

Φιλοσοφική Σχολή  
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας  
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES ET SCIENCES  
HUMAINES

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

των σχολικών πληθυσμών»

∞∞∞

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

*Enseignants de langue en Europe :*

***La dimension interculturelle du manuel de grec moderne  
de la 1<sup>e</sup> classe du Gymnase***

Mémoire soutenu par

Mlle Paraskevi TYROVOLA

***Sous la direction de :***

*Professeure Assistante Mme Marina VIHOU*

***Membres du jury :***

*Professeur M. Emmanuel VERNADAKIS*

*Professeure Mme Pénélope CALLIABETSOU*

Athènes

2019



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα  
των σχολικών πληθυσμών»

ΣΩΣ

Master 2 ProELE Franco-Hellénique  
*Enseignants de langue en Europe :*  
*formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires*

Η διαπολιτισμική διάσταση του εγχειριδίου της Νέας Ελληνικής της Α΄  
Γυμνασίου

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της

Παρασκευής Τυροβολά

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:**

Επικ. Καθηγήτρια Μαρίνα Βήχου

**Μέλη εξεταστικής επιτροπής:**

Καθηγητής Εμμανουήλ Βερναδάκης

Ομότιμη Καθηγήτρια Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου

Αθήνα

2019

**Αφιέρωση**

*Σε όλους τους εκπαιδευτικούς που θέλουν και προσπαθούν*

### **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα, πρωτίστως, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τις φίλες μου που πραγματικά ήταν πάντα δίπλα μου με κατανόηση και με στήριζαν, για να καταφέρω να φτάσω στην ολοκλήρωση των στόχων μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Μαρίνα Βήχου, για τις πολύ καίριες παρατηρήσεις και τη βοήθειά της στην εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, την κα Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη, τον κο Εμμανουήλ Βερναδάκη και τον κο Παναγιώτη Αξαμπανόπουλο, οι οποίοι μέσα από τα μαθήματά τους αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την εργασία αυτή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις τέσσερεις εκπαιδευτικούς που με κάθε προθυμία έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, χαρίζοντας πλούσιο υλικό στην έρευνα αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ελένη Βασιλοπούλου για τη στήριξή της σε δύσκολες στιγμές της πορείας αυτής.

### Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Η δηλούσα



Τυροβολά Παρασκευή

Αθήνα, 15 Σεπτεμβρίου 2019

### Engagement de non plagiat

Je, soussignée Paraskevi, TYROVOLA

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

A rectangular box containing a handwritten signature in dark ink. The signature is cursive and appears to read 'Paraskevi Tyrovola'.

Athènes, le 15 septembre 2019

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία προέκυψε ως επιθυμία και προσπάθεια για διερεύνηση της διδασκαλίας της ελληνικής και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης. Η προσπάθεια επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των δυνατοτήτων των μέσων που ο εκπαιδευτικός διαθέτει μέσα στην τάξη με σκοπό την προαγωγή και τη διαχείριση της διαπολιτισμικής διάστασης. Από τα εκπαιδευτικά μέσα επιλέχθηκε το εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, το οποίο και μελετήθηκε σε σχέση με τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος και θεωριών που ανταποκρίνονταν στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδακτικής των γλωσσών. Για τον σκοπό αυτόν, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εν ενεργεία φιλόλογους της δευτεροβάθμιας οι οποίοι αρχικά έδωσαν μια εικόνα για το πώς αντιμετωπίζεται η διαπολιτισμική διάσταση κατά τη διδασκαλία και στη συνέχεια έδωσαν ιδέες και προτάσεις για τον πιθανό τρόπο αξιοποίησης του συγκεκριμένου εγχειριδίου εντός διαπολιτισμικού πλαισίου. Τα στοιχεία ανέδειξαν τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το ίδιο το εγχειρίδιο και τις δυνατότητες που αυτό διαθέτει, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην ανεύρεση ενδεχομένως πιο αποτελεσματικών διδακτικών προτάσεων.

**Λέξεις-κλειδιά:** *διαπολιτισμική διάσταση, διαπολιτισμική ικανότητα, εγχειρίδιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αναπαραστάσεις*

## **Résumé**

Ce mémoire est apparu comme un désir et un effort pour étudier l'enseignement du grec et le renforcement de la dimension interculturelle. L'effort s'est concentré sur la mise en évidence du potentiel des outils que l'enseignant a dans la salle de classe afin de promouvoir et de gérer la dimension interculturelle. Des outils éducatifs a été choisi le manuel de la langue grecque moderne de la première classe du Gymnase qui a été étudié par rapport aux principes du programme analytique et les théories qui ont répondu dans le domaine de l'éducation interculturelle et l'enseignement de Langues. À cette fin, des entretiens ont été menés avec des philologues proactifs secondaires qui ont d'abord donné un aperçu de la façon dont la dimension interculturelle a été abordée dans l'enseignement, puis a donné des idées et des suggestions pour façon possible d'utiliser ce manuel dans un contexte interculturel. Les résultats ont mis en évidence les représentations des enseignants pour le manuel lui-même et les possibilités qu'il a, contribuant ainsi à trouver des propositions d'enseignement potentiellement plus efficaces.

**Mots-clés :** *dimension interculturelle, compétence interculturelle, manuel, programme d'études, représentations*



## Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή .....	13
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	17
1.1. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις .....	18
1.2. Ετερότητα .....	20
1.3. Διαπολιτισμική ικανότητα και διάσταση .....	22
1.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα και εγχειρίδιο .....	28
Μέρος Δεύτερο. Η έρευνα .....	34
2.1. Σκοπός της έρευνας.....	35
2.2. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα .....	37
2.2.1. Ερευνητικές Υποθέσεις: .....	37
2.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα: .....	37
2.3. Τύπος έρευνας.....	38
2.4. Μεθοδολογία .....	40
2.4.1. Εργαλεία έρευνας .....	41
2.4.2. Δείγμα.....	42
2.5. Πορεία και διεξαγωγή έρευνας.....	43
2.6 Περιγραφή και Ανάλυση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών .....	44
2.6.1 Σχολιασμός .....	50
2.7 Προτάσεις αξιοποίησης του εγχειριδίου .....	55
2.7.1. Ανάλυση και Σχόλια.....	59
2.8. Αναλύσεις δεδομένων.....	63
2.8.1. Ανάλυση συνέντευξης με Διδάσκουσα 1 (Φ1).....	63
<i>A. Επαγγελματικό προφίλ .....</i>	<i>63</i>
<i>B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του .....</i>	<i>63</i>
B.1. Οι παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή υλικού και την αξιοποίησή του μέσα στην τάξη.....	63
<i>B.1.1. Εγκύκλιος και ΑΠΣ-ΔΕΠΣ.....</i>	<i>63</i>
<i>B.1.2. Το επίπεδο της τάξης .....</i>	<i>64</i>
<i>B.1.3. Η σύνθεση της τάξης.....</i>	<i>64</i>

<i>B.1.4. Οι εξετάσεις.....</i>	64
<i>B.1.5. Ο χρόνος.....</i>	65
<i>B.1.6. Ιδιοσυγκρασία εκπαιδευτικού .....</i>	65
B.2. Πορεία εργασίας με βάση το εγχειρίδιο.....	66
B.3. Προβληματισμοί.....	66
<i>B.3.1. Τρόποι αντιμετώπισής τους.....</i>	68
<i>Γ. Διαπολιτισμικές συνθήκες μέσα στην τάξη.....</i>	68
Γ.1. Τρόποι προσέγγισης και αντιμετώπισης .....	69
<i>Γ.1.1. Η στάση του εκπαιδευτικού, τα συναισθήματα και ο ρόλος της       ενσυναίσθησης σε διαπολιτισμικό περιβάλλον .....</i>	70
<i>Γ.1.2. Δραστηριότητες/ προτάσεις αξιοποίησης και διαχείρισης ενός κειμένου       με διαπολιτισμικές διαστάσεις.....</i>	71
Δ. Αναπαραστάσεις.....	72
Δ.1. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	73
<i>Δ.1.1. Για το εγχειρίδιο .....</i>	75
<i>Δ.1.2. Για την ταυτότητα των μαθητών .....</i>	77
Δ.3. Για τον ρόλο και των χαρακτήρα των διαφορετικών φιλολογικών μαθημάτων .....	77
Δ.4. Για τον τρόπο αξιολόγησης και το σύστημα εξετάσεων σε συνάρτηση με τη διδασκαλία όπως πηγάζει από το εγχειρίδιο.....	79
Δ.5. Για τον χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και τον ρόλο και τη στάση του εκπαιδευτικού μέσα σε διαπολιτισμικό πλαίσιο .....	81
2.8.2. Ανάλυση συνέντευξης με Διδάσκουσα 2 (Φ2).....	82
<i>A. Επαγγελματικό προφίλ .....</i>	82
<i>B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του .....</i>	82
B.1. Οι παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή υλικού και την αξιοποίησή του μέσα στην τάξη.....	82
<i>B.1.1. ΑΠΣ.....</i>	82
<i>B.1.2. Η σύνθεση, το επίπεδο της τάξης και το ενδιαφέρον.....</i>	83
<i>B.1.3. Οι εξετάσεις.....</i>	84
B.2. Η πορεία και τα στοιχεία που αξιοποιούνται.....	85

<i>Γ. Η στάση απέναντι σε διαπολιτισμικές συνθήκες μέσα στην τάξη</i> .....	85
Γ.1. Προβληματισμοί και οι τρόποι επίλυσής τους .....	86
Γ.2. Οι αντιδράσεις τότε και τώρα .....	87
<i>Δ. Αναπαραστάσεις</i> .....	89
Δ.1. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	89
Δ.2. Για το εγχειρίδιο.....	90
Δ.3. Για την ταυτότητα των μαθητών .....	92
Δ.4. Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη .....	94
Δ.5. Για τον ρόλο της οικογένειας.....	97
2.8.3 Ανάλυση Συνέντευξης με Διδάσκουσα 3 (Φ3).....	98
2.8.4. Ανάλυση συνέντευξης με Διδάσκουσα 4 (Φ4).....	113
<i>A. Επαγγελματικό προφίλ</i> .....	113
<i>B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του</i> .....	113
B.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του υλικού.....	114
<i>B.1.1 Το επίπεδο και η σύνθεση της τάξης</i> .....	114
<i>B.1.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα</i> .....	115
<i>B.1.3 Οι συνάδελφοι</i> .....	115
<i>B.1.4 Τα ενδιαφέροντα</i> .....	116
<i>Γ. Αναπαραστάσεις</i> .....	116
Γ.1. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	117
Γ.2. Για το εγχειρίδιο και το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.....	118
Γ.3. Για τους μαθητές.....	118
<i>Δ. Προτάσεις αξιοποίησης κειμένου</i> .....	119
2.9. Συμπεράσματα .....	120
2.9.1. Ως προς το εγχειρίδιο .....	120
2.9.2. Ως προς τους εκπαιδευτικούς .....	121
<b>Μέρος Τρίτο: Σύνθεση, Ερμηνεία και Συζήτηση</b> .....	125
3.1. Σύνθεση και Ερμηνεία.....	126
3.1.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	126
3.1.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το εγχειρίδιο .....	132

3.1.3.Οι μαθητές.....	134
3.1.4.Η διαπολιτισμική διάσταση.....	136
3.2. Επαλήθευση και διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων .....	138
Συζήτηση.....	142
Επίλογος .....	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	149
Παράρτημα 1 – Τα σύμβολα της απομαγνητοφώνησης .....	149
Παράρτημα 2 – Συνέντευξη με Φ1.....	150
Παράρτημα 3 – Συνέντευξη με Φ2 .....	164
Παράρτημα 4 – Συνέντευξη με Φ3 .....	174
Παράρτημα 5 - Συνέντευξη με Φ4.....	187

## Εισαγωγή

Στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας θεώρησα σκόπιμο να αναλυθούν αδρομερώς κάποιες βασικές έννοιες και θέσεις οι οποίες μπορεί τυχόν να δημιουργήσουν σύγχυση ή προβληματισμούς. Ακόμη, η ανάλυση αυτή αποσκοπεί στη διάκριση των θέσεων της ερευνήτριας από αυτή των συνεντευξιαζόμενων φιλολόγων. Η διάκριση αυτή πιστεύω πως είναι αναγκαία και πως μπορεί να αναδείξει γλαφυρότερα τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι σε αυτό που ονομάζουμε διαπολιτισμική διάσταση, το οποίο αποτελεί και ένα από τα ζητούμενα της έρευνάς μας. Ένας επιπλέον λόγος που οδήγησε στην επιλογή της ανάλυσης των συγκεκριμένων όρων είναι το γεγονός πως πρόκειται για όρους που, παρόλο που δεν εκφράζουν τα ίδια νοήματα, συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται αδιακρίτως. Η Εισαγωγή αυτή δίνει τη δυνατότητα να ξεκαθαριστεί εξαρχής η λεπτή διάκριση που υπάρχει, εφόσον και μέσα σε όλη την εργασία δεν χρησιμοποιούνται αδιακρίτως, αλλά με προσοχή, ανάλογα με το περιεχόμενο και το νόημα που θέλουμε να εκφράσουμε.

Θα ξεκινήσουμε από την προσπάθεια να περιγραφεί και στη συνέχεια να εξηγηθεί η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη γράφουσα και τις φιλόλογους που συμμετείχαν ως προς το τι είναι διαπολιτισμική διάσταση και ποιοι είναι οι παράγοντες που προκαλούν και δημιουργούν αυτές τις συνθήκες μέσα στην τάξη. Κατόπιν όλων των αναλύσεων και των ερμηνειών, όπως αυτές παρατίθενται σε μετέπειτα κεφάλαια, φαίνεται πως για τις φιλόλογους το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη δεν προκύπτει παρά μόνο σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές, μαθητές δηλαδή που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα ή/και διακρίνονται από εντελώς διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα οι Ρομά. Σαφώς, η διαπολιτισμικότητα διακρίνεται από την ποικιλότητα και την ετερογένεια. Πρόκειται ωστόσο για στοιχεία που δεν αποτελούν αποκλειστικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής διάστασης. Αποδεχόμενοι κάτι τέτοιο, θα ήταν σαν να παραδεχόμαστε πως κατά τα άλλα οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια. Ήδη ο Γκότοβος (2001, σ. 31) χαρακτηρίζει τις τάξεις ως «συστήματα διαχείρισης της ετερότητας». Πρόκειται όμως για μια ποικιλότητα και ετερότητα που προκύπτει από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές διαφορές που χαρακτηρίζουν ανεξαιρέτως όλους τους μαθητές και υπάρχουν ακόμα και σε συνθήκες που για τους εκπαιδευτικούς φαντάζουν ως ομοιογενείς (Κεσίδου 2008, σ.

22). Επομένως, η ιδέα της ομοιογένειας δεν είναι παρά μόνο μια ψευδαίσθηση ενώ παράλληλα η ετερογένεια δεν αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικότητας. Άλλωστε, όπως σημειώνει και ο Abdeljalil (2009, σσ. 9-10),

Κατά τον 20ό αιώνα, τρεις παράγοντες άλλαξαν σταδιακά αυτή την καλά παγιωμένη βεβαιότητα περί ενός μονοπολιτισμικού σχολείου ως πολιτισμικά ομοιογενές στην υπηρεσία του κράτους: η κατάργηση της αποικιοκρατίας, ο αυξανόμενος εκδημοκρατισμός της δημόσιας ζωής και η διεθνοποίηση των μεταναστευτικών ρευμάτων.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά των κοινωνιών των δύο τελευταίων αιώνων επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια. Αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση πως η ποικιλότητα και η ετερογένεια αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι και χαρακτηριστικό των σχολικών μονάδων. Άρα, η διάσταση της διαπολιτισμικότητας, όπως τη βλέπουν και την ορίζουν οι φιλόλογοι, ότι δηλαδή η ποικιλότητα και η ετερογένεια υφίστανται μόνο όταν υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες μέσα στην τάξη, δεν ισχύει. Αυτό, λοιπόν, ήταν κάτι που παρατήρησα και ένιωσα την ανάγκη να περιγράψω και να ξεκαθαρίσω.

Τέλος, όπως ήδη αναφέρθηκε, θα εξηγηθούν δύο βασικοί όροι της παρούσας έρευνας, για αποφυγή οποιασδήποτε παρανόησης. Οι όροι αυτοί είναι η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτούς τους όρους ή χρησιμοποιούνται αδιακρίτως; Γιατί κάνουμε λόγο για διαπολιτισμική και όχι για πολυπολιτισμική διάσταση; Αυτά τα δύο ερωτήματα που συχνά ανέκυπταν ακόμα και από την ίδια τη γράφουσα στην αρχή της έρευνας θα απαντηθούν εδώ. Η πολυπολιτισμικότητα ως όρος αντικατοπτρίζει αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και η διαπολιτισμικότητα είναι ο ζητούμενος τρόπος για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας μέσα στις κοινωνίες. Ως πολυπολιτισμικότητα ορίζεται η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων που η κάθε μία είναι φορέας της δικής της ξεχωριστής πολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 2004, σ. 53). Τα αυξημένα μεταναστευτικά ρεύματα των τελευταίων χρόνων έχουν εντείνει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πιο πριν χαρακτηριζόταν από ομοιογένεια. Αυτό που πρέπει να απασχολεί όμως στη συνέχεια είναι ο τρόπος διαχείρισης και η στάση κάθε κοινωνίας απέναντι σε αυτές τις συνθήκες. Εδώ ανακύπτει ο όρος της διαπολιτισμικότητας. Ως διαπολιτισμικότητα ορίζεται η «ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2007, σ. 58). Προβλέπει

δηλαδή τη συνειδητή προσπάθεια για αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών ατόμων της εκάστοτε κοινωνίας σε οποιοδήποτε πλαίσιο (κοινωνικό, σχολικό) με σκοπό να γνωρίσει ο ένας τον άλλον και με σεβασμό να τον αποδεχτεί. Δεν επιδιώκει την επιβολή ενός πολιτισμού στον άλλον, αλλά τη συνύπαρξη που βασίζεται στον σεβασμό και την αλληλλοκατανόηση. Αυτό ακριβώς είναι το ζητούμενο και μέσα στις τάξεις όπου υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες. Η καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής, κατανόησης και σεβασμού και όχι η αφομοίωση. Ακριβώς με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η διαχείριση της ετερογένειας που προκύπτει από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολείων.

Σαφώς, ο προβληματισμός που προκύπτει ως προς τον τρόπο διαχείρισης της ετερογένειας λόγω της ύπαρξης αλλόφωνων μαθητών στην τάξη αποτέλεσε το έναυσμα για αυτή την εργασία. Κυρίως με απασχόλησε το θέμα της γλώσσας ως προς τον τρόπο διδασκαλίας της αλλά και ως μέσου επικοινωνίας καθώς και η ευρύτερη επικοινωνία σε επίπεδο πολιτισμών. Κινηθήκαμε, επομένως, στον τομέα της διδακτικής σε πλαίσιο διαπολιτισμικό εφόσον σκοπός ήταν η εύρεση τρόπων αλληλεπίδρασης των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής. Η παρούσα εργασία δεν επιδιώκει απλώς να δώσει κάποια εργαλεία θεωρητικά και πρακτικά για τον φιλόλογο ως προς το θέμα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου σε διαπολιτισμικό περιβάλλον. Έχει έμμεσα ως στόχο της να συμπεριλάβει και τα παιδιά αυτά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος είναι να μην μένουν στο περιθώριο αλλά να βρεθούν και να δοθούν τρόποι και εφαρμογές που θα μπορούσαν να τους εμπλέξουν με οποιονδήποτε τρόπο στη διαδικασία της διδασκαλίας. Αυτός θα έπρεπε να είναι ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικά για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας η διδασκαλία θα πρέπει να ξεπεράσει στη συνείδηση των φιλολόγων την αποκλειστική εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος, αποκομμένου από στοιχεία περαιτέρω πολιτισμικά.

Τέλος, στο σημείο αυτό, θα ήθελα να υπογραμμίσω πως η ανάγκη για την προαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης και ικανότητας στα σχολεία δεν θα έπρεπε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς μόνο σε περιπτώσεις ύπαρξης αλλόφωνων μαθητών στην τάξη αλλά γενικότερα. Αυτό προκύπτει αφενός από το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί λύση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας,

η οποία όπως ήδη είδαμε χαρακτηρίζει έτσι κι αλλιώς τις κοινωνίες, και αφετέρου γιατί η παγκοσμιοποίηση της εποχής απαιτεί πολίτες ανοιχτούς με ικανότητες και αρχές που να τους καθιστούν πολίτες του κόσμου και αυτό είναι κάτι που η διαπολιτισμική εκπαίδευση εν γένει μπορεί να καλλιεργήσει. Από τις τελευταίες παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτει η γενικότερη αναγκαιότητα για την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και όχι μόνο σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες.

Για την πραγμάτευση όλων αυτών των ερωτημάτων και των υποθέσεων, που ανακοινώνονται πιο αναλυτικά παρακάτω, η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε τρία κομμάτια. Στο πρώτο αναλύονται οι θεωρητικές έννοιες που απασχόλησαν την έρευνα και κρίθηκαν απαραίτητο να εξηγηθούν και να τοποθετηθούν στο ανάλογο θεωρητικό πλαίσιο. Στο δεύτερο μέρος δίνονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της εργασίας καθώς και ο τύπος της έρευνας που υιοθετήθηκε. Στη συνέχεια, αναλύονται η μεθοδολογία και η πορεία που ακολουθήθηκε για να οδηγηθούμε στην ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος, του σχολικού εγχειριδίου και των τεσσάρων συνεντεύξεων. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού δόθηκαν τα συμπεράσματα. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος παρατίθεται η συνθετική ερμηνεία των αναλύσεων με σκοπό να οδηγηθούμε στη διάψευση ή και την επαλήθευση των υποθέσεών μας. Η έρευνα κλείνει με μια συζήτηση πάνω σε ευρύτερα θέμα και διαπιστώσεις που ανέκυψαν κατά την έρευνα και αγγίζουν με έμμεσο τρόπο τους στόχους της εργασίας.



## Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο

---

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, θα μελετηθούν και θα αναλυθούν σε θεωρητικό επίπεδο οι βασικές έννοιες που σχετίζονται κυρίως με τις αναπαραστάσεις και τη διαπολιτισμική διάσταση της διδακτικής πράξης. Μέσα από αναφορές και ορισμούς θα καταστούν σαφείς οι λόγοι που απασχόλησαν οι συγκεκριμένες έννοιες την έρευνα και η σχέση τους με την πορεία και τις υποθέσεις της εργασίας.

### 1.1. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις

Η παράθεση των παρακάτω ορισμών και των αναλύσεών τους θα προσπαθήσουν να εξηγήσουν τι ακριβώς είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και γιατί μας απασχόλησαν στην παρούσα εργασία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Moscovici (1995, σ. 82), εισηγητή της έννοιας της κοινωνικής αναπαράστασης:

Μόνον οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να διοχετεύσουν τις ανταλλαγές που λαμβάνουν χώρα μεταξύ μας και με την πραγματικότητα<sup>1</sup> που αντιμετωπίζουμε. Τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τις διαμοιράζεται ένας μεγάλος αριθμός προσώπων, διαδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη και επιβάλλονται στον καθένα μας χωρίς τη δική μας συνειδητή συγκατάβαση.

Για τον Farr (1995, σ. 109), «Σχηματικά βρισκόμαστε μπροστά σε κοινωνικές αναπαραστάσεις, από τη στιγμή που τα άτομα συζητούν θέματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος», ενώ ακόμη επισημαίνει ότι «Απεικονίζει [η κοινωνική αναπαράσταση] μια αφηρημένη ολότητα». Ακόμα μια απόπειρα προσδιορισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων, η οποία αξίζει να παρατεθεί εδώ, είναι αυτή της Jodelet (1995, σ. 129), σύμφωνα με την οποία:

Σαν φαινόμενα, λοιπόν, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παρουσιάζονται με διάφορες μορφές, λίγο ή πολύ πολύπλοκες. Εικόνες που συμπυκνώνουν ένα σύνολο σημασιών, συστήματα αναφοράς που μας επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε αυτά που μας συμβαίνουν, ακόμα και να δώσουμε μια σημασία στο αναπάντεχο. Κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ταξινόμηση των περιστάσεων, των φαινομένων, των ατόμων με τα οποία συνδιαλεγόμαστε, θεωρίες που μας επιτρέπουν να αποφασίζουμε γι' αυτούς. Συχνά, όταν τις αντιλαμβανόμαστε στη συγκεκριμένη πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής μας, είναι όλα αυτά μαζί.

---

<sup>1</sup> Οι υπογραμμίσεις είναι δικές μου.

Αυτό που παρατηρούμε και μπορούμε να εξάγουμε ως γενικό συμπέρασμα μέσα από όλες τις παραπάνω αναφορές είναι ότι οι αναπαραστάσεις είναι στην ουσία εικόνες και εντυπώσεις που προκύπτουν από την επαφή μας (κυρίως μέσω του διαλόγου) με άλλους ανθρώπους καθώς και από την ανάγκη του ανθρώπου να εξηγήσει το ανοίκειο, δημιουργώντας εικόνες βασισμένες σε όσα γνωρίζει. Είναι μια αντανάκλαση της πραγματικότητας που σκοπό έχει να εξηγήσει όσα δεν είναι άμεσα αντιληπτά στον καθένα. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό είναι ότι μεταδίδονται ασυνείδητα σε ένα σύνολο ανθρώπων. Επομένως, κάτι που ίσως από κάποιον θεωρείται δεδομένο μπορεί να είναι απλώς μία αναπαράσταση που έχει ενστερνιστεί ασυναίσθητα, επειδή απλώς συνδιαλέγεται με άτομα μιας κοινωνίας που την χαρακτηρίζουν οι συγκεκριμένες αναπαραστάσεις. Παράλληλα, πρόκειται για κάτι που αντανάκλαται στη συμπεριφορά των ατόμων (Moscovici, 1995, σ. 82). Ο εντοπισμός και η ανάλυση των αναπαραστάσεων, εφόσον πρόκειται για εντυπώσεις της πραγματικότητας, μπορούν να μας οδηγήσουν στον εντοπισμό των προκαταλήψεων και στην εξήγηση συγκεκριμένων συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφή τον λόγο που οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών κρίθηκαν σημαντικές προς μελέτη. Στην προσπάθεια για εντοπισμό των στοιχείων που θα μπορούσαν να προσδώσουν –ή και όχι– διαπολιτισμική διάσταση στο σχολικό εγχειρίδιο, η γνώμη των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική. Οι αναπαραστάσεις τους για το ίδιο το βιβλίο γενικά αλλά και πιο συγκεκριμένα για τον τρόπο αξιοποίησής του σε περιβάλλοντα που για αυτούς ορίζονται ως διαπολιτισμικά ανέδειξαν τις πραγματικές δυσκολίες, κατευθύνοντας τον τρόπο έρευνας για την ανεύρεση αποδοτικών προτάσεων διδασκαλίας.

Οι κοινωνικές, όμως, αναπαραστάσεις διακρίνονται σε κατηγορίες από τις οποίες αυτή που πραγματικά μας απασχολεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αυτή των γλωσσικών αναπαραστάσεων. Η κατηγορία αυτή επηρεάζει τη διδασκαλία που αποσκοπεί στην προαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης μέσα στην τάξη. Ήδη, το πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνουμε υπόψη μας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γλωσσών φαίνεται και από τις υποδείξεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές αναπαραστάσεις γιατί με τον τρόπο αυτό μπορεί να προαχθεί η

πολυγλωσσία και η διαπολιτισμική διάσταση στη μάθηση και τη διδασκαλία των γλωσσών (*Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001). Από τη στιγμή που η έρευνά μας εστιάζει στη διδασκαλία ενός γλωσσικού μαθήματος με σκοπό την προαγωγή και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης, κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθούν και οι τυχόν γλωσσικές αναπαραστάσεις<sup>2</sup>, ο εντοπισμός των οποίων προσβλέπει στον παραπάνω σκοπό.

Σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως προέκυψε και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συμβάλλουν στον εντοπισμό των διαφόρων προκαταλήψεων. Στο κομμάτι της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της προώθησης της διαπολιτισμικής διάστασης στη σχολική τάξη, είναι απαραίτητος ο εντοπισμός αυτών των αναπαραστάσεων που δηλώνουν τις τυχόν στάσεις, αντιλήψεις και προκαταλήψεις των καθηγητών –εφόσον η έρευνα ήταν εστιασμένη μόνο στους εκπαιδευτικούς για τη συγκεκριμένη εργασία– τόσο απέναντι στους μαθητές τους όσο και απέναντι στη δυνατότητα του διδακτικού υλικού να προωθήσει τη διαπολιτισμική διάσταση κατά τη διδασκαλία. Επομένως, ο εντοπισμός των αναπαραστάσεων και κατ' επέκταση των αντιλήψεων και των τυχόν προκαταλήψεων συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διαπολιτισμική διάσταση οι εκπαιδευτικοί καθώς και του τρόπου που αξιοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο γενικά αλλά και ειδικά σε αυτές τις συνθήκες. Αυτοί είναι οι λόγοι που ο εντοπισμός των αναπαραστάσεων κρίνεται απαραίτητος. Επιπλέον, για την παρούσα εργασία, η συζήτηση αυτών των προκαταλήψεων και των στάσεων θα μπορούσε να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας.

## 1.2. Ετερότητα

Σε περιπτώσεις στις οποίες εξετάζεται η διαπολιτισμική πτυχή ενός πεδίου –στην προκειμένη περίπτωση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας– δεν γίνεται να μην ορίσουμε την ετερότητα, τον «Άλλο». Άλλωστε, η διαχείριση της μεγάλης απόκλισης που προκύπτει μέσα στην τάξη, κυρίως σε επίπεδο γλωσσικό, από την

---

<sup>2</sup>Ως γλωσσικές αναπαραστάσεις ορίζονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που αφορούν στις γλώσσες και επηρεάζουν τη διδασκαλία. (Castellotti & Moore, 2002, σ. 7)

ετερογένεια είναι το ζητούμενό μας, έως έναν βαθμό. Η προαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης και ικανότητας μπορεί να λειτουργήσει ως λύση για τον εκπαιδευτικό ως προς τη διαχείριση αυτής της ετερογένειας που του προκαλεί έντονη αμηχανία σε μεγάλο βαθμό (Γιαννάκη, 2000, σσ. 115, 116). Άλλωστε, «Κατά κάποιον τρόπο οι παιδαγωγοί και τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως συστήματα διαχείρισης της ετερότητας» (Γκότοβος, 2001, σ. 31). Η ετερότητα πηγάζει από την ατομικότητα και από όρους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς μέσα σε μία τάξη. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι μια τάξη δεν χαρακτηρίζεται ποτέ από ομοιογένεια. Όπως επισημαίνει η Κεσίδου (2008, σ. 22), η

ανάδειξη της ετερότητας [...] ως βασικού στοιχείου που τις χαρακτηρίζει [τις κοινωνίες], είναι σημαντικό να ληφθεί, πάντως, υπόψη και το γεγονός, ότι η ετερότητα αφορά τελικά και τις σχετικά ομοιογενείς κοινωνίες και ομάδες: αρκεί να αναλογιστούμε ότι ο καθένας από εμάς αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα, άρα είναι εν τέλει «διαφορετικός».

Επομένως, η διαχείριση της ετερότητας είναι αυτή που πάντα απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, –η ύπαρξη ομοιογένειας, σύμφωνα και με το παραπάνω παράθεμα, αποτελεί στην ουσία ουτοπία– διαχείριση η οποία εξομαλύνει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της διδασκαλίας. Να σημειωθεί πως η έννοια της ετερότητας προκύπτει από τον διάλογο με την ταυτότητα, έναν διάλογο ανάμεσα στο «εγώ» και τον «Άλλο» (Abdallah-Pretceille, 1996, σ. 36). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001, σ. 39), στην Ελλάδα ισχύει από τη δεκαετία του '80 η νέου τύπου ομοιογένεια: «η γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική και πολιτική ετερότητα που είναι συνυφασμένη με την παρουσία κάθε κατηγορίας μεταναστών ή προσφύγων».

Η διαχείριση της ετερότητας μπορεί να έχει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η μία είναι η προσπάθεια της αφομοίωσης με βάση τη λογική ότι η ετερότητα απειλεί την ταυτότητα και την ομοιογένεια (Κεσίδου, 2008, σ. 25). Η λογική αυτή επικρατεί σε αρκετά σχολικά συστήματα. Το ελληνικό δεν αποτελεί εξαίρεση καθώς κινείται σε μία βάση και μία κατεύθυνση αρκετά μονοπολιτισμική που είναι συνδεδεμένη με την ιδέα του έθνους-κράτους του 18<sup>ου</sup> και του 19<sup>ου</sup> αιώνα. (Κεσίδου, 2008, σ. 22). Η άλλη λύση και προσέγγιση εντάσσεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, στοχεύοντας σε λύσεις οι οποίες

[...] αμφισβητούν την κυριαρχία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και ενθαρρύνουν την ιδέα της ισότητας των πολιτισμικών παραδόσεων και πρακτικών και την εισαγωγή στο δημόσιο χώρο νέων πολιτισμικών προτύπων που σχετίζονται

με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Οι διαπολιτισμικές λύσεις εστιάζουν περισσότερο στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους πολιτισμούς, στην αμφίδρομη ροή πολιτισμικών στοιχείων από πολιτισμική παράδοση σε πολιτισμική παράδοση. (Γκότοβος, 2001, σ. 44).

Βλέπουμε, επομένως, την άμεση συνάρτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και διάστασης στην εκπαίδευση με την έννοια της κατανόησης και της διαχείρισης της ετερότητας. Επίσης, τόσο η εκπαίδευση και η παιδεία σε γενικές γραμμές όσο και η αναγνώριση της ετερότητας ειδικότερα ενέχουν πάνω απ' όλα διαστάσεις ανθρωπιστικές που δεν πρέπει οι νέοι να ξεχνούν, είτε βρίσκονται είτε όχι σε πολυπολιτισμικές συνθήκες στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Άλλωστε, πλέον είναι αυτονόητο ότι βρισκόμαστε και ζούμε σε πλαίσια πολυπολιτισμικά. Αυτό δείχνει επίσης ότι δεν πρέπει να φροντίζουμε να δουλεύουμε πάνω στη διαχείριση της ετερότητας μόνο σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη. Πρώτον γιατί η ετερότητα έχει πολλές πτυχές και δεν εντοπίζεται μόνο στο εθνικό πλαίσιο και δεύτερον γιατί πρέπει πάντοτε να έχουμε στο μυαλό μας ότι προετοιμάζουμε πολίτες έτοιμους να ζήσουν σε κοινωνίες πολυπολιτισμικές, εμφυσώντας σε αυτούς όλες τις αξίες και τις αρετές που είναι απαραίτητες, ξεφεύγοντας από τις απολιθωμένες τακτικές που πήγαζαν από τις θεωρίες περί εθνικότητας των προηγούμενων αιώνων.

Οι νέοι της εποχής μας πρέπει να μάθουν –και πριν από αυτούς πρέπει εμείς να μάθουμε για να μπορέσουμε να τους το διδάξουμε– να βλέπουν τον «άλλον» ως δυνατότητα αλλά και ως όριο για την αυτοπραγμάτωσή τους. Οι δεσμευτικοί γενικοί κώδικες που κατ' ανάγκη θα αναπτυχθούν για να ρυθμίσουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις αλλά και την ανταπόκριση του ατόμου σ' αυτές, παραπέμπουν στο όριο: κάθε άτομο απαιτεί να γίνει σεβαστό ως ισότιμος μέτοχος στο κοινωνικό γίγνεσθαι, χωρίς αποκλεισμούς και εκπτώσεις. (Γκότοβος, 2001, σσ. 91-92).

Πρόκειται για μια κατεύθυνση που ανταποκρίνεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και η οποία συμβάλλει στην προώθηση των αρχών και των επιδιώξεων μιας κοινωνίας που προβάλλει τον σεβασμό και την αλληλοαποδοχή απέναντι στον «Άλλο».

### **1.3. Διαπολιτισμική ικανότητα και διάσταση**

Ήδη το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες κάνει λόγο για τη διαπολιτισμική ικανότητα και τη δυνατότητα συνειδητοποίησης της διαπολιτισμικής διάστασης (διαπολιτισμική επίγνωση). Η παγκοσμιοποίηση και ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η αντίληψη για την εθνική ταυτότητα είναι ζητήματα που εγείρουν το θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία πρέπει να καλλιεργείται στο πλαίσιο του

σχολείου και ειδικά μέσα από τα γλωσσικά μαθήματα. Η σπουδαιότητα της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας επιβεβαιώνεται από τις πολλαπλές και διαφορετικές πτυχές που τη χαρακτηρίζουν:

[Το άτομο είναι] ανοιχτό και ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους που έχουν άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο και ότι είναι ικανό να κατανοεί και να ερμηνεύει τις πρακτικές τους, τις πεποιθήσεις τους, τους διαλόγους και τις αξίες τους (Barrett, Byram, Ildiko Lazar, Momprount-Gaillard, & Philiprou, 2017, σ. 27).

Επιπλέον, συμβάλλει στην άσκηση της κριτικής σκέψης ενώ, παράλληλα, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γλωσσική και την επικοινωνιακή ικανότητα. Όλες αυτές οι δεξιότητες που αποτελούν χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας και διάστασης είναι αυτά που χρειάζεται να διαθέτουν τα άτομα που θέλουν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, άρα κατ' επέκταση και οι μαθητές. Για τη διαχείριση της ετερογένειας όλα όσα προσφέρει η διαπολιτισμική ικανότητα είναι λύσεις.

Σύμφωνα με τον Starkey (Byram, Gribkova, & Starkey, 2003, σ. 7) η διδασκαλία μιας γλώσσας πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις παραμέτρους του περιβάλλοντος, οι οποίες πρέπει να εντάσσονται στη θεωρία και την πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Κάνοντας αυτό, «πραγματοποιούν τους παιδαγωγικούς στόχους μιας διδακτικής προσέγγισης των γλωσσών που ενδιαφέρεται να αναπτύξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση [...]»<sup>3</sup> (Starkey, 2003, σ. 7). Ένας από τους στόχους, λοιπόν, είναι πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του όλες εκείνες τις παραμέτρους που μπορεί να επηρεάσουν τη διδασκαλία του, όπως για παράδειγμα, η ύπαρξη μαθητών που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τη γλώσσα διδασκαλίας.

Μια άλλη θεμελιώδης πτυχή που συμβάλλει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η διαδικασία της αποκέντρωσης (Parmenter, 2003 στο Byram, 2003, σ. 9). Ως διαδικασία αποκέντρωσης ορίζεται η ικανότητα «σχετικοποίησης», που σημαίνει την υιοθέτηση ενός τρόπου σκέψης που προσφέρει τη δυνατότητα εξήγησης εννοιών και καταστάσεων με τρόπο που να είναι κατανοητός σε άτομα που δεν αντιλαμβάνονται τον κόσμο με το ίδιο σύστημα αναφορών με το δικό μας (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, σ. 22). Πρόκειται για τη σχετικοποίηση των ίδιων μας των αναπαραστάσεων ως προς την ορθότητα και τη μοναδικότητα των δικών μας

---

<sup>3</sup> Πρόκειται για δική μου ελεύθερη μετάφραση.

πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Αυτή η διαδικασία και η ικανότητα ορίζεται ως «αποκεντρώση» και δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να ξεφεύγει από το δικό του σύστημα αναφορών μέσω της συσχέτισής του και με άλλα συστήματα. Δηλαδή, πρόκειται για την αποφυγή προσήλωσης στο δικό του αποκλειστικά σύστημα, γιατί αυτό άλλωστε καταστρατηγεί τη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι παραπάνω ικανότητες της «σχετικοποίησης» και της «αποκεντρώσης» αναλύονται στην ενότητα αυτή καθώς συμβάλλουν ως δίαυλοι στην προαγωγή της διαπολιτισμικής ικανότητας. Φαίνονται κατάλληλοι για εφαρμογή μέσα στην τάξη και αποτελούν επομένως έναν από τους στόχους.

Σε πρακτικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Byram:

η διαπολιτισμική ικανότητα επιβάλλει την τροποποίηση της αντίληψης του εαυτού και του άλλου, την αντίληψη του κόσμου της κοινωνικοποίησής μας και των συστημάτων που άπτονται, που μας φέρνουν σε επαφή με τη διδασκαλία των γλωσσών (Byram, 2003, σ. 14).

Επομένως, οι δύο παραπάνω ικανότητες δείχνουν κατάλληλες για τα όσα η διαπολιτισμική ικανότητα επιβάλλει για τον Byram. Η τροποποίηση της αντίληψης περιλαμβάνει ως διαδικασία τον επαναπροσδιορισμό του συστήματος αναφορών του κάθε ατόμου καθώς και τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που έχει ενστερνιστεί.

Ας δούμε, όμως, πιο συγκεκριμένα, τι ακριβώς ορίζεται ως διαπολιτισμική ικανότητα (compétence interculturelle):

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί, επομένως, έναν συνδυασμό νοοτροπιών, γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων που εφαρμόζονται μέσω δράσης, η οποία καθιστά κάποιον ικανό, είτε μεμονωμένα είτε μαζί με άλλους, να:

- κατανοεί και να σέβεται τους ανθρώπους οι οποίοι θεωρούνται ότι έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς δεσμούς
- ανταποκρίνεται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό όταν αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με αυτούς τους ανθρώπους
- καθιερώνει θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις με αυτούς τους ανθρώπους
- κατανοεί τον εαυτό του και τους πολλαπλούς πολιτισμικούς δεσμούς του μέσα από τις συναντήσεις του που έχουν πολιτισμικές «διαφορές» (Barrett, Byram, Ildiko Lazar, Mompoint-Gaillard, & Philippou, 2017, σ. 20).

Ήδη, μέσα από τους προηγούμενους προσδιορισμούς της διαπολιτισμικής ικανότητας έγινε φανερό ότι πρόκειται για έναν συνδυασμό αντιλήψεων, οι οποίες πυροδοτούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων στη συνέχεια. Ο λόγος που παρατίθενται αναλυτικά, τόσο ο ορισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας όσο και το



τι προσφέρει ως ικανότητα στο άτομο, δεν είναι μόνο για να ξεκαθαρίσει κανείς απλώς περί τίνος πρόκειται. Υπάρχει ακόμα ένας λόγος που ανταποκρίνεται στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, σε πιο πρακτικό επίπεδο. Γνωρίζοντας πώς επιτυγχάνεται και τι ακριβώς προσφέρει η ικανότητα αυτή, έχουμε το φίλτρο μέσα από το οποίο μελετώνται και αναλύονται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το εγχειρίδιο. Έτσι, μπορούμε να εντοπίσουμε καλύτερα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε αυτό που ορίζεται ως διαπολιτισμική διάσταση (δεν εξετάζεται κατά πόσο οι ίδιοι τη διαθέτουν). Παράλληλα, σε επόμενο στάδιο, και εφόσον έχουν πραγματοποιηθεί όλα τα προηγούμενα, θέτουμε τους στόχους και βρίσκουμε τους τρόπους και τις προτάσεις για αξιοποίηση του εγχειριδίου με σκοπό την προώθηση και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι θεωρίες για τον τρόπο και τη δυνατότητα καλλιέργειας της ικανότητας αυτής.

η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω ενός φάσματος διαπολιτισμικών εμπειριών, όπως για παράδειγμα συμμετέχοντας σε διαπολιτισμικά γεγονότα που έχουν οργανωθεί με τον κατάλληλο τρόπο και με την παρουσία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που έχουν ένα πλαίσιο χωρίς διακρίσεις. Έχει επίσης βρεθεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Barrett, Byram, Ildiko Lazar, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2017, σ. 29).

Από τα παραπάνω προβάλλει ο ρόλος της εκπαίδευσης με διαπολιτισμική διάσταση στην προώθηση και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτά που οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι οι εμπειρίες, κυρίως μέσω της βιωματικής μάθησης, η σύγκριση, η ανάλυση, η περισυλλογή/προβληματισμός και οι δράσεις. Οι διδακτικές μέθοδοι, όπου υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστούν οι παραπάνω πρακτικές, είναι:

Η μέθοδος της βιωματικής μάθησης, η παραδοχή και η ανάκληση προηγούμενων εμπειριών και η προώθηση της κοινωνικής δραστηριότητας και των συμπράξεων είναι μόνο κάποια παραδείγματα πρακτικών που κρίνονται κατάλληλες προκειμένου να αναπτυχθεί η αυτονομία των μαθητών και η υπευθυνότητα στο ζήτημα της διαπολιτισμικής ικανότητας (Barrett, Byram, Ildiko Lazar, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2017, σ. 36).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του σχολείου και σχετικά με τα γλωσσικά μαθήματα, ένας τρόπος καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η διδασκαλία ξένων λογοτεχνικών κειμένων που προσφέρει τη δυνατότητα σύγκρισης, προβληματισμού

και αμφισβήτησης (Barrett, Byram, Ildiko Lazar, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2017, σ. 39).

Στη συνέχεια, πρέπει να αναλυθεί και ο όρος της διαπολιτισμικής διάστασης, μιας και αυτή αποτελεί τον βασικό σκοπό σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας. Προφανώς, η διαπολιτισμική ικανότητα απορρέει από την υιοθέτηση της διάστασης αυτής, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην καλλιέργειά της, υπάρχει μια σχέση αμφίδρομη μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα. ως διαπολιτισμική διάσταση ορίζεται η τάση και η προσπάθεια

[...] να κάνουμε τους μαθητές ομιλητές ή μεσολαβητές ομιλητές, ικανούς να εμπλακούν σ' ένα περίπλοκο κάδρο και συμφραζόμενο διαφορετικών ταυτοτήτων, και να αποφύγουν τα στερεότυπα που ακολουθούν γενικά την αντίληψη για τον άλλο ως μία και μόνη ταυτότητα. [...] Αυτή η διαπολιτισμική επικοινωνία βασίζεται στον σεβασμό των ανθρώπων απέναντι στην ισότητα όλων και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων –αυτό που είναι ακριβώς η βάση όλης της αλληλεπίδρασης στη δημοκρατία<sup>4</sup>. (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, σ. 9)

Ήδη, στον ορισμό εντοπίζονται αξίες και συμπεριφορές, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του ομιλητή, οι οποίες εμπεριέχονται στη διαπολιτισμική ικανότητα. Ακόμη, από τον ορισμό προκύπτει η σημαντικότητα του ρόλου του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι υπεύθυνος να καλλιεργήσει στους μαθητές του όλες αυτές τις ικανότητες και τις πεποιθήσεις. Επίσης, να σημειωθεί πως η διαπολιτισμική ικανότητα υπαγορεύεται σε όλα τα πλαίσια μάθησης, όχι μόνο σε συνθήκες πολυπολιτισμικές –συνθήκη την οποία βέβαια φαίνεται να θεωρεί εν πολλοίς δεδομένη ο συγκεκριμένος οδηγός. Εάν υπάρχει πρόνοια οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν στους μαθητές όλες αυτές τις δεξιότητες που συνιστούν τη διαπολιτισμική ικανότητα, γίνεται αντιληπτό πως αυτόματα διευκολύνεται η διδασκαλία σε συνθήκες διαπολιτισμικές μέσα στην τάξη. Τέλος, ως βασικός παράγοντας και προϋπόθεση για όλα αυτά πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την ικανότητα αυτή προκειμένου να είναι σε θέση να τη μεταδώσουν στους μαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να το κάνει αυτό πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός που:

[...] είναι ικανός να κάνει τους μαθητές του να συνειδητοποιήσουν τη σχέση ανάμεσα στη δική τους κουλτούρα και στις άλλες και να τους εμψυχήσει το

---

<sup>4</sup> Πρόκειται για δική μου ελεύθερη μετάφραση.

ενδιαφέρον και την περιέργεια για «την ετερότητα», οδηγώντας τους στη συνειδητοποίηση του τρόπου που μπορούμε να αντιληφθούμε τους άλλους –τους ίδιους ως άτομα αλλά και την κουλτούρα τους (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, σ. 10).

Και πάλι έρχονται στο προσκήνιο ως μέσα για την επίτευξη των όσων υπαγορεύει η παραπάνω θέση οι έννοιες της «σχετικοποίησης» και της «αποκέντρωσης», ως μέθοδοι που εξυπηρετούν στη συνειδητοποίηση του «Άλλου». Στην ουσία και πάλι πρόκειται για ένα σύνολο αντιλήψεων και πεποιθήσεων που με τη σειρά τους οδηγούν στην υιοθέτηση και την εφαρμογή συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών.

Πιο συγκεκριμένα, βέβαια, και συμπληρωματικά με τα παραπάνω, παρατίθενται στο κομμάτι αυτό της θεωρίας μας οι ικανότητες, οι αντιλήψεις και οι αξίες που πρέπει να χαρακτηρίζουν αλλά και να υιοθετούνται από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θέλει να προωθήσει τη διαπολιτισμική διάσταση στην τάξη μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας. Αυτό συμβαίνει γιατί πρώτα απ' όλα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατακτήσει τη διαπολιτισμική ικανότητα για να είναι σε θέση να την καλλιεργήσει στη συνέχεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά, σύμφωνα με τον Οδηγό του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τη διδασκαλία των γλωσσών, είναι τα εξής: η ικανότητα να συμπεριφέρεται (*savoir être*), που σημαίνει να διακατέχεται από περιέργεια και να είναι ανοιχτός απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, η ικανότητα να μαθαίνει (*savoir apprendre*), δηλαδή να είναι σε θέση να ερμηνεύει κείμενα και γεγονότα που ανήκουν τόσο στη δική του όσο και σε κάποια άλλη κουλτούρα. Ακόμα δύο ικανότητες που θα πρέπει να υιοθετηθούν και να διακρίνουν κάθε εκπαιδευτικό σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι η ικανότητα του να μαθαίνει και να δρα (*savoir apprendre/faire*), που δηλώνει την ικανότητα να ανακαλύπτει και να αντιδρά. Τέλος, προτείνεται η ικανότητα του να εμπλέκεται (*savoir s'engager*). Στην ουσία είναι η ικανότητα που τον καθιστά να είναι σε θέση να αξιολογεί με κριτικό βλέμμα τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τόσο του δικού του πολιτισμού όσο και των άλλων. Βασικός σκοπός και άξονας όλων αυτών των χαρακτηριστικών είναι η ερμηνεία και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών με σεβασμό στην ισότητα των ανθρώπων (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, σ. 15).

#### 1.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα και εγχειρίδιο

Από το κεφάλαιο αυτό της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατόν να λείπει η θεωρία που σχετίζεται με το ίδιο το αντικείμενο της μελέτης μας, δηλαδή το σχολικό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. Ωστόσο η προσέγγιση αυτή δεν είναι δυνατόν να γίνει παρά μόνο μέσω και της προσέγγισης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, η σχέση των οποίων είναι άρρηκτα δεμένη, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αυτό που καθορίζει και κατευθύνει γενικά την οργάνωση, τα περιεχόμενα και τη χρήση του εγχειριδίου.

Η πορεία μας θα ξεκινήσει από την προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, βάσει του οποίου γίνεται η επιλογή και η οργάνωση των μαθημάτων με τα εξής κριτήρια:

- Τους σκοπούς της αγωγής και της μάθησης
- Τη μορφωτική αξία της επιλεγόμενης για διδασκαλία γνώσης
- Το επίπεδο εξέλιξης και ωριμότητας των μαθητών
- Τις ιστορικές, επιστημονικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε μια κοινωνία (Ξωχέλλης, 1981, σ. 59 στο Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 99).

Πέρα όμως από τα κριτήρια, βάσει των οποίων οργανώνεται και καταρτίζεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, θα πρέπει να αναφέρουμε και τι ορίζει για κάθε μάθημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, λοιπόν, περιέχει κατευθύνσεις και υποδείξεις πάνω στους εξής άξονες για κάθε μάθημα:

- Τους στόχους
- Την ύλη κάθε μαθήματος, όπως περιέχεται στα εγχειρίδια, στα οποία εγγράφεται η διδακτέα ύλη σύμφωνα, εννοείται, με τις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τις αντίστοιχες κατά μάθημα Προκηρύξεις συγγραφής διδακτικών βιβλίων
- Τις διδακτικές μεθόδους, οδηγίες και ενέργειες, όπως δηλώνονται από τα επίσημα κρατικά έγγραφα
- Την κατεύθυνση και ποιότητα της διδασκαλίας, όπως πραγματώνονται μέσα στη σχολική τάξη (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 92).

