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κι όμως, η ιστορία, αν και από πολλούς κατηγορείται ως αναχρονιστική, αποτελεί όχι μόνο το συνδετικό μας κρίκο με το παρελθόν, αλλά το σημείο αναφοράς μας στο μέλλον.

Σύμφωνα με τους Purta-Torney, Wilkenfeld & Barber (2008) η καθημερινή εμπειρία της δημοκρατίας στα σχολεία, δηλαδή το να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφέρουν άποψη, να συζητάνε και να αισθάνονται ότι συμμετέχουν με παραγωγικό τρόπο, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση στάσεων. Η δημοκρατία και η εκπαίδευση συνδέονται άμεσα, αφού η σχέση τους «έχει να κάνει με την αναγκαιότητα να γνωρίζουμε και να διακρίνουμε τις πολιτικές φιλοδοξίες οι οποίες ευτελίζουν τη δημοκρατία σε τυραννία, φιλοδοξίες οι οποίες συστηματικά αναζητούν να απογυμνώσουν τους ανθρώπους από τις κριτικές τους ικανότητες» (Helfenbein & Shudak, 2009, p. 9).

Σύμφωνα με την Θ. Χασεκίδου-Μάρκου (2012) το μάθημα της Ιστορίας «μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα πρόσφορο για μια διαπολιτισμική προσέγγιση, να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών λαών και κοινωνιών, να συμβάλει στον εντοπισμό και στην άρση των προκαταλήψεων και εν τέλει να δράσει καταλυτικά, ώστε

να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους “άλλους”. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να εντείνει το μίσος, τις προκαταλήψεις και τη διαιώνιση των στερεοτύπων που είναι γερά ριζωμένα στη συλλογική συνείδηση πολλών εθνικών, κοινωνικών και μειονοτικών ομάδων» (σελ. 176). Μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας και την έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα καλλιεργείται η κουλτούρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει το πέρασμα από την αφομοίωση, την προσδοκία, δηλαδή, ότι οι μετανάστες θα πρέπει να υιοθετήσουν τον τρόπο ζωής του γηγενούς πληθυσμού, στην ενσωμάτωση, όπου ο πολιτισμικός πλουραλισμός υπερισχύει μέσα σε μία ατμόσφαιρα αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού (Wilkins, 2001).

Λόγω του διφορούμενου και αμφιλεγόμενου, από πολλούς, χαρακτήρα του Ολοκαυτώματος, η διδασκαλία του αποφεύγεται στα σχολεία. Οι περιορισμοί οι οποίοι εντοπίζονται στη διδασκαλία θεμάτων που συχνά «προκαλούν» και δεν κρίνονται ως διδακτικά αξιοποιήσιμα, έχουν να κάνουν με τα εξής¹:

- ❖ Χρόνος και περιεχόμενο του θέματος
- ❖ Επιλογή «ασφαλούς» περιεχομένου, παιδαγωγικής και επίσημης καθοδήγησης
- ❖ Ανεπαρκής πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση υψηλού επιπέδου
- ❖ Ανεπάρκεια πόρων/βοηθημάτων
- ❖ Έλλειψη γνώσης του θέματος από τον εκπαιδευτικό
- ❖ Αποφυγή από τον εκπαιδευτικό ενασχόλησης με ιστορικά γεγονότα αυτού του περιεχομένου
- ❖ Έλλειψη ισορροπίας στη διδασκαλία αυτού του είδους της ιστορίας
- ❖ Αποφυγή από τον εκπαιδευτικό της λήψης ρίσκων

Τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης αναφέρονται καθόλου έως ελάχιστα σε ένα από τα σπουδαιότερα ιστορικά γεγονότα τα οποία διαμόρφωσαν την ταυτότητα της σύγχρονης κοινωνίας, το εβραϊκό Ολοκαύτωμα. Για παράδειγμα, στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου η αναφορά στο Ολοκαύτωμα είναι πολύ μικρή και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Μάλιστα, το ότι το συγκεκριμένο σύγγραμμα περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό ενοτήτων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν να καλύψουν, λόγω έλλειψης χρόνου, αυτές τις ενότητες και κατ' επέκταση οι μαθητές δεν πληροφορούνται ποτέ για το τι συνέβη στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Από την άλλη, σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, όπως οι ΗΠΑ, η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα πολλών τάξεων, με αποτέλεσμα, όπως σημειώνει η Simone Schweber (2006) να παρατηρείται μία κόπωση σχετικά με το Ολοκαύτωμα, που την ονομάζει «Holocaust Fatigue», κατά την οποία οι μαθητές έχουν κουραστεί να καταπιάνονται με το συγκεκριμένο θέμα.

Σύμφωνα με τους Maitles & Cowan (1999) ο βασικότερος λόγος για το ότι έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για την εισαγωγή του Ολοκαυτώματος στην εκπαίδευση, είναι το ότι το Ολοκαύτωμα μας υπενθυμίζει αυτό που για τους περισσότερους ανθρώπους αποτέλεσε το αποκορύφωμα της βαρβαρότητας και της απανθρωπιάς. Κι ενώ τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια απουσιάζουν οι διηγήσεις των όσων συνέβησαν στα στρατόπεδα κατοχής και οι πρωταγωνιστές των γεγονότων είναι κι αυτοί απόντες, με το πέρασμα

1 T.E.A.C.H. Teaching Emotive and Controversial History 3-19.The Historical Association. U.K.

των ετών και αποκορύφωμα τη δεκαετία του 1980, οι Εβραίοι αρχίζουν να υπάρχουν ή, καλύτερα, γίνονται ορατοί (Σπανδωνίδου & Παυλίτινα, 2011) και συνεπώς τα όσα συνέβησαν παύουν να είναι ανείπωτα, η σιωπή γίνεται μαρτυρία.

Σκοπός της εισήγησης δεν είναι να αναφερθούμε στο γιατί υπάρχει αυτή η τάση ή στο αν βρίσκει υποστηρικτές αλλά και ενάντιους. Σκοπός αυτής της εισήγησης είναι να προτείνει μερικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, καθώς είναι δυνατό ένα τέτοιο ιστορικό γεγονός να αποτελέσει μία καλή ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να μιλήσει στους μαθητές του για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τον W. Russell III (2005) «το Ολοκαύτωμα δεν ήταν ένα τυχαίο περιστατικό στην ιστορία» (p. 93). Αντίθετα, θα λέγαμε ότι, μεταξύ άλλων, το Ολοκαύτωμα αποτέλεσε έναν καθοριστικό σταθμό στην ιστορία της ανθρωπότητας, αφού κατέδειξε ότι η αδιαφορία και η απάθεια, καθώς και ο ρατσισμός και τα στερεότυπα είναι ικανά να στερήσουν από τον άνθρωπο αυτή του την ιδιότητα: τον ανθρωπισμό του.

Επιπρόσθετα, η άρνηση του Ολοκαυτώματος στα πλαίσια του ιστορικού αναθεωρητισμού, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που ενισχύει την άποψη ότι το Ολοκαύτωμα θα πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο, προκειμένου να διατηρηθεί η ιστορική μνήμη, αλλά και να μην «τραφούν» ρατσιστικές αντιλήψεις. Σύμφωνα με τον Lipstadt (1993) οι αρνητές του Ολοκαυτώματος «ελπίζουν να πετύχουν το στόχο τους κερδίζοντας αναγνώριση ως ένα νόμιμο ακαδημαϊκό πλαίσιο με το να φυτεύουν σπόρους αμφιβολίας στη νεότερη γενιά» (p. 29). Μέσα από οργανωμένες προσπάθειες, αλλά και ατομικές πρωτοβουλίες η ολοένα και αυξανόμενη τάση άρνησης του Ολοκαυτώματος, συναντά αντιδράσεις, αφού, με αυτό τον τρόπο, διατηρούνται βασικές ιστορικές αλήθειες και επιτυγχάνεται η ιστοριογραφική έρευνα, προάγοντας με αυτό τον τρόπο μία μεγαλύτερη κατανόηση του τι υπήρξε το Ολοκαύτωμα (Mathis, 2006).

Είναι δυνατό η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος να προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα και να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν μία περισσότερο ανεκτική στάση απέναντι στους άλλους, καθώς και να αντιληφθούν τις ευθύνες τους ως μεμονωμένες προσωπικότητες στο να εξαλειφθούν περιπτώσεις ρατσισμού, προκατάληψης και περιθωριοποίησης; Έρευνες δείχνουν ότι τα παραπάνω είναι εφικτά (Cowan & Maitles, 2007, Schweber, 2003, Hector, 2000).

Η διδασκαλία του εβραϊκού Ολοκαυτώματος είναι δυνατό να διευρύνει το πως κατανοούν οι μαθητές τα στερεότυπα και τη δημιουργία αποδιοπομπαίων τράγων, να τους κάνει να κατανοήσουν, μεταξύ άλλων, μερικές από τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους του ρατσισμού, καθώς και τη ζημία που προκαλείται όταν ο άνθρωπος εναρμονίζεται άκριτα στις κοινωνικές νόρμες και στην πίεση της ενδο-ομάδας (Short, 2000). Η διάκριση ανάμεσα στην ενδο-ομάδα και στην εξω-ομάδα αποτελεί τη βάση για την κατηγοριοποίηση, η οποία με τη σειρά της είναι δυνατό να οδηγήσει στα στερεότυπα και στην προκατάληψη. Σύμφωνα με τους Rosenthal & Crisp (2006) το να διακρίνουμε ανάμεσα σε ενδο-ομάδες και εξω-ομάδες οδηγεί στη διομαδική προκατάληψη, αφού υπερτονίζονται οι διομαδικές διαφορές και κατά συνέπεια το άτομο δεν αποκλείεται να οδηγηθεί στο ρατσισμό. Μέσα από τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, ο εκπαιδευτικός καλείται να εξαλείψει τις παρανοήσεις που υπάρχουν σχετικά με του Εβραίους, όπως για παράδειγμα το ότι οι Εβραίοι δεν αποτελούν αυστηρά μία θρησκευτική ομάδα, αλλά και μία εθνική, και κατ' επέκταση, ότι οι Εβραίοι οι οποίοι θανατώθηκαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης δεν ακολουθούσαν απαραίτητα την Ιουδαϊκή θρησκεία (Geoffrey, 1994).

Για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος προτείνονται διάφορες μέθοδοι και τεχνικές, ανάμεσα στις οποίες είναι η προσέγγιση μέσα από την τέχνη, όπως για παράδειγμα δημιουργία ζωγραφιών ή τραγουδιών, και η μελέτη πηγών και μαρτυριών, όπως τα ημερολόγια. Πριν όμως αναφερθούμε σε κάποιες από αυτές τις διδακτικές τεχνικές οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τις αρχές στις οποίες πρέπει να βασίζεται η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Η βασικότερη αρχή έχει να κάνει με το ότι δεν πρέπει να προσεγγίσουμε το Ολοκαύτωμα και τα θύματα ως αριθμούς και στατιστικές, αλλά ως μεμονωμένες προσωπικότητες οι οποίες είχαν ονόματα, ζωές, οικογένειες κ.ο.κ. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι σκοπεύουμε να μειώσουμε το μέγεθος αυτή της θηριωδίας, αλλά, αντίθετα, πρέπει να αποτελέσει θέμα συζήτησης προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν μία ακριβή ιστορική κατανόηση του τι συνέβη (Lindquist, 2006). Όμως, η τάση να αποδίδουμε με νούμερα ένα τέτοιο γεγονός, αυτόματα του στερεί την πραγματική του διάσταση και απογυμνώνει το μέγεθος της θυσίας.

Σύμφωνα με τον Landau (1992) η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος αν προσεγγιστεί με προσοχή «είναι δυνατόν να εξανθρωπίσει τους μαθητές μας και πιθανόν, πιο αποτελεσματικά από τα άλλα μαθήματα, μπορεί να τους ευαισθητοποιήσει αναφορικά με τους κινδύνους της αδιαφορίας, της μισαλλοδοξίας, του ρατσισμού και της απανθρωποίησης των άλλων. Αλλά εάν διδαχτεί με λανθασμένο τρόπο, είναι πιθανό να σκανδαλίσει, να τραυματίσει, να μυθοποιήσει και να ενθαρρύνει μία φτωχά δοσμένη και αρνητική εικόνα της εβραϊκής ιστορίας, του εβραϊκού λαού και στην πραγματικότητα όλων των ομάδων που έχουν αποτελέσει θύματα» (σελ. 12).

Σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι να μυθοποιήσει τα όσα συνέβησαν. Η προσέγγιση τόσο ευαίσθητων θεμάτων ίσως καταλήξει σε κάτι τραυματικό για τους μαθητές. Δεν θα πρέπει να στοχεύουμε στο να προξενήσουμε τη συγκίνηση, τον οίκτο ή τη λύπη των μαθητών, καθώς τότε θα αλλοιωνόταν ο συμβολισμός μίας τέτοιας γενοκτονίας. Επιπρόσθετα, η χρήση υλικού, για παράδειγμα φωτογραφιών και βίντεο, στα οποία κυριαρχούν τρομακτικές για τα παιδιά εικόνες δεν εξυπηρετεί κάποια διδακτική σκοπιμότητα και παιδαγωγικά δεν κρίνεται ενδεδειγμένη. Σύμφωνα με τον Nicoletti (2008) οι αμερικάνικες αφηγήσεις σχετικά με τα Ολοκαύτωμα συχνά χρησιμοποιούνται ως διδακτικές ιστορίες για παιδιά, σε μία προσπάθεια, μεταξύ άλλων, να τα εντυπωσιάσουν ή να τα φοβίσουν. Φυσικά αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά τα κλείνουμε σε μία σαπουνόφουσκα και τους αποκρύπτουμε σημαντικά στοιχεία αυτής της θηριωδίας, αλλά αυτό το υλικό πρέπει να επιλέγεται με προσοχή ώστε να ανταποκρίνεται στη συναισθηματική και νοητική τους ωριμότητα (Lindquist, 2006). Ειλικρίνεια και όχι ωμότητα, αυτό πρέπει να έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία. Το να επιδιώκουμε να καταδείξουμε τους «κακούς» Ναζί και τους «καλούς» Εβραίους, είναι πιθανό να οδηγήσει σε μεγαλύτερο φανατισμό τους μαθητές και κατ' επέκταση να φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που αναμέναμε. Η τάση γενίκευσης και απόδοσης στερεοτύπων θα πρέπει να αποφεύγεται.

Δεν αποκρύπτουμε την αλήθεια από τους μαθητές μας όταν διδάσκουμε το Ολοκαύτωμα, αλλά και δεν τους φέρνουμε αντιμέτωπους και ανοχύρωτους μπροστά στις βιαιότητες που συνέβησαν τότε. Η επιλογή του πώς, πότε και γιατί διδάσκεται κάθε πληροφορία είναι μία εργασία που ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να κάνει άκριτα και επιπόλαια, αλλά με μεγάλη προσοχή και ευαισθησία. Επιπρόσθετα, καλό θα είναι να αποφεύγονται οι ηθικισμοί. Πράγματι, υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι που αφορά στο

εβραϊκό Ολοκαύτωμα και αυτό είναι τα ηθικά μαθήματα μέσα από τις πράξεις των πρωταγωνιστών των γεγονότων. Η μελέτη του Ολοκαυτώματος αποτελεί ένα όχημα το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν συζητήσεις που τους επιτρέπουν να εκφράζουν το πώς κατανοούν τον κόσμο και να αξιολογούν πολύπλοκες ηθικές καταστάσεις, τις οποίες θα συναντήσουν στην ενήλικη ζωή (Lindquist, 2011). Από την άλλη, όμως, καλό θα είναι να αποφεύγεται από τον εκπαιδευτικό μία προσέγγιση στην οποία ο μαθητής έμμεσα «βομβαρδίζεται» με προκατειλημμένες απόψεις για τους Ναζί. Στόχος δεν είναι να παράσχουμε αναμασημένη τροφή στους μαθητές μας και να τους φέρουμε μπροστά σε δικές μας απόψεις, αλλά, αντιθέτως, να τους οδηγήσουμε σε μία κριτική προσέγγιση των γεγονότων και των προσώπων.

Μία άλλη παράμετρος που οφείλει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι ότι η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος πρέπει να ξεκινά από ιστορική βάση. Ο χρόνος, το πριν, το κατά τη διάρκεια και το μετά αποτελούν τους οδηγούς προκειμένου οι μαθητές να μην αναπτύξουν παρανοήσεις οι οποίες θα τους εμποδίσουν να κατανοήσουν τη βαρύτητα των γεγονότων στη διαμόρφωση της ιστορικής πορείας των κοινωνιών. Δε συνέβη ξαφνικά το Ολοκαύτωμα. Προηγήθηκαν πολλά τα οποία σμίλεψαν τις κοινωνίες στην Ευρώπη στο να καλλιεργήσουν ένα κλίμα μισαλλοδοξίας απέναντι στους Εβραίους και αυτό είναι κάτι που δεν πρέπει να στερήσουμε τους μαθητές από το να το μάθουν.

Μία διδακτική πρόταση έχει να κάνει με το να συνδέουμε τα όσα συνέβησαν με το γεωγραφικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο των μαθητών μας. Είναι προτιμότερο γι' αυτούς να γνωρίσουν την ιστορία Εβραίων που έζησαν, για παράδειγμα, στις γειτονίες της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι μίλαγαν τη γλώσσα που μιλάνε οι μαθητές μας, παρά να ασχοληθούμε αποκλειστικά με περιπτώσεις Εβραίων σε άλλες χώρες. Με αυτό τον τρόπο δεν σκοπεύουμε στο να ταυτιστεί ο μαθητής με τα θύματα, αλλά να αντιληφθεί ότι τα όσα συνέβησαν δε συνέβησαν μακριά, αλλά αποτελούν κομμάτι της ιστορίας της χώρας του, καθώς και να κατανοήσει ότι οι Εβραίοι είχαν δημιουργήσει οργανωμένες κοινότητες στον ελληνικό χώρο και μάλιστα αποτελούσαν ενεργητικά μέλη στις κοινωνίες στις οποίες ζούσαν.

Η προσέγγιση μέσα από τη λογοτεχνία, ειδικά σε σχέση με το παραπάνω, αποτελεί μία καλή ευκαιρία για τους μαθητές στο να γνωρίσουν τι είναι το Ολοκαύτωμα. Σύμφωνα με την Danks (1996) η λογοτεχνία χρειάζεται να είναι «ακριβής τόσο στα ιστορικά γεγονότα όσο και στις προοπτικές αυτών, αυθεντική στις μαρτυρίες που περιγράφει, προσιτή σε μορφή στους μαθητές και πρακτική σε διάρκεια, αναφορικά με τον περιορισμένο χρόνο στην τάξη» (p.101). Τα λογοτεχνικά κείμενα από επιζώντες αποτελούν την παρακαταθήκη που δεν αφήνει τη λήθη να σβήσει στο πέρασμά της αυτή την ανθρώπινη θηριωδία. Για παράδειγμα, το παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο του Πρίμο Λέβι «Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην τάξη: *«Δίπλα μας στέκει μια ομάδα Ελλήνων, αυτοί οι φοβεροί και αξιοθαύμαστοι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης, πεισματικοί, κλέφτες, σοφοί, αμείλικτοι και αλληλέγγυοι, αποφασισμένοι να ζήσουν, ανελέητοι αντίπαλοι στον αγώνα της επιβίωσης: από αυτούς τους Έλληνες που υπερίσχυαν στις κουζίνες και στο εργοτάξιο, που ακόμα και οι Γερμανοί υπολογίζουν και οι Πολωνοί φοβούνται. Έκλεισαν τρία χρόνια στο Άουσβιτς, αυτοί ξέρουν καλύτερα από τον καθένα τι είναι το στρατόπεδο. Στέκονται στο κύκλο με τους ώμους κολλητά ο ένας στον άλλο και τραγουδούν μια μακρόσυρτη μελωδία»* (σελ. 85). Βέβαια, η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα μελετημένη από τον εκπαιδευτικό, καθώς πολλά

από τα λογοτεχνικά έργα που αφορούν στο Ολοκαύτωμα περιλαμβάνουν τρομακτικές εικόνες και συμβάντα, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν με προσοχή αυτά τα έργα για χρήση τους στη διδασκαλία και να αποφεύγουν να βομβαρδίζουν τους μαθητές με τρομακτικές εικόνες (Totten, 2001). Από την άλλη, η ποικιλία που υπάρχει, όπως απομνημονεύματα, νουβέλες και ποιήματα, σημαίνει ότι χρειάζεται επεξεργασία πολλών έργων για να μας φέρουν κοντά σε αυτό που ονομάζουμε Ολοκαύτωμα, αφού «για ένα ζήτημα το οποίο αδιαμφισβήτητα είναι αδύνατο να κατανοήσουμε πλήρως και για το οποίο οι συγγραφείς του συχνά δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν λέξεις για να περιγράψουν αυτά που συνέβησαν, καμία μεμονωμένη ιστορία, κανένα μεμονωμένο είδος δεν μπορεί να μας επικοινωνήσει το τι συνέβη» (Scheiber, 2009, p. 10).

Μία ακόμη προσέγγιση που προτείνεται αφορά στο να μελετούν οι μαθητές αληθινές πηγές π.χ. από ημερολόγια, στα οποία θα γίνεται συγκριτική προσέγγιση των ίδιων γεγονότων, όπως, για παράδειγμα, την αφήγηση ενός Γερμανού στρατιωτικού για τις συνθήκες ζωής στα γκέτο και την αφήγηση ενός Εβραίου που έζησε στο γκέτο. Αυτός ο τρόπος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν ότι η ιστορία ερμηνεύεται διαφορετικά από τον καθένα και ότι τα γεγονότα πρέπει να προσεγγίζονται ολιστικά. Αυτή η μέθοδος ευνοεί και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, κατανοώντας και ερμηνεύοντας. Εξάλλου, μία προσέγγιση στην οποία πολλαπλές αφηγήσεις και διαφορετικές προοπτικές χρησιμοποιούνται, είναι δυνατό να οδηγήσει στο να δημιουργηθούν μη προκατειλημμένες στάσεις απέναντι στους άλλους και κατ' επέκταση να επιτευχθεί ειρηνική συμβίωση ανάμεσα σε λαούς (Καμπάνη, 2012).

Η χρήση μαρτυριών από πρώτο χέρι αποτελεί μία ακόμη διδακτική προσέγγιση στο Ολοκαύτωμα. «Τα ιστορικά αρχεία, τα ημερολόγια των θυμάτων του Ολοκαυτώματος, οι βιογραφίες που γράφτηκαν από τους επιζώντες, οι σκέψεις των παρατηρητών που γνώριζαν το Ολοκαύτωμα ζώντας παράλληλα με αυτό, καθώς και έργα φαντασίας που βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα αποτελούν απαραίτητες πηγές πληροφοριών και διδασκαλίας σχετικά με τη γενοκτονία για τις γενιές που δεν έχουν εμπειρικούς δεσμούς με το Ολοκαύτωμα» (Greene, 1997, p. 142). Η καταγραφή των μαρτυριών των επιζώντων πέρα από την ιστορική της αξία, έχει και παιδαγωγική αξία. Το γεγονός ότι πολλοί από τους επιζήσαντες του Ολοκαυτώματος δεν υπάρχουν πια, στερεί τους μαθητές από τη δυνατότητα να τους συναντήσουν προσωπικά και να τους μεταφέρουν τις σκέψεις τους. Από την άλλη, η χρήση των αρχείων αυτών των μαρτυριών στην ψηφιακή τους μορφή είναι ικανή να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυθεντικές πληροφορίες από πρωτογενείς πηγές (Brown, 2007). Αυτές οι συνεντεύξεις και μαρτυρίες δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν από πρώτο χέρι περιγραφές στη διδασκαλία, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ιστορική έρευνα και αναπτύσσουν την ιστορική ενσυναίσθηση (Manfra & Stoddard, 2008) και αν αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης αποφεύγονται με αυτό τον τρόπο οι πρόχειρες και επιπόλαιες προσεγγίσεις (Misco, 2008).

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Yad Vashem, η χρήση μαρτυριών κατά τη διδασκαλία στοχεύει στα εξής: αποδίδει ξανά το ανθρώπινο πρόσωπο στα θύματα, μεταφέρει ηθικά μηνύματα, καθιστά το ασύλληπτο περισσότερο χειροπιαστό, κάνει τους μαθητές θεματοφύλακες της μνήμης και προωθεί την ηθική υποχρέωση του να είμαστε γνώστες των ανθρώπινων δεινών. Η χρήση μαρτυριών έχει χαρακτήρα συμπληρωματικό και

κάποιες φορές προηγείται των επίσημων πηγών, γι' αυτό προτείνεται να διδάσκεται μία δυναμική και άμεση πηγή των ιστορικών γεγονότων (Κουρμαντζή, 2012). Σε αυτό το σημείο καλό θα είναι να αναφερθούμε σύντομα στη διδακτική χρήση του Ημερολογίου της Άννα Φρανκ. Κανένας εκπαιδευτικός που διδάσκει το Ολοκαύτωμα δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει αυτή τη γραπτή μαρτυρία ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική της χρησιμότητα στη σχολική τάξη. Μέσα από αυτό το ημερολόγιο υλοποιούνται πολλά σημεία από τα αναλυτικά προγράμματα, διδάσκεται η πολιτική και προσωπική ευθύνη καθώς και ζητήματα ηθικού και εθνοτικού περιεχομένου (Nicoletti, 2008). Από την άλλη, η ιστορία της Άννα Φρανκ αποτελεί μία από τις πολλές ιστορίες εκείνης της περιόδου, γι' αυτό και το να δίνουμε υπερβολική έμφαση σε αυτή δρα εις βάρος των ιστοριών των άλλων θυμάτων (Lindquist, 2006).

Η χρήση οπτικού υλικού σε συνδυασμό με γραπτές πηγές θεωρείται ως μία αποτελεσματική μέθοδος ιστορικής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος. Σύμφωνα με τη Farmer (2010) παρατηρείται μία «οπτική στροφή» (visual turn) στην ιστορική μελέτη, η οποία έχει να κάνει με τη χρήση οπτικού υλικού, σε αντιδιαστολή με το μέχρι πρότινος διαδεδομένο κείμενο. Σημειώνει την τάση των μοντέρνων ιστορικών να εξετάζουν τις πηγές είτε ως οπτικές είτε ως προφορικές, είτε ως εικόνες είτε ως κείμενα και υπογραμμίζει την ανάγκη η ιστορική αφήγηση να μη διακρίνει ανάμεσα σε οπτικό και γραπτό.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ένας άλλο τρόπος για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος είναι μέσα από τα μάτια των παιδιών τα οποία έζησαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Η χρήση ζωγραφιών τους, φωτογραφιών, ημερολογίων κ.ά. είναι δυνατό να κάνει περισσότερο προσωπικά τα γεγονότα για τους μαθητές. Οι ιστορικές πληροφορίες αποκτούν μεγαλύτερο νόημα και μένουν αξέχαστες, όταν τα άτομα κατανοούν και συνδέονται συναισθηματικά με τα ιστορικά γεγονότα με το να γνωρίζουν τις ζωές των άλλων (Tatelbaum, 2004). Σύμφωνα με την Popescu (2010) το να ταυτιζόμαστε με τα θύματα της γενοκτονίας ή να υποθέτουμε τι είναι η θυματοποίηση αποτελεί μία κοινή παιδαγωγική πρακτική στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, καθώς δημιουργεί ενσυναίσθηση όσον αφορά στους επιζώντες και τα θύματα, ώστε να μην επαναληφθούν στο μέλλον αντίστοιχες πράξεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να προβληματιστούν σχετικά με την απόφαση των Ναζί να δώσουν αριθμούς στους Εβραίους, τα οποία χάραξαν στα χέρια τους. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός δεκαπεντάχρονου από την Ελλάδα: «*Ήταν οδυνηρό. Καταντήσαμε αριθμοί. Ο μεγαλύτερος αδερφός μου ο Yehuda ήταν το 115002, εγώ πήρα το 115003 και το νούμερο του αδερφού μου Shmuel τελείωνε σε 4*». Και ο Moshe, 18 ετών από την Ουγγαρία αναφέρει: «*Από εκείνη τη στιγμή πάσαμε να είμαστε άνθρωποι με οικογενειακά και προσωπικά ονόματα και καταλήξαμε αριθμοί*»².

Επιπρόσθετα, μία ωφέλιμη προσέγγιση στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος είναι η προβολή ανθρώπων οι οποίοι έθεσαν εαυτούς σε κίνδυνο ώστε να προστατεύσουν Εβραίους από την εξολόθρευση, όπως, για παράδειγμα, οι Δίκαιοι των Εθνών. Οι μαθητές θα μπορούσαν να ερευνήσουν τη βάση δεδομένων του Ινστιτούτου Yad Vashem και να μάθουν για Έλληνες Δίκαιους, ή θα μπορούσαν να αναλάβουν να αναζητήσουν στον κύκλο τους είτε Εβραίους που σώθηκαν από Έλληνες είτε αυτούς που έσωσαν Εβραίους.

2 Από το βιβλίο: Tatelbaum, B. I. (2004). *Through Our Eyes. Children Witness the Holocaust*. Yad Vashem: Jerusalem.

Μία τέτοια πρωτοβουλία από μέρους των μαθητών είναι δυνατό να προωθήσει την ενεργητική τους στάση και να τους κάνει συνεχιστές της ιστορίας.

Τέλος, μία πρόταση για τη διδασκαλία σχετικά με το Ολοκαύτωμα είναι αυτή της διερεύνησης άλλων γενοκτονιών που στιγμάτισαν την ανθρωπότητα, των αιτίων και των κινήτρων πίσω από αυτά τα γεγονότα. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα από την προσωπική τους έρευνα, ότι τα περισσότερα εγκλήματα πολέμου κατά της ανθρωπότητας είχαν ως βάση το μίσος προς τη διαφορετικότητα, καθώς και ότι οι διακρίσεις καταλήγουν σε διαπολιτισμικές συγκρούσεις. Βέβαια, καλό θα είναι να είμαστε πολύ προσεκτικοί στο πώς διαχειριζόμαστε το λεξιλόγιο και πώς συνδέουμε τα γεγονότα μεταξύ τους. Καλό θα είναι να μην ταυτίσουμε έννοιες και, κυρίως, να μην ταυτίσουμε τα γεγονότα, κάτι πολύ επικίνδυνο να συμβεί. Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων δεν ταυτίζεται με τη γενοκτονία στη Rwanda, ούτε τη σφαγή στα Καλάβρυτα και στο Δίστομο. Κάθε ιστορικό γεγονός καλό θα είναι να διδάσκεται μεμονωμένα και να αξιολογείται συλλογικά μόνο σε ό,τι αφορά στο ρόλο που διαδραμάτισαν οι άνθρωποι σε αυτό. Είναι πολύ επικίνδυνο οι μαθητές να καταλήξουν σε συγκρίσεις, κάτι που πρέπει να αποφευχθεί από τον εκπαιδευτικό, διαφορετικά θα καταλήξει το μάθημα σε άλλα μονοπάτια από αυτά που θα θέλαμε να είναι. Ωστόσο, η διδασκαλία γενοκτονιών θεωρείται μέρος μιας ευρείας προσέγγισης σχετικής με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη και την εκπαίδευση για την ανεκτικότητα, γι' αυτό, χωρίς να χρειάζεται απαραίτητα να διδάσκουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από γενοκτονίες, αυτού του είδους η ιστορία εναρμονίζεται με την προώθηση και προστασία των ατομικών δικαιωμάτων στην κοινωνία³.

Βέβαια, υπάρχουν προβλήματα αναφορικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Όπως σημειώνουν οι Brown & Davies (1998), ενώ έχουμε αναφορές ότι υπάρχει μείωση σε περιστατικά αντισιμιτικής συμπεριφοράς, εντούτοις, αυτή ήταν βραχυπρόθεσμη και δε συμβάδιζε με την καλλιέργεια ανεκτικότητας προς άλλες ομάδες. Κάτι τέτοιο, όμως δεν θα πρέπει να λειτουργεί ανασταλτικά, καθώς ο προσφορότερος τρόπος για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης είναι μέσα από την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων. Επίσης, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να αφορά στο σύνολο της ανθρωπότητας και να μην έχει εθνικό χαρακτήρα, αφού τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν θεμελιώδες κομμάτι για τη δημιουργία μίας διεθνούς κουλτούρας, η οποία εγκαθιδρύει τα θεμέλια για τη δικαιοσύνη και την ίση μεταχείριση (Gaudelli & Fernekas, 2004).

Ο μεγαλύτερος εχθρός των ιστορικών γεγονότων είναι ο χρόνος. Η πρόκληση στη μαρτυρία του Ολοκαυτώματος είναι το πέρασμα του χρόνου και ο μαρασμός της συλλογικής μνήμης (Smith, 2005). Προκειμένου το Ολοκαύτωμα να μην ξεχαστεί, χρειάζεται να γίνει κατανοητό από όλους, μέσα κυρίως από την εκπαίδευση. Η ιστορική μνήμη είναι αυτή η οποία υπενθυμίζει στον άνθρωπο να μην χάσει την ανθρωπιά του. Το παρελθόν διαμορφώνει την ατομική συνείδηση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη συλλογικότητα. Μέσα από τα ιστορικά γεγονότα τα οποία διαμορφώνουν τις κοινωνίες, ο άνθρωπος μαθαίνει πως είναι υποχρέωσή του να μάχεται για τα δικαιώματα τα δικά του και των άλλων και πώς η αδιαφορία και η απάθεια αποτελούν τα όπλα σε αυτούς

3 "Why teach about genocide? The example of the Holocaust". Report. Unesco Regional Consultation in Sub-Saharan Africa. Cape Town, South Africa, 2012.

που επιζητούν να κάνουν κατάχρηση της δύναμής τους. Φυσικά, η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος δεν αποτελεί πανάκεια ενάντια στο ρατσισμό και τον αντισημιτισμό (Cowan & Maitles, 2002), ούτε είναι η απάντηση στις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις που υπάρχουν στην κοινωνία μας. Από την άλλη, όμως, το να διδάσκουμε το Ολοκαύτωμα μαθαίνει στα παιδιά την αξία του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας, καθώς και το ότι ο άνθρωπος μπορεί να μετατρέψει το κακό σε καλό. Η πρόκληση για εμάς τους εκπαιδευτικούς είναι να αποδεχθούμε αρχικά εμείς την πολυπολιτισμικότητα και στη συνέχεια να την προβάλλουμε στους μαθητές μας, ως μη-απειλή, αλλά ως πρόσκληση για συνάντηση.

Σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στο πώς προσεγγίζεται η έννοια της φυλής, καθώς και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Wilkins (2001) μέσα από την εκπαίδευση οι μαθητές θα αντιληφθούν το ρόλο τους ως κοινωνικοί μεσολαβητές οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν την κοινωνία για τις μελλοντικές γενιές. Η πρόκληση στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος έχει να κάνει με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα μετατρέψουμε το υλικό που έχουμε σε κάτι νέο, ενδιαφέρον, το οποίο να διεγείρει πνευματικά τους μαθητές και να επιδρά συναισθηματικά, βασιζόμενοι στο τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές και χτίζοντας πάνω σε αυτό, και όχι επαναλαμβάνοντας πληροφορίες τις οποίες ήδη γνωρίζουν (Schweber, 2006).

Μέσα από τη σχολική εκπαίδευση χτίζονται τα θεμέλια για την ανάπτυξη της κατανόησης, του σεβασμού και της εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η κουλτούρα της δημοκρατίας ξεκινά μέσα από το σπίτι, συνεχίζει στο σχολείο και τα αποτελέσματά της αντικατοπτρίζονται στην κοινωνία. Η διαπαιδαγώγηση που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και προβάλλει οικουμενικές και δημοκρατικές αξίες αποτελεί μέσο εξανθρωπισμού του ατόμου και συντελεί στην εγκαθίδρυση της ειρήνης ανάμεσα στα έθνη (Πίτσου, 2011).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε ότι η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στις σχολικές τάξεις αποτελεί ένα από τα μονοπάτια που οδηγούν στην γνωριμία των μαθητών μας με τις δημοκρατικές αξίες και τον ανθρωπισμό. Τα ιστορικά γεγονότα φέρνουν τον άνθρωπο κοντά στους άλλους ανθρώπους και τον βοηθούν να μάθει περισσότερα πράγματα για τον ίδιο του τον εαυτό. Καλό θα είναι ως εκπαιδευτικοί να προωθήσουμε στα παιδιά την ιδέα ότι, όπως υποστήριξε ο Mahatma Gandhi, οι ίδιοι μπορούν να γίνουν η αλλαγή που θέλουν να δουν στον κόσμο. Και ότι αυτή η αλλαγή περνά μέσα από τη συλλογικότητα και το σεβασμό του διαφορετικού.

Βιβλιογραφία

- Browan, J. (2007). Teaching about genocide in a new millenium. *Social Education*, 71, 21-23.
- Brown, M. & Davies, I. (1998). The Holocaust and education for citizenship: The teaching of history, religion and human rights in England. *Educational Review*, 50, 75-83.
- Cowan, P. & Maitles, H. (2007). Does addressing prejudice and discrimination through Holocaust education produce better citizens? *Educational Review*, 59, 115-130.

- Cowan, P. & Maitles, H. (2002). Developing Positive Values: a case study of Holocaust Memorial Day in the primary schools of one local authority in Scotland. *Educational Review*, 54, 219-229.
- Danks, C. (1996). Using the Literature of Elie Wiesel and Selected Poetry to Teach the Holocaust in the Secondary School History Classroom. *Social Studies*, 87, 101-05.
- Farmer, S. (2010). Going Visual: Holocaust Representation and Historical Method. *American Historical Review*, 115, 115-122.
- Gaudelli, W. & Fernekes, R., W. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. Action Research in the Social Studies Curriculum. *The Social Studies*, 95, 16-26.
- Geoffrey, S. (1994). Teaching the Holocaust: the relevance of children's perceptions of Jewish culture and identity. *British Educational Research Journal*, 20, 393-406.
- Greene, E. (1997). Holocaust Education: Legislation, Practices, and Literature for Middle-School Students. *Social Studies*, 88, 139-142.
- Hector, S. (2000). Teaching the Holocaust in England. In Davies, I. (Ed.) *Teaching the Holocaust* (pp.105-115). London: Continuum.
- Helfenbein, J. R. & Shudak, J. N. (2009). Reconstructing/Reimagining Democratic Education: From Context to Theory to Practice. *Educational Studies*, 45, 5-23.
- Καμπάνη, Φ. (2012). Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πηγές. Προοπτικές και πιθανά ανοίγματα. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία* (σ. 421-429). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κουρμαντζή, Ε. (2012). Προφορικές πηγές ιστορίας για το Ολοκαύτωμα και η εφαρμογή τους στην Εκπαίδευση. Πρακτικά Σεμιναρίου: *Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα* (σ. 31-34). Ιωάννινα.
- Landau, R. (1992). *The Nazi Holocaust*. London: I. B. Taurus.
- Lindquist, H. D. (2011). Meeting a Moral Imperative: A Rationale for Teaching the Holocaust. *The Clearing House*, 84, 26-30.
- Lindquist, H. D. (2006). Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding Common Pedagogical Errors. *The Social Studies*, 97, 215-211.
- Lipstadt, D. E. (1993). *Denying the Holocaust*. Penguin Books, USA, Inc: New York.
- Maitles, H. & Cowan, P. (1999). Teaching the Holocaust in Primary Schools in Scotland: modes, methodology and content. *Educational Review*, 51, 263-271.
- Manfra, M., McG. & Stoddard, D., J. (2008). Powerful and Authentic Digital Media and Strategies for Teaching about Genocide and the Holocaust. *The Social Studies*, 99, 60-64.
- Mathis, E., A. (2006). General Semantics and Holocaust Denial. *et Cetera*, 63, 50-59.
- Misco, T. (2008). Teaching the Holocaust through Case Study. *The Social Studies*, 100, 14-22.
- Nicoletti, J., L. (2008). No Child Left Behind: Anne Frank Exhibits, American Abduction Narratives, and Nazi Bogeymen. In Bathrick, D., Prager, B. & Richardson, D., M. (Eds.), *Visualizing the Holocaust. Documents, Aesthetics, Memory* (pp. 87-113). Rochester N.Y.: Camden House.

- Πίτσου, Χ. (201). Τα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Πρακτικά 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας (σ. 290-297). Τόμος II. Πάτρα.
- Popescu, I., D. (2010). Teach “the Holocaust” to the Children-The Educational and Performative Dimension of ‘Your Colouring Book’ – A Wandering Installation’. *Journal of the Association of Jewish Studies*, 16, 134-153.
- Purta-Torney, J., Wilkenfeld, B. & Barber, C. (2008). How Adolescents in 27 Countries Understand, Support, and Practice Human Rights. *Journal of Social Issues*, 64, 857-880.
- Rosenthal, H.E.S. & Crisp, R.J. (2006). Reducing stereotype threat by blurring intergroup boundaries. *Personality and social psychology bulletin*, 32, 501-511.
- Russell, W.** (2005). Teaching the Holocaust: A resource guide. *The Social Studies*, 96, 93-96.
- Scheiber, E. (2009). Car cela deviant une histoire: Issues of Representation in the Imaginative and Collective Memoirs of Charlotte Delbo. In Kluge, A. & Williams, E. B. (Eds.), *Re-examining the Holocaust through Literature* (pp. 3-28). Cambridge Scholars Publishing, UK.
- Schweber, S. (2006). “Holocaust Fatigue”; Teaching it Today. *Social Education*, 7, 44-50.
- Schweber, S. (2003). Simulating survival. *Curriculum Inquiry*, 33, 139-188.
- Short, G. (2000). Holocaust education in Ontario High Schools: an antidote to racism? *Cambridge Journal of Education*, 30, 291-305.
- Smith, T. (2005). *The Holocaust and Its Implications: A Seven-Nation Comparative Study*. American Jewish Committee.
- Σπανδωνίδου Ε. & Παυλίτινα, Ε.(2011). Η κατασκευή της εικόνας του Εβραίου μέσα από τον κινηματογράφο. Πρακτικά 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας (σ. 298-308). Τόμος II. Πάτρα.
- Tatelbaum, B. I. (2004). *Through Our Eyes. Children Witness the Holocaust*. Yad Vashem: Jerusalem.
- Totten, S. (Ed.) (2001). *Teaching Holocaust Literature*. Boston, MA: Allyn & Bacon Publishers.
- Wilkins, C. (2001). Student Teachers and Attitudes towards “Race”: the role of citizenship education in addressing racism through the curriculum. *Westminster Studies in Education*, 24, 7-21.
- Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2012). Η πολυπρισματικότητα ως μέσο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου στο μάθημα της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, σελ. 176-191.

Βιογραφικό σημείωμα

Η **Μητσοπούλου Ευτυχία** εργάζεται ως μόνιμη Θεολόγος, ΠΕ01 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος Πτυχίου Θεολογίας από το Α.Π.Θ. και κάτοχος Πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης από το Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Επίσης,

είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος από το Τμήμα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. με ειδίκευση στην «Ειδική Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών» και κάτοχος M.Phil από το Faculty of Education, University of Cambridge, U.K. με ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Ψυχολογία». Είναι μέλος της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας και έχει συμμετάσχει ως επιμορφώτρια στα ΠΕΚ για τη γενική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειδική αγωγή, η διαμόρφωση και εξάλειψη των στερεοτύπων και της προκατάληψης κ.ο.κ. και έχει συμμετάσχει σε συνέδρια ως ομιλήτρια σχετικά με τις παραπάνω θεματικές.

Η διαμόρφωση ηθικής συνείδησης και η προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πλαίσιο του μαθήματος *Ελληνική Γλώσσα-Λογοτεχνία*: μελέτη περίπτωσης

Μπαμπάλης Θωμάς - Κουτούβελα Χριστίνα

«{...}Οι προνομιούχες ηθικές συνειδήσεις,
οι εξαιρετικά ευαίσθητες {...},
είναι αυτοδύναμα δημιουργικές {...}».
(Ε. Παπανούτσος)

Περίληψη

Στον λόγο περί διαπολιτισμικότητας η καλλιέργεια των ανθρωπιστικών αξιών, η διαμόρφωση ηθικής συνείδησης και η κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να είναι οι βασικές παράμετροι της «ποιοτικής» εκπαίδευσης. Στην παρούσα μελέτη το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας προτείνεται ως το κατάλληλο πλαίσιο δράσης προς έναν τέτοιο προσανατολισμό, πρόταση η οποία ενισχύεται από τη μελέτη περίπτωσης, που περιλαμβάνεται στην παρούσα εργασία, βάσει της οποίας γίνεται φανερό πως η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου σε κλίμα διανοητικής ελευθερίας δύναται να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις ηθικές κρίσεις και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Abstract

In the discussion of interculturalism cultivation of human values, shaping moral consciousness and understanding of human rights must be the basic parameters of the 'qualitative' education. In this study the course of Greek language and literature is suggested as an appropriate action framework to such an orientation, a proposal which is supported by the case study, which appears in this paper, on the basis of which it becomes obvious that teaching of a literary work in an atmosphere of intellectual freedom may greatly influence moral judgments and social behavior of students.

Εισαγωγή

Ο Ευάγγελος Παπανούτσος¹ επισημαίνει πως με τον εθισμό και την παιδεία διαμορφώνεται μέσα στην ψυχή του κοινωνικού σώματος ένα πλήθος παραστάσεων, κρίσεων, πεποιθήσεων και ηθικών αποτιμήσεων, μια ατμόσφαιρα ηθική βάσει της οποίας ενεργεί και κρίνει η κάθε ατομική συνείδηση. Το ερώτημα που αναδύεται είναι το πώς η κάθε ατομική συνείδηση θα ζυγίσει με τα δικά της μέτρα την ατομική ευθύνη της ώστε να πάρει θέση απέναντι στα προβλήματα της ζωής, να ενστερνιστεί αξίες και να τις εσωτερικεύσει κατά τέτοιο τρόπο ώστε να καθίστανται περιττά τα νομοθετικά πλαίσια που κάποτε τις προστατεύουν, τα οποία αναμφισβήτητα από πολλές απόψεις αποτελούν πρόοδο. Κι αυτό γιατί το Δίκαιο με τη δεοντολογία του δεν απλώνεται στο

1 Παπανούτσος, Ε. (1995). *Ηθική*. Αθήνα: Δωδώνη.

βάθος των ενδιάθετων τάσεων αλλά περιορίζεται στην επιφάνεια, στον τομέα των ενεργειών που αναφέρονται στις σχέσεις με τους Άλλους. Ειδικά σε καιρούς κρίσης η διαμόρφωση ηθικής συνείδησης, η εκπαίδευση αξιών οφείλει να εγκολώνει και να προασπίζει τον Άλλο και τα δικαιώματά του, καθώς στον λόγο περί διαπολιτισμικότητας ο Άλλος αποτελεί λέξη – κλειδί. Η παιδαγωγική είναι η επιστήμη εκείνη που καλείται να βρει λύσεις στο ζήτημα των αξιών² και στην παρούσα προσέγγιση το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας προτείνεται ως το κατάλληλο πλαίσιο δράσης προς έναν τέτοιο προσανατολισμό.

Η διαμόρφωση ηθικής συνείδησης εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης: για μια ποιοτική διδασκαλία

Στην Εισαγωγή του συγγράμματος Περί Παιδαγωγικής ο Καντ προτάσσει: « *Ο άνθρωπος είναι το μοναδικό πλάσμα, που πρέπει να διαπαιδαγωγείται*» και δίνει εξέχουσα θέση στην ηθικοποίηση ως σημαντική μορφή της Αγωγής, προκειμένου ο άνθρωπος να είναι σε θέση να αποκτήσει το φρόνημα να επιλέγει με σαφήνεια μόνο καλούς σκοπούς· ως τέτοιοι ορίζονται σύμφωνα με τον ίδιο οι σκοποί εκείνοι οι οποίοι επιδοκιμάζονται από τον καθένα και συγχρόνως μπορούν να είναι και σκοποί του καθενός. Πίσω από τα προαναφερθέντα διακρίνεται η Κατηγορική του Προσταγή: «Πράττε έτσι ώστε η ρυθμιστική αρχή της βούλησής σου να μπορεί συγχρόνως να καταστεί καθολικός νόμος». Ο ίδιος προσθέτει: «Στην παρούσα κατάσταση των ανθρώπων μπορεί να πει κανείς, ότι η ευτυχία των κρατών αυξάνεται ταυτόχρονα με την αθλιότητα των ανθρώπων»³. Πράγματι, πώς μπορούμε να κάνουμε τους ανθρώπους ευτυχισμένους αν πρώτα δεν τους κάνουμε ηθικούς και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών του;

Σύμφωνα με τον Kohlberg τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης είναι τα ακόλουθα:

- 1^ο στάδιο: κρίση με βάση τους παράγοντες της επιβράβευσης και της τιμωρίας.
- 2^ο στάδιο: κρίση σύμφωνα με σχήματα όπως: «ό, τι δίνεις, παίρνεις».
- 3^ο στάδιο: κρίση σύμφωνα με την αρχή του Χρυσού Κανόνα: «Μην κάνεις στους άλλους αυτό που δεν θέλεις να κάνουν σε σένα».
- 4^ο στάδιο: κρίση με βάση τα κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις τα οποία ισχύουν για όλους με τον ίδιο τρόπο.
- 5^ο/6^ο στάδιο: στάδιο του κοινωνικού συμβολαίου, του κοινωνικού οφέλους και των ατομικών δικαιωμάτων. Στάδιο των καθολικών ηθικών αρχών. Προοπτική «ηθικής τοποθέτησης» από την οποία καθοδηγείται η κοινωνική οργάνωση.

Η ηθική του 5^{ου} Σταδίου είναι εκείνη «των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής ευημερίας». Η ηθική αυτή υιοθετεί μία θεώρηση σύμφωνα με την οποία οι ηθικές αρχές προηγούνται των λειτουργικών κανόνων της κοινωνίας⁴. Τα Στάδια 5 και 6 του δομικού μοντέλου είναι εκείνα της ενήλικης ζωής. Αξιοπρόσεκτο είναι ωστόσο πως, βάσει των ερευνών του Kohlberg, το ποσοστό των ηθικών κρίσεων ατόμων ηλικίας 16

2 Γκότοβος, Αθ. (2010), Πρόλογος. Στο Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση – Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.

3 Καντ, Ιμμ. (2004). Περί παιδαγωγικής. (επιμ.) Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, (μτφρ.) Π. Σιδερά – Λύτρα. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

4 Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. (επιμ.) Β. Πανταζής, (μτφρ.) Ε. Γεμεντζή, Αθήνα: Gutenberg.

ετών, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν στα δύο αυτά στάδια, βρισκόταν κάτω από το 10%,⁵ καθιστώντας εύλογο το ερώτημα εάν είναι δυνατόν και με ποιον τρόπο μπορούν να γίνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα κατανοητά από μαθήτριες και μαθητές οι οποίοι κρίνουν σύμφωνα με τα στάδια 1 – 4⁶.

Η απάντησή μας εδώ είναι πως μέσω της επαφής με την τέχνη και κυρίως μέσω της επαφής με τη λογοτεχνία οι μαθητές και οι μαθήτριες δύνανται να κατανοήσουν σε μεγάλο βαθμό έννοιες με κοινωνική διάσταση, όπως εκείνη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αναπτύσσοντας την ηθική συνείδησή τους.

Επιφανείς λογοτέχνες, όπως ο Εμίλ Ζολά (1840-1902) και ο Γκουστάβ Φλομπέρ (1829-1880) αντιλήφθηκαν την τέχνη ως τον πιο σημαντικό εκφραστή των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες είναι υποχρεωμένος να ζει ο άνθρωπος. Η κοινωνική διάσταση της τέχνης, κατά την οποία η αξία ενός έργου εξαρτάται από το κατά πόσο αυτό μας βοηθάει να ανταποκριθούμε στις ανάγκες της πραγματικότητας, υπογραμμίστηκε και από σημαντικούς κοινωνικούς φιλοσόφους, όπως ο Κλοντ Σαιν-Σιμόν (1760-1825) ή ο Ογκίστ Κοντ (1798-1857), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η σημασία της τέχνης βρίσκεται στη συμβολή της στην πραγματοποίηση του οράματος για μια κοινωνία στην οποία η βία και η εκμετάλλευση δεν θα έχουν καμία θέση, ενώ ο Λέων Τολστόι (1828-1910) ισχυρίστηκε ότι ο κοινωνικός χαρακτήρας της τέχνης διασφαλίζεται όταν αυτή με τα έργα της εμπνέει το αίσθημα της αδελφικότητας, την εντύπωση ότι είμαστε όλοι αδέλφια. Εκείνοι που συνέδεσαν άρρηκτα την τέχνη με τα κοινωνικά αιτήματα ήταν οι απολογητές της μαρξιστικής φιλοσοφίας που εμπνεύστηκαν από τους Φρίντριχ Ένγκελς (1820-1895) και Καρλ Μαρξ (1818-1883), ενώ κατά τον 20^ο αιώνα καλλιτεχνικά ρεύματα, όπως ο υπερρεαλισμός, ο κυβισμός, ο ντανταϊσμός έκαναν την εμφάνισή τους με ιδιαίτερη απήχηση σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα.⁷

Πώς όμως και σε ποιο βαθμό όλη αυτή η δυναμική της λογοτεχνίας μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης δίνοντάς τους εκείνα τα ερεθίσματα που θα τους καταστήσουν ευσυνειδητους πολίτες που τρέφουν σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες;

Είναι σε θέση η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας να καλλιεργήσει τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα με γνώμονα την ηθική στάση, το πράττειν από καθήκον και όχι απλά σύμφωνα με το καθήκον;⁸ Πόσο στενά συνδέεται η παιδαγωγική με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ανθρωπιστικές αξίες και τι θέση έχουν αυτά στη συζήτηση περί ποιότητας στη διδασκαλία;

Στην παρούσα μελέτη μάς απασχόλησαν τα παραπάνω ερωτήματα βάσει των οποίων ακολούθως εκθέτουμε θέσεις, προτάσεις και ερευνητικά ευρήματα.

Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ανθρωπιστικές αξίες: διαδικασίες μετάδοσης γνώσης

Στην Ελλάδα της κρίσης, των ιδεολογικών συγκρούσεων, του διχασμού της

5 Oser, Fr., Althof, W. (1992), *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und erziehung im Wertebereich* – mit einem Beitrag von Detlef Garz. Stuttgart: Ein Lehrbuch.

6 Lenhart, V. (2006), ό.π.

7 Πελεγρίνης, Θ. (2001), *Αρχές φιλοσοφίας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

8 Lenhart, V. (2006), ό.π.

κοινωνίας και των ακραίων πολιτικών φρονημάτων κρίνεται επιτακτική η ανάγκη σύνδεσης της διασφάλισης της ποιότητας στη διδασκαλία με την παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία εντάσσεται θεματικά στη Διεθνή και Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής⁹. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, που χαρακτηρίζονται από μία ηθική και μία νομική διάσταση, είναι εδραιωμένα επί των Συμβάσεων σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Δημοσίου Διεθνούς Δικαίου. Από αυτές απορρέουν και οι βάσεις της Παιδαγωγικής των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία περιλαμβάνει τους εξής τομείς: παιδεία σχετικά με και για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, παιδεία ως ανθρώπινο δικαίωμα και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Παιδεία, εκπαίδευση - επιμόρφωση του προσωπικού σε επαγγελματικά πεδία σχετιζόμενα με τα ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού.

Ανθρώπινα δικαιώματα και παιδαγωγική έχουν την ίδια θεμελιώδη θεματική: τον λόγο για ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, ανθρωπισμό. Στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, λοιπόν, εφαρμόζονται μέθοδοι οι οποίες καλλιεργούν μια ενεργητική στάση ζωής: εργασιακή διδασκαλία, προσομοίωση, μαθησιακό project, μαθησιακό δίκτυο, μελέτη νομικών υποθέσεων, διάλογος σε μικρές ομάδες, λογομαχία¹⁰.

Μια τέτοια στάση ζωής στην οποία θα προωθούνται τα ιδεώδη της κοινωνικής δικαιοσύνης, του αλληλοσεβασμού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην καταγραφεί η τοποθέτηση των Debesse & Mialaret, όπως την παραθέτει ο Μπαμπάλης, πως οι πρώτοι παιδαγωγοί του ελληνικού κόσμου ήταν οι ποιητές, με τα ομηρικά έπη να έχουν αποτελέσει το πρώτο βιβλίο ανάγνωσης με πολλαπλή λειτουργία¹¹. Άλλωστε υπάρχουν οργανισμοί, όπως οι Association for Living Values Education International-Alive και The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Unesco, που υποστηρίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τις αξίες της ζωής με γνώμονα τις σύγχρονες προκλήσεις¹².

Μαθητές και λογοτεχνία: εκπαιδευτική πράξη και κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου

Στην ερώτηση «Τι είναι λογοτεχνία; Σε τι σας αφορά;»¹³, οι μαθητές τείνουν να ορίσουν το αντικείμενο μέσα από τη χρησιμότητά του: «Η λογοτεχνία χρησιμεύει στο να αποκτήσεις μια γενική κουλτούρα, να κατανοήσεις το παρελθόν, τον κόσμο, να εκφράζεσαι καλύτερα», ενώ φαίνεται πως η υπόσταση της λογοτεχνίας για τους μαθητές είναι ισχυρά δεμένη με το παρελθόν και πως το λογοτεχνικό έργο είναι για εκείνους μακρύ, περίπλοκο και πληκτικό¹⁴.

9 Lenhart, V. (2006), ό.π.

10 Flechsig, K.-H. (1996). Kleines Handbuch didaktischer modelle. Eichenzell.

11 Μπαμπάλης, Θ. (2011), Η αγωγή και η εκπαίδευση του παιδιού στην αρχαία Ελλάδα: παιδαγωγική διάσταση. Στο Ιστορίας μέρμνα. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 889-894.

12 Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (2010). Εισαγωγή. Στο Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Αλ. (επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση – Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 17-51.

13 Rouxel, A. (1996), *Enseigner la lecture litteraire*. Presses universitaires de Rennes.

14 Chelard-Mandroux, I. & Tauveron, A.M. (1998), *Enseigner la lecture de l'oeuvre litteraire au lycee*. Paris: Armand Colin.

Αυτή η σύντομη θεώρηση των αναπαραστάσεων των μαθητών για τη λογοτεχνία θεωρήθηκε ότι *«καταγγέλλει την τυφλή ρουτίνα των σχολικών δραστηριοτήτων, των οποίων ο σκοπός είναι δυσδιάκριτος για τους μαθητές»*¹⁵.

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη¹⁶ η θέση της λογοτεχνίας στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο έχει αλλάξει: η κουλτούρα της μάζας διαμορφώνει νέα αισθητική, η πολιτισμική απόσταση που χωρίζει τον μαθητή από τα κείμενα που μελετώνται συχνά είναι πολύ μεγάλη, η ανάγκη συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικές πολυπολιτισμικές ομάδες στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον προβάλλει πια έντονα.

Τα νέα αυτά δεδομένα για την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας κρίνεται αναγκαίο να προσμετρηθούν στη συγκρότηση του διδακτικού αντικείμενου. Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές με εκείνες τις δεξιότητες που θα δώσουν βάθος στη σχέση τους με τη λογοτεχνία, με τους εαυτούς τους, με τον Άλλον και με τη νέα πραγματικότητα την οποία ήδη βιώνουν.

Πρώτο σημείο παρέμβασης μπορεί να είναι ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του μαθητή σε σχέση με τις σχολικές μας επιλογές. Η Φρυδάκη σημειώνει: *«Το ζητούμενο είναι ο μαθητής να πάψει να βιώνει τη διάσταση ανάμεσα στη σχολική λογοτεχνία και τις ιδιωτικές του αναγνώσεις· να γίνει ένα κοινωνικό υποκείμενο, που μαθαίνει μέσα από τη λογοτεχνία να κατανοεί κριτικά την πραγματικότητα, τον εαυτό του και τον Άλλον»*¹⁷.

Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί αυτή η κριτική θεώρηση της πραγματικότητας και του πολύτιμου Άλλου; Πώς ο Άλλος και τα δικαιώματά του θα θεωρηθούν πολύτιμοι;

Στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας ενέχονται αναπόφευκτα ζητήματα αξιών και ιδεολογίας. *«Είναι πολύ δύσκολο στοιχεία του έργου που σχετίζονται με αξίες να μη φιλτράρονται από τις {...} κρυφές παραδοχές του ίδιου του καθηγητή· από τα δικά του πρότυπα κατανόησης και τις δικές του αξίες»* τις οποίες «δεν χρειάζεται και ούτε πρέπει να απεμπολήσει. Θα είχαν την ιδιαίτερη θέση τους στο μάθημα, αν ο ίδιος μπορούσε να διαπραγματεύεται φανερά ως 'δικές' του αξίες και όχι ως απόλυτες αλήθειες, με διάλογο επιχειρημάτων, στο κλίμα μιας επικοινωνιακής ηθικής»¹⁸.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να γνωρίζει πώς θα δημιουργήσει εκείνο το κλίμα της διανοητικής ελευθερίας το οποίο θα επιτρέψει στους μαθητές που θα έρθουν σε επαφή με το κείμενο να σκεφτούν πραγματικά, να αισθανθούν άνετα και να απαντήσουν κριτικά. Όταν αυτό γίνεται έξη, τότε οι μαθητές αναπτύσσονται ηθικά και κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά υποκείμενα.

Μελέτη περίπτωσης: η ποίηση ως διδακτικό αντικείμενο και η άσκηση επιρροής της διδασκαλίας της στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο σκέψης και θέλοντας να ελέγξουμε τον βαθμό στον οποίο η δυναμική του μαθήματος της λογοτεχνίας μπορεί να επηρεάζει τις ηθικές κρίσεις και θεωρήσεις μαθητών 9-12 ετών διενεργήσαμε ποιοτική έρευνα η οποία περιγράφεται

15 Rouxel, A. (1996), ό.π.

16 Φρυδάκη, Ευαγγ. (2003), Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.

17 Φρυδάκη, Ευαγγ. (2003), ό.π.

18 Φρυδάκη, Ευαγγ. (2003), ό.π.

αμέσως παρακάτω.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 100 μαθητές δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Αττικής (50 μαθητές της Δ΄ και 50 μαθητές της Στ΄ Δημοτικού), ενώ χρειάστηκε ένα διδακτικό δίωρο για την ολοκλήρωση των διαδικασιών.

Δόθηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα πρώτο φύλλο εργασίας με 3 σενάρια τα οποία συντάχθηκαν έτσι ώστε να αντιστοιχούν σε στάδια ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να σχολιάσουν τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών των σεναρίων αυτών εντός είκοσι λεπτών, έχοντας εκ των προτέρων πληροφορηθεί πως δεν αναμένονται συγκεκριμένες απαντήσεις, πως η διαδικασία αυτή δε σχετίζεται με κανενός είδους αξιολόγηση και πως τα φύλλα εργασίας θα είναι ανώνυμα, γεγονός που μας διασφάλισε θετικό ψυχολογικό κλίμα κάτι το οποίο έχει διαπιστωθεί πως στο ελληνικό σχολικό σύστημα λόγω της αυξημένης ανταγωνιστικότητας σπανίζει¹⁹, ενώ αποτελεί σημαντικό παράγοντα χαρακτηρισμού της διδακτικής διαδικασίας ως αποτελεσματικής. Τα σενάρια ήταν τα εξής:

1. *Ο Χρήστος είναι μαθητής στη Στ΄ Δημοτικού. Έχει λίγους αλλά καλούς φίλους. Μαζί συζητάνε τους προβληματισμούς τους και βοηθά ο ένας τον άλλο όποτε αυτό χρειάζεται. Συναντιούνται τις Κυριακές, μελετούν μαζί, παίζουν. Μοιράζονται σκέψεις, όνειρα, παιχνίδια. Ο Χρήστος όμως είναι ένα δραστήριο παιδί με αρκετά περιορισμένο χρόνο, όπως τα περισσότερα παιδιά! Έτσι, μια Τρίτη έφτασε στο σχολείο κουρασμένος, πεινασμένος και... αδιάβαστος. Η δασκάλα είχε μάλιστα τη φαινή ιδέα να τους βάλει εκείνη τη μέρα απροειδοποίητη γραπτή εξέταση στο μάθημα της ημέρας... Χτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα. Ένας συμμαθητής του Χρήστου – ο οποίος δε συγκαταλέγεται στους στενούς του φίλους – τού είπε ότι είχε ξεχάσει το δεκατιανό του και του ζήτησε από το δικό του. Ο Χρήστος απάντησε πως δεν είχε φάει τίποτα από την προηγούμενη μέρα. Άλλωστε όταν ο Χρήστος τού είχε ζητήσει το ίδιο παλιότερα, εκείνος δεν του είχε δώσει. Έτσι, ο Χρήστος τού απάντησε: «Ο, τι δίνεις, παίρνεις» κι έφυγε. Πώς κρίνεις την αντίδραση του Χρήστου;*
2. *Ο κύριος Μάνος ζει με την οικογένειά του στον 4ο όροφο μιας πολυκατοικίας στο κέντρο. Είναι συνηθισμένος στους θορύβους της πόλης και μάλιστα είναι από εκείνους που «αγαπούν» τους θορύβους της. «Την κάνουν πιο ‘ανθρώπινη’», λέει. Μια μέρα άκουσε φωνές από τον δρόμο μεταξύ δύο ανδρών· ο ένας τους πρέπει να ακουγόταν τουλάχιστον δύο τετράγωνα μακριά! Καθώς όμως οι καβγάδες δεν ήταν κάτι σπάνιο για τη γειτονιά, συνέχισε να διαβάζει την εφημερίδα του ξαπλωμένος στον καναπέ. Μόλις είχε επιστρέψει από τη δουλειά και ήταν πολύ κουρασμένος. «Καλά κάνει και φωνάζει έτσι», αναλογίστηκε, «Ποιος ξέρει τι θα του έκανε ο άλλος; Ας πρόσεχε!», και συνέχισε τη σκέψη του: «Άλλωστε μην κάνεις στους άλλους αυτό που τουλάχιστον δεν θέλεις να κάνουν εκείνοι σε σένα». Αποκοιμήθηκε. Σχολίασε την τελευταία σκέψη του κυρίου Μάνου. Θα σκεφτόσουν εσύ κάπως έτσι;*
3. *Η κυρία Κωνσταντίνα είναι μία γυναίκα 40 ετών. Δουλεύει σε μία επιχείρηση πολλές ώρες την ημέρα. Για εκείνη το να γυρίσει στο σπίτι, να δει τα παιδιά της, να πει μια κουβέντα με τον σύζυγό της, με τον οποίο συναντιέται μόνο αργά το βράδυ καθώς κι*

19 Μανταγοπούρας, Ηλ. (2009), *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις διδακτικές προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

εκείνος εργάζεται τις περισσότερες ώρες της ημέρας, είναι μία ανακούφιση από τους ρυθμούς της καθημερινότητάς της. Έφτιαξε ένα ελαφρύ βραδινό και λίγο αργότερα ο σύζυγος και τα παιδιά της έπεσαν για ύπνο. Εκείνη άνοιξε την τηλεόραση και παρακολούθησε το τελευταίο δελτίο ειδήσεων. Ο δημοσιογράφος περιέγραφε τη δράση της Διεθνούς Αμνηστίας σχετικά με την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η κυρία Κωνσταντίνα αναλογίστηκε: «Η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι μια σπουδαία κατάκτηση. Είναι όμως κατάκτηση! Γιατί ασχολούνται ακόμα; Άλλα είναι τα τρέχοντα θέματα της επικαιρότητας: τι θα γίνει με το ωράριό μου, θα γίνουν απολύσεις, κάτι άκουσα ότι θα προτιμήσουν άνδρες εργαζόμενους στη δουλειά μου». Έκλεισε την τηλεόραση. Είχε αύριο να ξυπνήσει νωρίς. Σχολίασε τη σκέψη της.

Μετά την ολοκλήρωση των απαντήσεων των μαθητών ακολούθησε διδασκαλία αποσπάσματος του ποιήματος «*Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος*» του Τ. Λειβαδίτη²⁰, το οποίο παρατίθεται:

*Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος
δεν θα πάψεις ούτε στιγμή ν' αγωνίζεσαι για την ειρήνη και
για το δίκαιο.
Θα βγείς στους δρόμους, θα φωνάζεις, τα χείλια σου θα
ματώσουν απ' τις φωνές
{...} – μα ούτε βήμα πίσω.
Κάθε κραυγή σου μια πετριά στα τζάμια των πολεμοκάπηλων
Κάθε χειρονομία σου σα να γκρεμίζει την αδικία.
Και πρόσεξε: μη ξεχαστείς ούτε στιγμή.
{...}
μια στιγμή αν κοιτάξεις το ηλιοβασίλεμα
αύριο οι άνθρωποι θα χάνονται στη νύχτα του πολέμου
έτσι και σταματήσεις μια στιγμή να ονειρευτείς
εκατομμύρια ανθρώπινα όνειρα θα γίνουν στάχτη κάτω από τις οβίδες.
Δεν έχεις καιρό
δεν έχεις καιρό για τον εαυτό σου
αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος.
Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος
μπορεί να χρειαστεί ν' αφήσεις τη μάνα σου, την αγαπημένη
ή το παιδί σου.
Δε θα διστάσεις.
Θ' απαρνηθείς τη λάμπα σου και το ψωμί σου
Θ' απαρνηθείς τη βραδινή ξεκούραση στο σπιτικό κατώφλι
για τον τραχύ δρόμο που πάει στο αύριο.
Μπροστά σε τίποτα δε θα δειλιάσεις κι ούτε θα φοβηθείς.
Το ξέρω, είναι όμορφο ν' ακούς μια φυσαρμόνικα το βράδυ,
να κοιτάς έν' άστρο, να ονειρεύεσαι
είναι όμορφο σκυμμένος πάνω απ' το κόκκινο στόμα της αγάπης σου*

20 Λειβαδίτης, Τ. (2009 [1956]). *Ο άνθρωπος με το ταμπούρλο*. Αθήνα: Κέδρος.

Να την ακούς να σου λέει τα όνειρά της για το μέλλον.
Μα εσύ πρέπει να τ' αποχαιρετήσεις όλ' αυτά και να ξεκινήσεις
γιατί εσύ είσαι υπεύθυνος για όλες τις φουσαρμόνικες του κόσμου,
για όλα τ' άστρα, για όλες τις λάμπες και
για όλα τα όνειρα
αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος. {...}

Η διδασκαλία του ποιήματος έγινε μέσα σε κλίμα διανοητικής και κριτικής ελευθερίας, με «ανοιχτό» διάλογο σε μικρές ομάδες αλλά και σε επίπεδο τάξης. Οι δάσκαλοι είχαν κυρίως τον ρόλο συντονιστή – εμπνευστή στη συζήτηση και οι ερωτήσεις τους εξαντλούνταν σε ερωτήσεις τύπου: «Ποιος θα μας μιλήσει για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το κείμενο»;

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας δόθηκε ένα δεύτερο φύλλο εργασίας το οποίο περιελάμβανε 3 σενάρια, ακριβώς ίδια με εκείνα του πρώτου φύλλου εργασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν είκοσι λεπτά στη διάθεσή τους για να παραθέσουν τις απαντήσεις τους πάνω στις σκέψεις και τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών των σεναρίων αυτών. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν πως μπορούσαν να διατηρήσουν τις απαντήσεις που έδωσαν στο πρώτο φύλλο εργασίας σε περίπτωση που το επιθυμούσαν.

Αποτελέσματα

Μαθητές Δ' Δημοτικού:

1. Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις (πριν από τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 1^ο σενάριο ήταν κοντά στο περιεχόμενο της πρότασης «ό, τι δίνεις παίρνεις» ήταν: 35 σε σύνολο 50 μαθητών.
2. Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις (πριν από τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 2^ο σενάριο ήταν κοντά στο περιεχόμενο της πρότασης «μην κάνεις στους άλλους αυτό που δε θέλεις να κάνουν σε σένα» ήταν: 30 σε σύνολο 50 μαθητών.
3. Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις (πριν από τη διδασκαλία του ποιήματος) δικαιολόγησαν την πρωταγωνίστρια του 3^{ου} σεναρίου ήταν: 15 σε σύνολο 50 μαθητών.
4. Οι μαθητές οι οποίοι άλλαξαν την απάντησή τους (μετά τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 1^ο σενάριο ήταν: 28 στους 35.
5. Οι μαθητές οι οποίοι άλλαξαν την απάντησή τους (μετά τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 2^ο σενάριο ήταν: 15 στους 30.
6. Οι μαθητές που άλλαξαν την απάντησή τους (μετά τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 3^ο σενάριο ήταν: 13 στους 15.

Μαθητές Στ' Δημοτικού:

1. Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις (πριν από τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 1^ο σενάριο ήταν κοντά στο περιεχόμενο της πρότασης «ό, τι δίνεις παίρνεις» ήταν: 25 σε σύνολο 50 μαθητών.
2. Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις (πριν από τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 2^ο σενάριο ήταν κοντά στο περιεχόμενο της πρότασης «μην κάνεις στους άλλους αυτό

που δε θέλεις να κάνουν σε σένα» ήταν: 20 σε σύνολο 50 μαθητών.

3. Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις (πριν από τη διδασκαλία του ποιήματος) δικαιολόγησαν την πρωταγωνίστρια του 3^{ου} σεναρίου ήταν: 17 σε σύνολο 50 μαθητών.
4. Οι μαθητές οι οποίοι άλλαξαν την απάντησή τους (μετά τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 1^ο σενάριο ήταν: 19 στους 25.
5. Οι μαθητές οι οποίοι άλλαξαν την απάντησή τους (μετά τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 2^ο σενάριο ήταν: 10 στους 20.
6. Οι μαθητές που άλλαξαν την απάντησή τους (μετά τη διδασκαλία του ποιήματος) στο 3^ο σενάριο ήταν: 14 στους 17.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση, όπως σημειώνει και ο Savater²¹, δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Είναι φανερό πως η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου ενεργοποιώντας τόσο τη λογική όσο και το συναίσθημα δύναται να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό, όπως προέκυψε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τις ηθικές κρίσεις, την αίσθηση περί ατομικής ευθύνης και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και να διαμορφώσει γνώρισμα ανθρωπιστικής συμπεριφοράς, πράγμα το οποίο είναι εκ των ων ουκ άνευ όσον αφορά την ηθική συνείδηση καθιστώντας τη διδασκαλία ποιοτική.

Γι' αυτό απαιτείται οπωσδήποτε δράση και πράξη, χρειάζεται βιωματική εμπλοκή, που, για να επιτευχθεί ως ατομική πρωτοβουλία του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, προϋποθέτει την αριστοτελική *έξιν*.

Η Σακελλαρίου σημειώνει για το ζήτημα αυτό: «Θεωρούμε ότι είναι καθοριστικής σημασίας στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης η αναζήτηση πηγών έμπνευσης, προκειμένου να συμβάλλουν στη διαμόρφωση και αναθεώρηση αντιλήψεων, [...] και γενικά της ικανότητας συμμετοχής στον πολυδιάστατο κόσμο μας [...]»²². Και σύμφωνα με τον Schubert τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζοντας τις αντιφάσεις της ζωής είναι εκείνα που δύνανται να προκαλέσουν για μια ουσιαστικότερη και με νόημα εξερεύνηση του κόσμου, αφού μέσα από την «επικοινωνία» μαζί τους ο αναγνώστης διαμορφώνει την κριτική σκέψη του, και συνακόλουθα τον κόσμο του· γιατί μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης διαμορφώνονται και οι στάσεις και οι αξίες που υιοθετεί κανείς με σημείο αναφοράς τη νόηση, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά²³.

Αντί επιλόγου

*«Η υπέρτατη προσπάθεια του συγγραφέα,
όπως και του καλλιτέχνη, έχει σαν μόνο
αποτέλεσμα ν' ανασηκώσει κάπως για μας
το πέπλο της ασχήμιας και της μετριότητας*

21 Savater, F. (2004), *Η αξία του εκπαιδεύειν*, (μτφρ.) Β. Νικολόπουλος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

22 Σακελλαρίου, Μ. (2010), *Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση*. Στο Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση – Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 329-360.

23 Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.

που μας αφήνει χωρίς καμιά περιέργεια
μπροστά στην οικουμένη [...]. Τότε, μας
λέει: 'Κοίτα! Μάθε να βλέπεις!' Κι εκείνη
τη στιγμή χάνεται. Αυτό είναι το τίμημα της
ανάγνωσης και συνάμα η ανεπάρκειά της».
M. Proust²⁴

Κλείνουμε με μία αναφορά σε απόσπασμα κειμένου του Δ. Μπαλτά στο περιοδικό «Ευθύνη»: «Εάν η κοινωνία χρειάζεται εκ νέου ένα σύστημα αξιών [...], αυτό δεν μπορεί να συγκροτηθεί με τη μονομερή καταναλωτική συνείδηση. Εάν ο άνθρωπος επιδιώκει να παραμείνει άνθρωπος, και όχι ένα 'πλήκτρο πιάνου', όπως έγραφε ο Ντοστογιέφσκι στο Υπόγειο, τότε φέρεται αξιοπρεπώς και με συνέπεια προς την ανθρώπινη ιδιότητά του»²⁵.

Ακριβώς την ποιότητα αυτής της ανθρώπινης ιδιότητας προάγει το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο και ο προβληματισμός μας έγκειται στο αν η ενίσχυση του μαθήματος της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να γίνει ο μοχλός κινητοποίησης των ανθρωπίνων ιδιοτήτων που είναι και οι ειδοποιό διαφορές από τα άλλα έμβια όντα. Εξάλλου ο Κορνήλιος Καστοριάδης²⁶ υπογραμμίζει πως η αυτονομία, ο σεβασμός και η πλήρης δημοκρατία ως αξίες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο και την κοινωνία του δεν αποτελούν φυσική ανθρώπινη κλίση· συναντούν τεράστια εμπόδια...

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Αθ. (2010), Πρόλογος. Στο Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση – Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Chelard-Mandroux, I. & Tauveron, A.M. (1998), *Enseigner la lecture de l'oeuvre littéraire au lycée*. Paris: Armand Colin.
- Flechsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer modelle*. Eichenzell.
- Καντ, Ιμμ. (2004). *Περί παιδαγωγικής*. (επιμ). Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, (μτφρ.) Π. Σιδερά –Λύτρα. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καστοριάδης, Κ., Οι ρίζες του μίσους. Στο: Γ. Μανωλίδης, Θ. Μπεχλιβάνης, Φ. Φλώρου (επιμ.), Χρ. Τσολάκης (συντ.) *Έκφραση – Έκθεση Για το Ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι* (Από τον Ημερήσιο τύπο). Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 244-247.
- Λειβαδίτης, Τ. (2009 [1956]). *Ο άνθρωπος με το ταμπούρλο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. (επιμ). Β. Πανταζής, (μτφρ.) Ε. Γεμεντζή, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2009), *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές*

24 Proust, M. (1985 [1971], *Διαβάζοντας*. (μτφρ.) Π. Παπαδόπουλος, Κ. Τσιταράκης, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

25 Μπαλτάς, Δ. (2008), Η αξιοπρέπεια του ανθρώπου μεταξύ του είναι και του έχειν. *Ευθύνη*, Τ. 444, σσ. 612-613.

26 Καστοριάδης, Κ., Οι ρίζες του μίσους. Στο: Γ. Μανωλίδης, Θ. Μπεχλιβάνης, Φ. Φλώρου (επιμ.), Χρ. Τσολάκης (συντ.) *Έκφραση – Έκθεση Για το Ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι* (Από τον Ημερήσιο τύπο). Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 244-247.

- προσεγγίσεις, διδακτικές προτάσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλτάς, Δ. (2008), Η αξιοπρέπεια του ανθρώπου μεταξύ του είναι και του έχειν. *Ευθύνη*, Τ. 444, σσ. 612-613.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011), Η αγωγή και η εκπαίδευση του παιδιού στην αρχαία Ελλάδα: παιδαγωγική διάσταση. Στο *Ιστορίας μέριμνα*. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 889-894.
- Oser, Fr., Althof, W. (1992), *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und erziehung im Wertebereich – mit einem Beitrag von Detlef Garz*. Stuttgart: Ein Lehrbuch.
- Παπανούτσος, Ε. (1995). *Ηθική*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πελεγρίνης, Θ. (2001), *Αρχές φιλοσοφίας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Proust, M. (1985 [1971], *Διαβάζοντας*. (μτφρ.) Π. Παπαδόπουλος, Κ. Τσιταράκης, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Rouxel, A. (1996), *Enseigner la lecture litteraire*. Presses universitaires de Rennes.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010), Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Στο Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση – Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (2010). Εισαγωγή. Στο Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου Αλ. (επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση – Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Savater, F. (2004), *Η αξία του εκπαιδεύειν*, (μτφρ.) Β. Νικολόπουλος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φρυδάκη, Ευαγγ. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Βιογραφικά σημειώματα

Ο **Θωμάς Μπαμπάλης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε ζητήματα σχετικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και στις σχέσεις-αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.

Η **Χριστίνα Κουτούβελα** είναι Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε ζητήματα σχετικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Διαπολιτισμικότητα και Θρησκευτικότητα

Οι δυνατότητες προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος - Καρβούνη Ελένη - Πουλιανίδης Κωνσταντίνος

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία σχετικά καινούρια έννοια στον χώρο των επιστημών της Αγωγής, η οποία εμφανίστηκε στην εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Από την άλλη το μάθημα των Θρησκευτικών είναι διαχρονικά φορέας αξιών που βοηθούν στην ηθική διάπλαση του παιδιού και στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει για την ύπαρξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο γυμνάσιο.

Summary

Having emerged in Greek education in the last two decades, intercultural education is a relatively new concept in the domain of Educational Sciences. The same is not true of Religious Education, a subject which has diachronically imparted values conducive to the molding of the child's ethics, as well as the development and fulfillment of its personality. The objective of the present paper is to investigate the possible existence of principles and issues of intercultural education in the textbooks of Religious Education in Junior High School.

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι απαραίτητο να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ώστε στο μέλλον να λειτουργούν ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες ενός κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας, 1998). Το μάθημα των Θρησκευτικών έχει επωμιστεί για δεκαετίες σημαντικό βάρος σε ότι αφορά την καλλιέργεια υπεύθυνων πολιτών με ηθικά σωστή κοινωνική συμπεριφορά. Τις τελευταίες δεκαετίες και η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να συνεισφέρει, ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και να αποκτήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει για την ύπαρξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο γυμνάσιο.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο χώρο των επιστημών της Αγωγής γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς εξαιτίας του συνεχούς μεταναστευτικού ρεύματος κυρίως προς την Ευρώπη έχουν υπάρξει μεταβολές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες έχουν διαμορφώσει διαφορετικές συνθήκες στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Essinger (1990), ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, τα οποία εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ ο Dietrich (2006) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση, ως μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική που είναι βασισμένη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική, εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά.

Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται (Essinger, 1988):

- Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «αυτόν». Ο «άλλος» γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που στιγματίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001)
- Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αντιπροσωπεύει την καλλιέργεια μίας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, ώστε να αμβλύνεται η κοινωνική ανισότητα και η αδικία
- Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Αναφέρεται στην ανάγκη για πολιτισμική διεύρυνση προσκαλώντας τους άλλους πολιτισμούς να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό
- Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Στοχεύει να εξαλείψει τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ώστε οι λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους

Ως παραδοχές - βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) λογίζονται:

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

Οι παραπάνω παραδοχές – βάσεις είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου και για την επικράτηση της ειρήνης μεταξύ των μελών του.

Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία των μαθημάτων, τα οποία είναι δυνατό να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών αντί να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007). Επομένως, παρέχεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η δυνατότητα να διεμβολίζει σχεδόν το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων. Ο διεμβολισμός θα επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας και ειδικότερα, της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Ο διαπολιτισμικός τρόπος διδασκαλίας αποτελεί αναγκαιότητα, η οποία προέκυψε ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Salvadori, 1997). Μέσω του διαπολιτισμικού τρόπου διδασκαλίας θα καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση και κατανόηση στους μαθητές και μακροπρόθεσμα στο σύνολο των πολιτών ενός κοινωνικού συνόλου. Αυτή συνιστά προαπαιτούμενο για την αρμονική συμβίωση όλων των πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων, τις οποίες αυτό φιλοξενεί (Τολούδη & Μαλιγκούδη, 2008).

Η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αποκτήσει διαπολιτισμικό προσανατολισμό, προκειμένου να εκπληρώσει το ρόλο της. Ως διαπολιτισμικός προσανατολισμός μπορεί

να θεωρηθεί η κατανόηση του «ξένου», η καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού στο συνάνθρωπο με διαφορετικό θρήσκευμα, χρώμα, ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Ξωχέλλης, 1994).

Το μάθημα των θρησκευτικών ενδείκνυται για διαπολιτισμική προσέγγιση και προσανατολισμό, καθώς μπορεί να ευαισθητοποιήσει το μαθητή σε ζητήματα όπως η διαφορετικότητα των πολιτισμών, η αποδοχή και ο σεβασμός στη θρησκεία των άλλων. Ειδικότερα, ο Jackson (2004) εκτιμά ότι υπάρχουν πολλά πεδία κοινής δράσης και συνεργασίας ανάμεσα στη διαπολιτισμική και στη θρησκευτική εκπαίδευση, καθώς μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική συνοχή μέσω της ενασχόλησης τους με τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και τις διαφορές τους, ενώ ο Gundara (2000) πιστεύει πως οι θρησκείες έχουν θετικές και αρνητικές διαστάσεις. Το περιεχόμενο των θετικών διαστάσεων οφείλει να χρησιμοποιήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να κατοχυρώσει τα ανθρώπινα δικαιώματα σε νόμιμη και ασφαλή βάση αυξάνοντας την κατανόηση μεταξύ των ατόμων και των ομάδων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να μην αντιμετωπίζεται ούτε μέσα από τους στενούς ορίζοντες του θρησκευτικού προσανατολισμού, ούτε με τους στενούς όρους του σχολείου και της σχολικής τάξης, αλλά με όρους που υπερκαλύπτουν τα πλαίσια που δημιουργούν περιορισμούς, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται (Βακαλίδης, 1997:16). Επομένως, το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων σχετικών με τις ομοιότητες και τις διαφορές των διαφόρων θρησκειών, καθώς και την επίδραση που ασκούν στην καθημερινή ζωή. Είναι απαραίτητο να λειτουργεί χωρίς στερεότυπα μοναδικότητας και αποκλειστικότητας ενός συστήματος πίστης, να μην προσηλυτίζει, ενώ είναι αναγκαίο να αναδεικνύεται η οικουμενικότητα του θρησκευτικού αισθήματος (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στη θρησκευτική ανοχή και ελευθερία. Η μελέτη της θρησκείας είναι αναγκαίο να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές χρειάζονται γνώσεις για να κατανοήσουν τη θρησκευτική ελευθερία ως προς: α) Τα θρησκευτικά δικαιώματα, β) Το σεβασμό έναντι όσων έχουν άλλο θρήσκευμα, γ) Την υπευθυνότητα για την προστασία και το σεβασμό των θρησκευτικών δικαιωμάτων των άλλων (Julian, 2000). Η θρησκευτική εκπαίδευση βοηθά να καταστούν οι άνθρωποι ικανοί να κατανοήσουν τη σημασία της αδελφότητας, της αγάπης και του πλησίον (Μπερελής, 2001).

Η θρησκευτική αγωγή σε σχολικό επίπεδο είναι αναγκαίο να καλλιεργεί στους μαθητές τις επιδεξιότητες της ιδεολογικής κριτικής (Grimmitt, 1994). Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων δύναται να μεταβάλλει την υπάρχουσα αρνητική αντίληψη των ευρωπαίων, επομένως και των Ελλήνων, για τον ισλαμισμό και τους μουσουλμάνους, η οποία έχει κυρίως ιστορικό υπόβαθρο και βασίζεται στη μη δημοκρατική παράδοση των μουσουλμανικών χωρών (Nielsen, 1994).

Η θρησκεία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων στους ανθρώπους. Γι' αυτό θεωρείται ως ένα γνωστικό αντικείμενο που δεν προσφέρεται για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών, καθώς η εκκλησία ως θεσμός επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της αγωγής των πολιτών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Από την άλλη υφίσταται η αντίθετη άποψη, η οποία υποστηρίζει πως η θρησκεία σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο μέσω των ανθρωπιστικών πράξεων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της δύναται να σηματοδοτήσει

σημείο συνάντησης διαφορετικών ανθρώπων, οι οποίοι τρέφουν σεβασμό και εκτίμηση στο συνάνθρωπο τους ανεξάρτητα από το θρήσκευμα του (Μπερερής, 2001). Επομένως, η θρησκευτική αγωγή επιβάλλεται να είναι απαλλαγμένη από ιδεολογικές περιχαράκωσεις και να στηρίζεται σε νέα μορφωτικά παιδαγωγικά μοντέλα (Σχισμένος, 2009).

Στον ελλαδικό χώρο το μάθημα των Θρησκευτικών επικεντρώνεται στη διδασκαλία του Χριστιανισμού, καθώς η χώρα χαρακτηρίζεται από θρησκευτική ομοιογένεια. Γι' αυτό δεν υφίστανται σε μεγάλο βαθμό πολυθρησκευτικές τάξεις, ενώ παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά των αλλοθρήσκων μεταναστών να μην παρακολουθήσουν το μάθημα των Θρησκευτικών (Αναστασίου, 2011). Ειδικά, για τον ελλαδικό χώρο η θρησκεία αποτελεί σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού, ενώ έχει ταυτιστεί και με την εθνική ταυτότητα, καθώς Έλληνας σημαίνει για την πλειονότητα των ανθρώπων, Χριστιανός Ορθόδοξος στο θρήσκευμα (Zambeta, 2000).

Με το πέρασμα του χρόνου η θρησκευτική σύνθεση των τάξεων μεταβάλλεται, οπότε ο θεολόγος οφείλει να είναι προσεκτικός κατά τη διδασκαλία άλλων θρησκειών και των ηθικών τους χαρακτηριστικών. Επιπλέον, πρέπει να κινείται στο πλαίσιο του διαθρησκευτικού διαλόγου, ενισχύοντας τα ανοίγματα προς τα άλλα δόγματα και τις θρησκευτικές εμπειρίες των άλλων ανθρώπων. Σε κάθε περίπτωση είναι ωφέλιμο να λειτουργεί με γνώμονα πως η κοινωνική συνοχή βασίζεται στη λογική της συμπερίληψης και όχι του αποκλεισμού (Σχισμένος, 2009).

Μία δύσκολη κατάσταση με θρησκευτικά αλλά και «εθνικά» χαρακτηριστικά υφίσταται στη δυτική Θράκη ανάμεσα σε Έλληνες χριστιανούς και μουσουλμάνους, με τους τελευταίους να αυτοπροσδιορίζονται ως Τούρκοι, μολονότι Έλληνες στην υπηκοότητα. Συγκεκριμένα, η έννοια της «εθνικότητας» από μόνη της αποτελεί καθοριστικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό για τους χριστιανούς, ενώ για τους μουσουλμάνους δεν αποτελεί αντίστοιχης βαρύτητας πολιτισμική ιδιότητα, καθώς οι έννοιες εθνικότητα και θρησκευτικότητα συνδέονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (Βακαλίδης, 1997:14-15).

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς πως η θρησκευτική εκπαίδευση και το μάθημα των Θρησκευτικών έχουν τη δυνατότητα να ωφεληθούν σημαντικά από την ύπαρξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς έχουν κοινούς στόχους και κοινά πεδία δράσης, όπως ο σεβασμός στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανοχή στο διαφορετικό, η αλληλεγγύη και η συνοχή του κοινωνικού συνόλου.

Αρχές και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών του Γυμνασίου

Σε αυτή την ενότητα ερευνάται η ύπαρξη αρχών και ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α', Β' και Γ' τάξη του γυμνασίου. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ενδείκνυται για αντίστοιχες έρευνες (Κυριαζή, 2009), χωρίς όμως την εξαγωγή στατιστικών στοιχείων, τα οποία ήταν εκτός του σκοπού της εργασίας.

Στο σχολικό βιβλίο της Α' Γυμνασίου (Γριζοπούλου & Καζλάρη, 2006) στην πέμπτη ενότητα *“Η ιστορία του Αβραάμ: η μεγάλη κλήση, το μεγάλο «ναι»”* ο Αβραάμ φιλοξενεί τρεις ξένους άνδρες στη σκηνή του και τους περιποιείται προσφέροντας τους τα καλύτερα από τα προϊόντα του. Ανεξάρτητα από το θρησκευτικό συμβολισμό, στη

διήγηση μπορεί να διακρίνει κανείς στοιχεία φιλοξενίας και προσφοράς προς αυτόν που τα έχει ανάγκη ανεξάρτητα από την προέλευση ή την καταγωγή του. Αυτή η πράξη αναδεικνύει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αντιρατσιστική συμπεριφορά.

Στην έβδομη ενότητα: *“Η ιστορία του Ιωσήφ: «Εσείς σκεφτήκατε να μου κάνετε κακό, ο θεός όμως επέτρεψε το καλό»”* παρουσιάζεται η ιστορία του Ιωσήφ, ο οποίος μολονότι πουλήθηκε ως σκλάβος από τα αδέρφια του στην Αίγυπτο, η αξία του αναγνωρίστηκε από τον Φαραώ και ανέλαβε σημαντική θέση στο παλάτι. Ο Φαραώ στάθηκε στις ικανότητες του Ιωσήφ και όχι στο ότι ήταν ξένος και δούλος. Με αυτό τον τρόπο σεβάστηκε την ετερότητα του, τον αναγνώρισε ως ίσο με τους άλλους εργάτες και αποδέχτηκε την εθνική του καταγωγή.

Αντιθέτως, στην όγδοη ενότητα *“Ο λαός ζει σκλαβωμένος στην Αίγυπτο. Ο θεός αποκαλύπτεται στο Μωσή”* διακρίνει κανείς από την πλευρά του Φαραώ ρατσιστική συμπεριφορά και έλλειψη σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα των Ισραηλιτών, στους οποίους συμπεριφέρεται με βάνανσο τρόπο χρησιμοποιώντας τους σε βαριά έργα με σκοπό την εξόντωση τους, φοβούμενος μελλοντική εξέγερση τους εναντίον του.

Επιπλέον, στη δέκατη τρίτη ενότητα *“Η ζωή οργανώνεται με βάση το Νόμο του Μωσή”* εμφανίζονται αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση της ετερότητας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η δικαιοσύνη και η ισότητα. Συγκεκριμένα, ο νόμος που δίνει ο Μωσής στο λαό του αναφέρεται στις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από αγάπη και κατανόηση. Ως προς τους ξένους και τους αδύναμους κάνει λόγο για τη μη εκμετάλλευση του ξένου, την προσφορά στο φτωχό, το μη δανεισμό με τόκο, καθώς και για την έγκαιρη πληρωμή του ημερομισθίου.

Στην εικοστή δεύτερη ενότητα *“Βαβυλώνια Αιχμαλωσία: ο λαός στην εξορία”* παρουσιάζεται η ζωή των Ισραηλιτών στη Βαβυλώνα. Οι Ισραηλίτες υποχρεώνονταν να εργαστούν σε καταναγκαστικές εργασίες, αλλά ταυτόχρονα είχαν το δικαίωμα να καλλιεργούν τα δικά τους χωράφια και να ζουν σύμφωνα με τις επιταγές της θρησκείας τους. Σε αυτή την ενότητα διακρίνει κανείς διαπολιτισμικά ζητήματα από την αρνητική και θετική τους πλευρά όπως η καταπάτηση των εργασιακών δικαιωμάτων από τη μία και ο σεβασμός στην ετερότητα και η ανοχή από την άλλη.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου (Τσανανάς & Μπάρλος, 2007) βρίσκονται διάσπαρτα αρκετά ζητήματα και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην πέμπτη ενότητα *“Ο Ευαγγελισμός της Μαρίας για τη γέννηση του Μεσσία”* στο κατά Ματθαίο 1, 19 αναφέρει «Ο μνηστήρας της Ιωσήφ, επειδή ήταν ευσεβής και δεν ήθελε να την εκθέσει δημόσια, αποφάσισε να διαλύσει τον αρραβώνα διώχνοντας την κρυφά». Ο Ιωσήφ πριν την εμφάνιση του αγγέλου νομίζει πως η Μαρία είναι έγκυος από μοιχεία, αλλά σεβόμενος το δικαίωμα της να ζήσει, σκέφτεται να τη διώξει κρυφά, προκειμένου να μην εφαρμοστεί ο νόμος θανάτωσης της μοιχαλίδας διά λιθοβολισμού. Από τα παραπάνω αναδεικνύονται θεμελιώδη διαπολιτισμικά στοιχεία, καθώς ο Ιωσήφ έδειξε σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή, σεβασμό στη γυναίκα, καθώς και ενσυναίσθηση στην κατάσταση της Μαρίας.

Στην έκτη ενότητα *“Η γέννηση του Ιησού Χριστού: Γενέθλια της νέας ανθρωπότητας”* παρουσιάζεται ότι το μήνυμα για τον ερχομό του Ιησού Χριστού λαμβάνουν κάποιοι άσημοι Ιουδαίοι, και όχι το ιερατείο, καθώς και κάποιοι σημαντικοί

αλλοδαποί οι μάγοι. Αυτή η απόφαση δείχνει σεβασμό σε όλους τους ανθρώπους (άσημους ή μη), και αντιρατσιστική συμπεριφορά, καθώς δέκτες του μηνύματος έγιναν μη Ιουδαίοι.

Η αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων ως ίσων, ο σεβασμός στη γυναίκα και γενικότερα αντιρατσιστική συμπεριφορά φανερώνεται στην ενδέκατη ενότητα *“Ο Ιησούς και οι μαθητές του”* στο κατά Λουκά 8, 2-3. Συγκεκριμένα, από την αρχή της δράσης του Ιησού τον ακολουθούσαν και γυναίκες ως μαθήτριες στον ευρύτερο κύκλο των μαθητών του. Σε αυτή τη συμπεριφορά εναντιώνονταν οι ραββίνοι, οι οποίοι δεν δέχονταν τις γυναίκες, καθώς δεν τις θεωρούσαν ως ίσες με τον άνδρα.

Στη δέκατη τρίτη ενότητα *“Ο Ιησούς Χριστός ως διδάσκαλος – Εισαγωγή στις παραβολές του”* στο κατά Μάρκον 1, 22, στο κατά Ιωάννη 7, 15 και στο κατά Λουκά 15, 1-2 αναδεικνύονται διαπολιτισμικά στοιχεία όπως το δικαίωμα όλων στη μάθηση και η ανοχή, καθώς ο Ιησούς δίδασκε σε όλους τους χώρους έχοντας ως ακροατές όλους όσους επιθυμούσαν να ακούσουν τη διδασκαλία του, ενώ οι γραμματείς δίδασκαν σε ειδικούς χώρους, ναούς και συναγωγές, έχοντας συγκεκριμένους και περιορισμένους ακροατές.

Η παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη (Ενότητα:15 *“Η παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη: Ο πλησίον μας και εμείς”*) περικλείει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο σπλαχνικός Σαμαρείτης, ο οποίος θεωρούνταν εχθρός των Ιουδαίων έδειξε φιλευσπλαχνία στον πληγωμένο Ιουδαίο σε αντίθεση με τους υπόλοιπους διαβάτες. Αυτή η συμπεριφορά φανερώνει ενσυναίσθηση, σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος για ζωή, αντιρατσιστική συμπεριφορά, απουσία εθνικιστικής σκέψης και αλληλεγγύη.

Η ίση αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων από το θεό και ο σεβασμός στην ετερότητα φανερώνεται στη δέκατη έκτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου *“Η παραβολή της τελικής κρίσης: Πώς αξιολογούνται οι άνθρωποι στη Βασιλεία του Θεού”*. Ειδικότερα, στην παραβολή της τελικής κρίσης ο Ιησούς Χριστός τονίζει το κριτήριο αξιολόγησης της ζωής και τη σημασία της αγάπης προς το συνάνθρωπο υποστηρίζοντας πως η κατάληξη του καθενός εξαρτάται από τις επιλογές, τις πράξεις και τις παραλείψεις έναντι των συνανθρώπων του ανεξάρτητα από την εθνικότητα τους.

Στη δέκατη έβδομη διδακτική ενότητα *“Ο Ιησούς υπερασπίστηκε και εξύψωσε τις γυναίκες και τα παιδιά στην καινούρια ανθρωπότητα”* στο κατά Ιωάννη 8, 4-11 οι Φαρισαίοι πήγαν στον Ιησού μία γυναίκα που είχε διαπράξει μοιχεία, για να ζητήσουν τη γνώμη του για την τιμωρία της, η οποία σύμφωνα με τον ιουδαϊκό νόμο ήταν ο λιθοβολισμός. Ο Ιησούς όμως δεν καταδίκασε τη γυναίκα. Αντίθετα, υπερασπίστηκε τις γυναίκες που βρίσκονταν στο περιθώριο και τους επέπληξε όλους. Από αυτή την πράξη φανερώνεται ο σεβασμός στη γυναίκα και στην ανθρώπινη ζωή. Στην ίδια ενότητα στο κατά Μάρκον 10, 13-16 ο Ιησούς επιπλήττει τους μαθητές του, επειδή δεν επέτρεπαν στα παιδιά να έρθουν κοντά του λέγοντας «Αφήστε τα παιδιά να έρχονται σε μένα. Μην τα εμποδίζετε, γιατί η Βασιλεία του Θεού ανήκει σε ανθρώπους που είναι σαν και αυτά». Με αυτό τον τρόπο εξυψώνει τα παιδιά, δείχνει σεβασμό στα δικαιώματά τους, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τα παιδιά μαζί με τις γυναίκες βρίσκονταν στο περιθώριο της ιουδαϊκής κοινωνίας.

Στη δέκατη όγδοη ενότητα *“Κάποιος ευσεβής και ο Ζακχαίος: Δύο πλούσιοι, δύο διαφορετικές επιλογές ζωής”* ζητά ο Ιησούς να φιλοξενηθεί από τον τελώνη Ζακχαίο, ο οποίος ήταν μισητός στο λαό εξαιτίας του επαγγέλματός του. Ο Ζακχαίος δείχνει μετάνοια που γίνεται αποδεκτή από τον Ιησού. Αυτή η πράξη φανερώνει ενσυναίσθηση,

σεβασμό στην ετερότητα και αλληλεγγύη.

Το σχολικό βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Γ' Γυμνασίου (Καραχάλιας κα, 2011) μελετά κυρίως θέματα από την ιστορία της εκκλησίας, μέσα από τα οποία θίγονται ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην τέταρτη ενότητα *“Ιεροσόλυμα: πρότυπο χριστιανικών κοινοτήτων”* Πράξεις: 2, 42-47 περιγράφεται πως η πρώτη χριστιανική κοινότητα των Ιεροσολύμων βίωνε την αγάπη και εφάρμοζε την κοινοκτημοσύνη. Οι Χριστιανοί έτρωγαν με απλότητα το δείπνο τους «αγάπες» και είχαν τα πάντα κοινά (Ελληνιστές και Ιουδαίοι). Όταν υπήρξαν διαφωνίες μεταξύ τους επιλύθηκαν με την παρέμβαση των επτά διακόνων. Από τα παραπάνω αποδεικνύεται η ύπαρξη αλληλεγγύης και ο σεβασμός στην ετερότητα. Στην ίδια ενότητα ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τις έννοιες της φιλανθρωπίας και της αγάπης, οι οποίες παρέχονται σε κάθε άνθρωπο των ενοριών είτε αλλόθρησκο, είτε αλλοεθνή. Αυτό αποτελεί αντιρατσιστική συμπεριφορά, σεβασμό στην ετερότητα και αλληλεγγύη προς το δοκιμαζόμενο συνάνθρωπο.

Στην ενδέκατη διδακτική ενότητα *“Ιγνάτιος ο Θεοφόρος”* γίνεται παρουσίαση των επιστολών του. Οι επιστολές του αναφέρονται στην αγάπη που πρέπει να τρέφουν οι Χριστιανοί για τους Ιουδαίους και για τους Εθνικούς. Τονίζει τη σημασία της πίστης, της αγάπης και των καλών έργων, καθώς θεωρεί πως όλοι οι άνθρωποι είναι αδέρφια και συναθλητές στον αγώνα της ζωής. Θεμελιώνει τη χριστιανική κοινωνικότητα στην αγάπη, στην υπομονή και στην πραότητα. Μέσω αυτών ο μαθητής γίνεται κοινωνός διαπολιτισμικών αρχών όπως η αντιρατσιστική συμπεριφορά, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αλληλεγγύη.

Επιπλέον, η δωδέκατη διδακτική ενότητα *“Διάταγμα των Μεδιολάνων: ένας νέος δρόμος ανοίγεται για τους Χριστιανούς”* αναφέρεται στο διάταγμα των Μεδιολάνων, το οποίο ψηφίστηκε το 313 μ.χ από το Μέγα Κωνσταντίνο και τον Λικίνιο. Σύμφωνα με αυτό κάθε άνθρωπος μπορεί να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει χωρίς να διώκεται. Αυτό αποδεικνύει την ύπαρξη σεβασμού στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το έργο του Μεγάλου Βασιλείου ως πρεσβύτερου στην Καισαρεία παρουσιάζεται στη δέκατη έκτη ενότητα *“Μέγας Βασίλειος: ένας κορυφαίος ιεράρχης”*. Ο Μέγας Βασίλειος αναδείχτηκε σε αληθινό πατέρα χωρίς διάκριση για Χριστιανούς, Εβραίους και Εθνικούς. Έπεισε τους πλούσιους να σιτίσουν τους φτωχούς οργανώνοντας συσσίτια και μοίρασε την περιουσία του στους φτωχούς. Η βοήθεια του προσφέρονταν χωρίς εξαίρεση σε κάθε άνθρωπο που αντιμετώπιζε δυσκολίες. Από το έργο και τις πράξεις του Μεγάλου Βασιλείου γίνεται κοινωνός ο μαθητής των εννοιών της αλληλεγγύης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αντιρατσιστικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι σημαντικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η εικοστή δεύτερη ενότητα *“Ο εκχριστιανισμός των σλαβικών λαών”* πραγματεύεται το έργο του Κύριλλου και του Μεθόδιου, οι οποίοι εκχριστιάνισαν τους Σλάβους σεβόμενοι την παράδοση, τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, βοηθώντας τους παράλληλα να αναπτυχθούν γλωσσικά με τη δημιουργία του σλαβικού αλφάβητου. Μετέφρασαν στη γλώσσα τους την Αγία Γραφή και τη θεία λειτουργία. Η συμπεριφορά τους περιέχει διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός στην ετερότητα, ο σεβασμός στον πολιτισμό των άλλων και η ενσυναίσθηση.

Στο παγκόσμιο συμβούλιο των εκκλησιών αναφέρεται η τριακοστή πέμπτη διδακτική ενότητα, η οποία έχει ως τίτλο της *“Το όραμα και οι προσπάθειες για την*

ενότητα των Χριστιανών". Το παγκόσμιο συμβούλιο των εκκλησιών ασχολείται με θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος και προσπαθεί να επιτύχει την ένωση των διαιρεμένων χριστιανικών εκκλησιών. Από αυτή την ενότητα πηγάζουν έννοιες όπως ο σεβασμός στην ετερότητα και η αλληλεγγύη που συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας κανείς τα παραπάνω μπορεί να υποστηρίξει πως στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου περιέχουν αρχές και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο μαθητής έρχεται με έμμεσο τρόπο σε επαφή με έννοιες όπως ο σεβασμός της ετερότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της γυναίκας, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η αντιρατσιστική συμπεριφορά. Αυτές βοηθούν μακροπρόθεσμα τον άνθρωπο να αποκτήσει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να λειτουργεί ως ενεργό και υπεύθυνο μέλος του κοινωνικού συνόλου.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας ότι ειπώθηκε παραπάνω καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αποτελέσει τον πυλώνα μετάδοσης των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μολονότι, δεν υπήρξε ουσιαστικός και στοχευμένος σχεδιασμός, ώστε να υπάρξουν διαπολιτισμικά στοιχεία στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, σε αυτά περιέχονται αντίστοιχες έννοιες όπως ο σεβασμός της ετερότητας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της γυναίκας, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η αντιρατσιστική συμπεριφορά.

Προτείνεται, λοιπόν, στους καθηγητές Θεολόγους να αναδεικνύουν τα αντίστοιχα ζητήματα, όπου υπάρχουν. Αυτό προϋποθέτει πως σε εύλογο χρονικό διάστημα θα έχει προηγηθεί αντίστοιχη κατάρτιση και ενημέρωση τους με σεμινάρια και υποστηρικτικό υλικό. Μακροπρόθεσμα, είναι αναγκαίο στον επανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος να εισέλθουν στοχευμένα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτά θα ωφελήσουν τόσο το μαθητή, όσο και το κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφία

- Dietrich, I. (2006). «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο Χατζηδήμου Δ / Βιτσιλάκη Χ (επιμέλεια), Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά 1Α Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- Essinger, H. (1988). *Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung*, In Pommerin G, Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt, 58-72.
- Essinger, H. (1990). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Grimmitt, M. (1994). Religious education and ideology of pluralism *British Journal of Religious Education*, 16 (3), 133-147.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education *Intercultural Education*, 11 (2), 127-136.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education *Intercultural Education*, 5 (1), 2-14.

- Julian, J. (2000). On religious freedom and civic learning *Intercultural Education*, 11 (2), 137-144.
- Nielsen, J. (1994). Muslims, pluralism and the European nation state *European Journal of International Studies*, 5 (1), 18-22.
- Salvadori, R. (1997). The difficulties of interculturalism *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (2), 185-191.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education *Intercultural Education*, 11 (2), 145-155.
- Αναστασίου, Ο. (2011). Ερμηνευτική και εννοιολογική προσέγγιση στη θρησκευτική εκπαίδευση: Μια διαφορετική προοπτική στο μάθημα των Θρησκευτικών *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 201-210.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γριζοπούλου, Ο., & Καζλάρη, Π. (2006). *Θρησκευτικά Α' Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραχάlias, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2011). *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπερελής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα: Apiroshora.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 1173-1185.*
- Ξωχέλλης, Π. (1994). *Η εκπαίδευση στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμέλεια), Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα, Θεσσαλονίκη: Σάκουλας, 209-222.*
- Σχισμένος, Κ. (2009). Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 94-104.
- Τολούδη, Φ., & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη: Πρακτικές εφαρμογές, στο *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 61-73.
- Τσανανάς, Γ., & Μπάρλος, Α. (2007). *Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών

Βιβλίων.

Βιογραφικά Σημειώματα

Ο **Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος** είναι Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας με Msc στη Βιώσιμη Ανάπτυξη και Υποψήφιος Διδάκτορας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η **Καρβούνη Ελένη** είναι θεολόγος.

Ο **Πουλιανίδης Κωνσταντίνος** είναι θεολόγος.

Η αξία της θρησκευτικής διάστασης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

Μπαλτατζής Δημήτριος - Μπαλτατζή Ελένη

Περίληψη

Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πρόταση που καλύπτει την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά, θρησκευτικά ή εθνικά ομάδων και ατόμων. Μάλιστα, υποστηρίζεται από ορισμένους ότι η συνύπαρξη διαφορετικών από πολιτισμική άποψη ομάδων είναι πλούτος για την κοινωνία. Ιδίως όσον αφορά τη θρησκεία, πρέπει να λεχτεί ότι οι άνθρωποι είναι οι φορείς της και όχι οι λαοί σαν σύνολο.

Όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνικότητας, ως δημιουργήματα του Θεού είναι αδέλφια και έχουν τα ίδια δικαιώματα. Στο νέο περιβάλλον του πλουραλισμού, η χριστιανική θεολογία καλείται να διαλεχθεί δημιουργικά με την πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου και να προσπεράσει τη μισαλλοδοξία και το φανατισμό.

Summary

Multiculturalism is a proposition that covers the peaceful coexistence of culturally, religiously or nationally different groups and individuals. It is even alleged that the coexistence of different cultural groups enriches society. As far as the religion is concerned, it has to be said that the individuals are its main vehicles rather than nations.

All the children, independent colour, race, nationality, as creations of God are brothers and have the same rights. In the new environment of pluralism, the christian theology is called to be chosen creatively with the cultural and religious diversity of modern world and to overtake the intolerance and the fanaticism

1. Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ελεύθερης, πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας που θα προάγει την ταυτότητα και τη συνείδηση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, της ενταγμένης στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, έχοντας ως βασικό χαρακτηριστικό της την ελληνική και ορθόδοξη συγχρόνως οικουμενικότητά της. Στο παραπάνω συμπέρασμα καταλήξαμε, για τον κρίσιμο και ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το μάθημα των Θρησκευτικών για την ομαλή κοινωνική ένταξη των αλλοθρήσκων και αλλόδοξων μαθητών - παιδιών μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία της πατρίδας μας.

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ο εκπαιδευτικός, ακόμη και όταν δεν αντιμετωπίζει πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, φαινόμενο συνεχώς αναπτυσσόμενο στην ελληνική πραγματικότητα, έρχεται αντιμέτωπος με τα βιώματα των τοπικών κοινωνιών που κατά γενική ομολογία δεν προβλέπονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα¹.

1 Ματσαγούρας,Η. (2003), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 22.

Αυτή η πραγματικότητα δυσχεραίνει την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας, αφού δεν είναι δυνατόν να υπάρξει αντικειμενική κεντρική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ούτε της προσπάθειας των εκπαιδευτικών². Ο μαθητής όμως έχει το δικαίωμα να γνωρίσει τον κόσμο και τον πολιτισμό της κοινωνίας που ζει και η εκπαίδευση έχει καθήκον να του εξασφαλίσει τη δυνατότητα αυτή, δηλαδή να μετατρέψει τους γενικούς και αόριστους σκοπούς και στόχους, σε ειδικούς, προσαρμοζόμενους στις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, κάθε σχολείου, κάθε μαθητή, εάν είναι δυνατόν.

Το χαρακτηριστικό σημείο της σύγχρονης διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η καινοτόμος θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Το βοήθημα θεμελιώνεται σε πρότερες δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου. Όμως, η ποιοτική καινοτομία του είναι στην ιδιαίτερη οπτική που δίνει στη θρησκεία ως παράγοντα πολιτισμού. Η εκπαίδευση για τις θρησκείες αντιμετωπίζεται ως συστατικό μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως απαραίτητος παράγων της παιδείας δημοκρατίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να εξετάσουν το ρόλο που έχουν οι θρησκείες στη διαμόρφωση αξιών και πρακτικών των πολιτισμικών κοινωνιών, και, μέσω της ανάπτυξης της ανεκτικότητας, του σεβασμού και της κατανόησης, να κτίσουν γέφυρες ανάμεσα στις κοινότητες. Σ' αυτή τη βάση, το μάθημα των θρησκευτικών θεωρείται σαν μεγάλη συνεισφορά στους στόχους κοινούς στόχους της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού και της μάθησης στη συνύπαρξη που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς και άλλες θρησκείες.

Ο Ρατσισμός ως δόγμα κατά το οποίο υπάρχει σύνδεσμος ανάμεσα στα φυλετικά και πολιτιστικά γνωρίσματα και ορισμένες φυλές θεωρούνται έμφυτα ανώτερες από τις άλλες, οπότε θέλουν να επιβάλουν τη θέλησή τους. Η ρατσιστική θεωρία διαβεβαιώνει ότι η ανισότητα είναι απόλυτη και αμετάβλητη, δηλαδή η ράτσα είναι, από την ίδια της τη φύση, ανώτερη ή κατώτερη σε σύγκριση με άλλες ράτσες, ανεξάρτητα από τις φυσικές συνθήκες του περιβάλλοντος και των κοινωνικών συνθηκών.

Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων. Στη μεταβατική αυτή περίοδο του μετασχηματισμού της κοινωνίας σε μια νέα μορφή, ασαφή και απροσδιόριστη ακόμα, το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, καλούνται να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο, γνωρίζοντας ότι θα υποστούν βαθιές αλλαγές στη μέχρι τώρα λειτουργία τους.

2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο

Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που συνιστούν προϋποθέσεις συμμετοχής σε διαδικασίες διαλογικής συναίνεσης και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων σε συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας³. Χάρη σε μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική μονάδας θα μπορούσε να εμπλουτιστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την προσθήκη ενοτήτων που αφορούν στον πολιτισμό και την ιστορία των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών καθώς και ενότητες που αφορούν στην τοπική κοινωνία και τις σχέσεις της με τις

2 Μανταγοπούρας, Η. (2003), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 22.

3 Γκόβαρης, Χ. (2001), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 12

μειονοτικές ομάδες.

Στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ενδέχεται να υπάρχουν και μαθητές στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο που προέρχονται από πολιτισμικά ή θρησκευτικά διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτό είναι ένας παραπάνω λόγος για την σημασία της θρησκευτικής και διαπολιτισμικής αγωγής, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να περιορίζεται μόνο στα πολιτισμικώς διαφοροποιούμενα στοιχεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι για το σύνολο του πληθυσμού και πιστεύουμε πως η ορθή και η βιωματική θρησκευτική αγωγή μπορεί και πρέπει να διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην διαπολιτισμική προσέγγιση.

Η άποψη που θεωρεί το θρησκευτικό φαινόμενο ως «πολιτιστικό γεγονός» και τμήμα του ανθρώπινου πολιτισμού, με σαφείς επιπτώσεις στη δημόσια ζωή διεθνώς, μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σωστή σχέση εκπαίδευσης και θρησκείας. Σαφέστατα, αποτελεί μια καίρια μετατόπιση από την ευρέως διαδεδομένη νεωτερική αντίληψη που έβλεπε στη θρησκεία απλώς ένα γεγονός της ιδιωτικής σφαίρας των ανθρώπων. Αν η σύγχρονη Ευρώπη είναι μετα-χριστιανική ή απλώς μετα-εκκοσμικευμένη κοινωνία παραμένει ζήτημα ανοικτό. Το βέβαιο είναι, πάντως, ότι αποτελεί μια ελεύθερη πολυθρησκευτική, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Φιλοδοξία της εισήγησης είναι να αναδείξει τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό να ενισχύσει τον διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο, να βοηθήσει στην προώθηση της αρχής της ισότητας των φύλων, να συνεισφέρει στην διαμόρφωση αρμονικών και ειρηνικών σχέσεων τόσο ανάμεσα στα έθνη όσο και στο εσωτερικό τους και να προωθήσει την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας και πολιτισμού.

Έτσι, αν η θρησκευτική αγωγή καλύπτει πέρα από το εκάστοτε τοπικό και ένα οικουμενικό φάσμα, μπορεί κάλλιστα να συμβάλλει στην ανάπτυξη των βασικών αρχών που οφείλουν να διέπουν ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης:⁴

1. της ενσυναίσθησης,
2. της αλληλεγγύης
3. του σεβασμού στη πολιτισμική ετερότητα
4. στην απαλλαγή από τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και στην απάλειψη των εθνικιστικών στερεότυπων και προκαταλήψεων.

Αρχές και αξίες όπως η ανοικτότητα, η ανεκτικότητα, η νηφαλιότητα, η οικουμενικότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου, της θρησκευτικής ετερότητας και του διαφορετικού πολιτισμού, η ειρηνική συνύπαρξη, ο διάλογος, η ελευθερία κ.ά., είναι ανάγκη να προκύψουν εσωτερικά μέσα από τις ίδιες τις θρησκευτικές παραδόσεις και κοινότητες, ως δική τους έκφραση και αναζήτηση. Οι αξίες αυτές υφίστανται κατά βάση στο εσωτερικό των χριστιανικών παραδόσεων. Χρειάζεται να επαναβεβαιωθούν στην πράξη και στην ίδια τη ζωή τους. Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια καινούργια και ανθρώπινη έννοια. «Δημιουργήθηκε για να εκφράσει καταστάσεις πολιτιστικού πλουραλισμού που διαμορφώνεται βαθμιαία ή στο πλαίσιο της συνύπαρξης διαφόρων κοινωνιών ή στην περίπτωση ένωσης διαφόρων κοινωνιών με στόχο τη δημιουργία ενός ευρύτερου

4 Γεωργγιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7^{ος}, Πάτρα, σ.34.

σηματισμού ή στο παγκόσμιο επίπεδο»⁵.

Τα σχολεία μας μπορούν και χρειάζεται να συντελέσουν στην μείωση της ψυχικής απόστασης των πολιτών μαθητών και της αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου, υπογραμμίζοντας ότι προς την κατεύθυνση αυτή σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το μάθημα των θρησκευτικών μέσα απ' το οποίο θα γνωρίσει ο μαθητής το υπερφυλετικό, το υπερεθνικό περιεχόμενο του χριστιανικού μηνύματος και θα συνειδητοποιήσει ότι ο Χριστιανισμός δίνει προτάσεις στο σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του και την ποιότητα ζωής. Έτσι ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τη προσφορά του μαθήματος ώστε να συνειδητοποιήσει τη δύναμη του λυτρωτικού μηνύματος του Ευαγγελίου, να καλλιεργήσει το ήθος και τη προσωπικότητά του, να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να πάρει έμπρακτα θέση.

Η έννοια του πολιτισμού δεν είναι δυνατόν να συμπίπτει με την έννοια της θρησκείας ή της παράδοσης, που είναι βέβαια πολιτισμικές κατηγορίες, έχουν όμως σημασία για την αυτοσυνειδησία τους, τον προσανατολισμό τους, ως προσδιοριστικά όρια της ομαδικής και ατομικής ταυτότητας⁶.

3. Η ιδιοίκηση του σχολείου και το πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και ως τέτοιος έχει ιδιαίτερη δομή και λειτουργία, η οποία δημιουργεί την υποχρέωση για ορθολογιστική διαχείριση υλικών και ανθρώπινων πόρων και συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι το σχολείο αποτελεί βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, δραστηριοποιείται μέσα στον κοινωνικό χώρο, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και βασίζεται σ' ένα σύνολο αρχών και κανονισμών που αποσκοπούν στη δόμηση, στο συντονισμό και τη συνοχή των δραστηριοτήτων του που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών του.

Στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο καταγράφονται ως αποτέλεσμα της εγκατοίκησης μεταναστών και προσφύγων διαφόρων εθνικών, φυλετικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων. Οι παρακάτω τύποι συμβίωσης μεταξύ των κατοίκων μιας χώρας α) γηγενείς πληθυσμοί, που δεν επιδεικνύουν καμιά διάθεση ενσωμάτωσης για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα (γερμανικά, εβραϊκά, μουσουλμανικά σχολεία). β) μετανάστες (πρώτης ή δεύτερης γενεάς) πρώην αποικιών, οικονομικοί μετανάστες και πρόσφυγες, που παρ' όλο που φοιτούν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της πολιτισμικής-γλωσσικής υστέρησης δεν επιτυγχάνουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και γ) διπλωματικά και ανώτερα εμπορικά στελέχη, που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα και έχουν μια κοσμοπολίτικη πολιτισμική κουλτούρα (Γεωργογιάννης, 1999).

Οι διαχρονικές πολιτικές αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα ήταν: α) η πολιτική της αφομοίωσης, η οποία στηρίχθηκε στη «θεωρία της πολιτισμικής ελλειμματικότητας» στόχευε δε στην παρώθηση τους στην απόκτηση βασικών γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας, β) η πολιτική της ενσωμάτωσης, η οποία στηρίχθηκε στο σεβασμό

5 Πέτρου, Ι.(2003), Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής., σ. 13.

6 Heinz, P. (1974), Die Zukunft der Entwicklung, Bern-Stuttgart-Wien, s. 70-94.

της κουλτούρας των μειονοτήτων μέσω της ανάδειξης των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών μέσω εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος με φολκλορικού τύπου μαθησιακές δραστηριότητες, γ) η πολιτική της πολυπολιτισμικότητας, η οποία στηρίχθηκε στη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών μέσω της άμβλυνσης των αρνητικών στερεότυπων, προκαταλήψεων και στάσεων και δ) η πολιτική της διαπολιτισμικότητας, η οποία στηρίχθηκε στη «θεωρία της διαφοροποίησης και της ενότητας στη διαφορά», στόχευε στην ανάδειξη της ισοτιμίας των πολιτισμών, στην ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Μάρκου, 1995).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην απόκτηση από τους μαθητές κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα μέσα στον κοινωνικό ιστό του σχολείου. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω: α) της αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας και της αναγνώρισης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας, β) της οικοδόμησης ενός κοινωνικού πλαισίου διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, μεταξύ των λαών που έχουν μια κοινή αντίληψη για την πρόοδο και την ειρήνη γ) της αξιοποίησης των ποικίλων πολιτιστικών στοιχείων του μαθητικού πληθυσμού (αλλοδαποί, μετανάστες, παλιννοστούντες), δ) της άρσης των αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα και ε) της υπέρβασης κάθε μορφής μονοπολιτισμικής αντιμετώπισης, διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού των «μη γηγενών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Δαμανάκης, 2003).

Παράλληλα με την προσπάθεια της κοινωνίας για καλύτερευση των συνθηκών της ζωής, πρέπει να προσέξουμε και να καλλιεργήσουμε τη ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας. Όταν καλλιεργούνται σωστά οι σκοποί σε ένα σχολείο, αυτό το σχολείο είναι έτοιμο για να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή.