Ήδη, από την παράθεση των βασικών αξόνων που περιέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς καθορίζει τη διδακτέα ύλη, όπως αυτή προσφέρεται μέσα από τα εγχειρίδια του κάθε μαθήματος, ενώ ακόμα μία κατεύθυνσή του σχετίζεται και «με τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων σύμφωνων με τη φυσιογνωμία της “ειδικής” επιστήμης και τις αρχές της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας [...]» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 99).

Επομένως, σε κάθε περίπτωση τα σχολικά εγχειρίδια συντάσσονται με βάση τις κατευθύνσεις και τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος και, επιπλέον, η επιμέρους διδακτέα ύλη καθορίζεται και πάλι από αυτό. Ακόμα, το πόσο σημαντικά είναι τα σχολικά εγχειρίδια μέσα στην τάξη φαίνεται και από το γεγονός ότι το εγχειρίδιο «κατευθύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ συγχρόνως, καθίσταται μέσο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Νάκου, 1981, σ. 44 στο Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 100). Η παραπάνω διαπίστωση εύλογα πηγάζει από το γεγονός ότι η ύλη καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, βασικό όργανο έκφρασης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, καθορίζει τη διδασκαλία, εφόσον περιέχει τη διδακτέα ύλη που είναι υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει, βασισμένος και σε συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους που έμμεσα πηγάζουν και υπαγορεύουν την κατεύθυνση και τον τρόπο διδασκαλίας. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το όργανο υλοποίησης των προδιαγραφών του Αναλυτικού Προγράμματος (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 101). Πέρα, όμως, από αυτή του την ιδιότητα το σχολικό εγχειρίδιο, σε συνδυασμό με το Αναλυτικό πρόγραμμα, είναι αυτό που περιορίζει τον εκπαιδευτικό, ακόμα κι αν του αφήνει κάποιες ελευθερίες. Αυτό συμβαίνει ειδικά στην περίπτωση όπου υπάρχει ένα μόνο εγχειρίδιο. Τότε, φαίνεται πως «[...] το διδακτικό βιβλίο επιλέγει πριν από το δάσκαλο για το δάσκαλο» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 101). Ωστόσο, η παραπάνω τοποθέτηση φαίνεται να μετριάζεται κάπως με την παραδοχή ότι στην ουσία «[...] αποβαίνει ένα βοήθημα υπηρετικό<sup>5</sup> της προσπάθειας του δασκάλου να ανταποκριθεί στο διδακτικό δέον και μια πηγή άντλησης γνώσεων για το μαθητή» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 104). Έχει, επομένως, διττό ρόλο στον οποίο πρέπει να ανταποκριθεί, καθώς απευθύνεται ταυτόχρονα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή, και σύμφωνα με αυτές τις δύο παραμέτρους πρέπει να είναι συμμορφωμένο. Το αν ένα εγχειρίδιο είναι καλό ή κακό, αν καταστρατηγεί τις ελευθερίες των εκπαιδευτικών ή όχι εξαρτάται από τα εξής:

Αν συμπληρώνει ή αντικαθιστά τον δάσκαλο  
 Αν πλουτίζει το μορφωτικό περιβάλλον ωθώντας τους μαθητές σε ερωτήματα ή αν αποτελεί τη μόνη πηγή γνώσης  
 Αν ενεργεί σαν εργαλείο [...] που καθιστά τη μάθηση προσιτή και ευχάριστη ή αν αγνοεί τις ανάγκες του παιδιού (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 105).

---

<sup>5</sup> Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

Άρα, ένα εγχειρίδιο από μόνο του δεν μπορεί να χαρακτηριστεί θετικά ή αρνητικά. Η στάση που υιοθετείται απέναντι σε αυτό εξαρτάται από το αν φροντίζει να λάβει υπόψη του τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους ευχέρεια επιλογών και κινήσεων, λειτουργώντας ως οδηγός συμβουλευτικός και όχι ως η μόνη επιλογή. Στο σημείο, όμως, αυτό εγείρεται και ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί την έρευνα και τη μελέτη του ρόλου που παίζει το σχολικό εγχειρίδιο στην τάξη. Το ζήτημα αυτό σχετίζεται με τη χρήση ενός και μόνο εγχειριδίου για όλους τους μαθητές ή περισσότερων εγχειριδίων. Πρόκειται για το λεγόμενο πολλαπλό εγχειρίδιο. Σύμφωνα με τον Μπίκο (2016, σ. 87),

[...] όταν ισχύει το πολλαπλό εγχειρίδιο, κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει από έναν κατάλογο βιβλίων με παρόμοιο περιεχόμενο, ποιο βιβλίο θα μεταχειριστεί στη διδασκαλία του, άρα και ποιο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές του. Έτσι, συνήθως, δεν διδάσκεται το ίδιο εγχειρίδιο σε όλα τα σχολεία της χώρας [...].

Σαφώς, αυτό δεν ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ορίζεται ως βιβλιοκεντρικό (Μπίκος, 2016, σ. 87). Γενικότερα, η μεγάλη σημασία που δίνεται στη χρήση του εγχειριδίου για τη μάθηση και τη διδασκαλία έχει τις βάσεις της στο γεγονός ότι οι πνευματικοί άνθρωποι της Δύσης, ήδη από τον 12ο αιώνα, το έθεταν στο επίκεντρο, επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό τη μετέπειτα οργάνωση της διδασκαλίας εν γένει (Μπίκος, 2016, σ. 87).

Ένα ακόμα σχόλιο που αφορά στη γενικότερη μελέτη του εγχειριδίου είναι αυτό του Καψάλη ότι οι «ερευνητές [...] βλέπουν το σχολικό εγχειρίδιο ως Informatorium και όχι τόσο ως Pedagogicum.» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 210, στο Μπίκος 2016, σ. 96). Με αφορμή αυτή την παρατήρηση θέλω να τονίσω πως ο σκοπός και η πορεία της παρούσας εργασίας θέτει στο επίκεντρο την παιδαγωγική διάσταση του σχολικού εγχειριδίου, εστιασμένη στην προαγωγή και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης και όχι στον απλό σχολιασμό ή στην απλή ανάλυση του περιεχομένου του, λαμβάνοντας υπόψιν την επικοινωνιακή λειτουργία του και την αλληλεπίδραση του με τους εκπαιδευτικούς.

Εφόσον, όμως, η μελέτη μας εστιάζεται συγκεκριμένα στο εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας, θεωρώ σκόπιμο να αναφερθούν, εντελώς επιγραμματικά, τα ζητήματα τα οποία πραγματεύεται και λαμβάνει υπόψη του το Αναλυτικό Πρόγραμμα συγκεκριμένα για τη γλωσσική εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας. Τα ζητήματα αυτά συνοψίζονται στα εξής:

Το χρόνο και τον τρόπο διδασκαλίας των δομών και της χρήσης της πρότυπης γλώσσας σε σχέση με τον τύπο των σχολείων και τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ομάδων του μαθητικού σχεδιασμού

Την καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού στην πρότυπη γλώσσα

Τον επιδιωκόμενο βαθμό επάρκειας στη μητρική γλώσσα ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα

Τη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση

Την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών στη μητρική γλώσσα για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 110).

Για να επιτευχθούν, όμως, όλα τα παραπάνω ζητήματα, δηλαδή οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, πρέπει να καθοριστεί και ο τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος πρέπει να βασίζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεωρητική και επιστημονική βάση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει ως βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία έχει τις βάσεις της στις αρχές της κοινωνιογλωσσολογίας που σχετίζονται με τις «[...] κοινωνικές και τις υφολογικές ποικιλίες στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας και τις παραμέτρους της κοινωνικής διγλωσσίας» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 120). Βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η επικοινωνία, η υιοθέτηση των διαδραστικών/αλληλεπιδραστικών θεωριών μάθησης (όπως για παράδειγμα η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky), η έμφαση στη συγκεκριμενοποιημένη χρήση της γλώσσας μέσω δραστηριοτήτων και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες πράξεων γλωσσικού χαρακτήρα. Σε όλα αυτά να τονιστεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συντονίζει και όχι να καθορίζει και να επιβάλλει. Το υλικό που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι αυθεντικό και όχι κατασκευασμένο (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 178). Ωστόσο, να σημειωθεί ως προς το κομμάτι της υιοθέτησης των αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, σε σχέση με το πώς αυτή υποδεικνύεται στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο, ότι ακολουθείται η μη αυστηρή και απόλυτη εκδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς δεν υπάρχει αποκλειστική εστίαση στην «[...] έκφραση και κατανόηση μηνυμάτων στο πλαίσιο αυθεντικών δραστηριοτήτων αλλά και στη συνειδητοποίηση των γραμματικών δομών της γλώσσας μέσω διδασκαλίας και πρακτικής εξάσκησης» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 159).

Τέλος, να σημειωθεί ότι:

[...] στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών γίνεται ρητά λόγος για κλιμάκωση των γλωσσικών ασκήσεων και των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων ως προς το βαθμό δυσκολίας. Επιδίωξη είναι να παρασχεθεί υποστήριξη σε μαθητές με ειδικά γλωσσικά και επικοινωνιακά προβλήματα. Μαθητές, έτσι, που για συγκεκριμένους λόγους έχουν γνωστικά κενά ή η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα

αντιμετωπίζονται με την ανάλογη διδακτική πρακτική, η οποία προσδιορίζεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της λεγόμενης αντισταθμιστικής αγωγής<sup>6</sup> (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 182).

Αυτό που εξάγουμε ως συμπέρασμα και παραθέτω στο σημείο αυτό είναι πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσω του σχεδιασμού του φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του και τις περιπτώσεις μαθητών που για διάφορους λόγους μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας ή δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Οι δύο προτάσεις για τη διαχείριση αυτών των καταστάσεων είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η αντισταθμιστική αγωγή.

Σε σχέση με τη διαπολιτισμική διάσταση και το σχολικό εγχειρίδιο, μπορούμε να ακολουθήσουμε τις προτάσεις του Οδηγού του Συμβουλίου της Ευρώπης (2004) για τη διδασκαλία των γλωσσών. Σύμφωνα με αυτό, σε περίπτωση που το υλικό του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, το βάρος πέφτει σε αυτόν για να βρει υλικό που να ανταποκρίνεται στους στόχους που επιδιώκει. Το επιλεγόμενο υλικό, το οποίο μπορεί να προέρχεται από το διαδίκτυο, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και να παρουσιάζεται μέσα στο συγκεκριμένο περιεχόμενό του ενώ παράλληλα να δίνεται στους μαθητές να καταλάβουν τις προθέσεις του εκάστοτε κειμένου (επιχειρηματολογία, περιγραφή, αφήγηση κτλ). Είναι επίσης σκόπιμο, από τη στιγμή που ο ίδιος επιλέγει το υλικό του, –συμπληρωματικά με το εγχειρίδιο προφανώς– να επιλέξει κείμενα που πραγματεύονται διαφορετικές απόψεις, ώστε να δίνει στους μαθητές του τη δυνατότητα να συγκρίνουν και να αναλύουν στη συνέχεια κριτικά το περιεχόμενο, τακτική που είναι πολύ πιο χρήσιμη και εποικοδομητική από την απλή αφομοίωση πληροφοριών. Όλο αυτό δεν σημαίνει ότι παραβλέπει τις οδηγίες του Αναλυτικού ή τη διδακτέα ύλη. (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, σ. 26).

Σε συνέχεια των παραπάνω, θα ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο η περιγραφή και η ανάλυση της μεθοδολογίας επάνω στην οποία στηρίχτηκε η έρευνα. Σκοπός της περιγραφής είναι να εξηγηθεί με ποιον τρόπο αξιοποιήθηκε το παραπάνω θεωρητικό

---

<sup>6</sup> «Αντισταθμιστική εκπαίδευση»: στην έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης υπάγονται η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών γυμνασίου, η πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών όλων των τύπων λυκείου, η κατ' ιδίαν διδασκαλία που παρέχεται σε κρατούμενους και η διδασκαλία που παρέχεται στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο εγκεκριμένων Οργανισμών Θεραπείας του άρθρου 51 του ν.4139/2013. <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=2407>.



πλαίσιο, ώστε να οδηγηθούμε στους σκοπούς της έρευνας και στην επαλήθευση ή και τη διάψευση των υποθέσεών μας.

## Μέρος Δεύτερο. Η έρευνα

---

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο σημείο αυτό θα γίνει μια εκτενής περιγραφή της πορείας της έρευνας αυτής, τα εργαλεία και οι μέθοδοι που χρησιμοποιηθήκαν, το δείγμα στο οποίο βασίστηκε καθώς και το είδος της έρευνάς μας. Σκοπός όλων των παραπάνω είναι να δοθεί μια πλήρης εικόνα του τρόπου με τον οποίο εκπονήθηκε η εργασία, εξασφαλίζοντας παράλληλα την εγκυρότητα και την ακρίβεια των όποιων αποτελεσμάτων.

## 2.1. Σκοπός της έρευνας

Από τη στιγμή που η παρουσία αλλόφωνων μαθητών στις τάξεις δεν αποτελεί πλέον ένα σποραδικό φαινόμενο αλλά μία πραγματικότητα και μία καθημερινή και συνηθισμένη συνθήκη, ήθελα να δω κατά πόσο και με ποιον τρόπο η συνθήκη αυτή επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τη διαχειριστεί. Αυτό ήταν το δικό μου ενδιαφέρον, κίνητρο και ο προβληματισμός, όταν ήρθα αντιμέτωπη με μια τέτοια συνθήκη και θέλησα να δω πρώτα απ' όλα πώς την εκλαμβάνονται και αν αισθάνονται το ίδιο οι εκπαιδευτικοί με χρόνια εμπειρίας και δράσης. Επίσης, θέλησα να εξετάσω και τους τρόπους τους οποίους μετέρχονται για να διαχειριστούν την κατάσταση αυτή. Το ενδιαφέρον μου αλλά και η επιθυμία μου να βρω τρόπους προσέγγισης και διαχείρισης της συνθήκης αυτής με κατηύθυναν στη διερεύνηση της συμβολής του εγχειριδίου για την καλλιέργεια και την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, ως μέσου διαχείρισης της ετερογένειας, η οποία αποτελεί τον βασικό παράγοντα δυσκολίας.

Ήθελα, επίσης, να ερευνήσω τρόπους που να εξυπηρετούν στην αποτελεσματική αξιοποίηση του εγχειριδίου της γλώσσας στην τάξη, με στόχο την άρση των γλωσσικών ανισοτήτων και των δυσκολιών που αυτές προκαλούν στην εκπαιδευτική πράξη. Η μελέτη εστιάστηκε στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και στη μελέτη του προτεινόμενου εγχειριδίου από το Υπουργείο Παιδείας. Ως ερευνητικό πεδίο επιλέχθηκε η Α' τάξη Γυμνασίου. Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος και του συγκεκριμένου εγχειριδίου δεν ήταν τυχαία. Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας μου φάνηκε ως το πιο πρόσφορο για τους σκοπούς μου, καθώς συνδυάζει την καλλιέργεια της γλώσσας και της επικοινωνίας παράλληλα (γεγονός που δεν συμβαίνει για παράδειγμα στο μάθημα των νέων ελληνικών, όπου δεν δίνεται έμφαση στην επικοινωνία), προσφέροντας πολλές δυνατότητες για προεκτάσεις και

ανοίγματα, κυρίως μέσω της μελέτης των κειμένων και της θεματολογίας που πραγματεύονται. Επίσης, είναι το μάθημα που διδάσκει την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής των αλλόφωνων μαθητών (σε αντίθεση με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών). Ακόμη επιλέχθηκε η Α΄ Γυμνασίου η οποία αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι η πλέον προσιτή σε αυτό των αλλόφωνων μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Κύριοι στόχοι της έρευνας ήταν αφενός η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος, η διερεύνηση των περιεχομένων του εγχειριδίου και αφετέρου η εξαγωγή τρόπων αξιοποίησής του, μέσω διδακτικών προτάσεων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο πρώτος στόχος, έγινε ενδελεχής μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος και στη συνέχεια του ίδιου του εγχειριδίου υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διάστασης (σκοποί και τρόποι πραγμάτωσής της μέσα στην τάξη). Μελετήθηκε αν και κατά πόσο υπάρχει πρόβλεψη και άνοιγμα προς αυτή την κατεύθυνση, είτε μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε μέσα στο εγχειρίδιο. Στο σημείο αυτό, κρίθηκε σκόπιμο να ληφθούν υπόψη ορισμένες απόψεις εν ενεργεία φιλόλογων, προκειμένου να δούμε τι σημαίνει γι' αυτούς η διαπολιτισμική διάσταση μέσα στην τάξη, αν μπορούν να την εντοπίσουν στο εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας και, στη συνέχεια, αν μπορούν να προτείνουν τρόπους αξιοποίησης του εγχειριδίου προς όφελος της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Με τον τρόπο αυτό, έγινε προσπάθεια να προσεγγιστεί το δεύτερο επίπεδο της παρούσας έρευνας που αφορά στον τρόπο επίτευξης της διαπολιτισμικής διάστασης στην τάξη μέσα από την αξιοποίηση του εγχειριδίου. Για τον λόγο αυτό, μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με φιλόλογους, διερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις τους ως προς τη συμβολή του εγχειριδίου της νέας ελληνικής της Α΄ τάξης του Γυμνασίου στην ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Οι γνώμες και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών έδωσαν μία εικόνα, συμπληρωματική της ανάλυσης και της περιγραφής του Αναλυτικού Προγράμματος και του εγχειριδίου. Πρόκειται για μια εικόνα που δείχνει τι είναι διαπολιτισμική διάσταση για τον φιλόλογο και ποιες είναι τελικά οι θέσεις της

πολιτείας για τη διάσταση αυτή της εκπαίδευσης. Ακόμη, τα δεδομένα των συνεντεύξεων ανέδειξαν τις αναπαραστάσεις των συνεντευξιζόμενων για τη σχολική πραγματικότητα και τη διαχείρισή της γενικότερα.

## **2.2. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα**

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα που αποτέλεσαν κεντρικό άξονα του ερευνητικού σχεδιασμού μας. Άλλωστε, βασική διάσταση της έρευνας αυτής είναι η διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουν τη διαπολιτισμικότητα, το εγχειρίδιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι φιλόλογοι, δίνοντας ιδέες και προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση, σε συνδυασμό με τις θέσεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας για το θέμα αυτό.

Τόσο οι ερευνητικές υποθέσεις όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν αφορούν στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών παράλληλα. Η αναπόσπαστη σχέση και εξάρτηση των δύο αυτών εργαλείων δεν επιτρέπει την απόλυτα ξεχωριστή έρευνα τους.

### **2.2.1. Ερευνητικές Υποθέσεις:**

I. Το σχολικό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος δεν έχει συγκεκριμένη πρόβλεψη και κατεύθυνση που να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικές συνθήκες. Τα μέσα που διαθέτουν καθώς και οι συνθήκες διδασκαλίας είναι περιορισμένα και δεν ευνοούν τόσο την καλλιέργεια και την προαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης και ικανότητας.

II. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και τόσο εξοικειωμένοι με τη διαχείριση της ετερογένειας που προκύπτει από την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη.

### **2.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα:**

1. Προβλέπεται η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης στο εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου; Αν ναι, πώς;
2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δίνει ξεκάθαρες κατευθύνσεις και οδηγίες προς αυτή την κατεύθυνση;
3. Πώς εκλαμβάνονται και διαχειρίζονται την έννοια της διαπολιτισμικής διάστασης οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη;
4. Ποιες είναι οι τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτή την περίπτωση;

5. Πιθανές προτάσεις και ιδέες για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας ως μέσου για τη διαχείριση και την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης στις σχολικές μονάδες.

### 2.3. Τύπος έρευνας

Ο τύπος της έρευνας που ακολουθήθηκε είναι αυτός της ποιοτικής έρευνας. «Η ποιοτική έρευνα δεν επιζητεί να καταμετρήσει ή να μετρήσει, συνήθως, συνίσταται στο να συλλέγει λεκτικά δεδομένα (πιο σπάνια εικόνες ή μουσικές), επιτρέποντας μία διαδικασία ερμηνευτική» (Aubin-Augir, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, & Letrilliart, 2008, σ. 143). Αυτό ακριβώς ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα ως τρόπος προσέγγισης των σκοπών της. Συλλέχθηκαν δεδομένα, λεκτικά και μη, μέσω συνεντεύξεων, τα οποία, αφού ερμηνεύθηκαν, οδήγησαν σε κάποια συμπεράσματα. Ο ρόλος του ερευνητή διαγράφεται ιδιαίτερα σημαντικός στην ποιοτική έρευνα:

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005 στο Ίσαρη & Προυκός, 2015, σ. 11).

Ακόμα μία τοποθέτηση, που αποδεικνύει την καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας για την παρούσα εργασία, είναι ότι τη χρησιμοποιούμε

[...] εάν θέλουμε να μελετήσουμε, για παράδειγμα τις συνήθειες και τις συμπεριφορές των υποκειμένων του δείγματός μας. Πρόκειται, στην πραγματικότητα, για μια έρευνα πάνω στις αναπαραστάσεις των συνεντευξιζόμενων επάνω στις δικές τους συνήθειες, συμπεριφορές κ.λπ. (Vihou, 2015, σ. 36)<sup>7</sup>.

Στην προκειμένη, λοιπόν, εργασία κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εγχειρίδιο, το τι είναι γι' αυτούς η διαπολιτισμική διάσταση και πώς τη διαχειρίζονται σε συνδυασμό με το βιβλίο

<sup>7</sup> Πρόκειται για δική μου ελεύθερη μετάφραση.

αυτό. Άρα, εφόσον η ποιοτική έρευνα προσφέρεται για τον σκοπό αυτό, όπως προκύπτει από το παραπάνω παράθεμα, θεωρήθηκε ως κατάλληλος τύπος έρευνας για τη διεξαγωγή της εργασίας αυτής. Υπάρχουν ακόμη περαιτέρω λόγοι που υποδεικνύουν την επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως κατάλληλης για τον τρόπο προσέγγισης των υποθέσεων και των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας αυτής. Πιο συγκεκριμένα, ο τύπος αυτός έρευνας:

- [...] διαθέτει αρκετό χρόνο (εν. στον ερευνητή) και μέσα για τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της έρευνας, προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα την πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική φύση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει
- επιδιώκει να υιοθετήσει ένα αφηγηματικό ύφος, να περιγράψει με πιο εκφραστικούς όρους (κάνοντας χρήση εκτός του κυριολεκτικού λόγου και των ρητορικών, μεταφορικών του δυνατοτήτων του λόγου) την εμπειρία των υποκειμένων για ένα φαινόμενο και όχι να παραμείνει στην απρόσωπη, αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής και των φορμαλιστικών μοντέλων
- ο ερευνητής επιδιώκει να εκπονήσει μια σε βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή του
- ένας από τους βασικούς στόχους των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και υποκειμενικών νοημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 38).

Αυτό που θέλει αποδειχθεί με το παραπάνω παράθεμα είναι πως οι δυνατότητες που προσφέρει η ποιοτική έρευνα στον ίδιο τον ερευνητή ανταποκρίνονται στη φυσιογνωμία της έρευνας που έχει σαφώς ερμηνευτικό χαρακτήρα. Οι δυνατότητες αυτές, πιο συγκεκριμένα, είναι η δυνατότητα συλλογής πλούσιων δεδομένων με σκοπό την ερμηνευτική προσέγγιση συγκεκριμένης πτυχής ενός φαινομένου από κοινού με τη δυνατότητα για την υιοθέτηση ενός υποκειμενικού ύφους, όπως αρμόζει σε περιπτώσεις ερμηνείας, που ξεπερνούν τη στατιστική και αποστασιοποιημένη προσέγγιση ενός ζητήματος. Επιπλέον, προσφέρεται και η επιμέρους εμβάθυνση σε πτυχές και σημεία που πραγματικά μπορούν να προσφέρουν μία επί της ουσίας προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακόμη μια τελευταία διαπίστωση είναι ότι προσφέρει τη δυνατότητα να προσεγγίσει κανείς τα βιώματα και τις προσωπικές αντιλήψεις του καθενός για το υπό διερεύνηση θέμα. Η δυνατότητα αυτή είναι πάρα πολύ σημαντική για την παρούσα έρευνα, καθώς ένας από τους σκοπούς της ήταν ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα της τάξης τους.

## 2.4. Μεθοδολογία

Στη βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια σχετική σύγχυση ανάμεσα στους όρους μέθοδος και μεθοδολογία, όροι οι οποίοι φαίνεται να χρησιμοποιούνται αδιακρίτως σε πολλές περιπτώσεις. Στην ενότητα αυτή, θα αναλυθεί η μεθοδολογία, όπως την ορίζει ως έννοια ο Crotty (Crotty 1998:3 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 15). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή τη θέση, ως μεθοδολογία ορίζεται «[...] η στρατηγική, το σχέδιο δράσης, η διαδικασία ή ο σχεδιασμός που βρίσκεται πίσω από την επιλογή και τη χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων και συνδέοντας την επιλογή και τη χρήση των μεθόδων με τα επιθυμητά αποτελέσματα».

Πρώτα απ' όλα, γεννήθηκαν και τέθηκαν προς έρευνα τα προαναφερθέντα ερωτήματα. Επάνω σε αυτά τα ερωτήματα ξεκίνησε η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος. Αρχισα, λοιπόν, να μελετώ τους επιμέρους σκοπούς και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Επικεντρώθηκα τόσο στους γενικούς σκοπούς που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και στους επιμέρους για το συγκεκριμένο μάθημα και τις ενότητές του. Αυτή η διαδικασία με βοήθησε να δω και άλλες πτυχές των κειμένων. Στη συνέχεια, προσπάθησα, λαμβάνοντας υπόψη μου μόνο το σχολικό εγχειρίδιο, να διερευνήσω αν προσφέρει τη δυνατότητα για διαπολιτισμικές προεκτάσεις και αν προσφέρεται για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης μέσα στην τάξη. Για τον σκοπό αυτό, μελέτησα προσεκτικά όλα τα κείμενα των ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου ως προς το περιεχόμενο και τη θεματική τους. Δεν ασχολήθηκα καθόλου με τις ενότητες του συντακτικού, της γραμματικής και του λεξιλογίου. Θεώρησα πως η προσέγγιση των κειμένων, στο πλαίσιο και στις δυνατότητες της παρούσας έρευνας, αρκούσε. Επομένως, έχοντας πάντα στο μυαλό μου ως άξονα και φίλτρο της μελέτης μου την προαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης, άρχισα να εντοπίζω αξιόλογα σημεία μέσα στο κείμενο.

Ήθελα, όμως, παράλληλα να ερευνήσω αν και κάποιοι από τους φιλόλογους συμμερίζονται αυτές τις σκέψεις. Προχώρησα, λοιπόν, στην πραγματοποίηση τεσσάρων συνεντεύξεων. Οι απομαγνητοφωνήσεις αποτέλεσαν τα δεδομένα μου προς ανάλυση, ερμηνεία και σύνθεση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εντόπισα τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το ίδιο το εγχειρίδιο γενικά και στη συνέχεια για τη διαπολιτισμική κατάσταση και διάσταση στις σχολικές τάξεις. Μέσα από τις



αναπαραστάσεις για το εγχειρίδιο ήθελα να εξετάσω αν και αυτοί εντοπίζουν δυνατότητες για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης και αν το αντιμετωπίζουν ως σύμμαχο στην προσπάθεια αυτή. Επάνω σε αυτή τη λογική προέκυψε και η ιδέα να ζητήσω από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς ιδέες για την αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου με διαστάσεις διαπολιτισμικές. Το αίτημα αυτό φώτισε περισσότερο τις στάσεις και τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών σε αυτές τις συνθήκες. Παράλληλα, έδωσε και ιδέες για προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης που αποβλέπουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης. Αυτό, βέβαια, προέκυψε ως ένα δεύτερο στάδιο της έρευνας αυτής. Εφόσον η υπόθεση μου ήταν πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, ήθελα να βρω τις πτυχές που δίνουν τη δυνατότητα για άνοιγμα προς αυτή την κατεύθυνση και να προτείνω «λύσεις», εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης, κάνοντας αυτή την εργασία ένα εργαλείο δουλειάς. Στη συνέχεια, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων του εγχειριδίου, του Αναλυτικού Προγράμματος καθώς και των συνεντεύξεων, οδηγήθηκα στα σημεία εκείνα της θεωρίας που έπρεπε συμπληρωματικά να μελετήσω, ώστε να προσδώσω στα συμπεράσματά μου μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση και διάσταση, εντρυφώντας και η ίδια σε έννοιες και τρόπους βοηθητικούς για τους σκοπούς μου.

#### 2.4.1. Εργαλεία έρευνας

Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της εργασίας ήταν η ανάλυση περιεχομένου.

Ένας άλλος τύπος ποιοτικής ανάλυσης που χρησιμοποιείται για την έρευνα στη διδακτική των γλωσσών είναι η ανάλυση περιεχομένου. Είναι η πιο συχνή που χρησιμοποιείται για τη μελέτη εγχειριδίων διδασκαλίας και προσβλέπει, από τη μια μεριά, στην παρακολούθηση ενός συγκεκριμένου στοιχείου (π.χ. οι διαπολιτισμικές ασκήσεις εντός του περιεχομένου ενός εγχειριδίου) και, από την άλλη μεριά, στην ανάλυση ενός στοιχείου που έχει εντοπιστεί (τύπος άσκησης, κείμενο αναφοράς, γλωσσικές ικανότητες στις οποίες αποβλέπει, κ.λπ) (Vihou, 2015, σ. 41)<sup>8</sup>.

Το εργαλείο αυτό εφαρμόστηκε στην περίπτωση του Αναλυτικού Προγράμματος για τα σημεία όπου υπάρχει σχετική πρόβλεψη για το συγκεκριμένο μάθημα και το εγχειρίδιό του. Προφανώς στην προκειμένη περίπτωση η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε και για την περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου, όπου έγινε

---

<sup>8</sup> Πρόκειται για δική μου ελεύθερη μετάφραση.

απόπειρα να εντοπιστούν οι τυχόν ευκαιρίες που διαθέτει για την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης και ικανότητας μέσα στην τάξη.

Ένα ακόμα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα και το δεύτερο κατά σειρά για τη δική μας περίπτωση είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με αυτό το εργαλείο:

Ο ερευνητής θέτει ερωτήσεις στον συμμετέχοντα για να εντοπίσει στον λόγο του τα στοιχεία εκείνα που θα του δώσουν τις πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο της έρευνας. Οι υποβληθείσες ερωτήσεις πρέπει να είναι δομημένες με βάση τους άξονες του ερωτήματος ή της υπόθεσης της έρευνας (Vihou, 2015, σ. 37).

Επομένως, για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων διατυπώθηκαν ορισμένες ερωτήσεις που τέθηκαν σε τέσσερις εκπαιδευτικούς φιλολόγους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι άξονες των ερωτήσεων ήταν οι εξής:

προϋπηρεσία και κατάρτιση του συνεντευξιαζόμενου,  
 παράγοντες επιλογής υλικού μέσα στην τάξη,  
 διαχείριση υλικού σε διαπολιτισμικές συνθήκες και  
 διατύπωση προτάσεων αξιοποίησης σε κείμενο που υποδείχθηκε με σκοπό την απόδοση διαπολιτισμικής διάστασης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές.

#### 2.4.2. Δείγμα

Το δείγμα της φάσης της διερεύνησης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών αποτελείται από τέσσερις γυναίκες φιλολόγους με διευρυμένο μέσο όρο προϋπηρεσίας. Οι δύο από αυτές εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας (Φ1 και Φ3), ενώ οι δύο άλλες (Φ2 και Φ4) σε σχολεία της Αθήνας. Οι δύο από αυτές (Φ2 και Φ3) τη στιγμή της συνέντευξης εργάζονταν σε Λύκειο, με προϋπηρεσία σε Γυμνάσιο, και οι άλλες δύο υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο, η Φ1 με αποκλειστική σχεδόν προϋπηρεσία σε Λύκεια ενώ η Φ4 ήταν η πρώτη χρονιά της ύστερα από πάρα πολλά χρόνια που δίδασκε και πάλι σε Α΄ Γυμνασίου. Επομένως, υπήρχε η δυνατότητα να ακούσουμε θέσεις, εντυπώσεις και αντιδράσεις από εκπαιδευτικούς που είχαν κάποια απόσταση αλλά και από εκπαιδευτικούς που ζούσαν την όλη εμπειρία εκείνη την περίοδο. Ακόμη, για τη συγκεκριμένη ανάλυση, τόσο του εγχειριδίου όσο και του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια κλίμακα ή κάποιος πίνακας ταξινόμησης, καθώς η ανάλυση αφορούσε αποκλειστικά στον εντοπισμό των

στοιχείων που υποβοηθούν στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, φίλτρο το οποίο χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης του περιεχομένου.

## 2.5. Πορεία και διεξαγωγή έρευνας

Από τη στιγμή που προέκυψαν τα ερωτήματα που αποτέλεσαν την αφορμή για την οριοθέτηση του θέματος της εργασίας, άρχισε η διαδικασία διεκπεραίωσής της. Έγινε από την αρχή αντιληπτό πως έπρεπε να μελετηθεί και να αναλυθεί εξονυχιστικά σε πρώτο επίπεδο το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαζί με το εγχειρίδιο. Ήθελα παράλληλα να δω εάν προβλέπει κάτι το Υπουργείο για τη διαπολιτισμικότητα στα σχολεία, αν την αναγνωρίζει και πώς τη διαχειρίζεται. Κατ' επέκταση, θέλησα να ελέγξω υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διάστασης τους στόχους και όλα όσα προβλέπει και καταρτίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα και από την άλλη πλευρά ένα-ένα τα κεφάλαια, τους σκοπούς, τους στόχους και τις ασκήσεις του βιβλίου. Κατά τη διάρκεια αυτής της ανάλυσης εντόπισα το πιο κατάλληλο για εμένα κείμενο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στις συνεντεύξεις, για να ζητήσω από τους συμμετέχοντες τις ιδέες και τους τρόπους με τους οποίους θα το αξιοποιούσαν σε περίπτωση που ήθελαν να του προσδώσουν την επιδιωκόμενη διάσταση. Το κείμενο επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλο για τους σκοπούς μου γιατί ήταν αρκετά απλά γραμμένο, είχε βοηθητικά σκίτσα τα οποία διευκολύνουν κάπως την κατανόηση ως προς το θέμα το οποίο πραγματεύεται, έδινε λαβή για τυχόν προεκτάσεις, είτε σε διαθεματικό επίπεδο με το μάθημα της Ιστορίας είτε σε διαπολιτισμικό με την αναφορά σε πρακτικές άλλων πολιτισμών, όπως οι Φοίνικες. Επιπλέον, ο διαχρονικός χαρακτήρας του δημιουργούσε μια απόσταση από συγκεκριμένα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητικών πληθυσμών και με την έννοια αυτή μπορούσε να προωθήσει τη διαπολιτισμική σκέψη σε ένα πλαίσιο ανώδυνης ουδετερότητας. Επίσης, πραγματεύεται το θέμα της επικοινωνίας και της εξέλιξης της γλώσσας με άξονα τον λόγο και τη γραφή, θέμα καθολικό και διαχρονικό.

Παράλληλα, σημείωνα και άλλες δικές μου ιδέες και προτάσεις, συμπληρωματικά ως προς τις άλλες δραστηριότητες ή τα κείμενα του εγχειριδίου, οι οποίες, κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μέσα στην τάξη, εξυπηρετώντας τον σκοπό μας.

Στη συνέχεια, βρέθηκαν οι άξονες της συνέντευξης, οι οποίοι ήδη έχουν παρατεθεί σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου αυτού. Το επόμενο βήμα ήταν η αναζήτηση συμμετεχόντων. Το βασικό κριτήριο για την επιλογή των ατόμων που θα μπορούσαν να πάρουν μέρος ήταν η ιδιότητα του φιλόλογου και η χρήση και η επαφή με το εγχειρίδιο. Στην αρχή, οι άξονες αποδείχθηκαν ότι δεν ήταν τόσο βοηθητικοί και δεν έδιναν αποτελέσματα. Μετά από δύο αποτυχημένες απόπειρες η συνέντευξη απέδωσε. Η μόνη δυσκολία ίσως ήταν ότι κατά την περίοδο που γινόταν η συλλογή αυτού του υλικού, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εύκολα διαθέσιμοι λόγω των εξετάσεων για τη λήξη του σχολικού έτους. Αφού έγινε η συλλογή των δεδομένων, προχώρησα στην ανάλυση κάθε μίας από τις συνεντεύξεις και στη συνέχεια στην ερμηνεία και τη σύνθεση των αποτελεσμάτων. Οι άξονες των αναλύσεων είναι αυτοί που μου έδειξαν κατά κάποιο τρόπο προς τα πού να κινηθώ σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφία της έρευνάς μου. Μετά και από τη μελέτη και την καταγραφή της σχετικής θεωρίας γύρισα να ξαναδώ τις αναλύσεις που είχα σε πρώτη φάση κάνει, τόσο για τις συνεντεύξεις όσο και για το εγχειρίδιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να βασίζονται σε κάποιες κατασταλαγμένες θεωρίες και να δοθούν με την κατάλληλη ορολογία. Τέλος, μέσα από όλη αυτή την πορεία, οδηγήθηκα στα συμπεράσματά μου, τα οποία θα παραθέσω στη συνέχεια για να γίνει και συσχέτιση με τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνάς μου, αλλά και σε κάποια επιπλέον ερωτήματα και εντυπώσεις που θα παραθέσω στο τέλος της εργασίας στο κεφάλαιο της Συζήτησης.

## **2.6 Περιγραφή και Ανάλυση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών**

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΣ) δίνεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Περιέχει όλους τους στόχους, τους επιμέρους σκοπούς κάθε τάξης και κάθε ενότητας, τους άξονες διδασκαλίας, το σύνολο των διδακτικών ωρών και τον τρόπο αξιοποίησης του υλικού βάσει συγκεκριμένων θεωριών (επικοινωνιακή προσέγγιση). Ακόμα, δίνει την προτεινόμενη ύλη και κάποια ενδεικτικά σχέδια εργασίας. Καθορίζει επίσης τον αριθμό των προτεινόμενων ωρών ανά μάθημα, τη διδακτική μεθοδολογία καθώς υποδεικνύει και τον τρόπο αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψη του το Πρόγραμμα Σπουδών και να το συμβουλευέται. Όπως φαίνεται και από τα σχόλια των

εκπαιδευτικών (Φ1 και Φ2) είναι βοηθητικό για τον κάθε φιλόλογο να το γνωρίζει και να το συμβουλευεται, εφόσον περιέχει χρήσιμες πληροφορίες, προτάσεις και κατευθύνσεις που μπορούν να λύσουν τυχόν απορίες και να προλάβουν τυχόν δυσκολίες μέσα στο μάθημα. Βεβαίως, τα όσα προτείνει είναι ενδεικτικά, δηλαδή δεν σημαίνει πως πρέπει να εφαρμοστούν κατά γράμμα μέσα στην τάξη για πολλούς και διάφορους λόγους (σύνθεση τάξης, μέθοδος διδασκαλίας εκπαιδευτικού, διαθέσιμες διδακτικές ώρες κ.α.). Δεν παύει ωστόσο να δίνει μια γενική κατεύθυνση για όλους και τη δυνατότητα για αναπροσαρμογή κατά περίπτωση. Φαίνεται πάντως σε γενικές γραμμές πως οι εκπαιδευτικοί το λαμβάνουν ως παράμετρο για τη διαχείριση και την οργάνωση της ύλης και της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Το συμπέρασμα αυτό διεξάγεται και από το γεγονός ότι όλοι το ανέφεραν ως μία βασική παράμετρο που επηρεάζει την επιλογή της ύλης από κοινού με τις ετήσιες εγκυκλίους που λειτουργούν συμπληρωματικά.

Η πρώτη ενότητα του προγράμματος επεξηγεί τον σκοπό της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με όσα αναφέρονται, μέσω αυτού του μαθήματος θα πρέπει «[...] να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά» (ΑΠΣ 2003, σ. 47). Λίγο παρακάτω, στην ίδια παράγραφο, αναφέρει πως θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση

Να εκτιμήσουν την πολιτιστική παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες των άλλων λαών. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους (ΑΠΣ 2003, σ. 47)<sup>9</sup>.

Τονίζει, λοιπόν, κατά κύριο λόγο, τη συναισθηματική, επικοινωνιακή και πολιτισμική διάσταση της γλώσσας ως βασικούς στόχους που πρέπει να καλλιεργηθούν. Στη συνέχεια, δίνεται πίνακας με τους άξονες, τους γενικούς στόχους και τις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης, σπεύδοντας βέβαια να τονίσει ότι ο βαθμός δυσκολίας προσαρμόζεται ανά τάξη. Σε γενικές γραμμές, οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου είναι η ακουστική κατανόηση (ακούω και κατανοώ), η παραγωγή γραπτού λόγου (μιλώ), η κατανόηση γραπτού κειμένου (διαβάζω και κατανοώ) και η παραγωγή γραπτού λόγου (γράφω). Όλοι οι

---

<sup>9</sup> Οι υπογραμμίσεις είναι δικές μου.

παραπάνω άξονες, στην ουσία πρόκειται για τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος, κινούνται πάνω σε επιμέρους θεματικές, όπως τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, η αξιολόγηση πληροφοριών ενός κειμένου, τα πραγματολογικά στοιχεία και τα σχήματα λόγου, καθώς και τους κώδικες γραπτής και προφορικής επικοινωνίας.

Όσον αφορά στους γενικούς στόχους, δηλαδή τις επιμέρους γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, το ΔΕΠΣ ορίζει τις επιδιώξεις του. Οι επιδιώξεις αυτές είναι σε άμεση συνάφεια με την κάθε δεξιότητα-άξονα αλλά και με τις επιμέρους ενότητες πάνω στις οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες αυτές. Εντελώς επιγραμματικά, για παράδειγμα στον άξονα ακούω και κατανοώ τους κώδικες προφορικής επικοινωνίας και την αξιολόγηση πληροφοριών και επιχειρημάτων, οι μαθητές επιδιώκεται

Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού λόγου και να εντοπίζουν τις προθέσεις των συνομιλητών τους. Να εντοπίζουν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών τους. Να αξιολογούν τις πληροφορίες εκτιμώντας τα γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου τους και να θέτουν σε κριτικό έλεγχο τα επιχειρήματά τους (ΑΠΣ 2003, σ. 1).

Με το μικρό αυτό παράδειγμα, μπορούμε να κατανοήσουμε γενικώς τι ορίζει ως γενικούς στόχους το πρόγραμμα αυτό. Οι συγκεκριμένοι στόχοι φαίνεται να εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην κατανόηση των προφορικών μηνυμάτων, υποδεικνύοντας πού πρέπει ο μαθητής να εστιάζει και τι να παρατηρεί (πρόθεση, αξιολόγηση μηνύματος μέσω χειρονομιών και άλλων εξωγλωσσικών στοιχείων και κριτική στάση απέναντι στα επιχειρήματα και στις πληροφορίες που δέχεται). Στη συνέχεια, και πάλι ανάλογα με τον άξονα και τη θεματική του γνωστικού περιεχομένου, θέτει ως στόχο την αναγνώριση μορφοσυντακτικών φαινομένων, να εκφράζονται προφορικά ή γραπτά κ.ά. Μπορεί ίσως κανείς να παρατηρήσει ότι οι γενικοί στόχοι κινούνται και εντάσσονται σε μεγάλο βαθμό στις αρχές της κοινωνιογλωσσολογίας, όπως πολύ καθαρά φαίνεται από τη συγκεκριμένη επιδίωξη, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές πρέπει «Να αναγνωρίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας» (ΑΠΣ 2003, σ. 1). Ξεκάθαρα αυτή η οδηγία μας βάζει στο πλαίσιο αυτό της κοινωνιογλωσσολογίας, που αναγνωρίζει την κοινωνική διάσταση και χρήση της γλώσσας και όχι μόνο το ίδιο το σύστημα καθαυτό. Πώς άλλωστε να μην συμβαίνει αυτό εφόσον το μάθημα

της νεοελληνικής γλώσσας υιοθετεί την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία εισάγει στα σχολεία και στη διδασκαλία την παραπάνω διάσταση της γλώσσας και παρακινεί τους μαθητές να λαμβάνουν υπόψη τους τις κοινωνικές περιστάσεις ως ομιλητές.

Ο τρίτος στόχος που προβλέπεται και επιδιώκεται είναι οι θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης για κάθε τάξη, σύμφωνα πάντα με τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου και τις ενότητες πάνω στις οποίες ο κάθε άξονας δουλεύεται. Κάποιες από αυτές, που μπορεί να μην είναι ίδιες για κάθε άξονα και τάξη, αλλά γενικά ανακυκλώνονται και επαναλαμβάνονται, είναι: η επικοινωνία, ο πολιτισμός, το σύστημα, ο χώρος-χρόνος, η μεταβολή, η συγχρονία-διαχρονία, η αλληλεπίδραση, η ομοιότητα-διαφορά, κ.ά. Πρόκειται για θέματα και έννοιες οι οποίες, όπως φαίνεται, ανακύπτουν ως ζητήματα μέσα από τη διδασκαλία των προαναφερθέντων στόχων και περιεχομένων. Θέματα τα οποία μπορεί και να δουλευτούν συμπληρωματικά μέσα στην τάξη μαζί με το κυρίως θέμα της εκάστοτε ενότητας και με βάση τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών.

Αμέσως μετά την παράθεση όλων των παραπάνω, ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί. Οι ειδικοί αυτοί σκοποί επικεντρώνονται στην κατανόηση, τη συνειδητοποίηση, την εκτίμηση, τον σεβασμό, την αναγνώριση και την ανάπτυξη του λόγου, προφορικού και γραπτού, ως φορέα πολιτισμού που επιτρέπει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση στην κοινωνία καθώς και πολλά άλλα, όπως η διεύρυνση του λεξιλογίου και το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, εκτός και εντός της τάξης (ΑΠΣ 2003, σ. 48-49). Αξίζει να σημειωθεί πως στην ενότητα αυτή είναι από τις ελάχιστες φορές που υπάρχει ξεκάθαρη πρόβλεψη για μαθητές μέσα στην τάξη που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική. Σε αυτή την περίπτωση:

επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη/μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας (ΑΠΣ 2003, σ. 49).

Ορίζεται, λοιπόν, μέσα από τους επιμέρους στόχους και ποια θα πρέπει να είναι η προσέγγιση και η αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων μέσα στην τάξη –γεγονός που δείχνει ότι δεν παραβλέπει την ύπαρξη τέτοιων παιδιών στις σχολικές μονάδες–, μια στάση που δείχνει ανοχή και σεβασμό στον άλλο αλλά και προσπάθεια επαφής με τη γλώσσα της χώρα στην οποία βρίσκεται. Πρόκειται για στάση που ανταποκρίνεται στους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας της γλώσσας, που δεν είναι άλλοι από την

κατάκτηση του βασικού οργάνου επικοινωνίας της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται πια με απώτερο στόχο την επικοινωνία και την ένταξη.

Σε συνέχεια των παραπάνω, δίνεται ένας πίνακας με θεματικές ενότητες που πραγματεύεται το εγχειρίδιο, τους στόχους κάθε μίας από αυτές καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης. Οι δέκα ενότητες που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο αφορούν σε θέματα όπως ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, τα είδη του λόγου και οι περιστάσεις επικοινωνίας, η περιγραφή, η επιχειρηματολογία, η περίληψη, η αφήγηση, τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα και η παράγραφος. Κάποια, όπως η αφήγηση, περιλαμβάνονται σε περισσότερες από μία ενότητες. Οι στόχοι και οι επιδιώξεις της κάθε ενότητας εστιάζουν κυρίως στην κατανόηση των παραπάνω θεματικών και των παρελκόμενων τους (π.χ. οι παράγοντες επικοινωνίας στον γραπτό λόγο, η γλωσσική ποικιλία, η συντακτική δομή των προτάσεων ή ο ρόλος του ουσιαστικού ως ετερόπτωτου προσδιορισμού). Στο σημείο αυτό να παρατηρηθεί ότι ακόμα και τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα εξετάζονται με βάση κυρίως το πώς λειτουργούν μέσα στον λόγο και στο οποιοδήποτε είδος κειμένου, όπως για παράδειγμα ο ρόλος του ρήματος στην αφήγηση, και όχι απλώς η κλίση ή οι χρόνοι του ρήματος. Σε ό,τι σχετίζεται με τις δραστηριότητες φαίνεται η προσπάθεια ένταξης και άλλων μαθημάτων, όπως η λογοτεχνία και η ιστορία, εφόσον αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Μία χαρακτηριστική δραστηριότητα είναι η εξής:

Σε κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις, εκφράζει προφορικά τις κρίσεις και τα σχόλιά του π.χ. για μια συναυλία που παρακολούθησε, για μια θεατρική παράσταση, για κάποιο σχολικό ή λογοτεχνικό βιβλίο, κ.ο.κ. (ΑΠΣ 2003, σ. 58.)

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν έχουν μόνο χαρακτήρα διαθεματικό αλλά θέτουν μια αυθεντική συνθήκη συνομιλίας και ζητούν συγκεκριμένα πράγματα από τον μαθητή, ο οποίος πρέπει να λάβει υπόψη του το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις για τον τρόπο προσέγγισης των φαινομένων και τις προτεινόμενες δραστηριότητες δεν είναι καθόλου τυχαίες. Θέλω να δείξω ότι έρχονται σε πλήρη συμφωνία με όσα δίνονται και προτείνονται στο επόμενο κεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό:



[...] η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο εισάγονται κυρίως οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο [...]. [...] με την κειμενοκεντρική διάσταση η γλωσσική διδασκαλία [...]. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας. (ΑΠΣ 2003, σ. 61).

Φαίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρα ότι η συνάφεια ανάμεσα στις ασκήσεις και στους στόχους των θεματικών ενοτήτων με τη μεθοδολογία που προτείνει το ΔΕΠΣ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας διέπονται από τις αρχές της κοινωνιογλωσσολογίας, της κειμενολογίας και της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ιδιαίτερα με βάση τις δύο τελευταίες αυτό που επιτυγχάνεται είναι ότι

Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας καλλιεργεί συστηματικά την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και στηρίζεται στο κείμενο. (ΑΠΣ 2003, σ. 62).

Στο κομμάτι αυτό, γίνονται ξεκάθαρες αναφορές σε βασικές αρχές της κοινωνιογλωσσολογίας όπως «επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας» και «περίσταση επικοινωνίας».

Ακόμη, στο κεφάλαιο αυτό όπου αναλύει την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση για το μάθημα γίνεται η δεύτερη και τελευταία άμεση αναφορά σε αλλόφωνους μαθητές που τυχόν υπάρχουν μέσα στην τάξη και δίνει τρόπο διαχείρισης αυτών των περιπτώσεων. Η αναφορά γίνεται με αφορμή την ανάγκη να δοθούν λύσεις και τρόποι αντιμετώπισης «για τη θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου». Προτείνεται λοιπόν η εξατομικευμένη διδασκαλία.

Έτσι μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και ομογενείς, που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές -και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν- και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου (ΑΠΣ 2003, σ. 62).

Μπορούμε, λοιπόν, να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα από το παραπάνω απόσπασμα. Πρώτον ότι για το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι αλλόφωνοι μαθητές συγκαταλέγονται στις «μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών» που έχουν κάποιου τύπου προφανώς μαθησιακές δυσκολίες και πως το μόνο πρόβλημα που πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του πως αντιμετωπίζουν είναι ότι «δεν κατέχουν

σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα και γραφή». Δεύτερον, ότι ως λύση προτείνει την εξατομικευμένη διδασκαλία και ασκήσεις με βάση το επίπεδό τους. Εξετάζει επίσης το αν μπορούν να χειριστούν τη γλώσσα με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο, πχ. αν χρησιμοποιούν τον πληθυντικό όταν απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνει, δηλαδή, υπόψη του και την εξάσκηση της κοινωνιογλωσσικής δεξιότητας. Δεν κάνει καμία νύξη στη χρήση του εικονογραφημένου λεξικού ή του βιβλίου που προβλέπεται για τους αλλόφωνους μαθητές.

Το τελευταίο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο κομμάτι της αξιολόγησης. Τη θεωρεί ως συμπληρωματικό κομμάτι της διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία μαθητή και καθηγητή. Στο κομμάτι της αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται, πέρα από τις γραπτές εξετάσεις του κάθε τετραμήνου και τις τελικές, οι οποιεσδήποτε προφορικές ή γραπτές εξετάσεις μέσα στην τάξη ή στο σπίτι καθώς και οι τυχόν ομαδικές. Όλες αυτές κατά κύριο λόγο θεωρούνται δραστηριότητες παραγωγής λόγου και πρέπει οπωσδήποτε να εντάσσονται σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο. Η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας συνίσταται στην επιμέρους αξιολόγηση προφορικής και γραπτής ικανότητας για κατανόηση και παραγωγή. Σε κάθε περίπτωση, ορίζονται τα επιμέρους κριτήρια που στηρίζουν και καθορίζουν την αξιολόγηση και στα οποία πρέπει ο μαθητής να ανταποκρίνεται, όπως είναι η σαφήνεια, η κριτική σκέψη, η κατανόηση, η τήρηση του επικοινωνιακού πλαισίου κατά περίπτωση πάντα. Ως τελικό στόχο η αξιολόγηση, σύμφωνα με το ΑΠΣ, έχει «την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης». Σε καμία περίπτωση ο στόχος δεν είναι η στείρα βαθμολόγηση και η κατάταξη των μαθητών με βάση τον βαθμό.

### 2.6.1 Σχολιασμός

Ο σχολιασμός που θα ακολουθήσει θα γίνει με άξονα το κατά πόσο το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ υιοθετεί θέσεις ή προβλέπει στόχους που να προωθούν ή να ανταποκρίνονται με κάποιον τρόπο στην προαγωγή και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και κατ' επέκταση την απόδοση διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, στο σημείο αυτό, θα ήθελα να προηγηθεί ένας ευρύτερος και πιο γενικός σχολιασμός επάνω στις αρχές που διέπουν το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, παραθέτοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις δύο μελετητών του Αναλυτικού Προγράμματος, των Σπανού και Μιχάλη, σύμφωνα με τους οποίους στο Αναλυτικό

αυτό Πρόγραμμα Σπουδών: «[...] επιδιώκεται η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος και των γραμματικών δομών, η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η καλλιέργεια της κειμενικής ικανότητας των μαθητών» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 157). Ακόμη, καλλιεργείται το «διανοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικοπολιτικό» κομμάτι, ενώ παράλληλα φέρνει τους μαθητές σε επαφή με βασικές πτυχές του πολιτισμού της χώρας τους «στη διαχρονική του διάσταση και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ διάφορων γλωσσών και λαών σε πολλαπλά επίπεδα» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 157). Τέλος, εφαρμόζονται οι αρχές της κοινωνιογλωσσολογίας και της επικοινωνιακής προσέγγισης. Τόσο η κοινωνιογλωσσολογία όσο και η επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρούνται κατάλληλες για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Για παράδειγμα, δεν αρκεί σε έναν αλλόφωνο μαθητή να διδαχθεί τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό των ρημάτων. Θα πρέπει να εξηγηθεί και υπό ποιες κοινωνικές περιστάσεις αρμόζει να χρησιμοποιούμε τον πληθυντικό (π.χ. πληθυντικός ευγενείας), γεγονός που δεν είναι δεδομένο για κάποιον αλλόφωνο μαθητή. Η ορθή χρήση της γλώσσας ανά περίπτωση είναι πολύ σημαντική για την επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσικής προσέγγισης το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρει στο κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας ότι

Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας καλλιεργεί συστηματικά την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και στηρίζεται στο κείμενο» (ΑΠΣ 2003, σ. 61).

Αποδεικνύεται πως αυτή η διάσταση της κοινωνιογλωσσολογίας είναι απαραίτητη σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και συμβάλλει στην εξομάλυνση του επικοινωνιακού χάσματος το οποίο προκαλείται, τόσο από την ελλιπή γνώση της γλώσσας ως προς το σύστημα όσο και από τους κοινωνικούς κώδικες που επηρεάζουν τη χρήση της και αποτελούν στοιχείο ξεχωριστό του εκάστοτε πολιτισμού. Στον ίδιο βαθμό συμβάλλει και θεωρείται ευνοϊκή για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης και η επικοινωνιακή προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα:

[...] παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εμπειρία, στην εξερεύνηση, στην πρόκληση, στην ανάλυση, στη σύγκριση, στον προβληματισμό και τη συνεργασία, οι δραστηριότητες μάθησης τείνουν να είναι πολύ αποτελεσματικές ( Barrett, Byram, Lázár, Mompoin - Gaillard, & Philiprou, 2017, σ. 43).

Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης εντάσσεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Επομένως, τα παραπάνω αποδεικνύουν πως το

Αναλυτικό Πρόγραμμα διαθέτει μεθόδους και υποδεικνύει θεωρίες και πρακτικές που υποβοηθούν την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Γενικότερα, γίνονται αρκετές αναφορές στο στοιχείο του πολιτισμού και στη διάσταση αυτή της γλώσσας. Το πιο σημαντικό, όμως, που σχετίζεται και με τη διάσταση που μας αφορά, είναι ότι προτείνεται ως μέσο κατανόησης του πολιτισμού ο συσχετισμός του με άλλους (ΑΠΣ 2003, σσ. 47, 48). Η σύγκριση και η κριτική ανάλυση στοιχείων συμβάλλει εξίσου στην προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ακόμη, προβλέπει την καλλιέργεια εκείνων των αντιλήψεων που είναι ευνοϊκές για τη προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, όπως ο σεβασμός. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ειδική πρόβλεψη που υποστηρίζει ότι πρέπει «Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους, και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη» (ΑΠΣ 2003, σ. 49). Ακόμη, «Να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων λαών στην ελληνική γλώσσα» και «Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή» (ΑΠΣ 2003, σ. 49). Όλα τα παραπάνω παραθέματα αποτελούν κάποιους από τους ειδικούς σκοπούς που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Παρατέθηκαν μόνο ορισμένοι οι οποίοι αποδεικνύουν την έμμεση πρόβλεψη του Αναλυτικού Προγράμματος για την προαγωγή της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει πως ανταποκρίνεται πλέον στην ύλη του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου, γεγονός που θα διερευνηθεί στην αντίστοιχη ενότητα που αφορά στην ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας.

Όλα τα μέχρι τώρα σχόλια και τα κομμάτια που έχουν εντοπιστεί ως δυνάμει κατάλληλα για την προαγωγή και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και διάστασης είναι γενικά και έχουν διατυπωθεί προβλέποντας την ανταπόκριση σε όλους του μαθητές, χωρίς καμία διαφοροποίηση ή ξεκάθαρη αναφορά στις περιπτώσεις αλλόφωνων μαθητών. Υπάρχει μόνο ένα σημείο που κάνει νύξη στην ύπαρξη αυτών των μαθητών στις τάξεις. Αξίζει, λοιπόν, να μελετηθεί το πλαίσιο στο οποίο τους εντάσσει και ποιες μέριμνες προβλέπει ξεκάθαρα και αποκλειστικά για τα παιδιά αυτά, τα οποία με την παρουσία τους μέσα στην τάξη προσδίδουν χαρακτήρα πολυπολιτισμικό. Επομένως, κάθε πληροφορία που τους αφορά ενέχει στοιχεία για

τον τρόπο διαχείρισης πλέον της διαπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη. Η πρώτη φορά, λοιπόν, που γίνεται ρητά αναφορά και πρόβλεψη για τους αλλόφωνους μαθητές είναι στο τέλος της ενότητας με τους ειδικούς στόχους. Ας δούμε, επομένως, τι προβλέπεται.

Ως προς τους μαθητές, που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και η εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη/μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας (ΑΠΣ 2003, σ. 49).

Είναι αυτονόητο πως η εκμάθηση γίνεται σε ρεαλιστικά πλαίσια μέσα στην τάξη. Ίσως αυτό που υποδεικνύεται με την πρόταση αυτή είναι πως θα πρέπει σε επίπεδο διαλόγου και ερμηνείας οι εκπαιδευτικοί να θέτουν ως πλαίσιο καθημερινές συνθήκες στις οποίες καλούνται να επικοινωνήσουν οι μαθητές αυτοί, όπως για παράδειγμα πώς κλείνουμε ένα εισιτήριο για ταξίδι βάσει της ενότητας «Ταξίδι στον κόσμο της φύσης». Προβλέπει ακόμα την καλλιέργεια της αρχής του σεβασμού απέναντι στη γλώσσα των μαθητών αυτών, χωρίς όμως να υπάρχει κάποιου τέτοιου είδους πρόβλεψη μέσα στο εγχειρίδιο. Θα μπορούσε ίσως να υπάρχει ένα παράδειγμα με έναν πίνακα που να παρουσιάζει διαφορετικά συστήματα αλφαβήτας, όπως το αραβικό ή το κυριλλικό. Μένει μόνο στην υπόδειξη ότι ο εκπαιδευτικός, με αφορμή το περιεχόμενο κάποιου κειμένου ίσως ή κάποιας συμπεριφοράς. Πρέπει να κάνει λόγο και να εξηγήσει τον σεβασμό.

Η δεύτερη και τελευταία αναφορά γίνεται στην ενότητα της διδακτικής μεθοδολογίας, Στο σημείο αυτό προτείνονται οι τρόποι τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει μέσα στην τάξη για να διαχειριστεί τη διαπολιτισμικότητα.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι επαναληπτικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες για τη θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου θεωρούνται απαραίτητες. Έτσι μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών στο γυμνάσιο, που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση βασικών δεξιοτήτων. Σε αυτούς πρέπει ακόμα να προστεθούν οι αλλοδαποί μαθητές και οι ομογενείς, που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γραφή και γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές –και τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν– και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου (ΑΠΣ 2003, σ. 62).

Μέσα από ένα μικρό απόσπασμα είναι δυνατόν να διεξαχθούν πολλά συμπεράσματα και να γίνει σύνδεση με καταστάσεις και πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη. Πρώτη παρατήρηση αποτελεί το γεγονός ότι η πρόβλεψη για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές είναι η «εξατομικευμένη διδασκαλία» ως μέσο επίλυσης. Ως εξατομικευμένη διδασκαλία ορίζει την ενισχυτική διδασκαλία μέσα στο μάθημα; Αν όχι φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, λαμβάνοντας υπόψη του τις δυσκολίες καθενός μαθητή, να προσαρμόζει την ύλη και το υλικό που τυχόν θα πρέπει να φέρνει στην τάξη στις ανάγκες του καθενός. Η ευθύνη, επομένως, ως προς τη διαχείριση της ύλης πέφτει σχεδόν αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Το υλικό του, δηλαδή το εγχειρίδιο, δεν προβλέπει κάτι τέτοιο. Η ύλη είναι δοσμένη με ενιαίο τρόπο, θα μπορούσαμε να πούμε, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις και διακυμάνσεις ως προς τη δυσκολία που έχει. Ένα άλλο στοιχείο του παραθέματος που είναι ενδεικτικό της πρόβλεψης και του τρόπου αντιμετώπισης των αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη νομίζω επιβάλλεται να αναλυθεί. Οι αλλόφωνοι μαθητές εντάσσονται στο ίδιο πλαίσιο με τους ελληνόφωνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτόματα γίνεται η σύνδεση ότι τα παιδιά αυτά, επειδή δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα, αντιμετωπίζουν αυτομάτως μαθησιακά προβλήματα. Το γεγονός ότι περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή προκαλεί συνειρμούς και πρακτικές στους εκπαιδευτικούς που θεωρώ καμία σχέση δεν έχουν με τον τύπο των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη. Εκτός από το γεγονός ότι χρήζουν εξατομικευμένης διδασκαλίας και ότι χρειάζεται η επανάληψη και η επιμονή σε κάποια σημεία, όπως για παράδειγμα στο λεξιλόγιο και την κατανόηση, όπως και με τους ελληνόφωνους μαθητές που έχουν αντίστοιχες δυσκολίες, και πάλι αυτό δεν θα έπρεπε να τους τοποθετεί στην κατηγορία αυτή. Δεν θα έπρεπε να καλλιεργείται στους εκπαιδευτικούς, έστω και ασυναίσθητα, η εντύπωση ότι τα παιδιά αυτά έχουν κάποια «προβλήματα» (δεν χρησιμοποιεί τη λέξη δυσκολίες) και να ενισχύει τη θεωρία περί «ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό υπόβαθρο που διαθέτουν με αποτέλεσμα να οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί σε «μονοπολιτισμικές» τάσεις και πρακτικές (Μαλιγκούδη, 2008, σ. 57). Κι αυτό φαίνεται στις αναπαραστάσεις κάποιων από τους τέσσερεις φιλολόγους, όπως προέκυψαν και από τις συνεντεύξεις, οι οποίοι θεωρούν ως πρόβλημα τους αλλόφωνους μαθητές και δεν υπολογίζουν τόσο το γλωσσικό

υπόβαθρο που διαθέτουν, με αποτέλεσμα να ξεφεύγουν από τον στόχο τους και να μην μπορούν να εφαρμόσουν ικανοποιητικές πρακτικές για την προώθηση και τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι η ανάλυση έγινε χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προβλέψεις για την ύπαρξη τάξεων υποδοχής και ένταξης για τους αλλόφωνους μαθητές. Αυτό έγινε γιατί στόχος και σκοπός όλης της εργασίας είναι να μελετηθεί τι προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθαυτό και τι υπάρχει στο αντίστοιχο εγχειρίδιο, με τη λογική να βρεθούν τα σημεία αυτά που δυνάμει μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής διάστασης ως μέσου διαχείρισης των διαπολιτισμικών συνθηκών μέσα στην τάξη. Εφόσον είναι γνωστό πως δεν προβλέπονται για όλα τα σχολεία, όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές, τάξεις υποδοχής και ζώνες ένταξης, που συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στη διαχείριση αυτών των συνθηκών, θέλησα να δω πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός, με τα μέσα που διαθέτει, να βοηθηθεί και να κινηθεί πιο αποτελεσματικά. Σε αυτό αποβλέπει όλος ο παραπάνω σχολιασμός και η ανάλυση.

## **2.7 Προτάσεις αξιοποίησης του εγχειριδίου**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων-προτάσεων των τριών από τις τέσσερεις εκπαιδευτικούς σχετικά με την προσπάθεια απόδοσης διαπολιτισμικής διάστασης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Οι προτάσεις αφορούν πάντα στο κείμενο 2 της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών θα δοθούν με τρόπο περιγραφικό, σχεδόν όπως τις περιέγραψαν κατά τη συνέντευξη. Αυτό που θα αναλυθεί περαιτέρω είναι ποιούς τυχόν ακριβώς σκοπούς και στόχους της διαπολιτισμικής διάστασης και ικανότητας εξυπηρετούν με τις προτάσεις αυτές.

### Οι προτάσεις της Φ1:

Η πρώτη πρόταση της Φ1 είναι η παντομίμα. Αφενός για να προσπαθήσουν να μιμηθούν τους πρωτόγονους και αφετέρου για να προσπαθήσουν να συνεννοηθούν χρησιμοποιώντας μόνο τη γλώσσα του σώματος και με τον τρόπο αυτό να δουν τις δυσκολίες που εμφανίζονται όταν δεν υπήρχε ο λόγος. Αυτό θεωρεί πως μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμιση. Στη συνέχεια, προτείνει να γίνει συσχετισμός του περιεχομένου του κειμένου με τα σκιστάκια που το πλαισιώνουν, για να δοθεί

καλύτερα το νόημα. Μία τρίτη ιδέα είναι η σύνδεση με το μάθημα της ιστορίας και συγκεκριμένα με το κεφάλαιο που σχετίζεται με τη ζωή των πρωτόγονων. Σε επόμενο βήμα, πρέπει να γίνει η καθαυτό κειμενική και γλωσσική προσέγγιση του κειμένου. Για να βοηθήσει στην κατανόηση του κειμένου προτείνει την προετοιμασία μιας προβολής με εικόνες από όλες τις φάσεις της γραφής ώστε να γίνει και με εικόνες η προσέγγιση της εξέλιξής της. Σε αυτό το σημείο μπορεί να ζητήσει σχολιασμό των εικόνων. Προτείνει ακόμα ως πιθανή ιδέα τη μουσειοσκευή που προσφέρει το Μουσείο Μπενάκη στα σχολεία, η οποία περιέχει πινακίδες με τη Γραμμική Β' και άλλα αντικείμενα που σχετίζονται με την πορεία και την εξέλιξη της γραφής σε μορφή κατασκευών, προσφέροντας μια δημιουργική και διαδραστική επαφή με το περιεχόμενο του κειμένου. Ακόμα μία ενδεικτική δραστηριότητα είναι να τους μοιράσει τα σύμβολα της Γραμμικής Β' μαζί με την ερμηνεία τους και να τους ζητήσει για παράδειγμα να γράψουν το όνομά τους χρησιμοποιώντας αυτή τη γραφή. Τέλος, προτείνει τη σύγκριση εντελώς διαφορετικών συστημάτων γραφής, όπως για παράδειγμα του ελληνικού με το κινεζικό, ώστε να έρθουν σε επαφή και με άλλους πολιτισμούς.

Συνοψίζοντας, έχουμε την παντομίμα, την προβολή εικόνων με την ιστορία της γραφής και σχολιασμό, τον συσχετισμό των σκίτσων με το περιεχόμενο, τη μουσειοσκευή, τη γραφή οικείων λέξεων σε ένα άλλο αλφαβητικό σύστημα και τέλος τη σύγκριση και τον συσχετισμό δύο εντελώς διαφορετικών συστημάτων γραφής.

Ήδη, στο κομμάτι της θεωρίας που πραγματεύεται το ζήτημα της διαπολιτισμικής ικανότητας αναφέρονται η σύγκριση, ο προβληματισμός και η αμφισβήτηση ως προτεινόμενες πρακτικές κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας, που μπορούν να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα σε συνδυασμό με τη βιωματική και τη συνεργατική μάθηση. Από τις παραπάνω δραστηριότητες η πρώτη, δηλαδή η παντομίμα, περιέχει στοιχεία βιωματικής μάθησης αλλά και συνεργασίας. Μπορεί ακόμα να δώσει ιδέες για το πώς θα μπορούσαν οι μαθητές να συνεννοηθούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν μαθητές που δεν μιλούν έως και καθόλου την ελληνική γλώσσα. Πολύ ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η ιδέα της σύγκρισης συστημάτων γραφής από διαφορετικές χώρες, όπως η Κίνα. Τα παιδιά με τη δραστηριότητα αυτή υποβάλλονται στη διαδικασία της σύγκρισης με τρόπο πάντα κριτικό, η οποία συμβάλλει στην



αποκέντρωση και την κατανόηση ότι δεν υπάρχει μόνο το σύστημα που εμείς γνωρίζουμε αλλά σε άλλα σημεία του κόσμου η επικοινωνία μπορεί και επιτυγχάνεται και με άλλους τρόπους. Με τα παραπάνω, επομένως, εφαρμόζονται οι διαδικασίες προαγωγής της διαπολιτισμικής διάστασης με τρόπο ιδιαίτερα δημιουργικό. Η σύγκριση που γίνεται με την παρουσίαση άλλου αλφάβητου από το ελληνικό, ο προβληματισμός που μπορεί να προκύψει ακόμα και από την παντομίμα, όπου τα παιδιά θα πρέπει να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν χωρίς τη χρήση λόγου, μπορούν ίσως και να τους προβληματίσουν για το πώς επικοινωνούσαν οι άνθρωποι παλιά ή άνθρωποι που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Τέλος, η αμφισβήτηση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της παραδοχής ότι δεν υπάρχει μόνο το ελληνικό ή το αγγλικό σύστημα γραφής ή μόνο ο προφορικός λόγος. Η επικοινωνία εκφέρεται και πραγματοποιείται με διαφορετικούς ακόμα τρόπους. Να σημειωθεί ακόμη ότι μέσω της παντομίας και της χρήσης των σκίτσων καταφέρνει, πριν από την ανάλυση και την καθεαυτό ενασχόληση με το ίδιο το κείμενο, να δώσει τους σκοπούς και το περιεχόμενό του (contextualisation), το οποίο αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ανάλυσης ενός κειμένου το οποίο απευθύνεται σε παιδιά που η μητρική τους δεν είναι η γλώσσα του κειμένου. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να αξιοποιεί όλα όσα δύναται να της προσφέρει το εγχειρίδιο, όπως οι συνοδευτικές εικόνες και τα σκίτσα. Δεν φαίνεται να λέει ρητά ότι βλέπει στο εγχειρίδιο διαπολιτισμικές διαστάσεις αλλά ότι αν θες να το δεις υπάρχει τρόπος.

### Οι προτάσεις της Φ3:

Για τη Φ3 ως κατάλληλοι τρόποι αξιοποίησης του δοθέντος κειμένου της φάνηκαν αρχικά η ανάγνωση του κειμένου την οποία θα έδινε σε τρεις διαφορετικούς μαθητές να τη διαβάσουν, όσα και τα επιμέρους κομμάτια του κειμένου. Στη συνέχεια, αναφέρει πως θα προχωρούσε σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Ίσως βοηθητικά, σε αυτό το σημείο ετοίμαζε μία παρουσίαση με εικόνες που θα παρουσίαζαν την πορεία και την ιστορία της γραφής με έμφαση στην έννοια του κώδικα ως μέσου επικοινωνίας. Ακόμα, μετά το τέλος της ανάλυσης του κειμένου, με τις ερωτήσεις κατανόησης ίσως να προσπαθούσε να προκαλέσει κάποιον διάλογο ανάμεσα στους μαθητές με θέμα που να σχετίζεται με το συγκεκριμένο κείμενο. Τέλος, αν ήθελε να επιμείνει λίγο παραπάνω, ίσως να τους ζητούσε να ζωγραφίσουν κάτι με θέμα «Η επικοινωνία σήμερα και η επικοινωνία το 3.000 π.Χ.».

Οι προτάσεις της Φ3 σε σχέση με αυτές της Φ1 κρίνονται λιγότερο δημιουργικές και φαίνεται να κινούνται σε ένα πιο παραδοσιακό και συντηρητικό πλαίσιο. Μοιάζει σχεδόν σαν να μη λαμβάνει υπόψη της ότι υπάρχουν στην τάξη και αλλόφωνοι μαθητές. Δεν προσπαθεί να εντάξει το κείμενο σε ένα πλαίσιο ώστε να είναι πιο εύκολο να κατανοηθούν το νόημα και οι σκοποί του. Η προσπάθεια σύγκρισης αφορά αποκλειστικά στο ίδιο το σύστημα της γραφής σε πλαίσιο διαχρονικό. Δεν γίνεται κάποια προσπάθεια σύγκρισης. Ακόμη, εκτός από το κομμάτι του διαλόγου, οι μαθητές δεν φαίνεται να έρχονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους ενώ δεν υπάρχουν καθόλου ερεθίσματα που να περιέχουν τη σύγκριση, τον προβληματισμό και την αμφισβήτηση. Ωστόσο, η ιδέα με τις ζωγραφιές είναι αρκετά πιο δημιουργική και μπορεί ίσως να χρησιμοποιηθεί από την εκπαιδευτικό ως μέσο για να δει τι ακριβώς έχουν προσλάβει όλοι οι μαθητές και με ποιον τρόπο. Εάν ο τρόπος πρόσληψης διαφέρει αισθητά αξίζει να αναφερθούν οι διαφορές μέσα στην τάξη, να συγκριθούν, να αναλυθούν και να σχολιαστούν κριτικά από όλους τους μαθητές.

#### Οι προτάσεις της Φ4:

Η Φ4 πιο χαρακτηριστικά θυμάται πώς είχε δουλέψει το κείμενο αυτό τη χρονιά που πέρασε (θεωρώ πως αυτό την επηρέασε και την περιόρισε ίσως κάπως στην απάντησή της). Ξεκίνησε με μια πρώτη βιωματική προσέγγιση, όπως και η ίδια αναφέρει, η οποία πρόσφερε τη δυνατότητα να θέσει και να εξηγήσει το πλαίσιο στο οποίο κινείται το περιεχόμενο του κειμένου. Σε αυτή τη φάση, λοιπόν, ξεκίνησε μια συζήτηση για το πώς επικοινωνούσαν παλιά οι άνθρωποι, πώς επικοινωνούν σήμερα και πώς μπορεί να επιτευχθεί η επικοινωνία και πέρα από τη χρήση του λόγου (π.χ. με ανθρώπους που δεν μπορούν να μας ακούσουν). Στη συνέχεια προχώρησε στην ανάγνωση του κειμένου. Σε αυτό το σημείο αναφέρει πως απλώς είχε επιμείνει λίγο περισσότερο στο κομμάτι της γλωσσικής εξομάλυνσης, για να διευκολύνει τους μαθητές που δυσκολεύονταν με τη γλώσσα.

Οι δραστηριότητές της δείχνουν να λαμβάνει πρώτα απ' όλα υπόψη της τους αλλόφωνους μαθητές, προσπαθώντας να τους εξοικειώσει με το κείμενο, ώστε να το κατανοήσουν. Σαφώς η βιωματική προσέγγιση ανταποκρίνεται πλήρως στον σκοπό που τέθηκε ως προς τον τρόπο αξιοποίησης του κειμένου καθώς και η προσπάθεια προσδιορισμού των προθέσεων του κειμένου. Ωστόσο, δεν γίνεται κάποια αναφορά

σε άλλα γλωσσικά συστήματα για παράδειγμα που θα μπορούσαν να ευνοήσουν τη σύγκριση, τον προβληματισμό ή την αμφισβήτηση.

### 2.7.1. Ανάλυση και Σχόλια

Από τις παραπάνω προτάσεις νομίζω ότι αξίζει και μπορούμε να εξάγουμε ένα γενικό συμπέρασμα. Εκτός από τη Φ1, η οποία πραγματικά πρότεινε δημιουργικές δραστηριότητες που φαίνεται να μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια και την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας ώστε να προσδώσουν γενικότερη διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα αυτό, οι υπόλοιπες διδάσκουσες δεν φάνηκε να μπορούν να ξεφύγουν από τα στενά παραδοσιακά πλαίσια που εφαρμόζουν έτσι κι αλλιώς κατά τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού. Τόσο η Φ3 όσο και η Φ4 μου δίνουν την εντύπωση ότι δεν λαμβάνουν σχεδόν καθόλου υπόψη τους ως παράμετρο στις προτάσεις τους την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών, παραβλέποντας πως σκοπός ήταν να προσδώσουν διαπολιτισμική διάσταση στον τρόπο διαχείρισης του κειμένου. Αυτό ίσως να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν βλέπουν στο εγχειρίδιο και στο συγκεκριμένο απόσπασμα να υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Το ερώτημα είναι δεν μπορούν ή δεν θέλουν; Θεωρώ πως από την όλη στάση τους σίγουρα θέλουν. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ίσως δεν μπορούν. Ως πιθανοί λόγοι μπορούν να υποδειχθούν η έλλειψη εξοικείωσης και η πιθανή αμηχανία που τους οδηγεί στο γεγονός να μετέρχονται ξανά και ξανά τις μεθόδους και τους τρόπους με τους οποίους είναι εξοικειωμένες και που τις κάνουν να νιώθουν πιο άνετα. Επίσης, η έλλειψη σαφών οδηγιών και κατευθύνσεων από το ίδιο το Υπουργείο πιθανώς να δυσκολεύει το έργο τους. Εν τω μεταξύ, παρόλο που η Φ1 ήταν η μόνη που ανοιχτά χαρακτήρισε το εγχειρίδιο «ελληνοκεντρικό», είναι και αυτή που πρότεινε τις δραστηριότητες τις πιο κατάλληλες για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη. Ίσως το γεγονός ότι συνειδητά έχει διαπιστώσει πως το βιβλίο δεν είναι τόσο προσανατολισμένο και κατάλληλο για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας –το αντίθετο ίσως– να είναι αυτό που την κάνει να προσπαθεί πιο αποτελεσματικά να ξεφύγει από τα στεγανά που έχει εντοπίσει και διαπιστώσει. Η παραδοχή αυτή δείχνει πόσο συνειδητοποιημένη είναι και αυτό φαίνεται και από τις επιλογές και τις προτάσεις της. Δεν θέτω τον παράγοντα της εμπειρίας γιατί και οι τρεις εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί σε κατάσταση στην οποία υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές στην τάξη, κατάσταση που προσπάθησαν να διαχειριστούν. Ακόμα μία διαπίστωση, από τη Φ4 αυτή τη φορά, είναι πως το συγκεκριμένο βιβλίο δεν απευθύνεται σε

αρχάριους, σε άτομα που δεν έχουν ένα καλό επίπεδο της ελληνικής. Η διαπίστωση αυτή, που καθόλου δεν απέχει από την πραγματικότητα, δείχνει ακόμα μία φορά την τάση και την προσήλωση των καθηγητών στη διδασκαλία του ίδιου του γλωσσικού συστήματος ως μόνη λύση και απάντηση στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας. Η γνώση της γλώσσας εξισώνει όλους τους μαθητές (με την έννοια του επιπέδου της τάξης, που και αυτό είναι συνήθως πρόβλημα) και οδηγεί στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος που αποτελεί τον τελικό στόχο. Δε φαίνεται να βλέπουν και τις άλλες παραμέτρους που μπορούν να συμβάλουν στην αλληλοκατανόηση και την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, η οποία, να τονιστεί, δεν αφορά μόνο στους αλλόφωνους μαθητές αλλά και στους ελληνόφωνους –γεγονός που εξίσου παραβλέπεται.

Μία ακόμη παρατήρηση είναι πως οι φιλόλογοι δεν φαίνεται να δουλεύουν επάνω στα κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία, όσο και αν τείνει να ξεπεραστεί τα τελευταία χρόνια, είναι αυτή που υιοθετείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θεωρείται αρκετά κατάλληλη ως μέθοδος για την προαγωγή της διαπολιτισμικής ικανότητας και διάστασης. Η τάση των φιλολόγων να εμμένουν στο ζήτημα της γλώσσας νομίζω έχει τις βάσεις της στον τρόπο που έτειναν γενικότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίζουν την ετερότητα μέσα στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με αυτή την πρακτική οι αλλόφωνοι μαθητές «χαρακτηρίζονταν από ένα “ελλειμματικό” μορφωτικό κεφάλαιο[...]»<sup>10</sup>. «Στόχος, συνεπώς, ήταν σε γενικές γραμμές, η αφομοίωση των μεταναστών μαθητών και η αποφυγή “επιβάρυνσης” του γηγενούς μαθητικού συνόλου» (Μαλιγκούδη, 2008, σ. 57). Αυτό φαίνεται να μην γίνεται συνειδητά εφόσον κάνουν ανοιχτά λόγο για τη διαπολιτισμικότητα και η ενσυναίσθηση είναι κάτι που τις χαρακτηρίζει ως εκπαιδευτικούς. Όμως, όλες ως πρόβλημα που τους προκαλεί αμηχανία αναφέρουν το επίπεδο και τη μεγάλη απόκλιση τα οποία μεγαλώνουν με την παρουσία αλλόφωνων μαθητών στην τάξη. Ίσως γι' αυτό βλέπουμε προσήλωση στο λεξιλόγιο και στην κατανόηση κειμένου χωρίς να δίνονται περαιτέρω διαστάσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν είναι εξοικειωμένοι με τον βιωματικό τρόπο μάθησης και το παιχνίδι όπως είναι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας και οι καθηγητές ξένων γλωσσών. Ίσως και πάλι το

---

<sup>10</sup> Δαμανάκης 2002:98 στο Μαλιγκούδη, 2008, σ. 57.

γεγονός ότι απευθύνονται σε πιο μεγάλες ηλικίες τους αποτρέπει από τέτοιου είδους δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι είναι χρήσιμοι και μπορούν να προάγουν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Φαίνεται πως οι φιλόλογοι βρίσκονται σε μία σύγχυση. Από τη μία πλευρά αναγνωρίζουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των τάξεων και θέλουν να βοηθήσουν στην ένταξη και την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, από την άλλη, όμως, μεριά δείχνουν να μην είναι εξοικειωμένοι και να μην έχουν τα κατάλληλα μέσα για να επιτύχουν αυτά που θέλουν, με αποτέλεσμα να παγιδεύονται σε μονοπολιτισμικούς τρόπους εκπαίδευσης με μικρές προσπάθειες και με ό,τι μέσα διαθέτουν, για την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, όπως ο κάθε εκπαιδευτικός την εκλαμβάνει ως έννοια και θεωρεί πως μπορεί να την πραγματοποιήσει. Επίσης, αυτό που ακόμα φαίνεται να παραβλέπουν σε μεγάλο βαθμό οι έλληνες φιλόλογοι είναι ότι η προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση «[...] αναπτύχθηκε όχι ως ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης, για ένα συγκεκριμένο δηλαδή σύνολο μαθητών, αλλά ως μια διάσταση γενικής παιδείας, που όφειλε να παρέχει το σχολείο σε όλους τους μαθητές (Γκόβαρης 2001: 79 στο Μαλιγκούδη, 2008, σ. 58). Οι φιλόλογοι αυτοί φαίνεται να θεωρούν πως η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση μαζί με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας εγείρονται ως ανάγκη μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη, είναι δηλαδή η λύση στο θέμα της διαχείρισης αυτής της κατάστασης. Στην ουσία, όμως, πρόκειται για μία τακτική που πρέπει να εφαρμόζεται και να προάγεται πάντοτε, προκειμένου να πλάσει πολίτες που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική φύση της σύγχρονης πραγματικότητας.

Βέβαια, στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί και το εξής γεγονός το οποίο εν πολλοίς εξηγεί την παραπάνω τάση των εκπαιδευτικών σε ό,τι σχετίζεται με τη διδασκαλία και την αξιοποίηση των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου και απαλύνει την παραπάνω κριτική για τη σχεδόν αποκλειστική χρήση παραδοσιακών τρόπων αξιοποίησης του υλικού τους κατά τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Σπανό και Μιχάλη:

Από τα σχολικά εγχειρίδια υιοθετείται το παραδοσιακό πρότυπο επεξεργασίας κειμένων και καλλιέργειας της πρόσληψης από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, τα κείμενα της πρώτης ενότητας κάθε κεφαλαίου τους προορίζονται για ανάγνωση και νοηματική επεξεργασία βάσει των ερωτήσεων που συνοδεύουν κάθε κείμενο. [...] Πρόκειται για ένα παρωχημένο διδακτικό πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο ο

αναγνώστης θεωρείται παθητικός δέκτης των κειμενικών πληροφοριών και, συνεπώς, η ανάγνωση αποβαίνει παθητική διαδικασία. (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 209).

Ο παραπάνω σχολιασμός εξηγεί τον λόγο που οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται πιο παραδοσιακούς και παροχημένους τρόπους διδασκαλίας των κειμένων του εγχειριδίου. Οι ίδιοι οι συγγραφείς δεν έχουν προβλέψει και γι' αυτό δεν δίνουν δυνατότητες για περαιτέρω διαχείριση του υλικού. Το γεγονός, όμως, ότι ο μαθητής καταλήγει να είναι παθητικός δέκτης δεν ανταποκρίνεται στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και πιο συγκεκριμένα στην αρχή για «[...] ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες επιτέλεσης πράξεων γλωσσικού χαρακτήρα σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο» (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 209). Κατ' επέκταση δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τις τυχόν προσπάθειες των φιλολόγων για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας στην οποία, όπως έχει διατυπωθεί και στο κομμάτι της θεωρίας, συμβάλλει αρκετά η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σε κάθε περίπτωση πάντως, σε μία τάξη «αναγνωστικά ανομοιογενή»<sup>11</sup> ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να

[...] διαμορφώνει ένα ρεπερτόριο διδακτικών παρεμβάσεων με ποικίλα ερεθίσματα. Στη σκέψη του να να μη μένουν σε απραξία οι καλοί ή οι κακοί μαθητές, να αυξάνει τον χρόνο της ανάγνωσης, να πολλαπλασιάζει τις αφορμές για διάλογο και να δίνει ευκαιρίες για άσκηση στο γράψιμο λόγω του αναγιγνωσκόμενου κειμένου (Σπανός & Μιχάλης, 2012).

Κάποιες βεβαίως από τις παραπάνω υποδείξεις μπορούμε να τις εντοπίσουμε στις προτάσεις των εκπαιδευτικών –μέσω των οποίων να σημειωθεί διαφαίνεται και ο τρόπος με τον οποίο δρουν μέσα στην τάξη–, όπως η εύρεση ευκαιριών για περισσότερο διάλογο. Σαφώς, οι παραπάνω ενέργειες δεν ενέχουν την έννοια της διαπολιτισμικής διάστασης και ικανότητας, ωστόσο παρατίθενται γιατί θεωρώ πως έμμεσα προκύπτει ότι συμβάλλουν.

---

<sup>11</sup> Ο όρος έχει υιοθετηθεί από το βιβλίο Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σ. 382.

## 2.8. Αναλύσεις δεδομένων

Στο σημείο αυτό ακολουθούν οι αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών.

### 2.8.1. Ανάλυση συνέντευξης με Διδάσκουσα 1 (Φ1)

#### A. Επαγγελματικό προφίλ

Η Φ1 είναι φιλόλογος, απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην Αρχαιολογία. Όπως η ίδια αναφέρει, «το αντικείμενο που διδάσκω [...] δεν έχει καμία σχέση [...] απλά βοηθάει έμμεσα» (στ. 11-12). Η κύρια εμπειρία της συγκεντρώνεται στο γυμνάσιο, όπου διδάσκει τα τελευταία 13 χρόνια από τα συνολικά 15 έτη της έως τώρα θητείας της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

#### B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται οι αναπαραστάσεις και οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικού για το ίδιο το εγχειρίδιο καθώς και οι τρόποι με τους οποίους το αξιοποιεί και το διαχειρίζεται μέσα στην τάξη ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τις παραμέτρους που επηρεάζουν την επιλογή και τη διδασκαλία του υλικού.

### B.1. Οι παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή υλικού και την αξιοποίησή του μέσα στην τάξη

Η ίδια ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει έρθει σε επαφή και έχει πολλές φορές χρησιμοποιήσει το εγχειρίδιο της γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. Μία πρώτη ερώτηση αφορούσε γενικά στη διαχείριση και στον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης του εγχειριδίου μέσα στην τάξη και πιο συγκεκριμένα στις παραμέτρους που, σύμφωνα με εκείνη, τα καθορίζουν.

#### B.1.1. Εγκύκλιος και ΑΠΣ-ΔΕΠΣ

Ο πρώτος παράγοντας που αναφέρθηκε, και είναι εντελώς εξωτερικός, είναι «οι γενικές κατευθυντήριες οδηγίες του Υπουργείου» που δίνονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους (στ. 22-23), τις οποίες αντιμετωπίζει και θεωρεί ως «μία συμμόρφωση» (στ. 25) και ως γενικές οδηγίες που απλώς δίνουν κάποιες γενικές κατευθύνσεις σχετικά με τις εξετάσεις και «όλες αυτές τις τυπικές διαδικασίες» (στ. 26). Υποδεικνύεται επίσης ο αριθμός των ενοτήτων που πρέπει να διδαχθούν, τι πρέπει γενικά να μάθουν τα παιδιά μέσα στη χρονιά καθώς δίνονται και ενδεικτικές παραπομπές από το διαδίκτυο σαν ιδέες για επιπλέον υλικό που μπορεί να

χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Η ίδια σχολιάζει την εγκύκλιο αυτή λέγοντας ότι «είναι καλό, [...] είναι καθοδηγητικό, είναι ενδιαφέρον, δεν είναι κάτι που απορρίπτει κανείς» (στ. 110-113). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί η παρατήρηση ότι δεν λειτουργεί πάντοτε αυτό μέσα στην τάξη καθώς είναι στην κρίση των εκπαιδευτικών για το αν θα το εφαρμόσουν ή όχι. Η Φ1 φαίνεται, όμως, να ξεχωρίζει ως πιο σημαντικό και अपαράβατο κομμάτι αυτό που αναφέρεται στο τυπικό των εξετάσεων. Δηλώνει ότι η διδασκαλία πρέπει να προσβλέπει σε αυτό για πολλούς λόγους οι οποίοι θα αναλυθούν πιο διεξοδικά στη συνέχεια.

#### ***B.1.2. Το επίπεδο της τάξης***

«Υπάρχουν τάξεις, τμήματα που μπορεί κανείς να δουλέψει πολύ [...] υπάρχουν τμήματα που είναι πολύ απογοητευτικά» (στ. 69-70, 72). Με τα λόγια αυτά μας δίνει τον επόμενο παράγοντα που επηρεάζει την επιλογή και την αξιοποίηση του υλικού μέσα στην τάξη. Αυτός δεν είναι άλλος από το επίπεδο των μαθητών, το οποίο φαίνεται να θεωρεί πολύ σημαντικό μιας και αυτό καθορίζει αν θα υπάρχει μικρή ή μεγάλη πρόοδος μέσα στην τάξη. Η ίδια φροντίζει να διερευνά στην αρχή κάθε χρονιάς το γενικό επίπεδο της τάξης, γιατί, ακόμα κι αν δεν το κάνει, είναι κάτι που προκύπτει κατά τη διάρκεια της χρονιάς και επηρεάζει την πορεία της διδασκαλίας και την ύλη. Όταν οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν, δεν κατανοούν και χρειάζονται πολλές εξηγήσεις τότε «ο χρόνος θα σε τρέχει» (στ. 168-169) και «αναγκαστικά» κάνεις λιγότερα πράγματα. Ακόμα, το επίπεδο της τάξης είναι αυτό που καθορίζει αν θα γίνουν ή όχι συμπληρωματικές ασκήσεις.

#### ***B.1.3. Η σύνθεση της τάξης***

Μία ακόμα βασική παράμετρος είναι η σύνθεση της ίδιας της τάξης. Με τη λέξη σύνθεση εννοούμε από ποιους αποτελείται το σύνολο της τάξης και αυτό κυρίως εξαρτάται από το γεγονός αν υπάρχουν ή όχι αλλόφωνοι μαθητές. Η ίδια ισχυρίζεται πως υπάρχουν παιδιά «πολλά ε: από το εξωτερικό ε:: που έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο, οπότε αναγκαστικά οι ρυθμοί πέφτουν» (στ. 77-78).

#### ***B.1.4. Οι εξετάσεις***

Από τα λεγόμενα της Φ1 έμμεσα μας αφήνει να καταλάβουμε ότι οι εξετάσεις φαίνεται να επηρεάζουν αρκετά την επιλογή και τη διάρθρωση της ύλης, κάτι που ωστόσο δεν το δηλώνει η ίδια ξεκάθαρα. Στο σημείο όπου αναφέρει πως η εγκύκλιος μπορεί και να μην εφαρμοστεί ακριβώς μέσα στην τάξη, στο ίδιο σημείο τονίζει ότι πρέπει «οπωσδήποτε να έχουμε εξασκήσει τους μαθητές στο τυπικό των γραπτών



[εξετάσεων]» (στ. 121-122). Η δήλωσή της ότι η εγκύκλιος μπορεί να μην εφαρμοστεί ακριβώς βασίζεται στην ευχέρεια που δίνει το ίδιο το Υπουργείο, επιτρέποντας στους διδάσκοντες να επιλέγουν από τα προτεινόμενα. Η λέξη οπωσδήποτε, όμως, που αφορά στις εξετάσεις δείχνει πως η οργάνωση της ύλης δεν μπορεί να ξεφύγει από το τυπικό αυτό και πως πρέπει να ανταποκρίνεται και να συμμορφώνεται πλήρως με τη διαδικασία της αξιολόγησης, στάση που αιτιολογείται εκτενέστερα παρακάτω στην ενότητα που πραγματεύεται τις εξετάσεις.

#### **B.1.5. Ο χρόνος**

Το θέμα του χρόνου γενικά φαίνεται να αγχώνει την εκπαιδευτικό και να αποτελεί άξονα γύρω από τον οποίο φροντίζει να δομεί και να οργανώνει την ύλη της. «Εάν έχουν χαθεί πολλές διδακτικές ώρες, εντείνεται ο ρυθμός» (στ.189-190). Ο χρόνος των μαθημάτων γίνεται πιο εντατικός και επιλέγει αυτά που πραγματικά πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν. Ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν είναι το μόνο σημείο στο οποίο αναφέρεται το θέμα του χρόνου. Έχει ήδη αναφερθεί σε αυτό στο σημείο όπου περιγράφει τι συμβαίνει με το επίπεδο των μαθητών και με την ύλη και σημειώνει ότι και πάλι «ο χρόνος θα σε τρέχει» (στ. 168), ενώ αλλού «40 και 40, 80 λεπτά είναι στην ουσία την εβδομάδα, είναι τίποτα». Πέρα από παράμετρος και διαπίστωση, όλο αυτό είναι τελικά και ένα παράπονο και μία αιτία για τα όσα δεν προλαβαίνουν να δουλευτούν ή ακόμα και να ειπωθούν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

#### **B.1.6. Ιδιοσυγκρασία εκπαιδευτικού**

Τελειώνοντας, δεν ξεχνά να αναφέρει μία ακόμα βασική παράμετρο που να μεν προκύπτει έμμεσα από τα ήδη αναφερθέντα, ωστόσο αξίζει να ειπωθεί ξεχωριστά και άμεσα. Ο παράγοντας αυτός είναι ο προσωπικός παράγοντας, οι προσωπικές επιλογές, «είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας του καθηγητή και όχι μόνο ιδιοσυγκρασίας, βιωμάτων, ε.: υπόβαθρου, ιδιαίτερων σπουδών που μπορεί να έχει κάνει, προτιμήσεων, [...] προσωπικότητα» (στ. 200-203). Αυτό διαφαίνεται και από το σημείο όπου ισχυρίζεται ότι:

το ίδιο το μάθημα από δύο διαφορετικούς καθηγητές γίνεται με τελείως διαφορετικό τρόπο. Βεβαίως. Ακόμα και ο τρόπος που θα μιλήσεις και το πού θα δώσεις, πού θα εστιάζεις, έτσι/ Δηλαδή, αυτό. Δεν είναι θέμα ποια κείμενα, είναι θέμα το πώς, πιστεύω εγώ, θα τα χειριστείς και θα τα δώσεις (στ. 295-299).

Το σχόλιο αυτό μας δείχνει ξεκάθαρα ότι πάνω απ' όλα σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα και το υπόβαθρο κάθε εκπαιδευτικού, γιατί ακριβώς δεν είναι μόνο

το τι θα κάνεις αλλά και ο τρόπος (πώς). Και εδώ φαίνεται και ο ρόλος και η μεγάλη ευθύνη και η προσοχή του κάθε εκπαιδευτικού.

## **B.2. Πορεία εργασίας με βάση το εγχειρίδιο**

Η συζήτηση αυτή ξεκίνησε με γενικές ερωτήσεις, σκέψεις και προτάσεις σχετικά με τη χρήση του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Επομένως, θεωρώ πως μία προεπισκόπηση της γενικής πορείας της διδασκαλίας που ακολουθείται από την εκπαιδευτικό με γνώμονα το εγχειρίδιο αξίζει να αναφερθεί. Αυτό θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τον τρόπο που γενικά δουλεύει μέσα στην τάξη αλλά είναι κι ένα πρώτο βήμα που θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τις γενικές αναπαραστάσεις της για τη χρήση και για το ίδιο το βιβλίο εν γένει, ανάλυση που θα γίνει στην πορεία.

Γενικά, φαίνεται να ακολουθεί τις κατευθύνσεις της εγκυκλίου του Υπουργείου, όπως ήδη έχουμε διαπιστώσει. Επίσης, φαίνεται πως χρησιμοποιεί το τετράδιο εργασιών το οποίο περιέχει συμπληρωματικά κείμενα και ασκήσεις για κάθε ενότητα και για τα φαινόμενα και τα θέματα που αυτή πραγματεύεται. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει: «προσωπικά βρίσκω πιο ενδιαφέροντα κείμενα στο τετράδιο εργασιών του ίδιου» (στ. 29-30), «εργασίες στο σπίτι ή και στην τάξη από το τετράδιο εργασιών» (στ. 42-43) και στη συνέχεια πάλι «πρέπει να γίνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ασκήσεις από το βιβλίο και από το τετράδιο εργασιών» (στ. 66-67). Επίσης, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί και το διαδίκτυο για να φτιάξει συμπληρωματικές ασκήσεις, όπου θεωρεί ότι αυτό απαιτείται, και με βάση κυρίως το επίπεδο της τάξης «και μπορούμε και συμπληρωματικές πάντα. Αυτό ε: εξαρτάται από το επίπεδο της τάξης» (στ. 68), «συμπληρωματικές εργασίες κάνω δικές μου με τη βοήθεια του διαδικτύου» (στ. 44). Κάνει όλες τις ενότητες του βιβλίου ξεκινώντας «από τα εισαγωγικά κείμενα [...] στοχευμένα χρησιμοποιώ κάποια» (στ. 40-41), ενώ ως πιο σημαντικές και δύσκολες ενότητες που χρειάζονται περισσότερη δουλειά θεωρεί αυτές του λεξιλογίου και της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Για παράδειγμα αναφέρει πως «το λεξιλόγιο είναι το ζητούμενο» (στ. 66), ενώ «οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου γίνονται όλο και πιο δύσκολη δουλειά» (στ. 87-88).

## **B.3. Προβληματισμοί**

Υπήρχαν αρκετά σχόλια που αφορούσαν στη χρήση και στον τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου, στο σημείο αυτό όμως θα επικεντρωθούμε στις δυσκολίες. Οι δυσκολίες

που εντοπίζονται σε αυτά που αναφέρει σχετίζονται με το ίδιο το εγχειρίδιο. Παράλληλα, όμως, πηγή προβληματισμού αποτελεί η φυσιγνωμία των σύγχρονων μαθητών.

Το βασικό πρόβλημα και θέμα για την εκπαιδευτικό είναι το γεγονός ότι η ύλη δεν είναι σωστά διαρθρωμένη και κατανεμημένη στις ενότητες, δηλαδή, όπως η ίδια αναλύει και εξηγεί:

Τώρα σε σχέση με το Β΄ μέρος που αφορά στη γραμματική κατά κύριο λόγο, το συντακτικό και λοιπά, εδώ υπάρχει ένα θέμα. Εδώ πραγματικά υπάρχει ένα πρόβλημα με την έννοια της διάταξης της ύλης. Δηλαδή πολλές φορές ε: έχουμε θέματα που θίγουμε στην πρώτη ενότητα, μπορεί να τα ξαναβρούμε πολύ αργότερα, να τα ξεχάσουμε στο μεταξύ και τα λοιπά. (στ. 49-54).

Η αλήθεια είναι πως τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών όσο και οι ετήσιες οδηγίες για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο σχολείο κάνουν λόγο για γραμμική παρουσίαση της ύλης που δεν υποχρεώνει ωστόσο τον εκπαιδευτικό να την ακολουθήσει, γεγονός που δείχνει ότι δεν υπάρχει συνειδητή πρόβλεψη σπειροειδούς διάταξης της ύλης, εφόσον πουθενά δεν αναφέρεται ως τέτοια. Η διάταξη, όμως, αυτή δεν παύει να θεωρείται ως αδυναμία και να προκαλεί ίσως κάποιους προβληματισμούς, όπως ο παραπάνω, στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να δουλέψουν το εγχειρίδιο αυτό.