Σήμερα, λοιπόν, το ζητούμενο για κάθε σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι μία εκπαίδευση για κάθε εθνική ομάδα αλλά μια εκπαίδευση κοινή για όλους, η οποία να ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες και απαιτήσεις της κοινωνίας. Μέσα από τις σχετικές μελέτες και τις δοκιμαζόμενες λύσεις διαμορφώνεται βαθμιαία ένας κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Επιστήμης, η Παιδαγωγική των Αλλοδαπών⁷. Πιο απλά, το θέμα είναι η μετάβαση από μια εκπαίδευση για αλλοδαπούς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι μια τέτοια μετάβαση θέτει τις δικές της προϋποθέσεις και λειτουργεί μόνο υπό συγκεκριμένους όρους. Πρωτίστως προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών⁸.

Η διαπολιτισμική αγωγή δεν πρέπει να περιορίζεται στους παιδαγωγικούς θεσμούς, αλλά να επεκτείνεται και στον κοινωνικό περίγυρο για να υπάρχει μια σχέση ισοτιμίας. Μια διαπολιτισμική αγωγή χωρίς πρόγραμμα και δραστηριότητες για την πάταξη της θεσμικής διάκρισης, χωρίς τη δημόσια περιφρόνηση και καταδίκη του ρατσισμού στη κοινωνία μπορεί να λειτουργήσει σαν αρνητική ιδεολογία προς κάθε τι που υποστηρίζει η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο⁹. «Στο πλαίσιο

7 Δαμανάκη, Μ. (1987), Μετανάστευση και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 37.

8 Δαμανάκη, Μ. (1987), Μετανάστευση και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 77.

9 Ζωγράφου, Α. (2003), Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω, σ. 55.

της διαπολιτισμικής αγωγής ο θρησκευτικός φανατισμός και η υποτίμηση της γυναίκας δεν έχουν θέση, αντίθετα ο θρησκευτικός φιλελευθερισμός, η ισοτιμία των γυναικών και οι δημοκρατικοί θεσμοί μιας κοινωνίας αποτελούν τη βάση της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής»¹⁰.

Η ποιοτική καινοτομία του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι στην ιδιαίτερη οπτική που δίνει στη θρησκεία ως παράγοντα πολιτισμού. Η εκπαίδευση για τις θρησκείες αντιμετωπίζεται ως συστατικό μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως απαραίτητος παράγων της παιδείας δημοκρατίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να εξετάσουν το ρόλο που έχουν οι θρησκείες στη διαμόρφωση αξιών και πρακτικών των πολιτισμικών κοινωνιών, και, μέσω της ανάπτυξης της ανεκτικότητας, του σεβασμού και της κατανόησης, να κτίσουν γέφυρες ανάμεσα στις κοινότητες.

4. Η ταυτότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας: Η έρευνα στοχεύει στη μελέτη της συμβολής του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο στον ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό τομέα.

Χρόνος διεξαγωγής: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Νοέμβριος 2010 μέχρι Φεβρουάριο 2011.

Τύπος έρευνας¹¹: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων τα οποία απεστάλησαν στους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων με συστημένη επιστολή μέσω ταχυδρομείου από τον ερευνητή.

Τόπος διεξαγωγής: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές στα σχολεία κατά την διεξαγωγή του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Πληθυσμός: Ο πληθυσμός υπό διερεύνηση ήταν οι μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων σε 72 Δημοτικά Σχολεία της Επικράτειας.

5. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 375 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 136 (36,3%) άνδρες και 237 (63,2%) γυναίκες ενώ 2 δεν δήλωσαν το φύλο τους. Εκατόν σαράντα τέσσερις (38,4%) εκπαιδευτικοί είχαν διάρκεια υπηρεσίας 1-15 χρόνια, ενώ 228 (60,8%) είχαν διάρκεια υπηρεσίας 16-35 χρόνια (3 εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν). Οι περισσότεροι (246 άτομα ή 65,6%) διαθέτουν τον βασικό τίτλο σπουδών, αλλά αρκετοί (125 άτομα ή 33,3%) είναι και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο (4 εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν).

5.1 Στατιστική επεξεργασία

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικών αναλύσεων SPSS έκδοση 17.

10 Ζωγράφου, Α. (2003), Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω, σ. 90.

11 Η έρευνα έγινε με άδεια του Υπουργείου Παιδείας και έχει ολοκληρωθεί .

5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

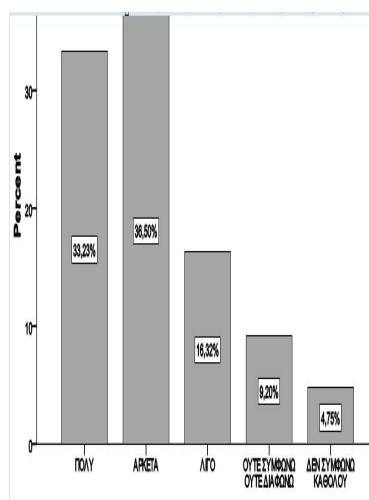
Από τα παρακάτω αποτελέσματα του Πίνακα1, σχετικά με την πρόταση: «**Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών καταπολεμείται ο ρατσισμός**», η έρευνα έδειξε ότι συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 235 (69,7%) από «πολύ» έως «αρκετά», σε ποσοστό 86(25,5%) από «λίγο» έως «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και διαφωνούν μόνο 16 (4,7%) με την πρόταση αυτή.

Η θρησκευτική αγωγή θα πρέπει να αγκαλιάζει όλους τους μαθητές στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, να καλλιεργεί το θρησκευτικό πλουραλισμό, να προάγει τη συνάντηση και την αρμονική συνύπαρξη όλων των θρησκειών. Είναι απαραίτητο να αναδεικνύει την ανάγκη του σεβασμού της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας κι ελευθερίας. Είναι ανάγκη η θεολογία της πολυπολιτισμικότητας να αγγίζει και να διαπερνά τη θρησκευτική αγωγή, ώστε αυτή να γίνει πρωτοπόρα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κομίζοντας μιαν άλλη μαρτυρία για την αλήθεια και την ποιότητα της ζωής του κόσμου και του ανθρώπου.

Πίνακας 1. Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών καταπολεμείται ο ρατσισμός.

Βαθμός συμφωνίας	Πλήθος απαντήσεων (N)	% επί του συνόλου	% επί όσων απάντησαν
Πολύ	112	29,9	33,2
Αρκετά	123	32,8	36,5
Λίγο	55	14,7	16,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	8,3	9,2
Δεν συμφωνώ καθόλου	16	4,3	4,7
Χωρίς απάντηση	38	10,1	
Σύνολο	375	100,0	100,0

Γράφημα1. Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών καταπολεμείται ο ρατσισμός.



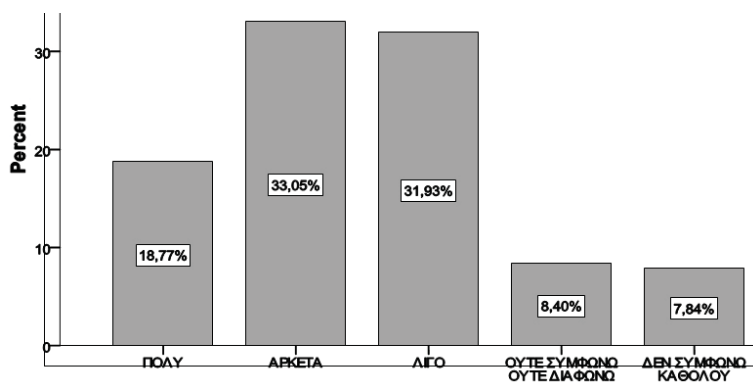
Με βάση τις απαντήσεις του Πίνακα 2, σχετικά με την πρόταση: «Αναπτύσσεται η διαπολιτισμική συνείδηση του μαθητή στο μάθημα των Θρησκευτικών;», βρίσκουμε «πολύ» ή «αρκετά» σύμφωνοι 185(51,9%) εκπαιδευτικοί, ενώ σε ποσοστό 144(40,3%) συμφωνούν από «λίγο» έως «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και μόλις το 28(7,8%) δεν συμφωνούν «καθόλου» με την πρόταση αυτή.

Η διαπολιτισμικότητα θέλει να ανακαλύψει και να καθορίσει τους όρους και τους κανόνες με τους οποίους ο άνθρωπος κάθε χρώματος και φυλής, ιδεολογίας και πίστης, πτωχός ή πλούσιος, θα ζει αρμονικά με τους γύρω του, ακόμα κι αν αυτοί δε μοιάζουν μαζί του δεν αποδέχονται τα πιστεύω του και δε συμμερίζονται τις απόψεις του. Το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας είναι συνδεδεμένο και συνυφασμένο με το σκοπό και τη διδασκαλία της Εκκλησίας του Χριστού.

Πίνακας 2. Αναπτύσσεται η διαπολιτισμική συνείδηση του μαθητή στο μάθημα των Θρησκευτικών;

Βαθμός συμφωνίας	Πλήθος απαντήσεων (N)	% επί του συνόλου	% επί όσων απάντησαν
Πολύ	67	17,9	18,8
Αρκετά	118	31,5	33,1
Λίγο	114	30,4	31,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	8,0	8,4
Δεν συμφωνώ καθόλου	28	7,5	7,8
Χωρίς απάντηση	18	4,8	
Σύνολο	375	100,0	100,0

Γράφημα 2. Αναπτύσσεται η διαπολιτισμική συνείδηση του μαθητή στο μάθημα των Θρησκευτικών;



Με βάση τις απαντήσεις του Πίνακα 3, σχετικά με την πρόταση: «Να εισαχθούν περισσότερα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα εγχειρίδια των

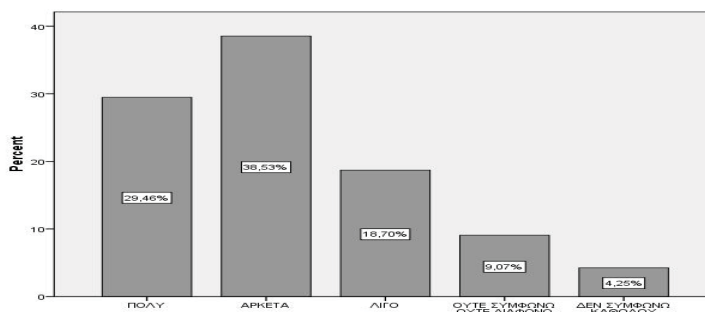
θηρσκευτικών;», βρίσκουμε «πολύ» ή «αρκετά» σύμφωνοι 240(68,0%) εκπαιδευτικοί, ενώ σε ποσοστό 98(27,8%) συμφωνούν από «λίγο» έως «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και μόλις το 15 (4,2%) εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν «καθόλου» με την πρόταση αυτή.

Η αποδοχή της ετερότητας σήμερα στο σχολείο και στη κοινωνία γενικότερα, σημαίνει άρνηση της μονοπολιτισμικής και εθνοκεντρικής κοινωνίας και, κατά συνέπεια, προσχώρηση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και αποδοχή της διαπολιτισμικής αγωγής με όλα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνεπάγεται. « Πολύ σημαντικό στο σημείο αυτό είναι τι διδάσκονται τα παιδιά για τους άλλους λαούς και, κυρίως, τους γειτονικούς»¹².

Πίνακας 3. Να εισαχθούν περισσότερα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα εγχειρίδια των θρησκευτικών;

Βαθμός συμφωνίας	Πλήθος απαντήσεων (N)	% επί του συνόλου	% επί όσων απάντησαν
Πολύ	104	27,7	29,5
Αρκετά	136	36,3	38,5
Λίγο	66	17,6	18,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	8,5	9,1
Δεν συμφωνώ καθόλου	15	4,0	4,2
Χωρίς απάντηση	22	5,9	
Σύνολο	375	100,0	100,0

Γράφημα 3. Να εισαχθούν περισσότερα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα εγχειρίδια των θρησκευτικών;



5.Συμπεράσματα

Γενικά ο ρατσισμός θεωρείται κάτι περισσότερο από τη φυλετική προκατάληψη. Σήμερα, η λέξη ρατσισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις πράξεις μιας

12 Πυργιωτάκης, Ι. (1999), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 431.

ομάδας ανθρώπων εναντίον μίας άλλης ομάδας. Έτσι, οι ρατσιστές υποστηρίζουν την διαφορετικότητα των φυλών. Επίσης, οι φυλετικοί ρατσιστές θεωρούν μία συγκεκριμένη ομοιογενή ομάδα ανθρώπων ως ανώτερη, π.χ. θεωρούν τους “λευκούς” ανθρώπους ανώτερους από τους “μαύρους”.

Ο ρατσισμός οφείλεται στο φανατισμό και στην αλαζονεία που διακρίνει τον άνθρωπο, στην απώλεια σωστής παιδείας που θα πρόσφερε τα απαραίτητα εφόδια για να μπορεί ο καθένας να αντιμετωπίσει τις δύσκολες συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, ο ρατσισμός οφείλει την παρουσία του στην κρίση των πραγματικών αξιών, οι οποίες αντικαθίστανται από νέες, όπως το χρήμα, η δόξα και η δύναμη. Το σχολείο έχει την υποχρέωση να αντιμετωπίσει και να διαλύσει τις κοινωνικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις που νομιμοποιούν μορφές οικονομικής, θρησκευτικής και πολιτιστικής αλλοτρίωσης, εκμετάλλευσης, διάκρισης και καταδίκης, αλλά και να αμβλύνει αναγνωρίζοντας σαφέστερα τα κυριότερα ανθρώπινα δικαιώματα. Εκτός αυτού, να επεκτείνει την εφαρμογή του σε όλα τα άτομα, ομάδες και λαούς, χωρίς διακρίσεις φύλου, γλώσσας, πολιτισμού, θρησκευτικών «πιστεύω», φιλοδοξιών και άλλα παραπλήσια.

Ο χώρος του σχολείου ευρύτερα και της τάξης ειδικότερα, αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης των ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων που θα επιτρέπει στους αυριανούς πολίτες με τις όποιες πολιτισμικές διαφορές να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν είναι απαράδεκτες, γιατί δεν είμαστε άνισοι, απλώς έχουμε διαφορετικές ευκαιρίες ο καθένας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση , Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος , Πάτρα, σ.34 .
- Γκόβαρης, Χ. (2001), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα
- Δαμανάκη, Μ. (1987), Μετανάστευση και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκη, Μ. (2003), Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα: Gutenberg.
- Ζωγράφου, Α. (2003), Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Μ.Θ., στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαλτατζής, Δ. (2011), Η ανθρωπιστική διάσταση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η διαπολιτισμική διάσταση του Μ.Θ., στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πέτρου, Ι.(2003), Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Gaitenidis, G.P. (1992), Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft, in „Sozialmagazin“, Heft 2, S. 26-32.

Heinz, P. (1974), Die Zukunft der Entwicklung, Bern-Stuttgart-Wien.

Βιογραφικά σημειώματα

Ο Μπαλτατζής Σ. Δημήτριος είναι σήμερα Σχολικός Σύμβουλος στην 3η Εκπαιδευτική Περιφέρεια του Ν. Αργολίδας με έδρα το Άργος.

Η Μπαλτατζής Ελένη είναι Νηπιαγωγός και έχει συμμετάσχει σε πολλά Συνέδρια.

Η αξία της διαθεματικής προσέγγισης της θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο.

Μπαλτατζής Δημήτριος - Μπαλτατζή Ελένη

Περίληψη

Η σημασία της θρησκευτικής διάστασης στην διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Στη μορφή αυτή της σχολικής αγωγής τονίζεται ότι η θρησκευτική αγωγή, ακολουθώντας σύγχρονες ερμηνευτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, μπορεί να συνεισφέρει άμεσα και σημαντικά, όπως π. χ. στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής δια μέσου της καλλιέργειας πνεύματος ανεκτικότητας, κατανόησης και σεβασμού μεταξύ διαφόρων πολιτισμών και θρησκειών.

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι να διαμορφώσει πολίτες οι οποίοι ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες και δημιουργικές προσωπικότητες. Στα απαραίτητα στοιχεία δημιουργικής προσωπικότητας ανήκουν η σφαιρική πληροφόρηση και το κριτικό πνεύμα. Απαραίτητα στοιχεία για μια δημιουργική ζωή χρειάζονται η καταλλαγή, ο αλληλοσεβασμός, η εξάλειψη του ρατσισμού στις σχέσεις των μαθητών και των ανθρώπων γενικότερα, η ανεκτικότητα και η αποδοχή του δικαιώματος στην ετερότητα, στοιχεία απαραίτητα για τη αγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Summary

The importance of the religious dimension in Intercultural Education is increasingly recognized in the wider European area. It is stressed that religious education, following contemporary educational interpretations, can contribute directly and significantly, for example to the promotion of social cohesion through the cultivation of a spirit of tolerance, understanding and respect among various cultures and religions.

Basic goal of education in Greece is to form citizens who irrespective of gender and origin have the ability to evolve into whole and creative personalities. Global information and critical spirit belong to the essential features of a creative personality. Essential characteristics of a creative life are mutual respect, elimination of racism in students' and generally in people's relationships, tolerance and acceptance of the right to be different, all features indispensable to crosscultural education.

1. Εισαγωγή

Η συνάντηση Ελληνισμού στα όρια της ελληνορωμαϊκής οικουμένης δεν σήμανε απλώς την αλληλεπίδραση δύο κόσμων και πολιτισμών αλλά σταδιακά μορφοποίησε ένα πολιτισμό. Πρόκειται για τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας και του Ανατολικού Ρωμαϊκού Κράτους, τον λεγόμενο Βυζαντινό πολιτισμό. Η ακτινοβολία του βυζαντινού κόσμου και πολιτισμού επιβίωσε κατά την πάροδο των δέκα αιώνων του βίου του εξαιτίας της πολιτισμικής του ιδιαιτερότητας και της Ορθοδοξίας με την οποία επέδρασε ευεργετικά

και σε άλλους λαούς. Η αίσθηση της μεγάλης αυτής πολιτιστικής κληρονομιάς δεν έσβησε ποτέ από τη συλλογική μνήμη του Ελληνισμού ακόμη και κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Η ανάμνηση αυτής της πολιτισμικής του αυτοσυνειδησίας οδήγησε το Νέο Ελληνισμό στον αγώνα της ελευθερίας και της αναγέννησης.

Συνάμα, η ορθόδοξη θεολογία οφείλει να πραγματοποιήσει δημιουργικό άνοιγμα προς τον πολυπολιτισμικό κόσμο προσλαμβάνοντας τα προβλήματα και τους προβληματισμούς. Χρειάζεται μια νέα προσέγγιση των σημερινών κοινωνικών πολιτιστικών πραγματικοτήτων, μέσα από μια θεολογία ετερότητας, που δεν θα έχει ωστόσο τίποτε κοινό με το πνεύμα συγκρητισμού. Είναι όντως ανάγκη στις μέρες μας η Ορθοδοξία να προχωρήσει πιο πέρα και από την νεωτερικότητα και να αποδεχθεί τον πλουραλισμό και την ετερότητα των άλλων κατά τέτοιο τρόπο ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, συμβιβάζει, πολύ δε περισσότερο να εγκαταλείπει την ορθόδοξη αυτοσυνειδησία και ετερότητα. Στο όραμα μιας τέτοιας θεολογίας της πολυπολιτισμικότητας βασική αρχή της είναι ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή και η ειρηνική συνύπαρξη θρησκειών και πολιτισμών. Απαιτείται σαφώς μια άλλη νοοτροπία και ένα άλλος προσανατολισμός για την αναγνώρισή τους. Μια τέτοια ερμηνευτική προσέγγιση μπορεί να αναδείξει καν να φωτίσει πολύ βαθιά τις πτυχές της θεολογίας της ετερότητας.

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής γίνεται περισσότερο κατανοητή, αν λάβουμε υπόψη μας τους βασικούς στόχους. Η αλλαγή στάσεων του καθενός απέναντι στην πολιτισμική ποικιλία και διαφορά δια μέσου καλλιέργειας πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής νοοτροπίας είναι ο πρώτος της στόχος, ως βασικό αίτημα της σύγχρονης πραγματικότητας. Δεύτερο στόχο αποτελεί η καλλιέργεια συνειδησης αποδοχής, σεβασμού και συνύπαρξης με το «διαφορετικό». Μια τέτοια συνειδηση όχι μόνο δεν απειλεί την προσωπική και εθνική ταυτότητα του καθενός, αλλ' αντίθετα συμβάλλει στην βαθύτερη συνειδητοποίηση και τον εμπλουτισμό της. Άμεση συνέπεια των στόχων αυτών είναι η καλλιέργεια ενός τύπου ανθρώπου ικανού να επικοινωνεί και να συνυπάρχει ειρηνικά με το όποιο «άλλο», χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις και με αποφυγή δημιουργίας κλίματος αντιπαλότητας και αισθήματος υπεροχής.

Με τον όρο «διαπολιτισμό» δεν εννοούμε ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μια κριτική, δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών πρόθυμων να συναντηθούν και να συγκριθούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλα σύμβολα πολιτισμικών συστημάτων¹.

Η ποικιλομορφία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθόδοξη θεώρηση του κόσμου επειδή γεννήθηκε μέσα από την ετερική σχέση που εγκαίνιασε ο Θεός με τον κόσμο, με τα κτίσματα, με τον άνθρωπο. Αφού πήρε σάρκα και κατοίκησε μέσα στον κόσμο ο προαιώνιος Λόγος εγκαίνιασε έναν σωτήριο διάλογο με τα κτίσματά Του, ένωσε τα μέχρι τότε διεστώτα, συνταίριασε σε μια ενιαία σύνθεση αυτά που μέχρι τότε ήταν αντίθετα, το πνεύμα με το σώμα, το ένα με τα πολλά, τον κόσμο ως γήινο εκκλησιαστικό σώμα με τη Βασιλεία των ουρανών². Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι αποτελεί μηχανισμό

1 Μπερελής, Π. (2001), Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία, Αθήνα: apiroshara, σ. 20.

2 Καμπερίδης, Λ. (2006), Η πολυμορφία της Ορθοδοξίας σε έναν μονοσήμαντο κόσμο, Ίνδικτος, τεύχος 21, σ. 58.

εθνικής διαπαιδαγώγησης κι επιτελεί κοινωνικοποιητικό ρόλο, είναι ζητούμενος ο τρόπος καταπολέμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σε βάρος των διαφορετικών ομάδων.

2 Η διαπολιτισμική διάσταση του Δ.Ε.Π.Π.Σ σύγχρονου σχολείου

Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και ως τέτοιος έχει ιδιαίτερη δομή και λειτουργία, η οποία δημιουργεί την υποχρέωση για ορθολογιστική διαχείριση υλικών και ανθρώπινων πόρων και συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του³. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι το σχολείο αποτελεί βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, δραστηριοποιείται μέσα στον κοινωνικό χώρο, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και βασίζεται σ' ένα σύνολο αρχών και κανονισμών που αποσκοπούν στη δόμηση, στο συντονισμό και τη συνοχή των δραστηριοτήτων του που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών του⁴.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού κρίσιμη στρατηγική είναι η ανάπτυξη πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών τεχνικών που να υπερβαίνουν τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, χωρίς, ωστόσο, να τις αγνοούν και να εξασφαλίζουν την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών, χωρίς να απαιτούν την αφομοίωσή τους. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σύστημα αρχών και μεθόδων, στη βάση των οποίων τείνει να αναδιοργανώσει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων με δικαιότερο τρόπο για τους μαθητές⁵.

Στο πλαίσιο αυτό μια άλλη αντίληψη για αρκετά από τα μαθήματα του σχολείου αποτελεί έναν καλό αγωγό διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης, αλλά και συγκριτικής αμφοπολιτισμικής προσέγγισης. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που διδάσκεται στα σχολεία συστηματοποιεί το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), συνιστά μια καινοτομία που διαφοροποιείται από τα προηγούμενα. Η εισαγωγή της στοχεύει ακριβώς στην αλλαγή φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προσαρμογή μαθησιακής διαδικασίας στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πολυπραγματικότητα της εποχής μας.

Για παράδειγμα το μάθημα της Γλώσσας- Λογοτεχνίας μπορεί ν' αποτελέσει μια εκπαιδευτική στρατηγική νομιμοποίησης των διαφόρων πολιτισμών και διαπολιτισμικής αγωγής των μαθητών. Το λογοτεχνικό κείμενο αποκαλύπτει τη δυνατότητα της Γλώσσας να διαμεσολαβεί και να μεταφέρει την εμπειρία του γηγενούς και του ξένου μέσα στην τάξη, καθώς και το ρόλο που η Λογοτεχνία παίζει για τη διάδοση ή και την εξάλειψη πολιτισμικών στερεοτύπων, κοινωνικών προκαταλήψεων και εθνικών διακρίσεων

Ωστόσο, και μέσα από άλλα μαθήματα του σχολείου όπως η Γεωγραφία, η Ιστορία, Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα Θρησκευτικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Αισθητική Αγωγή είναι δυνατή η καλλιέργεια ενός κοινού συστήματος αξιών όπως της ανοχής, του σεβασμού των άλλων, της προσαρμοστικότητας, της ανεξιθρησκείας, της

3 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

4 Σαΐτης, Χ. (1992), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη, Αθήνα, σ. 19.

5 Μάρκου, Π. (1997), Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα : Α. Παππάς, σ. 74.

οικολογικής ευαισθησίας, της πολυπολιτισμικότητας. Είναι αρκετά διακριτή η διάχυση διαπολιτισμικών αναφορών σε όλα τα μαθήματα και αυτό που μένει είναι να αδράξει την ευκαιρία ο εκπαιδευτικός, για να προσεγγίσει μέσα από δραστηριότητες και σχέδια εργασίας το διδακτικό αντικείμενο και να εμπλέξει σ' αυτό τους μαθητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά το μάθημα των Θρησκευτικών όπου σκιαγραφούνται και χαρακτηριστικά άλλων θρησκευτικών ομάδων, ώστε να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής ως προς τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, την αποδοχή και το σεβασμό τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση απαραίτητος θεωρείται ο σεβασμός των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων κι η διασφάλιση της ελεύθερης έκφρασή τους, ώστε να αναδεικνύεται ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και των παρανοήσεων σχετικά με τις θρησκείες. Ο επιδιωκόμενος ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα και με το πώς το σχολείο αναφέρεται στους «άλλους».

Για να κατανοήσουμε και να αποδεχτούμε τον «άλλο», θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε την πολλαπλότητα και την ετερογένεια της δικής μας ομάδας. Στις μέρες μας προβάλλεται έντονα το θέμα του σεβασμού της ανθρωπίνης προσωπικότητας, το οποίο κι έχουν αναλάβει να προωθήσουν διάφοροι ανθρωπιστικοί οργανισμοί. Η σχέση με τον «άλλο» φαίνεται να είναι ένα σημείο όπου μπορεί να υπάρξει γόνιμη συνάντηση της θεολογικής σκέψης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ορθόδοξη θεολογία έχει να προσφέρει τη δική της πρόταση για σεβασμό του ανθρώπινου προσώπου, ο οποίοςς πηγάζει όχι από την κοινωνιολογική εμπειρία, αλλά από το δόγμα της περί Θεού.

Επίσης για τα παιδιά που η σχολική τους κουλτούρα είναι προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν μεγάλα προβλήματα και μπορούν να έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις στη σχολική μάθηση. Τα παιδιά όμως που το σχολικό περιβάλλον «δεν έχει κοινά σημεία και δε στηρίζεται στην οικογενειακή κουλτούρα θα υποστούν μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, μια αναγκαστική οικειοποίηση νέων πολιτιστικών αξιών και θα βιώσουν διαρκώς την αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που συναντούν στο σπίτι και σε εκείνο που καλλιεργείται στο σχολείο»⁶.

3. Η διαπολιτισμική διάσταση στα βιβλία των θρησκευτικών

Μέσα από τα βιβλία των Θρησκευτικών όταν αυτά διαπερνούνται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας μπορούν τα παιδιά να μάθουν να μην ταυτίζουν τη θρησκεία με συντηρητισμό και σκοταδισμό. Τα βιβλία βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα παραθρησκευτικά φαινόμενα και να διακρίνουν τη γνήσια πίστη από το θρησκευτικό φανατισμό. Η απόρριψη της υπερβολής είναι κεντρικό στοιχείο της κριτικής θρησκευτικότητας. Η διαπολιτισμικοποίηση των βιβλίων προάγει την κριτική σκέψη, γιατί φέρνει τους νέους αντιμέτωπους με τα πιο κρίσιμα ερωτήματα της ανθρωπίνης ύπαρξης. Ευαισθητοποιεί τους νέους μπρος στα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, την κοινωνική αδικία, την οικολογική κρίση, τον πόλεμο κ.λ.π.

Συμπληρώνει ή αναπληρώνει την οικογενειακή ή την εκκλησιαστική θρησκευτική αγωγή. Υπηρετεί τους ανθρωπιστικούς στόχους της εκπαίδευσης, το σεβασμό των

⁶ Παργιωτάκης, Ι (1993), «Φυλή, φυλετισμός, φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση», στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια –Λεξικό, τόμος 9ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 506.

δικαιωμάτων του ανθρώπου, την ειρήνη, τη διαπολιτισμικότητα. Προβάλλει το ρόλο της Ορθοδοξίας σε σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό, αλλά και προς τον ευρωπαϊκό. Δίνει απαντήσεις στα μεγάλα υπαρξιακά προβλήματα συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια του ήθους και της ελευθερίας. Βοηθά το μαθητή να αγαπήσει την πολιτιστική του κληρονομιά και να εκτιμήσει και την πολιτιστική κληρονομιά του άλλου. Αρκετοί άλλωστε ισχυρίζονται πως για να γίνουν τα θρησκευτικά θελκτικό μάθημα προς τους μαθητές θα πρέπει να καταστούν μάθημα και πολιτιστικό

Η προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας μέσα στα σχολικά βιβλία συνεισφέρει σημαντικά έτσι ώστε το σχολείο να συμβάλλει στην υιοθέτηση κοινών οικουμενικών αξιών, διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στη εμπέδωση ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και συνεργατικότητας. Μπορεί να γίνει το σχολείο για όλους και παράλληλα να αποτελέσει το θεμέλιο λίθο σε μια κοινωνία συνοχής, ανθρωπιάς και αλληλεγγύης.

Είναι ανάγκη η εκπαίδευση να περάσει το μήνυμα ως κοινωνία συνύπαρξης και αγάπης. Εργάζεται για την υπέρβαση των διαφορών μεταξύ των διαφόρων ομάδων, που συγκροτούν μια ορισμένη κοινωνία. Όταν και η Εκκλησία ενεργεί έτσι, ακολουθεί το παράδειγμα του ιδρυτού της, ο οποίος έσπασε τα διαχωριστικά φράγματα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Απ. Παύλος: «Ο Χριστός γκρέμισε το τοίχο, που υψωνόταν μεταξύ Ιουδαίων και Εθνικών και τους χώριζε, με αποτέλεσμα τους δύο να τους ενώσει δια του εαυτού του σε ένα νέον άνθρωπο, κι έτσι να φέρει ειρήνη μεταξύ τους»⁷.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της υπέρβασης αποτελεί η παραβολή του καλού Σαμαρείτη, όπου παραστατικά προβάλλεται η οικουμενική διάσταση της αγάπης ως το κατ' εξοχήν κριτήριο αξιολόγησης της γνησιότητάς μας ως τέκνων του Θεού.

Ιδιαίτερα τονίζεται ότι η χριστιανική αγάπη είναι συγκεκριμένη έκφραση προς το συγκεκριμένο πλησίον. Η ενέργεια αυτή αποτελεί ορατή και απτή απόδειξη της αγάπης προς το Θεό. Αυτό σημαίνει ότι η αγάπη προς το Θεό αποτελεί την κινητήρια δύναμη προσέγγισης ατόμων και λαών και επομένως υπέρβασης των πολιτιστικών και άλλων διαφορών. Κατά τον Απόστολο Παύλο, «ουκ ενι Ιουδαίος ουδέ Έλλην... πάντες γαρ υμείς εις εστε εν Χριστώ Ιησού».⁸ Αυτό σημαίνει ότι, ενώ το κάθε έθνος αναπτύσσει τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ετερότητας του, Η Εκκλησία το προσλαμβάνει για να το εντάξει στην ενότητα του ανθρωπίνου γένους. Με άλλα λόγια πρόκειται για αλληλοπεριχώρηση της οικουμενικότητας και της τοπικότητας.

4. Η διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής

Η αρμονική συνύπαρξη και οικουμενική διάσταση που λαμβάνει το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυθρησκευτικό περιβάλλον συμβάλλει στην ομαλότητα των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Σε μια κοινωνία πολύ-θρησκευτική και πολυπολιτισμική, το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να προσφέρει πάνω από όλα προσανατολισμό σε θέματα πίστης και αξιών. Ακόμη, τα βιβλία των Θρησκευτικών μπορούν να συμβάλλουν απόλυτα στην κατανόηση και στην διαδοχή των άλλων, προσεγγίζοντας με σεβασμό και κατανόηση τις θρησκευτικές παραδόσεις

⁷ Εφ. 2, 14.

⁸ Γαλ. 3, 18.

ομόδοξων και αλλόδοξων.

Αυτό σημαίνει ότι το μείζον είναι η καλλιέργεια ενός οικουμενικού πνεύματος, που θα υπερβαίνει τις εθνοτικές και άλλες διαφορές, χωρίς, όμως, να τις ισοπεδώνει. Μια συγκεκριμένη εκδήλωση του πνεύματος αυτού είναι η θεώρηση του αλλόθρησκου ως αδελφού «ει και το διάφορον της πίστεως ίσταται»⁹.

Προβάλλοντας το οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δομεί όχι μόνο τη μέθοδο της διδασκαλίας αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος. Για το σκοπό αυτό, είναι καλό θα είναι να χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογία της διαθεματικότητας, σε σχέση με τα μαθήματα του σχολείου, και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης μπορεί να συμβάλλει στο θρησκευτικό μάθημα με νέες δυνατότητες και νέους ορίζοντες στη δυναμική του. Το θρησκευτικό μάθημα με σαφή τον γνωσιολογικό του χαρακτήρα απελευθερωμένο από την παλαιά αντίληψη που το ήθελε στενά ομολογιακό, κατηχητικό και ηθοπλαστικό, είναι ανάγκη να εγκεντρισθεί στα μορφωτικά βιώματα της ορθόδοξης παράδοσης και του βυζαντινού πολιτισμού.

Η διαθεματικότητα μπορεί να συμβάλλει γόνιμα και δημιουργικά στην ανάδειξη της σχέσης που έχει ο λόγος και το βίωμα της Ορθοδοξίας. Εξάλλου, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που αποσκοπεί στην καλλιέργεια ενός γνήσιου ανθρωπισμού-διαμόρφωση αξιών, την υπέρβαση των προκαταλήψεων, των στερεότυπων και των διακρίσεων. Εξάλλου, η Ορθοδοξία δεν είναι μόνο παράδοση αλλά και σύγχρονη ζωή. Το θρησκευτικό μάθημα επιβάλλεται να είναι διαρκώς παρόν στη σύγχρονη κοινωνία, στη ζωή, στον πολιτισμό, στον κόσμο ολόκληρο.

Η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος των θρησκευτικών είναι δυνατό να προσφέρει μεθοδολογία και παιδαγωγικές δυνατότητες άριστες και τη διασύνδεση του θρησκευτικού μαθήματος με όλα τα άλλα μαθήματα. Επιχειρώντας την πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης και την σύνδεση της με τη ζωή και την σύγχρονη πραγματικότητα, η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος των θρησκευτικών δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να οικειοποιηθεί τα μορφωτικά αγαθά της αγωγής, αλλά και να έχει ανοιχτούς τους ορίζοντες της γνώσης στα αγαθά της εκπαίδευσης.

Έτσι, η εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τις θρησκείες που εκπροσωπούνται στην κοινωνία, αποτελεί μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της γενικότερης παιδείας δημοκρατίας. Η άποψη αυτή αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, καθώς θέματα που αφορούν τις θρησκείες έχουν σαφείς επιπτώσεις στη δημόσια ζωή διεθνώς. Αν η θρησκεία λογίζεται ως «πολιτισμικό φαινόμενο», εγείρεται ένας αριθμός ζητημάτων στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών. Τι απήχηση έχουν οι ηθικές και θρησκευτικές αξίες στη δημόσια σφαίρα και στα δημόσια σχολεία; Με ποιο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούν να συνεισφέρουν ώστε να διαμορφωθεί μια κοινωνική συνείδηση φωτισμένη, ειρηνοποιός, ανοιχτή σε διάλογο μεταξύ πολιτισμών;

Μέσα από τη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος των Θρησκευτικών ο μαθητής μπορεί να πάρει πολλές απαντήσεις για την προσωπικότητά του και το υπαρξιακό του γίνεσθαι, επειδή είναι εκπαίδευση ανθρώπινη, δικαιοτέρα και σφαιρική, γιατί αγγίζει τις σύγχρονες ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης. Για

9 PG, 111, 37A.

να σεβαστεί κάποιος τον άλλον με διαφορετικό πολιτισμό και διαφορετική θρησκεία, θα πρέπει να σέβεται τον εαυτό του. Ένας δημοκρατικός άνθρωπος, με δημοκρατικές αρχές στη ζωή του, σέβεται τον εαυτό του, την ιστορία του, αλλά φυσικά και τους συμπολίτες του. «Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι μόνο ένα εκτελεστικό όργανο του κράτους που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας, ένας πειθήνιος αναμεταδότης γνώσεων»¹⁰.

Παράλληλα με την προσπάθεια της κοινωνίας για καλυτέρευση των συνθηκών της ζωής, πρέπει να προσέξουμε και να καλλιεργήσουμε τη ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας. Όταν καλλιεργούνται σωστά οι σκοποί σε ένα σχολείο, αυτό το σχολείο είναι έτοιμο για να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή.

Σήμερα, λοιπόν, το ζητούμενο για κάθε σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι μία εκπαίδευση για κάθε εθνική ομάδα αλλά μια εκπαίδευση κοινή για όλους, η οποία να ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες και απαιτήσεις της κοινωνίας. Μέσα από τις σχετικές μελέτες και τις δοκιμαζόμενες λύσεις διαμορφώνεται βαθμιαία ένας κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Επιστήμης, η Παιδαγωγική των Αλλοδαπών¹¹.

5. Συμπεράσματα

Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο που έχει αλλοδαπούς μαθητές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη του σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος η εθνική διαφορετικότητα, η μητρική γλώσσα, η πραγματικότητα των προκαταλήψεων και των διακρίσεων και οι προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας. Όλοι οι πολιτισμοί έχουν να διδάξουν κάτι σημαντικό στον κόσμο. Να προσεγγίσουμε τους πολιτισμούς τουλάχιστον με την προϋπόθεση ότι είναι ισάξιοι. Σοφός γίνεται κανείς όταν διδάσκεται από όλους τους ανθρώπους. Το σχολείο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του διαμορφώνοντας την κουλτούρα του και το δικό του σχολικό κλίμα. Θα μπορούσε λοιπόν κάποιος να πει πως ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο είναι και το σχολικό κλίμα για το σχολείο.

Το θρησκευτικό – παιδαγωγικό έργο, το οποίο στοχεύει στην εξασφάλιση ποιότητας στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών δεν περιορίζεται στην απλή παροχή κάποιων θεωρητικών εκκλησιαστικών ή γενικά θρησκευτικών γνώσεων, αλλά στην υποστήριξη του προσανατολισμού των νέων ανθρώπων μέσα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και στην πρόσληψη από τους ίδιους, σύγχρονων αμυντικών μηχανισμών, όπως ο σεβασμός της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, η ανοχή, η οικολογική συνείδηση ο σεβασμός προς τις άλλες θρησκείες και πολιτισμούς και η συνεργασία μεταξύ τους, η καλλιέργεια του αισθήματος της ευθύνης, ο κριτικός προβληματισμός κ.α. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται η διαρκής ενδυνάμωση του ανθρώπου κατά την πορεία ένταξής του στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Τίως, αν κατανοήσουμε πως είναι ίδιες οι ρίζες του θρησκευτικού συναισθήματος αλλά με διαφορετικό φύλλωμα και καρπούς, τότε να σεβαστούμε περισσότερο τον

10 Πανταζή, Β. (2005): *Εσωτερική πολιτική σχολικής μονάδας και Διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον Γεωργιάννη Π., 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 4ος, Πάτρα, σ. 160*

11 Λαμιάνη, Μ. (1987), *Μετανάστευση και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 37.*

διαφορετικά από μας θρησκευόμενο και να αποκλείσουμε τον θρησκευτικό φανατισμό που είναι τόσο επικίνδυνος για τις κοινωνίες μας όπως τα πρόσφατα γεγονότα αποδεικνύουν.

Συμπερασματικά υπογραμμίζουμε ότι το χριστιανικό μήνυμα, είναι αναγκαίο να προβάλλεται με τη διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή ως βασικό γνώρισμα του σύγχρονου σχολείου μέσα σε μια σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκη, Μ. (1987), Μετανάστευση και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.
- Καμπερίδης, Λ. (2006), Η πολυμορφία της Ορθοδοξίας σε έναν μονοσήμαντο κόσμο, Ίνδικτος, τεύχος 21.
- Μάρκου, Π. (1997), Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα : Α. Παππάς.
- Μπερελής, Π. (2001), Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία, Αθήνα, arioshara.
- Πανταζή Β. (2005): Εσωτερική πολιτική σχολικής μονάδας και Διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον Γεωργιάννη Π., 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 4ος , Πάτρα.
- Πυργιωτάκης, Ι.(1993), «Φυλή, φυλετισμός, φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση», στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια –Λεξικό, τόμος 9ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (1992), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη, Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Schein, H. (1992), *Organizational Cultur and Leadership*, Jossey-Bass, San Fransisco.
- Heinz, P. (1974), *Die Zukunft den Entwicklung*, Bern- Stuttgart-Wien.

Βιογραφικά σημειώματα

Ο Μπαλτατζής Σ. Δημήτριος είναι σήμερα Σχολικός Σύμβουλος στην 3η Εκπαιδευτική Περιφέρεια του Ν. Αργολίδας με έδρα το Άργος.

Η Μπαλτατζής Ελένη είναι Νηπιαγωγός και έχει συμμετάσχει σε πολλά Συνέδρια.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στο μάθημα των Θρησκευτικών

Σαργιαννίδου Όλγα-Ευτυχία

Περίληψη

Στην εισήγηση επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης που υφίσταται μεταξύ των λαογραφικών φαινομένων που υπάρχουν στα σύγχρονα διαθεματικά σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών των τεσσάρων τάξεων του δημοτικού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αξιοποίηση τους στη διδακτική διαδικασία. Ο λαϊκός πολιτισμός, η λαϊκή θρησκευτική κοσμοθεωρία όπως προβάλλεται μέσα στα βιβλία των θρησκευτικών είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει και προωθεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών και την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση. Παρουσιάζεται ένα μέρος της έρευνας που έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στα βιβλία καθώς και συμπεράσματα αλλά και συγκεκριμένες προτάσεις για το μάθημα των θρησκευτικών στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ώστε να εξασφαλιστεί σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών.

Summary

The purpose of this study aims to show the relation between the folklore cultural issues that exist in the contemporary textbook of religion subjects at the four degrees of primary school and the intercultural education. The folklore studies, the popular religion as they appear in the textbooks of the religion subject are a senior factor that help and contribute to the student's intercultural education and provide them with equal opportunities in learning. In our announcement also, we present a part of a qualitative context analysis research that we have done in these textbooks, the results and some proposals for the religion subject so as to ensure the respect among the cultural differences.

1. Διαπολιτισμικά προγράμματα και Λαϊκός Πολιτισμός μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών

1.1 Λαογραφία και Θρησκευτική Λαογραφία

Η Λαογραφία είναι η επιστήμη του λαϊκού πολιτισμού, επιστήμη ανάλυσης του ανθρώπινου πολιτισμού σε όλες τις εκφάνσεις του¹. Εξετάζει παραδοσιακές και σύγχρονες εκδηλώσεις ιστορικών λαών, εντάσσεται στις γενικές επιστήμες του πολιτισμού και συναντά διάφορες άλλες επιστήμες, που προέρχονται από την ιστορική και συγκριτική πολιτισμολογία και ασχολούνται συνήθως με χώρες και πολιτισμούς έξω από την

¹ Η συστηματική εξέταση του πολιτισμού συμπεριλαμβάνει την έννοια του σπιτιού, του νοικοκυριού, των εργαλείων, της ενδυμασίας, της τροφής, της εργατιάς, των κοινοτήτων και των συνοικιών των πόλεων, της οικογένειας, των γυναικών, των διεθνικών σχέσεων, του λαϊκού δικαίου, των εθίμων, της λαϊκής ευσέβειας και της θρησκευτικότητας, της λαϊκής αφηγηματολογίας, των λαϊκών αναγνωσμάτων και των αναγνωστών, του λαϊκού τραγουδιού και της μουσικής, της λαϊκής ιατρικής, των λαϊκών θεαμάτων (Πούγχερ 2009:24)

Ευρώπη. Οι εκδηλώσεις αυτές καλύπτουν την πολυμέρεια των δραστηριοτήτων όλων των τάξεων (αγροτική, εργατική, αστική περιθωριακές ομάδες). Ο λαός εξάλλου στη λαογραφία είναι πολυταξική και πολυστρωματική έννοια ιδίως στους νεότερους αιώνες (Μερακλής 2004α: 13, Πούχγερ 2009: 23-24).

Η θρησκευτική λαογραφία είναι ο κλάδος που εξετάζει την παραδοσιακή θρησκευτική συμπεριφορά ενός λαού. Η θρησκευτική συμπεριφορά αναφέρεται στη σχέση του ανθρώπου με το θείον και διακρίνεται στο θεωρητικό επίπεδο των πεποιθήσεων και της πίστης και στο πρακτικό επίπεδο των τελετουργιών και της λατρείας. Το σύστημα της παραδοσιακής θρησκευτικής συμπεριφοράς περνά από γενιά σε γενιά μέσα από την πατρική οικογένεια και δια της μιμήσεως σε επίπεδο κοινότητας, όταν το μέρος μιας τοπικής κοινωνίας διδάσκεται δια του παραδείγματος από τους υπόλοιπους συμμετόχους στις ίδιες αξίες μέσα από κοινούς τόπους λατρείας ή οργανωμένης συλλογικής δράσης. (Βαρβούνης 1995: 26, 2001: 138-139):

Τη θρησκεία πρέπει να τη θεωρήσουμε ως «πολιτισμικό φαινόμενο», γιατί ενώ στις σύγχρονες κοινωνίες οι μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις δεν αντιπροσωπεύουν πλέον μια δύναμη που να περικλείει όλα τα ζητήματα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής δεν υπάρχει δημόσιος χώρος απαλλαγμένος από τη θρησκεία. Τα σύμβολα και οι αξίες που σχετίζονται με τις μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις είναι ακόμα μέρος της συλλογικής μνήμης (Milot 2007: 20).

1.2. Σχέση διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με θρησκευτική λαογραφία

Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις διαμορφώνουν προσωπικές και συλλογικές αντιλήψεις για την ομορφιά και τη δικαιοσύνη, ορισμούς για το δίκιο και το άδικο, καθώς και αντιλήψεις για το παρελθόν και το μέλλον. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει μια αναστοχαστική και με ευαισθησία συνάντηση με τη θρησκευτική ετερότητα, που να μην παραμελεί τις θετικές ή αρνητικές πλευρές της θρησκείας. Η υπογράμμιση των κοινών αξιών που έχουν οι μεγάλες θρησκείες μπορεί επίσης να βοηθήσει ώστε να αναπτυχθεί μια κριτική θεώρηση για κάθε κατάχρηση της θρησκείας στις μέρες μας, κάθε φορά που τα συντηρητικά κινήματα ή τα πολιτικά κόμματα κάνουν τη θρησκεία υποχείριό τους για να υπηρετήσουν δικούς τους σκοπούς (Schreiner 2007: 51,52).

Η ανομοιογένεια όσον αφορά την γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνικότητα του σχολικού μαθητικού πληθυσμού είναι γεγονόςς αδιαμφισβήτητο τις τελευταίες δεκαετίες στο σχολείο. Γι αυτό λοιπόν το σχολείο αναπροσαρμόζοντας τα αναλυτικά του προγράμματα, τα *curricula* κατευθύνεται προς μια πολυπολιτισμική² ή διαπολιτισμική εκπαίδευση με

2 Όπως αναφέρει ο Μ. Δαμανάκης (Πολυπολιτισμική Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία στόχοι προοπτικές, *Περ.Εκπαιδευτικά*, τ.16(1989) σελ. 75-87 στο Παππάς Ε. Αθ. (1995: 215) με τον όρο πολυπολιτισμικότητα νοείται ένα ευρύτερο οριοθετημένο σύνολο από καταγεγραμμένες αξιακές, πολιτιστικές, επιστημονικές και παραδοσιακές θέσεις που συντίθεται από μια πλειάδα πολιτισμών, όπως αυτοί εκφράζονται με τη συμμετοχή ευρύτερων ή στενότερων εθνοτήτων, καθώς με τα δεδομένα έχουν συσσωρευτεί κατά καιρούς με την αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το είναι και η διαπολιτισμικότητα το γίνεσθαι. Στην πολυπολιτισμικότητα έχουμε συνένωση στοιχείων κουλτούρας διαφορετικών τάσεων στο έμφυχο δυναμικό του φορέα και από την άλλη πλευρά η διαπολιτισμικότητα τείνει να εμπεδώσει μια ευρύτερη φιλοσοφία όπου θα πρωτανεύσει ένα πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στο ευρύτερο έμφυχο δυναμικό μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής, δηλαδή στην αποδοχή και αναγνώριση του όλου. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο.

σκοπό την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και της σχολικής διαρροής.

Ο Μερακλής (2004γ: 160-161) αναφέρει ότι η Λαογραφία αναπτύσσοντας και μια δραστηριότητα διεθνικής συγκριτικής έρευνας, διαπίστωνε στο παρελθόν και εξακολουθεί να διαπιστώνει πολλές ομοιότητες ανάμεσα στους λαούς ή εθιμικές συμπτώσεις ή την ύπαρξη και χρήση του ενιαίου διεθνούς καταλόγου για την κατάταξη των ανά τον κόσμο λαϊκών διηγήσεων.

Η λαογραφία μπορεί να κινείται ανάμεσα στην ταυτότητα και την ετερότητα και να επισημαίνει την ύπαρξη κοινών στοιχείων ανάμεσα στους διαφορετικούς λαϊκούς πολιτισμούς ώστε να προκύπτει μια ουσιώδης συσπείρωση λαϊκών όψεων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προελεύσεως.

2. Σχολικά εγχειρίδια

Το σχολικό εγχειρίδιο διαμεσολαβεί ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο και δημιουργεί την επικοινωνία και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι γραμμένα ειδικά για να βοηθάει την εκπαιδευτική διαδικασία και εγκρίνονται από το Υπουργείο Παιδείας και ανταποκρίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας κάθε μαθήματος.

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2009:202) τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα διδασκαλίας έχουν ως βασικό σκοπό την στήριξη μεθόδευσης της διδασκαλίας για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών. Όλες οι λειτουργίες του σχολείου που σχετίζονται με τις δραστηριότητες και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού με τις οποίες ο τελευταίος επιδιώκει να συνοδεύει, να προωθεί και να ελέγχει τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και παράλληλα να δημιουργεί ή να εξασφαλίζει δυνατότητες, ώστε οι μαθητές να συγκρατούν, να μεταβιβάζουν και να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν.

Την περίοδο 1997-2007 έγινε προσπάθεια για αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφή βιβλίων μέσω της χρηματοδότησης από το 2^ο και 3^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2007 θεωρείται η μεγαλύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Ήταν επιβεβλημένη (Πασιάς –Φλουρής 2009: 28) γιατί υπήρχαν προβλήματα και προκλήσεις όπως: α) αλλαγές στο διεθνές περιβάλλον και τον ρόλο της χώρας ως μέλους της Ευρωπαϊκής ένωσης, β)εσωτερικά προβλήματα σε ζητήματα λειτουργίας οργάνωσης, ελέγχου αξιολόγησης, ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και ζητήματα με ευρύτερη κοινωνική σημασία όπως σχολική διαρροή, πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταπολέμηση των ανισοτήτων και των διακρίσεων.

Η συγγραφή των βιβλίων έγινε με αναθέσεις σε συγγραφικές ομάδες και όχι με ανοιχτούς διαγωνισμούς. Το Π.Ι. προέβη σε μια μεταρρύθμιση των ΕΠΠΣ. Διορθωτικές παρεμβάσεις αφορούσαν τον χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και διαμορφώθηκαν τα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Κύριοι άξονες των Προγραμμάτων Σπουδών και των Σχολικών Εγχειριδίων θεωρούνται η διαθεματικότητα, οι αλλαγές στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες συγγραφής και εκπόνησης των σχολικών εγχειριδίων και η θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Φλουρής, Πασιάς 2009: 30).

Με τα νέα σχολικά εγχειρίδια καθιερώνεται και στην χώρα μας μια διεθνής τάση η οποία ακολουθείται κατά τα τελευταία χρόνια, τα βασικά σχολικά εγχειρίδια να

συνοδεύονται συνήθως από το βιβλίο του δασκάλου, το τεύχος ή τα τεύχη εργασιών των μαθητών και τα βιβλία αναφοράς (λεξικά, χάρτες κλπ). Τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται πλέον κατά τρόπον πολυλειτουργικό, ως πακέτα μέσων διδασκαλίας. Είναι φορείς νέων ιδεών και νέων αντιλήψεων.

Το 2006 θεσμοθετήθηκαν και κυκλοφόρησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια όλων των μαθημάτων και συνεπώς και του μαθήματος των θρησκευτικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση μετά από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σύμφωνα με το ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003 και βασίζονται σε νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) και στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Ένα Α.Π. είναι διαπολιτισμικό, όταν στηρίζεται μεταξύ άλλων στο δικαίωμα των μειονοτικών ομάδων να δουν τον πολιτισμό τους να αντιπροσωπεύεται και να κατέχει θέση σε αυτό (Βλαχάδη Παπαπέτρου σ.1: <http://www.eipe.gr/praktika/cat02.htm>).

Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Περσελής (2003: 115-117) ότι ο χώρος της Μεσογείου είναι το προσκήνιο της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων. Καθίσταται αναγκαία η ενασχόληση με το περιεχόμενο εκείνων των πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων που ενώνουν ή και διαιρούν τους λαούς της Μεσογείου. Ο Huntington, Αμερικανός καθηγητής της πολιτικής επιστήμης, πιστεύει ότι η θρησκεία μαζί με την γλώσσα, την ιστορία, τα έθιμα και τους θεσμούς καθορίζουν εν πολλοίς την ταυτότητα ενός πολιτισμού. Γι αυτό, για να αποφευχθούν συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών στους οποίους η θρησκεία παίζει καθοριστικό ρόλο, πρέπει να καλλιεργηθούν οι θετικές αξίες που υπάρχουν στις παγκόσμιες θρησκείες.

Το καθεστώς της θρησκευτικής ελευθερίας στην Ελλάδα καθορίζεται από τις σχετικές διατάξεις του Συντάγματος (αρθρ.5παρ.2 και 13), της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (αρθρ.9 και 14), του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (αρθρ.18 και 27) και της Διεθνούς Συνθήκης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (αρθρ.14 και 30). Πέρα όμως από τη νομική επάρκεια των κανόνων που διασφαλίζουν τη θρησκευτική ελευθερία των Ελλήνων πολιτών και αλλοδαπών ως προς τις γνωστές θρησκείες υπάρχουν προβλήματα που εντοπίζονται σε δυο επίπεδα: 1) στην νομική πρωτοκαθεδρία της Ορθόδοξης εκκλησίας που έχει δημιουργήσει ένα «καθεστώς πολλαπλά επιβαλλόμενης θρησκείας» (όπως απορρέει από το άρθρο 3 του Συντάγματος) και με ορισμένες διατάξεις και διαδικασίες η Ορθόδοξη Εκκλησία έχει δικαίωμα ελέγχου στις δραστηριότητες άλλων θρησκευτικών ομάδων, 2) στην νωθρότητα των κυβερνήσεων να εφαρμόσουν πολιτικές ίσων αποστάσεων μεταξύ των δογμάτων και θρησκειών συντηρώντας παρωχημένες διατάξεις αλλά και ευνοϊκή αντιμετώπιση της Ορθόδοξης Εκκλησίας ως προς την απόλαυση της θρησκευτικής ελευθερίας των υπόλοιπων θρησκευτικών ομάδων (Τσιτσελίκης 2000: 227).

Ο όρος λαϊκός πολιτισμός κάθε λαού ως μια πολύπλευρη και συνθετική έννοια περιλαμβάνει τόσο τον παραδοσιακό, προβιομηχανικό, προκαπιταλιστικό (folk-culture) όσο και τον σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό (popular culture), όπως διαμορφώνεται μέσα στα εθνικά κράτη επηρεαζόμενο από την δυτική κουλτούρα είτε συναινετικά είτε αντιστεκόμενο στο ομογενοποιητικό μοντέλο της παγκοσμιοποίησης. Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη ενός σχολείου είναι αναγκαία η κοινωνικοϊστορική προσέγγιση των μεταβαλλόμενων λαϊκών πολιτισμών των εθνικών, εθνοπολιτισμικών, θρησκευτικών

ομάδων όπου ανήκουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους για να μπορέσουν να κατανοήσουν οι μαθητές τα καθοριστικά στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας καθώς και της ταυτότητας των άλλων (Κακάμπουρα 2010: 215-216).

3.Ανάλυση περιεχομένου των Βιβλίων Θρησκευτικών

3.1. Βιβλίο Θρησκευτικών Δ' Δημοτικού «Η πορεία μας στη ζωή»

Ενότητα 32. Η ορθόδοξη ιεραποστολή στην Αφρική σήμερα.

Στόχος του μαθήματος (Β.Μ.σελ.86) είναι οι μαθητές να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι της γης, ανεξαρτήτως χρώματος και φυλής έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή. Να γνωρίσουν την αγάπη του Θεού για όλες τις φυλές της γης.

Οι ενότητες «Οι ιθαγενείς της Αφρικής ανακαλύπτουν την ορθοδοξία» (σ.86) και «Η ορθόδοξη ιεραποστολή στην Ουγκάντα και στην Κένυα» (σ.87) αναφέρονται στην ιεραποστολική δράση από την Ευρώπη και την Αμερική στην Αφρικανική ήπειρο.

Στην ενότητα «Η συμβολή Ελλάδας και Κύπρου στις προσπάθειες της ιεραποστολής» αναφέρεται στην ορθόδοξη ιεραποστολή στις χώρες της Αφρικής που διδάσκει με την αλήθεια του Ευαγγελίου με το παράδειγμα της αγάπης μη απορρίπτοντας όμως τον πολιτισμό, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των λαών.

Ως διαθεματική ενότητα με στοιχεία λαϊκού πολιτισμού αναφέρεται η δραστηριότητα σελ.88 με τίτλο

«Βρίσκω τις παροιμίες³

Οι παροιμίες που ακολουθούν είναι αφρικανικές. Προσπάθησε να τις διατυπώσεις με δικά σου λόγια ή να βρεις και αντίστοιχες ελληνικές παροιμίες. Διαβάστε στην τάξη και συζητήστε όσες παροιμίες σας εντυπωσιάζουν ιδιαίτερα :

- *Ο πραγματικός πλούτος δεν είναι το χρυσάφι (φυλές Μπαντού)*
- *Μια ζώνη σήμερα είναι καλύτερη από ένα παντελόνι αύριο (φυλή Μόσι)*
- *Ο πλούτος αγοράζει δούλους, όχι όμως αγάπη (Τάγκο)*

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον αλληγορικό λόγο της παροιμίας που χρησιμοποιούνται και στο σύγχρονο λόγο και τεκμηριώνουν το λόγο του ομιλητή.

Σχετικά βιβλία με παροιμίες που μπορούν να παρουσιαστούν και να αναλυθούν:

- Μερακλής Μ., *Παροιμίες Ελληνικές και των άλλων βαλκανικών λαών*, Πατάκης, Αθήνα, 1984.
- Λουκάτος Δ., *Ελληνικοί Παροιμιόμυθοι*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1978.

Όπως επισημαίνει ο Μ. Γ. Βαρβούνης (2001: 306) οι παροιμίες και ο παροιμιακός λόγος γενικότερα περιλαμβάνουν πλήθος στοιχείων, αναφορών και απόψεων που μας πληροφορούν για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις όσων τις κατασκεύασαν. Οι παροιμίες των βαλκανικών λαών είναι γεμάτες από θρησκευτικά στοιχεία, που απηχούν εν μέρει τις παραδοσιακές θρησκευτικές νοοτροπίες και συμπεριφορές τους. Σ' αυτό

3 Με την παροιμία ο άνθρωπος σχολιάζει, φιλοσοφεί, κρίνει (εδώ έγκειται η χρησιμότητά της. Αυτό προϋποθέτει οπωσδήποτε κάποια βαθμίδα εξέλιξης. Ο εικονικός τρόπος έκφρασης είναι κύριο ειδολογικό γνώρισμα, αν δεν υπάρχει εικόνα πηγαίνουμε σε μια μεγαλύτερη αφαίρεση. Ο παροιμιακός λόγος αναπηδά από την ίδια την καθημερινότητα εμφανίζεται στη ροή του καθημερινού λόγου, έξω από οποιεσδήποτε επίσημα και τελετουργικά προσδιορισμένες καταστάσεις (Μερακλής 2004α: 313,314)

συμβάλλει η κοινή ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία. Παρόμοιες ιδέες εντοπίζονται και σε παροιμίες μουσουλμάνων των Βαλκανίων γεγονός που οφείλεται σε πιθανό κοινό πολιτισμικό πρότυπο ή επιδράσεις από τη χριστιανική θρησκεία, κυρίως όμως από κοινές νοοτροπίες και συμπεριφορές στους βαλκανικούς λαούς, που στηρίζονται σε παρόμοιες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και ανάλογους όρους της καθημερινής ζωής.

Στην ενότητα «Παίζω με τους φίλους μου» (Β.Μ. σ. 89) αναφέρεται ένα παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά των Βεδουίνων της Αφρικής, το παιχνίδι της σκυταλοδρομίας. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στον τρόπο που παίζουν εκείνοι και τα παιδιά της Αφρικής.

Ως δραστηριότητα μπορεί να γίνει η συλλογή παιχνιδιών μέσα από την αφήγηση του παππού και της γιαγιάς των μαθητών, των γονέων τους και τις μεταβολές που έχουν υποστεί στη σύγχρονη κοινωνία.

Η επόμενη δραστηριότητα που αναφέρεται στο (Β.Μ.σελ.89) είναι «Αγαπώ τα παραμύθια»⁴. Δίνεται η οδηγία να συγκεντρώσουν παραμύθια από χώρες της Ανατολής και της Αφρικής και να φτιάξουν ένα λεύκωμα με αυτά στην τάξη για να διαβάσουν κάθε φορά που έχουν ελεύθερο χρόνο μαζί με τους συμμαθητές τους.

Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν την παράδοση των λαών. Στο βιβλίο του δασκάλου, σελ.86, αναφέρονται τα βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν: *Παραμύθια απ'όλον τον κόσμο* επιμ. G.Rodari, εκδ. Gutenberg, *Παραμύθια της Αφρικής*, Λ.Πέτροβιτς, Εκδ. Πατάκης, *Παραμύθια της Μικρασίας*, επιμ. Γ.Κρόκου, εκδ. Ακρίτας.

Προτείνουμε επικουρικά να δοθεί βιβλιογραφία με λαϊκά παραμύθια από διάφορα μέρη της Ελλάδας.

- Βαρβούνης Μ.Γ., *Λαϊκά Παραμύθια της Θράκης*, Εν Πλω, Αθήνα, 2005.
- Βαρβούνης Μ.Γ. *Λαϊκά παραμύθια της Κωνσταντινούπολης*, Εν Πλω, Αθήνα, 2007.
- Δαμιανού Δ., *Τα παραμύθια της Χίου*, (επιλεγόμενα Μ. Μερακλής), Ομήρειο Πνευματικό Κέντρο, Χίος, 1994.
- Hahn J.G, *Ελληνικά Παραμύθια*, (μτ. Δ. Κούρτοβικ), Όπερα, Αθήνα, 1991.
- Κουκουλές Φ., *Παραμύθια, μύθοι και ευτράπελοι διηγήσεις παρά βυζαντινούς. Λαογραφία* ΙΕ, 1963 σ. 219-227.
- Κλιάφα Μ., *Παραμύθια από την Θεσσαλία*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1991.
- Λουκάτος Δ., *Χριστουγεννιάτικα και των Γιορτών*, Φιλιππότης, Αθήνα, 1979.
- Μέγας Γ., *Ελληνικά παραμύθια*, τόμοι Ι & ΙΙ, Εστία, Αθήνα, 1990.
- Παπατρέχας Γ., *Ακαρνανικά παραμύθια*, Πατάκης, Αθήνα, 1986.
- Σακελλαρίου Χ., *Εύθυμα ελληνικά λαϊκά παραμύθια*, Κέδρος, Αθήνα, 1987.
- Χριστοβασίλη Χ., *Ηπειρώτικα παραμύθια*, Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών, Ιωάννινα, 1963

Επίσης ενδεικτικά στο βιβλίο του δασκάλου (σελ. 86) δίνεται ένα παραμύθι της Ανατολής, μια διασκευή από κινέζικο παραμύθι.

Σ' αυτήν την ενότητα είναι εντυπωσιακό πόσα λαογραφικά θέματα υπάρχουν: οι

4 Το παραμύθι είναι ανθρωπολογικό είδος. Παρουσιάζει δηλαδή μια καθολικότητα που υπερβαίνει τα εθνικά όρια, όπως επίσης υπερβαίνει και τα όρια των ειδών. Αφορμάται από πρακτικές αφετηρίες, για να αφομοιώσει στη συνέχεια και τις άλλες ανάγκες, και την ικανοποίηση των αναγκών των ομάδων εκείνων, στις οποίες ήταν ζωντανό και λειτουργικό. Αυτή η καθολικότητα εκδηλώνεται ως κοινότητα θεμάτων, αλλά και τρόπων έκφρασης και ποιητικών μορφών ανάμεσα στους διαφόρους (και συχνά διαφορετικούς) λαούς (Μερακλής 2004α: 319).

μύθοι, το παραμύθι, οι παροιμίες και τα παιχνίδια. Δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε ότι γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η λαογραφία. Ακόμη και οι οδηγίες που δίνονται στις δραστηριότητες με τη συλλογή, διασταύρωση και σύγκριση του υλικού με άλλες πηγές, καθώς και η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση μηχανημάτων, όπως κασετόφωνο, ηλεκτρονικό υπολογιστή, συνάδει με τη σύγχρονη μεθοδολογία της λαογραφικής επιστήμης. Το κινέζικο παραμύθι που υπάρχει στο βιβλίο του δασκάλου (σελ.86) είναι ένας ακόμη τρόπος για πολυπολιτισμική προσέγγιση. Παρόλα αυτά γίνεται φανερό ότι κυριαρχεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης⁵, καθώς οι αξίες και πεποιθήσεις της ορθόδοξης ιεραποστολής είναι κυρίαρχες.

3.2. Βιβλίο Θρησκευτικών Ε' Δημοτικού «οι Χριστιανοί στον αγώνα της ζωής»

Ενότητα 43. Αγία Σοφία : Ένα θαύμα τέχνης

Στόχος του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη θρησκευτική, πολιτισμική, αρχιτεκτονική ιστορική και καλλιτεχνική αξία που έχει ο ναός της Αγίας Σοφίας, τόσο για τους Έλληνες όσο και για όλο τον Ορθόδοξο χριστιανικό κόσμο και για ένα χρονικό διάστημα και για τους μουσουλμάνους, εφόσον το είχαν μετατρέψει σε τζαμί.

Οι μαθητές επεξεργάζονται τις έννοιες της τέχνης και του πολιτισμού, ιδίως του λεγόμενου θρησκευτικού, με αναφορά στα στοιχεία της Αγίας Σοφίας, που τον συνθέτουν (αγιογραφίες, ρυθμός, ψηφιδωτά, εικόνες). Η Αγία Σοφία απεικόνιζε τη δύναμη του νέου θρησκευτικού κέντρου της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, γι' αυτό άμεσα συνδεδεμένος με την ενότητα, είναι και ο ρόλος της ελληνορθόδοξης παράδοσής μας, της οποίας αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί ο ναός.

Η ενότητα διαθεματικά προσεγγίζεται με την Παράδοση και Λαογραφία (τις παραδόσεις για τα μισοτηγανισμένα ψάρια, το σχέδιο της Αγίας Σοφίας): οι θρύλοι και οι μύθοι που συνδέονται με τη μεγαλοπρέπεια του ναού (χαρακτηρισμοί, όπως Μέγα μοναστήρι, τα 400 σήμαντρα κλπ). Δική μας πρόταση για βιβλιογραφία Ν. Πολίτης, *Παραδόσεις Τόμος Α' και Τόμος Β', Εκδοτικός Οργανισμός Εργάνη, Αθήνα, 1965.*

Κατά την άποψή μας η ενότητα μπορεί να προσεγγιστεί και διαπολιτισμικά όσον αφορά τους θρύλους και τις παραδόσεις.

Ο Μ.Γ. Μερακλής αναφέρει (2001: 16) σχετικά με την παράδοση για τα μισοτηγανισμένα ψάρια: «Την παράδοση αυτή – ανάλογα προσαρμοσμένη στις ιστορικές περιστάσεις- γνωρίζουν όλοι οι λαοί της μεσαιωνικής Ευρώπης, κι όχι μόνο αυτοί: τη συναντάμε στην Αίγυπτο, στο Κονγκό, στον Καύκασο, στην Περσία, στις Ινδίες, στην Αρμενία, σε πολλά ακόμα μέρη του κόσμου..Βλέπουμε λοιπόν πως ένα εθνικά

5 Αφετηρία του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η «πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία. Βασικός στόχος είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών ν' αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους. Βέβαια η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται σ' εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Στόχος είναι η διαφύλαξη της σταθερότητας και συνοχής του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής των μεταναστών (Γκόβαρης 2001: 51,52).

πατριωτικά-ιδεολογικά φορτισμένο θέμα είναι, καταρχήν, διεθνικό».

Η Ρ. Κακάμπουρα αναφέρει (2005: 267-274): «Η κοινή ιστορική μοίρα της Τουρκοκρατίας και το ενισχυμένο ορθόδοξο χριστιανικό στοιχείο συντέλεσε στη διαμόρφωση ακόμα πιο έντονων πολιτισμικών ομοιοτήτων ανάμεσα στους λαούς των Βαλκανίων, από τους οποίους προέρχεται και ένα μεγάλο τμήμα των αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Η επισήμανση από τον εκπαιδευτικό της διεθνικής διάστασης μιας εθνικής μας παράδοσης μετασχηματίζει την εκπαίδευση από μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική σε διαπολιτισμική και κάνει τους «άλλους» να μη φαίνονται «ξένοι», αλλά «διαφορετικοί» με κοινές ωστόσο αγωνίες, φόβους, προσδοκίες και ελπίδες. Επίσης πρέπει να επισημαίνεται και η ιδεολογική χρήση των θρύλων αυτών, ιδιαίτερα σε κρίσιμες περιόδους, όπως π.χ. συνέβαινε στα Βαλκάνια το 19^ο αιώνα με τα επαναστατικά κινήματα των βαλκανικών λαών και την πολιτική της Μεγάλης Ιδέας στην Ελλάδα».

3.3. Βιβλίο Θρησκευτικών Στ' Δημοτικού «Αναζητώντας την αλήθεια για τη ζωή»

Κεφάλαιο ΣΤ' Ετερόδοξοι και Αλλόθρησκοι

Μάθημα 33. Η προσευχή των μουσουλμάνων στο τζαμί την Παρασκευή

Οι στόχοι του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές από περιγραφή τη λατρεία των μουσουλμάνων στο τζαμί, το τελετουργικό δηλαδή της προσευχής των μουσουλμάνων καθώς επίσης ν' αποκομίσουν κάποια εικόνα από τη σημερινή θρησκεία του Ισλάμ.

Με αφορμή δυο μαθητές που κατάγονται από την Θράκη και ανήκουν στην ισλαμική θρησκεία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βασικά χαρακτηριστικά του τεμένους, του μουσουλμανικού ναού και έτσι γνωρίζουν ένα διαφορετικό πολιτισμό.

Στο βιβλίο του δασκάλου διαβάζουμε: Είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον πολιτισμό του Ισλάμ σε συνάρτηση με το γεγονός ότι αρκετοί συμπατριώτες μας είναι μουσουλμάνοι, ο αριθμός των οποίων αυξήθηκε σημαντικά με τον ερχομό πολλών μεταναστών από διάφορες μουσουλμανικές χώρες.

Όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα⁶, στους Αιγύπτιους μετανάστες στην Αθήνα οι θρησκευτικές γιορτές και τα έθιμα είναι σημαντικά στοιχεία για την ενότητα της κοινότητας και για να μην ξεχνούν την πατρίδα τους.

Ως ένα παράδειγμα διαπολιτισμικού project (σχεδίου εργασίας), που προτείνουμε και μπορεί να πραγματοποιηθεί, έχει τίτλο : Όταν γίνεσαι προσκεκλημένος στη γιορτή του Άλλου. (Schreiner 2007: 120)

Οι γιορτές μπορούν να κτίσουν γέφυρες ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές θρησκείες. Γιορτές από διαφορετικές θρησκείες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε οι μαθητές να κοινοποιήσουν τις εμπειρίες τους. Η ενασχόληση με θρησκευτικές γιορτές μπορεί να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές να αναγνωρίσουν τον πλούτο των διαφορετικών πολιτισμών στη δική τους παράδοση και να τοποθετήσουν τις δικές τους εμπειρίες σε

⁶ Χριστοπούλου Α. Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική συμπεριφορά. *Η περίπτωση των Αιγυπτίων μεταναστών στην Αττική*, διπλωματική εργασία (2009).Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α.

ευρύτερο πλαίσιο.

Η ανταπόκριση στο πλάνο εργασίας προϋποθέτει τη συμμετοχική δράση και επομένως δίνει μεγαλύτερη πιθανότητα στο να επιτευχθεί η μαθησιακή διαδικασία μέσω της αλληλόδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης.

Συμπεράσματα

Η θρησκευτική αγωγή αποτελεί ένα μάθημα που κατά το παρελθόν χαρακτηριζόταν από στείο διδασκισμό και μια σχεδόν αναγκαστική συμμόρφωση στα δόγματα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Πίστεως. Στην σύγχρονη κοινωνία μας όμως με τις ραγδαίες εξελίξεις και τις κοινωνικές αλλαγές, ζώντας ως αδιαμφισβήτητο γεγονός την πολυπολιτισμική κοινωνία, το σύγχρονο δημοτικό σχολείο ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις των καιρών πρέπει να σεβαστεί τους μαθητές με τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις.

Μέσω της διαπολιτισμικότητας και των διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας ο δάσκαλος οφείλει να αναδεικνύει μέσα από τη συγκριτική θεώρηση των θρησκειών το γεγονός ότι δεν υπάρχουν θρησκείες ανώτερες ή κατώτερες, αλλά ότι όλες έχουν δημιουργηθεί με βάση τις κοινωνικές – πολιτικές – εθνικές συνθήκες και σε κάθε περίπτωση πολιτιστικές αντιλήψεις των ανθρώπων.

Τα λαογραφικά φαινόμενα, οι λαϊκές παραδόσεις που αναδύονται από τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών και μπορούν να αναδειχθούν μέσα από διαπολιτισμικά προγράμματα, με σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών ασκούν την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια, την ενεργό συμμετοχή που είναι ζητούμενα στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών ενισχύουν τη συνεργασία, την γνωριμία και αποδοχή του διαφορετικού με ταυτόχρονη απόρριψη του θρησκευτικού φανατισμού.

Στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε σχετικά με την διαπολιτισμικότητα και την μελέτη της πολιτισμικής ετερότητας στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών όσον αφορά τα συγκριτικά στοιχεία λαϊκού πολιτισμού μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων και θρησκευτικών ετεροτήτων ούτως ώστε να παρωθείται ο διάλογος και ο σεβασμός προς τις διαφορές, διαπιστώσαμε ότι δίνονται ορισμένες ευκαιρίες για διαπολιτισμικά σχέδια εργασίας σε μερικά μαθήματα από τα διάφορα κεφάλαια των αντιστοίχων βιβλίων των τεσσάρων τάξεων.

Οι δραστηριότητες σχετικές με τις γιορτές - γιορτές συμμαθητών μου από άλλες χώρες και θρησκείες (Β.Μ. Γ' δημ.σελ.87, β.δ. Σελ. 81), οι δραστηριότητες σχετικές με συγκέντρωση φωτογραφιών από άλλους ναούς άλλων θρησκειών και λαών (Β.Μ. Ε' Δημ. σελ.68) όπου οι μαθητές συγκρίνουν την τεχνολογία, το υλικό κατασκευής τους μπορούν να βοηθήσουν ώστε να επιτευχθεί και η πολιτισμική συνάντηση της παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που είναι και ένας από τους στόχους της παιδαγωγικής αξιοποίησης της Λαογραφίας.

Άλλωστε μερικοί από τους αξιακούς στόχους του μαθήματος των θρησκευτικών (Β.Δ. Στ' Δημοτικού –εισαγωγή) είναι:

- Να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν θετικά τη διαφορετικότητα των λαών και των πολιτισμών με τη γνωριμία άλλων ομολογιών ή θρησκευμάτων.

- Να αποβάλουν τυχόν αισθήματα ξενοφοβίας.
- Να αναπτύξουν πνεύμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας.

Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών αν και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν καινοτόμα σε σύγκριση με τα προηγούμενα, εν τούτοις θεωρούμε ότι θα ήταν σκόπιμο να εμπλουτιστούν με περισσότερα στοιχεία λαογραφικά, με ήθη και έθιμα και παραδόσεις άλλων πολιτισμών ούτως ώστε να είναι ελκυστικά από όλους τους μαθητές, και να συμμετέχουν ενεργά. Η προσέγγιση μπορεί να γίνει μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και την ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει την εκπαίδευση σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Ν.243/1996 άρθρο 34, παρ.1) (Μαυρομμάτης Γ.& Τσιτσελίκης Κ. 2004: 131). Στη σχετική εισηγητική έκθεση του Νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνέταξε το Επιστημονικό Συμβούλιο της Βουλής αναφέρει ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να αναδεικνύει την ιδιαιτερότητά του, να γνωρίζει τον εαυτό του και τις ρίζες του να προσδιορίζει και να επιλέγει την ταυτότητά του μέσα στα πλαίσια των δημοκρατικών κανόνων. Σύμφωνα με την έκθεση ο νόμος αφορά την «ιδιαιτερή» κατά περίπτωση πολιτιστική ταυτότητα των αλλοδαπών ως προς τις ποικίλες και ουσιώδεις όψεις της, συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής, εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας.

Βιβλιογραφία

- Αλεξιάδης Μ.Α. (2008²). *Νεωτερική Ελληνική Λαογραφία. Συναγωγή Μελετών*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (1992). *Λαϊκή λατρεία και θρησκευτική συμπεριφορά των κατοίκων της Σάμου*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πορεία.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (1993). *Σύγχρονοι προσανατολισμοί της ελληνικής λαογραφίας*, Αθήνα: Πορεία.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (1994). *Συμβολή στη μεθοδολογία της επιτόπιας λαογραφικής Έρευνας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (1995). *Παραδοσιακή Θρησκευτική συμπεριφορά και Θρησκευτική Λαογραφία*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (2000). *Μικρά Λαογραφικά*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (2001). *Όψεις και μορφές του ελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού*, Αθήνα: Ποιότητα.
- Βαρβούνης Μ.Γ. (2010). *Λαϊκές θρησκευτικές τελετουργίες στην Ανατολική και Βόρεια Θράκη*, Αθήνα : Εκδόσεις Πορεία.
- Βρεττός Γ.Ε.-Καψάλης Α.Γ. (1987). *Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιασμός-αξιολόγηση-Αναμόρφωση*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννουλάτος Α. (2004). *Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού συλλογή θρησκευτολογικών μελετημάτων*, Αθήνα: Ακρίτας.
- Γιαννουλάτος Α. (χ.χ). *Φάκελλος Μαθήματος Ιστορία Θρησκευμάτων*, Αθήνα: Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ.
- Κακάμπουρα Ρ. (2005). Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη (σ.29-42). *Κριτική επιστήμη και Εκπαίδευση 2/05*, Αθήνα.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρ. (2005α) «Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής

- εκπαίδευσης – Μια διδακτική πρόταση» στο: Α.Τριλιανός, Ι.Καράμηνas (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τόμος Β' Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών/Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.,
- Καψάλης Αχ. (2009). Το νέο στα νέα σχολικά εγχειρίδια, στο: *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, Τ 13^ο, σς.201-215. Αθήνα, σς. 267-274.
- Κακάμπουρα Ρ. (2010). Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στα : Πρακτικά του Συνεδρίου 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης σς. 215-223, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Leganger-Krogstad, H. (2007). Εργασία για το Σχολείο και την Κοινότητα στο: (επιμ. John Keast) *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση ένα βοήθημα για τα σχολεία*, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης, σς 109-119.
- Λουκάτος Δ.Σ.(1978). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Τραπέζης.
- Λουκάτος Δ.Σ. (1992). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μαυρομάτης Γ- Τσιτσελίκης Κ. (2004). Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα (1990-2003) Πολιτικές και πρακτικές, στο : *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Σειρά Μελετών 8. Εκδόσεις:Κριτική.
- Μέγας Γ.Α. (1972). *Εισαγωγή εις την Λαογραφία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μέγας Γ.Α (1988). *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*, Αθήνα: Εστία.
- Μερακλής Μ.Γ. (1993). *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μερακλής Μ.Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Μερακλής Μ.Γ. (2004α). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική Συγκρότηση. Ήθη και έθιμα. Λαϊκή Τέχνη*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής Μ.Γ. (2004β) *Λαογραφικά Ζητήματα*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη και Διάττων.
- Μερακλής Μ.Γ. (2004γ). *Η Συνηγορία της Λαογραφίας*, Αθήνα: Ίδρυμα Αγγελικής Χατζημυχάλη.
- Milot M. (2007) Η θρησκευτική διάσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο: (John Keast επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση ένα βοήθημα για τα σχολεία*, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης, σς. 19-32.
- Περσελής Ε.Π. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Περσελής Ε.Π ((2003). *Κατήχηση και Παιδεία. Μελετήματα Χριστιανικής Θρησκευτικής Αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Περσελής Ε.Π.(2004) *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πούχγερ Β.(2009). *Θεωρητική Λαογραφία. Έννοιες-Μέθοδοι-Θεματικές*, Αθήνα: Αρμός.
- Schreiner P.(2007a) Εκπαιδευτικές συνθήκες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο: (John Keast επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση ένα βοήθημα για τα σχολεία*, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης σς. 51-53.
- Schreiner P.(2007b). Μαθαίνοντας ένα τοπικό πολιτισμό στο: (John Keast επιμ.) *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση ένα βοήθημα για τα*
- Τριλιανός Θ.Α.(2009). Κριτήρια αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων στο: *Συγκριτική*

- και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, Τ. 13^ο, Οκτώβριος, σ.156-176.
- Φλουρής Γ.Πασιάς Γ (2009). Σχολικά Εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών. «Αλλαγή παραδείγματος» στις πολιτικές της γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1997-2007) στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* τ.13, Αθήνα σελ 17-53.
- Χριστοδούλου Α.(2009). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική συμπεριφορά: Η περίπτωση των Αιγυπτίων μεταναστών στην Αττική*. Μεταπτυχιακή εργασία ΕΚΠΑ.

Ξενόγλωσση

- Bardin L.(1977). *L' analyse de contenu*, Paris: Presses Universitaires de France (P.U.F.).
- Kristeva. J. (1986). *Word, Dialog and Novel*, ed. Toril Moi, *The Kristeva Reader*, New York: Columbia University Press.
- Kristeva J.(1998). *Towards a Semiology of Paragrams*, ed. Ffrench and Lack, New York: Routledge, 1998.
- Parsons Talcott, (1952). *The Social System*. London: Tavistock.

Ηλεκτρονικά Βοηθήματα

- Γερογιάννης Κ., Μπούρας Α., Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάξεις <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>, προσπελάστηκε 8.1.2011
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2001), από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: www.pi-schools.gr/programs/depps. Προσπελάστηκε 15.3.2011
- Παπαέτρου Σ., Γερογιάννης Κ., Διαπολιτισμική εκπαίδευση και καλλιέργεια εθνικής και κοινωνικοπολιτικής συνείδησης στους μαθητές(τάξεις και προοπτικές στην ελληνική εκπαίδευση στο 1^ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση* (29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006), Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας, Βόλος <http://www.eipe.gr/praktika/cat02.htm> προσπελάστηκε 10.1.2011
- Παπαέτρου Σ. - Βλαχάδη Μ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα(τάξεις και προοπτικές στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση) 1^ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006 Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας, Βόλος, <http://www.eipe.gr/praktika/cat02.htm> προσπελάστηκε 10.1.2011

Βιογραφικό Σημείωμα

Η Σαργιαννίδου Όλγα-Ευτυχία είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεολόγος, με μεταπτυχιακό στην Λαογραφία και Πολιτισμό ΕΚΠΑ.

**Διγλωσσία
και Δίγλωσση Εκπαίδευση**

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ως εργαλεία για την προώθηση της διγλωσσίας και της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους: Η περίπτωση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος “Kids2Write”

Αργυροπούλου Χριστίνα

Περίληψη

Το Kids2Write αναπτύσσει και δοκιμάζει εκπαιδευτικά εργαλεία για την υποστήριξη της γραπτής γλωσσικής ικανότητας και έκφρασης σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες με πολύγλωσσο υπόβαθρο στην Ευρώπη. Στην εκπαιδευτική αυτή εργαλειοθήκη περιλαμβάνονται πολυ-γλωσσικά και εκπαιδευτικά εργαλεία που υποστηρίζουν και προάγουν με παιχνιδιώδη τρόπο τη γραπτή γλωσσική έκφραση σε πολύγλωσσους Ευρωπαίους και Ευρωπαίες.

Για την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης στα διάφορα στάδια ανάπτυξης συμβάλλουν θετικά τα προϊόντα του Kids2Write. Η μετάβαση από την προφορική στη γραπτή γλώσσα σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες ή για παράδειγμα, σε μετανάστες σε ένα μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας (βασικής) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτούν τη δεξιότητα της γραφής μιας γλώσσας, την ικανότητα λογοτεχνικής παραγωγής σε διάφορες μορφές του γραπτού λόγου, όπως χειρόγραφα ή με υπολογιστή. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων σε ανθρώπους που μιλούν πολλές γλώσσες αναπτύσσοντας διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες γραφής σε καθεμία από αυτές.

Το Kids2Write προωθεί με ένα διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο τις γραπτές δεξιότητες έκφρασης των πολύγλωσσων μαθητών. Το Kids2Write δεν είναι γλωσσικό μάθημα ή μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσφορά στην εκπαίδευση ή στη δυσλεξία. Το Kids2Write είναι ένα “project” που δίνει τα απαραίτητα κίνητρα για την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης των αυξανόμενων πολύγλωσσων Ευρωπαίων. Ο συνδυασμός χρήσης των κλασικών παιχνιδιών με τεχνικά καινοτόμες εφαρμογές της ανάπτυξης του γραπτού λόγου όπως επέκταση σε κινητά τηλέφωνα και netbooks προάγουν την παιδεία και την πολύγλωσση γραπτή έκφραση

Summary

Kids2Write develops and pilots motivating learning tools for the [promotion](#) of written expression of multilingual children and youth in Europe. The various modules and tools will use methods which children and young people know from games and non-formal learning. Kids2Write intends to present various forms of written expression and forms of writing with special consideration of challenges which multilingual young learners are facing.

The different products will focus on the level of individual development of children and young learners. Some products will target the transition from oral language only to reading and writing. These products will thus address children in primary schools and youth or young adult learners who need to acquire writing competence in a second language at a later stage of life. Other products focus on primary and secondary writing

competencies, on media-related forms of written expression, literary writing and forms of hand-written language in difference to machine-written language. Special attention will be paid to writers using two or more languages with varying writing skills in these different languages.

Kids2Write intends to support written expression of language of bi- or multilingual learners in a creative and joyful way. Kids2Write is not a language course and does not concentrate on linguistic literacy (for illiterates) or cure of legastheny or other disorders. Kids2Write is a project to motivate multilingual Europeans to better enjoy the multitude of options of written linguistic expression. The project will rely on traditional games which will help to support writing competence in different languages. Kids2Write will include innovative technology such as writing apps for [mobile phone](#) and pads in order to promote written linguistic expression.

Εισαγωγή

Σε συμφωνία με τις ευρωπαϊκές οδηγίες που προωθούν την πολυγλωσσία / πολυπολιτισμικότητα, το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Kids2Write» έρχεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτής επικοινωνίας σε παιδιά και νέους.

Οι εταίροι του έργου έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικά παιχνίδια για παιδιά που ζουν στην Ευρώπη, σε πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτά τα παιχνίδια προορίζονται σε παιδιά και νέους ηλικίας 6 έως 10 και 14 έως 17 ετών διότι σε αυτή την ηλικία βλέπουμε διαφορές όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες τους. Αυτή η εργαλειοθήκη εκπαιδευτικού υλικού περιέχει καινοτόμα παιχνίδια και οδηγίες χρήσης για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και προσπαθεί να δώσει, με καινοτόμους τρόπους, μια μόνιμη λύση για τα κοινωνικο-εκπαιδευτικά προβλήματα που οφείλονται στη διγλωσσία ή πολυγλωσσία. Στόχος του είναι για τα παιδιά να μάθουν να χειρίζονται και γραπτώς τις γλώσσες με τις οποίες μεγαλώνουν και να τις ζήσουν σαν μια συναρπαστική εμπειρία.

Σε αυτήν την παρουσίαση οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν καινοτόμες ιδέες για την εισαγωγή της παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διαδικασία μάθησης.

Τα παιδιά και οι νέοι δεν μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα ή μια ξένη γλώσσα. Το Kids2Write είναι ένα εργαλείο που επιχειρεί να καταργήσει τα προσωπικά εμπόδια και τις αναστολές έναντι των άλλων «ξένων» γλωσσών και να υποστηρίξει μαθησιακά τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Σημείωση: Το έργο αυτό χρηματοδοτείται εξ ολοκλήρου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Παρουσίαση του Προγράμματος

Το Δεκέμβριο του 2011 πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση για αυτό το πρόγραμμα στη Στουτγάρδη. Το Kids2Write αναπτύσσει και δοκιμάζει παιδαγωγικές εργαλειοθήκες για την προώθηση της γραπτής έκφρασης σε παιδιά (6-10 ετών) και σε εφήβους (14-17 ετών) με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ευρώπη. Σε αυτές τις

εργαλειοθήκες ανήκουν διδακτικά μέσα με παιχνίδια ιδανικά για παιδιά για τη φάση της κατάκτησης της γραπτής γλώσσας, καθώς επίσης και διδακτικό υλικό, παιχνίδια, εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα για εφήβους, τα οποία προωθούν στοχευμένα τη γραπτή έκφραση σε πολύγλωσσους εφήβους.

Στη Στουτγάρδη συναντήθηκαν για πρώτη φορά ο συντονιστής του IEIE (International Education Information Exchange - Διεθνής Ανταλλαγή Πληροφοριών για την Εκπαίδευση) από τη Στουτγάρδη και οι διάφοροι εταίροι: το Τεχνικό Πανεπιστήμιο του Ντίσελντορφ, ο σύλλογος Verein Multikulturell από το Ίνσμπρουκ, η εταιρία Spielzeugschachtel από το Σάλτσμπουργκ, ο ΔΕΣΜΟΣ από την Ελλάδα, ο ANUP από τη Ρουμανία και το Πανεπιστήμιο του Μπιλκέντ από την Άγκυρα. Κατά την πρώτη συνάντηση δε συζητήθηκαν μόνο λεπτομέρειες του προγράμματος, αλλά προετοιμάστηκε και η ανάλυση αναγκών (επεξεργασία ερωτηματολογίων και εγχειρίδια συνεντεύξεων) και συζητήθηκαν και πρώτες προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο εργαστηρίων διάφοροι συνεργάτες επεξεργάστηκαν τις πρώτες ιδέες και τις παρατηρήσεις που έλαβαν και στη συνέχεια μοίρασαν το υλικό στους εταίρους για περαιτέρω επεξεργασία.

Η καθηγήτρια Mariana Lazarescu, γλωσσολόγος από τη Ρουμανία και ο IEIE Στουτγάρδης εισήγαγαν εταίρους του προγράμματος Kids2Write στις πρόσφατες επιστημονικές έρευνες σχετικά με την απόκτηση γραπτών δεξιοτήτων από δίγλωσσα παιδιά και εφήβους. Κατά τη διάρκεια της πρώτης διεθνούς συνάντησης εταίρων στη Στουτγάρδη στις αρχές Δεκεμβρίου 2011, οι συμμετέχοντες συζήτησαν για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν δίγλωσσα παιδιά, όταν μεγαλώνουν με γλώσσες, που χρησιμοποιούν δύο διαφορετικά αλφάβητα. Για παράδειγμα παιδιά ελληνικής καταγωγής που μεγαλώνουν στη Γερμανία μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση της γερμανικής γλώσσας σε γερμανικά σχολεία χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο. Στο σπίτι εκτίθενται επιπλέον στο ελληνικό αλφάβητο. Για άλλα δίγλωσσα παιδιά, ορισμένα γράμματα αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς ήχους και έννοιες σε διαφορετικές γλώσσες. Αυτές οι προκλήσεις και αντιφάσεις, που αντιμετωπίζουν παιδιά που μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σε πρώιμο στάδιο της μάθησης για να αποφευχθούν μακροπρόθεσμα ή ακόμα και δια βίου προβλήματα στη γραπτή γλωσσική ικανότητα. Πολλοί δίγλωσσοι έφηβοι στην ηλικία των 14-17 ετών αποφεύγουν να γράφουν λόγω των αρνητικών εμπειριών που βίωσαν στο σχολείο με τη γραπτή έκφραση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Πολλοί συνδέουν τη γραπτή έκφραση με ασκήσεις ορθογραφίας, δύσκολες γραπτές αιτήσεις και ανάλυση κειμένων, τα οποία θεωρούνται προβληματικά για νεαρούς δίγλωσσους μαθητές. Για αυτόν το λόγο το Kids2Write σκοπεύει να τους κινητοποιήσει με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο ώστε να μάθουν να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο σε διαφορετικές περιστάσεις της ζωής τους.

Κατά την πρώτη συνάντηση του προγράμματος, οι εταίροι ανέπτυξαν 20 ιδέες για παιχνίδια που μπορούν να υποστηρίξουν δίγλωσσα παιδιά και νέους στην ανάπτυξη των γραπτών τους δεξιοτήτων. Η ομάδα των παιδιών θα χωριστεί σε παιδιά ηλικίας 6-8 ετών και σε παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, ώστε να ληφθεί σωστά υπόψη η ανάπτυξή τους σε αυτή τη φάση της ζωής τους. Η ομάδα των εφήβων θα επικεντρωθεί στους εφήβους 14-17 ετών. Όλες οι ιδέες θα αναπτυχθούν περαιτέρω, θα βελτιωθούν και θα εξεταστούν σε προ-πilotικό επίπεδο με μέλη του συμβουλίου του προγράμματος από εταίρους που είναι υπεύθυνοι για συγκεκριμένα παιχνίδια.

Ο οργανισμός IEIE της Στουτγάρδης παρουσίασε το Kids2Write και πρώτες

ιδέες για παιχνίδια για γραπτές γλωσσικές ικανότητες σε εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί θα δοκιμάσουν τα παιχνίδια σε πιλοτικό στάδιο στις τάξεις τους με τους δίγλωσσους μαθητές τους. Επιπρόσθετα, γονείς, ενώσεις, φορείς για ζητήματα μετανάστευσης και γλωσσολόγοι σε πανεπιστήμια που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευτικούς θα συμμετέχουν στην ομάδα του Kids2Write της Στουτγάρδης.

Στη Στουτγάρδη μέχρι και το 70% όλων των μαθητών και των εφήβων στα σχολεία έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και για αυτόν το λόγο είναι συχνά δίγλωσσοι. Στις περισσότερες περιπτώσεις μαθαίνουν να γράφουν στα Γερμανικά. Λίγα είναι τα σχολεία, όπου εξετάζεται η δίγλωσση απόκτηση γραπτών δεξιοτήτων. Ένα σχολείο είναι ένα ιδιωτικό Γερμανοτουρκικό σχολείο. Όμως μέχρι και σήμερα αυτά τα τεστ με δίγλωσση εκπαίδευση των γραπτών δεξιοτήτων δεν έχουν αξιολογηθεί. Έτσι λοιπόν το Kids2Write θα συνεχίσει να παρακολουθεί πώς αυτό το διδακτικό πείραμα θα συνεχιστεί, για να περιλάβει αποτελέσματα και πορίσματα στο πρόγραμμα.

Ως εταίρος είχαμε την ευθύνη για το τρίτο πακέτο εργασίας, δηλαδή την ευθύνη για τη σύνοψη των εκθέσεων «State of the Art» από όλες τις χώρες-εταίρους και τη γενικότερη ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια. Στην Ελλάδα συμμετείχαν στη δημοσκόπηση σχολεία από την περιοχή της Πιερίας και της Αθήνας: και Δημοτικά Σχολεία του Πειραιά. Οι εκθέσεις «State of the Art» από όλες τις χώρες-εταίρους παρουσιάστηκαν και δημοσιεύθηκαν στην ιστοσελίδα (www.kids2write.eu). Παρουσιάστηκαν επίσης τα παιχνίδια που αναπτύχθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και στη συνέχεια τα επεξεργάστηκαν σε μικρές ομάδες όχι μόνο από παιδαγωγικής αλλά και από διδακτικής και γλωσσικής άποψης και προστέθηκαν οδηγίες, ώστε να μπορούν να παραχθούν τα πρωτότυπα κατά τις επερχόμενες εβδομάδες.

Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σήμερα στην ανάπτυξη της γραπτής δεξιότητας, ιδιαίτερα στα παιδιά και τους νέους των δίγλωσσων οικογενειών και πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ της ανάπτυξης της γραφής ως ικανότητα-στόχος και της γραφής ως ικανότητα που μεσολαβεί στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στην περίπτωση πολλών οικογενειών που μιλούν τουλάχιστον δυο γλώσσες, η μια από αυτές ανάγεται στη λειτουργία της ενδοοικογενειακής γλώσσας -που χρησιμοποιείται δηλαδή μόνο για την επικοινωνία μέσα στην οικογένεια- ενώ η άλλη είναι η επίσημη γλώσσα, η γλώσσα του κράτους, δηλαδή η γλώσσα στην οποία διεξάγονται η εκπαιδευτική διαδικασία και όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την διδασκαλία-εκμάθηση.

Από το Νοέμβριο του 2011 ο σύλλογος Verein Multikulturell στην Αυστρία εργάζεται επιμελώς για την ανάπτυξη παιχνιδιών για παιδιά ηλικίας 6-10 ετών και για εφήβους ηλικίας 14-17 ετών. Τα παιχνίδια αυτά σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε σχολεία με τον κατάλληλο και ενδεδειγμένο για κάθε ηλικία τρόπο, αλλά και στον ελεύθερο χρόνο. Στόχος αυτών των νέων παιχνιδιών είναι η υποστήριξη των παιδιών και των νέων στις γραπτές γλωσσικές ικανότητές τους και στη διγλωσσία τους.

Ορισμένα πρωτότυπα έχουν παραχθεί και ενταχθεί σε μερικά σχολεία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν ενθουσιαστεί με τις νέες ιδέες και πρόκειται να υποστηρίξουν το σύλλογο Verein Multikulturell κατά τους επόμενους μήνες στη δοκιμή και προσαρμογή των παιχνιδιών που έχουν δημιουργηθεί. Σε συνεργασία με την εταιρία

Spielzeugschachtel από το Σάλτσμπουργκ, που είναι ο άλλος εταίρος της Αυστριακής Kids2Write, πρωτότυπα από άλλες χώρες εταίρους (Ελλάδα, Γερμανία, Τουρκία, Ρουμανία και Αυστρία) θα παραχθούν με ελκυστικό και φιλικό προς τα παιδιά τρόπο και θα προσφέρονται σε χρηστικές, δίγλωσσες συσκευασίες παιχνιδιών.

Επιπλέον ο σύλλογος Verein Multikulturell εργάζεται και πάνω σε παιχνίδια γραπτών δεξιοτήτων για νέους, τα οποία είναι εφαρμογές που μπορούν να τις «κατεβάσουν» σε smartphones. Στο προσκήνιο βρίσκεται και μια ιδέα για την εύστοχη χρήση της γλώσσας από δίγλωσσους νέους με στόχο τη βελτίωση των γραπτών γλωσσικών ικανοτήτων τους.

Αμέσως μετά τη συνάντηση του Δεκεμβρίου στη Στουτγάρδη ο εταίρος SPIELZEUGSCHACHTEL ξεκίνησε με την εξέταση των παιχνιδιών που ήδη υπάρχουν (ειδικά στο πλαίσιο της μεγαλύτερης παγκοσμίως «Διεθνούς Έκθεσης Παιχνιδιών στη Νυρεμβέργη») καθώς και με την προσαρμογή και εκ νέου επεξεργασία των παιχνιδιών που προωθούν και υποστηρίζουν τη δεξιότητα γραφής και ομιλίας των πολύγλωσσων παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στο γεγονός ότι τα παιχνίδια είναι διασκεδαστικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Θετικές ήταν και διάφορες επαφές με εκδότες παιχνιδιών και κατασκευαστές παιχνιδιών καθώς και η μεγάλη εμπειρία της SPIELZEUGSCHACHTEL σε αυτόν τον τομέα. Λήφθηκαν υπόψη οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα ειδημόνων καθώς και ατόμων που κάνουν πρακτική άσκηση σε παιδικούς σταθμούς, σχολεία όπως και εξωσχολικά κέντρα νεότητας και οργανώσεις νέων, καθώς αυτά τα άτομα εργάζονται καθημερινά με την ομάδα-στόχο – κυρίως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα – και είναι απόλυτα εξοικειωμένα με τα προβλήματα και τις δυσκολίες αυτών των παιδιών. Οι απόψεις τους συμπεριλήφθηκαν τόσο στη σύνταξη του ερωτηματολογίου όσο και στη σύνταξη της αυστριακής έκθεσης «State of the Art», η οποία εκπονήθηκε υπό τη διεύθυνση του εταίρου «Verein Multikulturell» του Ίνσμπρουκ. Μερικές ιδέες για παιχνίδια δοκιμάστηκαν ήδη ως προς την εφαρμοσιμότητά τους. Το Kids2Write παρουσιάστηκε σε διάφορα πλαίσια, για παράδειγμα στους αρμόδιους για ζητήματα ένταξης και μετανάστευσης στην πόλη και στο κρατίδιο του Σάλτσμπουργκ, σε μια ομάδα εργασίας 20 ατόμων, η οποία τώρα συγγράφει ένα βιβλίο για τα παιχνίδια των διαφόρων γενιών, στο οποίο θα αναφερθεί επίσης και το kids2write, σε ειδικές συναντήσεις με άτομα από τα σχολεία, τους παιδικούς σταθμούς και τις ομάδες νέων όπως και σε συζητήσεις με εκπροσώπους των ΜΜΕ στο ομόσπονδο κρατίδιο του Σάλτσμπουργκ.

Μια ειδική ομάδα παιδαγωγών από διαφορετικούς τομείς συνοδεύει την εταιρία SPIELZEUGSCHACHTEL κατά το έργο της στο πρόγραμμα kids2write.

Από τον Ιανουάριο ως το Μάρτιο 2013 δοκιμάστηκαν πιλοτικά δέκα διαφορετικά παιχνίδια σε διάφορα δημοτικά σχολεία (6 – 10 ετών) καθώς και σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης (11 – 15 ετών) του Σάλτσμπουργκ. Το ποσοστό μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα από τα σχολεία φτάνει το 95%. Τα παιχνίδια δοκιμάστηκαν κυρίως στις γλώσσες Γερμανικά-Τουρκικά, αλλά και Γερμανικά-Ρουμανικά. Μετά από αίτημα των μαθητών μερικά παιχνίδια δοκιμάστηκαν και στα Γερμανικά-Αγγλικά, καθώς τα Αγγλικά παρά τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες ήταν η δεύτερη κοινή γλώσσα για όλους. Ήδη από αυτό το γεγονός μπορεί κανείς να διαπιστώσει τον ενθουσιασμό, με τον οποίο τα παιδιά υποδέχτηκαν τα παιχνίδια. Μερικοί μαθητές ήταν πραγματικά περήφανοι που έβλεπαν ένα παιχνίδι στη «δική» τους μητρική γλώσσα και μπορούσαν και να το

παίζουν. Οι διδάσκοντες θεώρησαν ότι ήταν ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία θεματοποιήθηκαν και στο πλαίσιο ενός προγράμματος της ΕΕ μέσα από ένα παιχνίδι. Αυτός ήταν ο λόγος, για τον οποίο ο Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του κρατιδίου του Σάλτσμπουργκ επέτρεψε τη διεξαγωγή της πιλοτικής φάσης στα σχολεία. Συνολικά συμπληρώθηκαν 114 ερωτηματολόγια από τους μαθητές και τους διδάσκοντες, τα παιχνίδια είχαν επιτυχία, αλλά έγιναν και κάποιες προτάσεις βελτίωσης καθώς και κριτικές επισημάνσεις, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από την ομάδα του προγράμματος. Ωστόσο, στο τέλος της κάθε «ώρας παιχνιδιού» το πιο συνηθισμένο σχόλιο των συμμετεχόντων ήταν «σούπερ»!

Η δοκιμή των παιχνιδιών Kids2Write στην Ελλάδα ξεκίνησε το Δεκέμβριο 2012 σε διγλωσσές τάξεις με μαθητές μεταξύ 8 και 10 ετών καθώς και 14 και 17 ετών και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο 2013. Η ομάδα-στόχος ήταν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά θετικά. Τα παιδιά και οι νέοι έπαιζαν και δοκίμασαν τα παιχνίδια με πολύ ενδιαφέρον είτε σε ομάδες είτε μεμονωμένα.

Τα υλικά της αφήγησης, τα χρώματα και η απλότητα με την οποία τα παιχνίδια ενσωματώθηκαν στη διαδικασία μάθησης ενθουσίασε τα παιδιά και τους νέους. Η δοκιμή των παιχνιδιών συνέβαλε σε μια καλή ομαδική εργασία, στο σεβασμό για τη γλωσσική ποικιλία καθώς και σε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των γλωσσικών γνώσεων διγλωσσών και πολύγλωσσων παιδιών.

Δοκιμάστηκαν 17 διαφορετικά παιχνίδια. Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών των δοκιμών τα 14 παιχνίδια θα περάσουν στην τελική παραγωγή και θα περιέχονται στα σετ παιχνιδιών Kids2Write. Κάθε παιχνίδι θα συνοδεύεται από αναλυτικές οδηγίες χρήσης. Μερικά παιχνίδια παίζονται με διάφορους τρόπους. Στο Βουκουρέστι έγινε η γραφική, διδακτική και γλωσσική επεξεργασία όλων των παιχνιδιών, τα οποία επίσης αξιολογήθηκαν ως προς τη διδακτική αξία τους και το παιδαγωγικό περιεχόμενό τους. Ειδικές επιτροπές του προγράμματος διασφαλίζουν την ποιότητα των προϊόντων. Εκτός από επιτραπέζια παιχνίδια και παιχνίδια με χαρτιά υπάρχει επίσης και ένα CD-ROM καθώς και παιχνίδια που βασίζονται σε εφαρμογές και λειτουργούν σε smartphones iPhones και Android. Μέχρι τον Οκτώβριο θα σχεδιαστούν τα κουτιά τους, οι συσκευασίες τους, πολύγλωσσα εγχειρίδια και οδηγίες. Στην Έκθεση Παιχνιδιών στο Σάλτσμπουργκ το 2013 θα παρουσιαστούν τα προϊόντα Kids2Write στο κοινό.

Παρουσίαση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Στα πλαίσια του ανωτέρου Ευρωπαϊκού Προγράμματος δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά παιχνίδια που θα εξυπηρετήσουν τα διγλωσσα παιδιά και νέους στην Ελλάδα καθώς και στις χώρες – εταίρους του Προγράμματος (Γερμανία, Αυστρία, Ρουμανία και Τουρκία)

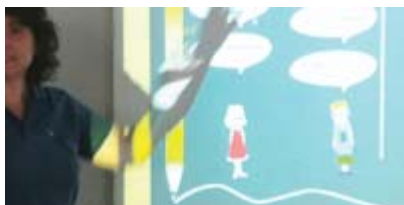
Μετά από την έρευνα που έγινε (Need Analysis) τη σχολική χρονιά 2011 - 2012 σε σχολεία των εταίρων του Προγράμματος, διαπιστώθηκε η ανάγκη γλωσσικής στήριξης των διγλωσσών παιδιών που κατά κύριο λόγο έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο ή προέρχεται τουλάχιστον ένας από τους γονείς τους από άλλη χώρα. Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε παιδιά 6-10 ετών, σε νέους 14 -17 ετών και σε εκπαιδευτικούς της ελληνικής γλώσσας καθώς και των ξένων γλωσσών που καθημερινά αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες στη γλωσσική ένταξη και βελτίωση των μαθητών αυτών στο

σχολικό περιβάλλον.

Ο πρώτος και κύριος σκοπός εξάλλου των παιχνιδιών αυτών είναι να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες πάνω στο «γραπτό λόγο» με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, λειτουργώντας σε ένα χαρούμενο περιβάλλον εργασίας, με χρώματα, κίνηση και σκίτσα. Μαθαίνουν παίζοντας ένα παιχνίδι με φιλικές προς το χρήστη λειτουργίες και απλούς χειρισμούς και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους διασκεδάζοντας. Ένα παιχνίδι όπου η αλληλεπιδραστικότητα είναι το βασικό του χαρακτηριστικό και όπου η γνώση κατακτείται με την παραίνεση και την επιβράβευση.

Δεύτερος στόχος των παιχνιδιών είναι η εξοικείωση των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες και με καινοτόμα εργαλεία μάθησης. Στην εποχή της πληροφορικής, όλα τα παιδιά διδάσκονται τη χρήση των υπολογιστών από μικρή ηλικία. Σε όλα τα επαγγέλματα πλέον, η γνώση υπολογιστών είναι επιβεβλημένη. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν έναν Η/Υ ευχάριστα, μαθαίνοντας και διασκεδάζοντας. Το Πρόγραμμα Kids2Write προωθεί τη διαδραστικότητα και την αλληλεπιδραστικότητα μέσα από τα πολυμεσικά εργαλεία που χρησιμοποιεί (κείμενα, ήχους, εικόνες, animation κτλ) καθώς και από χαρούμενα πολυτροπικά παραμύθια.

Word Hunter



Πρόκειται για ένα πολύγλωσσο παιχνίδι που βασίζεται σε CD-ROM, το οποίο προάγει και υποστηρίζει τη διγλωσσική δεξιότητα γραφής των παιδιών. Τα παιδιά αναζητούν ένα διγλωσσο «θησαυρό λέξεων» μέσα σε έναν εικονικό κήπο. Επιπλέον, εξασκούν τις ορθογραφικές και κινητικές δεξιότητές τους.

Τούλης



Αυτό το εικονογραφημένο βιβλίο παρουσιάζει τον Τούλη, τον γατούλη. Ο Τούλης μαγειρεύει σούπα με θαλασσινά για τους φίλους της. Το παιχνίδι αυτό απευθύνεται σε διγλωσσα παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών. Εξασκούν την ικανότητα γραφής τους και στις δύο γλώσσες τους.

Magic Board



Γιατί να μην αντικαταστήσουμε το σύγχρονο τάμπλετ με τον παλιό «μαγικό πίνακα»; Παιδιά και έφηβοι καλούνται να καταγράψουν ονόματα ζώων σε δύο γλώσσες. Όσο πιο γρήγορα, τόσο το καλύτερο! Το παιχνίδι αυτό συνδέει τους ήχους και την προφορά μιας γλώσσας με τα γράμματα που χρησιμοποιούνται για τη γραφή.

Word Jungle



Η σύνταξη, η σειρά των λέξεων και η σημασιολογία αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των γλωσσών. Σε αυτό το παιχνίδι, πολύγλωσσοι έφηβοι λαμβάνουν πέντε σημασιολογικά στοιχεία και πρέπει να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη και σωστή φράση, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Τα πέντε στοιχεία τους καθοδηγούν μέσα στη ζούγκλα!

2-3-4 – One word more



Εξασκήστε τη λεξιλογική και γλωσσική σας δημιουργικότητα! Στο παιχνίδι αυτό πρέπει να είστε γρήγοροι και δημιουργικοί και να βρείτε τη σωστή λύση σε δύο γλώσσες.

Story Cubes



Τα παιδιά ή οι έφηβοι εργάζονται με πέντε κύβους φωτογραφιών. Οι εικόνες που εμφανίζονται στην πάνω όψη του κύβου δίνουν το έναυσμα για μια ιστορία που πρέπει να ειπωθεί και να καταγραφεί σε δύο γλώσσες. Ένας έκτος κύβος εισάγει σε δραστηριότητες, όπως παρελθοντικούς χρόνους, πλάγιο λόγο ή παθητική φωνή. Εναλλακτικά, φούσκες διαλόγου βοηθούν στη δημιουργία μιας σειράς κόμικ.

JobCity



Αυτό το δίγλωσσο παιχνίδι βοηθά νέους ανθρώπους στη συμπλήρωση βιογραφικών σημειωμάτων και αιτήσεων για μια θέση εργασίας. Πρέπει να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά επίπεδα ύψους και ιδιωματικές εκφράσεις. Επιπλέον, μαθαίνουν και γράφουν το λεξιλόγιο των επαγγελμάτων.

Story Rap



Τα πάντα σε αυτό το παιχνίδι για παιδιά και εφήβους περιστρέφονται γύρω από τη ραπ. Λέξεις από διάφορες γλώσσες χρησιμεύουν ως αφορμή για την καταγραφή μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού. Η ιστορία αυτή πρέπει να παρουσιαστεί με τη μορφή της ραπ. Το παιχνίδι αυτό εξασκεί το ρυθμό, τους ήχους, την ταχύτητα και τον επιτονισμό διαφόρων γλωσσών.

SMS



Έχετε αναρωτηθεί ποτέ για τους κώδικες που χρησιμοποιούνται στα μηνύματα; Σε αυτό το παιχνίδι οι έφηβοι καλούνται να μεταφράσουν συντεταγμένα κωδικοποιημένα μηνύματα σε κανονική πρότυπη γλώσσα σε δύο γλώσσες. Πρέπει να διακρίνουν ανάμεσα στους αποδέκτες του μηνύματος, στο υφολογικό επίπεδο και τις γλώσσες.

APP-Spiel



Αυτή η εφαρμογή για iPhones και τηλέφωνα Android αποτελείται από πέντε διαφορετικά παιχνίδια. Τα παιχνίδια αυτά εξασκούν την ψηφιακή ικανότητα γραφής των νέων. Με τα διαδραστικά παιχνίδια βελτιώνουν το δίγλωσσο λεξιλόγιό τους, τις ορθογραφικές ικανότητες, τη γνώση συνωνύμων και τη γλωσσική παρέμβαση της μητρικής γλώσσας τους.

Message Pilot



Στο παιχνίδι αυτό παιδιά και έφηβοι εναλλάσσουν συνεχώς μεταξύ δύο γλωσσών. Γράφουν μια λέξη και την χρησιμοποιούν με σκοπό την εξάσκηση των δημιουργικών δεξιοτήτων στις γραπτές γλώσσες και σε εκτενέστερα κείμενα.

Babylon



Η «καθοδηγούμενη γραφή» είναι μια ειδική μέθοδος που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γλωσσικής ευαισθησίας των νέων απέναντι σε γλωσσικές ποικιλίες που ενυπάρχουν στην ίδια τους τη γλώσσα ή τις γλώσσες. Χρησιμοποιούνται κάρτες με αναγραφόμενους όρους για να γραφτεί μια ιστορία σε μία επιλεγμένη γλωσσική ποικιλία με σκοπό να ξαναγραφτεί σε μια δεύτερη ποικιλία. Για το Babylon, η γλώσσα της γερμανόφωνης μειονότητας της Ρουμανίας και τα πρότυπα Γερμανικά χρησιμεύουν ως παράδειγμα για αυτή τη μορφή της καθοδηγούμενης γραφής.

Postcards



Καρτ ποστάλ με χαιρετίσματα και μηνύματα αποστέλλονται σε διάφορες γλώσσες από το ένα μέλος μιας τάξης ή μιας ομάδας στο άλλο. Αυτό το παιχνίδι εξασκεί τη γραφή, ανάγνωση και κατανόηση διαφόρων γλωσσών.

Light-Write



Ένα καινοτόμο τεχνολογικό παιχνίδι που βασίζεται στη δράση! Εξασκεί τις κινήσεις, τις κινητικές δεξιότητες, το δίγλωσσο λεξιλόγιο και τη γλωσσική δημιουργικότητα. Το παιχνίδι παίζεται με iPad. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται φακοί ή φλας για να αντικαταστήσουν τα συμβατικά στυλό.

Σημείωση: Το έργο αυτό χρηματοδοτείται εξ ολοκλήρου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

KIDS2WRITE

Materialkoffer zur Förderung der Schreibkompetenz bei
mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Europa
518878-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP

Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Σοφία Αργυροπούλου** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας και εργάζεται στη Δημόσια Εκπαίδευση από το 2002. Έχει μεταπτυχιακή ειδίκευση (ΕΑΠ 2007) και είναι επιμορφώτρια ενηλίκων και εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου» και του «Μερίζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης»

Εργάστηκε από το 2004 έως το 2012 στη ΔΙΔΕ Πιερίας και ήταν υπεύθυνη του Γραφείου Κινητικότητας και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.

Η Σχολική Οργάνωση της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Παπαζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος

Περίληψη

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών και η εγκατάσταση οικονομικών και πολιτικών μεταναστών δημιούργησαν νέα δεδομένα που χρήζουν έρευνας. Οι συνθήκες διδασκαλίας αλλάζουν. Η σχολική τάξη αλλάζει πληθυσμό, από ομοιογενής γίνεται ανομοιογενής πολιτισμικά και γλωσσικά. Η εμφάνιση δίγλωσσων μαθητών, επηρεάζει, όχι μόνο την παρεχόμενη διδασκαλία, αλλά και την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες. Έτσι, πλέον μιλάμε για σχολική οργάνωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Summary

Massive displacement of populations and the establishment of economic and political migrants created new data, which are requiring research. Teaching conditions are changing. Classroom is changing population, becoming heterogeneous culturally and linguistically. The emergence of bilingual students, it's affect not only the provided teaching, but also the organization and administration of education, in order to meet the new conditions. We are talking about school organization of bilingual education in Greece.

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι αυτό που χαρακτηρίζει την είσοδο στον 21ο αιώνα. Από την δεκαετία του 1990 ξεκίνησε στη χώρα μας η παλιννόστηση Ελλήνων ομογενών (κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση) και ταυτόχρονη μαζική είσοδος ξένων μεταναστών (από τις πολιτικές αλλαγές στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και τις ασταθείς συνθήκες στις ασιατικές και αφρικανικές χώρες).

Η μετανάστευση και η παλιννόστηση, άλλαξαν τα δεδομένα στον ελλαδικό χώρο και στην ελληνική εκπαίδευση. Η εμφάνιση δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, είναι ένα γεγονός που σηματοδοτεί την εκπαίδευση από το 2000 και έπειτα. Η διγλωσσία εμφανίζεται τόσο στο σχολείο των ελληνικών πόλεων, όσο και στην Δυτική Θράκη, όπου υπάρχει μια μειονότητα δίγλωσση.

Στην εργασία αυτή αποτυπώνονται σε ένα μικρό βαθμό οι πολιτικές της οργάνωσης και διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των νέων αυτών συνθηκών, δηλαδή της διγλωσσίας. Η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών που αντικατροπτίζονται στην εργασία στο δεύτερο κεφάλαιο, η εξέλιξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τα συμπεράσματα που βγήκαν από τους τρόπους αντιμετώπισης της παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο, και τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια συμπερασματική, κριτική θεώρηση της οργάνωσης και διοίκησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τόσο στο ελληνικό σχολείο, όσο και στα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1 Διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην μορφή της σχέσης, που αναπόφευκτα δημιουργείται, μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων που συμβιώνουν σε κοινά γεωγραφικά όρια. Ο όρος διαπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να δηλώσουμε μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων και στην περίπτωση μας ομάδων του μικρόκοσμου του σχολείου.¹

Η διαπολιτισμικότητα είναι η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών. Ο όρος διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει τον συγκεκριισμό των πολιτισμών. Στο άτομο ή στο σύνολο των ατόμων συμβαίνουν αλλαγές στην πολιτισμική του ταυτότητα, από τα χαρακτηριστικά δυο πολιτισμών. Ως εκ τούτου δημιουργεί μια νέα ταυτότητα.

Πολιτισμός είναι το σύνολο των πνευματικών, υλικών αγαθών σε μια δεδομένη στιγμή, που έχει να επιδείξει διαχρονικά και συγχρονικά ένα σύνολο ανθρώπων, ένα έθνος, λαός. Από αυτή οπτική διαπολιτισμικότητα είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα, οι ομάδες και οι λαοί αντιλαμβάνονται, δομούν, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των πολιτισμών.²

2.2 Διαπολιτισμική Αγωγή

Είναι πράγματι δύσκολο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός, σύντομος και σαφής ορισμός για το τι είναι η διαπολιτισμική αγωγή, λόγω της δεδομένης ποικιλίας των αντιλήψεων για την εκπαίδευση, αλλά και για τον πολιτισμό.³ Σύμφωνα με τον Γκότοβο στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι έννοιες: διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική σχεδόν ως ταυτόσημες, αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη ομοειδή πράγματα.⁴

Η διαπολιτισμική αγωγή παραπέμπει σε ένα είδος αγωγής, που είναι ακόμη ζητούμενο, με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά

1 Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α., Lyman, L. (2006) Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο : Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2006), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος IV, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 191-202.

2 Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα, τόμος 7, σ.σ. 31-41.

3 Παπάς, Α., (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα.

4 Γκότοβος, Α. (1997), Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης.

ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην Εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η διαπολιτισμική αγωγή προβάλλει ως η παιδαγωγική αντίδραση, θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων.⁵ Η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχους και χρησιμοποιεί μεθόδους για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κομβικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την διδακτική του ετοιμότητα, το βαθμό ανταπόκρισής του δηλαδή στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική πράξη από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.⁶

Από τις εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές λογικές, που υποθάλπουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή πράξη της διδασκαλίας και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να περάσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, στον επαναπροσανατολισμό των διδακτικών μεθόδων, σχέσεων και αξιών, που θα κατανοούν τις πολιτισμικές παραδόσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων.⁷

2.3 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προβάλλει ως μια νέα προσέγγιση των Επιστημών της Αγωγής, όπου η αναζήτηση της ιδιαιτερότητας των ατόμων και η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και το προσωπικό στυλ μάθησης είναι βασικές της αρχές.

Ως θεωρία, έρευνα και διδασκαλία έχει σαν προτεραιότητα την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού, «την διαπολιτισμοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, τον εμπλουτισμό δηλαδή με στοιχεία των πολιτισμών των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού⁸».

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από τις παιδαγωγικές διαστάσεις της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας που αποτελούν, από τη δεκαετία του 1960 και μετέπειτα, αντικείμενο εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν με έναν ενιαίο όρο.

Η εξέλιξη του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου μπορεί να συστηματοποιηθεί και να αναλυθεί ως διαδικασία θεωρητικής μετατόπισης από την υπόθεση του ελλείμματος - θεωρητική αφετηρία των προσεγγίσεων της Αφομοίωσης και της Ένταξης - στην υπόθεση της διαφοράς, αφετηρία των προσεγγίσεων της Πολυπολιτισμικής, της Αντιρατσιστικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.⁹

Οι πολιτισμικές διαφορές κωδικοποιήθηκαν και κωδικοποιούνται ως εμπόδια στην επίτευξη της κοινωνικής ισότητας, γεγονός που οδήγησε και οδηγεί στην εφαρμογή

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

6 Καραμπάτσος, Α. (2000.) Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας. Αθήνα: Ατραπός.