Ένας επιπλέον προβληματισμός, που μπορεί να σχετιστεί εμμέσως με το εγχειρίδιο, είναι κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους νέους σήμερα –δεν έχουν να κάνουν με τη σύνθεση της τάξης ή με το γεγονός ότι υπάρχουν αλλόφωνοι μέσα στην τάξη. Πρόκειται για στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη νεολαία εν γένει– και τα οποία έχουν κάποιο αντίκτυπο μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, «[...] όσο έχουμε επικράτηση της εικόνας έναντι του κειμένου από παντού, από τα μέσα, από παντού. Ε: οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου γίνονται όλο και πιο δύσκολη δουλειά» (στ. 86-88), «έχει αλλάξει εντελώς ο τρόπος πρόσληψης των κειμένων» (στ. 92). Επίσης «τα παιδιά τώρα τρομάζουν αν δουν ένα συμπαγές κείμενο χωρίς εικονογράφηση στο Γυμνάσιο» (στ. 88-89), δηλαδή τα σύγχρονα παιδιά και κατ' επέκταση οι σύγχρονοι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την εικόνα εφόσον αυτή έχει επικρατήσει έναντι του γραπτού λόγου και η επαφή με τα κείμενα προκαλεί δυσκολίες αφού δεν είναι καθόλου αρεστά στους μαθητές με αποτέλεσμα να τους απωθεί.

### *B.3.1. Τρόποι αντιμετώπισής τους*

Οι τρόποι αντιμετώπισης δίνονται από την ίδια την εκπαιδευτικό καθώς και την ετήσια εγκύκλιο, η οποία προβλέπει εναλλακτική διαχείριση της ύλης γεγονός που δείχνει ότι αναγνωρίζει τη συγκεκριμένη διάρθρωση πράγματι ως αδυναμία.

Υπ' αυτό το πρίσμα, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δεν χρειάζεται να ακολουθεί τη γραμμική διάταξη του σχολικού εγχειριδίου, αλλά είναι στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία μεταξύ τους, να κάνουν επιλογές ως προς τη θεματική των διδακτικών ενοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. (154689/18-09-2017). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι προτείνεται ομαδοποίηση των ενοτήτων για διευκόλυνση της διαχείρισης της ύλης (154689/18-09-2017). Παράλληλα και η ίδια η εκπαιδευτικός παρατηρεί πως «Εδώ είναι ενδιαφέρον να κάνει κανείς μια ομαδοποίηση αν εξυπηρετεί και σε όποια τάξη» (στ. 54-55). Σύμφωνα με την ομαδοποίηση αυτή, μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει παράλληλα κάποιες ενότητες με κριτήριο ότι πραγματεύονται οι ενότητες αυτές το ίδιο θέμα σε επίπεδο γραμματικής ή συντακτικού. Σε αντίθετη περίπτωση, το πρόβλημα που κυρίως ανακύπτει είναι ότι μπορεί να εμφανίζεται πάλι ένα θέμα το οποίο ήδη έχουν κάνει και υπάρχει περίπτωση να το έχουν ξεχάσει μέχρι να το ξαναδούν σε επόμενη ενότητα (στ. 49-54).

Σχετικά με το θέμα της σχέσης και της επαφής των νέων με τα κείμενα η ίδια δεν φαίνεται να μπορεί να δώσει κάποια λύση. Ο προβληματισμός της έγκειται στη σχέση των νέων σήμερα με τα κείμενα. Αναγνωρίζει ότι «[...] έχει αλλάξει εντελώς ο τρόπος πρόσληψης των κειμένων [...]» (στ. 92) λόγω της επικράτησης της εικόνας έναντι του κειμένου (στ. 86). Πλέον «[...] τα παιδιά τώρα τρομάζουν αν δουν ένα συμπαγές κείμενο χωρίς πλούσια εικονογράφηση στο Γυμνάσιο» (στ. 88-89). Ωστόσο δεν προτείνει κάτι συγκεκριμένο πέρα από το γεγονός ότι οι μαθητές θα «πρέπει να εξασκηθούν στα διάφορα κειμενικά είδη» (στ. 96-97).

### *Γ. Διαπολιτισμικές συνθήκες μέσα στην τάξη*

Αναλύοντας γενικά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του υλικού που επιλέγει να δουλέψει μέσα στην τάξη, η εκπαιδευτικός κάνει μια μικρή νύξη στη σύνθεση του μαθητικού κοινού για να καταλήξει λέγοντας ότι «[...] η σύνθεση του μαθητικού κοινού. Όταν έχουμε πολλά παιδιά από ξένες χώρες». Σε ερώτηση αν

αυτό συμβαίνει μέσα στην τάξη της η απάντηση ήταν θετική, δηλώνοντας ότι «πλέον όλες οι τάξεις ε.: είναι πολυπολιτισμικές». Η ίδια μέσα στην τάξη της έχει μαθητές από την Ινδία, την Τυνησία και την Αλβανία. Όπως εξηγεί «οι ιδιαιτερότητες υπάρχουν όταν έχουμε παιδιά που έχουν μόνο έναν χρόνο στην Ελλάδα. [...] Εκεί υπάρχει πρόβλημα» (στ. 220-222). Φαίνεται, επομένως, πως στην αρχή, και γενικά μιλώντας, αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα ως γεγονός μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, φαίνεται πως η ίδια θεωρεί και αντιμετωπίζει ως ιδιαίτερη αυτή την κατάσταση με την έννοια ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούν στο κομμάτι της γλώσσας και της επικοινωνίας, για να καταλήξει στη διαπίστωση ότι όντως υπάρχει πρόβλημα. Αντιμετωπίζει ως πρόβλημα την πολυπολιτισμικότητα μέσα στην τάξη κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την επικοινωνία και όχι με τους ίδιους τους μαθητές ή με την κουλτούρα τους ή ακόμα με τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Καταλαβαίνουμε, επομένως, πως, παρόλο που παραδέχεται την κατάσταση αυτή της πολυπολιτισμικότητας, αυτό δεν παύει να τη δυσκολεύει και να την κάνει να την αντιμετωπίζει κάπως ως πρόβλημα.

### **Γ.1. Τρόποι προσέγγισης και αντιμετώπισης**

Από τα παραπάνω προκύπτει πρώτα απ' όλα πως η ίδια αναγνωρίζει την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη, δηλαδή τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και τη διάσταση αυτή μέσα στην τάξη, ιδιαίτερα από το γεγονός ότι χρησιμοποιεί συνειδητά κατόπιν σκέψης (ε.: είναι πολυπολιτισμικές) τον συγκεκριμένο όρο. Αμέσως με δική της πρωτοβουλία κάνει αναφορά στα τμήματα ένταξης που γνωρίζει ότι υπάρχουν σε ορισμένα σχολεία (στ. 222-223) καθώς και στην ενισχυτική διδασκαλία (στ. 225). Βέβαια, όλες αυτές οι γνώσεις και οι αναφορές γίνονται καθώς «έτυχε αυτό πρόπερσι» (στ. 221) στο σχολείο τους. Στην προκειμένη μάλιστα περίπτωση «ζητήσαμε βοήθεια από το δημοτικό. Του έκανε λοιπόν η συνάδελφος τη γλώσσα του δημοτικού ένα εγχειρίδιο που προορίζεται για αλλοδαπούς και σιγά σιγά το παιδάκι μπήκε». (στ. 227-229). Επομένως, λόγω έλλειψης προφανώς τμήματος ένταξης, η ενισχυτική διδασκαλία και η συνδρομή της δασκάλας του δημοτικού βοήθησαν στην ένταξη και την εκμάθηση της γλώσσας καθώς και το γενικότερο ενδιαφέρον και η ενασχόληση με το παιδί («[...] μέσα σ' ένα χρόνο μιλούσε ελληνικά, έτσι/ Αλλά δεν το αγνοήσαμε» [στ. 231]). Δεν μπορούμε βέβαια να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι καθηγητές του γυμνασίου ένιωσαν ως πιο αρμόδιο έναν δάσκαλο και γι' αυτό ζήτησαν τη βοήθεια από το δημοτικό. Αυτό μας δείχνει

την αμηχανία ίσως και την αδυναμία διαχείρισης περιπτώσεων αλλόφωνων που χρειάζονται από την αρχή την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, το Υπουργείο στο Αναλυτικό του Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο προβλέπει για το υλικό σειρά διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βιβλίο μαθητή και βιβλίο καθηγητή, αλλά προφανώς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, σε περίπτωση που δεν το αγνοούν, δεν είναι ούτε εξοικειωμένοι ούτε σε θέση γενικά να το χρησιμοποιήσουν. Επίσης, η ίδια θεωρεί πως ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν είναι αρκετός και ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι είναι δυνατόν. Δυστυχώς, όμως, που δυστυχώς δεν είναι πολλά αυτά (στ. 236-237). Δηλαδή, δεν είναι μόνο θέμα κατάρτισης και εξοικείωσης αλλά είναι και θέμα διαθέσιμου χρόνου που δεν επιτρέπει μια ίσως πιο εξατομικευμένη διδασκαλία για αυτά τα παιδιά, όπως προβλέπει και το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα γι' αυτές τις περιπτώσεις, όπου κατατάσσει τους αλλόφωνους μαθητές στις μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών

που έχουν προβλήματα σχετικά με τη χρήση βασικών δεξιοτήτων. [...] που δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα και γραφή. Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι χωρισμένες σε επίπεδα ανάλογα με τους μαθητές και -τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν- και το αν αφορούν προβλήματα γραφής και εξοικείωσης με το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης του λόγου. (ΑΠΣ 2003, σ. 62)

#### ***Γ.1.1. Η στάση του εκπαιδευτικού, τα συναισθήματα και ο ρόλος της ενσυναίσθησης σε διαπολιτισμικό περιβάλλον***

Ένας επιπλέον τρόπος διαχείρισης μιας τέτοιας συνθήκης μέσα στην τάξη, η οποία δεν αγγίζει άμεσα την καθεαυτή χρήση του εγχειριδίου, είναι η ίδια η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να αποβάλει οποιαδήποτε προκατάληψη και «κολλήματα» (στ. 246, 248) που τυχόν έχει («έχουμε κολλήματα τέτοια. Προσωπικά προσπαθώ να μην έχω και να μην βγάλω αυτό το Ελλάδα, ελληνικό, Ελλάδα όταν έχω πολλούς τέτοιους μαθητές [...] όταν έχω μαθήματα που προσφέρονται τους ζητάμε στοιχεία για τα έθιμα από παράλληλα, ξέρω γω, από τη δική τους χώρα [...]» [στ. 248-255]). Η ίδια μας αναφέρει, επομένως, ότι μια λύση και μια στάση που μπορεί να υιοθετηθεί είναι η απεμπόληση οποιασδήποτε προκατάληψης και των στερεοτύπων που τυχόν χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους. Όσο για τον εαυτό της, ισχυρίζεται πως δεν έχει αλλά και ότι προσπαθεί να μην έχει και πως θα πρέπει να είναι ανοιχτοί σαν άνθρωποι αλλά και σαν καθηγητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσπάθεια να εντοπίζονται τα

σημεία αυτά που μπορούν να δίνουν μια αφορμή για να δοθεί ο λόγος και σε αυτά τα παιδιά, να βρεθεί ένας τρόπος να ενταχθούν κάπως στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, για να μην «νιώθουν παραγκωνισμένα» (στ. 262). Το πιο σημαντικό βέβαια είναι να τους δοθεί μια ευκαιρία να τα γνωρίσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι υπόλοιποι έλληνες συμμαθητές τους.

Επισημαίνει ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να είναι παρατηρητικός και προσεκτικός και έτσι «βλέπεις, αν θες να το δεις, μορφασμούς, δυσφορία κάποιες φορές ή αδιαφορία, έτσι/» (στ. 262-263). Όλα αυτά μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα εντοπίσει και να τα παρατηρήσει να συμβαίνουν όταν παραμελεί τελείως αυτά τα παιδιά. Η φράση «αν θες να το δεις» μας δείχνει ξεκάθαρα ότι αν θα ασχοληθεί ή όχι, αλλά και πώς, ο εκπαιδευτικός με αυτά τα παιδιά είναι κάτι που εναπόκειται σχεδόν εξ ολοκλήρου στη δική του ευχέρεια και ευαισθησία καθώς και το ίδιο το βιβλίο δεν δίνει ξεκάθαρες οδηγίες προς αυτή την κατεύθυνση. Τα εγχειρίδια ακόμη είναι αρκετά ελληνοκεντρικά, όπως τα χαρακτηρίζει η ίδια η διδάσκουσα (στ. 260, 266, 273). Και πάλι είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε φιλολόγου η αξιοποίηση και η πλεύση ή όχι της διδασκαλίας σε νερά πιο ανοιχτά, σε κατευθύνσεις πιο διαπολιτισμικές. Σε αυτό το κομμάτι μόνο η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να συμβάλει, την οποία ως έννοια τη δίνει περιγραφικά και εμπειρικά η ίδια η διδάσκουσα εφόσον την αναφέρει ως όρο (στ. 263-265). Μόνο έτσι, επομένως, μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει κάποιες τυχόν γέφυρες και να προσπαθήσει να προσδώσει ίσως μια περισσότερο διαπολιτισμική προσέγγιση και διάσταση στο μάθημά του, εφόσον οι συνθήκες το απαιτούν.

### *Γ.1.2. Δραστηριότητες/προτάσεις αξιοποίησης και διαχείρισης ενός κειμένου με διαπολιτισμικές διαστάσεις*

Στη συνέχεια της συζήτησής μας η διδάσκουσα κλήθηκε να προτείνει κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες αξιοποίησης ενός συγκεκριμένου κειμένου που της υποδείχθηκε, οι οποίες να μπορούν να ανταποκριθούν ή να εξυπηρετούν την περίπτωση διαπολιτισμικού πλαισίου μέσα στην τάξη. Οι δραστηριότητες που πρότεινε όντως ανταποκρίνονταν στον σκοπό αυτόν, ήταν υλοποιήσιμες και αρκετά πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες. Σε ένα πρώτο επίπεδο, πρότεινε την ιδέα της παντομίμας. Η ιδέα είναι πολύ έξυπνη καθώς πρόκειται για παιχνίδι που σίγουρα θα κεντρίσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών ανεξαιρέτως αλλά παράλληλα είναι και

σαν προσομοίωση μιας κατάστασης όπου οι άνθρωποι καλούνται να επικοινωνήσουν χωρίς τον λόγο, χρησιμοποιώντας μόνο εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως οι γκριμάτσες και οι διάφορες χειρονομίες, συνθήκη που ανταποκρίνεται ακριβώς στην περίπτωση όπου υπάρχουν παιδιά από άλλες χώρες και δεν υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας με τους άλλους μέσω του λόγου. Με τον τρόπο αυτό μπορεί ο εκπαιδευτικός να δείξει στους μεν ελληνόφωνους μαθητές ότι υπάρχει κι άλλος τρόπος επικοινωνίας αν χρειάζεται και στα παιδιά από άλλες χώρες την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής, για να μπορούν να επικοινωνούν. Μία άλλη πρόταση ήταν η προβολή παρουσίασης σε power point όλων των φάσεων της γραφής (βραχογραφίες, γραμμική γραφή, ιερογλυφικά) και ερωτήσεις σχολιασμού και ανάλυσης πάνω σε αυτή την παρουσίαση με σκοπό τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με όλες τις φάσεις της γραφής, έτσι ώστε να δοθεί αφορμή για εξάσκηση της παραγωγής του γραπτού και του προφορικού λόγου. Επίσης, πρότεινε να δοθεί στους μαθητές η αποκρυπτογραφημένη μορφή της γραμμικής Β' για να γράψουν το όνομά τους αλλά και να έρθουν σε μια επαφή με σύγχρονα αλφάβητα που διαφέρουν σε μορφή από το δικό μας αλλά και από τα οικεία μας λατινογενή αλφάβητα όπως αυτό των αγγλικών. Η πρόταση για αντιπαραβολή με το κινέζικο ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα. Δείχνει την τάση για άνοιγμα και σε άλλους πολιτισμούς. Τέλος, η ιδέα της μουσειοσκευής, μιας κατασκευής που αφορά στην ιστορία της γραφής και προσφέρεται στα σχολεία από το Μουσείο Μπενάκη, ήταν επίσης πρωτότυπη, δημιουργική και μπορεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα συμμετοχής, που είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα σε τέτοιες περιπτώσεις. (στ. 313-405).

#### *Δ. Αναπαραστάσεις*

Ένα μεγάλο κομμάτι που προέκυψε μέσω της ανάλυσης αυτής της συνέντευξης αφορά στις αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικού πάνω σε διάφορα ζητήματα της σχολικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, η ανάλυση των οποίων μπορεί να μας οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το ίδιο το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας σε συσχέτισμό και με τα άλλα δύο φιλολογικά μαθήματα, αυτό της ιστορίας και αυτό της λογοτεχνίας καθώς επίσης και του εγχειριδίου και της αξιοποίησής του μέσα στην τάξη, των εκπαιδευτικών αλλά και της ταυτότητας των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή γίνεται και κοινωνικά καθώς βγαίνουν συμπεράσματα για τις δύο



αυτές ομάδες μέσα από γενικά σχόλια που αφορούν στην ίδια την κοινωνία, της οποίας όμως αποτελούν μέλη.

#### Δ.1.Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ξεκινάμε από την πιο γενική αντίληψη και εικόνα της εκπαιδευτικού για αυτό που ονομάζουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αντίληψη αυτή προκύπτει από τα συμφραζόμενα και τις διάσπαρτες απαντήσεις που δίνει καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, αρχής γενομένης από το γεγονός ότι η ίδια αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων τάξεων και χρησιμοποιεί από μόνη της τον όρο αυτό. Τη θεωρεί ως ένα χαρακτηριστικό και μία παράμετρο που δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το οποίο επηρεάζει την επιλογή, τον τρόπο διδασκαλίας της ύλης και τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης του ίδιου του εγχειριδίου.

Τα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας τάξης είναι η ύπαρξη μαθητών από άλλες χώρες και χωρίζεται σε δύο περιπτώσεις ως εξής: «[...] έχουμε παιδιά που έχουν έναν χρόνο στην Ελλάδα» (στ. 220-221) και στις περιπτώσεις που ξέρουν ελληνικά (στ. 233). Σχετικά με την πρώτη περίπτωση θεωρεί πως «[...] έχουμε θέμα [...]. Εκεί υπάρχει πρόβλημα» (στ. 221-222). Είναι μία κατάσταση που δημιουργεί αμηχανία, η οποία φαίνεται πως σε πρώτο στάδιο δεν είναι διαχειρίσιμη από μία εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφόσον νιώθει την ανάγκη να ζητήσει βοήθεια από το δημοτικό. Ωστόσο φαίνεται να μην το βάζει κάτω, αφού, όπως δηλώνει, «δεν το αγνοήσαμε» (στ. 231). Από την άλλη μεριά, σε ό,τι αφορά τη δεύτερη περίπτωση, το βασικό χαρακτηριστικό και πρόβλημα είναι το «φτωχό λεξιλόγιο και στο σπίτι δεν μιλούν ή μιλούν λίγο ή μιλούν λάθος». Στο κομμάτι αυτό εκτός από τη συνδρομή της δασκάλας κάνει αναφορά στα τμήματα ένταξης, στην ενισχυτική διδασκαλία και στα ειδικά εγχειρίδια για πρόσφυγες, τα οποία φαίνεται για αυτή να αποτελούν κομμάτια και στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Επιπλέον, μας δείχνει να τα αναγνωρίζει εμμέσως ως αναγκαία καθώς, όπως διαπιστώνει στη συνέχεια, ύστερα και από την περιγραφή των προσπαθειών προσέγγισης και αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων,

Εκεί δεν μπορείς να κάνεις πολλά, πραγματικά. Δύο ώρες γλώσσα την εβδομάδα, δηλαδή 40 και 40, 80 λεπτά είναι στην ουσία την εβδομάδα, είναι τίποτα. Είναι ελάχιστος ο διδακτικός χρόνος, ελάχιστος, έτσι! Οπότε εκεί κάνουμε ό,τι είναι δυνατόν αλλά δεν είναι πολλά (στ. 234-238).

Από τα λόγια αυτά γίνεται αντιληπτό ότι για την εκπαιδευτικό, σε ό,τι αφορά στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν είναι τόσο σημαντική η κατάρτιση ή το επίπεδο των μαθητών (τα οποία βεβαίως και εγείρονται ως ζητήματα εμμέσως στην αρχή), όσο ο προσφερόμενος διδακτικός χρόνος που δεν επιτρέπει να γίνει δουλειά πάνω σε αυτό το κομμάτι. Δεν παραπονιέται για έλλειψη επαρκούς και κατάλληλου υλικού ή για ανεπάρκεια του εγχειριδίου προς την κατεύθυνση αυτή αλλά μόνο για έλλειψη χρόνου, για να φτάσουμε σταδιακά σε μια διαπίστωση και έναν πεσιμισμό, παρόλο που στην αρχή ξεκίνησε παρουσιάζοντας λύσεις και ενέργειες που έχουν γίνει πάνω σε αυτό τον τομέα. Το συμπέρασμά της ωστόσο είναι ότι δεν είναι δυνατόν να γίνουν πολλά όταν είναι αυτές οι συνθήκες μέσα στην τάξη.

Παρακάτω, βέβαια, απαντώντας σε άλλη ερώτηση, φαίνεται να προσπαθεί να προσεγγίσει αυτά τα παιδιά. Ίσως έτσι να φαίνεται πώς αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δηλαδή ως μία κατάσταση κατά την οποία πρέπει να είσαι προσεκτικός και να μην παραβλέπεις και αυτά τα παιδιά, δίνοντάς τους φωνή και ευκαιρίες μέσα στην τάξη. Προϋπόθεση, όμως, είναι να έχει πρώτα απαλλαγεί ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός ο καθένας από τις όποιες προκαταλήψεις του.

[...] ε: λοιπόν έχουμε κολλήματα τέτοια. Προσωπικά, προσπαθώ να μην έχω [...] όταν έχω πολλούς τέτοιους μαθητές [...]», [...]όταν έχω μαθήματα που προσφέρονται τους ζητάμε στοιχεία για τα έθιμα από παράλληλα, ξέρω 'γω, από τη δική τους χώρα εεμ εικόνες [...] (στ. 249-250, 254-255).

Αλλά βασική αρχή της και τακτική για αυτές τις συνθήκες είναι να

φροντίζεις να το ανοίξεις λίγο το πολιτισμικό κομμάτι δηλαδή και ό,τι είναι πολύ ελληνοκεντρικό να το, να φροντίζεις να το ισορροπείς λιγάκι, έτσι πιστεύω. Αλλιώς τα παιδιά νιώθουν παραγκωνισμένα [...] (στ. 259-262).

Φαίνεται, δηλαδή, πως η αξιοποίηση ή όχι του εγχειριδίου προς αυτή την κατεύθυνση επαφίεται εξολοκλήρου στην ευχέρεια και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό εδώ αξίζει να μείνουμε στη διαπίστωση και στον σχολιασμό ότι τα βιβλία είναι «ελληνοκεντρικά», δηλαδή πραγματεύονται και αφορούν σχεδόν αποκλειστικά σε θέματα ελληνικά. Το γεγονός που μας κάνει να διαπιστώσουμε δύο πράγματα: ότι τα εγχειρίδια δεν ενδείκνυνται για τέτοιες καταστάσεις διαπολιτισμικές και πως το βάρος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού να ωθήσει την κατάσταση προς τα εκεί είναι ακόμη μεγαλύτερη και δύσκολη. Ωστόσο, η ίδια λέει πως σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει ο εκπαιδευτικός να φροντίζει να το ανοίγει λιγάκι (στ. 261), για να μπορούν και αυτοί οι μαθητές να συμμετέχουν και να

καταλαβαίνουν. Κι εκεί είναι που έρχεται και η ενσυναίσθηση ως εργαλείο στη διαχείριση της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Πρέπει ο εκπαιδευτικός, αν θέλει να βρει τρόπους και να βοηθήσει και αυτά τα παιδιά, να μπει στη θέση τους, να τα κατανοήσει κάπως, ώστε να προσπαθήσει να προσαρμόσει το μάθημά του και να βρει τρόπους προσέγγισης (στ. 263-265).

Επομένως, σε ό,τι σχετίζεται με αυτό που ονομάζουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση η εκπαιδευτικός φαίνεται να την αναγνωρίζει ως διάσταση της εκπαίδευσης σήμερα, φαίνεται να προσπαθεί με τα εργαλεία και με τα μέσα που έχει, τα οποία θεωρεί ανεπαρκή, με κριτική σκέψη και με κατανόηση να προσεγγίσει με όποιο μέσο μπορεί τα παιδιά αυτά. Και αυτό ακριβώς φαίνεται να είναι για αυτή η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η προσπάθεια να γνωρίσεις στοιχεία από τον διαφορετικό αυτό πολιτισμό που έχεις μέσα στην τάξη, η αναπροσαρμογή το μαθήματος με τρόπο που να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας με τελικό σκοπό την ένταξης των παιδιών αυτών.

#### **Δ.1.1.Για το εγχειρίδιο**

Μέχρι στιγμής στην παρούσα ανάλυση έχουν γίνει διάφορες και διάσπαρτες αναφορές στο εγχειρίδιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας, άλλες γενικές και άλλες πιο ειδικές. Στην υποενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να συγκεντρωθούν ώστε να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις απόψεις και τις εντυπώσεις της εκπαιδευτικού για τη χρησιμότητα, τις δυνατότητές του αλλά και την αξιοποίησή του σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ως βασική του αδυναμία αναγνωρίζει τη διάταξη της ύλης την οποία βρίσκει επαναλαμβανόμενη, γεγονός που κάνει τη διαχείρισή της ίσως λίγο πιο προβληματική. Ωστόσο, δεν ακολουθεί την προτεινόμενη ομαδοποίηση από το υπουργείο αλλά το διδάσκει γραμμικά. Κάνει όλες τις ενότητες με έμφαση στην παραγωγή λόγου και το λεξιλόγιο για λόγους που έχει εξηγήσει, ακολουθώντας παράλληλα την ετήσια εγκύκλιο και τις υποδείξεις της, το τετράδιο του μαθητή και συμπληρωματικές ασκήσεις κατά περίπτωση.

Ωστόσο, οι βασικές της θέσεις που αντικατοπτρίζουν τις αναπαραστάσεις και τη στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στο εγχειρίδιο φαίνεται να πέφτουν σε αντίφαση: «Θέλω να πω είναι ελληνοκεντρικά [τα εγχειρίδια], ως ένα βαθμό είναι», «ε:: είναι ένα σχετικά ουδέτερο βιβλίο της πρώτης» (στ. 272-273, 279). Από τη μία μεριά το

θεωρεί ελληνοκεντρικό και από την άλλη ουδέτερο. Με τον όρο αυτό από τα συμφραζόμενα και τα παραδείγματα γίνεται κατανοητό πως εννοεί ότι τα θέματα που πραγματεύεται το εγχειρίδιο αφορούν σχεδόν αποκλειστικά σε ζητήματα ελληνικά ή έχουν ως άξονά τους το ελληνικό και μόνο στοιχείο χωρίς να δίνονται ξεκάθαρες δυνατότητες και ευκαιρίες για ανοίγματα ή χωρίς να θίγονται ζητήματα έξω από τα σύνορά μας. Η λέξη ελληνοκεντρικό εμφανίζεται συνολικά τρεις φορές (στ. 260, 266, 273). Πέρα από το πόσες φορές εμφανίζεται ο χαρακτηρισμός αυτός, αξίζει να σημειωθεί πως κάθε μία από τις τρεις φορές η αναφορά του γίνεται με πιο ήπια παρουσίαση, για να καταλήξει να πει ότι είναι τελικά ουδέτερο και να δικαιολογήσει την άποψή της αυτή. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή λέει ότι

εκεί (σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν αλλόφωνοι στην τάξη) φροντίζεις να το ανοίξεις λίγο το πολιτισμικό κομμάτι δηλαδή και ό,τι είναι πολύ ελληνοκεντρικό να το, να φροντίζεις να το ισορροπείς λιγάκι, έτσι πιστεύω [...]. Γιατί κάποιες φορές τα βιβλία μας είναι πολύ ελληνοκεντρικά. Ναι το έχω παρατηρήσει. Είναι αρκετά. Είναι αρκετά [...], Θέλω να πω είναι ελληνοκεντρικά, ως ένα βαθμό είναι.

για να καταλήξει λέγοντας ότι «είναι ένα σχετικά ουδέτερο βιβλίο της πρώτης» (στ. 279). Στο σημείο αυτό είναι που διαβάζει έναν-έναν τους τίτλους των θεματικών και σχολιάζει: «νομίζω απευθύνεται εξίσου καλά σε όλο το μαθητικό κοινό» (στ. 285). Ξεκινάει δηλαδή από μια γενίκευση την οποία μετριάζει για να καταλήξει στο εντελώς αντίθετο. «Πάντως της πρώτης θεωρώ ότι οι θεματικές του είναι πολλές και αφορούν όλους τους μαθητές του.» (στ. 302-304). Ίσως η κάπως παράδοξη και αντιφατική αυτή τοποθέτηση μπορεί να εξηγηθεί αν λάβουμε υπόψη μας το τελευταίο της σχόλιο γενικά για το εγχειρίδιο με το οποίο έκλεισε και η συζήτηση αυτή. Όπως η ίδια αναφέρει, λοιπόν, «Κάποιες φορές είμαστε πολύ καταδικαστικοί όταν τα πρωτοβλέπουμε (δηλ. τα εγχειρίδια) και μετά ανακαλύπτουμε δυνατότητες που μπορεί να έχουν. Ή και μειονεκτήματα που μπορεί να εμφανίζουν» (στ. 410-412). Φαίνεται, επομένως, πως η ίδια, όταν κλήθηκε να φιλτράρει το βιβλίο σχεδόν αποκλειστικά μέσα από τη διαπολιτισμική ματιά, αρχικά της φάνηκε πως είναι αρκετά ελληνοκεντρικό και στη συνέχεια, μπαίνοντας στη διαδικασία μέσω των ερωτήσεων να το προσεγγίσει αλλιώς, συνειδητοποίησε ότι με λίγη προσπάθεια δίνονται δυνατότητες προσέγγισης και αυτής της διάστασης. Όταν ερωτήθηκε για πρώτη φορά ήταν αρκετά καταδικαστική αλλά με μια δεύτερη ματιά κατάφερε να διακρίνει στοιχεία και να επαναπροσδιορίσει ως έναν βαθμό τις αρχικές της θέσεις, χωρίς αυτό να αναιρεί εντελώς την πρώτη της αντίδραση, στάση και άποψη για το εγχειρίδιο.

#### **Δ.1.2. Για την ταυτότητα των μαθητών**

Μέσα από όλη τη συζήτηση είναι αυτονόητο πως ανέκυπτε πάντοτε η παράμετρος μαθητής. Για την εκπαιδευτικό είναι μία από τις τρεις παραμέτρους που καθορίζουν τη διαχείριση και τη διδασκαλία του υλικού μέσα στην τάξη μαζί με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή τις εγκυκλίους. Ακόμα δε περισσότερο το επίπεδο των μαθητών και ύστερα η σύστασή του, η οποία και πάλι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο και την επίδοση της τάξης.

Ήδη από την πρώτη φορά που αναφέρθηκε στη πολυπολιτισμική σύσταση της τάξης και στην ύπαρξη μαθητών γενικά από άλλες χώρες κατέληξε στο συμπέρασμα πως «πλέον όλες οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές» (στ. 218). Η ίδια έχει βρεθεί σε αυτή την κατάσταση και έχει μαθητές από την Αίγυπτο, την Τυνησία, «'ντάξει κι ένα παιδάκι από την Αλβανία που είναι τα περισσότερα βέβαια» (στ. 252). Αναφέρεται στην αρχή στις δύο πρώτες περιπτώσεις και τον μαθητή από την Αλβανία τον αναφέρει στο τέλος, σχεδόν σαν να έχει ξεχάσει ότι είναι και αυτός στην κατηγορία με τους αλλόφωνους. Προφανώς, αυτό συμβαίνει επειδή οι περισσότεροι αλλόφωνοι μαθητές στην Ελλάδα προέρχονται από αυτή τη χώρα και είναι η πιο συνηθισμένη περίπτωση. Γι' αυτό ίσως είναι και πλήρως εξοικειωμένη σε σημείο που να μην εντάσσει καν τον μαθητή αυτόν στην παραπάνω κατηγορία. Ακόμη επιλέγει τη λέξη «παιδάκι» και όχι «παιδί» ή «μαθητής» για να δείξει την πιθανή συμπάθεια αλλά κυρίως την οικειότητα και την εγγύτητα απέναντι στα παιδιά. Επίσης, είναι πολύ πιθανό, αυτό να συμβαίνει επειδή είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα κι έχουν σχεδόν ενταχθεί πλήρως. Ακόμη η επιλογή της αυτή ίσως να υπογραμμίζει την ανάγκη της να μετριάσει τις τυχόν υποδηλώσεις που μπορεί να αισθάνεται ότι ίσως ανακύψουν με την αναφορά της εθνικότητας αυτής.

Επιπλέον, το μόνο πρόβλημα που φαίνεται να αντιμετωπίζει με αυτά τα παιδιά δεν είναι πολιτισμικό αλλά σχεδόν αποκλειστικά γλωσσικό ενώ το βασικό τους χαρακτηριστικό ως μαθητές είναι το φτωχό λεξιλόγιο, το οποίο όμως εντοπίζεται ως μεγάλο πρόβλημα και στους έλληνες μαθητές, τηρουμένων των αναλογιών.

#### **Δ.3. Για τον ρόλο και των χαρακτήρα των διαφορετικών φιλολογικών μαθημάτων**

Σε σημεία όπου η Φ1 καλείται να εξηγήσει και να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί και αξιοποιεί τις διάφορες ενότητες του εγχειριδίου, κάνει αναφορά και

συγκρίσεις με άλλα δύο φιλολογικά μαθήματα, αυτά της λογοτεχνίας και της ιστορίας. Μας δίνει έτσι, επομένως, μια εικόνα τόσο για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας σε συνάρτηση με το βιβλίο του μαθητή όσο και με τα άλλα δύο μαθήματα, τη σχέση τους και τον τρόπο με τον οποίο το καθένα αντιμετωπίζεται, πάντα με άξονα το μάθημα της γλώσσας.

«Άρα λοιπόν δεν πρέπει να είμαστε στον αέρα, πρέπει να βαδίζουμε με συγκεκριμένα βήματα, έτσι/ ειδικά στη γλώσσα. Αν θέλουμε να ενεργήσουμε πιο ελεύθερα μπορούμε να το κάνουμε στη λογοτεχνία» (στ. 147-150). Η παρατήρηση αυτή είναι η πρώτη που φέρνει στο προσκήνιο τη διαφορά στον τρόπο αξιοποίησης και χειρισμού των κειμένων στα δύο αυτά γλωσσικά μαθήματα. Πέρα από τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ τους, αυτό που κυρίως εξάγουμε ως συμπέρασμα είναι ότι το μάθημα της γλώσσας ακολουθεί πιο πιστά και έχει ως πυξίδα το εγχειρίδιο («βαδίζουμε με συγκεκριμένα βήματα») σε αντίθεση με το μάθημα της λογοτεχνίας, που είναι πιο ελεύθερο (υπάρχει ακόμη και η δυνατότητα να κάνουν δημιουργική γραφή [στ. 155]), ως προς τον τρόπο που δουλεύονται και επεξεργάζονται τα κείμενα.

Σε άλλο σημείο της συζήτησης, όπου προτείνει πιθανές δραστηριότητες για ένα συγκεκριμένο κείμενο που τις έχει υποδειχθεί αναφέρει: «[...] στην αρχή, για την αφόρμηση που είπαμε με την παντομίμα, από κει και πέρα θα πρέπει να μπούμε στο κείμενο, έτσι/ Γιατί είναι γλωσσικό το μάθημα, δεν είναι ιστορία». Η παρατήρηση αυτή δείχνει και πάλι ότι το μάθημα της γλώσσας, κατεξοχήν μάθημα γλωσσικό, αντλεί στοιχεία από τα άλλα μαθήματα, όπως η λογοτεχνία και η ιστορία, τα οποία όμως θα πρέπει να χρησιμοποιούνται στο αρχικό κομμάτι της αφόρμησης και με τρόπο διαθεματικό. Δεν πρέπει, όμως, ποτέ να ξεφεύγει από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, τις οποίες ακολουθεί το μάθημα και που προτείνονται τόσο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και από το ίδιο το βιβλίο του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το οποίο:

Το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α' Γυμνασίου ακολουθεί τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, οι οποίες εμπλουτίζονται με τις σύγχρονες προτάσεις της Κειμενογλωσσολογίας. Πιο συγκεκριμένα: Κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το κείμενο με τις πολλές και ποικίλες μορφές του [...]. Πεδίο μελέτης και εργασίας είναι η γλώσσα του κειμένου (Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, σ. 7).

Επομένως, οι γνώσεις και οι αναφορές σε άλλα μαθήματα χρειάζονται σε ένα πρώτο επίπεδο αλλά η αμιγώς γλωσσική φύση του μαθήματος δεν ξεφεύγει ποτέ από τον στόχο και το μυαλό της εκπαιδευτικού.

#### **Δ.4. Για τον τρόπο αξιολόγησης και το σύστημα εξετάσεων σε συνάρτηση με τη διδασκαλία όπως πηγάζει από το εγχειρίδιο**

Κατά τη διάρκεια της παράθεσης των διαφόρων παραμέτρων που επηρεάζουν τη διαχείριση της διδακτέας ύλης, ανακύπτει ως πιο έμμεσος παράγοντας που καθορίζει την ύλη το κομμάτι των εξετάσεων. Αυτό έδωσε την ευκαιρία στη Φ2 να παραθέσει την εικόνα και την αντίληψή της για το σύστημα και τον τρόπο εξέτασης, τα οποία αξίζει να αναλυθούν.

Σύμφωνα με τη Φ1 :

[...] πρέπει οπωσδήποτε να έχουμε εξασκήσει τους μαθητές στο τυπικό των γραπτών (εν. εξετάσεων). Γιατί θα πρέπει να έχουν εξασκηθεί. Θέλω να πω ότι όχι στο τέλος στις εξετάσεις να έρθουν αντιμέτωποι με ένα διαγώνισμα ή στα γραπτά των τετραμήνων μ' ένα διαγώνισμα που θα έχει ασκήσεις ε: που δεν θα έχουν ξανακάνει ή να παράξουν λόγο ή κάποιο είδος στο οποίο δεν έχουν εξασκηθεί. Αυτό θα πρέπει να το έχουμε πάντα στο μυαλό μας (στ. 121-127).

Επομένως, πέρα όλων των άλλων, η ύλη που θα επιλεγεί να διδαχθεί καθώς και ο τρόπος θα πρέπει να έχουν άμεση ανταπόκριση στο τυπικό των γραπτών εξετάσεων που καλούνται οι μαθητές να γράψουν. Είναι κάτι που δεν πρέπει να παραβλέπεται σε καμία περίπτωση. Ο λόγος βέβαια που δεν πρέπει να υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα σε όσα έχουν προβλεφθεί να διδαχθούν και στον τρόπο εξέτασης είναι κυρίως ψυχολογικός και, κατ' επέκταση, διδακτικός-διαπαιδαγωγικός. Δεν θα πρέπει το παιδί να εξεταστεί σε κάτι που δεν γνωρίζει, γιατί έτσι δεν θα έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει τι ακριβώς γνωρίζει. Ακόμη σε περίπτωση αποτυχίας

[...] θα ακολουθήσει και η γκρίνια από την οικογένεια και η ματαίωση και όλα αυτά που είναι άσχημα επίσης, έτσι/ [...] δηλαδή δεν σκεφτόμαστε τον βαθμό αλλά ότι ε να μπει λίγο η εξέταση στη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης θα 'λεγα και τέλος πάντων να μην απογοητεύονται τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία (στ. 147-147).

Η άσχημη επίδοση προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, τους αποκαρδιώνει και δεν τους δίνει τη δυνατότητα να καταλάβουν αν έχουν πραγματικά αφομοιώσει όσα έχουν διδαχθεί. Μόνο αν εξεταστούν και διορθωθούν σε πράγματα

που έχουν διδαχθεί θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τι πραγματικά ξέρουν και μέσα από τα λάθη τους να διορθωθούν. Ενώ επίσης λίγο παραπάνω έχει δηλώσει ότι «ζητούμενο είναι να γράψει και ένα βαθμό, δεν μιλάω ούτε για βαθμοθηρία ούτε τίποτα [...]». Όλα αυτά τα σχόλια μας δείχνουν το πώς βλέπει και πώς αντιμετωπίζει την ίδια την εξέταση. Είναι ένα μέσο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τις μέχρι στιγμής κατακτημένες γνώσεις του μαθητή και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Παράλληλα, παίζει ρόλο ως διαδικασία και για τον μαθητή, γεγονός που δεν πρέπει να παραβλέπεται. Είναι η στιγμή που ο μαθητής, ειδικά αν έχει δουλέψει γι' αυτό, μπορεί να αποδείξει στον εαυτό του και στους οικείους του ότι μπορεί να τα καταφέρει και να δικαιωθεί για τον κόπο του. Οι εξετάσεις δεν είναι για να τιμωρούν ή να απαξιώνουν τους μαθητές και ούτε ο βαθμός πρέπει να είναι αυτό που τους καθορίζει, ώστε να μην οδηγούμαστε στη βαθμοθηρία. Πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο και ένα όριο για να οδηγούμαστε σε ένα αποτέλεσμα. Η ικανοποίηση ενδυναμώνει και δίνει κίνητρο στον μαθητή που βλέπει ότι η προσπάθειά του αποδίδει και τον καταξιώνει. Άλλωστε, σε ό,τι αφορά το κομμάτι της αξιολόγησης, υπάρχει σχετική πρόβλεψη τόσο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο κι από το βιβλίο του εκπαιδευτικού, τα οποία ορίζουν τον τρόπο αλλά και τον σκοπό της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού η αξιολόγηση πρέπει να

Δίνει έμφαση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης στο επίπεδο του αποτελέσματος, αλλά στις διαδικασίες κατάκτησης και διαχείρισης της γνώσης (Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, σ. 8).

Ενώ, σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα:

Η αξιολόγηση της γλώσσας θεωρείται διαδικασία συμπληρωματική με τη διδασκαλία -διδασκαλία και αξιολόγηση στοχεύουν, με τη συνεργασία καθηγητή και μαθητή, στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή». (ΑΠΣ 2003, σ. 62).

Το γεγονός επίσης πως σπεύδει να διευκρινίσει ότι δεν μιλάει για βαθμοθηρία στην περίπτωση που αναφέρει ότι ο βαθμός είναι το ζητούμενο, μας δείχνει ότι σαν γεγονός συμβαίνει έντονα και συγγέεται προφανώς με την απλή επιδίωξη ενός καλού βαθμού για λόγους ευχαρίστησης, δικαίωσης και ικανοποίησης. Επίσης, φαίνεται γενικά πως στα σχολεία η πεποίθηση και η τακτική για έναν καλύτερο βαθμό και μόνο αυτό είναι ακόμα αρκετά διαδεδομένη και γι' αυτό γίνεται ο διαχωρισμός και η επεξήγηση από την εκπαιδευτικό, η οποία φαίνεται ξεκάθαρα πως δεν ασπάζεται την πρακτική αυτή.



## Δ.5. Για τον χαρακτήρα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και τον ρόλο και τη στάση του εκπαιδευτικού μέσα σε διαπολιτισμικό πλαίσιο

Παρόλο που σε γενικό πλαίσιο η συζήτηση αφορούσε στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας, είναι αυτονόητο πως δεν γίνεται να παραβλεφθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού είναι αυτός που επιλέγει και διαχειρίζεται το υλικό αυτό. Επιπλέον, η όλη εκπαιδευτική διαδικασία, τα εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι και καθρέφτη της κοινωνίας. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως οι καθηγητές εκτός από εκπαιδευτικοί είναι και μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και άνθρωποι με συγκριμένες πεποιθήσεις και χαρακτήρα ο οποίος βγαίνει και επηρεάζει τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Όπως η ίδια η Φ1 επισημαίνει,

Το ίδιο το μάθημα από δύο διαφορετικούς καθηγητές γίνεται με τελείως διαφορετικό τρόπο. Βεβαίως. Ακόμα και ο τρόπος που θα μιλήσεις και το πού θα δώσεις, πού θα εστιάσεις, έτσι/ Δεν είναι θέμα ποια κείμενα, είναι θέμα το πώς, πιστεύω εγώ θα χειριστείς και θα τα δώσεις (στ. 293-299).

Επομένως, το πού θα δώσει βάση και ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει να διδάξει κάτι είναι θέμα προσωπικότητας. Ήδη, η προσωπικότητα, τα βιώματα, το υπόβαθρο και οι προτιμήσεις (στ. 201-202) έχουν αναφερθεί ως παράμετροι για την επιλογή της ύλης από την ίδια την εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, ο κάθε καθηγητής αποτελεί μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνίας της οποίας και τα χαρακτηριστικά φέρει ως ένα βαθμό. Για τη Φ1 «ο λαός μας έχει πολλές αρετές αλλά έχει και κάποια κολλήματα. Κολλήματα με την αρχαιότητα, με την περηφάνια για κάτι που [...] το κληρονομήσαμε» (στ. 245-246). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο πρέπει να είναι προσεχτικοί όταν βρίσκονται σε περιβάλλοντα διαπολιτισμικά. Η ίδια προσωπικά προσπαθεί να είναι απαλλαγμένη από τέτοιου είδους κολλήματα (στ. 249-250), διαπίστωση που δείχνει ότι αναγνωρίζει πως και η ίδια κουβαλάει ίσως κάτι από αυτά τα κολλήματα. Επίσης, το γεγονός ότι θεωρεί πως είμαστε πολύ συγκεντρωμένοι στο δικό μας έθνος αντικατοπτρίζεται και στα ίδια τα εγχειρίδια τα οποία χαρακτηρίζει ελληνοκεντρικά.

Σε μια τέτοια επομένως πραγματικότητα και με δεδομένο ότι οι τάξεις πλέον είναι πολυπολιτισμικές, ο εκπαιδευτικός καλείται να απαλλαγεί από τις όποιες

προκαταλήψεις του, να φροντίσει να ανοίγει λίγο το πολιτισμικό κομμάτι (στ. 259-260), να προσπαθεί να κοιτάει και τα παιδιά από άλλες χώρες που βρίσκονται μέσα στην τάξη και να μην τα αφήνει στο περιθώριο, να είναι προσεκτικός και γενικά να προσπαθεί να ισορροπεί τις καταστάσεις.

### **2.8.2. Ανάλυση συνέντευξης με Διδάσκουσα 2 (Φ2)**

#### **A. Επαγγελματικό προφίλ**

Η Διδάσκουσα 2 είναι φιλόλογος με εικοσιπέντε χρόνια προϋπηρεσίας σε δημόσιο λύκειο και γυμνάσιο. Από αυτά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια εργάζεται αποκλειστικά σε λύκειο. Παρόλα αυτά έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν το εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου και μπορεί να μας δώσει κάποιες πληροφορίες σχετικά με αυτό αλλά και πιο ειδικά για την αξιοποίησή του μέσα στην τάξη.

#### **B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει διδάξει σε τάξεις του γυμνασίου, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο έχει κατά καιρούς ξανά ξεφυλλίσει. Βασικός βέβαια σκοπός της ήταν να καταλάβει ποια είναι η συνοχή και η σχέση του με τα αντίστοιχα εγχειρίδια του λυκείου, ώστε να γνωρίζει ακριβώς τι έχουν διδαχθεί οι μαθητές μέχρι τότε (στ. 15-19).

### **B.1. Οι παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή υλικού και την αξιοποίησή του μέσα στην τάξη**

Είναι αυτονόητο, και φαίνεται και μέσα από αυτά που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι ετήσιες εγκύκλιοι σχετικά με την ύλη και τα όσα πρέπει να γίνουν μέσα στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ότι ο διδάσκων δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει και να διδάξει όλα όσα προτείνονται. Επομένως, ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται, με βάση συγκεκριμένα γι' αυτόν κριτήρια, να διαλέξει και να διαμορφώσει την ύλη του. Για τη Φ2 τα κριτήρια και οι παράμετροι που επηρεάζουν την οργάνωση της ύλης της έγκεινται για ακόμα μία φορά τόσο στους θεσμικούς φορείς όσο και στην ίδια την τάξη που έχει απέναντί της.

#### **B.1.1. ΑΠΣ**

Η αναφορά στις υποδείξεις και τις προτάσεις του Υπουργείου είναι κατευθείαν η πρώτη παράμετρος που αναφέρεται από την εκπαιδευτικό. Θεωρεί πως επιβάλλει κάποια πράγματα να γίνουν οπωσδήποτε, κυρίως σε ό,τι αφορά τα γραμματικά και τα

συντακτικά φαινόμενα. Σε ό,τι όμως σχετίζεται με τα κείμενα «το Υπουργείο μας δίνει μια ε σχετική ευχέρεια ε στο ποια κείμενα να διδάσκουμε ε το τι θα επιλέγουμε αλλά η ευχέρεια είναι σχετική» (στ. 30-32). Η ευχέρεια είναι σχετική εφόσον τους υποχρεώνει να παραδίδουν τα γλωσσικά φαινόμενα. Επιπλέον, φαίνεται πως κάπως έμμεσα με τον τρόπο αυτό το Υπουργείο (δεν διευκρινίζει αν πρόκειται για την ετήσια εγκύκλιο ή για το Αναλυτικό Πρόγραμμα) καθορίζει και επηρεάζει και τις θεματικές ενότητες μέσα στις οποίες εντάσσονται τα φαινόμενα αυτά και κατ' επέκταση τον τρόπο και την ύλη των εξετάσεων (στ. 32-35). Κάτι ακόμα που προβλέπει το Υπουργείο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά «πρέπει να έρχονται σε επαφή με διαφόρων ειδών κείμενα», «γιατί ο στόχος είναι τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων [...]» (στ. 67-68, 74). Επομένως, η ευχέρεια δεν είναι ακριβώς ευχέρεια. Αυτό που ίσως να μπορεί να θεωρηθεί ως ξεκάθαρη ελευθερία στην επιλογή του υλικού είναι «[...] εάν το βιβλίο έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο το επιλέγεις αν όμως δεν έχει άρθρο αναζητάς ένα άρθρο απέξω ή αν έχει ένα πρότυπο mail το κρατάς γιατί ήταν η ηλεκτρονική επικοινωνία και τα λοιπά» (στ. 68-70). Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο πως μπορεί να επιλέγει ή να απορρίπτει κείμενα με βάση αν εξυπηρετούν τους καθορισμένους από το Υπουργείο πάντα στόχους.

#### ***B.1.2. Η σύνθεση, το επίπεδο της τάξης και το ενδιαφέρον***

Σε ένα δεύτερο επίπεδο φαίνεται να έρχονται στο προσκήνιο ως κριτήριο που καθορίζει τη διαμόρφωση της ύλης οι ίδιοι οι μαθητές. Αυτό φαίνεται ήδη από τη στιγμή που αναφέρει ότι «Ποτέ μία τάξη, ένα τμήμα δεν είναι το ίδιο μ' αυτό που 'χες πέρσι ή πρόπερσι ή σ' ένα άλλο σχολείο. Επομένως η αναπροσαρμογή (εν. της ύλης) χρειάζεται κάθε χρόνο, πολλές φορές δε την ίδια χρονιά», «γιατί η σύνθεση της τάξης σε κατευθύνει» (στ.123-125, 128-129). Κάθε τάξη είναι διαφορετική και αυτό που προκαλεί τη μεταβολή είναι το μαθητικό κοινό και πιο συγκεκριμένα η σύνθεση και το επίπεδο του. Το δεύτερο για τη Φ2 φαίνεται να είναι απλώς μια συνιστώσα της ίδιας της σύνθεσης, αφού αναφέρει πως η σύνθεση μπορεί να αλλάξει από το μαθησιακό επίπεδο το οποίο μπορεί να είναι καλό ή όχι. (στ. 130-131). Βλέπουμε επίσης από τα επίθετα που επιλέγει για τον χαρακτηρισμό του επιπέδου ότι αυτό μπορεί να είναι μόνο ή καλό ή κακό, χωρίς να βλέπει κάποια ενδιάμεση κλιμάκωση. Ακόμη στο ίδιο αυτό πλαίσιο έρχονται στο προσκήνιο και οι αλλόφωνοι μαθητές, οι οποίοι όταν είναι πολλοί μέσα στην τάξη «αυτό διαφοροποιεί και την τεχνική που ακολουθείς εσύ» (στ.135). Επομένως, μπορούμε να καταλάβουμε ότι οι αλλόφωνοι

μαθητές επηρεάζουν τη σύσταση της τάξης. Να επισημανθεί επίσης ότι στο σημείο αυτό η Φ2 δεν χρησιμοποιεί τη λέξη ύλη αλλά τεχνική. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι σε τέτοιες περιπτώσεις δεν είναι απλώς η προβλεπόμενη ύλη που πρέπει να γίνει αλλά ο τρόπος ή οι τρόποι τους οποίους πρέπει να μεταχειριστεί για να τη διαχειριστεί ώστε προφανώς να μπορεί να ανταποκριθεί, αν όχι στο σύνολο, σίγουρα όμως στην πλειονότητα της τάξης.