7 Modgil,S.,Verma,G.,Mallick,K., Modgil,C.,(1997) Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές, (μτφρ) Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

8 Δαμανάκης, Μ. (1989) Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. Τα Εκπαιδευτικά. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

9 Δαμανάκης, Μ. (1989) Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. Τα Εκπαιδευτικά. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα. Το αντίθετο όμως ισχύει από τη σκοπιά της υπόθεσης της διαφοράς. Η αναγνώριση των διαφορών, υπό όρους και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, ορίζεται ως προϋπόθεση επίτευξης ουσιαστικά ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ιστορικά μπορεί κάποιος να πει ότι ο παιδαγωγικός λόγος έχει τις αρχές του στην υπόθεση του ελλείμματος. Οι μετανάστες ήταν και είναι φορείς ελλειμματικής κουλτούρας, ελλειμματικού πολιτισμού. Ο παιδαγωγός αυτό που οφείλει να κάνει είναι αντισταθμίσει αυτό το έλλειμμα.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι η απάντηση στην πρόκληση της σημερινής πολυπλοκότητας, που θα διαμορφώσει την συμμετρία στις σχέσεις των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. «Αρκετοί παράγοντες επηρέασαν στην μετατόπιση της σκέψης από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς¹⁰». Εξελίξεις σε θεωρητικό επίπεδο και οι ίδιοι οι μετανάστες, που πίεσαν και απαίτησαν την αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική ώστε να έρθουν σε καλύτερη θέση. Πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν και οι ιδιαίτερες πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ο πολιτισμικός σχετικισμός που άρχισε να επικρατεί από τη δεκαετία του 70 και μετά. Η επιστημονική θεώρηση που λέει ότι οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί και ισότιμοι και ο κάθε πολίτης έχει τη δική του αξία που δεν μπορεί να αξιολογηθεί από κάποιον άλλο έξω από αυτή τη πολιτισμική ομάδα με διαφορετικά κριτήρια. Υπάρχει άνοδος της λεγόμενης κοινωνιολογικής θεώρησης που εστιάζει στις διαδικασίες που ευθύνονται για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εξέλιξη στο διαπολιτισμικό λόγο έχει να κάνει και με κοινωνικά κινήματα που στήριξαν την διαφορετικότητα.¹¹

Αναδείχτηκε ότι οι μετανάστες δεν είναι φορείς ελλειμματικού πολιτισμού, αλλά πως πρέπει με κοινά κριτήρια, με ισότητα ευκαιριών, που θα σέβεται το διαφορετικό και δεν θα υποτάσσεται το ξένο στους κυρίαρχους ρόλους .

2.4 Εκπαίδευση

Σύμφωνα με Γάλλο καθηγητή E. Durkheim, εκπαίδευση είναι η ενέργεια που ασκούν οι ώριμες γενιές σε αυτές που δεν είναι ώριμες, και δεν είναι ακόμα έτοιμες για την κοινωνική ζωή έτσι ώστε το παιδί να αποκτήσει έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, διανοητικών, και ηθικών καταστάσεων που απαιτεί απ' αυτό η κοινωνία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει. Η εκπαίδευση σκοπό έχει να αποκτήσει το παιδί γνώσεις, αλλά και κυρίως την ομαλή ένταξη του στην κοινωνία.¹²

Οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης που ένα κράτος παρέχει στους πολίτες του διακρίνονται στην τυπική εκπαίδευση, ένα ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα. Στην μη τυπική εκπαίδευση, η οποία προσδιορίζεται από την οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, με συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και συγκεκριμένους στόχους. Στην

10 Δαμανάκης, Μ. (1989) Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. Τα Εκπαιδευτικά. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

11 Γεωργιάννης, Π., (1999). Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 5. Πάτρα.

12 Σαλμοντ, Ε. (2007) η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πλαίσιο αποδοχής και ενσωμάτωσης στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργιάννης, Π. (2007)(επιμ), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-8 Ιουλίου 2007, σ.σ 118-123

άτυπη εκπαίδευση, η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο μαθαίνει και αποκτά στάσεις και αξίες, ικανότητες, δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.¹³

2.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Είναι απόρροια της σύγχρονης πραγματικότητας των μεταναστευτικών ρευμάτων και γενικότερα της μετακίνησης των πληθυσμών. Δυο είναι οι βασικοί λόγοι που υπαγόρευαν την ύπαρξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρώτον οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που μεταναστεύουν σε άλλη χώρα. Δεύτερον η ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων στο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Σε ένα τέτοιο ανάλογο πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.¹⁴

Η εμφάνισή της στην Ελλάδα έγινε στο τέλος της δεκαετίας του 1990, με την εγκατάσταση μεγάλου αριθμού οικονομικών προσφύγων, καθώς η Ελλάδα έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών. Στοχεύει στο να αναδείξει μια νέα πολιτισμική ταυτότητα. Θεμελιό της είναι η καθιέρωση μιας κοινωνίας με κάποιες κοινές θέσεις-αρχές: πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα μέλη της κοινωνίας με αλληλοαποδοχή, σεβασμό, αναγνώριση των εκατέρωθεν αξιών και απαλλαγή από τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών, ενσωματώνει όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν και δομούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά με κύρια χαρακτηριστικά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, οι πολιτισμικές – γλωσσικές διαφορές δεν είναι αρνητικός παράγοντας, αλλά αντίθετα εκτιμώνται συνθετικό στοιχείο, και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Πρωταρχικό έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το μαθητή να δείξει ενδιαφέρον για τους άλλους, να κατανοήσει τα προβλήματα και αλληλεγγύης, να αισθάνεται τις αγωνίες και τα προβλήματα των άλλων με ειλικρινή διάθεση.¹⁵

13 Γεωργγιάννης, Π. (2009). Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα. Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 9. (σ.σ 15-16).

14 Μάρκου, Γ., (1998). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

15 Σαλμοντ, Ε. (2007) η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πλαίσιο αποδοχής και ενσωμάτωσης στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργγιάννης, Π. (2007)(επιμ), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και Ελληνικά ως

Κάνουμε λόγο για διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν αναφερόμαστε σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και της διαπολιτισμικής προσέγγισης, με άλλα λόγια της κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής.

2.6 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Ο όρος διαπολιτισμική επάρκεια, προσδιορίζει κάθε επιστημονική, θεωρητική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αντιστοίχα αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, ώστε η διδακτική διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική, γρήγορη και αποδοτική. Ο διδάσκοντας θα πρέπει να ξέρει τι θα διδάξει, πως θα το διδάξει και σε ποιον.¹⁶

Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να παρακολουθούν συγκεκριμένους γνωστικούς χώρους. Τέτοιοι είναι τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, και τα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα, η διγλωσσία και η δίγλωσση εκπαίδευση, διδακτικές μέθοδοι για τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, διαπολιτισμικά μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα, πολυπολιτισμικά μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα, πολιτισμικά χαρακτηριστικά των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών, γλωσσικά χαρακτηριστικά των χωρών αυτών, εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική των χωρών προέλευσης των μεταναστών και των χωρών υποδοχής. Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτήτων, δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εσωτερικό, μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης σε πολυεθνικές ομάδες.¹⁷

2.7 Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Διοίκηση

Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική νοούνται το σύνολο των επιλογών, ενεργειών και μέσων που πραγματοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει την γενική κατεύθυνση για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.

Με τον όρο αυτό εκφράζεται η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων της εκπαίδευσης και την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την

δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-8 Ιουλίου 2007, σ.σ 118-123

16 Γεωργιογιάννης Π., (2006) Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική, Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας&Β/θμιας Εκπαίδευσης. σελ 34-55.

17 Παντελής Γεωργιογιάννης (2004), Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Άρτα, 10-11 Δεκεμβρίου 2004.

διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως θρησκευτικοί, πολιτιστικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί. Βέβαια σε κάθε περίπτωση για να επιφέρει η εκπαιδευτική πολιτική ικανοποιητικά αποτελέσματα πρέπει να υπαγορεύεται με αντικειμενικά κριτήρια, να διαμορφώνεται με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων, να διαθέτει ένα βαθμό ευελιξίας και να καθορίζει τα πλαίσια για μελλοντικές ενέργειες.¹⁸

Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης διακρίνεται για τέσσερα βασικά στοιχεία – λειτουργίες. Προγραμματίζει και διατυπώνει προβλέψεις για τους σκοπούς και στόχους, εναλλακτικές λύσεις. Οργανώνει το εσωτερικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης για την επίτευξη των στόχων των σχολικών οργανισμών. Καθιερώνεται μαι συγκεκριμένη δομή μέσω της οποίας επιμερίζονται οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών και των ανθρώπων της εκπαίδευσης και ομαδοποιούνται οι δραστηριότητες και εκχωρούνται οι αρμοδιότητες. Η διοίκηση επίσης διευθύνει το ανθρώπινο δυναμικό και τέλος ελέγχει, αξιολογεί το αποτέλεσμα σε σχέση με εκείνο που αρχικά είχε προγραμματιστεί.¹⁹

2.8 Διγλωσσία

Δίγλωσσος είναι εκείνος ο οποίος έχει μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία, ακοή) και περιορισμένες επικοινωνιακές ικανότητες σε μια άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική.²⁰ Το άτομο που βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του ανάμεσα σε δυο κόσμους, δυο κουλτούρες με διαφορετικές παραστάσεις και αξίες.

Ο όρος διγλωσσία είναι απλουστευτικός και ερμηνεύει το φαινόμενο επαφής των γλωσσών. Γι' αυτό χρησιμοποιούνται και οι όροι πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα. Ο χώρος χρήσης μιας γλώσσας είναι αυτός που ρυθμίζει το πότε η γλώσσα θα χρησιμοποιείται, ανά περίπτωση ώστε ο χρήστης της να θεωρείται δίγλωσσος.²¹

Η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τη γέννησή του και την οποία μαθαίνει με την έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον ονομάζεται πρώτη γλώσσα. Είναι η κοινή καθομιλουμένη, η γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε, ή η τυποποιημένη επίσημη γλώσσα, η οποία μπορεί να διαφέρει αρκετά από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι του περιβάλλοντός μας. Δεύτερος γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας, δεύτερη γλώσσα είναι η γλωσσική μορφή που διδάσκεται σε άτομα που δε γνωρίζουν τη γλώσσα του περιβάλλοντος, αλλά ζουν και δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί τη διδασκόμενη γλώσσα είτε γενικά είτε σε ειδικές συνθήκες (π.χ. Αιγύπτια που μαθαίνει ελληνικά στην Ελλάδα ή Ινδός που μαθαίνει αγγλικά στην Ινδία) Ως ξένη γλώσσα είναι η γλωσσική μορφή που διδάσκεται σε άτομα που ζουν και δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί μια γλώσσα διαφορετική από τη διδασκόμενη τόσο σε γενικές όσο και

18 Σαίτης, Χ.(2008). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.,ΑΣΠΑΙΤΕ: Αθήνα. (σ.σ. 3-5)

19 Σαίτης, Χ.(2008). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.,ΑΣΠΑΙΤΕ: Αθήνα. (σ.σ. 3-5)

20 Παλαιολόγου, Ν. (2007). Ανάγκες για εφαρμογή δίγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διαπιστώσεις και Προτάσεις. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.78-93.

21 Γεωργογιάννης, Π. Κούνελη, Β. (2007). Μορφές Διγλωσσίας. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.95-109.

σε ειδικές συνθήκες (π.χ. Ελληνίδα που μαθαίνει ολλανδικά στην Ελλάδα).²²

Η εναλλακτική χρήση δυο γλωσσών από το ίδιο άτομο, που προκύπτει όταν δυο ομάδες ανθρώπων που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, αυτή η ανάγκη επικοινωνίας γεννά τη διγλωσσία.²³ Με τον όρο διγλωσσία από ένα ομιλητή εννοείται η χρήση από ένα άτομο δύο διαφορετικών γλωσσών για να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες. Η επίσημα καθιερωμένη σε μια χώρα χρήση δύο γλωσσών. Η χρήση δύο διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας

Το ενδιαφέρον στον προσδιορισμό της διγλωσσίας μετατοπίζεται στην επάρκεια που έχει κάποιος στη χρήση των δυο γλωσσών ή ανάμεσα στο βαθμό κατοχής και λειτουργίας των δυο γλωσσών.²⁴

3. Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το υψηλό ποσοστό μεταναστών που χαρακτηρίζει σήμερα τη χώρα μας, έχει ως φυσικό επακόλουθο τη συσσώρευση δυσκολιών και προβλημάτων ως προς την εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ένταξη τους, τα οποία απαιτούν άμεση επίλυση.

Στο χώρο της εκπαίδευσης το φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και της παλιννόστησης έχουν αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση μεγάλου αριθμού σχολείων σε πολλές περιοχές. Υπολογίζεται ότι οι αλλόφωνοι μαθητές ξεπερνούν το 12% του συνολικού πληθυσμού. Η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών θέτει τα σχολεία μπροστά σε καινούργια προβλήματα, όπως είναι το γλωσσικό έλλειμμα αυτών των μαθητών, οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπάρκεια διδακτικών μέσων.²⁵

Κάτω από τέτοιες συνθήκες, η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εισαγωγή και η εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μια συνεχή και συστηματική προσπάθεια, η οποία είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εννοούμε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δηλαδή την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής.²⁶

22 Γεωργιάννης Π. (2007). Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Πάτρα, τόμος 6.

23 Σταθόπουλος, Γ. (2007). Ελληνικό σχολείο και διγλωσσία, Στο: Γεωργιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.57-64.

24 Αθανασίου, Α. (2007). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, Στο: Γεωργιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.65-77.

25 Γεωργιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

26 Γεωργιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80 με την παλιννόστηση και την ανάγκη ένταξης των παλιννοστούντων στα ελληνικά σχολεία.²⁷ Σύμφωνα όμως με το άρθρο 34 του Νόμου 2413, σκοπός της είναι «η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».²⁸

Οι βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι οι εξής:

1. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
2. Η αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνάει τα όρια ομάδων και κρατών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
3. Ο σεβασμός στην πολιτιστική ετερότητα, που γίνεται μέσα από το άνοιγμά μας σε άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
4. Η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να μπορούν οι διαφορετικοί λαοί να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.²⁹

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στη ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.³⁰

Μέχρι το 1980 τα σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αγνοούνταν. Η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίστηκε ως υπόθεση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους και όχι ως πρόβλημα που το σχολείο ήταν υποχρεωμένο να αντιμετωπίσει. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 πάρθηκαν τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής και έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτες επιστημονικές εργασίες σχετικά με το θέμα.³¹

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Η υιοθέτηση του θεσμού των Φροντιστηριακών Τμημάτων το 1982 επέτρεψε την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλους τους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές που επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν τέτοια προγράμματα, που, εκτός από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, περιελάμβαναν και φυσική, χημεία και μαθηματικά. Παράλληλα με την υιοθέτηση του θεσμού των Φροντιστηριακών Τμημάτων, αναγνωρίστηκε και η ανάγκη παραγωγής ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού για τη διδασκαλία της

στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

27 Γεωργιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

28 ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

29 Γεωργιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

30 Γεωργιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

31 Γεωργιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

ελληνικής, τη φυσική ή τη χημεία και τα μαθηματικά, μαθήματα στα οποία διαπιστώθηκε ότι υστερούν οι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές.³²

Αναγνωρίστηκε επίσης η ανάγκη για τη δημιουργία ειδικού επιμορφωτικού υλικού και τη διοργάνωσης ειδικών σεμιναρίων για την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Το 1984 θεσμοθετήθηκαν τα Σχολεία Αποδήμων στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, αγγλόφωνα στην Αττική και γερμανόφωνα στη Θεσσαλονίκη, τα οποία όμως εντάσσονται στην ίδια με τις Τάξεις Υποδοχής διαχωριστική λογική.³³

Σημαντικός είναι ο Νόμος 2413 (ΦΕΚ 124/17.6.96) με τον οποίο εισάγεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, με βασικό στόχο όχι μόνο την κοινωνική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους, με σεβασμό στη διαφορά και στην προέλευση, αλλά τη διαμόρφωση μαθητών ικανών να διαχειριστούν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα και να επωφεληθούν από αυτήν, στα πλαίσια βέβαια δημοκρατικών αντιλήψεων και πρακτικών.³⁴

Η θέσπιση λοιπόν των Διαπολιτισμικών Σχολείων σηματοδότησε τη νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και αποτέλεσε την αρχή μιας μακράς πορείας για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης και εκπαίδευσης σε όσα το δυνατόν περισσότερα ελληνικά σχολεία.

Η διδασκαλία των μαθημάτων στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στηρίζεται τυπικά σε δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται τα ελληνικά, ιστορία, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, μελέτη περιβάλλοντος, ενώ στην τουρκική: τουρκικά, θρησκευτικά, μαθηματικά, φυσικά, τεχνικά, μουσική και γυμναστική. Επίσης διδάσκονται και το Κοράνιο στην αραβική γλώσσα και επομένως στην πράξη είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τρίγλωσσο. Στις τάξεις οι ώρες στα γνωστικά αντικείμενα μοιράζονται στα ελληνικά και τουρκικά.³⁵

4. Συμπέρασμα, κριτική θεώρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η σχολική επιτυχία σχετίζεται κυρίως με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών και όχι με την καταγωγή ή την γλώσσα. Το πρόβλημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων είναι κατεξοχήν πολιτικό, αφού εξαρτάται από τον κρατικό

32 Γεωργγιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

33 Γεωργγιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

34 Γεωργγιάννης Π. (2008) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.

35 Κωστούλα, Ι. (2008). Ομορφιά της πολυχρωμίας – Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων Δυτικής Θράκης. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. (σ.σ.372-380)

γλωσσικό σχεδιασμό και την κοινωνική, οικονομική και πολιτική.³⁶ Από την οργάνωση του διγλωσσού εκπαιδευτικού συστήματος και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε διγλώσσα προγράμματα διδασκαλίας. Βέβαια απομονωμένη και απαγκιστρωμένη η διγλωσσία από τις παραπάνω παραμέτρους μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στην επίτευξη καλύτερων σχολικών επιδόσεων.

Στη διγλωσση διδασκαλία θα πρέπει να δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στην γλώσσα της μειονότητας. Ακόμη η αλληλεξάρτηση των γλωσσών δεν δημιουργεί πρόβλημα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.³⁷ Ωστόσο η όποια επιτυχία των προγραμμάτων της διγλωσσικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από παράγοντες, όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση.

Μη επαρκής στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, όπως και η απουσία των διγλωσσών σχολικών εγχειριδίων και η έλλειψη επικοινωνιακών μεθόδων διδασκαλίας, δημιουργούν προβλήματα στη διγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διγλωσσία, λόγω συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συνθηκών, αλλά και λόγω των συνθηκών ζωής των διγλωσσών δυσκολεύουν την ανάπτυξη διγλωσσών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι διγλωσσοί προκειμένου να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία, έχουν απαξιώσει τη γλώσσα τους και έχουν απεκδυθεί την ταυτότητά τους, προκειμένου να επιτύχουν την κοινωνική τους αναβάθμιση.

Στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης το ελληνικό κράτος στηρίζει τα σχολεία αυτά με την συμμετοχή του στην οικονομική τους στήριξη. Καθώς την λειτουργική στήριξη την έχουν αναλάβει οι οικογένειες των μαθητών. Αποδεικνύεται ότι το ελληνικό κράτος δεν ακολουθεί μια υποστηρικτική πολιτική προς την μειονότητα. Αντίθετα προτιμότερη είναι μια εκπαιδευτική πολιτική πολυπολιτισμική, που θα υποστηρίζεται από μια οικονομική πολιτική στήριξης της μειονότητας και των οικογενειών, για να παρέχουν στα παιδιά μια καλύτερη ποιότητα ζωής, αναβάθμισης των υποβαθμισμένων περιοχών στις οποίες ζουν.

Το διγλωσσο εκπαιδευτικό μοντέλο της μειονότητας στην Θράκη είναι αναποτελεσματικό, διότι δεν αρκούν οι συμφωνίες μεταξύ κρατών, αλλά η συναγωνιστικότητα του σε σχέση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα και τις διαδικασίες του. Καθώς οι μειονοτικοί διγλωσσοί μαθητές δεν προχωρούν παραπέρα στην σχολική τους πορεία και καταγράφονται ως λειτουργικά αναλφάβητοι. Τους μαθητές της μειονότητας τους συμφέρει η εφαρμογή των ευρωπαϊκών κεκτημένων και αρχών, και η εφαρμογή ενός διγλωσσού προγράμματος, στο οποίο θα παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο και πρόγραμμα και παράλληλα θα παρακολουθούν τα μαθήματα της μητρικής τους γλώσσας ενσωματωμένα στο κανονικό τους πρόγραμμα.³⁸

36 Κωστούλα, Ι. (2008). Ομορφιά της πολυχρωμίας – Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων Δυτικής Θράκης. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. (σ.σ.372-380)

37 Παλαιολόγου, Ν. (2007). Ανάγκες για εφαρμογή διγλωσσικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διαπιστώσεις και Προτάσεις. Στο: Γεωργιγιάννης Π. (επιμ) *Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση*, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.78-93.

38 Γεωργιγιάννης, Π. (2008). Μετανάστες-Παλιννοστούντες-Πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες στην Ελλάδα. Στο: Γεωργιγιάννης Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. σ.σ. (195-209).

Στην εκπαίδευση των μουλυσουμανοπαίδων στην Δυτική Θράκη η διάσπαση των γνωστικών αντικειμένων σε δυο γλώσσες αδυνατεί να εξισορροπήσει τη μηχανιστική και πολιτισμική λειτουργία των δυο γλωσσών.³⁹

Η παρεχόμενη γνώση δεν είναι ένα ενιαίο σύνολο συνδεδεμένο με την πραγματικότητα. Έτσι η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο στην πνευματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών διαταράσσοντας τη συναισθηματική τους εξέλιξη. Αποτέλεσμα είναι η εγκατάλειψη της μητρικής και η παραίτηση των μαθητών από την εκμάθηση της ελληνικής.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π., (1999). Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα. Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 5. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004), Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Άρτα, 10-11 Δεκεμβρίου 2004.
- Γεωργογιάννης Π., (2006) Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική, Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας&Β/θμιας Εκπαίδευσης. Σελ 34-55.
- Αθανασίου, Α. (2007). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.65-77.
- Γεωργογιάννης Π. (2007). Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης η Ξένης Γλώσσας. Πάτρα, τόμος 6.
- Γεωργογιάννης Π. (2008) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα, τόμος 7, σ.σ. 31-41.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Μετανάστες-Παλιννοστούντες-Πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες στην Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. σ.σ. (195-209).
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). Αξιολόγηση και διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα. Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 9. (σ.σ 15-16).
- Γεωργογιάννης, Π. Κούνελη, Β. (2007). Μορφές Διγλωσσίας. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.95-109.
- Γκότοβος, Α. (1997), Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης.
- Δαμανάκης, Μ. (1989) Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. Τα Εκπαιδευτικά.

39 Κωστούλα, Ι. (2008). Ομορφιά της πολυχρωμίας – Εκπαίδευση Μουλυσουμανοπαίδων Δυτικής Θράκης. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. (σ.σ.372-380)

- Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπάτσος, Α. (2000.) Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας. Αθήνα: Ατραπός.
- Κωστούλα, Ι. (2008). Ομορφιά της πολυχρωμίας – Εκπαίδευση Μουλσουμανοπαίδων Δυτικής Θράκης. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. (σ.σ.372-380)
- Κωστούλα, Ι. (2008). Ομορφιά της πολυχρωμίας – Εκπαίδευση Μουλσουμανοπαίδων Δυτικής Θράκης. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα 2008. (σ.σ.372-380)
- Μάρκου, Γ., (1998). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Modgil,S.,Verma,G.,Mallick,K., Modgil,C.,(1997) Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές, (μτφρ) Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. (2007). Ανάγκες για εφαρμογή δίγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διαπιστώσεις και Προτάσεις. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.78-93.
- Παπός, Α., (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα.
- Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α., Lyman, L. (2006) Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο : Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2006), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δευτερή ή ξένη γλώσσα, Τόμος IV, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα, σ.σ. 191-202.
- Σαίτης, Χ.(2008). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.,ΑΣΠΑΙΤΕ: Αθήνα. (σ.σ. 3-5)
- Σαλμοντ, Ε. (2007) η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πλαίσιο αποδοχής και ενσωμάτωσης στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργογιάννης, Π. (2007)(επιμ), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και Ελληνικά ως δευτερή ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-8 Ιουλίου 2007, σ.σ 118-123
- Σταθόπουλος, Γ. (2007). Ελληνικό σχολείο και διγλωσσία, Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, Πάτρα, τόμος 6. σ.σ.57-64.
- ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Παπαζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος** είναι μεταπτυχιακός φοιτητής του Πανεπιστημίου Πατρών στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτική της ελληνικής ως δευτερης ή ξένης γλώσσας. Είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ειδίκευσης

από το ΚΕΔΕΚ στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Υπηρετεί στο 4ο δημοτικό σχολείο Αμαλιάδας.

Εξετάζοντας την επίδραση της διγλωσσίας στη δυσλεξία: μια εμπειρική μελέτη.

Πρέντζα Αλεξάνδρα - Πρέντζα Φωτεινή

Περίληψη

Η έρευνά μας μελετά την αριθμητική και μαθηματική ικανότητα μονόγλωσσων και διγλωσσων δυσλεκτικών μαθητών δημοτικού σχολείου. Ο σκοπός της είναι να εξετάσει τον ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων και να διερευνήσει τη σχέση διγλωσσίας και δυσλεξίας. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι η διγλωσσία αυτή καθαυτή δεν επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, και, συνεπώς, δεν πρέπει να θεωρείται ως μειονέκτημα, ή απόκλιση από τη νόρμα. Οι διγλωσσοί δυσλεκτικοί μαθητές μας ήταν τόσο επιτυχείς όσο και οι μονόγλωσσοι δυσλεκτικοί μαθητές σε όλες τις δραστηριότητες της δοκιμασίας.

Summary

The current research examines the arithmetic and mathematical skills of monolingual and bilingual dyslectic primary school students. Its aim is to consider the role of language in the development of mathematical skills and to investigate the relationship of bilingualism and dyslexia. Our results show that bilingualism per se does not affect student performance, and thus should not be consider as a disadvantage or a deviation from the norm. Our bilingual dyslectic students were as successful as their monolingual peers in all the activities of the test.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εξετάσει μονόγλωσσους και διγλωσσους μαθητές με δυσλεξία στοχεύοντας να εστιάσει στον ρόλο της γλώσσας στη διαδικασία κατάκτησης της μαθηματικής γνώσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, και αντίθετα με την ευρέως διαδεδομένη (σε γονείς και εκπαιδευτικούς) άποψη ότι η διγλωσσία από μόνη της «μπερδεύει» τους μαθητές, πόσο μάλλον σε συνδυασμό με τη δυσλεξία, οι διγλωσσοί μαθητές με δυσλεξία ήταν εξίσου επιτυχημένοι με τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία στις δοκιμασίες της έρευνας.

Το θέμα μας θα αναπτυχθεί ως εξής: Η δεύτερη ενότητα θα παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή τους όρους-κλειδιά της *δυσλεξίας* και της *διγλωσσίας*, καθώς επίσης και τα ακόλουθα ζητήματα: ωφέλειες της διγλωσσίας, διγλωσσία και εκπαιδευτικές επιδόσεις, διγλωσσία και δυσλεξία, διγλωσσία και μαθηματικά. Επίσης θα αναλύσει τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης. Η τρίτη και η τέταρτη ενότητα θα παρουσιάσουν το εμπειρικό ερευνητικό κομμάτι, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της μελέτης αντίστοιχα και η πέμπτη ενότητα θα αναλύσει τα συμπεράσματα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Δυσλεξία

Ο όρος «Δυσλεξία» αναφέρεται σε μια ομάδα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την ιδιαιτερότητα στη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Η δυσλεξία είναι πασίδηλη από ποικίλες δυσκολίες με διάφορες μορφές της γλώσσας και συχνά περιλαμβάνει ελλείμματα τα οποία σχετίζονται με την ανάγνωση και την ικανότητα κατάκτησης του μηχανισμού της ορθογραφημένης γραφής¹. Από αυτή τη σύντομη περιγραφή είναι εμφανές ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται με μια μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών. Θέλοντας να παρουσιάσουμε μια συνοπτική και κατανοητή περιγραφή του όρου και να αποφύγουμε τη σύγχυση που μπορεί να προκληθεί από την πληθώρα των διαθέσιμων ορισμών, παραθέτουμε ακολούθως τα σημεία κλειδιά για τον προσδιορισμό της δυσλεξίας: α) διαφορές στην επεξεργασία των πληροφοριών, β) οπτικές και φωνολογικές δυσκολίες, γ) ασυμφωνία απόδοσης σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές².

2.2 Διγλωσσία

Η διγλωσσία τον τελευταίο καιρό έχει εξελιχτεί σε ένα ευρύ φαινόμενο, καθώς μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού επικοινωνεί σε περισσότερες από μία γλώσσες. Είναι πολλά τα παιδιά που μεγαλώνουν είτε σε μεικτούς γάμους είτε σε οικογένειες που μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή της τοπικής κοινωνίας. Στην Ελλάδα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι κατά το έτος 2005-2006 οι αλλοδαποί μαθητές ήταν 123.839 σε ένα σύνολο μαθητικού δυναμικού 1.455.104 (www.ipode.gr). Η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2009-2010 ήταν από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (πηγή: Δ/ση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Αττικής).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι πολυδιάστατο, πολυπαραγοντικό και ανοιχτό σε ότι αφορά την ποικιλία των ορισμών του. Οι γλωσσολόγοι θεωρούν δίγλωσσο το άτομο που έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες στην προσχολική ηλικία ή πριν την ηλικία των 5 ετών. Οι ψυχολόγοι από την άλλη μεριά, θεωρούν δίγλωσσο το άτομο που μιλάει σε ικανοποιητικό για την επικοινωνία επίπεδο δύο γλώσσες. Στην παρούσα μελέτη με τον όρο «Διγλωσσία» θα νοείται η παρουσία ποικίλων βαθμών γνώσης δύο τουλάχιστον γλωσσών σε ένα άτομο ή η εναλλακτική χρήση τριών, τεσσάρων ή και ακόμα περισσότερων γλωσσών στην καθημερινή ζωή του ατόμου³.

2.2.1 Ωφέλειες της Διγλωσσίας

1 Orton Dyslexia Society (1991). All Languages and the Creation of Literacy. Baltimore, Orton Dyslexia Society.

2 Reid, G. (2004). Dyslexia. A Practitioner's Handbook (3rd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

3 Wei, L. (2000). The Bilingualism Reader. London: Routledge, σ. 16. Για διαφορετικούς ορισμούς και προσεγγίσεις δες Bloomfield, 1933, Haugen, 1956, MacNamara, 1967, Oksaar, 1984, Valdes & Figueroa, 1994.

Τα ευρήματα των πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι οι δίγλωσσοι είναι πιθανό να έχουν ορισμένα γνωστικά και γλωσσικά πλεονεκτήματα.

Στον γνωστικό τομέα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ταχύτητα επεξεργασίας στο αρχικό στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, στοιχεία που συνδέονται με την αυξημένη λειτουργία του ανασταλτικού ελέγχου που παρουσιάζουν τα δίγλωσσα παιδιά σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Στο δίγλωσσο ομιλητή και οι δύο γλώσσες είναι ενεργοποιημένες⁴ (παρά το ότι τις περισσότερες φορές χρησιμοποιεί αποκλειστικά μία από τις δύο) καθώς οι λέξεις της γλώσσας που χρησιμοποιείται ενεργοποιούν τις αντίστοιχες λέξεις και στην άλλη γλώσσα. Η λειτουργία λοιπόν του ανασταλτικού ελέγχου στη δίγλωσσία αφορά την ικανότητα να αναστέλλεται αποτελεσματικά και αυτόματα η άλλη γλώσσα, ενώ παράλληλα ο ομιλητής διατηρεί την ευχέρεια του λόγου του και την ταχύτητα της ομιλίας του. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δίγλωσσοι τείνουν να είναι καλύτεροι από τους μονόγλωσσους στην εναλλαγή μεταξύ δοκιμασιών οι οποίες έχουν διαφορετικές οδηγίες και στο να προσανατολίζονται στην προσοχή τους σε διαφορετικά χαρακτηριστικά ενώ αγνοούν άλλα. Μάλιστα, κάποιες νέες μελέτες δείχνουν ότι η δίγλωσσία «εξισορροπεί» τα αποτελέσματα της άνοιας στην τρίτη ηλικία ή/και της αφασίας⁵.

Στον γλωσσικό τομέα, ενώ ένας μονόγλωσσος φυσικός ομιλητής οποιασδήποτε γλώσσας έχει αναπτύξει ένα πλήρες σύστημα γλωσσικής γνώσης, ένας δίγλωσσος ομιλητής διαθέτει δύο τέτοια συστήματα που μπορεί να μοιάζουν αλλά και να διαφέρουν σε πολλά σημεία, π.χ. οι δύο γλώσσες μπορεί να έχουν κάποια κοινά στοιχεία στο συντακτικό και κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά στη φωνολογία⁶. Γι' αυτό τον λόγο έχουν κάποια γλωσσικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές μερικά από τα οποία είναι η αυξημένη επίγνωση ήχων/λέξεων/προτάσεων, οι αυξημένες ικανότητες εκμάθησης γλωσσών και η αυξημένη αναγνωστική ικανότητα.

2.2.2 Δίγλωσσία και εκπαιδευτικές επιδόσεις

Τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση της δίγλωσσίας στις εκπαιδευτικές επιδόσεις είναι αντιφατικά. Ο Macnamara (1966)⁷ υποστήριξε ότι στη δική του έρευνα τα δίγλωσσα παιδιά παρουσίασαν περισσότερες δυσκολίες απ' ό,τι τα μονόγλωσσα όχι μόνο σε ότι αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και σε θεματικές που δεν υπήρχε η εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα. Στην αντίθετη κατεύθυνση δείχνουν τα ευρήματα των Lambert και Tucker (1972)⁸. Στις διάφορες μαθηματικές δοκιμασίες τα δίγλωσσα παιδιά

4 Thierry, G., & Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12530–12535.

5 Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290–303.

6 Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology* 110, pp. 461–468.

7 Macnamara, J., (1967), The bilingual linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, σ. 70.

8 Macnamara, J., (1967), The bilingual linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, σ. 70.

δεν έλαβαν χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους παρόλο που οι οδηγίες δίνονταν στην δεύτερη γλώσσα. Τα αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η απάντηση στο αν η διγλωσσία έχει θετική ή αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών δεν είναι απλή. Βασικό ζήτημα όμως φαίνεται να είναι –και αυτό θα υποστηρίξει η παρούσα εργασία- να έχουν φτάσει οι διγλωσσοί μαθητές σε ένα τέτοιο βαθμό κατάκτησης και των δύο γλωσσών και κυρίως της γλώσσας στην οποία γίνεται η διδασκαλία, που δεν θα αποτελεί τροχοπέδη για ικανοποιητικές εκπαιδευτικές επιδόσεις. Η παράμετρος που αφορά την εμπλοκή ή όχι του γλωσσικού κώδικα θα διερευνηθεί και στην δική μας μελέτη.

2.3 Διγλωσσία και δυσλεξία

Οι εκπαιδευτικοί που συναναστρέφονται με διγλωσσα παιδιά με δυσλεξία βρίσκονται αντιμέτωποι με μια διπλή πρόκληση αν αναλογιστεί κανείς ότι πέραν της διγλωσσης κουλτούρας έχουν να διαχειριστούν και τη δυσλεξία των μαθητών τους. Επίσης, σήμερα, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι το σύνδρομο της δυσλεξίας μπορεί να προκύψει σε όλες τις γλώσσες, αλλά παρά την παραπάνω παραδοχή οι περισσότερες έρευνες και τα διαγνωστικά test που έχουν ως αντικείμενο την δυσλεξία έχουν χρησιμοποιήσει ως υποκείμενα μονόγλωσσους πληθυσμούς. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθούσαν στη διάγνωση της δυσλεξίας που πιθανώς είναι συγκαλυμμένη από την περιορισμένη ευχέρεια χρήσης της γλώσσας διδασκαλίας της χώρας υποδοχής δεν είναι διαθέσιμα με αποτέλεσμα να προκύπτουν ερωτήματα για το αν τα προβλήματα που παρουσιάζει το διγλωσσο άτομο οφείλονται στην ελλιπή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ή σε μια ειδική μαθησιακή δυσκολία όπως η δυσλεξία⁹.

Τα διγλωσσα δυσλεκτικά παιδιά που εξετάστηκαν στη δική μας έρευνα συμπεριλήφθηκαν μετά από υπόδειξη και σε συνεργασία με το οικείο Κ.Δ.Α.Υ. (τώρα ΚΕ.Δ.Δ.Υ). Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι το δείγμα μας αποτελούνταν είτε από παιδιά από μεικτούς γάμους είτε από παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο που όμως είχαν αρκετή έκθεση στην Ελληνική γλώσσα την εποχή της διεξαγωγής της έρευνας. Το δεδομένο της ικανοποιητικής γνώσης της γλώσσας διδασκαλίας, των Ελληνικών δηλαδή, ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας μας τα οποία θα παρουσιαστούν στην ενότητα 4.

2.4 Η ιδιαιτερότητα των μαθηματικών

Το να γνωρίζει κανείς Μαθηματικά σημαίνει ότι είναι ικανός να χρησιμοποιεί με άνεση τη μαθηματική γλώσσα, να λύνει προβλήματα, να βρίσκει αποδείξεις και κυρίως να αναγνωρίζει μια μαθηματική έννοια μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο μιας και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες που αφορούν στον μαθηματικό κώδικα επικοινωνίας και οι οποίες είναι πιθανό να συνδέονται με την αποτυχία ενός αριθμού μαθητών στο μάθημα αυτό. Ο μαθηματικός κώδικας περιλαμβάνει λέξεις και σύμβολα που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αφαίρεσης και απαιτεί μεγάλη προσοχή από το μαθητή καθώς η

9 Reid, G. (2004). Dyslexia. A Practitioner's Handbook (3rd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

παραμικρή αλλαγή μπορεί να μεταβάλλει το νόημα μιας πράξης ή ενός προβλήματος. Τα παιδιά καλούνται επομένως να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες, να κατακτήσουν τη σχετική ορολογία και τη χρήση των συμβόλων και να μετατρέψουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις αποκαθιστώντας έτσι τη γνωστική ισορροπία¹⁰.

Σε ότι αφορά τις επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών στα μαθηματικά θα πρέπει να αναφερθεί η προτίμηση που παρουσιάζουν σε μια από τις δύο γλώσσες κατά τη διεξαγωγή μαθηματικών υπολογισμών. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα άτομα είναι πιθανό να καθυστερήσουν στην ανάκτηση αριθμητικών δεδομένων ή στην εύρεση λύσης όταν δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα που προτιμούν ή τους ζητηθεί να προβούν σε αλλαγή του γλωσσικού κώδικα^{11, 12}. Άρα, σχετικά με την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων, η διγλωσσία δε φαίνεται να επηρεάζει, με την προϋπόθεση ότι ο βαθμός κατάρκτησης της γλώσσας επιτρέπει την κατανόηση του προβλήματος¹³.

Παρόλο που η δυσλεξία αποτελεί εδώ και χρόνια αντικείμενο μελέτης των ειδικών επιστημόνων ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών που αφορούν τη συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία έχει να κάνει με τις δυσχέρειες που προκαλεί στο υποκείμενο κατά την προσπάθεια κατάρκτησης του μηχανισμού της γραφής και ανάγνωσης. Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση δυσλεξίας και μαθηματικών, με το αν δηλαδή η δυσλεξία επηρεάζει τελικά την εκμάθηση των μαθηματικών φαίνεται να συμφωνούν ωστόσο ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμίες και στο πεδίο αυτό¹⁴. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα στα μαθηματικά που αποδίδονται στη συμβολική γλώσσα και την ορολογία που χρησιμοποιείται συχνά στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι δημιουργούνται ελλείμματα τόσο στον τομέα της αριθμητικής όσο και στην επίλυση προβλημάτων. Αυτές είναι και οι θεματικές με τις οποίες ασχοληθήκαμε στην παρούσα έρευνα.

2.5 Υποθέσεις της έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ερευνητικές υποθέσεις για την παρούσα μελέτη διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Αναμένεται ότι δεν θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στις δραστηριότητες όπου δεν θα υπάρχει η εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα
2. Στις δραστηριότητες όπου υπάρχει η εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα αναμένεται α) αν ο βαθμός κατάρκτησης της γλώσσας διδασκαλίας δεν είναι επαρκής, θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων β) αν ο βαθμός

10 Κολέζα, Ε. (2000), Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών. Αθήνα: Leader Books, σ. 53.

11 Marsh, L. & Maki, R. (1976), Efficiency of arithmetic operations in bilinguals as function of language. *Memory and Cognition* 4, σ. 462.

12 McLain, L. & Huang, J. (1982), Speed of simple arithmetic in bilinguals. *Memory and Cognition* 10, σ. 593.

13 Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-199

14 Miles, T.R. (1992). Some theoretical considerations. In: Miles, T.R. & Miles, E. (eds.) *Dyslexia and Mathematics*. London Routledge, 1-18.

κατάκτηση της γλώσσας διδασκαλίας είναι επαρκής δεν θα υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων.

3. Μεθοδολογία

3.1 Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 39 μονόγλωσσους και 14 δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία που φοιτούσαν στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Η έρευνα έλαβε χώρα στο νομό Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2005-2006 στα Δημοτικά Σχολεία Μεγάλης Βρύσης, Πρεβελιανών, Μαλίων, Λιμ. Χερσονήσου, Μοχού, Γουβών και Γουρνών. Εκεί υπάρχει ένα αυξημένο ποσοστό παιδιών οικονομικών μεταναστών καθώς και παιδιών που προέρχονται από μικτούς γάμους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα δίγλωσσα παιδιά της είχαν αρκετή έκθεση στην Ελληνική γλώσσα την εποχή της διεξαγωγής της έρευνας και ως εκ τούτου την κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο¹⁵ το οποίο περιλάμβανε τέσσερις δραστηριότητες. Στις δύο από αυτές (Δραστηριότητες 1 και 2) οι σχέσεις των μεγεθών προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση μιας εικόνας ελαχιστοποιώντας έτσι την εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα και των προβλημάτων που προκύπτουν από την ελλιπή κατανόηση της εκφώνησης ενός μαθηματικού προβλήματος. Οι άλλες δύο (Δραστηριότητες 3 και 4: πρόβλημα μιας πράξης και πρόβλημα τριών πράξεων αντίστοιχα) ενέχουν εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα, σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί ο ρόλος του στην κατανόηση της εκφώνησης ενός μαθηματικού προβλήματος (κατανόηση κειμένου και διάκριση δεδομένων και ζητούμενων) καθώς και η σημασία της για το μαθητικό πληθυσμό μιας τάξης που δεν χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ομοιογένεια. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν ως «σωστό» και «λάθος». Για τους σχετικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες συνάφειας και το στατιστικό τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-Square). Όπου υπήρχαν κελιά με αναμενόμενη (θεωρητική) συχνότητα κάτω από 5 χρησιμοποιήθηκε το Fisher's Exact Test, που ενδείκνυται για

15 Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τους Κολέζα Ε. και Σούλη Σ. κατά την έρευνά τους «Μετανάστες Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά στις ειδικές Τάξεις: Μύθος και πραγματικότητα.» οι οποίοι χρησιμοποίησαν ως πηγή άντλησης των προβλημάτων την εργασία της M. van den Hauvel- Pauhuizen "Assessment and Realistic Mathematics Education", Freudenthal Institute, Utrecht, 1996. Για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας προστέθηκαν οι δυο τελευταίες δραστηριότητες (λεκτικά προβλήματα).

αυτή την περίπτωση.

4. Αποτελέσματα

4.1 Αριθμητικές Δραστηριότητες - χωρίς εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα

Δραστηριότητα 1: Πόσο απέχουν μεταξύ τους ο Κρουσώνας και οι Αρχάγγες; (Δες Παράρτημα)

Το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) έδειξε ότι για την παραπάνω δραστηριότητα ο παράγοντας *πλήθος γλωσσών των μαθητών* δεν επηρεάζει την επίδοσή τους ($\chi^2 = 0,263$, $df = 1$, $p > 0.05$). Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία απάντησαν καλύτερα από τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, αλλά αυτή η διαφορά ήταν οριακά στατιστικά μη σημαντική ($p = 0.068$). Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στο Γράφημα 1:

(Βάλτε παρακαλώ την εικόνα του Γραφήματος 1 εδώ)

Γράφημα 1: Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 1.

Δραστηριότητα 2: Πόσο κοστίζει το βάνιμο του σπιτιού (Δες Παράρτημα)

Το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) έδειξε ότι για την δραστηριότητα 2 ο παράγοντας *πλήθος γλωσσών των μαθητών* δεν επηρεάζει την επίδοσή τους ($\chi^2 = 0,083$, $df = 1$, $p > 0.05$). Δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών δυσλεξία ($p = 1.000$). Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στο Γράφημα 2:

(Βάλτε παρακαλώ την εικόνα του Γραφήματος 2 εδώ)

Γράφημα 2: Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 2.

4.2 Προβλήματα - Δραστηριότητες με εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα

Δραστηριότητα 3: κλασικό σχολικό πρόβλημα μιας πράξης (Δες Παράρτημα)

Από το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) φαίνεται ότι η εν λόγω δραστηριότητα είναι ανεξάρτητη από τον παράγοντα *πλήθος γλωσσών των μαθητών* ($\chi^2 = 1,449$, $df = 1$, $p > 0.05$). Οι δίγλωσσοι με δυσλεξία απάντησαν καλύτερα από τους μονόγλωσσους χωρίς δυσλεξία, αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το Γράφημα 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών:

(Βάλτε παρακαλώ την εικόνα του Γραφήματος 3 εδώ)

Γράφημα 3: Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 3.

Δραστηριότητα 4: κλασικό σχολικό πρόβλημα τριών πράξεων (Δες Παράρτημα)

Το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-Square) έδειξε ότι η εν λόγω δραστηριότητα είναι ανεξάρτητη από τον παράγοντα *πλήθος γλωσσών των μαθητών*. ($\chi^2 = 0,261$, $df = 1$, $p > 0.05$). Δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ομάδων. Το Γράφημα 4 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών:

(Βάλτε παρακαλώ την εικόνα του Γραφήματος 4 εδώ)

(Γράφημα 4) Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 3.

5. Συμπεράσματα

Στις Δραστηριότητες 1 και 2, οι οποίες δεν εμφανίζουν εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία ήταν το ίδιο επιτυχείς με τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία. Αυτό επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση μιας και στις εν λόγω δραστηριότητες οι σχέσεις των μεγεθών προέκυπταν μέσα από την παρατήρηση των σκίτσων με αποτέλεσμα εξαλείφεται όποιο πρόβλημα μπορεί να προκύψει από την χρήση γλώσσας που δεν προτιμούν οι μαθητές¹⁶.

Για την εξέταση της επίδρασης της γλώσσας χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να διαχειριστούν κλασικά μαθηματικά προβλήματα όπου οι σχέσεις των μεγεθών δεν προέκυπταν από ένα σκίτσο, αλλά από ένα κείμενο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και σε αυτή την περίπτωση οι μονόγλωσσοι και οι δίγλωσσοι μαθητές δεν διάφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Παρά την εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα σε αυτές τις δραστηριότητες, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα από τους μονόγλωσσους τόσο στο πρόβλημα μίας πράξης όσο και στο πρόβλημα τριών πράξεων. Σύμφωνα με τις υποθέσεις μας, αυτή η έλλειψη διαφοράς ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές δείχνει ότι οι δεύτεροι έχουν κατακτήσει τη γλώσσα διδασκαλίας, δηλαδή τα Ελληνικά, σε τέτοιο βαθμό ώστε δεν δημιουργούνται προβλήματα στην επεξεργασία προβλημάτων που παρουσιάζονται γλωσσικά και όχι με εικόνες. Επίσης φαίνεται ότι αυτός ο ικανοποιητικός βαθμός κατάκτησης τους επιτρέπει να επεξεργάζονται επιτυχώς και το μαθηματικό κείμενο με την αφαιρετική και συμβολική του γλώσσα.

Αν και η μελέτη μας δεν κατέδειξε διαφορές ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, η παρούσα εργασία η οποία διερευνά τη σχέση της διγλωσσίας και της δυσλεξίας, συνολικά αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών εργαλείων στήριξης των δίγλωσσων δυσλεκτικών μαθητών. Τα εργαλεία αυτά, σεβόμενα το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον του κάθε μαθητή, θα μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό προφίλ του και με το κατά πόσο συμβαδίζει με το μαθησιακό μοντέλο της τάξης που υπαγορεύεται από την κυρίαρχη κουλτούρα¹⁷. Έτσι, θα είμαστε σε θέση να εντοπίζουμε τα γνωστικά ελλείμματα του μαθητή, αποδίδοντάς τα κάθε φορά στις σωστές αιτίες. Μπορεί να κριθεί να απαραίτητο να σχεδιαστούν εργαλεία και στρατηγικές στην πρώτη γλώσσα του μαθητή προκειμένου να αξιολογηθεί η ύπαρξη δυσλεξίας και ο βαθμός επιρροής της στην δεύτερη γλώσσα και στην πρόσκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής¹⁸.

Συμπερασματικά, και στηριζόμενοι στα ευρήματά μας, θα θέλαμε να

16 Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-199

17 Landon, J. (2001). Inclusion and dyslexia – The exclusion of bilingual learners? In: Peer, L. & Reid, G. (eds.), *Dyslexia and successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton.

18 Reid, G. (2004). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook* (3rd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

υποστηρίζουμε ότι η διγλωσσία δεν είναι μια προβληματική κατάσταση ή μια απόκλιση από το «φυσιολογικό», αλλά ένα πλεονέκτημα που πρέπει να ενισχυθεί και όχι να εξαλειφθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία - Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολέζα, Ε. (2000). Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών. Αθήνα: Leader Books.

Ξενόγλωσση

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology* 110,461-468.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290–303.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide*. Alabama: American dialect society.
- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 169-199.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Landon, J. (2001). Inclusion and dyslexia – The exclusion of bilingual learners? In: Peer, L. & Reid, G. (eds.), *Dyslexia and successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- Marsh, L. & Maki, R. (1976). Efficiency of arithmetic operations in bilinguals as function of language. *Memory and Cognition* 4, 459-464.
- McLain, L. & Huang, J. (1982). Speed of simple arithmetic in bilinguals. *Memory and Cognition* 10, 591-596.
- Miles, T.R. (1992). Some theoretical considerations. In: Miles, T.R. & Miles, E. (eds.) *Dyslexia and Mathematics*. London Routledge, 1-18.
- Orton Dyslexia Society (1991). *All Languages and the Creation of Literacy*. Baltimore, Orton Dyslexia Society.

- Reid, G. (2004). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook* (3rd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- Van den Hauvel- Pauhuizen, M. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*, Utrecht: Freudenthal Institute
- Oksaar, E. (1984). *Spacherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt*. New York: de Gruyter.
- Thierry, G., & Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12530–12535.
- Upton, G., Lee, L. & Davis, K. (1978). Some factors associated with failure in mathematics, *Links*, 3, 18-25.
- alides, G. & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing a special case of bias*. Norwood: N.J. Alex Publishing Corporation.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge

Παράρτημα

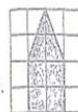
1

Πόσο απέχουν μεταξύ τους οι Αρχάνες και ο Κρουσιώνας;

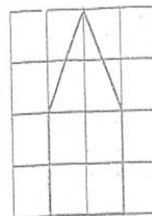


2β

Το βράχιμό του κοστίζει 100 ευρώ.



Πόσο κοστίζει το βράχιμο αυτού;



3

Ένα κατάστημα ηλεκτρικών ειδών πούλησε ένα φυντίο 650 ευρώ, κερδίζοντας σ' αυτό 175 ευρώ από την τιμή που το είχε αγοράσει. Να βρεθεί πόσο το είχε αγοράσει.

4

Ένας βοσκός είχε 46 πρόβατα, ένας άλλος 15 περισσότερα από αυτόν και ένας τρίτος όσα είχαν μαζί ο πρώτος και ο δεύτερος. Πόσα πρόβατα είχαν και οι τρεις βοσκοί;

Βιογραφικά Σημειώματα

Η **Αλεξάνδρα Πρέντζα** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. και κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από το Πανεπιστήμιο του Έσσεξ, Ηνωμένο Βασίλειο. Η Διδακτορική της διατριβή αφορά στη Γλωσσολογία και Σύνταξη και εκπονήθηκε στο Τμήμα Αγγλικής του Α.Π.Θ (επιβλεψη: καθηγήτρια Ψυχολογολογίας Ι-Μ. Τσιμπλή). Έχει διδάξει σε σχολεία της Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης καθώς και σε Τμήματα του ΤΕΙ

Ηπείρου επί σειρά ετών. Υπηρετεί οργανικά στο 9ο Δ.Σ. Ιωαννίνων – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι δημοσιεύσεις και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν διγλωσσία και την κατάκτηση δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η **Φωτεινή Πρέντζα** είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών πάνω στην Δυσλεξία και το Πολυγλωσσικό Περιβάλλον. Έχει διδάξει σε Δημοτικά Σχολεία σε διάφορους νομούς της χώρας. Υπηρετεί στο ΚΕΔΔΥ με οργανική θέση.

Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση

Τσιούλη Κασσιανή - Νικολάου Γεώργιος

Περίληψη

Οι πολύπλευρες, συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις, που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν επιφέρει σημαντικές μεταβολές τόσο στην κοινωνική και δημογραφική δομή των χωρών όσο και στην πολιτιστική και γλωσσική υπόστασή τους. Η κατάσταση αυτή έχει κεντρίσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πληθώρας ερευνητών που μελέτησαν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας οφείλει να παρέχει στα διγλωσσα παιδιά τη δυνατότητα μόρφωσης χωρίς κοινωνικο-εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις και ανισότητες. Στην παρούσα εργασία μελετάται το φαινόμενο της διγλωσσίας και αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους η διγλωσση εκπαίδευση δύναται να εφαρμοσθεί εποικοδομητικά με σκοπό την ομαλή ένταξη των διγλωσσών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, ερευνάται η συμβολή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη βελτιστοποίηση των διγλωσσών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για αλλοδαπούς μαθητές.

Summary

The multifaceted, continuous and rapid developments observed in recent decades worldwide, have brought significant changes in both the social and demographic structure of the countries, as well as their cultural and linguistic existence. This situation has spurred scientific interest of many researchers who studied the phenomenon of bilingualism. The educational system of each country must provide bilingual children the opportunity of education without socio-educational differences and inequalities. In this paper, the phenomenon of bilingualism is studied and the ways in which bilingual education can be applied constructively to the smooth integration of bilingual children in the educational system are examined. Furthermore, the contribution of the teaching of the mother tongue in the optimization of bilingual education programs for foreign students is discussed.

1. Εισαγωγή

Η εργασία αποτελείται από τρία βασικά κεφάλαια. Στο πρώτο εξ αυτών διασαφηνίζεται ο όρος διγλωσσία, καθώς και οι όροι πρώτη/μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα και ξένη γλώσσα. Επιπρόσθετα κατηγοριοποιείται η διγλωσσία στις διάφορες μορφές της με βάση κάποια κριτήρια. Ακολούθως, στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στη διγλωσση εκπαίδευση και τα μοντέλα αυτής και πώς αυτά εξελίχθηκαν από τη μονογλωσσία και την αφομοίωση στη διγλωσσία και τον πλουραλισμό. Ολοκληρώνοντας στο τελευταίο κεφάλαιο τονίζεται η σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα προγράμματα διγλωσσης εκπαίδευσης και παρουσιάζεται η σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα.

2. Διγλωσσία

2.1. Ορισμός Διγλωσσίας

Ο ακριβής προσδιορισμός της διγλωσσίας είναι αρκετά δύσκολος, με δεδομένο ότι αυτή είναι ένα φαινόμενο πολυδιάστατο, που επιδέχεται πολλές επιδράσεις από διάφορους παράγοντες και διαβαθμίσεις¹. Υπάρχει πληθώρα ορισμών, οι οποίοι αντιφάσκουν μεταξύ τους. Κάθε ορισμός τονίζει διαφορετικές όψεις και διαφορετικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας, όπως για παράδειγμα τον διαφορετικό βαθμό κατοχής της γλώσσας ή τη λειτουργία της δεύτερης γλώσσας². Σίγουρα, όμως όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: περιγράφουν μία κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες προκειμένου να επικοινωνήσει³.

Σε μία προσπάθεια συστηματοποίησης των διαφόρων ορισμών διαπιστώνονται δύο κατευθύνσεις:

- οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται περισσότερο η γλωσσολογική σημασία του φαινομένου και αναφέρονται κυρίως στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και
- οι ορισμοί στους οποίους επισημαίνεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας και λαμβάνονται υπόψη τα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του φαινομένου⁴.

Αντιπροσωπευτικότερος της πρώτης κατεύθυνσης είναι ο ορισμός που δίνει ο Haugen (1956) κατά τον οποίον, *διγλωσσο είναι το άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα* (σ.10). Χαρακτηριστικότεροι της δεύτερης κατεύθυνσης είναι οι ορισμοί των Makey (1968), Weinreich (1964) και Oksaar (1971) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι: *διγλωσσία είναι η πρακτική εναλλαγή της χρήσης δύο γλωσσών σε διαφορετικές καταστάσεις και η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα*.

Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διευκρινίσουμε τους όρους: **πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα**. Ο όρος **πρώτη γλώσσα** έχει αντικαταστήσει τον όρο «μητρική γλώσσα». Είναι η γλώσσα που κατέκτησε το άτομο τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον. Πολλές φορές οι όροι «πρώτη και μητρική γλώσσα» παρατηρούνται ως συνώνυμοι στη βιβλιογραφία. **Δεύτερη** είναι η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης του γλώσσας. Συνήθως η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται μέσω της επαφής του ατόμου με μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας και το άτομο τη χρειάζεται για να επικοινωνήσει καθημερινά με τους συνανθρώπους του. Ο όρος **ξένη γλώσσα** χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο αφού έχει αναπτύξει την πρώτη του γλώσσα με στόχο να ανταποκριθεί σε μελλοντικές ανάγκες γλωσσικής επικοινωνίας⁵.

1 Σκούρτου, Ε. (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος, σ. 33-37

2 Τριάρχη-Herrmann, Β. (2003), *Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 18-21

3 Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 41

4 Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 43

5 Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα:

2.2. Μορφές Διγλωσσίας

Η συστηματοποίηση των ποικίλων και διαφορετικών μορφών της διγλωσσίας γίνεται συνήθως με τη βοήθεια των παρακάτω κριτηρίων:

- Κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης της γλώσσας, π.χ. η ηλικία ή η μέθοδος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.
- Γλωσσολογικά κριτήρια δηλαδή i) τους τρόπους σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ii) το βαθμό κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.
- Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γνωστική, γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Με βάση την ηλικία που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLayghlin (1978) κατηγοριοποιεί τη διγλωσσία σε: α) **ταυτόχρονη**, η οποία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες αμέσως μετά τη γέννησή του (έχει δύο μητρικές/πρώτες γλώσσες) χωρίς όμως να σημαίνει ότι κατέχει και τις δύο εξίσου καλά και β) **διαδοχική**, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μία ηλικία, που έχει ήδη σταθεροποιηθεί η πρώτη γλώσσα, περίπου μετά το 3^ο έτος. Σύμφωνα με την ηλικία της δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζουμε **πρώιμη** διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται στην προεφηβική ηλικία και **μεταγενέστερη** διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν^{6,7,8}. Η διαφοροποίηση σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται ανάμεσα σε: α) **φυσική**, στην οποία η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με τους μητρικούς ομιλητές και β) **πολιτισμική/κατευθυνόμενη/σχολική** σύμφωνα με την οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μέσω συστηματικής διδασκαλίας υπό τη μορφή φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος^{9,10}.

Ακόμη, ο Weinreich (1964) διακρίνει τρεις τύπους διγλωσσίας θέτοντας τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και τις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες, προτείνοντας: α) τη **συντονισμένη** διγλωσσία, εννοώντας την ξεχωριστή απομνημόνευση γλωσσικών συμβόλων και εννοιολογικής σημασίας στις δύο γλώσσες, β) **συνθετική** διγλωσσία, όπου μιλάμε για την κατάκτηση δυο διαφορετικών γλωσσικών συμβόλων με κοινή σημασιολογική έννοια, κυρίως όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου γίνεται εναλλακτική χρήση των δυο γλωσσών από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση και γ) **εξαρτημένη** διγλωσσία, όπου η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται με τη βοήθεια της ήδη κατακτημένης συνήθως πρώτης γλώσσας. Όσων αφορά το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας διακρίνουμε: α) την **αμφίδρομη** διγλωσσία, κατά

Gutenberg, σ. 53-56

6 Τριάρχη-Herrmann, B. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 59

7 Τριάρχη-Herrmann, B. (2003), *Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 22

8 Σκούρτου, Ε. (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος, σ. 41

9 Τριάρχη-Herrmann, B. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 60

10 Τριάρχη-Herrmann, B. (2003), *Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 23-24

την οποία μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής του ζωής, β) την **ισορροπημένη** διγλωσσία, όταν ο ομιλητής μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό ώστε να φτάνει στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας ενός μονόγλωσσου ομιλητή και γ) την **κυρίαρχη** διγλωσσία, περίπτωση στην οποία υπερισχύει η μια γλώσσα έναντι της άλλης^{11, 12}.

Ο Lambert (1975) με κριτήριο την *επίδραση* που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του ατόμου, συμπεριλαμβάνοντας τα ατομικά και κοινωνικά στοιχεία κατηγοριοποιεί τη διγλωσσία σε: α) **προσθετική**, στην οποία διαπιστώνεται μια αρμονική συνύπαρξη των δύο γλωσσικών συστημάτων, μια θετική επιρροή της διγλωσσίας στην όλη ανάπτυξη και προσωπικότητα του ατόμου και επιτυγχάνεται μόνο όταν το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον έχει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση δύο γλωσσών και β) **αφαιρετική**, που συναντάται στα δίγλωσσα άτομα, όταν επιβάλλεται από την κοινωνική και πολιτική πίεση του περιβάλλοντος, η συνεχής χρήση της δεύτερης γλώσσας παραμελώντας τη μητρική τους γλώσσα, με άμεση συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξης (παιδιά μειονοτήτων). Μια ακραία μορφή αφαιρετικής διγλωσσίας είναι η διπλή ημιγλωσσία, μια κατάσταση όπου το παιδί αδυνατεί να ανταπεξέλθει στην επικοινωνία του με το περιβάλλον, γιατί δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα σε κανένα από τα δύο γλωσσικά συστήματα^{13, 14, 15}.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πολύ σημαντική διάκριση της δυσλεξίας γίνεται από τον Paulston (1978) σε: α) **ελιτίστικη** διγλωσσία, όταν το άτομο μαθαίνει και μία άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική του γιατί είτε αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού, είτε για να έρθει σε επαφή με τον νέο πολιτισμό, ή επιπρόσθετα για επαγγελματικούς στόχους ή απλά για την εμπειρία και β) **λαϊκή** διγλωσσία, όταν τα άτομα αναγκάζονται να κατακτήσουν μία δεύτερη γλώσσα προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής¹⁶.

Τελειώνοντας είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η διγλωσσία διακρίνεται σε **ατομική** όπου πρόκειται για διγλωσσία που χαρακτηρίζει μεμονωμένα άτομα ή ομάδες που μπορεί να βρίσκονται σε συγκεκριμένη περιοχή (π.χ. Καταλανοί στην Ισπανία) ή να είναι διασκορπισμένοι σε κοινότητες, άλλα και σε **συλλογική-κοινωνική**, όπου γίνεται χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε διαφορετικούς χώρους χρήσης και με διαφορετικούς στόχους. Ο Fishman (1980) συνδυάζει τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία για να περιγράψει την ύπαρξη τεσσάρων γλωσσικών περιστάσεων που απεικονίζουν τη σχέση ανάμεσα στην ατομική και κοινωνική διγλωσσία: 1) Την ατομική και κοινωνική διγλωσσία να συνυπάρχουν στην ίδια κοινότητα και όλοι να μπορούν να χρησιμοποιούν τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη γλώσσα ανάλογα την κάθε περίπτωση, 2)

11 Τριάρχη-Hermann, B. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 61-65

12 Σκούρτου, Ε. (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος, σ. 39-42

13 Τριάρχη-Hermann, B. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 66-67

14 Τριάρχη-Herrmann, B. (2003), *Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 25-27

15 Σκούρτου, Ε. (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος, σ. 42

16 Τριάρχη-Hermann, B. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 68-70

Την ύπαρξη κοινωνικής χωρίς ατομική διγλωσσία, με την οργάνωση των ατόμων σε κοινότητες με κοινά στοιχεία αλλά χωρίς γλωσσική σύνδεση. Σε αυτό περιβάλλον θα βρούμε δύο γλώσσες μέσα σε ένα γεωγραφικό χώρο αλλά ή κάθε ομάδα κατοίκων θα μιλάει τη δική της γλώσσα (π.χ. Ελβετία) 3) Την επικράτηση της ατομικής έναντι της κοινωνικής διγλωσσίας, στην οποία οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δίγλωσσοι αλλά δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη μια γλώσσα για συγκεκριμένους σκοπούς. Οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες μπορεί να χρησιμοποιηθεί για κάθε λειτουργία, μελλοντικά όμως φτάνουμε στην ισχυροποίηση της μίας γλώσσας εκ των δύο και 4) Δεν έχουμε ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία, φαινόμενο που συναντάται όταν μια γλωσσικά ανομοιογενής κοινότητα μεταβάλλεται σε μια σχετικά μονόγλωσση κοινωνία. Μια μικρή γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιεί τη μειονοτική της γλώσσα χωρίς να έχει καμία επαφή με την πλειονοτική γλώσσα των γειτόνων της¹⁷.

3. Δίγλωσση Εκπαίδευση

3.1. Ορισμός Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση συνήθως αναφέρεται στη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή. Η δίγλωσση εκπαίδευση γενικά ορίζεται με βάση το μέσο με το οποίο επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι ή ορίζεται σε σχέση με τους στόχους δηλαδή τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν διγλωσσικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών¹⁸.

Αρχικά πρέπει να κάνουμε μια οριοθέτηση ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σε εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Στην πρώτη περίπτωση η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά αλλά το «Αναλυτικό Πρόγραμμα» δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία. Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται και στις δύο περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να είναι ασαφής και ανακριβής. Συνεπώς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους της δίγλωσσης εκπαίδευσης¹⁹.

3.2. Τύποι προγραμμάτων Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Οι διάφορες τυπολογίες των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει στην παραγωγή πολλών διαφορετικών τύπων, ανάλογα με το συνδυασμό των στόχων του προγράμματος, της κοινωνικής θέσης της ομάδας των μαθητών (κυρίαρχη/υποτελής, πλειονότητα/μειονότητα), το ποσοστό διδακτικού χρόνου σε κάθε γλώσσα και την κοινωνιογλωσσική και κοινωνικο-πολιτική κατάσταση στο άμεσο περιβάλλον και

17 Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ.) Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg, σ. 46-47, 88-94

18 Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg, σ. 124-127

19 Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ.) Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg, σ. 274-277

την ευρύτερη κοινωνία²⁰.

3.2.1. Ασθενείς μορφές διγλωσσης εκπαίδευσης

Ο όρος «ασθενείς μορφές διγλωσσης εκπαίδευσης» αναφέρεται στα σχολικά προγράμματα τα οποία μέσω της αφομοίωσης οδηγούν στη μονογλωσσία. Μερικά από αυτά τα εκπαιδευτικά μοντέλα είναι τα παρακάτω:

- **Εκπαίδευση εμβύθισης:** Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα. Δεν χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα του μαθητή από τη μειονότητα. Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος είναι η αφομοίωση με απώτερο σκοπό τη μονογλωσσία.
- **Εκπαίδευση εμβύθισης με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις:** Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων αποσπώνται για «αντισταθμιστικά» μαθήματα ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες στην πλειονοτική γλώσσα. Αυτές οι μεταβατικές τάξεις παρέχονται με σκοπό να παραμείνουν τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων στην κύρια εκπαίδευση. Αντίστοιχα και εδώ απώτερος σκοπός είναι η μονογλωσσία.
- **Απομονωτική Εκπαίδευση:** Σε αυτή μορφή οι μαθητές διδάσκονται αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα. Η άρχουσα ελίτ επιβάλλει την εκπαίδευση μόνο στη μειονοτική γλώσσα ώστε να διατηρηθεί η υποτέλεια και η απομόνωση. Η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μια πολιτική μονογλωσσίας.
- **Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση:** Είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος διγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Εδώ επιτρέπεται στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκεται η γλώσσα αυτή, μέχρι να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα για να ανταπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση. Στην προσπάθεια αυτή βοηθούν διγλωσσοί δάσκαλοι. Στόχος είναι η αύξηση της χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας με ποσοστιαία μείωση της μητρικής γλώσσας, που οδηγεί τελικά σε μονογλωσσία. Η ΜΔΕ μπορεί να χωριστεί σε δύο υποκατηγορίες: α) στα προγράμματα πρώιμης εξόδου και β) στα προγράμματα όψιμης εξόδου. Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιείται βοηθητικά η μητρική γλώσσα μέχρι δύο χρόνια, ενώ στη δεύτερη επιτρέπεται το 40% της διδασκαλίας να διεξάγεται στη μητρική μέχρι την έκτη τάξη.
- **Κύρια Εκπαίδευση με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας:** Σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης οι μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας λαμβάνουν τη μόρφωσή τους μέσω της γλώσσας της οικογένειάς τους, ενώ η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται ως ένα γλωσσικό μάθημα. Τα αποτελέσματα της κύριας εκπαίδευσης είναι περιορισμένη ευχέρεια των παιδιών της πλειονότητας στην δεύτερη γλώσσα. Επομένως, κάνουμε λόγο για περιορισμένη διγλωσσία. Βέβαια όταν τα κίνητρα είναι υψηλά και οι οικονομικές συνθήκες ενθαρρύνουν την πρόσκτηση μιας εμπορικής γλώσσας, τότε η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας μπορεί να αποδώσει καρπούς.
- **Διαχωριστική Εκπαίδευση:** Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση της εκπαίδευσης η γλωσσική μειονότητα επιδιώκει να διαχωριστεί από τη γλωσσική πλειονότητα

20 Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μεφρ.) Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg, σ. 124

μέσω της καλλιέργειας της μονογλωσσίας στη μειονοτική γλώσσα. Είναι ένας τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωσή της από την κυρίαρχη γλώσσα ή για πολιτικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς λόγους. Συνήθως οργανώνεται από την ίδια τη γλωσσική κοινότητα για να προστατέψει τον εαυτό της. Στόχος αυτής της μορφής είναι η μονοπολιτισμικότητα και μέσω της αυτονομίας καταλήγουμε σε περιορισμένη διγλωσσία²¹.

3.2.2. Ισχυρές μορφές διγλωσσικής εκπαίδευσης

Οι προηγούμενες μορφές εκπαίδευσης περιλάμβαναν διγλωσσους μαθητές. Το σχολείο όμως δεν είχε ως απώτερο στόχο την καλλιέργεια της διγλωσσίας για αυτό και αποκαλούνται ασθενείς μορφές. Ο όρος «ισχυρές μορφές διγλωσσικής εκπαίδευσης» περιλαμβάνει εκείνου του τύπου τα Αναλυτικά Προγράμματα, που οι στόχοι, το περιεχόμενο και η δομή της εκπαίδευσης επιδιώκει τη διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Μερικά από αυτά τα μοντέλα είναι τα ακόλουθα:

- **Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης:** Αυτή η μορφή της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά. Η εκπαίδευση Εμβάπτισης περιλαμβάνει μια ποικιλία προγραμμάτων που διαφέρουν ως προς την ηλικία στην οποία αρχίζει η εμπειρία αυτή για το παιδί και το χρόνο που αφιερώνεται στην εμβάπτιση. Βασικά γνωρίσματα της ανάπτυξης και της σημαντικότητας της είναι ότι στοχεύει στη διγλωσσία, δημιουργώντας μια κατάσταση αθροιστικής διγλωσσίας. Επίσης είναι προαιρετική, βασισμένη στην ελεύθερη βούληση και όχι στο συμβιβασμό. Ακόμα, η μητρική γλώσσα των μαθητών χαιρεί εκτίμησης και δεν υποτιμάται. Σε αυτό συμβάλλουν τόσο οι γονείς, όσο και οι δάσκαλοι οι οποίοι είναι επαρκώς διγλωσσοί και στοχεύουν να επιτύχουν μια γλωσσική επικοινωνία με νόημα, εστιάζοντας στο περιεχόμενο των γλωσσικών μαθημάτων. Ένα άλλο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι μαθητές ξεκινούν την εκπαίδευση εμβάπτισης έχοντας σχετική απειρία στη δεύτερη γλώσσα, με άμεση συνέπεια να μην κινδυνεύει η αυτοεκτίμηση τους και τα κίνητρά τους. Τέλος, οι μαθητές παρακολουθούν τα ίδια ακριβώς μαθήματα με τους μαθητές του κανονικού προγράμματος. Η επιτυχία της εκπαίδευσης με εμβάπτιση επηρέασε τη διγλωσση εκπαίδευση τόσο στην Ευρώπη όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο.
- **Εξελικτική διγλωσση εκπαίδευση Γλωσσικής Διατήρησης και Κληρονομιάς:** Σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης οι μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν στο σχολείο τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας. Ουσιαστικά αναφερόμαστε στην εκπαίδευση παιδιών από γλωσσικές μειονότητες μέσω της μειονοτικής και πλειονοτικής τους γλώσσας. Η πλειονοτική γλώσσα περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε υπό τη μορφή μαθημάτων δεύτερης γλώσσας είτε ως μέσο διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων σε ποικίλους βαθμούς. Οι γονείς είναι σε θέση να επιλέξουν αν θα στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία κύριας εκπαίδευσης ή σχολεία γλωσσικής κληρονομιάς. Η διδασκαλία στη

21 Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ.) Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg, σ. 274-285

μητρική γλώσσα καταλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο των σχολικών μαθημάτων. Η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής κληρονομιάς νομιμοποιείται από το ότι τα παιδιά μεταφέρουν εύκολα στην πλειονοτική γλώσσα τις ιδέες, τις έννοιες και τις δεξιότητες που έχουν μάθει στη μειονοτική γλώσσα. Επίσης, η μειονοτική γλώσσα χάνεται εύκολα, ενώ η πλειονοτική γλώσσα αποκτάται εύκολα αφού τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές συνήθως είναι από την κυρίαρχη γλώσσα. Τα σχολεία με τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι συνήθως δημοτικά. Στόχος της είναι ο εμπλουτισμός και συνεπώς η διγλωσσία.

- **Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση:** Εμφανίζεται σε περιπτώσεις όπου στην ίδια τάξη υπάρχει ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, έχουν ισότιμο status. Επιχειρείται δηλαδή μία γλωσσική ισορροπία. Το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι δίγλωσσο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκθέσεις, οι ανακοινώσεις, οι σχολικές πηγές, τα πολιτιστικά γεγονότα, οι βραδινές και εξωσχολικές δραστηριότητες στην τάξη, ακόμη και η επικοινωνία στο προαύλιο συντελούνται σε δύο γλώσσες. Ταυτόχρονα οι δύο γλώσσες διδάσκονται ως μάθημα στα πλαίσια της ορθογραφίας, της γραμματικής, της μεταφορικής γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της κάθε γλώσσας. Οι διδάσκοντες στις γλωσσικά αμφίδρομες τάξεις, τις περισσότερες φορές είναι δίγλωσσοι και χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες σε διαφορετικές περιστάσεις. Αντίστοιχα και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου μπορεί να είναι δίγλωσσοι. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διάρκεια του αμφίδρομου δίγλωσσου προγράμματος, η οποία πρέπει να είναι όσο γίνεται μεγαλύτερη. Το ιδανικότερο είναι ένα διάστημα τουλάχιστον τεσσάρων ετών, ώστε να εξασφαλιστεί μια πληρέστερη και βαθύτερη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και ειδικότερα της διγλωσσικής ικανότητας στο γραπτό λόγο. Στόχος λοιπόν και εδώ, είναι η παραγωγή δίγλωσσων και πολυπολιτισμικών παιδιών με διγλωσσικό αλφαριθμητισμό.
- **Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες:** Συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο ή περισσότερων κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Τέτοια σχολεία βρίσκουμε σε κοινωνίες όπου το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι ή όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός ιθαγενών ντόπιων ή εκπατρισμένων που επιθυμούν να γίνουν δίγλωσσοι. Συνήθως αυτά τα σχολεία περιλαμβάνουν παιδιά από γλωσσικές πλειονότητες με παραλλαγές στη γλωσσική ανομοιογένεια ή ομοιογένεια των τμημάτων. Στόχος είναι η διγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο και ο πολιτιστικός πλουραλισμός. Δύο ιδιαίτερες περιπτώσεις τέτοιας εκπαίδευσης είναι το Κίνημα των Διεθνών Σχολείων και το Κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων.
 - i. *Διεθνή Σχολεία:* Τα Διεθνή σχολεία είναι ένα δίκτυο διαφόρων σχολείων ανά τον κόσμο (πάνω από 850) και βρίσκονται σε περισσότερες από 80 χώρες. Απευθύνονται κυρίως στους εύπορους γονείς που εργάζονται συνήθως στο διπλωματικό σώμα ή είναι στελέχη πολυεθνικών εταιρειών και μετακινούνται συχνά. Οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα για μία ιδιωτική, επιλεκτική και αυτόνομη εκπαίδευση. Μία από τις γλώσσες που διδάσκονται είναι τα Αγγλικά, ενώ οι υπόλοιπες γλώσσες διδασκαλίας είναι κυρίαρχες γλώσσες με διεθνές κύρος. Το Αναλυτικό τους πρόγραμμα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντικατοπτρίζει την Αμερικάνικη ή τη Βρετανική αλλά και την τοπική διδακτική παράδοση. Οι δάσκαλοι κατάγονται από διάφορες χώρες και προετοιμάζουν τους μαθητές για το Διεθνές

Απολυτήριο ώστε να εισαχθούν στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης ή της Αμερικής. Στόχος είναι η διγλωσσία και απόκτηση μιας μόρφωσης με διεθνή χαρακτήρα²².

- ii. *Ευρωπαϊκά Σχολεία*: Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία απευθύνονται στην ελίτ όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι πολύγλωσσα και διαθέτουν έως 11 διαφορετικά γλωσσικά τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών. Τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ως μέσω μάθησης, διδάσκονται όμως και σε μία δεύτερη γλώσσα (Αγγλικά, Γαλλικά ή Γερμανικά). Οι μεγαλύτεροι μαθητές λαμβάνουν ένα μέρος της εκπαίδευσης τους στη μητρική τους γλώσσα και ένα άλλο μέρος στη γλώσσα φορέα. Η γλώσσα φορέας είναι μία κυρίαρχη δεύτερη γλώσσα, που επιλέγει το παιδί και διδάσκεται από ιθαγενείς ομιλητές. Η γλώσσα φορέας χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Οικονομικών σε μεικτές γλωσσικές ομάδες μαθητών. Επιπρόσθετα οι μαθητές διδάσκονται και μία Τρίτη γλώσσα τουλάχιστον για 360 ώρες. Η επιτυχής ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες επιτυγχάνεται με τα μαθήματα «Ευρωπαϊκών Ωρών», καθώς και με τη συνεργασία τους στα παιχνίδια ή τη φυσική αγωγή. Στόχοι των Ευρωπαϊκών Σχολείων είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν στοιχεία από τη δική τους εθνική ταυτότητα ως θεμέλιο για μια υπερεθνική ευρωπαϊκή ταυτότητα. Παράλληλα σε μαθησιακό επίπεδο, τους προσφέρεται μία ορθή εκπαίδευση που τους δίνει τη δυνατότητα: να αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό λόγο στη μητρική αλλά και σε δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες, να αναπτύξουν δεξιότητες στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, να ενθαρρύνουν μια σφαιρική θεώρηση της ιστορίας, της γεωγραφίας και των εικαστικών τεχνών και να εντάξουν την υγιεινή ζωή και τη σωματική άσκηση στη καθημερινότητά τους. Επίσης τους προσφέρουν επαγγελματική καθοδήγηση για την καριέρα ή της πανεπιστημιακές τους σπουδές μέσω μιας υψηλού επιπέδου διδασκαλίας από προσωπικό που παρέχεται από τα Υπουργεία Παιδείας των αντίστοιχων χωρών²³.

4. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης

4.1. Μειονεκτήματα και Πλεονεκτήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας

Το ερώτημα αν και κατά πόσο η μητρική γλώσσα των μαθητών επιδρά στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας ήταν από τα πρώτα και κύρια θέματα που απασχόλησαν πολυάριθμες έρευνες στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης ήδη από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα. Η αξιοποίηση ή μη της πρώτης γλώσσας είναι ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με τα γλωσσικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ξενόγλωσσοι μαθητές κατά την ένταξή τους σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε όλο αυτό το διάστημα παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή στις αναπτυσσόμενες θεωρητικές θέσεις²⁴.

22 Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ.) Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg, σ. 285-300

23 Baetens Beardsmore, H. (1993), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, England: Multilingual Matters, σ. 121-154

24 Νικολάου, Γ. (2003), *Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους*, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, σ. 66

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι πολέμοι της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών συνοψίζουν τις απόψεις τους σε τρεις βασικούς ισχυρισμούς:

- Ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (time on task) ή «η μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση μιας γλώσσας.
- Ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές της συνθήκες εμβύθισης, οι μαθητές της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη δεύτερη γλώσσα (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιζήσουν εκπαιδευτικά χωρίς άλλη υποστήριξη.
- Ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα καλύτερα από ότι τα μεγαλύτερα²⁵.

Έτσι λοιπόν, η Porter (1990) εκφράζει με σαφήνεια την άποψη ότι: «Οι δύο καλύτερες συνθήκες στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η μικρή ηλικία και η περισσότερη έκθεση και προσεχτικά σχεδιασμένη διδασκαλία στη γλώσσα αυτή». Ακόμα ο Imhoff (1990) παρουσιάζοντας τη θέση της ομάδας U.S. English υποστηρίζει ότι: «Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα θα μπορούσε να γίνει αποδεκτή για τους πρώτους μήνες, διότι πέρα από αυτή την αρχική περίοδο προσαρμογής παρουσιάζονται σοβαρότατα προβλήματα». Επίσης οι Cummins και Glazer (1985) αναφέρουν ότι: «Όλη μας η πείρα δείχνει ότι η εκτεταμένη και σταθερή έκθεση σε ομιλούμενη γλώσσα είναι ο καλύτερος τρόπος να μάθει κανείς οποιαδήποτε γλώσσα. Για πόσο καιρό; Εξαρτάται».

Οι παραπάνω θέσεις έρχονται σε αντίθεση με τους υπέρμαχους της διγλωσσης εκπαίδευσης οι οποίοι στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα αντισταθμιστικά ή μεταβατικά διγλωσσα προγράμματα (Collier, 1992, Fishman, 1976, Lambert, 1975, Swain, 1979 και Cummins, 2005). Η έρευνα είναι ξεκάθαρη για τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά από αυτά τα επιχειρήματα:

- Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει άμεσο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου^{26, 27}.
- Το επίπεδο ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιείται ως παράγοντας πρόβλεψης αλλά και ως προϋπόθεση για την απόκτηση ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα^{27,28}.
- Η συνεχής έκθεση στη γλώσσα της μειονότητας δεν βλάπτει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες της γλώσσας της πλειονότητας.
- Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών είναι «εύθραυστες» και μπορούν εύκολα να χαθούν κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων.
- Η απόρριψη της μητρικής γλώσσας ενός μαθητή στο σχολείο είναι σαν να απορρίπτουμε τον ίδιο το μαθητή²⁸.

25 Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg, σ. 127

26 Cummins, J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters, σ. 128-131

27 Νικολάου, Γ. (2003), *Διγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους*, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, σ. 69

28 Cummins, J. (2001), *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?*, *Sprogforum*, τ. 7(19), σ. 15-20

Τις προηγούμενες απόψεις επιβεβαιώνουν ερευνητές και εκπαιδευτικοί που οργάνωσαν τμήματα μητρικής γλώσσας. Οι Skutnabb-Kangas και Toukomaa (1976) μετά από έρευνες που έκαναν σε Φινλανδούς μαθητές που είχαν μεταναστεύσει στη Σουηδία και είχαν μπει στο σουηδικό σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία, διαπίστωσαν ότι παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς που πρωτοξεκινούσαν. Ο λόγος δεν ήταν άλλος από το υψηλό βαθμό κατοχής της μητρικής τους γλώσσας²⁹. Η David-Chnane (2008) αναφέρεται επίσης στη σχέση ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις στη χώρα καταγωγής των παιδιών μεταναστών και σε αυτές της χώρας υποδοχής: «Οι «καλοί» μαθητές συνεχίζουν να προοδεύουν, ενώ όσοι είχαν δυσκολίες «σκοντάφτουν» πάνω στο εμπόδιο γλώσσα, το οποίο προστίθεται σε όλα τα προηγούμενα».

4.2. Η κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα

Η κατοχύρωση του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής/πρώτης/μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα αφορά σήμερα μόνο την τουρκική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και σε ελάχιστο βαθμό την εβραϊκή και την αρμένικη γλώσσα. Ως προς τη διδασκαλία των υπολοίπων αλλοδαπών μαθητών της Ελλάδας με το νόμο 2413/1996, προβλέπεται η δυνατότητα διδασκαλίας επιπρόσθετων μαθημάτων (π.χ. τάξης υποδοχής), άρα και γλωσσικών, στο πλαίσιο της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στην πράξη η μέχρι σήμερα εφαρμογή των διατάξεων δεν έχει επιτρέψει στους αλλοδαπούς ή ημεδαπούς μαθητές την παρακολούθηση τμημάτων μητρικής γλώσσας³⁰.

Εξαίρεση στα παραπάνω αποτελεί η προσπάθεια που έγινε από το 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο οποίο διοργανώθηκαν τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας για Αλβανούς και Αραβες μαθητές, καθώς και μία σειρά από διαπολιτισμικές δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανέπτυξαν δραστηριότητες, όπου έλαβε μέρος όλη η σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα αυτών των πρωτοβουλιών έδειξαν ότι, οι αλλοδαποί μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ελευθερία στη σκέψη και στην έκφραση και περισσότερα κίνητρα για μάθηση. Οι σχολικές τους επιδόσεις βελτιώθηκαν, ενώ συγχρόνως ενισχύθηκε ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές³¹.

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στην άποψη ότι δεν υπάρχει σχεδόν καμία χώρα χωρίς διγλωσσία, ενώ ταυτόχρονα ο αριθμός των δίγλωσσων-πολύγλωσσων ατόμων ολοένα και αυξάνεται. Η υπεράσπιση της γλωσσικής ποικιλίας είναι καθήκον της κάθε χώρας, της κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής της, του κάθε σχολείου της. Είναι φανερό ότι πρέπει να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών και να υιοθετηθούν λύσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Η γλωσσική πολιτική και το δίκαιο της κάθε γλώσσας πρέπει να στηρίζονται στην ανάλυση των γλωσσικών αναγκών της

29 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 168

30 Μητακίδου, Σ. (2005), *Η διδασκαλία της γλώσσας-Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 369-381

31 Πρωτονοτάριου, Στ. και Χαραβιτσίδης, Π. (2006), *Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα»*: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ. 78, σ. 24-33

κοινωνίας και των κοινωνικών λειτουργιών των γλωσσών. Οι μονόγλωσσοι στον πλανήτη του αύριο κινδυνεύουν να μοιάζουν γλωσσικά ανάπηροι. Αντίθετα οι πολύγλωσσοι θα αποτελέσουν το υλικό συνοχής του κόσμου, θα έχουν το κλειδί της επιβίωσης. Πώς είναι δυνατόν να αρνηθούμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας, αυτή την ευκαιρία, αυτή τη δυνατότητα για επιβίωση στον κόσμο του αύριο;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μητακίδου, Σ. (2005), Η διδασκαλία της γλώσσας-Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003), Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, σ.σ. 65-78.
- Πρωτονοτάριου, Στ. και Χαραβιτσίδης, Π. (2006), Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα»: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ. 78, σ.σ. 24-33.
- Σκούρτου, Ε. (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Τριάρχη-Hermann, B. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία-Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2003), *Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ.) Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg.
- Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Baetens Beardsmore, H. (1993), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Collier, V. (1992), A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, vol. 16(1&2), p.p. 187-212.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001), Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum*, vol. 7(19), p.p. 15-20.
- Cummins, J. and Glazer, N. (1985). Viewpoints on bilingual education. *Equity and Choice*, vol. 3, p.p. 47-52.

- David-Chnane, F. (2008), *Scolarisation des nouveaux arrivants en France: Orientations officielles et dispositifs didactiques*. Dans J. -L. Chiss (ed.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris: Didier.
- Fishman, J. A. (1976), *Bilingual education: An international sociological perspective*, Rowley, Ma: Newbury House.
- Fishman, J. A. (1980), *Bilingualism and Biculturism as Individual and as Societal Phenomena*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 1, p.p. 3-14.
- Haugen, E. (1956), *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide*, Alabama: American dialect society.
- Imhoff, G. (1990), *The position of US English on bilingual education*. In C. B. Cazden and C. E. Snow (eds), *English Plus: Issues in Bilingual Education* (pp. 48-61), Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lambert, W. E. (1975), *Culture and language as factors in learning and education*. In A. Wolfgang (ed.), *Education of Immigrant Students*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Makey, W. F. (1968), *Bilingualism as a World Problem*, Canada: Harvest House.
- McLayghlin, B. (1978), *Second Language Acquisition in Childhood*, New Jersey: Hillsdale.
- Oksaar, E. (1971), *Zum Spracherwerb des Kindes in Zweisprachiger Umgebung*. *Folia Linguistica*, vol. 4, p.p. 330-358.
- Paulston, C. (1978), *Education in a bi-multilingual setting*. *International Review of Education*, vol. 24(3), p.p. 309-328.
- Porter, R. P. (1990), *Forked Tongue: the politics of bilingual education*, New York: Basic Books.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984), *Bilingualism or not: The education of minorities*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. and Toukomaa, P. (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, (Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO).
- Swain, M. (1979), *Bilingual education: Research and its implications*. In C. A. Yorio, K. Perkins and J. Schachter (eds), *On TESOL '79: The Learner in Focus*, Washington, D.C.: TESOL.
- Weinreich, U. (1964), *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague: Mouton.

Βιογραφικά Σημειώματα

Κασσιανή Τσιούλη

- Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών (Βαθμός Πτυχίου: 8,61 Άριστα).
- Διδακτική εμπειρία 8 ετών στην Α/βάθμια Εκπαίδευση, εκ των οποίων ένας χρόνος στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής και ένας χρόνος σε

τμήματα ομογενών στη Στοκχόλμη (Σουηδία).

- Συμμετοχή στα ακόλουθα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και Προγράμματα: Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών: τεχνικές διαχείρισης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, Μεθόδευση και μέσα διδασκαλίας στην πολυπολιτισμική τάξη, Δεξιότητες για παιδιά δημοτικού σχολείου, Θ' Πανελλήνια Μαθητιάδα με συμμετοχή ομογενών από όλες τις χώρες.
- Γλώσσες: Αγγλικά (Αριστα), Σουηδικά (Επάρκεια), Ισπανικά (Επάρκεια).
- Άριστη γνώση και χρήση Η/Υ.

Γεώργιος Νικολάου

- Ο Γιώργος Νικολάου γεννήθηκε το 1964 στην Πτολεμαΐδα. Πήρε το πτυχίο του δασκάλου το 1983 από τη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και συνέχισε για μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Λυών. Υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή το 1999, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Έχει διδάξει σε Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Γαλλία και έχει διατελέσει Πάρεδρος επί θετεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000–01). Σήμερα υπηρετεί ως Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων και εισηγήσεων σε συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό.
- Είναι Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.

Διδασκαλία και διδακτική γλώσσας

Ταξινόμηση και λειτουργία των χρονικών επιρρηματικών της νέας ελληνικής

Vounchev Boris

Περίληψη

Στην ανακοίνωση εξετάζονται ορισμένες λειτουργικές και σημασιολογικές πτυχές των χρονικών επιρρηματικών της ΝΕ. Με βάση το μοντέλο της Renaat Declerck, η οποία θεσπίζει τέσσερα βασικά απαραίτητα σημεία χρονικής αναφοράς – τη στιγμή της εκφώνησης (time of utterance), τον αναφερόμενο χρόνο (time referred to), το χρόνο προσανατολισμού (time of orientation) και το χρόνο της κατάστασης (time of situation) εντοπίζουμε δύο βασικά είδη χρονικών επιρρηματικών: δεικτικά και χρονολογικά επιρρηματικά, αναλύουμε τη σημασία τους και προτείνουμε σχετική ταξινόμηση.

1. Εισαγωγή

Στην ανακοίνωση αυτή εξετάζονται ορισμένες λειτουργικές και σημασιολογικές πτυχές των χρονικών επιρρηματικών της Νέας Ελληνικής.

2. Λειτουργίες των χρονικών επιρρηματικών

Ως βάση ανάλυσης της χρονικής αναφοράς υιοθετούμε το μοντέλο της Renaat Declerck (Declerck 1986), η οποία θεσπίζει τέσσερα βασικά απαραίτητα σημεία για τη δήλωση της χρονικής αναφοράς¹ – τη στιγμή της εκφώνησης (ΣΕ) (time of utterance), τον αναφερόμενο χρόνο (ΑΧ) (time referred to), το χρόνο προσανατολισμού (ΧΠ) (time of orientation) και το χρόνο της κατάστασης² (ΧΚ) (time of situation)³. Τα χρονικά επιρρηματικά δεν ουδεμία σχέση έχουν με το ΧΚ, δηλ. με το πραγματικό κομμάτι χρόνου που καταλαμβάνει η κατάσταση, αλλά εισάγουν τον ΑΧ, που λειτουργεί ως ΧΠ σε σχέση με τον οποίο η κατάσταση είναι ταυτόχρονη. Ο εν λόγω ΧΠ μπορεί να είναι χρονική στιγμή ή χρονικό διάστημα (σύντομο ή μεγάλο) που τοποθετείται πριν, ταυτόχρονα ή μετά τη ΣΕ ή άλλη στιγμή. Τα συγκεκριμένα ποσοτικά χρονικά χαρακτηριστικά του ΧΠ, όπως είπαμε, δεν έχουν καμία σχέση με το ΧΚ. Υπό αυτή την έννοια τα χρονικά επιρρηματικά χρησιμεύουν για τη δήλωση χρονικών διαστημάτων / χρονικών στιγμών⁴,

1 Για τη χρονική αναφορά βλ. επίσης, μεταξύ πολλών άλλων, Comrie 1985, Reichenbach 1947, Psaltou 1991, Traugott 1975, Tsangalidis 1999, Χοϊδάς 1986, Xydopoulos 1996, Yu 1983.

2 Για τον όρο κατάσταση (situation) βλ. Comrie 1976: 13.

3 Βάση του μοντέλου αυτού αποτελεί και η έννοια της δείξης, βλ. Lyons 1977.

4 Στην πλειονότητά τους τα χρονικά επιρρηματικά εισάγουν ΧΠ που αποτελεί χρονικό διάστημα (ποσότητα χρόνου μεγαλύτερη του ενός σημείου στο χρονικό άξονα). Αυτό το διάστημα μπορεί να είναι συνολικό, δηλ. να περιλαμβάνει το εναρκτικό και το ληκτικό σημείο του διαστήματος (από τις δύο μέχρι τις επτά, ανάμεσα στις 5 και στις 8, σήμερα, χτες, αύριο, την Κυριακή (= 24ωρο χρονικό διάστημα), τον Αύγουστο, τον 15ο αιώνα, στο πάρτι, στη διάρκεια της ομιλίας του προέδρου, στο πρώτο 20λεπτο κ.ά. Άλλα επιρρηματικά καθορίζουν μόνο ένα από τα ακραία σημεία: μέχρι το πρωί = διάστημα χωρίς καθορισμένο εναρκτικό σημείο και με καθορισμένο το ληκτικό (το πρωί) – από τις 2 Ιανουαρίου = διάστημα με καθορισμένο το εναρκτικό σημείο και ακαθόριστο ληκτικό. Υπάρχουν ωστόσο χρονικά επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ που καταλαμβάνει μια στιγμή μόνο στο χρονικό άξονα: στις 8:30 το πρωί, στις 7 ακριβώς, (για) μια στιγμή κ.ά.

τοποθετημένων στον άξονα του χρόνου σε σχέση με τη ΣΕ, άλλο ΧΠ ή απόλυτα, και σε σχέση με τα οποία χρονικά διαστήματα ή χρονικές στιγμές η συγκεκριμένη κατάσταση είναι ταυτόχρονη⁵. Η κατάσταση μπορεί να είχε ξεκινήσει πριν από τον ΧΠ αυτό (Στις 8:30 όλοι οι μαθητές είχαν πια καθίσει στα θρανία τους), να συμπίπτει πλήρως με τον ΧΠ (Ολοκληρώσαμε τη συζήτηση στις επτά ακριβώς) ή να συνεχίζεται πέρα από το ΧΠ (Ο Κώστας μένει στην Πάτρα εδώ και τρία χρόνια).⁶

Εδώ πρέπει να τονίσουμε πως και η ΣΕ επίσης χρησιμεύει ως ΧΠ και πως όλα τα επιρρηματικά δεν είναι υποχρεωτικά συνδεδεμένα με τη ΣΕ. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το επιρρηματικό συνδέεται με άλλο ΧΠ, ο οποίος από την πλευρά του συνδέεται με τη ΣΕ. Παρόμοια περίπτωση αποτελούν ορισμένα επιρρηματικά σε εκφωνήματα όπου δηλώνεται σχέση προτερόχρονου μιας κατάστασης σε σχέση με μια άλλη:

- (1) Σφοδρή κριτική κατά της ηγεσίας της Νέας Δημοκρατίας άσκησε χθες η κυβέρνηση εξ αφορμής της επίσκεψης που πραγματοποίησαν μια ημέρα νωρίτερα οι υποψήφιοι του κόμματος για τη νομαρχία Αθηνών.

Στο άνω παράδειγμα η κατάσταση 'Η κυβέρνηση άσκησε σφοδρή κριτική' τοποθετείται ταυτόχρονα με έναν ΧΠ που εισάγεται με το επιρρηματικό *χθες*. Σε σχέση μ' αυτό το ΧΠ βρίσκεται άλλος ΧΠ που εισάγεται με το επιρρηματικό *μια ημέρα νωρίτερα*, ο οποίος ΧΠ συμπίπτει (είναι ταυτόχρονος) με την κατάσταση 'Οι υποψήφιοι του κόμματος πραγματοποίησαν επίσκεψη'. Ο ΧΠ που εισάγεται με το επιρρηματικό *μια ημέρα νωρίτερα* βρίσκεται σε σχέση με (εξαρτάται από) τον ΧΠ που εισάγεται με το επιρρηματικό *χθες* και δε σχετίζεται με τη ΣΕ. Το χρονικό επιρρηματικό *μια ημέρα νωρίτερα* ωστόσο είναι ουδέτερο ως προς τη θέση του απέναντι στη ΣΕ και σε άλλο εκφώνημα θα μπορούσε να συνδυαστεί με κατάσταση, τοποθετημένη μετά τη ΣΕ (βλ. παρακάτω, III.1.2.1).

3. Είδη χρονικών επιρρηματικών

Όπως προείπαμε, τα χρονικά επιρρηματικά εισάγουν έναν ΧΠ, σε σχέση με τον οποίο μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι ταυτόχρονη. Βάσει των δεδομένων της έρευνάς μας προτείνουμε το χωρισμό των χρονικών επιρρηματικών σε δύο κατηγορίες: **δεικτικά χρονικά επιρρηματικά** και **χρονολογικά χρονικά επιρρηματικά**. Τα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά εισάγουν ΧΠ που σχετίζεται με τη ΣΕ ή άλλη στιγμή που αναφέρεται στο εκφώνημα ή προκύπτει από τα συμφραζόμενα, ήτοι εξαρτώνται από την οπτική γωνία

5 Στη σύγχρονη γλωσσολογία υπάρχουν θεωρίες που εξετάζουν τα χρονικά επιρρηματικά ως βασικούς φορείς του χρονικού προσανατολισμού, με τα οποία ο ρηματικός χρόνος συμφωνεί με τον ίδιο τρόπο που γίνεται π.χ. η συμφωνία του αριθμού, του γένους κτλ. ανάμεσα στα επίθετα και τα ουσιαστικά (βλ. Vlach 1993: 246-249 για λεπτομερή παρουσίαση του ζητήματος). Η θεωρία της «επιρρηματικής» ουσίας του χρονικού προσανατολισμού υποστηρίζει πως στη βαθιά δομή κάθε εκφωνήματος υπάρχει ένα χρονικό επιρρηματικό που τοποθετεί την κατάσταση σε σχέση με τη ΣΕ, παρόλο που το επιρρηματικό αυτό δεν υλοποιείται πάντα στην επιφανειακή δομή, ή σύμφωνα με τον ορισμό του ίδιου του Vlach «η χρονική αναφορά αποτελεί αναφορά σε χρονικό επιρρηματικό και όχι σε χρόνο» (Vlach 1993 : 272).

6 Στο συγκεκριμένο εκφώνημα λόγω της γενικευτικής του σημασίας είναι βέβαιο πως ο Κώστας εξακολουθεί να μένει στην Πάτρα και μετά τη ΣΕ, κατά την οποία διατυπώθηκε το εκφώνημα.

του ομιλητή και το χρονικό του σύστημα ‘εδώ και τώρα’, ενώ τα χρονολογικά χρονικά επιρρηματικά εισάγουν χρονικό διάστημα ή χρονική στιγμή που τοποθετείται αυστηρά σε ορισμένη θέση του χρονικού άξονα, τα οποία διαστήματα ή στιγμές δεν αποτελούν μέρος του χρονικού συστήματος του ομιλητή και του υποκειμενικού του αισθήματος κίνησης στο χρόνο.

3.1. Δεικτικά χρονικά επιρρηματικά

Τα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά λαμβάνουν τη σημασία τους μέσα στο εκφώνημα σε σχέση με κάποια χρονική στιγμή. Ανάμεσα στα επιρρηματικά αυτά εντοπίζουμε τόσο επιρρηματικά που συνδέονται άμεσα με τη ΣΕ και ο ΧΠ των οποίων είναι αυστηρά τοποθετημένος έναντι της ΣΕ (2), όσο και επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ, διαφορετικό από τη ΣΕ, ο οποίος ΧΠ καθορίζεται από τα συμφραζόμενα, το ρηματικό τύπο του εκφώνηματος κ.ά. (3):

- (2) *Πέρυσι τέλειωσα* την ιατρική, αποκρίθηκε εκείνη, ξανά με το ίδιο γοητευτικό χαμόγελο.
- (3) α. *Την Κυριακή πήγαμε* εκδρομή στην Πεντέλη.
β. *Την Κυριακή θα πάμε* εκδρομή στην Πεντέλη.

Στο (2) το επιρρηματικό *πέρυσι* σχετίζεται άμεσα με τη ΣΕ και σημαίνει ‘τη χρονιά που προηγήθηκε από τη χρονιά, η οποία περιλαμβάνει τη ΣΕ’. Η θέση του ΧΠ που εισάγεται από το *πέρυσι* είναι αυστηρά καθορισμένη και κάθε εκφώνημα που περιέχει ασύμβατα με τη χρονική αυτή θέση στοιχεία είναι αντιγραμματικό:

- (4) *Πέρυσι *τελειώνω / *θα τελειώσω* την ιατρική, αποκρίθηκε εκείνη, ξανά με το ίδιο γοητευτικό χαμόγελο.

Τα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά του τύπου *πέρυσι*, τα οποία εισάγουν ΧΠ με σταθερή χρονική θέση σε σχέση με τη ΣΕ ονομάζονται **απόλυτα**.

Από την άλλη, στο (3) το επιρρηματικό *την Κυριακή* από μόνο του δεν εισάγει ΧΠ σε σταθερή θέση απέναντι στη ΣΕ: στο (3α) ο ΧΠ αυτός βρίσκεται πριν από τη ΣΕ, ενώ στο (3β) – μετά τη ΣΕ. Τα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά του τύπου *την Κυριακή*, τα οποία εισάγουν ΧΠ που δε σχετίζεται άμεσα με τη ΣΕ, και των οποίων ο καθορισμός της θέσης στο χρονικό άξονα του ΧΠ που εισάγουν (ΣΕ ή άλλου) εξαρτάται από άλλα στοιχεία στο εκφώνημα ή από τα συμφραζόμενα, ονομάζονται **σχετικά**⁷.

3.1.1. Απόλυτα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά

Τα απόλυτα χρονικά δεικτικά επιρρηματικά κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη θέση του εισαγόμενου από αυτά ΧΠ – πριν, ταυτόχρονα ή μετά τη ΣΕ:

α) Τα απόλυτα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ, τοποθετημένο προτερόχρονα της ΣΕ, χωρίζονται σε δύο ομάδες:

7 Τους όρους απόλυτα και σχετικά επιρρηματικά δανειστήκαμε από τον Yu (Yu 1983).

- επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ, ο οποίος βρίσκεται εξ ολοκλήρου πριν τη ΣΕ: *πρόπερσι, πέρσι, πέρσι το καλοκαίρι, πέρσι το χειμώνα, πέρσι τέτοιο καιρό, πέρσι το Δεκέμβριο κ.ά., προχτές, χτες, χτες το μεσημέρι, χτες το απόγευμα, ψες κ.ά., πριν από λίγο, πριν από δύο λεπτά, τέτοιες μέρες πριν από ένα μήνα, προ μηνών, προ ημερών, προ ολίγου, προ καιρού κ.ά.*, επιρρηματικά, σχηματισμένα με το επίθετο *περασμένος – την περασμένη εβδομάδα, μέχρι τον περασμένο μήνα κ.ά.*⁸

- επιρρηματικά, σχηματισμένα με την πρόθεση *από* και κάποιο επιρρηματικό που εισάγει ΧΠ, τοποθετημένο εξ ολοκλήρου πριν τη ΣΕ: *από πέρσι, από χτες κ.ά.* Τα εν λόγω επιρρηματικά εισάγουν έναν ΧΠ που ξεκινά από κάποια προτερόχρονη στιγμή και εκτείνεται έως τη ΣΕ (5). Σε άλλες περιπτώσεις τα χρονικά αυτά επιρρηματικά δεν έχουν χρονική λειτουργία με την έννοια της αναφοράς ΧΠ (6):

(5) *Από χτες ρωτάω για σένα.*

(6) *Υψηλότερη από πέρσι η τηλεθέαση στο δεύτερο ημιτελικό.*

β) Απόλυτα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ ταυτόχρονο με τη ΣΕ: *τώρα, αυτή τη στιγμή, αυτή την ώρα, στις μέρες μας* κτλ. Όλα τα επιρρηματικά αυτά λειτουργούν και ως σχετικά (βλ. παρακάτω, III.1.2.1), δηλ. μπορούν να εισάγουν χρονικά διαστήματα / χρονικές στιγμές που αποτελούν ΧΠ διαφορετικό από τη ΣΕ:

(7) *Με δυσκολίες διεξάγονται οι μετακινήσεις στην Αθήνα σήμερα, λόγω τετράωρης στάσης εργασίας των οδηγών τρόλεϊ, η οποία αρχίζει αυτή την ώρα.*

γ) Απόλυτα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ, υστερόχρονο του ΣΕ: *αύριο, μεθαύριο, αύριο το πρωί, αύριο το μεσημέρι, του χρόνου*, επιρρηματικά, σχηματισμένα με το επίθετο *προσεχής: την προσεχή εβδομάδα, τον προσεχή μήνα κ.ά.*, καθώς και (απρόθετα ή εμπρόθετα) επιρρηματικά, σχηματισμένα με το *ερχόμενος: την ερχόμενη βδομάδα, τον ερχόμενο μήνα:*

(8) *Τα δάχτυλά της Φωτεινής αυθαίρετα είχαν πληκτρολογήσει: «Σ' αγαπώ, μ' αγαπάς, αγαπιόμαστε, αύριο θα είναι όλα τέλεια».*

3.1.2. Σχετικά δεικτικά χρονικά επιρρηματικά

3.1.2.1. Υποκατηγορία Α

Σ' αυτή την υποκατηγορία περιλαμβάνονται επιρρηματικά που λόγω της λεξικής τους σημασίας εισάγουν χρονικό διάστημα / χρονική στιγμή που τοποθετείται σε σταθερή θέση – πριν, ταυτόχρονα με ή μετά από – μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή που μπορεί να είναι και η ΣΕ. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες:

α) Επιρρηματικά που εισάγουν χρονικό διάστημα / χρονική στιγμή πριν από

8 Βλ. και Νάκας 1987: 374.

άλλη χρονική στιγμή:

- *νωρίς, νωρίτερα, μια ημέρα νωρίτερα* κ.ά.⁹:

- (9) Περίμενε να 'ρθει η νύχτα, όπως *νωρίτερα* η μέρα ήρθε μετά το σκοτάδι που πρωτύτερα είχε ακολουθήσει το φως της μέρας και πάει λέγοντας.

- *πριν, πριν τα Χριστούγεννα, πριν το πάρτι, δύο εβδομάδες πριν* κ.ά., *μέχρι το τέλος του μήνα, μέχρι τις οχτώ, μέχρι την Τετάρτη, ως το μεσημέρι, ως τότε, ως το βράδυ, ως τη Δευτέρα, προηγουμένως, πρόσφατα, στο (πρόσφατο) παρελθόν, κατά το (πρόσφατο) παρελθόν, εκείνη την εποχή, την προηγούμενη Πέμπτη, τον προηγούμενο μήνα, μέχρι την προηγούμενη εβδομάδα, πριν τον προηγούμενο Δεκέμβριο*¹⁰.

β) Επιρρηματικά που εισάγουν χρονικό διάστημα / χρονική στιγμή ταυτόχρονα με άλλη χρονική στιγμή (βλ. και σημ. 10):

- Το επιρρηματικό *τόρα*

Το επίρρημα *τόρα* αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση, αφού πέρα από τη λειτουργία κανονικού χρονικού επιρρηματικού εισάγει ένα από τα δύο βασικά δεικτικά κέντρα 'εδώ' και 'τόρα', τα οποία συναποτελούν το τοπικό και χρονικό σημείο προσανατολισμού, όπου ο ομιλητής τοποθετεί το σύστημα χρονικού προσανατολισμού του. Το βασικό δεικτικό κέντρο στο σύστημα χρονικού προσανατολισμού αυτού αποτελεί η ΣΕ. Λόγω του ότι το *τόρα* εισάγει μέσα στο εκφώνημα το χρονικό σκέλος του συστήματος χρονικού προσανατολισμού του ομιλητή, λογικά σημαίνει το ταυτόχρονο με τη ΣΕ:

- (10) *Τώρα προσπαθώ να εγκαταστήσω* ένα πρόγραμμα, αλλά παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα.

Το *τόρα* ωστόσο μπορεί να εισάγει και δευτερεύον δεικτικό κέντρο που δε συνδέεται με το δεικτικό σύστημα 'εδώ και τώρα' του ομιλητή. Στα αφηγηματικά κείμενα π.χ. το επίρρημα *τόρα* εισάγει το δεικτικό κέντρο του αφηγήματος, ανεξάρτητα από το αν αυτό το δεικτικό κέντρο αποτελεί το δεικτικό κέντρο ορισμένου πρωταγωνιστή της αφήγησης. Κατά κανόνα τα αφηγηματικά κείμενα περιέχουν παρελθοντικούς ρηματικούς τύπους και το *τόρα* συνδυάζεται μ' αυτούς με τη λειτουργία που προαναφέραμε¹¹:

- (11) Έχουνε μερικοί άντρες τέτοιο στόμα, σκεφτότανε η Φωτεινή

9 Τα χρονικά επιρρηματικά *νωρίτερα* και *αργότερα* ανήκουν στα μέσα γλωσσικής δήλωσης του χρονολογικού χρόνου (της ακολουθίας δηλ. των γεγονότων) και καθορίζουν τη σειρά των γεγονότων έναντι αλλήλων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται πάντα όταν ο χρονικός προσανατολισμός δε στηρίζεται στη ΣΕ, αλλά σε άλλη χρονική στιγμή, πρβλ. (α), όπου η χρονικό επίκεντρο είναι η ΣΕ, και (β), όπου η χρονική άγκυρα είναι άλλο χρονικό διάστημα (βλ. και III.2.2):

(α) *Πριν από πέντε μέρες* του έκλεψαν το αμάξι.

(β) Μου είπε την περασμένη Κυριακή ότι πέντε μέρες *νωρίτερα* του είχαν κλέψει το αμάξι.

10 Όταν η άλλη στιγμή απέναντι στην οποία τοποθετείται ο ΧΠ τους είναι η ΣΕ, λειτουργούν ως απόλυτα.

11 Για τις διάφορες χρήσεις του *now* (τόρα) βλ. Declerck 1986: 336. Όπως τονίζει ο Νάκας (Νάκας 1987: 78) το *τόρα* έχει και άλλες σημασίες, π.χ. 'στις μέρες μας', 'στην εποχή μας' κ.ο.κ.

όπως τον παρατηρούσε τώρα, με την καινούρια της οπτική.

- *εκείνη τη στιγμή, εκείνη την ώρα, εκείνο τον καιρό* – η χρήση της δεικτικής αντωνυμίας απομακρυσμένων προσώπων ή πραγμάτων εκείνος παραπέμπει σε ΧΠ, με τον οποίο συμπίπτει η κατάσταση (ο ΧΚ):

- (12) *Εκείνη την ώρα έγινε αντιληπτός από μοτοσικλετιστές αστυνομικούς και τότε σήμανε συναγερμός.*

Εδώ πρέπει να προσθέσουμε μια μεγάλη ομάδα επιρρηματικών που συντάσσονται τόσο με παρελθοντικούς ρηματικούς χρόνους (αόριστο, παρατατικό, παρακείμενο, υπερσυντέλικο) όσο και με ενεστώτα, τα οποία, συνδυαζόμενα με παρελθόντα χρόνο (δήλωση προτερόχρονου σε σχέση με τη ΣΕ), σημαίνουν χρονικό διάστημα του παρελθόντος που ξεκινά πριν από τον συγκεκριμένο ΧΠ και εκτείνεται μέχρι εκείνον (13, 14), ενώ όταν συνδυάζονται με ενεστώτα και σε σχέση με τη ΣΕ σημαίνουν χρονικό διάστημα που ξεκινά πριν από τη ΣΕ και εκτείνεται μέχρι εκείνη (15, 16): *τελευταία, τώρα τελευταία, εδώ και αρκετό καιρό, εδώ και δύο χρόνια, εδώ και τρεις ώρες, τόσα χρόνια τώρα, είκοσι επτά χρόνια τώρα, από χρόνια τώρα, πολύ καιρό τώρα, από καιρό τώρα, από χρόνια, ως τώρα, μέχρι τώρα, τον τελευταίο καιρό* κ.λπ.:

- (13) *Θέλω να μου δώσεις ένα χαπάκι να ξυπνήσει ο σύζυγος μου γιατί αποβλακώθηκε τώρα τελευταία.*
(14) *Ύστερα σκέφτηκε μεγαλόφωνα, κάτι που συνήθιζε τελευταία: «Έχει κάτι πολύ παλιό επάνω της».*
(15) *Η μοίρα μου, εδώ και χρόνια είναι αυτή... να συνεχίζω να ζω εις βάρος των καλών μου φίλων.*
(16) *Από χρόνια τώρα η ελληνική βιομηχανία τροφίμων επιδεικνύει αξιοθαύμαστη αυτοσυγκράτηση στον τομέα των τιμών.*

γ) Επιρρηματικά που εισάγουν χρονικό διάστημα / χρονική στιγμή μετά από άλλη χρονική στιγμή (που μπορεί να είναι και η ΣΕ, βλ. σημ. 10): *την επόμενη εβδομάδα, τον επόμενο μήνα, αργά, αργότερα (λίγο αργότερα), δέκα λεπτά αργότερα, σύντομα, προσεχώς, από στιγμή σε στιγμή, όπου να 'ναι, σε λίγο, εντός ολίγου, εντός του μηνός, σε δύο εβδομάδες, τέτοιες μέρες σ' ένα μήνα, ύστερα, έπειτα, μετά, μετά από δύο λεπτά, μετά από πολλά χρόνια* κ.ά.

- (17) *Έφτασε λαχανιασμένος δέκα λεπτά αργότερα.*
(18) *Ξαφνικά το καράβι άρχισε να αναπτύσσει ταχύτητα και σύντομα έτρεχε σαν τρελό προς την ομίχλη.*

3.1.2.2. Υποκατηγορία Β

Στην υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνουμε τα λεγόμενα *εξαρτημένα*

*επιρρηματικά*¹², τα οποία εισάγουν ΧΠ (χρονικό διάστημα ή χρονική στιγμή), χωρίς η λεξική τους σημασία να προϋποθέτει από μόνη της σχέση με ορισμένη στιγμή προσανατολισμού. Ενώ τα απόλυτα δεικτικά χρονικά επιρρηματικά «συμφωνούν» με το ρηματικό τύπο, δηλ. ο χρόνος του επιρρηματικού πρέπει να συμπίπτει με τον χρονικό προσανατολισμό του κατηγορήματος (πρβλ. τη γραμματικότητα του εκφωνήματος 'χτες πήγα σινεμά' έναντι της αντιγραμματικότητας του εκφωνήματος '*αύριο πήγα σινεμά', όπου το επιρρηματικό και ο ρηματικός τύπος έχουν ασύμβατο χρονικό προσανατολισμό), για την ακριβή τοποθέτηση τους στη γραμμή του χρόνου τα εν λόγω επιρρηματικά εξαρτώνται απόλυτα από τον χρονικό προσανατολισμό του κατηγορήματος και ορισμένες φορές από ενδείξεις των συμφραζομένων:

- (19) *Σήμερα ήρθε / έρχεται / θα έρθει* στην Αθήνα ο θεός μου από το Βόλο.
(20) *Κατά τη διάρκεια της συνάντησης* οι δύο πρόεδροι *αντάλλαξαν / θα ανταλλάξουν απόψεις* για θέματα που αφορούν στις διμερείς σχέσεις.

Η διαφορά μεταξύ των υπόλοιπων σχετικών δεικτικών χρονικών επιρρηματικών και των εξαρτημένων επιρρηματικών έγκειται στο ότι οι μεν έχουν σχέση προτερόχρονου, ταυτόχρονου ή υστερόχρονου με κάποια ορισμένη στιγμή, οι δε απλώς εισάγουν ένα χρονικό διάστημα / μια χρονική στιγμή χωρίς να φανερώνουν μια σχέση με τη ΣΕ ή άλλη στιγμή:

Παραδείγματα εξαρτημένων σχετικών δεικτικών επιρρηματικών:

- *σήμερα, σήμερα το πρωί, απόψε, τότε'*
- *αυτές τις μέρες, αυτή την εβδομάδα, αυτό το καλοκαίρι, φέτος, φέτος το καλοκαίρι'*
- *την Κυριακή, τη Δευτέρα, το χειμώνα, το βράδυ, το απόγευμα'*
- *κατά τη διάρκεια της μέρας, κατά τη συνανλία, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στη διάρκεια/στην ώρα του μαθήματος, στη διάρκεια της εβδομάδας'*
- *στα τέλη Ιανουαρίου, στη μία, στις πέντε, γύρω στις δέκα, στις έξι ακριβώς, στο πρώτο 20λεπτο, εκείνη τη στιγμή, στο πάρτι, στο γάμο της αδερφής μου*¹³
- *από τις δύο μέχρι τις εννιά, ανάμεσα στις 7 π.μ. και στις 2 μ.μ., από το πρωί μέχρι το βράδυ κ.π.ά.:*

- (21) Η Ελλάδα *έπαιξε με όρεξη στο πρώτο 20λεπτο*, αλλά χωρίς να δημιουργήσει προβλήματα στον Κασίγιας, ο οποίος χρειάστηκε να επέμβει μόνο μια φορά.

12 Για τον όρο εξαρτημένα επιρρηματικά βλ. Alexiadou 1994: 149.

13 Τα επιρρηματικά του τύπου *στο στρατό, στο δρόμο, στο σχολείο, στο μάθημα* λέγονται ψευδοτοπικά, επειδή εκτός από τοπικά, σε ορισμένα εκφωνήματα λειτουργούν ως χρονικά επιρρηματικά:

(α) *Στο Πανεπιστήμιο* διάβασα όλον τον Καζαντζάκη.

(β) *Στο σχολείο* έκανα γαλλικά, αλλά τώρα δε θυμάμαι πια τίποτα.

Σύμφωνα με το Νάκα (Νάκας 1987) τα εκφωνήματα που περιέχουν ψευδοτοπικά επιρρηματικά έχουν στη βαθιά δομή τους εξαρτημένη χρονική πρόταση που εισάγεται με σύνδεσμο που δηλώνει το ταυτόχρονο: *στο Πανεπιστήμιο* = όταν/ενώ/όσο ήμουν στο Πανεπιστήμιο, *στο σχολείο* = όταν/ενώ/όσο ήμουν στο σχολείο κ.ο.κ. Προκειμένου ένα τέτοιο επιρρηματικό να αναλάβει χρονική λειτουργία πρέπει να πληρούνται ορισμένοι όροι. Για λεπτομερή ανάλυση της ψευδοτοπικής λειτουργίας βλ. Νάκας 1987: 62–67.

- (22) Σε όλη τη διάρκεια του ταξιδιού οι φίλοι του Τζέντορ κολυμπούσαν κοντά στο καράβι, τραγουδώντας χαρούμενα, γιατί περίμεναν να συναντήσουν τους συγγενείς τους, τα άσπρα δελφίνια που ζούσαν στα νερά της Χώρας του Πάγου.
- (23) Είχαν ανάγκη αυτές τις Κυριακές της εκτόνωσης, όπως η σημερινή, όπου σχολιάζανε και σπάγανε πλάκα με όσα είχαν δει στη διάρκεια της εβδομάδας.
- (24) Ένα πρωί, γύρω στις δέκα, μπήκε μέσα ο γιατρός.

3.2.2. Χρονολογικά χρονικά επιρρηματικά

Εκτός από τα δεικτικά επιρρηματικά που εισάγουν ΧΠ, ευρισκόμενο σε σχέση (καθορισμένη από τη λεξική σημασία του ρήματος, το ρηματικό χρόνο του κατηγορήματος ή τα συμφραζόμενα) με κάποια άλλη χρονική στιγμή, υπάρχουν και τα λεγόμενα **χρονολογικά χρονικά επιρρηματικά** που εισάγουν χρονικά διαστήματα ή χρονικές στιγμές που τοποθετούνται σε σταθερή και αμετάβλητη θέση στον άξονα του χρονολογικού χρόνου¹⁴. Ο ΧΠ τους δε σχετίζεται με το εκάστοτε σύστημα χρονικού και τοπικού προσανατολισμού 'εδώ και τώρα' του εκάστοτε ομιλητή. Τα επιρρηματικά αυτά εισάγουν χρονικά διαστήματα ή χρονικές στιγμές «αγκυρωμένα» στον άξονα του χρονολογικού χρόνου συνήθως με τη βοήθεια ενός ημερολογίου. Με την αγκύρωση αυτή εξασφαλίζεται η ανεξαρτησία της χρονικής τους θέσης έναντι του δεικτικού συστήματος 'εδώ και τώρα' του ομιλητή. Εκτός από ακριβείς ώρες, ημερομηνίες, έτη, αιώνες κτλ., για την ακριβή τοποθέτηση του ΧΠ που δηλώνουν τα χρονολογικά επιρρηματικά (και ως εκ τούτου για το σχηματισμό τους) χρησιμεύουν συγκεκριμένα πραγματικά γεγονότα (πόλεμοι, εκρήξεις ηφαιστειών, εμφάνιση κομητών, λοιμοί, βασιλεία συγκεκριμένου ηγεμόνα κ.ο.κ), η χρονολογία και η σειρά των οποίων στη ροή του χρόνου μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια η κατά προσέγγιση. Τα χρονολογικά επιρρηματικά ανήκουν στα γλωσσικά μέσα δήλωσης του χρονολογικού χρόνου, δηλ. της δήλωσης της αντικειμενικής διαδοχής στο χρόνο των γεγονότων. Υπό αυτή την έννοια ο ομιλητής είναι υποχρεωμένος να προσανατολίζει το δικό του δεικτικό σύστημα πάντα στη σωστή σχέση με την ακολουθία των γεγονότων, λόγω του ότι ο χρονολογικός χρόνος είναι το μόνο αντικειμενικό σύστημα προσανατολισμού στο χρόνο.

Παραδείγματα χρονολογικών επιρρηματικών: *το 1931, μέχρι το 1995, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, κατά τη διάρκεια της δεύτερης θητείας του προέδρου Κλίντον, στα χρόνια της γερμανικής κατοχής, στα χρόνια της χούντας, στις 2 Αυγούστου 1903 κ.ά.:*

- (25) Ο Φαίδων Κυρίμης γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1931, και μένει στα Ιωάννινα.

4. Συμπεράσματα

Στην έρευνά μας αυτή εντοπίσαμε δύο βασικά είδη χρονικών επιρρηματικών στη Νέα Ελληνική: δεικτικά και χρονολογικά επιρρηματικά. Τα δεικτικά επιρρηματικά

14 Για την έννοια του χρονολογικού χρόνου και γενικά για τα διάφορα είδη χρόνου βλ. Υν 1983.

αποκτούν τη σημασία και τη λειτουργία τους αφού σχετιστούν στο εκφώνημα με κάποια στιγμή του χρόνου. Η εν λόγω στιγμή μπορεί να είναι η στιγμή της εκφώνησης ή άλλος χρόνος προσανατολισμού. Υποδιαιρούνται σε απόλυτα – εισάγουν χρόνο προσανατολισμού πριν, ταυτόχρονα ή μετά από τη στιγμή της εκφώνησης και σχετικά, καταταγμένα σε δύο ομάδες. Η πρώτη περιλαμβάνει επιρρηματικά που εισάγουν χρονικό διάστημα/ χρονική στιγμή που έχει σταθερή θέση πριν, ταυτόχρονα ή μετά από κάποια χρονική στιγμή που μπορεί να είναι και η στιγμή της εκφώνησης, οπότε λειτουργούν και ως απόλυτα. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα λεγόμενα εξαρτημένα σχετικά δεικτικά επιρρηματικά που εισάγουν προτερόχρονη, ταυτόχρονη ή υστερόχρονη στιγμή, η τοποθέτηση της οποίας σε σχέση με κάποιο χρόνο προσανατολισμού και κυρίως τη στιγμή της εκφώνησης καθορίζεται από τον ομιλητή και δηλώνεται με το χρόνο του ρήματος στο εκφώνημα. Τα δε χρονολογικά επιρρηματικά είναι εκείνα που δεν συνδέονται με το δεικτικό σύστημα προσανατολισμού του ομιλητή ‘εδώ και τώρα’, δηλ. με το σύστημα γλωσσικής χρονικής αναφοράς, αλλά εισάγουν χρονικά διαστήματα ή χρονικές στιγμές που τοποθετούνται σε συγκεκριμένη θέση του χρονολογικού άξονα.

Βιβλιογραφία

- Alexiadou, A. (1994), On Aspectual and Temporal Adverbs. – In: *Phillipaki-Warbuton, I., Nicolaidis, K., Sifianou, M.* (eds). *Themes in Greek Linguistics. Current Issues in Linguistic Theory* 117. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994, 145–152.
- Comrie, B. (1976), *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- Comrie, B. (1985), *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Declerck, R. (1986), From Reichenbach (1947) to Comrie (1985) and Beyond: Towards a Theory of Tense. – In: *Lingua*, 1986, № 70, 305–364.
- Νάκας, Θ. (1987), Τα επιρρηματικά της Νέας Ελληνικής. Προβλήματα υποκατηγοριοποίησης. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου № 50, 1987.
- Psaltou-Joyce, A. (1991), *The Temporal, Aspectual and Pragmatic Functions of the Perfect in Modern Greek*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 1991.
- Lyons, J. (1977), *Semantics*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Reichenbach, H. (1947), *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan, 1947.
- Traugott, E. (1975), Spatial Expressions of Tense and Temporal Sequencing: A Contribution to the Study of Semantic Fields. – In: *Semiotica*, 1975, № 15.3, 207–230.
- Tsangalidis, A. (1999), *Will and Tha: A Comparative Study of the Category Future*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1999.
- Vlach, F. (1993), Temporal adverbials, Tenses, and the Perfect. – In: *Linguistics and Philosophy*, 1993, № 16, 231–283.
- Yu, J. (1983), Η ακολουθία των χρόνων στην Νέα Ελληνική. Σημασιολογική ανάλυση. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, 1983.
- Χοϊδάς, Σ. (1986), Σημασιολογική ανάλυση των χρονικών προτάσεων της Αγγλικής και

της Ελληνικής. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, 1986.

Xydopoulos, G. (1996), *Tense, Aspect and Adverbials in Modern Greek*. Doctoral Dissertation. University College London, March 1996.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Vounchev Boris** το 1994 αποφοίτησε από το Εθνικό Κλασικό Λύκειο Σόφιας. Το 1999 πήρε Master Νεοελληνικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Σόφιας. Το 2005 έκανε το Διδακτορικό του στη ΝΕ γλωσσολογία του Πανεπιστημίου Σόφιας. Σήμερα είναι επίκουρος καθηγητής ΝΕ γλώσσας του Πανεπιστημίου του Blagoevgrad.

Σώματα Κειμένων και γλωσσοδιδασκτική: Η περίπτωση του 2^{ου} Σ.Δ.Ε. Λάρισας

Μάνη Αναστασία

Περίληψη

Κύριο αντικείμενο της παρούσας μελέτης συνιστούν τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (Η.Σ.Κ.), καθώς η ολοένα και αυξανόμενη χρήση τους στη διδακτική μεθοδολογία των ξένων γλωσσών ωφελεί τη γλωσσική εκμάθηση. Δημιουργείται ένα αυθεντικό σώμα κειμένων φυσικών ομιλητών της αγγλικής γλώσσας το οποίο αποτελεί πηγή για τη δραστηριότητα που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Το 2^ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας (το οποίο λειτουργεί στις Φυλακές Λάρισας) συνιστά την εκπαιδευτική δομή της εφαρμογής της δραστηριότητας που βασίζεται σε ευρήματα του Η.Σ.Κ.. Πρόκειται για σχολείο εντασσόμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση και ως τέτοιο οφείλει να προωθεί τη διαπολιτισμικότητα μέσω της διδασκαλίας και του αγγλικού γραμματισμού.

Abstract

Corpora are the main object of this study, as their increasing use in the methodology of foreign languages benefits language acquisition. An authentic corpus of natural speakers of English is being created which consists the source for the activity presented henceforth. The 2nd Second Chance School of Larissa (which is functioning within the correctional institution of Larissa) consists the educational framework of applying the activity based on findings of the corpus. It is about a school that adheres to adult education and lifelong learning and as such it ought to promote interculturalism via teaching the English language.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Gabrielatos¹, μετά την έκδοση του πρώτου αγγλικού λεξικού βασισμένου σε σώματα κειμένων το 1987 ακολούθησε πληθώρα ερευνών καθώς και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προς όφελος της γλωσσικής εκμάθησης. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη θετική επίδραση που έχουν τα Η.Σ.Κ. σε πολλούς τομείς της γλωσσολογίας καθώς και την ανάγκη ανάδειξης νέων, καινοτόμων και ιδιαίτερα αξιόπιστων πηγών γλωσσοδιδασκτικής η μελέτη αυτή έχει διττό ρόλο. Επικεντρώνεται αφενός στη δημιουργία ενός αυθεντικού σώματος κειμένων των Αγγλικών και αφετέρου αφορά στην υιοθέτησή του στη διδακτική της αγγλικής γλώσσας στο 2^ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Λάρισας, το οποίο λειτουργεί στο σωφρονιστικό κατάστημα Λάρισας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιαστούν τα οφέλη της χρήσης των Η.Σ.Κ. καθώς και ενδεχόμενοι περιορισμοί αυτών σε σχολεία όπως είναι τα Σ.Δ.Ε. Φυλακών. Τα σχολεία αυτά είναι ιδιαίτερα ευέλικτα ως προς τη διδακτική μεθοδολογία

1 Gabrielatos, C. (2005), Corpora and language teaching: Just a fling, or wedding bells? TESL-EJ 8(4), A1, σ. σ. 1.

και έχουν προγράμματα σπουδών διαφορετικά από τα υπόλοιπα της τυπικής εκπαίδευσης. Οι διδασκόμενοι είναι παράλληλα έγκλειστοι και ως εκ τούτου τα χαρακτηριστικά τους διαφοροποιούνται. Αξίζει να τονιστεί πως όσον αφορά την εκπαιδευτική δομή αυτή εξ ορισμού προάγει τη διαπολιτισμικότητα, αφού εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και αναγνωρίζει την ισοτιμία των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Επιπρόσθετα, στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η επιτυχία ή μη της διδασκαλίας της δραστηριότητας με γνώμονα την επίτευξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης.

Διδακτικές ενότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια τον Φεβρουάριο του 2013, βασισμένες στα ευρήματα του Η.Σ.Κ. έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στην προαναφερθείσα εκπαιδευτική δομή. Πρόκειται για ένα σημαντικό σε μέγεθος δείγμα ευρημάτων όσον αφορά την άντληση και καταγραφή γραμματικών, λεξιλογικών και συντακτικών φαινομένων. Ακόμη, το γεγονός πως δύνανται να εμφανίζονται συμφραστικοί πίνακες με πλειάδα πληροφοριών είναι ενδιαφέρον αναφορικά με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δε γίνεται λόγος για τον συνολικό όγκο των ευρημάτων παρά μόνο ενός μικρού μέρους αυτών διότι παρουσιάζεται μόνο μία εκ των δραστηριοτήτων. Να σημειωθεί πως η μελέτη αποτελεί μέρος εργασίας η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Διδακτική ΙΙΙ με διδάσκουσα την κ. Ματθαίουδάκη στο Π.Μ.Σ. Διδακτικής των Γλωσσών και Γλωσσικής Επικοινωνίας του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.

2. Η.Σ.Κ.

2.1. Ορισμός του όρου ‘Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων’

Ο όρος Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων αποδίδει στην ελληνική τον αντίστοιχο όρο ‘corpus’ ο οποίος χρησιμοποιείται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και ο οποίος αναφέρεται στη συστηματική ηλεκτρονική συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων προφορικού ή/ και γραπτού λόγου, είναι εξισορροπημένη και αντιπροσωπευτική ποικίλων κειμενικών ειδών². Το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων αποτελεί βασική πηγή αναφοράς και ενδείκνυται για γλωσσολογική έρευνα, κυρίως για την περιγραφή, την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση της γλώσσας, όπως και τη συγγραφή γλωσσολογικών μελετών, λεξικών και εγχειριδίων γραμματικής³.

Αξίζει να αναφερθεί πως στην ελληνική γλώσσα απαντώνται αρκετοί αντίστοιχοι όροι του ‘corpus’ όπως για παράδειγμα το γλώσσωμα⁴, το σώμα υλικού⁵ κ.ά. Ωστόσο,

2 Ζήση, Α. (2012), Ανάλυση λαθών της Ρωσικής γλώσσας βασισμένη σε σώματα κειμένων ελλήνων μαθητών. Η περίπτωση των πτώσεων. Θεσσαλονίκη, σ. σ. 7.

3 McEnery, T. & Wilson, A. (2001), Corpus Linguistics (δεύτερη έκδοση). Edinburgh: Edinburgh University Press, σ. σ. 29.

4 Χρήστου, Μ. Γλωσσώματα: τα ελληνικά corpora* Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, University of York U.K. (8-10 Σεπτεμβρίου 2005), <http://icgl7.ict.e.uowm.gr/Christou.pdf> (προσπελάστηκε στις 10/2/2013).

5 Χαραλαμπίδης, Χρ. (1990), Κριτήρια επιλογής σε ένα χρηστικό λεξικό (παρατηρήσεις στο υπό έκδοση λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη). Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 10ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 9-11 Μαΐου 1989. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. σ. 442.

όπως γίνεται φανερό ο ελληνικός περιφραστικός όρος ο οποίος υιοθετείται στην παρούσα μελέτη είναι ‘Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων’⁶ με συντομογραφία Η.Σ.Κ..

Η Ζήση⁷ παραθέτει τον παρακάτω ορισμό του Sinclair⁸ ‘ως σώμα κειμένων θα πρέπει να θεωρείται κάθε συλλογή τμημάτων μιας συγκεκριμένης γλώσσας που επιλέγονται και διατάσσονται σύμφωνα με συγκεκριμένα γλωσσολογικά κριτήρια, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της γλώσσας αυτής’. Να αποσαφηνιστεί πως δε συνιστούν κατάλογο λέξεων, προτάσεων ή αρχείο κειμένων.

2.2. Θεματική του Η.Σ.Κ.

Η θεματική του σώματος κειμένων της μελέτης αυτής είναι οι αγγλικοί υπότιτλοι της αμερικάνικης σειράς ‘Prison Break’ η οποία προβαλλόταν από το κανάλι FOX Broadcasting Company (<http://www.fox.com/search/?q=prison+break>⁹, http://www.imdb.com/title/tt0455275/?ref=fn_al_tt_1¹⁰). Πρόκειται για τον 1^ο κύκλο επεισοδίων (εκ των συνολικά τεσσάρων) ο οποίος προβλήθηκε το 2005-2006 και αποτελείται συνολικά από 22 επεισόδια.

2.3. Κριτήρια επιλογής- προσωπικά κριτήρια του Η.Σ.Κ.

Το θέμα που πραγματεύεται η ξένη σειρά και το περιβάλλον επικοινωνίας είναι ενδιαφέρον για την ερευνήτρια. Επιπλέον, η διδακτική της εμπειρία σε σωφρονιστικό ίδρυμα έπαιξε ρόλο στην επιλογή του υλικού.

Προκύπτουν συμπλέγματα που χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα από τον φυσικό ομιλητή. Πρόκειται για προφορικό μόνο λόγο, οποίος εμπεριέχει διαδραστικότητα και το συγκεκριμένο έχει άμεση συνάρτηση. Ακόμη, δεν πραγματώνεται πάντοτε γραμματική ακρίβεια, η σύνταξη δεν ακολουθείται όπως στον γραπτό λόγο χωρίς τα προαναφερθέντα να επιβραδύνουν ή και να εμποδίζουν την κατανόηση και επικοινωνία. Στοιχεία προφορικού λόγου υπάρχουν για να βεβαιώσουν την κατανόηση, να δείξουν έκπληξη, κ.ά.. Η πλευρά αυτή του προφορικού λόγου είναι ιδιαίτερα θελκτική κυρίως γιατί δεν πρόκειται για επίσημο λόγο.

2.4. Λογισμικό επεξεργασίας του Η.Σ.Κ.

Για την εκμαίευση αποτελεσμάτων από το Η.Σ.Κ. χρησιμοποιήθηκε το συμφραστικό λογισμικό MonoConc Pro 2.2. ή MP 2.2.. Το εν λόγω πρόγραμμα είναι ένα

6 Γούτσος, Δ. (2002), Η χρήση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στην ανάλυση λόγου. Στο Clairis, C. (επιμ.) Γλωσσολογικές έρευνες για την ελληνική. Ι. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Σορβόνη, Παρίσι, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001. Paris: L'Harmattan , σ. σ. 219.

7 Ζήση, Α. (2012), Ανάλυση λαθών της Ρωσικής γλώσσας βασισμένη σε σώματα κειμένων ελλήνων μαθητών. Η περίπτωση των πτώσεων. Θεσσαλονίκη, σ. σ. 7.

8 Γούτσος, Δ. (2003), Σώμα Ελληνικών Κειμένων: Σχεδιασμός και υλοποίηση. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας , σ. σ. 2.

9 Προσπελάστηκε στις 18/02/2013

10 Προσπελάστηκε στις 18/02/2013

πλήρως εξοπλισμένο πρόγραμμα αναζήτησης κειμένων¹¹. Όσον αφορά τη γλωσσολογική εξέταση των κειμένων, είναι απαραίτητη η γνώση χρήσης του κατάλληλου προγράμματος και η κατανόηση των απαραίτητων παραμέτρων του λογισμικού, προκειμένου να επιτευχθούν χρήσιμα αποτελέσματα που έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν περαιτέρω πληροφορίες¹². Επιπλέον, χαρακτηρίζεται αρκετά σύνθετο, ώστε να επιτρέπει ερευνητική ευελιξία, και αρκετά απλό για να επιτρέπει άμεση 'φόρτωση' οποιουδήποτε κειμένου¹³. Για τους συγκεκριμένους σκοπούς αυτής της εργασίας χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί η 'λίστα συχνότητας λέξεων', που παρέχει το πρόγραμμα.

2.5. Κριτήρια σχεδιασμού του Η.Σ.Κ.

Είναι ιδιαίτερα εξυπηρετικό το γεγονός ότι το αυθεντικό υλικό είναι άμεσα και δωρεάν προσβάσιμο από ποικίλους ιστότοπους χάρη στο διαδίκτυο. Συνεπώς, είναι εύκολη η προσπέλαση των 22 υπότιτλων από την εξής ιστοσελίδα: <http://www.tvsubtitles.net/tvshow-19-1.html>¹⁴ όπου και επιλέχθηκαν τα Αγγλικά ανάμεσα από διάφορες γλώσσες. Μάλιστα, η μορφή των υπότιτλων είναι Txt, δηλαδή είναι ήδη φιλική για χρήση με το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη.

Επιπλέον, το γεγονός πως ο προφορικός λόγος είναι ήδη απομαγνητοφωνημένος λόγω του υποτιτλισμού συνιστά σπουδαίο πλεονέκτημα. Ως εκ τούτου, μειώνεται αισθητά ο χρόνος συγκέντρωσης και κατόπιν επιλογής του υλικού. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα αριθμητικά δεδομένα που δηλώνουν τον ακριβή χρόνο εμφάνισης των υπότιτλων στη σειρά και τα οποία πρέπει να διαγραφούν χειροκίνητα από κάθε διάλογο και σε κάθε ένα επεισόδιο. Παρόλο που αυτό είναι ιδιαίτερα χρονοβόρο και επίπονο είναι ταυτόχρονα απαραίτητο διότι το υλικό θα πρέπει να έχει συγκεκριμένη μορφή προκειμένου να επεξεργαστεί.

2.6. Χαρακτηριστικά του Η.Σ.Κ.

Το μέγεθος του σώματος κειμένων είναι 80.098 λέξεις. Σαφώς, η αντιπροσωπευτικότητα αφορά μονάχα το συγκεκριμένο υλικό. Άλλωστε, εάν τα ευρήματά του βάσει του περιεχομένου μπορούν να γενικευθούν για την εν λόγω γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία τότε υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα¹⁵. Μάλιστα, η συχνότητα των λέξεων και η πυκνότητα ενός Η.Σ.Κ.¹⁶ είναι αποκαλυπτικές της χρήσης μιας γλωσσικής ποικιλίας. Επιπρόσθετα, το παρόν Η.Σ.Κ. είναι μονόγλωσσο, περατό, συγχρονικό, προφορικού λόγου, εξειδικευμένο και δημιουργείται για διδακτικούς σκοπούς.

3. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

11 Barlow, M. (2003), Concordancing and Corpus Analysis Using MP 2.2, Ahelstan, Houston.

12 Barlow, M. (2003), Concordancing and Corpus Analysis Using MP 2.2, Ahelstan, Houston.

13 Barlow, M. (2003), Concordancing and Corpus Analysis Using MP 2.2, Ahelstan, Houston.

14 Προσπελάστηκε στις 18/02/2013

15 Leech, G. (1991), The state of the art in corpus linguistics. En K. Aijmer & B. Altenberg (eds.) 1991. English Corpus Linguistics. London: Longman.

16 Schmitt, N. (2000), Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, σ. σ. 71, 75.

Το 2^ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας είναι ένα σχολείο που λειτουργεί μέσα σε σωφρονιστικό ίδρυμα. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα σημαντικό κομμάτι της ελληνικής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (άρθρο 5, ν. 2525/1997, <http://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-188-1997.html>¹⁷) και εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των κρατούμενων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων καθώς και στην παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Δικαίωμα εγγραφής έχουν όσοι δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και αυτό αφορά τόσο Έλληνες όσο και αλλοδαπούς. Η φοίτηση είναι διετής (σε αντίθεση με το παραδοσιακό τριετές γυμνάσιο) και συνεπώς γίνεται λόγος για το Α' και Β' επίπεδο, τα μαθήματα γίνονται πρωινές ώρες και η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική. Με την επιτυχή ολοκλήρωση των δύο τάξεων απονέμεται απολυτήριο γυμνασίου. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή του Η.Σ.Κ. αφορά τη διδασκαλία του αγγλικού γραμματισμού που συνιστά θεωρητικό μάθημα και διδάσκεται 3 ώρες εβδομαδιαίως και στα δύο επίπεδα με τη διδακτική ώρα να ορίζεται στα σαράντα πέντε λεπτά (45'). Ο αριθμός των διδασκόμενων ενδέχεται να ποικίλει, ωστόσο κυμαίνεται από 15 έως και 22 ανά τμήμα. Να σημειωθεί πως προβλέπεται πρόγραμμα σπουδών για τον αγγλικό γραμματισμό¹⁸ που περιλαμβάνει το γενικότερο πλαίσιο, τις προδιαγραφές για το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας και την αξιολόγηση.

Το κοινό-στόχος είναι άντρες διδασκόμενοι την αγγλική ως ξένη γλώσσα στο Σ.Δ.Ε. Φυλακών. Εξ ορισμού όσοι στερούνται την ελευθερία τους βιώνουν τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού και αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Να σημειωθεί πως ένας έγκλειστος ενδέχεται να ανήκει παράλληλα και σε άλλες ευπαθείς περιθωριοποιημένες κοινωνικά ομάδες (μετανάστης, ομοφυλόφιλος, ψυχικά ασθενής, τσιγγάνος ή/ και χρήστης εξαρτησιογόνων ουσιών).

Επιπλέον, διακρίνονται για διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καταγωγή και έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες, άλλη θρησκεία, διαφορετικό γλωσσικό σύστημα, κ.ά.. Αναφορικά με το γλωσσικό τους επίπεδο είναι γενικά δύσκολο να οριστεί καθώς λόγω της ετερότητά τους αυτό ποικίλει. Ιδιαίτερη βαρύτητα φέρει το γεγονός πως κάθε τμήμα απαρτίζεται από ενήλικες (διαφορετικής καταγωγής, κοινωνικής τάξης, πολιτικών πεποιθήσεων, κ.ά.) και, ως εκ τούτου, η γλωσσική τους κατάρτιση οφείλει να ακολουθεί ορισμένες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η κατάρτιση έχει περιορισμένους στόχους¹⁹ και ο ενήλικας έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας που του δίνει τη δυνατότητα για ανάληψη ευθυνών σε ατομικό επίπεδο, αλλά και για τρίτους²⁰.

Κατά συνέπεια, σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός πως πρόκειται για διδασκόμενους που θέλουν επιπλέον να νιώθουν άνετα, κινητοποιούνται από μία έντονη ανάγκη για μάθηση και προσφορά, ενώ παράλληλα διαθέτουν πλούσια εμπειρία την

17 Προσπελάστηκε στις 20/02/2013

18 Μητσικοπούλου, Β. & Σακελλίου-Schultz, L. (2006), Γραμματισμός στην Αγγλική Γλώσσα: Πρόγραμμα Σπουδών, Μεθοδολογικές Προτάσεις, Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ.

19 Rogers, A. (2002), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

20 Hiemstra, R. (επιμέλεια) (1991), Creative environments for effective adult learning, Σαν Φρανσίσκο: Jossey – Bass.

οποία καλούνται να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα²¹. Στόχος είναι η ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης της οποίας οι αρχές, ενεργητική μάθηση, μάθηση μέσω πράξης, εμπειρική μάθηση²² εφαρμόζονται στον αγγλικό γραμματισμό.

Ωστόσο, εντοπίζονται και δυσκολίες που ανακύπτουν στο εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι οποίες επιτείνονται σημαντικά λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των διδασκόμενων. Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, βιώνει συναισθήματα αποτυχίας και ντροπής για την πρόωρη αποχώρηση από την εκπαιδευτική διαδικασία²³. Ακόμη, όσον αφορά το προφίλ των διδασκόμενων είναι επιφυλακτικοί σε καθετί νέο, πρώτιστος στόχος τους είναι η αποφυλάκιση, βιώνουν υπέρμετρο καθημερινό άγχος, κ.ά.. Είναι κατανοητό πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ενδέχεται να αποτελούν ένα επιπρόσθετο εμπόδιο κατά τη μαθησιακή διεργασία.

4. Διαπολιτισμική επικοινωνία και δεξιότητα

Βάσει του Νόμου 2413/1996 (<http://www.nipiagogoi.gr/n.2413-1996.pdf>²⁴) έχει θεσμοθετηθεί η φιλοσοφία και η πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα, που αν και προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν²⁵, καθώς και η πολυγλωσσία εκμεταλλεύονται τη χρήση αλλαγής γλωσσικού κώδικα. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως η διαπολιτισμικότητα αξιοποιεί τη μητρική και τη δεύτερη ξένη γλώσσα. Επιπλέον, δηλώνει μία δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων²⁶.

Σημαντικός διάυλος διαπολιτισμικής εξοικείωσης αποτελεί η δραστηριότητα που παρατίθεται παρακάτω διότι έτσι επέρχεται πολιτισμική επίγνωση του *Ιδίου* (δηλαδή της δικής μας εντυπωμένης γνώσης) με το *Άλλο* (δηλαδή την πολιτισμική γνώση του συνανθρώπου μας). Μόνον έτσι αναβαθμίζεται και ο ρόλος των γλωσσών αφού επιτυγχάνεται διαγλωσσική πραγμάτωση και προκύπτει κοινωνικοποίηση των διδασκόμενων καθώς μαθαίνουν να κατακτούν σημασίες διαγλωσσικά.

Η διαπολιτισμικότητα δεν ασπάζεται σε καμία περίπτωση το 'γλωσσικό λουτρό' κυρίως διότι έτσι αποκλείεται η χρήση της μητρικής γλώσσας ακόμη και ως σημείο αναφοράς. Η απαγόρευση της χρήσης των μητρικών γλωσσών των διδασκόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η επιβολή της μονογλωσσίας έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Το ζητούμενο είναι ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή να επιτευχθεί η επικοινωνία και μάλιστα οι γλώσσες των διδασκόμενων να αποτελέσουν συγκοινωνούντα δοχεία.

21 Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990), Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.

22 Φύλλιπς, Ν. (2004), Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, π. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ.3, Σεπτ.-Δεκ. 2004, Αθήνα.

23 Θεμελή, Ο. (2010), Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (Εκπαιδευτικό. Υλικό). Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

24 Προσπελάστηκε στις 20/02/2013.

25 Δαμανάκης, Μ. (2000), Γλώσσα και μετανάστευση. Στο: Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, επιμέλεια Α.-Φ. Χριστίδης, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

26 Γεωργιογιάννης, Π. (1997), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Η πολυγλωσσία αποτελεί κατάσταση και πλαίσιο επικοινωνίας, όταν περισσότερες από δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή, όταν τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας επικοινωνούν σε περισσότερες από δύο γλώσσες ακόμη και εάν- επισημώς τουλάχιστον- δεν τις διδάσκονται²⁷. Κατά συνέπεια, σε πολυγλωσσες τάξεις προωθείται η αναγνώριση, η νομιμοποίηση και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των γλωσσικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων του κάθε διδασκόμενου.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για μία γνήσια επικοινωνιακή σχέση είναι οι εξής: ο άνευ όρων σεβασμός του διδασκόμενου, η ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση και η κατανόηση του προσωπικού κόσμου του διδασκόμενου, η γνησιότητα ή συνέπεια, η ζεστασιά ή θετική αναγνώριση- αποδοχή και τέλος η ενεργής ακρόαση²⁸. Αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης η επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο μέσω της ομιλίας, αλλά διακρίνεται περαιτέρω σε συντακτική, γραμματική, κοινωνιογλωσσική και στρατηγική ικανότητα²⁹. Άξιον αναφοράς είναι η προσδοκώμενη ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μετα-επικοινωνιακών δεξιοτήτων για παράδειγμα της παρατήρησης, του συλλογισμού, κ.ά.³⁰. Χάρη στην ανάπτυξη των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης που αναμφίβολα συνιστούν απαραίτητα εργαλεία προωθείται η ενεργός συμμετοχή των διδασκόμενων κατά τη διαπολιτισμική πραγμάτωση.

5. Διδακτικές δραστηριότητες βασισμένες στο Η.Σ.Κ.

Όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια διδακτικές ενότητες βασισμένες στο Η.Σ.Κ. των υπότιτλων. Η δραστηριότητα που ακολουθεί αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα. Παρουσιάζονται, λοιπόν, οι στόχοι και ο σχεδιασμός αυτής.

5.1. Στόχοι δραστηριότητας

Παρατίθενται οι στόχοι της παρακάτω δραστηριότητας, οι οποίοι άπτονται του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Γλώσσα³¹ και του ισχύοντος προγράμματος σπουδών για τον αγγλικό γραμματισμό στα Σ.Δ.Ε.³².

Γενικότεροι μαθησιακοί στόχοι:

27 Κοιλιάρη, Α. (2005), Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση- Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, σ. σ. 25.

28 Κοσμίδου-Hardy, X. (1999), Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία του εκπαιδευτικού στο: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τευχ. 50-51, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. σ. 21.

29 Oxford, L. R. (1990), Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers, σ. σ. 135-150.

30 Oxford, L. R. (1990), Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers, σ. σ. 135-150.

31 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (2001): εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Στρασβούργο: Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Σ. Ευσταθιάδης & Α. Τσαγγαλίδης) πρόσβαση στις 10/03/13 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

32 Μηττικοπούλου, Β. & Σακελλίου-Schultz, L. (2006), Γραμματισμός στην Αγγλική Γλώσσα: Πρόγραμμα Σπουδών, Μεθοδολογικές Προτάσεις, Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ. 20-21, 71

- Να γνωρίσουν τις χώρες της Ευρώπης στα Αγγλικά ή/και σε άλλες γλώσσες.
- Να αποδώσουν χαρακτηριστικά σε χώρες και εθνικότητες.
- Να είναι σε θέση να ανακαλέσουν πρωτεύουσες χωρών.
- Να συνεργαστούν προκειμένου να καταγράψουν τις χώρες.
- Να χρησιμοποιούν στοιχεία από άλλους γραμματισμούς (π.χ. περιβαλλοντικό) προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες (π.χ. μέγεθος, απόσταση, κ.ά.) που θα παρουσιάσουν προφορικά.
- Να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις αποφάσεις/ επιλογές τους.
- Να είναι ικανοί να διατυπώσουν σαφή ερωτήματα.
- Να ζητήσουν επιβεβαίωση για κάτι.
- Να δίνουν παραδείγματα.
- Να είναι κατανοητοί και σαφείς στον προφορικό λόγο.
- Να κρατάνε σημειώσεις.
- Να εκπροσωπούν την ομάδα.

Ειδικοί επικοινωνιακοί στόχοι:

- Να περιγράψουν μια ξένη χώρα.
- Να ανταλλάξουν πληροφορίες για αξιοθέατα, μνημεία, μετακινήσεις, έθιμα.
- Να εκφράσουν προτιμήσεις, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια.
- Να πείσουν.
- Να αναλάβουν ρόλους και να πετύχουν δραματοποίηση.

5.2. Σχεδιασμός δραστηριότητας

Η δραστηριότητα εντάσσεται σε διδακτική ενότητα με θεματικό πεδίο τα ταξίδια και τις μετακινήσεις³³. Στο πλαίσιο της ενότητας αυτής με τίτλο ‘What do you think of this?’ οι διδασκόμενοι επικεντρώνονται στο πως εκφέρονται και χρησιμοποιούνται τα συμπλέγματα ‘I don’t know’, ‘I don’t think’, ‘do you think’, ‘do you want’, ‘I mean’. Τα συμπλέγματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία του προφορικού κυρίως λόγου, όπως διαφαίνεται από τους παρακάτω πίνακες που περιέχουν ενδεικτικά στοιχεία, λόγω υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους στο Η.Σ.Κ..

Πίνακας 1.: Συμφραστικοί πίνακες του συμπλέγματος ‘I don’t know’ (73 δείγματα)

... it. Got a Leticia Barres on **the** line. **I don't know** who **that** is. Take a message. She says ...
... e you Wednesday. - Cute. - Prisoner. **I don't know**. There's **something** strange about him. ...
... um... maybe you like it here. **I mean**. **I don't know**. But, what I do know is that, if Fibon ...
... o I can start making **the** arrangements. **I don't know** if I can trust you with that informatio ...
... you. Yeah... This whole thing, um... **I don't know** if I can take it. Me, either. I don't ...
... Do you want to get married... **or not?** **I don't know**. Wonderful. **Maybe** we could postpone i ...

Πίνακας 2.: Συμφραστικοί πίνακες του συμπλέγματος ‘I don’t think’ (25 δείγματα)

33 Μητσκοπούλου, Β. & Σακελλίου-Schultz, L. (2006), Γραμματισμός στην Αγγλική Γλώσσα: Πρόγραμμα Σπουδών, Μεθοδολογικές Προτάσεις, Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ.

... f I paid him a visit. Be my guest, **but** I don't think it'd do you any good. Strange feeling. ...
... And I am not going to let that happen. I don't think **you** would fit in here, Philly. Fancy s ...
... Now, move. You know what, Haywire? I don't think we're gonna work out. And, since I was ...
... I'm here asking for your help because I don't think an innocent man should be killed for so ...
... are the guys we're breaking out with. I don't think **so**. Fish. That was not our agreement. ...

Πίνακας 3.: Συμφραστικοί πίνακες του συμπλέγματος 'do you think' (17 δείγματα)

... with 60 years left on my ticket. **What do you think?** I'm thinking about going. Well, ther ...
... Positive. Uh, what's up, Snowflake? **Do you think I'm a fool?** What are you talking about ...
... n as they show up, she disappears. **What do you think** happened? Um... I didn't realize it wa ...
... ss in the commotion... How many rounds **do you think** you're going to get off before they ge ...
... ngth? Hooke's Law of Elasticity? **What do you think?** If we drill holes in strategic locat ...

Πίνακας 4.: Συμφραστικοί πίνακες του συμπλέγματος 'do you want' (22 δείγματα)

... I'm gonna make this real easy **for** you. **Do you want** to get married... or not? I don't kno ...
... ery little chance. That's why. **Now...** **do you want my** help? - I want back in. - Too late ...
... this, Linc. - I got three weeks. **What do you want me** to do? Hmm? Come on, Michael. Wha ...
... e to do? Hmm? Come on, Michael. **What do you want me** to do? Bring her back. You know I ...
... d bless the American legal system. **Why do you want** to stay in here so badly? Someone here ...

Πίνακας 5.: Συμφραστικοί πίνακες του συμπλέγματος 'I mean' (39 δείγματα)

... h. Who should we go to? Nobody. Yet. I mean, to **the** unbiased eye, we're just backin ...
... d the guy behind the guy, you **know what I mean?** You see anything? Definitive cuts? A ...
... d? The thing's clean. **No** footprints. I mean, usually, **you** peel a video back a coupl ...
... down, those levels should be dancing. I mean, a room that size would give you a ...
... ful, though. - Yeah, I know it. - **No, I mean it. You...** One slip, and you-you'll h ...

Η γραπτή οδηγία είναι η εξής: Χωριστείτε σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα διαλέγει μια ευρωπαϊκή χώρα και την γράφει σε ένα χαρτί. Στη συνέχεια επιλέξτε έναν εκπρόσωπο και έναν γραμματέα για κάθε ομάδα. Μέσα από ερωτήσεις (π.χ. *do you think*, *do you want*) και απαντήσεις (π.χ. *I don't know*, *I don't think*, *I mean*) πρέπει να βρείτε για ποια χώρα μιλάει η αντίπαλη ομάδα. Όποια βρει πρώτη τη χώρα της άλλης ομάδας κερδίζει. Αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα για αποφυγή παρερμηνεύσεων και ελαχιστοποίησης του χρόνου κατανόησης από μεριάς των διδασκόμενων. Ως υποστηρικτικό υλικό διανέμονται φωτοτυπίες φύλλου εργασίας (συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας δραστηριότητας) και γίνεται χρήση του πίνακα με μαρκαδόρο.

Το παιχνίδι ρόλων³⁴ προάγει την ενεργό συμμετοχή. Υιοθετείται τόσο η επικοινωνιακή προσέγγιση όσο και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επιπρόσθετα, υπάρχει χώρος για τη διαμεσολάβηση λόγω της χρήσης της μητρικής γλώσσας του κάθε διδασκόμενου. Περιλαμβάνει παραγωγή προφορικού λόγου μέσω του διαλόγου των δύο ομάδων και κατανόηση προφορικού λόγου η οποία συνδέεται άμεσα με την παραγωγή γραπτού λόγου (ειδικότερα για τον γραμματέα κάθε ομάδας). Συνίσταται, ωστόσο, και σε μη λεκτική επικοινωνία.

Στο τέλος της δραστηριότητας συλλέγονται τα πρακτικά από κάθε ομάδα. Δεν αποκλείεται και η εναλλαγή κωδίκων καθώς ο στόχος είναι η επικοινωνία σε οποιαδήποτε

34 Ur, P. (2002), *A Course in language teaching*. Cambridge University Press.

γλώσσα και για αυτό η δραστηριότητα έχει πραγματικό αντίκρισμα με την έννοια του κερδισμένου και χαμένου και έτσι κινητροδοτεί περαιτέρω τους διδασκόμενους.

Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιείται για την εξάσκηση της ερώτησης και άρνησης τόσο του Απλού Ενεστώτα όσο και του Απλού Αορίστου. Να τονιστεί πως προαπαιτούμενες γνώσεις είναι αναγκαίες για την επιτυχή έκβαση του παιχνιδιού. Βασικές γνώσεις των ρημάτων ‘want’, ‘think’, ‘know’ και ‘mean’ σε συνδυασμό με τον Απλό Ενεστώτα και τον Απλό Αόριστο διευκολύνουν την κατανόηση και περαιτέρω παραγωγή λόγου.

6. Συμπεράσματα

Με αφετηρία τη δημιουργία του πρωτότυπου Η.Σ.Κ. των υπότιτλων της σειράς ‘Prison Break’ παρουσιάστηκε ενδεικτικά μια δραστηριότητα προκειμένου να αναδειχθεί η αξία των σωμάτων κειμένων κατά την έμμεση, στην προκειμένη περίπτωση, ένταξη τους στη διδασκαλία των αγγλικών. Η γλωσσοδιδασκτική, λοιπόν, μέσω Η.Σ.Κ. μπορεί να προσφέρει σημαντικές διδακτικές επιλογές στους διδάσκοντες αφού διευκολύνει την πρόσβαση σε αυθεντικά κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου και δίνει την ευκαιρία στους διδασκόμενους να παρατηρήσουν τη χρήση της γλώσσας όπως αυτή χρησιμοποιείται από τους φυσικούς ομιλητές σε ελεγχόμενο όμως συγκείμενο και με την καθοδήγηση των διδασκόντων. Ακόμη, αλλάζει άρδην ο ρόλος του διδάσκοντα καθώς και του διδασκόμενου. Πλέον, φεύγει το βάρος από παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και η μάθηση προσανατολίζεται στο ίδιο το διδακτικό αντικείμενο. Ειδικότερα, ο διδάσκων παύει να βασίζεται μόνο στο ένστικτό του κατά το σχεδιασμό διδακτικού υλικού.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική δομή στην οποία απευθύνεται η δραστηριότητα είναι ξεκάθαρο πως υπάρχει άμεσο όφελος για τους διδασκόμενους. Παρόλο τον εγκλεισμό τους και με σαφώς πιο περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, ωστόσο, είναι εφικτή η άμεση επαφή με στοιχεία αυθεντικού λόγου χάρη στις αυθεντικές αποδείξεις περί γλωσσικών φαινομένων. Η ακρίβεια και η συχνότητα ενός γλωσσικού φαινομένου, όπως είναι τα συμπλέγματα, που έρχεται στο φως επιβεβαιώνει ή καταρρίπτει πρότερες γνώσεις προκαλώντας τους να κατηγοριοποιήσουν το κάθε φορά υπό εξέταση φαινόμενο στο νου τους. Όλα τα στοιχεία αυτά προσλαμβάνονται ως ‘μονάδα’ και η γνώση αποθηκεύεται γρηγορότερα και ευκολότερα. Αντιλαμβάνονται τη σημασία τέτοιων εκφράσεων και την εφαρμογή τους μέσω επανάληψης και παραδειγμάτων. Δύνανται ακόμη και να τα συγκρίνουν με εκείνα της μητρικής τους γλώσσας.

Ως εκ τούτου, είναι έκδηλη η ανάγκη της ενσωμάτωσης των Η.Σ.Κ. σε όσο το δυνατόν περισσότερο διδακτικό υλικό είτε πρόκειται για διδακτικά εγχειρίδια είτε για κατασκευασμένες δραστηριότητες. Ενδεχόμενος περιορισμός προκύπτει από το γεγονός πως παρόλο που έχει ήδη εκπονηθεί πρόγραμμα σπουδών για τα Σ.Δ.Ε. δε γίνεται αναφορά στα Η.Σ.Κ.. Επομένως, απαιτείται κατά κύριο λόγο αρκετός πολύτιμος χρόνος, μεράκι και μεγάλη δόση εφευρετικότητας από μεριάς ενός διδάσκοντα προκειμένου να μπει στη διαδικασία όχι μόνο κατασκευής υλικού αλλά και εφαρμογής νέων διδακτικών τάσεων όπως είναι τα Η.Σ.Κ.

Βέβαια, το σπουδαίο στην δραστηριότητα που παρουσιάστηκε είναι πως δημιουργείται ένα κοινό σημείο συνάντησης των πολιτισμών. Επιπλέον, η κατάκτηση μιας γλωσσικής κουλτούρας τους επιτρέπει να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων.

Διευκολύνεται η περαιτέρω πρόσβαση και η επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο και σε ό, τι αυτή συνεπάγεται (π.χ. ανάγνωση ενός αγγλικού βιβλίου).

Με την ανάπτυξη αναπαραστάσεων και στάσεων ενδιαφέροντος απέναντι στα συμπλέγματα που διδάχτηκαν κεντρίζεται η περιέργεια του διδασκόμενου για τις γλώσσες εν γένει. Ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης παρατηρείται ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση της μάθησής τους. Μαθαίνουν να αναλαμβάνουν δράση, να μαντεύουν έξυπνα, να ξεπερνούν περιορισμούς στον προφορικό ή γραπτό λόγο, να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους, να συνεργάζονται, να γελάνε, να μειώνουν το άγχος, κ.ά.³⁵.

Παρόλα αυτά, λόγω του ότι η σύνθεση της ομάδας είναι τέτοια ώστε να γίνεται λόγος για ένα ανομοιογενές κοινό-στόχο είναι εύληπτο πως ανά πάσα στιγμή ελλοχεύουν κίνδυνοι οι οποίοι μπορούν για παράδειγμα να διακόψουν τη μαθησιακή διεργασία. Το παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις. Η πολιτισμική ταυτότητα των διδασκόμενων παίζει καταλυτικό ρόλο για την ομαλή διεξαγωγή.

Δεδομένης της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας η οποία επιτάσσει προσαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου στις ανάγκες των πληθυσμών και κατά συνέπεια των αναγκών τους θα πρέπει οι διδάσκοντες να είναι πλήρως εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις είτε πρόκειται για θεωρητικό υπόβαθρο είτε για πρακτικές ούτως ώστε να μετουσιώνουν την 'ξερή' γνώση σε διαπολιτισμική. Ο τομέας της διδακτικής ιδιαίτερα των γλωσσών βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και οφείλει να ενστερνίζεται τις πρόσφατες έρευνες και πρακτικές ακόμη και αν κρατά κριτική στάση. Μέσω του παραδείγματος της παρούσας μελέτης διαφαίνεται η επιβεβλημένη ανάγκη ενσωμάτωσης του πολιτισμού σε όποια μορφή και αν προκύπτει μέσα σε ένα θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούτσος, Δ. (2002), *Η χρήση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στην ανάλυση λόγου*. Στο Clairis, C.
- (επιμ.) *Γλωσσολογικές έρευνες για την ελληνική*. Ι. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής
- Γλωσσολογίας, Σορβόννη, Παρίσι, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001. Paris: L'Harmattan.
- Γούτσος, Δ. (2003), *Σώμα Ελληνικών Κειμένων: Σχεδιασμός και υλοποίηση*. Πρακτικά του Διεθνούς
- Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας.
- Δαμανάκης, Μ. (2000), *Γλώσσα και μετανάστευση*. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμέλεια
- Α.-Φ. Χριστίδης, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ζήση, Α. (2012), *Ανάλυση λαθών της Ρωσικής γλώσσας βασισμένη σε σώματα κειμένων ελλήνων μαθητών*. Η

35 Oxford, L. R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers, σ. σ. 135-150.

περίπτωση των πτώσεων. Θεσσαλονίκη.

Θεμελή, Ο. (2010), Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (Εκπαιδευτικό.

Υλικό). Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Δια Βίου

Μάθησης/ Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Κοιλιάρη, Α. (2005), Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση- Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση,

Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (2001): εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση.

Στρασβούργο: Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων

Γλωσσών (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Σ. Ευσταθιάδης & Α. Τσαγγαλίδης) πρόσβαση στις 10/03/13

από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1999), Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της

διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία του

εκπαιδευτικού στο: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τευχ.50-51, Ελληνικά

Γράμματα, Αθήνα.

Μητσκοπούλου, Β. & Σακελλίου-Schultz, L. (2006), Γραμματισμός στην Αγγλική Γλώσσα: Πρόγραμμα

Σπουδών, Μεθοδολογικές Προτάσεις, Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ.

Φίλιπς, Ν. (2004), Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, π. Εκπαίδευση Ενηλίκων,

τ.3, Σεπτ.-Δεκ. 2004, Αθήνα.

Χαραλαμπίκης, Χρ. (1990), Κριτήρια επιλογής σε ένα χρηστικό λεξικό (παρατηρήσεις στο υπό έκδοση λεξικό

της Νέας Ελληνικής γλώσσας του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη).Μελέτες για την ελληνική

γλώσσα. Πρακτικά της 10ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής

του Α.Π.Θ., 9-11 Μαΐου 1989. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χρήστου, Μ. Γλωσσώματα: τα ελληνικά corpora*. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας.

University of York U.K. (8-10 Σεπτεμβρίου 2005), <http://icgl7.ictc.uowm.gr/Christou.pdf>

(προσπελάστηκε στις 10/2/2013)

Rogers, A. (2002), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Barlow, M. (2003), *Concordancing and Corpus Analysis Using MP 2.2*, Ahelstan, Houston.
- Gabrielatos, C. (2005), *Corpora and language teaching: Just a fling, or wedding bells?* TESL-EJ 8(4), A1.
- Hiemstra, R., & Sisco, B., (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.
- Hiemstra, R. (επιμέλεια) (1991), *Creative environments for effective adult learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey – Bass.
- Leech, G. (1991), *The state of the art in corpus linguistics*. En K. Aijmer & B. Altenberg (eds.) 1991. *English Corpus Linguistics*. London: Longman.
- McEnery, T. & Wilson, A. (2001), *Corpus Linguistics* (δεύτερη έκδοση). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Oxford, L. R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2002), *A Course in language teaching*. Cambridge University Press.

Ιστοσελίδες

- <http://www.fox.com/search/?q=prison+break> (προσπελάστηκε στις 18/02/2013)
- http://www.imdb.com/title/tt0455275/?ref=fn_al_tt_1 (προσπελάστηκε στις 18/02/2013)
- <http://www.tvsubtitles.net/tvshow-19-1.html> (προσπελάστηκε στις 18/02/2013)
- <http://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-188-1997.html> (προσπελάστηκε στις 20/02/2013)
- <http://www.nipiagogoi.gr/n.2413-1996.pdf> (προσπελάστηκε στις 20/02/2013)

Βιογραφικό σημείωμα

Η **Μάνη Αναστασία** γεννήθηκε το 1983 στη Λάρισα, όπου και ολοκλήρωσε τις εγκύκλιες σπουδές της. Είναι απόφοιτος της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου, με ειδίκευση στη Διδακτική των Γλωσσών και στη Γλωσσική Επικοινωνία.

Είναι αναπληρώτρια Διευθύντρια στο Ι.Ι.Ε.Κ. Μακρίδη, στη Λάρισα, και ωρομίσθια εκπαιδευτρια σε δομές τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (δημόσια Ι.Ε.Κ.) και σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (2° Σ.Δ.Ε. Λάρισας). Παράλληλα, έχει υπηρετήσει σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο: προβληματισμοί – προοπτικές

Νικολάου Γεώργιος - Λάμπρος Ιωάννης

Περίληψη

Η Ελλάδα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των ραγδαίων διεθνών οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων, έχει καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία έχει ανοίξει και το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας της δεκαετίας 2003 - 2013 με σκοπό τη συλλογή δεδομένων και την καταγραφή των τελευταίων στάσεων του εκπαιδευτικού κόσμου για το θέμα, όπως έχει διαμορφωθεί υπό το πρίσμα των δημογραφικών, αλλά και των οικονομικών εξελίξεων της περιόδου αυτής.

Abstract

Greece, during the last decades, and due to the violent international economical and political developments has become a foreigners' welcome country. The presence of foreign students to greek schools has opened the issue of "teaching the students' native language" who come from emigration. With the present project a review of the Greek bibliography of 2003 - 2013 decade is being attempted. The aim is to collect data and record the last educational world's attitude about this issue as it has been formed in the light of the demographic and also of the economical developments of this period.

Λέξεις κλειδιά

Μητρική γλώσσα, διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλοδαποί - αλλόγλωσσοι αθητές, πολυπολιτισμικότητα, ετερότητα

1. Εισαγωγή

Έχοντας υπόψη έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές, όπως επίσης και το γεγονός πως η χώρα μας (εξαιτίας της οικονομικής – κοινωνικής κρίσης των τελευταίων τεσσάρων χρόνων) από χώρα υποδοχής γίνεται ξανά χώρα καταγωγής – αποστολής μεταναστών, θεωρούμε απαραίτητη μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα, ούτως ώστε να καταγράψουμε τις τελευταίες στάσεις της επιστημονικής κοινότητας. Η διεθνής βιβλιογραφία πρεσβεύει πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες εκμάθησης της δεύτερης - ξένης γλώσσας. Ξένοι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με

το θέμα όπως ο Jim Cummins¹, ο Colin Baker² αλλά και Έλληνες όπως ο Μιχάλης Δαμανάκης³ και η Ελένη Σκούρτου⁴, ήδη από τη δεκαετία του 1990, μέσα από τα βιβλία τους, που βασίστηκαν σε έρευνες που έκαναν για το θέμα, επισημαίνουν την αξία της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης – ξένης γλώσσας. Στην ίδια δε άποψη φαίνεται να καταλήγουν και πιο πρόσφατες μελέτες⁵. Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά, αυτή με τους αντιτιθέμενους στη δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία στη θεωρία της επιχειρηματολογεί εναντίον, ισχυριζόμενη ότι, ο χρόνος και η μεγαλύτερη έκθεση σε ένα αντικείμενο αποτελούν τη βασική παράμετρο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ούτως ώστε οι μαθητές σε ελάχιστο χρόνο να την κατακτήσουν, ενώ η εμβάπτιση στην κυρίαρχη γλώσσα να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα, μιας και τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα από τα μεγαλύτερα. Δύο είναι οι θεωρίες που προτείνουν οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η πρώτη προβάλλει ως επιχείρημα πως τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν σε μια γλώσσα που δεν την κατανοούν, πρόταση όμως με σοβαρά μειονεκτήματα μιας και η έρευνα έδειξε πως αυτό δεν ευσταθεί πλήρως. Η δεύτερη υποστηρίζει την προώθηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης για μόρφωση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου, με τους επιστήμονες να επισημαίνουν πως δεν θα πρέπει να περιμένουμε στα δίγλωσσα παιδιά να πλησιάσουν τα κανονικά επίπεδα της τάξης τους πριν από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στην ίδια κατεύθυνση με τη δεύτερη άποψη και προσεγγίζοντας, σε αυτό το σημείο, το θέμα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω: να μην ξεχνάμε πως οι αλλοδαποί - αλλόφωνοι μαθητές δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει και διαχωρισμό. Τα προβλήματά τους να μην οδηγούν σε εύκολες λύσεις, να στηρίζονται με μέτρα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και τέλος, το σπουδαιότερο, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι, «οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές, δηλαδή για να μορφωθούν»⁶. Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η γλωσσική – επικοινωνιακή κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας, χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Ανάλογη η κατάσταση και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, όπου επικρατεί, ως κυρίαρχη γλώσσα, η ελληνική.

1 Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφρ), Ε. Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg, σ. 121-129.

2 Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ), Μ. Δαμανάκης, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 264-308.

3 Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό*. Στο: <http://www2.media.uoa.gr/language/gafl/details.php?bid=92>

4 Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. Επιστήμες αγωγής, [Θεματικό τεύχος 2002], σ.σ. 11-20.

5 Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 223-226.

6 Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 226-228.

Από τη δεκαετία του 1990 έρευνες⁷ έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι δάσκαλοι, μιας και σε αυτούς απευθύνθηκαν οι περισσότερες έρευνες, δεν ήταν θετικοί απέναντι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά και γενικότερα σε θέματα ετερότητας, που ξαφνικά κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Επίσης έρευνες που ακολούθησαν όπως του Νικολάου (2000), των Τριάρχη - Herrmann (2000), του Γκότοβου (2002), της Κοσσυβάκη (2001 και 2002)⁸, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της μητρικής αλλά και της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση, δεν δίνουν αξία στον πολιτισμό και τη γλώσσα που μεταφέρουν οι αλλοδαποί μαθητές και δεν επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στην τάξη.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό, λόγω των ραγδαίων διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, βρέθηκε αντιμέτωπο αλλά και ανέτοιμο, τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια τουλάχιστον, να διαχειριστεί έναν μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών, των οποίων η παρουσία προκάλεσε αμηχανία αλλά και συγκρούσεις, τουλάχιστον μέσα στο σχολείο όπου εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Η ακαδημαϊκή κοινότητα φυσικά δεν ήταν δυνατόν να μείνει εκτός των εξελίξεων, τόσο όλα τα προηγούμενα χρόνια και φυσικά τα τελευταία χρόνια, με τη χώρα μας να βρίσκεται από τη μια σε κατάσταση υποδοχής μεταναστών και από την άλλη να στέλνει η ίδια μετανάστες, λόγω της οικονομικής - κοινωνικής κρίσης που αντιμετωπίζει τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Παρακάτω λοιπόν, σε μια συνοπτική και ενδεικτική ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας της δεκαετίας 2003 - 2013, παρουσιάζονται τα ευρήματα από έρευνες - μελέτες που έγιναν για το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές, τα οποία, εκ πρώτης όψεως, φαίνεται να δείχνουν μια μεταβολή των απόψεων των εκπαιδευτικών, μιας και όπως αναφέρει ο Νικολάου, μπορεί να ξεβολεύτηκαν, να θεωρούν τους αλλοδαπούς μαθητές πρόβλημα, σε καμιά περίπτωση όμως δεν φάνηκε ότι οι ίδιοι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους άμεσα εμπλεκόμενους και υπεύθυνους για την επίλυση όλων αυτών των θεμάτων που προέκυψαν⁹.

2. Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η επισκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών επιστημονικών άρθρων, ανακοινώσεων και των διδακτορικών διατριβών πάνω σε θέματα διγλωσσίας, δίγλωσσης εκπαίδευσης και δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών.

7 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 196.

8 Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, σ. 88.

9 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 195-199.

3. Πεδίο έρευνας

Πανελλήνια Παιδαγωγικά Συνέδρια (2001, 2008, 2009, 2012)
Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011)
Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης – Ψηφιακή Βιβλιοθήκη (2004)
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου – Ψηφιακό Αποθετήριο (2011)
Επιστήμες Αγωγής (Περιοδικό)
Επιστημονικό Βήμα (Περιοδικό)
Παιδαγωγική Επιθεώρηση (Περιοδικό)
Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)

4. Είδη άρθρων

Οι εργασίες πάνω στις οποίες στηρίζεται η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα είναι μελέτες εμπειρικές – ποσοτικές καθώς και βιβλιογραφικές, όπως και άρθρα στηριζόμενα στη βιβλιογραφία, για το συγκεκριμένο θέμα, των τελευταίων δέκα ετών (2003 - 2013).

5. Αποτελέσματα

Έχοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτονται στον στόχο της εργασίας, η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση καταλήγει στην παρουσίαση των ευρημάτων των δεκαέξι από τις είκοσι οχτώ μελέτες και άρθρα, μιας και αποτελούν έναν ικανό αριθμό, ενώ παράλληλα συμφωνούν με τα ευρήματα των υπολοίπων που δεν παρουσιάζονται.

Προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης, πολιτισμικά και γλωσσικά, διαφοροποιημένων ομάδων μαθητικού πληθυσμού, φαίνεται πως βρίσκονται τα Προγράμματα Σπουδών (Π. Σ.) των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας μας με την εισαγωγή μαθημάτων και δράσεων με διαπολιτισμική διάσταση (το συγκεκριμένο άρθρο δημοσιεύθηκε το 2001, κρίνεται απαραίτητο όμως να μπει στη σχετική βιβλιογραφία, μιας και δίνει το στίγμα της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας για το θέμα)¹⁰.

Αν και οι απόψεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δίστανται, εντούτοις, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα ερευνών, κοινή παραδοχή αποτελεί ότι η εμπειρία και ιδιαίτερα η ακαδημαϊκή επάρκεια στην πρώτη γλώσσα, βοηθάει και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, μιας και πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη διπλή ημιγλωσσία¹¹, που σημαίνει πως ο αλλοδαπός μαθητής δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα. Η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή

10 Καρατζιά, Ε., Σπινθουράκη, Ι.-Α., & Ζωγράφου, Β. (2001). *Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με διαπολιτισμική διάσταση*. Στο http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio4/praktika1/karatzia_spinthouraki_zografou.htm

11 Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ), Μ. Δαμανάκης, Αθήνα: Cuternberg, σ.σ. 52-53.

τη μονογλωσσία αποτελεί υπόθεση στρατηγικής του σχολείου ως θεσμού. Επειδή όμως έχουμε να κάνουμε με μια θεμελιώδους σημασίας επιλογή, με αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν εμπίπτει τελικά στην αρμοδιότητα του σχολείου, αλλά των προϊστάμενων αυτού θεσμών (πολιτεία, οικογένεια, εκκλησία, διοίκηση, αγορά εργασίας) τους οποίους ο Fishman αποκαλεί πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης¹².

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, δύο είναι οι ομάδες των εκπαιδευτικών, σχετικά με το θέμα μας, που αναδείχθηκαν. Η πρώτη υποστηρίζει τη διδασκαλία της μητρικής στο σχολείο, καθώς το θεωρούν ως βασική αρχή αναγνώρισης αλλά και ως εμπλουτισμό για την υπόλοιπη τάξη, με άλλα λόγια παρουσιάζουν μια στάση προσανατολισμένη προς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί πως η χρήση της μητρικής των αλλοδαπών στο σχολείο αποτελεί πρόβλημα και, επιπλέον, διάκειται αρνητικά απέναντι στην προοπτική διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Η στάση τους υποδηλώνει μία τάση για αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό σύστημα, και επηρεάζει τόσο τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών όσο και τις γλωσσικές επιλογές των γονιών τους (αυτό φαίνεται στην έρευνα, καθώς υπήρξαν γονείς που υποστήριξαν ότι δεν μιλούν την Αλβανική γλώσσα στο σπίτι τους, ύστερα από σχετική παραίνεση των Ελλήνων δασκάλων)¹³.

Οι Νέες Τεχνολογίες, μέσα από το σχεδιασμό σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το σύνολο της προϋπάρχουσας εμπειρίας και γνώσης για την κατάλληλη αξιοποίησή τους. Σε γλωσσικό επίπεδο αυτό σημαίνει πως η (προαιρετική) χρήση της μητρικής, ως γλώσσας υποστήριξης, θα πρέπει να αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό αυτών των περιβαλλόντων¹⁴.

Παρότι η Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική χώρα, ακόμη δεν έχουν αναπτυχθεί επιστημονικές αναζητήσεις με στόχους την υποστήριξη της διγλωσσίας, της διδασκαλίας της ελληνικής και της πολυπολιτισμικότητας που να διαπερνούν την καθημερινή λειτουργία και το καθημερινό πρόγραμμα ενός συνηθισμένου σχολείου. Με κυρίαρχη στο ελληνικό σχολείο την αθροιστική λογική (ανάγνωση, ασκήσεις, ορθογραφία), η έλευση αλλόφωνων παιδιών δεν διαφοροποιεί αισθητά την προσέγγιση του θέματος και αντί να δοθεί έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία, αυτή παρέμεινε προσηλωμένη στην ποσότητα, αφήνοντας παράλληλα και τον εκπαιδευτικό ουσιαστικά μόνο του και υπόλογο, μπορεί να πει κανείς, στο κομμάτι της διδακτέας ύλης που καλείται να παραδώσει οπωσδήποτε¹⁵.

12 Νικολάου, Γ. (2003). *Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους*. Επιστημονικό Βήμα (2), σ.σ. 70-72.

13 Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ.σ. 241-243.

14 Χαραλαμποπούλου, Ε. (2006). *Αρχές σχεδιασμού και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών λογισμικών για την αυτομάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, σ.σ. 10-11.

15 Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2007). *Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης*. Πρακτικά Συνεδρίου: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Θεσσαλονίκη,

Η διαπραγμάτευση γύρω από την πρώτη γλώσσα, την κουλτούρα και το γνωστικό κεφάλαιο που φέρνουν οι αλλοδαποί μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους, επηρεάζει τις πορείες μάθησής τους στο ελληνικό σχολείο. Οι πρώτες γλώσσες τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν πάτημα για την κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων όπως και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Σημαντικός παράγοντας είναι και παραμένει ο εκπαιδευτικός, ενώ απαραίτητη κρίνεται η συνεχής επιμόρφωσή του¹⁶.

Η διγλωσσία ή η χρήση δύο γλωσσών δεν είναι η εξαίρεση, όπως ενδεχόμενα θεωρείται, αλλά ο κανόνας. Αυτό προκύπτει συχνά λόγω οικονομικο - πολιτικών, γεωπολιτικών παραγόντων, μεταναστεύσεων και φαινομένων γειννίας εθνών, κρατών και λαών. Η κατοχή της πρώτης γλώσσας αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για την εκμάθηση της δεύτερης καθώς το παιδί, για την εκμάθησή της, κάνει χρήση της πρώτης του γλώσσας και όσο πιο καλά κατέχει τη μητρική του τόσο πιο θετικά αποτελέσματα έχουμε για την κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας¹⁷.

Πορίσματα έρευνας, για την αποτελεσματικότητα διδακτικής παρέμβασης, σε μαθητές γυμνασίου στη Θράκη, έδειξαν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών είχε άμεση σχέση με τη γενική τους επίδοση, ευνοώντας την ομάδα των πομακόφωνων έναντι των τουρκόφωνων¹⁸.

Στο σχολείο που έλαβε χώρα η συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά που διδάχτηκαν τη μητρική τους γλώσσα, εμφάνισαν σημαντική βελτίωση και στην ελληνική γλώσσα, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους, χωρίς να παρατηρηθεί καμία αρνητική επιρροή στους ίδιους από τη διδασκαλία της. Αντίθετα η δράση αυτή ωφέλησε και τους Έλληνες μαθητές, καθώς οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι η γενική αποδοχή της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών, η οποία προήλθε και από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, βοήθησε στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών¹⁹.

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία απασχολεί πολύ σοβαρά τους εκπαιδευτικούς, αρκετοί από τους οποίους ενστερνίζονται τις περί μη ανοχής της διαφορετικότητας, απόψεις που επικρατούν σε πολύ υψηλό ποσοστό στην ελληνική και όχι μόνο κοινωνία. Η ύπαρξή τους κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο συντηρητικούς και σε μια σειρά από άλλα θέματα, όπως είναι η μεταναστευτική πολιτική, η ασφάλεια και γενικότερα ο προσανατολισμός της χώρας μας ως τόπος υποδοχής μεταναστών. Γι' αυτό και σε δύο ερωτήματα της έρευνας που αναφέρονται στη μητρική γλώσσα, στο πρώτο το 63,4% του δείγματος λέει όχι στη διδασκαλία της και στο να την παρακολουθούν και Έλληνες μαθητές, έναντι 15,2% που λέει ναι, ενώ στο δεύτερο, μόλις το 33,2% έναντι 56,3% του δείγματος λέει ναι στη χρήση της μητρικής από τους αλλοδαπούς στο

σ.σ. 69-78.

16 Στόγιος, Ν. (2007). *Πορείες μάθησης διγλωσσών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, σ. 48.

17 Γεωργιάννης, Π., & Κουνέλη, Β. (2008). *Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας*. Πρακτικά Συνεδρίου: Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σ.σ. 19-35.

18 Αμπάτη, Α. (2009). *Στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας: ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, σ. 94.

19 Χαραβιτσίδης, Π. (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ. 517.

σχολείο²⁰.

Το μονογλωσσικό σύστημα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν τους επιτρέπει ούτε και τους αφήνει πολλά περιθώρια για διαπολιτισμικές δράσεις. Από την άλλη είναι αυτοί που καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη μαθησιακή, συναισθηματική, σχολική και στη συνέχεια, κοινωνική πορεία και πρόοδο του μαθητή. Αν και επιφυλακτικοί, στην αρχή, με τους αλλοδαπούς γενικότερα, στην πορεία του χρόνου διαπιστώνουν την αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας τους με τους αλλοδαπούς τους μαθητές και την ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας²¹.

Οι έρευνες διεθνώς συγκλίνουν στο ότι μια δεύτερη γλώσσα διδάσκεται αποτελεσματικότερα όταν η μητρική χρησιμοποιείται ως μέσο μετάβασης σε αυτήν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν και αυτά αύξηση της γενικής επίδοσης των παιδιών όταν χρησιμοποιήθηκε η μητρική τους γλώσσα στη διδασκαλία, με μεγαλύτερη αύξηση της επίδοσης στον τομέα της προφορικής και γραπτής έκφρασης. Μικρότερη αύξηση υπήρξε και στον τομέα της κατανόησης και του λεξιλογίου²².

Οι νηπιαγωγοί δεν είναι σε θέση ακόμη να υπερβούν το εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό στυλ αγωγής που επικρατεί στο σημερινό νηπιαγωγείο, δηλαδή δυσκολεύονται να αποδεχτούν το ρόλο τους ως μεταφορέων άλλων μορφών κουλτούρας εκτός της ελληνικής. Όμως, μέσω σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές ιδέες, αξίες και στάσεις, ώστε τελικά να αποκτήσουν διαπολιτισμικό ήθος²³. Η προσχολική ηλικία, θεωρείται η πιο σημαντική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Το κάθε παιδί έρχεται στο νηπιαγωγείο με διαφορετικό επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη γλώσσα και το γραμματισμό. Οι επιδόσεις των μικρών μαθητών που αφορούν σχετικές με την ανάγνωση δοκιμασίες φαίνεται ότι προβλέπουν με αρκετή ακρίβεια τις μετέπειτα αναγνωστικές επιδόσεις, επομένως το σχολείο οφείλει να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες γραμματισμού αλλά και να προσφέρει επιπρόσθετες ευκαιρίες και βοήθεια σε όσα παιδιά δεν τα καταφέρνουν, για να σιγουρέψει τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επιτυχία χωρίς να περιορίζεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και οι επικοινωνιακές συνθήκες και χρήση της γλώσσας. Οι νηπιαγωγοί, στη συγκεκριμένη έρευνα που συμφωνεί στα πορίσματα με τις παλαιότερες, περιορίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της γλώσσας καθώς και τις επικοινωνιακές συνθήκες για τη χρήση της, γεγονός που δείχνει πως δεν έχουν αλλάξει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη γλώσσα και τον γραμματισμό προς την κατεύθυνση των σύγχρονων παιδαγωγικών ερευνών²⁴.

20 Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 162, 166.

21 Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, σ. 88.

22 Θεοδοσιάδου, Μ. (2011). *Η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών ως μέσο μετάβασής τους στην ελληνική: Μια διδακτική παρέμβαση*. Στο: <http://hdl.handle.net/11128/168>

23 Σακελαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ. 188.

24 Μπεαζίδου, Ε., Μπότσου, Κ., & Γκανά, Ε. (2012). *Ποιοτική διδασκαλία στη*

6. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το συγκεκριμένο θέμα, που έχει να κάνει με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία της χώρας υποδοχής, καθώς και με τη στάση όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, απασχολεί έντονα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Παρόλο όμως που επίσημα γίνεται λόγος για διαπολιτισμικότητα, στην πράξη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να μην έχει αποκοπεί από το μοντέλο της αφομοίωσης. Ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός του χαρακτήρας δεν επιτρέπει ή περιορίζει μια διαφορετική προσέγγιση που απαιτείται για το χειρισμό των καταστάσεων που προέκυψαν. Οι εκπαιδευτικοί μπροστά στη νέα αυτή κατάσταση βρέθηκαν ανέτοιμοι και δυστυχώς αβοήθητοι από την πολιτεία. Επόμενο λοιπόν και η στάση, που δείχνει η έρευνα, ότι κράτησαν. Δεν είπαν όμως όχι στην πρόκληση, συμμετείχαν σε κάθε δράση που κλήθηκαν και ενώ στην αρχή είδαν τον ερχομό των αλλοδαπών ως πρόβλημα, στην πορεία φαίνεται να αλλάζουν τη στάση τους και να συμπορεύονται με τις αρχές και τις αξίες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της νέας τάξης πραγμάτων, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί.

Ειδικότερα, οι έρευνες έδειξαν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, όπως και για την ευκολότερη και ταχύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αυτή δηλαδή της χώρας υποδοχής, αν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σε κάποιες από τις έρευνες, για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, είναι διχασμένες, με τη μια άποψη να λέει να στη διδασκαλία της και την άλλη όχι. Όπου όμως διδάχτηκε η μητρική γλώσσα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, οι αλλόφωνοι μαθητές εμφάνισαν σημαντική πρόοδο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και το σημαντικότερο ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοσεβασμό τους, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ομαλή τους ένταξη στο νέο τους περιβάλλον. Σημαντική επίσης ήταν η ωφέλεια που καταγράφηκε και στους γηγενείς μαθητές από τη συμμετοχή τους, στην ίδια τάξη, στη διδασκαλία της μητρικής των αλλοδαπών συμμαθητών τους, έχοντας ως κύριο αποτέλεσμα την αποδοχή των αλλοδαπών και τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, τόσο στο σχολικό χώρο όσο και έξω από αυτόν. Όλα αυτά φαίνεται να τα ενισχύει και η άποψη πως η επάρκεια της μητρικής και οι ανεπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες σ' αυτήν, έχουν θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, μιας και αποτελούν τη βάση για την εκμάθησή της. Σκοπός, η κατάκτηση και των δύο γλωσσών, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο επίπεδο και όχι η διπλή ημιγλωσσία.

Η εκπαιδευτική κοινότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιφυλακτική στην αρχή και μοιρασμένη ως προς το αν πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα ή όχι, εντούτοις είναι αυτή που εμπλέκεται άμεσα με τους αλλοδαπούς μαθητές που έχουν γεμίσει τις σχολικές αίθουσες και στην πορεία του χρόνου, διαπιστώνει την αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, μέσα στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

γλώσσα και στο γραμματισμό των νηπίων: Αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογών. Πρακτικά Συνεδρίου: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα, σ. 688.

και φαίνεται να κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας προς αυτή την κατεύθυνση είναι η πολιτεία, που δυστυχώς, όπως δείχνει η έρευνα, φαίνεται να απουσιάζει, με την παροχή κάθε δυνατής βοήθειας (οικονομικής, βελτιωμένα Αναλυτικά Προγράμματα) προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επίσης, έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των χωρών υποδοχής και καταγωγής διακρίνεται, κάτι που το έχουν αναλάβει, ανεπίσημα, μερικοί ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, χωρίς όμως τα αποτελέσματα που θα είχαμε αν υπήρχε οργάνωση και προγραμματισμός προς αυτή την κατεύθυνση.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα ακόμη θέμα που φαίνεται να μην είναι στο επίπεδο που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί, παρά τις προσπάθειες που τα τελευταία χρόνια έγιναν και συνεχίζονται από φορείς, Πανεπιστήμια, Διαπολιτισμικά προγράμματα και δημιουργεί ερωτηματικά ως προς τι και ποιος φταίει.

Δεν ενθαρρύνεται ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό να μιλά τη μητρική του γλώσσα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι του, μιας και έχουν καταγραφεί οικογένειες μεταναστών (μετά από παροτρύνσεις εκπαιδευτικών) που απωθούν τα παιδιά τους να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα ακόμη και στο σπίτι τους, καθώς έτσι νομίζουν πως θα ενταχθούν πιο ήπια στο νέο τους περιβάλλον και θα γίνουν καλύτερα αποδεκτοί από τους γηγενείς. Αυτό όμως αποδίδεται και σε άλλους παράγοντες, όπως καταγράφεται παραπάνω (άγνοια, ξενοφοβία) και όχι απαραίτητα για δικό του συμφέρον.

Οι Νέες Τεχνολογίες έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι πλέον της καθημερινότητάς μας και δεν θα ήταν φρόνιμο να λείπουν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά λογισμικά και υλοποιώντας προγράμματα για μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σε γλωσσικό επίπεδο, φαίνεται να υποστηρίζουν πως η χρήση της μητρικής γλώσσας πρέπει να αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των περιβαλλόντων, ασπαζόμενες κι αυτές την πορεία που δείχνει η τεκμηριωμένη έρευνα και η επιστήμη γενικότερα.

Τέλος ομοφωνία διακρίνει τους εκπαιδευτικούς για τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, καθώς τη θεωρούν απαραίτητη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ενώ διαφωνούν για το αν θα πρέπει να διδάσκεται σε μικτά τμήματα ή όχι.

7. Επίλογος

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούν πια πραγματικότητα, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να είναι μια απάντηση στη νέα αυτή κατάσταση. Η εκπαίδευση και οι άνθρωποι γενικότερα που την υπηρετούν, καλούνται, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να ανταποκριθούν στην πρόκληση και να διαμορφώσουν συνθήκες που διασφαλίζουν τη μάθηση και τις ίσες ευκαιρίες προς όλες τις κοινωνικές αλλά και εθνοπολιτικές ομάδες. Σύμφωνα με την προβληματική της παρούσας έρευνας, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κρίνεται απαραίτητη, τόσο για την καλύτερη και ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο νέο τους περιβάλλον, όσο και στην ταχύτερη εκμάθηση της δεύτερης - ξένης γλώσσας που καλούνται να μάθουν άμεσα, λόγω της συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας υποδοχής. Λόγοι όπως, η τόνωση της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού τους, μέσα σε ένα πλαίσιο, γενικότερα, αποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς, τους γηγενείς μαθητές και τον κοινωνικό τους περίγυρο, είναι κάποιοι που δείχνουν το δρόμο για τη

διδασκαλία της. Από την άλλη, η ταχεία μύηση στην κυρίαρχη γλώσσα ενδέχεται μάλλον να βλάψει παρά να ωφελήσει. Παραγνωρίζει τις δεξιότητες του παιδιού στη μητρική του γλώσσα, αρνείται την ταυτότητά και τον αυτοσεβασμό του. Όπου έχουμε δύο καλά ανεπτυγμένες γλώσσες η διγλωσσία θα οδηγήσει, κατά πάσα πιθανότητα, σε γνωστικά πλεονεκτήματα παρά σε μειονεκτήματα. Σε αντίθετη περίπτωση ως συνέπεια, δυστυχώς, έχουμε τη διπλή ημιγλωσσία. Όμως, μόνο όταν οι δυο γλώσσες του παιδιού είναι ελάχιστα ανεπτυγμένες μπορούμε να αποδώσουμε την ευθύνη στην ίδια τη διγλωσσία. Ακόμη και τότε, όμως, η ευθύνη δεν θα πρέπει να αποδοθεί στο θύμα, αλλά στις κοινωνικές συνθήκες που παράγουν τις υπο - ανεπτυγμένες γλώσσες. Τα δίγλωσσα προγράμματα σπουδών δεν είναι, βέβαια, πάντοτε αποτελεσματικά. Είναι όμως καθοριστικής σημασίας και μεταφέρουν ελπιδοφόρα μηνύματα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία τους είναι, οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες και να αξιοποιούν τη διγλωσσία, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη τους, τα κονδύλια για την υλοποίησή τους και οπωσδήποτε η πολιτική βούληση. Η γλωσσική διαφορετικότητα, φαινόμενο γνωστό και καθημερινό πια και στο ελληνικό σχολείο, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εθνικό κεφάλαιο προς αξιοποίηση και όχι ως πρόβλημα. Σημαντικός, τέλος, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να δει τη γλωσσική διαφορά ως πρόκληση και όχι ως ανεπάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών. Αλλά αυτές οι αλλαγές, σαφέστατα, δεν είναι εύκολες και ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι μόνος απέναντι σ' αυτή την κατάσταση. Το θέμα, όμως, δεν είναι απλά εκπαιδευτικό, αλλά βαθύτατα κοινωνικό και πολιτικό. Και μόνο αν αντιμετωπιστεί ως τέτοιο μπορούν να δοθούν λύσεις ουσιαστικές και μόνιμες και όχι σπασμωδικές και πρόχειρες.

Πάνω σε αυτά τα ευρήματα στηρίζεται τέλος και έρευνα, που βρίσκεται σε εξέλιξη, για τις “Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων για τη Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας σε Αλλοδαπούς Μαθητές”. Μια έρευνα εμπειρική με βασικό ερευνητικό εργαλείο το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με δείγμα τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, μικρό από τη μια για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, ικανό όμως από την άλλη για συμπεράσματα και έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ), Μ. Δαμανάκης, Αθήνα: Cuternberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφρ), Ε. Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg.
- Αμπάτη, Α. (2009). *Στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας: ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

- Γεωργογιάννης, Π., & Κουνέλη, Β. (2008). *Μορφές και μοντέλα διγλωσσίας*. Paper presented at the Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2007). *Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης*. Paper presented at the Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Θεσσαλονίκη.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ., & Γκανά, Ε. (2012). *Ποιοτική διδασκαλία στη γλώσσα και στο γραμματισμό των νηπίων: Αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογών*. Paper presented at the Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003). *Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους*. Επιστημονικό Βήμα (2).
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. Επιστήμες αγωγής, [Θεματικό τεύχος 2002], 11-20.
- Στόγιος, Ν. (2007). *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Θεσσαλονίκη.
- Χαραβιτσίδης, Π. (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμποπούλου, Ε. (2006). *Αρχές σχεδιασμού και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών λογισμικών για την αυτομάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ιστοσελίδες

- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*

- στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: <http://www2.media.uoa.gr/language/gafl/details.php?bid=92>
- Θεοδοσιάδου, Μ. (2011). *Η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών ως μέσο μετάβασής τους στην ελληνική: Μια διδακτική παρέμβαση*. Στο: <http://hdl.handle.net/11128/168>
- Καρατζιά, Ε., Σπινθουράκη, Ι.-Α., & Ζωγράφου, Β. (2001). *Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με διαπολιτισμική διάσταση*. Στο http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/karatzia_spinthouraki_zografou.htm

Βιογραφικά Σημειώματα

Ο **Ιωάννης Λάμπρος** είναι εκπαιδευτικός και εργάζεται ως δάσκαλος στο Α΄ Δημοτικό Σχολείο Ανατολής Ιωαννίνων. Είναι μεταπτυχιακός φοιτητής, στο δεύτερο έτος, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με ειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν την εκπαίδευση αλλοδαπών - αλλόφωνων μαθητών, όπως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η διγλωσσία και η δίγλωσση εκπαίδευση.

Ο **Γιώργος Νικολάου** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συνεργάζεται με το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας διδάσκοντας στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών τους. Είναι μέλος της Παιδαγωγικής Εταιρείας, της Εταιρείας Ειδικής Αγωγής και έχει διατελέσει αναπληρωματικό μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Είναι επίσης Πρόεδρος του Ελληνικού Παρατηρητηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Έχει σημαντική παρουσία σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια, καθώς και αξιόλογη αρθρογραφία σε ελληνικά και ξένα περιοδικά.

Ενίσχυση των στρατηγικών ανάγνωσης: Μια διδακτική παρέμβαση

Τσιούλης Αλέξιος

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει να παρουσιάσει μια διδακτική παρέμβαση που αφορά στην ενίσχυση των στρατηγικών ανάγνωσης ενός δίγλωσσου μαθητή, που αντιμετωπίζει την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Το δείγμα αποτέλεσε ένας δίγλωσσος μαθητής, μέλος οικογένειας οικονομικών μεταναστών, αλβανικής καταγωγής που φοιτά στην Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου της Λακωνίας. Η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει 12 ωριαία μαθήματα και ολοκληρώθηκε μέσα από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερικευσης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 3 στάδια: α) το προαναγνωστικό, β) την κυρίως ανάγνωση και γ) το μετααναγνωστικό στάδιο με στόχο την ενίσχυση των στρατηγικών ανάγνωσης.

Summary

This study attempts to present an instructional intervention that related to develop reading strategies of a bilingual student who uses greek as a foreign/second language. The sample constituted by a bilingual student, member of financial immigrant's albanian family, who attends the 5th grade of primary school in Laconia. The instructional intervention includes 12 one hour sessions and completed by think aloud process that sent on 3 stages: a) pre-reading, b) while-reading and c) post-reading stage, aiming at developing the reading strategies.

1. Εισαγωγή

Οι Wilkinson & Silliman (1994) σημειώνουν πως η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται ως μια πολυσύνθετη γνωστική διαδικασία που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση του/της αναγνώστη/στριας τόσο με το κείμενο, όσο και με το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η αναγνωστική δραστηριότητα, όπου ο/η ίδιος/α δομεί ή ανασκευάζει το νόημα του γραπτού κειμένου. Σύμφωνα με τους Cohen & Upton (2006) η αναγνωστική κατανόηση είναι στενά συνδεδεμένη με την επιλογή και τη χρήση στρατηγικών από την πλευρά του/της αναγνώστη/στριας, καθώς υποδηλώνει την αλληλεπίδραση που έχει ο/η ίδιος/α με το εκάστοτε κείμενο, ενώ παράλληλα κατ' αυτόν τον τρόπο εύκολα μπορεί να προσδιοριστεί η επίτευξη αυτής της κατανόησης, αλλά και οι ενέργειες στις οποίες καταφεύγει προκειμένου να αντιληφθεί κάτι που τον/την δυσχεραίνει.

Η αναγνωστική κατανόηση θα μπορούσε να οριστεί ως η ταυτόχρονη διαδικασία εξαγωγής και δόμησης νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής του γραπτού λόγου. Αποτελείται από τρία στοιχεία: α) τον αναγνώστη, β) το κείμενο και γ) τη δραστηριότητα ή το σκοπό της ανάγνωσης (Snow, 1993). Επιπρόσθετα, κατά τους Armbruster, Lehr κ.α. (2003) η κατανόηση συνδέεται με την εξαγωγή νοήματος από ό, τι διαβάζουμε, θεωρείται δηλαδή η καρδιά της ανάγνωσης. Οι έρευνες αποδεικνύουν πως οι γνώσεις της σχέσης γραμμάτων - ήχων και κατανόησης είναι άρρηκτα συνυφασμένες. Αν

οι μαθητές/τριες μπορούν να διαβάσουν τις λέξεις, αλλά δεν αντιλαμβάνονται το νόημα τους, τότε δεν είναι ακόμη ικανοί/ές να διαβάσουν πραγματικά. Οι μαθητές/τριες μπορούν να δομήσουν την κατανόηση, μαθαίνοντας τη χρήση νοερών σχεδίων ή στρατηγικών, ώστε να εξαγάγουν το νόημα των λέξεων, καθώς διαβάζουν.

Παράλληλα, ο/η αναγνώστης/στρια φέρει μαζί του/της, κατά την ανάγνωση, γνωστικές ικανότητες (προσοχή, μνήμη, κριτική και αναλυτική σκέψη, νοερές εικόνες), κίνητρα (σκοπός της ανάγνωσης, ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο), γνώσεις (λεξιλόγιο, απόψεις για το θέμα) και εμπειρίες (Snow, 1993). Ο Grabe (1991) τονίζει ότι η ανάγνωση είναι μια ενεργός διαδικασία κατανόησης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες είναι χρήσιμο να έχουν διδαχτεί στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να διαβάζουν αποδοτικότερα, ενώ επιπλέον ο Alyousef (2006) επισημαίνει πως η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, που οδηγεί στην αναγνωστική επάρκεια.

Η ανάγνωση θα μπορούσε επίσης να οριστεί ως μια προσληπτική διαδικασία της γλώσσας, κατά την οποία εμφανίζεται μια ισχυρή αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτή και τη σκέψη του/της αναγνώστη/στριας. Για να μπορέσει να καταστεί κάποιος/α, λοιπόν, αποτελεσματικός/ή ως αναγνώστης/στρια, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί πλήθος αντίστοιχων στρατηγικών (Goodman, 1998). Η διδασκαλία των στρατηγικών κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί να εξαγάγει τα εκάστοτε νοήματα, καθώς χρησιμοποιεί λέξεις, γραμματικούς κανόνες και άλλες όψεις της γλώσσας (Richards, Platt κ.α, 1985: 162). Σύμφωνα με τον Brown (1994: 114), οι στρατηγικές είναι οι συγκεκριμένες «επιθέσεις» που πραγματοποιεί ο/η μαθητής/τρια σε ένα δεδομένο «πρόβλημα». Υπάρχουν σταδιακές τεχνικές που χρησιμοποιεί για την επίλυση των «προβλημάτων» που τίθενται από τη δεύτερη γλώσσα. Παράλληλα,, ο Cook (1991:78) ορίζει τη διδασκαλία των στρατηγικών ως τις επιλογές που πραγματοποιεί ο/η μαθητής/τρια, καθώς μαθαίνει ή χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα, και οι οποίες επιδρούν στη μάθηση, ενώ η Oxford (1990: 8) αναφέρει πως η διδασκαλία των στρατηγικών είναι συστηματικές προσπάθειες από την πλευρά του μαθητή με στόχο την κατάκτηση, την «αποθήκευση», την ανάκτηση και τη χρήση των πληροφοριών.

Σύμφωνα με τους Weinstein & Mayer (1986) οι στρατηγικές ορίζονται ως οι συμπεριφορές και οι σκέψεις, τις οποίες ο/η μαθητής/τρια εμπλέκει κατά τη διάρκεια της μάθησης, και στοχεύουν να επηρεάσουν τη διαδικασία κωδικοποίησης στην οποία ο/η ίδιος/α υπεισέρχεται. Έπειτα, ο Mayer (1988), ακόμη πιο συγκεκριμένα, όρισε τις στρατηγικές ως τις συμπεριφορές του μαθητή που στοχεύουν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια προσεγγίζει την πληροφορία. Ο Tarone (1983) αναφέρει πως οι στρατηγικές μάθησης είναι μια προσπάθεια που επιδιώκει την ανάπτυξη της γλωσσικής και κοινωνιογλωσσικής επάρκειας, ενώ ο Rubin (1987) σημειώνει ότι οι στρατηγικές συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος, το οποίο δομεί ο/η μαθητής/τρια και επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Palincar & Brown (1984), ο προσδιορισμός των γνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης έχει συμβάλει στην ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας που διδάσκουν στους/στις μαθητές/τριες πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές, με σκοπό να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Οι Brown, Campione κ.α (1981) τονίζουν πως οι προσεγγίσεις εξάσκησης των στρατηγικών βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση των εκάστοτε στρατηγικών που χρησιμοποιούν, αποκτώντας

έτσι αποτελεσματικότερο αυτοέλεγχο, καθώς διαβάζουν. Σύμφωνα με τους Baker & Brown (1984) η εξοικείωση με τις στρατηγικές περιλαμβάνει εξάσκηση ως προς: α) τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, β) τη σπουδαιότητα τους και γ) αυτορρύθμιση της χρήσης τους. Οι Palinscar & Brown (1984) επισημαίνουν πως οι στρατηγικές δίδονται ως «πρότυπο» στους/στις μαθητές/τριες και αυτοί έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν πρακτικά μαζί τους, αυξάνοντας έτσι την αναγνωστική τους ικανότητα, ενώ συνάμα οι Padron, Knight κ.α. (1986) σημειώνουν πως οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες χρησιμοποιούν περισσότερες και διαφόρων ειδών στρατηγικές σε σχέση με τους/τις μονόγλωσσους/ες μαθητές/τριες.

Κατά τη Lawrence (2007), οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες χρησιμοποιούν στρατηγικές στη μία ή και στις δύο γλώσσες μαζί, ενώ συχνά είναι ικανοί/ές να μεταφέρουν στρατηγικές συμπεριφοράς ανάγνωσης από τη μητρική τους γλώσσα στη δεύτερη ξένη γλώσσα. Επιπλέον, η διδασκαλία των στρατηγικών επηρεάζει θετικά τόσο την αναγνωστική επίδοση, όσο και τη χρήση των στρατηγικών από μαθητές ποικίλων ικανοτήτων (Anderson, 1991). Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι «συνειδητά σχέδια» υπό τον έλεγχο του αναγνώστη, ο οποίος λαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με τις στρατηγικές που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Οι αναγνώστες/στρίες που εξοικειώνονται με τη χρήση των στρατηγικών δομούν τα νοήματα τόσο στο προαναγνωστικό στάδιο και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όσο και στο μεταναγνωστικό στάδιο (T.C.R.L.A., 2002).

Η επαρκής κωδικοποίηση των στρατηγικών επιτρέπει στους/στις αναγνώστες/στρίες, γρήγορα και μηχανικά, να μεταφέρουν τα γράμματα ή τις συλλαβές των γραπτών λέξεων σε ήχους προφορικού λόγου, καθώς είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις λέξεις και να επιτύχουν άμεση πρόσβαση στα νοήματα τους. Καθώς, λοιπόν, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια αποτελεσματική κωδικοποίηση των στρατηγικών, μετατρέπονται σε εύγλωττους/ες αναγνώστες/στρίες, ενώ ταυτόχρονα διαβάζουν βιβλία ή άλλα κείμενα που είναι λιγότερο ελεγχόμενα από το λεξιλόγιο και τη δομή των προτάσεων που ήδη γνωρίζουν. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη σύνταξη των λέξεων και το περιεχόμενο, ώστε να τις ερμηνεύουν και να αντιλαμβάνονται τα νοήματα τους (T.C.R.L.A., 2002).

Σύμφωνα με τους Carrell & Grabe (2002), είναι φανερό πως κατά την ανάγνωση, ο/η αναγνώστης/στρία εμπλέκεται τόσο με την επεξεργασία φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών δομών, όσο και με τον προσδιορισμό στόχων, τη συγγραφή περίληψης του κειμένου και δράσεις που συνδέονται με τον έλεγχο και την αξιολόγηση επίτευξης των στόχων, τις ρυθμίσεις που ενισχύουν την κατανόηση και τις απαραίτητες διορθώσεις κατά την επεξεργασία της κατανόησης. Οι αναγνώστες/στρίες ασκούν, σε σημαντικό βαθμό, ενεργό έλεγχο, κατά την αναγνωστική διαδικασία μέσω της χρήσης στρατηγικών, οι οποίες είναι συνειδητές διαδικασίες και μάλιστα προμελετημένες και σκόπιμες (Williams & Moran, 1989).

Η ανάλυση των αναγνωστικών στρατηγικών συνδέεται με το γεγονός της αλληλεπίδρασης των αναγνωστών με το κείμενο, αλλά και την επιρροή της εκάστοτε επιλογής στρατηγικών στην κατανόηση του. Η επικέντρωση στις στρατηγικές της ανάγνωσης βοηθά τους/τις ερευνητές/τριες να καθορίσουν το βαθμό που πραγματικά οι αναγνώστες/στρίες αντιλαμβάνονται το σκοπό της ανάγνωσης τους, το λογικό ειρμό τους και την αντίδραση τους σε περίπτωση που δεν αντιλαμβάνονται κάποιο σημείο του κειμένου (Cohen & Upton, 2006). Σύμφωνα με τους Alderman, Klein κ.α. (1993),

ευρήματα ερευνών αποδεικνύουν πως οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται σε σκόπιμο συλλογισμό των στρατηγικών, αναπτύσσουν φανερά περισσότερο την κατανόηση τους στα επίπεδα: της ανάκλησης, της σύνοψης και της απάντησης των ερωτήσεων του εκάστοτε κειμένου. Ακόμη, είναι γεγονός πως οι μαθητές/τριες που έχουν διδαχτεί επισήμως από τους/τις δασκάλους/ες τους πώς να εφαρμόζουν πολλαπλές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα σταθμισμένα τεστ ή άλλου είδους μετρήσεις.

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι η ενίσχυση των στρατηγικών της αναγνωστικής κατανόησης ενός δίγλωσσου μαθητή που αντιμετωπίζει την ελληνική ως δευτέρα/ξένη γλώσσα.

Ειδικότερα, στους στόχους μπορούν να συμπεριληφθούν:

- A) Ο εντοπισμός πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο δίγλωσσος μαθητής, καθώς διαβάζει ένα ελληνικό κείμενο και η προσπάθεια αντιμετώπισης τους.
- B) Η εξάσκηση των άμεσων (μνημονικών, γνωστικών και αντισταθμιστικών) και έμμεσων στρατηγικών (μεταγνωστικών) (Oxford, 1990), που χρησιμοποιεί ένας δίγλωσσος μαθητής, καθώς διαβάζει ένα ελληνικό κείμενο.

2.2. Προφίλ του μαθητή

Στην παρούσα έρευνα μετείχε ένα αγόρι αλβανικής καταγωγής, ηλικίας 11 ετών, το οποίο εγκαταστάθηκε μαζί με τους γονείς του, ως οικονομικός μετανάστης, στην Ελλάδα, στα τέλη του Αυγούστου του 2011, οπότε και ήρθε σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, μόνο σε προφορικό επίπεδο. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς παρακολούθησε τα μαθήματα της Ε' τάξης του Δημοτικού, προσέγγισε το γραπτό λόγο, καταβάλλοντας αξιέπαινες καθημερινές προσπάθειες βελτίωσης και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα αξίζει να σημειώσουμε πως στο οικογενειακό του περιβάλλον, δεν του παρέχεται κανένα ερέθισμα καλλιέργειας της με φυσικό τρόπο, πέρα από τα κείμενα των σχολικών βιβλίων και κάποιων παιδικών προγραμμάτων της τηλεόρασης.

2.3.Εργαλεία διδακτικής παρέμβασης

A) Συλλογή δώδεκα ξεχωριστών ωριαίων μαθημάτων, που κάλυπταν τις ακόλουθες παραμέτρους:

- 1. Ποικιλία κειμενικών ειδών.
- 2. Ασκήσεις κατανόησης (προφορικές, γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, πρότασης τίτλου).

B) Η μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης (think aloud) αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία των άμεσων και έμμεσων στρατηγικών.

Γ) Χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο για την καταγραφή σχολίων και παρατηρήσεων κάθε διδασκαλίας.

Πίνακας 1: Τίτλος και είδος κειμένου

Τίτλος κειμένου	Είδος κειμένου
Το ποδόσφαιρο...!!!	Άρθρο ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας.
Η κατασκήνωση...!!!	Ηλεκτρονική διαφήμιση
Τα Ραγκουτσάρια...!!!	Κείμενο αφίσας
Ισμαήλ Κανταρέ...!!!	Βιογραφικό σημείωμα
Κέικ σοκολάτας...!!!	Συνταγή
Τα γενέθλια του Βασιλή...!!!	Πρόσκληση
Η πυραμίδα της διατροφής...!!!	Άρθρο έντυπου περιοδικού
Action Aid... (Άκσιον Έιντ)...!!!	Κείμενο ιστοσελίδας
Ο δίγλωσσος μαθητής προτείνει τίτλο.	Άρθρο έντυπης εφημερίδας
Ο δίγλωσσος μαθητής προτείνει τίτλο.	Λογοτεχνικό κείμενο (απόσπασμα)
Ο δίγλωσσος μαθητής προτείνει τίτλο.	Λογοτεχνικό κείμενο (απόσπασμα)
Ο δίγλωσσος μαθητής προτείνει τίτλο.	Λογοτεχνικό κείμενο (απόσπασμα)

2.4. Διαδικασία διδακτικής παρέμβασης**2.4.1. Κύρια φάση της διδακτικής παρέμβασης**

Στη διδακτική μας παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική προσέγγιση συλλογής των δεδομένων. Οι αναφορές των συνεντεύξεων που μετείχε ο μαθητής, μαγνητοφωνήθηκαν μέσω τεχνικών μέσων, κατά διάρκεια της μεθόδου της προφορικής εξωτερίκευσης (think aloud) (Someren, Barnard κ.α., 1994), που αποτέλεσε και το βασικό εργαλείο μας για τη συλλογή αυτών των δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή επεξεργασία τους. Η προσπάθεια της διδακτικής μας παρέμβασης, που περιελάμβανε στο σύνολό της 12 διδακτικές ώρες, διήρκεσε τρεις μήνες, ξεκινώντας από τα μέσα Οκτωβρίου 2011, και ολοκληρώθηκε στις αρχές του Ιανουαρίου 2012, με σκοπό τη διδασκαλία και την ενίσχυση των άμεσων και έμμεσων στρατηγικών ανάγνωσης, που χρησιμοποιεί ένας δίγλωσσος μαθητής.

Μετά τον προέλεγχο (pre-test) και την αξιολόγηση του, προσπαθήσαμε να συλλέξουμε δώδεκα κείμενα που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του μαθητή. Έτσι, λοιπόν, αντλήσαμε τα οκτώ πρώτα κείμενα κυρίως από ηλεκτρονικές πηγές, τα οποία περιείχαν αναφορικό (περιγραφή) και κατευθυντικό λόγο (πρόσκληση, συνταγή κ.α.), ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα κείμενα κυρίως από εγχειρίδια που επιδιώκουν τη στήριξη και την ενίσχυση των δίγλωσσων μαθητών, τα οποία συνδέονταν κυρίως με τον αναφορικό λόγο (περιγραφή & αφήγηση). Πρωταρχική επιδίωξη μας ήταν η κάλυψη ενός μεγάλου εύρους ως προς το είδος τους, ενώ οφείλουμε να επισημάνουμε πως όλα τα κείμενα μορφοποιήθηκαν ως προς μια σχετική δομή και έκταση, προσθέτοντας τους δύο άμεσα συνδεόμενες φωτογραφίες και πέντε ερωτήσεις.

Τα πρώτα οκτώ κείμενα ήταν μικρότερης έκτασης, περιείχαν τον τίτλο και χαρακτηρίζονταν από μικρή κλιμακωτή δυσκολία, ενώ οι πέντε ερωτήσεις αποτελούνταν

από τρία ερωτήματα κλειστού και δύο ανοιχτού τύπου. Αναφορικά με τα υπόλοιπα τέσσερα κείμενα, αυτά ήταν μεγαλύτερης έκτασης, απουσίαζε ο τίτλος και διακρίνονταν από μεγαλύτερη κλιμακωτή δυσκολία, ενώ οι πέντε ερωτήσεις αποτελούνταν από τρία ερωτήματα κλειστού, ένα ανοιχτού τύπου και μία ερώτηση που συνδεόταν με την πρόταση τίτλου.

Το πρώτο κείμενο που δόθηκε στο μαθητή είχε ως στόχο να καταγράψει την πρώτη επαφή του με την όλη διαδικασία, έχοντας τη μορφή ενός σταδίου προ-αξιολόγησης (pre-test stage). Ακολούθησαν τρεις μήνες και τα προηγούμενα δώδεκα κείμενα. Κάθε εβδομάδα δίνονταν στο μαθητή ένα κείμενο, κατά την επεξεργασία του οποίου ο ίδιος προχωρούσε αρχικά σε ατομική, χωρίς καμία παρέμβαση, ανάγνωση του κειμένου και έπειτα καθοδηγούμενος από τον εκπαιδευτικό προσέγγιζε αναλυτικά το κείμενο σε επίπεδο πρότασης, επιδιώκοντας τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών. Αφού ολοκληρωνόταν η διαδικασία μέσω της μεθόδου της προφορικής εξωτερίκευσης (think aloud), ο μαθητής απαντούσε σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν στην προσωπική του αποτίμηση. Στο τέλος, και αφού ολοκληρώθηκε ο κύκλος των κειμένων, δόθηκε και πάλι στο δίγλωσσο μαθητή το αρχικό κείμενο της προ-αξιολόγησης, πια με τη μορφή του σταδίου μετα-αξιολόγησης (post-test stage), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εξέλιξης του στη χρήση των στρατηγικών. Είναι ακόμη απαραίτητο να τονίσουμε πως κάθε διδασκαλία απαρτιζόταν από τρία στάδια: α) το προ-αναγνωστικό, β) το στάδιο της κυρίως ανάγνωσης και γ) το μετα-αναγνωστικό, που το καθένα κάλυπτε τη δική του διακριτή στοχοθεσία.

2.4.2. Συνοπτική περιγραφή σταδίων

2.4.2.1. Προαναγνωστικό στάδιο (pre-reading stage)

Στο συγκεκριμένο στάδιο, ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή, ο οποίος καθοδηγείται ως προς τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών, ενώ επιπλέον καλείται να προβλέψει ιδέες και λέξεις που θα συναντήσει στο κείμενο πάντοτε υποβοηθούμενος από το διδάσκοντα, που του παράσχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει βαθμιαία το λεξιλόγιο.

2.4.2.2. Στάδιο κυρίως ανάγνωσης (while-reading stage)

Σε αυτό το στάδιο ο μαθητής επαληθεύει τις προβλέψεις του, εντοπίζει τη γενική ιδέα, αλλά και συγκεκριμένες πληροφορίες. Ο διδάσκοντας δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε ο μαθητής να εξοικειωθεί με τη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης και ο ίδιος να καταστεί αυτόνομος αναγνώστης, εντοπίζοντας κάθε φορά την προσφορότερη γνωστική ή μεταγνωστική στρατηγική που θα συμβάλει στην αντιμετώπιση των δυσχερειών που του προκαλούνται σχετικά με την κατανόηση του ελληνικού κειμένου.

2.4.2.3. Μεταγνωστικό στάδιο (post-reading stage)

Στο τελευταίο στάδιο, πραγματοποιείται μία συζήτηση σχετικά με το κείμενο,

ενώ έπειτα ο μαθητής παρακινείται να συνεχίσει προφορικά την πλοκή του κειμένου και να προχωρήσει σε μία προφορική περίληψη του. Παράλληλα, κατά το τελευταίο αυτό στάδιο, ο διδάσκοντας θέτει στο μαθητή κάποιες ερωτήσεις με στόχο την αυτοαξιολόγηση του. Ενδεικτικά:

1. Πώς σου φάνηκε το σημερινό κείμενο;
2. Πώς νομίζεις ότι διάβασες σήμερα;
3. Πού πιστεύεις ότι δυσκολεύτηκες σήμερα;
4. Ποιες είναι οι λέξεις – κλειδιά του κειμένου;
5. Σε βοηθούν ο τίτλος και οι φωτογραφίες του κειμένου;
6. Θα ήθελες να διαβάζεις καλύτερα;

3. Συζήτηση

Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν, και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν, μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση της προφορικής εξωτερίκευσης (think aloud), θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως οι στρατηγικές ανάγνωσης είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας στους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την ανάγνωση ελληνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, ο μαθητής που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα εκδήλωσε έντονα ρυθμό εξέλιξης, καθώς κατέκτησε βαθμιαία τη δεξιότητα της ανάγνωσης, υποβοηθούμενος σημαντικά από τις στρατηγικές ανάγνωσης που επιδιώξαμε να προσεγγίσει.

Ταυτόχρονα, στηριζόμενοι τόσο σε ήδη υπάρχουσες έρευνες, όσο και στη γενικότερη αίσθηση που αποκομίσαμε μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση, είμαστε σε θέση να επισημάνουμε πως η διδασκαλία των στρατηγικών ενισχύει και βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι/ες καθίστανται περισσότερο αυτοκατευθυνόμενοι/ες. (Palincar & Brown, 1984. Brown, Campione κ.α, 1981. Baker & Brown, 1984. Anderson, 1991). Αξίζει, ακόμη, να τονίσουμε πως η διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, λειτουργεί ως πρότυπο, καθώς μετέπειτα μόνοι τους μετατρέπουν τις στρατηγικές σε συνειδητές διαδικασίες, που σκόπιμα ενεργοποιούν, προκειμένου να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την ανάγνωση ελληνικών κειμένων. (Williams & Moran, 1989. Alderman, Klein κ.α., 1993).

Βιβλιογραφία

- Alderman, K., Klein, R., Seeley, S., & Sanders, M. (1993). Metacognitive self-portraits: Preservice teachers as learners, *Reading Research and Instruction*, 32(2), 38-54.
- Alyousef, H. (2006). Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners, *Journal of Language and Learning* 5(1), 63-73.
- Anderson, N. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing, *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *A child becomes a reader, RMC Research*

- Corporation. Portsmouth: New Hampshire.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). *Metacognitive skills and reading*. In P. Pearson, Hand-book of reading research. New York: Longman.
- Brown, A., Campione, J., & Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carrell, L., & Grabe, W. (2002). *Reading*. In N. Schmitt, An introduction to applied Linguistics. London: Arnold.
- Cohen, A., & Upton, T. (2006). *Strategies in respond to the new TOEFL reading tasks*. USA: Monograph Series.
- Goodman, K. (1998). "Interaction approaches to second language reading", διαθέσιμο στο: http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=E3CwN2Y07isC&oi=fnd&pg=PR9&dq=interactive+approaches+to+second+lanuage+goodman&ots=i9C1z_zsht&sig=dLYEN5efsl03iHve9lbvp5y8Fzw#v=onepage&q&f=false [προσπελάστηκε: 10-07-2012].
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: E. Arnold.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- Lawrence, L. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: implications for instruction, *The Reading Matrix* 7(3), 55-71.
- Mayer, R. (1988). *Learning strategies: An overview*. In C. Weinstein, E. Goetz, & P. Alexander, Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. New York: Academic Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Padron, N., & Knight, L. (1986). Investigating gender differences, *Journal of Educational Equity and Leadership*, 6, 340-341.
- Palinscar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In A. Wenden & J. Rubin, Learner Strategies and Language Learning, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Somerén, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modeling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Snow, C. (1993). *Families as social contexts for literacy development*. In C. Daiute, The development of literacy through social interaction . San Francisco: Jossey-Bass.
- Tarone, E. (1983). *Some thoughts on the notion of 'communication strategy*. In C. Faerch & G. Kasper, Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- Texas Center for Reading and Language Arts. (2002). *Beginning reading instruction com-*

- ponents and features of a research-based reading program. Austin, TX: The University of Texas at Austin, College of Education: Author.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock, Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.
- Wilkinson, L., & Silliman, E. (1994). "Classroom language and literacy learning", διαθέσιμο στο: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/wilkinson/> [προσπελάστηκε: 21-07-2012].
- Williams, E., & Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English, *Language Teaching*, 22(4), 217-228.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Τσιούλης Αλέξιος του Στεργίου** είναι αριστούχος απόφοιτος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, από όπου αποφοίτησε το 2007. Από το 2008 εργάζεται ως εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 σε Δημοτικά Σχολεία ανά την Ελλάδα. Το 2012 έλαβε με άριστα το μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Παιδαγωγική με κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τ.Δ.Ε του Π.Δ.Μ. Παράλληλα, έχει λάβει μέρος σε επιστημονικές έρευνες στα πλαίσια του Πανεπιστημίου, γνωρίζει πολύ καλά την αγγλική γλώσσα, χειρίζεται το ίδιο ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ τέλος έχει παρακολουθήσει πλήθος ημερίδων και πανελληνίων/διεθνών συνεδρίων.

Σενάριο διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου στην Α' Δημοτικού σε διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Χειλάκη Αγγελική - Καψάλη Μαργαρίτα

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύεται διεξοδικά η δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας για μαθητές της Πρώτης Τάξης Δημοτικό Σχολείο με διαπολιτισμικό περιβάλλον με θέμα την παραγωγή γραπτού λόγου. Η καινοτομία αυτού του σεναρίου διδασκαλίας έγκειται τόσο στο γεγονός της διεξοδικής ανάλυσης και παρουσίασης ενός δύσκολου μέρους της μαθησιακής διαδικασίας που είναι η παραγωγή γραπτού λόγου για τους νέους μαθητές, όσο και στο ότι το σενάριο αυτό αναφέρεται σε τάξη με διαπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό. Αξίζει να αναφερθεί πως η παρακάτω προσπάθεια αποτελεί ολοκληρωμένη πρωτοποριακή διδακτική πρακτική η οποία έχει ήδη εφαρμοστεί και θα αποδοθούν τα αποτελέσματά της. Σκοπός της παρουσίασης της εργασίας η περαιτέρω χρήση της και επέκτασή της.

Abstract

In this paper thoroughly analyzed to create a script for teaching students of the first grade elementary school intercultural environment on the writing skills. The novelty of this scenario teaching so much because of the thorough analysis and presentation of a difficult part of the learning process that is writing skills for young learners, and in that scenario it refers to class with intercultural school potential. It is worth mentioning that the following effort is integrated innovative teaching practice which has already been implemented and will be given the results. The purpose of presenting the work further use and expansion.

1.Εισαγωγή

Ένα «Σχολείο για όλους» είναι το αίτημα που διατυπώνεται με έμφαση από το χώρο της ειδικής παιδαγωγικής, ένα σχολείο που θα εντάσσει και δεν θα διαχωρίζει, ένα σχολείο στο οποίο θα μαθαίνουμε να ζούμε μαζί- βάσει μιας από τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση κατά τον 21^ο αιώνα- ένας ιδανικός τόπος για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατά του «διαφορετικού Άλλου»(J. Delors et. al. 1996)

2. Διαπολιτισμική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία

Η εκπαιδευτική διαδικασία στη στενή της έννοια, δηλαδή στην διεξαγωγή των μαθημάτων στο σχολείο και στη σχολική τάξη, έχει απασχολήσει παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, ανθρωπολόγους ως προς το αν αποτελεί μια απλή διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, κανόνων ως και του συνόλου της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας δοσμένης κοινωνίας ή είναι μια διαδικασία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εταίρων, με στόχο τη διαρκή αναδιαμόρφωση της προσωπικότητας, των δεξιοτήτων του ατόμου και

της συνεχούς διάπλασης της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική αντίληψη, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσω ενός ελαστικού συστήματος επικοινωνίας, που θα εμπλουτίζεται και θα ανανεώνεται διαρκώς από τους εταίρους (Κανακίδου, Παπαγιάννη 1998).

Σε πολλά πολυπολιτισμικά σχολεία το διαπολιτισμικό μάθημα ταυτίζεται με ιδιότητες και λειτουργίες που αποδίδονται στη γλώσσα, αφού οι μετανάστες και άλλες μειονότητες έχουν κατά κανόνα δικό τους γλωσσικό ιδίωμα. Είναι όμως ευρέως γνωστό ότι η γλώσσα μαθαίνεται στο σχολείο μέσα σε πολύ ειδικές μαθησιακές καταστάσεις και με πολύ ειδικούς συνειρμούς. Το προφίλ όμως του διαπολιτισμικού μαθήματος δε διαγράφεται για μια και γύρω από μια ομάδα πολιτισμική, ώστε να θέτει όρια διάκρισης και διαφοροποίησης από τον ευρύτερο μαθησιακό χώρο, ούτε είναι προσανατολισμένο μονοδιάστατα στην επικοινωνιακή επάρκεια, αλλά είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων, που αναφέρονται στο σύνολο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων (Hohmann M., 1989). Σε καμία περίπτωση το διαπολιτισμικό μάθημα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα γνωστικό αντικείμενο, του οποίου το περιεχόμενο θα αναφέρεται σε άλλους πολιτισμούς. Το διαπολιτισμικό μάθημα πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή πάνω στην οποία στηρίζονται τα περιεχόμενα και η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.

2.1. Γλωσσική επάρκεια και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει μεταξύ γλώσσας που υποστηρίζεται από το μαθησιακό περιβάλλον (contextualized) και αυτής που δεν υποστηρίζεται (de contextualized) ως θεμελιώδη για να κατανοήσουμε τη φύση της ανάπτυξης της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού (literacy) των παιδιών. Οι όροι που χρησιμοποιούνται από τους διάφορους ερευνητές ποικίλλουν. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να κάνουμε λόγο χωριστά για *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills). Οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας μπορούν επομένως να περιγραφούν ως εξής:

- **Η συνομιλιακή ευχέρεια** (conversational fluency) είναι η ικανότητα να διεξάγεις μια συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής, πρόσωπο με πρόσωπο. Εδώ περιλαμβάνεται η χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και η χρήση απλών γραμματικών δομών. Η μετάδοση του μηνύματος συνήθως υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός κ.λπ.
- **Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες** (discrete language skills) αντικατοπτρίζουν τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις καθώς και τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης (literacy knowledge) που αποκτούν οι μαθητές έπειτα από άμεση διδασκαλία και εξάσκηση, επίσημη ή ανεπίσημη (π.χ. διάβασμα). Ορισμένες από αυτές τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες αποκτώνται στα πρώτα βήματα της σχολικής εκπαίδευσης και ορισμένες συνεχίζουν να αποκτώνται καθ' όλη τη διάρκειά της. Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες που αποκτώνται στα πρώτα βήματα περιλαμβάνουν τη γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου, των φθόγγων που αντιπροσωπεύει το κάθε γράμμα ή συνδυασμούς γραμμάτων και την ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις γραπτές λέξεις μετατρέποντάς τις στους κατάλληλους ήχους. Μάλιστα οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της βασικής επάρκειας στο λεξιλόγιο και τη συνομιλία. Καθώς οι μαθητές προχωρούν από τάξη σε τάξη, θα κάνουν επίσης κτήμα τους τις συμβάσεις με την ορθογραφία, τη χρήση των κεφαλαίων,

τη στίξη, καθώς και διάφορες πληροφορίες σχετικά με τους γραμματικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις στους κανόνες.

- **Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα** (academic language proficiency) περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολοένα πιο σύνθετη προφορική (και γραπτή) γλώσσα. Καθώς οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, συναντούν πολύ περισσότερες λέξεις χαμηλής συχνότητας (κυρίως ελληνικής και λατινικής προέλευσης), σύνθετη σύνταξη (π.χ. παθητική φωνή) και αφηρημένες εκφράσεις που δεν έχουν σχεδόν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους συνομιλία. Απαιτείται από αυτούς να καταλαβαίνουν κείμενα απαιτητικά από γλωσσική και εννοιολογική άποψη, σε διάφορα σχολικά μαθήματα (π.χ. λογοτεχνία, κοινωνικές επιστήμες, φυσική και χημεία, μαθηματικά) και να χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα με ακρίβεια και συνεκτικότητα στα δικά τους γραπτά (Cummins, 2003).

3. Η δομή του σεναρίου διδασκαλίας

Στην παρούσα εργασία, η δομή του οδηγού οργάνωσης διδασκαλίας περιλαμβάνει τα παρακάτω τμήματα (Μικρόπουλος και Μπέλλου, 2010)

3.1. Τίτλος: Περιγραφή ζώου

3.2. Εμπλεκόμενες Δεξιότητες: ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ

3.3. Πρωτοτυπία

Η χρήση εννοιολογικού χάρτη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα πλεονεκτήματα του εννοιολογικού χάρτη μεταξύ άλλων είναι η σχηματική αναπαράσταση εννοιών, η οπτικοποίηση εννοιών, η δόμηση και συστηματική οργάνωση εννοιών, αποφυγή αποστήθισης, προώθηση δημιουργικής σκέψης και ανάπτυξη μεθόδων επίλυσης προβλημάτων.

3.4. Τάξη στην οποία απευθύνεται

Α Δημοτικού

3.5. Συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα

Το σενάριο καλύπτει τους στόχους του μαθήματος έτσι όπως αυτοί περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

3.6. Διδακτικοί στόχοι

Α) ως προς τα γνωστικά αντικείμενα: 1) Λεξικογραμματικοί στόχοι του συγκεκριμένου σεναρίου είναι η γραφή, η ανάγνωση και η ενσυνείδητη επεξεργασία και σωστή χρήση λέξεων και απλών προτάσεων για την περιγραφή ενός ζώου. 2) Οι μαθητές

να αναλύσουν και να κατανοήσουν κείμενο σχετικά με την περιγραφή ενός ζώου παράγοντας στη συνέχεια οι ίδιοι γραπτό λόγο. Επίσης να ασκηθούν στη συμφωνία ουσιαστικού επιθέτου

Β)Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές 1) να ενεργοποιηθούν καλλιεργώντας τη σκέψη και τη φαντασία τους 2) αποκτούν γνώσεις και να γίνονται κριτικοί αποδέκτες πληροφοριών

3.7. Εκτιμώμενη διάρκεια

2 ώρες

3.8. Παιδαγωγική προσέγγιση

Στην παρούσα εργασία το σενάριο διαδασκαλίας βασίζεται στις αρχές της εποικοδομιστικής προσέγγισης

3.9.Υλικά

Σχολικό εγχειρίδιο, φύλλα εργασίας, καρτέλες, χρήση Η/Υ

Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

4. Προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας

Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιείται στις εξής φάσεις:

4.1. Α' φάση: Αφόρμηση

Στην έδρα υπάρχουν σκόρπιες καρτέλες που απεικονίζουν διάφορα ζώα της ξηράς και της θάλασσας. Οι μαθητές ανά δυάδες επιλέγουν ένα ζώο της αρεσκείας τους. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα καλείται να το παρουσιάσει στην τάξη και να το περιγράψει. Η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα το θεματικό λεξιλόγιο που προκύπτει από την περιγραφή των μαθητών με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ανίχνευση και η αξιοποίηση του «ενεργητικού» λεξιλογίου των μαθητών.

4.2. Β' φάση: α) Προσυγγραφικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή και οργάνωση ιδεών με έμφαση στη συμφωνία ουσιαστικού επιθέτου και καλούνται να συμπληρώσουν το 1ο φύλλο εργασίας (δες φύλλο εργασίας 1)

4.3. Γ' φάση :Συγγραφικό στάδιο

Μέσω της χρήσης εννοιολογικού χάρτη τα παιδιά ασκούνται στη δημιουργία

απλών προτάσεων και μετέπειτα στην παραγωγή κειμένου με παρατακτική σύνδεση .

4.4. Δ ' φάση : Μετασυγγραφικό στάδιο

Με τη συμβολή του δασκάλου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες , αναγιγνώσκουν τα κείμενά τους και μέσω της ανατροφοδότησης εντοπίζονται τα λάθη , τροποποιούνται ορισμένα σημεία ως προς τη δομή (σε επίπεδο λέξεων και προτάσεων), εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και προσφέρονται εναλλακτικές ιδέες.

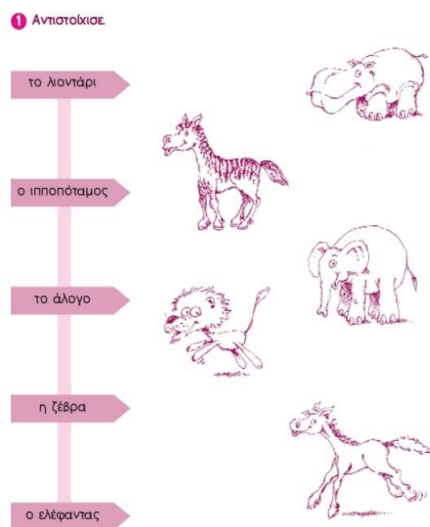
5. Προτάσεις

Είναι γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζεται να είναι στοχευμένη, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη σχέσεων με συγκεκριμένο θεματικό λεξιλόγιο συμβατό με το αναλυτικό πρόγραμμα. Προκειμένου οι μαθητές και δη οι αλλοδαποί , να αντεπεξέλθουν στην παραγωγή γραπτού λόγου, κρίνεται αναγκαία η χρήση εννοιολογικών χαρτών και η επισήμανση των γραμματικών φαινομένων που εντοπίζονται κατά την παραγωγή. Οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να ενισχύονται με συνεχή ανατροφοδότηση και παρότρυνση. Ας σημειωθεί όμως ότι η διδασκαλία σε διαπολιτισμικό περιβάλλον δε θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι στη μαθησιακή διαδικασία.

1ο Φύλλο εργασίας

Προσυγγραφικό στάδιο

Άσκηση 1



Άσκηση 2



Μαργαρίτα, τετράδιο δραστηριοτήτων, σελ.35, 40



Ασκηση 3

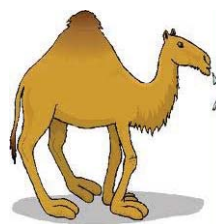
Να κυκλώσετε τις λέξεις που δείχνουν πώς είναι η καμήλα

Τραγούδι

Είναι κουνιστή και λυγιστή
και στον κόσμο όλο ξακουστή
την είδα μια φορά στην Αφρική
σε μια έρημο και την έχω φίλη κολλητή

Είναι μια καμήλα καφετιά
μια ονειρεμένη ζωγραφιά
τις αρέσει όλο να γελάει
και να τραγουδάει
και δε σταματάει να μασάει

Είναι μια καμήλα
είναι μια καμήλα
Μια καμήλα όμορφη
που μασάει φύλλα
Ρίχνει σε μια λίμνη ένα φλουρί



και κάνει ο Αλί μια ευχή
να φέρνει ο Αλλάχ μόνο χαρές
στην φαμίλια του
και να είναι η καμήλα του γερή

Ένας βεδουίνος μελαψός
κι ένας μπαμπούνος τριχωτός
παίζουνε ταμπούρλα και βιολιά
στην καμήλα μας
που δε σταματάει να μασάει



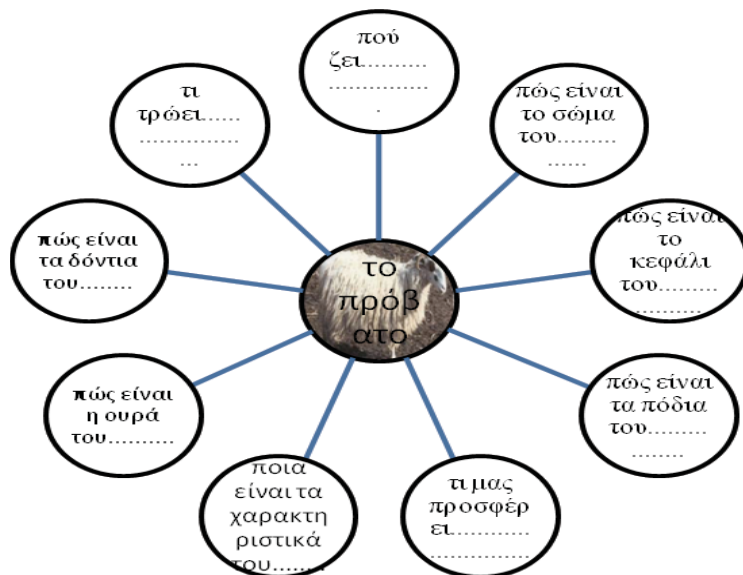
Κείμενο

Το καλό μου προβατάκι

Το πρόβατο είναι ένα ζώο και το εκτρέφει ο άνθρωπος. Ζει κυρίως σε στάνες. Τρώει χόρτα, άχυρο και καλαμπόκι. Έχει μακρόστενο κεφάλι με πλατιά δόντια, μεγάλα μάτια και τέσσερα λεπτά ποδαράκια. Τα περισσότερα προβατάκια είναι άσπρα και κάποια μαύρα. Έχουν υπέροχο σγουρό τρίχωμα. Είναι ένα ζώο φιλικό, καλόκαρδο και αγαπητό στους ανθρώπους. Από αυτό παίρνουμε το κρέας, το γάλα και το μαλλί του.





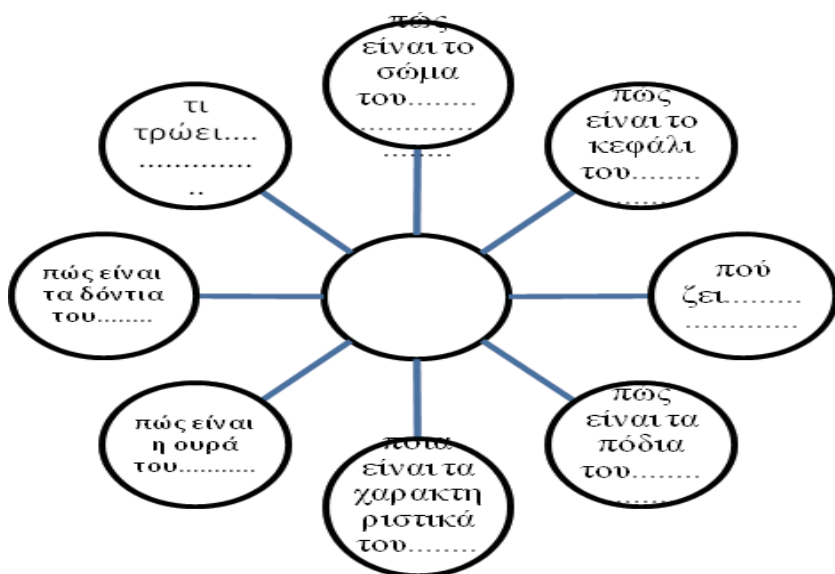
Να συμπληρώσετε τα κυκλάκια



2ο Φύλλο Εργασίας

Συγγραφικό στάδιο

Να ζωγραφίσετε  και στη συνέχεια να περιγράψετε  το αγαπημένο σας ζώο.



ΖΩΓΡΑΦΙΖΩ ΤΟ ΖΩΟ ΠΟΥ ΑΓΑΠΩ



ΠΕΡΙΓΡΑΦΩ ΤΤΩΡΑ ΤΟ ΖΩΟ ΠΟΥ ΑΓΑΠΩ



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικολάου, (1998). Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον- βασικές αρχές.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκδόσεις Ατραπος
- Παπαναούμ- Τζίκια, & Μαυροσκούφης, . Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: οδηγός επιμόρφωσης.
- Συνεργασία του Διδακτικού Προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης , (2003). Τα νέα ελληνικά για ξένους. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2000). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (4η εκδ.), Τόμος Β', Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Πράξη. Εκδόσεις: Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος , Αθήνα.
- Μπρίνια, Β. (2005). Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο, Εκπαιδευτικά, 77-78, 210-7.
- Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project, Νέα Παιδεία, 112, 40-50.
- Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2005). Διαθεματικές Προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου Project και των Νέων Τεχνολογιών, Εκπαιδευτικά, 75-76, 8-20.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Cohen, L., & Manion, L. (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (4η έκδ.). Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Jim Cummins, (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την

ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
Εκδόσεις : Gutenberg, Αθήνα.