Ένας ακόμα παράγοντας για την επιλογή ή και την απόρριψη του υλικού του εγχειριδίου είναι το ενδιαφέρον που μπορεί αυτό να έχει για τον εκπαιδευτικό αλλά κυρίως για τους ίδιους τους μαθητές. Με τον όρο ενδιαφέρον εννοεί από τη μία πλευρά το κατά πόσο ένα κείμενο ως προς το περιεχόμενο του μπορεί να έχει κάποιο ενδιαφέρον για τους μαθητές όσο και το παιδαγωγικό ενδιαφέρον, να μπορεί να καλύψει δηλαδή κάποιον από τους ζητούμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Επιλέγω τα κείμενα, έτσι πρέπει να γίνει εξάλλου, δεν έχουν όλα το ίδιο ενδιαφέρον. [...] Εμ επίσης παράλληλα με τα κείμενα του βιβλίου που μπορεί να μη σε καλύπτουν σ' αυτό που θέλεις να δώσεις στα παιδιά μπορείς να ζητήσεις και δικό σου υλικό [...], «Δηλαδή το κριτήριο είναι να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά και να έχει διαφορετικά είδη κειμένων [...]» (στ. 51-56, 70-71).

Και εδώ ακριβώς διαφαίνεται αυτό που παραπάνω αναφέρθηκε για τη διττή έννοια και τον διττό σκοπό που υπάρχει πίσω από την επιλογή των κειμένων με βάση το ενδιαφέρον. Η ίδια δεν βάζει καθόλου το προσωπικό ενδιαφέρον και την ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού ως παράγοντες και φαίνεται να την ενδιαφέρει να μπορεί το υλικό της να ανταποκρίνεται στην ηλικία και σε αυτά που μπορεί να απασχολούν τους μαθητές. Αυτό δείχνει τουλάχιστον η λέξη ενδιαφέρον και ειδικά από τον τρόπο που τον εννοεί η Φ2. Ακόμη, οι απαιτήσεις και οι ασκήσεις πρέπει να κινούνται στο επίπεδο που έχει διαπιστώσει ότι έχει η τάξη της και να μη δουλεύει μόνο με όσους δυσκολεύονται ή μόνο με τους άριστους.

### **B.1.3. Οι εξετάσεις**

Γενικά στη συζήτηση αυτή δεν έγινε μεγάλη μνεία στο κομμάτι των εξετάσεων. Αναφέρθηκε ωστόσο σε ένα κομμάτι ως παράγοντα που επηρεάζει την οργάνωση της ύλης η οποία είναι αυτονόητο ότι πρέπει να ανταποκρίνεται στη διαδικασία αυτή της αξιολόγησης. «Δηλαδή είσαι υποχρεωμένος εεμ τα γραμματικά φαινόμενα να τα κάνεις, τα συντακτικά φαινόμενα να τα κάνεις και να παρακολουθείς επίσης τις θεματικές ενότητες εεμ με βάση τις οποίες τα παιδιά γράφουν στο τέλος και τις εκθέσεις τους» (στ. 32-35). Το γεγονός ότι δεν αναφέρεται ιδιαίτερα και με άμεσο

τρόπο στο κομμάτι της αξιολόγησης σημαίνει προφανώς ότι δεν τον θεωρεί τόσο βασικό παράγοντα και πως η διδασκαλία της δεν προσβλέπει αποκλειστικά σε αυτή την κατεύθυνση. Χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι στο τέλος αφήνει μετέωρους τους μαθητές στις εξετάσεις εφόσον δείχνει ότι υπάρχει πρόβλεψη στον τρόπο οργάνωσης της ύλης για σχετική αντιστοιχία ανάμεσα στα δύο αυτά.

## **B.2. Η πορεία και τα στοιχεία που αξιοποιούνται**

Σε γενικές γραμμές δεν γίνεται καμία σαφής και συγκεκριμένη αναφορά ή επισήμανση της εκπαιδευτικού στη διάταξη της ύλης του βιβλίου και την πορεία που αυτή ακολουθεί μέσα στην τάξη. Φαίνεται να ακολουθεί τις υποδείξεις του Υπουργείου σχετικά με τα όσα πρέπει να γίνουν μέσα στην τάξη, χρησιμοποιώντας και δικό της επιπλέον υλικό, όπου θεωρεί ότι αυτό που προσφέρεται από το εγχειρίδιο δεν επαρκεί ή δεν ανταποκρίνεται στη σύνθεση της τάξης και στα ενδιαφέροντά της, όπως ήδη έχει αναλυθεί παραπάνω.

Εμ επίσης παράλληλα με τα κείμενα του βιβλίου που μπορεί να μη σε καλύπτουν σ' αυτό που θέλεις να δώσεις στα παιδιά μπορείς να ζητήσεις και δικό σου υλικό, κείμενα δηλαδή απ' το διαδίκτυο τα οποία να φέρεις μες στην τάξη [...] (στ. 54-57).

Ακόμη μια πολύ ενδιαφέρουσα πρακτική είναι το γεγονός ότι όχι μόνο δεν παραβλέπει αλλά αξιοποιεί τις εικόνες, τα σκίτσα και τις ζωγραφιές που έχουν μέσα τα βιβλία. Θεωρεί πως όλο αυτό το υλικό μπορεί να «[...] υποστηρίξει το περιεχόμενο του κειμένου [...]» και ακόμη πως «[...] και αυτό δρα παρακινητικά στα παιδιά στη διάρκεια του μαθήματος» (στ. 84-85, 87-88). Είναι ένα επιπλέον ερέθισμα που υποβοηθά ένα από τα ζητούμενα μέσα στην τάξη, δηλαδή την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (στ. 92).

## **Γ. Η στάση απέναντι σε διαπολιτισμικές συνθήκες μέσα στην τάξη**

Ήδη από την ανάλυση των παραμέτρων που επηρεάζουν τον τρόπο επιλογής της ύλης, έγινε αναφορά στην παρουσία αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη. Για τη Φ2 αυτό αποτελεί πρώτα απ' όλα παράγοντα που επηρεάζει την τεχνική που ακολουθείται για τη διδασκαλία και την παράδοση του υλικού. Ωστόσο, η συνθήκη αυτή αυξάνει την ετερογένεια της τάξης (τάξη με μεγάλη απόκλιση) και προκαλεί κάποια προβλήματα τα οποία η εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι καλείται να αντιμετωπίσει και να τα διαχειριστεί.

### Γ.1. Προβληματισμοί και οι τρόποι επίλυσής τους

Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι μπορεί να βρεθείς μέσα στην τάξη με μεγάλη απόκλιση, δηλαδή να αντιλαμβάνεσαι ότι υπάρχουν πέντε παιδιά για τα οποία αυτά να είναι αστείο το να κάνεις δύο ερωτήσεις κατανόησης [...] και υπάρχουν και άλλα πέντε παιδιά για τα οποία να είναι πάρα πολύ δύσκολο (στ. 142-147).

Αυτή είναι η απάντηση της Φ2 στην ερώτηση για το ποιο είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα και πώς μπορεί να το διαχειριστεί. Στο πλαίσιο της απάντησης αυτής ήρθαν στο προσκήνιο και οι αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη. «Δεν είναι εύκολο [...] πρέπει να επιμείνεις» (στ. 154). Μπορούμε να καταλάβουμε ότι τη θεωρεί μια συνθήκη δύσκολη μέσα στην τάξη. Προσπαθεί να τους παρακινεί όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται και να επιδιώκει την ενσωμάτωση και την αποδοχή τους (στ. 210). Δεν φαίνεται να επιμένει τόσο στο γλωσσικό κομμάτι, το οποίο είναι αυτονόητο να τους απασχολεί και να τους δυσκολεύει, όσο στο κομμάτι της ενσωμάτωσης με παρακίνηση για συμμετοχή σε δραστηριότητες γενικές που δεν αφορούν αποκλειστικά στο μάθημα. «Για παράδειγμα όταν κάνουμε εκδηλώσεις [...] είναι οι πρώτοι που έρχονται [...] κι εγώ τουλάχιστον τους παρακινώ πολύ σ' αυτό για να νιώθουν ότι προσφέρουν πολύ και είναι και τρόπος ενσωμάτωσης στο σχολείο» (στ. 203-210). Επιδιώκει να τους παρακινεί να συμμετέχουν έστω και σε κάτι που σχετίζεται γενικά με τις δράσεις του σχολείου. Βέβαια στη συνέχεια παραδέχεται ότι σε επίπεδο επαφής των πολιτισμών δεν έχει κάνει κάτι (στ. 257), εκμεταλλεζόμενη ίσως και το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Δεν έχει ανοίξει το μάθημα, βρίσκοντας ασκήσεις με διαπολιτισμική διάσταση, όπως για παράδειγμα πείτε μας και εσείς έναν μύθο ή ένα έθιμο από την πατρίδα σας. Κάτι ακόμη, όμως, που προσπαθεί να κάνει στο πλαίσιο της διαχείρισης των ιδιαίτερων αυτών συνθηκών είναι να συζητά για θέματα που αφορούν στον ρατσισμό, στα ανθρώπινα δικαιώματα ή στην ισότητα των ανθρώπων (στ. 260-266). Παράλληλα, φροντίζει να μην επιτρέπει αντιδράσεις ελληνόφωνων μαθητών που μπορεί να προσβάλουν ή να φέρνουν σε δύσκολη θέση αυτούς τους μαθητές μέσα στην τάξη (στ. 199-200). Επομένως, φροντίζει να καλλιεργεί μέσα στην τάξη ένα κλίμα ανοχής, κατανόησης, ισότητας και σεβασμού, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες για ενεργότερη συμμετοχή και αυτών των παιδιών. Αυτό δείχνει τουλάχιστον να επιδιώκει και να έχει ως στόχο και να θεωρεί ως λύση σε τέτοιες περιπτώσεις διαπολιτισμικές. Πρόκειται για λύσεις που εξυπηρετούν τόσο την ίδια την εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη όσο και τα ίδια τα παιδιά αυτά. Για την εκπαιδευτικό

σκοπός είναι η ομαλή πάνω απ' όλα διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και η όσο το δυνατόν περισσότερη συμμετοχή από όλους ενώ για τα ίδια τα παιδιά αυτά, που βρίσκονται σε συνθήκες άγνωστες, η όσο το δυνατόν άμεση και ανώδυνη ένταξη και αποδοχή τους. Βλέπουμε, δηλαδή, να ρίχνει το ενδιαφέρον της και στους μαθητές, δεν ενδιαφέρεται μόνο απλώς να κάνει τη δουλειά της σε ένα ήρεμο περιβάλλον αλλά αντίθετα πλησιάζει στα προβλήματα των μαθητών της και προσπαθεί όπως μπορεί να τα επιλύσει.

## Γ.2. Οι αντιδράσεις τότε και τώρα

Κατά τη διάρκεια που περιέγραφε τις συνθήκες όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη και ανέλυε τις πρακτικές που ακολουθεί σε αυτές τις περιπτώσεις κάνει αναφορά στη δεκαετία του 1990. Ο λόγος που κάνει αναφορά στη δεκαετία εκείνη είναι γιατί θέλει να δείξει ότι πλέον οι μαθητές είναι σήμερα εξοικειωμένοι με τέτοιες καταστάσεις μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τη δεκαετία εκείνη όπου φαινόταν «να νιώθουν όλοι κάπως μες στην τάξη» (στ. 217). Ήταν η πρώτη φορά που εκπαιδευτικοί και μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με καταστάσεις διαπολιτισμικές μέσα στην τάξη λόγω της μαζικής άφιξης μεταναστών από την Αλβανία τα πρώτα χρόνια εκείνης της δεκαετίας. Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι η Φ2 θυμάται εκείνη την εποχή ενώ μιλούσε για αντίστοιχες καταστάσεις του σήμερα. Περιγράφει γεγονότα από τότε και τα συγκρίνει με τις συνθήκες που επικρατούν τώρα, κυρίως σε ό,τι αφορά στο κομμάτι των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σύγκριση η οποία μας οδηγεί και σε κάποια συμπεράσματα. Ειδικά το γεγονός ότι ασυναίσθητα έχει την ανάγκη να κάνει αυτή τη σύγκριση σημαίνει ότι αναγνωρίζει και τις δύο περιπτώσεις ως ίδιες (πολυπολιτισμικές συνθήκες μέσα στα σχολεία) αλλά και ότι κάτι τώρα έχει αλλάξει σε σχέση με το τότε, πάντοτε μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικού. Οι παρατηρήσεις σε γενικές γραμμές αφορούν στις συμπεριφορές των ελληνόφωνων μαθητών, των καθηγητών και των οικογενειών των αλλόφωνων μαθητών.

Πιο αναλυτικά, επισημαίνει ότι «Εγώ τώρα πιστεύω ότι ναι τα παιδιά: είναι εξοικειωμένα πια με την παρουσία αλλοεθνών μαθητών [...]. [...] θυμάμαι τη δεκαετία του '90 να νιώθουν όλοι κάπως μέσα στην τάξη. Τώρα δεν νιώθει πια κανείς περίεργα» (στ. 213-214, 217-218). Στην ίδια ακόμα συζήτηση παραδέχεται ότι

Τότε η αλήθεια είναι τότε [το βίωσα] με αμηχανία. Ε:μ όπως και όλοι μας άλλωστε. Δηλαδή θυμάμαι στους συλλόγους των καθηγητών που βρισκόμουνα ε:μ και

χαρακτηρισμούς καμιά φορά. Εμ όχι καλούς. Εννοώ κατ' ιδίαν, όχι μπροστά στα παιδιά (στ. 229-232).

Παραδέχεται, επομένως, ότι τότε αυτή η κατάσταση της προκάλεσε κάποια αμηχανία, τη δυσκόλεψε. Ίσως βέβαια αυτό να συνέβη επειδή και η ίδια ήταν ακόμα τότε μόλις διορισμένη και δεν είχε την κατάλληλη εμπειρία γενικότερα. Παρατηρούμε, όμως, πως γενικότερα η πλειονότητα των καθηγητών φάνηκε να ήρθε σε δύσκολη θέση σε ό,τι είχε να κάνει με τη διαχείριση αυτής της κατάστασης. Σίγουρα δεν ήταν έτοιμοι και προετοιμασμένοι, σίγουρα κάποιοι και καθόλου διατεθειμένοι, εφόσον κουβαλούσαν σίγουρα τις όποιες τυχόν προκαταλήψεις και ανασφάλειές τους (χαρακτηρισμούς όχι καλούς). Σίγουρα οι χαρακτηρισμοί αυτοί, που μπορεί να μην ακούγονταν μπροστά στα παιδιά, είχαν ωστόσο κάποιο αντίκτυπο μέσα στην τάξη καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας. Σήμερα, όμως, τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές είναι συνηθισμένοι, άρα ίσως πιο ανεκτικοί και με περισσότερη κατανόηση. Ίσως κάποιοι από αυτούς τους καθηγητές να κουβαλούν αυτή την εμπειρία και τα όσα αποκόμισαν, εφαρμόζοντάς τα μέσα στην τάξη ή τουλάχιστον φροντίζοντας να δείχνουν κάποια κατανόηση. Σίγουρα όλη αυτή η εμπειρία και η εξοικείωση να εξομαλύνει κάπως τις συνθήκες μέσα στην τάξη για διδάσκοντες και διδασκόμενους, ελληνόφωνους και μη.

Συνεχίζοντας, παραθέτει κάποια «αντικειμενικά προβλήματα» που η ίδια αντιμετώπισε και αφορούσαν κυρίως στο κομμάτι της γλώσσας και της επικοινωνίας. Μάλιστα σπεύδει να περιγράψει ένα συγκεκριμένο περιστατικό που διαγράφει πλήρως αυτό που εννοεί. Περιγράφει λοιπόν τη φορά που γονείς αλλόφωνου μαθητή ήρθαν να ενημερωθούν για την πρόοδό του αλλά δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Ο μαθητής ανέλαβε να μεταφράσει τα όσα η Φ2 έλεγε χωρίς όμως η ίδια να είναι σε θέση να ελέγξει αν όντως τους έλεγε την αλήθεια (στ. 233-243). Πρόκειται ξεκάθαρα για θέμα επικοινωνίας αλλά και για περιστατικό που μπορεί να συμβαίνει ακόμα και σήμερα. Ταυτόχρονα, μας δίνει μια πλήρη εικόνα για τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στο σχολείο εκτός τάξης και διδασκαλίας αλλά και που δεν παύουν να απασχολούν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Βέβαια η Φ2 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «Αυτά στην πορεία αμβλύθηκαν» (στ. 243-244). Ένας από τους λόγους φαίνεται να είναι το γεγονός ότι οι γονείς άρχισαν με τον καιρό να μιλάνε λίγα ελληνικά. Επομένως, βλέπουμε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις του τότε και του σήμερα και πως η κατάσταση τώρα αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη



ψυχραιμία από τους εκπαιδευτικούς και σε αυτό φαίνεται να έχει συμβάλει η πρώτη ψυχρολουσία του 1990 καθώς κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς το έχουν ξαναζήσει και μπορεί να είναι πιο εξοικειωμένοι και ευαισθητοποιημένοι.

#### **Δ. Αναπαραστάσεις**

Μέσα από κάθε συζήτηση και από τις απόψεις για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ανακύπτουν στην πορεία εντυπώσεις και αντιλήψεις. Πολλές φορές αυτό γίνεται με έμμεσο τρόπο ή από περιγραφές και γνώμες που φαινομενικά είναι τελείως ουδέτερες και απλές. Παρακάτω θα δούμε ομαδοποιημένες σε κατηγορίες τις αναπαραστάσεις της Φ2 σε θέματα που αφορούν όχι μόνο στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο αλλά και στα παρελκόμενά του όπως η διαδικασία της εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, οι μαθητές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ακόμα και της οικογένειας, κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με τη σχέση της με το σχολείο.

##### **Δ.1. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Από τη στιγμή που στη συζήτησή μας μπαίνει το στοιχείο των αλλόφωνων μαθητών στην τάξη εισαγόμαστε αυτόματα στη διαπολιτισμική διάσταση ως συνθήκη και ως φίλτρο του τρόπου διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τις απόψεις της εκπαιδευτικού:

[...] θα πρέπει να λιγάκι να ενεργοποιείς κι αυτό [εν. την εσωστρέφεια και τη συστολή που νιώθουν]. Ε: ότι να μπορέσουν να πουν την άποψή τους αυτό που θα πουν ή θα το πουν πιο φτωχά. Ε: επομένως πρέπει μα τους παροτρύνεις παραπάνω να μιλήσουν. [...] χωρίς να περιμένεις να σηκώσει το παιδάκι το χέρι και χωρίς να επιτρέψεις στους υπόλοιπους αν ακούσουν κάτι που μπορεί εκφραστικά η: νοηματικά να μην είναι σωστό ε να γελάσουν ή να κοροϊδέψουν ή οτιδήποτε (στ. 194-201).

Βλέπουμε, επομένως, δύο στοιχεία και δύο πλευρές στις οποίες πρέπει να εστιάσουμε. Από τη μία πλευρά είναι η στάση των αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη και από την άλλη αυτή των ελληνόφωνων. Στην πρώτη περίπτωση της έμφυτης συστολής και της ντροπαλότητας των παιδιών αυτών, τα οποία ξεκάθαρα βρίσκονται σε εντελώς ανοίκειο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει έτσι ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να περιορίσουν τους δισταγμούς τους. Αυτό μπορεί να γίνει προσπαθώντας να δίνει από μόνος του τον λόγο στα παιδιά αυτά. Και στο σημείο αυτό έρχεται το άλλο μέτωπο που πρέπει κάπως να διαχειριστεί. Αυτό δεν είναι άλλο από τις άσχημες αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των ελληνόφωνων μαθητών κάθε φορά που ακούνε κάτι που δεν είναι γλωσσικά σωστό. Ο καθηγητής

σε αυτή την περίπτωση δεν πρέπει να τους το επιτρέπει αυτό με κανένα τρόπο. Φροντίζει επομένως και τις δύο πλευρές για να φέρει μια ισορροπία και για να εντάξει και τα παιδιά αυτά στη διαδικασία της μάθησης.

Ειδικά το θέμα της ένταξης και της αποδοχής (στ. 210) φαίνεται να θεωρείται μείζον σκοπός και στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη Φ2. Όχι απαραίτητα με τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας και της επαφής των πολιτισμών. Η ίδια, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους και καταλαβαίνοντας τι τους είναι εύκολο, ευχάριστο και τι αυτό στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν, όπως η συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις, προσπάθησε να τους ενθαρρύνει και να βρίσκει πάντα τρόπους ενασχόλησης με αυτές τις δραστηριότητες καθώς τις θεωρεί ως μέσο ένταξης και ενσωμάτωσης. Είναι ένα τρόπος να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις του σχολείου, να έρχονται σε επαφή και να συνεργάζονται και με τα άλλα παιδιά αλλά πάνω απ' όλα να νιώθουν ότι προσφέρουν. Ίσως ο λόγος για τον οποίο έχει παρατηρήσει ότι στα παιδιά αυτά αρέσει να βοηθούν και να συμμετέχουν στο στήσιμο οποιασδήποτε εκδήλωσης, ακόμη και εθνικής εορτής, είναι το γεγονός ότι αισθάνονται επιτέλους ότι κάπως μπορούν να συμβάλουν, να απασχοληθούν και να ανταποκριθούν σε κάτι μέσα στο σχολείο, μιας και η συμμετοχή και η κατανόηση, ιδίως των γλωσσικών μαθημάτων, μπορεί να τους είναι δύσκολη και αυτό να τους αποκαρδιώνει και να τους κάνει να αισθάνονται παραγκωνισμένοι. Επομένως, η ένταξη, η αποδοχή και η ενσωμάτωση είναι τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε αυτά φαίνεται να αποβλέπει κατά κύριο λόγο η εκπαιδευτικός.

## **Δ.2. Για το εγχειρίδιο**

Οι απόψεις της Φ2 αναφορικά με τη χρήση του εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας δεν στέκονται αποκλειστικά εντός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά είναι ευρύτερες. Μπορούμε, λοιπόν, μέσα από τις γενικές αυτές αντιλήψεις, να οδηγηθούμε σε κάποια πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Καταρχάς, το γεγονός ότι η Φ2 διδάσκει τα τελευταία χρόνια αποκλειστικά σε λύκεια φαίνεται και διαπερνά τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Ήδη από την αρχή, αναφέρει πως τα έχει ξεφυλλίσει με σκοπό «να καταλάβω τη συνέχεια των πραγμάτων για τα παιδιά της Α' Λυκείου» (στ. 17-18), δηλαδή αναγνωρίζει ότι τα εγχειρίδια του λυκείου αποτελούν συνέχεια αυτών του γυμνασίου που είναι και η βάση. Ακόμη φαίνεται να θεωρεί απλές (στ. 100) τις

ασκήσεις που δίνονται, διαπίστωση ολοφάνερα επηρεασμένη από το επίπεδο που έχει συνηθίσει να αντιμετωπίζει στο λύκειο.

Ακόμα μία διαπίστωση της εκπαιδευτικού είναι ότι το βιβλίο αυτό είναι παλιό και ξεπερασμένο

[...] γιατί αυτά είναι παλιά βιβλία [...], «Το βιβλίο είναι αρκετά παλιό και γι' αυτό είναι και λίγο ξεπερασμένο [...]», «[...] μπορείς να ζητήσεις δικό σου υλικό [...] πιο σύγχρονο κυρίως», [...] οπότε να φέρεις σε επαφή τα παιδιά με το θέμα που θέλεις αλλά μέσα από πιο σύγχρονα κείμενα» (στ. 22-23, 54-54, 56-57, 60).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Φ2 πρόκειται για εγχειρίδια παλιά που το υλικό που προτείνουν δεν είναι καθόλου επίκαιρο με αποτέλεσμα να μην καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Άρα, αναγκάζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να βρίσκει υλικό από αλλού πιο επίκαιρο, με θέματα που να αγγίζουν τους μαθητές του σήμερα, να τους είναι πιο ενδιαφέροντα και να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Επομένως, φαίνεται να πρόκειται για ένα βιβλίο καθόλου επίκαιρο, που δεν ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή, ώστε να μην προκαλεί το ενδιαφέρον και των δύο. Υπάρχουν βέβαια πανανθρώπινα θέματα που θίγονται γενικά στα εγχειρίδια της γλώσσας (π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα κ.α.) αλλά σε μεγαλύτερες τάξεις και είναι ένα εύκολο και προφανές ερέθισμα για να θίξεις ζητήματα που αγγίζουν και τη διαπολιτισμικότητα.

Παρακάτω η ίδια παραδέχεται ότι δεν έχει επιδιώξει να καλλιεργήσει την επαφή (στ. 257-258) σε επίπεδο πολιτισμών μέσω του μαθήματος, προφανώς επειδή δεν έβρισκε για αυτήν τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα στο εγχειρίδιο. Αφορμή αποτελούσαν ενίοτε κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές ή αντιδράσεις (στ. 265-267). Βέβαια σε ερώτηση για το αν θεωρεί πως ενδείκνυνται τα βιβλία αυτά για περιπτώσεις διαπολιτισμικότητας, παραδέχεται πως κάτι τέτοιο «εξαρτάται και από τη διάθεση του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο χειρισμού του εκπαιδευτικού» (στ. 284-286). Επομένως, είναι στη δική του ευθύνη, διάθεση και προαίρεση η αξιοποίηση του εγχειριδίου και με αυτό τον τρόπο. Αυτή η διαπίστωση ίσως συνδέεται με την παραπάνω παραδοχή της ότι η ίδια δεν επεδίωξε να αξιοποιήσει το εγχειρίδιο με αυτόν τον τρόπο, αφού ήδη έχει περιγράψει τι πιστεύει και τι έκανε για τους αλλόφωνους μαθητές (ενσωμάτωση μέσω της ενεργού συμμετοχής στις εκδηλώσεις). Οι αφορμές δίνονται μέσα στο εγχειρίδιο αν θες να τις βρεις, όχι άμεσα. Σίγουρα η ένταξη και η ενσωμάτωση δεν επιτυγχάνονται μέσω της αποκλειστικής χρήσης του

εγχειριδίου, ειδικά αν δεν αξιοποιούνται και τα όποια σημεία μπορεί να προσβλέπουν σε αυτή την κατεύθυνση ή που ενέχουν πιθανότητες για κάτι τέτοιο.

Τέλος, μας παραθέτει την άποψή της για τη σχέση του σχολικού εγχειριδίου με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψή της αυτή

[...] θεωρώ ότι στο μάθημα της γλώσσας δεν γίνεται χωρίς να χρησιμοποιείς επικουρικά πράγματα, πλην του σχολικού εγχειριδίου, ό,τι κι αν λέγεται αυτό. Ένα βίντεο που θα δείξεις στα παιδιά, ε:: μία επίσκεψη που θα τους πας σ' ένα μουσείο, άλλα κείμενα που θα φέρεις απ' έξω [...] (στ. 116-122).

Καταλαβαίνουμε, δηλαδή, πως συγκεκριμένα το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας γενικά δεν μπορεί να γίνει χωρίς το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και χωρίς συμπληρωματικό υλικό, όπως βίντεο, επισκέψεις και κείμενα, τα οποία προφανώς μπορεί να ανταποκρίνονται περισσότερο στις απαιτήσεις και στα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού, όπως έχει καταλάβει και κρίνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Μπορούμε, επομένως, να δούμε και τη σχέση εξάρτησης που υπάρχει για τη Φ2 ανάμεσα στο εγχειρίδιο και το συγκεκριμένο μάθημα.

### **Δ.3. Για την ταυτότητα των μαθητών**

Ξεκινώντας την ανάλυση της ενότητας αυτής, θα ήθελα να σταθώ στη λέξη «παιδάκι» (στ. 198) την οποία χρησιμοποιεί για να αναφερθεί σε αλλόφωνο μαθητή. Επισημαίνει πως δεν χρειάζεται να περιμένει να σηκώσει το παιδάκι το χέρι για να του δώσει τον λόγο αλλά να το παροτρύνει η ίδια από μόνη της. Το υποκοριστικό αυτό είναι ενδεικτικό για τη στάση της απέναντι στα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη. Η χρήση του υποκοριστικού μας κάνει να αισθανθούμε και να συμπεράνουμε πως η στάση της είναι τρυφερή, γεμάτη κατανόηση και με ενδιαφέρον ειλικρινές για τα παιδιά αυτά, ώστε να μαθαίνουν και να συμμετέχουν με τον δικό τους τρόπο μέσα στην τάξη. Άλλωστε, μόλις λίγο παραπάνω έχει διαπιστώσει πως «[...] συνήθως τα παιδιά αυτά ε: που έχουν μαθησιακό θέμα, εεμ όχι μαθησιακό στην αντίληψη της αλλά στα κενά που έχουν και άρα δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν» (στ. 190-192). Αναγνωρίζει, λοιπόν, πως τα παιδιά αυτά είναι εύλογο να δυσκολεύονται στο γλωσσικό κυρίως κομμάτι εφόσον δεν μιλάνε ή δεν κατανοούν επαρκώς τη γλώσσα. Η κατάσταση, όμως, αυτή δεν σημαίνει πως υπάρχει και θέμα αντίληψης, το οποίο η ίδια διαχωρίζει από το αμιγώς γλωσσικό κομμάτι. Δεν στέκεται, δηλαδή, στο ότι δεν καταλαβαίνουν, εντάσσοντάς τα στην κατηγορία με τις μαθησιακές δυσκολίες ή παρατώντας κάθε προσπάθεια μαζί τους. Η διάκριση αυτή τη βοηθά να μπει στη

διαδικασία να βρει πώς πραγματικά μπορούν να συμμετέχουν κι αυτά τα παιδιά με τα προσόντα που έχουν. Για τη Φ2 ο τρόπος είναι να πουν τη γνώμη τους γενικά, εφόσον προφανώς έχει προσπαθήσει να ξεκαθαρίσει το θέμα συζήτησης. Ακόμη φαίνεται να διακρίνει τους αλλόφωνους μαθητές σε δύο κατηγορίες, σε αυτούς

[...] που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα μολονότι και οι δύο γονείς τους ε δεν είναι Έλληνες. Άρα αυτά τα παιδιά εξισώνονται μαθησιακά με τα παιδιά τα υπόλοιπα, με τους Έλληνες δηλαδή [...]. Υπάρχουν όμως και παιδιά τα οποία ήρθαν μεγαλύτερα εεμ τα πρώτα χρόνια δηλαδή δεν ήξεραν ελληνικά, μπήκαν βεβιασμένα σε μια άλλη τάξη [...]. Είναι φανερό ότι αυτά τα παιδιά έχουν μεγαλύτερα κενά μαθησιακά, εντείνεται το πρόβλημα δηλαδή (στ. 168-176).

Υπάρχουν, δηλαδή, για τη Φ2 δύο διαφορετικές κατηγορίες με βάση το αν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή όχι τα παιδιά αυτά, γεγονός που επηρεάζει και την επίδοσή τους μέσα στην τάξη. Τουλάχιστον τα παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ δεν διστάζει να αναγνωρίσει και να παραδεχτεί πως δεν ξεχωρίζουν σε τίποτα από τους μη αλλόφωνους μαθητές. Επομένως, βασικό κριτήριό της είναι η επίδοση και το πώς μπορούν να ανταποκριθούν μέσα στην τάξη ως μαθητές και όχι αν είναι ελληνόφωνοι ή όχι. Ο μόνος λόγος που δίνει σημασία στην εθνικότητα είναι επειδή αυτή είναι που δημιουργεί ιδιαίτερες καταστάσεις μέσα στην τάξη που χρήζουν άλλης διαχείρισης και επειδή καθορίζει τη συμμετοχή και τον τρόπο που ανταποκρίνονται οι μαθητές μέσα στην τάξη. Άλλωστε, για τη Φ2 είναι όλοι τους παιδιά, δεν χρησιμοποιεί σχεδόν καθόλου τη λέξη μαθητές.

Να επισημανθεί στο σημείο αυτό πως οι αναπαραστάσεις της έχουν δύο άξονες. Δεν αφορούν αποκλειστικά στους αλλόφωνους μαθητές αλλά και στους μαθητές ελληνικής καταγωγής. Κάνει, βέβαια, και ένα γενικό σχόλιο που θεωρώ περιλαμβάνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές σήμερα. Η διαπίστωση αυτή έχει να κάνει με τη σχέση τους με το γραπτό κείμενο η οποία σχεδόν δεν υπάρχει. Η εκπαιδευτικός έχει διαπιστώσει πως οι σύγχρονοι μαθητές δυσκολεύονται να εστιάσουν σε συμπαγή και συνεχή κείμενα χωρίς εικόνες και κάνει λόγο «για τη γενιά της εικόνας» (στ. 106-11). Αξίζει ωστόσο να ερευνήσουμε τις ξεχωριστές αντιλήψεις και για τους έλληνες μαθητές, ώστε να δούμε αν κάπου συγκλίνουν ή όχι οι δύο αυτές ομάδες για την εκπαιδευτικό και πώς βλέπει τη σχέση ανάμεσα τους και πώς η ίδια συμπεριφέρεται απέναντι σε αυτή τη συνθήκη.

Σε μία πρώτη παρατήρηση, αναγνωρίζει ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές μπορεί να κοροϊδέψουν ή να συμπεριφερθούν με μειωτικό τρόπο γελώντας απέναντι στα παιδιά

αυτά. Η θέση της εκπαιδευτικού εδώ θεωρεί πως είναι να μην επιτρέψει στα παιδιά αυτά να συμπεριφερθούν με τον τρόπο αυτό (στ. 199-201). Αν και σε γενικές γραμμές, θεωρεί πως πλέον οι ελληνόφωνοι μαθητές «δεν εκπλήσσονται» και πως τα παιδιά πλέον είναι «εξοικειωμένα», «δεν νιώθει κανείς περίεργα» (στ. 213, 216, 218). Άρα, πλέον το ελληνικό μαθητικό κοινό είναι ίσως πιο ανεκτικό και με περισσότερη κατανόηση απέναντι στους αλλόφωνους συμμαθητές του, εφόσον δεν πρόκειται για μια πρωτόγνωρη κατάσταση ούτε μέσα στην τάξη ούτε στην καθημερινή ζωή. Επομένως, ίσως τα σχόλια και οι αμήχανες αντιδράσεις να έχουν πια αμβλυνθεί. Τέλος, αναφέρει πως «και πολλά ελληνόπουλα ε αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ σημαντικά εεμ χωρίς να είναι θέμα καταγωγής τους» (στ. 221-222). Η θέση της αυτή κάλλιστα αποδεικνύει πως για τη Φ2 η καταγωγή δεν είναι τόσο μεγάλο θέμα και ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποκλειστικά ζήτημα καταγωγής. Δεν βάζει τους αλλόφωνους μαθητές στην κατηγορία με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και προσπαθεί να βρει σημεία, όπως η αντίληψη και η γενικότερη κατανόηση θεμάτων, με τα οποία να μπορούν και οι μαθητές αυτοί να συμμετέχουν. Πάνω απ' όλα, φαίνεται πως για τη διδάσκουσα όλοι είναι μαθητές, όλοι έχουν προβλήματα, τα οποία, όμως, δεν είναι μόνο θέμα καταγωγής. Πρόκειται, λοιπόν, ίσως για μία εκπαιδευτικό που δεν είναι τυλιγμένη σε προκαταλήψεις, που προσπαθεί πάνω απ' όλα να είναι εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει πως εξισώνει και αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισάξια, χωρίς, όμως, να παραβλέπει τις όποιες ιδιαιτερότητες, ασχολούμενη με τον απαιτούμενο τρόπο και με αυτές. Αυτό που κάνει στην ουσία είναι να μην επιτρέπει στις ιδιαιτερότητες αυτές να την οδηγούν στην κατηγοριοποίηση των μαθητών βάζοντας ταμπέλες. Αυτή της η στάση είναι που την οδηγεί στο να βρίσκει τρόπους για να συμμετέχουν και τα παιδιά αυτά χωρίς να τα θέτει στο περιθώριο συν το γεγονός ότι πιστεύει πως όλη αυτή η στάση έχει απήχηση στα παιδιά (στ. 275-276). Θεωρεί πως οι μαθητές γενικά έχουν την ικανότητα και τη θέληση να αφομοιώσουν και κατ' επέκταση να υιοθετήσουν αυτές τις έννοιες και τις συμπεριφορές που συνεπάγονται.

#### **Δ.4. Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη**

Σε γενικές γραμμές, ήδη από τις παραπάνω ενότητες, και ειδικά από την τελευταία, διαφαίνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η πεποίθηση της εκπαιδευτικού για τον ρόλο που θεωρεί ότι πρέπει να διαδραματίζει μέσα στην τάξη, ανεξαρτήτως των διαφορών που μπορεί να χαρακτηρίζουν τους μαθητές.

Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικά για τη Φ2 είναι κατά κύριο λόγο διαμεσολαβητικός και τέτοιος που να εξασφαλίζει και να προστατεύει τους μαθητές από άσχημες συμπεριφορές, όπως ήδη είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με τις κοροϊδίες και τα γέλια ως αντίδραση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να αποφεύγονται τέτοιου είδους συμπεριφορές που μειώνουν και φέρνουν σε δύσκολη θέση κάποιους μαθητές. Ο τρόπος βέβαια δεν είναι απλώς να απαγορεύει χωρίς να εξηγεί. Πρέπει, λοιπόν, να φροντίζει να ευαισθητοποιεί και να καλλιεργεί ένα κλίμα ανεκτικότητας στους μαθητές, συζητώντας σε κάθε ευκαιρία για σχετικά θέματα που μπορούν να εμφυσήσουν στους μαθητές αξίες όπως η ανεκτικότητα και η κατανόηση. Τα θέματα αυτά μπορεί να αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ισότητα, στον ρατσισμό κλπ. Όλα αυτά βέβαια επισημαίνει πως πρέπει να γίνονται με παραδείγματα και να κινούνται «ανάμεσα στο διδακτικό, το θεωρητικό αλλά και κάπως πρακτικό για να φτάσει στα αυτιά των παιδιών, για να καταλάβουν τι εννοούμε [...]» (στ. 268-271). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, πρέπει να φροντίζει να καλλιεργεί, να εμπνέει και να εξηγεί πάνω απ' όλα στα παιδιά αξίες και ιδανικά της κοινωνίας τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά, ώστε να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ανοχής, κατανόησης και ανεκτικότητας ανάμεσα στους μαθητές. Σε αυτή την προσπάθεια ευαισθητοποίησης μπορεί να συμβάλει και η παρατηρητικότητα του εκπαιδευτικού την οποία συμπεριλαμβάνει η Φ2 στις ικανότητες που πρέπει να διακρίνουν τους διδάσκοντες. Πρέπει, λοιπόν, να παρατηρούν τυχόν συμπεριφορές που μπορεί να λειτουργήσουν ως αφορμή για κάποια συζήτηση στα παραπάνω ζητήματα αλλά και ως παράδειγμα προς αποφυγή (στ. 264-267). Ο διδάσκων πρέπει να στέκει κοντά στους μαθητές του και να παρατηρεί τυχόν τέτοιες συμπεριφορές ώστε να τις διευθετεί ή ακόμα και να τις προλαμβάνει.

Ακόμη, μας δίνει τις αντιλήψεις της για τον ρόλο και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαχείριση του ίδιου του εγχειριδίου, το οποίο πιστεύει πως είναι και αυτό μια καλή αφορμή για να θιχτούν ζητήματα διαφορετικότητας, ρατσισμού και άλλα τέτοια συναφή, παρόλο που το θεωρεί παλιό και ξεπερασμένο. Διευκρινίζει βέβαια πως είναι στη δική του ευχέρεια και στη «[...] διάθεση του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο χειρισμού του εκπαιδευτικού» (στ. 284-286). Και εδώ ακριβώς είναι που διαφαίνεται ο ακριβής ρόλος του εκπαιδευτικού, από το γεγονός ότι είναι στη δική του ευχέρεια και πρόθεση να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει τις

δυνατότητες που τυχόν του προσφέρει το εγχειρίδιο για να κάνει την οποιαδήποτε νύξη προς αυτή την κατεύθυνση. Η ευθύνη και η βαρύτητα πέφτει αποκλειστικά στους ώμους του εκπαιδευτικού, στη δική του διακριτική ευχέρεια, διάθεση και ευαισθησία πάνω σε πιο λεπτά ζητήματα που μπορούν να τον κατευθύνουν στην αξιοποίηση ή όχι του εγχειριδίου και προς αυτή την κατεύθυνση. Αν και όπως φαίνεται για τη Φ2 η παραπάνω στάση πρέπει να υιοθετείται από τους διδάσκοντες. Κατά κύριο λόγο, όμως, φαίνεται να πιστεύει πως ο ρόλος της είναι να δείξει ότι

[...] έμπρακτα εγώ, με το παράδειμά μου ότι τα παιδιά δεν πρέπει να τα αξιολογούμε ή να τα κρίνουμε σαν ανθρώπους επειδή είναι άριστοι και κακοί μαθητές, ότι έχουν όλοι από μέρους μας τον ίδιο σεβασμό, την ίδια αποδοχή [...] η επίδοση είναι ένα άλλο πράγμα (στ. 302-305, 307).

Με την παραπάνω δήλωση νομίζω δίνεται ξεκάθαρα ο πιο βαθύς και ουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ένας ρόλος υπόδειγμα για τους μαθητές. Οι διδάσκοντες πρέπει να αποτελούν με τις πράξεις τους και όχι μόνο με τις υποδείξεις τους έμπνευση για τους μαθητές τους. Επιπλέον, να μην αναπαράγουν την αντίληψη αυτή ότι οι μαθητές χαρακτηρίζονται, διακρίνονται αλλά και αξιολογούνται ως άνθρωποι βάσει της επίδοσής τους. Μα πάνω απ' όλα πρέπει να δείχνουν σεβασμό και αποδοχή εξίσου σε όλους τους μαθητές, αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα ως ανθρώπους πάνω απ' όλα. Ο σεβασμός και η αποδοχή αυτή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει υποδειγματικά και για τους μαθητές, να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν τη στάση αυτή στη ζωή τους και να μην χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους και τους συμμαθητές τους με βάση κριτήρια συγκεκριμένα, όπως η επίδοση και η εθνικότητα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος σαν παράδειγμα και να υιοθετεί σαν τρόπο ζωής με τις πράξεις του όσα θέλει να εμφυσήσει στους μαθητές του και όχι απλά να εξηγεί και να υποδεικνύει σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς ο ίδιος να εφαρμόζει τα όσα διδάσκει. Και αυτός ακριβώς ο τρόπος είναι που μπορεί πραγματικά να έχει κάποια απήχηση στα παιδιά.

Τέλος, δεν ξεχνά να υπογραμμίσει ότι η θέση του διδάσκοντα είναι πολύ λεπτή και θέλει μεγάλη προσοχή για να μην προσβάλει και να μη θίξει τον οποιονδήποτε (στ. 279), χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια πως δεν θα γίνεται αναφορά σε ζητήματα τέτοια. Το μόνο που χρειάζεται είναι να αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται λεπτό και υπεύθυνο χειρισμό, χειρισμό ο οποίος δεν πρέπει να τους φοβίζει ή να τους αποτρέπει από το να αναφέρονται και να ανοίγουν συζητήσεις πάνω σε ζητήματα διαφορετικότητας και



ανοχής. Η προσοχή και ο σεβασμός μπορούν να λειτουργήσουν ως δικλείδα ασφαλείας για τον εκπαιδευτικό ώστε να μην εκτεθεί ούτε και να παρεξηγηθεί.

#### **Δ.5. Για τον ρόλο της οικογένειας**

Στη συνέντευξη αυτή παρατήρησα πως η Φ2 κάνει συχνές αναφορές στον ρόλο και στην επιρροή της οικογένειας, τόσο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών όσο και στη σχέση τους με το σχολείο. Φαίνεται πως θεωρεί πολύ σημαντικό τον ρόλο αυτό. Σπεύδει μάλιστα να κάνει κι ένα διαχωρισμό ανάμεσα στον ρόλο του εκπαιδευτικού και σε αυτόν της οικογένειας σε ό,τι αφορά στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Βέβαια πάντα έχει να κάνει (εν. η απήχηση στα παιδιά) με το οικογενειακό υπόβαθρο. Αν αυτά τα αποδέχεται ή δεν τα αποδέχεται. Ε ωστόσο η δική μας δουλειά ε είναι διαφορετική. Είναι να τα πούμε αυτά ή να τα θίξουμε αυτά (εν. ζητήματα για ανθρώπινα δικαιώματα κτλ.) ανεξάρτητα από το οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών [...] (στ. 276-279).

Επομένως, κάνει ξεκάθαρο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικός και ανεπηρέαστος από την οποιαδήποτε στάση και τακτική του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο στον οποίο πρέπει να ανταποκριθεί χωρίς να υπολογίζει την παράμετρο οικογένεια. Βέβαια δεν ισχύει το ίδιο και για τους μαθητές. Μοιραία τα παιδιά επηρεάζονται και από τις πεποιθήσεις και τη στάση της οικογένειάς τους, γεγονός που μπορεί ενίοτε να δυσκολεύει τη δουλειά του εκπαιδευτικού, σε περίπτωση που οι δύο αυτές συνιστώσες της διαπαιδαγώγησης κάθε παιδιού δεν κινούνται σε κάποια έστω σχετικά κοινή κατεύθυνση. Κι αυτή είναι για τη Φ2 μία παράμετρος που επηρεάζει σαφώς το κατά πόσο και εάν ο μαθητής θα ενστερνιστεί ή όχι τις υποδείξεις του σχολείου.

Ειδικότερη βέβαια μνεία κάνει στις αλλόφωνες οικογένειες, οι οποίες τείνουν περισσότερο από τις ελληνικές να μην εμφανίζονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, γεγονός που το αποδίδει στον φόβο των ανθρώπων αυτών ότι το σχολείο πιθανόν τους υποτιμήσει ή εικάζει ότι μπορεί να τους φαντάζει κάπως πιο απόμακρο (στ. 248-250), κυρίως επειδή δεν μιλούν τη γλώσσα και δεν καταλαβαίνουν. Επιπλέον, σε αυτές τις περιπτώσεις το σπίτι και η οικογένεια, εφόσον δεν μιλάει τη γλώσσα, είναι πιο δύσκολο να στηρίξει και να βοηθήσει τα παιδιά προκειμένου να καλύψουν κάπως τα κενά τους (στ. 177-179). Αναγνωρίζει, επομένως, ότι η οικογένεια μπορεί να έχει και έναν βοηθητικό ρόλο και να συμβάλει στη δουλειά του σχολείου, με την προϋπόθεση ότι οι συνθήκες ευνοούν.

### 2.8.3 Ανάλυση Συνέντευξης με Διδάσκουσα 3 (Φ3)

#### A. Επαγγελματικό προφίλ

Η Φ3 είναι φιλόλογος σε Γενικό Λύκειο της επαρχίας. Είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και έχει στο ενεργητικό της 14 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιφέρειας. Παράλληλα, την περίοδο αυτή φοιτά στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (στ. 11).

#### B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του

Σε μία πρώτη φάση της συζήτησής μας η Φ4 αναφέρεται γενικά στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και τα κομμάτια που αξιοποιεί μέσα στην τάξη. Καταρχάς, δηλώνει πως της αρέσουν πολύ τα κείμενα του εγχειριδίου και πως αξιοποιεί όσα περισσότερα μπορεί (στ. 34). Σε ό,τι αφορά στο κομμάτι της θεωρίας φαίνεται να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο προτείνεται να διδάσκεται στους μαθητές, αν και δεν τον ακολουθεί. Βρίσκει δηλαδή ότι «[...] από το βιβλίο αυτό εξάγεται η: θεωρία επαγωγικά, δηλαδή μέσα από παραδείγματα οδηγείσαι στον κανόνα, το οποίο είναι πάρα πολύ δημιουργικό για τα παιδιά [...]» (στ. 30-31). Παρόλο που αναγνωρίζει ότι η μέθοδος αυτή είναι πιο εποικοδομητική και πως αυτή είναι η φιλοσοφία του βιβλίου, στη συνέχεια παραδέχεται ότι «[...] δεν ακολουθώ το επαγωγικό, ειδικά όταν μας πιέζουν τα περιθώρια τα χρονικά και πάω κατευθείαν στον κανόνα και τις ασκήσεις. Άρα λίγο παραβιάζω τη φιλοσοφία» (στ. 37-40). Παρατηρούμε πως γενικά δεν ακολουθεί το επαγωγικό και πως η πίεση χρόνου είναι απλώς ένας ακόμα παράγοντας που την αποτρέπει. Στο κομμάτι της παραγωγής λόγου μόνο προτιμάει, για προσωπικούς κυρίως λόγους να χρησιμοποιεί υλικό κι εκτός του βιβλίου («[...] η παραγωγή λόγου εκεί συνήθως συμπληρώνω από εξωδιδασκτικά βιβλία [...] ή φέρνω έτοιμο υλικό» [στ. 41-43]), γιατί θεωρεί πως τα κείμενα δεν επαρκούν για να δώσουν ιδέες για την παραγωγή λόγου (στ. 45-46). Για το δεύτερο και το τρίτο μέρος που έχει κυρίως να κάνει με τη γραμματική και το συντακτικό χρησιμοποιεί και συμβουλευεται τα βιβλία της γραμματικής και του συντακτικού που προτείνονται από το Υπουργείο ενώ βρίσκει «πολύ ωραία κείμενα» (στ. 35) αυτά του τετραδίου εργασιών, το οποίο προφανώς και χρησιμοποιεί. Δεν αναφέρει τίποτα για τις θεματικές και την πρόταση της ομαδοποίησης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τέλος, αναφέρεται και στις εικόνες που υπάρχουν

διάσπαρτες είτε ως αυτοτελή «κείμενα» είτε συμπληρωματικά στα κείμενα. Φαίνεται να τις αρέσουν και να τις χρησιμοποιεί «γιατί αρέσει σε όλα τα παιδιά ε σ' όλες τις τάξεις [...]» (στ. 89-90).

### B.1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή υλικού

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου, το τι διαλέγει να κάνει και με ποιον τρόπο. Παρατηρούμε πως και πάλι ο χρόνος και το επίπεδο της τάξης είναι αυτά που κυρίως υπαγορεύουν στους καθηγητές τον τρόπο μεθόδευσης του μαθήματος και κατ' επέκταση τον τρόπο αξιοποίησης του ίδιου του εγχειριδίου.

#### B.1.1. Ο χρόνος

Ήδη είδαμε πως ο παράγοντας χρόνος αποτελεί ακόμα έναν παράγοντα για να ακολουθήσει την παραδοσιακή παραγωγική μέθοδο αντί της επαγωγικής στο κομμάτι της θεωρίας. Το μάθημα πλέον γίνεται δύο φορές την εβδομάδα κι αυτό αισθάνεται ότι δεν της επιτρέπει να διδάξει όλο το υλικό μέσα στην τάξη (στ. 59-60) ενώ «Ε και κάποια πράγματα πλέον τα τελευταία χρόνια γίνονται όντως περιληπτικά για να μπορέσουμε να: καλύψουμε έστω κάποια βασικά πράγματα» (στ. 105-108). Βλέπουμε, επομένως, ότι ελλείπει χρόνου αναγκάζεται να κάνει και να παρουσιάσει όσα η ύλη προβλέπει με τρόπο περιληπτικό. Να σημειωθεί, όπως η ίδια επισημαίνει, ότι δεν πρόκειται για παραπάνω πληροφορίες ή γνώσεις που θέλει η ίδια να προσφέρει αλλά για «βασικά πράγματα» που δεν προλαβαίνουν να διδαχτούν με τρόπο αναλυτικό κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Άρα, το τι θα κάνει και το πόσο βάση θα δώσει εξαρτάται απόλυτα από τον παράγοντα χρόνο, εφόσον μέσα στη χρονιά χάνονται αρκετές διδακτικές ώρες σε σχέση και με αυτές που το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει και για να προσαρμόσει τη διδακτέα ύλη με αποτέλεσμα η ύλη να φαίνεται υπερβολική για τους εκπαιδευτικούς, αναγκάζοντάς τους να καταφεύγουν σε προχειρότητες. Πάντως φαίνεται ο παράγοντας χρόνος να την απασχολεί περισσότερο από όλα καθώς αναφέρεται σε αυτόν ως δυσκολία αρκετές φορές μέσα στη συζήτηση («[...]λόγω πίεσης της ύλης ε: του χρόνου δηλαδή ε:μ δεν ακολουθώ το επαγωγικό [...]», «Ένας παράγοντας πάντως είναι είπαμε ο χρόνος. Ότι

πολλές φορές δεν έχω τον χρόνο να αξιοποιήσω όλο το υλικό του [...]», «Και πάντα ο χρόνος νομίζω» (στ. 38-39, 59-60, 71).