Galton, M. & Williamson, J. (1992), Group work in the primary classroom, London:
Routledge.

Ιστοσελίδες

www.kedek.inpatra.gr

www.keda.gr

Βιογραφικά Σημειώματα

Η **Μαργαρίτα Καψάλη** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα του τμήματος Μεσαιωνικής και νεοελληνικής Φιλολογίας. Ασχολείται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας από το 2005. Σήμερα εργάζεται ως διδάσκουσα στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η **Αγγελική Χειλάκη** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου του τμήματος Νηπιαγωγών καθώς επίσης και απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μόνιμη εκπαιδευτικός από το 2007. Σήμερα είναι αποσπασμένη στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Διδασκαλία ξένων γλωσσών

Παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας: ένα εκπαιδευτικό σενάριο

Κεραμίδα Αρετή - Τσιπλακίδης Ιάκωβος

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθώς αναγνωρίζονται τα οφέλη τους σε πολλά επίπεδα. Η παρούσα εισήγηση εστιάζεται στην παιδαγωγική αξιοποίηση ιστοτόπων και του youtube με στόχο α) να γνωρίσουν οι μαθητές την αγγλική λογοτεχνία, και β) να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά κείμενα της αγγλικής γλώσσας, και αποτελείται από δύο τμήματα. Στο πρώτο τμήμα, το θεωρητικό, επιχειρούμε μια ανίχνευση του πεδίου και μια σύντομη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο τμήμα, στο οποίο επιχειρούμε να συνδέσουμε τη θεωρία με την πράξη, προτείνουμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο που στοχεύει στη συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου με υλικό από το διαδίκτυο.

Summary

Information and Communication Technologies (ICT) constitute an integral part of the teaching of English as a foreign language. This paper focuses on the effective incorporation of websites and the youtube in the teaching of English as a foreign language with the aim of a) familiarising students with the English literature, and b) providing them with authentic language. In the first part we present a short literature review concerning the use of ICT in the teaching of foreign languages, with a specific focus on the use of websites and the youtube. In the second part we present an educational scenario and a lesson plan in an attempt to put theoretical concepts into practice.

1. Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, μετασχηματίζοντας σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση¹. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη είναι ευρύτατα διαδεδομένη, ενώ όλο και περισσότερα σχολεία αποκτούν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Τα επιχειρήματα που συνοδεύουν την επίσημη ρητορική ως προς τις θετικές επιδράσεις των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση συχνά αναφέρονται σε παιδαγωγικά ζητήματα επισημαίνοντας ότι «τα ψηφιακά μέσα αφενός εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με ανεξάντλητες πηγές εκπαιδευτικού υλικού και εργαλεία επικοινωνίας και αφετέρου

1 Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α., και Φραγκάκη, Μ. (2011). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: παιδαγωγικές προσεγγίσεις (σελ. 67-76). Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ενταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία», Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011.

μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας»².

Ειδικότερα ως προς τη διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετά πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, αν και αναγνωρίζεται ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δεν αποτελεί την πανάκεια η οποία μπορεί να οδηγήσει με αυτόματο τρόπο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας³. Τα κύρια οφέλη εντοπίζονται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, φιλικού και συνεργατικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, την ενίσχυση της αυθεντικής επικοινωνίας, την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών με επακόλουθο την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς η γνώση ξένων γλωσσών όχι μόνο αποτελεί εργαλείο για την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή, αλλά και εξοικειώνει τους νέους ανθρώπους με άλλες κουλτούρες, προωθώντας την ευρωπαϊκή και διεθνή επικοινωνία, και παρέχοντας εφόδια επαγγελματικής σταδιοδρομίας⁴. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η επιστημονική συζήτηση επικεντρώνεται στην αξιοποίηση του διαδικτύου, και ιδιαίτερα ιστότοπων και του youtube για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα της ένταξης των ΤΠΕ, και ιδιαίτερα του διαδικτύου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, όπως προκύπτουν από την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο μέρος προτείνεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο με την υποστήριξη των ΤΠΕ που αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του σχολικού εγχειριδίου με αυθεντικό υλικό από το διαδίκτυο, αξιοποιώντας: α) το youtube, και β) έναν ιστότοπο από το διαδίκτυο για την έκθεση των μαθητών σε αυθεντική χρήση της αγγλικής γλώσσας. Αυτός ο εμπλουτισμός είναι σημαντικός, καθώς «κανένα σχολικό εγχειρίδιο, όσο καλό και αν είναι, δεν είναι δυνατόν να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας συγκεκριμένης τάξης μαθητών, αλλά ούτε να αποτελέσει τη βάση για διαφοροποιημένη διδασκαλία –διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών ώστε να τους βοηθήσει να μάθουν»⁵.

2. ΤΠΕ και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική κοινότητα των καθηγητών της αγγλικής γλώσσας σε όλο τον κόσμο έχει ενσωματώσει τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζοντας στην πράξη ότι αυτές αποτελούν, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, ένα εξαιρετικό αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο. Η κύρια συνεισφορά τους απορρέει από τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, καθώς α) η εκμάθησή της είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να προκαλέσει σχολικό άγχος⁶, και β) οι μαθητές επικοινωνούν σε μια ξένη γλώσσα την οποία δε γνωρίζουν καλά και στην οποία έχουν

2 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Α, Γενικό Μέρος. «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση» (σσ. 112-129). Συντονιστής: Α. Μικρόπουλος. Αθήνα.

3 Bax, S. (2000). Putting technology in its place: ICT in Modern Foreign Language teaching. Στο K. Field (επιμ.) issues in modern foreign languages teaching (pp. 199-210). Routledge/Falmer: London and New York.

4 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Αθήνα.

5 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Αθήνα.

6 Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999), Foreign Language Reading Anxiety, The Modern Language Journal, 83, 202-218.

περιορισμένο βαθμό έκθεσης⁷.

Επιπλέον, είναι γενικά αποδεκτό ότι η αποτελεσματική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας απαιτεί από τους μαθητές να γίνουν ενεργητικοί μέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ΤΠΕ παρέχουν δυνατότητες στους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν την «αυθεντική» χρήση της αγγλικής γλώσσας για να επιτελέσουν μιας λειτουργίας, όπως για παράδειγμα την αναζήτηση, αλλά και τη σύνθεση πληροφοριών από αυθεντικές πηγές του διαδικτύου. Επίσης, η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την πραγματοποίηση ερευνητικών εργασιών (projects) βοηθάει τους μαθητές να καλλιεργήσουν κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες⁸, και να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο⁹. Τέλος, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα για τη μετάβαση από το «παραδοσιακό» σχολείο, όπου οι γνώσεις παρέχονται σε μια γνωσιοκεντρική και δασκαλοκεντρική βάση, σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές αποκτούν ενεργό και δυναμικό ρόλο, αξιοποιώντας παιδαγωγικά συμπεράσματα ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία οικοδομείται από τους μαθητές.

3. Το youtube και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Το youtube είναι μια online «αποθήκη» βίντεο στην οποία μπορεί να αποθηκευτεί σχεδόν οποιοδήποτε αρχείο βίντεο δωρεάν. Η λειτουργία του ξεκίνησε το 2005, και μέχρι το 2011 τα βίντεο που ήταν αποθηκευμένα βλέπονταν περισσότερο από 2 δισεκατομμύρια φορές την ημέρα¹⁰.

Αν και η αξιοποίηση του διαδικτύου είναι ευρέως διαδεδομένη στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, η ανάδειξη του youtube αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει ακόμη ένα ικανό σώμα βιβλιογραφίας το οποίο εξετάζει την παιδαγωγική αξιοποίησή του στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αν και στη σχετική βιβλιογραφία είναι γενικά αποδεκτό ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου εννοείται η χρήση αυτή η οποία επεκτείνει τις δυνατότητες για μάθηση πέρα από αυτό που θα ήταν δυνατό εάν το μάθημα είχε σχεδιαστεί με ένα πιο «παραδοσιακό» τρόπο¹¹.

Αρκετοί ερευνητές ασχολούνται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του youtube που το καθιστούν ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να αποφέρει οφέλη σε πολλά επίπεδα.

Αυθεντική χρήση της γλώσσας

Αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης του youtube στην

7 Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

8 Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε., και Φραγκούλης, Ι.(2000), «Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας», Αθήνα: ΟΕΔΒ.

9 Haines, S. (1989), *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.

10 Watkins, J., and Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, 2(1): 113-119.

11 Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies*. Pedagogy and Practice. London: Paul Chapman Publishing.

εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το κύριο πλεονέκτημα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας με την παιδαγωγική αξιοποίηση του youtube αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αυθεντική χρήση της αγγλικής γλώσσας, καθώς και η προώθηση ενός στυλ εκμάθησης το οποίο αυξάνει την αυτονομία των μαθητών και έχει ως επίκεντρο τον μαθητή¹². Παρέχει επίσης τη δυνατότητα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, και ενθαρρύνει την ανάπτυξη του λεξιλογίου με φυσικό τρόπο.

Αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών

Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδέσουν τη αφηρημένες έννοιες της ξένης γλώσσας με τις δικές τους εμπειρίες και να αυξήσουν την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ιδιαίτερα στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις¹³. Σε αντίθεση με τις βιβλιοθήκες «το διαδίκτυο αποτελεί ένα ζωντανό μέσο που προσφέρει τις πιο πρόσφατες πληροφορίες – εμπλουτισμένες με γραφικά και βίντεο – κάτι το οποίο βοηθάει τους μαθητές να επιλύσουν προβλήματα που σχετίζονται με την πραγματική ζωή» (ό.π. σημ).

4. Διαδίκτυο και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αποκτά βαρύνουσα σημασία με δεδομένο την έμφαση που αποδίδει το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών στην έννοια του πολυγραμματισμού. Ο πολυγραμματισμός είναι μια έννοια η οποία αναφέρεται στην μεγάλη ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας με την αξιοποίηση γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών μέσων, όπως εικόνων, διαγραμμάτων, ηχητικών δεδομένων, κ.λπ.. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην εποχή των ΤΠΕ και των πολυμέσων, το ΕΠΣ-ΞΓ προωθεί συστηματικά τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας μέσα από μια ποικιλία γραπτών και προφορικών κειμένων – μονοτροπικών (τα οποία κάνουν χρήση μόνο ενός τρόπου σημείωσης για τη μετάδοση μηνυμάτων) αλλά και πολυτροπικών, τα οποία χρησιμοποιούν περισσότερους τρόπους σημείωσης, όπως γλώσσα, εικόνα, ήχο, κλπ.¹⁴. Το διαδίκτυο αποτελεί μια πλούσια πηγή από πολυτροπικά γραπτά και προφορικά κείμενα.

Εκτός από την παιδαγωγική αξιοποίηση του youtube στη διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες εστιάζονται στην αξιοποίηση του διαδικτύου με απώτερο στόχο την καταπολέμηση της παθητικότητας και της αδιαφορίας, και την ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών και την αύξηση των κινήτρων για μάθηση.

Στη σχετική βιβλιογραφία είναι γενικά παραδεκτό ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των του διαδικτύου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μπορεί, υπό ορισμένες παιδαγωγικές προϋποθέσεις, να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της

12 Watkins, J., and Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, 2(1): 113-119.

13 Wang, L. (2005). The Advantages of Using Technology in Second language Education. *T.H.E. Journal* 32(10): 38-42.

14 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Αθήνα.

αγγλικής γλώσσας. Επισημαίνεται ότι από όλους τους ιστότοπους οι οποίοι μπορεί να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά από τους εκπαιδευτικούς για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ορισμένοι είναι σχεδιασμένοι και προσανατολισμένοι προς τη διδασκαλία περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες για τους μαθητές, ενώ άλλοι ιστότοποι μπορεί μεν να χρησιμοποιηθούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά δεν να έχουν σχεδιαστεί ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς¹⁵.

Αξιολόγηση ιστότοπων για αξιοποίηση στη σχολική τάξη

Το γεγονός αυτό φέρνει στην επιφάνεια το γεγονός ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό των ιστότοπων τους οποίους θέλει να αξιοποιήσει στη σχολική τάξη (ό.π. σημ). Συνήθως τα ακόλουθα κριτήρια χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των ιστότοπων οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία. Πρώτον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξετάσει ποιος είναι ο στόχος του ιστότοπου και σε ποιους απευθύνεται. Εάν, όπως συμβαίνει συνήθως, ο ιστότοπος δεν έχει σχεδιαστεί για μαθητές, είναι απαραίτητο να ελεγχθεί εάν το περιεχόμενο, ο τόπος, αλλά και το επίπεδο γνώσεων που περιέχει είναι κατάλληλα για τους μαθητές. Δεύτερον, η αξιοπιστία του ιστότοπου χρειάζεται να διερευνηθεί. Κρίνεται, δηλαδή, απαραίτητο, να εξεταστεί εάν ο ιστότοπος παρέχει αντικειμενικές πληροφορίες, ή εκφράζει κάποια υποκειμενική άποψη. Τρίτον, αναφορικά με το περιεχόμενο, χρειάζεται να εξεταστεί η ακρίβεια των πληροφοριών που περιέχονται, εάν οι πληροφορίες μπορούν να διασταυρωθούν από άλλες πηγές, εάν περιέχει πρόσφατες και όχι παλιές πληροφορίες, και εάν περιέχει ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη. Τέλος, είναι σημαντικό να είναι εύκολη η χρήση του ιστότοπου, ώστε να διευκολύνεται η εξεύρεση πληροφοριών, να έχει ελκυστικό και χρηστικό σχεδιασμό.

5. Εκπαιδευτικό σενάριο και δραστηριότητες υποστηριζόμενα από ΤΠΕ

Το εκπαιδευτικό σενάριο είναι μια δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας η οποία αποτελείται από προσεκτικά σχεδιασμένα διαδοχικά βήματα με απώτερο στόχο την οικοδόμηση της γνώσης. Εφόσον υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ, το εκπαιδευτικό σενάριο περιλαμβάνει την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων όπως εκπαιδευτικό λογισμικό ή άλλες ψηφιακές τεχνολογίες¹⁶.

Το εκπαιδευτικό σενάριο που προτείνουμε αποτελεί μια πρόταση για την αξιοποίηση του διαδικτύου, και πιο συγκεκριμένα του youtube. Η επιλογή για την παρουσίαση ενός σεναρίου διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ έγινε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια. Πρώτον, συχνά τα κείμενα στα σχολικά βιβλία δεν είναι αυθεντικά, αλλά έχουν δημιουργηθεί με στόχο την παρουσίαση ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου. Επισημαίνουμε ότι σύμφωνα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) η λέξη κείμενο δεν αναφέρεται στην καθημερινή της σημασία, η οποία αφορά στο γραπτό έργο, αλλά αναφέρεται σε κάθε αυτόνομη οντότητα γραπτού ή προφορικού λόγου. Δεύτερον, όπως είναι αποδεκτό, «η συνεισφορά των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία αποφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όταν προβλέπει

15 Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies. Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

16 Μικρόπουλος, Τ. Α., και Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

κυρίαρχο και ενεργό ρόλο για τον μαθητή σε ένα ολοκληρωμένο, στοχοθετημένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει συνήθως σενάρια διδασκαλίας. Αυτά αποτελούν τη συνολική οργάνωση και διαχείριση του μαθήματος με τη συνδρομή της τεχνολογίας, καθώς και σχέδια διδασκαλίας συνοδευόμενα από τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες»¹⁷.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, οι μαθητές χρειάζεται να έχουν επαφή με αυθεντική χρήση της γλώσσας-στόχου, που έχουν έναν πραγματικό επικοινωνιακό στόχο. Πιστεύουμε ότι το διαδίκτυο αποτελεί άριστη πηγή για αυτό, και επιπλέον έχει το πλεονέκτημα ότι αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή, με αποτέλεσμα ακόμη και οι πιο αδιάφοροι μαθητές να δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον. Το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάζουμε είναι σχεδιασμένο για να υλοποιηθεί σε μια διδακτική ώρα σε μαθητές με επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας B1-B2, σύμφωνα με την ββαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης.

5.1 Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος:

Συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου με βίντεο από το youtube.

Σύνδεση με ενότητα του σχολικού εγχειριδίου:

Αγγλικά Β' γυμνασίου (προχωρημένοι), κεφάλαιο 5, μάθημα 15

Επίπεδο γλωσσομάθειας: B1-B2

Σύνδεση με άλλα μαθήματα (διαθεματικότητα): Λογοτεχνία

Γενικός σκοπός:

- Να εκτεθούν οι μαθητές σε αυθεντικό υλικό και να έρθουν σε επαφή με την αγγλική λογοτεχνία.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Γενικές γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες.

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας.
- Να διαμορφώσουν θετική στάση για τη λογοτεχνία και το θέατρο.

Γλωσσικοί-επικοινωνιακοί στόχοι

Να μπορούν οι μαθητές να:

- κατανοούν το νόημα ενός βίντεο
- να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο
- να αναπτύξουν την κριτική/δημιουργική σκέψη

17 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Αθήνα.

Δεξιότητες

- Κατανόηση και παραγωγή συνεχούς και συνεκτικού προφορικού λόγου
- Παραγωγή συνεχούς και συνεκτικού γραπτού λόγου.
- Κατανόηση της κεντρικής ιδέας και των επιμέρους νοημάτων

Οργάνωση τάξης: ατομική εργασία, ομαδοσυνεργατική εργασία.

Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών: Διαδίκτυο (youtube), projector

Βίντεο από το youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=5qtb6J2xyYM>

Απαιτήσεις σε υλικοτεχνική υποδομή: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο, projector

5.2 Το εκπαιδευτικό σενάριο

I) Προεργασία, πριν από το βίντεο (pre-viewing) (15 λεπτά)

Στόχος:

- (α) η ενεργοποίηση των γνώσεων που ήδη έχουν οι μαθητές σχετικά με το θέμα,
- (β) η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η δημιουργία προσδοκιών.

Δραστηριότητα πρώτη: Καταιγισμός ιδεών - Αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός εισάγει το θέμα γράφοντας στον πίνακα τον τίτλο του θέματος «William Shakespeare». Αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), ζητάει από τους μαθητές να πουν οποιεσδήποτε γνωρίζουν και οι οποίες σχετίζονται με το θέμα.

Δραστηριότητα δεύτερη: Συλλογή πληροφοριών από ιστότοπο.

- (α) Οι μαθητές κατευθύνονται στον ιστότοπο: <http://www.folger.edu/Content/Discover-Shakespeare/Discover-Shakespeare.cfm>, και ειδικότερα στην επιλογή “Shakespeare’s life”.
- (β) Χωρίζονται σε 4 ομάδες. Η κάθε μια ομάδα αναζητά διαφορετικές πληροφορίες ως εξής: η πρώτη ομάδα αναζητά πληροφορίες στην επιλογή “Stratford Beginnings”, η δεύτερη ομάδα αναζητά πληροφορίες σχετικά με το “Success in London”, η τρίτη ομάδα αναζητά πληροφορίες σχετικά με το “The Final Years”, και η τέταρτη ομάδα αναζητά πληροφορίες σχετικά με το “An Expansive Age”, “Shakespeare’s Story”.
- (γ) ο στόχος τους είναι να κρατήσουν σύντομες σημειώσεις με τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και να κάνουν μια σύντομη παρουσίαση των πληροφοριών τους στις υπόλοιπες ομάδες. Κατά τη διάρκεια των σύντομων αυτών παρουσιάσεων οι μαθητές από τις υπόλοιπες ομάδες κρατούν σημειώσεις.

II) Κατά τη διάρκεια του βίντεο (while-viewing) (20 λεπτά)

Δραστηριότητα πρώτη: Κατανόηση της υπόθεσης του έργου και των βασικών πρωταγωνιστών.

Οι μαθητές βλέπουν τα πέντε πρώτα λεπτά του βίντεο στο youtube και επιλέγουν τη σωστή απάντηση που σχετίζεται με την κατανόησή του.

1. The story is set in :
 - a) Spain
 - b) Italy
 - c) England

2. Tybalt is
 - a) a Capulet
 - b) a Montague
 - c) it is not stated in the video

3. Who was Prince Escalus?
 - a) the prince of Verona
 - b) the patriarch of the house of Montague
 - c) Romeo's cousin and best friend

4. Prince Escalus threatens the two families that if they continue fighting
 - a) they will be sent to exile
 - b) they will lose their lives
 - c) they will pay a fine

5. Mercutio and Benvolio were
 - a) Romeo's enemies
 - b) Romeo's cousins
 - c) Romeo's friends

Μόλις ολοκληρωθούν τα πέντε πρώτα λεπτά, οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις. Εάν υπάρχουν απορίες, ο εκπαιδευτικός παρέχει εξηγήσεις. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές τι περιμένουν ότι θα συμβεί στη συνέχεια.

Δραστηριότητα δεύτερη: Κατανόηση λεπτομερειών (specific information)

Οι μαθητές βλέπουν το υπόλοιπο βίντεο, και βάζουν τα γεγονότα στη σωστή σειρά.

- Romeo rushes to Friar Laurence to arrange for the marriage
- Romeo kills Tybalt
- The families are reconciled by their children's deaths and agree to end their violent feud
- Romeo leaves Verona
- Juliet refuses to marry Count Paris

- Romeo kills Paris and, believing Juliet to be dead, drinks the poison
- The Nurse informs Juliet that Romeo is a Montague.
- Romeo, unaware of the plan, believes Juliet is dead.
- Romeo climbs up the balcony
- Friar Laurence devises the plan with the drug
- Tybalt kills Mercutio
- Romeo and Juliet get married in secret.
- Juliet awakens and, finding Romeo dead, stabs herself with his dagger

III) Μετά από το βίντεο (after-viewing) (10 λεπτά)

Δραστηριότητα πρώτη: Παραγωγή προφορικού λόγου (speaking).

Φύλλο εργασίας

You have seen Shakespeare's "Romeo and Juliet". Talk with your fellow students about the following: (a) did you like the play? (b) which was the most interesting part? (c) what is your opinion about the ending?, (d) would you suggest it to your best friend?

Δραστηριότητα δεύτερη: Παραγωγή γραπτού λόγου - οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες

Discuss in groups and write down your thoughts:

- a) When was it the last time you watched a play? Describe a play you have recently seen.
- b) Which is your favourite character from "Romeo and Juliet". Why?

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α., και Φραγκάκη, Μ. (2011). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: παιδαγωγικές προσεγγίσεις (σελ. 67-76). Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ενταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία», Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011.
- Μικρόπουλος, Τ. Α., και Μπέλλου, Ι. (2010). Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Α, Γενικό Μέρος. «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση» (σσ. 112-129). Συντονιστής: Α. Μικρόπουλος. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Αθήνα.
- Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε., και Φραγκούλης, Ι.(2000), «Η τοπική ιστορία ως

πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας», Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ξενόγλωσση

- Bax, S. (2000). Putting technology in its place: ICT in Modern Foreign Language teaching. Στο K. Field (επιμ.) issues in modern foreign languages teaching (pp. 199-210). Routledge/Falmer: London and New York.
- Dörnyei, Z. (2001), Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haines, S. (1989), Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers. Walton-on-Thames, UK: Nelson.
- Pritchard, A. (2007). Effective Teaching with Internet Technologies. Pedagogy and Practice. London: Paul Chapman Publishing.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999), Foreign Language Reading Anxiety, The Modern Language Journal, 83, 202-218.
- Wang, L. (2005). The Advantages of Using Technology in Second language Education. T.H.E. Journal 32(10): 38-42.
- Watkins, J., and Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. Language Education in Asia, 2(1): 113-119.

Βιογραφικά σημειώματα

Ο **Ιάκωβος Τσιπλακίδης** είναι εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει πτυχίο μεταπτυχιακής ειδίκευσης καθηγητών αγγλικής γλώσσας από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ως υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y.), κατόπιν γραπτών διαγωνισμών, εκπονεί διδακτορική διατριβή με θέμα τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Είναι επιμορφωτής στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για τις ερευνητικές εργασίες. Έχει, επίσης, αρκετές δημοσιεύσεις σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές, καθώς και εισηγήσεις σε συνέδρια.

Η **Αρετή Κεραμίδα** είναι Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06-Αγγλικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου με έδρα τα Ιωάννινα. Ασχολείται ερευνητικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές, καθώς και εισηγήσεις σε συνέδρια. Τα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, καθώς και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Αναλυτικά Προγράμματα της πρώτης Ξένης Γλώσσας του Δημοτικού στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μια συγκριτική προσέγγιση.

Κρητσωτάκη Καλλιόπη - Σπανάκη Ειρήνη

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας συνιστά η συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων της πρώτης ξένης Γλώσσας της Στ' Δημοτικού της Ελλάδος και του Βασικού Σταδίου 2, αντίστοιχα, της Αγγλίας. Η συγκριτική αυτή μελέτη αποβλέπει στο να εντοπιστούν και να παρουσιαστούν οι όποιες ομοιότητες και διαφορές των δύο αναλυτικών προγραμμάτων των Ξένων Γλωσσών. Κατά αυτόν τον τρόπο, αποκαλύπτεται η άμεση συνάφεια αυτών με την ποιότητα άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και παρουσιάζεται κατ' επέκταση η προσπάθεια της κάθε χώρας να οργανώσει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Abstract

Our purpose in this study is to compare the curriculum of the first Foreign Language at the last class of Primary Education in Greece and England. This comparative study aims to identify and illustrate the similarities and differences between the curriculums of Foreign Languages in the two countries. In this way, their immediate affinity with the quality of the educational work becomes obvious and furthermore the effort of each country to organize part of the educational process is presented.

1. Εισαγωγή

Το Αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) προσδιορίζει το σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης, τις δεξιότητες και τις στάσεις που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.¹ Έτσι, καθορίζει την ύλη που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές για την κατάκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, τον τρόπο αξιολόγησης, το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, καθώς και τη μεθοδολογική προσέγγιση που πρέπει να ακολουθηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θεμελιώδης και ουσιαστική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει καταστήσει τα αναλυτικά προγράμματα πρωταρχικό ζήτημα μελέτης και ενδιαφέροντος στις διάφορες χώρες. Στην παρούσα βιβλιογραφική έρευνα επιλέχθηκε η μελέτη του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος της πρώτης Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και την Αγγλία. Η επιλογή των δύο χωρών βασίστηκε στο γεγονός ότι η Ελλάδα και η Αγγλία αποτελούν χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με άκρως αντίθετα εκπαιδευτικά συστήματα. Αναλυτικότερα, η Ελλάδα έχει κατεξοχήν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ αντιθέτως, το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας ήταν και

¹ Καζαμιάς Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος.

είναι γνωστό για τις καινοτόμες δράσεις του ως μοντέλο αποκέντρωσης.

Συνάμα, το μάθημα των Ξένων Γλωσσών στη Στ' τάξη της Ελλάδας και στο Βασικό Στάδιο 2 της Αγγλίας επιλέχθηκε, καθώς η γλωσσομάθεια, η γνώση δηλαδή ξένων γλωσσών, δημιουργεί νέους ορίζοντες στον πνευματικό κόσμο. Τα εκφραστικά μέσα, ο λεξιλογικός πλούτος διευρύνουν το γνωστικό πεδίο και εμπλουτίζουν τη σκέψη του μαθητή και παράλληλα, η εκμάθηση της γραμματικό-συντακτικής δομής μιας άλλης γλώσσας και οι σχετικές ασκήσεις αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα.

Στην Ελλάδα, από το 1975, η Επιτροπή Παιδείας, που εξετάζει το θέμα των περιεχομένων σπουδών, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, προτείνει τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας από την Ε' τάξη και θέτει το πρόβλημα της ύπαρξης του κατάλληλου διδακτικού ². Στα 1989 ανακοινώνεται το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής γλώσσας για τις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού. Από το 1997, σύμφωνα με το νέο εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής γλώσσας (Δημοτικού – Γυμνασίου) Οι μαθητές της Δ' έως της Στ' Δημοτικού διδάσκονταν υποχρεωτικά την αγγλική γλώσσα για τρεις ώρες την εβδομάδα ³.

Το 2001 εμφανίζονται στις ηλεκτρονικές σελίδες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τα νέα (Διαθεματικά) Αναλυτικά Προγράμματα των Ξένων Γλωσσών, με χαρακτηριστικό τους στοιχείο την έμφαση στη διεπιστημονική - διαθεματική προσέγγιση του με προτεραιότητα στους επικοινωνιακούς στόχους της διδασκαλίας, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την κατάκτηση της γλώσσας και στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Στην Αγγλία, το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ξένες Γλώσσες στο δημοτικό εισήχθη το 1999 («*The Early Language Learning Initiative*») και αφορούσε το Βασικό Στάδιο 2, μέχρι τότε υφίστατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ξένων Γλωσσών μονάχα για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999, η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών (συνήθως της γαλλικής) δεν ήταν υποχρεωτική, αλλά είχε μείζονα σημασία καθώς οι μαθητές «*αναπτύσσουν γλωσσικές ικανότητες, διευρύνουν τις γνώσεις τους για το πώς δομείται μία γλώσσα και ανακαλύπτουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των Ξένων Γλωσσών και των Αγγλικών Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παρέχει ένα μέσο για τη διαθεματική διασύνδεση και για την ενίσχυση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της κατανόησης άλλων μαθημάτων*»⁴.

Μεταξύ των ετών 2003 και 2011, έτη εφαρμογής της εθνικής στρατηγικής για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, έλαβε χώρα μια σημαντική επένδυση στις Ξένες Γλώσσες στο Βασικό Στάδιο 2. Το 2007 αποφασίστηκε ότι οι Ξένες Γλώσσες θα πρέπει να είναι ένα υποχρεωτικό μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος του δημοτικού, ωστόσο η νέα κυβέρνηση του 2010 αποφάσισε να μην προχωρήσει με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας που θα καθιστούσε υποχρεωτική τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Βασικό Στάδιο 2 και επιβεβαίωσε τη δέσμευσή της για τη σημασία των ξένων γλωσσών.

2 Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

3 Μαλιβίτση, Ζ. (2007). *Αγγλική Γλώσσα και Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.okpe.gr/site/index.php/ksenesglosses/agglrika/69-2009-10-06-14-48-06> (προσπελάστηκε στις 3.11.2012).

4 DES-QCA (1999). *Modern foreign languages. The National Curriculum for England*. p. 32. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.teachfind.com/qcda/subjects-key-stages-1-2-national-curriculum> (προσπελάστηκε στις 22.03.2013).

Η μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρώτης Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και την Αγγλία⁵ στη Στ' Δημοτικού και στο Βασικό Στάδιο 2 αντίστοιχα βασίστηκε στην πιο ενδεδειγμένη ερευνητική προσέγγιση, στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και ως κατηγορία ανάλυσης επιλέχθηκε η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως παρουσιάζεται στα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα ή curriculum»

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές⁶.

Ο Tyler (πατέρας των αναλυτικών προγραμμάτων) και ο Richards υποστηρίζουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίζει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο⁷.

Ένας ευρύτατα διαδεδομένος ορισμός του Αναλυτικού προγράμματος δίνεται από τον Dewey, που υποστηρίζει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνιστά ένα κύκλο μελέτης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο⁸.

2.2 Ο όρος «αξιολόγηση»

Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης νοείται ως *“διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία”*⁹, με άλλα λόγια ως διαδικασία, περιεχόμενο και πρακτική.

3. Θεωρία περί κράτους

Η έννοια “κράτος” συνδέεται, επηρεάζει, διαμορφώνει και ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως, η έννοια αυτή προσδιορίζεται ως το σύνολο θεσμών ή σχέσεων, ως μοχλός κυριαρχίας και ικανοποίησης συμφερόντων από διάφορες κοινωνικές

5 Στην Αγγλία δεν υφίσταται αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την πρώτη ξένη γλώσσα στο δημοτικό, αλλά ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα για όλες τις ξένες γλώσσες.

6 Φλουρής, Γ., ΣΤ. (1983). Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

7 Tyler, R. (1949). *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

8 Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press

9 Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σ. 38.

ομάδες, ως αυτόνομο όργανο ή αυτόνομος θεσμός¹⁰. Καθίσταται, συνεπώς φανερό πώς οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι και αναφέρονται και αντιστοιχούν στις συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης κάθε χώρας (στην περίπτωση μας στις ανάγκες της Ελλάδας και της Αγγλίας). Με διαφορετική διατύπωση, ο καθορισμός των εκπαιδευτικών σκοπών και επιμέρους στόχων συνιστά την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, η οποία εκφράζει την κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί, για να ικανοποιηθούν οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, και άλλες ανάγκες, και τις προτεραιότητες που δίνονται για να εξασφαλιστούν τα εθνικά συμφέροντα.

Το κράτος, ως θεσμοθετημένος από την κοινωνία φορέας, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αναφορικά με ποσοτικές, αναθεωρητικές και προσαρμοστικές αλλαγές της ύλης των αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου να υπηρετούν τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Σε κάθε ιστορική συγκυρία, τα αναλυτικά προγράμματα μεταφράζουν τις ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές του κυρίαρχου συνασπισμού εξουσίας σε εκπαιδευτικά αιτήματα. Ο καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τροφοδοτείται από τη σχέση ανάμεσα στην οικονομία και την εκπαίδευση και εκφράζει την εκπαιδευτική στρατηγική των κυρίαρχων τάξεων. Αξίζει να αναφερθεί πώς οι σκοποί, οι επιμέρους στόχοι ακόμη και η αξιολόγηση που επιδιώκονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο του κάθε κράτους, στο οποίο θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα αυτό και εκφράζουν συλλήβδην τις απόψεις των ατόμων που κατέχουν την εξουσία, ως προς τη μορφή της κοινωνίας και το είδος της ανάπτυξης που θέλουν να επιτευχθεί ¹¹.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία μελετάται ο βαθμός εμπλοκής και επιρροής της περιρρέουσας πολιτικής ατμόσφαιρας της χρονικής περιόδου που συντάχτηκαν τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα στα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδιαίτερα στη σχολική γνώση.

4. Μεθοδολογική προσέγγιση

Τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά φαινόμενα προσεγγίζονται, κατανοούνται, ερμηνεύονται, αξιολογούνται και συγκρίνονται πολυδιάστατα, μόνο σε συσχέτιση με όλες εκείνες τις παραμέτρους, που τα επηρεάζουν και τα διαμορφώνουν (ιδεολογικές, κοινωνικο - πολιτικές, οικονομικές) μέσω της επιστημονικής μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η μέθοδος, λοιπόν, που επιλέγεται για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα ανακοίνωση είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πρώτης Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και την Αγγλία στην Στ΄ Τάξη Δημοτικού και στο Βασικό Στάδιο 2 αντίστοιχα καθώς χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα.

Ο επικρατέστερος ορισμός για την ανάλυση περιεχομένου δόθηκε από το Rebman: «*Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία εμπειρική ερευνητική μέθοδος, η οποία παρακολουθείται σε κάθε βήμα της από μία εκ των προτέρων ξεκαθαρισμένη θεωρία και*

10 Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις, Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Αθήνα: Gutenberg.

11 Φλουρής, Γ., ΣΤ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

προσπαθεί να περιγράψει με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο τόσο ποσοτικώς όσο και ποιοτικώς δεδομένα ή άρρητα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης γλωσσικής ή άλλης επικοινωνίας και να εξαγάγει από την περιγραφή αυτή χρήσιμα συμπεράσματα»¹².

Οι περιπτώσεις (συνήθως συλλογικότητες) που τίθενται υπό ποιοτική ανάλυση, εξετάζονται ως ολότητες και το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση, δηλαδή στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει και οι οποίες προσδιορίζουν τη σημασία της περίπτωσης σε σχέση με ένα κοινωνικό φαινόμενο¹³. Η ανάλυση επικεντρώνεται στην υποκειμενική δράση και στην αλληλουχία των συμβάντων και λιγότερο στα δομικά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων). Η ποιοτική ανάλυση πορεύεται μέσα από τα προφανή στοιχεία του κειμένου και καταλήγει σε βαθύτερα νοήματα, επιμένει στην αναγκαιότητα να υπολογισθεί το υπονοούμενο, αυτό που θα ονομάζαμε «λανθάνον» περιεχόμενο, που γίνεται αντιληπτό μέσω των «δισταγμών», των αποσιωπητικών, των επαναλήψεων.

Κύριο χαρακτηριστικό τη ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι η εύρεση κατηγοριών με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε ερευνητικής διαδικασίας. «Η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στη σωστή, κατάλληλη, ειδικά προσαρμοσμένη στο πρόβλημα επιλογή κατηγοριών. Ιδιαίτερες μελέτες ήταν αποτελεσματικές στο βαθμό που οι κατηγορίες είχαν σχηματιστεί και καλά προσαρμοστεί στο πρόβλημα και στο περιεχόμενο»¹⁴. Η κατηγορία ανάλυσης στην παρούσα ανακοίνωση είναι αυτή της αξιολόγησης και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου και καθορίστηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναλύθηκε και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τα αναλυτικά προγράμματα αντικατοπτρίζουν την κοινωνικο-πολιτική κατάσταση της περιόδου κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν και αν ναι, με ποιον τρόπο;
- Οι πολιτικές συνθήκες και οι μεταβολές έχουν επηρεάσει τη μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων (θεματολογία, περιεχόμενο, κτλ.);

5. Κατηγορία ανάλυσης: αξιολόγηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής Γλώσσας της Στ' Δημοτικού στην Ελλάδα

Για τους μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού, συνεπώς και για αυτούς της Στ' Δημοτικού, έχει καθιερωθεί ο θεσμός της «**περιγραφικής αξιολόγησης**», η οποία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πληροφορούν λεπτομερέστατα και πληρέστατα το μαθητή και τους γονείς του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στο σχολείο¹⁵.

Η περιγραφική αξιολόγηση που εφαρμόζεται σε κάθε μάθημα, συνεπώς και σ' αυτό των Ξένων Γλωσσών, και οι τεχνικές αξιολόγησης ποιοτικού χαρακτήρα δίνουν έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και διαχείρισή

12 Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων, *Μακεδόν*, τ.10, σ.201.

13 Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

14 Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press.p.147

15 Eurydice, (2009/10). *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : www.eurydice.org (προσπελάστηκε στις 02.11.2012).

της, ενώ «αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή ταυτότητα του μαθητή»¹⁶. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιολόγηση, δεν αποκλείει κανένα μαθητή από τη διαδικασία της μάθησης, αλλά στοχεύει, με απλό και σαφή τρόπο να επισημάνει τα αδύναμα σημεία, σημεία που θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν ή να συμπληρωθούν, νέες και διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες θα μπορούσε να φωτίσει την προσέγγισή του. Με βάση, λοιπόν, τις αρχές της «περιγραφικής αξιολόγησης», η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης για όλα τα μαθήματα (στην περίπτωση μας για το μάθημα της Ξένης Γλώσσας) και περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες
- τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα «κριτήρια αξιολόγησης» που περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό
- τα αποτελέσματα των εργασιών τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής
- τη συνθετική δημιουργική εργασία στη Στ' (στην περίπτωση μας) τάξη

Η αξιολόγηση που θα αφορά το μαθητή, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να στηρίζεται στην αξιολόγηση όχι μόνο των γνώσεων αλλά και στην αξιολόγηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. «Τα κριτήριά της πρέπει να βασίζονται στους ίδιους τους στόχους της μάθησης, στη συγκεκριμένη πρόοδο του κάθε ξεχωριστού μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του κι όχι σε συγκρίσεις μεταξύ συμμαθητών και βέβαια να συνυπολογίζονται η ηλικία, οι εμπειρίες και οι ανάγκες των μαθητών»¹⁷. Συνάμα, θα πρέπει να έχει επανατροφοδοτικό χαρακτήρα και οι γραπτές δοκιμασίες, με ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, πολλαπλών επιλογών ή ελεύθερης ανάπτυξης να συνδυάζονται με αξιολογήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακές, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και μέσα στο πλαίσιο της καθημερινότητας, σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις

Μερικές μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

- Τα ίδια τα αποτελέσματα των projects του σχολείου.
- Ο φάκελος υλικού για τον κάθε μαθητή. Το Portfolio, που συνδέεται άρρηκτα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, συνιστά εργαλείο αυτοαξιολόγησης του μαθητή και αναδεικνύει καινοτομικές διαστάσεις, όπως η αυτοαξιολόγηση, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η συστηματική χαρτογράφηση των δεξιοτήτων.
- Η αξιολόγηση του ίδιου του έργου από τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η αξιολόγηση της ομάδας και του βαθμού της συνεργασίας.
- Η αξιολόγηση με στόχο τη διαπίστωση του επιπέδου γλωσσομάθειας για τον κάθε μαθητή και την αναζήτηση κατάλληλου υλικού για τη βελτίωση του επιπέδου του

16 Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σ. 39-40

17 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α', Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.195

6. Κατηγορία ανάλυσης: αξιολόγηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Ξένων Γλωσσών στο Βασικό Στάδιο 2 της Αγγλίας

Η αξιολόγηση στο μάθημα των Ξένων Γλωσσών, όπως παρουσιάζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών (μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος), λαμβάνει χώρα με βάση ορισμένα επίπεδα. Στο μάθημα των Ξένων Γλωσσών που υπάρχουν τρεις δεξιότητες (Ακρόαση-Απόκριση, Προφορικός λόγος, Ανάγνωση-Απόκριση, Γραπτός λόγος), υπάρχουν επίπεδα και για τις τρεις δεξιότητες. Καθώς οι μαθητές αναμένεται να ανεβαίνουν ένα επίπεδο κάθε δύο έτη στο τέλος του Βασικού Σταδίου 2 (6^ο έτος), θα πρέπει να βρίσκονται στο επίπεδο 4. Στο έγγραφο της αναθεώρησης για τις Ξένες Γλώσσες (Μάρτιος 2007), σημειώθηκε η ακόλουθη σύσταση σχετικά με την αξιολόγησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση «Θα πρέπει να υπάρχει ανεπίσημη αξιολόγηση της μάθησης στην τάξη κάθε παιδιού, κοντά στο τέλος του Βασικού Σταδίου 2 με τη συμβολή της Κλίμακας Επιπέδων, έτσι ώστε στο Βασικό Στάδιο 3 ο εκπαιδευτικός να είναι καλά ενημερωμένος σχετικά με τις κεκτημένες γνώσεις και τις ανάγκες του μαθητή. Συνιστούμε τη χρήση της Κλίμακας Επιπέδων, επειδή παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αξιολόγησης στο επίπεδο που είναι κατάλληλο για το παιδί σε κάθε μία από τις τέσσερις δεξιότητες της μάθησης: Ακρόαση-Απόκριση, Προφορικός λόγος, Ανάγνωση-Απόκριση, Γραπτός λόγος και επειδή είναι σε ένα κοινό εθνικό πρότυπο..... Η αξιολόγηση που σας προτείνουμε είναι διαμορφωτική αναφορικά με το σκοπό, κατάλληλη για το κάθε παιδί, δεν είναι αθροιστική και δεν θα πρέπει να γίνει η βάση για τυχόν σχέσεις ανταγωνισμού»¹⁸

Ακρόαση-απόκριση:

«Οι μαθητές να δείχνουν ότι κατανοούν πλέον αποσπάσματα, που αποτελούνται από οικεία γλώσσα σε απλές προτάσεις, ότι μιλούν με κανονική ταχύτητα με μικρή παρέμβαση. Να εντοπίζουν και να σημειώνουν τα κύρια σημεία και κάποιες λεπτομέρειες.»¹⁹

Προφορικός λόγος:

«Οι μαθητές να συμμετέχουν σε απλές συζητήσεις, που υποστηρίζονται από οπτικές ή άλλες ενδείξεις. Να αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στη γραμματική, να προσαρμόζουν και να αντικαθιστούν τις μεμονωμένες λέξεις και φράσεις. Η προφορά τους να είναι γενικά ακριβής και να δείχνουν κάποια συνέπεια στην τονισμό τους.»²⁰

Ανάγνωση-Απόκριση:

«Οι μαθητές θα πρέπει να δείχνουν ότι κατανοούν τις σύντομες ιστορίες και τα

18 DfES (2007) *The languages review*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.thegrid.org.uk/learning/mfl/ks1-2/toolkit/assessment.shtml>

19 DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Listening and responding* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/listening>, (προσπελάστηκε στις 28.03.2013).

20 DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Speaking* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/speaking>, (προσπελάστηκε στις 28.03.2013).

πραγματικά κείμενα, τυπωμένα ή χειρόγραφα. Να εντοπίζουν και να σημειώνουν τα κύρια σημεία και κάποιες λεπτομέρειες. Όταν διαβάζουν μόνοι τους, να συμβουλευούνται ένα δίγλωσσο λεξικό ή γλωσσάριο, για να βρουν τι σημαίνουν οι άγνωστες λέξεις.»²¹

Γραπτός λόγος:

«Οι μαθητές θα πρέπει να γράφουν επιμέρους παραγράφους που θα αποτελούνται από τρεις ή τέσσερις απλές προτάσεις, αξιοποιώντας σε μεγάλο βαθμό στη μνήμη γλώσσα. Να αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στη γραμματική για να προσαρμόζουν και να αντικαθιστούν μεμονωμένες λέξεις και φράσεις. Να αρχίζουν να χρησιμοποιούν λεξικά ή γλωσσάρια για να ελέγχουν τις λέξεις που έχουν μάθει.»²²

Τα πορτοφόλια των μαθητών συνιστούν έναν από τους προσφορότερους τρόπους αξιολόγησης, γιατί προσφέρουν καταγραφή της προόδου του μαθητή, όπως αυτή εκδηλώνεται ανά διαφορετικά χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια της μάθησης, και παρέχουν πρόσβαση σε δασκάλους και μαθητές σε πληροφορίες της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας.

7. Συγκριτική προσέγγιση: ομοιότητες και διαφορές

Η αξιολόγηση και στα δύο Αναλυτικά Προγράμματα βασίζεται στις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς που εκδόθηκε το 2001. Έμφαση προσδίδεται στον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και στα δύο Αναλυτικά Προγράμματα της Ξένης Γλώσσας. Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Αυτή η αξιολόγηση, πραγματώνεται, πέρα από τις παραδοσιακές τεχνικές προφορικής ή γραπτής εξέτασης, παρατήρησης και σημείωσης από το δάσκαλο, με συνθετικές- δημιουργικές εργασίες του μαθητή, τη δημιουργία φακέλου του μαθητή (portfolio) και την ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης από τους μαθητές. Χρησιμοποιώντας όλες αυτές τις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης οδηγούμαστε σε μία επιτυχή διδακτική πράξη που αποτελεί «σύνεργο» τόσο του εκπαιδευτικού και των βημάτων που έχει ακολουθήσει όσο και του μαθητή με τις ενέργειες που έχει εφαρμόσει για μία αποτελεσματική και ολοκληρωμένη διδακτική πορεία στην κατάκτηση της γνώσης.

Η ουσιαστική διαφορά έγκειται πως στην Αγγλία η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μέσω της κλίμακας των επιπέδων (εργαλείο αξιολόγησης) και σε κάθε ένα επίπεδο αξιολογούνται οι τέσσερις δεξιότητες: ακρόαση-απόκριση, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, ανάγνωση-απόκριση. Αντιθέτως, στην Ελλάδα η αξιολόγηση δεν βασίζεται σε αυτήν ή σε παρόμοια κλίμακα και αξιολογούνται ακόμα οι δεξιότητες ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης και οι δεξιότητες πολυγλωσσίας.

21 DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Reading and responding* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/reading>, (προσπελάστηκε στις 29.03.2013)

22 DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Writing* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/writing>, (προσπελάστηκε στις 29.03.2013).

8. Συμπεράσματα- ερμηνεία

Το ελληνικό κράτος υπήρξε πάντοτε αυστηρά συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, αυταρχικό και πατερναλιστικό. *«Έχει χαρακτηριστικά ενός αντιπροσωπευτικού τύπου φιλελεύθερου κράτους πρόνοιας, το οποίο υποτίθεται ότι ενεργεί σαν ουδέτερο μέσον προς όφελος όλων των ατόμων του κοινωνικού συνόλου, όμως είναι αστικό που αποκρύπτει την πολιτική και επομένως, τη με διακρίσεις φύση των επιλογών και παραδοχών του»*²³. Κυρίαρχη παράμετρος της κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής εξέλιξης της Ελλάδας ήταν η εξάρτησή της από το καπιταλιστικό κέντρο.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997 παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Συνοπτικά, οι αδυναμίες τους συνίστανται στα εξής: ασαφής και αόριστη στοχοθεσία και αξιολόγηση, απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, αυστηρός προσδιορισμός του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης, ανελαστικός προγραμματισμός της διδασκαλίας, περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό.

Αντιθέτως, το αγγλικό κράτος υπήρξε αποκεντρωτικό. Το εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο αυτό, έφερε αποκεντρωτικό χαρακτήρα. Κατά τη «Μεγάλη Διαμάχη» ταυτίστηκε με ένα σύνολο πεποιθήσεων, γνωστό ως Νέα Δεξιά. Η Νέα Δεξιά πίστευε ότι δεν χρειάζονταν κανόνες για την κοινωνία, επειδή οι οικονομικοί παράγοντες (οι δυνάμεις της αγοράς) μπορούσαν να κυριαρχήσουν. Αυτό επηρέασε τα σχολεία και τα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς η Νέα Δεξιά πίστευε ότι από τη μία πλευρά τα σχολεία θα μπορούσαν να βελτιωθούν μόνο αν ενθαρρυνθεί η ανταγωνιστικότητα μεταξύ τους και από την άλλη ότι στα αναλυτικά προγράμματα έπρεπε τα Μαθηματικά να θεθούν ως μάθημα πυρήνα (όπως και έγινε).

Η συγγραφή και η εισαγωγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπαγορεύτηκε από τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα της εποχής, που υποδηλώνουν τη σχέση τους με τη θεωρία του κράτους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, καθώς και η αξιολόγηση, αναφέρονται και αντιστοιχούν στις συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης κάθε χώρας. Συνοπτικά, οι ανάγκες που επέβαλαν τη συγγραφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στις δύο χώρες ήταν:

- η ρευστότητα που διαμορφώθηκε από τις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και την τεχνολογική ανάπτυξη
- η πολυπολιτισμικότητα
- η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας
- τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας

Στην Αγγλία, η εισαγωγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων υπαγορεύτηκε κατά κύριο λόγο από τη διεθνοποίηση και τη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, καθώς και από

23 Καζαμιάς, Α. (2006). *Η Κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια Κοινωνικο-Πολιτική και Πολιτισμική Ερμηνεία*. Στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2006). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*. Αθήνα: Gutenberg. σ.308.

την πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού..

Παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό. Στο πλαίσιο αυτό, το Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρώτης Ξένης γλώσσας μπορεί να έχει λάβει πλέον χαρακτήρα ευέλικτου προγράμματος, μπορεί να προωθεί τις μαθητικοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και να τονίζει πως η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται στην επίδοση του μαθητή και να πραγματώνεται μέσα από τη δημιουργία γνήσιων επικοινωνιακών περιβαλλόντων, ωστόσο από τη θεωρία μέχρι την πράξη η απόσταση είναι μεγάλη. Ελαχίστων εξαιρέσεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμμένουν στην παραδοσιακή αξιολόγηση, μη δίνοντας την πρέπουσα σημασία στο πορτοφόλιο των μαθητών και σε άλλες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Από την άλλη πλευρά, το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα χάρη στον αποκεντρωτικό του χαρακτήρα είναι αρκετά αποτελεσματικό. Ωστόσο, στο τομέα της αξιολόγησης χωλαίνει. Το γεγονός ότι υφίσταται ένα μη εκ του νόμου αναλυτικό πρόγραμμα για τις Ξένες Γλώσσες, καθιστά το μάθημα στα μάτια αρκετών εκπαιδευτικών αδιάφορο και στο πλαίσιο αυτό δεν προσδίδεται η πρέπουσα σημασία στην αξιολόγηση των μαθητών.

Και στις δύο περιπτώσεις, μονάχα αν η αξιολόγηση ειδωθεί και κατανοηθεί ως θετική και κινητήρια δύναμη που υποστηρίζει και δημιουργεί περιβάλλοντα επανατροφοδότησης, θα μπορέσει να έχει τελεσφόρα αποτελέσματα. Συνάμα, απαραίτητη κρίνεται η αμερόληπτη αξιολόγηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζαμπέτα, Ε. (1994). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καζαμιάς, Α. (2006). *Η Κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια Κοινωνικο-Πολιτική και Πολιτισμική Ερμηνεία*. Στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2006). Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ.303-317.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων, *Μακεδόν*, τ.10, σσ.195-204.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 7, σ.σ. 37-51
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις, Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ)

και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
Τόμος Α', Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φλουρής, Γ., ΣΤ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*.
Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. **New York: Free Press.**

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press

Tyler, R. (1949). *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Ιστοσελίδες

Eurybase, (2009/10). *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα : www.eurydice.org (προσπελάστηκε στις 02.11.2012).

DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Listening and responding* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/listening>, (προσπελάστηκε στις 28.03.2013).

DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Speaking* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/speaking>, (προσπελάστηκε στις 28.03.2013).

DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Reading and responding* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/reading>, (προσπελάστηκε στις 29.03.2013)

DES (2010). *Primary National Curriculum- Modern Foreign Languages: Writing* <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199137/mfl/attainment/writing>, (προσπελάστηκε στις 29.03.2013).

DES-QCA (1999). *Modern foreign languages. The National Curriculum for England*. p. 32. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.teachfind.com/qcda/subjects-key-stages-1-2-national-curriculum> (προσπελάστηκε στις 22.03.2013).

DfES (2007) *The languages review*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.thegrid.org.uk/learning/mfl/ks1-2/toolkit/assessment.shtml>

Μαλιβίτση, Ζ. (2007). *Αγγλική Γλώσσα και Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.okpe.gr/site/index.php/ksenesglosses/agglika/69-2009-10-06-14-48-06> (προσπελάστηκε στις 3.11.2012).

Βιογραφικά Σημειώματα

Η **Κρητσωτάκη Καλλιόπη** είναι φοιτήτρια 4^{ου} έτους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών. Έχει διδάξει στο 55^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών στα πλαίσια των Πρακτικών Ασκήσεων από τον Οκτώβριο-Ιανουάριο 2011/2012, διδάσκει

στο 26^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών στα πλαίσια των Πρακτικών Ασκήσεων του έτους της και έχει παραδώσει και ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά δημοτικού (Ιανουάριος- Μάιος 2013). Γνωρίζει Αγγλικά σε άριστο επίπεδο, Γερμανικά σε καλό επίπεδο και Υπολογιστές στα αντικείμενα επεξεργασίας κειμένων, υπολογιστικών φύλλων και διαδικτύου. Έχει συμμετέχει ως ακροατής αλλά και ως σύνεδρος σε σεμινάρια και έχει διεξάγει μία ερευνητική μελέτη και βιβλιογραφικές έρευνες, στα πλαίσια των μαθημάτων της σχολής της. Την χαρακτηρίζει η αγάπη για τα παιδιά, το πνεύμα συνεργασίας και οργανωτικότητας και η συνεχής επιθυμία για μάθηση.

Η κ. **Σπανάκη Ειρήνη** είναι κάτοχος M.Sc., Τμήμα Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, PhD, candidate, Ειδική Αγωγή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Πατρών.

Επιδιώκοντας την ενθάρρυνση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσα από το μάθημα της αγγλικής γλώσσας: Προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος για το δημοτικό.

Αίτσα Μαρία

Περίληψη

Σήμερα που η πολυπολιτισμική τάξη είναι πλέον αποδεκτό γεγονός και βίωμα μέσα από τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αναζητούμε να δούμε σε ποιο βαθμό κατορθώνεται η πολυπολιτισμική επίγνωση στους μαθητές και με ποιον τρόπο θα διαμορφώσουμε διαπολιτισμική συνείδηση στους μαθητές. Το μάθημα των Αγγλικών μπορεί να οδηγήσει σε αυτή την κατεύθυνση με κατάλληλες παρεμβάσεις. Το παρόν άρθρο καταλήγει προτείνοντας ένα σχέδιο μαθήματος που μπορεί να τροποποιήσει τα υπάρχοντα υλικά που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό σχολείο.

Summary

Today that the multicultural classroom is an undeniable fact through the new curricula, we are investigating the degree to which multicultural awareness is achieved and new ways to develop multicultural awareness to our students. English can lead to this direction through suitable practices. The present paper concludes by illustrating how some materials already used in the textbook of Primary Greek schools may be altered so that the goal of developing multicultural awareness through English language teaching comes into effect.

1. Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι όρος ουδέτερος. Είναι προϊόν μιας ιδεολογίας που υποδηλώνει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην ίδια την κοινωνία με ίσους όρους. Είναι μια έννοια που υπονοεί την δυνατότητα να υπάρξουν συλλογικότητες ή κοινωνίες που δε θα διέπονται από σχέσεις εξουσίας ή από διακρίσεις (Taylor, 1997, σ. 12). Μια σειρά αλληλένδετων εξελίξεων στο διεθνές περιβάλλον και στο εσωτερικό των κοινωνιών οδήγησε σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι. Η παγκοσμιοποίηση και η διεθνής μετανάστευση άλλαξαν τις ισορροπίες μέσα στις κοινωνίες. Η συζήτηση περί πολυπολιτισμικότητας και η εικόνα του «Άλλου» αρχίζουν να απασχολούν άλλοτε νωρίτερα και άλλοτε σε υστερότερη στιγμή όλες τις κοινωνίες. Ωστόσο, η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης των εργαζομένων από διαφορετικές εθνικότητες προτάσσει το θέμα της διαφοράς και της ετερότητας ως θέμα συζήτησης σε όλα τα κράτη. Η ετερότητα αναφέρεται σε κοινωνικές ομάδες που ορίζονται ως μη κυρίαρχες. Ο Άλλος υπάρχει ως άλλος μόνο μέσα από τη σχέση με τον εαυτό και η ετερότητα εν γένει συγκροτείται μέσα από τη σχέση της με την ταυτότητα (Κυριακάκης&Μιχαηλίδου, 2006, σ. 9). Επομένως η ετερότητα έχει νόημα πάντα και μόνο ως προς κάποια ταυτότητα. Ο Epstein προτείνει μια συνθετική μορφή της ταυτότητας που αναπαριστά τη διαδικασία με την οποία το άτομο ενσωματώνει τους ρόλους του και τις εμπειρίες μέσα από την επίγνωση του εαυτού

του και του πού ανήκει (Γκέφου-Μαδιανού, 2003, σ. 45). Ο ξένος ή ο έτερος φαίνεται λογικό συνεπώς να ορίζεται ως προς αυτόν που δεν είναι ξένος αλλά είναι δικός μας κι αυτό γιατί οι ταυτότητες λειτουργούν ως σημεία ταύτισης, αναγνώρισης και σύνδεσης χάρις στην ιδιότητα τους να αποβάλουν αυτό που δεν τους ανήκει. Έτσι η ταυτότητα, η κυρίαρχη οντότητα αρνείται να εντάξει την ετερότητα ως αδιάσπαστο κομμάτι της και την «κατασκευάζει» (Γυϊόκα, 2006, σ. 257).

Όλα τα παραπάνω δεδομένα έχουν συμβάλει στο να υπάρξει επίσημη στάση απέναντι στο θέμα της ετερότητας και επίσημη αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα (Γιακουμάκη, 2007, σ.18). Όπως χαρακτηριστικά έχουν διατυπώσει οι Ozolins&Clynes (2001) καμιά χώρα δεν επιθυμεί να γίνει πολυπολιτισμική (όπως αναφέρεται σε Τσοκαλίδου, 2008, σ. 79). Εντούτοις, η συνεχής μετακινήσεις πληθυσμού και η διαρκής μετανάστευση έχουν αναγκάσει τις περισσότερες χώρες να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας (Τσοκαλίδου, 2008, σ. 79).

2. Αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν μια από τις πιο θεμελιώδεις και ουσιαστικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αναλυτικά προγράμματα βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών τους αλλά και των εκπαιδευτικών και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση με κάποιο τρόπο γιατί αποτελεί κεντρική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο σημερινό σχολείο, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τα οποία υλοποιούνται, εκφράζουν τους σκοπούς της Αγωγής όπως επιδιώκει την επίτευξη τους η επίσημη πολιτεία.

Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στηρίχτηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για τις Ξένες Γλώσσες, καθώς και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) της Αγγλικής Γλώσσας. Το τελευταίο, δηλαδή το νέο διαθεματικό Α.Π.Σ της Αγγλικής στηρίχτηκε στα σύγχρονα πορίσματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας και στα σχετικά θεωρητικά πλαίσια όσο και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (Common European Framework for Languages) το οποίο εμπεριέχει όλα τα κριτήρια και τους δείκτες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ανάλογα με το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας του κάθε μαθητή.

Η αρχή της διαθεματικότητας της σχολικής γνώσης, στην οποία βασίζεται γενικότερα το Δ.Ε.Π.Π.Σ., είναι ένας σύγχρονος τρόπος οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό που επιχειρείται με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι στην πραγματικότητα η λεγόμενη *διεπιστημονικότητα* (*inter-disciplinarity*), αφού η *διαθεματικότητα* (*cross-thematic integration*) με τη στενή της έννοια είναι «*τρόπος οργάνωσης του Α.Π., που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον*» (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 19-36). Η διεπιστημονικότητα, αντίθετα, διατηρεί τα διακριτά μαθήματα, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους το συσχετισμό του περιεχομένου τους. Η επίκληση, όμως, του όρου διαθεματικότητα στα πλαίσια του Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται με τη χρήση της ευρείας έννοιας του

όρου, με την έννοια του «*συνεχούς της διαθεματικότητας*» (Ο.π). Αυτό που επιχειρείται, με λίγα λόγια, στα πλαίσια της διαθεματικότητας είναι η ολιστική προσέγγιση της γνώσης που πραγματοποιείται μέσα από μία ερευνητική μορφή διδασκαλίας με ενιαιοποιημένο περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό προωθούνται μεταξύ άλλων η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, η δεξιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές διαθεματικές δραστηριότητες/εργασίες (projects), η δεξιότητα/ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης.

Σύμφωνα με το **Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών**, σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος των ξένων γλωσσών στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο) αποτελεί «*η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η «ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, προβλέψιμες ή απρόβλεπτες, χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές*» » (2003, σ. 353)Από τα παραπάνω γίνεται φανερό μεταξύ άλλων, το βάρος που δίνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) ως σύγχρονης μεθόδου εκμάθησης των ξένων γλωσσών.

Ως βασικοί άξονες γνωστικού περιεχομένου και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίοι προάγονται στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης γλώσσας, ορίζονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις έννοιες-άξονες, βάσει των οποίων είναι δομημένο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών είναι οι εξής:

- 1) **Ο εγγραμματισμός** αφορά στην «*απόκτηση γνώσεων της μορφής, της δομής και των λειτουργιών της κάθε ξένης γλώσσας, αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να αναπτύσσουν επικοινωνιακές ικανότητες, να χειρίζονται πληροφορίες και γνώσεις, ώστε ως αυριανοί πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικο-επαγγελματικό γίνεσθαι*». Η γνώση, επομένως, της ξένης γλώσσας πραγματοποιείται με απώτερο σκοπό την προαναφερόμενη ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών, τόσο μέσω της απόκτησης των απαιτούμενων γνώσεων όσο και μέσω της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων και της απόκτησης σχετικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- 2) **Η πολυγλωσσία** «*αναδεικνύει τα ξεχωριστά στοιχεία λόγου και ομιλίας, οδηγεί στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών και καλλιεργεί τη δεξιότητα για τη δια βίου εκμάθηση των γλωσσών*». Ο συγκεκριμένος άξονας, επομένως, χρησιμοποιεί τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία των γλωσσών, προκειμένου να αξιοποιήσουν οι μαθητές τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για παράλληλη χρήση γλωσσών, άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα (δια βίου μάθηση).
- 3) **Η πολυπολιτισμικότητα** «*διέπει όλες τις θεματικές περιοχές στις οποίες οικοδομούνται οι γλωσσικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί κώδικες*». Εδώ επιδιώκεται τόσο η διαμόρφωση μίας πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου» και του πολιτισμού του, όσο και η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Και τα δύο παραπάνω στοιχεία αποτελούν, άλλωστε, ζητούμενα στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης (2003, σ. 353-354).

3. Η διαπολιτισμική προσέγγιση ως συμπλήρωμα της επικοινωνιακής προσέγγισης στο μάθημα της ξένης γλώσσας και η πολυπολιτισμική επίγνωση μέσα από τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας

Στην εισαγωγή του Δ.Ε.Π.Π.Σ οι σχεδιαστές αναφέρουν ότι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η μείωση των αποστάσεων μέσω της μετανάστευσης και της μετακίνησης πληθυσμών για διάφορους λόγους οδηγούν στη δημιουργία κοινωνιών που έχουν ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνικών και κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών. Γίνεται επομένως σαφής αναφορά προς μια πολυπολιτισμική προσέγγιση.

Μια νέα άποψη για τον ρόλο του πολιτισμικού στοιχείου ανέπτυξε η επικοινωνιακή προσέγγιση. Για την καλύτερη κατανόηση αυτής της άποψης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση επηρεάστηκε από την κοινωνιογλωσσολογία και από την πραγματολογία, οι οποίες στρέφουν την προσοχή τους στη χρήση της γλώσσας και όχι στη μορφή και τη δομή (Σαπιδίου, 1996). Άλλωστε, εδώ και χρόνια είναι αποδεκτό ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα δε χρειάζονται μόνο τη γνώση της γραμματικής αλλά κατά κύριο λόγο την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις. Έτσι σταδιακά εμφανίζεται ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης που είναι γέννημα πολλών κοινωνικών μετασχηματισμών. Εξαιτίας του κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού απαιτούνται αλλαγές στις διδακτικές μεθοδολογίες. Άλλωστε σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ), ο εκπαιδευτικός πρέπει να στρέψει τους μαθητές του προς την ικανότητα επικοινωνίας. *«Η επικοινωνία αφορά τον άνθρωπο συνολικά. Οι ικανότητες που διαχωρίζονται και κατηγοριοποιούνται παρακάτω διαπλέκονται με σύνθετους τρόπους κατά την ανάπτυξη της κάθε μιας, μοναδικής ανθρώπινης προσωπικότητας. Κάθε άτομο ως κοινωνικός παράγοντας, δημιουργεί σχέσεις με ένα διευρυμένο σύμπλεγμα επικαλυπτόμενων κοινωνικών ομάδων που όλες μαζί καθορίζουν την ταυτότητά του. Στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικής προσέγγισης τίθεται ως κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή καθώς και η έννοια της ταυτότητάς του που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του άλλου στη γλώσσα και τον πολιτισμό»* (ΚΕΠΑ, 2001, σ. 1). Το ΚΕΠΑ επομένως εισάγει τη διαπολιτισμική διάσταση στους στόχους της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας μιας και αυτή βοηθάει στη διάδραση μεταξύ συνομιλητών διαφορετικής γλώσσας, ταυτότητας και κουλτούρας (Byram, Gribkova B., Starkey H., 2002, σ. 7).

Η επικοινωνιακή ικανότητα είναι μία έννοια που εισήγαγε ο Hymes. Σύμφωνα με τον τελευταίο η διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και την επικοινωνιακή ορίζεται ξεκάθαρα: «ενώ η γλωσσική ικανότητα νοείται ως ένα σύστημα γραμματικών κανόνων που επιτρέπουν στο υποκείμενο να διατυπώνει και να καταλαβαίνει έναν άπειρο αριθμό φράσεων, η επικοινωνιακή ικανότητα νοείται ως

μία γνώση αποτελούμενη από γραμματικούς και κοινωνιολογικούς κανόνες» (Hymes, 1984, σ. 74). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, συμπληρώνοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση, έχει ως στόχο να διαμορφώσει διαπολιτισμικούς ομιλητές ή διαμεσολαβητές οι οποίοι θα είναι σε θέση να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των πολλαπλών ταυτοτήτων και να αποφύγουν τις στερεοτυπικές

συμπεριφορές. Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση προσδοκά να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση αλλά και γλωσσική ικανότητα. Με τον τρόπο αυτό οι τελευταίοι είναι έτοιμοι να κατανοήσουν ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και να δεχτούν ότι πρόκειται για άτομα με διαφορετικές προοπτικές, αξίες και συμπεριφορές.

Η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν μπορεί ποτέ να πραγματοποιηθεί στον υπέρτατο βαθμό καθώς είναι αδύνατο να κατακτηθεί όλη η γνώση που απαιτείται για να επικοινωνήσει κανείς με ανθρώπους άλλης κουλτούρας. Άλλωστε η κουλτούρα συνεχώς αλλάζει και οτιδήποτε διδάσκεται είναι αναπόφευκτα ανεπαρκές. Επιπλέον οι άνθρωποι ανοίγονται συνεχώς σε νέες εμπειρίες, αξίες, συμπεριφορές και γίνονται μέλη νέων κοινωνικών ομάδων. Προκειμένου λοιπόν να διευκολυνθεί η επικοινωνία και η αποδοχή άλλων ανθρώπων θα πρέπει κανείς να ξέρει να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και νέες συνθήκες διάδρασης. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης

είναι μία διαδικασία που δεν μπορεί ποτέ να ολοκληρωθεί. Οι συνιστώσες της διαπολιτισμικής συνείδησης σύμφωνα με τον Byram (2003, σ. 13) είναι συμπεριφορά, γνώση και δεξιότητες:

1. *Διαπολιτισμική συμπεριφορά*: σημαίνει να είναι κανείς περίεργος ή ανοιχτός σε άλλες κουλτούρες και να μη θεωρεί ότι μόνο οι δικές του αξίες, τα πιστεύω και η συμπεριφορά είναι σωστά. Διαπολιτισμική συμπεριφορά υιοθετεί αυτός που μπορεί να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία ενός ατόμου με διαφορετική κουλτούρα.
2. *Διαπολιτισμική γνώση*: σημαίνει το να γνωρίζει κανείς πώς λειτουργούν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και ποιες είναι οι κοινωνικές εφαρμογές που\ παρατηρούνται στη χώρα του ομιλητή αλλά και σε αυτή του συνομιλητή.
3. *Διαπολιτισμικές δεξιότητες*: αφορούν την ικανότητα κάποιου να εντοπίζει τις τυχόν παρερμηνεύσεις που μπορούν να δυσκολέψουν την επικοινωνία συλλέγοντας πληροφορίες και συγκρίνοντας ιδέες, γεγονότα και δεδομένα που αφορούν δύο ή περισσότερες κουλτούρες. Η ικανότητα να μπορεί κανείς να συγκρίνει, να ερμηνεύει αλλά και να συνδέει στοιχεία χαρακτηριστικά κάθε κουλτούρας είναι καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία ανάπτυξης διαπολιτισμικής συνείδησης κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Ο Kachru (1985) είχε διακρίνει τρία μοντέλα που θα μπορούσαν να χαρτογραφήσουν το φαινόμενο της αγγλικής γλώσσας ως παγκόσμιας γλώσσας και παράλληλα καθορίζουν και τα αντίστοιχα μοντέλα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας (TESOL-Teaching English to Speakers of Other Languages)

1. Έναν εσωτερικό κύκλο χωρών, όπου τα Αγγλικά είναι η επίσημη γλώσσα και χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία του πληθυσμού ως μητρική γλώσσα όπως το Ηνωμένο Βασίλειο.
2. Έναν εξωτερικό κύκλο χωρών, όπου τα Αγγλικά είναι η επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση ή τους νόμους αλλά χρησιμοποιείται ως δεύτερη από τον πληθυσμό όπως Ινδία. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης (TESL-Teaching English as a Second Language).
3. Έναν εκτεταμένο κύκλο χωρών όπου τα Αγγλικά δεν έχουν καμία επίσημη λειτουργία και χρησιμοποιούνται ως ξένη γλώσσα όπως η Ελλάδα. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης (TEFL- Teaching English as a Foreign

Language).

Αυτές οι διαφοροποιήσεις συχνά συνοδεύονται από συζήτηση για τα διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας και εκτός από τα δύο παραπάνω μοντέλα, δηλαδή τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης (TESL-Teaching English as a Second Language) και τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης (TEFL- Teaching English as a Foreign Language) έχει αναπτυχθεί κατά τον Goethals και η προσέγγιση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως παγκόσμια γλώσσας (TEIL-Teaching English as an International Language). Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετατόπιση από τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (TEFL) προς τη διδασκαλία της γλώσσας ως παγκόσμιας (TEIL) (Papaetfthymiou-Lytra, 2004&Sifakis, 2004). Το παραδοσιακό μοντέλο της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης (TEFL) αφορά τη διδασκαλία σε έλληνες ομιλητές για τους οποίους η Αγγλική δεν έχει καμία άμεση λειτουργία μέσα στην ελληνική κοινωνία. Αυτό το μοντέλο τείνει να κάνει διαπολιτισμικές συγκρίσεις ανάμεσα στη γλωσσολογικά και πολιτισμικά φαινόμενα ανάμεσα στην κοινωνία του μαθητή και την κοινωνία της Αγγλικής γλώσσας. Η προσέγγιση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας (TEIL) δίνει έμφαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό όπως αυτός κυρίως βιώνεται σε διεθνές επίπεδο, παρουσιάζοντας για παράδειγμα τις διαφορές ανάμεσα στους ομιλητές των Αγγλικών στην Ελλάδα και στην Ιαπωνία. Τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί μια επιπλέον προσέγγιση στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας που προσπαθεί να προωθήσει την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσω των Αγγλικών (MATE-Multicultural Awareness Through English). Το παρόν μοντέλο εστιάζει περισσότερο στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων εντός της ίδιας της κοινωνίας προσεγγίζοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό μέσα στα πλαίσια της εκάστοτε κοινωνίας. Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας (TEFL) θεωρείται δεδομένο ότι οι αλληλεπιδράσεις τυπικά συμπεριλαμβάνουν έναν φυσικό ομιλητή Αγγλικής γλώσσας και έναν όχι φυσικό ομιλητή με αποτέλεσμα η εμπειρία της πολιτισμικής διαφοράς να σχετίζεται με κάτι που είναι έξω από την εμπειρία των μαθητών και της κοινωνία στην οποία ζουν. Από την άλλη μεριά τόσο η προσέγγιση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας (TEIL) όσο και η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσω των Αγγλικών (MATE-Multicultural Awareness Through English) αφορούν μια γενικότερη πολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα σαν αυτή που απαιτείται σε όλα τα περιβάλλοντα όπου ομιλείται η Αγγλική γλώσσα και οι ομιλητές φέρουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο μοντέλα είναι ότι στην περίπτωση της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας (TEIL) η αγγλική διδάσκεται σε μαθητές στην Ελλάδα για τους οποίους τα αγγλικά είναι το μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών κοινωνιών. Από την άλλη στο μοντέλο ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μέσω των Αγγλικών (MATE-Multicultural Awareness Through English), τα αγγλικά διδάσκονται ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε μέλη της ίδιας πολιτισμικά ποικίλης κοινωνίας. Έτσι το μοντέλο αυτό προσπαθεί να εφαρμόσει τις πρακτικές και τα υλικά της διδασκαλίας της TESOL και τους στόχους της πολυπολιτισμικότητας αρχικά σε τοπικό επίπεδο και στη συνέχεια το διεθνές. Στόχος είναι η πολυπολιτισμική επίγνωση να γίνει αντιληπτή μέσα από την κοινωνία στην οποία ζουν οι ίδιοι οι μαθητές και όχι να παρουσιάζεται ως κάτι που εμφανίζεται και λαμβάνει υπόσταση έξω από τη χώρα που ζουν. Τέλος, η λογική του μοντέλου MATE είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα που

υπάρχει στη χώρα τους, με πρώτο και κύριο άξονα την δική τους πολυπολιτισμική τάξη. Αυτό με τη σειρά του θα δώσει αφορμή για πολυπολιτισμική επίγνωση και κατανόηση σε διεθνές επίπεδο. Το παρόν μοντέλο θεωρεί ότι ο κάθε μαθητής είναι πολιτισμικά μοναδικός και φέρει μαζί του στην τάξη τις γλωσσικές και πολιτισμικές του υπαγωγές και τις χρησιμοποιεί στις συναλλαγές και συναναστροφές με τους άλλους μαθητές (Fay, R., Lytra, V.&Ntavalagiakou,M., 2010, σ. 587).

Ωστόσο, αν και σαφώς διατυπωμένος ο στόχος της διαπολιτισμικής διάστασης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας όπως και ο στόχος της ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής επίγνωσης στους μαθητές, εξακολουθεί να υπάρχει ένας λανθάνων εθνοκεντρισμός και μια συστηματική προβολή του δυτικού κόσμου (Πουζουκίδης& Μπαλαμπανίδου, 2010, σ. 348-350). Ο Phillipson (2009) αναφέρει ότι ενώ στόχος της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας είναι η προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, φαίνεται τελικά ότι οδηγούμαστε στην ανάδυση μιας παγκόσμιας μονοπολιτισμικής ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί το πρόγραμμα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας τείνει να εξισώσει την πολυπολιτισμικότητα με μια χαλαρή πολιτισμική επίγνωση σχετικά με τα έθιμα και τις παραδόσεις των χωρών όπου τα Αγγλικά ομιλούνται ως μητρική γλώσσα (Kostoulas, 2011, p. 11). Σε ό,τι αφορά τον άξονα της πολυπολιτισμικότητας στο Α.Π.Σ για την αγγλική γλώσσα, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς τα θέματα των διαθεματικών εργασιών που προτείνονται. Αυτά συνίστανται σε οργάνωση εβδομάδων λαϊκών χορών ή εθνικών φαγητών ή εθνικής ή λαϊκής μουσικής από τη μία και σε συλλογές μύθων και δοξασιών από την Ελλάδα και από Αγγλόφωνες χώρες από την άλλη. Η πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει πλέον μέσα στην ίδια την ελληνική τάξη φαίνεται να παραβλέπεται και η κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών των πολιτισμών περιορίζεται σε ουδέτερα ζητήματα (Κωστούλας, 2011, σ. 467). Η εμμονή στην παρουσίαση πολιτισμικών εικόνων και πληροφοριών κυρίως για το Ηνωμένο Βασίλειο από τη μία ενισχύει τον Αγγλοκεντρικό χαρακτήρα των σχολικών εγχειριδίων (Kostoulas, 2011, p. 12) ενώ παράλληλα παρατηρείται και μια τάση παρουσίας του Ελληνικού πολιτισμού, της ιστορίας και των εθίμων με ταυτόχρονη αποσιώπηση των πολιτισμών που θεωρούνται χαμηλού κύρους (Πουζουκίδης& Μπαλαμπανίδου,2010, σ. 351).

4. Σχέδιο μαθήματος- παρέμβαση


Το παρόν σχέδιο μαθήματος αποτελεί παρέμβαση στο δεύτερο μάθημα της πέμπτης ενότητας του σχολικού βιβλίου των αγγλικών της τετάρτης δημοτικού με τίτλο Habits and Customs (έθιμα και συνήθειες). Θέματα πολιτισμού άλλωστε προτείνονται και ως ενδεικτική θεματική ενότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ξένων γλωσσών της αντίστοιχης βαθμίδας. Κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης θεματικής ήταν ο κύριος στόχος της διδασκαλίας που ήταν η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην ετερότητα μέσα από την ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών στα έθιμα διαφορετικών χωρών των μαθητών που πιθανόν υπάρχουν μέσα στην τάξη που απευθυνόμαστε.


HABITS AND CUSTOMS

Lesson 2:


British customs

1

 Warm - up









 Habits can be 'personal' or 'national'. 'National' habits are called *customs*. Do you know any holiday customs that we have? (e.g. at Christmas, at Easter, on National Holidays)? Tell the class.


2




 Listen, read and find

Here is some information about customs on two holidays in the UK. Listen, read and find out: "When do children open their Christmas presents in Great Britain?"

Christmas is Britain's most popular holiday.

At Christmas, people decorate the Christmas tree  and their houses, they often send cards  to each other and children sing carols in the street . At home, children have got a stocking  and Father Christmas (Santa Claus)  puts presents in it. They always open their presents on Christmas Day. In the evening the family has Christmas dinner. They eat roast turkey  or beef with fried potatoes and Brussels sprouts. For dessert, they often have sweet mince pies  or Christmas pudding .

At Christmas dinner, they put Christmas crackers  on each plate. In the crackers, there is usually a party hat, a riddle and a toy.

Halloween is on 31 October and is a time of pumpkins, candies, ghosts  and witches  and people decorate their houses with 'Jack-o-Lanterns' . On Halloween, children dress up in fancy costumes and they go 'Trick or Treat' from door to door. People give them goodies like candies, caramel apples or popcorn balls. Sometimes there are spooky parties and children often play 'ducking for apples' and 'pin-the-tail-on-the-donkey'.

You've got 1 minute to find the secret words (**two words**). It's an important English Holiday on November 5th. Write the words.....Then, count the letters and write down your score:

Σχέδιο μαθήματος

Σύνθεση τάξης: πολυπολιτισμική τάξη με μαθητές ελληνικής, αλβανικής και ουκρανικής καταγωγής στο επίπεδο A1 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες (Η σύνθεση είναι ενδεικτική)

Διαθέσιμος χρόνος: μια διδακτική περίοδος των 45 λεπτών περίπου

1 Μπρατσόλη, Α. & Διαμαντίδου, Α. (2010). *Αγγλικά Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Στόχοι:

Γλωσσικοί στόχοι

- Να μιλήσουν οι μαθητές για τις προσωπικές τους συνήθειες και τις συνήθειες των συμμαθητών τους
- Να χρησιμοποιήσουν τον Present Simple για να μιλήσουν για ρουτίνες και συνήθειες.

Διαπολιτισμικοί στόχοι

- Να ενημερωθούν για διαφορετικά έθιμα σε διαφορετικές χώρες
- Να συνειδητοποιήσουν την ομοιότητα που υπάρχει σε έθιμα ανά τον κόσμο
- Να προσεγγίσουν την ετερότητα μέσα από την ομοιότητα
- Να δουν έθιμα από χώρες των συμμαθητών τους και να πλησιάσουν διαπολιτισμικά. Να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Εποπτικά μέσα: ηλεκτρονικός υπολογιστής και ένα πρόγραμμα παρουσίασης διαφανειών (power point).

Το εκπαιδευτικό υλικό: Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται στην παρουσίαση power point αντλήθηκαν από το διαδίκτυο όπως και οι περισσότερες πληροφορίες γύρω από τα έθιμα των χωρών. Βέβαια οι πληροφορίες απλοποιήθηκαν ώστε να μπορούν να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο γνώσης αγγλικής γλώσσας των παιδιών. Επιπλέον, κατασκευάστηκαν δύο φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν μέσα στην τάξη. Το πρώτο αφορούσε ένα ερωτηματολόγιο για τις συνήθειες των παιδιών και αποτέλεσε αφορμή τόσο για συνεργασία μεταξύ των παιδιών όσο και για παραγωγή προφορικού λόγου και εξάσκηση στη χρήση του Απλού Ενεστώτα (simple present) ως της γραμματικής δομής που περιγράφει μόνιμες καταστάσεις και πράξεις που επαναλαμβάνονται. Το δεύτερο λειτουργούσε ανακεφαλαιωτικά μετά την προβολή των εθίμων από τις διαφορετικές χώρες και αν και δεν εξυπηρετούσε την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου ή τον εγγραμματισμό, είχε άμεση σχέση με το στόχο της μικροδιδασκαλίας που δεν ήταν άλλος από την ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι είμαστε διαφορετικοί ως άτομα με ποικίλες συνήθειες και έθιμα που τελικά δεν είναι και τόσο διαφορετικά μεταξύ τους.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές: Στο στάδιο της αφόρμησης, χρησιμοποιήθηκε μια διαφάνεια που λειτούργησε ως cover page- εισαγωγική και ο στόχος της ήταν οι μαθητές να εκτεθούν στους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα προετοιμάζονται για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Η εισαγωγική σελίδα (στην παρούσα περίπτωση- διαφάνεια) περιείχε τον τίτλο της ενότητας, οπτικό υλικό που αφορούσε το θέμα. Στόχος ήταν να δημιουργήσει ενδιαφέρον γύρω από το θέμα, να κινητοποιήσει την υπάρχουσα γνώση των μαθητών, να παρουσιάσει λέξεις-κλειδιά που θα χρησιμοποιηθούν παρακάτω, να προωθηθεί η ολιστική προσέγγιση στη γνώση.

Μια άλλη εκπαιδευτική τεχνική ήταν η χρήση ερωτηματολογίου που καλούνταν

να συμπληρώσουν οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους συνήθειες ή αρέσκειες και δυσαρέσκειες αλλά είναι και ένας τρόπος τα παιδιά να συνεργαστούν τουλάχιστον ανά δύο και να γνωριστούν καλύτερα, κάτι που έτσι κι αλλιώς αποτελεί κύρια πρακτική για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών σχέσεων. Αποτελεί δηλαδή έναν τρόπο προσέγγισης και συνεργασίας, ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως βάση για την παραγωγή είτε γραπτού είτε προφορικού λόγου. Εδώ αξιοποιήθηκε για την παραγωγή προφορικού λόγου για λόγους οικονομίας χρόνου κυρίως.

Οργάνωση της τάξης: οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη και ατομικά.

Η ιδιαίτερη πρόκληση που έθεσα ήταν η διδασκαλία αγγλικής γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική τάξη που αποτελείται από παιδιά τριών διαφορετικών εθνοτήτων και μια προσέγγιση της συγκεκριμένης ενότητας που να ξεφεύγει από το Βρετανικοκεντρικό χαρακτήρα που έχει στο επίσημο βιβλίο της τετάρτης δημοτικού, όπου παρουσιάζονται μόνο έθιμα από αγγλόφωνες χώρες, αφού η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερος στόχος του προγράμματος σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003)

Στάδια μαθήματος: Η εκπαιδευτική δραστηριότητα ήταν χωρισμένη στα ακόλουθα βήματα:

α. εισαγωγικό στάδιο-αφόρμηση: οι μαθητές εκτίθενται σε οπτικά ερεθίσματα που έχουν σχέση τόσο με τις συνήθειες όσο και τα έθιμα. Στόχος είναι να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και να ενεργοποιηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις του μαθητή.

β.1. Πρώτη δραστηριότητα

β.1.1. Κρίθηκε απαραίτητο, λόγω της ηλικίας των παιδιών να ξεκαθαριστούν οι έννοιες *συνήθεια* και *έθιμο* μέσα από εικόνες στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές αν πρόκειται για συνήθεια ή για έθιμο. Ένας δεύτερος λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο στάδιο ήταν γιατί τα παιδιά μέσα από τις συνήθειες, καλούνται να προσεγγίσουν και τα έθιμα.

β.1.2. Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια και καλούνται να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας που αποτελείται από 2 ερωτηματολόγια, ένα για τις προσωπικές τους συνήθειες και ένα για τις συνήθειες του διπλανού τους. Στη συνέχεια προφορικά κάποια από τα ζευγάρια των παιδιών παρουσιάζουν προφορικά τις συνήθειες που κατέγραψαν. Έμμεσος στόχος της δραστηριότητας είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και μέσα από το κομμάτι της σύγκρισης των συνηθειών να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές.

β.2. Δεύτερη δραστηριότητα

β.2.2. οι μαθητές εκτίθενται σε οπτικό υλικό που αφορά έθιμα από τη Μεγάλη Βρετανία, την Ουκρανία, την Αλβανία και την Ελλάδα. Παρέχει στους μαθητές πληροφορίες για έθιμα τόσο από τη Μεγάλη Βρετανία μιας και το γνωστικό αντικείμενο είναι η Αγγλική γλώσσα αλλά και τις χώρες καταγωγής των μαθητών της τάξης.

β.2.3. Μοιράζεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις για το σύνολο των εθίμων που παρακολούθησαν. Στόχος είναι μετά τη συμπλήρωση του που λειτουργεί ανακεφαλαιωτικά, οι μαθητές να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν κοινά σημεία και πολλές ομοιότητες στα έθιμα των χωρών.

γ. Τελικό στάδιο-συμπεράσματα: οι μαθητές απαντάνε στις ερωτήσεις αν έχουμε όλοι τις ίδιες συνήθειες και τα ίδια έθιμα και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι όπως έχουμε διαφορετικές συνήθειες, έχουμε και διαφορετικά έθιμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2003). Εννοιολογήσεις του Εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο: Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος»: εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο* (σελ. 15-110). Αθήνα: Gutenberg
- Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. (σελ. 11-21) Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γυιόκα, Α. (2006). Επεισόδια της ετερότητας Στο: Γ. Κυριακάκης και Μ. Μιχαηλίδου (επιμ.), *Η Προσέγγιση του Άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική* (σελ. 257-280). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. (2003) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Κυριακάκης, Γ. και Μιχαηλίδου, Μ. (επιμ.), (2006). *Η Προσέγγιση του Άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κωστούλας, Α. Τα Αγγλικά υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας: κριτική επισκόπηση των εγχειριδίων Αγγλικής γλώσσας του Γυμνασίου και εναλλακτικές προτάσεις. Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2011) Στο: 14^ο Διεθνές Συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πρακτικά συνεδρίου: 14^ο Διεθνές Συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* σ. 465-477. Πάτρα
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πουζουκίδης, Ν. & Μπαλαμπανίδου, Ζ. Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων βιβλίων αγγλικής γλώσσας για το δημοτικό : μια ανάλυση περιεχομένου. Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2010) Στο: 13^ο Διεθνές Συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*.

- Πρακτικά συνεδρίου: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. σ. 348-358. Πάτρα
- Σαπιρίδου, Α. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Στο Ρ.Τσοκαλίδου και Σ. Χατζησαββίδης, *Κοινωνιογλωσσικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα* (σελ. 79-109). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ξενόγλωσση

- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H., (2002) *Developing the intercultural dimension*. In: Language Teaching. Council of Europe
- Byram, M. (2003). *La competence interculturelle*, Conseil de l'Europe
- Hymes, D., (1984), *Vers la competence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Kostoulas, A. Developing Multicultural Awareness through English: Reflections on culture and multiculturalism. 4th International Conference *Arts and education-A creative way into languages*.p.11-15. 6-8 May 2011-Athens, Greece. Athens: 2011
- Papaefthymiou-Lytra, S. (2004). Multi-polar inter-cultural competence. In *Challenges in teacher education*, ed. A.-M. Sougari and E. Joycey, 15–26. Thessaloniki: University Studio Press.
- Sifakis, N. 2004. Teaching EIL – Teaching international or intercultural English? What teachers should know. *System* 32: 237-250.
- Taylor, C. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. (Α. Gutmann, επιμ & Φ. Παιονίδης μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Fay, R., Lytra, V.&Ntavalagkou,M. (2010). Multicultural Awareness through English: a potential contribution of TESOL in Greek schools. In: *Intercultural Education*. 21 (6), 581-595.

Βιογραφικό συγγραφέα

Η **Μαρία Λίτσα** είναι απόφοιτος του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ. Είναι φοιτήτρια στο τελευταίο εξάμηνο του Μ.Δ.Ε του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ με τίτλο Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα σχολείο για όλους-Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας. Έχει εργαστεί για 7 χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

Μορφίδης Κωνσταντίνος - Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

Περίληψη

Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας διδάσκεται και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνήσει για την ύπαρξη διαπολιτιστικών αρχών και ζητημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου ανεξαρτήτως του γνωστικού επιπέδου που έχουν τοποθετηθεί οι μαθητές, ώστε αυτά, εφόσον υφίστανται, να προσεγγιστούν από τους διδάσκοντες του μαθήματος από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα συνεισφέρει σημαντικά να αποκτήσουν οι μαθητές διαπολιτισμική κατανόηση, διαπολιτισμικό σεβασμό, ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη.

Summary

English is a subject taught in all three grades of junior high school and constitutes an indispensable element of the analytical curriculum. The objective of the present paper is to investigate the possible existence of intercultural principles and issues in the English textbooks of the three grades of junior high school – regardless of the students' established level of knowledge of the language, whether beginner or advanced – so that they may be approached by English teachers from the viewpoint of intercultural education. The tackling of issues of intercultural education will substantially contribute to the students' development of intercultural understanding, intercultural respect, empathy and solidarity.

Εισαγωγή

Οι επικρατούσες συνθήκες σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο αναδεικνύουν σε αναγκαιότητα και ως πρώτη προτεραιότητα την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας οφείλει να μην περιορίζεται στο αμιγώς γλωσσικό κομμάτι, αλλά να επεκτείνεται σε ευρύτερα θέματα βοηθώντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σημαντική ευκαιρία για επαφή με τον πολιτισμό, τον οποίο αντιπροσωπεύει. Στην περίπτωση των γλωσσών που ομιλούνται σε αρκετές χώρες οι δυνατότητες επαφής με άλλους πολιτισμούς και τα οφέλη από αυτή την ώσμωση αυξάνουν. Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνήσει για την ύπαρξη διαπολιτιστικών αρχών και ζητημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου ανεξαρτήτως του γνωστικού επιπέδου που έχουν τοποθετηθεί οι μαθητές, ώστε αυτά, εφόσον υφίστανται, να προσεγγιστούν από τους διδάσκοντες του μαθήματος από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στο σύνολο των επιστημών, αλλά κυρίως στο χώρο των επιστημών της Αγωγής δίνεται μεγάλη βαρύτητα στους ορισμούς των εννοιών. Για να μελετήσει κανείς την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να ορίσει προηγουμένως την έννοια της εκπαίδευσης. Ως εκπαίδευση ορίζεται μια οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της κοινωνικής ομάδας, της πολιτείας ή άλλου φορέα (Ξωχέλλης, 1985). Η εκπαίδευση στοχεύει στη βελτίωση και ολοκλήρωση του ανθρώπου σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, παρόλα αυτά δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Μια ευσύνοπτη προσέγγιση της έννοιας πετυχαίνει ο Essinger (1990), ο οποίος ορίζει ως διαπολιτισμική εκπαίδευση την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Από την πλευρά του ο Dietrich (2006) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια διαφορετική σύλληψη της εκπαίδευσης, ως μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική, βασισμένη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική, εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά.

Συχνά κατά τον Γκότοβο (2002:2) ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, εμφανίζεται τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και με της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να επικρατεί στην Ευρώπη σε αντίθεση με τις αγγλοσαξονικές χώρες, στις οποίες χρησιμοποιείται ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία μιας ειρηνικής κοινωνίας, η οποία ως ένα βαθμό είναι αναγκαίο να προϋπάρχει, ώστε να είναι εφικτό να δρομολογηθεί μια διαπολιτισμική συνάντηση (Δαμανάκης, 2001).

Οι αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Helmut Essinger (1988,1990) είναι οι παρακάτω:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης

Σύμφωνα με τον Hohmann (1989) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να βασίζεται σε αρχές όπως:

- Η «συνάντηση» των πολιτισμών
- Η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών
- Η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο κατά τον Essinger (1988,1990), όσο και κατά τον Hohmann (1989) επιδιώκουν να φέρουν τους λαούς πιο κοντά, να εξαλείψουν τις αδικίες και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους χρησιμοποιώντας ως αφετηρία τον πολιτισμό, βασικό στοιχείο του οποίου αποτελεί η γλώσσα.

Ξενόγλωσση Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια έχουν προκύψει νέα δεδομένα, ανάγκες και προβληματισμοί στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Με γνώμονα αυτά προβάλλει ως αναγκαιότητα η διατύπωση προτάσεων για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης των ξένων γλωσσών, προκειμένου να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση, οι οποίες αποτελούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αυτές τις προτάσεις διατυπώνει και τεκμηριώνει η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδακτική των ξένων γλωσσών, η οποία επιδιώκει την εκμάθηση της εκάστοτε γλώσσας ως πολιτισμικού προϊόντος, το οποίο διαφέρει, χωρίς όμως να χαρακτηρίζεται ως ανώτερο ή κατώτερο έναντι άλλων (Kramsch, 1993, Byram & Fleming, 1998). Αυτή η προσέγγιση δεν έχει επιτύχει σε πρακτικό επίπεδο την ισότιμη αντιμετώπιση των “ισχυρών” και των “ασθενών” γλωσσών και πολιτισμών (Σαπιρίδου, 1996), μολονότι έχει αντίστοιχες προθέσεις. Η αγγλική γλώσσα θεωρείται ως “ισχυρή”, καθώς τη διδάσκονται και τη μιλούν εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως, ενώ η γνώση της προσφέρει δύναμη και μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για όσους τη μιλούν σε εργασιακό και όχι μόνο επίπεδο (Reid & Reich, 1995).

Τα θέματα που αφορούν στη διδακτική των ξένων γλωσσών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι πλέον και η ελληνική, απαιτούν σοβαρούς και μετριοπαθείς χειρισμούς από τους κρατικούς φορείς και τους ιδιωτικούς οργανισμούς. Στόχο τους οφείλει να αποτελεί η ανάπτυξη πολυγλωσσικού ήθους και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα οποία θα συνεισφέρουν στην επικοινωνία πολιτών, οι οποίοι συνυπάρχουν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα (Δενδρινού, 1999).

Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1997) ένα αναλυτικό πρόγραμμα παραδοσιακού ή νέου τύπου αποτελεί αποτέλεσμα, προϊόν σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, η οποία γίνεται σε διάφορα στάδια και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Το υπουργείο παιδείας κάθε χώρας επιλέγει ποιες ξένες γλώσσες θα περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα κάθε βαθμίδας, καθώς και πόσες ώρες θα τις διδάσκονται οι μαθητές.

Η επιλογή της διδασκόμενης ξένης γλώσσας συνδέεται με πολύπλοκα κοινωνικά - οικονομικά ζητήματα, τα οποία έχουν ιδεολογικό και πολιτικό υπόβαθρο (Δενδρινού, 1996). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την αναγνώριση ή μη μειονοτικών γλωσσών, με την αποδοχή κάποιων γλωσσών και πολιτισμών ως ανώτερων, καθώς και με την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας εντός και εκτός των συνόρων ενός κράτους (Tollefson, 1991, Phillipson, 1992, Pennycook, 1998).

Το σημαντικότερο κομμάτι για τη μετάδοση και εκμάθηση μιας γλώσσας αποτελεί η διδασκαλία της. Διδασκαλία συνιστά το σύνολο των ενεργειών, τις οποίες κάνει ο δάσκαλος - καθηγητής, ώστε να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση (Gagne, 1975). Κατά τους Κασσωτάκη & Φλουρή (1981) ως διδασκαλία ορίζεται ένα σύνολο από προγραμματισμένες σκόπιμες ενέργειες, οι οποίες γίνονται με πρωτεργάτη το δάσκαλο - καθηγητή και συνεργάτη το μαθητή με σκοπό τη με κάθε τρόπο κατάκτηση της γνώσης από το μαθητή και την απόκτηση δυνατοτήτων που θα τον καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ζωής.

Συγκεκριμένα, για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, ειδικότερα των

δίγλωσσων, στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας ενδείκνυται το μοντέλο της συνεταιριστικής διδασκαλίας, το οποίο περιλαμβάνει ζεύγη ή ομάδες δασκάλων – καθηγητών, οι οποίοι συνεργάζονται μέσα ή και έξω από την τάξη. Στοχεύει στην ενίσχυση κυρίως των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και αυτών που μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο η αγγλική γλώσσα να μη διδάσκεται σε βάρος της μητρικής γλώσσας του μαθητή (Μπερελής, 2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας στο γυμνάσιο

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να ερευνήσει για την ύπαρξη διαπολιτιστικών αρχών και ζητημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου ανεξαρτήτως του γνωστικού επιπέδου που έχουν τοποθετηθεί οι μαθητές. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ενδείκνυται για αντίστοιχες έρευνες (Κυριαζή, 2009), χωρίς όμως την εξαγωγή στατιστικών στοιχείων, τα οποία ήταν εκτός του σκοπού της εργασίας.

Στα κείμενα και στις δραστηριότητες του βιβλίου του μαθητή για το επίπεδο των αρχάριων στην Α΄ Γυμνασίου (Καραγιάννη κá, 2009α) πρωταγωνιστούν παιδιά από διάφορες χώρες του κόσμου όπως η Αυστραλία, η Πορτογαλία, η Αγγλία, η Ινδονησία, η Γαλλία, η Ιταλία και η Ελλάδα. Σε αυτά παρουσιάζονται πολιτιστικά στοιχεία των αντίστοιχων χωρών και τονίζεται πως η αγγλική γλώσσα ομιλείται κατά βάση στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ και πως οι γλωσσικές διαφορές δεν συνιστούν αποδιοργανωτικό παράγοντα για τη θεμελίωση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* της εποχής. Παράλληλα, δίνεται έμφαση πως ο βρετανικός - αμερικανικός πολιτισμός δεν θεωρείται ανώτερος από τους υπόλοιπους. Μέσω των κειμένων και των δραστηριοτήτων ο μαθητής έρχεται σε συναναστροφή με το ξένο στοιχείο και κατανοεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν συνιστούν ανασταλτικό παράγοντα στην επικοινωνία των ανθρώπων. Με αυτό τον τρόπο προβάλλονται αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στην ετερότητα και οι πολιτισμικές ανταλλαγές (Essinger 1988,1990).

Στο *Unit:1 Welcome* μελετούν οι μαθητές ιδιωματικές εκφράσεις στην αγγλική και ελληνική γλώσσα, από τις οποίες φαίνεται η σύνδεση των χρωμάτων με συναισθήματα στον ελληνικό και αγγλικό πολιτισμό και αναζητούν ομοιότητες και διαφορές. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η «συνάντηση» των πολιτισμών και η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Hohmann, 1989).

Η παρουσίαση στο *Unit:2 All about us* των χόμπι και των αγαπημένων αντικειμένων των παιδιών από την Αγγλία, την Ελλάδα, την Αργεντινή και τις Μπαχάμες προβάλλει τα κοινά ενδιαφέροντα και τις κοινές ασχολίες των παιδιών αναδεικνύοντας σημεία συνάντησης τους, ενώ ταυτόχρονα αίρει τα εμπόδια, τα οποία παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών. Αντίστοιχη προσπάθεια επιχειρείται στο *Unit: 3 Day in day out* όπου το κείμενο ασχολείται με την καθημερινότητα ενός συνομηλίκου των μαθητών στη Γαλλία και ενός στην Αυστραλία και προσφέρει πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας και τα αντικείμενα διδασκαλίας στα γαλλικά σχολεία, ενώ πραγματοποιεί αναφορά σε αγαπημένα χόμπι και αθλήματα των Γάλλων και των Αυστραλών. Μέσα

από τη σύγκριση των ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών σε Ελλάδα, Γαλλία και Αυστραλία επιχειρείται η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό, καθώς και την επίτευξη ενσυναίσθησης.

Στο *Unit:4 Ecofriendly* γίνεται αναφορά στη συνεργασία παιδιών από την Ιταλία και την Πορτογαλία μέσω του διαδικτύου για το ζήτημα της ανακύκλωσης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η χρήση μοντέρνων μέσων επικοινωνίας, τα οποία γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι έφηβοι, στην προσπάθεια που καταβάλλεται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν αποκτήσει παγκόσμιες διαστάσεις όπως τα περιβαλλοντικά. Αναδεικνύονται έμμεσα αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η αλληλεγγύη.

Στο *Unit:7 In our mind's eye* αναλύεται κείμενο, το οποίο εστιάζει σε ανθρώπους που είναι τυφλοί. Αυτό λειτουργεί ως εφαλτήριο για συζήτηση σχετικά με τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ότι παρά τις όποιες ατέλειες του σώματός τους, είναι ικανοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Προτείνεται στους μαθητές ως δραστηριότητα να ερευνήσουν με τη βοήθεια του διαδικτύου για ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι είναι διάσημοι παγκοσμίως. Η αποδοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες ως ίσων αποτελεί μήνυμα ότι πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους, να υπάρχει ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων.

Η αρχή της «συνάντησης» των πολιτισμών (Hohmann, 1989) εμφανίζεται στο *Unit:8 Tomorrow and beyond*. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο πραγματεύεται την άποψη των παιδιών από διαφορετικές χώρες (Ρωσία, Νορβηγία, Βραζιλία, Καναδάς, Τουρκία) σχετικά με τα ωροσκόπια, τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον των εφήβων σχεδόν σε όλο τον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται κοινά ενδιαφέροντα, τα οποία μπορούν να φέρουν πιο κοντά λαούς, ακόμα και αυτούς που ιστορικά δεν είχαν τις καλύτερες των σχέσεων.

Στο βιβλίο εργασιών για το επίπεδο των αρχαρίων στην Α΄ γυμνασίου (Καραγιάννη κά, 2009β) χρησιμοποιούνται χαρακτήρες και ήρωες από όλο τον κόσμο σε ασκήσεις κατανόησης, λεξιλογικές και γραμματικές δραστηριότητες. Σε αυτές παρουσιάζονται οι συνθήκες και ο τρόπος ζωής των ανθρώπων από άλλες χώρες, δημιουργείται εξοικείωση με αυτές, οπότε αυξάνεται ο διαπολιτισμικός σεβασμός και εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Στο βιβλίο του μαθητή για το επίπεδο των προχωρημένων στην Α΄ Γυμνασίου (Καραγιάννη κά, 2009γ) εμφανίζονται στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως και στο αντίστοιχο βιβλίων των αρχαρίων. Στο *Unit:2 Junior High School life* υπάρχει κείμενο και εικόνες από σχολεία σε φτωχά χωριά στην Ινδία. Αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, καθώς βοηθούν το μαθητή να αντιληφθεί τις δυσκολίες διαβίωσης και την προσπάθεια για αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής μέσω της μετανάστευσης.

Στο *Unit:3 Teen matters* οι μαθητές καλούνται να βρουν πληροφορίες για τη σχέση του φαγητού με τις διάφορες θρησκείες και τους εορτασμούς άλλων λαών. Μέσω των εικόνων και των εργασιών έχουν την ευκαιρία οι μαθητές να γνωρίσουν στοιχεία του πολιτισμού άλλων λαών έχοντας ως αφετηρία το φαγητό και τις θρησκευτικές εορτές. Η προσέγγιση αυτή καλλιεργεί τη θρησκευτική ανοχή και τον πολιτιστικό εμπλουτισμό, ενώ παράλληλα αυξάνει το διαπολιτισμικό σεβασμό.

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση

και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αναδεικνύονται στο *Unit:4 Looking back on the past*, το οποίο πραγματεύεται τις συνέπειες από το τσουνάμι στην Ινδονησία το 2004. Επιπλέον, τα παιδιά λαμβάνουν το μήνυμα για κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν άνθρωποι σε όλο τον κόσμο από φυσικές καταστροφές και κατανοούν την ανάγκη για βοήθεια στους αναξιοπαθούντες όλου του κόσμου ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής και τη φυλή τους.

Στο *Unit:5 Times change* μελετώνται κείμενα ιστορίας. Σε αυτά γίνονται αναφορές στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, οι οποίες συμπληρώνονται από κείμενα για το ρωμαϊκό και τον αιγυπτιακό πολιτισμό. Οι τρεις πολιτισμοί αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι, γεγονός που εξαλείφει τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και συνεισφέρει στη «συνάντηση» των πολιτισμών και στην άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών.

Εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Γυμνασίου στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν διάσπαρτα σε διάφορα κεφάλαια του βιβλίου του μαθητή για το επίπεδο των αρχαρίων στη Β΄ Γυμνασίου (McGavigan, 2009α). Ειδικότερα, στο *Unit:1 I'm only human* οι μαθητές εισάγονται σε βασικές λεξιλογικές έννοιες, γραμματικές δομές και δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Η ενότητα είναι αφιερωμένη στη ζωή των φυλών του Αμαζονίου, στα ιδανικά και στον τρόπο ζωής των ανθρώπων, ο οποίος διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τον ελληνικό. Μέσω αυτών των κειμένων επιτυγχάνεται η καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού και δρομολογούνται πολιτισμικές ανταλλαγές με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Στο *Unit:2 Making a difference* υπάρχει ένα κείμενο για το έργο της Μητέρας Τερέζας. Σε αυτό παρουσιάζεται με μελανά χρώματα η ζωή σε μια φτωχή, ασιατική χώρα όπως η Ινδία με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η ευαισθητοποίηση απέναντι σε κατοίκους φτωχών χωρών, αρκετοί εκ των οποίων καταλήγουν ως μετανάστες σε ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα. Με την παρουσίαση της υπάρχουσας δύσκολης κατάστασης στην Ινδία αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Η αποκρυπτογράφηση χειρονομιών και εκφράσεων προσώπου ως μέσων επικοινωνίας μελετάται στο *Unit:4 Communication*. Ως παραδείγματα δίνονται εικόνες από την Τουρκία, την Αλβανία και την Ινδία. Διαπιστώνουν οι μαθητές την ύπαρξη κοινών κανόνων συμπεριφοράς, γεγονός, το οποίο ενισχύει το διαπολιτισμικό σεβασμό και την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αναπτύσσονται και στο *Unit:6 What a waste*. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε περιβαλλοντικά προβλήματα, τα οποία υπάρχουν στην Ελλάδα, στην Αλβανία και στην Κίνα, οπότε αναπτύσσεται στους μαθητές η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και το κοινό ενδιαφέρον για την επίλυση τους.

Η αναγκαστική μετανάστευση και η ανάγκη για αλληλεγγύη στους μετανάστες και πρόσφυγες, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους αποτελεί το κεντρικό θέμα στο *Unit:7 Magnetism and the world we live in*. Ως παράδειγμα αναγκαστικής μετακίνησης πληθυσμών από χώρα σε χώρα (μετανάστες, πρόσφυγες) χρησιμοποιούνται οι Αφρικανοί, οι οποίοι μεταφέρθηκαν στις ΗΠΑ για να γίνουν σκλάβοι και οι Κούρδοι που μετακινήθηκαν από χώρες όπως το Ιράκ λόγω πολιτικών διώξεων ή αναζήτησης καλύτερων συνθηκών ζωής.

Επίσης, και στο βιβλίο εργασιών του μαθητή για το επίπεδο των αρχαρίων στη Β΄

Γυμνασίου (McGavigan, 2009β) στο *Unit:1* επιχειρείται η καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού και ενσυναίσθησης, καθώς παρέχονται πληροφορίες για την ένδυση, τις συνήθειες, τον τρόπο ζωής και τα προβλήματα των Αβοριγινών, των Ζουλού, των Ινδιάνων και των Βεδουίνων.

Στο βιβλίο του μαθητή για το επίπεδο των προχωρημένων στη Β' Γυμνασίου (Γιαννακοπούλου κá, 2009) διακρίνονται σημαντικά διαπολιτισμικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, στο *Unit:1 Unity in diversity* παρουσιάζεται η διαφορετικότητα των εξωτερικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων, η οποία δεν αναιρεί την ενότητα μέσα στην οποία πρέπει να ζουν όλοι οι άνθρωποι. Σε άλλο κείμενο της ενότητας εξηγείται επιστημονικά πως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου σώματος (χρώμα δέρματος, μαλλιά, ανάστημα, βάρος κá) επηρεάζονται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες της περιοχής που κατοικούν οι διάφοροι πληθυσμοί. Από αυτά τα κείμενα αναπτύσσεται στους μαθητές η ενσυναίσθηση και εξαλείφεται σταδιακά ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Στο *Unit:2 Echoes of the past* και στο *Unit:5 The arts* επιτυγχάνεται «συνάντηση» των πολιτισμών και δρομολογούνται πολιτισμικές ανταλλαγές με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Ειδικότερα, στο *Unit:2* γίνεται γνωριμία με την ιστορία πολλών πολιτισμών μέσω της παρουσίασης μνημείων παγκοσμίου ενδιαφέροντος σε διάφορα μέρη του κόσμου, τα οποία προκαλούν ως σήμερα το θαυμασμό ως προς τον τρόπο κατασκευής τους, ενώ στο *Unit:5* παρουσιάζονται καλλιτέχνες και δημιουργοί από διαφορετικές χώρες, οπότε προσφέρεται η ευκαιρία για διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω της τέχνης. Στο βιβλίο των εργασιών του μαθητή για το επίπεδο των προχωρημένων στη Β' Γυμνασίου και ειδικότερα, στο *Unit:2* υπάρχουν εργασίες για τον πολιτισμό των Μάγιας και των Ίνκας που βοηθούν στη «συνάντηση» των πολιτισμών και στον πολιτιστικό εμπλουτισμό.

Στο *Unit:4* υπάρχει κείμενο αφιερωμένο στο Hillhead High School της Γλασκώβης. Αυτό είναι ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές από 35 διαφορετικές χώρες, οι οποίοι μιλούν 30 διαφορετικές γλώσσες. Το στοιχείο αυτό αποτελεί ουσιαστική απόδειξη ότι η εκπαίδευση μπορεί να έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Επιπλέον, στο *Unit:5* υπάρχει ενασχόληση με την αρχαία τέχνη στην Ελλάδα, στην Κίνα και στην Ιαπωνία. Μελετώνται οι διαφορές σε τεχνοτροπίες, θέματα και υλικά, οι οποίες συμβάλλουν στη «συνάντηση» των πολιτισμών και στο διαπολιτισμικό εμπλουτισμό, καθώς φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά με τους άλλους πολιτισμούς.

Στο βιβλίο του μαθητή στη Γ' τάξη του γυμνασίου (McGavigan, 2009γ) στο *Unit:4 Click on line* οι μαθητές μελετούν τη σχέση των νέων με το διαδίκτυο στην Ιρλανδία και συζητούν για τα κοινά τους ενδιαφέροντα, οπότε αυξάνεται η διαπολιτισμική κατανόηση. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση για το πώς χρησιμοποιούν στη Βουλγαρία τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Αυτό βοηθά να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα ενδιαφέροντα ενός γειτονικού λαού με τον οποίο οι σχέσεις της Ελλάδας δεν ήταν πάντα ιδανικές, τμήμα του οποίου ζει και δραστηριοποιείται στον ελλαδικό χώρο. Κατά αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και διαπολιτισμικός σεβασμός.

Στο *Unit:5 The myths we live by* με τη βοήθεια εικόνων γίνεται εισαγωγή στους πολιτισμούς των Ρωμαίων, των Ινδών και των Βίκινγκς. Επίσης, υπογραμμίζεται σε ένα κείμενο ότι «οι μύθοι κάθε πολιτισμού αποτελούν ένα είδος αυτοπροσωπογραφίας

των ανθρώπων, δείχνοντας τις αξίες, τα πιστεύω και τις ανησυχίες τους», και στη συνέχεια ότι «το περιεχόμενο των μύθων ενός λαού είναι κλειδί για να κατανοήσουμε πως σκέφτονται οι άνθρωποι αυτοί». Επιτυγχάνεται μέσω της μυθολογίας άλλων λαών μείωση της απόστασής τους από τους ξένους πολιτισμούς και απόκτηση διαπολιτισμικού σεβασμού. Αντίστοιχα, στο *Unit:6 Keeping traditions and customs alive* παρουσιάζονται εικόνες από εκδηλώσεις την ημέρα του Αγίου Πατρικίου (Ιρλανδία), από ταυρομαχίες στην Παμπλόνα (Ισπανία), από γαμήλιες τελετές στην Ουκρανία, στην Ιαπωνία, στην Αίγυπτο, στην Κίνα, στην Ινδία και στη Βουλγαρία. Ο μαθητής κατακλύζεται από στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών, αρχίζει να καλλιεργείται η αποδοχή συνηθειών και νοοτροπίας άλλων λαών, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Μία από τις προτεραιότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και ειδικότερα, τα δικαιώματα των παιδιών. Στο *Unit:8 Food for thought* τονίζεται η υποχρέωση όλων των ανθρώπων να σεβαστούν τα δικαιώματα αυτά επειδή «ένας κόσμος κατάλληλος για τα παιδιά είναι ένας κόσμος κατάλληλος για όλους». Στο βιβλίο των εργασιών και ειδικότερα, στο *Unit:8 Food for thought* έρχονται οι μαθητές μέσω των εργασιών σε επαφή με τις διατροφικές επιλογές και την παραδοσιακή κουζίνα άλλων χωρών όπως η Ιαπωνία, η Πολωνία, η Κίνα, η Αιθιοπία, η Ρωσία, η Ινδία, η Ιρλανδία, η Τουρκία, η Τζαμάικα και το Μεξικό. Με αφορμή τη διατροφή επιτυγχάνεται πολιτισμική ώσμωση και δρομολογούνται πολιτισμικές ανταλλαγές με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται κατανοητό πως υπάρχουν αρχές και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων του γυμνασίου. Αναπτύσσονται κυρίως ζητήματα πολιτισμού, κοινών ενδιαφερόντων, ηθών και εθίμων, τρόπου ζωής και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η «συνάντηση» των πολιτισμών, οι πολιτισμικές ανταλλαγές και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας όσα ειπώθηκαν παραπάνω οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα πως οι ξένες γλώσσες μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για τη μετάδοση και εμπέδωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδακτική των ξένων γλωσσών αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή, το οποίο μακροπρόθεσμα θα αποφέρει αυξημένα οφέλη. Μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου στον ελλαδικό χώρο διακρίνει κανείς ζητήματα και αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτά είναι απαραίτητο να προσεγγίζονται από τους διδάσκοντες από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε μέσω της διάχυσης των διαπολιτιστικών αρχών να αυξηθούν τα οφέλη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Ap-*

- proaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, I. (2006). «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο Χατζηδήμου Δ / Βιτσιλάκη Χ (επιμέλεια), Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά 1Α Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- Essinger, H. (1988). *Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung*, In Pommerin G, Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt, 58-72.
- Essinger, H. (1990). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Gagne, R. M. (1975). *Essentials of Learning for Instructions*, Hinsdale: Dryden Press
- Hohmann, M. (1989). *Interkulturelle Erziehung, eine Chance für Europa?*, in Hohmann, M. & Reich, H. (Hrsg), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Waxmann Münster/ New York, 1-32.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- McGavigan, P. (2009α). *Think Teen! 2nd Grade of Junior High School Student's book*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- McGavigan, P. (2009β). *Think Teen! 2nd Grade of Junior High School Workbook*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- McGavigan, P. (2009γ). *Think Teen! 3rd Grade of Junior High School Student's book*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*, London & New York: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Reid, E., & Reich, H. (1995). Language Policies in Multilingual Societies Introduction *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (3), 3-5.
- Tollefson, J W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality. Language Policy in the Community*, London and New York: Longman.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997:25). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Α., Γιαννακοπούλου, Γ., Καραμπάση, Ε., Σοφρονά Θ. (2009). *Think Teen! 2nd Grade of Junior High School – Student's book (Προχωρημένοι*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου*, στο συνέδριο «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο», Λευκωσία 28-29 Απριλίου 2001, 1-14.
- Δενδρινού, Β. (1999). *Η αντιφατική υποκειμενικότητα του διδασκάλου της αγγλικής, στο “Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 1997), Επιμέλεια: Χριστίδης, Α. Φ., 2ος τόμος,

- Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 718-728.
- Δενδρινού, Β. (1996). *Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού στο "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1996), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 163-173.
- Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β., Νικολάκη Α. (2009α). *Think Teen! 1st Grade of Junior High School – Student's book – Αρχάριοι*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β., Νικολάκη, Α. (2009β). *Think Teen! 1st Grade of Junior High School – Workbook – Αρχάριοι*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β., Νικολάκη, Α. (2009γ). *Think Teen! 1st Grade of Junior High School – Student's book – Προχωρημένοι*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας: Α Μάθηση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπερελής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα: Apiroshora.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Σαπιδίου, Α. (1996). Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας; στο *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά ημερίδας Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1996), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 175-187.

Βιογραφικά Σημειώματα

Ο **Μορφίδης Κωνσταντίνος** είναι Καθηγητής Αγγλικής Φιλολογίας με Msc στη Μετάφραση.

Ο **Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος** είναι Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας με Msc στη Βιώσιμη Ανάπτυξη και είναι υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ελληνικών τραγουδιών σε Ελληνικά Σχολεία του εξωτερικού

Πανδής Παντελεήμων Γ.

Περίληψη

Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση μέσω του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στην εκμάθηση και κατανόηση της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας προτείνοντας μια νέα κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας. Αρχικά γίνεται μια καταγραφή της Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στη συνέχεια, μέσα από παραδείγματα διδασκαλίας ελληνικών τραγουδιών, αναλύονται οι πτυχές αυτής της νέας μεθόδου. Παράλληλα, μέσω της σύγκρισης ελληνικών και τοπικών τραγουδιών και εθίμων οι μαθητές ανακάλυπταν ομοιότητες και διαφορές και έτσι κατανοούσαν και σέβονταν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και την έννοια του «άλλου».

Summary

It is a pedagogical approach through Music lessons in learning and understanding the hellenic language as a second or foreign language, suggesting a new suitable teaching method. Originally made a recording of Hellenic Education in the United States of America and then, through examples teaching hellenic songs, analyzed aspects of this new method. Furthermore, by comparing hellenic and local songs and customs, the students discover similarities and differences and so they understood and respected the diversity of cultures and the concept of the “other.”

1. Εισαγωγή

Τα σχολικά έτη 2008-2010 δίδαξα το μάθημα της Μουσικής ως αποσπασμένος εκπαιδευτικός από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας σε πέντε Ελληνικά Σχολεία¹ της Ελληνικής Ομογένειας στο Chicago των Ενωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

Θα αρχίσω την εισήγησή μου με μια γενική περιγραφή της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο Chicago, ως απαραίτητο background, το οποίο εξηγεί το γιατί προέκυψε η ανάγκη να διαμορφώσω μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, και στη συνέχεια θα παρουσιάσω αυτήν τη νέα μέθοδο παράλληλα με δύο ενδεικτικά παραδείγματα.

1.1. Οι μαθητές μου

Οι μαθητές που είχα σε αυτά τα Ελληνικά Σχολεία στο Chicago σχεδόν όλοι τους είναι Ελληνο-Αμερικάνοι, οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη

1 α. Ελληνική Ακαδημία «Πλάτων»,
β. Ελληνικά Εκπαιδευτήρια «Αθηνά»,
γ. Ελληνικό Σχολείο «ο Σόλων»,
δ. «Ελληνοαμερικανική Ακαδημία»
και ε. «Πρότυπο - Πειραϊκό» Ελληνικό Σχολείο.

γλώσσα μετά τα αγγλικά, τα οποία τα έχουν ως κύρια (μητρική) τους γλώσσα. Σε αυτήν την ομάδα μαθητών συγκαταλέγονται και αυτοί (πολύ λίγοι) που κατάγονται από την Κύπρο, οι οποίοι όμως ανήκουν φυσικά στο ίδιο έθνος και είναι Ομογενείς με τους Έλληνες.

Εκτός από την προηγούμενη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών μου υπάρχουν και κάποιοι άλλοι, ελάχιστοι μαθητές, οι οποίοι είτε είναι Έλληνες πρώτης γενιάς που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική είτε, το ακριβώς αντίθετο, δεν έχουν καθόλου ελληνική καταγωγή και καμία άλλη επαφή με την ελληνική γλώσσα πέρα από αυτή με το Ελληνικό Σχολείο, στο οποίο φοιτούν.

Οι ηλικίες των μαθητών μου ήταν από προ-Νηπιαγωγείο (είχα κι ένα τμήμα Παιδικού Σταθμού με ηλικίες από 3 ετών) ως και γ' τάξη του Γυμνασίου.

1.2. Γλωσσομάθεια της ελληνικής γλώσσας

Υπάρχει στους πρώην μαθητές μου πολύ μεγάλη ποικιλία στα επίπεδα της γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας, η οποία είναι ανεξάρτητη από την ηλικία τους. Η γλωσσομάθεια του καθενός εξαρτάται κυρίως από την επαφή που έχει με την ελληνική γλώσσα μέσα στο σπίτι, δηλαδή με το κατά πόσο συνομιλεί στα ελληνικά με τα άλλα μέλη της οικογένειάς του. Τα Ελληνικά Σχολεία έρχονται μετά την οικογένεια, να ενισχύσουν γραμματικά και συντακτικά αυτά που τα παιδιά ήδη γνωρίζουν προφορικά και στη συνέχεια να τα επαυξάνουν. Για αυτούς τους μαθητές η ελληνική γλώσσα θεωρείται δεύτερη γλώσσα. Έτσι, αναφορικά με τα επίπεδα της γλωσσομάθειας των μαθητών και ανάλογα με την επαφή του καθενός μέσα στην οικογένεια, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι μιλούν σπαστά και με πολύ δυσκολία την ελληνική γλώσσα (αν και οι πιο πολλοί από αυτούς καταλαβαίνουν περισσότερα από όσα οι ίδιοι μπορούν να εκφράσουν) μέχρι και μαθητές οι οποίοι μιλούν άπταιστα τα ελληνικά και κανένας δεν θα καταλάβαινε πως πρόκειται για Ελληνο-Αμερικάνους που δεν έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα. Βέβαια, εκτός από την οικογένεια και το Ελληνικό Σχολείο πολύ μεγάλο ρόλο στη γλωσσομάθειά τους παίζουν και οι κατά καιρούς επισκέψεις τους (κυρίως τους μήνες του καλοκαιριού) στην Ελλάδα και την Κύπρο. Η δε προφορά τους στα ελληνικά στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι εντελώς άσχετη με τη φυσιολογική αμερικάνικη προφορά τους στην αγγλική γλώσσα.

Στην περίπτωση όμως όπου, για διάφορους λόγους, κάποιοι μαθητές ελληνικής καταγωγής δεν έχουν μέσα στο σπίτι τους επαφή με την ελληνική γλώσσα (π.χ. παιδιά μεικτών γάμων) ή κάποιοι άλλοι μαθητές δεν έχουν καθόλου ελληνική καταγωγή, τότε για αυτούς η ελληνική γλώσσα είναι μια ξένη γλώσσα, όπως είναι για τους περισσότερους από εμάς η αγγλική ή κάποια άλλη ξένη γλώσσα, την οποία θέλουμε να διδαχθούμε.

1.3. Τα Ελληνικά Σχολεία στο Chicago

Τα περισσότερα Ελληνικά Σχολεία στο Chicago (περίπου 85-90%) είναι τα Απογευματινά και τα Σαββατιανά. Οι μαθητές αυτών των Σχολείων φοιτούν σε αμερικάνικα ημερήσια σχολεία και απλά παρακολουθούν μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού σε αυτά. Θα μπορούσα να πω πως είναι κάπως αντίστοιχα με τα Φροντιστήρια των Ξένων Γλωσσών εδώ στην Ελλάδα, όπου οι μαθητές τους φοιτούν

σε ελληνικά ημερήσια σχολεία και κάποιες άλλες ώρες της εβδομάδας (απογεύματα ή Σάββατο) παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών σε αυτά, αλλά με μια μεγάλη διαφορά: στα Ελληνικά Σχολεία του εξωτερικού δεν διδάσκεται μόνο η Ελληνική Γλώσσα αλλά και Ελληνική Ιστορία, Ελληνική Μυθολογία, Γεωγραφία της Ελλάδας και Ελληνικό Πολιτισμό: Μουσική (εκμάθηση ελληνικών τραγουδιών καθώς και συμμετοχή σε διάφορα Μουσικά Σύνολα Ελληνικής Μουσικής), Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί και Θέατρο (παραστάσεις στα ελληνικά). Σε ορισμένα από αυτά τα Σχολεία διδάσκονται και Θρησκευτικά του Ορθόδοξου Χριστιανικού Δόγματος. Για αυτό το λόγο είναι Σχολεία (και όχι Φροντιστήρια).

Το υπόλοιπο μικρό ποσοστό των Ελληνικών Σχολείων στο Chicago είναι τα ημερήσια. Στο Chicago, και από όσο γνωρίζω σε όλη τη Βόρεια Αμερική, δεν υπάρχουν Αμιγή ημερήσια Ελληνικά Σχολεία (όπως για παράδειγμα σε κάποιες χώρες της Αφρικής). Στο Chicago τα ημερήσια Ελληνικά Σχολεία είναι Ελληνο-Αμερικάνικα, δηλαδή δίγλωσσα σχολεία, τα οποία λειτουργούν ως κανονικά αμερικάνικα ημερήσια σχολεία με καθημερινή διδασκαλία ελληνικών μαθημάτων σε κάθε τμήμα τους.

Επίσης, στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής λειτουργούν και αρκετά ημερήσια αμερικάνικα Charter (Δημόσια Καταστατικά) Σχολεία Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία ακολουθούν μεν το επίσημο σχολικό πρόγραμμα της Πολιτείας όπου ανήκουν, κι ενώ στα περισσότερα από αυτά η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών τους δεν είναι ελληνικής καταγωγής, αλλά οποιαδήποτε άλλη (αμερικανική, μεξικανική ή άλλη λατινο-αμερικανική, ασιατική κ.ά.), έχουν δε την ευελιξία να επικεντρώνουν στην ειδική διδασκαλία αρκετών μαθημάτων της επιλογής τους (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά κ.ά.) στα ελληνικά (π.χ. η Αρχιμήδειος Ακαδημία στο Miami, Florida, <http://209.155.76.243/>).

Βέβαια όλα αυτά μέχρι πρότινος, αφού το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας διέκοψε τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων από πάρα πολλές χώρες του εξωτερικού (πιθανώς πρόκειται για περικοπές λόγω της νυν οικονομικής κρίσης της Ελλάδας) και αμφίβολο είναι κατά πόσο θα συνεχίσουν τα Ελληνικά Σχολεία σε αυτές τις χώρες να λειτουργούν όπως πριν και να διδάσκονται σε αυτά όλα τα παραπάνω αντικείμενα του Ελληνικού Πολιτισμού.

1.4. Το αντικείμενο της διδασκαλίας μου στο μάθημα της Μουσικής

Η μουσική και τα τραγούδια αποτελούν μια βασική πηγή ερεθισμάτων. Τα μικρά παιδιά συμμετέχουν συνήθως με ενθουσιασμό στα τραγούδια, γεγονός που κάνει, μέσω των μελωδιών και των ρυθμών τους, εύκολη και διασκεδαστική τη γλωσσική τους εκμάθηση και επικοινωνία καθιστώντας έτσι σε νεαρή ηλικία πολύ αποτελεσματική τη διαμόρφωση δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Αυτό συνέβαινε αβίαστα, πέρα από διαδικασίες γραπτών ασκήσεων, κουραστικών για τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού των εκεί Ελληνικών Σχολείων (για παράδειγμα έβλεπα αρκετές φορές στα διαλείμματα τα παιδιά όταν έπαιζαν να τραγουδάνε στα ελληνικά μέρη κάποιων τραγουδιών που είχαν διδαχθεί). Μέσω λοιπόν μιας ποικιλίας ελληνικών τραγουδιών επιτυγχάνεται μια πολύ σημαντική έκθεση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα.

Λόγω των πολλών σχολικών γιορτών και εκδηλώσεων των Ελληνικών Σχολείων όπου δίδαξα και τον περιορισμένο χρόνο των λίγων μαθημάτων Μουσικής που αναλογούν από τη μία σχολική εκδήλωση ως την επόμενη, το αντικείμενο των μαθημάτων μου ήταν

κυρίως ελληνικά τραγούδια, σχολικά/ παιδικά ή μη, σχετικά με τις εκάστοτε σχολικές γιορτές ή εκδηλώσεις.

Η επιλογή συγκεκριμένων τραγουδιών με την ευκαιρία κάποιων εορτών στον κύκλο του χρόνου (Χριστούγεννα, Καρναβάλι, γιορτή της μητέρας κ.ά.) έδινε την ευκαιρία στους μαθητές μου, μέσω της γνωριμίας τους με αυτά τα τραγούδια και μέσω της σύγκρισης με όσα ήδη γνώριζαν στον τόπο που μεγαλώνουν, να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές (π.χ. με το ελληνικό τραγούδι «Το Καρναβάλι» σε σύγκριση με το αμερικάνικο έθιμο του Halloween), να κατανοήσουν έτσι και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα των δύο πολιτισμών εμπεδώνοντας παράλληλα την έννοια του «άλλου» και βάζοντας ένα ακόμη μικρό λιθαράκι στη συνολική τους κοινωνικοποίηση μέσα στην ήδη πολυπολιτισμική κοινωνία της χώρας τους.

2. Η νέα μέθοδος διδασκαλίας

2.1. Τα γλωσσικά προβλήματα

Από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες που δίδαξα στα διάφορα Ελληνικά Σχολεία στο Chicago, μέσα στην τάξη και παράλληλα με τη διδασκαλία των ελληνικών τραγουδιών, εκτός από την εκμάθηση των αντίστοιχων μελωδικών κινήσεων, προέκυπτε πάρα πολλές φορές η ανάγκη (δίγλωσσης) εξήγησης ή/ και μετάφρασης στην αγγλική γλώσσα ορισμένων άγνωστων λέξεων σε αυτούς και κάποιων ελληνικών εκφράσεων, όπως για παράδειγμα η πολύ απλή και συνηθισμένη στην Ελλάδα «Χρόνια πολλά»!

Επίσης, κάποιες άλλες φορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας προέκυπτε η ανάγκη να διορθώσω μαθητές μου σε γραμματικά φαινόμενα της ομιλίας τους ή/ και να προτείνω εναλλακτικές συντακτικές εκφράσεις, όπως για παράδειγμα στην πρόταση «Κύριο Άγγελο, εγώ παίζω το πιάνο, όμως πρέπει να μάθω άλλο ένα μουσικό όργανο...», η οποία έχει γραμματικά λάθη και είναι σε συντακτική αντιστοιχία με την αγγλική γλώσσα. Αυτό οφείλεται βεβαίως στο ότι αρκετοί Ελληνο-Αμερικάνοι, ανεξαρτήτου ηλικίας, έχουν μάθει να σκέφτονται στα αγγλικά κάνοντας το ίδιο ακόμη κι όταν μιλάνε ελληνικά. Έτσι, πολύ φυσικά μπορούν α. να αποκαλούν κάποιον όπως τους έχει συστηθεί - «Με λένε κύριο Άγγελο», χωρίς να σκεφτούν και να εφαρμόσουν την κλητική πτώση, β. να χρησιμοποιούν πάρα πολύ συχνά τις προσωπικές αντωνυμίες, που στα αγγλικά είναι απαραίτητες (I play) ενώ στα ελληνικά μπορούν πολύ εύκολα να παραληφθούν (παίζω), γ. να μπερδεύονται και να κλίνουν όπως τα ρήματα το απαρέμφατο «πρέπει» σε όλα τα πρόσωπα και τους αριθμούς, δ. να συντάσσουν τις προτάσεις τους σε αναλογία με τη συγκεκριμένη σύνταξη της αγγλικής γλώσσας, π.χ. το «όμως» συνήθως θα το βάλουν πρώτο και όχι ανάμεσα στις άλλες λέξεις της πρότασης (“But I have to learn...”), ενώ στην ελληνική γλώσσα η σύνταξη είναι ελεύθερη («Όμως θα πρέπει να μάθω...» ή «Θα πρέπει όμως να μάθω...» ή «Θα πρέπει να μάθω όμως...») κ.ά..

Έτσι, σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα οι συνθήκες αυτές με έκαναν να διαμορφώσω μια νέα, για τα δεδομένα των Σχολείων της Ελλάδας, μέθοδο διδασκαλίας συνδυάζοντας στο κάθε ελληνικό τραγούδι τη Μουσική (εκμάθηση και σωστή απόδοση των μελωδιών του) με τη Γλώσσα (ερμηνεία εννοιών, διόρθωση γραμματικών φαινομένων, πρόταση εναλλακτικών συντακτικών δομών και τέλος σωστή απόδοση των στίχων).

2.2. Το νέο σχέδιο μαθήματος

Η αρχή της διδασκαλίας μου ενός τραγουδιού είναι ίδια με αυτήν που έκανα και στα Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα: Πρώτα αναφερόμουν με λίγα λόγια στο εκάστοτε τραγούδι εξηγώντας στους μαθητές για ποιο λόγο έγινε η επιλογή του σε σχέση με τη θεματολογία του και τη συγκεκριμένη περίοδο μέσα στον κύκλο του χρόνου και δίνοντας κάποιες πληροφορίες για το είδος, τα μουσικά χαρακτηριστικά και τους δημιουργούς του, π.χ. για τα «Κάλαντα Χριστουγέννων Δυτικής Θράκης» τους είχα πει πως είναι ένα παραδοσιακό τραγούδι σε ρυθμό 7/8 από την περιοχή της Δυτικής Θράκης, δείχνοντας επιπλέον αυτήν την περιοχή στο χάρτη της Ελλάδας με κάποιες πρόσθετες πληροφορίες (μεγαλύτερες πόλεις, ποταμός Νέστος, Θρακικό πέλαγος, όρος Ροδόπη, συνορεύει με το κράτος Βουλγαρία -σημαντικά διαθεματικά στοιχεία από το μάθημα της Γεωγραφίας), το οποίο τραγουδιέται την παραμονή των Χριστουγέννων και στη συνέχεια τους εξήγησα το έθιμο με τα Κάλαντα στην Ελλάδα και ποια είναι η ομοιότητά τους με το δικό τους έθιμο του Halloween και η διαφορά τους με τα αμερικάνικα Christmas' Carols.

Στη συνέχεια γινόταν μια πρώτη ανάγνωση των στίχων του εκάστοτε τραγουδιού, για να γνωρίσουν οι μαθητές το περιεχόμενό του. Η ανάγνωση γινόταν είτε ομαδικά (ταυτόχρονα από όλους τους μαθητές μαζί με εμένα) είτε πρώτα από εμένα και αμέσως μετά οι μαθητές επαναλάμβαναν όλοι μαζί (μίμηση), ανάλογα με την ηλικία τους (αν έχουν ήδη μάθει να διαβάζουν ή όχι) αλλά και το συνολικό επίπεδο του τμήματός τους στην ανάγνωση των ελληνικών καθώς και ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας. Κι από αυτό ακριβώς το σημείο αρχίζει η διαφοροποίηση σε σχέση με την προγενέστερη διδασκαλία μου στα Σχολεία στην Ελλάδα.

Όπως ανέφερα παραπάνω, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των στίχων ή αμέσως μετά προέκυπτε πολλές φορές η ανάγκη μετάφρασης στην αγγλική γλώσσα ή/και εξήγησης, αρχικά στα ελληνικά κι αν χρειαζόταν στη συνέχεια και στα αγγλικά, ορισμένων άγνωστων λέξεων στους μαθητές μου. Υπήρχαν διάφοροι τρόποι όπου μπορούσε να συμβεί αυτό, όπως:

- α. Να ρωτήσει από μόνος του ο μαθητής. Για παράδειγμα στο στίχο «Γιαλό-γιαλό πηγαίναμε...», από τη γνωστή επτανησιακή καντάδα, ένας μαθητής ρώτησε: «Κύριο Παντελή, τι είναι 'γιαλό';». Εγώ αρχικά προσπάθησα να εξηγήσω, να δώσω την ερμηνεία στα ελληνικά: «'Ο γιαλός' είναι 'η ακτή', 'η παραλία'. Εκεί που τελειώνει η στεριά και αρχίζει η θάλασσα, η ακροθαλασσιά». Στη συνέχεια, και για να ταυτοποιήσουν τις παραπάνω έννοιες, τους είπα και τις αντίστοιχες αγγλικές λέξεις «'Ο γιαλός', 'η ακτή' είναι 'the seashore', 'the coast'.»
- β. Να ζητήσω εγώ από τους μαθητές μου είτε να μου εξηγήσουν στα ελληνικά είτε να μου μεταφράσουν στα αγγλικά κάποιες λέξεις ή μια ολόκληρη πρόταση. Για παράδειγμα με αφορμή το στίχο «Σήμερα τα Φώτα κι ο φωτισμός...», από τα Κάλαντα των Φώτων, ρώτησα τους μαθητές: «Τι είναι 'τα Φώτα';». «The lights» απάντησαν σχεδόν όλοι μαζί! Εύκολη ερώτηση βέβαια, αλλά ο στόχος μου ήταν άλλος: να εξηγήσω στους μαθητές πως δεν πρόκειται για απλά φώτα, σαν αυτά του σπιτιού ή του αυτοκινήτου, αλλά για μια χριστιανική γιορτή αναφέροντας το γεγονός της Βάπτισης του Χριστού και των Θεοφανείων (διαθεματικά στοιχεία από το μάθημα των Θρησκευτικών). Κάποιες φορές, ειδικά σε τμήματα με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας των ελληνικών, μπορούσε η ερώτησή μου να ήταν στα αγγλικά, παράδειγμα «What is 'τα Φώτα'?',

ώστε να καταλάβαιναν οι μαθητές τι ακριβώς τους ρωτούσα.

- γ. Επίσης, αρκετές φορές, με αφορμή κάποιες λέξεις μέσα από τους στίχους, έκανα στους μαθητές μου ερωτήσεις γραμματικής ελέγχοντας έτσι τις γνώσεις τους. Για παράδειγμα από τον Ελληνικό Εθνικό Ύμνο: «‘Τα κόκκαλα’ είναι πολλά. Αν είναι ένα πώς θα το πούμε;», «‘Των Ελλήνων τα ιερά’... ‘Οι Έλληνες’ είναι πολλοί. Αν είναι ένας πώς θα τον πούμε;»
- δ. Τέλος, αφού οι μαθητές έμαθαν ήδη τις μελωδικές γραμμές και τραγούδησαν το αντίστοιχο ελληνικό τραγούδι, τους έκανα ξανά διάφορες σποραδικές ερωτήσεις από αυτές που τους είχα θέσει στην αρχή, παράλληλα με την ανάγνωση των στίχων, στοχεύοντας έτσι στην ενθύμηση αυτών που είχαν ακούσει και διδαχθεί και στην κατάκτηση τους πια ως γνώση.

Η γλωσσική εκμάθηση μέσω της επανάληψης και της απομνημόνευσης τραγουδιών και ποιημάτων είναι πολύ αποτελεσματική σε τέτοιου είδους μαθητές, κυρίως στις μικρές ηλικίες (προ-Νηπιαγωγείο, Νηπιαγωγείο, πρώτη τάξη του Δημοτικού), όπου οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμη να διαβάζουν (ακόμη και στη δεύτερα τάξη, όπου δεν διαβάζουν με ευχέρεια). Έτσι, γινόταν επανάληψη των τραγουδιών που είχαν διδαχθεί στο προηγούμενο μάθημα, αυτήν τη φορά σχεδόν χωρίς καθόλου εξηγήσεις ή μεταφράσεις, αλλά με ορισμένες σποραδικές ερωτήσεις κατανόησης λεξιλογίου από μέρους μου, ώστε οι μαθητές να τα ξαναθυμηθούν μεν αλλά και να τα μάθουν καλύτερα («Επανάληψις, μήτηρ πάσης μαθήσεως»), ενώ κάποιες φορές χρειαζόταν να γίνει η ίδια επανάληψη και στο αμέσως επόμενο μάθημα (τρίτο στη σειρά). Εξάλλου για τους περισσότερους από αυτούς τους μαθητές τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα, οπότε η επανάληψη διαφαινόταν ως επιβεβλημένη.

Το αποτέλεσμα ήταν ότι για να διδάξω ένα ελληνικό τραγούδι σε ένα τμήμα ενός Ελληνικού Σχολείου στο Chicago απαιτούνταν συνήθως δύο ή και τρεις ακόμη διδακτικές περίοδοι (κάτι που δυσχέραινε τους περιορισμένους μηνιαίους προγραμματισμούς των μαθημάτων μου), σε αντίθεση με τα Σχολεία στην Ελλάδα όπου μία διδακτική περίοδος είναι αρκετή. Αυτό είναι μια γενική διαπίστωση αλλά δεν ίσχυε πάντα, αφού υπάρχουν και οι εξαιρέσεις, όπου σε κάποια Ελληνικά Σχολεία, όπως για παράδειγμα τα Ελληνικά Εκπαιδευτήρια «Αθηνά», το επίπεδο των μαθητών στα ελληνικά είναι πολύ καλό και χρειάζονται ελάχιστο χρόνο για (δίγλωσσες) εξηγήσεις ή/ και μεταφράσεις αγνώστων εννοιών κι έτσι η μαθησιακή διαδικασία μπορούσε να ολοκληρωθεί σε μία μονάχα διδακτική περίοδο!

Το σημαντικότερο όμως αποτέλεσμα ήταν πως η διδασκαλία ελληνικών τραγουδιών σε Ελληνικά Σχολεία του Chicago εκπλήρωνε πλήρως το στόχο του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, να μεταδώσει την Ελληνική Γλώσσα και τον Ελληνικό Πολιτισμό στους απόδημους μαθητές, προσφέροντας σε αυτούς την ευκαιρία από τη μία πλευρά για δημιουργική έκφραση και από την άλλη, σε συνδυασμό και με την παραπάνω μέθοδο, οι γλωσσικές δεξιότητές τους στα ελληνικά να βελτιώνονται σημαντικά.

2.3. Άλλες μουσικές δραστηριότητες

2.3.1. Οι «μουσικές ζωγραφιές»

Στα Νηπιαγωγεία και τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού το κάθε μάθημα

έκλεινε πάντα με την εξής δραστηριότητα: Μοίραζα στους μικρούς μαθητές από μία ζωγραφιά (λευκή εικόνα μόνο με περιγράμματα) με κάποιο μουσικό θέμα, «μουσικές ζωγραφιές» τις αποκαλώ. Αυτό, το τελευταίο μέρος του μαθήματος, άρεσε ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές που το περίμεναν με ανυπομονησία για να τις χρωματίσουν γρήγορα με τις κερομπογιές τους. Ενώ τα παιδιά χρωμάτιζαν εγώ τους ρώταγα: «Πώς το λένε αυτό το μουσικό όργανο/-α;» και σχεδόν πάντα οι μαθητές απαντούσαν σωστά, ακόμη και στα πιο άγνωστα μουσικά όργανα. Ήταν εντυπωσιακό, επειδή ακόμη και οι μαθητές των Νηπαγωγείων ήξεραν ήδη τις ονομασίες των μουσικών οργάνων, αλλά στην αγγλική ορολογία εννοείται. Έτσι, ήταν η ώρα, μέσα από την επανάληψη αυτών που θα τους έλεγα, να μάθουν και τις ονομασίες τους στα ελληνικά.

- «Αυτό το όργανο στα ελληνικά το λένε κιθάρα. Η κιθάρα. Η γάτα παίζει κιθάρα» ή «... Το κορίτσι παίζει άρπα», «... Ο παππούς παίζει φλογέρα», «.. Η Hello Kitty παίζει φλάουτο» κ.λπ..

2.3.2. Τα «Σύνολα Ελληνικής Μουσικής»

Εκτός των μαθημάτων σε κάθε τμήμα είχαν σχηματιστεί σε δύο Ελληνικά Σχολεία² από ένα «Σύνολο Ελληνικής Μουσικής», αποτελούμενα από μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, που ήδη ήξεραν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο.

Αυτά τα Μουσικά Σύνολα εμφανιζόντουσαν σε σχολικές γιορτές κι άλλες εκδηλώσεις είτε μόνα τους, ως οργανικό Μουσικό Σύνολο ερμηνεύοντας ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια, π.χ. «Μήλο μου κόκκινο», «Μέσ' στου Αιγαίου τα νησιά» κ.ά., αλλά και σύγχρονων Ελλήνων συνθετών, π.χ. «Τα παιδιά του Πειραιά», είτε ως μουσική συνοδεία χορωδιακών τμημάτων των Σχολείων, π.χ. σε διάφορα «Κάλαντα» από το δωδεκαήμερο των Χριστουγέννων και σε άλλα τραγούδια, παραδοσιακά και μη, όπως το «Θαλασσάκι», «Το πέλαγο είναι βαθύ» κ.ά. δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν εκτενέστερα και πιο σφαιρικά τον Ελληνικό Μουσικό Πολιτισμό.

3. Ενδεικτικά παραδείγματα διδασκαλίας ελληνικών τραγουδιών με τη νέα μέθοδο

Θα παρουσιάσω δύο παραδείγματα διδασκαλίας ελληνικών τραγουδιών με την προαναφερόμενη νέα μέθοδο διδασκαλίας.

3.1. «Να 'τανε το '21»

Στο <http://www.prasinipriza.com/PAGES/E15/POIHMATATA/25MARTIOU1821.html> (προσπελάστηκε στις 10/5/2013).

Τραγούδι 1: «Να 'τανε το '21»

στίχοι: Σώτια Τσώτου

μουσική: Σταύρος Κουγιουμτζής

2 Στα Ελληνικά Εκπαιδευτήρια «Αθηνά» και στην «Ελληνοαμερικανική Ακαδημία».

1. Μου ξανάρχονται ένα - ένα χρόνια δοξασμένα,
να 'τανε το '21 να 'ρθει μια στιγμή.
Να περνάω καβαλάρης στο πλατύ τ' αλώνι
και με τον Κολοκοτρώνη να 'πινα κρασί.
- επ. Να πολεμάω τις μέρες στα κάστρα
και το σπαθί μου να πιάνει φωτιά
και να κρατάω τις νύχτες με τ' άστρα
μια ομορφούλα αγκαλιά.
2. Πρώτος το χορό να σέρνω στου Μοριά τις στράτες
και ξοπίσω μου Μανιάτες και οι Ψαριανοί.
Κι όταν λαβωμένος γέρνω κάτω απ' τους μπαξέδες,
να με ραίνουν μενεξέδες χέρια κι ουρανοί.
- επ. Να πολεμάω τις μέρες στα κάστρα
και το σπαθί μου να πιάνει φωτιά
και να κρατάω τις νύχτες με τ' άστρα
μια ομορφούλα αγκαλιά.
3. Μου ξανάρχονται ένα - ένα χρόνια δοξασμένα,
να 'τανε το '21 να 'ρθει μια στιγμή.

Τραγούδι σε μέτρο 2/4, ρυθμός χασάπικου χορού. Άκουσαν οι μαθητές αυτόν το ρυθμό από το αρμόνιο και τους ρώτησα αν τον αναγνωρίζουν. Κάποιοι (οι μεγαλύτεροι μαθητές) απάντησαν θετικά αναφέροντας πως τους θυμίζει το ρυθμό από την «Φραγκοσυριανή» που ήδη είχαν μάθει να χορεύουν (διαθεματικά στοιχεία από το μάθημα των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών).

Το τραγούδι αυτό είχε επιλεγθεί για σχολική γιορτή της επετείου της 25ης Μαρτίου 1821.

Διαβάζοντας τους στίχους έθεσα στους μαθητές ερωτήσεις όπως: «Τι είναι 'δοξασμένα', 'η δόξα';» - «Glorious, glory», «Τι είναι 'ο καβαλάρης', 'το κρασί', 'το σπαθί', 'τα άστρα', 'η αγκαλιά', 'τα κάστρα';» και άλλες, τις οποίες απάντησαν σχετικά εύκολα κάποιοι μαθητές -αλλά δεν τις γνώριζαν όλες αυτές τις λέξεις όλοι οι μαθητές. Σ' αυτό το τραγούδι όμως υπάρχουν και λέξεις που κανείς τους δεν ήξερε, λέξεις όπως «οι στράτες», «ξοπίσω», «μπαξέδες», «ραίνουν» και «μενεξέδες». Σε αυτήν την περίπτωση έπρεπε να τους τις εξηγήσω εγώ, για παράδειγμα «'Ο μπαξές' είναι ο κήπος, 'the garden', και είναι μια λέξη που προήλθε από την τούρκικη γλώσσα», «'Οι μενεξέδες' είναι ένα είδος λουλουδιών, some flowers», «'Οι στράτες' είναι οι δρόμοι. 'Οι στράτες' είναι πολλοί δρόμοι. Πώς θα πούμε αν είναι ένας δρόμος;» - «Η στράτα».

Επίσης, με αφορμή την αναφορά κάποιων ονομάτων μέσα στους στίχους ρώτησα τους μαθητές: «Τι είναι 'οι Μανιάτες' και 'οι Ψαριανοί';» και τους εξήγησα δείχνοντας στο χάρτη της Ελλάδας αντίστοιχα την ευρύτερη περιοχή της Μάνης στην Λακωνία και το νησί των Ψαρών (διαθεματικά στοιχεία από τη Γεωγραφία), «Τι είναι 'ο Μοριάς';», τους δείχνω την Πελοπόννησο και τέλος «Ποιος είναι 'ο Κολοκοτρώνης';» δίνοντας

λίγες πληροφορίες για τον Γέρο του Μοριά (διαθεματικά στοιχεία από την Ελληνική Ιστορία).

3.2. «Θάλασσα»

Τραγούδι 2: «Θάλασσα»

(Καψάσκη-Μακρή & Λάμπρου, 2007)

δημοτικό τραγούδι από την Κύμη της Εύβοιας

1. Στα βαθυγάλαζα νερά σου
πλανεύτρα θάλασσα γυρνά
και στ' αφρισμένα κύματά σου
ζωή χρυσή πάντα περνά.

επωδός Θάλασσα πλατιά, ναύτες λεβεντιά |
με καλή καρδιά, έγια μόλα γεια. | 2

2. Φυσάει μαΐστρος, τραμουντάνα,
στα ξάρτια τρίζουν τα πανιά.
Το δειλινό με την καμπάνα
θα μπορούμε στο νησί παιδιά.

επωδός Θάλασσα πλατιά, ναύτες λεβεντιά |
με καλή καρδιά, έγια μόλα γεια. | 2

Τραγούδι σε μέτρο 7/8, ρυθμός συρτού καλαματιανού χορού. Άκουσαν οι μαθητές αυτόν το ρυθμό από το αρμόνιο και τους ρώτησα αν τον αναγνωρίζουν. Σχεδόν όλοι οι μαθητές με ενθουσιασμό απάντησαν θετικά θέλοντας παράλληλα να δείξουν πώς χορεύεται (διαθεματικά στοιχεία από το μάθημα των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών).

Το τραγούδι αυτό είχε επιλεγεί για σχολική γιορτή λήξης του διδακτικού έτους, όπου κυρίως παρουσιάζονται τραγούδια με θέμα το καλοκαίρι και την Ελλάδα, επειδή η Ελλάδα ταυτίζεται με τη θάλασσα και πολλοί ομογενείς συνδυάζουν το καλοκαίρι με διακοπές στην Ελλάδα, πιθανώς και σε κάποιο νησί της χώρας μας.

Διαβάζοντας τους στίχους έθεσα στους μαθητές ερωτήσεις όπως: “What is ‘γαλάζιο’?” - “The light blue color”, «Τι είναι ‘ο αφρός’, ‘τα κύματα’, ‘οι ναύτες’, ‘τα ξάρτια’, ‘τα πανιά’, ‘το δειλινό’, ‘η καμπάνα’, ‘το νησί’;» κ.ά.. Επίσης, με αφορμή την αναφορά του μαΐστρου και της τραμουντάνας τους εξήγησα πως αυτές μαζί με κάποιες άλλες (λεβάντες, λίβας) είναι ονομασίες κάποιων ανέμων, ανάλογα με την κατεύθυνση του καθενός.

Θα σταθώ εδώ λίγο σε μια και μόνο απλή λέξη, επειδή στην πράξη η ερμηνεία της είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον: της λέξης «θάλασσα»! Στην ερώτησή μου: «Τι είναι ‘η θάλασσα’;» η απάντησα που έλαβα με εξέπληξε αρχικά, αλλά τελικά ανακάλυψα πως σε όλα τα Ελληνικά Σχολεία όπου δίδαξα η απάντηση των μαθητών μου ήταν η ίδια: «Η θάλασσα είναι ‘the ocean’»! Αν αναλογιστούμε πως οι Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής

βρέχονται κυρίως από δύο ωκεανούς -και μόνο 4 από τις νοτιανατολικές Πολιτείες βρέχονται από την Καραϊβική Θάλασσα, είναι φυσιολογικό οι μαθητές στο Chicago να μεταφράζουν τη θάλασσα ως 'ocean'. Έτσι λοιπόν ήταν αναγκαίο να τους πω πως «'Ocean' είναι 'ο ωκεανός', ενώ 'η θάλασσα' είναι 'the sea'» εξηγώντας ποια είναι η σχέση και η διαφορά τους και πως η Ελλάδα δεν βρέχεται από ωκεανούς, αλλά από τη Μεσόγειο Θάλασσα με τα μικρότερα ελληνικά της πελάγη.

4. Επίλογος

Όπως είδαμε παραπάνω οι στίχοι των τραγουδιών δεν ήταν αυτοί καθεαυτοί αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας (όπως την κάνει ο δάσκαλος της Γλώσσας), αλλά μέσω της νέας μεθόδου διδασκαλίας ήταν μια αφορμή για διδασκαλία και επεξεργασία γραμματικών και συντακτικών δομών.

Ανάλογες επεξεργασμένες μεθόδους διδασκαλίας διαμόρφωσαν μέσα από κατάλληλα εξειδικευμένες δραστηριότητες με αντίστοιχο εποπτικό υλικό και άλλοι αποσπασμένοι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και μη, οι οποίοι δίδασκαν κατά το παρελθόν σε Ελληνικά Σχολεία στο Chicago αντικείμενα και άλλων Τεχνών (Εικαστικά, Χορός, Θέατρο) φέρνοντας εις πέρας την αποστολή τους, αφού έδιναν, ο καθένας μέσα από την αξιοποίηση της κάθε Τέχνης αλλά και συνολικά, πολλά ερεθίσματα να εκφραστούν οι μαθητές τους δημιουργικά και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, ενώ παράλληλα η γνωριμία των μαθητών με τα διδαχθέντα ελληνικά αντικείμενα των Τεχνών και η εκμάθησή τους από αυτούς επέφεραν μεγάλη θετική επίδραση στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και στη γενικότερη κατάρτισή τους στα ελληνικά.

Η παραπάνω νέα μέθοδος διδασκαλίας θα μπορεί να εφαρμοστεί και σε οποιαδήποτε άλλη χώρα, όπου λειτουργούν αντίστοιχα Σχολεία εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας, ως δεύτερη ή ως ξένη, στα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας των Τεχνών από αντίστοιχους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Ευχαριστίες

Σας ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας και την επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου που μου έδωσε την ευκαιρία να σας παρουσιάσω αυτήν την εισήγηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καψάσκη-Μακρή, Α. & Λάμπρου, Σ., (2007). *ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΜΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ*. Δάφνη Αττικής: εκδόσεις ΜΕΛΩΔΙΑ - ΚΑΨΑΣΚΗ.

Ιστοσελίδα

ΝΑ΄ΤΑΝΕ ΤΟ 21. Ανακτήθηκε από <http://www.prasinipriza.com/PAGES/E15/POIHMATATA/25MARTIOU1821.html>

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Παντελεήμων Πανδής** σπούδασε Μουσική στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου και το 2001 έλαβε Πτυχίο ολοκληρώνοντας τις σπουδές του στον τομέα της Μουσικής Σύνθεσης, ενώ σήμερα είναι Πρόεδρος του Συλλόγου Αποφοίτων του παραπάνω Τμήματος. Έλαβε επίσης Πτυχίο Αρμονίας, Πτυχίο Ενοργάνωσης και Διεύθυνσης Μπάντας, Πτυχίο Αντίστιξης και Πτυχίο Φυγής από το Ωδείο Κέρκυρας, ενώ έχει συμμετάσχει σε αρκετά σεμινάρια. Από το 2004 είναι μόνιμος καθηγητής Μουσικής Αγωγής στη δημόσια εκπαίδευση. Από το 2008 ως το 2010 δίδαξε σε Ελληνικά Σχολεία στο Chicago, U.S.A.. Διετέλεσε Διευθυντής της Μικτής Χορωδίας του Πολιτιστικού Συλλόγου Παξών και Υπαρχιμουσικός και Δάσκαλος σε Φιλαρμονικές του Νομού Κέρκυρας.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια έρευνα στα βιβλία Αγγλικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο

Ποζουκίδης Νικόλαος

Περίληψη

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ή μάθηση σε ομάδες, θεωρείται στις μέρες μας σαν ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης γενικότερα, αλλά και μάθησης της ξένης γλώσσας ειδικότερα. Παράλληλα, θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μια που εντός της ομάδας τα μέλη μαθαίνουν να εκτιμούν ο ένας τον άλλο, ανεξάρτητα από πολιτισμικές διαφορές και να συνεργάζονται για την επίτευξη των κοινών τους στόχων. Η παρούσα εργασία, διερευνά κατά πόσο τα νέα βιβλία Αγγλικής Γλώσσας που έχουν γραφτεί για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου απηχούν τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται λεπτομερής καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στα υπό εξέταση βιβλία και επιχειρείται η κατάταξη των δραστηριοτήτων σε κατηγορίες, ανάλογα με το αν προωθούν την ομαδική μάθηση ή όχι, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το είδος μάθησης που προωθούν τα υπό εξέταση βιβλία, αλλά και της δυνατότητας που έχουν να συμβάλουν στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Summary

Cooperative learning, or learning within groups, is considered nowadays as the most effective way of learning in general and learning a second language in particular. At the same time, it is considered as particularly appropriate for promoting cross-cultural education, as it is within their group that members learn to appreciate each other regardless their cultural differences and to cooperate towards the achievement of their common goals. The present study makes an attempt to investigate whether the new course books which have been written for the three grades of Junior High Schools in Greece, reflect the principles of cooperative learning. Within this context, a detailed record of all the activities which are contained in the course books under investigation has taken place and a classification of these activities was attempted, depending on whether they promote cooperative learning or not, according to the literature. The analysis of data provides useful information concerning the kind of learning that the particular course books promote, as well as their ability to contribute to the promotion of cross-cultural education.

Εισαγωγή

Είναι πια κοινώς αποδεκτό ότι το παραδοσιακό ελληνικό σχολείο στο οποίο κυριαρχεί η μετωπική διδασκαλία και στο οποίο οι μαθητές ανταγωνίζονται για το ποιος θα πάρει τον υψηλότερο βαθμό, έχει εξαντλήσει τον κύκλο ζωής του. Η μάθηση σε ομάδες προωθείται στις μέρες μας σαν ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης,

όχι μόνο διότι προσφέρει στους μαθητές το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο για μάθηση, αλλά και διότι εξασκεί τους μαθητές στη συνεργασία, μια δεξιότητα η οποία θα τους είναι απαραίτητη στη μελλοντική τους ζωή. Η μάθηση σε ομάδες, όμως, δεν εξαντλεί το ρόλος της μόνο στα παραπάνω. Από πολλούς ερευνητές έχει υποστηριχτεί ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας και την αποδοχή του άλλου και για το λόγο αυτό θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, και με την ευκαιρία της κυκλοφορίας των νέων βιβλίων για την Αγγλική Γλώσσα στο Γυμνάσιο, θεωρήθηκε καλό να μελετηθεί κατά πόσο τα βιβλία αυτά προωθούν τη μάθηση σε ομάδες και, κατά συνέπεια, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, μελετήθηκαν όλες οι δραστηριότητες που υπάρχουν στα υπό εξέταση βιβλία και έγινε κατάταξή τους ανάλογα με το αν ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά ή συνεργατικά για την επίλυση ενός προβλήματος. Επιπλέον, με βάση τα κριτήρια που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, μελετήθηκε αν οι δραστηριότητες που εμφανίζονται ως συνεργατικές, δίνουν πραγματικά τη δυνατότητα για συνεργασία, ή αν απλώς τιτλοφορούνται συνεργατικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το είδος της μάθησης που προωθούν τα υπό εξέταση βιβλία και, κατά συνέπεια, της δυνατότητας που έχουν να προωθήσουν ένα καινούργιο είδος μάθησης που τόσο έχει σήμερα ανάγκη το ελληνικό σχολείο.

1. Τι είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ή μάθηση σε ομάδες, μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία κατά την οποία «μικρές ομάδες μαθητών εργάζονται μαζί σαν ομάδα για να λύσουν ένα πρόβλημα, να διεκπεραιώσουν μια δραστηριότητα ή να επιτύχουν κάποιο κοινό στόχο¹ Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα², «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικροομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων».

Ως συνεργατική διαδικασία, η μάθηση σε ομάδες αποτελεί μια μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση³ και παραπέμπει ευθέως στη θεωρία του Κοινωνικού Επικοδομητισμού⁴, η οποία αντιλαμβάνεται τη μάθηση σαν μια κοινωνική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο, λαμβάνοντας την κατάλληλη καθοδήγηση από άλλα, πιο έμπειρα μέλη της ομάδας⁵, οδηγείται στην κατάκτηση της γνώσης και κατορθώνει πράγματα που δε θα μπορούσε να πετύχει αν εργαζόταν ατομικά. Ο Vygotsky χρησιμοποίησε τον όρο «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης»⁶ για να περιγράψει ακριβώς τη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να μάθει κανείς μόνος του και του τι μπορεί να μάθει μέσα από κατάλληλη καθοδήγηση. Για το Vygotsky, η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» είναι

1 Artz, A. F., & Newman, C. M. (1990). Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83 , 448-449

2 Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

3 Χοντλίδου, Ε. (2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Διαθέσιμο στο <http://www.kleidiakiaintikleidia.net/book28/book28.pdf>, προσπελάστηκε 10/05/2013.

4 Vygotsky, (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

5 Bruner, J. (1978). 'The role of dialogue in language acquisition'. in Sinclair, A., Jarvella, R., and Levelt, W. H. M. (eds) *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.

6 Vygotsky, (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

ατομικό χαρακτηριστικό και για το λόγο αυτό, η εργασία σε μικρές ομάδες υπερέχει έναντι της μετωπικής διδασκαλίας από την άποψη του ότι δίνει τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης βοήθειας⁷, αυτό που ο Bruner (1978)⁸ ονόμασε “scaffolding”. Όπως υποστηρίζει ο Donato (1996: 46)⁹, η εργασία σε ομάδες μπορεί να προσφέρει συλλογικά υποστηρικτική βοήθεια (collective scaffolding) μια που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να είναι ταυτόχρονα ατομικά αδαείς και συλλογικά ειδήμονες, πηγή νέων προσανατολισμών ο ένας για τον άλλο και καθοδηγητές προς την πορεία της επίλυσης προβλημάτων.

Η εργασία σε ομάδες είναι πολλαπλά ευεργετική για το σύνολο των μαθητών που απαρτίζουν την ομάδα. Πρώτα από όλα, είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί τη λήψη πρωτοβουλιών από τη μεριά των μαθητών, κάτι το οποίο ενισχύει την αυτόνομη μάθηση¹⁰. Σύμφωνα με το Fisher (1993)¹¹, η επικοινωνία μεταξύ μαθητών τους απελευθερώνει από τον έλεγχο του δασκάλου και τους δίνει τη δυνατότητα να συνεργαστούν μέσα σε ένα πιο ισότιμο πλαίσιο κάτι το οποίο μειώνει το «επικοινωνιακό άγχος»¹² και τους επιτρέπει να εκφραστούν πιο ελεύθερα. Οι Long and Porter¹³ τονίζουν ότι η εργασία σε ομάδες αυξάνει τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα του παραγόμενου λόγου. Τέλος, η εργασία σε ομάδες βοηθάει όχι μόνο τους «αδύνατους» μαθητές, αλλά το σύνολο των μαθητών της ομάδας, όχι μόνο διότι η συλλογική γνώση είναι πάντοτε ανώτερη της ατομικής¹⁴, αλλά και διότι η προσπάθεια για διαπραγμάτευση δίνει τη δυνατότητα στους «ακαδημαϊκά ικανούς» μαθητές να ασκήσουν τις νοητικές τους λειτουργίες.

2. Οι προϋποθέσεις για ομαδοσυνεργατική μάθηση

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η απλή ένταξη των μαθητών σε μια ομάδα δε διασφαλίζει αυτόματα τις προϋποθέσεις για ομαδοσυνεργατική μάθηση. Όπως τονίζουν οι Johnson and Johnson¹⁵, ένα ζευγάρι ή μια ομάδα μαθητών οι οποίοι απλά κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλο και στους οποίους επιτρέπεται να επικοινωνούν καθώς εργάζονται δεν αποτελεί συνεργατική μάθηση, αλλά ατομική εργασία με ομιλία.

7 Sahlberg, P. (n.d). Principles of Co-operative Learning. Διαθέσιμο στο http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:C2PNHH8e37gJ:tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/14CTA/Curric_TLM_AL_attach_3.doc+&cd=3&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-a προσπελάστηκε 10/05/2013.

8 Bruner, J. (1978). ‘The role of dialogue in language acquisition’. in Sinclair, A., Jarvella, R., and Levelt, W. H. M. (eds) *The Child’s Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.

9 Donato, R. (1996). ‘Collective scaffolding in second language learning’. in Lantolf, J. P. and Appel, G. (eds). *Iyotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company.

10 Μαρσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη

11 Fisher, E., (1993). ‘Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: how discursive exploration might be encouraged’. in *Language and Education* 7/ 2: 97-114.

12 Brown, G. and G.Yule (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. CUP. p. 34.

13 Long, M and P. Porter (1985) ‘Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition’ in *TESOL Quarterly*, Vol. 19 No. 2 207-228

14 Allwright, R. (1984). ‘The importance of interaction in classroom language learning’. in *Applied Linguistics* 5/2: 156-172.

15 Johnson, R.T., and Johnson, D.W (1994). An Overview of Cooperative Learning. In Villa, A. and Nevin, A. (eds). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία^{16,17,18}, για να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε μια ομαδοσυνεργατική διαδικασία, είναι απαραίτητο να διασφαλίζονται μια σειρά από προϋποθέσεις. Αυτές είναι:

1. Αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενοι στόχοι και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Αυτά εκφράζονται με την ανάθεση λειτουργικών ρόλων στα μέλη της ομάδας, τη σαφή κατανομή αρμοδιοτήτων και την ξεκάθαρη στοχοθεσία.
2. Ατομική υπευθυνότητα και ανταμοιβή. Σε μια ομάδα που λειτουργεί συνεργατικά καθένας είναι υπεύθυνος για τη δική του μάθηση και για τη μάθηση της ομάδας. Οι δραστηριότητες πρέπει να περιγράφουν ξεκάθαρα τι αναμένεται από τον κάθε συμμετέχοντα να φέρει σε πέρας¹⁹ για το οποίο και προβλέπεται ατομική ανταμοιβή. Έτσι, αποτρέπεται το φαινόμενο κάποιοι μαθητές να εργάζονται και κάποιοι άλλοι να επαναπαύονται απολαμβάνοντας τον κόπο των συμμαθητών τους²⁰.
3. Ομαδική επεξεργασία και αυτοαξιολόγηση των επιτευγμάτων της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις σχετικά με το υλικό μελέτης, παρακολουθούν τη διαδικασία και αξιολογούν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Είναι απαραίτητο να υπάρχει στο τέλος κάθε δραστηριότητας αναστοχασμός σχετικά με τη διαδικασία και την επίτευξη των στόχων.
4. Συνεργατικές δεξιότητες και αμοιβαία κατανοητές δημοκρατικές διαδικασίες. Αυτές εκφράζονται με τον τρόπο λήψης αποφάσεων, την εμπιστοσύνη μεταξύ των συνεργαζομένων, την επικοινωνία και τη διαχείριση συγκρούσεων.
5. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων που απαιτούν πραγματική συνεργασία. Σε μια ομαδική εργασία, καθένας γνωρίζει κάτι σχετικά με τη δραστηριότητα, αλλά κανείς δε γνωρίζει τα πάντα. Έτσι, διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων, μια που όλοι είναι απαραίτητοι ώστε να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Όπως αναφέρει ο Johnson (1982)²¹, οι δραστηριότητες πρέπει να είναι έτσι δομημένες ώστε οι μαθητές να έχουν τμήμα μόνο των διαθέσιμων πληροφοριών, τις οποίες ανταλλάσσουν με σκοπό την κάλυψη ενός πληροφοριακού κενού (information gap).

Τέλος, σύμφωνα με τη Χοντολίδου²² είναι σημαντικό η σύνθεση των ομάδων

16 Δημητριάδου, Κ και Ευσταθίου, Μ. (2008) Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%C_E% B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82%20% CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC %CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf προσπελάστηκε 05/05/2013

17 Johnson, R.T., and Johnson, D.W (1994). An Overview of Cooperative Learning. In Villa, A. and Nevin, A. (eds). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.

18 Sahlberg, P. (n.d). Principles of Co-operative Learning. Διαθέσιμο στο http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:C2PNHH8e37gl:tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/14CTA/Curric_TLM_AL_attach_3.doc&cd=3&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-a προσπελάστηκε 10/05/2013.

19 Nation, P. (1989). 'Speaking activities: five features' in *ELT Journal* 43/1: 24-29.

20 Miller, K.C and Peterson, L.R. (n.d). Cooperative Learning. Creating a positive climate. Διαθέσιμο στο http://www.indiana.edu/~safeschl/cooperative_learning.pdf προσπελάστηκε 10/05/2013.

21 Johnson, K. (1982). 'Five Principles in a 'communicative' exercise type'. in *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford/London: Pergamont/ Prentice Hall.

22 Χοντολίδου, Ε. (200-2004). Διδασκαλία σε ομάδες. επιμέλεια Α. Ανδρούτσου. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book28/book28.pdf>. προσπελάστηκε 10/05/2013.

να μην παγιώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά τα μέλη τους να εναλλάσσονται ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους και να μη δημιουργούνται ούτε «κλίκες», αλλά ούτε και να ενισχύονται υπέρμετρα ήδη υπάρχουσες φιλίες.

3. Ομαδοσυνεργατική μάθηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, συγκρινόμενη με την παραδοσιακή ατομική μάθηση, παρέχει μια σειρά από πλεονεκτήματα και στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Μάρκου²³, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και στην περίπτωση μας, στα άτομα και στις ομάδες του μικρόκοσμου του σχολείου». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία^{24,25}, η ομαδοσυνεργατική μάθηση προωθεί την αλληλοεκτίμηση και συμπάθεια μεταξύ των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό, ανεξάρτητα από διαφορές στο φύλο, την ύπαρξη αναπηρίας, την εθνότητα ή την κοινωνική τάξη. Οι μαθητές οι οποίοι συνεργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αναπτύσσουν αξιοσημείωτη αφοσίωση και φροντίδα ο ένας για τον άλλο, ανεξάρτητα από ποιες ήταν οι αρχικές τους αντιλήψεις και στάσεις όταν πρωτοεντάχθηκαν στην ομάδα. Έτσι, στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μαθητές από άλλους πολιτισμούς και εκπαιδεύονται να ζήσουν σε μια ανοικτή κοινωνία με ανοχή και αλληλοκατανόηση, δομώντας ελεύθερα την ταυτότητά τους. Στόχος είναι, μέσω της συνεργασίας να αποκτήσουν οι μαθητές πολιτισμική συνείδηση ώστε να περάσουν από το στάδιο της θεώρησης του δικού τους πολιτισμού ως του μόνου άξιου λόγου, στο στάδιο κατά το οποίο μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές επικοινωνούν και παράγουν μια κοινή κουλτούρα με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κατάστασης²⁶.

4. Ομαδοσυνεργατική μάθηση και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποστηρίζει την εργασία σε ομάδες κάνοντας σχετική αναφορά τόσο στο γενικό μέρος του²⁷, όσο και στο ειδικότερο Δ.Ε.Π.Π.Σ Ξένων Γλωσσών²⁸.

23 Μάρκου Γ., (1996), Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, ΥΠΕΠΘ/ ΓΤΑΕ

24 Johnson D.X.V., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: interaction Book Company

25 Johnson, D.W., Johnson, H., & Maruyama, (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.

26 Quappe, S and Cantatore, G. (online). Διαθέσιμο στο <http://www.culturocity.com/articles/whatis-cultural-awareness.htm> προσπελάστηκε 05/05/2013.

27 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Τόμος Α' Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-2003, σελ. 3735.

28 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Τόμος Β' Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-2003, σ.σ.4085-4113.

Θέτοντας τον Εγγραμματισμό ως έναν από τους τρεις άξονες γνωστικού περιεχομένου, θεωρεί ως έναν από τους γενικούς στόχους του Εγγραμματισμού την ανάπτυξη της ικανότητας για συνεργασία, για διαπραγμάτευση, για λήψη αποφάσεων και για αυτοπαρουσίαση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. σελ. 4085). Κάνοντας τα πράγματα πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Αγγλικής Γλώσσας, θεωρεί ότι μέσω του Εγγραμματισμού «...καλλιεργούμε γνώσεις με τις οποίες θα πετύχουμε την προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου», αντιλαμβάνεται, δε, τη διαδικασία της μάθησης σαν μια συμμετοχική διαδικασία (Δ.Ε.Π.Π.Σ. σελ. 4086). Σαν μεθοδολογική προσέγγιση προτείνει, μεταξύ άλλων, τη συστηματική χρήση του διαλόγου σε όλες τις δραστηριότητες, ως ουσία της ενεργητικής μάθησης και τη συζήτηση ως τον πυρήνα της διαθεματικής προσέγγισης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.σελ. 4110). Ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια μαθησιακή δραστηριότητα, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (σελ. 4111) είναι «...να δημιουργεί συνθήκες όχι μόνο για ατομική εργασία, αλλά και για συνεργασία των μαθητών κατά ζεύγη και ομάδες έτσι, ώστε να δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης των κοινωνικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., σελ. 4111). Τέλος, αναφέρεται ότι «...η εργασία σε ομάδες βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές διερεύνησης, αναγκαίες για την αυτόνομη μάθηση». (Δ.Ε.Π.Π.Σ.σελ. 4111).

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει αν και κατά πόσο τα νέα βιβλία Αγγλικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Για το λόγο αυτό έγινε καταγραφή και μελέτη όλων των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στα βιβλία μαθητή (Student's Book) τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, στο Γυμνάσιο. Παρόλο που μελετήθηκαν και τα τετράδια ασκήσεων (Workbook), δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία τα αποτελέσματα της μελέτης τους, διότι θεωρήθηκε πως τα βιβλία αυτά προορίζονται κυρίως για μελέτη στο σπίτι. Αυτός είναι ίσως και ο λόγος για τον οποίο το σύνολο, σχεδόν, των δραστηριοτήτων τους παραπέμπουν σε ατομική μελέτη και μάθηση.

Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι ο εξής: Στην αρχή έγινε καταμέτρηση όλων των δραστηριοτήτων που υπάρχουν σε κάθε βιβλίο. Στη συνέχεια, έγινε μια πρώτη κατάταξη των δραστηριοτήτων σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με το αν η εκφώνηση ζητεί από τους μαθητές να εργαστούν μόνοι ή μαζί με άλλους (είτε σε ζευγάρια είτε ομάδες). Έτσι, σχηματίστηκε η κατηγορία των Ατομικών και η κατηγορία των Συλλογικών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, η κατηγορία των Συλλογικών δραστηριοτήτων αναλύθηκε περαιτέρω, ανάλογα με το αν οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ζευγάρια ή ομάδες. Έτσι, σχηματίστηκαν οι υποκατηγορίες Ζευγάρια και Ομάδες. Τέλος, για καθεμιά από τις παραπάνω υποκατηγορίες, και με βάση τις προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες ώστε να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ομαδοσυνεργατική, σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν στην παράγραφο 2. παραπάνω, μελετήθηκε αν οι δραστηριότητες των κατηγοριών Ζευγάρια και Ομάδες πληρούν πράγματι τις αναγκαίες προϋποθέσεις, ή όχι. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο νέες υποκατηγορίες για κάθε περίπτωση, οι υποκατηγορίες Συνεργασία σε Ζευγάρια και Ψευδοσυνεργασία σε Ζευγάρια από τη μια μεριά και Συνεργασία σε Ομάδες και Ψευδοσυνεργασία σε Ομάδες από την άλλη.

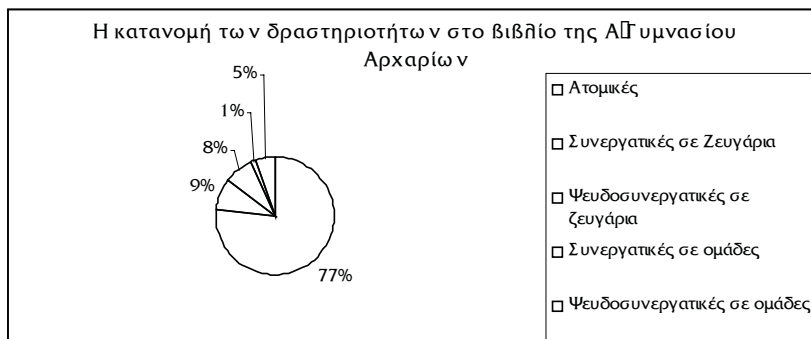
6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η διδασκαλία των αγγλικών στο Γυμνάσιο γίνεται σε επίπεδα (αρχάριοι-προχωρημένοι). Για το σκοπό αυτό, προβλέπονται δύο βιβλία για κάθε μια από τις τάξεις Α' και Β', ένα για το επίπεδο των αρχαρίων και ένα για το επίπεδο των προχωρημένων. Για τη Γ' τάξη, υπάρχει μόνο ένα βιβλίο. Έτσι, έχουμε συνολικά πέντε βιβλία προς μελέτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ανά βιβλίο, αμέσως παρακάτω.

6.1 το βιβλίο για την Α' τάξη Αρχαρίων

Το βιβλίο μαθητή για την Α' τάξη Αρχαρίων²⁹ περιλαμβάνει συνολικά 376 δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1, σχεδόν οκτώ στις δέκα δραστηριότητες (77%), ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά. Ένα 17% των δραστηριοτήτων ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια και μόλις 6% ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες. Στην πραγματικότητα, όμως, οι πραγματικά συνεργατικές δραστηριότητες, περιορίζονται σε 10% του συνόλου των δραστηριοτήτων (9% σε ζευγάρια και 1% σε ομάδες).

Διάγραμμα 1. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου Αρχαρίων



6.2 το βιβλίο για την Α' τάξη Προχωρημένων

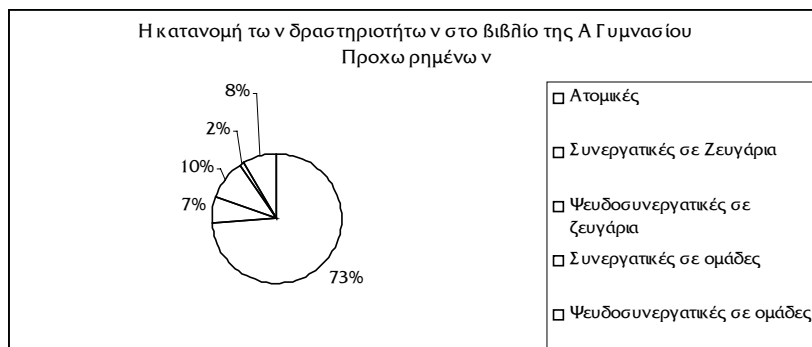
Το βιβλίο μαθητή για την Α' τάξη Προχωρημένων³⁰ είναι της ίδιας συγγραφικής ομάδας με το προηγούμενο, περιλαμβάνει συνολικά 398 δραστηριότητες και παρουσιάζει αξιοσημείωτες ομοιότητες σχετικά με την κατανομή των δραστηριοτήτων. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2 παρακάτω, το 73% των δραστηριοτήτων ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά. Ένα 17% των δραστηριοτήτων απευθύνεται σε ζευγάρια και μόλις

29 Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β. και Νικολάκη Α. (2009). *Think Teen 1st Grade of Junior High School, Αρχάριοι, Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

30 Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β. και Νικολάκη, Α. (2009). *Think Teen 1st Grade of Junior High School, Student's Book, Προχωρημένοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

το 10% σε ομάδες. Τέλος, οι πραγματικές συνεργατικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν μόλις το 9% (7% σε ζευγάρια και 2% σε ομάδες) του συνόλου των δραστηριοτήτων.

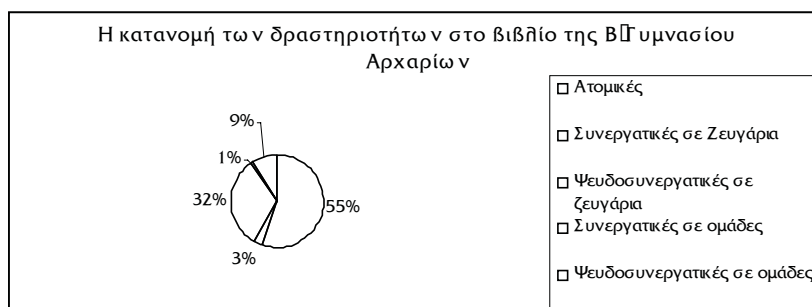
Διάγραμμα 2. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου Προχωρημένων



6.3 το βιβλίο για τη Β΄ τάξη Αρχαρίων

Το βιβλίο μαθητή για τη Β΄ τάξη Αρχαρίων ³¹ περιλαμβάνει συνολικά 488 δραστηριότητες. Είναι σημαντικό ότι στο βιβλίο αυτό υπάρχει σχεδόν ισότιμη κατανομή μεταξύ ατομικών και συλλογικών δραστηριοτήτων (βλέπε διάγραμμα 3, παρακάτω). Παρόλα αυτά, οι πραγματικές συνεργατικές δραστηριότητες είναι λιγότερες από τα βιβλία που αναφέρθηκαν παραπάνω, αφού περιορίζονται μόλις στο 4% του συνόλου (3% σε ζευγάρια και 1% σε ομάδες). Ο λόγος είναι ότι παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια συνεχής προτροπή προς τους μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια, δεν εφαρμόζεται κανένα από τα κριτήρια που θεωρούνται απαραίτητα για την εργασία σε ομάδες.

Διάγραμμα 3. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου Αρχαρίων

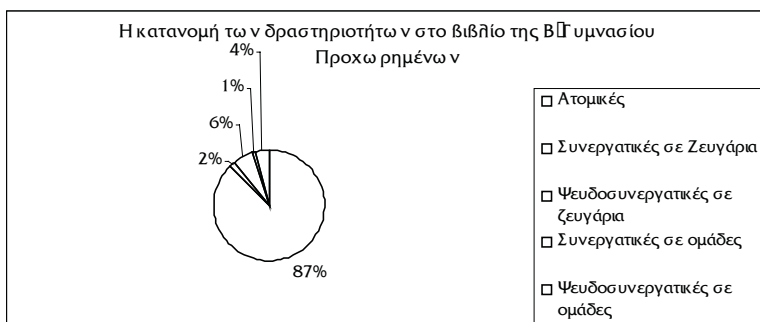


31 McGavigan, P. (2009). *Think Teen! 2nd Grade of Junior High School, Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

6.4 Το βιβλίο για τη Β΄ τάξη Προχωρημένων

Το βιβλίο μαθητή για τη Β΄ τάξη Προχωρημένων³², περιλαμβάνει συνολικά 377 δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4 που ακολουθεί, σχεδόν εννέα στις δέκα δραστηριότητες (87%) είναι ατομικές. Από το υπόλοιπο 13%, οι ψευδοσυνεργατικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν το 10% και, έτσι, οι πραγματικά συνεργατικές δραστηριότητες περιορίζονται στο 3% (2% σε ζευγάρια και 1% σε ομάδες).

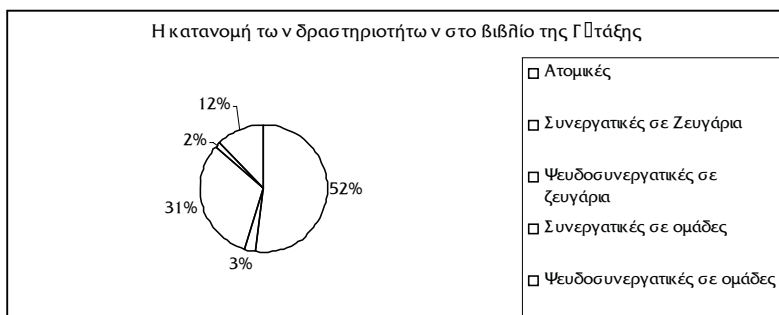
Διάγραμμα 4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου Προχωρημένων



6.5 το βιβλίο για τη Γ΄ τάξη

Το βιβλίο μαθητή για τη Γ΄ τάξη³³, περιλαμβάνει συνολικά 570 δραστηριότητες. Από αυτές, οι μισές (52%) είναι ατομικές δραστηριότητες. Από τις υπόλοιπες κατηγορίες, οι ψευδοσυνεργατικές (ζευγάρια και ομάδες) καλύπτουν το 43%. Έτσι, οι πραγματικά συνεργατικές δραστηριότητες περιορίζονται σε ποσοστό μόλις 5% (3% σε ζευγάρια και 2% σε ομάδες).

Διάγραμμα 5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου



32 Γιαννακοπούλου, Α., Γιαννακοπούλου, Γ., Καραμπάση, Ε. & Σοφρονά, Θ. *Think Teen 2nd Grade of Junior High Schools. Student's Book. Προχωρημένοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

33 Mc Gavigan, P. (2009). *Think Teen! 3rd Grade of Junior High School Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

7. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν παραπάνω, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα υπό εξέταση βιβλία δε λαμβάνουν υπόψη τους ούτε τις τρέχουσες αντιλήψεις περί διδασκαλίας και μάθησης, ούτε τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος. Αναλυτικότερα, σε τρία από τα πέντε βιβλία (Α΄ Αρχαρίων, Α΄ Προχωρημένων και Β΄ Προχωρημένων), οι δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά υπερβαίνουν το 70%, ενώ στα υπόλοιπα δύο (Β΄ Αρχαρίων και Γ΄ τάξης), υπάρχει σχεδόν ισότιμη κατανομή μεταξύ ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων. Παρόλα αυτά, αποτελεί κοινή διαπίστωση σε όλα τα υπό εξέταση βιβλία ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν συνεργατικά είναι κατ' επίφαση μόνο συνεργατικές. Πολλές, μάλιστα, είναι στην πραγματικότητα ανταγωνιστικές, αφού ζητούν από τους μαθητές να συγκρίνουν το αποτέλεσμα της ατομικής τους εργασίας και όχι να συνεργαστούν. Ένας άλλος λόγος είναι ότι παρόλο που οι δραστηριότητες καλούν τους μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια ή ομάδες, δεν είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζουν πραγματικά συνεργατική μάθηση. Σαν αποτέλεσμα, οι πραγματικά συνεργατικές δραστηριότητες κυμαίνονται από 3-10%. Ένα άλλο εύρημα είναι ότι οι περισσότερες δραστηριότητες ζητούν από τους μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια. Έτσι, όμως, δε δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα το σύνολο των συμμαθητών τους μέσα στο πλαίσιο ομάδων των οποίων τα μέλη εναλλάσσονται. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το είδος μάθησης που προωθούν τα υπό εξέταση βιβλία είναι η παραδοσιακή, ατομική και ανταγωνιστική μάθηση και όχι η μάθηση σε ομάδες. Έτσι, όμως, δεν προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία απαιτεί συνεργασία και αλληλοκατανόηση. Επιπλέον, ζητώντας από τους μαθητές να συνεργαστούν χωρίς, όμως, να τους καθοδηγούν, τα βιβλία δημιουργούν σύγχυση στους μαθητές και υπονομεύουν στην ουσία την έννοια της συνεργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Γιαννακοπούλου, Α, Γιαννακοπούλου, Γ., Καραμπάση, Ε. & Σοφρονά Θ. *Think Teen 2nd Grade of Junior High Schools. Student's Book. Προχωρημένοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β. και Νικολάκη Α. (2009). *Think Teen 1st Grade of Junior High School, Αρχάριοι, Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β. και Νικολάκη, Α. (2009). *Think Teen 1st Grade of Junior High School, Student's Book, Προχωρημένοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Allwright, R. (1984). 'The importance of interaction in classroom language learning'. in *Applied Linguistics* 5/2: 156-172.

- Artz, A. F., & Newman, C. M. (1990). Cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83 , 448-449
- Brown, G. and G. Yule (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. CUP.
- Bruner, J. (1978). 'The role of dialogue in language acquisition'. in Sinclair, A., Jarvella, R., and Levelt, W. H. M. (eds) *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Donato, R. (1996). 'Collective scaffolding in second language learning'. in Lantolf, J. P. and Appel, G. (eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company.
- Fisher, E., (1993). 'Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: how discursive exploration might be encouraged'. in *Language and Education* 7/ 2: 97-114.
- Johnson, K. (1982). 'Five Principles in a 'communicative' exercise type'. in *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford/London: Pergamont/ Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, H., & Maruyama, (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, R.T., and Johnson, D.W (1994). An Overview of Cooperative Learning. In Villa, A. and Nevin, A. (eds). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Johnson D.X.V., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company
- Long, M and P. Porter (1985) 'Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition' in *TESOL Quarterly*, Vol. 19 No. 2 207-228
- Mc Gavigan, P. (2009). *Think Teen! 2nd Grade of Junior High School, Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Mc Gavigan, P. (2009). *Think Teen! 3rd Grade of Junior High School Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Nation, P. (1989). 'Speaking activities: five features' in *ELT Journal* 43/1: 24-29.
- Vygotsky, (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Ιστοσελίδες

- Δημητριάδου, Κ και Ευσταθίου, Μ. (2008) Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. Διαθέσιμο στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf προσπελάστηκε 05/05/2013
- Χοντιλίδου, Ε. (200-2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Επιστημ. επιμέλεια Α. Ανδρούτσου. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο

<http://www.kleidiakiaantikleidia.net/book28/book28.pdf>. προσπελάστηκε 10/05/2013.

Miller, K.C and Peterson, L.R. (n.d). Cooperative Learning. Creating a positive climate. Διαθέσιμο στο http://www.indiana.edu/~safeschl/cooperative_learning.pdf

Sahlberg, P. (n.d). Principles of Co-operative Learning. Διαθέσιμο στο http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:C2PNHH8e37gJ:tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/14CTA/Curric_TLM_AL_attach_3.doc+&cd=3&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-a προσπελάστηκε 10/05/2013.

Quappe, S and Cantatore, G. (online). Διαθέσιμο στο <http://www.culturocity.com/articles/whatisulturalawareness.htm> προσπελάστηκε 05/05/2013.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Ποζουκίδης Νικόλαος** είναι Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας με έδρα τη Φλώρινα. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ και του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας. Έχει παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας) και το The Open University, U. K. (MA in Education).

Ο Ρόλος της Κινητροποίησης στην Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας: Παράγοντες και Στρατηγικές Ενίσχυσης των Κινήτρων-μια Ερμηνευτική Προσέγγιση

Τζωτζον Μαρία

Περίληψη

Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες, σκέψεις και συναισθήματα του ατόμου που λειτουργούν ως διαμεσολαβητικές διαδικασίες όσον αφορά τη διέγερση, διατήρηση και τροποποίηση μιας συμπεριφοράς ή πράξης (Dornyei, 2001). Εφόσον οι διαδικασίες αυτές επηρεάζονται άμεσα από το μαθησιακό περιβάλλον, οι γνωστικές προσεγγίσεις των κινήτρων έχουν προσδώσει μια 'περιβαλλοντική' άποψη στο θέμα τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διεύρυνση του πλαισίου ερμηνευτικής θεώρησης των κινήτρων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ειδική αναφορά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Summary

Modern cognitive theories focus on internal functions, thoughts and feelings which operate as mediation processes towards the motivation and modification of a behaviour or act (Dornyei, 2001). On the grounds that these processes are essentially influenced by the learning environment, the cognitive approaches to motives have attributed an 'environmental' view to the issue the last two decades. The purpose of the present study is to broaden the context of the interpretative view of motives in education with specific reference to foreign language learning.

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματική εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μείζονα εκπαιδευτικό στόχο και αναπόδραστο κοινωνικό αίτημα στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας που χαρακτηρίζεται από πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και του Συμβουλίου της Ευρώπης προσδίδει άμεση προτεραιότητα στη ξενόγλωσση εκπαίδευση¹ (Ζησιμόπουλος, 2000). Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όλο και περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν πλέον τουλάχιστον δύο γλώσσες κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης². Παρόλα αυτά, υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που δεν καταφέρνει να μάθει με επιτυχία μια ξένη γλώσσα. Τα αίτια της αποτυχίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορούν να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη διάφορους αιτιολογικούς παράγοντες, όπως το ανεπαρκές μαθησιακό περιβάλλον (Yesseldyke & Christenson, 1987), η στάση της

1 Το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών-2001 και η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών-26η Σεπτεμβρίου καθιερώθηκαν επισήμως από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης για την προώθηση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη.

2 Τα αποτελέσματα της έκθεσης δημοσιεύτηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 20 Σεπτεμβρίου 2012. Κατά μέσο όρο, το 2009-2010, το 60,8% της χαμηλότερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάχθηκε δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες- ποσοστό που αντιστοιχεί σε αύξηση κατά 14,1% έναντι της περιόδου 2004- 2005.

ευρύτερης κοινωνικο-πολιτιστικής κοινότητας απέναντι στην εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας (Gardner & MacIntyre, 1992) ή παράγοντες που συνδέονται με τον ίδιο το μαθητή. Η κατηγοριοποίηση των μαθητικών παραγόντων των Gardner και MacIntyre (1992) σε γνωστικούς και συναισθηματικούς είναι ουσιώδης για την αναγνώριση της γλωσσικής ικανότητας και των κινήτρων ως δύο καθοριστικών παραγόντων που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους παράγοντες που απορρέουν από το μαθητή με έμφαση στο ρόλο των κινήτρων επιχειρώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση μέσα από τη γνωστική θεώρηση της κινητροποίησης με ειδική αναφορά στο πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά της ξενόγλωσσας τάξης.

2. Θεωρητική ανασκόπηση

Στα κίνητρα αποδίδουμε τους λόγους και τα αίτια που προκαλούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Τα κίνητρα αναφέρονται σε μια πολύ βασική νοητική και συνάμα συναισθηματική λειτουργία που προσπαθεί να ερμηνεύσει αφενός την επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης και αφετέρου τόσο την προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή της όσο και την ένταση αυτής της προσπάθειας.

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) «κίνητρο είναι ο,τιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο» και η προέλευση της ώθησης αυτής διακρίνεται σε ‘εσωτερική’ και ‘εξωτερική’. Τα ένστικτα, οι ορμές, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες αποτελούν κίνητρα που ενεργούν εσωτερικά, ενώ οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα αποτελούν κίνητρα που ενεργούν εξωτερικά. Τα κίνητρα είναι αυτές οι δυνάμεις που καθοδηγούν τη συμπεριφορά χωρίς, ωστόσο, να την ελέγχουν πάντα εκούσια και συνειδητά. Μία συγκεκριμένη συμπεριφορά για την επίτευξη ενός σκοπού μπορεί να κατευθύνεται από μηχανισμούς που δεν ελέγχονται από το άτομο και είναι εντελώς ασυνείδητοι.

Τα κίνητρα, ωστόσο, είτε πρόκειται για συνειδητά είτε για ασυνείδητα δεν αποτελούν το μοναδικό παράγοντα που ερμηνεύει τις αιτίες διαμόρφωσης μιας συμπεριφοράς. Σημαντικότεροι παράγοντες θεωρούνται οι γνωστικές λειτουργίες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μάθηση, η μνήμη και η σκέψη. Βάσει των γνωστικών λειτουργιών, το άτομο οδηγείται κυρίως σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά επειδή είναι ικανό να σκέφτεται, να μαθαίνει, να θυμάται και να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του. Τα κίνητρα αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές διεργασίες και είναι αναγκαία για να κινητοποιήσουν, να διεγείρουν ή να τερματίσουν μια συμπεριφορά. Όσον αφορά τη συνεισφορά της επιστήμης της Ψυχολογίας στη μελέτη των κινήτρων, υπάρχουν ποικίλες ψυχολογικές θεωρίες που προσδιορίζουν τα κίνητρα και διευκρινίζουν τη σχέση τους με την ανθρώπινη συμπεριφορά η οποία είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από πολλούς άλλους διαφορετικούς παράγοντες.

3. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Τα κίνητρα συνδέονται με τη μάθηση και τη σχολική επίδοση (Συγκολλίτου, 1998) και μελετώνται από την Παιδαγωγική Ψυχολογία για τη διερεύνηση της σχέσης τους με την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Καψάλης, 2003). Οι υποστηρικτές της νέας παιδαγωγικής τονίζουν τη σημασία που έχουν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του

μαθητή στην αγωγή και μάθησή του.

Ο Claparthe, θεμελιωτής της λειτουργικής παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι το 'ενδιαφέρον' αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κίνητρο που πρέπει να ενεργοποιηθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω προκειμένου η αγωγή να πετύχει το σκοπό της, δηλαδή τη μάθηση (Φράγκος, 1984). Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική ανέδειξε την αξία του ενδιαφέροντος για την αγωγή του παιδιού και προσπάθησε να διερευνήσει το θέμα μελετώντας τα 'κίνητρα μάθησης'. Ο Brown (1994) ισχυρίζεται ότι η επιτυχία της μάθησης αποδίδεται πολλές φορές στα κίνητρα. Εάν ένας μαθητής έχει κίνητρα θα οδηγηθεί στην επιτυχία, ενώ αν δεν έχει κίνητρα, τότε τα αποτελέσματα της μάθησης θα είναι πενιχρά ή αρνητικά.

Ο Καψάλης (2003) υποστηρίζει πως όταν ο μαθητής έρχεται στο σχολείο δεν είναι «γραμματεϊόν κενό», καθώς η κοινωνικοποίηση στην οικογένειά του έχει ήδη συντελέσει στη διαμόρφωση αξιών και έχει θέσει τις βάσεις για τα κίνητρα δράσης και τα κίνητρα επίδοσής του. Όμως το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τα προϋπάρχοντα κίνητρα με ποικίλους τρόπους και μπορεί να τα ενισχύσει. Οι προσδοκίες για επιτυχία που προέρχονται από τον εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές, καθώς επίσης και η προτροπή για καλές επιδόσεις από το σχολείο, τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο μπορούν να διαμορφώσουν ή να επηρεάσουν τα κίνητρα για μάθηση. Άλλες σημαντικές παράμετροι είναι η ποιότητα της διδασκαλίας και το μαθησιακό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον Καψάλη (2003), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης στο σχολείο. Τα κίνητρα επενεργούν στο μαθητή, έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά του στο σχολείο και εκδηλώνονται με τη μορφή συγκεκριμένων πράξεων ή συμπεριφορών.

Ερευνητές προσπάθησαν επίσης να προσδιορίσουν τη σχέση που συνδέει τα κίνητρα με την αποτελεσματική μάθηση. Ερευνήσαν εάν πρόκειται για μια αιτιώδη σχέση, στην οποία τα κίνητρα συνιστούν την 'αιτία' και η επίτευξη της μάθησης το 'αιτιατό' ή το αντίστροφο. Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από κίνητρα έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν ένα γνωστικό αντικείμενο σε σύγκριση με αυτούς που διακρίνονται από ελάχιστα ή μηδαμινά κίνητρα. Πολλοί ερευνητές, ωστόσο, ισχυρίζονται ότι τα κίνητρα δε λειτουργούν μόνο ως αιτία, αλλά μπορεί να είναι και το προϊόν μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας. Οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζει ο μαθητής είναι πιθανό να επηρεάσουν αντίστοιχα και τα κίνητρά του για περαιτέρω μάθηση. Η επιτυχημένη μάθηση μπορεί να διεγείρει νέα κίνητρα για μάθηση, ενώ μια αποτυχημένη προσπάθεια μπορεί να τα αποτρέψει. Πρόκειται λοιπόν για μια αμφίδρομη σχέση που σχηματίζει μια κυκλική πορεία και εξελίσσεται διαρκώς (Ushioda, 1996).

4. Κατηγοριοποίηση κινήτρων μάθησης

Μία σημαντική κατηγοριοποίηση των κινήτρων μάθησης αποτελεί η διάκρισή τους σε 'εσωτερικά' και 'εξωτερικά'. Τα εσωτερικά κίνητρα προέρχονται από το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης και ωθούν το μαθητή να προβεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια γιατί η ενασχόλησή του με αυτήν αποτελεί αυτοσκοπό (Καψάλης, 2003). Ο μαθητής που διακρίνεται από εσωτερικά κίνητρα επιδίδεται σε μια δραστηριότητα γιατί αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική της αξία, γιατί του προσφέρει ευχαρίστηση και γιατί

νιώθει πως αυτή συντελεί στην προσωπική του πρόοδο. Τα εξωτερικά κίνητρα, αντιθέτως, προέρχονται από το περιβάλλον του μαθητή και τον ενεργοποιούν για να επιτευχθεί ένας σκοπός (Καψάλης, 2003). Όταν ενεργούν τα εξωτερικά κίνητρα, ο μαθητής τροποποιεί τη συμπεριφορά του γιατί προσδοκά να κερδίσει μια αμοιβή. Τυπικές εξωτερικές αμοιβές αποτελούν τα βραβεία, οι βαθμοί, καθώς επίσης και η απολαβή ενός χρηματικού ποσού. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι προσπάθειες του μαθητή να εξασφαλίσει τον έπαινο και την εκτίμηση του δασκάλου ή να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των γονέων του. Η αποφυγή της τιμωρίας και της επίπληξης επίσης ανήκουν στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η επιστήμη της Διδακτικής αναγνωρίζει τη συμβολή τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών κινήτρων στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Εστιάζει όμως στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, καθώς η μάθηση που βασίζεται στα εσωτερικά κίνητρα είναι διαρκέστερη, ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη. Ο μαθητής δηλαδή που μαθαίνει ένα γνωστικό αντικείμενο επειδή του προκαλεί ευχαρίστηση και διεγείρει το ενδιαφέρον του, συγκρατεί για περισσότερο χρόνο τη γνώση που κατακτά. Όπως παρατηρεί και ο Corell, με την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων ο μαθητής παρακινείται να αξιοποιήσει τα ιδιαίτερα προσόντα του και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του (Καψάλης, 2003). Η Ushioda (1996) σημειώνει επίσης ότι τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν στην εκούσια επιμονή για συνέχιση της μάθησης. Οι αμοιβές που προσδοκά ο εσωτερικά κινητοποιημένος μαθητής είναι θετικά συναισθήματα, όπως απόλαυση, ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Αυτές οι εσωτερικές αμοιβές προέρχονται απευθείας από την ενασχόληση με μια δραστηριότητα και ο μαθητής συνεχίζει την προσπάθεια με τη θέλησή του για να βιώσει τις εσωτερικές αμοιβές.

Τα εσωτερικά κίνητρα ενισχύουν επίσης την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενώ συντελούν στην αυτονομία και την ικανότητα μεταγνώσης του μαθητή. Η ικανοποίηση που νιώθει ο μαθητής από τη νέα γνώση και την επίτευξη των στόχων του αναπτύσσει την αυτοενίσχυσή του, καθώς με την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων νιώθει ότι έχει τον έλεγχο της μάθησής του εφαρμόζοντας στρατηγικές που επιλέγονται από τον ίδιο (Ushioda, 1996).

5. Τα κίνητρα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Οι πρώτες έρευνες για τα κίνητρα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνονται από τους Gardner και Lambert (1972) οι οποίοι διατυπώνουν το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο τη δεκαετία του 1970. Η θεωρία του Gardner και των συνεργατών του αναφέρεται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα σε ένα περιβάλλον όπου αυτή μαθαίνεται κάτω από επίσημες συνθήκες, όπως συμβαίνει στο σχολείο. Η επιτυχία όσον αφορά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας προσδιορίζεται σε σχέση με τον αυτόχθονα ομιλητή της και επιδιώκεται η εκμάθησή της σε τέτοιο βαθμό ώστε ο μαθητής να τη μιλά τόσο καλά όσο περίπου και αυτός που τη μιλά ως μητρική γλώσσα. Ένας από τους τομείς που μελέτησαν οι Gardner και MacIntyre (1992, 1993) είναι οι ατομικές διαφορές των μαθητών (γνωστικές και συναισθηματικές) και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται αυτές από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στην προσπάθεια του ατόμου να κατακτήσει τη ξένη γλώσσα. Οι γνωστικοί παράγοντες που διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο είναι μεταξύ άλλων η νοημοσύνη, η κλίση στις γλώσσες και η επιλογή στρατηγικών

εκμάθησης της γλώσσας, ενώ στους συναισθηματικούς παράγοντες συγκαταλέγονται τα κίνητρα μάθησης του ατόμου, η στάση του απέναντι στη γλώσσα, το άγχος και η αυτοπεποίθησή του. Οι Gardner και MacIntyre (1992, 1993) θεωρούν ότι είναι πιθανό να υπάρχουν τόσοι παράγοντες που καθορίζουν τις ατομικές διαφορές και επηρεάζουν την επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας όσοι και άνθρωποι.

Ο Gardner (2001) μελέτησε ιδιαίτερος τα κίνητρα μάθησης που αναφέρονται σε μακροπρόθεσμους προσωπικούς στόχους των μαθητών αναφορικά με τη μελλοντική χρήση της ξένης γλώσσας. Είναι αξιοσημείωτος ο διαχωρισμός ανάμεσα στα 'κίνητρα ενσωμάτωσης' (integrative motivation) και στα 'χρηστικά κίνητρα' (instrumental motivation). Το πρώτο είδος κινήτρων αφορά την επιθυμία του μαθητή να είναι ισότιμος με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με την επιθυμία του να αποκτήσει επάρκεια στη γλώσσα για καθαρά πρακτικούς λόγους, όπως για να επιτύχει σε εξετάσεις γλωσσομάθειας ή για επαγγελματική αποκατάσταση. Ο Gardner (2001) επιχειρεί να προσδιορίσει τα κίνητρα μάθησης και ισχυρίζεται ότι αυτά αποτελούνται από τέσσερα διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία διακρίνουν αυτόν που επιχειρεί να μάθει τη γλώσσα-στόχο και επηρεάζουν το βαθμό της κινητροποίησής του για μάθηση. Αρχικά λοιπόν αναφέρει τον καθορισμό ενός στόχου τον οποίο θέτει ο μαθητής, την προσπάθεια και το μόχθο που πρέπει να καταβάλει, τη συνέπεια, την επιμονή και την επιθυμία επίτευξης του στόχου.

Οι Williams και Burden (1997) ομαδοποιούν τα κίνητρα μάθησης της ξένης γλώσσας σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την κατεύθυνσή τους: τα 'εσωτερικά' και τα 'εξωτερικά'. Στην κατηγορία των εσωτερικών κινήτρων συγκαταλέγουν τη στάση του μαθητή απέναντι στη γλώσσα-στόχο και στους αυτόχθονες ομιλητές της, την αυτοαντίληψη του σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και την πρόκληση που αποτελεί γι' αυτόν η ενασχόληση με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων περιλαμβάνουν τις επιρροές από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους, την προσδοκία αμοιβών και επαίνου, το περιβάλλον της τάξης, κ.α. (Dörnyei, 2001).

Οι Dörnyei και Otto (1998) προτείνουν ένα μοντέλο δυναμικής θεώρησης των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, τα κίνητρα δεν αποτελούν ένα χαρακτηριστικό που μένει σταθερό και αμετάβλητο στην πάροδο του χρόνου αλλά παρουσιάζουν διακυμάνσεις ή αυξομειώσεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες (είδος δραστηριότητας, το υλικό ή η χρονική φάση του σχολικού έτους). Για το λόγο αυτό, τοποθέτησαν τα κίνητρα μάθησης σε ένα χρονικό άξονα και τα χώρισαν σε τρία διαφορετικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα κίνητρα μάθησης γεννώνται ή διαμορφώνονται μέσα από την επιλογή συγκεκριμένου στόχου που αποτελεί τη δύναμη που παροτρύνει το μαθητή να ασχοληθεί με την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην κατάσταση που επικρατεί μέσα στην τάξη και στην ενεργοποίηση εκείνων των κινήτρων που θεωρούνται σημαντικά για τη διατήρηση και την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης του πρώτου σταδίου. Τα κίνητρα αυτά έχουν εκτελεστικό χαρακτήρα και ενεργοποιούνται για να ανταπεξέλθει ο μαθητής στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας έτσι ώστε να ξεπεράσει οποιονδήποτε παράγοντα μπορεί να τον αποσπάσει από το στόχο του (π.χ. άγχος, δυσμενείς συνθήκες, κ.α.). Το τρίτο στάδιο έπεται της μαθησιακής διαδικασίας και αναφέρεται στην ανασκόπηση που κάνει ο μαθητής για να αξιολογήσει την πορεία του στην προσπάθειά του να κατακτήσει

τη ξένη γλώσσα. Πρόκειται για τα κίνητρα που επηρεάζονται από την πρότερη εμπειρία του μαθητή και καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο θα ενεργοποιηθούν στο μέλλον. Αν η εμπειρία του μαθητή αξιολογηθεί θετικά από τον ίδιο, θα δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα μάθησης που θα επιτρέψουν τη μελλοντική ενασχόλησή του με τη ξένη γλώσσα και δεν θα ανακόψουν την προσπάθειά του.

Οι Oxford και Shearin (1994) όμως εντοπίζουν τέσσερις παράγοντες που εμποδίζουν την πλήρη κατανόηση των κινήτρων μάθησης όπως η ανυπαρξία ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού των κινήτρων μάθησης, η διαφορά ανάμεσα στην εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, η απουσία σημαντικών μεταβλητών από τα υπάρχοντα μοντέλα των κινήτρων μάθησης και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τα πραγματικά κίνητρα των μαθητών τους να μάθουν τη ξένη γλώσσα, ενώ καταλήγουν σε κάποιες πρακτικές υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τους Oxford και Shearin (1994), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διερευνούν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιδίδονται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και θα πρέπει να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεών τους σχετικά με την επιτυχία και την αποτυχία. Είναι απαραίτητο επίσης να τονίζουν στους μαθητές τα οφέλη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, να ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα και να εμπλουτίζουν με ερεθίσματα την τάξη (McIntyre, 2002).

6. Συναισθηματικοί παράγοντες και κίνητρα εκμάθησης της ξένης γλώσσας

Όσον αφορά τους συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα εκμάθησης της ξένης γλώσσας, σύμφωνα με τον Dörnyei (2001) «ο αριθμός των πιθανών αιτιολογικών παραγόντων της ανθρώπινης δράσης είναι εκτενής». Η παρώθηση είναι μια δυναμική ψυχολογική διαδικασία που χωρίζεται σε δύο κύρια στάδια, το στάδιο της ‘επιλογής’ και το στάδιο της ‘επιμονής’. Το πρώτο στάδιο λοιπόν περιλαμβάνει το ερώτημα εάν το άτομο θέλει πραγματικά να μάθει τη ξένη γλώσσα και συνεπώς αν επιλέγει καταρχήν να εμπλακεί στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Dörnyei, 2001).

Στο μοντέλο των Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, (1993) αναγνωρίζονται τέσσερα διαφορετικά υποκειμενικά ‘πιστεύω’ αξιών που μπορεί να αποδώσει ο μαθητής στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας προκειμένου να επιλέξει ή να μην επιλέξει να ασχοληθεί με αυτή: α. την αξία απόκτησης (πόσο σημαντική θεωρεί τη ξένη γλώσσα), β. την εσωτερική αξία (προσωπικό ενδιαφέρον και ευχαρίστηση από τη ξένη γλώσσα), γ. την εξωτερική αξία (χρησιμότητα της ξένης γλώσσας στο άμεσο ή απώτερο μέλλον) και δ. το κόστος (σε χρόνο, ενέργεια, κ.ά. -Pintrich & Schunk, 1996). Από τη στιγμή που ο μαθητής επιλέξει να ασχοληθεί με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εισέρχεται στο ‘στάδιο της επιμονής’, όπου διαφορετικοί παράγοντες καθορίζουν εάν θα επιμείνει παρά τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ή θα παραιτηθεί.

Η Dweck (1999, 2003) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητα για μάθηση με βάση δύο διαφορετικές θεωρίες νοημοσύνης, την ‘υπαρκτική’ θεωρία (entity theory) και την ‘αυξητική’ θεωρία (incremental theory). Τα παιδιά που υιοθετούν την υπαρκτική θεωρία πιστεύουν ότι η νοημοσύνη, και συνεπώς η ικανότητα, είναι αμετάβλητα χαρακτηριστικά γεγονός που τους προκαλεί άγχος να αποδείξουν ότι διαθέτουν αυτά τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά. Στο σχολείο προσπαθούν απλά να αποδείξουν ότι είναι έξυπνοι μαθητές μέσω τυπικών μετρήσεων ικανότητας, όπως είναι οι καλοί βαθμοί.

Αντίθετα, τα παιδιά που τείνουν στην αυξητική θεωρία πιστεύουν ότι η νοημοσύνη και η ικανότητα είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να αλλάξουν μέσω της μάθησης και της προσπάθειας. Με αυτό τον τρόπο, στόχος τους είναι να γίνουν 'έξυπνότεροι' μαθαίνοντας συνεχώς νέες δεξιότητες και προσπαθώντας να βρίσκουν νέες στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να μάθουν ουσιαστικά, δίχως το άγχος των καλών βαθμών.

Τη θεωρία της Dweck συμπληρώνει η 'θεωρία της αιτιότητας' (attribution theory-Pintrich & Schunk, 1996; Dornyei, 2001), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές της αυξητικής θεωρίας αιτιολογούν τις επιτυχίες και αποτυχίες τους κατά τη μάθηση και τις αποδίδουν σε εσωτερικούς, μεταβλητούς παράγοντες που ελέγχονται από τον μαθητή, όπως η προσπάθεια. Αντίθετα, οι μαθητές της υπαρκτικής θεωρίας αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες τους σε εσωτερικούς αμετάβλητους παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν, όπως η ικανότητα. Αυτή η αιτιολόγηση οδηγεί τους μαθητές σε 'αβοήθητα' μοντέλα συμπεριφοράς, όπως η παραίτηση (Dweck, 2003). Ο Covington (1992) ερμηνεύει αυτή την 'αβοήθητη' αντίδραση χρησιμοποιώντας τη 'θεωρία της αυτοξίας' (self-worth theory), σύμφωνα με την οποία ο κύριος ρυθμιστής της παρωθητικής συμπεριφοράς είναι η βασική ανθρώπινη ανάγκη για αναγνώριση της αξίας του εαυτού. Συνεπώς, όταν οι 'αβοήθητοι' μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, σταματούν κάθε προσπάθεια και παραιτούνται γιατί η όποια προσπάθεια τους θα ήταν απόδειξη μικρής ικανότητας και συνεπώς απειλή για την αυτοεκτίμησή τους.

7. Τα κίνητρα μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη

Η ξενόγλωσση τάξη αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο ή πλαίσιο όπου μπορούν να επηρεαστούν και να διαμορφωθούν τόσο τα κίνητρα του μαθητή όσο και η στάση του απέναντι στη ξένη γλώσσα. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να διερευνώνται οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη και να προσδιοριστεί η σχέση τους με τα κίνητρα μάθησης (Julkunen, 2001).

Μια επιτυχημένη σχολική πορεία μπορεί να ενισχύσει την αυτοαντίληψη του μαθητή και είναι πιθανό να τον παρακινήσει να συνεχίσει την εκπαίδευσή του στη ξένη γλώσσα. Πέρα όμως από την καλή σχολική επίδοση, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν. Αν ο μαθητής διαπιστώσει ότι μπορεί να επικοινωνήσει με το δάσκαλό του ή με άλλους ανθρώπους που μιλάνε τη ξένη γλώσσα, ότι είναι σε θέση να κατανοήσει ένα ξενόγλωσσο κείμενο ή να παρακολουθήσει μια ξένη ταινία χωρίς τη βοήθεια των υπότιτλων, τότε αισθάνεται ικανοποίηση, αντιλαμβάνεται την πρόοδό του, ενισχύεται η αίσθηση της αυτοξίας του και επιθυμεί να συνεχίσει την προσπάθεια εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, η εξασφάλιση και η διατήρηση των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τη Julkunen (2001), τα κίνητρα μέσα στην τάξη καθορίζονται από μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και το σχολικό περιβάλλον. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η σχέση με τους συμμαθητές, τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς επίσης οι εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να ενεργοποιήσουν ή να ενισχύσουν τα κίνητρα για μάθηση. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε ένα ξενόγλωσσο θεατρικό έργο (dramatization/role-play) ή η εκτέλεση μιας ξενόγλωσσης συνταγής είναι δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν την εκμάθηση

της γλώσσας με ευχάριστες πτυχές της καθημερινής τους ζωής (real-life tasks). Με τον τρόπο αυτό, η ξένη γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα 'στατικό' αντικείμενο μάθησης, αλλά γίνεται μέσο για έκφραση και επικοινωνία μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες (Ushioda, 1996).

Οι στόχοι και οι προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελούν ακόμη ένα παράγοντα που συνδέεται με τα κίνητρα μάθησης. Ένας μεγάλος αριθμός αυτών που αποφασίζουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα αποβλέπουν στα οφέλη που συνεπάγεται η χρήση της στο μέλλον είτε γιατί θέλουν να επισκεφτούν το εξωτερικό για τουρισμό ή για σπουδές είτε γιατί θέλουν να εμπλουτίσουν το βιογραφικό και τα επαγγελματικά τους προσόντα. Ωστόσο, η επιτυχία του μακροπρόθεσμου αυτού στόχου προϋποθέτει τη διατήρηση των κινήτρων μάθησης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την επιτυχία των βραχυπρόθεσμων στόχων στην τάξη (Ushioda, 1996). Αυτό γίνεται ακόμη πιο εμφανές σε μαθητές που μαθαίνουν τη ξένη γλώσσα στο σχολείο επειδή αποτελεί μάθημα του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος και όχι επειδή το έχουν επιλέξει οι ίδιοι. Ακόμη λοιπόν και αν δεν αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της γλώσσας αρχικά, είναι σημαντικό να ενεργοποιηθούν τα εσωτερικά τους κίνητρα με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό, ώστε μέσα από τη βιωματική επαφή με τη γλώσσα, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την αποτελεσματική επικοινωνία να διαμορφώσουν μια θετική στάση μέσα στη ξενόγλωσση τάξη (Ushioda, 1996).

8. Στρατηγικές ενίσχυσης των κινήτρων μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη

Η διερεύνηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών είναι ένα από τα βασικότερα καθήκοντα του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας ο οποίος θα πρέπει να διευκολύνει τη μάθηση δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να ανακαλύψει τις δυνατότητές του και να υιοθετήσει προσωπικές στρατηγικές μάθησης (Brown, 1994).

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας όμως δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τα κίνητρα μάθησης που χαρακτηρίζουν τον καθένα από τους μαθητές του εξαρχής, εφόσον μια τάξη ή ομάδα μαθητών είναι κατά κανόνα ανομοιογενής (mixed-ability classes). Για να ενισχυθούν τα κίνητρα μάθησης στην ξενόγλωσση τάξη κρίνεται λοιπόν αναγκαία μια έρευνα ανάλυσης αναγκών των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων (needs analysis-Seedhouse, 1995), ώστε να δοθεί η δυνατότητα αφενός στους μαθητές να στοχαστούν μόνοι τους τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις προτιμήσεις τους, τις δυσκολίες τους και τις δικές τους στρατηγικές μάθησης στη ξένη γλώσσα, αφετέρου στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τους μαθητές του, τις πραγματικές ανάγκες, επιθυμίες, προτιμήσεις και μαθησιακά στυλ τους (learning style) για να είναι σε θέση να επιλέγει τις καταλληλότερες διδακτικές τεχνικές, μεθόδους και δραστηριότητες που θα κινητροποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ομάδα της τάξης.

Η μαθητοκεντρική μάθηση επίσης βοηθά τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στη ξενόγλωσση τάξη (learner-centered-Tudor, 1996). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει στους μαθητές του ευκαιρίες να συμμετέχουν οι ίδιοι ως ένα βαθμό στην επιλογή των στόχων και να αξιολογούν τις ανάγκες τους διαλέγοντας οι ίδιοι κάποιες φορές δραστηριότητες της προτίμησής τους. Αν ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας θέλει να ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης θα πρέπει να δώσει στο μαθητή του τη δυνατότητα να ανακαλύψει

τις δυνατότητές του και να τον παροτρύνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσπαθήσει ο ίδιος εκούσια να πετύχει γλωσσικούς-επικοινωνιακούς στόχους (Brown, 1994). Για να ενισχύσει την αυτονομία του μαθητή θα πρέπει να τον επαινεί με μεθοδικό και δίκαιο τρόπο, ώστε να ενισχύει την ικανοποίηση που παίρνει από τον ίδιο του τον εαυτό. Είναι επίσης σημαντικό να βοηθά τους μαθητές του να θέτουν τους προσωπικούς τους στόχους και να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές μάθησης της επιλογής τους, έτσι ώστε να έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας (learning how to learn).

Όσον αφορά τις διδακτικές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει διαφοροποιημένες επικοινωνιακές δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον του συνόλου των μαθητών με σεβασμό στις ατομικές διαφορές τους και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (differentiated learning, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001) και που θα τους παρακινούν να συμμετέχουν γλωσσικά για να μεταφέρουν το μήνυμά τους ή για να επιτύχουν τον επικοινωνιακό σκοπό μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Dörnyei, 2002). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι συνεργατικές/ομαδικές δραστηριότητες (pair/group work) και οι ερευνητικές εργασίες (projects) μπορούν να ενισχύσουν την κινητροποίηση για περαιτέρω συμμετοχή του συνόλου των μαθητών (collaborative learning-Nunan, 1992). Ομοίως, τα φύλλα αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (self/peer-assessment sheets) μπορούν επίσης να κινητοποιήσουν εσωτερικά τους μαθητές, εφόσον δεν έχουν πρόθεση να ελέγξουν μόνο την πρόδοό τους, αλλά να τους βοηθήσουν μέσα από την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητά τους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους (formative assessment). Για το λόγο αυτό, προτείνεται ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας να προσδίδει ένα φιλικό ύφος στα τεστ που ετοιμάζει για τους μαθητές του και να προτιμά την περιγραφική αξιολόγηση στη βαθμολογική κλίμακα που μπορεί να αποδώσει με μεγαλύτερη ακρίβεια την πρόοδο του μαθητή χωρίς να απειλείται η αυτοπεποίθησή του.

Επιπλέον, η εισαγωγή και χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων (Web 2.0, blogs, CD/DVD-Roms, e-mail, chat, forums, etc) στη ξενόγλωσση τάξη μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα για μάθηση (Jewitt, 2006), καθώς αφενός ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με την αυθεντική χρήση της γλώσσας-στόχου, μέσα από τη διάδραση/επικοινωνία/συνεργασία, την αναζήτηση πληροφοριών, την προσωπική έκφραση και την εξατομικευμένη δραστηριότητα χάρη στη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας)³, αφετέρου είναι συνήθως ιδιαιτέρως εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες και του προκαλούν ευχαρίστηση.

9. Ενίσχυση των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας και το εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να ενεργοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα μάθησης της πλειοψηφίας των μαθητών όταν είναι πολυμορφικό, δηλαδή όταν περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο, οπτικοακουστικό υλικό και εκπαιδευτικό λογισμικό/ψηφιακό υλικό (Σολομωνίδου, 2001).

Ο Tomilson (1998, 2005) υποστηρίζει ότι το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι ελκυστικό για τους μαθητές διεγείροντας την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ποικιλία, το ελκυστικό περιεχόμενο και την προσεγμένη εικονογράφηση. Ομοίως, οι Cunningsworth (1984) και Rubdy (2005) κατατάσσουν την

3 Βοσνιάδου, 2006.

έλξη που ασκεί το εγχειρίδιο στους μαθητές ανάμεσα στους ψυχολογικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τα κίνητρα μάθησής τους. Υποστηρίζουν ότι το εγχειρίδιο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ρυθμό, ελκυστική εμφάνιση και δραστηριότητες που ενισχύουν την προσωπική ενασχόληση των μαθητών και τη συνεργατική μάθηση είναι πιθανό να τους κινητοποιήσει θετικά. Όμως το έντυπο σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να συνοδεύεται και από προσεγμένο οπτικοακουστικό υλικό (εικόνα και ήχο) προκειμένου μέσα από την αυθεντική παράσταση γλωσσικών, οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων και ερεθισμάτων να κινητοποιηθεί η προσοχή και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών (οπτικών και ακουστικών τύπων μαθητών).

Επιπλέον, όσον αφορά το εκπαιδευτικό λογισμικό/ψηφιακό υλικό, εξίσου σημαντική για την κινητροποίηση των μαθητών μέσα στη ξενόγλωσση τάξη είναι η χρήση των λεγόμενων πολυμέσων (multimedia) που αξιοποιούν κατάλληλα εργαλεία με τη μορφή βίντεο, ήχου, εικόνας, κινησιομοίωσης (animation), κλπ. αυξάνοντας τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών με το μαθησιακό υλικό αλλά και μεταξύ τους (Gilakjani, 2012; Heafner, 2004). Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (Instructional Software) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας περιορίζει τους περιορισμούς της παραδοσιακής διδασκαλίας και καθιστά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Επίσης, η υποβοηθούμενη μάθηση από Η/Υ (Computer-assisted Language Learning – CALL) ή διευκολυνόμενη από υπολογιστή μάθηση (Computer-Facilitated Learning - CFL) που χρησιμοποιεί τη ψηφιακή τεχνολογία (π.χ. εκπαιδευτικά CD-ROMs, υλικά περιεχομένου για δικτυακά μαθήματα, κλπ) μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση της ξένης γλώσσας μέσα από την αυτορρύθμιση της διαδικασίας της μάθησης και τη διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση.

10. Συμπεράσματα

Η ξένη γλώσσα δεν στοχεύει απλά στη νέα γνώση, αλλά αποτελεί ένα πολύπτυχο αντικείμενο διδασκαλίας με κύριο σκοπό την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ αλλόγλωσσων ή αλλοεθνών ομιλητών. Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, στην κουλτούρα μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας, στην αναγνώριση της ταυτότητάς της και στην αποτελεσματική επικοινωνία μέσα από καινούριες γλωσσικές δομές (McIntyre, 2002). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί αιτιολογικοί παράγοντες που μπορούν να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται το σχολικό περιβάλλον, η προηγούμενη σχολική εμπειρία, συναισθηματικοί παράγοντες, η επικοινωνία στη ξενόγλωσση τάξη, οι διδακτικές δραστηριότητες/τεχνικές, οι στρατηγικές μάθησης, οι νέες τεχνολογίες και το εκπαιδευτικό υλικό με κοινό παρονομαστή και βασική προϋπόθεση την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας για το ρόλο της κινητροποίησης στην αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βοσνιάδου, Στ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ζησιμόπουλος, Α. (2000). *Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ενώσεως στις Ξένες Γλώσσες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2005). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Συγκολλίτου, Έ. (1998). *Εαυτός, Κίνητρα και Επίδοση στο Σχολείο*. Στο: *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φράγκος, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Brown D. H. (1994). *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Cunningsworth A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books.
- Dörnyei Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The Motivational Basis of Language Learning Tasks. In *Individual Differences and Language Learning*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4: 43-69.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia; Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2003). Ability Conceptions, Motivation and Development. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, Part 2 (Development and Motivation)*, 13-27.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. and Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*. 64: 830-847.
- Gardner H., (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In *Motivation in Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25: 211-220.
- Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. (1993). A Student's Contributions to Second Language

- Learning. Part II: Affective Variables, *Language Teaching*, 26: 1-11.
- Gilakjani, A. P. (2012). The Significant Role of Multimedia in Motivating EFL Learners' Interest in English Language Learning. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4: 57-66.
- Heafner, T. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4/1: 42-53.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Julkunen K. (2001). Situation-and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning. In *Motivation in Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- McIntyre P. D. (2002). Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition. In *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: Benjamin's Publishing.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78/1: 12-28.
- Pintrich, P.R. and Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey; Prentice Hall.
- Rubdy R. (2005). Selection of Materials. In *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Seedhouse, P. (1995). Needs Analysis and the General English classroom. *ELT Journal*, 49/1: 59-65. Oxford: Oxford University Press.
- Tomilson B. (1998). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomilson B. (2005). Materials Evaluation. In *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centeredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Yesseldyke, J.E. & Christenson, S.L. (1987). Evaluating Students' Instructional Environments. *Remedial and Special Education*, 8/3: 17-24.

Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Μαρία Τζωτζου** είναι πτυχιούχος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ), κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων ειδίκευσης ΜΑ στη «Γλωσσική Τεχνολογία» (ΕΚΠΑ-ΕΜΠ) και ΜΕd «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ). Είναι μόνιμη εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας της Α/θμιας Εκπ/σης Αιτ/νίας και επιμορφώτρια Β' του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Έχει υπηρετήσει ως επιμορφώτρια δημοσίων λειτουργιών

(ΕΚΔΔΑ) και έχει διδάξει την αγγλική γλώσσα και ορολογία σε ΤΕΕ μαθητείας (ΟΑΕΔ), σε ΙΕΚ (ΥΠΑΙΘΠΑ) και στην Γ/θμια Εκπ/ση (2000-2011). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, την εκπαιδευτική έρευνα, την εκπαίδευση ενηλίκων, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως μάθηση.

Ενεργοποίηση των κινήτρων για μάθηση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και αυτοεκπληρούμενη προφητεία

Τσιπλακίδης, Ιάκωβος - Κεραμίδα Αρετή

Περίληψη

Οι μελέτες που εστιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία επισημαίνουν ότι η ενεργοποίηση των κινήτρων για μάθηση αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των διδακτικών αντικειμένων, και ειδικότερα για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Μια παράμετρος που σχετίζεται με τα κίνητρα για μάθηση αποτελούν και οι προσδοκίες, θετικές ή αρνητικές, που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μεταδίδουν διαφορετικές προσδοκίες στους μαθητές τους, κάτι το οποίο συχνά δημιουργεί το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (self-fulfilling prophecy). Ειδικότερα σε ότι αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ενώ φαίνεται ότι ο παράγοντας αυτός επιδρά στην εκμάθησή της, δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας, κυρίως σε ότι αφορά τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τα τις προσδοκίες που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, στο πλαίσιο της ενεργοποίησης των κινήτρων για μάθηση. Στη συνέχεια περιγράφουμε τις πηγές αυτών των προσδοκιών, και τους τρόπους με τους οποίους αυτές μεταδίδονται στους μαθητές. Τέλος, ασχολούμαστε με τις παιδαγωγικές προεκτάσεις του ζητήματος, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις προσδοκίες αυτές με παιδαγωγικά αποτελεσματικούς τρόπους, έτσι ώστε να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα των μαθητών και να βοηθήσουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Summary

Motivation has long been considered as a key issue in foreign language learning, and many motivation theories have been formed to describe the elements that constitute it. In this context, a growing body of research suggests that the expectations that teachers form for their students can often have an impact on their behaviour and academic performance, thus creating a self-fulfilling prophecy effect. In the first part of this paper we present a brief literature review on students' motivation to learn, focusing on teacher's expectations. We then present the origins of these expectations and the multiple processes through which they are communicated to students. We finally address the pedagogical implications, providing suggestions to teachers so that they can use effective strategies to communicate expectations for success for all students.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες απόψεις για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών τονίζουν τις ιδιαιτερότητες της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, η οποία απαιτεί τη συνειδητή προσοχή

και προσπάθεια του μαθητή¹. Η προσοχή και η επιμονή που επιδεικνύουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τα κίνητρα για μάθηση, τα οποία αποτελούν «έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες για τη διαδικασία μάθησης»². Είναι, δηλαδή, γενικά αποδεκτό ότι στη μακροχρόνια διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, εκτός από το σχολικό περιβάλλον, ο ενθουσιασμός του μαθητή, η ενεργός εμπλοκή του και η επιμονή του αποτελούν σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία. Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος «κίνητρα για μάθηση» συχνά αναφέρεται στο «βαθμό στον οποίο οι μαθητές επενδύουν σε προσοχή και προσπάθεια»³, και συνήθως επισημαίνεται ότι περιλαμβάνει τρία στοιχεία: (α) το γιατί, (β) με πόση ένταση, και (γ) για πόσο χρονικό διάστημα οι άνθρωποι είναι διατεθειμένοι να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα⁴.

Επίσης, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι τα κίνητρα για μάθηση εξαρτώνται: α) από την άποψη που έχει το άτομο για την αξία του ως άτομο, β) από τους στόχους που τίθενται ή θέτει ο ίδιος ο μαθητής, γ) από τη προσδοκία του αναφορικά με την επιτυχία ή όχι της προσπάθειάς του, και δ) από τα συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά που διακατέχεται κατά την επίπονη διαδικασία της μάθησης⁵. Τα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν επίσης τη σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη και την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο, μια επίδραση η οποία «έχει πολλές πτυχές, μερικές από τις οποίες δεν είναι πλατιά γνωστές»⁶. Με άλλα λόγια, εκτός από την επιστημονική και την παιδαγωγική του κατάρτιση, αλλά και τις διδακτικές του δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των μαθητών, καθώς αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους «σημαντικούς άλλους». Μαζί με τους γονείς, ασκούν την ισχυρότερη επιρροή στους μαθητές, εφόσον και οι δύο (γονείς και εκπαιδευτικοί) αποτελούν και «προσδιοριστικούς σημαντικούς άλλους» (επηρεάζουν με τις προσδοκίες τους), αλλά και «πρότυπα» (επηρεάζουν με βάση τα επιτεύγματα και τις φιλοδοξίες τους) για τους μαθητές τους (ό.π.).

Σε αυτό το πλαίσιο, μια σημαντική παράμετρος που ασκεί επίδραση στα κίνητρα για μάθηση αποτελούν και οι προσδοκίες που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους⁷. Αν και με μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν μια παράμετρο που συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα για μάθηση, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, γιατί οι προσδοκίες αυτές επηρεάζουν την υποκειμενική εμπειρία των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, η οποία, εφόσον «μπορεί να επηρεάσει την κατεύθυνση αλλά και την ένταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μπορούμε να πούμε

1 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ06 Αγγλικών, συντονιστής: Ν. Σηφάκης. Αθήνα.

2 Παπαδόπουλος, Ν. (1998), Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: Επιστημονικές, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.) *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 89-107.

3 Brophy, J. (2004), *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

4 Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

5 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ06 Αγγλικών, συντονιστής: Ν. Σηφάκης. Αθήνα.

6 Κατσίλλης, Μ. Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σσ. 131-138.

7 Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983), The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75 (3), σσ. 327-346.

ότι λειτουργεί ως κίνητρο»⁸.

Ειδικότερα σε ότι αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» ως ένα εννοιολογικό εργαλείο για την κατανόηση της σχολικής επίδοσης⁹ έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών μελετών. Σε αυτό το πλαίσιο, έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές πράγματι διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζουν με άμεσο τρόπο τις προσδοκίες τους, και συνεπώς με έμμεσο τρόπο την επίδοσή τους και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας¹⁰.

2. Η έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας

Με αφετηρία την μελέτη των Robert Rosenthal and Lenore Jacobson¹¹, αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στο ζήτημα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ως ένα παράγοντα ο οποίος μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να οδηγήσει στην πραγματοποίηση αυτής της προσδοκίας. Η έρευνα των Robert Rosenthal and Lenore Jacobson είχε σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διερευνήσει τη συνάφεια μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών. Το πείραμά τους μπορεί να περιγραφεί περιληπτικά ως εξής: στην αρχή της σχολικής χρονιάς, έδωσαν στους μαθητές ένα τεστ ευφυΐας σε μαθητές ενός δημοτικού σχολείου του San Francisco, και πληροφόρησαν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ότι με βάση τα αποτελέσματα αυτού του τεστ μερικοί μαθητές (τους οποίους γνωστοποίησαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου) έδειξαν ότι είχαν τη δυναμική για υψηλές επιδόσεις και διανοητική πρόοδο για το συγκεκριμένο σχολικό έτος. Ωστόσο, οι μαθητές, το 20% από κάθε τάξη, αυτοί είχαν επιλεγεί τυχαία, κι όχι με βάση την επίδοσή τους στο τεστ. Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές υποβλήθηκαν στο ίδιο τεστ, και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αυτοί πράγματι είχαν κατά βάση καλύτερη επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές. Η εξήγηση που έδωσαν οι ερευνητές ήταν ότι οι «τεχνητές» προσδοκίες που επέβαλαν στους εκπαιδευτικούς επηρέασαν τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές αυτούς με τέτοιο τρόπο που τους οδήγησε στη βελτίωση της επίδοσής τους. Αυτή την επίδραση την ονόμασαν το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας¹². Μάλιστα, το ίδιο παρατηρήθηκε στο τεστ που υποβλήθηκαν οι μαθητές μετά από ένα και δύο έτη, ακόμη κι εάν στην τελευταία περίπτωση οι μαθητές είχαν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ήξεραν το ονόματα των μαθητών οι οποίοι στο αρχικό τεστ είχαν επισημανθεί ότι έχουν μεγάλες δυνατότητες.

Αν και τα αποτελέσματα της αρχικής αυτής μελέτης των Rosenthal and Jacobson αμφισβητήθηκαν έντονα και αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής, καθώς α) τα ίδια αποτελέσματα δεν επιβεβαιώθηκαν επακριβώς σε μεταγενέστερες έρευνες, και β) η μελέτη δεν περιλάμβανε παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη, η μελέτη αυτή οδήγησε, ωστόσο,

8 Ευκλείδη, Α. (1998), Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης. Στο: Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.) *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 17-35.

9 Covington, M. V. (1998), *The will to learn: a guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

10 Cooper, H. M. (2000), Pygmalion grows up. In P., K.Smith, & A.D. Pellegrini (eds.), *Psychology of Education: Major themes*. London: RoutledgeFalmer, σσ. 338-364.

11 Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

12 Kyriacou, C. (1997), *Effective teaching in schools: theory and practice* (2nd edition). Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.

πολλούς ερευνητές να μελετήσουν τη δυναμική και την επίδραση αυτής της παραμέτρου στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, έδωσε το έναυσμα σε αρκετούς ερευνητές να μελετήσουν εκτενέστερα την επίδραση παραγόντων όπως η αυτοεκτίμηση των μαθητών, τα κίνητρα για μάθηση, το σχολικό άγχος αναφορικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών συχνά επισημαίνουν ότι οι προσδοκίες που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών έχουν συνάφεια με την επίδοση στην ξένη γλώσσα, καθώς λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Η έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, όπως αυτή εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, σημαίνει ότι οι μαθητές «προσαρμόζονται» στις προσδοκίες, προβλέψεις, και στις αντιλήψεις των καθηγητών τους, κυρίως αναφορικά με τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους στο σχολείο¹³. Θεωρητική αφετηρία της έννοιας της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι η υπόθεση ότι «η πρόβλεψη κάποιου ατόμου ως προς τη συμπεριφορά κάποιου άλλου ατόμου πραγματοποιείται με κάποιο τρόπο» και ότι αυτές οι προβλέψεις μεταδίδονται «με λεπτούς και ακούσιους τρόπους»¹⁴. Συμπερασματικά, αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι: (α) οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν διαφορετικές προβλέψεις για διαφορετικούς μαθητές, (β) αυτές οι προσδοκίες μεταδίδονται με κάποιους τρόπους στους μαθητές, και (γ) οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ασκούν θετική ή αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η διαδικασία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια¹⁵. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τη δημιουργία προσδοκιών (θετικών ή αρνητικών) από τον εκπαιδευτικό για τους μαθητές με βάση κάποιο χαρακτηριστικό, όπως για παράδειγμα την προηγούμενη επίδοση του μαθητή, ή το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο. Στη συνέχεια, με βάση αυτές τις προσδοκίες οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν διαφορετική συμπεριφορά έναντι των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, εμφανίζουν διαφοροποιημένη συμπεριφορά έναντι των μαθητών, ανάλογα με το εάν έχουν υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες για αυτούς. Στο επόμενο στάδιο, οι προσδοκίες που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί μεταδίδονται στους μαθητές. Τέλος, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή «συντονίζονται» και συμμορφώνονται με τις αρχικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

Μετά από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, στο επόμενο τμήμα της εισήγησής μας αξιοποιούμε τη σχετική βιβλιογραφία και περιγράφουμε τις πηγές των προσδοκιών που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι προσδοκίες μεταδίδονται στους μαθητές. Τέλος, εστιάζουμε την προσοχή μας στην παιδαγωγική πράξη, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να μεταδώσουμε προσδοκίες για επιτυχία στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε όλους τους μαθητές μας.

3. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχηματισμό προσδοκιών

Η σχετική έρευνα έχει εξετάσει τους παράγοντες και τις πιθανές πηγές οι

13 Boehlert, M. (2005), Self-fulfilling prophecy. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.

14 Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2000), Teacher expectations for the disadvantaged. In P., K. Smith, and A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: major themes*. RoutledgeFalmer: London, σσ. 286-291.

15 Brophy, J. (2004), *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

οποίες επηρεάζουν τη δημιουργία αυτών των προσδοκιών. Κατ' αρχάς, μια σημαντική πηγή σχετίζεται με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την ικανότητα και την ευφυΐα του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν την ευφυΐα ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των μαθητών είναι πιο πιθανό να βάλουν την ετικέτα «έξυπνος» ή όχι.

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τη δημιουργία προσδοκιών είναι η αντίληψη και η κρίση του εκπαιδευτικού ως προς την επίδοση που μπορεί να περιμένει από κάποιον μαθητή¹⁶. Άλλες πηγές που σχετίζονται με τη δημιουργία προσδοκιών είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και το φύλο¹⁷. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η αυτοεκπληρούμενη προφητεία αποτελεί μια διαδικασία η οποία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία και την αναπαραγωγή ανισοτήτων στο σχολείο με βάση κοινωνικούς ή πολιτιστικούς παράγοντες¹⁸.

Επίσης, πληροφορίες από άλλους εκπαιδευτικούς, η επίδοση των αδερφών, η προηγούμενη επίδοση στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η επίδοση σε διαγνωστικές δοκιμές στην αρχή του σχολικού έτους, μπορεί να επηρεάσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών¹⁹. Τέλος, έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες προσδοκίες για υψηλή επίδοση για τα κορίτσια, και για μαθητές από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα σε σχέση με μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα στρώματα²⁰.

4. Πώς μεταδίδονται οι προσδοκίες

Η δημιουργία προσδοκιών δε σημαίνει απαραίτητα ότι αυτές μεταδίδονται στους μαθητές. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι ένας αριθμός από εκπαιδευτικούς πράγματι μεταδίδουν προσδοκίες με πολλούς τρόπους, έστω κι αν αυτοί δεν το καταλαβαίνουν²¹. Γενικά έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα πιο «ξεστό» κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα για μαθητές για τους οποίους έχουν υψηλές προσδοκίες σε σχέση με αυτούς για τους οποίους έχουν χαμηλότερες προσδοκίες²².

Για παράδειγμα, οι ακόλουθες πρακτικές μπορεί να μεταδώσουν διαφορετικές προσδοκίες στους μαθητές²³. Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί οι εκπαιδευτικοί παρέχουν υπερβολικό έπαινο σε μαθητές με χαμηλή επίδοση για σωστές απαντήσεις σε εύκολες ερωτήσεις. Αυτό, ωστόσο, μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στα μαθησιακά κίνητρα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς είναι πιθανόν να το εκλάβουν ότι ο εκπαιδευτικός

16 Weinstein, R. S. (2002), *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

17 Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983), The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75 (3), σσ. 327–346.

18 Κατσίλλης, Μ. Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σσ. 131-138.

19 Braun, C. (1976), Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research* 46, σσ. 185-213.

20 Brophy, J., and Good, T. L. (1974), *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

21 Rosenthal, R. (1974), On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalio effects and their mediating mechanisms. New York: MSS Modular Publications.

22 Cooper, H. M., and Tom, D. Y. H. (1984), Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *Elementary School Journal*, 85, σσ. 77-89.

23 Covington, M. V. (1998), *The will to learn: a guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

έχει μικρή εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και δεν περιμένει πολλά από αυτούς²⁴. Επίσης, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την υποβολή ερωτήσεων μπορεί να μεταδώσουν την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός περιμένει πολλά ή λίγα από τους μαθητές. Για παράδειγμα, κάποιες φορές φαίνεται ότι δείχνουν περισσότερη προσοχή στους μαθητές με υψηλή επίδοση, περιμένοντας περισσότερο όταν δεν παίρνουν τη σωστή απάντηση, ενώ συχνά αυτοί οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες για να μιλήσουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

Τέλος, οι θέσεις των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να μεταδώσουν τις προσδοκίες. Συχνά οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως περισσότερο ικανοί κάθονται στις μπροστινές θέσεις μέσα στην τάξη, ενώ αυτοί που θεωρούνται ότι είναι πιθανό να έχουν χαμηλότερη επίδοση, συχνά καταλαμβάνουν τα τελευταία θρανία.

5. Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα για μάθηση για όλους τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να μάθουν καλύτερα την ξένη γλώσσα. Με βάση την παραπάνω επισήμανση, κρίνεται σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει το μήνυμα ότι έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, και περιμένει από αυτούς να κάνουν πρόοδο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους όσο αφορά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Πιστεύουμε ότι οι ακόλουθες στρατηγικές, ενταγμένες σε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και την ικανότητά του να οικοδομεί τη γνώση, μπορούν να μεταδώσουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και να αναβαθμίσουν το επίπεδο της παρεχόμενης ξενόγλωσσας εκπαίδευσης.

Κατ' αρχήν είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός υποστηρικτικού, μη-ανταγωνιστικού κλίματος στη σχολική τάξη²⁵ με την αποφυγή δημιουργίας προσδοκιών με βάση χαρακτηριστικά όπως το φύλο ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Επίσης, σημαντική είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και τη δημιουργία ομάδων οι οποίες θα περιλαμβάνουν μαθητές από όλα τα επίπεδα, χωρίς να περιθωριοποιούν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές (π.χ. για την υλοποίηση ερευνητικών εργασιών), χρησιμοποιώντας «συνεργατικές διαδικασίες για τη διερευνητική, κατά κανόνα, επεξεργασία του διδακτικού υλικού»²⁶ συχνά αποδεικνύεται εξαιρετικά αποτελεσματική. Συμβάλλει στη δημιουργία ενός φιλικού και υποστηρικτικού κλίματος στη σχολική τάξη, και προωθεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, κάτι που είναι σημαντικό με δεδομένο ότι η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα²⁷.

24 Wittrock, M. C. (1986), Students' thought processes (3rd edition). In M. C. Wittcock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, σσ. 297-314.

25 Ο όρος «κλίμα της τάξης» (classroom climate) αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στην τάξη, στα κοινωνικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά (emotional) χαρακτηριστικά της (Dunkin and Biddle, 1974).