### B.1.2. Το επίπεδο της τάξης

Μία ακόμα πολύ βασική παράμετρος που καθορίζει το μάθημα είναι εννοείται το επίπεδο της τάξης. Η ίδια σε πρώτο επίπεδο κάνει λόγο για τις «ανάγκες της τάξης» (στ. 61), για να διευκρινίσει συνεχίζοντας ότι στην ουσία πρόκειται για επίπεδο το οποίο μπορεί να είναι «[...] καλό ε έχεις και την τάση να: φέρνεις πράγματα και έξω από το βιβλίο.» (στ. 64-65) ή να πρόκειται για

[...] ένα πλαίσιο λίγο πιο χαμηλών απαιτήσεων εκεί περιορίζεσαι στα του σχολικού. Επίσης βλέπεις ότι χάνουν τις φωτοτυπίες τους, χάνουν τα πράγματα. Ε θα περιοριστούμε στο σχολικό εγχειρίδιο και θα κάνουμε όχι και πάρα πολλά κι από το σχολικό. Παίζει κι αυτό ρόλο (στ. 67-71).

Επομένως, εντοπίζουμε δύο κατηγορίες μαθητών. Στη μία περίπτωση είναι αυτοί που βρίσκονται σε καλό επίπεδο και της επιτρέπουν όχι μόνο να κάνει τα του εγχειριδίου αλλά να φέρει και παραπάνω υλικό για να δουλέψουν. Αντίθετα η άλλη περίπτωση, που είναι αυτή με το χαμηλό επίπεδο μαθητών, τη δυσκολεύει στην παράδοση του υλικού μέσα από το εγχειρίδιο σε σημείο που να μην κάνει ούτε τα προβλεπόμενα. Εύλογα, λοιπόν, το επίπεδο της κάθε τάξης, όπως η ίδια το ορίζει, καθορίζει απόλυτα τον τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου.

### B.1.3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Αναφορικά με τον παράγοντα Αναλυτικό Πρόγραμμα η Φ3 παραδέχεται πως «[...] μέχρι ένα σημείο το ακολουθούμε.» (στ. 100). Ο λόγος βέβαια που την οδηγεί σε αυτή την πρακτική είναι το γεγονός ότι οι στόχοι του Αναλυτικού δεν είναι ρεαλιστικοί και δεν ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα στην οποία «[...] χάνονται πάρα πολλές διδακτικές ώρες.» (στ. 103-104), γεγονός που το καθιστά μη ορθολογικό, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού (στ. 102-103). Σπεύδει ωστόσο να ξεκαθαρίσει ότι «Ε:μ σε γενικές γραμμές προσπαθώ ν' ακολουθώ τη φιλοσοφία του Αναλυτικού.» (στ. 104-105). Αναγνωρίζει δηλαδή εκ των προτέρων ότι όσα προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδακτέα ύλη είναι αδύνατον να γίνουν, είναι δεδομένο αυτό για την εκπαιδευτικό. Ακόμη το Αναλυτικό Πρόγραμμα «[...] ζορίζει, περιορίζει το θέμα της ύλης [...]» (στ. 101). Εφόσον έχει ως βάση αυτό

είναι εύλογο να μην υπολογίζει ως σοβαρό παράγοντα το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τον καθορισμό της ύλης, την οποία θέτει σε πολύ στενό χρονικό διάστημα, εγκλωβίζοντας τους εκπαιδευτικούς και κάνοντάς τους να βλέπουν τη διδακτέα ύλη ως σύνολο σελίδων και τη διδασκαλία ως μάχη με τον χρόνο. Αναγνωρίζει μόνο τη γενικότερη φιλοσοφία του (χωρίς να διευκρινίζει τι ακριβώς εννοεί με αυτό). Τέλος, παραδέχεται μόνο πως κάποιες γενικές οδηγίες είναι βοηθητικές για την αξιοποίησή του (στ. 108.109). Άλλωστε για το πόσο ήσσονος σημασίας παράγοντα αποτελεί για την ίδια το Αναλυτικό Πρόγραμμα φαίνεται και από το γεγονός ότι αναφέρθηκε σε αυτό ύστερα από δική μου ερώτηση.

#### B.1.4. Η αξιολόγηση

Προς το τέλος της συνέντευξης η Φ3 έθιξε και τον παράγοντα της αξιολόγησης. Η νύξη βέβαια αυτή έγινε στο πλαίσιο της αναφοράς της στις αλλαγές και τις τροποποιήσεις που υφίσταται τα τελευταία χρόνια το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Ένα από τα κομμάτια που αγγίζει η μεταρρύθμιση αυτή είναι και το κομμάτι της αξιολόγησης. Οι αλλαγές αφορούν κυρίως στη βαρύτητα και τη συνεξέταση της λογοτεχνίας μαζί με το μάθημα της γλώσσας, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «[...] η αξιολόγηση επηρεάζει και τη διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό.» και εξηγεί: «Γιατί έχουν αφαιρεθεί κάποιες ασκήσεις, η περίληψη είναι πιο, για Λύκειο, δεν ξέρω καλά τα του Γυμνασίου, νομίζω κι η παραγωγή λόγου θα μετράει περισσότερο έχω μια εντύπωση.» (στ. 396-399). Όλο αυτό, επομένως, έχει ως αποτέλεσμα να μη γίνεται η θεωρία των ασκήσεων που αφαιρέθηκαν με την ίδια έμφαση η οποία θα συστηματοποιηθεί ακόμη περισσότερη για την έκθεση και την περίληψη. Σαφώς και πρόκειται για τροποποιήσεις που έχουν άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο οργάνωσης της ύλης και κατ' επέκταση στον τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου.

#### B.2. Δυσκολίες και προβληματισμοί αναφορικά με το εγχειρίδιο

Θα ήταν πέρα κάθε προσδοκίας το γεγονός να μην υπάρχουν στη συζήτησή μας αναφορές στις δυσκολίες και στους προβληματισμούς που προκύπτουν από τη διδασκαλία και την παράδοση της ύλης μέσα από το εγχειρίδιο.

«Τώρα αυτό το βιβλίο έχει κάποια: έχει κάποια θέματα. [...] ότι δεν βρίσκεται σε ακολουθία με άλλα βιβλία. [...] τουλάχιστον στα φιλολογικά που ξέρω εγώ πάει

κάπως ανάποδα, πάει παραγωγικά.» (στ. 27-29, 32-33), υπό την έννοια ότι σε όλα τα άλλα βιβλία η θεωρία εξάγεται παραγωγικά ενώ σε αυτό εντοπίζουμε το αντίθετο. Στα λόγια δεν φαίνεται να κρίνει τη μέθοδο ή να θεωρεί κάποια καλύτερη από την άλλη. Φαίνεται απλώς πως θεωρεί αυτή τη διαφορά ως ένα είδος ανακολουθίας κι όχι πως κάποια από τις δύο μεθόδους είναι καλύτερη, αν και χαρακτηρίζει την επαγωγική ως πιο δημιουργική για τα παιδιά, όπως ήδη είδαμε παραπάνω, ενώ στην πράξη δείχνει προτίμηση στην παραγωγική, ίσως επειδή της είναι πιο οικεία. Πάντως σε κάθε περίπτωση το θεωρεί ως ανακολουθία που της δημιουργεί κάποιον προβληματισμό, κάνοντάς την να αντιμετωπίζει ως «θέμα» τη διαφορετική αυτή πρακτική.

Μια ακόμα ανεπάρκεια, όπως σπεύδει κάθε φορά να μας διευκρινίσει, είναι ότι τα κείμενα του πρώτου μέρους που δίνονται με σκοπό να δημιουργήσουν διάλογο και να δώσουν ιδέες στα παιδιά δεν είναι επαρκή για το κομμάτι της παραγωγής λόγου («[...] έχουν ήδη βέβαια πάρει ιδέες από τα κείμενα του πρώτου μέρους ε: αλλά συνήθως δεν αρκεί. Όταν φτάνουμε στο σημείο να κάνουνε μόνοι τους την παραγωγή λόγου.» [στ. 44-46]). Οι ιδέες δηλαδή που δίνονται με ερεθίσματα μέσα από τα κείμενα του πρώτου μέρους δείχνουν να μην είναι αρκετά για να εμπνεύσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές ώστε να οδηγηθούν αυτόνομα στην παραγωγή γραπτού κειμένου.

Ακόμη ίσως ένα προβληματισμός που αγγίζει λίγο πιο έμμεσα και τη διαχείριση του εγχειριδίου είναι η περίπτωση που το ενδιαφέρον χάνεται (στ. 184) με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην ανταποκρίνονται, άρα να μην μπορεί να κυλήσει ο διάλογος πάνω στον οποίο βασίζεται σε μεγάλο μέρος το μάθημα (στ. 123). Δηλαδή, μπορεί να υπάρξουν φορές που τα κείμενα να μην ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών είτε γιατί είναι έξω από αυτά είτε γιατί μπορεί να τους φαίνονται ανιαρά και αδιάφορα.

Ως πρόβλημα φαίνεται να θεωρεί και το γεγονός ότι το μάθημα προβλέπει την ύπαρξη τεσσάρων βιβλίων για τον μαθητή: βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, γραμματική και συντακτικό, τα οποία χρειάζονται για τη διδασκαλία του μαθήματος, ακόμα και αυτά που χρησιμοποιούνται ως επικουρικά. Οι μαθητές «[...] είναι δύσκολο να τα κουβαλάνε στο σχολείο, τη γραμματική την ξεχνάνε, τη χάνουνε [...]» (σ. 384-385). Στην ουσία πρόκειται για πρακτικά ζητήματα που δεν αγγίζουν

τόσο το περιεχόμενο καθ' αυτό του μαθήματος, τα οποία όμως φαίνεται να προβληματίζουν την εκπαιδευτικό και να χρήζουν λύσης.

### B.2.1 Τρόποι αντιμετώπισης

Ο πρώτος της προβληματισμός εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο δίνεται η θεωρία στους μαθητές (επαγωγικός). Για να περιορίσει το θέμα αυτό, λοιπόν, φροντίζει να μην εφαρμόζει τη μέθοδο αυτή αλλά να πηγαίνει κατευθείαν στην παράδοση του κανόνα με πρόσχημα και την πίεση του χρόνου που δεν βοηθάει στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής. Βρίσκει πιο απλό και εύχρηστο για την ίδια τον παραγωγικό τρόπο, μιας και για τους μαθητές παραδέχεται πως η επαγωγική μέθοδος είναι πιο δημιουργική.

Σε ό,τι έχει να κάνει με το θέμα της ανεπαρκούς υποστήριξης της θεματολογίας κάθε ενότητας από τα προτεινόμενα κείμενα του εγχειριδίου η ίδια δίνει λύση με δικό της υλικό. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι «Ε: στο τελευταίο κομμάτι που είναι η παραγωγή λόγου ε εκεί συνήθως συμπληρώνω από εξωδιδασκτικά βιβλία, απ' το διαδίκτυο [...] ή φέρνω έτοιμο υλικό στα παιδιά.» (στ. 41-44).

Για τις περιπτώσεις που τα κείμενα ή το θέμα δεν προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών ή φαίνεται να μην πυροδοτεί τον διάλογο μεταξύ τους καταφεύγει σε ομαδοσυνεργατικές («[...] ομαδοσυνεργατική, μια εργασία που θα κάνουν μες στην τάξη, υπάρχουνε τρόποι κάπως πιο: εύκολοι να τους μαζέψεις ξανά.» [στ. 185-187]). Θεωρεί πως τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι μια κάποια λύση για να ξανακερδίσει ή να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών της.

Τέλος, για τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν γύρω από το εγχειρίδιο προτείνει και θεωρεί ως λύση το διαδίκτυο και το Φωτόδεντρο, τα οποία ήδη κάποιο συνάδελφοί της χρησιμοποιούν (στ. 386-389).

### Γ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη

Μέσα από όλη τη συνέντευξη ανακύπτει ως θέμα ο ρόλος, η θέση και η στάση του εκπαιδευτικού γενικά μέσα στην τάξη αλλά και σε σχέση με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος με βάση τις τυχόν ιδιαιτερότητές του. Ο κάθε καθηγητής είναι συντονιστής, παιδαγωγός και καθοδηγητής για τους μαθητές με βάση συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς που μπορεί να θέτει τόσο ο ίδιος ως

προσωπικότητα όσο και το ίδιο το σύστημα μέσα στο οποία δραστηριοποιείται. Παρακάτω θα δούμε αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους της Φ3 καθώς και τον τρόπο εφαρμογής τους σε συνδυασμό με τη διαχείριση του μαθητικού κοινού.

#### Γ.1.1. Σκοποί και στόχοι

«Εντάξει πάντα το μεγαλύτερο στοίχημα, η πρόκληση, που αυτό το πράγμα είναι και άγχος ταυτόχρονα και πρόβλημα μπορεί να γίνει ε: είναι το να κεντρίζεις το ενδιαφέρον των παιδιών και να το διατηρείς κιόλας.» (στ. 149-152). Από τη φράση αυτή που μόλις παρατέθηκε μπορούμε αμέσως να δούμε τους δύο βασικούς στόχους της Φ3 που δεν είναι άλλοι από την επιδίωξη του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και τη διατήρησή του. Πρέπει να φροντίζει να είναι το μάθημα όσο το δυνατόν πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και να ανταποκρίνεται στη γενιά και την ηλικία τους.

Ωστόσο, δεν φεύγει από τους στόχους και τις επιδιώξεις της η επαφή με τη γλώσσα καθεαυτή και τα κείμενα («Εμ η αντιμετώπιση διαφόρων κειμενικών ειδών, που πρέπει να διατρέχει όλη τη μαθητική ζωή.» [σ. 372-373]) κι αυτό γιατί πρόκειται για ένα μάθημα που «Είναι ένα γλωσσικό μάθημα, στηρίζεται στο κείμενο, στη γλώσσα, στα γλωσσικά φαινόμενα, στο να κάτσουμε να συζητήσουμε, να γράψουμε κάτι» (στ. 161-163). Ένα μάθημα, επομένως, κειμενοκεντρικό, θέση η οποία προβλέπεται και από τη διδακτική μεθοδολογία του Αναλυτικού Προγράμματος και του βιβλίου του καθηγητή (ΑΠΣ 2003, σ. 61, Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, 2003, σ. 8), σύμφωνα με την οποία η γλωσσική διδασκαλία είναι κειμενοκεντρική. Η Φ3 δεν το παραβλέπει αυτό, το συγκαταλέγει στους στόχους και στις επιδιώξεις του μαθήματός της και το βάζει ακόμα και σε προτεραιότητα, θεωρεί το κείμενο βάση του μαθήματος και η επαφή με αυτό πρέπει να διατρέχει όλα τα σχολικά χρόνια. Η επιταγή αυτή υποδεικνύεται από την τάση της σύγχρονης εποχής να προωθεί την εικόνα εις βάρος του γραπτού λόγου με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν καμία επαφή με τα κείμενα τα οποία και δεν μπορούν να προσεγγίσουν (στ. 164-165). Είναι λοιπόν ακόμα πιο έντονη η ανάγκη να προβληθεί και τεθεί ως βασικός στόχος η επεξεργασία και η κατανόηση κειμένου, γεγονός που η εκπαιδευτικός φαίνεται να αναγνωρίζει. Άλλωστε αυτός είναι και ο λόγος που η ίδια συνειδητά αποφεύγει τη χρήση πολυμέσων μέσα στην τάξη καθώς θεωρεί ότι ήδη τα παιδιά στην καθημερινότητά τους υπερεκτίθενται στην εικόνα (στ. 155-159).



### Γ.1.2. Η διαχείριση του μαθητικού κοινού

Ειδικά για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός και καίριος. Σύμφωνα και με τη Φ3, «[...] είναι λίγο ελεύθερο μάθημα» (στ. 120) κι αυτό επειδή στηρίζεται πολύ στον διάλογο. Επομένως, είναι πάρα πολύ εύκολο να εκτραχυνθεί η συζήτηση ή να φύγει εκτός ελέγχου. Στο σημείο αυτό είναι που ο εκπαιδευτικός πρέπει να επέμβει και «[...] και πρέπει να το συμμαζέψω [...]» (στ. 125), όπως η ίδια λέει.

Ένα άλλο κομμάτι είναι αυτό της συμπεριφοράς των μαθητών την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να τιθασει. Πρόκειται για συμπεριφορές που αφορούν κυρίως στο κομμάτι του διαλόγου και της συζήτησης (στ. 167-168). Εκεί πάλι η Φ3 θεωρεί πως ο ρόλος της είναι να «[...] συμβιβάσω όλα αυτά τα πράγματα, αυτές τις αντιφάσεις.» (στ. 169-170). Δηλαδή φαίνεται να προσπαθεί να υποδείξει συμπεριφορές συλλογικές προκειμένου να εξομαλύνει την ατμόσφαιρα της τάξης, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί το μάθημα αλλά και να μάθουν τα παιδιά πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε απέναντι στους άλλους. Φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί και ως υπόδειγμα, υιοθετώντας και υποδεικνύοντας τρόπους και κανόνες κοινωνικής πάνω απ' όλα συμπεριφοράς. Όπως θα δούμε και παρακάτω στο κομμάτι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παραδέχεται άμεσα ότι προσπαθεί να έχει η ίδια αξίες για να τις περνάει και στα παιδιά όπως η ανοχή στη διαφορετικότητα. Πρόκειται για έναν ρόλο και μια στάση που έχει ανάγκη να ακολουθήσει και να υιοθετήσει η σημερινή εποχή αλλά και οι μαθητές και η εκπαίδευση. Η Φ3 φαίνεται να το κατανοεί και ως δική της ευθύνη αλλά και να το εφαρμόζει.

### Δ. Αναπαραστάσεις

Ήδη έχουμε αναφερθεί και στις προηγούμενες αναλύσεις στις κοινωνικές αναπαραστάσεις κυρίως. Ο λόγος που σε κάθε συνέντευξη αναζητώ να εντοπίσω τις προσωπικές αναπαραστάσεις κάθε συνεντευξιζόμενου, με σκοπό να τις αναλύσω και να τις ερμηνεύσω, είναι ότι αυτές επηρεάζουν τις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας που υιοθετούν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια παρατίθενται οι αντιλήψεις-αναπαραστάσεις της Φ3 ομαδοποιημένες.

### Δ.1. Για το εγχειρίδιο

Οι πρώτες θέσεις αναδύονται μέσα από σχόλια και αντιδράσεις της εκπαιδευτικού γύρω από το εγχειρίδιο, όταν περιγράφει τις στιγμές που καλείται να το χρησιμοποιήσει. Αρχικά «το πρώτο μέρος που είναι τα κείμενα είναι πάρα πολύ ωραίο» (στ. 83), ωστόσο περιέχει «αρκετά παλιό υλικό» (στ. 84). Θεωρεί ότι «Χρειάζεται ανανέωση σίγουρα, έχει κείμενα του 2000 και θέλουν, θέλει έναν εμπλουτισμό τώρα» (στ. 84-86), για να συνεχίσει λέγοντας ότι «Επιμένω βέβαια ότι είναι ένα παλιό βιβλίο ως προς το υλικό που έχει και χρειάζεται να ανανεώνεται κάπως, έστω διαδικτυακά, δεν ξέρω» (στ. 95-7). Η άποψή της, λοιπόν, είναι πως πρόκειται για ένα εγχειρίδιο του οποίου τα κείμενα είναι αρκετά ξεπερασμένα και πως επείγει μια ανανέωση. Θωρεί πως το διαδίκτυο θα μπορούσε να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση. Ακόμη βρίσκει ακόμη πως οι «ασκήσεις του βιβλίου είναι καλές» (στ. 176), αν και δεν ακολουθεί τη επαγωγική μέθοδο που προτείνει το εγχειρίδιο για την εξαγωγή της θεωρίας μέσα από τις ασκήσεις, όπως ήδη διαπιστώσαμε παραπάνω.

### Δ.2. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ένα άλλο θέμα που θίγεται μέσα στη συζήτηση είναι και η ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη. Και σε αυτό το σημείο μπορούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για τη στάση της απέναντι στις διαπολιτισμικές συνθήκες μέσα στην τάξη. Να σημειωθεί πως απ' όλες τις μέχρι τώρα συνεντεύξεις είναι η μόνη που εισάγει το θέμα των Ρομά ως παράγοντα πολυπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη. Η περιοχή στην οποία δραστηριοποιείται σίγουρα παίζει ρόλο, αλλά σίγουρα δεν περιορίζεται μόνο στο στοιχείο των μεταναστών σε ό,τι έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παραθέσω μία ακόμα παράμετρο που δεν έχει άμεση σχέση με τη διαπολιτισμικότητα αλλά με τη διαφορετικότητα γενικά και το τι μπορεί να προκαλεί διαφοροποιήσεις στη σύνθεση μιας τάξης, το οποίο έχει έμμεσα σχέση και με τη διαπολιτισμικότητα θεωρώ. Όταν, λοιπόν, κλήθηκε να απαντήσει για τους παράγοντες που προκαλούν χάσμα και διαφοροποιήσεις μέσα στην τάξη (σημείο από το οποίο οδηγηθήκαμε και στο στοιχείο της διαπολιτισμικότητας), έθιξε το θέμα που υπάρχει στην επαρχία με τα μονοθέσια δημοτικά σχολεία, τα οποία σαφώς δεν είναι

σε θέση να προσφέρουν στους μαθητές τους τα κατάλληλα εφόδια γεγονός που φαίνεται έντονα στη δευτεροβάθμια. (στ. 197-198). Επίσης, εφόσον συνήθως τα γυμνάσια και τα λύκεια είναι σε πόλεις, τα παιδιά αυτά που κατάγονται από κάποιο χωριό της περιοχής είναι κάπως διαφορετικά. Βέβαια, για την εκπαιδευτικό, όπως σπεύδει να διευκρινίσει, η διαφορά αυτή έγκειται κατά βάση σε επίπεδο μαθησιακό (διευκρίνιση που ισχύει και για την περίπτωση των μεταναστών ή των Ρομά [στ. 229]).

Σε γενικές πάντως γραμμές θεωρεί ότι οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι πλούτος (στ. 215) κι ότι αυτό αποτελεί κυρίως στοιχείο των δημοσίων σχολείων το οποίο σε κάθε περίπτωση το συγκαταλέγει στα θετικά κυρίως, επειδή «[...] εμένα μ' αρέσει οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό. Ε:: δεν θα ήθελα δηλαδή μια ομοιογενή τάξη, το θεωρώ πρόβλημα αυτό.» (σ. 235-239). Πιστεύει ακόμα πως το μάθημα της γλώσσας είναι το κατεξοχήν μάθημα που μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση αυτών των συνθηκών μέσα στην τάξη εφόσον δίνει το έναυσμα για συζητήση πάνω σε θέματα που αγγίζουν τις «ανθρωπιστικές ιδέες», «ιδανικά του σεβασμού», «της συναποδοχής» και όλα αυτά (στ. 245-248) κι αυτό είναι κάτι που φαίνεται η ίδια να το αναγνωρίζει και να το αξιολογεί ώστε να διαχειρίζεται και να εξομαλύνει τέτοιες συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, όμως, αντιμετωπίζει θετικά το θέμα της διαπολιτισμικότητας, πιστεύοντας ότι περισσότερο μπορεί να προσφέρει παρά να δυσκολέψει τη σχολική κοινότητα. Βέβαια σε αυτό συμβάλλουν και επηρεάζουν και οι επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια με γνώμονα και τα παραπάνω.

### Δ.3. Για την ελληνική κοινωνία και το σχολείο

Ήδη σχολιάστηκε το γεγονός ότι οι επικρατούσες αντιλήψεις της κοινωνίας επηρεάζουν τη στάση παιδιών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου. Για τον λόγο αυτόν αξίζει να παρατεθούν και αυτές εδώ, όπως εντοπίζονται στα λόγια της εκπαιδευτικού, με σκοπό να δούμε την τυχόν αλληλεπίδραση αλλά και τη συνάφεια ή όχι σε σχέση με το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό θα εξεταστούν και οι αντιδράσεις των μαθητών σε ό,τι έχει να κάνει με το κομμάτι της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας, καθώς πιστεύω πως τέτοιου είδους αντιδράσεις και συμπεριφορές εντάσσονται στο κοινωνικό κομμάτι.

Γενικά θεωρεί πως στα «[...] σχολεία της περιφέρειας [...] δεν είναι πολύ οξυμένα τα προβλήματα [...]» (στ. 255). Με τον όρο προβλήματα εννοεί τις διαφορές και τις ακραίες συμπεριφορές που μπορεί να παρουσιαστούν σε περιπτώσεις μεταναστών για παράδειγμα. Φαίνεται να πιστεύει πως οι καταστάσεις και οι αντιδράσεις διαφέρουν ανάμεσα στα σχολεία της επαρχίας και της πρωτεύουσας. Νομίζει πως ίσως στην πρωτεύουσα οι καταστάσεις είναι πιο οξυμένες (στ. 256-258). Κι αυτό ακόμα αποτελεί μια εικόνα της εκπαιδευτικού για τα σχολεία της επαρχίας και της πρωτεύουσας, μιας και η ίδια δεν έχει τύχει να διδάξει ποτέ στην Αθήνα. Σίγουρα βέβαια υπάρχουν πάντα ακραίες φωνές σε όλα τα σχολεία αντικατοπτρίζοντας την εποχή που ζούμε η οποία πιστεύει πως πυροδοτεί όλα αυτά (στ. 260-261). Βλέπει δηλαδή από τη μία μεριά μια τάση για εξομάλυνση των διαφορών και αποδοχή σε μια κοινωνία όπου υπάρχουν και ακραίες τάσεις, γεγονός που δεν παραβλέπει. Εκεί που θεωρεί πως οι συνθήκες έχουν εξομαλυνθεί πια σε μεγάλο βαθμό το αποδίδει στο γεγονός ότι «[...] δεν ντρέπεσαι και τόσο να πεις ότι είσαι παιδί μετανάστη ή ότι είσαι ξέρω κι εγώ/ ότι είσαι από το τάδε χωριό.» (στ. 207-208) ενώ ακόμα παρατηρεί ότι υπάρχουν «μεικτές παρέες» (στ. 285) και πως η συντριπτική πλειονότητα των μεταναστών έχει ενσωματωθεί ή έστω αυτό γίνεται ευκολότερα πλέον (στ. 284-285). Για τη Φ3 η διαφορετικότητα και τα τυχόν χάσματα δεν έγκεινται μόνο στο κομμάτι της εθνικότητας. Θίγει ζητήματα όπως αυτό της εντοπιότητας, για παράδειγμα, το οποίο φέρει εξίσου στίγματα, προκαταλήψεις και στερεότυπα που γεννούν ίδιου τύπου προβλήματα και αντιδράσεις, όπως στην περίπτωση των μεταναστών. Γι' αυτό και στο μυαλό της, μιλώντας για τη διαφορετικότητα, ένιωσε την ανάγκη ή πήγε το μυαλό της και σε αυτές τις περιπτώσεις.

Το μόνο πρόβλημα που ακόμα φαίνεται να υπάρχει έντονα είναι αυτό με τους Ρομά, οι οποίοι ζουν στα γύρω χωριά της περιοχής από την πόλη στην οποία η Φ3 διδάσκει. Δεν της έχει τύχει τέτοια περίπτωση στην τάξη μπορεί, ωστόσο, να δώσει μια γενική εικόνα. Μάλιστα βλέπουμε πως υπάρχει μια πολύ μεγάλη αντίθεση στο κομμάτι της αντιμετώπισης και της ενσωμάτωσης των Ρομά και των προσφύγων και για τον λόγο αυτό αξίζει να παρατεθεί το παρακάτω απόσπασμα:

Ενώ λοιπόν το θέμα των μεταναστών νομίζω ότι ένα μέρος, το μεγαλύτερο μέρος έχει ενσωματωθεί πλέον, ε οπότε κάπως νομίζω ότι προς τα εκεί το (...) έχει περιοριστεί η, το κομμάτι της μη αποδοχής και του ρατσισμού και όλα αυτά, δηλαδή όλο αυτό το έχουμε κάπως δεχτεί. Ε το θέμα τώρα εδώ με τους Ρομά, επειδή έχουμε και παιδιά από ε χωριά που βιώνουν εν πάση περιπτώσει τις επιπτώσεις της παραβατικότητας αυτών των πληθυσμών ε

βλέπεις ότι έρχονται έτοιμα με τις ακραίες απόψεις της περιοχής, κάποιων της περιοχής τους, ε εκεί βλέπω εγώ έναν κίνδυνο τα τελευταία χρόνια εδώ στην περιοχή τη δικιά μας (στ. 268-277).

Στα παραπάνω λόγια, βλέπουμε ξεκάθαρα πως ενώ από τη μία πλευρά η κοινωνία φαίνεται στα μάτια της εκπαιδευτικού να ανέχεται και να δέχεται πλέον σε μεγάλο βαθμό τους αλλόφωνους στο θέμα των Ρομά η αντιμετώπιση είναι τελείως διαφορετική. Αναγνωρίζει και η ίδια πως η συμπεριφορά τους στα χωριά είναι παραβατική για τα δεδομένα της ελληνικής επαρχίας την οποία και θεωρεί ως βάση και αιτία της μη αποδοχής τους από τους ντόπιους. Φτάνει στο σημείο να χαρακτηρίσει ως κίνδυνο τις συνθήκες αυτές και την αντιπαλότητα που υπάρχει ανάμεσά τους, η οποία μοιραία μεταφέρεται και το σχολείο. Οι μαθητές είναι φορείς αυτών των ακραίων ίσως ακόμα αντιλήψεων, στάσεων και θέσεων απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

Σαν να μην τους θεωρούμε ανθρώπους, σαν να: θεωρούμε ότι γι' αυτά που τους συμβαίνουν φταίνε οι ίδιοι. Δηλαδή δεν υπάρχει καμία αναγνώριση της ευθύνης της πολιτείας για την υποβάθμιση αυτών των πληθυσμών και λοιπά και λοιπά. Εκεί υπάρχει ένα θέμα (στ. 277-280).

Δηλαδή, βλέπει πως το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης το έχει η ίδια η πολιτεία η οποία για τη Φ3 δεν φροντίζει να πάρει μέτρα, ώστε αυτοί οι άνθρωποι να μην αναγκάζονται να ζουν όπως ζούνε. Αν συνέβαινε αυτό και οι ντόπιοι πληθυσμοί ίσως να τους αντιμετώπιζαν πιο ανθρώπινα, με λιγότερη αυστηρότητα και λιγότερες διακρίσεις. Ενώ παράλληλα πιστεύει πως λείπει και η ενσυναίσθηση, καθώς δεν μπαίνουμε στη διαδικασία να σκεφτούμε πως δεν φταίνε οι ίδιοι για την κατάσταση τους, φτάνοντας σε σημείο να μην τους θεωρούμε ούτε ανθρώπους. Πρόκειται για θέσεις λίγο ακραίες αλλά που σκιαγραφούν ωστόσο τη σκληρότητα τόσο των συνθηκών όσο και των συμπεριφορών καθώς και το βάρος της ευθύνης της πολιτεία που φαίνεται να εθελοτυφλεί και σε αυτόν τον τομέα.

Σε όλα τα παραπάνω φαίνεται πως γενικά για την εκπαιδευτικό ευθύνεται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα η πολιτεία, η οποία δείχνει αδιαφορία και δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα. Ήδη η θέση της αυτή φάνηκε μέσα από τα όσα δήλωσε για το θέμα των Ρομά στην περιοχή και από το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία πρόνοια από την πολιτεία. Καμία όμως πρόνοια από την πολιτεία φαίνεται να μην υπάρχει και να μην προβλέπεται και σε άλλες περιπτώσεις, γεγονός που η Φ3 έχει εντοπίσει και στηλιτεύει μέσα στη συζήτηση με τον τρόπο και τον τόνο της. Υπάρχει ένα σημείο

όπου αναφέρει ότι τα χάσματα και οι διαφορές εντοπίζονται και στο διαφορετικό επίπεδο των μαθητών μέσα στην τάξη. Οι μαθητές μπορεί να μην βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο είτε γιατί αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είτε γιατί είναι παιδιά από μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχίας που δεν έχουν λάβει επαρκή μόρφωση είτε γιατί είναι μετανάστες.

[...] περιπτώσεις, που: δεν έχουν λάβει την αναγκαία ενίσχυση από τους γονείς, θεωρούμε πλέον δεδομένο ότι το κράτος δεν έχει δομές υποστηρικτικές για πιο αδύναμους μαθητές. Ε υπάρχει το θέμα των μαθησιακών ε: προβλημάτων που από άλλους έχει αντιμετωπιστεί, πάντα από την οικογένεια, όχι από την πολιτεία, από άλλους δεν έχει αντιμετωπιστεί, οπότε σ' αυτές τις τάξεις τώρα, ειδικά Γυμνάσιο, Λύκειο, έχει πλέον φανεί και τα παιδιά δεν μπορούν, αυτό είναι ένα θέμα λοιπόν. Ε σ' επίπεδο γνωστικό όμως, σε επίπεδο μαθησιακό. Ότι εκεί δημιουργείται ένα χάσμα [...] (στ. 222-230).

Θα ήθελα στο κομμάτι αυτό να υπογραμμίσω και τη στάση της εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία δεν κατατάσσει τους μαθητές με βάση κριτήρια κοινωνικά ή εθνικά αλλά μόνο γνωστικά.

#### Δ.4. Για τα γλωσσικά μαθήματα

Συμβαίνει συχνά στις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, μιας και δεν διδάσκουν μόνο νεοελληνική γλώσσα, να γίνονται αναφορές, συσχετίσεις ακόμα και συγκρίσεις με τα άλλα γλωσσικά μαθήματα και ειδικά με το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, με το οποίο φαίνεται να υπάρχει και η μεγαλύτερη συνάφεια εφόσον η διδασκαλία και των δύο αυτών μαθημάτων κινείται γύρω από τα κείμενα. Η συνέντευξη αυτή δεν φάνηκε, λοιπόν, να ξεφεύγει από αυτή την τάση. Πρόκειται βέβαια για μια τάση που μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε μια πιο σφαιρική εικόνα του μαθήματος στο πλαίσιο του σχολείου και αυτό είναι κάτι που αναγνωρίζεται και γι' αυτό και δεν παραβλέπεται στην παρούσα ανάλυση.

Πρώτα απ' όλα υπάρχουν αναπαραστάσεις συγκεκριμένες που αφορούν αποκλειστικά στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα ότι

Η γλώσσα είναι ένα μάθημα, η νεοελληνική γλώσσα είναι ένα μάθημα αρκετά ελ, είναι λίγο ελεύθερο μάθημα. Στηρίζεται πάρα πολύ στον διάλογο και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά. Θα έπρεπε να γίνεται έτσι [...] (στ. 119-122).

Το μάθημα, λοιπόν, της γλώσσας είναι ένα μάθημα «ελεύθερο». Στην αρχή φαίνεται να θέλει να πει αρκετά και μετά αμέσως το μετριάζει στο λίγο ελεύθερο, ίσως για να μην δώσει την εντύπωση πως είναι ένα μάθημα χωρίς πρόγραμμα ή κατευθύνσεις. Η

ελευθερία του βασίζεται στο γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να αλληλεπιδράσουν και να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο κι όλα αυτά μέσα από τον διάλογο. Είναι το κατεξοχήν μάθημα που προσφέρεται γι' αυτό. Αυτό όμως παράλληλα είναι και το ευαίσθητο σημείο του καθώς είναι εύκολο ο διάλογος να εκτραχυνθεί και να ξεφύγει. Εκεί είναι που ο ρόλος του καθηγητή είναι σημαντικός και αρκετά δύσκολος. Επίσης, η δυνατότητα για διάλογο είναι και αυτή που αυτόματα το καθιστά ιδανικό σε συνθήκες διαπολιτισμικές καθώς συμβάλλει στην ανταλλαγή και την καλλιέργεια θέσεων και απόψεων αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (στ. 241-244). Επομένως, στο μυαλό της εκπαιδευτικού το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι εν πολλοίς συνυφασμένο με τον διάλογο και την τυχόν αλληλεπίδραση αλλά και ανταλλαγή θέσεων που αυτός προσφέρει.

Μία ακόμα εικόνα για το μάθημα αυτό προκύπτει μέσα από τον σχολιασμό για τις πρόσφατες αλλαγές που έχουν επέλθει στο κομμάτι της αξιολόγησης του μαθήματος, που πλέον συνεξετάζεται στο τέλος μαζί με τη λογοτεχνία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζει «Ότι για μένα είναι, θα πρέπει να είναι, είναι βέβαια, είναι πολύ βασικό μάθημα, η δουλειά πάνω στα κείμενα.» (στ. 371-372), για να καταλήξει λέγοντας ότι «[...] είναι ένα κομβικό μάθημα» (στ. 376). Για τη Φ3 είναι ένα μάθημα πάρα πολύ σημαντικό και πιστεύει πως έτσι θα πρέπει να είναι και να αντιμετωπίζεται γενικότερα. Φαίνεται πως καθορίζει τη θέση της από αυτό που συμβαίνει γενικά ενώ παράλληλα φροντίζει να υποδείξει ότι η θέση της θα έπρεπε να αποτελεί γενική παραδοχή σε ό,τι έχει να κάνει με το συγκεκριμένο μάθημα. Αναγνωρίζει πάντως ότι για αυτήν προσωπικά είναι μάθημα με τεράστια βαρύτητα η οποία πηγάζει από τις συνθήκες της σύγχρονης εποχής. Η εποχή μας προάγει την εικόνα εις βάρος του λόγου και γι' αυτό το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, ως κατεξοχήν γλωσσικό μάθημα, φέρει όλη την ευθύνη για να προστατέψει και να διαφυλάξει τον λόγο που «[...] θα είναι αυτός που πάντα θα: καθορίζει την ανθρώπινη σκέψη.» (στ. 374-375) και γι' αυτό το μάθημα είναι τόσο σημαντικό πλέον.

Παράλληλα όμως αναγνωρίζει ένα μερίδιο συμβολής προς αυτή την κατεύθυνση και στο μάθημα της λογοτεχνίας ([...] νομίζω ότι τα παιδιά παίρνουν πάρα πολλά από τη λογοτεχνία. [στ. 405-406]), την οποία δεν δείχνει να την ξεχωρίζει και τόσο από το μάθημα της γλώσσας εφόσον παραδέχεται η ίδια ότι «[...] δεν είναι δύο διαφορετικά

πράγματα» (στ. 381-382). Δεν είναι τυχαίο ότι δεν αναφέρεται εξίσου και στα άλλα φιλολογικά μαθήματα. Αυτό δείχνει πως ξεκάθαρα διακρίνει κάποια σχέση ανάμεσα σε αυτά τα μαθήματα. Η σχέση αυτή δεν προκύπτει μόνο από το γεγονός ότι πλέον αυτά τα μαθήματα συνεξετάζονται αλλά και από το ότι είναι αμιγώς κειμενοκεντρικά και προσφέρουν ευκαιρίες για συζήτηση και διάλογο. Ήδη σε όλες της σχεδόν τις αναφορές για το μάθημα της γλώσσας σχολιάζει κατά κύριο λόγο τα κείμενα και όχι το θεωρητικό κομμάτι που εξίσου καλείται να διδάξει.

#### Δ.5. Για τους μαθητές

Από τη συνέντευξή μας δεν θα ήταν δυνατόν να απουσιάζουν και οι θέσεις και οι απόψεις της εκπαιδευτικού για τους μαθητές. Πρόκειται για γενικές θέσεις που αφορούν στο σύνολο των μαθητών και σχετίζονται κυρίως με τις συνθήκες και τον τρόπο ζωής των σύγχρονων κοινωνιών. Ωστόσο εντοπίζεται και μια ακόμα άποψη, εντελώς προσωπική, και αφορά αποκλειστικά σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Πιο αναλυτικά και σε πρώτη φάση η Φ3 υποστηρίζει ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου είναι γι' αυτήν αρκετά παιδιά που βρίσκονται στο μεταίχμιο των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, κάτι που βιώνουν και βγαίνει προς τα έξω (στ. 126, 128, 132-134). Της φαίνονται επίσης τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρκετά ανώριμα και πως δεν έχουν την ωριμότητα για συζητήσεις σε θέματα πιο σοβαρά, τα οποία της αρέσει να συζητούν μέσα στη τάξη στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος ([...] τα έβρισκα πολύ παιδάκια. [στ. 143]). Αυτό δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τα πράγματα για τη Φ3 σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι νέοι πλέον «[...] δεν ξέρουν να συζητάνε, ε να μην πεταγόμαστε, να ακούμε [...]» (στ. 167-168), συμπεριφορές που πρέπει να καλλιεργήσει η ίδια μέσα στην τάξη. Διευκρινίζει πως πρόκειται αποκλειστικά για δικό της θέμα το γεγονός πως θεωρεί τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ανώριμους. Επίσης, ακόμα μία εικόνα της για τους σύγχρονους μαθητές είναι πως τους βρίσκει προσκολλημένους αποκλειστικά στην εικόνα και χωρίς να έχουν επαφή με τον λόγο, το οποίο αποτελεί γενικά τάση της εποχής μας που μοιραία έχει αντίκτυπο και στα παιδιά.

#### Ε. Προτάσεις αξιοποίησης της ενότητας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον

Σχετικά με το σημείο όπου η Φ3 κλήθηκε να μας δώσει ιδέες σχετικά με την αξιοποίηση συγκεκριμένου κειμένου που της υποδείχθηκε από το εγχειρίδιο του



μαθητή, η απάντηση ήταν σχετικά απλή και αρκετά παραδοσιακή χωρίς ιδιαίτερη έμπνευση.

Πιο συγκεκριμένα είπε ότι θα έβαζε κάποιον από τους μαθητές να διαβάσει δυνατά μέσα στην τάξη ή πως θα μοίραζε σε τρεις μαθητές το κείμενο για ανάγνωση με βάση τις υποενότητες του κειμένου και στη συνέχεια θα έκανε ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο κείμενο, συμπεριλαμβανομένων και των ερωτήσεων του εγχειριδίου. Ίσως να είχε φέρει κάποια παρουσίαση με εικόνες που να επεξηγούν την πορεία της γραφής με σκοπό να εξηγηθεί η έννοια του κώδικα. Επίσης, ίσως να τους έβαζε να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το κείμενο με θέμα την επικοινωνία τότε και σήμερα (στ. 314-350). Είναι, επομένως, φανερό πως δεν βλέπει κάποιο ιδιαίτερο σημείο προέκτασης με κατεύθυνση ξεκάθαρα διαπολιτισμική. Ίσως οι εικόνες και η ζωγραφική με θέμα τη διαχρονικότητα πάνω σε ένα φαινόμενο καθολικό όπως η επικοινωνία να μπορούσε να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση αλλά και πάλι ο τρόπος που το προτείνει δεν δείχνει πως η ίδια συνειδητά προσβλέπει σε αυτό ή ότι το έχει ως γνώμονα στις προθέσεις της και στη διδασκαλία της γενικότερα.

#### 2.8.4. Ανάλυση συνέντευξης με Διδάσκουσα 4 (Φ4)

##### *A. Επαγγελματικό προφίλ*

Η Φ4 είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και μεταπτυχιακές σπουδές στην προϊστορική αρχαιολογία. Η προϋπηρεσία της σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετράει πλέον 28 χρόνια. Τα περισσότερα χρόνια δίδασκε σε λύκεια και λιγότερα σε γυμνάσια, ωστόσο την περασμένη χρονιά δίδασκε σε γυμνάσιο. Επιπλέον στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει αναλάβει και συμμετάσχει σε προγράμματα και συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού, που είχαν ως θέμα το θέατρο και τον πολιτισμό ενώ παράλληλα έχει ασχοληθεί και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (στ. 5-17). Φαίνεται, επομένως, από τη σταδιοδρομία της πως την έχουν απασχολήσει αλλά και πως έχει ενεργά ασχοληθεί με δραστηριότητες που προάγουν και καλλιεργούν το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας.

##### *B. Το εγχειρίδιο και οι τρόποι αξιοποίησής του*

Ξεκινώντας τη συζήτησή μας με τη Φ4, εστίασαμε στον τρόπο με τον οποίο επιλέγει το υλικό της μέσα από το εγχειρίδιο, αν χρησιμοποιεί επιπλέον υλικό και γενικά πώς

το αξιοποιεί μέσα στην τάξη καθώς και ποιοι ακριβώς είναι οι παράγοντες που τυχόν καθορίζουν τις επιλογές της σε ό,τι έχει να κάνει με τα παραπάνω.

Φαίνεται πως η Φ4 διδάσκει τα συντακτικά και τα γραμματικά φαινόμενα μέσα στην τάξη, βασιζόμενη στα κείμενα της κάθε ενότητας, ακολουθώντας την κειμενοκεντρική μέθοδο που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και από το βιβλίο του καθηγητή (στ. 44-45). Επίσης αναφέρεται και στις διαθεματικές δραστηριότητες. Παρόλο που παραδέχεται πως δεν ασχολήθηκε αρκετά με αυτές, χωρίς να τις παρέβλεψε τελείως, όπως συνήθως συμβαίνει (στ. 52-53). Όσο για τα σημεία όπου διαπίστωνε πως οι μαθητές δυσκολεύονταν περισσότερο ή όπου ήθελε να επιμείνει φρόντιζε να φέρνει επιπλέον ασκήσεις (στ. 56) ενώ παράλληλα αξιοποιούσε και το τετράδιο του μαθητή.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως δεν παραβλέπει και τις διάφορες εικόνες που υπάρχουν συμπληρωματικά ή βοηθητικά μαζί με τα κείμενα (στ. 163). Επίσης αξιοποίησε και τους χάρτες που υπήρχαν μέσα στις ενότητες ενώ με αφορμή αυτούς τους έβαζε δραστηριότητες παραγωγής λόγου προκειμένου να δουλέψουν την περιγραφή και την αφήγηση και να κάνουν κάτι δικό τους στη συνέχεια. Βέβαια με αυτό τον τρόπο δεν εκμεταλλευόταν μόνο εικόνες με χάρτες αλλά γενικότερα σκίτσα και φωτογραφίες που υπάρχουν διάσπαρτα στο βιβλίο (στ. 163-170).

## **B.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του υλικού**

Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, υπάρχουν συγκεκριμένες παράμετροι που λιγότερο ή περισσότερο δεν αφήνουν την πλήρη ελευθερία στον εκπαιδευτικό σε ό,τι έχει να κάνει με την αξιοποίηση και τη διαχείριση του υλικού του μαθήματος μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια αναλύονται οι επιμέρους παράγοντες αλλά και ο τρόπος με τον οποίο καθορίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος σε σχέση με το εγχειρίδιο.

### **B.1.1 Το επίπεδο και η σύνθεση της τάξης**

Ο πρώτος και βασικότερος παράγοντας που αναφέρεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι η σύνθεση αλλά και το επίπεδο των μαθητών. Οι δύο αυτοί παράμετροι άλλοτε παρουσιάζονται σχεδόν ως ταυτόσημοι ενώ αλλού η διάκριση μεταξύ τους είναι πιο εμφανής. Στην προκειμένη περίπτωση αρχικά φαίνεται να μην υπάρχει ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, απαντώντας στο ερώτημα για τους

παράγοντες επιλογής υλικού, στο σημείο όπου αναφέρονται στο επίπεδο της τάξης αναφέρουν ότι συνήθως τα «[...] παιδιά τα οποία δεν έχουν την ελληνική σαν μητρική τους γλώσσα, δεν είναι πολύ καλό το επίπεδο.» (στ. 35-36), συγχέοντας τη σύνθεση με το επίπεδο. Δηλώνοντας παράλληλα με τον τρόπο αυτό ότι υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο και πως η καταγωγή, ως παράγοντας που επηρεάζει τη σύνθεση, έχει άμεσο αντίκτυπο στο επίπεδο. Επομένως, η ύπαρξη μαθητών από άλλες χώρες ανασυνθέτει το μαθητικό κοινό επηρεάζοντας και το επίπεδο της τάξης. Επάνω στο σημείο αυτό μας δίνει κι ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα για το πώς διαχειρίζεται στο πλαίσιο αυτό το υλικό της.

Κυρίως το επίπεδο των παιδιών. Δηλαδή να πληροί τις προϋποθέσεις του αντικειμένου που πρέπει να διδαχτεί ε: προσπαθώντας όμως να το φέρω δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση μάλλον αποφεύγοντας τα πιο απαιτητικά και πιο δύσκολα κείμενα και συνήθως για να κάνουμε και περισσότερη πρακτική [...] (στ. 48-52).

Ανάλογα, λοιπόν, με το επίπεδο φροντίζει να επιλέγει και τα κείμενα, χωρίς να είναι πολύ δύσκολα και απαιτητικά και να επιμένει περισσότερο με ασκήσεις στα σημεία. Επίσης, λίγο παρακάτω παραδέχεται πως «Δηλαδή το επίπεδο των παιδιών είναι το κυρίαρχο» (στ. 68-69).

### ***B.1.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα***

« [...] οπότε υπάρχουν κάποιες οδηγίες απ' το Αναλυτικό Πρόγραμμα που λένε να ότι κάποιες ενότητες μπορούν να συνδυαστούν και να δουλέψουμε κυρίως με βάση τη στοχοθεσία [...]» (στ. 26-29). Από τα παραπάνω λόγια προκύπτει ότι και το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθορίζει τη διδακτέα ύλη ενώ παράλληλα προτείνει και πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του υλικού, το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να εφαρμόσουν ή όχι. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, γίνεται νύξη στην πρακτική την οποία ήδη έχουμε περιγράψει με αφορμή προηγούμενη ανάλυση και η οποία δεν είναι άλλη από την ομαδοποίηση των ενοτήτων για όσες εξετάζουν τα ίδια γλωσσικά φαινόμενα. Στην προκειμένη περίπτωση, ακολουθήθηκε η σειρά των ενοτήτων. Αυτό που προκύπτει σε γενικές γραμμές είναι ότι η Φ4 γνωρίζει και ακολουθεί γενικά τις κατευθυντήριες του Υπουργείου.

### ***B.1.3 Οι συνάδελφοι***

Ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος προκύπτει για πρώτη φορά στις έως τώρα αναλύσεις μας, είναι αυτός των συναδέλφων που διδάσκουν το ίδιο μάθημα σε άλλα

τμήματα. Είναι μία συνθήκη που δεν μπορεί εύκολα να παραβλεφθεί εφόσον η διδασκόμενη ύλη στο τέλος της χρονιάς πρέπει να είναι κοινή, όπως και η εξέταση για όλα τα τμήματα. Στην προκειμένη περίπτωση η Φ4 αναφέρει πως «[...] έπρεπε να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου σ' αυτό που δίδασκαν οι άλλες συνάδελφοι που ήταν στο σχολείο για πολλά χρόνια [...]» (στ. 25-26) και «Άρα, αναγκαστικά κινήθηκα με βάση το πηγαίνουμε με τη σειρά τις σελίδες [...]» (στ. 32-33), χωρίς να φαίνεται πως αυτό ήταν προσωπική της επιλογή αλλά κάτι που της επιβλήθηκε υπό μία έννοια εφόσον οι υπόλοιποι ακολουθούσαν συγκεκριμένη τακτική στην οποία ήταν υποχρεωμένη να υποκύψει. Ο λόγος μάλιστα που φαίνεται να μένει αρκετά σε αυτόν τον παράγοντα είναι επειδή η ίδια, παρόλο που δεν το έχει κάνει, ήθελε να ακολουθήσει την πρακτική της ομαδοποίησης που της φαίνεται πιο αποδοτική και πιο ενδιαφέρουσα («Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει αυτή τη δυνατότητα. Να επιλέξεις ή να το προσεγγίσεις θεματικά ή να το προσεγγίσεις σειριακά. Εγώ δεν την είχα την επιλογή γιατί οι άλλες το κάνανε έτσι.» [στ. 39-4]).

#### ***B.1.4 Τα ενδιαφέροντα***

Τέλος, φροντίζει να λαμβάνει υπόψη της και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της σε ό,τι έχει να κάνει με την επιλογή του υλικού. «[...] το ενδιαφέρον τους, ε: να είναι κάτι δηλαδή που να μπορούν να το αναγνωρίσουν σαν θέμα, να μην χρειάζεται τόσες πληροφορίες ώσπου να προσεγγίσουν το κείμενο [...]» (στ. 64-66). Μπορούμε βάσει της παρατιθέμενης άποψης να καταλάβουμε δύο πράγματα για τον παράγοντα αυτόν. Πρώτον, ότι λαμβάνοντας υπόψη της τα ενδιαφέροντα των μαθητών της, μπορεί να τους κεντρίσει την προσοχή ίσως πιο εύκολα. Δεύτερον, αν το κείμενο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των διδασκόμενων, μπορεί να τους είναι πιο εύκολα κατανοητό και προσβάσιμο, γεγονός που κερδίζει αρκετό χρόνο μιας και δεν θα χρειάζεται πολλή ανάλυση για να γίνει κατανοητό. Και στις δύο περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός βγαίνει κερδισμένος κυρίως από άποψη χρόνου, αφού έχει εξασφαλίσει την προσοχή τους και έχει προσπεράσει σε μεγάλο βαθμό το κομμάτι της γλωσσικής εξομάλυνσης.

#### ***Γ. Αναπαραστάσεις***

Ακόμη μία φορά και στην ανάλυση αυτή της τελευταίας μας συνέντευξης θα παρατεθούν και θα αναλυθούν σε γενικά πλαίσια η αναπαραστάσεις της συνεντευξιαζόμενης εκπαιδευτικού σε ό,τι έχει να κάνει με το κομμάτι της

διδασκαλίας, του εγχειριδίου αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η ίδια την εκλαμβάνεται.

### Γ.1. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ανάλυση μας θα ξεκινήσει από το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Φ4 περιγράφει στη συνέντευξή της ένα συγκεκριμένο περιστατικό με μία μαθήτριά από άλλη χώρα και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκε αυτή την κατάσταση. Η περιγραφή μπορεί κάλλιστα να δώσει την εικόνα της εκπαιδευτικού για τη συνθήκη αυτή μέσα στην τάξη.

Ε: με περισσότερη επιμονή: στο λεξιλόγιο, δηλαδή κάναμε σε κάθε κείμενο γλωσσική εξομάλυνση, προσπαθώντας να ισορροπήσω και παιδιά που γελάγανε γιατί το τάδε δεν ήξερε ας πούμε αυτή τη λέξη, ήταν και μικρά, τα οποία να κοροϊδεύουνε. Ε: τώρα σε μία περίπτωση που είχα ένα κοριτσάκι από τη Ρουμανία το οποίο δεν, στη δεύτερα βέβαια Γυμνασίου, κι εκεί δίδασκα γλώσσα, το οποίο ήρθε φέτος και δεν ήξερε καθόλου ελληνικά δυστυχώς δεν το αντιμετωπίσαμε. Δε γινότανε να το: Δηλαδή σ' ένα τμήμα με 25-26 παιδιά ένα παιδί που δεν μιλάει καθόλου ελληνικά σε γλωσσικό μάθημα (...) δεν γίνεται. Ε κάποια στιγμή έκανε κάποια αντιγραφή, κάποια στιγμή την έβαζα λίγο να διαβάζει καμιά πρόταση, κυρίως για λόγους κοινωνικοποίησης γιατί δεν μάθαινε ουσιαστικά. (στ. 90-100)

Αυτό που πρώτα απ' όλα προκύπτει από την αφήγησή της είναι ότι ως εκπαιδευτικός δεν είχε μια συγκεκριμένη μέθοδο για να εφαρμόσει ειδικά σε αυτή την περίπτωση. Μόνο επιμονή και να φροντίζει να μην κοροϊδεύουν τα ελληνόπουλα. Φαίνεται πως αισθάνεται ότι δεν υπάρχει τρόπος να αντιμετωπιστεί μέσα στην τάξη σε ένα ελληνικό σχολείο η περίπτωση αυτή. Δεν φταίει αποκλειστικά η ίδια εφόσον είναι ήδη δύσκολο να διαχειριστείς μία τάξη 25 παιδιών ακόμα και όταν μιλούν μόνο ελληνικά. Χρησιμοποιεί τη λέξη δυστυχώς δείχνοντας πως αισθάνεται άσχημα που δεν μπορεί να γίνει κάτι, δεν μπορεί ένα παιδί που δεν μιλάει ελληνικά να μάθει τη γλώσσα μέσα στην τάξη με τη συμβατική διδασκαλία. Φαίνεται ωστόσο να προσπαθεί στο πλαίσιο που μπορεί ενώ θεωρεί σημαντική και την κοινωνικοποίηση μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Επομένως για τη Φ4 το μόνο που μπορεί να προσφέρει το σχολείο είναι ίσως μια κάποια κοινωνικοποίηση αλλά γενικά φαίνεται να ισχυρίζεται πως δεν μπορεί να γίνει τίποτα, όχι γιατί δεν έχει την κατάρτιση αλλά κυρίως γιατί οι συνθήκες δεν συμβάλλουν σε αυτό, αντίθετα το δυσχεραίνουν ενώ επίσης δεν βλέπουμε να υπάρχει καμιά πρόβλεψη για τις περιπτώσεις αυτές.

## Γ.2. Για το εγχειρίδιο και το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας

Οι επόμενες παρατηρήσεις κινούνται επάνω στο ίδιο το μάθημα και το εγχειρίδιό του. Σε ό,τι σχετίζεται με το εγχειρίδιο φαίνεται να το βρίσκει αρκετά ευέλικτο υπό την έννοια ότι δίνει μια ελευθερία στον τρόπο αξιοποίησης και διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό (στ. 71-72), αν και όπως επισημαίνει παρακάτω το βρίσκει και κάπως «χαοτικό» (στ. 56) γιατί κατά καιρούς επαναφέρει στο προσκήνιο πράγματα που ήδη έχουν διδαχθεί κι αυτό είναι κάτι που το καθιστά περίπλοκο στη διαχείριση, ιδίως για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. (στ. 56-59). Παρόλα αυτά αναγνωρίζει και θεωρεί πως « [το] τετράδιο των εργασιών που θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό βιβλίο [...]» (στ. 60). Σε ό,τι έχει να κάνει με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σχέση της με το εγχειρίδιο, υποστηρίζει πως «Δηλαδή εντάξει δεν μπορούσε να μάθει ελληνικά μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο. Δεν είναι για αρχάριους.» (στ. 100-102), πως δηλαδή δεν θεωρεί ότι ενδείκνυται για τέτοιες περιπτώσεις, αν και πιστεύω πως το περιορίζει στο γλωσσικό και γνωστικό κομμάτι, παραβλέποντας τις διαστάσεις που δυνάμει έχει ώστε να συμβάλει κάπως στο κομμάτι της διαπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη. Το μόνο σίγουρο είναι πάντως ότι το επίπεδό του και το υλικό του δεν ενδείκνυται σε καμία περίπτωση για μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα σύμφωνα με τη Φ4 («Δεν νομίζω ότι βοηθάει παιδιά τα οποία δεν έχουν μια καλή γνώση της ελληνικής το συγκεκριμένο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου.» [στ. 130-131]).

## Γ.3. Για τους μαθητές

Οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικού για τους μαθητές, άμεσα ή έμμεσα δοσμένες, αφορούν τόσο στους ελληνόφωνους μαθητές όσο και στους αλλόφωνους. Μία πρώτη θέση έχει να κάνει με την ηλικία και τις δυνατότητές της. Πιο συγκεκριμένα «Επειδή τώρα αυτά είναι στην Α΄ Γυμνασίου και μικρά και δε:ν μπορούν να τα συνδυάσουν, οπότε χρειαζόντουσαν περισσότερες ασκήσεις [...]» (στ. 58-59), που σημαίνει ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου είναι ακόμα αρκετά μικροί και ανώριμοι ίσως για να διαχειριστούν κάποια πράγματα στο κομμάτι της μάθησης και της διδασκαλίας, όπως είναι η ικανότητα να συνδυάζουν πράγματα που έχουν μάθει κατά καιρούς μέσα από το μάθημα ή είναι λίγο πιο δύσκολη η αφομοίωση κάποιων θεωριών ή νομάτων και γι' αυτό χρειάζονται περισσότερες ασκήσεις για καλύτερη εμπέδωση. Ακόμα μία αντίληψη αφορά στους αλλόφωνους μαθητές «[...]που αυτά έχουν και πιο φτωχό λεξιλόγιο. Έχουνε κάποια δυσκολία.» (στ. 86-87). Πρόκειται δηλαδή για τους

μαθητές που στα γλωσσικά τουλάχιστον μαθήματα αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία και έχουν φτωχό λεξιλόγιο, όπως είναι φυσικό εφόσον η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Όσο για τους έλληνες μαθητές φαίνεται να παρουσιάζονται πως φέρονται με κάπως αυστηρό και επικριτικό τρόπο απέναντι στους αλλόφωνους συμμαθητές του με το να τους κοροϊδεύουν κάθε φορά που κάνουν κάποιο λάθος στη χρήση της γλώσσας χωρίς να δείχνουν ανοχή και κατανόηση (στ. 92-93).

#### *Δ. Προτάσεις αξιοποίησης κειμένου*

Τέλος, η εκπαιδευτικός κλήθηκε να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιούσε μέσα στην τάξη ένα συγκεκριμένο κείμενο που της υποδείχθηκε μέσα σε συνθήκες διαπολιτισμικές. Φαίνεται πως επηρεάστηκε αρκετά από τον τρόπο που το είχε διδάξει τη χρονιά που πέρασε χωρίς να δίνει σημασία στη συγκεκριμένη συνθήκη που υπαγορεύθηκε. Δείχνει να το προσεγγίζει διαθεματικά συνδυάζοντάς το με το μάθημα της ιστορία και το συγκεκριμένο κεφάλαιο που αναφέρεται στα προϊστορικά χρόνια. Αναγνώρισαν την καθολικότητα και τη διαχρονικότητα της ανάγκης για επικοινωνία και παρατήρησαν πως με τα χρόνια και την ανάπτυξη της τεχνολογίας ο τρόπος αλλάζει αλλά όχι η ανάγκη. Δηλαδή το προσέγγισαν καθαρά νοηματικά σε δεύτερο επίπεδο γιατί σε πρώτο έγινε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί και βιωματικά. Δεν πρότεινε καμία περαιτέρω δραστηριότητα και δεν φάνηκε να λαμβάνει υπόψη της ότι μέσα στην τάξη υπάρχουν και αλλόφωνοι μαθητές ώστε να δώσει στο μάθημα μια προσέγγιση πιο διαπολιτισμική, από τη στιγμή μάλιστα που τόσο η ενότητα όσο και το συγκεκριμένο κείμενο ενδείκνυνται πάρα πολύ για μια τέτοια προσέγγιση.

## 2.9. Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε η εργασία αυτή με απώτερο σκοπό την επιβεβαίωση ή τη διάψευση των υποθέσεων που τέθηκαν στην αρχή. Τα συμπεράσματα αυτά διαρθρώνονται με βάση δύο άξονες: το εγχειρίδιο (άρα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα) και τους ίδιους του εκπαιδευτικούς.

### 2.9.1. Ως προς το εγχειρίδιο

Το εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου όπως είναι δομημένο από μία πρώτη άποψη και προσέγγιση φαίνεται να μην περιέχει και να μην προσφέρει δυνατότητες για την προώθηση και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και διάστασης μέσα στην τάξη. Όπως παρατηρεί και η Φ1 είναι αρκετά ελληνοκεντρικό ως προς το περιεχόμενο των κειμένων του, γεγονός που αυτόματα μπορεί να δημιουργεί μια πρώτη δυσκολία στο έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο με μια δεύτερη πιο προσεκτική ματιά φαίνεται να υπάρχουν δυνατότητες. Και πάλι όμως αυτές τις δυνατότητες ο εκπαιδευτικός της εντοπίζει εάν και μόνο είναι διατεθειμένος και πραγματικά θέλει ή έχει την ανάγκη. Αυτό σημαίνει πως πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρεθεί σε μια συνθήκη που να εγείρει το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας και τότε να ψάξει και να προσπαθήσει να βρει σημεία και δυνατότητες που να προσφέρονται. Το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν έχει καμία συγκεκριμένη πρόβλεψη για το ζήτημα αυτό. Η ενισχυτική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που προτείνονται είναι αρκετά γενικές και δεν είναι τόσο βοηθητικές. Σε αυτό να προστεθεί το γεγονός ότι το βιβλίο παρόλο που ακολουθεί την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι αρχές της οποίας θεωρούνται βοηθητικές για την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, είναι και πάλι σε αρκετά παραδοσιακές γραμμές γραμμένο, περιορίζοντας και εγκλωβίζοντας τους διδάσκοντες σε αυτό. Ακόμα, σχεδόν όλοι βρίσκουν το εγχειρίδιο αρκετά παλιό, ειδικά ως προς τη θεματική του. Ίσως και η αναπαράσταση αυτή για το εγχειρίδιο από κοινού με τη θεώρηση για ελληνοκεντρικό χαρακτήρα και ακαταλληλότητα για αρχάριους να τους αποτρέπει από το να το θεωρούν βοηθητικό για τους σκοπούς τους. Πώς μπορεί ένα παλιό εγχειρίδιο, γραμμένο μέσα στα αυστηρά ελληνικά πλαίσια, να μπορεί να προσφερθεί ως εργαλείο στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας; Αυτό το ερώτημα δείχνει να τους αποτρέπει από το να δουν από άλλη σκοπιά, πιο δημιουργική και χρήσιμη. Το συμπέρασμα, το οποίο στην ουσία διεξάγεται από την ανάλυση των



αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών δείχνει τη γνώμη τους για το εγχειρίδιο και μας εξηγεί έναν από τους λόγους που δυσκολεύονται να διαχειριστούν και να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική διάσταση μέσα στην τάξη. Οι υπόλοιποι παράγοντες πηγάζουν και αφορούν τους ίδιους τους διδάσκοντες και γι' αυτό αναλύονται στην επόμενη ενότητα, ως συνέχεια όμως των όσων έχουν μέχρι τώρα ειπωθεί.

### 2.9.2. Ως προς τους εκπαιδευτικούς

Οι αναπαραστάσεις των φιλολόγων για το μάθημα της γλώσσας επίσης θεωρώ πως προκύπτει ως ανασταλτικός παράγοντας στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας μέσω του μαθήματος αυτού. Θέτουν ως αυτοσκοπό την εκμάθηση της γλώσσας, λεξιλόγιο και γραμματική, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία. Η επικοινωνία, όμως, δεν επιτυγχάνεται αποκλειστικά με αυτό τον τρόπο. Η εξοικείωση με το ευρύτερο περιβάλλον, τους κώδικες και τους κανόνες που διέπουν το κομμάτι της επικοινωνίας σε κάθε κουλτούρα είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες. Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας προσφέρεται για αυτούς τους σκοπούς και ειδικά μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης των κειμένων. Η εκμάθηση του ίδιου του συστήματος της γλώσσας είναι πολύ πιο δύσκολη και χρονοβόρα, γι' αυτό τον λόγο σε ένα πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταπιαστεί, εκμεταλλευόμενος τα εισαγωγικά κείμενα να προκαλέσει συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και άλλες δραστηριότητες που να βασίζονται στη σύγκριση και στην ανάλυση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων. Ο δημιουργικός αυτός «διάλογος» εντάσσει και τους αλλόφωνους μαθητές στη διδασκαλία βάζοντάς τους και σε μια διαδικασία μάθησης ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνει τους ελληνόφωνους μαθητές με τους συμμαθητές τους. Παρόλο που και η ένταξη φαίνεται να είναι στο μυαλό τους όταν κάνουν λόγο για τα παιδιά αυτά, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν είτε δεν είναι μέσα στην τάξη μαζί με τους συμμαθητές τους εντός του διδακτικού πλαισίου (βλ. παράδειγμα Φ2 η οποία τους παρακινεί να συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις) είτε δεν τους φέρνουν σε καμία επαφή και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, όπως το παράδειγμα της Φ4 που βάζει τη μαθήτριά που δεν έχει την ελληνική ως μητρική γλώσσα απλώς να αντιγράφει μηχανικά κάτι.

Όλα δείχνουν πως σε καμία περίπτωση δεν είναι αδιάφοροι και δεν αποφεύγουν να βρουν τρόπους διαχείρισης της κατάστασης αυτής. Απλώς αυτοί δεν είναι τόσο

αποτελεσματικοί ως προς αυτό που θα ήθελαν να πετύχουν καθώς φαίνεται πως μένουν στα στενά πλαίσια του μοντέλου και του τρόπου διδασκαλίας που είναι εξοικειωμένοι. Ως άνθρωποι ωστόσο είναι πολύ ανοιχτοί και δεχτικοί απέναντι στα παιδιά αυτά. Αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμικότητα ως πλούτο αλλά ως εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται κάπως να τη διαχειριστούν. Επίσης ως άνθρωποι αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και τις τυχόν προκαταλήψεις τους, επίγνωση που τους βοηθά να είναι απαλλαγμένοι από αυτές –όσο είναι δυνατόν– μέσα στην τάξη, αποτελώντας και υπόδειγμα για τα παιδιά. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό, ευνοϊκό για την καλλιέργεια και τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας είναι η ενσυναίσθηση η οποία λίγο έως πολύ τον καθένα τον χαρακτηρίζει. Στο πλαίσιο της προθυμίας τους και της προσπάθειας που καταβάλλουν σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για ελληνόφωνους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέσα στην τάξη είτε για αλλόφωνους που δυσκολεύονται έτσι κι αλλιώς στο κομμάτι της γλώσσας, συγκαταλέγουμε το γεγονός ότι συμβουλευόμαστε το διαδίκτυο και προσαρμόζουν το υλικό τους, φέρνοντας επιπλέον όπου είναι ανάγκη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Πάντως είναι γεγονός ότι η διαχείριση της διαπολιτισμικής διάστασης και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας αντιμετωπίζονται με αμηχανία και έλλειψη εξοικείωσης από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Φ1 όπου ζήτησαν βοήθεια από το Δημοτικό για έναν αλλόφωνο μαθητή της τάξης. Η έλλειψη εξοικείωσης και με μεθόδους, όπως η βιωματική μάθηση, που μπορούν να διευκολύνουν την κατάσταση δυσκολεύει ίσως ακόμα πιο πολύ τα πράγματα για τους διδάσκοντες της δευτεροβάθμιας. Δεν είναι θεωρώ τυχαίο το γεγονός ότι κανείς δεν φάνηκε να εφαρμόζει ούτε καν να προσέχει την πρόταση της εγκυκλίου για βιωματική διδασκαλία έστω της πρώτης ενότητας του εγχειριδίου. Γενικά οι φιλόλογοι δεν χρησιμοποιούν τόσο δημιουργικές δραστηριότητες στα μαθήματά τους. Όπως παραδέχεται η Φ3 δεν μπορεί να διαχειριστεί και να εφαρμόσει ούτε και την ομαδοσυνεργατική μέσα στην τάξη. Γενικά οι φιλόλογοι δεν είναι εξοικειωμένοι με χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας και αυτό ίσως είναι ακόμα ένας παράγοντας που τους κάνει να βρίσκονται σε αμηχανία με τους αλλόφωνους μαθητές. Και πάλι είναι χαρακτηριστική η στάση της Φ3 που βρίσκει ανώριμους τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ή τάση της Φ2 να αναφέρεται σε θεματικές των μεγαλύτερων τάξεων ως πιο ενδιαφέρουσες και με μαθητικό κοινό που ανταποκρίνεται σε αυτό. Δεν είναι απλώς η κουλτούρα και η διαχείριση της

απόκλισης που πιθανόν τους φέρνει σε αμηχανία αλλά και η διαχείριση του χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας με το οποίο εξίσου δεν είναι εξοικειωμένοι. Επίσης, ένα ακόμα στοιχείο που θα μπορούσε να συμβάλει στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, είτε ως διάσταση, είτε ως ικανότητα, είναι η συνειδητοποίηση ότι, κυρίως ως ικανότητα, θα πρέπει να καλλιεργείται και να εμφυσείται στους μαθητές εν γένει και όχι μόνο όταν βρίσκονται σε συνθήκες όπου υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές. Πρόκειται για ακόμα μία αναπαράσταση των φιλολόγων για τη διαπολιτισμική διάσταση. Προκύπτει σαν ανάγκη μόνο όταν υπάρχουν και αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη. Δεν αντιμετωπίζεται ως βασική ιδιότητα που θα έπρεπε να χαρακτηρίζει τους μαθητές και τους αυριανούς πολίτες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπως έχουν πλέον διαμορφωθεί. Το παράδοξο είναι πως αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών και σχολείων, δεν εντάσσουν όμως τη διαπολιτισμική διάσταση έτσι κι αλλιώς στη διδασκαλία τους. Το παράδοξο σαφώς προκύπτει από την αναπαράστασή τους για τη διαπολιτισμική διάσταση, ότι δηλαδή προκύπτει και αποτελεί ζήτημα και της διδασκαλία μόνο όταν υπάρχουν και αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη.

Ωστόσο, τόσο η ανάλυση της ερευνήτριας με τη βοήθεια της θεωρίας, όσο και οι ιδέες έστω μίας από τις τέσσερις φιλόλογους που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, αποδεικνύουν πως υπάρχουν κάποιες δυνατότητες. Ο εντοπισμός τους ωστόσο εξαρτάται από την πρόθεση του εκπαιδευτικού, αν θέλει να δει και να προσδώσει διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία του, από τις συνθήκες, οι οποίες ενίοτε μπορεί να ευνοούν έναν συγκεκριμένο τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου. Ακόμη η κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το τι πραγματικά είναι η διαπολιτισμική διάσταση και η προβολή των σημείων αυτών του εγχειριδίου που μπορεί να τους φανούν χρήσιμες μέσα από τις εκάστοτε εγκυκλίους, ώστε να μην μένουν εγκλωβισμένοι στις αναπαραστάσεις τους. Δεν αρκεί μόνο η καλή διάθεση και ο ανθρωπισμός ως χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία σαφώς αποτελούν ένα ευνοϊκό πρώτο στάδιο για να εμφυσήσουμε στους εκπαιδευτικούς τους νυν και τους μελλοντικούς όλα εκείνα τα στοιχεία που θέλουμε να έχουν οι μελλοντικοί πολίτες. Επίσης σε όλο αυτό θα μπορούσε να συμβάλει η συνειδητοποίηση ότι οι αλλόφωνοι μαθητές δεν είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δείχνουν μέσα από τις αναπαραστάσεις τους να τους αντιμετωπίζουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί. Είναι μαθητές που κατέχουν ένα γνωστικό

φορτίο το οποίο θα πρέπει να εκμεταλλευτούν για την εκμάθηση της γλώσσας. Σε αυτό βέβαια ευθύνεται και το Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο συγκαταλέγει τους αλλόφωνους μαθητές στην κατηγορία αυτή τροφοδοτώντας τις υπάρχουσες αναπαραστάσεις.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο το οποίο περιέχει μια συνθετική ερμηνεία όλων των παραπάνω αναλύσεων που ήδη έχουν δοθεί και αφορούν τόσο το σχολικό εγχειρίδιο όσο και τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη χρήση του καθώς και τους μαθητές. Όλα αυτά βεβαίως με στόχο την πραγμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης μέσα στην τάξη. Ακόμη, συνοψίζοντας τις παραπάνω αναλύσεις και παρατηρήσεις στο τρίτο αυτό κεφάλαιο θα γίνει μία προσπάθεια να δούμε εάν τελικά επαληθεύονται ή όχι οι υποθέσεις που έχουν τεθεί από την αρχή ήδη της μελέτης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση θεμάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

## Μέρος Τρίτο: Σύνοψη, Ερμηνεία και Συζήτηση

---

### 3.1. Σύνθεση και Ερμηνεία

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας επιχειρείται η συνθετική ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων. Εστιάζοντας στους κοινούς άξονες των συνεντεύξεων, προσπάθησα να ερμηνεύσω σε ένα δεύτερο πλέον επίπεδο και να συνθέσω τις αναπαραστάσεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών, ως προς τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, τους τρόπους αξιοποίησης του εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας, τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις καθώς και στις αναπαραστάσεις τους για τον ρόλο και τη συμβολή της πολιτείας στην αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας ως χαρακτηριστικό των μαθητικών πληθυσμών.

#### 3.1.1.0 ρόλος του εκπαιδευτικού

Μέσα από τα λόγια και τις αναλύσεις των συνεντεύξεων είναι ξεκάθαρο πως μπορούμε να μιλάμε για δύο άξονες δράσης των εκπαιδευτικών: έναν γενικό που υιοθετείται και εφαρμόζεται σε όλες γενικά τις συνθήκες και έναν δεύτερο που περιέχει κάποιες πιο συγκεκριμένες προσεγγίσεις που έρχονται στο προσκήνιο όταν βρίσκονται σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι θεωρούν πως η διαπολιτισμική διάσταση προκύπτει ως κατάσταση μόνο από τη στιγμή που υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές μέσα στην τάξη. Μπορούμε να το αντιληφθούμε από το γεγονός ότι η τυχόν αναφορά στη διαπολιτισμική διάσταση προκύπτει μόνο όταν υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές.

Βασικά και σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ενήμεροι για τους σκοπούς, τους στόχους και την ύλη του μαθήματός τους και πως ακολουθούν σε γενικές γραμμές τις κατευθύνσεις του. Πάντοτε όμως μέχρι ένα σημείο εφόσον και το ίδιο –σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς– προσφέρει μια σχετική άνεση και ελευθερία στον τρόπο εκμετάλλευσης και παράδοσης της ύλης. Το υλικό τους πρώτα απ' όλα καθορίζεται από αυτό και έπειτα από παράγοντες, όπως το προσωπικό ενδιαφέρον, τα ενδιαφέροντα, το επίπεδο και η σύνθεση της τάξης. Προτιμούν, όπως οι ίδιοι παραδέχονται, θέματα τα οποία να αρέσουν και στους ίδιους ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους για να αισθάνονται πιο άνετοι αλλά και με ενδιαφέρον για τους μαθητές τους κάτι που εξασφαλίζει την προσοχή τους αλλά και κερδίζει πολύ χρόνο από το κομμάτι της κατανόησης που είναι σημαντικό. Η ανάγκη για οικειότητα και αίσθημα άνεσης μέσα στην τάξη επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι δεν επιλέγουν εύκολα καινοτόμους τρόπους προσέγγισης και παράδοσης της ύλης, σε

οποιοδήποτε πλαίσιο. Φαίνεται πως θέλουν – και είναι πάρα πολύ σημαντικό γι’ αυτούς – να έχουν τον έλεγχο της τάξης και γι’ αυτό δεν ξεφεύγουν από μεθόδους δοκιμασμένες, ακόμα κι αν παραδέχονται πως κάποιες καινοτόμες μέθοδοι είναι πιο δημιουργικές για τα παιδιά.

Χαρακτηριστικό είναι πως παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις αναγνωρίζουν ως πιο αποτελεσματική μια μέθοδο που μπορεί να υιοθετεί και να προτείνει το εγχειρίδιο για την παράδοση της θεωρίας, οι εκπαιδευτικοί να το παραβλέπουν και να ακολουθούν την κλασική και εύκολη στην εφαρμογή μέθοδο, ελλείψει εξοικειώσής της προφανώς με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου.

Διαπιστώνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σημαντικά υπόψη τους το επίπεδο της τάξης επίπεδο της τάξης –βασικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή υλικού– ώστε να αναπροσαρμόζουν το υλικό τους, να προσθέτουν πράγματα ή ακόμα και να το εκσυγχρονίζουν. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, και ενδιαφέρονται για την ανταπόκρισή τους σε αυτά που τους προσφέρουν στο μάθημα. Αυτό διαφαίνεται και από την προσπάθειά τους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, γεγονός που θεωρούν ότι θα εξασφαλίζει και την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Ιδανικά θα ήθελαν η διδασκαλία τους να ανταποκρίνεται, αν όχι σε όλο, αλλά στο μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών.

Αναγνωρίζουν επίσης πως το επίπεδο γνώσεων διαφέρει και ότι η απόκλιση γνώσεων δημιουργεί προβλήματα μέσα στην τάξη. Άλλοι προβληματισμοί τους σχετίζονται με τον χρόνο και την παράλληλη διαχείριση ενός σημαντικού αριθμού μαθητών (τουλάχιστον 25 σε κάθε τάξη). Η κατάσταση αυτή επιβαρύνεται λόγω της απόστασης που παρατηρείται ανάμεσα στις επίσημες οδηγίες (αναλυτικό πρόγραμμα, εγκύκλιοι, κ. ά) και τη σχολική πραγματικότητα. Η απόσταση αυτή εντοπίζεται σε διάφορα επίπεδα: Αρχικά, το ΑΠΣ δεν δείχνει να λαμβάνει υπόψη του ότι χάνονται εύκολα διδακτικές ώρες με αποτέλεσμα να αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν το μάθημα ως αγώνα δρόμου με αποκλειστικό στόχο την παράδοση της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης. Υπάρχουν μόνο σελίδες που πρέπει να παραδοθούν με οποιονδήποτε τρόπο και κόστος (κάποιοι εφαρμόζουν περιληπτικές μεθόδους ακόμα και βασικά σημεία της ύλης). Αυτό το γεγονός σίγουρα «αφαιρεί πόντους» από την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά είναι και κάτι που φαίνεται να προκαλεί

πολύ άγχος στους εκπαιδευτικούς, αφού όλοι, ανεξαιρέτως, το αναφέρουν ως βασικό παράγοντα που επηρεάζει την επιλογή και τη διαμόρφωση της ύλης. Είναι ολοφάνερο πως όση καλή διάθεση και να έχει ο καθηγητής, η κατάσταση αυτή του κόβει τα φτερά και υποβαθμίζει ή υπονομεύει τη διδασκαλία του.

Σε γενικές γραμμές, αυτές φαίνεται να είναι και οι πρακτικές δυσκολίες που τους απασχολούν, η διαχείριση της απόκλισης και ο χρόνος. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί και η κειμενοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος, προσέγγιση που προτείνεται έτσι κι αλλιώς από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και περιγράφεται και στο βιβλίο του καθηγητή (ΑΠΣ 2003, σ. 61, Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά 2006, σ. 8). Ήδη αυτό είναι φανερό από το γεγονός ότι για κάθε καθηγητή το πρώτο του σχόλιο για το εγχειρίδιο αφορούσε τα κείμενα. Αυτό δεν σημαίνει πως μένουν μόνο στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Πάντως τα κείμενα είναι αυτά που αποτελούν την αφορμή για συζήτηση και διάλογο μέσα στην τάξη και στη συνέχεια προφανώς για την εξήγηση και τον τρόπο εφαρμογής των διαφόρων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων του κάθε κεφαλαίου. Φαίνεται μάλιστα να παραβλέπουν την ανάδειξη των πολιτισμικών ίσως χαρακτηριστικών και την επαφή με αυτά. Γι' αυτό ίσως δίνουν και τόση βαρύτητα στην επιπλέον επιλογή κειμένων ή τη «σωστή» γενικά επιλογή τους ακόμα και μέσα από το εγχειρίδιο, γιατί αυτά αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας του μαθήματος. Με τον όρο σωστή εννοείται η επιλογή κειμένων που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα τόσο του μαθητικού κοινού όσο και του εκπαιδευτικού σε κάποιες περιπτώσεις. Επίσης πρέπει να πρόκειται για κείμενα επίκαιρα που να ανταποκρίνονται στην παρούσα κατάσταση, ανάλογα με το θέμα, καθώς και στους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος. Άλλωστε η εξάσκηση του γραπτού και του προφορικού λόγου μαζί με το λεξιλόγιο είναι ο κύριος στόχος του μαθήματος για καθέναν από τους εκπαιδευτικούς. Είναι το κατεξοχήν γλωσσικό μάθημα του σχολείου και έτσι το αντιμετωπίζουν. Σε κάθε κεφάλαιο η θεματική του αναλύεται στα επιμέρους κείμενα και είναι αυτά που θα δώσουν ιδέες στους μαθητές για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Επίσης εμπλουτίζουν με κάθε αφορμή το μάθημά τους και αξιοποιούν παράλληλα και τις συνοδευτικές εικόνες, οι οποίες, όπως έχουν όλοι διαπιστώσει, αρέσουν πολύ και παρακινούν τους μαθητές. Μετέρχονται δηλαδή όλων των δυνατοτήτων και των



υλικών που προσφέρει το μάθημα μαζί και με το τετράδιο εργασιών, το οποίο επίσης αναφέρθηκε από όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, αναγνωρίστηκε εξίσου από όλους τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Πρόκειται για μια καίρια πραγματικά διαπίστωση καθώς ως γεγονός η συνθήκη αυτή επηρεάζει σε τεράστιο βαθμό τη διαδικασία της διδασκαλίας και πρόκειται για μια πραγματικότητα που δεν είναι δυνατόν να παραβλεφθεί. Είναι θετικό και αισιόδοξο ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και παραδέχονται τη συνθήκη αυτή. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό πρώτο βήμα που είναι απαραίτητο να κατακτηθεί, ανεξαιρέτως των δυσκολιών. Και μόνο που υπάρχει στο μυαλό τους και αρχίζει να μπαίνει ο παράγοντας στη διδασκαλία τους είναι μια πρώτη κίνηση προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση. Μέσα από το σύνολο των συνεντεύξεων μπορούμε να διαπιστώσουμε πώς πραγματικά θεωρούν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση οι έλληνες καθηγητές και πώς την αντιμετωπίζουν. Ακόμα και μέσα από τα γενικά σχόλια μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τις τυχόν πρακτικές που πιθανόν εφαρμόζουν. Το μόνο πάντως σίγουρο είναι πως πρόκειται για μια συνθήκη, που όσο συνειδητά και ανοιχτόμυαλα να θέλει και να προσπαθεί να την προσεγγίσει κάθε καθηγητής, είναι σίγουρο πως τον δυσκολεύει και τον φέρνει σε αμηχανία. Και αυτό όχι γιατί λείπει το γνωστικό κομμάτι αλλά οι μέθοδοι, τα εργαλεία, οι τρόποι ακόμα και το κίνητρο. Είναι σχεδόν αδύνατον να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει αλλόφωνους μαθητές και να προσαρμόζει παράλληλα τη διδασκαλία του με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τάξεων των 25 μαθητών.

Αυτό που πρώτο μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι πως ορίζουν και προτείνουν κάποιες συμπεριφορές οι οποίες με τη σειρά τους μας οδηγούν σε τυχόν πρακτικές που έχουν ήδη εφαρμόσει ή πιστεύουν πως αρμόζει να εφαρμόζονται σε τέτοιου είδους συνθήκες. Μία ακόμα γενική παρατήρηση είναι πως όλοι το βρίσκουν θετικό και ενδιαφέρον ως φαινόμενο (ο πλουραλισμός και η ποικιλία μέσα στην τάξη) αλλά ταυτόχρονα είναι και κάτι που τους προκαλεί αμηχανία. Μπορούμε εδώ να δούμε πως η προσέγγισή τους είναι από τη μια μεριά ανθρωπιστική. Ως άνθρωποι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να είναι ανοιχτοί απέναντι στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα. Από την άλλη, ως εκπαιδευτικοί είναι κάτι που δεν είναι τους είναι τόσο οικείο ως προς τον τρόπο διαχείρισης και τους δυσκολεύει. έτσι εξηγείται και η

αντίφαση που παρατηρούμε στα λόγια τους. Από τη μία είναι πλούτος (Φ4) και από την άλλη είναι πρόβλημα που χρήζει ιδιαίτερης προσέγγισης ακόμα και αντιμετώπισης. Αυτό που τους προκαλεί τη μεγαλύτερη δυσκολία είναι το τεράστιο χάσμα και η απόκλιση που προκύπτουν όταν υπάρχουν πολλοί αλλόφωνοι μαθητές. Ήδη η μεγάλη απόκλιση έχει αναφερθεί ως πρόβλημα στον τρόπο διαχείρισης της ύλης ακόμα και σε συνθήκες όπου υπάρχουν μόνο ελληνόφωνοι μαθητές. Οπότε μπορούμε να κατανοήσουμε πώς ακριβώς το εννοούν όταν το προσεγγίζουν ως πρόβλημα.

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν όλους τους μαθητές πάνω απ' όλα ως παιδιά που χρειάζονται το καθένα ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης, αλλά δυστυχώς ελλείπει χρόνου και συνθηκών φαίνεται να μην μπορούν, και όχι να μην θέλουν, να κάνουν πολλά πράγματα. Αναγνωρίζουν ότι ως άνθρωποι είναι φορείς συγκεκριμένων αντιλήψεων και προκαταλήψεων τις οποίες πρέπει να προσπαθήσουν να αφήσουν έξω από την τάξη. Για τη Φ3 και τη Φ4, η κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί κατ' επέκταση είναι πλέον κάπως πιο εξοικειωμένοι με τη διάσταση του διαπολιτισμού και σε αυτό σημαντικό ρόλο έχει παίξει η πρώτη μεταναστευτική κίνηση στην Ελλάδα από την Αλβανία στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Δεν φαίνεται βέβαια αυτό κάπως να τους λύνει τα χέρια στο κομμάτι της διδασκαλίας. Αυτό που θέλω να καταδείξω είναι πως φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ως άνθρωποι μπορεί να είναι πράγματι ανοιχτοί και να θέλουν να βοηθήσουν, δεν έχουν ωστόσο τα εργαλεία και τις μεθόδους για να διαχειριστούν μια τέτοια τάξη. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αδιαφορούν. Κάθε άλλο. Φαίνεται να προσπαθούν και να επιστρατεύουν όλη τους την ευαισθησία, το φιλότιμο, την καλή διάθεση και την ενσυναίσθηση για να επιτύχουν τους στόχους τους ως εκπαιδευτικοί. Αυτό φαίνεται και από τις διαπιστώσεις του τύπου «[...] εκεί κάνουμε ό,τι είναι δυνατόν αλλά δεν είναι πολλά [...] (στ. 234-238)». Η θέληση υπάρχει αλλά υπάρχουν αντικειμενικές πρακτικές δυσκολίες, όπως η κατάρτιση, η εξοικείωση, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Ωστόσο είναι σημαντικό νομίζω να κρατήσουμε το γεγονός ότι υπάρχει η συνείδηση ότι πλέον οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και απαιτείται συγκεκριμένη προσέγγιση, συνείδηση η οποία μπορεί να οδηγήσει σταδιακά και στην κατάκτηση της κατάλληλης κατάρτισης για μια πιο συστηματική προσέγγιση των συνθηκών αυτών.

Αυτά, λοιπόν που προτείνουν ως λύσεις-στάσεις μέσα σε μια τάξη όπου υπάρχουν και αλλόφωνοι μαθητές είναι η παρατηρητικότητα, η ενσυναίσθηση αλλά και η εξισορρόπηση των σχέσεων ανάμεσα στους ελληνόφωνους και τους αλλόφωνους μαθητές, οι οποίες μπορεί κάποιες φορές αν είναι κάπως τεταμένες, με τους ελληνόφωνους μαθητές να μην είναι τόσο ανεκτικοί και να κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους.

Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας παρουσιάζεται ως ιδανικό για την διαχείριση αυτών των καταστάσεων, που δεν μπορούν να παραβλεφθούν. Στο συγκεκριμένο μάθημα, με αφορμή ή και όχι κάποια τέτοια αντίδραση, μπορεί εύκολα –και ίσως επιβάλλεται– να γίνεται διάλογος και συζήτηση γύρω από θέματα που άπτονται του ρατσισμού, της αλληλοαποδοχής και γενικότερα τέτοιου είδους θεμάτων, η συζήτηση των οποίων μπορεί να συμβάλει στην επίλυση παρόμοιων ζητημάτων και αυτό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το βλέπουν και να το αξιοποιούν. Πρέπει μάλιστα οι ίδιοι να προσπαθούν να είναι υπόδειγμα τέτοιων στάσεων και συμπεριφορών μέσα στην τάξη ώστε να έχουν την απαίτηση να τις εφαρμόζουν και οι μαθητές τους. Βέβαια, όλα αυτά τα ζητήματα θα πρέπει να θίγονται με σεβασμό πάνω απ' όλα και μεγάλη προσοχή.

Είτε πρόκειται για υποδείξεις είτε για απλές ιδέες ή ακόμα και πρακτικές που ήδη έχουν εφαρμοστεί αυτό που μπορούμε να εξάγουμε ως γενικό συμπέρασμα και παρατήρηση είναι πως οι έλληνες εκπαιδευτικοί προσπαθούν πάνω απ' όλα να είναι άνθρωποι και μαζί με αυτό και εκπαιδευτικοί. Δεν είναι τυχαίο ότι κάποιοι από αυτούς, όπως η Φ2 για παράδειγμα, χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά τον όρο «παιδιά» και όχι «μαθητές». Φαίνεται να σκύβουν με φροντίδα και πραγματικό ενδιαφέρον πάνω από όλους τους μαθητές τους, χρησιμοποιώντας ό,τι διαθέτουν (εγχειρίδια, εικόνες, βίντεο, ενσυναίσθηση και ευαισθησία), σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουν και να «αντιμετωπίσουν» το φαινόμενο της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας μέσα στις τάξεις. Δείχνουν να θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να μάθουν και να ενταχθούν αλλά, ελλείψει χρόνου, κατάλληλων υλικών και ίσως μιας περισσότερο στοχευμένης κατάρτισης, δυσκολεύονται. Θα ήθελα να κρατήσω την επιθυμία και την προσπάθεια για βοήθεια την οποία η πολιτεία πρέπει να λάβει υπόψη της και να εκμεταλλευτεί προσφέροντας ίσως τη δυνατότητα επιμόρφωσης και την κατάλληλη ενημέρωση. Ένα τελευταίο σχόλιο και παρατήρηση

είναι πως παρά το γεγονός ότι ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι ελληνικές τάξεις είχαν και πάλι υποδεχτεί ένα μεγάλο κύμα μεταναστών μέσα στην τάξη, δεν φαίνεται να ανέπτυξαν κάποιες τακτικές ή να τους απασχόλησε σε τόσο μεγάλο βαθμό το κομμάτι της διαπολιτισμικής διάστασης, όπως συμβαίνει στις μέρες μας. Επιπλέον για κάποιες περιοχές της Ελλάδας οι συνθήκες αυτές δεν είναι εντελώς άγνωστες με χαρακτηριστικό το παράδειγμα των Ρομά σε σχολείο της επαρχίας. Αυτό δείχνει ότι προσομοιάζουν τα μαθησιακά προβλήματα άλλων ομάδων, όπως για παράδειγμα οι Ρομά, με αυτά των αλλόφωνων μαθητών τους.

### 3.1.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το εγχειρίδιο

Βασικός παράγοντας που καθορίζει την ύλη αλλά και τον τρόπο παράδοσής της είναι το Αναλυτικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος. Όλοι οι καθηγητές το συμβουλευονται και το ακολουθούν μέχρι ενός σημείου. Αναγνωρίζουν πως τους παρέχει μεγάλη ευχέρεια και επιλογές. Ωστόσο είναι αρκετά αυστηρό και περιοριστικό στο κομμάτι της γραμματικής, του συντακτικού και της αξιολόγησης. Κατά τα άλλα, δίνει ωραίες ιδέες που οι καθηγητές μπορούν να ακολουθήσουν ή όχι. Επιπλέον, το Υπουργείο δείχνει να λαμβάνει υπόψη του τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη και γι' αυτό φροντίζει στην αρχή κάθε έτους να στέλνει συμπληρωματικές και διευκρινιστικές εγκυκλίους και οδηγίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να λαμβάνουν υπόψη τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η πρόταση για ομαδοποίηση της ύλης με βάση τα επαναλαμβανόμενα κομμάτια της θεωρίας μέσα στο εγχειρίδιο. Η εφαρμογή της πρακτικής αυτής φαίνεται ότι δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς λόγω κυρίως της εμμονής τους στις τυπικές διαδικασίες διδασκαλίας. Ωστόσο υπάρχουν και αρκετές μορφές, θα μπορούσαμε να πούμε, εις βάρος του εγχειριδίου.

Το βασικό μειονέκτημα του Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με τους καθηγητές, είναι ότι τα όσα προτείνει και επιβάλλει να γίνουν πράγματα μάλλον ουτοπικά. Δείχνει να μην υπολογίζει καθόλου τη σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στη χρονιά. Είναι συχνό φαινόμενο να χάνονται ώρες για διάφορους λόγους στα δημόσια σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο όγκος της ύλης σε συνάρτηση με τον χρόνο να αγχώνει τους εκπαιδευτικούς και να μην τους επιτρέπει να κάνουν ούτε τα βασικά σε κάποιες περιπτώσεις. Τους κάνει να αντιμετωπίζουν το μάθημα ως σύνολο σελίδων που απλώς πρέπει πάση θυσία να

καλυφθούν. Αυτή η συνθήκη τους οδηγεί σε ακραίες λύσεις και «πασαλείμματα», όπως η περιληπτική παράδοση ενοτήτων. Ακόμη αυτό το γεγονός δεν βοηθάει καθόλου και δεν δίνει κανένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για να διαχειριστούν τυχόν διαπολιτισμικές συνθήκες μέσα στην τάξη, ίσως μάλιστα και να τους αποτρέπει.

Σε ό,τι αφορά στο ίδιο το εγχειρίδιο, ήδη μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα για τον τρόπο προσέγγισής του, μιας και η σχέση του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη. Μια πρώτη γενική διαπίστωση, όπως είναι φυσικό και αναμενόμενο, είναι πως είναι πολύ πιο εύκολο από τα αντίστοιχα βιβλία των μεγαλύτερων τάξεων. Επίσης δεν βρίσκεται σε ακολουθία με αυτά καθώς μεταχειρίζεται κάποιες μεθόδους που τις απαντάμε αποκλειστικά σε αυτό το εγχειρίδιο, όπως η επαγωγική μέθοδος για το κομμάτι της θεωρίας αλλά και η επαναλαμβανόμενη (σπειροειδής θα μπορούσαμε ίσως να πούμε) διάταξη της ύλης, τα οποία αυτά και τα δύο αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα και μειονέκτημα από τους εκπαιδευτικούς. Θεωρώ πως θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν την επανάληψη κάποιων σημείων της θεωρίας για να τα φρεσκάρουν, πηγαίνοντας ίσως την ήδη υπάρχουσα γνώση ένα βήμα παραπάνω με αφορμή αυτή την επανάληψη. Είναι πιο πολύ μια ευκαιρία για επανάληψη κι όχι ένα σημείο αδυναμίας της διάταξης της ύλης. Πρόκειται για ακόμα ένα δείγμα που αποδεικνύει ότι οι φιλόλογοι της ελληνικής γλώσσας δεν είναι και τόσο εξοικειωμένοι με τη χρήση πιο ανανεωτικών μεθόδων που ξεφεύγουν από το παραδοσιακό πλαίσιο. Δείχνουν να έχουν ανάγκη την οικειότητα αναφορικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας, ως μέσο που τους εξασφαλίζει τη διαχείριση του μαθητικού κοινού, γεγονός που φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας και το οποίο διευκολύνει τη διδασκαλία προφανώς. Ακόμα και σε περιπτώσεις που αναγνωρίζουν τη δημιουργική αξία μιας μεθόδου (χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Φ3 με την επαγωγική μέθοδο ή με το γεγονός ότι αποφεύγει τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων), ωστόσο και πάλι εφαρμόζουν την πεπατημένη. Ίσως τους απασχολεί και η σίγουρη παράδοση της ύλης, ελλείψει του απαραίτητου χρόνου. Αυτό ενέχει όμως τον κίνδυνο το μάθημα να γίνεται μονότονο και να μην ελκύει τους μαθητές. Σίγουρα πάντως η τακτική τους αυτή λειτουργεί ως τροχοπέδη και στο κομμάτι της διαχείρισης διαπολιτισμικών συνθηκών μέσα στην τάξη, όπου η χρήση μεθόδων περισσότερο διαδραστικών και καινοτόμων επιβάλλεται έως ένα σημείο.

Ως προς το περιεχόμενο και τα κείμενα κυρίως που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο, τα σχόλια κινήθηκαν όλα στο ίδιο μήκος κύματος. Πρόκειται για ένα παλιό και ξεπερασμένο βιβλίο σε γενικές γραμμές που χρειάζεται το λιγότερο επικαιροποίηση. Ακόμη υπάρχουν εκπαιδευτικοί που το βρίσκουν αρκετά ελληνοκεντρικό. Θεωρώ πως η εντύπωση αυτή –όχι εντελώς αβάσιμη μέχρι ενός σημείου– σε συνδυασμό με το γεγονός ότι βρίσκουν τα κείμενά του αρκετά παλιομοδίτικα μπορεί να τους αποτρέψει από το να εντοπίσουν τυχόν σημεία που δίνουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Η αλήθεια είναι πως το εγχειρίδιο με μια πρώτη ματιά δεν φαίνεται να ενδείκνυται για να γίνουν διαπολιτισμικές προεκτάσεις μέσα στην τάξη. Οι τυχόν τέτοιες περιπτώσεις δίνονται με πάρα πολύ έμμεσο τρόπο, κάνοντας το έργο και την ευθύνη των εκπαιδευτικών ακόμα πιο δύσκολα. Θεωρούν ότι πέφτει στους ώμους τους όλο το βάρος σε περίπτωση που θέλουν να δώσουν στο μάθημά τους μια τέτοια χροιά και ένα άνοιγμα στην ετερότητα. Επαφίεται στην ευαισθησία, την παρατηρητικότητα και την καλή θέληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Παρόλο που πρόκειται για ένα μάθημα που κατεξοχήν ενδείκνυται για να καλλιεργηθούν η διαπολιτισμική ικανότητα και επίγνωση, φαίνεται να μην υπάρχει καμία επίσημη πρόταση και βοήθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Επομένως, είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται.

Επιπλέον, σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για ένα εγχειρίδιο κατάλληλο για αλλόφωνους μαθητές. Η διαπίστωση αυτή βέβαια έγκειται στη γενικότερη πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη φύση της διαπολιτισμικής διάστασης στην τάξη, την οποία προσεγγίζουν σχεδόν αποκλειστικά στο γλωσσικό και επικοινωνιακό κομμάτι και καθόλου στο κομμάτι της επαφής των πολιτισμών, όπως θα δούμε λίγο πιο αναλυτικά στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, η οποία πραγματεύεται το πώς βλέπουν και τι θεωρούν διαπολιτισμική συνθήκη και προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί.

### **3.1.3.Οι μαθητές**

Αξίζει στην ερμηνεία αυτή να εντάξουμε τους μαθητές και να δούμε συγκεντρωτικά τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι καθηγητές κατά περίπτωση καθώς και τον τρόπο που αυτοί με τη σειρά τους επηρεάζουν και καθορίζουν τις συνθήκες διδασκαλίας. Η ερμηνεία μας θα ξεκινήσει από τις δύο πρώτες κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται οι μαθητές με βάση τη γλώσσα και στη συνέχεια θα

καταλήξουμε στα γενικά σχόλια και στις γενικότερες παρατηρήσεις που αφορά στο σύνολο των διδασκόμενων.