26 Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999), Θεωρία της Διδασκαλίας (τόμος Α'). Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

27 Hickey, D. (1997), Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32 (3), σσ. 175-188.

Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα για τη δημιουργία βιωμάτων επιτυχίας στους μαθητές, κάτι το οποίο είναι σημαντικό, καθώς τα διαρκή βιώματα αποτυχίας έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά και την επίδοση²⁸.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που συνεπάγεται τη χρήση διαφορετικών διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών για τη διδασκαλία διαφορετικών μαθητών, στο πλαίσιο «του σεβασμού της διαφορετικότητας των μαθητών» και της κυριαρχίας των μαθητών, κι όχι των αναλυτικών προγραμμάτων²⁹ κρίνεται απαραίτητη. Σε σχέση με το παραπάνω, το διδακτικό υλικό και οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις όλων των μαθητών, και να απαιτούν τη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε «αυθεντικές» γλωσσικές περιστάσεις (π.χ. συνεργασία για την υλοποίηση μιας ερευνητικής εργασίας – project). Γενικά, η χρήση αυθεντικών υλικών και δραστηριοτήτων έχουν θετική επίδραση στο ενδιαφέρον των μαθητών, και συνακόλουθα αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση και μεταδίδουν την προσδοκία για επιτυχία σε όλους τους μαθητές³⁰.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αποφεύγουν πρακτικές οι οποίες συχνά μεταδίδουν στους μαθητές το μήνυμα ότι ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες για αυτούς³¹, όπως είναι οι ακόλουθες α) να ρωτούν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση λιγότερο συχνά από αυτούς με υψηλότερη, β) να παρέχουν λιγότερη βοήθεια και ανατροφοδότηση στους μαθητές με χαμηλή επίδοση όταν αυτοί δυσκολεύονται να απαντήσουν, γ) να δείχνουν λιγότερο προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, δ) να κάνουν συγκρίσεις αναφορικά με την επίδοση των μαθητών μέσα στην τάξη. Αντίθετα, οι ακόλουθες πρακτικές μπορούν να μεταδώσουν το μήνυμα για υψηλές προσδοκίες. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα και μια κουλτούρα μέσα στη σχολική τάξη στο οποίο τα λάθη στη χρήση της ξένης γλώσσας να θεωρούνται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας³². Σε αυτό το πλαίσιο, τα λάθη θα είναι καλό να θεωρούνται ως ευκαιρίες για μάθηση. Επίσης, αναφορικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, θα μπορούσαν (α) να παρέχουν βοήθεια (π.χ. κάποια λέξη κλειδί που θα τους βοηθούσε να απαντήσουν) σε μαθητές που δυσκολεύονται, (β) να αποφεύγουν να τους δίνουν πολύ εύκολες δραστηριότητες, (γ) να μην περιορίζονται σε απλές (π.χ. ερωτήσεις γνώσης), αλλά να τους απευθύνουν και ερωτήσεις που απαιτούν ανάλυση, σχολιασμό ή τη συναγωγή συμπεράσματος.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών χρειάζεται να αξιοποιηθούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως λόγου χάρη η αξιολόγηση με το φάκελο του

28 Ζάχαρης, Δ. Γ. (1989), *Παράδοση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

29 Κοσσυβάκη, Φ. (1997), Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg.

30 Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., and Palincsar, A. (1991), Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), σσ. 369-398.

31 Levin, J., & Nolan, J. F., (1996), *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model* (2nd edition). USA: Allyn and Bacon.

32 Young, D. J. (1999), Giving priority to the language learner first. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. United States of America: McGraw-Hill.

μαθητή (portfolio), το ημερολόγιο του μαθητή. Το πλεονέκτημα αυτών των μορφών αξιολόγησης συνίσταται στο ότι επικεντρώνονται στην ποιότητα της εργασίας των μαθητών, κι όχι αποκλειστικά στους βαθμούς, και συνεπώς παρέχουν τη δυνατότητα για την ενεργοποίηση των κινήτρων για μάθηση, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, και καταπολεμούν το σχολικό άγχος.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δείχνουν στους μαθητές τους ότι νοιάζονται για αυτούς και επικεντρώνονται στη βελτίωσή τους, ότι δίνουν έμφαση στη συνεργασία, κι όχι στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, και ότι είναι πρόθυμοι να ακούσουν προσεκτικά τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Αναφορικά με τον έπαινο, στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι ο έπαινος και τα σχόλια των εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικότερα όταν επικεντρώνονται στην προσπάθεια των μαθητών, παρά στη σύγκριση μεταξύ τους. Τέλος, αναφορικά με την επισήμανση των λαθών των μαθητών, αυτή πρέπει να στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν το θα μπορούσαν να βελτιώσουν, χωρίς να επικεντρώνεται σε προσωπική κριτική³³.

5. Συμπεράσματα

Η ενεργοποίηση των κινήτρων για μάθηση παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία. Συνεπώς είναι αναγκαίο να αποτελεί προτεραιότητα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ταυτόχρονα, αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η κάθε τάξη είναι διαφορετική, αφού ποικίλλουν οι εμπειρίες και οι ανάγκες των μαθητών, αλλά και το γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον και το πλαίσιο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Σε πρακτικό επίπεδο, αποδεικνύεται δύσκολη μετατροπή των γνωστικών αντικειμένων σε θέματα τα οποία ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών και η εξασφάλιση ενός μαθησιακού και ψυχολογικού πλαισίου που είναι απαραίτητο για την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών³⁴.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η επίδραση του παράγοντα αυτοεκπληρούμενη προφητεία, ο οποίος, αν και αρκετά συχνά ασκεί επίδραση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, πολλές φορές δε λαμβάνει τη δέουσα προσοχή από τους εκπαιδευτικούς.

Στην εισήγησή μας επιχειρήσαμε μια πρώτη διερεύνηση του πεδίου, προσπαθώντας ταυτόχρονα να συνδέσουμε τη θεωρία με τη διδακτική πράξη. Οι προτάσεις είναι απλά ενδεικτικές, αλλά αποτελούν ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικοί και να εφαρμόσουν τις δικές τους πρακτικές ανάλογα με το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο διδάσκουν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευκλείδη, Α. (1998), Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης. Στο: Α.

33 Kyriacou, C. (1997), *Effective teaching in schools: theory and practice* (2nd edition). Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.

34 Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999), *Θεωρία της Διδασκαλίας (τόμος Α')*. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.) *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 17-35.
- Ζάχαρης, Δ. Γ. (1989), *Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσίλλης, Μ. Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σς. 131-138.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999), *Θεωρία της Διδασκαλίας (τόμος Α')*. *Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ06 Αγγλικών*, συντονιστής: Ν. Σηφάκης. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1998), Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: Επισημάνσεις, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.) *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 89-107.

Ξενόγλωσση

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., and Palincsar, A. (1991), Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), σσ. 369-398.
- Boehlert, M. (2005), Self-fulfilling prophecy. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, C. (1976), Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research* 46, σσ. 185-213.
- Brophy, J. E. (1985), Teacher-student interaction. In J. B. Dusek, V. C. Hall and W. J. Meyer, (Eds.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, σσ. 303-327.
- Brophy, J. (2004), *Motivating Students to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J., and Good, T. L. (1974), *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cooper, H. M. (2000), Pygmalion grows up. In P., K. Smith, & A.D. Pellegrini (eds.), *Psychology of Education: Major themes*. London: RoutledgeFalmer, σσ. 338-364.
- Cooper, H. M., and Tom, D. Y. H. (1984), Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *Elementary School Journal*, 85, σσ. 77-89.
- Covington, M. V. (1998), *The will to learn: a guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δορνυει, Ζ. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974), *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983), The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75 (3), σσ. 327–346.
- Hickey, D. (1997), Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32 (3), σσ. 175-188.
- Kyriacou, C. (1997), *Effective teaching in schools: theory and practice (2nd edition)*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Levin, J., & Nolan, J. F., (1996), *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model (2nd edition)*. USA: Allyn and Bacon.
- Rosenthal, R. (1974), *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalio effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2000), Teacher expectations for the disadvantaged. In P., K. Smith, and A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: major themes*. RoutledgeFalmer: London, σσ. 286-291.
- Weinstein, R. S. (2002), *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wittrock, M. C. (1986), Students' thought processes (3rd edition). In M. C. Wittcock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, σσ. 297-314.
- Young, D. J. (1999), Giving priority to the language learner first. In D. J. Yound (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. United States of America: McGraw-Hill.

Βιογραφικά σημειώματα

Ο **Ιάκωβος Τσιπλακίδης** είναι εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει πτυχίο μεταπτυχιακής ειδίκευσης καθηγητών αγγλικής γλώσσας από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ως υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y.), κατόπιν γραπτών διαγωνισμών, εκπονεί διδακτορική διατριβή με θέμα τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Είναι επιμορφωτής στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για τις ερευνητικές εργασίες. Έχει, επίσης, αρκετές δημοσιεύσεις σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές, καθώς και εισηγήσεις σε συνέδρια.

Η **Αρετή Κεραμίδα** είναι Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06-Αγγλικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου με έδρα τα Ιωάννινα. Ασχολείται ερευνητικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές, καθώς και εισηγήσεις σε συνέδρια. Τα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, καθώς και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Απόψεις καταρτιζόμενων σε σχέση με τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση. Η περίπτωση του προγράμματος «Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης» στις Κλειστές Φυλακές Αγίου Στεφάνου Πάτρας

Φραγκούλης Ιωσήφ - Καμίτση Ελισάβετ

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των καταρτιζόμενων, κρατούμενων στις Κλειστές Φυλακές Αγίου Στεφάνου Πάτρας, σε σχέση με τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στο πλαίσιο συμμετοχής τους στο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης με τίτλο «Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Πάτρας κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το πλαίσιο εκπαίδευσης στις φυλακές της χώρας μας, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΙΕΚ, καθώς και το πρόγραμμα «Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης». Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης σε ομάδες κρατουμένων.

Abstract

In this paper we present the opinions of trainees who are prisoners in the Agios Stefanos prison in Patras, Greece as regards the teaching of French as a foreign language which is part of the vocational training programme entitled “Culinary Arts Assistants” they attend. The vocational training programme was organized by the National Vocational Training Institute in Patras in the academic year 2012-2013.

In the first part of the paper we present the institutional framework of the National Vocational Training Institutes, the training programme “Culinary Arts Assistants”, as well as the framework of training in prisons in Greece. In the second part we describe the research methodology. In the third part we present the results and the conclusions of the research. Finally, we make recommendations regarding the effective teaching of the French language as part of implementing programmes for the vocational training of prisoners.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις φυλακές απασχόλησε το Συμβούλιο της Ευρώπης (Conseil de l'Europe, 1990), και σύμφωνα με την Εισήγηση Νο R (89) 12 που υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης: όλοι οι φυλακισμένοι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει σχολικά μαθήματα,

αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, γυμναστική και άθληση, κοινωνική εκπαίδευση και πρόσβαση σε βιβλιοθήκες (Βεργίδης, κα, 2007:66-67).

Στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση στις φυλακές επισημαίνεται ότι έχει θεμελιώδη σημασία η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των κρατουμένων. Προστίθεται, επίσης, ότι όταν εξετάζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων, από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες των οποίων η επαγγελματική εμπειρία και εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη (Conseil de l' Europe, 1990: 26. Γιάνναρου, 2003. Βεργίδης, κα, 2007:67). Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η πολιτεία μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης με κατάλληλη αξιοποίηση των φορέων που δραστηριοποιούνται σε αυτό το πεδίο.

2. Η εκπαίδευση στις φυλακές στη χώρα μας

Τα πρώτα προγράμματα εκπαίδευσης στις φυλακές της χώρας μας ξεκίνησαν τις αρχές της δεκαετίας του 80 με τη θεσμοθέτηση της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης, όπως αλφαριθμητισμού, βασικής παιδείας ενηλίκων, εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για αλλοδαπούς κρατουμένους, επαγγελματικής κατάρτισης, είναι ορισμένα από εκείνα τα οποία δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την επέκταση της λειτουργίας της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης σε όλες σχεδόν τις φυλακές της χώρας μας (Δημητρούλη, κα, 2006:201).

Στο πλαίσιο λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων την περίοδο Οκτωβρίου 2005 – Μάιου 2006, σε 20 Σωφρονιστικά Καταστήματα δημιουργήθηκαν 211 τμήματα μάθησης στα οποία συμμετείχαν 3.000 κρατούμενοι. Τα γνωστικά αντικείμενα των προαναφερόμενων τμημάτων ήταν: ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, πληροφορική, πολιτισμός, σωματική και ψυχική υγεία, ξένες γλώσσες, συμβουλευτική (Δημητρούλη, κα, 2006:201).

Στο Σωφρονιστικό Κώδικα που ισχύει στη χώρα μας (Ν.2776/99, ΦΕΚ 291/24-12-99), προβλέπεται η υλοποίηση μορφωτικών προγραμμάτων και άλλων δραστηριοτήτων στα «καταστήματα κράτησης», δηλαδή στις φυλακές (Τρέσου, 1999:242. Βεργίδης, κα, 2007:70). Στο άρθρο 35 § 1 του Σωφρονιστικού Κώδικα γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση των κρατουμένων. Πιο συγκεκριμένα ορίζεται ως σκοπός της εκπαίδευσης των κρατουμένων: «...η απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους...». Επίσης, στο άρθρο 46 του ίδιου κώδικα προβλέπονται ενεργητικά μέτρα για τους κρατούμενους – εκπαιδευόμενους και ειδικότερα η μείωση της ποινής τους, μετά από πρόταση του Συμβουλίου Εργασίας Κρατουμένων και απόφαση του αρμόδιου δικαστικού λειτουργού.

Εκτός των προαναφερόμενων η συμμετοχή των κρατουμένων σε προγράμματα αρχικής ή συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης προσφέρει τα εξής πλεονεκτήματα:

- παρέχει δυνατότητες επανασύνδεσης των κρατουμένων με την εκπαιδευτική

διαδικασία

- βοηθά τους κρατούμενους στην απόκτηση και αναβάθμιση βασικών δεξιοτήτων (πχ. εκμάθησης ξένων γλωσσών, παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, χρήσης Νέων Τεχνολογιών)
- βοηθά τους κρατούμενους στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (πχ. δυνατότητας επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, επίλυσης προβλημάτων)
- παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική αξιοποίηση του προσωπικού χρόνου στη φυλακή (Θεμελή, 2010:104-105)
- παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση (Βεργίδης, κα, 2007:65).

Με την εκπαίδευση και κατάρτιση των κρατουμένων επιτελείται ένας διττός στόχος. Η φυλάκιση λειτουργεί ως μέσο σωφρονισμού των ατόμων που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, αλλά και ως σύστημα «βελτίωσης» αυτών των ατόμων μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα άτομα αυτά σύμφωνα με τον (Giddens, 2002) μετά την αποφυλάκισή τους είναι σε θέση να διαδραματίσουν έναν «σωστό και αρμόζοντα» ρόλο στην κοινωνία έχοντας δεχθεί τις επιδράσεις της εκπαίδευσης- κατάρτισης σε ένα οργανωμένο πλαίσιο (Giddens, 2002:269).

3. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας ΙΕΚ

Τα **Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)** ιδρύθηκαν στη χώρα μας το 1992 με τον Νόμο 2009/12.2.1992 (ΦΕΚ18Α). Αποτελούν φορέα μη τυπικής εκπαίδευσης και ως σκοπό τους έχουν την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης. Ως βασικό τους στόχο έχουν την διευκόλυνση της επαγγελματικής ένταξης των εκπαιδευομένων στην κοινωνία και τη διασφάλιση της προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας.

Το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των Ι.Ε.Κ. συντελεί στην εξασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους εκπαιδευομένους μέσα από τη διδασκαλία επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών, πρακτικών γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που προσφέρονται από τα Ι.Ε.Κ. μπορούν να παρακολουθήσουν απόφοιτοι Γυμνασίου σε κάποιες ειδικότητες και απόφοιτοι κάθε τύπου Λυκείου, καθώς και ενήλικες με γνώσεις κάθε επαγγελματικής βαθμίδας, με αιώτερο στόχο να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, να βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους, να εξοικειωθούν με νέες μεθόδους και τεχνολογίες ή να μετακινηθούν από έναν επαγγελματικό κλάδο σε κάποιον άλλο.

Σύμφωνα με την υπ' αριθμό 1702/2-3-2012 απόφαση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης η λειτουργία των Ι.Ε.Κ. εποπτεύεται από το ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). Οι αρμοδιότητες του προαναφερόμενου φορέα αφορούν θέματα σχετικά με: α) την πρόσληψη ωρομίσθιου προσωπικού, β) τη διαχείριση διδάκτρων και δαπανών, γ) την προμήθεια πάγιου εξοπλισμού.

4. Το πρόγραμμα Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης

Το Δημόσιο ΙΕΚ Πάτρας μετά από πρόταση που υπέβαλε στον Εθνικό Οργανισμό

Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και στη Διεύθυνση των Κλειστών Φυλακών Αγίου Στεφάνου Πάτρας, και κατόπιν σχετικής έγκρισης, προχώρησε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013 στην υλοποίηση του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης με τίτλο «*Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης*». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρακολούθησαν 20 κρατούμενοι, έλληνες και αλλοδαποί οι οποίοι ενδιαφέρονταν για το συγκεκριμένο αντικείμενο κατάρτισης και είχαν χρόνο αποφυλάκισης λιγότερο του ενός έτους. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο εξαμήνων και απευθυνόταν σε άνδρες απόφοιτους Γυμνασίου.

Στόχος του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στο αντικείμενο της μαγειρικής τέχνης ώστε να είναι σε θέση να εργαστούν ως βοηθοί μαγείρων σε χώρους παροχής υπηρεσιών εστίασης. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο παρακολούθησης του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σε αντικείμενα σχετικά με τη μαγειρική και ζαχαροπλαστική τέχνη, την τροφογνωσία, τις εγκαταστάσεις, τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την Αγγλική και Γαλλική Γλώσσα, την τουριστική, εργατική και εμπορική νομοθεσία, τις ανθρώπινες σχέσεις- επικοινωνία την υγιεινή και την ασφάλεια σε χώρους εργασίας. Ως μαθήματα κορμού θεωρούνταν τα εξής μαθήματα: μαγειρική τέχνη, ζαχαροπλαστική τέχνη, στοιχεία εστιατορικής τέχνης, τροφογνωσία, εμπορευματογνωσία, οργάνωση και λειτουργία αποθήκης, αρχές κοστολόγησης και έλεγχου (Οδηγός Ειδικοτήτων ΙΕΚ, 2012-2013).

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των κρατουμένων των Κλειστών Φυλακών Αγ. Στεφάνου Πάτρας σε σχέση με την διδασκαλία του μαθήματος των Γαλλικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε πρόγραμμα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης με τίτλο «*Βοηθοί Μαγειρικής Τέχνης*».

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την προετοιμασία και σχεδίαση του μαθήματος των Γαλλικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την υλοποίηση του μαθήματος των Γαλλικών;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος των Γαλλικών;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το κλίμα επικοινωνίας που διαμορφώθηκε στην εκπαιδευτική ομάδα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Γαλλικών;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθήματος των Γαλλικών;

5.3 Πληθυσμός - Δείγμα έρευνας- Περιορισμοί

Από το σύνολο των 20 κρατούμενων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε έξι από αυτούς. Η επιλογή των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στη διαδικασία λήψης συνέντευξης έγινε με κριτήρια: α) το ενδιαφέρον και τη διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης συνέντευξης, β) τη δυνατότητα λήψης συνέντευξης από τα συγκεκριμένα άτομα χωρίς ιδιαίτερες διοικητικές διατυπώσεις από τη διεύθυνση των φυλακών, καθώς ένας από τους ερευνητές ήταν εκπαιδευτής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013, γ) τον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεση μας για την υλοποίηση της έρευνας και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων – συμπερασμάτων.

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευόμενων στις φυλακές Αγίου Στεφάνου Πάτρας με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα της να μην μπορούν εύκολα να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό των κρατούμενων των σωφρονιστικών καταστημάτων της χώρας, οι οποίοι συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης σε άλλες φυλακές.

5.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η δομημένη συνέντευξη. Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη δομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για τους ακόλουθους λόγους: α) η συνέντευξη αποτελεί μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων, β) αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας, γ) η συνέντευξη «*φωτίζει*», δηλαδή επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους, δ) η συνέντευξη αποτελεί το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων, για τους λόγους που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο (Choen & Manion, 1994:373-375). Επιπρόσθετα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς στόχος μας ήταν να καταγράψουμε τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, «*εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα*» (Bird, & συν., 1999: 320. Κεδράκα, 2008:1).

Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης το θέμα (Δημητρόπουλος, 2001:147).

5.5. Δομή Αξόνων συνέντευξης

Η συνέντευξη περιελάμβανε έξι βασικές κατηγορίες ερωτήσεων.

Η *πρώτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις που είχαν σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων όπως ηλικία, εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, χρόνο παραμονής στη φυλακή.

Η *δεύτερη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων ως προς την προετοιμασία και σχεδίαση του μαθήματος των

Γαλλικών.

Η *τρίτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων ως προς τη διαδικασία υλοποίησης του μαθήματος των Γαλλικών.

Η *τέταρτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

Η *πέμπτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με το κλίμα επικοινωνίας που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας.

Η *έκτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθήματος των Γαλλικών.

6. Αποτελέσματα

6.1 Προφίλ υποκειμένων

Το προφίλ των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το ακόλουθο: Όλα τα υποκείμενα ήταν άνδρες. Ηλικία από 21-30 ετών είχαν 4 υποκείμενα, ενώ 2 υποκείμενα είχαν ηλικία 31-40 ετών. Απόφοιτοι δημοτικού ήταν 4 υποκείμενα, ενώ 2 υποκείμενα είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο. Έγγαμοι ήταν 3 κρατούμενοι, διαζυγμένοι 1 κρατούμενος και άγαμοι ήταν 2 κρατούμενοι. Από 1-5 έτη ήταν στην φυλακή 4 υποκείμενα, ενώ από 6-10 έτη ήταν στην φυλακή 2 υποκείμενα.

6.2. Απόψεις αναμορφούμενων σε σχέση με την προετοιμασία και σχεδίαση του μαθήματος

Αναφορικά με το αν η εκπαιδύτρια έλαβε υπόψη της τις ανάγκες των κρατουμένων στη διδασκαλία του μαθήματος των Γαλλικών, τα υποκείμενα στην πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...μας έδωσε ερωματολόγιο από το οποίο ζητούσε να δει τις γνώσεις μας...», «...μας ρώτησε τι έχουμε ανάγκη να μάθουμε...», «...μας ρώτησε τι θέλουμε να μάθουμε...».

Σε σχέση με την ενημέρωση που είχαν από την εκπαιδύτρια για τους στόχους του μαθήματος και το περιεχόμενό του όλοι οι κρατούμενοι απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν: «...στην πρώτη συνάντησή μας παρουσίασε αναλυτικά τους στόχους του μαθήματος...», «...μας έδωσε πληροφορίες για το περιεχόμενο του μαθήματος...».

Ως προς τη δυνατότητα που είχαν οι επιμορφούμενοι στο να συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος, τα υποκείμενα ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό τους δόθηκε η δυνατότητα στο να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του μαθήματος. Ειδικότερα ανέφεραν: «...σε μεγάλο βαθμό διαμορφώσαμε από κοινού το περιεχόμενο των μαθημάτων...», «...με την εκπαιδύτρια διαμορφώναμε από κοινού το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συναντήσεων...».

6.3. Απόψεις αναμορφούμενων σε σχέση με την υλοποίηση του μαθήματος

Αναφορικά με το ρόλο των επιμορφούμενων στην υλοποίηση του μαθήματος, οι

συμμετέχοντες στην έρευνα στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως είχαν ενεργητικό ρόλο. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «...δεν ήμασταν παθητικοί μαθητές...», «...συμμετείχαμε ενεργητικά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος...», «...είχαμε πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό...».

Σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι επιμορφούμενοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι επιμορφούμενοι στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως εργάστηκαν ομαδικά. Ανέφεραν χαρακτηριστικά τα ακόλουθα: «...η εκπαιδύτρια μας έβαζε να δουλεύουμε σε ομάδες...», «...μας άρεσε η δουλειά σε ομάδες. Δεν είχαμε δουλέψει έτσι ποτέ...».

Ως προς την προσαρμογή του μαθήματος στον ατομικό ρυθμό μάθησης των εκπαιδευόμενων, τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν: «...η εκπαιδύτρια δεν ενδιαφερόταν να βγάλει την ύλη. Ακολουθούσε τον ρυθμό μας...μας σεβόταν...», «...κοιτούσε τι κάνουμε, μας βοηθούσε και περίμενε όταν κάποιοι από εμάς αργούσαμε να τελειώσουμε την άσκηση...».

Σε σχέση με τον συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα εξής: «...η θεωρία πάντα συνδυαζόταν με πρακτική άσκηση...», «...κάναμε ασκήσεις για να κατανοήσουμε τη θεωρία...», «...με αυτό τον τρόπο μαθαίναμε καλύτερα...».

6.4. Απόψεις αναμορφούμενων σε σχέση με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας

Αναφορικά με την αξιοποίηση από την εκπαιδύτρια συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα στην πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...η εκπαιδύτρια χρησιμοποιούσε ερωτήσεις- απαντήσεις και παιχνίδι ρόλων...», «...χρησιμοποιούσε συζήτηση και παιχνίδι ρόλων...», «...χρησιμοποιούσε καταγισμό ιδεών και εργασία σε ομάδες...».

Σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα ικανοποιούσαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο σύνολό τους απάντησαν θετικά. Ανέφεραν συγκεκριμένα τα εξής: «...οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα μας βοηθούσαν ώστε να μάθουμε ευκολότερα...», «...με τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές είχαμε ενεργητικό ρόλο στο μάθημα...», «...δεν κουραζόμασταν καθόλου στο μάθημα. Το μάθημα δεν ήταν ανιαρό...».

Ως προς τη χρήση σύγχρονων εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην υλοποίηση του μαθήματος, τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδύτρια σύγχρονα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό ο διαδραστικός πίνακας και ο βιντεοπροβολέας...», «...η εκπαιδύτρια μας έδωσε καρτέλες, έγχρωμες φωτοτυπίες...», «...τα εποπτικά μέσα έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό...».

6.5. Απόψεις επιμορφούμενων σε σχέση με την επικοινωνία στην εκπαιδευτική ομάδα

Αναφορικά με το αν παρουσιάστηκαν προβλήματα στη λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο σύνολό τους απάντησαν αρνητικά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες

στη λειτουργία της ομάδας μας...», «...η εκπαιδεύτρια δημιούργησε από την πρώτη στιγμή θετικό- συνεργατικό κλίμα...», «...όποια προβλήματα προέκυψαν μεταξύ μας ή με την εκπαιδευτριά μας αντιμετωπίστηκαν άμεσα χωρίς δυσκολίες...».

Σε σχέση με το κλίμα επικοινωνίας που διαμορφώθηκε μεταξύ των εκπαιδευόμενων κατά την διάρκεια του μαθήματος, οι καταρτιζόμενοι ανέφεραν πως δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς συνεργάστηκαν σε μεγάλο βαθμό αρμονικά μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν τα ακόλουθα: «...η μεταξύ μας επικοινωνία ήταν αρκετά καλή...», «...όλα πήγαν καλά. Δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα και δεν υπήρξαν καυγάδες μεταξύ μας...», «...συνεργαστήκαμε πολύ καλά μεταξύ μας. Δεν μαλώσαμε ούτε διαφωνήσαμε μεταξύ μας...».

Αναφορικά με το κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας που διαμορφώθηκε μεταξύ εκπαιδευτριας και εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν πως αυτό ήταν πολύ καλό. Ειδικότερα ανέφεραν τα εξής: «...η επικοινωνία με την εκπαιδεύτρια μας ήταν πολύ καλή...», «...ήταν ανθρώπινη και ειλικρινής...», «...δεν υπήρξαν εμπόδια στη μεταξύ μας επικοινωνία...», «...δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες και προβλήματα...».

6.6. Απόψεις επιμορφούμενων σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθήματος

Αναφορικά με τη δυνατότητα που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους στο να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, οι απαντήσεις των υποκειμένων ήταν στο σύνολό τους θετικές. Συγκεκριμένα ανέφεραν: «...η εκπαιδεύτρια μας ζητούσε στο τέλος κάθε μαθήματος να αξιολογήσουμε τη συμμετοχή μας σε αυτό...», «...η εκπαιδεύτρια μας ζητούσε να διατυπώσουμε προφορικά ή γραπτά μια σκέψη, ένα συναίσθημα γι αυτό που βιώσαμε στο μάθημα...».

Σε σχέση με το αν δόθηκε στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να κατανοήσουν τα λάθη τους κατά την εκτέλεση των ασκήσεων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Ανέφεραν μάλιστα τα εξής: «...η εκπαιδεύτρια μας εξηγούσε τα λάθη μας...», «...μας έλεγε τι πρέπει να κάνουμε, τι πρέπει να προσέξουμε ώστε να απαντήσουμε σωστά...», «...δεν μας έδινε έτοιμες λύσεις, αλλά μας έβαζε να σκεφθούμε τις λύσεις...».

Ως προς το αν τους δόθηκε η δυνατότητα να συζητήσουν στο μάθημα με την εκπαιδεύτρια τα λάθη των συνεκπαιδευόμενών τους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...τα λάθη των συνεκπαιδευόμενών μας τα συζητούσαμε όλοι μαζί...», «...έτσι αποφεύγαμε στο να κάνουμε πάλι τα ίδια λάθη...», «...η εκπαιδεύτρια πάντα συζητούσε αναλυτικά τα λάθη μας...».

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την πρακτική αξιοποίηση των γνώσεων που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μαθήματος, οι συμμετέχοντες απάντησαν στο σύνολό τους θετικά. Ειδικότερα ανέφεραν τα εξής: «...οι γνώσεις που αποκτήσαμε θα μας βοηθήσουν στη δουλειά μας...», «...θα χρησιμοποιήσουμε άμεσα τις γνώσεις μας στη μαγειρική – ζαχαροπλαστική τέχνη...», «...θα γίνουμε καλύτεροι επαγγελματίες όταν βρούμε από εδώ και βρούμε δουλειά...».

7. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Η εκπαιδεύτρια

κατά την προετοιμασία και σχεδίαση του μαθήματος αξιοποίησε σε μεγάλο βαθμό τις αρχές μάθησης ενηλίκων, καθώς έλαβε υπόψη της τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τη διδασκαλία του μαθήματος των Γαλλικών. Παράλληλα ενημέρωσε τους εκπαιδευόμενους τόσο για τους στόχους όσο και για το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι εκπαιδευόμενοι βρέθηκαν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η παρακολούθησή του (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998:36).

Στην υλοποίηση του μαθήματος η εκπαιδύτρια αξιοποίησε σε ικανοποιητικό βαθμό την μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έχουν ενεργητικό ρόλο στο μάθημα και να εργαστούν σε μικρές ομάδες. Σε αυτό βοήθησε σημαντικά η αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών οι οποίες προσφέρονται για ανάπτυξη διαδικασιών συνεργατικής μάθησης (Κόκκος, 2006:202). Παράλληλα η εκπαιδύτρια για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος έλαβε υπόψη της, τον ατομικό ρυθμό μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου και αξιοποίησε κατάλληλα στην πρόσκτηση της νέας γνώσης τον συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής άσκησης. Στην αποτελεσματική διεξαγωγή του μαθήματος σημαντικό ρόλο είχαν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδύτρια. Αυτά ήταν σύγχρονα, αλληλεπιδραστικά και δημιουργούσαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998:231).

Το κλίμα επικοινωνίας που διαμορφώθηκε μεταξύ εκπαιδύτριας και εκπαιδευόμενων κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος ήταν πολύ καλό με αποτέλεσμα να μην παρουσιαστούν σημαντικά προβλήματα στη λειτουργία της ομάδας. Όσα προβλήματα προέκυψαν αντιμετωπίστηκαν άμεσα από την εκπαιδύτρια σε κλίμα ειλικρινούς συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος βοήθησε σημαντικά η αξιοποίηση βιωματικών ασκήσεων από την εκπαιδύτρια κατά την πρώτη συνάντηση με την ομάδα των εκπαιδευόμενων.

Σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθήματος οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο παρακολούθησής του είχαν την δυνατότητα να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους σε αυτό, να κατανοήσουν τα λάθη τους, να συζητήσουν τα λάθη και των άλλων συνεκπαιδευόμενων τους. Επίσης οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικό το γεγονός ότι οι γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μαθήματος είχαν πρακτικό ενδιαφέρον για αυτούς και συνέβαλλαν σε σημαντικό βαθμό στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

8. Προτάσεις

Για την αποτελεσματική διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης σε ομάδες κρατουμένων απαραίτητη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης διδακτικών παρεμβάσεων σε άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

Για την αποτελεσματική διδασκαλία στις φυλακές οι εκπαιδευτές είναι απαραίτητο να γνωρίζουν (Θεμελή, 2010:106-108):

- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κρατουμένων (στέρξη ελευθερίας, αυτονομίας, υλικών αγαθών, κοινωνικό αποκλεισμό-περιθωριοποίηση)
- τις διαφορές στην εκπαίδευση των κρατουμένων σε σχέση με την εκπαίδευση του γενικού πληθυσμού (Στο γενικό πληθυσμό οι εκπαιδευόμενοι έχουν το δικαίωμα της επιλογής, του αυτοκαθορισμού και της αυτοδιάθεσης ενώ στον έγκλειστο πληθυσμό τα ίδια δικαιώματα ακυρώνονται. Ο έγκλειστος πληθυσμός έχει συχνά αρνητικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα και είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικός απέναντι σε κάθε νέα πρόκληση εκπαιδευτικής προσπάθειας. Στους κρατούμενους το αίτημα για επανάκτηση της ελευθερίας, της ανεξαρτησία, της ασφάλεια και της κοινωνικής αποδοχής υπερέχει έναντι του αιτήματος για εκπαίδευση)
- τον ιδιαίτερο ρόλο του εκπαιδευτή (διευκολυντικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, ενεργητικός ακροατής, διαμεσολαβητικός)
- τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτής για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του (πχ. δημιουργία εκπαιδευτικού συμβολαίου, τήρηση κανόνων φυλακής, σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των κρατουμένων)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη. Α., & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση κρατουμένων. Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη φυλακή Κορυδαλλού. Στο *Αρέθας, τ.ιν*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιάνναρου, Ρ. (2003). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων στις ελληνικές φυλακές*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ, Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Cohen, L. & Manion, L.(1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε.(2001),*Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα. Έλλην.
- Δημητρούλη, Κ., Θέμελη, Ο., & Ρηγούτσου, Ε.(2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις φυλακές αποτέλεσμα μιας προσπάθειας, Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Θεμελή, Ο. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες, Εκπαιδευτικό Υλικό*, Αθήνα, ΙΔΕΚΕ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). Αρχές μάθησης Ενηλίκων, Στο *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων, τ. Β*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, Αθήνα, Gutenberg.

- Κόκκος, Α. (2006). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, Στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τ.1*, Αθήνα, Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Οδηγός Ειδικοτήτων ΙΕΚ.(2012-2013). *Βοηθός Μαγειρικής Τέχνης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Δια Βίου μάθησης.
- Τρέσσου, Ε.(1999). Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο, Στο *Πρακτικά Συνεδρίου της Εταιρείας πολιτικού προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νόμοι

- Νόμος 2009/12.2.1992 (ΦΕΚ.18 Α).
Νόμος 2776/24.12.1999 (ΦΕΚ 291 Α).

Υπουργικές Αποφάσεις

- Υ.Α. 1702/2-3-2012.

Ξενόγλωσση

- Conseil de l' Europe (1990). *Education en prison*. Recommandation no R (89) 12 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l' Europe, le 13 octobre 1989 et exposé des motifs, Strasbourg, Conseil de l' Europe.

Ιστοσελίδες

- Κεδράκα, Αικ.(2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, διαθέσιμο στο: www.eap.gr/portal/ekp64, (προσπελάστηκε στις 16/4/2009).

Βιογραφικά σημειώματα

Ο **Ιωσήφ Φραγκούλης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στην ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης και Καθηγητής Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Το ερευνητικό του ενδιαφέρον εδράζεται στο πεδίο της διδακτικής καθώς και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Εκπαιδευτικών.

Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά σχετικά με την εκπαίδευση και διδακτική ενηλίκων, την περιβαλλοντική αγωγή, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Η **Ελισάβετ Καμίση** εργάζεται ως εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας και ως διδάσκουσα ΠΔ. 407/80 στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη «Διοίκηση Σχολικών Μονάδων» από το ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, και Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

«Εξειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας» από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Έχει δημοσιεύσει εργασίες σχετικά με την εισαγωγή της Γαλλικής Γλώσσας στην σε μορφές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και με την αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

**Διδασκαλία της ελληνικής
ως ξένης**

Η αντίληψη για τον άνθρωπο στις στερεότυπες παρομοιώσεις με πάγιο συστατικό το ζώο στη νεοελληνική και στη βουλγαρική γλώσσα

Galina Bruseva - Mariyana Kartalova

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί στην ουσία της γλωσσική μελέτη σταθερών δομοσημασιολογικών μονάδων, δια των οποίων αναπτύσσεται η αντικατοπτριζόμενη αντίληψη για τον άνθρωπο στον πολιτισμό και την κοσμοθεωρία των Ελλήνων και των Βουλγάρων. Μέσω αντιπαραβολής των μεταφορικών μορφών στις δύο γλώσσες εντοπίζονται οι ομοιότητες και διαφαίνονται οι διαφορές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται ο κόσμος από τους εκπροσώπους διάφορων εθνών, αναθεωρούνται οι αξίες και οι κρίσεις, που είναι στοιχεία του εθνικού πολιτισμού κάθε ατόμου. Από πλευράς της, αυτή η διαδικασία είναι βαρύνουσα σημασίας, ειδικά στην πορεία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, καθώς δίνει τη δυνατότητα επιλογής των μέσων μιας πολύπλευρης γνωριμίας με τον πολιτισμό του «άλλου». Η μεταχείριση του πολιτισμού από πλευράς γλωσσικών πραγματοποιήσεων (realization) αναγνωρίζει τη γλώσσα πέραν της επικοινωνιακής της λειτουργίας και ακριβώς ως εκφραστή ιδεών, αξιών και αντιλήψεων, δηλαδή ως κώδικα σωστής αντίληψης, οριοθέτησης και ταξιθέτησης του εξωτερικού κόσμου από αλλοεθνή άτομα.

Summary

This article is linguistic study of persistent structural - semantic units that explicate the concept of man as reflected in the culture and character of the people of Greece and Bulgaria. By comparing the metaphorical images in the two languages we localize similarities and differences in the way they interpret the world media by the ethnicity rethink the values and positions that are part of the native culture of each individual. This in turn is a key point, especially in the process of learning a foreign language in selecting the means for a full and poliaspekt acquaintances with the culture of the "other." Interpretation of culture in terms of language implementations legitimize the language beyond its communicative function, namely as an expression of ideas, values and beliefs. So it becomes a source for the correct perception and arrangement of the outside world from another national community.

1.Εισαγωγή

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εισήγησης είναι οι εθνικές ιδιαιτερότητες της ανθρώπινης προσωπικότητας, απεικονιζόμενης μέσω παγιωμένων εκφράσεων, με κεντρικό συστατικό το ζώο στη νεοελληνική και στη βουλγαρική. Κατ' ορισμό, οι εκφράσεις αυτές έχουν ίδια δομή και εκδηλώνονται στη γλώσσα υπό μορφή στερεότυπων παρομοιώσεων, συνοδευόμενων πάντα από την πρόθεση σαν. Ο σκοπός είναι να μελετηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές αντιστοίχως σε εθνοπολιτισμικό επίπεδο μεταξύ των δύο εθνικών κοινοτήτων. Τόσο η ελληνική όσο και η βουλγαρική πολιτισμική

κοινότητα αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, του βαλκανικού, και, υπό την έννοια αυτή, λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία με διαρκή ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων, παραδόσεων κτλ.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την επιδίωξη των σκοπών της μελέτης είναι οι τυπικές για τέτοιου είδους έρευνα. Στην πρώτη θέση είναι η συγκριτική ανάλυση, επειδή γίνεται αντιπαραβολή δύο γλωσσών και στην παρούσα περίπτωση βαλκανικών. Επίσης, η συγκριτική περιγραφή της σημασίας των σταθερών παρομοιώσεων στα νεοελληνικά και στα βουλγαρικά. Επιβάλλεται η χρήση της μεθόδου της διαγλωσσικής ταύτισης, προκειμένου να εντοπιστεί το ανάλογο ισοδύναμο στην άλλη γλώσσα και επίσης να αναλυθούν τα υπάρχοντα στερεότυπα των αντιλήψεων στις δύο γλώσσες. Τα μέσα και οι πηγές στα οποία στηρίζεται το συγκεντρωμένο σώμα παραδειγμάτων αποτελούν έγκυρο και επίκαιρο λεξικογραφικό υλικό, ως επί το πλείστον έντυπες εκδόσεις, επειδή η καταγραφή μιας φρασεολογικής μονάδας σ' ένα λεξικό είναι εγγύηση για την εμπεριστατωμένη παρουσία της στη γλωσσική πρακτική.

2. Η σχέση πολιτισμός-γλώσσα και πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζουμε «τον άλλον»

Παρά την υπάρχουσα ποικιλομορφία των ορισμών για το τι είναι ο «πολιτισμός», κανείς δεν αμφισβητεί την συλλογική ουσία της. Ένα μεγάλο μέρος τους τον συνδέουν ή ακόμη τον ταυτίζουν με την επικοινωνία. Λόγου χάρη: «Ο πολιτισμός είναι επικοινωνία» (Hall&Hall 1990:3)¹.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως ο πολιτισμός διασταυρώνεται με τη γλώσσα. Στη γλωσσολογική επιστήμη, η γλώσσα ορίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο, εξετάζεται ως ανθρώπινη ικανότητα για ολοκληρωτική συμβολική επικοινωνία. Επειδή η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι συστήματα συμβόλων, οι θεωρητικοί του πολιτισμού του 20^{ου} αιώνα εφαρμόζουν τις μεθόδους ανάλυσης της γλώσσας που έχουν εξελιχθεί στη γλωσσολογία, προκειμένου να ερευνήσουν τον πολιτισμό.

Ειδικά ο στρουκτουραλισμός του Φέρντιναντ ντε Σωσσύρ, όπου εξετάζονται τα συστήματα συμβόλων συνιστώμενα από σημεία (ενότητα από σημαίνον και σημαινόμενο), εφαρμόζεται ευρεία στην ανίχνευση του πολιτισμού. Το βασικό αξίωμα του δομισμού είναι ότι κάτω από τις συνειδητές ανθρώπινες κατασκευές, που ανήκουν σ' όλο το γνωστικό φάσμα, υπάρχουν ασυνείδητες δομές που αναπαράγουν διάφορα φαινόμενα, τα οποία διέπονται από κάποιους νόμους, κοινούς για κάθε σύστημα του φυσικού κόσμου. Υπό την έννοια αυτή, μπορούμε να ισχυριστούμε πως ο ίδιος ο πολιτισμός είναι ένα είδος γλώσσας. Η γλώσσα και ο πολιτισμός πάντα συμβαδίζουν και συνιστούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος², και το πολιτιστικό στοιχείο είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος στην πορεία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, όταν παράλληλα με τους ψυχολογικούς παράγοντες ενεργοποιούνται και οι κοινωνικοπολιτιστικοί. Ο πολιτισμός είναι ένα «ιδιαίτερο πρίσμα με το οποίο αντιμετωπίζουμε τον κόσμο από γνωστική και συναισθηματική άποψη» (Μήτσης 2004:71). Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης της

1 Οι μεταφράσεις των παραθέσεων από σλαβόφωνες και αγγλόφωνες μελέτες (στη βουλγαρική, ρωσική και αγγλική), έγιναν από τη Γκαλίνα Μπρούσεβα.

2 Η αλληγορία είναι του Μήτση 2004, σσ.71.

πραγματικότητας δεν είναι «ούτε ο μοναδικός [...] ούτε ο πιο αντικειμενικός» (Μήτσης 2004:72). Επειδή ο άνθρωπος ταυτίζεται με το πολιτιστικό σύστημα στο οποίο έχει διαμορφωθεί, το δικό του πολιτιστικό μικροσύμπαν τον τυφλώνει και τον καθιστά ανίκανο να αντιληφθεί πως υπάρχουν τρόποι και δομές έκφρασης πέρα από εκείνες που προσφέρει η μητρική του γλώσσα.

Η υπόθεση για την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης γλωσσικής κοσμοθεωρίας, η οποία εξάλλου είναι και εθνικά «σημαδεμένη», εκφράζεται ακόμη από τον 19^ο αιώνα από τον Χούμπολτ. Εάν συνοψιστούν οι ιδέες του Χούμπολτ, Σάπιρ, Γουόρφ και άλλων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν διάφορες γλωσσικές αντιλήψεις για τον κόσμο και αυτές οι διαφορετικές κοσμοθεωρίες αντιστοιχούν σε ορισμένους βαθμούς γνώσης του κόσμου και διακρίνονται για τον υποκειμενικό εννοιακό συσχετισμό (conceptual mapping correspondence) ως διαχωριστικό γνώρισμα.

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα θεωρία, η γλώσσα, η σκέψη και ο πολιτισμός βρίσκονται σε αδιάσπαστη αλληλεξάρτηση, και εξαιτίας αυτού κάθε μια γλώσσα αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον κόσμο. Οι ιδιαιτερότητες της κοινωνικής ανάπτυξης εστιάζονται στο γεγονός ότι γι' αυτήν χρειάζεται διαδοχικότητα της γνώσης. Και το μέσο διατήρησης της διαδοχικότητας είναι τα συστήματα κωδίκων, ένα από τα οποία είναι η ίδια η γλώσσα. Μέσω κωδικοποίησης της γλώσσας (υπάρχουν και άλλοι τρόποι, π.χ. έννοιες, μυθολογία κτλ.) διατηρείται, μεταδίδεται και εκφράζεται η γνωστική πείρα μέσα από την οποία διαφαίνεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα ορισμένων αρχών, αξιών, δομών, μοντέλων (Pencheva 2001: 30).

3. Ουσία των στερεότυπων παρομοιώσεων και ο ρόλος τους σε επίπεδο εθνοψυχολογίας

Στις γλωσσικές μονάδες, οι οποίες περιέχουν στοιχείο σύγκρισης, ανήκει ένα ιδιαίτερο είδος δομικών σημασιολογικών μονάδων επί τη βάση της λογικής σύγκρισης, που στη γλωσσολογική επιστήμη ονομάζονται συνήθως στερεότυπες παρομοιώσεις. Η σύγκριση αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα της λογικής μέσω των οποίων γνωρίζουμε τον περιβάλλοντα κόσμο. Η αντιπαραβολή του αγνώστου ή του ελάχιστα γνωστού με το γνωστό είναι ένας από τους πιο αρχαίους τρόπους γνώσης της πραγματικότητας. Συχνά, η σύγκριση στη γλώσσα υπερβαίνει τα όρια του λογικού – συγκρίνονται ετερογενή, στην ουσία, αντικείμενα ή φαινόμενα. Η ικανότητα του ανθρώπου να πιάνει τις ομοιότητες, το κοινό στοιχείο ανάμεσα στην ποικιλομορφία, είναι έμφυτη και διαισθητική.

Οι στερεότυπες παρομοιώσεις κατέχουν σημαντική θέση στο φρασεολογικό πλούτο των γλωσσών. Οι ίδιες διαφέρουν από τους υπόλοιπους φρασεολογισμούς, όχι μόνο ως προς τη δομή τους, αλλά και ως προς την ιδιαιτερότητα της νοηματικής τους πλευράς. Είναι γνωστό ότι το νόημα μιας φρασεολογικής μονάδας ποτέ δεν αντιστοιχεί στο άθροισμα των σημασιών των συστατικών της στοιχείων. Αντιθέτως, είναι ένα «υπερτηματικό» νόημα, που μετατρέπεται σε καίριο σημείο, το οποίο ενώνει το συνδυασμό λέξεων σε μια ενιαία μονάδα.

Σύμφωνα με μια από τις πιο διακεκριμένες ερευνήτριες των βουλγαρικών φρασεολογισμών, τη V. Kiouvlieva-Mishaikova, η στερεότυπη παρομοίωση είναι «ενιαία οντότητα στα πλαίσια του τύπου, σημασίας και λειτουργίας» (Kiouvlieva-Mishaikova 1986: 8).

Ξεχωριστό γνώρισμα των στερεότυπων παρομοιώσεων είναι ότι η διαδικασία αναθεώρησης των εικόνων πραγματοποιείται στα μέρη όπου γίνεται η σύγκριση. Οποσδήποτε, αναπόσπαστα με τη στενή αλληλεπίδραση του συγκρινόμενου μέρους επειδή ακριβώς αυτό παροτρύνει, ορίζει και αιτιολογεί την αναθεώρηση του μέρους με τη σύγκριση. Αυτό αποδεικνύεται καθαρά στις στερεότυπες παρομοιώσεις που περιέχουν ομώνυμο μέρος σύγκρισης, π.χ. **σαν λαγός**: τρέχω σαν λαγός «τρέχω πολύ γρήγορα και μάλιστα φοβισμένος», δειλός σαν λαγός «πολύ δειλός, αθάρρευτος, φοβητσιάρης», τρέμω σαν λαγός «τρέμω δυνατά» κτλ., όπου η διαφοροποίηση του νοήματος και των εικόνων πραγματοποιείται χάρη του πρώτου μέρους, που διατηρεί τη συγκεκριμένη και λεξικοποιημένη του μεταφορική σημασία. Το τμήμα που περιέχει τη σύγκριση συνδέεται με διάφορες χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες και εκδηλώσεις του αντικειμένου με το οποίο υλοποιείται η σύγκριση και μέσω του οποίου οικοδομείται η εικόνα.

Ιδιαίτερα ενδεικτικές από άποψη εθνοψυχολογίας είναι στερεότυπες παρομοιώσεις, στις οποίες έμμεσα δηλώνεται αισθητική κρίση των ανθρώπινων φυσικών ιδιοτήτων. Κάνει εντύπωση το γεγονός ότι η πλειονότητα των στερεότυπων παρομοιώσεων (ΣΠ) έχουν ειρωνική σημασία, εκφράζουν αποδοκιμασία, π.χ. ΣΠ με πρώτο συστατικό το ρήμα **κοιτάζω**: κοιτάζω σαν βόδι - гледам като вол, ΣΠ που περιγράφουν τον τρόπο βαδίσματος με το ρήμα **πάω**: πάω σαν μυρμήγκι - вървя като мравка, πάω σαν αρκούδα - вървя като мечка, πάω σαν άλογο με παρωπίδες - вървя като кон с капаци, πάω/ περπατώ σαν χελώνα - вървя като костенурка κτλ.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ΣΠ ειρωνεύονται τη ματαιοδοξία, την περιαντολογία, το ναρκισσισμό, την υπεροπτική αλαζονεία, π.χ. κορδώνομαι σαν πετεινάρι - надувам се като пуйка, φουσκωμένος σαν κούρκος - надут като пуйка, κορδώνομαι σαν ψείρα - надувам се като въшка - надувам се като въшка/ надувам се като въшка на чело κτλ. Εδώ διακρίνεται η σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας και επιβεβαιώνεται η θεωρία του ανθρωποκεντρισμού, αντικατοπτρισμένη στο συμβολισμό των ζώων, δηλαδή ιδιότητες, ως άνθρωποι χαρακτηρισμοί, που ο πολιτισμός και η γλωσσική παράδοση έχει αποδώσει στα ζώα.

3.1. Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δύο φρασολογικά συστήματα

Ως βασικά χαρακτηριστικά των φρασολογικών συστημάτων των δύο εξεταζόμενων γλωσσών μπορούν να αναφερθούν ο ανθρωποκεντρισμός και η υποτιμητική κρίση (pejorative valuation). Ο ανθρωποκεντρισμός συνίσταται στην ικανότητα του ανθρώπου να εκδηλώνει την αντίληψή του για τον κόσμο μέσω της προσωπικής του στάσης και αντίληψης.

Στη βουλγαρική γλώσσα η υποτιμητική σημασιολογική απόχρωση εκδηλώνεται πιο έντονα. Μερικές φορές η κρίση αυτή μπορεί να είναι υποκειμενική, π.χ. η ΣΠ «ψόφια ψείρα» – το νοηματικό της ισοδύναμο στα βουλγαρικά είναι «беден като църковна мишка» κρίνεται ως θετική έξω από μια συγκεκριμένη χρήση και χωρίς να ληφθεί υπόψη το συμφραζόμενο. Αν όμως η παρομοίωση αυτή συνοδεύεται από τον κατάλληλο επιτονισμό και προστεθούν και τα εκφραστικά μέσα της παραγλωσσολογίας, τότε υποχρεωτικά θα αποκτήσει αρνητική σημασία.

Και στις δύο γλώσσες το γαϊδούρι - магарето, ο χοίρος/το γουρούνι - прасето/ свинята, ο ψύλλος - бълхата, η ψείρα - въшката, το τσιμπούρι - кърлежът, η αλεπού -

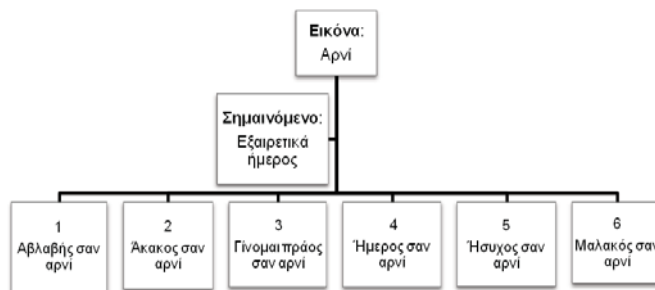
лисицата, ο κούρκος - пуйката, ο κούκος – кукувицата και η αρκούδα – мечката έχουν πάντα αρνητική φόρτιση. Η απόδειξη είναι οι ΣΠ που απαντούν και στα δύο γλωσσικά συστήματα: σαν τσιμπούρι μου κόλλησε - лепна ми се / залепи ми се като кърлеж, πονηρός σαν αλεπού - хитър като лисица, χοντρός σαν γουρούνι - дебел като прасе, μόνος σαν κούκος - сам като кукувица κτλ. Οι μελέτες μας επί του θέματος δείχνουν ότι στη νεοελληνική και βουλγαρική οι μεταφορές του σκύλου – куче, της γάτας – котка, του λύκου – вълк, του φιδιού – змия πραγματοποιούνται κυρίως με αρνητική σημασία. Σε αυτές τις στερεότυπες εκφράσεις (όπως και στις προαναφερθείσες) έχουμε μια πλήρη αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο γλώσσες, δηλαδή με ίδιο γνώρισμα αποδίδεται ίδιο νόημα. Π.χ. πεινασμένος σαν λύκος - гладен като вълк, τρώω σαν λύκος - ям като вълк, πίνω σαν νερόφιδο - пия като смок, ζω σαν σκύλος - живея като куче, τρώγονται σαν τα σκυλιά - ядат се като кучета/кучки κтл.

Με θετική σημασία και στις δύο υπό εξέταση γλώσσες εμφανίζονται οι εικόνες του αρνιού, της μέλισσας, του ελαφιού/ζαρκαδιού, του αηδονιού και του περιστεριού κтл., π.χ. κελαηδών σαν αηδόνι - пея като славей, δουλεύω σαν μέλισσα - работя/ трудя се като пчела, εργατικός σαν μέλισσα - работлив като пчела, ελαφρός / γρήγορος σαν ζαρκάδι - пъргав като сърна κтл.

Οι Έλληνες, όπως και οι Βούλγαροι, συνδέουν το συμβολισμό του γάιδαρου προπάντων με το πείσμα, την ξεροκεφαλιά και την αναισθησία: λόγου χάριν: ξεροκέφαλος σαν γάιδαρος, πεισματάρης σαν γάιδαρος, πεισματώνω / μουλαρώνω σαν γάιδαρος - твърдоглав като магаре, инат / опак като магаре, инатя се като магаре. Στη νεοελληνική γλώσσα, ο γάιδαρος είναι κεντρικό συστατικό παρομοιώσεων με νοήματα που περιγράφουν τον άνθρωπο ως αγενή, ανάγωγο, αδιάντροπο. Ισοδύναμες ως προς το νόημα, παγιωμένες εκφράσεις στα βουλγαρικά δεν ανακαλύφθηκαν. Εν υποστήριξη του ισχυρισμού αναφέρουμε τα εξής παραδείγματα: είπε ο γάιδαρος τον πετεινό κεφάλι, φταίει ο γάιδαρος και δέρνουν το σαμάρι.

Η εικόνα του αρνιού και στις δύο γλώσσες εμφανίζεται ως πολύ θετική, π.χ. αβλαβής σαν αρνί - кротък като агне/ агънце, κοιμάμαι σαν αρνί- спя като агне. Στις εκφράσεις με αυτό το κεντρικό στοιχείο διαπιστώσαμε πως το αρνί πάντα συμβολίζει αγνότητα, ημεράδα, αθωότητα. Στη στερεότυπη παρομοίωση αβλαβής σαν αρνί, στη νεοελληνική γλώσσα, παρατηρείται πολυμορφία, κατά την οποία αντικαθίστανται ένα ή μερικά συστατικά από τη φράση χωρίς αυτό να παραβιάζει τη σημασία της. Η πολυμορφία παριστάνεται γραφικά με τον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακας 1):

Πίνακας 1



Στην κατηγορία των οικόσιτων ζώων και μάλιστα των πιο συχνά εμφανιζομένων, όπου συμπεριλαμβάνονται στερεότυπες εκφράσεις με παρομοίωση το σκύλο, τη γάτα και το λαγό, προκάλεσαν το ενδιαφέρον μας ένα μέρος των περιπτώσεων στα νεοελληνικά. Π.χ.: σκυλοβρομάω – ως μέρος του λόγου είναι σύνθετο ρήμα αποτελούμενο από δύο συνθετικά (σκύλος – куче και βρομάω / -άω – смърдя, мириша, воня), όμως κατά την απόδοσή του στα βουλγαρικά χάνεται το λέξημα σκύλος και το νόημα αποδίδεται με την έκφραση - смърдя κατο πορ. Σε αυτήν την μονολεκτική έκφραση (στα ελληνικά) λείπει και η παρομοιωτική πρόθεση σαν- κατο. Στα νεοελληνικά, όμως, υπάρχει αντίστοιχη πάγια έκφραση: βρομάω, -άω σαν κουνάβι, ζέχνω σαν κουνάβι, μυρίζω σαν κουνάβι, σκυλοβρομάω, η ισοδύναμη μετάφραση της οποίας στα βουλγαρικά είναι: смърдя / воня / мириша κατο πορ και από αυτήν την άποψη τα ελληνικά είναι πιο πλούσια γλώσσα σε σχέση με τα βουλγαρικά. Άλλα παραδείγματα αυτής της κατηγορίας είναι: δουλεύω σα σκυλί και είμαι σκύλος στη δουλειά μου. Και οι δύο εκφράσεις μεταφράζονται με τον ίδιο τρόπο - работя κατο вол. Το πρώτο παράδειγμα αντιστοιχεί στο ενδεικτικό σχήμα των στερεότυπων παρομοιώσεων:

tertium comparationis + comparator + comparatum

δουλεύω	+	σαν	+	σκυλί (куче)
работя	+	κατο	+	вол,

αλλά το λεκτικό συστατικό σκύλος στη βουλγαρική μετάφραση αντικαθίσταται με το βόδι- вол. Στο δεύτερο παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα απουσιάζει η πρόθεση σαν και ο σκύλος «μετατρέπεται» σε βόδι στη μετάφραση. Ως προς το νόημα και οι δύο εκφράσεις ισοδυναμούν. Άλλη ενδιαφέρουσα περίπτωση, όπου διαπιστώνονται αποκλίνουσες εκφράσεις, είναι: ζω σαν σκυλί μονάχο – живея κατο вълк единак, δηλαδή στα ελληνικά ο συμβολισμός της μοναξιάς, κωδικοποιημένος στη γλώσσα, απεικονίζεται με το σκυλί, ενώ στα βουλγαρικά αυτή η έννοια αποδίδεται με το ζώο λύκος.

Και στις δύο γλώσσες συχνάζουν επίσης οι στερεότυπες εκφράσεις με άγρια ζώα – γατόπαρδος, λιοντάρι, αρκούδα, λύγκας, τίγρης, λύκος, αλεπού κτλ. Αυτά είναι αρπακτικά ζώα που στην ουσία είναι εχθροί του ανθρώπου και τον φοβίζονται. Με εξαίρεση την αρκούδα, το λύκο και την αλεπού, όλα τα υπόλοιπα ζώα δεν είναι συνηθισμένα για τη Βαλκανική Χερσόνησο, γεγονός που εξηγεί και το λιγότερο αριθμό φρασεολογισμών που απαντούν.

Με την αναφορά της λέξης «αλεπού» ένας άνθρωπος φαντάζεται πολυσύνθετα όλες τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν το ζώο αυτό – εξυπνάδα, πονηρία, πανουργία, επιδεξιότητα, κρυψίνοια κτλ. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε, όμως, ότι στη μεταφορά (π.χ. Αυτός είναι αλεπού) γίνεται πλήρης ταύτιση και ότι το αντίστοιχο πρόσωπο (μέρος Α ή στην ΣΠ tertium comparationis) αποκτάει όλες τις ιδιότητες δια μιας. Η διευκρίνιση της μεταφορικής σημασίας στη φράση «Αυτός είναι αλεπού» - Той е лисица εξαρτάται από τη περίπτωση χρήσεως μέσα στο λόγο. Προκειμένου να ερμηνευτεί σωστά αυτή η πρόταση, υποχρεωτικά πρέπει να δοθεί προσοχή στο ευρύτερο συμφραζόμενο. Αποκομμένη από τον λεκτικό περίγυρο η πρόταση θα μπορούσε να σημαίνει: Αυτός είναι πονηρός ή είναι κρυψίνους ή είναι ανέντιμος ή είναι άρπαγας κτλ.

Στη μελέτη τους, η Λεγκούρσκα και ο Σιράκοφ εξηγούν τη χρήση της μεταφοράς, βασιζόμενοι στην εικόνα του λύκου, με τον ακόλουθο τρόπο: «Η επιλογή

γνωρίσματος στην πορεία της μεταφοροποίησης περιορίζεται από το σχετικό δυναμικό της μεταφορικής λέξης (στην περίπτωση μας- λύκος) από τη μία, και από την άλλη, από τις δομικές σημασιολογικές ιδιότητες που έχει το εκάστοτε συγκεκριμένο ουσιαστικό στο γλωσσικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο, η λέξη λύκος προκαλεί όλο το δίκτυο των τυποποιημένων συνειρμών που συνδέονται με το ζώο: αρπακτικός, άπληστος, άγριος, ανελέητος κτλ. Κάθε ένας από αυτούς μπορεί να μεταβιβαστεί στον άνθρωπο ανάλογα με τη συγκεκριμένη περίπτωση για την οποία ισχύει. Έτσι οργανώνεται η αντίληψη για καθορισμένο άτομο αποκαλούμενο «λύκος» και η ίδια η λέξη μετατρέπεται σε γλωσσική μεταφορά» (Λεγούρσκα, Σιράκοφ: 1984:6).

Στη βουλγαρική και στη νεοελληνική διαπιστώνονται κοντινές στερεότυπες αντιλήψεις βασισμένες στην εικόνα του φιδιού, που συνδέονται με το μεθύσι (πίνω σαν νερόφιδο- пия / смуча като смок) και την ψυχρότητα (ψυχρός σαν νερόφιδο - студен като змия). Σε πιο ευρύ πολιτισμικό επίπεδο το φίδι είναι σύμβολο που παρουσιάζεται με αντικρουόμενες κρίσεις και σημασίες. Σε πολλούς αρχαίους πολιτισμούς το φίδι προσωποποιεί τον υπόγειο κόσμο και τη βασιλεία των νεκρών. Από βιβλική άποψη το φίδι συμβολίζει το προπατορικό αμάρτημα, την απάτη, το διώξιμο από τον παράδεισο, τον Σατανά, αντίπαλο του Θεού. Όλα αυτά συμβάλλουν στην αρνητική σημασία της εικόνας.

Λόγω της κοντινότητας μεταξύ των δύο γλωσσών, η οποία προκαθορίζεται και από τη γεωγραφική εγγύτητα των δύο χωρών ως γείτονες, και εξαιτίας του γεγονότος πως οι δύο γλώσσες ανήκουν στην ίδια γλωσσική οικογένεια, διαπιστώσαμε αισθητά περισσότερες ομοιότητες και περιπτώσεις συνωνυμίας στις συγκρίσεις και τις παρομοιώσεις των εικόνων. Π.χ., τόσο στα βουλγαρικά όσο και στα νεοελληνικά, **η μεγάλη όρεξη** αποδίδεται με την εικόνα του χοίρου, του γουρουνιού, του λύκου, της αρκούδας, του βουβάλου, ενώ η **εργατικότητα** με το άλογο, το γάιδαρο, την μέλισσα, το μυρμήγκι. Στα βουλγαρικά, **η φιλεργία** αποδίδεται, επίσης, με άλλα ζώα, όπως το βόδι και ο τυφλοπόντικας, π.χ. работя като вол, работя като кърт, работя като кърт под земята κτλ. Ωστόσο, στα ελληνικά απουσιάζει ο συμβολισμός των ζώων αυτών για την απόδοση αυτής της σημασίας. Μεγάλος αριθμός ζώων υποδηλώνει **την ανοησία** ως ανθρώπινο χαρακτηριστικό, π.χ. ο κυπρίνος/ το γριβάδι, το πρόβατο, ο γάιδαρος, η χήνα, η μύγα, ο κούρκος/ η γαλοπούλα, η πάπια, η κότα, η κατσίκα, η αγελάδα, ο βούβαλος, το μοσχάρι, ο κούκος, η κατσαρίδα. Π.χ.: αρμέγω σαν αγελάδα κάποιον- доя като крава някого, κοιτάζω σαν μοσχάρι - гледам като теле, πάνε σαν πρόβατα - вървят като овце, πάω σαν ζαλισμένο πρόβατο - ходя като въртоглава овца, τριγυρνάω σαν μύγα - мотая се / шляя се като муха κτλ.

βουλγαρική γλώσσα

νεοελληνική γλώσσα

μεγάλη όρεξη

ям като прасе (свиня)
ям като вълк
ям като мечка
ям като бивол

τρώω σαν γουρούνι
τρώω σαν λύκος
τρώω σαν αρκούδα
τρώω σαν βούβαλος

φιλεργία

работлив като пчела
работен като добитък (добиче)
работа като кърт
товаря се като магаре

работа като мравка

εργατικός σαν μέλισσα

φορτώνομαι σαν γάιδαρος
φορτωμένος σαν γάιδαρος
εργατικός σαν μυρμήγκι

Στις δύο εξεταζόμενες γλώσσες, τα ζώα που συμβολίζουν **την επιθετικότητα** είναι ο σκύλος, ο κόκορας, ο κόρακας, η μύγα, η ψείρα, ο αετός, η ακρίδα. Π.χ.: έπεσαν σαν ακρίδες - нахвърлиха се като скакалци, τρέφομαι σαν ψείρα - храня се като въшка, κολλάω σαν τη μύγα στο μέλι - налитам /лепя се като муха на мед κτλ. Οι στερεότυπες αντιλήψεις, εμπεδωμένες στη γλώσσα μέσω των ιδιοτήτων των ζώων, είναι προϊόν του πολιτισμού που δημιουργήσε το συμβολισμό. Και ανάμεσα σε δύο γειτονικές χώρες με παρόμοια γεωγραφικά και ιστορικά χαρακτηριστικά είναι λογικό να αναμένει κανείς μεγάλο ποσοστό ομοιοτήτων. Πλήρης ισοδυναμία στο συμβολισμό διαπιστώσαμε στα εξής ζώα: πρόβατο, αρνί, σκύλος, περιστέρι, κουρούνα, χήνα, κόκορας, χελώνα, ταύρος, μυρμήγκι, παπαγάλος, αηδόνι, ελάφι, ζαρκάδι, αλεπού, λύκος. Αυτές οι ομοιότητες οφείλονται κατά κύριο λόγο στα χαρακτηριστικά των ζώων που διαπιστώνονται άμεσα και αντικειμενικά κατά την παρατήρησή τους, όπως είναι π.χ. οι ιδιαιτερότητες της εμφάνισής τους, τρόπος βαδίσματος κ.α. Σε πιο σπάνιες περιπτώσεις οφείλεται στη συμπεριφορά τους. Η δεύτερη αιτία για το μεγάλο αριθμό των ομοιοτήτων έχει τις ρίζες της στο γεγονός ότι ίδια χαρακτηριστικά δηλώνονται και στις δύο γλώσσες ως πιο τυπικά και σημαντικά για το αντίστοιχο ζώο.

4. Συμπεράσματα

Η προσοχή μας εστιάστηκε πάνω στην εκδήλωση των πολιτισμικών στερεότυπων με τη μορφή μεταφορικού συμβολισμού ζώων σε φρασεολογισμούς του τύπου σταθερών παρομοιώσεων στη γλώσσα των δύο γειτονικών εθνών.

Το συμπέρασμα που συνάγεται θέτει την έμφαση στο μεγάλο αριθμό ομοιοτήτων που παρατηρούμε μεταξύ των δύο γλωσσών και πολιτισμών. Οι αιτίες για το φαινόμενο αυτό είναι εξηγήσιμες λόγω των διαπλεκόμενων κοινών σημείων στο ιστορικό παρελθόν των δύο χωρών, λόγω της γειτονικής γεωγραφικής τοποθεσίας, λόγω ομοιοτήτων στον τρόπο ζωής και στη νοοτροπία των Βουλγάρων και των Ελλήνων. Επιπλέον, παρά το μεγάλο αριθμό ομοιοτήτων, υπάρχει και ένας σεβαστός αριθμός διαφορών, που σχετίζεται κυρίως με το είδος του ζώου και αναλόγως με τις ιδιότητές του που προσδίδονται στον άνθρωπο. Η μελέτη μας έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στερεότυπων παρομοιώσεων στα βουλγαρικά έχουν το σκύλο ως ζώο μεταφοράς ιδιοτήτων, ενώ στα ελληνικά απαντούν πιο συχνά οι κάτοικοι του δάσους. Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι οι εικόνες και οι συγκρίσεις διαφέρουν λίγο σε μερικές περιπτώσεις, ως προς τη σημασιολογική απόχρωση μερικών ζώων. Γενικά, από την έρευνα απορρέει πως η πλειονότητα των στερεότυπων εκφράσεων έχουν κεντρικό συστατικό ζώα από το δικό μας γεωγραφικό πλάτος.

Οι εξεταζόμενες φρασεολογικές μονάδες χαρακτηρίζουν διάφορες ανθρώπινες

ψυχικές και σωματικές καταστάσεις. Μέσω αυτών των εκφράσεων κρίνονται όλες οι σημαντικές πλευρές της ζωής του ανθρώπου, δημιουργείται αντίληψη για τη διανοητική και ηθική εικόνα του, για την κοινωνική θέση και τα στοιχεία του σώματός του. Οι στερεότυπες παρομοιώσεις αποτελούν κληρονομιά του παρελθόντος. Μεταδίδονται από γενιά σε γενιά με τους νόμους της παράδοσης. Δημιουργημένες με το πέρασμα των αιώνων, αντικατοπτρίζουν όλο το φάσμα του πολιτισμού ενός έθνους, της ιστορίας, της πνευματικότητας και της κοσμοθεωρίας του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (2007). 7^η ανατύπωση. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Μήτσης, Ν. (2003), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Γ' έκδοση, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Συμεωνίδης, Χ. (2000), Εισαγωγή στην ελληνική φρασεολογία. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Κώδικας.

Ξενόγλωσση

- Angelieva, F., Petrova, Sl. (1994). Ангелиева, Ф., Петрова, Сл. Кратък гръцко-български фразеологичен речник. София, УИ „Св. Климент Охридски“.
- Cholakova, Kr., Nicheva, K., Spasova-Mihailova, S. (1974/75). Фразеологичен речник на българския език. Том I и II. София, БАН.
- Hall E., Hall M. (1990), Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans. Intercultural Press, USA.
- Holandi, R. (2010), Холанди, Р. Зоонимната фразеология в английския и българския език. Благоевград. УИ „Неофит Рилски“.
- Holandi, R. (2008). Холанди, Р. Устойчиви сравнения (български, руски, английски, немски, френски). Благоевград, УИ „Неофит Рилски“.
- Kiouvlieva-Mishaikova, V. (1986), Кювлиева-Мишайкова, В. Устойчивите сравнения в българския език. София, БАН.
- Kiouvlieva-Mishaikova, V. (1986), Кювлиева-Мишайкова, В. Фразеологизмите в българския език. София, Изд. Народна просвета.
- Koshelev, A., Leonidova, M. (1974), Кошелев, А., Леонидова, М. Българско-руски фразеологичен речник. София, Изд. „Наука и изкуство“.
- Nanova, Ani, (2005), Нанова, Ани. Фразеологичен синонимен речник на българския език. София, Изд. „Хейзъл“.
- Nicheva, K. (1987), Ничева, К. Българска фразеология. София. Изд. „Наука и изкуство“.
- Nicheva, K. (1993), Ничева, К. Нов фразеологичен речник на българския език. София, УИ „Св. Климент Охридски“.

- Pencheva, M. (2001), Пенчева, М. Човекът в езика. Езикът в човека., София. УИ “Св. Климент Охридски”.
- Shishkov, St. (1998), Шишков, Ст. Гръцко-български фразеологичен речник. София, ИК „Хеликон”.

Βιογραφικά σημειώματα

Η **Γκαλίνα Αγγελοβα Μπρούσεβα** γεννήθηκε στην Βουλγαρία, στην πόλη Φιλιπούπολη το 1978. Αποφοίτησε το Λύκειο εκμάθησης νεοελληνικής γλώσσας στην γενέτειρά της. Είναι απόφοιτος του τετραετούς προγράμματος Νεοελληνικών Σπουδών του Νέου Βουλγαρικού Πανεπιστημίου της Σόφιας (2002). Το 2005 γράφτηκε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «master» στην ειδικότητα «Βουλγαρική φιλολογία». Το 2006 και το 2010 ήταν υπότροφος του θερινού προγράμματος του Ιδρύματος Μελετών Χερσονήσου του Αίμου όπου παρακολούθησε μαθήματα Ελληνικής γλώσσας (τμήμα Λογοτεχνίας). Εργάζεται ως διδάσκουσα νεοελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο της Φιλιπούπολης «Παίσι Χιλεντάρσκι» (από το 2003 έως και σήμερα). Είναι παντρεμένη.

Δημοσιεύσεις: διάφορες μελέτες πάνω στα προβλήματα της διδασκαλίας της ΝΕΓ ως ξένης σε Βουλγαροφώνους, επιστημονικά άρθρα στον τομέα της γενικής συγκριτικής γλωσσολογίας μεταξύ της βουλγαρικής και της νεοελληνικής γλώσσας, Εγχειρίδιο ασκήσεων της νεοελληνικής για αρχάριους ως εγχειρίδιο της εκμάθησης της ΝΕΓ από Βουλγάρους σπουδαστές (2006), Κείμενα νεοελληνικής γλώσσας- εγχειρίδιο προετοιμασίας υποψηφίων μελλοντικών φοιτητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις (2009).

Η **Μαριάννα Καρτάλοβα** το 2011 αποφοίτησε την ειδικότητα «Βουλγαρική και νεοελληνική φιλολογία» στο Πανεπιστήμιο Φιλιπούπολης „Παίσι Χιλεντάρσκι” και ακολούθησε τις σπουδές της με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Βουλγαρική φιλολογία». Σ’ αυτή την στιγμή είναι υποψήφιος διδάκτωρ γενικής γλωσσολογίας στον τομέα „Γενική γλωσσολογία και ιστορία της βουλγαρικής γλώσσας” της Φιλολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πλόβντιφ. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα είναι στον τομέα της συγκριτικής φρασεολογίας και της λεξικολογίας.

Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: Η Αλιόνα, ο Αστζέντ, η Μόζγκαν, ο Μίκο, η Πινάρ, ο Αχμέτ, η Νίνα, ο Ντεμίρ... “τι δουλειά έχουν” στην Ελλάδα;

Αθανασία Αγγέλη

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα ιδιαίτερα περίπλοκο σύμπλεγμα φαινομένων και σχέσεων που επηρεάζει σε ιδεολογικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο ολόκληρο τον κόσμο μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου. Σήμερα, μεταξύ άλλων, συσχετίζεται και με τα φαινόμενα που προκαλούν τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα διεθνώς και ειδικότερα προς την Ευρώπη και την Ελλάδα που μας αφορά. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αποσαφήνιση αυτής της σχέσης, προκειμένου να διευκολυνθούν οι διδάσκοντες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε ενηλίκους μετανάστες στην Ελλάδα να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση τους εκπαιδευόμενους τους έχοντας κατά νου το ευρύτερο πλαίσιο των οικονομικών – πολιτικών- πολιτιστικών αιτιών, αλλά και των συνεπειών της παρουσίας τους στη χώρα μας, είτε πρόκειται για μόνιμα εγκατεστημένους είτε για απλώς διερχόμενους με κατεύθυνση τις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες του βορρά της Ε.Ε., οι οποίες έχουν πια εγκαταλείψει την παλιότερη ανοιχτή μεταναστευτική πολιτική τους.

Abstract

Globalization is highly sophisticated complex of phenomena which has worldwide ideological, political and financial effects since the end of the World War II. Today, among others, is also associated with the causes of the modern migration, internationally and particularly to Europe and Greece, which mostly concerns us. This paper, therefore, aims to clarify this relationship. Thus, adult educators teaching the Greek as a second/foreign language in Greece will have a closer intercultural empathy for their immigrant trainees, keeping in mind the broader context of economic- political-cultural causes and the consequences of their presence in our country, whether permanently installed or just passing towards the economically developed northern countries of the EU, which have now abandoned their previous open immigration policy.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους στην Ελλάδα φέρνει τους διδάσκοντες στην πρώτη γραμμή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των κοινοτήτων γηγενών και μεταναστών, παλιννοστούντων ή προσφύγων. Στην προσπάθεια, λοιπόν, διαμόρφωσης ενός μαθητοκεντρικού παιδαγωγικού πλαισίου - σύμφωνου και με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων- είναι αναγκαία¹ η διερεύνηση των

1 Γκίβαλος Μ., Παγκοσμιοποίηση – Κοινωνιολογικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, 2ο Διεθνές Συνέδριο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα – Θέματα συγκριτικής

αιτιών αλλά και των συνεπειών της παρουσίας των αλλοδαπών μεταναστών στη χώρα μας, έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, στις οποίες τους συναντάμε ως εκπαιδευόμενους. Το πλήθος, άλλωστε, και η ποικιλία των ρατσιστικών επιθέσεων εναντίον μεταναστών αναδεικνύουν περαιτέρω το ζήτημα της αντιμετώπισης των μεταναστών από τις τοπικές κοινωνίες σε θέμα άμεσης πολιτικής και ανθρωπιστικής προτεραιότητας.

Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας που έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του σύγχρονου μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, επιχειρείται κατ' αρχάς η αποσαφήνιση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης και η αδρομερής καταγραφή των συνεπειών της στους βασικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, ακολουθώντας, στη διασύνδεση της παγκοσμιοποίησης με τη μετανάστευση σήμερα, προκειμένου -στη συνέχεια- να διερευνηθούν οι αιτίες αλλά και οι συνέπειες του σύγχρονου μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα ειδικότερα. Παρατίθενται, τέλος, τα συνακόλουθα συμπεράσματα.

2. Παγκοσμιοποίηση: έννοια και προεκτάσεις^{2,3,4}

Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα ιδιαίτερα περίπλοκο σύμπλεγμα φαινομένων και σχέσεων που αφορά στο πλήθος των αλλαγών που συμβαίνουν σε ιδεολογικό, κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό επίπεδο σ' ολόκληρο τον κόσμο, κυρίως μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου μέχρι και σήμερα.

Έτσι, σε πρώτη φάση από το 1944 (με αφετηρία τη Νομισματική και Χρηματοοικονομική Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών του Μπρέτον Γουντς στο Νιού Χαμσάιρ) και έως το 1995 διαμορφώθηκε (με την σφραγίδα του κεϋνσιανισμού αρχικά και υπό το πρίσμα της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού μετά τη δεκαετία του 1980 –με τις πολιτικές Μ.Θάτσερ και Ρ.Ρέγκαν) ένα παγκόσμιο διακυβερνητικό πλαίσιο ρύθμισης των συναλλαγών, του εμπορίου, των μεταφορών και των επικοινωνιών, μέσα από μια σειρά θεσμών που πρόβαλλαν ως στόχο την προάσπιση της ειρήνης (ΟΗΕ) και της αξιοπρεπούς εργασίας (ΔΟΕ), τη βελτίωση των συνθηκών υγείας (ΠΟΥ), την οικονομική σταθερότητα (ΔΝΤ), την ανάπτυξη και τις παραγωγικές αναδιαρθρώσεις (ΠΤ) και τη συγκρότηση του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (ΠΟΕ). Η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο με τη χορήγηση δανείων στις αναπτυσσόμενες χώρες αποτέλεσαν τον οικονομικό μηχανισμό εφαρμογής της παγκοσμιοποίησης ως αυξανόμενης οικονομικής αλληλεξάρτησης των χωρών. Απ' την άλλη μεριά, σε πολιτικό επίπεδο, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση του λεγόμενου 'υπαρκτού σοσιαλισμού', εγκαθιδρύθηκε μια νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων υπό την ηγεσία των ΗΠΑ, που (αξιοποιώντας τις κατάλληλες τρομοκρατικές-εγκληματικές ενέργειες) (αυτο-)προβλήθηκαν ως «υπερασπιστές του καλού εναντίον του κακού» παγκοσμίως, παραμερίζοντας ουσιαστικά τους αρμόδιους

παιδαγωγικής, στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/givalos.htm>
[προσπελάστηκε: 14/5/13]

2 Guillodhon B. (2007), Παγκοσμιοποίηση: ένας πλανήτης με αποκλίνοντα σχέδια, Μτφρ. Κολαίτη Ρ., Larousse 2006, Κασταλία 2007, εφημ. Ελευθεροτυπία, ISBN:978-960-7560-72-8

3 Γκίβαλος, Μ. (2001), *Παγκοσμιοποίηση και σύγχρονα εκπαιδευτικά σχήματα*, 10ο Διεθνές Συνέδριο ΠΕΕ, στο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedria_files/pr_syn/s_nay/c/1/gibalos.htm
(προσπελάστηκε 14/5/2013)

4 Γεωργγιάννης Π. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Πάτρα.

διεθνείς θεσμούς (όπως ο ΟΗΕ). Τέλος, προστέθηκαν σταδιακά νέοι διεθνείς θεσμοί (GATT, NAFTA, Ε.Ε., G7 κ.ά.) μέχρι τη διαμόρφωση αυτού του είδους διαχείρισης των παγκόσμιων οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και στρατιωτικών πραγμάτων που σήμερα αποκαλούμε 'παγκοσμιοποίηση' και την αντιμετωπίζουμε συχνά ως Ιανό με δύο διαφορετικά πρόσωπα, καθώς οι συνέπειές της γίνονται αντιληπτές άλλοτε ως ευχή κι άλλοτε ως κατάρα, ανάλογα με το μοντέλο προσέγγισης που υιοθετείται κάθε φορά:

α. Σε οικονομικό επίπεδο, η εφαρμογή τη παγκοσμιοποίησης ως αυξανόμενης οικονομικής αλληλεξάρτησης των χωρών εκφράζεται μέσω: 1.Της κυρίαρχης θέσης του χρηματοπιστωτικού συστήματος στην παγκόσμια οικονομία, καθώς μέσω των χρηματιστηρίων και των διεθνών Τραπεζών διακινούνται σε καθημερινή βάση τεράστια ποσά, που αντιστοιχούν στον εθνικό προϋπολογισμό ενός ισχυρού οικονομικά κράτους. 2.Της πλήρους απελευθέρωσης στην κίνηση των κεφαλαίων σε παγκόσμια κλίμακα μέσω των μεγάλων πολυεθνικών επιχειρήσεων με συνέπεια την κατάργηση των φραγμών στη ροή αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων, γνώσης και ανθρώπων, τη συνακόλουθη απελευθέρωση αγορών, προϊόντων και υπηρεσιών, που λειτουργούσαν μέχρι τώρα σε εθνικό πλαίσιο (π.χ. τηλεπικοινωνίες, μεταφορές, τουριστικές υπηρεσίες, ασφάλειες, αγροτικός τομέας) και την αύξηση του όγκου και της ποικιλίας των διεθνών συναλλαγών αγαθών και υπηρεσιών (χάρη στην τεράστια μείωση του κόστους μεταφορών και επικοινωνιών). 3. Της γρήγορης και ευρείας διάχυσης της τεχνολογίας των μεταφορών, της τηλεπικοινωνίας και της πληροφορικής (με τη χρήση του διαδικτύου, δορυφόρων επικοινωνίας, υποβρύχιων συρμάτων με οπτικές ίνες και κινητής τηλεφωνίας), οπότε μηδενίζονται οι γεωγραφικές και χρονικές αποστάσεις και διαμορφώνονται παγκόσμια δίκτυα επικοινωνίας, πληροφόρησης και ενημέρωσης, τα οποία επιτρέπουν την άμεση πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφορία, αλλά και βομβαρδίζουν τους πολίτες με πληροφορίες που δυσκολεύονται να επεξεργαστούν, ενώ και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αποτελούν νέες κυρίαρχες εξουσίες. Γενικότερα, διαμορφώνεται ένα νέο πρότυπο όχι μόνο τεχνικό, αλλά και οικονομικό, που στηρίζεται στη γνώση, στην πληροφόρηση, την μικροηλεκτρονική, στην καινοτομία, ενώ τελικά ο ανταγωνισμός για την κυριαρχία στις τεχνολογικές εξελίξεις επηρεάζει και την οικονομική και την πολιτική ισχύ των σύγχρονων κρατών.

Αυτή ακριβώς η παγκοσμιοποίηση, κατά τους υποστηρικτές του οικονομικού φιλελευθερισμού εξασφαλίζει γενικευμένη ευημερία χάρη στην θρυλούμενη (έστω και ανεπαρκή για ορισμένους) απελευθέρωση του εμπορίου και την συνακόλουθη αποτελεσματικότερη κατανομή του πλούτου, τις χαμηλότερες τιμές, τη χαμηλότερη ανεργία και την υψηλότερη αποδοτικότητα. Στον αντίποδα, σαφή σκληρή κριτική ασκούν οι επικριτές της παγκοσμιοποίησης που κατ' αρχάς υποστηρίζουν ότι η σημερινή της μορφή δεν είναι μια *αναπόφευκτη* διαδικασία που πηγάζει με φυσικό τρόπο από τις οικονομικές ανάγκες όλων κι ότι υπάρχει δυνατότητα καθιέρωσης εναλλακτικών θεσμών και πολιτικών που θα αντιμετωπίσουν τις επιθυμίες των φτωχών και εργατικών τάξεων στον κόσμο, όπως και τα περιβαλλοντικά θέματα, με πιο δίκαιο τρόπο⁵. Κι αυτό γιατί της καταλογίζουν διαιώνιση της φτώχειας και των διακρίσεων, περαιτέρω ενίσχυση των ήδη ισχυρών κρατών και κατάνηξη της δυνατότητας ανταγωνισμού εκ μέρους των αναπτυσσόμενων, καταγράφοντας τις

5 World Social Forum, στο: http://www.forumsocialmundial.org.br/index.php?cd_language=2&id_menu [προσπελάστηκε: 14/5/2013]

αρνητικές της όψεις: Οι πολυεθνικές επιχειρήσεις τείνουν να λειτουργούν εκτός ελέγχου από τα κράτη, το χρηματιστικό κεφάλαιο έχει αποκτήσει πλήρη αυτονομία και κυριαρχεί πάνω στο επενδυτικό, ενώ η ελευθερία μετακίνησης των κεφαλαίων σε παγκόσμια κλίμακα, σε συνδυασμό με τον ανταγωνισμό στον τομέα της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας, έχει οδηγήσει σε συρρίκνωση τους μισθούς και τα κοινωνικά δικαιώματα των εργαζομένων και στις αναπτυγμένες χώρες. Παράλληλα, η παγκόσμια-πολυεθνική επιχείρηση επιδιώκει την αύξηση των κερδών της διαμοιράζοντας τις δραστηριότητες της σε διάφορες χώρες όπου η αμοιβή της εργασίας είναι χαμηλή και τα κοινωνικά δικαιώματα περιορισμένα, επηρεάζοντας έτσι –μεταξύ άλλων- και τις μεταναστευτικές ροές.

β. Σε πολιτικό επίπεδο, οι οπαδοί του οικονομικού φιλελευθερισμού συνυπολογίζουν στα οφέλη της παγκοσμιοποίησης την εξάπλωση των δημοκρατικών καθεστώτων στον πλανήτη και την βελτίωση δεικτών που αφορούν στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (φτώχεια, πείνα, θνησιμότητα, αναλφαβητισμός, παιδική εργασία, πρόσβαση σε πόσιμο νερό κ.ά.). Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι η οικονομική παγκοσμιοποίηση *πρέπει* να ολοκληρωθεί με τη δημιουργία πολιτικών θεσμών που θα εκφράζουν τη θέληση των πολιτών μέσω δημοκρατικών διαδικασιών. Απ' την άλλη μεριά, οι επικριτές της θεωρούν ότι μέσω της παγκοσμιοποίησης το μόνο που εξασφαλίζεται είναι η επέκταση των πολιτικών συμφερόντων των ήδη ισχυρών κρατών στον κόσμο, αφού αυτή ευνοεί την παράκαμψη των δημοκρατικών διαδικασιών και της εθνικής κυριαρχίας, καθώς: α.Στις διεθνείς διασκέψεις και οργανισμούς εκφράζονται τελικά τα συμφέροντα μόνο των ήδη πλουσίων χωρών, παρά την επίφαση της δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων. β.Όλοι αυτοί οι οργανισμοί λειτουργούν ως ένα σύνολο και η διακοπή μιας συμφωνίας με έναν οδηγεί σε ομαδική απόρριψη από όλους. γ.Αυτοί οι παγκόσμιοι οργανισμοί λειτουργούν υπό καθεστώς απόλυτης μυστικότητας που απαγορεύει τον δημόσιο έλεγχό τους, διευκολύνοντας την επιρροή των επιχειρηματικών lobby σε βάρος των μ.κ.ο. και των λαών, που πληροφορούνται τις εξελίξεις –στην καλύτερη περίπτωση– μόνο από τις εφημερίδες.

γ. Σε πολιτισμικό επίπεδο, τέλος, χάρη στην εξέλιξη των μεταφορών και των τηλεπικοινωνιών οι άνθρωποι σήμερα επικοινωνούν, ταξιδεύουν και εμπορεύονται σε πλαίσιο πολύ ευρύτερο από εκείνο του παρελθόντος. Προφανής συνέπεια είναι η αύξηση των διαπολιτισμικών επαφών και των πολιτισμικών ανταλλαγών και, κατά προέκταση, η δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως υπόβαθρο για την κατανόηση, την αλληλεγγύη, την αδελφοσύνη, την κατάργηση των διακρίσεων, την εξαφάνιση του πολέμου, την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας και, τελικά, υπ' αυτήν την έννοια, για την παγκόσμια πρόοδο. Υπάρχουν, ωστόσο, κι εκείνοι που επισημαίνουν ότι όχι μόνο δεν αξιοποιούνται σ' αυτήν την κατεύθυνση οι παρεχόμενες δυνατότητες, αλλά αντιθέτως ελλοχεύει και ο κίνδυνος της πλανητικής ομοιομορφίας, αφού η παγκοσμιοποίηση στον τομέα αυτόν μπορεί να καταλήξει σε υβριδοποίηση ή αφομοίωση (π.χ. δυτικοποίηση ή σινοποίηση).

3. Η παγκοσμιοποίηση ως παράγοντας σύγχρονων μεταναστευτικών ρευμάτων

Η μετανάστευση είναι φαινόμενο ισόχρονο της ιστορίας. Όμως, εκτός από τα διαχρονικά αίτια⁶ που οδηγούν τους ανθρώπους σε εσωτερική ή εξωτερική μετανάστευση,

6 Γεωργιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πάτρα

επιπρόσθετες βασικές αιτίες της τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν: α. τα οικονομικά αίτια (η ανάγκη ανεύρεσης εργασίας καθαυτής ή καλύτερων συνθηκών απασχόλησης - αμοιβές, ασφαλιστική κάλυψη, οικογενειακά επιδόματα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στέγη- και κυρίως οι οικονομικο-κοινωνικές ανισότητες μεταξύ φτωχών ή/ε υπό ανάπτυξη χωρών και χωρών με υψηλό οικονομικό δυναμικό ή υψηλή γεωργοβιομηχανική ανάπτυξη) β. Η κατάρρευση των χωρών του πρώην 'ανατολικού μπλοκ' και η επακόλουθη φτώχεια, ανεργία, εξαθλίωση και διάρρηξη του κοινωνικού ιστού. γ. Οι πόλεμοι και οι εμφύλιες συρράξεις (π.χ. Γιουγκοσλαβία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Ρουάντα, Πακιστάν, Συρία), στο πλαίσιο των οποίων οι γυναίκες και τα παιδιά είναι οι πλέον ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. δ. Η προσπάθεια αποφυγής κάθε είδους καταστολής των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων και, κυρίως ε. η αυξανόμενη οικονομική ανισότητα. Προφανώς, η μετανάστευση στις μέρες μας δεν είναι μια απλή διαδικασία κατά την οποία μέλη του εργατικού δυναμικού μετακινούνται από χώρα σε χώρα για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, αλλά συνδέεται ευθέως με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία, απ' την οποία προκύπτει η ανισοκατανομή του πλούτου και κυρίως η πείνα.

Κι αυτό γιατί κατ' αρχάς, η γη πια δεν καλλιεργείται για τις ανάγκες του γηγενή πληθυσμού, αλλά για την παραγωγή πρώτων υλών και προϊόντων που αγοράζουν και καταναλώνουν οι αναπτυγμένες χώρες. Επιπλέον, τα τεράστια ποσά που δαπανώνται για την απόσυρση ή την καταστροφή (αγροτικών κυρίως) προϊόντων, ή και για την επιδότηση των παραγωγών τους με σκοπό τη διατήρηση των (υψηλών) τιμών τους και, κατ' επέκταση, την διατήρηση των σχετικών θέσεων εργασίας π.χ. στην Ευρώπη, επιδεινώνουν τη θέση των παραγωγών των φτωχών κρατών του πλανήτη, πολλοί από τους οποίους εξωθούνται σε μετανάστευση στο εξωτερικό (αλλά και στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας τους)^{7,8}. Στην ίδια κατεύθυνση δρα η διάδοση των συνεπειών της επιδεινούμενης οικονομικής κρίσης με τη μορφή ντόμινο σε όλο και περισσότερες χώρες, εξαιτίας της ίδιας της λειτουργίας της παγκοσμιοποίησης ως αλληλεξαρτώμενων οικονομιών (Κεφ.2.α.). Μπορεί κανείς, λοιπόν, με απλή λογική να υπολογίσει τον αριθμό των ανέργων ή υποαπασχολούμενων που αναζητούν μια καλύτερη μοίρα στην Ευρώπη, όπου η ζήτηση για ειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό έναντι του ανειδίκευτου συνεχώς μεγαλώνει.

Θύματα της ίδιας συγκυρίας, πάρα πολλές γυναίκες αποφασίζουν να μεταναστεύσουν μόνες τους αναζητώντας διεξόδους επιβίωσης για τις ίδιες ή οικονομική στήριξη για τις οικογένειές τους που παραμένουν στις χώρες προέλευσης («θηλυκοποίηση της μετανάστευσης»), υφιστάμενες άγρια οικονομική και σεξουαλική εκμετάλλευση (η εμπορία γυναικών κυρίως, αλλά και παιδιών, έχει πάρει τα τελευταία χρόνια τέτοιες διαστάσεις, ώστε να αποτελεί την τρίτη μεγαλύτερη διεθνώς «εγκληματική επιχείρηση» μετά την παράνομη εμπορία ναρκωτικών και όπλων).

Επιπλέον, το γεγονός ότι η Ε.Ε. απορροφά ετησίως πάνω από 2 εκατομμύρια μετανάστες σχετίζεται άμεσα και με το δημογραφικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη της. Το ότι, σύμφωνα με ορισμένες προβλέψεις, ο ενεργός πληθυσμός στην Ευρώπη αναμένεται -παρά την εισροή των μεταναστών- να μειωθεί κατά 50 εκατομμύρια

7 United Nations Human Settlements Programm, *Cities and Globalization: A Race to the Bottom?* στο http://www.unhabitat.org/documents/media_centre/sowc/Featurerace.pdf [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

8 Guillodhon B. (2007), *Παγκοσμιοποίηση: ένας πλανήτης με αποκλίνοντα σχέδια*, Μτφρ. Κολαίτη Ρ., Larousse 2006, Κασταλία 2007, εφημ. Ελευθεροτυπία, ISBN:978-960-7560-72-8

περίπου έως το 2060, σημαίνει ότι χωρίς τους μετανάστες οι χώρες της ΕΕ κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν σοβαρές ελλείψεις εργατικού δυναμικού, απαραίτητου για να στηριχθεί η οικονομία και η ανταγωνιστικότητα τους. Με αυτό το σκεπτικό μπορεί να ερμηνευθεί μάλλον ευκολότερα και η επιλογή της καταπολέμησης της “παράνομης” μετανάστευσης ως μέσου –μεταξύ άλλων- διασφάλισης ότι οι δεξιότητες των εργαζόμενων-μεταναστών θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας της Ε.Ε.⁹

Αξίζει, βέβαια, να θυμόμαστε ότι και στις μέρες μας -εκτός από την Ευρώπη- και οι ΗΠΑ αποτελούν χώρα υποδοχής πολλών μεταναστών. Είναι, μάλιστα, ευρύτερα γνωστό πια (και με τη βοήθεια της ‘παγκοσμιοποιημένης’ 7^{ης} Τέχνης) το τεράστιο ανθρωπιστικό ζήτημα που προκύπτει από τον τρόπο αντιμετώπισής τους στα καλά φυλαγμένα σύνορα των ΗΠΑ (κυρίως με το Μεξικό).

4. Το σύγχρονο μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα

4.1. Παράγοντες που συντέλεσαν στην αύξηση του αριθμού των μεταναστών στην Ελλάδα

Είναι πια κοινός τόπος η διαπίστωση πως η Ελλάδα από χώρα προέλευσης, τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Ως κυριότεροι παράγοντες αυτού του σύγχρονου ρεύματος μετανάστευσης ειδικότερα προς την Ελλάδα θα μπορούσαν να θεωρηθούν -επιπλέον των διεθνώς ισχυόντων (Κεφ.3ο)- οι ακόλουθοι^{10, 11}:

Στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών στη Β. Ευρώπη, μετά την κρίση του 1973-4 κιόλας, πάρθηκαν ισχυρά κατασταλτικά μέτρα για τον περιορισμό της μετανάστευσης, η οποία έτσι κατευθύνθηκε προς την Ελλάδα (αλλά και προς τις άλλες χώρες του νότου), όπου η είσοδος και η εγκατάσταση ήταν πάντα ευκολότερη, ευνοούμενη άλλωστε και από τη μορφολογία των συνόρων και τη δυσκολία φύλαξής τους. Επιπλέον, η εγγύτητα της Ελλάδας με χώρες των Βαλκανίων και της Α.Ευρώπης (όπου οι κοινωνικοπολιτικές αναταραχές οι σχετικές με την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, αλλά και με τον πρόσφατο πόλεμο στη Γιουγκοσλαβία) και η βελτίωση των διπλωματικών σχέσεων (π.χ. το άνοιγμα των συνόρων το 1981 με την Αλβανία) επέτρεψαν την αθρόα εισροή μεταναστών από τις χώρες αυτές. Για τους ίδιους γεωγραφικούς λόγους, η Ελλάδα αντιμετωπίστηκε από πολλούς ανθρώπους στις αναπτυσσόμενες χώρες της Β.Αφρικής και της Α.Μεσογείου τουλάχιστον, ως πύλη προς την Ε.Ε. και τον “Παράδεισο στη Δύση” γενικότερα.

Ο εκσυγχρονισμός του τρόπου ζωής τις δύο τελευταίες δεκαετίες μέχρι το 2000, σε συνδυασμό με την πολιτική σταθερότητα (που ακολούθησε τους προγενέστερους πολέμους και τη δικτατορία) και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, επέτρεψαν την

9 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008), *Δικαιοσύνη και δικαιώματα των πολιτών-Κοινές αρχές για τη μετανάστευση και το άσυλο*, στο: http://ec.europa.eu/news/justice/080617_1_el.htm [Προσπελάστηκε: 14/05/2013]

10 Δημοπούλου Β. (2010), *Οι προοπτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων στην μητροπολιτική περιοχή της Αθήνας. Αφομοίωση ή πολυπολιτισμικότητα;*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ Γεωγραφίας

11 Πετρονιώτη Μ., Τριανταφυλλίδου Α. (2003), *Σύγχρονα Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα.*, ΕΚΚΕ, στο: http://arxio.gsdb.gr/wp/WP2_A4.pdf [Προσπελάστηκε: 14/05/2013]

φαινομενική έστω μείωση του χάσματος με τις χώρες του Βορρά και μετέτρεψαν την Ελλάδα σε τόπο θελκτικό όχι μόνο για αλλοδαπούς, αλλά και για γηγενείς που πια όχι μόνο δεν την εγκατέλειπαν για χάρη της Εσπερίας, αλλά επέλεγαν το δρόμο της παλιννόστησης.

Την ίδια στιγμή, αυτή η ίδια η ιδιάζουσα φύση της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας [δηλαδή: η επέκταση της απασχόλησης στον τριτογενή τομέα και κυρίως στον τουρισμό και τις προσωπικές υπηρεσίες (όπως π.χ. η οικιακή εργασία) σε συνδυασμό με τον εποχικό χαρακτήρα της εντατικής γεωργίας–αλιείας–τουρισμού–κατασκευών, καθώς και η μείωση της εσωτερικής μετανάστευσης (η οποία μέχρι πρότινος κάλυπτε τις ανάγκες για φτηνό εργατικό δυναμικό) παράλληλα με την άρνηση των γηγενών για εργασίες χαμηλής αμοιβής και χαμηλού κύρους] είχε ως αποτέλεσμα την αυξανόμενη ζήτηση «ευέλικτου» εργατικού δυναμικού, το οποίο σπρωγμένο και από την επιδείνωση της διεθνούς οικονομικής κατάστασης, αλλά και από τις πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις έσπευδε να προσφέρει τις υπηρεσίες του με τις λιγότερες δυνατές ανταπαιτήσεις.

Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων συντέλεσε στη δραματική αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος κυρίως από τις χώρες των Βαλκανίων (πρωτίστως από την Αλβανία), της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, τη Μέση Ανατολή, αλλά και από τις μακρινότερες Φιλιππίνες, το Πακιστάν και το Αφγανιστάν, όπως και από χώρες πολιτικά ή οικονομικά χειμαζόμενες στην Αφρική. Οι μετανάστες διασχίζουν τα εθνικά σύνορα άλλοτε με κι άλλοτε χωρίς νόμιμα πιστοποιητικά και εγκαθίστανται προσωρινά ή σε μακροχρόνια βάση στην Ελλάδα, αν και μέχρι τώρα δεν έχει καταστεί δυνατό να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο αριθμός, ο τύπος καταγωγής και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μεταναστών που ζουν στη χώρα¹².

4.2. Οι συνέπειες της σύγχρονης μετανάστευσης στην Ελλάδα

Οι συνέπειες της μετανάστευσης γενικότερα αφορούν, όπως είναι προφανές, τον/την ίδιο/α μετανάστη/-ρια, την οικογένειά του/της και την χώρα αποστολής, αλλά και την χώρα υποδοχής. Οι συνέπειες αυτές επηρεάζονται από παράγοντες όπως: α) την οικονομική και κοινωνική θέση των μεταναστών στην πατρίδα τους, αλλά και στην χώρα υποδοχής, β) τη στάση, τη διάθεση και την ικανότητα προσαρμογής καθενός, ως αποτέλεσμα της προσωπικότητας, αλλά και του πολιτισμικού υπόβαθρού του, και, βέβαια, γ) από την μεταναστευτική πολιτική και την αντιμετώπιση των μεταναστών από την χώρα υποδοχής.

4.2.1. Οι συνέπειες για τις χώρες προέλευσης και τους ίδιους τους μετανάστες

Οι συνέπειες της μετανάστευσης **στις χώρες προέλευσης** θα μπορούσαν να θεωρηθούν σχεδόν αυτονόητες, λαμβάνοντας υπόψη και τη μακρόχρονη ελληνική εμπειρία των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων (από την αρχαιότητα κιόλας, αλλά και την πιο σύγχρονη, από τα τέλη του 19^{ου} και ως τα μέσα του 20^{ου} αι.). Έτσι, στις **θετικές συνέπειες** θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν: α) η μείωση της ανεργίας β) η

12 Παρσάνογλου Δ. (Επιστ. Υπεύθ.) (2007) «Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του», European Profiles A.E., Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Αθήνα

ενίσχυση του ισοζυγίου πληρωμών με την αποστολή μεταναστευτικών εμβασμάτων για την συντήρηση της οικογένειας των μεταναστών και την εισροή ξένου κεφαλαίου για μόνιμη επένδυση και γ)η δυνατότητα αξιοποίησης της πιθανής εξειδίκευσης των μεταναστών στον εργασιακό τομέα στην προσπάθεια οικονομικής ανάπτυξης της χώρας αποστολής, σε περίπτωση (έγκαιρης ηλικιακά) παλιννόστησης. Μπορεί, ωστόσο, βάσιμα να υποστηριχθεί ότι και στη συγκεκριμένη περίπτωση ισχύει ότι η μετανάστευση έχει για την χώρα αποστολής και *αρνητικές όψεις*: η αφαίμαξη του ηλικιακά νεότερου παραγωγικού δυναμικού στερεί τη χώρα από τη δυνατότητα οικονομικής ανάπτυξης και συντελεί στη γήρανση του πληθυσμού της, ενώ συντελεί και στην οικονομική εξάρτηση της χώρας αποστολής από την χώρα υποδοχής των μεταναστών.

Απ' την άλλη μεριά, θα ήταν ευχής έργο αν οι **άνθρωποι** που φτάνουν με κάθε τρόπο στην Ελλάδα κατάφερναν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες που κατ' αρχήν τους οδήγησαν στην εγκατάλειψη της πατρίδας και –πιθανότατα- της οικογένειάς τους. Να διαφύγουν, δηλαδή, από φυσικές θεομηνίες ή πολιτικοκοινωνικές διώξεις, να βρουν καλύτερες φυσικές/περιβαλλοντικές και οικονομικές συνθήκες διαβίωσης, καλύτερη ποιότητα ζωής (με προεξάρχουσα την ατομική, πολιτική και θρησκευτική ελευθερία), ικανοποίηση των προσωπικών φιλοδοξιών ή και του τυχοδιωκτισμού τους ακόμα και, τελικά, συνθήκες που θα τους επιτρέψουν να 'προκόψουν' και να επιστρέψουν – ίσως- κάποτε περήφανοι στην πατρογονική γη, όπως έχει ήδη συμβεί σε ξεχωριστούς συμπατριώτες μας.

Ωστόσο, η πραγματικότητα δεν είναι τόσο ρόδινη. Οι καθημερινές δυσκολίες για όσους καταφέρουν να φτάσουν τελικά στη χώρα μας είναι πολλές. Σημαντικότερες απ' αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν¹³:

Η διαπολιτισμική επικοινωνία, που συνδέεται με την **άγνοια της ελληνικής γλώσσας** (ολοκληρωτική, ή σχετική με την ικανότητα προσαρμογής του προφορικού ή γραπτού λόγου σε ειδικές επικοινωνιακές περιστάσεις) και επηρεάζει τόσο την ικανοποίηση καθημερινών αναγκών (π.χ. ανεύρεσης κατοικίας ή εργασίας, μετακινήσεων μέσα στην πόλη, συναλλαγών με τράπεζες κλπ.), όσο και τη σχέση με δημόσιες υπηρεσίες. Επιπλέον, θεμελιωδέστερη δυσκολία στην ουσιαστική επικοινωνία των μεταναστών με τους ντόπιους πληθυσμούς προκύπτει από τη **διαφορά κουλτούρας** μεταξύ τους (η οποία αντανακλάται, βέβαια, και στη γλωσσική επικοινωνία).

Η νομιμοποίηση της παραμονής στη χώρα – ανθρώπινα δικαιώματα: Η εξασφάλιση νόμιμης παραμονής και η διασφάλιση της προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου των μεταναστών/παλιννοστούντων/προσφύγων που ζουν στην Ελλάδα αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο νομοθετικών ρυθμίσεων οι οποίες, ωστόσο, δέχονται συχνά αμφισβητήσεις ή και επικρίσεις για τον προσανατολισμό και την αποτελεσματικότητά τους ήδη πολλά χρόνια πριν την πρόσφατη επιδείνωση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών στη χώρα μας¹⁴.

Η υποαπασχόληση, ετεροαπασχόληση, ανεργία, φτώχεια: Είναι κοινό μυστικό

13 Αγγέλη Α. (2006), *Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Μετανάστες*, στο: Σωματείο Γονέων Κηδεμόνων & Φίλων ατόμων με αναπηρίες 'Ο Ερμής', 2006, *Συνολικό Διδακτικό Υλικό Προγράμματος 150 και 300 ωρών, Έργο: Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση των στελεχών ΣΥΥ, επιμόρφωση εκπαιδευτών στελεχών ΣΥΥ και αξιολογητών επιτροπών πιστοποίησης στελεχών ΣΥΥ*, Ελληνικό

14 Συνήγορος του πολίτη (2000), *Ετήσια Έκθεση 1999*, Εθνικό Τυπογραφείο, σ.71-80 & Συνήγορος του πολίτη (2005) *Ετήσια Έκθεση 2004*, Εθνικό Τυπογραφείο, σ.91-97

ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με το καθεστώς της νομιμοποίησης των μεταναστών έχουν προεκτάσεις στην απασχόλησή τους. Έτσι, συχνά αυτοί αξιοποιούνται ως φτηνή εργατική δύναμη σε δραστηριότητες ελάχιστα επιλεγόμενες από τους ντόπιους, στις πιο δυσμενείς συνθήκες, ή γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης¹⁵ στο πλαίσιο της παραοικονομίας και χωρίς κανενός είδους κοινωνική ασφάλιση. Προφανώς υψηλά είναι, τέλος, όχι μόνο τα επίπεδα ετεροαπασχόλησης αλλά και τα ποσοστά ανεργίας των μεταναστών, τα οποία προφανώς ακολουθούν με γεωμετρική πρόοδο τα αντίστοιχα θλιβερά των γηγενών. Συνακόλουθη, είναι επομένως η κακή οικονομική κατάσταση των μεταναστών, οι οποίοι αναγκάζονται να ζουν σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες.

Η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη – κοινωνική ασφάλιση: Η ασφάλιση όλων των εργαζομένων, κι επομένως και των μεταναστών, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία είναι κατά κανόνα υποχρεωτική, δεν εξαρτάται από τη θέληση του εργαζομένου ή του εργοδότη και αρχίζει από την πρώτη ημέρα εργασίας. Έτσι, κάθε ασφαλισμένος αλλοδαπός εργαζόμενος δικαιούται παροχές από το ΙΚΑ ή τον ΟΑΕΔ (παλιότερα και από τον Οργανισμό Εργατικής Κατοικίας και τον Οργανισμό Εργατικής Εστίας). Ωστόσο, δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση και στις παροχές έχουν μόνο οι νόμιμοι και άρα και εργαζόμενοι αλλοδαποί. Στους αλλοδαπούς που δε βρίσκονται νόμιμα στη χώρα δεν επιτρέπεται να προσφερθεί οποιαδήποτε υπηρεσία από φορείς του δημοσίου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Μέχρι πρότινος εξαιρούνταν τα νοσοκομεία, τα θεραπευτήρια και οι κλινικές, όταν επρόκειτο για αλλοδαπούς που εισάγονταν εκτάκτως για νοσηλεία και για ανήλικα παιδιά (Άρθρο 51 του Ν. 2910/01).

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση- Ασυμβατότητα εκπαιδευτικών συστημάτων: Όσον αφορά στους **ενήλικους μετανάστες**, αν υπερβληθεί η ιδιαίτερα περιοριστική προϋπόθεση της νόμιμης παραμονής στη χώρα προκειμένου για την παρακολούθηση των περισσότερων προγραμμάτων εκπαίδευσης (εκτός των εθελοντικά προσφερόμενων), αυτοί έχουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα όλων των ενήλικων εκπαιδευόμενων στην προσπάθεια να συνταιριάζουν τις επαγγελματικές με τις οικογενειακές και τις κοινωνικές υποχρεώσεις με τις σπουδές, οξυμμένα –ωστόσο- κατά πολύ από τις οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις που ενέχει η ίδια η μετανάστευση ή και ο κοινωνικός αποκλεισμός που τη συνοδεύει. Σοβαρό, άλλωστε, πρόβλημα αποτελεί και η ασυμβατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, που οδηγεί στην αδυναμία αναγνώρισης των πτυχίων των μεταναστών και η οποία σχετίζεται τόσο με την ετεροαπασχόληση/ανεργία τους, όσο και με ποικίλες συνακόλουθες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.

4.2.2. Οι συνέπειες για την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής

Ως πιο σημαντικές συνέπειες του σύγχρονου μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ακόλουθες^{16, 17}:

15 Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009), *Αύριο η συζήτηση για τις κυρώσεις κατά των εργοδοτών παράνομων μεταναστών*, στο: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EL&type=IM-PRESS&reference=20090202FCS47946#title2> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

16 Δημοπούλου Β. (2010), *Οι προοπτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων στην μητροπολιτική περιοχή της Αθήνας. Αφομοίωση ή πολυπολιτισμικότητα;*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

17 Καβουνίδη Τζ., Καρύδης Β., Νικολακοπούλου-Στεφάνου Η., Στυλιανούδη Μ.-Γ. Λ., (Επιμ. Εκδ.) (2008), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές - Προοπτικές*, ΑΘΗΝΑ: ΙΜΕΠΟ, τ.Α'

Η χώρα ωφελείται σημαντικά από τους μετανάστες από οικονομική άποψη.

Η χαμηλά αμειβόμενη ανειδίκευτη εργασία των μεταναστών (και υπ' αυτήν την έννοια το 'παράνομο' καθεστώς διαμονής αποδεικνύεται ιδανικό προς αυτήν την κατεύθυνση) δίνει τη δυνατότητα -ειδικότερα στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις- να αντιμετωπίσουν τον αυξανόμενο ανταγωνισμό συμπιέζοντας το κόστος παραγωγής¹⁸. Εξάλλου, η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μεταναστών αυξάνει την προσφορά έναντι της ζήτησης εργασίας και επομένως κρατά σε χαμηλό επίπεδο τους μισθούς, τόσο των μεταναστών όσο και των γηγενών.

Η μετανάστευση αλλάζει τα δημογραφικά δεδομένα της χώρας. Με δεδομένη την προϋπάρχουσα κατακόρυφη πτώση του αριθμού των γεννήσεων των Ελλήνων, οι μετανάστες συντελούν στην αποτροπή της γήρανσης του πληθυσμού. Είναι εντυπωσιακό, μάλιστα, το φαινόμενο της επανακατοίκησης και οικονομικής αξιοποίησης πολλών - παραμεθόριων κυρίως- περιοχών της χώρας που είχαν εγκαταλειφθεί από τους Έλληνες κατοίκους τους, εσωτερικούς ή εξωτερικούς μετανάστες τους ίδιους. Και βέβαια, καθώς, ο πληθυσμός της χώρας αυξάνει –σε πολλές περιοχές, εντυπωσιακά- αλλάζει και η δομή του λόγω του ότι οι μετανάστες είναι συνήθως άντρες νεαρής ηλικίας. Έτσι, εκτός από τις σημαντικότερες κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου, οι μετανάστες συμβάλλουν με την παρουσία τους ιδιαίτερα θετικά στη **βιωσιμότητα του ελληνικού συνταξιοδοτικού συστήματος**.

Επηρεάζεται η νοοτροπία των μόνιμων κατοίκων, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των μεταναστών. Καθώς τα άτομα ή οι ομάδες που μεταναστεύουν μεταφέρουν μαζί τους τα ήθη, τα έθιμα και τις απόψεις τους για κοινωνικά θέματα όπως η θρησκεία, η παιδεία, και η ηθική γενικότερα, η “διαφορετικότητά τους” αφιωνιάζει την ελληνική κοινωνία, η οποία αποκτά ξανά σταδιακά και στη σύγχρονη της ιστορία χαρακτήρα πολυγλωσσικής, πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας που αντιμετωπίζεται από άλλους ως πλούτος και ευκαιρία διευρυμένης κοσμοαντίληψης κι από άλλους ως κίνδυνος κοινωνικο-πολιτισμικής αλλοτρίωσης και αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας, όπως οι ίδιοι την ορίζουν κάθε φορά¹⁹.

Γι' αυτήν την κατηγορία σκέψης «η διαφορετικότητα της εθνοτικής ομάδας, στην οποία αποδίδεται συχνά μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή επικινδυνότητα, καταλήγει σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, έννοιες ικανές να προαγάγουν τον εθνοκεντρισμό, την ξενοφοβία και το ρατσισμό»²⁰. Ο ρατσισμός αυτός, μάλιστα, αποτελεί αιτία προστριβών, διαπληκτισμών ή και εγκληματικών ενεργειών εναντίον των μεταναστών, ειδικά σε περιοχές γκέτο που συναντώνται συνήθως (αλλά όχι μόνο) στα μεγάλα ελληνικά αστικά κέντρα και κυρίως στις συνοικίες που επλήγησαν από την ανεργία και την αποβιομηχάνιση και όπου κατ' εξοχήν συγκεντρώνονται οι οικονομικοί μετανάστες. (Το θέμα αυτό, προφανώς, χρήζει εμβάθυνσης που υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εργασίας.)

Στον αντίποδα τέτοιων αντιλήψεων, πάντως, μια αναδρομή στην αρχαία και στη

18 Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009), *Τελικό 'ναι' για την επιβολή κυρώσεων στους εργοδότες παράνομων μεταναστών*, στο: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EL&type=IM-PRESS&reference=20090202FCS47946#title2> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

19 Λιάκος Α., 2010, Μετανάστευση και εκπαίδευση, στο: <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&ct=72&artid=315344&dt=14/02/2010> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

20 Καβουνίδη Τζ., Καρύδης Β., Νικολακοπούλου-Στεφάνου Η., Στυλιανούδη Μ.-Γ. Α., (Επιμ. Εκδ.) (2008), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές - Προοπτικές*, ΑΘΗΝΑ: ΙΜΕΠΟ, τ.Β'

σύγχρονη ιστορία (και του ίδιου του ελλαδικού χώρου) πείθει εύκολα ότι τις περισσότερες φορές ο πλούτος των κρατών συνδέεται με την προσέλκυση πληθυσμών για εγκατάσταση στην επικράτεια τους. Ακόμα και σήμερα, είναι προφανές ότι ευημερούν οι χώρες που βρίσκουν τρόπους για την ομαλή ένταξη των μεταναστών, ενώ πλήθος προβλημάτων προκύπτει για εκείνες που δε δρομολογούν την ισότιμη ένταξη των νέων κατοίκων τους.

Με αυτό το πνεύμα, ίσως, το ελληνικό κράτος –με τη θεσμική και την οικονομική ενίσχυση της ΕΕ: α. Έχει προβλέψει τη λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενηλίκους μετανάστες²¹. β. Έχει συνυπογράψει νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν σε θέματα εργασιακά²² ασφαλιστικών δικαιωμάτων και παροχών, αλλά και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και γ. έχει προχωρήσει σε νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τη νομιμοποίηση της παραμονής ορισμένου αριθμού μεταναστών και τη ρύθμιση του θέματος της παροχής ασύλου στους αιτούντες.

Κυρίως, όμως, έχει αφοσιωθεί στην αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης υιοθετώντας –προφανώς– την προβαλλόμενη από τα όργανα της ΕΕ άποψη ότι το φαινόμενο «λειτουργεί αποσταθεροποιητικά για την ασφάλεια της ΕΕ και των κρατών μελών της».²³ Όμως, το κλείσιμο των συνόρων της Ελλάδας δεν φαίνεται να σταματάει τους μετανάστες! Αντίθετα, η υιοθέτηση της πολιτικής της ΕΕ για τη νόμιμη μετανάστευση (μηδενική μετανάστευση ή εξαιρετικά επιλεκτική είσοδος νέων μεταναστών στα κράτη-μέλη της) οδηγεί στην αύξηση της παράνομης μετανάστευσης, ενώ παράλληλα δεν δίνεται η δέουσα έμφαση στην εξάλειψη των βαθύτερων αιτιών της προς την Ελλάδα (και τα άλλα μεσογειακά κράτη-μέλη της). Ταυτόχρονα, προκύπτουν και για την Ελλάδα –που μας ενδιαφέρει εδώ– σοβαρότατα νομικά, όσο και ανθρωπιστικά ζητήματα από: α. την «ανθρωπιστική κρίση» που αντιμετωπίζει κυρίως το Αιγαίο (όπως και η υπόλοιπη Μεσόγειος, βέβαια) εξαιτίας του αυξανόμενου αριθμού θυμάτων στα ατυχήματα/ ναυάγια μικρών και μεγάλων πλοίων που μεταφέρουν παράνομους μετανάστες²⁴, β. την παράλληλη ανάπτυξη του διασυνοριακού εγκλήματος²⁵ και της συνακόλουθης διαφθοράς των κρατικών λειτουργιών από τους διακινητές των παράνομων μεταναστών που εμπορεύονται την απόγνωσή τους, και, τέλος, γ. το πρόβλημα της σαφούς διάκρισης μεταξύ οικονομικών μεταναστών και προσφύγων.

21 ΙΔΕΚΕ, *Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και πολιτισμό “Οδυσσέας”*, στο: <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-11-14-14-20-27> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

22 Σιταρόπουλος Ν. (2003), *Διεθνείς συμβάσεις προστασίας μεταναστών εργαζομένων και η θέση της Ελλάδας*, Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, στο: http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles_2003/ee_03_02_03c.doc [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

23 Αβράμη Α. (2007), *Η παράνομη μετανάστευση δια θαλάσσης στην Ευρώπη: Η Μεσόγειος σε ‘ανθρωπιστική κρίση’* στο: http://www.ekem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=147:i-paranomi-metanasteysi-dia-thalassis-stin-eyropi-i-mesogeios-se-anthropistiki-krisi&catid=15:2008-05-12-11-28-15&Itemid=68 [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

24 Αβράμη Α. (2007), *Η παράνομη μετανάστευση δια θαλάσσης στην Ευρώπη: Η Μεσόγειος σε ‘ανθρωπιστική κρίση’* στο: http://www.ekem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=147:i-paranomi-metanasteysi-dia-thalassis-stin-eyropi-i-mesogeios-se-anthropistiki-krisi&catid=15:2008-05-12-11-28-15&Itemid=68 [προσπελάστηκε: 14/05/2013]

25 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008), Ποινική Δικαιοσύνη στο: http://ec.europa.eu/justice/criminal/index_el.htm [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

5. Συμπεράσματα

Η παγκοσμιοποίηση –για εχθρούς και φίλους– δεν έχει κατορθώσει να εξασφαλίσει τη σταθερότητα στην παγκόσμια οικονομία, ούτε να μειώσει τη φτώχεια στη Γη. Αντίθετα, η εκρηκτικές διαστάσεις της κινητικότητας των κεφαλαίων και η μεταδοτικότητα των προβλημάτων που προκαλούν οι γιγαντιαίες χρηματοπιστωτικές ροές και χρηματιστηριακές συναλλαγές, σε συνδυασμό με τους περιφερειακούς πολέμους που συνεχίζουν να μαίνονται, τις επιδημίες, την εγκληματικότητα και την ανεργία που μαστίζουν τον πλανήτη, βαθαίνουν το χάσμα μεταξύ εχόντων και μη εχόντων και οδηγούν όλο και περισσότερους ανθρώπους του Τρίτου Κόσμου κυρίως, αλλά όχι μόνο, σε πείνα και φρικτή φτώχεια.

Αυτό είναι το πλαίσιο, άρα και ο λόγος για τον οποίο η αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν για την Ελλάδα από την υποδοχή των μεταναστών αποτελεί αντικείμενο ευρύτερης αντιμετώπισης από την ΕΕ κι όχι μόνο εθνικών επιλογών²⁶. Επίσης, ακριβώς εξαιτίας αυτού του πλαισίου, μια επιτυχημένη μεταναστευτική πολιτική θα έπρεπε οπωσδήποτε να συνοδεύεται από ουσιαστικά μέτρα συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών συνολικά με τις χώρες αποστολής μεταναστών με στόχο την προώθηση της ανάπτυξής τους, ώστε μακροπρόθεσμα να εκλείψουν οι συνθήκες που ευνοούν τη μετανάστευση. Εξίσου αναγκαία φαίνεται να είναι και η σύναψη συμφωνιών για την βελτίωση των συνθηκών εισόδου και παραμονής, εργασίας και κοινωνικής προστασίας στις χώρες υποδοχής, ώστε να υπάρξουν μακροπρόθεσμα και στο πλαίσιο της κινητικότητας της εργασίας οι προϋποθέσεις παλιννόστησης στις χώρες καταγωγής των μεταναστών. Θα έπρεπε, όμως, να προβλέπεται ο σχεδιασμός και εθνικής πολιτικής ένταξης και ενσωμάτωσης όλων των μεταναστών (ανεξάρτητα από τη νομιμότητα εισόδου και εγκατάστασής τους στη χώρα, αφού αυτή δεν αποτελεί επιλογή τους) με την αναδιάρθρωση όχι μόνο των ευρωπαϊκών, αλλά και των εθνικών θεσμών, κυρίως όσων αφορούν στη στέγη και την αγορά εργασίας, την υγεία και την εκπαίδευση. Επιπλέον, κάθε χώρα θα έπρεπε να μπορεί να αξιοποιήσει την ιδιαίτερη πολιτισμική της εμπειρία, και αυτό σημαίνει ότι ειδικά για την Ελλάδα θα ήταν πολύτιμος ο αναστοχασμός πάνω στο ζήτημα της παράδοσής της ως χώρας αποστολής μεταναστών, αλλά και πολυπολιτισμικής κοινωνίας ανέκαθεν, λόγω και της γεωγραφικής της θέσης.

Πρόκειται για πολιτικές αποφάσεις της Ε.Ε., αλλά κυρίως της Ελλάδας (εφόσον τις υιοθετεί), οι οποίες θα επηρεάσουν και τον μελλοντικό χαρακτήρα της παγκοσμιοποίησης: θα συνεχίσει να είναι ένας στυγνός οικονομικός –κυρίως– μηχανισμός, στον οποίο τα κεφάλαια και οι αγορές θα καθορίζουν τις τύχες των ανθρώπων με κριτήριο το κέρδος, ή θα καταφέρει να συγκρατήσει τις αρχές του κράτους δικαίου με το κοινωνικό κράτος και, άρα, με τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αλληλεγγύη και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση της μοίρας και της προκοπής τους; Μιας προκοπής στο πλαίσιο της οποίας η οικονομική λειτουργία και η τεχνολογική ανάπτυξη θα ενταχθούν στις κοινωνικές προτεραιότητες και ανάγκες και θα υπερισχύσει το όραμα της ανθρώπινης και κοινωνικής χειραφέτησης; «Ένας άλλος κόσμος είναι (όντως) εφικτός»;

26 Πολυζωγόπουλος Χρ., *Σύγχρονη Μεταναστευτική Πολιτική. Μετανάστες. Ισότιμοι Πολίτες*, στο: <http://www.inegsee.gr/equal/equal2/arthra/%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A3%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%A5%CE%96%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A3.pdf> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβράμη Α. (2007), *Η παράνομη μετανάστευση δια θαλάσσης στην Ευρώπη: Η Μεσόγειος σε 'ανθρωπιστική κρίση'* στο: http://www.ekem.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=147:i-paranomi-metanasteysi-dia-thalassis-stin-eyropi-i-mesogeios-se-anthropistiki-krisi&catid=15:2008-05-12-11-28-15&Itemid=68 [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Αγγέλη Α. (2006), *Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Μετανάστες*, στο: Σωματείο Γονέων Κηδεμόνων & Φίλων ατόμων με αναπηρίες 'Ο Ερμής', 2006, *Συνολικό Διδακτικό Υλικό Προγράμματος 150 και 300 ωρών, Έργο: Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση των στελεχών ΣΥΥ, επιμόρφωση εκπαιδευτών στελεχών ΣΥΥ και αξιολογητών επιτροπών πιστοποίησης στελεχών ΣΥΥ*, Ελληνικό
- Γεωργογιάννης Π. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Γκίβαλος Μ., Παγκοσμιοποίηση – Κοινωνιολογικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, 2ο Διεθνές Συνέδριο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα – Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής, στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/givalos.htm> [Προσπελάστηκε: 14/5/13]
- Γκίβαλος, Μ. (2001), Παγκοσμιοποίηση και σύγχρονα εκπαιδευτικά σχήματα, 10ο Διεθνές Συνέδριο ΠΕΕ, στο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/gibalos.htm [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Guillodhon B. (2007), *Παγκοσμιοποίηση: ένας πλανήτης με αποκλίνοντα σχέδια*, Μτφρ. Κολαΐτη Ρ., Larousse 2006, Κασταλία 2007, εφημ. Ελευθεροτυπία, ISBN:978-960-7560-72-8
- Δημοπούλου Β. (2010), *Οι προοπτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων στην μητροπολιτική περιοχή της Αθήνας. Αφομοίωση ή πολυπολιτισμικότητα;*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ Γεωγραφίας
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008), *Δικαιοσύνη και δικαιώματα των πολιτών-Κοινές αρχές για τη μετανάστευση και το άσυλο*, στο: http://ec.europa.eu/news/justice/080617_1_el.htm [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008), *Ποινική Δικαιοσύνη*, στο: http://ec.europa.eu/justice/criminal/index_el.htm [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009), *Τελικό 'ναι' για την επιβολή κυρώσεων στους εργοδότες παράνομων μεταναστών*, στο: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EL&type=IM-PRESS&reference=20090202FCS47946#title2> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009), *Αύριο η συζήτηση για τις κυρώσεις κατά των εργοδοτών παράνομων μεταναστών*, στο: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EL&type=IM-PRESS&reference=20090202FCS47946#title2> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- ΙΔΕΚΕ, *Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και πολιτισμό "Οδυσσέας"*, στο: <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-11-14-14-20-27> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

- Καβουνίδη Τζ., Καρύδης Β., Νικολακοπούλου-Στεφάνου Η., Στυλιανούδη Μ.-Γ. Α., (Επιμ. Εκδ.) (2008), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές - Προοπτικές*, ΑΘΗΝΑ: ΙΜΕΠΟ, τ.Α΄ & τ.Β΄
- Λιάκος Α., 2010, Μετανάστευση και εκπαίδευση, στο: <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&ct=72&artid=315344&dt=14/02/2010> [προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Παρσάνογλου Δ. (Επιστ. Υπεύθ.) (2007) «Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του», European Profiles Α.Ε., Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Αθήνα
- Πετρονώτη Μ., Τριανταφυλλίδου Α. (2003), *Σύγχρονα Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, στο: http://arxio.gsdb.gr/wp/WP2_A4.pdf [Προσπελάστηκε: 14/05/2013]
- Πολυζωγόπουλος Χρ., *Σύγχρονη Μεταναστευτική Πολιτική. Μετανάστες Ισότιμοι Πολίτες*, στο: <http://www.inegsee.gr/equal/equal2/arthra/%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A3%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%A5%CE%96%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A3.pdf> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Σιταρόπουλος Ν. (2002), *Διεθνείς συμβάσεις προστασίας μεταναστών εργαζομένων και η θέση της Ελλάδας*, Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, στο: http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles_2003/ee_03_02_03c.doc [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- Συνήγορος του πολίτη (2000), *Ετήσια Έκθεση 1999*, Εθνικό Τυπογραφείο
- Συνήγορος του πολίτη (2005) *Ετήσια Έκθεση 2004*, Εθνικό Τυπογραφείο

Ξενόγλωσση

- United Nations Human Settlements Programm (2003), *The Challenge of Slums, Global Report on human settlements*, στο: <http://www.unhabitat.org/pmss/listItemDetails.aspx?publicationID=1156> [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- United Nations Human Settlements Programm, *Cities and Globalization: A Race to the Bottom?* στο http://www.unhabitat.org/documents/media_centre/sowc/Featurerace.pdf [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]
- World Social Forum, στο: http://www.forumsocialmundial.org.br/index.php?cd_language=2&id_menu [Προσπελάστηκε: 14/5/2013]

Βιογραφικό Σημείωμα

Η Α. Αγγέλη είναι πτυχιούχος του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με ειδίκευση στην Ψυχολογία. Έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στις ‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’ από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εργάζεται ως ελεύθερη επαγγελματίας. Ως φιλόλογος στη ιδιωτική Β/θμια Εκπαίδευση. Ως πιστοποιημένη από τον ΕΟΠΠΕΠ Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Εκπαιδύτρια Εκπαιδευτών Ενηλίκων και Αξιολογήτρια εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν σε ενηλίκους. Έχει διατελέσει διοικητικό στέλεχος εκπαιδευτικών φορέων. Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε επιστημονικά συνέδρια (ελληνικά και διεθνή) και σε επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει στη συγγραφή εκπαιδευτικού εγχειριδίου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεχίζει να εκπαιδεύεται.

Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μουσουλμανόπαιδες

Κουνέλη Βασιλική - Γεωργογιάννης Παντελής

“Το παρόν συγγραμματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «Ηράκλειτος II - Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».”

Περίληψη

Αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας στην παρούσα εισήγηση είναι το πλαίσιο λειτουργίας του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» και κυρίως το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τα παιδιά των μειονοτικών σχολείων της περιοχής της Θράκης που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα αλλά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών για το εκπαιδευτικό αυτό υλικό. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η παροχή ισότιμης και αναβαθμισμένης εκπαίδευσης στους μουσουλμανόπαιδες, οι οποίοι μέχρι πρότινος αντιμετωπίζονταν εξισωτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές του ελλαδικού χώρου, οι οποίοι διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα.

Summary

Object of our interest in this paper is the operational framework of the “Programme for Education of Muslim Children” and especially the educational material designed especially for children of the minority schools of Thrace learning the Greek as a second language, but also the views of teachers of these schools for this educational material. The main objective of the program is to provide equitable and enhanced education to Muslim children, who until recently dealt compensatory in relation to other students of Greece, who taught the Greek language.

1. Εισαγωγή

Οι λόγοι που με ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος σχετίζονται με την ενασχόλησή μου με το εκπαιδευτικό αυτό υλικό στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα: «Συγκριτική παρουσίαση και ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γηγενείς και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές» που υλοποιείται στα πλαίσια της πράξης «ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ II Πανεπιστημίου Πατρών».

Η έρευνα στοχεύει να αποτελέσει μια δημιουργική παρέμβαση στον ευαίσθητο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης και όχι μόνο. Εξετάζει το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ως προς την καταλληλότητά τους για τη χρήση τους σε τάξεις με πολλαπλή σύνθεση μαθητικού πληθυσμού.

Η μειονοτική εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί γενικά τους όρους της συνολικής

πολιτικής για την εκπαίδευση, διέπεται, όμως, ειδικότερα και από δικούς της κανόνες. Παράγοντες που την επηρεάζουν είναι η εθνική ιδεολογία, οι σχέσεις των πληθυσμών των τοπικών κοινωνιών, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι σχέσεις με την Ευρωπαϊκή Ένωση και οι διακρατικές σχέσεις με τις χώρες αναφοράς των μειονοτήτων. Τα μειονοτικά σχολεία κυρίως εξυπηρετούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών της μειονότητας και να αποφευχθούν στο μέλλον φαινόμενα εγκατάλειψης των σπουδών πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης γεγονός που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στη μειονοτική εκπαίδευση¹.

Συχνό ήταν το φαινόμενο παιδιά της μειονότητας να καταφεύγουν στην Τουρκία για την συνέχιση των σπουδών τους στη δευτεροβάθμια αλλά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το φαινόμενο αυτό έχει περιοριστεί τα τελευταία χρόνια καθώς παρατηρείται σημαντική προσέλευση των μουσουλμανοπαίδων στη δημόσια δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μαθητική διαρροή φαίνεται να έχει μειωθεί σε αυτές τις βαθμίδες και η φοίτηση των παιδιών της μειονότητας να αυξάνεται και ίσως αυτό να οφείλεται και στις αλλαγές που έγιναν αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών².

2. Πλαίσιο λειτουργίας του «Προγράμματος «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ)

Το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» ως εγχείρημα με στόχο η εκπαίδευση να αποτελεί ισότιμο δικαίωμα για όλους ξεκίνησε το 1997 υπό την αιγίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αρχικά πιλοτικά ενώ από το 2001 έχει επεκταθεί σε όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει εκτός από την έκδοση νέου διδακτικού υλικού, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη κ.α.

Η ανάγκη να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό ειδικά για τους μειονοτικούς πληθυσμούς της Θράκης έγκειται στο γεγονός πως αποτελούν μια ανομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι μουσουλμάνοι της Θράκης είμαι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος μειονότητα, με τη συνθήκη της Λοζάνης το 1923, η οποία εξαιρέθηκε από την ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, παρέμεινε στην περιοχή και συγκρότησε τη μουσουλμανική μειονότητα της Ελληνικής Θράκης³.

Αποτελείται από τρεις διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και καταγωγή πληθυσμούς: τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους. Σύμφωνα με τους ερευνητές το 50% της μειονότητας είναι Τουρκογενείς, 30% Πομάκοι και 20% Τσιγγάνοι⁴.

Η άποψη της φυλετικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και γλωσσικής

1 Καραμπογιάς Π. – Μάκρας Ρ., *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών...* Τεύχος 1., σ 1. Στο www.elliepek.gr/documents/.../Karampogias_Makras_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012)

2 Καραμπογιάς Π. – Μάκρας Ρ., *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών...* Τεύχος 1., σ.1. Στο www.elliepek.gr/documents/.../Karampogias_Makras_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012).

3 Ρούκουνας, Ε.,(1978), *Εξωτερική Πολιτική 1914 – 1923*, Αθήνα: Εστία, σσ. 366 – 369.

4 Παναγιωτίδης, Ν.,(1996), *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη, σελ. 11.

διαφορετικότητας της μουσουλμανικής μειονότητας είναι ευρύτατα διαδεδομένη σήμερα. Ωστόσο, πρωτοεμφανίσθηκε κατά τη δεκαετία του '80 και έκτοτε αποτέλεσε την επίσημη θέση της Ελληνικής πολιτείας⁵.

2.1. Στόχοι του «Προγράμματος «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ)

Βασικό μέλημα και επιδίωξη του Π.Ε.Μ. είναι να γίνει βαθύτερα κατανοητό από ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μελών της μειονότητας, και η μελλοντική τους ένταξη με καλύτερους όρους στην εργασία υπηρετεί θεμελιώδεις ανάγκες της μειονότητας, της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας της Θράκης και ολόκληρης της Ελληνικής κοινωνίας.

Βασικοί επιμέρους στόχοι του Π.Ε.Μ. αποτελούν οι :

- Η αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία.
- Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης τους, με έμφαση στην ενίσχυση της ελληνομάθειας, η οποία θα βοηθήσει τη μελλοντική ένταξή τους στην εργασία με καλύτερους όρους.
- Το νέο εκπαιδευτικό υλικό και τα νέα σχολικά βιβλία.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Η παροχή ελληνοτουρκικού λεξικού για παιδιά και μεθόδου εκμάθησης της ελληνικής σε εκτυπωμένη και ηλεκτρονική μορφή.
- Η χρήση Η/Υ.
- Οι δημιουργικές δραστηριότητες εκτός και εντός σχολείου,
- Η συμβουλευτική γονέων κ.α.⁶

2.3. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του «Προγράμματος «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ)

Σύμφωνα με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» τα γνωστικά αντικείμενα κατανέμονται ισομερώς ανάμεσα στις δύο γλώσσες – ελληνική και τουρκική - προκειμένου το πρόγραμμα να διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Στο ελληνόφωνο μέρος διδάσκονται τα θεωρητικά μαθήματα, ενώ στο τουρκόφωνο τα θετικά. Πιο συγκεκριμένα τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα από χριστιανούς εκπαιδευτικούς είναι: ελληνική γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, μελέτη περιβάλλοντος και κοινωνική - πολιτική αγωγή, ενώ τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς είναι: τουρκική γλώσσα, μαθηματικά, φυσική και θρησκευτικά⁷. Αξιοπρόσεκτη είναι η δυσκολία την οποία παρουσιάζει η γλωσσική κατάσταση των μαθητών της μειονότητας της Δυτικής Θράκης, που εμφανίζεται με τη μορφή της τριγλωσσίας στο επίπεδο της μητρικής γλώσσας που δεν είναι μία, αλλά τρεις: τουρκική, πομακική και ρομανί. Η δυσκολία κατανόησης των τουρκικών σχολικών

5 Βακαλιός, Θ., (1991), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg, σελ.39.

6 *Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Στο: <http://www.museduc.gr> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

7 Κανακίδου, Ε., (1994), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 82-94.

εγχειριδίων μεγεθύνεται, εφόσον από τους μαθητές, οι οποίοι έχουν μητρική γλώσσα την πομακική και τη ρομανί, άλλοι έχουν καλή γνώση της τουρκικής από το περιβάλλον τους και άλλοι διαθέτουν περιορισμένη γνώση της. Διαπιστώνεται έτσι μία σημαντική διαφορά στο ρυθμό και στο βαθμό κατάκτησης της τουρκικής, ακόμη και της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά αυτά, που επηρεάζει αναπόφευκτα το επίπεδο των σπουδών τους. Επίσης, παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της πόλης και των χωριών, όσον αφορά την κατανόηση και την εκμάθηση της ελληνικής και της τουρκικής, των επίσημων γλωσσών του δίγλωσσου προγράμματος εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα είναι οι μαθητές της μειονότητας να δυσχεραίνονται στη συνέχιση των σπουδών στα δημόσια σχολεία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁸. Παρόλα αυτά θεωρείται πως είναι το πλέον δημοκρατικό πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμοστεί συγκεντρώνοντας πολλές από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας⁹.

Τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας δεν έχουν καμία σχεδόν επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο. Η διάσπαση αυτή του αναλυτικού προγράμματος σε δύο γλώσσες προκαλεί γνωστική σύγχυση στους μικρούς μαθητές, εφόσον η επεξεργασία της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από δύο διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά σημεία αναφοράς. Οι Πομάκοι ειδικά ερχόμενοι για πρώτη φορά στο δίγλωσσο αυτό σχολείο, ενώ δεν ξέρουν καλά ούτε τα ελληνικά ούτε τα τουρκικά, δυσκολεύονται στη μεταφορά γνώσης από τη μητρική γλώσσα στις άλλες δύο. Ας μη ξεχνάμε πως τα παιδιά των Πομάκων πριν έρθουν σε επαφή με το σχολείο βιώνουν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον τρεις περιπτώσεις γλωσσικής πραγματικότητας : α) τη μονόγλωσση (πομακική), β) τη δίγλωσση (πομακική και τουρκική) και γ) την τρίγλωσση (πομακική, τουρκική και ελληνική)¹⁰.

Τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας, που ζουν σε ορεινές περιοχές, δεν έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα και μόνο όταν αρχίζει η φοίτησή τους στο δημοτικό έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή, εφόσον η διδασκαλία των μισών μαθημάτων γίνεται στα ελληνικά γεγονός που συνεπάγεται όχι μόνο έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας στη γλώσσα στην οποία εκφράζεται η ευρύτερη κοινότητα αλλά και αδυναμία φοίτησής τους στο δημοτικό μειονοτικό σχολείο καθώς αυτή η ξένη για τα παιδιά γλώσσα γίνεται γλώσσα διδασκαλίας για μερικά μαθήματα. Το χαμηλό επίπεδο γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δυο γλωσσών και το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, προκαλούν γνωστική σύγχυση στους μικρούς μαθητές και να δυσχεραίνεται η προσπάθεια οικοδόμησης της μάθησης¹¹.

Το μειονοτικό σχολείο ως κοινωνικοποιητικός θεσμός θεωρείται δευτερευούσης σημασίας, επειδή το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο μέρος της αγωγής το αναλαμβάνει η οικογένεια, που αποτελεί το κυριότερο μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Το

8 Ασκούνη Ν., (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ.33.

9 Tsitselikis, K. - G.Mavrommatis. (2003), *Turkish: The Turkish Language in Education in Greece. Mercator-Education: European network for Regional or Minority Languages and Education*, p.15.

10 Τρέσσου, Ε., - Στάθη, Π., (1997), *Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη*. Περιοδικό Σύγχρονα θέματα, Τεύχος 63. Στο: <http://www.servitoros.gr/education/view.php/13/189/> (προσπελάστηκε 22/02/2013)

11 Καραμπογάς Π. – Μάρκα Ρ., *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών...* Τεύχος 1., σ 1. Στο www.elliepek.gr/documents/.../Karampogas_Makra_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012) www.elliepek.gr/documents/.../Karampogas_Makra_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012)

μεγαλύτερο μέρος της αγωγής αφιερώνεται στην αναγνώριση της οικογενειακής αρχής, στην υπακοή χωρίς αμφισβητήσεις, στην εκπλήρωση των θρησκευτικών καθηκόντων και στο σεβασμό των μεγαλύτερων με άμεση συνάρτηση του φύλου, το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Έτσι, το σχολείο συχνά δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για τα κορίτσια, τα οποία πολλές φορές δεν αποφοιτούν καν από το δημοτικό, ενώ και τα αγόρια στις αγροτικές περιοχές συχνά φοιτούν περιοδικά. Γεγονός είναι ότι πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας απασχολούνται σε γεωργικές εργασίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν συχνά από τα μαθήματα και να μην τελειώνουν ούτε το Δημοτικό Σχολείο.¹²

Περισσότερο θετική στάση απέναντι στο σχολείο έχουν οι αστικοποιημένες και εύπορες οικογένειες, οι οποίες προσδοκούν κοινωνική και οικονομική πρόοδο για τα παιδιά τους. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία είναι άνδρες και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι μουσουλμάνοι. Ωστόσο, οι δάσκαλοι ως επί το πλείστον δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι των δύο πολιτισμών.¹³

3. Εκπαιδευτικό υλικό του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ)

3.1. Τα χαρακτηριστικά του νέου εκπαιδευτικού υλικού

Μέχρι πρότινος ως εκπαιδευτικό υλικό θεωρούνταν τα σχολικά εγχειρίδια¹⁴ και πιο συγκεκριμένα το βιβλίο μαθητή και εκπαιδευτικού. Τα βιβλία που αφορούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέχρι και το 1998 ήταν αυτά που χρησιμοποιούνταν από όλα τα δημόσια σχολεία της επικράτειας (του Ο.Ε.Δ.Β.). Η δομή και η έκταση των βιβλίων αυτών δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης. Από πλευράς περιεχομένου είχαν κριθεί ακατάλληλα καθώς αγνοούσαν τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές της μειονότητας από την υπόλοιπη ελληνική κοινωνία.

Από το 2000 χρησιμοποιούνται εγχειρίδια που έχουν συνταχθεί ειδικά για τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων, με βάση το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα αλλά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μουσουλμανοπαίδων. Τα νέα βιβλία γράφτηκαν ύστερα από μακρόχρονες κοινωνιογλωσσικές μελέτες για τις ανάγκες της μειονότητας. Σέβονται τη θρησκευτική ιδιαιτερότητα των παιδιών και έχουν γραφεί με τη σκέψη ότι η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Παρόλα αυτά τα νέα αυτά βιβλία προκάλεσαν κύμα αντιδράσεων από τη μειονότητα με μαζικές αντιδράσεις των γονέων που έφταναν στο σημείο να μη στέλνουν τα παιδιά τους στα σχολεία για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αν και τα βιβλία ήταν πολύ καλύτερα από τα αναχρονιστικά και παρωχημένα εκείνα βιβλία που χρησιμοποιούνταν στα μειονοτικά σχολεία μέχρι τότε η μειονότητα αντέδρασε πιστεύοντας ότι οι ελληνικές αρχές προσπαθούν με αυτό τον

12 Κανακίδου Ε., (1996), *Η προσωπικότητα της μουσουλμανικής γυναίκας και η συμβολή της στις παραδοσιακές δομές αγωγής και εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης*, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ., σ.35.

13 Κανακίδου Ε. - Παπαγιάννη Β., (1998) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 103

14 Νήμα Ε., - Καψάλης, Α., (2002), *Σύγχρονη διδακτική*, Θεσσαλονίκη, σ. 53

τρόπο να διευρύνουν τον έλεγχό τους και να ανατρέψουν το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο σε βάρος της τουρκικής συνιστώσας.¹⁵

Ωστόσο το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» περιλαμβάνει βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά κατάλληλα για τα παιδιά της Μειονότητας βασισμένα σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Στηρίζονται στη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και παίρνουν υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο με βάση την αρχή ότι ο σεβασμός της γλώσσας και της ταυτότητας της Μειονότητας είναι βασική προϋπόθεση για την ένταξη των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την καλή τους επίδοση¹⁶.

Εκτός από τα βιβλία-υλικά για τα μαθήματα του σχολείου έχουν παραχθεί ποικίλα βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά τα οποία υποστηρίζουν εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνει το πρόγραμμα στα ΚΕΣΠΕΜ και προωθούν την ελληνομάθεια (ελληνική ορολογία μαθηματικών, ελληνικά για ενήλικες, γραμματική της ελληνικής), στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (ευρωπαϊκή αγωγή, προγράμματα φιλαναγκωσίας), είναι βοηθητικά για την εκμάθηση της τουρκικής (βιβλίο τουρκικής) και απευθύνονται σε διαφορετικές κατηγορίες μαθητών (παιδιά και ενήλικες)¹⁷.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος έχουν παραχθεί τρία διαφορετικά λεξικά ως βοήθημα, όχι μόνο των αλλόγλωσσων αλλά και των φυσικών ομιλητών, για την κατάκτηση της γλώσσας, σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες των μειονοτικών μαθητών στους οποίους απευθύνονται¹⁸. Συγχρονισμένο με τις δυνατότητες που δίνει η τεχνολογία δημιουργήθηκαν και δύο ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια, κάνοντας το μάθημα ένα παιχνίδι που κινητοποιεί την περιέργεια, καθοδηγεί στην έρευνα για την εξεύρεση της γνωστικής πληροφορίας καθιστώντας τη μάθηση μια ευχάριστη και δημιουργική περιπέτεια¹⁹.

Για τη στήριξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στις δύσκολες συνθήκες της μειονοτικής εκπαίδευσης δημιουργήθηκε ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό με στόχο να τους εφοδιάσει με γνώσεις και εργαλεία για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και να ενισχύσει τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες. Περιλαμβάνει οδηγούς που αναλύουν τη λογική των νέων βιβλίων και εξοικειώνουν με τη χρήση τους, μελέτες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας καθώς και επιστημονικά κείμενα σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή που αφορούν βασικά ζητήματα της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας.²⁰

15 Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: <http://www.museduc.gr/el/σχολικα-βιβλια> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

16 Τσιτσυλές, Κ., (2007), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ.29.

17 Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: <http://www.museduc.gr/el/αλλα-βιβλια> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

18 Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: <http://www.museduc.gr/el/λεξικα> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

19 Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: <http://www.museduc.gr/el/ηλεκτρονικα-εκπαιδευτικα-παιχνιδια> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

20 Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: <http://www.museduc.gr/el/επιμορφωτικα-υλικά> (προσπελάστηκε

Τα νέα αυτά βιβλία δεν ακολούθησαν τη παραδοσιακή μέθοδο προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων. Τα βιβλία και τα συνοδευτικά τους φυλλάδια λειτουργούν σαν εργαλεία διδασκαλίας, η εικονογράφησή τους θεωρείται κατάλληλη, η θεματολογία κοντινή στα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη προεργασία και ακολουθώντας μια σειρά δραστηριοτήτων μπορούν να πλησιάσουν με διαθεματικό τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα²¹.

Τα βιβλία, τα οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από διεπιστημονικές ομάδες εργασίας, έχουν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: α) είναι προσαρμοσμένα στις γλωσσικές ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών, β) εμφορούνται από σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, γ) περιέχουν εικόνες από την περιοχή και από τις πολλαπλές πολιτισμικές αναφορές της. Σημείο εκκίνησής τους είναι τα βιώματα των παιδιών και στη συνέχεια επιχειρούν μέσα από τη διαθεματική οργάνωση της ύλης, το άνοιγμα προς τον ευρύτερο κόσμο. Τα εκπαιδευτικά αυτά υλικά (βιβλία, χάρτες, cd rom, λεξικά) αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τις έξι τάξεις δημοτικού σχολείου καθώς και τη διδασκαλία των μαθημάτων ιστορίας, μελέτης περιβάλλοντος, γεωγραφίας καθώς και κοινωνικής και πολιτικής αγωγής²².

3.2. Η διεθνής και η ελληνική έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλία της γλώσσας

Το πιο γνωστό ερευνητικό κέντρο σχολικού εγχειριδίου στην Ευρώπη είναι το γερμανικό ερευνητικό Ινστιτούτο Georg Eckert το οποίο ασχολείται με τη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων με ευρύτερο στόχο τον εντοπισμό και την εξουδετέρωση των προκαταλήψεων ανάμεσα σε λαούς και τις κοινωνικές ομάδες ή μειονότητες που μεταδίδονται μέσω των σχολικών εγχειριδίων καθώς επισημαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να αποτελέσουν γέφυρα ειρήνης και συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς της Βαλκανικής.²³

Ωστόσο πολλοί μεμονωμένοι επιστήμονες ασχολούνται με την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η δική μας έρευνα με θέμα τη «Συγκριτική παρουσίαση και ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γηγενείς και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές» που υλοποιείται στα πλαίσια της πράξης «ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ II Πανεπιστημίου Πατρών».

Ωστόσο, από τη διεθνή έρευνα βάσει της οποίας γίνεται η έρευνα του σχολικού εγχειριδίου στη χώρα μας, προκύπτουν οι εξής θεματικές κατηγορίες :

- α) Έρευνες και μελέτες που αφορούν τη διαπίστωση προκαταλήψεων, προπαγάνδας και εχθρικών αισθημάτων απέναντι σε λαούς με εχθρικές σχέσεις.
- β) Έρευνες με ιδεολογική ανάλυση του περιεχομένου, προκειμένου να διερευνηθούν

13/03/2012)

21 Καραμπόγας Π. – Μάκρας Ρ., *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών...Τεύχος 1.*, σ 1. Στο www.elliepek.gr/documents/.../Karampogas_Makra_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012)

22 Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Στο: <http://www.museduc.gr> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

23 Ξωχέλλης, Π., (1995), *Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Προβλήματα και διαπιστώσεις, Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών*, Α.Π.Θ., φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου, Θεσσαλονίκης, σ.σ. 9 – 13.

αξίες, θεσμοί και πρότυπα σε μία κοινωνία.

- γ) Μελέτες, που εξετάζουν τα σχολικά εγχειρίδια με βάση τα επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια για τη διαπίστωση της καταλληλότητας τους ως διδακτικά μέσα²⁴. Πάνω σε αυτές τις αρχές – κριτήρια κινείται και η έρευνά μας, η οποία μελετά και το εκπαιδευτικό υλικό που απευθύνεται σε μουσουλμανοπαίδες.

3.3 Πορίσματα ερευνών των νέων σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας του προγράμματος «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ)

Ωστόσο το εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα «εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» είναι ένας χώρος που δεν έχει μελετηθεί συστηματικά καθώς η μόνη επίσημη έρευνα αφορά τα βιβλία των δημοσίων σχολείων, μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία της ΔΟΕ²⁵.

Η έρευνα του *Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)* καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν τα ελληνόγλωσσα μαθήματα σε δημοτικά σχολεία μειονοτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα τα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς γενικά ικανοποιητικά. Τα βιβλία γλώσσας των μικρών τάξεων βοηθούν αρκετά τους ίδιους αλλά και τα παιδιά στην προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα βιβλία των μεγάλων τάξεων. Ως προς το υποστηρικτικό υλικό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν το κρίνουν ως επαρκές ή δεν το λαμβάνουν υπόψη θεωρώντας το βιβλίο ως το κύριο διδακτικό μέσο. Είναι το κέντρο αναφοράς της εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο ωστόσο πρέπει να συμπληρώνεται με άλλο υλικό, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες, οι οποίες παρουσιάζουν κατά περίπτωση μεγάλες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο ή κατά περιοχή. Προτείνουν, λοιπόν, να διατεθεί στα σχολεία ένα διδακτικό υλικό πολύμορφο, ευπροσάρμοστο υλικό σε ολοκληρωμένη μορφή (εγχειρίδια, βοηθήματα, τραγούδια, εικόνες, λογισμικό κλπ) για όλες τις σχολικές μονάδες, σχεδιασμένο κατά επίπεδο και όχι κατά σχολική τάξη ώστε να είναι πιο λειτουργική η εφαρμογή τους σύμφωνα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών²⁶.

4. Συμπεράσματα

Τα μέτρα που έχουν ληφθεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της μειονοτικής εκπαίδευσης προσλαμβάνονται θετικά. Τα νέα σχολικά βιβλία έχουν βελτιώσει κατά πολύ το μορφωτικό επίπεδο των μειονοτικών μαθητών και κυρίως έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον

24 Καψάλης Α.- Χαραλάμπους Δ., (1995), *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, 1995, σ. 209.

25 Εμβαλωτής, Α., (2009), *Νέα Σχολικά Βιβλία Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών. Πανελλαδική έρευνα*. Αθήνα. Στο: www.doe.gr (προσπελάστηκε 30/10/2009)

26 Καραμπογάς Π. – Μάκρας Ρ., *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών...* Τεύχος 1., σ 1. Στο www.elliepek.gr/documents/.../Karampogas_Makra_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012)

τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και την συνέχιση των σπουδών τους και μετά την ολοκλήρωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης, γεγονός που παλαιότερα ήταν σχεδόν σπάνιο έως και μηδενικό. Ωστόσο ο στόχος δεν έχει επιτευχθεί ακόμα. Πιστεύουμε και ελπίζουμε σε μια διαρκώς ανοδική πορεία στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, όχι γιατί έτσι πρέπει, αλλά γιατί αυτό αποτελεί επιτακτική ανάγκη μιας αρκετά μεγάλης μερίδας των συνανθρώπων της δικής μας κοινωνίας και της δικής μας πατρίδας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ασκούνη, Ν., (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός, Θ., (1991), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. A. (2004) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση Εκπαίδευση*, μτφρ Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg.
- Βέικου, Χ., (2001), *Κριτήρια συγγραφής βιβλίων: Γνώσεις παρεχόμενες και γνώσεις απαιτητές. Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, 30 Μαρτίου – 1 Απριλίου 2001, Θεσσαλονίκη, 2001
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα : Ατραπός.
- Καββαδία, Γ. Κ., - Κάτσικας, Χ., (1996), *Η Ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα : Gutenberg
- Κανακίδου, Ε., (1996), *Η προσωπικότητα της μουσουλμανικής γυναίκας και η συμβολή της στις παραδοσιακές δομές αγωγής και εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.
- Κανακίδου, Ε., (1994), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιαννη Β., (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., (1994), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α.- Χαραλάμπους, Δ., (1995), *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, 1995.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η σχολική τάξη, τόμος Α΄*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μητακίδου, Σ., (2005), *Η διδασκαλία της Γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νήμα Ε., Καψάλης, Α., (2002), *Σύγχρονη διδακτική*, Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομογένεια στην «πολυπολιτισμικότητα», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Π. (1995), *Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Προβλήματα και διαπιστώσεις. Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Φιλοσοφική

- Σχολή. Τομέας Παιδαγωγικής Μονάδας έρευνας Σχολικού Βιβλίου.
- Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α. Ισχυριλιάδου, Λουκίδου Α. Χατζησαββίδης Σ., (2000), *Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών» Η εικόνα του «άλλου» / γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 16 – 18 Οκτωβρίου 1998 Α.Π.Θ. Αθήνα: Μονάδα έρευνας Σχολικού βιβλίου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999), *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Αθήνα, Π.Ι
- Παναγιωτίδης, Ν.,(1996), *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.
- Ρούκουνας, Ε.,(1978), *Εξωτερική Πολιτική 1914 – 1923*, Αθήνα: Εστία.
- Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Σ. Βαρλοκώστα, Β. Χονδρογιάννη, Ι. Παπαγεωργακόπουλος, Β. Λύτρα & Μ. Ιακώβου (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004»*. Αθήνα ΕΚΠΑ.
- Tsitselikis, K. - G.Mavrommatis. (2003), *Turkish: The Turkish Language in Education in Greece. Mercator-Education: European network for Regional or Minority Languages and Education*.
- Τσιτσιλέκης, Κ., (2007), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1996), *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Πρακτικά Ημερίδας Ε, 9 Δεκεμβρίου 1995μ Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ
- Fritzsche X., P., (1992), *Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνα. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων*, Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, ΤΧ. 17.
- Χαραλαμποπούλου, Ν., Χαραλαμπόπουλος, Α. (1996), *Τα Ελληνικά ως δεύτερη / ξένη γλώσσα : Επικοινωνιακή προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ηλεκτρονική

- Εμβಾಲωτής, Α.,(2009), *Νέα Σχολικά Βιβλία Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών. Πανελλαδική έρευνα*. Αθήνα. Στο: www.doe.gr (προσπελάστηκε 30/10/2009).
- Καραμπογιάς Π. – Μάκρας Ρ., *Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών...* Τεύχος 1., σ 1. Στο www.elliepek.gr/documents/.../Karam-pogias_Makra_Efarmpaid.pdf (προσπελάστηκε 05/05/2012).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων*, Αθήνα: Στο <http://www.pischools.gr> (προσπελάστηκε 10/10/2011).
- Τρέσσου, Ε., - Στάθη, Π., (1997), *Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη*. Περιοδικό Σύγχρονα θέματα, Τεύχος 63. Στο: <http://www.servitoros.gr/education/view.php/13/189/> (προσπελάστηκε 22/02/2013)
- Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Στο: <http://www.museduc.gr> (προσπελάστηκε 13/03/2012)

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η **Κουνέλη Βασιλική** είναι υποψήφια Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, πτυχιούχος του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και κατέχω μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας» (Πανεπιστήμιο Πατρών – ΠΤΔΕ).

“Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «Ηράκλειτος II - Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και *Διά Βίου Μάθηση*».”



Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο εξωτερικό: τα μαθήματα ελληνικών στις Volkshochschulen (Λαϊκά Πανεπιστήμια) της Γερμανίας

Κωνσταντίνος Οικονόμου

Für Herrn Wilhelm Breuer

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει διάφορες πλευρές της διδασκαλίας και εκμάθησης ελληνικών στις Volkshochschulen της Γερμανίας (VHS, Λαϊκά Πανεπιστήμια). Εξαιτίας της σπουδαιότητάς τους ως δομών διά βίου μάθησης στη γερμανική κοινωνία, τα ελληνικά μαθήματα που προσφέρουν αξίζουν ιδιαίτερη προσοχή όχι μόνο ως διδακτική διαδικασία, αλλά και επειδή αντανακλούν στάσεις και ιδεολογίες απέναντι σε μια «ασθενή» γλώσσα. Γενικά, οι VHS είναι το κατεξοχήν «φροντιστήριο» ελληνικών στη Γερμανία, αν και εντοπίζονται ορισμένα προβλήματα σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας, όπως η μη χρησιμοποίηση ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, η προσκόλληση στα εγχειρίδια και η έλλειψη επιμόρφωσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Η εκμάθηση «λίγων» ελληνικών είναι δυνατή σε πολλές και ποικίλες περιοχές της Γερμανίας, αλλά «περισσότερων» ελληνικών μόνο σε ορισμένες μεγάλες πόλεις. Οι λίγοι Γερμανοί που μαθαίνουν ελληνικά (μερικές χιλιάδες) δεν ενδιαφέρονται για την παραγωγική δεξιότητα του γραπτού λόγου και απλώς επιθυμούν να αποκτήσουν πολύ βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, θεωρώντας τη γλώσσα πολύ δύσκολη. Ζήτηση και προσφορά των ελληνικών στη Γερμανία σχετίζονται βασικά με τη θεώρηση της Ελλάδας ως δημοφιλούς τουριστικού προορισμού από τους Γερμανούς, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη χώρα ως ένα εξωτικό μέρος με σπουδαίο πολιτιστικό παρελθόν. Παρά τον ερασιτεχνισμό τους, όμως, και το πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των ελληνικών μαθημάτων έχει υπάρξει πάντοτε θετικός για την Ελλάδα στη μεγάλη αυτή χώρα. Ωστόσο, μεταξύ 2010 και 2011, τα μαθήματα έχασαν μεγάλο αριθμό σπουδαστών, προγραμμάτων και διδακτικών ωρών, ενώ αυτό θα συνεχιστεί μάλλον και τα επόμενα χρόνια. Οι απώλειες αυτές σχετίζονται με τη δυσφήμιση της Ελλάδας και την αλλοίωση της εικόνας της από τα γερμανικά μέσα ενημέρωσης, που σημαίνει ότι και η γλώσσα έγινε θύμα της επιδείνωσης των ελληνογερμανικών σχέσεων.

Summary

This paper discusses different aspects of teaching and learning Greek at the so-called People's Universities of Germany (Volkshochschulen, VHS). Due to the importance of VHS as life-long learning structures in German society, Greek courses deserve special attention not only as a teaching procedure, but also as a reflection of attitudes and ideologies towards a “weak” language. Generally, the VHS are the main “schools” offering Modern Greek courses in Germany, although a number of problems can be identified relating to the quality of teaching they provide, such as non-use of special curricula, sticking to textbooks and lack of training in teaching Greek as a foreign language. Learning little Greek is possible in many and various regions of Germany, but

learning more advanced Greek is possible in certain big cities only. The few Germans who learn Greek (some thousand) are not interested in obtaining the competence of writing and just want to acquire very basic communication skills, considering the language to be very difficult to learn. Demand and supply of Greek in Germany are mainly associated with Greece taken for a popular tourist destination by German people, who perceive the country as an exotic place with a great cultural past. Despite their amateurism and this context, the courses have always played a positive role for Greece, though. However, between 2010 and 2011, a large number of students, programs and teaching hours were lost to the Greek courses and this will probably continue. These dropouts are related to Greece's defamation and to the distortion of its image by the German media in the recent years, which means that also the language has fallen victim to the deterioration of Greek-German relations.

Εισαγωγή – οι Volkshochschulen

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας του πεδίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχουν μελετηθεί και παρουσιαστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες ποικίλες περιπτώσεις διδασκαλίας της σε διάφορες χώρες, περιστάσεις, πλαίσια. Η συστηματική ανάπτυξη του πεδίου αυτού, που είναι ουσιαστικά νέο (Μήτσης, 2004), έχει ιδιαίτερη σημασία, σε τελευταία ανάλυση, σε σχέση με την τρέχουσα «γλωσσική πραγματικότητα». Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου η πολυγλωσσία θεωρείται πάντα σημαντικό πολιτιστικό στοιχείο και πλεονέκτημα και η υποστήριξη και προώθησή της εξακολουθούν να προβάλλονται ως συνθήματα για την ολοκλήρωση και την ευημερία (Παπαρίζος, 2004), συνεχίζει να κυριαρχεί ο δεδομένος από το παρελθόν συσχετισμός των γλωσσών με τη διάκριση π.χ. σε ισχυρές και αδύναμες (ΚΕΓ, 1996, 1997): Στην πιο πρόσφατη έκθεση της ΕΕ για τις γλώσσες (Special Eurobarometer 386, 2012) απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στα ελληνικά, ενώ σε έρευνα της Eurostat το 2007 καταγράφηκαν πολύ μικρά ποσοστά ανθρώπων ανά χώρα -πλην της Ελλάδας- που δήλωναν ότι διαθέτουν -οποιαδήποτε- γνώση της ελληνικής. Η διαχρονική και συγχρονική ανάλυση θεσμών διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης είναι, επομένως, απαραίτητη για τη μέτρηση και κατανόηση της θέσης της γλώσσας στον κόσμο και για τον κάθε είδους γλωσσικό σχεδιασμό (πβ. Koiliari, 2007, Παπαρίζος, 2004). Η προκείμενη εργασία έχει ως αντικείμενο τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης εκτός Ελλάδας από άτομα μη ελληνικής καταγωγής και, συγκεκριμένα, επιχειρεί να συλλάβει το πλαίσιο και την ατμόσφαιρα της διδασκαλίας της στις Volkshochschulen, στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων της Γερμανίας.

Οι Volkshochschulen (=VHS, «Λαϊκά Πανεπιστήμια») είναι ιδρύματα δημόσιου χαρακτήρα, με φορείς οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης ή κοινωφελείς συλλόγους, τα οποία λειτουργούν εδώ και περισσότερο από έναν αιώνα στις τοπικές κοινωνίες της Γερμανίας ως επιμορφωτικά κέντρα «για την εξυπηρέτηση ατομικών και συλλογικών αναγκών». Ο θεσμός αναπτύχθηκε στα μεσοπολεμικά χρόνια, για να παγιωθεί από τις μεταπολεμικές δεκαετίες και εξής στη γερμανική καθημερινότητα, ώστε σήμερα δεν υπάρχει πόλη, περιοχή ή γωνιά της χώρας, επομένως και Γερμανοί πολίτες, χωρίς μια VHS κοντά τους. Οι VHS είναι καλά οργανωμένοι αυτόνομοι οργανισμοί που προσφέρουν ποικίλο επιμορφωτικό έργο στους τομείς *Πολιτική - Κοινωνία - Περιβάλλον, Πολιτισμός - Δημιουργική έκφραση, Υγεία, Ξένες γλώσσες, Εργασία - Επάγγελμα, Υποχρεωτική*

εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη το πνεύμα της εποχής και τις αναζητήσεις του κοινού σχεδιάζουν και δημοσιεύουν, συνήθως ανά εξάμηνο, πρόγραμμα με διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα (Kurse), ενώ κίνητρο προσέλευσης του κοινού είναι «το ενδιαφέρον για ευχάριστη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με σκοπό την απόκτηση γνώσεων μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο» (Sóssmuth & Sprink, 2009). Το 2011 λειτουργούσαν συνολικά 928 VHS, στις οποίες πραγματοποιήθηκαν 674.129 επιμορφωτικές εκδηλώσεις, 15.300.000 διδακτικές ώρες και 9.000.000 εγγραφές και δίδασκε ωρομίσθιο προσωπικό 200.000 περίπου ατόμων. Οι VHS είναι ο σημαντικότερος φορέας λαϊκής επιμόρφωσης στη Γερμανία (Wittpoth, 2009). Εξάλλου, στην κοινωνία της Γερμανίας εκδηλώνεται αρκετό ενδιαφέρον για τις ξένες γλώσσες και ασκείται, όχι μόνο για τις σχολικές βαθμίδες, αντίστοιχη πολιτική (Christ, 2007), η οποία τονίζει emphaticά ότι στοχεύει στην εξοικείωση των πολιτών με τον πολιτισμό των χωρών των γλωσσών και στην επίτευξη διαπολιτισμικής επάρκειας (Gogolin, 2007). Η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί βασική προτίμηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίοι απευθύνονται κυρίως στις VHS για το σκοπό αυτό (Reiske, 2007). Πέρα από το σχολείο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και πάλι στον κατά πολύ μικρότερο ιδιωτικό τομέα, οι VHS είναι παραδοσιακά ο δημοφιλέστερος και σπουδαιότερος «πάροχος» ξένων γλωσσών στη Γερμανία και οι *Ξένες γλώσσες* εκτενές και επιμελώς οργανωμένο τμήμα του συνολικού προγράμματος, με μεγάλο αριθμό εγγραφών: σε όλες τις VHS το 2010 διδάσκονταν πάνω από 50 γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, και πραγματοποιήθηκαν 1.800.000 εγγραφές, 6.300.000 διδακτικές ώρες και 173.000 προγράμματα. Αυτό το ενδιαφέρον για ζήτηση και προσφορά επισημαίνεται ως αποτέλεσμα καταστάσεων και φαινομένων της σύγχρονης εποχής που απαιτούν γλωσσικές γνώσεις και διαπολιτισμικές δεξιότητες, όπως η εντεινόμενη διεθνοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, η αυξανόμενη κινητικότητα στην Ευρώπη και η ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση (πβ. Finkbeiner, 2007), ενώ ουσιαστικοποιεί προτροπές της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής (Τοκατλίδου, 2003).

Η διδασκαλία των ελληνικών στις VHS αποτελεί διδακτική και εκπαιδευτική, γενικότερα, διαδικασία με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά, για την οποία ελάχιστος λόγος γίνεται στη βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2006, Winters-Ohle, 2007, Παπαρίζος, 2002). Θεωρήσαμε γι' αυτό σκόπιμο να παρουσιάσουμε εδώ ένα πανοραμικό και περιεκτικό περίγραμμα των μαθημάτων ελληνικής στις VHS. Για το περίγραμμα αυτό αναζητήσαμε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο στα –διαθέσιμα και on-line- προγράμματα σπουδών των 929 γερμανικών VHS στοιχεία και πληροφορίες για προσφερόμενα μαθήματα ελληνικών, ενώ τα προγράμματα ιδρυμάτων που λειτουργούν σε ορισμένες γερμανικές πόλεις παράλληλα με τις VHS προσφέροντας παρεμφερές έργο, όπως π.χ. οι Bildungsvereine παραλείφθηκαν, επειδή δε συμπεριλαμβάνονταν στον κατάλογο των VHS του Deutscher Volkshochschulen-Verband (Σύνδεσμος γερμανικών VHS: <http://www.dvv-vhs.de>). Συμπληρωματικά λάβαμε υπόψη τις συνεντεύξεις 13 διδασκόντων σε VHS την ελληνική που πραγματοποιήθηκαν πριν από λίγους μήνες με τη βοήθεια του στελέχους του ανωτέρω Συνδέσμου Evy van Brussel, καθώς και 7 παρόμοιες συνεντεύξεις διδασκόντων στο Βερολίνο που είχαν δημοσιευτεί αυτούσιες σε παλαιότερο δημοσιογραφικό άρθρο (Papadopoulos, 2006), και, τέλος, τις στατιστικές εκθέσεις για τις VHS που δημοσιεύει κάθε χρόνο, εδώ και 15 χρόνια πλέον και on-line, το Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (=DIE, Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων) της Βόννης. Με βάση τα ποιοτικά κυρίως αυτά δεδομένα και ακολουθώντας θέματα

και κατηγορίες της βιβλιογραφίας (Ματσαγγούρας, 2009, 461-97, Τοκατλίδου, 2003, Μήτσης, 2004) θα ανασυνθέσουμε στη συνέχεια βασικές όψεις της διδασκαλίας των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στις VHS, στη διαμόρφωση των οποίων συμβάλλουν, όπως δείχνει η σχετική έρευνα (Reinfried, 2007), πολλοί παράγοντες, π.χ. παιδαγωγικοί, νομικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί, ψυχολογικοί, πολιτικοί κλπ., όπως οι ιδιομορφίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της γερμανικής εκδοχής της, οι ιδιομορφίες του θεσμού των VHS, αντιλήψεις και στάσεις, ιδεολογίες, νοοτροπίες, διάφορα γεγονότα κ.ο.κ. (Μήτσης, 2004).

Τα μαθήματα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στις Volkshochschulen

Η σημασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στις Volkshochschulen

Σινικό τείχος διαχωρίζει τη διδασκαλία της (νέας) ελληνικής γλώσσας στη Γερμανία, που εξετάζουμε στην εργασία αυτή, από την –παραδοσιακή, αλλά και ολοένα φθίνουσα σημασίας– διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στη γερμανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ξένης γλώσσας σε κλασικά σχολεία (Kipf, 2006). Τα ελληνικά «μιλούνται και ακούγονται» στη Γερμανία ως η –πρώτη, δεύτερη, ξένη– γλώσσα ενός σημαντικού αριθμού μεταναστών στη χώρα, που το 2011 ανήλθαν σε 300.000 (Bundesamt, 2011). Αποτέλεσμα της παρουσίας των μεταναστών ήταν να εισαχθεί, από τα τέλη της δεκαετίας του 60 και τις αρχές της δεκαετίας του 70, για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών η διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας χώρας προέλευσης (Herkunftssprache), στην οργάνωση και υλοποίηση της οποίας, με την εξαίρεση της περιορισμένης συμμετοχής κάποιων κρατιδίων με τμήματα μητρικής γλώσσας και δίγλωσσα προγράμματα (Livaniotis, 2004), πρωτοστάτησε η Ελλάδα, στο πλαίσιο της πολυσυζητημένης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού (Δαμανάκης, 2011). Όμως, στο curriculum του γερμανικού σχολείου τα ελληνικά διαδραματίζουν σε τελευταία ανάλυση από μηδαμινό έως μηδενικό ρόλο σε σύγκριση με άλλες «σχολικές» ξένες γλώσσες όπως αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά, ιταλικά, καθώς και ολλανδικά, δανέζικα, ρωσικά (Schröder, 2007). Εξάλλου, από τον κόλπο των αρχαιοελληνικών σπουδών σε ορισμένα πανεπιστήμια αναδύθηκαν στις πρόσφατες δεκαετίες και εστίες νεοελληνικών σπουδών, οι οποίες συχνά παρακολουθούνται παράλληλα με τις βυζαντινές, ενώ μαθήματα νέων ελληνικών προσφέρονται και σε κάποια από τα Κέντρα (Ξένων) Γλωσσών των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων.

Το αυξημένο ενδιαφέρον των Γερμανών για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εμφανίζεται προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Winters-Ohle, 2003). Μια ενδιαφέρουσα άποψη για τη γένεση και τα χαρακτηριστικά αυτού του ενδιαφέροντος διατυπώθηκε στο πλαίσιο μιας πολυετούς ποιοτικής προσέγγισης δειγμάτων διδασκόντων και διδασκομένων την ελληνική στο Αμβούργο (Μαργαρώνη, 2006): Στη δεκαετία του 70, έπειτα από αρκετά χρόνια ψυχρών σχέσεων μεταξύ Γερμανών και Ελλήνων Gastarbeiter, οι Έλληνες αρχίζουν να αντιμετωπίζονται ως απόγονοι του σημαντικού αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και το ελληνικό στοιχείο να γίνεται ολοένα και πιο γνωστό στη γερμανική κοινωνία, μέσα από πολλούς δρόμους, όπως π.χ. η ελληνική-εκγερμανισμένη γαστρονομία, οι οποίοι κάνουν τον «ξένο» της γειτονιάς και την κουλτούρα του αντικείμενα προσιτά, συμπαθητικά και προσφιλή στο φαντασιακό επίπεδο. Σιγά-σιγά ξεκινούν και οι επισκέψεις Γερμανών στην

Ελλάδα, οι οποίες -συχνά, αλλά όχι πάντοτε- μέσα από τις επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, τη γνωριμία με Έλληνες πρώην μετανάστες, το φαγητό, τη μουσική, το χορό, τις εντυπώσεις περί φιλικότητας και απλότητας του ελληνικού λαού, ακόμη και τις φιλίες και τους έρωτες, ενισχύουν το ήδη σχηματισμένο μοντέλο «ελληνικότητας» και οδηγούν ενδεχομένως στην επιδίωξη της συνέχειας της σχέσης με την ελληνική κοινωνία και στην εκμάθηση της γλώσσας της. Από την άλλη, προσφέρονται μαθήματα ελληνικών στη Γερμανία, που γίνονται φορείς διάδοσης ενός μοντέλου ζωής που αντανακλά και ανατροφοδοτεί τις στερεότυπες αντιλήψεις για τον «ελληνικό τρόπο ζωής» και τις αξίες του. Γράφονται διδακτικά εγχειρίδια που παρουσιάζουν, μέσω των κειμένων και των εικόνων, ένα είδος κατασκευασμένης και τεχνητής πραγματικότητας της ελληνικής κοινωνίας, με υπέρμετρη και μονόπλευρη έμφαση σε θέματα, όπως η διασκέδαση, η γαστρονομική απόλαυση και το κέφι, οι διακοπές σε νησιά και παραλίες, οι άρρηκτοι οικογενειακοί δεσμοί και η “παρέα”. Η μυθική εικόνα αυτού του επίγειου παράδεισου ενισχύεται από τη συμπεριφορά των διδασκόντων, που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως φορείς του ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό, και από επιπρόσθετες «εξωσχολικές» δραστηριότητες (διοργάνωση «αυθεντικών ελληνικών βραδιών» με «παραδοσιακό» φαγητό, μουσική και χορό), που περιλαμβάνονται στους μηχανισμούς αντίστασης και επιβίωσης των Ελλήνων στο εξωτερικό, όπως η εξιδανίκευση του εαυτού τόσο για την ικανοποίηση του προσωπικού αισθήματος της πολιτισμικής ανωτερότητας στο ξένο περιβάλλον όσο και για την παροχή δυνατότητας στο λαό της χώρας υποδοχής να εντυπωσιαστεί από την ξένη κουλτούρα και να κατακτηθεί. Απέναντι σε τέτοιες στάσεις και πρακτικές αντιτάσσεται (Μήτσης, 2004) ότι αυτό που πρέπει να μεταδίδεται είναι «το βαθύτερο και ουσιαστικότερο πνεύμα και η νοοτροπία του λαού μας που αναδύεται μέσα από ποικίλες εκφάνσεις του νεοελληνικού βίου» και, όσον αφορά το κίνητρο, ότι τα ελληνικά πρέπει, διαφορετικά από τις ισχυρές γλώσσες ισχυρών οικονομικά χωρών, να μαθαίνονται «επειδή είναι ο καταλληλότερος ευρωπαϊκός κώδικας που μπορεί να θέσει τις βάσεις και να ενισχύσει τους αρμούς ολόκληρου του ευρωπαϊκού οικοδομήματος» (Μήτσης, 2004), πρέπει δηλαδή να μετατραπούν από ασθενή σε ισχυρή γλώσσα μιας ιστορικά/πολιτιστικά ισχυρής χώρας. Ένα ερώτημα που μπορεί να τεθεί, χωρίς να χρειάζεται εδώ να απαντηθεί, είναι εάν αυτή η μονόπλευρη εικόνα του σύγχρονου νεοελληνικού βίου έχει ή δεν έχει σκοπίμως εκπορευθεί και από τη μητροπολιτική Ελλάδα, μεταξύ άλλων για την προώθηση του τουρισμού της.

Μαθήματα ελληνικών προσφέρονται τα τελευταία χρόνια, εκτός από τις VHS, και από λίγα ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών που λειτουργούν σε μεγάλες πόλεις, προφανώς σε ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και από το Παράρτημα του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού στο Βερολίνο. Η προσφορά αυτή, δηλαδή όλων των υπολοίπων περιπτώσεων πλην των VHS, έχει μικρή έκταση και συγκεκριμένες ομάδες-στόχους, άρα και περιορισμένο κοινό. Μέσω των οδηγών σπουδών εντοπίσαμε 196 VHS σε όλη τη Γερμανία που προσέφεραν μαθήματα ελληνικών, καθώς και 469 προγράμματα μαθημάτων ελληνικής όλων των επιπέδων, προγραμματισμένα στο διάστημα από τον Ιανουάριο έως και Ιούλιο 2013, άλλα από αυτά ολοκληρωμένα, άλλα σε εξέλιξη και άλλα, ιδιαίτερα τα «τουριστικά πακέτα», προβλεπόμενα να ξεκινήσουν στη συνέχεια. Το κοινό-στόχος όλων αυτών των προγραμμάτων ξεπερνούσε τα 5.000 άτομα. Έτσι συνάγουμε ότι η εκμάθηση ελληνικών στις VHS είναι η κατεξοχήν περίπτωση επαφής της γερμανικής κοινωνίας με τη γλώσσα, αφού μέσω ενός μεγάλου αριθμού VHS σε πολλές

και διαφορετικές περιοχές της Γερμανίας είναι δυνατή στο πλατύ κοινό η πρόσβαση με χαμηλά διδάκτρα στην εκμάθησή της. Η διδασκαλία των ελληνικών στις VHS ταυτίζεται με τη διδασκαλία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων της Γερμανίας και αυτή με τη σειρά της με τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας συνολικά στη χώρα. Εξαιτίας του κοινού -ή, αλλιώς, λόγω της φύσης του θεσμού των VHS- τα μαθήματα ελληνικών είναι ο δείκτης της προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας ως διδακτικού και μαθησιακού αντικειμένου, καθώς και των στάσεων απέναντί της στη Γερμανία.

Οργάνωση και σχεδιασμός των προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας

Η διδασκαλία των ελληνικών στις VHS αναδύθηκε πριν από κάποιες δεκαετίες στη γερμανική κοινωνία, ως ένα εξωτερικό προς την Ελλάδα φαινόμενο και αρκετά πριν η μητρόπολη καταπιαστεί επιστημονικά με τη διδασκαλία της γλώσσας της ως δευτέρης/ξένης. Αυτήν την πεπωμένη αυτονομία της έχει διατηρήσει έως σήμερα και έτσι εξηγούνται πολλές ιδιοτυπίες και ιδιομορφίες της -ή, αλλιώς, αδυναμίες της- που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Για τον ερευνητή τέτοιων διαδικασιών έχει σημασία η αποστασιοποίησή του από τον τρόπο διδασκαλίας μεγάλων και διεθνών γλωσσών σε «μικρές» χώρες, π.χ. των αγγλικών ή των γερμανικών στην Ελλάδα, για τις οποίες εδώ και πολλές δεκαετίες υπάρχουν οργανωμένοι μηχανισμοί διάδοσης/καθοδήγησης που υποστηρίζονται και από τις πατρίδες των γλωσσών αυτών.

Πρώτο απαραίτητο βήμα στην οργάνωση των προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας στις VHS είναι η δημοσίευση στον οδηγό σπουδών της περιγραφής του προγράμματος, η οποία λειτουργεί ως μέσο γνωριμίας του κοινού με το πρόγραμμα και ως «συμβόλαιο» για την εξασφάλιση της ποιότητας (von der Handt, 2007). Η περιγραφή αυτή περιλαμβάνει πληροφορίες, κάποιες από τις οποίες είναι και όροι διεξαγωγής του προγράμματος, όπως στοιχεία για τη γλώσσα, στόχους, περιεχόμενα και αναμενόμενα αποτελέσματα, όνομα διδάσκοντος, καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας, ομάδα-στόχο, γνωστικές προϋποθέσεις συμμετοχής, χρησιμοποιούμενα υλικά, ελάχιστο και ανώτερο επιτρεπόμενο αριθμό συμμετεχόντων, αριθμό διδακτικών ωρών, διδάκτρα, χώρο και ημερομηνίες μαθημάτων κλπ. Με βάση τα προγράμματα που εντοπίσαμε, ένα πολύ αντιπροσωπευτικό δείγμα, διαπιστώνουμε ότι κάθε VHS έχει, εκτός από όμοια στοιχεία, πολλές διαφορές από κάθε άλλη ως προς αυτό που προσφέρει, ώστε η έντονη ποικιλία, από περιοχή σε περιοχή και από πόλη σε πόλη, είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας και εκμάθησης των ελληνικών στη Γερμανία, όπως είναι και αναμενόμενο άλλωστε (Τοκατλίδου, 2003).

Τα μαθήματα των ελληνικών προσφέρονται απόγευμα και βράδυ σε δίωρα και ένα πρόγραμμα, που συνήθως αποκαλείται και εξάμηνο (Semester), μπορεί να διαρκεί από 1 έως και 3-4 μήνες, πιο σπάνια περισσότερους μήνες έως 1 χρόνο, ενώ υπάρχουν και συμπαγή πακέτα ενός Σαββατοκύριακου, εντατικά, θερινά, προγράμματα επανάληψης κ.ο.κ. Τα διδάκτρα που πρέπει να καταβληθούν εξαρτώνται από τον αριθμό των ωρών, των συμμετεχόντων, από την ειδική νομοθεσία κάθε κρατιδίου κλπ. και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν -με δεδομένο πάντα ότι πρόκειται ουσιαστικά για συγχρηματοδότηση- από φθηνά έως πάμφθινα, καθώς κυμαίνονται σε γενικές γραμμές από 5 έως 2 ευρώ για κάθε διδακτική ώρα. Καθώς η διδασκαλία των ποικίλων αντικειμένων στις VHS δεν είναι υποχρεωτική και εξαρτάται και από τη ζήτησή της, η προσφορά προγραμμάτων

ελληνικών, σε όλες τις VHS και διαρκώς, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη. Είναι επίσης δυνατό να προσφέρονται προγράμματα, που λόγω της μη συμπλήρωσης του απαραίτητου αριθμού σπουδαστών ακυρώνονται, αλλά μια πρόσφατη ρύθμιση επιτρέπει τη συνέχιση προγραμμάτων με μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων και αύξηση της οικονομική επιβάρυνσή τους.

Εκτός από λίγες VHS, όπου τα προγράμματα προσφέρονται με την παραδοσιακή διάκριση σε τμήματα αρχαρίων/μέσων/προχωρημένων και διάφορες επιμέρους διαστρωματώσεις, στις περισσότερες η διδασκαλία των ελληνικών εμφανίζεται οργανωμένη σύμφωνα με τις μοντέρνες αρχές οργάνωσης της ξενόγλωσσης διδασκαλίας, στη βάση του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες* (=ΚΕΠΑ, βλ. ΚΕΓ, χ.χ.), δηλαδή των επιπέδων και των εσωτερικών διαβαθμίσεων που διακρίνει. Έτσι, συναντούμε προγράμματα των επιπέδων Α (1 & 2), Β (1 & 2), Γ (1 & 2), που παρέχουν την εικόνα μιας επιμελώς και με σύγχρονο και επιστημονικό τρόπο οργανωμένης διδασκαλίας. Συχνά, όμως, η οργάνωση αυτή οφείλεται μάλλον στην ανάγκη συμφωνίας με τις προδιαγραφές των VHS, που έχουν αποδώσει πολύ μεγάλη σημασία στο εργαλείο αυτό. Αρκετές περιπτώσεις δείχνουν επιφανειακή χρήση και έλλειψη κατανόησης του εργαλείου και της όλης φιλοσοφίας του (π.χ. αναντιστοιχία μεταξύ επιπέδου και εγχειριδίων, μεταξύ επιπέδου και στόχων, μεταξύ περιεχομένων του ΚΕΠΑ και πράξης), ενώ λείπουν οποιεσδήποτε αναφορές στα διαθέσιμα αναλυτικά προγράμματα για τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (π.χ. ΚΕΓ, 2001, 2005 ή ΕΚΠΑ), τα οποία σε κάθε περίπτωση εξειδικεύουν το ΚΕΠΑ και δεν μπορούν να μη λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης (π.χ. το πρόγραμμα Γ1 στη VHS της Χαϊδελβέργης έχει σκοπό «τη μετάφραση λογοτεχνικών και πολιτισμικών κειμένων από την αρχαιότητα ως σήμερα. Ο μετασχηματισμός από τη γερμανική στην ελληνική εξυπηρετεί το φρεσκάρισμα γραμματικών γνώσεων, τη διεύρυνση του λεξιλογίου και την ολοκλήρωση της γλωσσικής γνώσης. Η επικοινωνία [στο μάθημα θα γίνεται] στα ελληνικά» (!)). Φαίνεται, λοιπόν, ότι δε γίνεται σχεδιασμός των μαθημάτων ως αποτέλεσμα αξιοποίησης των ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων/βιβλιογραφίας, έπειτα από την –με οποιοδήποτε τρόπο– εξακρίβωση των αναγκών του κοινού για τη διεξαγωγή τους (Τοκατλίδου, 2003), και ότι τα μαθήματα, κυρίως του επιπέδου Α, οργανώνονται με βάση τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται. Τα μαθήματα δηλαδή ταυτίζονται με την επεξεργασία των εγχειριδίων και όχι με την επίτευξη στόχων και η εξέλιξη της διδασκαλίας και της μάθησης με την προοδευτική ολοκλήρωση της επεξεργασίας των εγχειριδίων. Πρόκειται για αδύναμα σημεία που είναι ενδείξεις έλλειψης γλωσσοδιδασκτικής κατάρτισης των συντακτών/διδασκόντων των προγραμμάτων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι για την κάλυψη καθενός από τα επίπεδα του ΚΕΠΑ, κυρίως των Α και Β, πραγματοποιούνται αρκετά προγράμματα και, επομένως, η ολοκλήρωση ενός επιπέδου από έναν σπουδαστή διαρκεί συνήθως πολλά εξάμηνα (π.χ. για το Α επίπεδο μπορεί να χρειαστούν 3 ή 4 χρόνια). Από τα δεδομένα (προγράμματα και συνεντεύξεις) προκύπτει ότι το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με τη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων, π.χ. με τους αργούς μαθησιακούς ρυθμούς τους, καθώς και με την αντίληψη των Γερμανών -στερεότυπο ή προκατάληψη (Μήτσης, 2004)- ότι η ελληνική είναι μια δύσκολη γλώσσα, αλλά δείχνει προφανώς και ότι η εκμάθησή της αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη δραστηριότητα ή ως παροδικό χόμπι, που είναι καλό να εξελίσσεται αργά και χαλαρά. Συγχρόνως, μπορεί «εύκολα» και νωρίς να διακοπεί και

είτε να συνεχιστεί είτε να εγκαταλειφθεί οριστικά. Όλα τα στοιχεία που επισημαίνουμε εδώ συνθέτουν την ταυτότητα της ελληνικής ως μικρής γλώσσας στη Γερμανία.

Γεωγραφική διασπορά του ενδιαφέροντος για την ελληνική γλώσσα

Με βάση τα προγράμματα και τις αντίστοιχες VHS που εντοπίστηκαν μπορούμε να προσδιορίσουμε τη «γεωγραφία» της προσφοράς και της ζήτησης των ελληνικών ως ξένης γλώσσας. Μαθήματα στοιχειωδών ελληνικών προσφέρονται σε πάρα πολλές περιοχές, κεντρικές και περιφερειακές. Έτσι, το ενδιαφέρον είναι έντονο στο Βερολίνο, στο Αμβούργο, στην Έσση, στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, στη Βαυαρία, στη Βάδη-Βιρτεμβέργη, μικρότερο στην Κάτω Σαξωνία, περιορισμένο στα κρατίδια Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein και Saarland και ασήμαντο ή ανύπαρκτο σε όλα τα κρατίδια της πρώην Ανατολικής Γερμανίας. Μια παράμετρος που μπορεί να συσχετιστεί με το ενδιαφέρον των Γερμανών για τα ελληνικά είναι η παρουσία Ελλήνων μεταναστών στα διάφορα κρατίδια, αφού σ' αυτά της πρώην Ανατολικής Γερμανίας, όπου δεν ζουν Έλληνες, συμβαίνει να απουσιάζει το ενδιαφέρον για τη γλώσσα (Bundesamt, 2009). Καθώς σχεδόν τα 4/5 των προγραμμάτων που εντοπίστηκαν αντιστοιχούν στο επίπεδο Α και μόνο τα υπόλοιπα σε ανώτερα επίπεδα, μπορούμε να εντοπίσουμε κι εκείνες τις VHS, όχι πολλές στον αριθμό και κατά κανόνα σε μεγάλες πόλεις, στις οποίες προσφέρεται μια πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική διδασκαλία ελληνικών με την έννοια ότι η προσφορά και η ζήτηση δε σταματά στο επίπεδο των αρχαρίων. Ακόμη λιγότερες είναι οι VHS όπου διδάσκονται και μαθήματα που αντιστοιχούν στο επίπεδο Γ και όπου, γι' αυτό, μπορούμε να πούμε ότι προσφέρονται σχετικά «πλήρεις» ελληνικές σπουδές, ότι δηλαδή υπάρχει συστηματικότερη φροντίδα για τη διδασκαλία της γλώσσας και τρέφεται ενδιαφέρον για την εκμάθησή της. Συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας πραγματοποιείται, εκτός από το Βερολίνο και το Αμβούργο, στις πόλεις Freiburg, Χαϊδελβέργη, Καρλσρούη, Konstanz, Ravensburg, Reutlingen, Στουτγκάρδη Töbingen (Βάδη-Βιρτεμβέργη), Βόννη, Dösselndorf, Essen, Κολωνία, Wuppertal (Βόρειας Ρηνανία-Βεστφαλία), Νυρεμβέργη, Augsburg, Erlangen, Ingolstadt, Μόναχο, Regensburg (Βαυαρία), Φρανκφούρτη, Kassel, Wiesbaden, Darmstadt, Duisburg (Εσση), καθώς και στο Αννόβερο (Κάτω Σαξωνίας) και Kaiserslautern (Rheinland-Pfalz). Αυτές είναι οι πόλεις και οι αντίστοιχες VHS, όπου τα μαθήματα ελληνικών αναμένονται να είναι διαθέσιμα σε σχετικά μόνιμη βάση και στα περισσότερα επίπεδα και όπου υπάρχουν προϋποθέσεις για να καταπιαστούν, όσοι ενδιαφέρονται, συστηματικότερα και μακροπρόθεσμα με την εκμάθησή τους.

Διάφοροι χαρακτηρισμοί που εντοπίζονται για την ελληνική στα προγράμματα των VHS είναι ενδεικτικοί της αντίληψης για τη γλώσσα και της εμβέλειάς της στη Γερμανία. Από τους συντάκτες των προγραμμάτων, δηλαδή τους υπευθύνους των τμημάτων ξένων γλωσσών και τη διοίκηση των VHS, τα ελληνικά αποκαλούνται, μεταξύ άλλων, «σπάνια διδασκόμενη γλώσσα» ή «γλώσσα που σπάνια μαθαίνεται» και κατατάσσονται σε μια ιδιόμορφη «οικογένεια» γλωσσών, μαζί με αρκετές άλλες, όπως π.χ. τα πορτογαλικά, τα ιαπωνικά, τα κινεζικά, τα τουρκικά κλπ., που περιλαμβάνει τις λεγόμενες «λοιπές» ή «ειδικές» ή «άλλες» ή «μικρές» γλώσσες. Εδώ αντανακλάται ζωντανή η κυρίαρχη αντίληψη περί ισχυρών και ασθενών γλωσσών και από τα δεδομένα (προγράμματα και συνεντεύξεις) είναι προφανές ότι οι VHS, σημαντικοί φορείς γλωσσικής πολιτικής, συμμαρρίζουν την αντίληψη αυτή, δηλαδή αναγνωρίζουν τα φαινόμενα του

γλωσσικού ηγεμονισμού όπως έχει διαμορφωθεί, αλλά συγχρόνως εργάζονται για την προώθηση όσο το δυνατόν περισσότερων γλωσσών, μεταξύ των οποίων και τα ελληνικά, υποστηρίζοντας ενεργά την πολυγλωσσία.

Επιδιώξεις της προσφοράς και της ζήτησης των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας

Μέσα από τα δεδομένα (προγράμματα και συνεντεύξεις) μπορούμε να διαμορφώσουμε μια άποψη για τους σκοπούς της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις VHS, καθώς και για τα κίνητρα που ωθούν τους Γερμανούς στην εκμάθησή της. Τα κείμενα των περιγραφών των προγραμμάτων χρησιμοποιούν συνήθως το δεύτερο πρόσωπο προσκαλώντας το κοινό στην παρακολούθηση των μαθημάτων και είναι σύντομα και σχετικά αόριστα. Περιλαμβάνοντας μερικές φορές και γενικές πληροφορίες για τη γλώσσα, αναφέρονται στα διάφορα στοιχεία, επικοινωνιακά, γλωσσολογικά, κοινωνικοπολιτισμικά, που θα διδαχθούν στο μάθημα. Στην έλλειψη σαφώς διατυπωμένης στοχοθεσίας και στη σύγχυση μεταξύ διαφόρων κατηγοριών, όπως οι καταστάσεις επικοινωνίας, οι γλωσσικές λειτουργίες, οι γενικές/ειδικές έννοιες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες κλπ., αντανακλάται άγνοια των αναλυτικών προγραμμάτων και έλλειψη κατάρτισης στην ξενόγλωσση διδακτική. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί και η παντελής έλλειψη αναφορών στην παραγωγή γραπτού λόγου ως έναν από τους στόχους της διδασκαλίας, η οποία υποδηλώνει αδιαφορία ή παράκαμψη της γραπτότητας και έμφαση μόνο στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνιακής δεξιότητας στα ελληνικά. Έτσι, η προφορική εξάσκηση γίνεται κατεξοχήν αντικείμενο στα περισσότερα μαθήματα του επιπέδου B, που φέρουν και τον τίτλο Konversation. Εξάλλου, σε όλα τα επίπεδα ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην επίτευξη της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας των σπουδαστών της ελληνικής: η χώρα, οι άνθρωποι, ο τρόπος ζωής, επίκαιρα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά ζητήματα (!), ο πολιτισμός, η ελληνική κουζίνα, η φύση, η ιστορία, η τέχνη, τα ελληνικά ήθη, είναι θέματα που πρέπει να διδαχθούν, ήδη στο επίπεδο A, με προφανές αποτέλεσμα την αυξημένη χρήση των γερμανικών μέσα στο μάθημα. Η σημασία που –ορθώς (Μήτσης, 2004)- δίνεται στο πεδίο αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι σε «μεγάλες» VHS (π.χ. Στουτγκάρδη, Αννόβερο, Βερολίνο, Αμβούργο), μερικές φορές σε συνεργασία με ελληνογερμανικούς συλλόγους που από χρόνια λειτουργούν με σκοπό την καλλιέργεια και προώθηση των ελληνογερμανικών σχέσεων (Vereinigung der Deutsch-Griechischen-Gesellschaften, <http://www.vdgg.de/>), είναι συχνή η διοργάνωση ως παράλληλο «φροντιστήριο», όχι όμως μόνο για τους σπουδαστές, διαφόρων εκδηλώσεων *συνάντησης/επαφής* (Begegnung) με τη χώρα (διαλέξεων, δράσεων γνωριμίας, διαπολιτισμικών εργαστηρίων κλπ.).

Στις περιγραφές των προγραμμάτων του επιπέδου A είναι πολύ συχνές οι αναφορές στον τουρισμό και στις θερινές διακοπές στην Ελλάδα και είτε η παρακολούθηση των μαθημάτων προβάλλεται ως μια κίνηση που πρέπει να συνδυαστεί με την πραγματοποίηση τουρισμού είτε η επιλογή για διακοπές επισημαίνεται ως καλή ευκαιρία για την εκμάθηση της ελληνικής. Έτσι, ως σκοπός της προσφοράς των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας στις VHS προκύπτει κατά βάση η προετοιμασία των Γερμανών για την καλοκαιρινή διαμονή τους στην Ελλάδα και ο τουρισμός γίνεται μέσο από την πλευρά των διδασκόντων για την προσέλκυση σπουδαστών. Αντίστοιχα, βασικό κίνητρο εγγραφής και παρακολούθησης των μαθημάτων, σύμφωνα και με τις συνεντεύξεις, είναι η

πραγματοποίηση διακοπών στην Ελλάδα (*«touristisch motiviert, Urlaub»* κ.ο.κ.), δηλαδή η απόκτηση δυνατότητας επικοινωνίας σε διάφορες καταστάσεις και η διευκόλυνση στις θερινές διακοπές, οι οποίες θα δώσουν στους Γερμανούς τουρίστες την ευκαιρία να πάρουν μια γεύση από την ελληνικότητα (Μαργαρώνη, 2006), να απολαύσουν από κοντά την ελληνική φύση, τα μνημεία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, το φαγητό και τον καλό χαρακτήρα των κατοίκων (τυπικό παράδειγμα η VHS της Βρέμης: *«Ελλάδα –σχεδόν αυτόματα σκεφτόμαστε λαμπρό μπλε ουρανό, μικρά άσπρα σπίτια, το καθαρίο νερό του Αιγαίου, τη φιλοξενία των κατοίκων. Αλλά επίσης και αρχαίους ναούς και Έλληνες στοχαστές που έθεσαν τα θεμέλια της δυτικής φιλοσοφίας και επιστήμης. Και τη δημοκρατία, για την οποία και σήμερα γίνονται μάχες στους δρόμους της Αθήνας. Αμέσως δεν σκεφτόμαστε ίσως τη γλώσσα ... όμως τα ελληνικά ανήκουν στις ινδογερμανικές γλώσσες ... και έχουν ομοιότητες με τις δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες, άρα δεν είναι δύσκολα... Ότι αξίζουν τον κόπο, θα το καταλάβουμε στις προσεχείς διακοπές στην Ελλάδα ... μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούμε να διαβάζουμε τις πινακίδες της τροχαίας, ενώ, καθώς οι ντόπιοι θα βλέπουν ότι τους προσεγγίζουμε έτσι, θα θέλουμε να τα μαθαίνουμε όλο και περισσότερο»*). Ένα αμιγέστερο ενδιαφέρον για εκμάθηση της ελληνικής, όπου επίσης το τουριστικό ταξίδι στην Ελλάδα δεν αποτελεί άμεση προτεραιότητα, δε συνιστά τάση (τυπικό παράδειγμα η VHS του Ανοβέρου, παρά τις ανακρίβειες: *«Τα ελληνικά είναι μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα και ξεχωριστός κλάδος σ' αυτήν την οικογένεια γλωσσών. Περίπου 16.000.000 άνθρωποι μιλούν τη γλώσσα αυτή ως μητρική, από τους οποίους 10.500.000 ζουν στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα, την Κύπρο και την Αλβανία είναι επίσημη γλώσσα. Εξελίσσεται σε lingua franca της Βαλκανικής»*). Αλλά και η επικοινωνία με Έλληνες συγγενείς και φίλους και η επικοινωνία για επαγγελματικούς λόγους προκύπτουν ως ασήμαντα κίνητρα. Από τα πεδία, λοιπόν, που έχουν επισημανθεί ως πηγές δημιουργίας σπουδαστών -και χρηστών- της ελληνικής μεταξύ των Γερμανών (Winters-Ohle, 2003, Μαργαρώνη, 2006, πβ. και ΚΕΓ, 2001) το σημαντικότερο, που έχει ήδη επισημάνει η έρευνα (Παπαρίζος, 2004), είναι η πραγματοποίηση τουρισμού στην Ελλάδα, η οποία ενδέχεται να συνοδεύεται και από ένα ενδιαφέρον, συχνά αρκετά μονόπλευρο και επιφανειακό, για τον σύγχρονο ελληνικό πολιτισμό (ελληνικότητα), ενδιαφέρον που είναι πιθανόν να εντείνεται από την ύπαρξη φιλικών ή συγγενικών σχέσεων με Έλληνες στη Γερμανία και στην Ελλάδα, ενώ τα υπόλοιπα πεδία, όπως π.χ. οι ελληνογερμανικές οικονομικές σχέσεις και η ιδιότητα της ελληνικής ως επίσημης γλώσσας της ΕΕ, παίζουν μηδαμινό, αν όχι μηδενικό, ρόλο. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι τα τρία στοιχεία, μαθήματα ελληνικών, τουρισμός και «ελληνικότητα», σχετίζονται στενά μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Εξάλλου, για χρόνια η Ελλάδα έχει περιληφθεί στους δημοφιλείς τουριστικούς προορισμούς των Γερμανών (DTV, 2002 κ.ε.), κάποιοι από τους οποίους έχουν προχωρήσει και στην αγορά ακίνητης περιουσίας εκεί (Μαργαρώνη, 2006).

Εννοείται πως απλώς ένα ψήγμα από τα εκατομμύρια των Γερμανών (τουριστών), μερικές χιλιάδες μόνο (16.080 από το 1.831.905 σπουδαστών όλων των ξένων γλωσσών στις VHS το 2001), καταπιάνονται με την εκμάθηση ελληνικών. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του κοινού των μαθημάτων στις VHS, από τα δεδομένα προκύπτει ότι περισσότερες είναι οι γυναίκες, οι ηλικίες των ατόμων είναι 35 έως 60, το μορφωτικό επίπεδο μέσο προς υψηλό και ότι υπάρχουν και άτομα μη γερμανικής καταγωγής, ενώ τα προγράμματα που έχουν ομάδα-στόχο Έλληνες της Γερμανίας είναι αμελητέο μέγεθος. Σύμφωνα με την έρευνα, γενικότερα το κοινό των ξένων γλωσσών στις VHS προέρχεται

από τα μεσαία στρώματα της γερμανικής κοινωνίας (Schrader & Ioannidou, 2009).

Γενικά, τα προγράμματα ελληνικών στις VHS αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες εξελίξεις της γλωσσοδιδασκτικής πραγματικότητας, σύμφωνα με τις οποίες σκοπός της γλωσσομάθειας είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων προς διευκόλυνση της οποιασδήποτε κινητικότητας και όχι η ικανοποίηση αισθητικών ή φιλολογικών κινήτρων (η μόρφωση) (Τοκατλίδου, 2004), και εξυπηρετούν στην κάλυψη των γλωσσικών αναγκών (Τοκατλίδου, 2003) που περιγράφηκαν. Εξάλλου, συνάγεται ότι προφανώς η ελληνική είναι για τους Γερμανούς μια γλώσσα «μη χρήσιμη» (Μαργαρώνη, 2006) ή περιορισμένης χρησιμότητας και η κατοχή της -ως μικρής γλώσσας- δεν αποτελεί προσόν, όπως ισχύει π.χ. με την εκμάθηση/κατοχή ισχυρών γλωσσών στην Ελλάδα ή σε άλλες μικρές χώρες.

Υλικά και μέθοδοι διδασκαλίας

Ο σχηματισμός μιας «αγοράς», έστω και πολύ μικρής, μέσα στη γερμανική εκπαίδευση ενηλίκων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης έχει ωθήσει εδώ και αρκετά χρόνια συγγραφείς και εκδοτικούς οίκους που δραστηριοποιούνται στο πεδίο των γλωσσών (Langenscheidt, Klett, Hueber) να ενδιαφερθούν για την παραγωγή και έκδοση διδακτικών εγχειριδίων της ελληνικής ως ξένης, οι βασικοί καταναλωτές των οποίων είναι αναμφισβήτητα οι σπουδαστές των VHS. Τα περισσότερα από τα «γερμανικά» εγχειρίδια έχουν μελετηθεί, ιδιαίτερα ως προς την αποτελεσματικότητά τους και τη δυνατότητα συμβολής τους στην εκμάθηση της γλώσσας, και γενικά έχουν αξιολογηθεί από πολύ μέτριες έως φιλότιμες συμβολές (ΚΕΓ, 1996α, Ψάλτου-Jocey, 2001, Μήτσης, 2004). Από τα προγράμματα προκύπτει ότι στα μαθήματα επιπέδου Α οι δημοφιλέστερες είναι κατά φθίνουσα σειρά η σειρά *Pame* (Bachtsevanidis, 2010) και η σειρά *Jassu* (Matsukas, 2010), η αρκετά παλαιότερη σειρά *Καλημέρα* (Karagiannidou & Kouptsidis, 1996) και η σειρά *Griechisch Aktiv* (Mastoras, 2004). Οι δύο πρώτες, και προπαντός η *Pame*, αποτελούν αξιόλογα εγχειρίδια που ακολουθούν τις αρχές της σύγχρονης ξενόγλωσσης διδακτικής με επιτυχή χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης και εφαρμογές task-based learning, αλλά και με ίχνη της τάσης παλαιότερων γερμανικών εγχειριδίων να μεταδίδουν την εικόνα της Ελλάδας ως προτιμητέου τουριστικού προορισμού (Οικονομού, 2012). Αυτά τα ίχνη συνδέονται με την κεντρική επιδίωξη ενασχόλησης με τα ελληνικά μαθήματα των VHS, που είναι η απόκτηση εφοδίου για τις θερινές διακοπές και όχι η προσέγγιση του ελληνικού πολιτισμού.

Εντύπωση προκαλεί, εξάλλου, το γεγονός ότι εγχειρίδια που έχουν εξαντλήσει τη χρησιμότητά τους, π.χ. η σειρά *Neugriechisch ist gar nicht so schwer* (Eideneier, 1980 κ.ε.) ή αυτή της Diamantopoulou (1983 κ. ε.), εντοπίζονται ακόμη να χρησιμοποιούνται ως «παλαίμαχοι», αν και πολύ περιορισμένα, όπως και ελληνικής προέλευσης εγχειρίδια, π.χ. το *Ελληνικά τώρα 1+1* (Δημητρά & Παπαχειμώνα, 1992-6) και το *Τα νέα ελληνικά για ξένους* (Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, 2005). Δεν είναι τυχαίο ότι όλα σχεδόν τα εν χρήσει εγχειρίδια είναι γραμμένα στα γερμανικά, έχουν δηλαδή ως βασικό γνώρισμα την χρήση της Γ1 στη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης, στοιχείο που θεωρείται πλεονέκτημα των εγχειριδίων στη Γερμανία. Επειδή όμως οι 4 προαναφερθείσες σειρές δεν έχουν ακόμη καλύψει τα επόμενα επίπεδα του ΚΕΠΑ, καταλληλότερο εγχειρίδιο για το επίπεδο Β γίνεται «αναγκαστικά», παρά τη μονογλωσσία του, ο δεύτερος τόμος της δημοφιλούς

ελληνικής σειράς *Επικοινωνήστε ελληνικά* (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 2007), της οποίας ο τρίτος τόμος χρησιμοποιείται σε κάποια από τα ελάχιστα μαθήματα του επιπέδου Γ, ενώ ο πρώτος καθόλου. Τα διδακτικά υλικά των VHS επομένως προέρχονται κυρίως από τη γερμανική παραγωγή, η οποία συνήθως δε φιλοδοξεί να επεκταθεί πέραν του επιπέδου των αρχαρίων. Στις περιγραφές των προγραμμάτων, προπαντός των επιπέδων Β και Γ, οι διδάσκοντες τονίζουν τη χρήση (και) δικών τους διδακτικών υλικών, η οποία παρουσιάζεται ως πλεονέκτημα, γιατί υποδηλώνει ξεχωριστό κόπο, ενδιαφέρον και προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες μιας τάξης. Γενικότερα, η προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες των σπουδαστών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την αποφυγή της γραπτής παραγωγικής δεξιότητας και το αργό μαθησιακό στυλ, και η διεξαγωγή της διδασκαλίας σύμφωνα με αυτές, μ' άλλα λόγια η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Μήτσης, 2004, Τοκατλίδου, 2003), τονίζονται εμφιατικά από τους διδάσκοντες και μαζί με τον τουρισμό αποτελούν βασικά συστατικά του marketing των μαθημάτων.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι κοινωνικές μορφές, οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στα μαθήματα ελληνικών των VHS σχετίζονται με την κατάρτιση των διδασκόντων, που είναι μια άγνωστη μεταβλητή. Δεν είμαστε σε θέση να πούμε ότι στις VHS εφαρμόζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση, συνειδητά ή τυχαία, σωστά ή εσφαλμένα, αν και οι VHS διαφημίζουν τα ξενόγλωσσα μαθήματά τους με το σύνθημα της αποκλειστικής χρήσης της προσέγγισης αυτής. Συχνά, πάντως, υπάρχει σύγχυση μεταξύ ειδικών εννοιών (της ανάπτυξης της επικοινωνιακής δεξιότητας ως στόχου, της χρήσης διαλόγου-ερωταποκρίσεων για τη διεξαγωγή του μαθήματος, των επικοινωνιακών ασκήσεων και της εκμάθησης προτύπων επικοινωνίας για την εξοικείωση με επικοινωνιακές καταστάσεις και γλωσσικές λειτουργίες, της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων, της χρήσης της διδασκόμενης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας, της ανάπτυξης ελεύθερης συζήτησης στα ελληνικά) και της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας. Η με διάφορους τρόπους επισήμανση ότι τα μαθήματα δεν εμμένουν στη διδασκαλία της γραμματικής είναι πάντως *leit-motiv* στις περιγραφές των προγραμμάτων με σκοπό την προσέλκυση των ενηλίκων σε μαθήματα «που δεν θα είναι λόγω της γραμματικής δύσκολα και θα διδάξουν γρήγορα τους μαθητές να μιλούν». Με την αξιοποίηση μοντέρνων διδακτικών σειρών, όπως π.χ. η *Pame*, και δεδομένου του κεντρικού ρόλου των εγχειριδίων στη διδασκαλία (Μήτσης, 2004) ο προσανατολισμός προς την επικοινωνιακή προσέγγιση γίνεται ευκολότερος. Ιδιαίτερες διδακτικές μορφές που χρησιμοποιούνται κυρίως σε προγράμματα ανωτέρων επιπέδων -και γενικά σπάνια- είναι η διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή κύκλους εργασίας, μορφές όπως το *blended learning* ή το *tandem*, αλλά και η υλοποίηση μικρών πρότζεκτ, όπως η ομαδική παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας ή η εξοικείωση με ελληνικές ιστοσελίδες.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Για τον τεκμηριωμένο προσδιορισμό των αποτελεσμάτων της εκμάθησης ελληνικών στις VHS είναι απαραίτητη η ύπαρξη αξιολογικών δεδομένων και η συστηματική διερεύνησή τους. Μολονότι στη φιλοσοφία της εκμάθησης ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση ενηλίκων η πιστοποίηση γνώσεων έχει δευτερεύουσα σημασία, οι VHS προβάλλουν τη χρησιμότητά της και όσον αφορά την ελληνική γλώσσα και κάποιες από αυτές υποστηρίζουν τις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ. Δεν έχουμε εντοπίσει

στοιχεία, με βάση τα οποία μπορεί να περιγραφεί τεκμηριωμένα η συμμετοχή και η επίδοση σπουδαστών των VHS στις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας του ΚΕΓ, ενώ από τις συνεντεύξεις και αποτελέσματα (ηλικία, καταγωγή κλπ.) παλαιότερων αναλύσεων αποτελεσμάτων των εξετάσεων αυτών (Αντωνοπούλου, 2006) προκύπτει ότι πολλοί λίγοι σπουδαστές ελληνικών στις VHS λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις αυτές, γιατί η πιστοποίηση της ελληνομάθειας δεν τους είναι απαραίτητη.

Κάποιες γενικές εκτιμήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων με ευρεία έννοια του όρου μπορούμε να πραγματοποιήσουμε μόνο με έμμεσους τρόπους και πολύ αδρά. Δεδομένου ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τα υλοποιούμενα προγράμματα περιορίζονται στο επίπεδο Α, συνάγουμε ότι το κύριο αποτέλεσμα της παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής στις VHS είναι η εκμάθηση των λεγόμενων στοιχειωδών και βασικών γνώσεων, δηλαδή η απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας σε πολύ συγκεκριμένα και άμεσα θέματα. Αρα, το μέγιστο μέρος του κοινού των ελληνικών στη VHS μαθαίνει στην καλύτερη περίπτωση, όταν δηλαδή δεν αρκείται απλώς σε παθητική γνώση (=κατανόηση) της γλώσσας, να συστήνεται και να συστήνει, να ρωτά και να απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία (διαμονή, καταγωγή κλπ.), να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες (φαγητό, αγορά, ψυχαγωγία), να κατανοεί κείμενα όπως εισιτήρια, δελτία καιρού, διαφημίσεις, τιμοκαταλόγους, άλλα σύντομα κείμενα κλπ. Είναι φανερό ότι οι ικανότητες αυτές αντιστοιχούν στις απαιτήσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο τουριστικών επισκέψεων στην Ελλάδα και θεωρούνται επαρκείς από τους περισσότερους σπουδαστές. Η περίπτωση είναι ένα παράδειγμα της λεγόμενης «μερικής δεξιότητας» (Τοκατλίδου, 2003) ή της «διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας», η οποία αντιτίθεται στη ματαιοδοξία της απόκτησης γλωσσικής επάρκειας σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (Δενδρινού, 2004), ή της λειτουργικής ικανότητας (Ψάλτου-Josey, 2004), στο πλαίσιο όμως που έχει περιγραφεί στις προηγούμενες ενότητες. Στη μη συνέχιση των σπουδών συμβάλλει προφανώς, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, και η στάση των Γερμανών απέναντι στα προβλήματα και στις δυσκολίες κατά την εκμάθηση και χρήση των ελληνικών (Papadopoulos, 2006, πβ. Alexiadis, 2008). Κατά τη Μαργαρώνη (2006), για τους Γερμανούς η εκμάθηση της ελληνικής χαρακτηρίζεται από τη σύγκρουση του γνωστικού με το συναισθηματικό στοιχείο, όπου η θεώρηση της ελληνικής ως δύσκολης και όχι χρήσιμης γλώσσας πρέπει να υποχωρήσει μπροστά στο ενδιαφέρον για εκμάθησή της. Χρειάζονται επομένως πολύ ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για την εκμάθηση των ελληνικών.

Δεδομένου ότι λίγα από τα προγράμματα που εντοπίστηκαν αντιστοιχούν στο επίπεδο Β και ελάχιστα στο επίπεδο Γ, είναι φανερό ότι πολλοί λίγοι σπουδαστές της ελληνικής επιθυμούν και νιώθουν ικανοί για τη μετάβαση από το επίπεδο του βασικού στο επίπεδο του ανεξάρτητου χρήστη, καθώς και του ικανού χρήστη. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από πληροφορίες των συνεντεύξεων ότι οι μισοί από αυτούς που ξεκινούν να μαθαίνουν ολοκληρώνουν το επίπεδο Α και από αυτούς το 1/3 «περνά» στο επίπεδο Β. Τα προγράμματα αυτών των επιπέδων θεωρούνται απαιτητικά και, όπως προκύπτει από τις περιγραφές τους, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγνωση ελληνικών αυθεντικών και πρωτότυπων κειμένων, καθώς και λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, η παρακολούθηση μαθημάτων των ανωτέρων επιπέδων από «μετρημένους» σπουδαστές προϋποθέτει προφανώς ένα πάθος από την πλευρά των σπουδαστών, οι οποίοι λειτουργούν απέναντι στη γλώσσα και τη χώρα ως οπαδοί της (Griechenland-Freunde/Fans). Έτσι,

στο πρόγραμμα Γ1 της VHS της Στουτγκάρδης «στόχος είναι να αποκτηθεί προφορική δεξιότητα που κινείται πέρα από την καθημερινή επικοινωνία ... η ομάδα λαμβάνει ενεργητικό μέρος και συνδιαμορφώνει το μάθημα ... εκτός από το βιβλίο του Πέτρου Μάρκαρη, «Ληξιπρόθεσμα δάνεια», συζητούνται επίκαιρα θέματα από τις επιστήμες της Πολιτικής, της Οικονομίας, της Φιλοσοφίας και της Ψυχολογίας».

Διδάσκοντες

Σύμφωνα με τα προγράμματα που μελετήσαμε, στις VHS δραστηριοποιούνται ως διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας περίπου 250 άτομα. Όπως προκύπτει από το ονοματεπώνυμο, στον πληθυσμό αυτό εκπροσωπούνται και τα δύο φύλα, αν και οι γυναίκες είναι περισσότερες, πρόκειται για άτομα ελληνικής καταγωγής, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό, γύρω στο 5%, φέρει γερμανικό ονοματεπώνυμο, και αρκετές από τις διδάσκουσες είναι παντρεμένες με Γερμανούς. Δεν εντοπίζονται πληροφορίες για τις βασικές σπουδές, το κανονικό επάγγελμά τους, τη σχέση τους με τη διδασκαλία στις VHS, τη διαμονή τους στη Γερμανία κλπ. Αρκετοί δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών διπλωμάτων, αλλά δεν αναφέρεται εάν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στο πεδίο αυτό, αν έχουν οποιαδήποτε σχετική κατάρτιση ή αν είναι αυτοδίδακτοι. Η πλειοψηφία αυτών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις έχουν ολοκληρώσει τριτοβάθμιες σπουδές στα νέα ελληνικά ή στην παιδαγωγική. Επειδή, με την εξαίρεση λίγων περιπτώσεων, η δραστηριότητα στις VHS δεν μπορεί να αποτελέσει πλήρη απασχόληση, συμβαίνει η διδασκαλία να πραγματοποιείται ως χόμπι (π.χ. για προβολή και υποστήριξη της Ελλάδας σε μια τοπική κοινότητα ή/και για προσωπική ικανοποίηση) ή περιστασιακά (π.χ. για την εξυπηρέτηση μιας περιορισμένης ή πρόσκαιρης ζήτησης σε μαθήματα) ή για ενίσχυση εισοδήματος κλπ. Η προσωρινή και μερική απασχόληση είναι κανόνας για το διδακτικό προσωπικό στις VHS (Sóssmuth & Sprink, 2009) και γι' αυτό συμβαίνει στην ίδια VHS να παραδίδουν μαθήματα ελληνικών αντί για έναν περισσότεροι διδάσκοντες. Γενικά, είναι συνηθισμένο φαινόμενο στις VHS να διδάσκουν μια γλώσσα γηγενείς ομιλητές της (Muttersprachler), στους οποίους η διδασκαλία, εκτός από έκτακτη δραστηριότητα, είναι αντικείμενο άσχετο με τις σπουδές και το επάγγελμά τους (VHS Hannover, 2011), όπως συμβαίνει π.χ. και με μια μοδίστρα που διδάσκει ελληνικά στη VHS του Chemnitz! Σε τελευταία ανάλυση, και πολύ συνοπτικά: τα μαθήματα των ελληνικών στις VHS είναι υπόθεση των ομογενών της Γερμανίας (Μήτσης, 2004), οι οποίοι συγκαθορίζουν βέβαια και τον τόνο στα μαθήματα. Πρόκειται επομένως για ιδιωτική πρωτοβουλία και προϊόν της συνεργασίας της ομογένειας με τη Γερμανία, στο πλαίσιο της οποίας η Ελλάδα δεν διαδραμάτισε ποτέ κανέναν απολύτως ρόλο, επειδή δεν υπήρξε τέτοια δυνατότητα, όταν δεν γινόταν επιστημονική ενασχόληση με τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, ούτε αίτημα και προσφορά, όταν ξεκίνησε η ενασχόληση αυτή τις τελευταίες δεκαετίες.

Δημοτικότητα των μαθημάτων και της ελληνικής γλώσσας

Αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για την απήχηση των μαθημάτων των ξένων γλωσσών που προσφέρουν οι VHS και, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, και των ιδίων των γλωσσών στη Γερμανία είναι οι στατιστικές εκθέσεις των VHS (DIE-Volkshochschul-Statistiken). Τα διαθέσιμα στοιχεία για τον αριθμό των προγραμμάτων, των διδακτικών

ωρών και των εγγεγραμμένων σπουδαστών από το 1997 έως και το 2011 επιτρέπουν κάποιες εκτιμήσεις για τη δημοτικότητα της ελληνικής, έστω κι αν πρόκειται μόνο για την περίοδο αυτή, σε σύγκριση με τις γλώσσες αραβικά, κινεζικά, δανέζικα, αγγλικά, φινλανδικά, ιταλικά, ιαπωνικά, εβραϊκά, ολλανδικά, νορβηγικά, περσικά, πολωνικά, πορτογαλικά, ρωσικά, σουηδικά, σερβοκροατικά, ισπανικά, τουρκικά και ουγγρικά. Από την αρχή της περιόδου μέχρι και το 2005 το ποσοστό των προγραμμάτων της ελληνικής ήταν σχεδόν σταθερά στο 1,1% του συνόλου των προγραμμάτων των VHS, τις επόμενες 2 χρονιές έπεσε στο 1% και στη συνέχεια στο 0,9%. Αναλόγως συμμεταβλήθηκαν αρνητικά και οι υπόλοιπες μεταβλητές στη διάρκεια της περιόδου: αν πάρουμε τα άκρα, βλέπουμε ότι το 1997 μάθαιναν ελληνικά 17.801 και το 2011 μόνο 11.153 άτομα. Γενικά διαπιστώνουμε ότι ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 90 τα ελληνικά κατείχαν την 7η θέση έχοντας μπροστά μόνο γλώσσες όπως αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά και ισπανικά, καθώς και τα ρωσικά, στη δεκαετία του 2000 έπεσαν και παρέμειναν για αρκετά χρόνια στην 9η θέση, όμως χωρίς να χάσουν μαθητές και απλά επειδή «προσπεράστηκαν» από άλλες, αλλά τα τελευταία χρόνια κατέβηκαν στην 11η θέση με αξιοπρόσεκτες απώλειες (100 προγράμματα, 3.000 ώρες και 1.200 σπουδαστές λιγότεροι το 2011 σε σχέση με το 2010), πίσω πλέον από τα σουηδικά, ρωσικά, ολλανδικά, ιαπωνικά και τουρκικά. Δεν υπάρχει κάποιος λόγος να πιστεύουμε ότι το έτος 2012, για το οποίο δεν έχουμε ακόμη στοιχεία, αναστράφηκε η παρατηρούμενη καθοδική πορεία της δημοτικότητας της ελληνικής γλώσσας στη Γερμανία την τελευταία δεκαετία, ιδιαίτερα απότομη από το 2010 και έπειτα, ενώ όσον αφορά την τρέχουσα χρονιά, μπορούμε να κάνουμε έναν υπολογισμό με βάση τον αριθμό των προγραμμάτων που εντοπίστηκαν στην έρευνά μας (469): αν λάβουμε υπόψη ότι, σύμφωνα με την πείρα μας, στο χειμερινό εξάμηνο προσφέρονται από τις VHS συνήθως μιάμιση φορά περισσότερα μαθήματα σε σχέση με το εαρινό, καθώς και την πιθανότητα να προσφερθεί ένας ακόμη αριθμός επιπλέον προγραμμάτων (π.χ. από VHS που δεν προσέφεραν στο συγκεκριμένο διάστημα), εκτιμούμε ότι τα προγράμματα που θα έχουν προσφερθεί συνολικά το έτος 2013 δεν θα ξεπεράσουν πιθανώς τα 1350. Ο αριθμός αυτός είναι σημαντικά μικρότερος από τον αριθμό των προγραμμάτων που καταγράφηκαν το 2011 και συνεπώς αντιστοίχα μικρότερο αριθμό εγγράφων, που σημαίνει είτε απώλεια ήδη σπουδαστών είτε έλλειψη νεοεγγεγραμμένων σπουδαστών. Η τελευταία, εκτός από αρνητικό δείκτη, αποτελεί και κακό οίονο για τη μελλοντική τύχη της γλώσσας στη Γερμανία. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε σε μια από τις φετινές συνεντεύξεις ότι *«φαίνεται πως αυτόν τον καιρό τα ελληνικά έχουν βγει εντελώς εκτός μόδας -zurzeit scheint mir die griechische Sprache als Lernziel ganz aus dem Trend zu kommen ...»*). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί η αρνητική συμμεταβολή του αριθμού των τουριστών από τη Γερμανία στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια (DTV, 2002 κ. ε.), καθώς και η θετική συμμεταβολή, δηλαδή η αύξηση, του αριθμού των Ελλήνων που έχουν μεταβεί την ίδια περίοδο ως οικονομικοί μετανάστες στη Γερμανία.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή θέσαμε υπό τον ερευνητικό φακό, «δημιουργώντας» από πολλές «μικρές» περιπτώσεις μία «μεγαλύτερη», τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις VHS της Γερμανίας. Σκοπός ήταν ο φωτισμός του εκπαιδευτικού αυτού φαινομένου από διάφορες οπτικές και η περιγραφή των βασικών παραμέτρων του. Επειδή οι VHS

είναι ο πυλώνας μιας πολύ καλά οργανωμένης λαϊκής επιμόρφωσης, απευθύνονται σε όλη τη γερμανική κοινωνία με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών να αποτελεί σημαντικό αντικείμενο, και γνωρίζουν τεράστια αποδοχή, τα μαθήματα ελληνικών, που σε κάθε περίπτωση φέρουν τα βασικά χαρακτηριστικά γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αξίζουν ιδιαίτερη προσοχή ως διδακτικό «γεγονός», αλλά και ως αντανάκλαση στάσεων ή και ιδεολογιών απέναντι σε μια όχι ισχυρή γλώσσα.

Ένα βασικό θέμα που θίξαμε σε διάφορα σημεία είναι η ποιότητα αυτής της διδασκαλίας, που απασχολεί ιδιαίτερα τη γερμανική εκπαίδευση ενηλίκων (DVV, 2011). Είναι σαφές ότι στις VHS καταβάλλεται φιλότιμη προσπάθεια για την προσφορά μαθημάτων ελληνικών: υπάρχει φροντίδα για την τυποποίησή τους, για ευρεία και συνεχιζόμενη προσφορά τους, για την διαφοροποίησή τους και για την ικανοποίηση του κοινού. Με λίγα λόγια, οι VHS είναι το κατεξοχήν «φροντιστήριο» νέων ελληνικών στη Γερμανία, που τα αντιλαμβάνεται βέβαια ως «μικρή» γλώσσα. Όμως, η πλευρά της διδασκαλίας που αφορά στην αξιοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική. Πολλά προγράμματα του επιπέδου Α είναι ουσιαστικά επεξεργασία ενοτήτων εγχειριδίων γερμανικής προέλευσης, ενώ δεν υπάρχει -πάντοτε και σε βάθος- γνώση από τους διδάσκοντες των αναλυτικών προγραμμάτων, του ίδιου του ΚΕΠΑ, της ξενόγλωσσης διδακτικής θεωρίας κλπ. Η εκμάθηση «λίγων» ελληνικών είναι δυνατή σε αρκετές και ποικίλες περιοχές της Γερμανίας, ενώ η δυνατότητα να μάθει κανείς περισσότερα ελληνικά υπάρχει μόνο σε ορισμένες μεγάλες πόλεις και αστικά κέντρα. Μαθαίνοντας ελληνικά, οι ουσιαστικά ελάχιστοι Γερμανοί, που τα μαθαίνουν, δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την δεξιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου, ενώ κανονικά αποσκοπούν στην απόκτηση πολύ στοιχειωδών επικοινωνιακών ικανοτήτων, που διαρκεί και μεγάλο χρονικό διάστημα, γιατί αντιμετωπίζουν τα μαθήματα πάρα πολύ χαλαρά και θεωρούν τη γλώσσα πολύ δύσκολη.

Αυτή η ζήτηση και η προσφορά των ελληνικών πρέπει να συσχετιστούν προπαντός με το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει προβληθεί για αρκετές δεκαετίες στη Γερμανία και έχει υπάρξει δημοφιλής τουριστικός προορισμός, ο οποίος γίνεται αντιληπτός ως εξωτική φύση με σπουδαίο πολιτιστικό παρελθόν. Τα μαθήματα είναι αποτέλεσμα σαφώς καθορισμένων (επικοινωνιακών) αναγκών. Το βαθύτερο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τη χώρα είναι σπάνιο, αλλά, σε ελάχιστες περιπτώσεις, μπορεί να οδηγήσει και στην παρακολούθηση μαθημάτων υψηλότερων επιπέδων, που όμως κι αυτά εμφανίζονται ανεργατίστα και χωρίς σαφή προσανατολισμό. Αυτό είναι το πεδίο στο οποίο εξαντλείται η χρησιμότητα της ελληνικής γλώσσας, πάντα κατά την ευρύτερη αντίληψη των Γερμανών. Οι διδάσκοντες, γνώστες της συγκεκριμένης πραγματικότητας, ασκούν έτσι αυτήν την -περιορισμένων δυνατοτήτων- επαγγελματική δραστηριότητα, χωρίς να είναι δεδομένο ότι διαθέτουν ειδική κατάρτιση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν την ποιότητα των ελληνικών μαθημάτων των VHS, που χαρακτηρίζονται από έλλειψη τάξης, έντονα ρεαλιστική αντιμετώπιση των πραγμάτων και αμφιλεγόμενα επιμέρους αποτελέσματα, αλλά σε τελευταία ανάλυση παραπέμπουν σ' έναν συμπαθή ή και συγκινητικό ερασιτεχνισμό και σ' ένα αναμφισβήτητο θετικό τελικό αποτέλεσμα, που είναι το «παρών!» του ελληνικού πολιτισμού στη μεγάλη αυτή χώρα. Οι διαπιστωμένες αδυναμίες μπορούν να αποδοθούν στην έλλειψη παλαιότερα ή και στην άγνοια πλέον της ύπαρξης ενός εξειδικευμένου επιστημονικού «κέντρου» ή φορέα.

Κάτω από τις στέγες των VHS σε διάφορες γωνιές της Γερμανίας η ελληνική γλώσσα κατάφερε να περασμένα χρόνια να συναντάει και να κρατάει κάποιες χιλιάδες Γερμανών σπουδαστών και φίλων, αν και γνώριζε συγχρόνως και μια φυσιολογική φθορά, ώστε, χωρίς υπερβολή, να ικανοποιείται, στο μέτρο του δυνατού, η «ευρωπαϊκή επιθυμία» για την καλλιέργεια μιας λιγότερο ομιλούμενης γλώσσας με σκοπό την επίτευξη ικανότητας επικοινωνίας. Ένα ερώτημα που τίθεται είναι εάν ο μικρός και μειούμενος αριθμός των σπουδαστών ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα όχι μόνο των στάσεων απέναντι στη γλώσσα και τη χώρα, αλλά –ή και μόνο– της ποιότητας της διδασκαλίας, η οποία, αν βελτιωθεί, μπορεί να οδηγήσει σε αύξησή του. Αν δεν ισχύει αυτό, τότε η βελτίωση της διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που, έστω και χωρίς αυτές τις προσδοκίες, πρέπει να πραγματοποιηθεί.

Όμως, ειδικά από το 2010 προς το 2011 τα ελληνικά βίωσαν πολύ απότομη πτώση όλων των επιμέρους τιμών τους χάνοντας μεγάλο αριθμό από σπουδαστές, προγράμματα και διδακτικές ώρες. Θεωρούμε βέβαιο ότι και τα επόμενα έτη θα χαρακτηριστούν από απώλειες κι αυτή η εξέλιξη είναι αρνητική, έστω κι αν η σημασία της διάδοσης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας τονίζεται συνήθως σε σχέση με τη Βαλκανική χερσόνησο (Παπαρίζος, 2004). Αυτές οι απώλειες δεν μπορούν φυσικά να αποδοθούν στην ποιότητα των μαθημάτων, αλλά πρέπει να συσχετιστούν με τη δυσφήμιση που υπέστη η Ελλάδα και την αλλοίωση της εικόνας της από το 2010 και έπειτα από τα γερμανικά μέσα ενημέρωσης (Bickes κ. ά., 2012) - ή και από τη γερμανική πολιτική; Τα μαθήματα της -ασθενούς μέσα στη γερμανική επικράτεια- ελληνικής στις VHS έχουν υπάρξει όλα τα χρόνια εκ των πραγμάτων ένας αυτοσυντηρούμενος, όσο και προβληματικός για τους λόγους που αναφέραμε, ταξιδιώτης, που πορεύεται μόνος του: έχουν πραγματοποιηθεί, καθώς κάποιοι Γερμανοί έχουν θελήσει να προσεγγίσουν έναν νεοελληνικό τρόπο ζωής, που δεν είναι η απόλυτη πραγματικότητα, ενώ την υλοποίησή τους έχουν αναλάβει όχι πάντα καταρτισμένοι ομογενείς, που διδάσκουν χωρίς να ακολουθούν κάποια επιστημονική πυξίδα της μητρόπολης. Έστω και στη μορφή αυτή, όμως, δυστυχώς παρασύρθηκαν από τη φορά των πραγμάτων και έπεσαν και αυτά, όπως και τα ταξίδια των Γερμανών στην Ελλάδα μεταξύ άλλων, θύμα της επιδείνωσης των ελληνογερμανικών σχέσεων και μιας ανθελληνικής γερμανικής ιδεολογίας. Χρησιμοποιώντας κοινωνιολογικούς όρους (Κωστούλα-Μακράκη, 2001) θα αποτολμούσαμε να διαπιστώσουμε σ' αυτό το εκπαιδευτικό φαινόμενο έναν ιδιόμορφο τύπο υποχώρησης – και επιπλέον εξασθένησης- μιας ξένης γλώσσας ως συνέπεια της απαξίωσης της εθνικής ταυτότητας της οποίας είναι βασικό συστατικό. Ελπίζουμε, όπως και κάποιοι από τους διδάσκοντες στις συνεντεύξεις, να μην υπάρξει καθίζησή τους.

Αν προβληματιστούμε για το θετικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Ελλάδα σε όλα αυτά αυτήν την εποχή, οι δυνατότητές της εντοπίζονται μόνο στην αντιμετώπιση της «μοναχικότητας» των μαθημάτων των VHS, δηλαδή στη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητάς τους. Η εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των διδασκόντων, καθώς και η οργάνωση δικτύων για στατιστική καταγραφή και μελέτη, συμβουλευτική, καθοδήγηση, παροχή εκπαιδευτικών υλικών κλπ., πάντα σε σχέση με το δικό τους πλαίσιο δράσης, αποτελούν κάποιες δυνατότητες. Ο προσανατολισμός των γλωσσικών αναγκών προς την πραγματοποίηση τουρισμού δεν αξιολογείται αρνητικά, αλλά θα πρέπει να υπάρχει υπαγωγή του τουρισμού στον πολιτισμό (πβ. Μήτσης, 2004) και όχι το αντίστροφο. Η αρμόζουσα προβολή του ελληνικού πολιτισμού, που σήμερα

έχει γίνει δυσχερέστερη, αλλά και πιο απαραίτητη, απαιτεί βέβαια την ενεργοποίηση όλων και είναι σαφώς μακροπρόθεσμη διαδικασία.

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε μια προκαταρκτική προσέγγιση των μαθημάτων ελληνικής στις VHS, που θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή συνιστούν μια αγνοημένη διδακτική πραγματικότητα με τη δική της αξία και επειδή η παρουσία της ελληνικής γλώσσας εκτός Ελλάδας είναι ευάλωτη και εκτεθειμένη ακόμη και σε απρόβλεπτους κινδύνους, που μπορούν να την υπονομεύσουν. Μια ευρύτερης κλίμακας έρευνα με συνάρθρωση ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, που μπορεί να εξετάσει το θέμα που συζητήσαμε σφαιρικότερα και βαθύτερα πραγματοποιώντας συγκρίσεις με άλλες γλώσσες και λαμβάνοντας υπόψη και άλλες μεταβλητές, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη.

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν. κ. ά. (2006). Ανάλυση λαθών. Θεσσαλονίκη (http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/errors/errors_study_a.pdf)
- Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2007). Επικοινωνήστε ελληνικά 1/2/3. Αθήνα, Δέλτος.
- Βαλαμάκη-Τζεκάκη, Φ. (2005). Τα νέα ελληνικά για ξένους. Αθήνα, Πατάκη.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2006). Παιδεία ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2011). Ελληνικά σχολεία στη Γερμανία. Αθήνα, Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2004). Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην ΕΕ: Εναλλακτικά προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο: Δενδρινού & Μητσκοπούλου (2004).
- Δενδρινού, Β. & Μητσκοπούλου, Β. (2004) (εκδ.). Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δημητρά, Δ. & Παπαχειμώνα, Μ. (1992-6). Ελληνικά τώρα 1+1. Αθήνα, Νόστος.
- ΕΚΠΑ- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (1998). Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους: Επίπεδο Εισαγωγικό και Βασικό. Αθήνα.
- ΕΚΠΑ- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2002). Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους: Επίπεδο Επάρκειας. Αθήνα.
- ΕΚΠΑ- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2004). Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους: Προχωρημένο Επίπεδο. Αθήνα.
- ΚΕΓ-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (χ.χ.). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση.
- ΚΕΓ-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1996α). Εγχειρίδια διδασκαλίας της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας. Θεσσαλονίκη.
- ΚΕΓ-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1996β). «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά ημερίδας. Θεσσαλονίκη.
- ΚΕΓ-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997). «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς

- συνεδρίου. Θεσσαλονίκη.
- ΚΕΓ-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2001). Ενδιάμεσο επίπεδο για τα νέα ελληνικά. Θεσσαλονίκη.
- ΚΕΓ- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2005). Περιγραφή Επιπέδου Αναφοράς A1 για τα Νέα Ελληνικά. Στρασβούργο (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/RDL_web_GreekA1.pdf).
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). Γλώσσα και κοινωνία. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μαργαρώνη, Μ. (2006). Ποικίλες σχέσεις και διαλεκτικές επιδράσεις στο τρίπτυχο υποκείμενο-κοινωνία-γλώσσα: ένα παράδειγμα σχετικό με την εκμάθηση της νέας ελληνικής από ενήλικο πληθυσμό στη Γερμανία. Πρακτικά 9^{ου} διεθνούς συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006 (www.kedek.gr).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Αθήνα, Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαρίζος, Χ. (2002). Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (2^η έκδ.). Αθήνα, Γρηγόρης.
- Παπαρίζος, Χ. (2004). Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία. Αθήνα, Gutenberg.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, Πατάκης.
- Τοκατλίδου, Β. (2004). Πολυγλωσσία, ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και ελεύθερη διακίνηση. Στο: Δενδρινού & Μητσκοπούλου (2004).
- Ψάλτου-Jocey, Α. (επιμ.) (2001). Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων. Θεσσαλονίκη.
- Ψάλτου-Jocey, Α. (2004). Νέες προκλήσεις και προοπτικές για τη διδασκαλία/εκμάθηση ξένων γλωσσών. Στο: Δενδρινού & Μητσκοπούλου (2004).
- Alexiadis, G. (2008). Zwischensprachliche Interferenzerscheinungen innerhalb der kontrastiven Linguistik und der Neurolinguistik am Beispiel Deutsch-Neugriechisch. Diss. Universität Augsburg.
- Bachtsevanidis, V. (2010). Πάμε! A1 Pame! Der Griechischkurs. Ismaning, Hueber.
- Bausch, K.-R., Krumm, H.-J. & Christ, H. (εκδ.) (2007). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5^η έκδ. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Bickes, H., Butulussi, E., Otten, T., Schendel, J., Sdroulia, A., Steinhof, A. (2012). Die Dynamik der Konstruktion von Differenz und Feindseligkeit am Beispiel der Finanzkrise Griechenlands: Hört beim Geld die Freundschaft auf?: Kritisch-diskursanalytische Untersuchungen der Berichterstattung ausgewählter deutscher und griechischer Medien. Iudicium Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011). Das Bundesamt in Zahlen 2011. Ανακτήθηκε στις 20/5/13 από http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2011.pdf?__blob=publicationFile.
- Christ, H. (2007). Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Στους Bausch, Krumm & Christ (2007).

- Diamantopoulou, Z. (1983/1991). Neugriechisch für Anfänger/(& Lindberg, N.) Neugriechisch für Fortgeschrittene. Hueber.
- DIE-Volkshochschul-Statistiken. Ανακτήθηκαν στις 20/5/2013 από <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik>.
- DTV - Deutscher Tourismusverband (2002 κ. ε.). Zahlen – Daten - Fakten. (www.deutschtourismusverband.de)
- DVV-Deutscher Volkshochschul-Verband (2011). Praxishandbuch zur Qualitätssicherung an Volkshochschulen. Programm-Management Sprachen.
- Eideneier, H. & N. (1980 κ. ε.). Neugriechisch ist gar nicht so schwer. Wiesbaden.
- Finkbeiner, C. (2007). Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I. Στο: Bausch, Krumm & Christ (2007).
- Gogolin, I. (2007). Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Στο: Bausch, Krumm & Christ (2007).
- von der Handt, G. (2007). Qualitätssicherung und –entwicklung. Στους Bausch, Krumm & Christ (2007).
- Karagiannidou, E. & Kouptsidis, C. (1996). Καλημέρα. Berlin und München, Langenscheidt.
- Kipf, S. (2006). Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Buchner, Bamberg.
- Koiliari, A. (2007). Zur Stellung des Griechischen unter dem Aspekt neuer europäischer Mehrsprachigkeit. Sociolinguistica 21.
- Livanios, P. (2004). Neugriechisch als Angebot im Sprachenportfolio niedersächsischer Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Förderung des Zweitspracherwerbs. Hamburg.
- Mastoras, D. (2004). Griechisch aktiv. Hamburg, Buske.
- Matsukas, A. (2010). Jassu! Γεια σου! Stuttgart, Klett.
- Oikonomou, K. (2012). Die Erneuerung des Unterrichts von Griechisch als Fremdsprache. Babylonia 2012 (2).
- Papadopoulos, V. (2006). Griechisch als Fremdsprache in Berlin. Εξάντας Berlin 4.
- Reinfried, M. (2007). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts: ein internationaler Überblick über die Literatur. Στο: Bausch, Krumm & Christ (2007).
- Reiske, H. (2007). Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern. Στο: Bausch, Krumm & Christ (2007).
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. Στο: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W., Ladenthin, V. (εκδ.) (2009). Handbuch der Erziehungswissenschaft, τ. 2. Schöningh.
- Schröder, K. (2007). Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II. Στο: Bausch, Krumm & Christ (2007).
- Special Eurobarometer (2012). Europeans and their languages. Ανακτήθηκε στις 20/5/2013 από: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Sóssmuth, R. & Spring, R. (2011). Volkshochschule. Στο: Tippelt, R. & von Hippel, A. (2011). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5^η έκδ. Wiesbaden, Springer.

VHS Hannover (2011). Programm Herbst/Winter 2011/2012. Hannover.
Winters-Ohle, E. (2007). (Neu-)Griechisch. Στο: Bausch, Krumm & Christ (2007).
Wittpoth, J. (2009). Einführung in die Erwachsenenbildung. 3^η έκδ. Opladen, Budrich.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Κωνσταντίνος Οικονόμου** από τη Λάρισα είναι φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος φιλολογίας (Α.Π.Θ., 1996) και μεταπτυχιακός φοιτητής *Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης* (Παν. Θεσσαλίας). Από το 1994 έως το 2001 υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Κέντρου Βυζαντινών Ερευνών του Α.Π.Θ. Επί πενταετία (2005-10) δίδαξε στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού. Επίσης, είναι κάτοχος διπλώματος διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης από το ΚΕΓ (2011), ενώ δίδαξε και ελληνική ως ξένη στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο του Αννοβέρου (2008-10). Έχει συμμετάσχει ως ακροατής και ομιλητής σε ποικίλες επιμορφωτικές και επιστημονικές εκδηλώσεις για φιλολογικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά και περιβαλλοντικά θέματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έχει πραγματοποιήσει και ομόθεμες δημοσιεύσεις (Διεύθυνση: Καβάλας 13, 41335, Λάρισα, τηλ.: 2410281042, 6973425235).