Σχετικά με τους ελληνόφωνους, παρατηρούμε ότι διακρίνονται σε δύο επίπεδα το καλό και το κακό, γεγονός που επηρεάζει την επιλογή του υλικού και τον τρόπο παράδοσης της ύλης. Απέναντι στους αλλόφωνους συμμαθητές τους, οι απόψεις λίγο δίστανται. Από τη μία πλευρά υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ισχυρίζονται ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές πλέον είναι εξοικειωμένοι με την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη. Ωστόσο εξακολουθούν να παρατηρούνται ακραίες συμπεριφορές που φανερώνουν έλλειψη ανοχής, σεβασμού και ενσυναίσθησης. Στο σημείο αυτό είναι που προβάλλει καίριος ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να καλύψει το χάσμα, να εξηγήσει, να συμφιλιώσει και να καλλιεργήσει συνθήκες σεβασμού και κατανόησης. Επίσης, αναφέρεται πως σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και οι ελληνόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά γλωσσικά προβλήματα, όπως ακριβώς και οι αλλόφωνοι συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί πως ειδικά για τους αλλόφωνους που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα υπάρχει η τάση να τους εξισώνουν με τους ελληνόφωνους μαθητές.

Πάντα το θέμα των αλλόφωνων μαθητών προέκυπτε στο σημείο όπου γινόταν αναφορά στους μαθητές με προβλήματα μέσα στην τάξη ή σε αυτούς που έχουν χαμηλό επίπεδο. Έχουν πάντα φτωχό λεξιλόγιο και επηρεάζουν τον ρυθμό της διδασκαλίας. Θεωρούνται σε γενικές γραμμές ως πρόβλημα. Ως μία συνθήκη που προκαλεί αμηχανία και προβληματισμό στους διδάσκοντες. Παρατηρούμε πως γίνεται αυτόματα η σύνδεση: οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες. Το βασικό πρόβλημα έγκειται στο κομμάτι της γλώσσας και της επικοινωνίας και όχι στις τυχόν πολιτισμικές διαφορές. Τους αναγνωρίζουν τουλάχιστον την ικανότητα αντίληψης που είναι εξίσου σημαντική και αν θέλουν μπορούν να στηριχτούν σε αυτή για να δουλέψουν, προσαρμόζοντας της ύλη τους με τα παιδιά αυτά. Δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους το γλωσσικό πλούτο και τις τεχνικές εκμάθησης που έχουν αναπτύξει τα παιδιά αυτά ήδη ως μαθητές στη δική τους χώρα και να το εκμεταλλευτούν. Είναι όμως πολύ σημαντικό, και εξισορροπεί ίσως κάπως την παράβλεψη αυτή το γεγονός ότι πάνω απ' όλα αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτούς, όπως και όλους τους μαθητές ως παιδιά. Ειδικά η Φ2 δεν χρησιμοποιεί σχεδόν καθόλου τη λέξη «μαθητές». Υπάρχει ακόμα

και η χρήση της λέξης «παιδάκι» από τη Φ1 στο σημείο όπου αναφέρεται σε αλλόφωνο μαθητή της. Αυτό μας δείχνει την ευαισθησία που πάνω απ' όλα δείχνουν ως στάση απέναντι στους μαθητές αυτούς και η οποία μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και ως κίνητρο για να προσπαθήσουν να βρουν τρόπους διαχείρισης και προσέγγισης και των παιδιών αυτών. Δεν δείχνουν να είναι προκατειλημμένοι απέναντι στην οποιαδήποτε γλώσσα ή πολιτισμό. Αυτό που τους οδηγεί στο να θεωρούν τους μαθητές αυτούς κάπως ως πρόβλημα μέσα στην τάξη προκύπτει από το γεγονός ότι παραμένουν στα στεγανά της διδασκαλίας και της εκμάθησης της γλώσσας, θεωρώντας αυτό ως σκοπό τους, παραβλέποντας το κομμάτι της πολιτισμικής επαφής που θα μπορούσε να συμβάλει στη διαχείριση της κατάστασης αυτής.

#### 3.1.4. Η διαπολιτισμική διάσταση

Η πολιτισμική διάσταση ως συνθήκη προκύπτει μέσα στην τάξη από τη στιγμή που υπάρχουν αλλόφωνοι μαθητές. Πρόκειται σαφώς για μια ιδιαίτερη συνθήκη στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν. Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του μαθήματος και γι' αυτό εκλαμβάνεται στην παρούσα εργασία ως απόπειρα να διερευνηθούν οι γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε πρώτη φάση για το μάθημα καθεαυτό και κατ' επέκταση για τον τρόπο διαχείρισης μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Πώς το αντιμετωπίζουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί; Ποιοι φαίνεται να είναι οι τρόποι τους οποίους μετέρχονται προκειμένου να διαχειριστούν μια τέτοια κατάσταση; Πώς σχετίζονται όλα αυτά με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και του εγχειριδίου;

Σε πρώτη φάση είναι μια κατάσταση που προκαλεί αμηχανία στον εκπαιδευτικό, καθώς αλλάζει τις συνθήκες μέσα στην τάξη. Η απόκλιση μεγαλώνει και η διαχείριση της ετερογένειας γίνεται επιτακτική ανάγκη, αν και δύσκολη στη διαχείριση. Χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και απαιτεί σε κάποια σημεία αναπροσαρμογή της ύλης και του τρόπου παράδοσης του μαθήματος ενίοτε. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει τα όρια διδασκαλίας που μέχρι στιγμής ακολουθούσε, η οποία αφορούσε μόνο το ελληνόφωνο μαθητικό κοινό. Είναι αυτονόητο ότι οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας δεν επαρκούν. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βαρύς στο σημείο αυτό, καθώς καλείται να γεφυρώσει το όποιο χάσμα –επικοινωνιακό, γλωσσικό, πολιτισμικό–



τυχόν δημιουργεί εντάσεις. Αυτό που φαίνεται να επαναλαμβάνουν ως «τακτικές» σε τέτοιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είναι η επιμονή, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια του σεβασμού, κ.ά.. Πρόκειται ξεκάθαρα για αρετές, οι οποίες πρέπει ούτως ή άλλως να υιοθετούνται στο σχολικό πλαίσιο. Δεν γίνεται όμως καμία νύξη σε συγκεκριμένες πρακτικές. Βασίζονται μόνο στην ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού για το αν τις διαθέτει και από εκεί και πέρα στην αφορμή που μπορεί να δίνεται από τη θεματολογία του μαθήματος ή από κάποια στάση ή περιστατικό μέσα στην τάξη που δίνει λαβή για τη συζήτηση και την καλλιέργεια των προαναφερθέντων αρετών. Αυτό φαίνεται ακόμα πιο έντονο στο σημείο όπου ζητήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς προτάσεις προσέγγισης και αξιοποίησης ενός συγκεκριμένου κειμένου σε πλαίσιο διαπολιτισμικό. Οι προτάσεις δεν ήταν αρκετά εμπνευσμένες και κινούνταν στο παραδοσιακό πλαίσιο με ιδέες, όπως η ανάγνωση και η επιμονή στη γλωσσική εξομάλυνση ή προβολή εικόνων. Αυτό που δεν φαίνεται σίγουρα να λείπει από τους έλληνες εκπαιδευτικούς, παρά τη γενικότερη αμηχανία που επικρατεί, είναι η καλή θέληση και επιθυμία να βοηθήσουν με αυτά που έχουν και ξέρουν, παρόλο που φαίνεται να γνωρίζουν ότι αυτά δεν είναι αρκετά.

Ακόμη φαίνεται να θεωρούν βασικό σκοπό της διάστασης αυτής την ενσωμάτωση-ένταξη και την κοινωνικοποίηση των αλλόφωνων μαθητών, τα οποία φαίνεται να προσπαθούν να τα επιτύχουν και πάλι μέσω της εκμάθησης της γλώσσας, η οποία εννοείται ότι είναι βασικό προαπαιτούμενο, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Η Φ2 δείχνει πως αυτό μπορεί να γίνει και έξω από τα στενά πλαίσια του μαθήματος, προτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά με κάθε ευκαιρία στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του σχολείου. Σίγουρα είναι κάτι που συμβάλλει ουσιαστικά. Το θέμα μας είναι όμως τι μπορούμε να κάνουμε μέσα στην τάξη, χρησιμοποιώντας τα μέσα που έχουμε, δηλαδή κατά κύριο λόγο το εγχειρίδιο. Μπορεί αυτό να βοηθήσει; Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως έχει κάποιες περιορισμένες δυνατότητες, οι οποίες όμως εξαρτώνται αποκλειστικά από την ευαισθησία και την παρατηρητικότητα του εκπαιδευτικού. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και την απουσία συγκεκριμένων γραμμών και κατευθύνσεων από το Υπουργείο δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση ανεξαρτήτως του πόσο καλή θέληση και επιθυμία υπάρχει. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δείχνουν να έχουν μία παραπάνω δυσκολία αφού σε μια τέτοια περίπτωση ζήτησαν τη βοήθεια δασκάλας. Πρόκειται για λογική τακτική και αντίδραση, εφόσον οι εκπαιδευτικοί της

πρωτοβάθμιας είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα επίπεδα γλωσσομάθειας που έχουν οι αλλόφωνοι μαθητές. Επίσης να σημειωθεί ότι το μάθημα της γλώσσας, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ενδείκνυται σε μεγάλο βαθμό για τη διαχείριση τέτοιων περιστάσεων αφού καλλιεργεί τον διάλογο και την κριτική σκέψη,

Εκείνο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε ό,τι σχετίζεται με το κομμάτι της διαπολιτισμικής διάστασης θεωρούν σχεδόν αποκλειστικά ότι το κομμάτι της γλώσσας είναι αυτό που χρειάζεται θεραπεία για να διαχειριστούν την κατάσταση αυτή. Παραβλέπουν το γεφύρωμα σε επίπεδο πολιτισμικό, γεγονός που τους δυσκολεύει ακόμα περισσότερο καθώς η επαφή σε πολιτισμικό επίπεδο είναι εξίσου εποικοδομητική και μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας πιο άμεσα ίσως από την εκμάθηση της γλώσσας. Κάποιες προτάσεις για το πώς μπορεί να συμβεί αυτό θα γίνουν μέρος του μαθήματος στο οποίο προτείνονται αποκλειστικά ασκήσεις και ιδέες για το θέμα αυτό, παρουσιάζοντας και τα όσα πρότειναν οι συνεντευξιαζόμενοι.

Η διαπολιτισμική διάσταση και οι προβληματισμοί που αυτή προκαλεί φέρνουν εξίσου στο προσκήνιο και τον ρόλο της πολιτείας. Ήδη αναφέρθηκε ότι το Υπουργείο δεν δίνει καμία συγκεκριμένη κατεύθυνση προκειμένου να διευκολύνει το έργο των καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη πρόνοιας απέναντι σε αυτό κομμάτι, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης διαχείρισης. Φαίνεται να λείπουν υποδομές, ακόμα και αυτές που προβλέπονται, όπως οι τάξεις υποδοχής, οι ζώνες ένταξης ή παράλληλη στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί πλέουν μόνοι τους με ό,τι διαθέτουν μέσα στη θάλασσα του διαπολιτισμού και η πολιτεία επαφίεται στην καλή θέληση και το φιλότιμο του καθενός.

### **3.2. Επαλήθευση και διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων**

Η πρώτη υπόθεση αφορούσε στο σχολικό εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος. Η υπόθεση αυτή υποστήριζε ότι στα δύο παραπάνω εργαλεία δεν υπάρχει συγκεκριμένη πρόβλεψη και κατεύθυνση η οποία να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικές συνθήκες. Κατ' επέκταση, τα μέσα και οι τεχνικές που διαθέτουν οι διδάσκοντες, καθώς και οι συνθήκες διδασκαλίας είναι περιορισμένα και δεν ευνοούν τόσο την καλλιέργεια τόσο της διαπολιτισμικής διάστασης όσο και της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Πράγματι, όπως φαίνεται από τις αναλύσεις και τις περιγραφές τόσο του σχολικού εγχειριδίου όσο και του Αναλυτικού Προγράμματος –εστιάζοντας σε όσα προβλέπει γενικά για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια ειδικά για την Α΄ Γυμνασίου–, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές και στόχοι που να αφορούν αποκλειστικά στη διαπολιτισμική διάσταση της τάξης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Υπάρχουν σαφώς νύξεις για προσπάθεια προσέγγισης της γλώσσας ως φορέα πολιτισμού και ως σύστημα που έχει δεχτεί επιρροές και από άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, αυτό φαίνεται να μένει στη θεωρία, καθώς δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία με τα περιεχόμενα του σχολικού βιβλίου (το οποίο πραγματώνει στην τάξη τις θέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος) από τη στιγμή που το σχολικό εγχειρίδιο πραγματεύεται θέματα με χροιά σχεδόν αποκλειστικά ελληνική<sup>12</sup>. Ακόμα και οι επιμέρους στόχοι του Αναλυτικού για την κάθε ενότητα του εγχειριδίου κάνουν αναφορά σε βασικές έννοιες, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η οποία σαφώς είναι μια αρχή που συμβάλλει στον στόχο μας, ωστόσο χωρίς το κατάλληλο υλικό χάνεται στην πορεία κάπως ο στόχος –ειδικά αν δεν υπάρχουν και ερεθίσματα μέσα στην τάξη. Ήδη από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αν υπήρχε κάποιο περιστατικό που τους έδινε την ευκαιρία να ανοίξουν διάλογο για ζητήματα αλληλοαποδοχής και σεβασμού, αυτό γινόταν. Το ίδιο το Αναλυτικό και το εγχειρίδιο δεν έχει ξεκάθαρες θέσεις. Ακόμα και οι τυχόν προβλέψεις για τους αλλόφωνους μαθητές δεν είναι καθόλου αποδοτικές και αποτελεσματικές αφού τους συγκαταλέγουν απλώς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τροφοδοτώντας την αρχή του ελλείμματος και τις εντυπώσεις των καθηγητών που τους αντιμετωπίζουν δυσκολία και πρόβλημα στην τάξη. Υπάρχουν, όπως διαπιστώθηκε, πολύ έμμεσες αναφορές που χρειάζονται την καλή διάθεση και δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού για να αξιοποιηθούν. Αυτό όμως, σε συνδυασμό με την ελλιπή κατάρτιση και τον παραδοσιακό σχεδιασμό με τον οποίο στην ενότητα των κειμένων είναι δομημένο το εγχειρίδιο, δυσχεραίνει και περιορίζει ακόμα περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

---

<sup>12</sup> Σύμφωνα με διπλωματική μελέτη υπάρχουν μόλις 11 αναφορές στον «Άλλο» στο εγχειρίδιο της γλώσσας Α΄ Γυμνασίου» (Θρασύβουλος Δαλιάννης, Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική Πολιτική: Η Εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας του Γυμνασίου, Βόλος 2011.

Υπάρχουν όμως και μικρά «παραθυράκια» που μας οδηγούν σε μερική διάγνωση, ή μάλλον περιορίζουν ελαφρώς τη βεβαιότητα της πρώτης υπόθεσης, περί την ύπαρξη συγκεκριμένης πρόβλεψης και κατεύθυνσης που να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικές συνθήκες. Το ένα δεν είναι άλλο από το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Δεν ξέρω κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί το συμβουλευόμαστε στο έργο τους, καθώς κανένας δεν το ανέφερε (σε αντίθεση με το τετράδιο εργασιών και, τις εγκυκλίους και το Αναλυτικό Πρόγραμμα). Στο βιβλίο αυτό, προσφέρονται θεωρίες και βιβλιογραφικές αναφορές, καθώς και προτάσεις αξιοποίησης του εγχειριδίου με τρόπο πιο πρακτικό, γεγονός που μπορεί κάλλιστα διευκολύνει ως ένα βαθμό και σε πρώτο επίπεδο την οργάνωση της ύλης, δίνοντας ιδέες και δυνατότητες για περαιτέρω αξιοποίηση, ανάλογα με τις συνθήκες και τους σκοπούς του μαθήματος. Το άλλο βοηθητικό εργαλείο είναι οι ετήσιες εγκύκλιοι, οι οποίες αναφέρθηκαν ως παράμετροι σχεδόν από όλες τις συνεντευξιαζόμενες, δείγμα ότι τις συμβουλευόμαστε. Οι ετήσιες εγκύκλιοι για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας περιέχουν επιπλέον προτάσεις και διαδικτυακούς συνδέσμους που προτείνονται από το Υπουργείο βοηθητικά. Ακόμη προβλέπει την επίλυση τυχόν δυσκολιών όπως για παράδειγμα η διάταξη της ύλης του βιβλίου, η οποία αντιμετωπίζεται ως προβληματική από τους διδάσκοντες. Στο σημείο έρχεται η εγκύκλιος για δώσει ως λύση την ομαδοποίηση των ενοτήτων. Ωστόσο, θα ήθελα να μείνω σε ένα στοιχείο που αφορά αποκλειστικά τη νεοελληνική γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου, το οποίο θεωρώ εντελώς δημιουργικό και κατάλληλο για την προαγωγή και τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, το οποίο όμως φάνηκε να περνά απαρατήρητο από τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει ολοκληρωμένο σχέδιο διδασκαλίας για την Α΄ ενότητα του εγχειριδίου που βασίζεται στη βιωματική μάθηση, η οποία, όπως έχουμε ήδη εξετάσει, συμβάλλει στη διαπολιτισμική διάσταση (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 135979/14-08-2018). Ωστόσο, καμία δεν έκανε αναφορά στην πρόταση αυτή. Και η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στην επαλήθευση της δεύτερης υπόθεσής μας.

Η δεύτερη, λοιπόν, υπόθεση υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και τόσο εξοικειωμένοι με τη διαχείριση της ετερογένειας που προκύπτει από την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη. Η τελευταία παραπάνω διαπίστωση σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (ελλιπής διδακτικός χρόνος σε συνάρτηση με την ύλη, πολλά παιδιά μέσα στην τάξη) δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τις συνθήκες για τους διδάσκοντες, οι οποίοι, όσο καλή διάθεση κι αν έχουν, απελπίζονται και

αδυνατούν να διαχειριστούν τις συνθήκες αυτές. Επίσης, το γεγονός ότι κάθε φορά το θέμα των αλλόφωνων μαθητών έρχεται στο προσκήνιο στο σημείο όπου αναφέρονται στους μαθητές με χαμηλό επίπεδο, δείχνει αυτόματα πως τους συγκαταλέγουν απλώς σε αυτή την κατηγορία. Μάλιστα από τη στιγμή που ως βασικό σκοπό έχουν απλώς την εκμάθηση της γλώσσας και την επίτευξη της επικοινωνίας η απουσία αυτής τους προκαλεί ακόμα μεγαλύτερη αμηχανία και δυσκολία. Σίγουρα η ελλιπής κατάρτιση παίζει κάποιο ρόλο καθώς επίσης και η απουσία συγκεκριμένων κατευθύνσεων και οδηγιών από το Αναλυτικό Πρόγραμμα από κοινού με το περιορισμένο υλικό του εγχειριδίου. Όλα αυτά δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο των διδασκόντων. Ακόμη από το γεγονός ότι δεν βρίσκουν τόσο δημιουργικούς τρόπους αξιοποίησης του υλικού τους προς αυτή την κατεύθυνση δείχνει την έλλειψη εξοικείωσης και την αμηχανία τους (στην περίπτωση της Φ1 ζήτησαν βοήθεια από το δημοτικό). Σε κάθε περίπτωση αυτό που είναι παρήγορο είναι το γεγονός ότι από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρά όλες τις δυσκολίες δείχνουν να έχουν διάθεση και θέληση –σε ανθρωπιστικό κυρίως επίπεδο– το οποίο η πολιτεία μπορεί να εκμεταλλευτεί με την προσφορά περαιτέρω ενημέρωσης και κατάρτισης.

## Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούν ζητήματα και παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά την πορεία της έρευνας αυτής αλλά δεν εμπίπτουν καθεαυτό στους σκοπούς της μελέτης.

Σαν πρώτη παρατήρηση ήταν το γεγονός ότι, όπως αποδείχτηκε από τη σχετική ανάλυση, οι φιλόλογοι φαίνεται να είναι παγιδευμένοι σε στεγανά που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας. Αν και, όπως άλλωστε φάνηκε, προσπαθούν και δεν παραγνωρίζουν τη δυνατότητα που προσφέρει το συγκεκριμένο μάθημα για περαιτέρω συζήτηση και ανάλυση θεμάτων γενικού ενδιαφέροντος, ωστόσο και πάλι εμμένουν σε παραδοσιακές νόρμες. Η βιβλιοκεντρική βέβαια κατεύθυνση του συστήματος εντείνει τον εγκλωβισμό. Λόγω των προπτυχιακών σπουδών μου στην ελληνική γλώσσα και φιλολογία είχα τη δυνατότητα να δω εκ των έσω τον τρόπο κατάρτισης των ελλήνων φιλολόγων. Με τις μεταπτυχιακές σπουδές όμως στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών εντόπισα άλλα στοιχεία σε ό,τι έχει να κάνει με το κομμάτι της διδακτικής. Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών είναι περισσότερο καταρτισμένοι σε ζητήματα διαπολιτισμού και έχουν αναπτύξει τεχνικές και θεωρίες για τον τρόπο διδασκαλίας μιας γλώσσας σε περιβάλλοντα πολυπολιτισμικά, κάτι που λείπει από τους έλληνες φιλόλογους. Στο ίδιο περίπου μήκος κύματος κινούνται και οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας, κυρίως ως προς το κομμάτι της καθαυτό διδασκαλίας της ίδιας της γλώσσας, καθώς είναι πιο εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία σε μαθητές με μικρότερο επίπεδο γλωσσομάθειας. Επομένως, ίσως τους είναι πιο προσιτή η εκμάθηση της γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές. Οι έλληνες φιλόλογοι δεν στερούνται καθόλου γνωστικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, στο κομμάτι της διδασκαλίας ίσως υπάρχει κάποια μορφή υστέρηση. Αν η ίδια προσωπικά δεν είχα παρακολουθήσει τα μαθήματα του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού που περιείχαν τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό κομμάτι δεν θα μπορούσα ίσως να σκεφτώ και να περατώσω αυτή την έρευνα. Θα ήμουν ίσως κι εγώ εγκλωβισμένη στις αναπαραστάσεις μου για το συγκεκριμένο μάθημα και για τα εγχειρίδια γενικότερα χωρίς να προσπαθώ να δω τις δυνατότητες που τυχόν έχει. Δεν θα μπορούσα να βρω τρόπους αξιοποίησης προτάσεις, κάποιες από τις οποίες προέκυψαν από την τριβή μου με αλλόφωνους μαθητές στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στη Γαλλία και όχι ακόμα στην Ελλάδα. Η πρώτη μου προσέγγιση ήταν

εντελώς επικεντρωμένη στη διδασκαλία του ίδιου του γλωσσικού μαθήματος και όχι στο προεκτάσεις του. Θα έπρεπε ίσως σταδιακά η κατάρτιση των φιλόλογων να περιέχει μαθήματα διδακτικής σε περιβάλλοντα ετερογενή. Επίσης το ίδιο το εγχειρίδιο θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες και κείμενα που να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για περαιτέρω ανοίγματα, βοηθώντας στον απεγκλωβισμό τους και την αμηχανία που προκύπτει όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη διαχείριση αλλόφωνων μαθητών στην τάξη.

Επίσης η μορφή της παραπάνω έρευνας θα μπορούσε να εφαρμοστεί εξίσου, τηρουμένων των αναλογιών, στη νεοελληνική γλώσσα όλων των τάξεων καθώς και στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ίσως με περισσότερη δυσκολία και στο μάθημα της ιστορίας.

Κάτι ακόμα που παρατήρησα, είναι πως όλη αυτή η εργασία επάνω στο εγχειρίδιο και στη χρήση του καθώς και ο τρόπος που εκλαμβάνεται η διαπολιτισμική διάσταση στα σχολεία έγινε μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Νομίζω πως θα άξιζε να μελετηθεί και η σκοπιά των ίδιων των μαθητών επάνω στα ζητήματα αυτά και να προσεγγιστεί η διδασκαλία και ο τρόπος αξιοποίησης του εγχειριδίου και από τη δική τους σκοπιά. Επίσης, ένα ακόμα κομμάτι έρευνας που θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην παρούσα, αλλά δεν έγινε λόγω έλλειψης χρόνου, θα ήταν η μελέτη του κατά πόσο οι φιλόλογοι διακατέχονται από τη διαπολιτισμική ικανότητα, σε ποιο βαθμό και πώς θα μπορούσε αυτή να καλλιεργηθεί περαιτέρω και πώς.

## Επίλογος

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει όλη τη διαδικασία της έρευνας και έχοντας οδηγηθεί σε πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα, άλλα από τα οποία επιβεβαίωσαν τις αρχικές μου υποθέσεις και άλλα όχι, παρατήρησα πως και η ίδια μέσα από αυτή τη διαδικασία ξεπέρασα τις όποιες εντυπώσεις και προκαταλήψεις. Οι εντυπώσεις και οι προκαταλήψεις αυτές εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στις προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος και στο ίδιο το εγχειρίδιο. Πίστευα, στην αρχή, πως δεν θα βρω υλικό μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που δυνάμει να μπορεί να εξυπηρετήσει την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στην τάξη. Ακόμα πιο ακατάλληλο θεωρούσα το εγχειρίδιο, εγκλωβισμένη και η ίδια στη βιβλιοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας. Ακόμη, πίστευα πως απλώς οι φιλόλογοι βρίσκονται σε αμηχανία και δεν μπορούν κάπως να δράσουν, μην έχοντας και την κατάλληλη κατάρτιση αλλά και το κατάλληλο υλικό. Όλα αυτά, λιγότερο ή περισσότερο, διαψεύστηκαν. Αυτό που ανακάλυψα με χαροποίησε και με έκανε να συνειδητοποιήσω πως χρειάζεται να μελετάμε βαθύτερα τα πράγματα προς τη σκοπιά που θέλουμε, για να έχουμε αποτέλεσμα. Επίσης, με εντυπωσίασε η θέληση και το φιλότιμο των φιλόλογων αυτών για να βοηθήσουν με οποιονδήποτε τρόπο τα παιδιά αυτά. Είδα σε αυτούς τη θέληση να βοηθήσουν και να βρουν τρόπους επίλυσης, όπως ακριβώς έγινε και με την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Πρόκειται για μια προσπάθεια να βρεθεί ένας τρόπος διαχείρισης βασισμένος σε ό,τι εφόδια και εργαλεία έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του και τίποτα παραπάνω.

Το εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, από κοινού με όσα προβλέπει για αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έχει δυνατότητες για μία διδασκαλία που μπορεί να καλλιεργήσει και να προωθήσει τη διαπολιτισμική διάσταση. Σε αυτή τη διαδικασία χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και ευρηματικότητα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό καθώς το υλικό δεν είναι ξεκάθαρα και εξαρχής προσανατολισμένο προς αυτή την κατεύθυνση. Διαφαίνεται, επομένως, η βαρύτητα και η δυσκολία του ρόλου του φιλόλογου σε αυτή την περίπτωση. Τα τυχόν περιστατικά μπορούν πάντα να εκληφθούν ως ερεθίσματα για μια τέτοιου είδους προσέγγιση μαζί με το υπάρχον υλικό, γι' αυτό ο εκάστοτε φιλόλογος πρέπει να είναι πάντοτε παρατηρητικός.

Μία ακόμα δουλειά που θα μπορούσε να γίνει μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν να δοθούν συγκεκριμένες και αναλυτικές προτάσεις για όσο το δυνατόν περισσότερες



ασκήσεις από όλα τα κεφάλαια του εγχειριδίου. Πρόκειται για μία δουλειά που θα μπορούσε να γίνει και στην παρούσα έρευνα, ωστόσο τα χρονικά περιθώρια ήταν απαγορευτικά για κάτι τέτοιο.

Ελπίζω, ωστόσο, πως ο τρόπος που αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν όλα τα δεδομένα που λήφθηκαν υπόψη για τη μελέτη αυτή, να μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο βοηθητικό για όποιον εκπαιδευτικό έρθει σε επαφή με την εργασία αυτή. Άλλωστε, αυτό αποτελούσε και μία από τις βλέψεις της γράφουσας από την αρχή. Η εργασία δεν εγγράφεται στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Εστιάζει μόνο στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ασκήσεις και τα όσα προσφέρει ως υλικό το σχολικό εγχειρίδιο να αξιοποιηθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούν να καλλιεργήσουν και να προάγουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και διάσταση στην τάξη ως μέσο διευκόλυνσης για τη διαχείριση της ετερογένειας που προκύπτει από την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών μέσα στην τάξη.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin - Gaillard, P., & Philipprou, S. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: enseigner, apprendre, évaluer*. (2000). Paris: Didier.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Aubin-Augir, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, σσ. 142-145.
- Austin, J.-L. (1975). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Barrett, M., Byram, M., Ildiko Lazar, Mompoin-Gaillard, P., & Philipprou, S. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE Historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette.
- Bourse, M. (2008, juin 24). Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique. Instambul, Turquie.
- Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developper la dimension interculturelle de l' enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Dabène, L. (1997). L' image des langues et leur apprentissage. Στο M. Matthey, *Les langues et leurs images* (σσ. 19-23). Neuchâtel: IRDP Editeur.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Farr, R. M. (1995). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Στο Σ. Παπαστάμου, & Ά. Μάντογλου, *Κοινωνικές αναπαραστάσεις* (σσ. 107-123). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Giacobbe, J. (1990, févr.-mars). Le recours à la langue première. Une approche cognitive. *Le Français dans le monde*(Recherches et applications), σσ. 115-123.
- Guy, A. (1990). *Pédagogie de la médiation: autour du P.E.I. programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein*. Lyon: Chroniques Sociales.

- Beacco, J.-Cl. & Byram, M. (Επιμ.). (2004, Novembre 2-4). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg, Paris.
- Jodelet, D. (1995). Κοινωνική αναπαράσταση: φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Σ. Παπαστάμου, & Ά. Μάντογλου, *Κοινωνικές αναπαραστάσεις* (σσ. 124-160). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Moscovici, S. (1995). Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Σ. Παπαστάμου, & Ά. Μάντογλου, *Κοινωνικές αναπαραστάσεις* (σσ. 63-106). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Parmenter, L. (2003). Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales. Στο M. Byram, *La compétence interculturelle* (σσ. 125-140). Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe.
- Paul, M. (2004). FLE/FLS/FLM : « étrange ressemblance ou même différence ». 133. Marseille: Klincksieck.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Starkey, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d' enseignement des langues. Στο M. Byram, *La compétence interculturelle* (σσ. 67-88). Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe.
- Vihou, M. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures*. Kavala: Saita.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (n.d.). *Νεοελληνική Γλώσσα Α Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Γιαννάκη, Π. (2000). *Σχολείο για όλους και για τον καθένα. Διαμεσολάβήσεις στη θεωρία. Πράξη και ετερογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση .
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυρσκούφης, *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης, *Μεθολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σσ. 57-60). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης , *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου* (σσ. 57-60). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Μπίκος, Γ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 87-100.
- Νάκου, Ε. (1981). Τα διδακτικά βιβλία της Ιστορίας. *Διαβάζω*, σσ. 44-49.
- Ξωχέλλης , Π. (1981). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 1 - Τα σύμβολα της απομαγνητοφώνησης

Το σύστημα που χρησιμοποιήθηκε κατά την καταγραφή των συνεντεύξεων είναι το εξής:

:	παύση
(...)	Παρατεταμένη παύση
/	Ανύψωση τόνου φωνής

## Παράρτημα 2 – Συνέντευξη με Φ1

1. Ερευν.: Καλημέρα σας. Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σε αυτή τη
2. συνέντευξη.
3. Φ1: Να είσαι καλά.
4. Ερευν.: Λοιπόν η πρώτη μας ερώτηση. Θα ήθελα να μου δώσετε κάποιες
5. πληροφορίες για το επαγγελματικό σας προφίλ μέχρι τώρα.
6. Φ1: Ναι. Διδάσκω στο δημόσιο σχολείο, τα πιο πολλά χρόνια είμαι στο
7. γυμνάσιο και έχω περίπου 15 χρόνια υπηρεσίας, έτσι; Από αυτά τα 15 δύο
8. ήταν στο λύκειο, τα τελευταία 13 χρόνια είμαι στο γυμνάσιο. Δεν ξέρω, θα
9. ήθελες να μάθεις ποιο τμήμα έχω τελειώσει και (...) Έχω τελειώσει το
10. Ιστορικό Αρχαιολογικό στην Αθήνα, έχω μεταπτυχιακά, διδακτορικό στην
11. Αρχαιολογία αλλά το αντικείμενο που διδάσκω, εντάξει δεν έχει καμία σχέση
12. (...) Είναι και αυτό μια εμπειρία, απλά βοηθάει έμμεσα, όχι άμεσα.
13. Ερευν.: Ωραία. Λοιπόν ε: θα (...) φαντάζομαι αφού μου είπατε διδάσκετε
14. κυρίως σε γυμνάσιο έχετε έρθει σε επαφή με το εγχειρίδιο αυτό εδώ/
15. Φ1: Ναι
16. Ερευν.: Το χρησιμοποιείτε/
17. Φ1: Ναι, νεοελληνική γλώσσα πρώτης, ναι
18. Ερευν.: Ωραία, διδάσκετε σε πρώτη γυμνασίου/
19. Φ1: Φέτος όχι αλλά έχω διδάξει αρκετές φορές
20. Ερευν.: Ωραία, ε: πώς επιλέγετε γενικά το υλικό σας μέσα από αυτό το
21. εγχειρίδιο/ Μπορείτε να το ξεφυλλίσετε
22. Φ1: Ναι, ναι, ναι. (...) Λοιπόν, ε: καταρχάς εντάξει υπάρχουν οι γενικές
23. κατευθυντήριες του Υπουργείου τις οποίες ναι μεν δεν είμαστε υποχρεωμένοι
24. να ακολουθήσουμε κατά γράμμα, ωστόσο πρέπει να τηρείται μία, να υπάρχει
25. μία συμμόρφωση προς αυτές για να μπορέσουμε να κινηθούμε και στις
26. γραπτές εξετάσεις και σε όλες αυτές τις τυπικές διαδικασίες. Ωστόσο ε: η
27. αλήθεια είναι ότι αφορά τα κείμενα τουλάχιστον, στην επιλογή των κειμένων,
28. ε καταρχάς μπορούμε να επιλέξουμε από τα υπάρχοντα μέσα στο βιβλίο.
29. Ωστόσο εγώ προσωπικά βρίσκω πιο ενδιαφέροντα κείμενο στο τετράδιο
30. εργασιών το ίδιου, το αντίστοιχο δηλαδή. Το τετράδιο εργασιών έχει αρκετά

31. κείμενα που δίνουν υλικό περισσότερο και τα χρησιμοποιώ και φυσικά  
 32. εντάξει υπάρχει και το διαδίκτυο για συμπληρωματική εμ, αν κάτι θέλουμε  
 33. συμπληρωματικά να δώσουμε στα παιδιά. Τώρα πώς επιλέγω τα κείμενα (...)  
 34. Ε: φροντίζω να υπάρχει μια ποικιλία στα κειμενικά είδη, δηλαδή να έχω και  
 35. διαλογικά και άρθρα ε: και άλλου τύπου κείμενα, δηλαδή και κείμενα  
 36. πολυτροπικά με εικόνες και λοιπά οπότε ανά ενότητα επιλέγω αυτά που  
 37. εξυπηρετούν τον στόχο μου. Αυτό. Ε: ναι (...) Θα ήθελες να σου μιλήσω και  
 38. για τα υπόλοιπα μέρη που  
 39. Ερευν.: Ναι γενικότερα όλο. Πείτε ότι έχουμε την πρώτη ενότητα, πώς/  
 40. Φ1: Ωραία, ωραία (...) Σχεδόν πάντα ξεκινώ από τα εισαγωγικά κείμενα,  
 41. ποτέ δεν τα κάνουμε όλα βέβαια, έτσι/ στοχευμένα χρησιμοποιώ κάποια ε:  
 42. λοιπόν ένα ή δύο από το βιβλίο και στη συνέχεια για τις εργασίες στο σπίτι ή  
 43. και στην τάξη από το τετράδιο εργασιών. Αν θέλω να δώσω  
 44. συμπληρωματικές εργασίες κάνω δικές μου με τη βοήθεια του διαδικτύου.  
 45. Λοιπόν αυτές οι συμπληρωματικές κάποτε είναι υποχρεωτικές για όλη την  
 46. τάξη αλλά κάποιες φορές κάνω και προαιρετικές, δηλαδή κάποια παιδιά που  
 47. θέλουν να πάρουν παίρνουν γιατί θεωρώ ότι δεν έχει νόημα να φορτώνουμε  
 48. φωτοτυπίες μια ολόκληρη τάξη όταν εξαρχής ξέρεις ότι δεν θα ασχοληθεί.  
 49. Λοιπόν, τελospάντων. Τώρα σε σχέση με το β' μέρος που αφορά στη  
 50. γραμματική κατά κύριο λόγο, το συντακτικό και λοιπά, εδώ υπάρχει ένα  
 51. θέμα. Εδώ πραγματικά υπάρχει ένα πρόβλημα με την έννοια της διάταξης της  
 52. ύλης. Δηλαδή πολλές φορές ε: έχουμε θέματα που θίγουμε στην πρώτη  
 53. ενότητα, μπορεί να τα ξαναβρούμε πολύ αργότερα, να τα ξεχάσουμε στο  
 54. μεταξύ και τα λοιπά. Εδώ έχει ενδιαφέρον να κάνει κανείς μια ομαδοποίηση  
 55. αν εξυπηρετεί και σε όποια τάξη. Δεν είναι όλα τα βιβλία το ίδιο. Στη γλώσσα  
 56. της Γ' Γυμνασίου δεν υπάρχει αυτό το πρόβλημα. Στην πρώτη και στη  
 57. Δευτέρα μπορούμε να έχουμε θέματα ή μπορούμε να ομαδοποιήσουμε ε: την  
 58. ύλη δύο ενοτήτων. Ας πούμε αν ένα θέμα υπάρχει σε δύο ενότητες μπορούμε  
 59. να το, να το κάνουμε ε: πώς να σου πω/ ε: να ενώσουμε έτσι το μάθημα ώστε  
 60. να μη σπάσουμε με κάτι άλλο το βιβλίο. Ένα θέμα να το ολοκληρώσουμε. Να  
 61. ενώσουμε το ένα με το άλλο.  
 62. Ερευν.: Κυρίως όμως ό,τι αφορά το της γραμματικής και του συντακτικού  
 63. Φ1: Ε: ναι κυρίως αυτό. Τώρα ε: το κομμάτι ασκήσεις ούτως ή άλλως και

64. στο και στο βιβλίο κυρίως ασκήσεις προτείνονται. Εμ εντάξει (...) εδώ έχει  
65. ενδιαφέρον σε κάποιες ενότητες περισσότερο από κάποιες άλλες, ωστόσο  
66. επειδή το λεξιλόγιο είναι ένα ζητούμενο ε: πρέπει να γίνουν όσο το δυνατόν  
67. περισσότερες ασκήσεις από το βιβλίο και από το τετράδιο εργασιών και  
68. μπορούμε και συμπληρωματικές πάντα. Αυτό ε: εξαρτάται από το επίπεδο της  
69. τάξης κάθε φορά, από τα παιδιά στα οποία απευθυνόμαστε. Υπάρχουν τάξεις,  
70. τμήματα που μπορεί κανείς να δουλέψει πολύ και να κάνει και  
71. συμπληρωματικό υλικό και να έχει εμ αποτελέσματα αρκετά και απτά. Ε::  
72. υπάρχουν τμήματα που είναι πολύ απογοητευτικά, δηλαδή ξεκινάμε από πολύ  
73. χαμηλά οπότε βλέπουμε και γενικά μικρή πρόοδο. Γι' αυτό λοιπόν ανάλογα  
74. με το τμήμα στο οποίο απευθυνόμαστε ίσως μπορέσουμε να κάνουμε ένα ή  
75. δύο ή τρία εισαγωγικά κείμενα, περισσότερο ή λιγότερο λεξιλόγιο, γιατί σε  
76. κάποια τμήματα χρειάζεται να δώσεις π'Αρα πολλές εξηγήσεις εεμ το επίπεδο  
77. των ελληνικών είναι χαμηλό, μπορεί να έχουμε και πολλά παιδιά ε: από το  
78. εξωτερικό ε: που έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο , οπότε αναγκαστικά οι ρυθμοί  
79. πέφτουν. Λοιπόν σε ό,τι αφορά τώρα τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου  
80. εδώ τώρα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερη δουλειά γιατί εδώ  
81. έχουμε και τα μεγαλύτερα προβλήματα. Τέλοσπάντων και γιατί θεωρώ ότι η  
82. παραγωγή λόγου είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα εξάσκησης. Πρέπει να δουλεύει  
83. ο μαθητής το, τον γραπτό και τον προφορικό λόγο και όσο ε: όσο η χρήση  
84. του διαδικτύου με τον τρόπο που το χρησιμοποιούν οι έφηβοι όμως, έτσι/  
85. γιατί η χρήση διαδικτύου μπορεί να αποβεί πολλή χρήσιμη ε:: όσο έχουμε  
86. επικράτηση της εικόνας έναντι του κειμένου από παντού, από τα μέσα, από  
87. παντού. Ε:: οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου γίνονται όλο και πιο  
88. δύσκολη δουλειά. Δηλαδή ε: τα παιδιά τώρα τρομάζουν αν δουν ένα  
89. συμπαγές κείμενο χωρίς πλούσια εικονογράφηση στο Γυμνάσιο. Ενώ στην  
90. ηλικία τους η δικιά μου γενιά διάβαζε Άθλιους του Ουγκό με πολύ μικρούς  
91. χαρακτήρες, ενιαίο κείμενο χωρίς πρόβλημα στην πρώτη και στη Β'  
92. Γυμνασίου, έτσι/ δηλαδή έχει αλλάξει εντελώς ο τρόπος πρόσληψης των  
93. κειμένων. Δεν σημαίνει τώρα ότι πρέπει να (...) οπωσδήποτε να γυρίσουμε  
94. στο ε: πιο παλιό ας πούμε μοντέλο, αλλά οπωσδήποτε θα πρέπει να μπορούνε  
95. να διαβάσουν ένα κείμενο, να κατανοήσουν και να γράψουν. Αυτό. Τώρα  
96. στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου πάλι ε: πρέπει να εξασκηθούν ε: στα



97. διάφορα κειμενικά είδη. Να μπορούν να γράψουν επιστολή, ξέρω γω εεμ
98. ανάλογα, αμ άρθρο σιγά σιγά, κάπως δοκιμιακού τύπου κείμενα, ε λίγο απ'
99. όλα. Ε γι' αυτό άλλη ενότητα την αφιερώνουν στο ένα. Άλλη στο άλλο και τα
100. λοιπά. Αυτά.
101. Ερευν.: Ε: στηναρχή μιλήσατε για τις για τις κατευθυντήριες απ' το
102. Υπουργείο. Λίγο θέλετε να μας πείτε δυο λόγια πιο αναλυτικά/ τι σας
103. υπαγορεύει σε σχέση πάντα με τη χρήση του εγχειριδίου
104. Φ1: Εμ λοιπόν ε: δίνεται στην αρχή κάθε χρονιάς αμ υπάρχει μια
105. εγκύκλιος λοιπόν η οποία μας δίνει, μας, αν θέλεις, μας υποδεικνύει τις
106. ενότητες που πρέπει να διδάξουμε ή τον αριθμό των ενοτήτων, ας
107. πούμε μίνιμουμ πέντε ενότητες, έτσι/ και τα κειμενικά είδη που πρέπει
108. να διδαχθούν οπωσδήποτε, χωρίς να επιβάλλεται σε ποια ενότητα θα
109. κάνουμε ποιο, απλά με τι πρέπει να έρθουν σε επαφή τα παιδιά μέσα
110. στη χρονιά. Υπάρχουν κάποιες παραπομπές στο διαδίκτυο, μας δίνει
111. ιστοσελίδες και τα λοιπά. Είναι καλό, δεν είναι (...) είναι
112. καθοδηγητικό, είναι ενδιαφέρον, δεν είναι κάτι που το απορρίπτει
113. κανείς
114. Ερευν.: Δεν σας δεσμεύει
115. Φ1: Όχι, όχι. Απλά ο αριθμός των ενοτήτων, τα είδη των κειμένων
116. ε: λίγο εμ υποδεικνύει και πώς να ομαδοποιήσουμε τις ενότητες,
117. υπάρχουν τέτοιες υποδείξεις, αλλά τώρα αυτό στην πράξη άλλοτε
118. δουλεύει και άλλοτε όχι, γι' αυτό (...)
119. Ερευν.: είναι στη δική σας κρίση
120. Φ1: ναι στη δική μας κρίση να το εφαρμόσουμε ή όχι. Αλλά πρέπει
121. οπωσδήποτε να έχουμε εξασκήσει τους μαθητές στο τυπικό των
122. γραπτών. Γιατί θα πρέπει να έχουν εξασκηθεί. Θέλω να πω ότι όχι στο
123. τέλος στις εξετάσεις να έρθουν αντιμέτωποι με ένα διαγώνισμα ή στα
124. γραπτά των τετραμήνων μ' ένα διαγώνισμα που θα έχει ασκήσεις ε:
125. που δεν θα έχουν ξανακάνει ή να παράξουν λόγο ή κάποιο είδος στο
126. οποίο δεν έχουν εξασκηθεί. Αυτό θα πρέπει να το έχουμε πάντα στο
127. μυαλό μας.
128. Ερευν.: Να γίνονται όλα προσβλέποντας στις εξετάσεις/
129. Φ1: Και σ' αυτό γιατί πιστεύω ότι δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο

130. μαθητής μέσω των εξετάσεων ε: θέλει και να μετρήσει τις δυνάμεις
131. του, οπότε δεν μπορεί να μετρήσει τις δυνάμεις του επάνω σε κάτι
132. άγνωστο, έτσι/ επίσης, θέλει να ενισχύσει την εικόνα του στην
133. οικογένεια, δεν πρέπει να έχει ένα αποτέλεσμα που να τον
134. αποκαθλώνει στα μάτια της οικογένειάς τους γιατί είναι σημαντικό
135. για τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία. Επομένως ζητούμενο είναι να γράψει
136. και ένα βαθμό, δεν μιλάω ούτε για βαθμοθηρία ούτε τίποτα αλλά σε
137. καμία περίπτωση δεν πρέπει να αιφνιδιαστεί. Αλλά πρέπει στις
138. εξετάσεις, στις όποιες εξετάσεις γραπτές, να μην αιφνιδιαστεί έτσι
139. ώστε να μπορέσει να αποδώσει στο μέγιστο αυτό που ξέρει και να
140. φανούν και οι δυνατότητές τους, γιατί άμα αιφνιδιαστεί και έρθει
141. αντιμέτωπος με κάτι εντελώς άγνωστο θα μπλοκάρει, δεν θα αποδώσει
142. και τα λοιπά και μετά θα ακολουθήσει και η γκρίνια από την
143. οικογένεια και η ματαίωση και όλα αυτά που είναι άσχημα επίσης,
144. έτσι/ δεν είναι (...) δηλαδή δεν σκεφτόμαστε τον βαθμό αλλά ότι ε να
145. μπει λίγο η εξέταση στη διαδικασία και της διαπαιδαγώγησης θα 'λεγα
146. και τέλος πάντων να μην απογοητεύονται τα παιδιά μέσα από αυτή τη
147. διαδικασία. Αυτό. Άρα λοιπόν δεν πρέπει να είμαστε στον αέρα,
148. πρέπει να βαδίζουμε με συγκεκριμένα βήματα, έτσι/ ειδικά στη
149. γλώσσα. Αν θέλουμε να ενεργήσουμε πιο ελεύθερα μπορούμε να το
150. κάνουμε στη λογοτεχνία. Εκεί υπάρχει το περιθώριο γιατί μπορούμε
151. να κάνουμε τρία κείμενα ξέρω 'γω, εμείς στο μυαλό μας να τα έχουμε
152. για τις εξετάσεις και να τα έχουμε κάπως πιο τυποποιημένα δώσει στα
153. παιδιά και μετά μετά άλλα κείμενα να τα δουλέψουμε μ' ένα πιο
154. ελεύθερο τρόπο, έτσι/ και να δοθεί η δυνατότητα σ' αυτά λοιπόν να
155. κάνουν δημιουργική γραφή, να κάνουν άλλα πράγματα. Και νομίζω
156. ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι το σκέπτονται κάπως έτσι.
157. Ερευν.: Ε:: το θίξαμε λίγο και πιο πριν αλλά ποιες είναι οι παράμετροι
158. στην τάξη που επηρεάζουν τον τρόπο, ή μάλλον το πώς επιλέγετε ποια
159. κομμάτια να κάνετε και πώς να το κάνετε/
160. Φ1: Ναι. Ε λοιπόν είναι η γενική εικόνα της τάξης σε ό,τι αφορά
161. την απόδοση. Ε:: δηλαδή έχουμε, εντάξει κάνουμε ένα 2-3 μαθήματα
162. διερευνητικά πάντα, ειδικά στην πρώτη που δε τα ξέρουμε τα παιδιά

163. γιατί ίσως κι εμείς να μετακινούμαστε από σχολείο σε σχολείο οπότε  
 164. και δευτέρα και τρίτη να είναι να μην τα ξέρουμε. Λοιπόν ε:: εκεί  
 165. διερευνούμε οπωσδήποτε το επίπεδο γλώσσας των μαθητών. Αυτό δεν  
 166. μπορούμε να προσπεράσουμε. Εξάλλου θα βγει από μόνο του στην  
 167. πορεία. Δηλαδή αν έχει μαθητές που δεν κατανοούν το λεξιλόγιο και  
 168. τα λοιπά θα χρειαστεί να επιμείνεις περισσότερο, ο χρόνος θα σε  
 169. τρέχει, οπότε αναγκαστικά θα πρέπει να κάνεις λιγότερα κείμενα και  
 170. λιγότερα, λιγότερες δραστηριότητες παραγωγής λόγου, αναγκαστικά.  
 171. Η ίδια η τάξη δηλαδή, η σύνθεσή της, υπαγορεύει εεμ την επιλογή των  
 172. κειμένων. Τώρα, μπαίνουν και κάποια άλλα θέματα. Ας πούμε έχω  
 173. παιδιά από το Χαμόγελο του Παιδιού, εκεί προσέχω λίγο το  
 174. περιεχόμενο κάποιων κειμένων γιατί μπορεί να, κάποια κείμενα να τα  
 175. φέρουν σε λίγο δύσκολη θέση, αυτά που επιμένουν πολύ στο ρόλο  
 176. μαμάς, μπαμπά και λοιπά. Υπάρχει θέμα οικογένεια μέσα στο βιβλίο.  
 177. Εντάξει δεν σημαίνει ότι θα το αφήσεις απέξω γιατί αλίμονο αυτά τα  
 178. παιδιά το γνωρίζουν ότι βιώνουν μία ιδιαίτερη κατάσταση,  
 179. οπωσδήποτε, αλλά πρέπει εκεί να δούμε τον τρόπο με τον οποίο θα  
 180. κάνουμε τα κείμενα. Τον τρόπο, ξέρεις, να μην ζύνουμε πληγές μες  
 181. στην τάξη. Ή και κάποια αν δεν πρέπει να γίνουν για συγκεκριμένους  
 182. λόγους, ε έχω παιδιά αγνώστου πατρός, μου έχει τύχει. Εντάξει, αν  
 183. πέσει ένα κείμενο που τονίζει τον ρόλο του μπαμπά, του μπαμπά, του  
 184. μπαμπά ε δεν θα το κάνω αυτό. Αυτό θέλω να πω., Αυτό είναι μια  
 185. παράμετρος που δεν (...) αργά ή γρήγορα, πολλές ή λίγες φορές  
 186. μπαίνει. Τι άλλο/ ε:: το αν έχουν ξεκινήσει τα μαθήματα στην ώρα  
 187. τους, γιατί στην επαρχία έχουμε σχολεία, παλιότερα ήταν πιο συχνό,  
 188. τελευταία δεν συμβαίνει τόσο, λοιπόν, που λείπει εκπαιδευτικό  
 189. προσωπικό, οπότε εάν έχουν χαθεί πολλές διδακτικές ώρες, εντείνεται  
 190. ο ρυθμός ή πάμε επιλέγοντας αυτά που πρέπει οπωσδήποτε να γίνουν.  
 191. Λοιπόν, άλλος παράγοντας. Προσωπικές μας επιλογές. Πάντα μπαίνει  
 192. ο προσωπικός παράγοντας. Δηλαδή εγώ έχω τελειώσει το  
 193. αρχαιολογικό, έτσι/ ωραία. Έχω κάποια κείμενα που μιλούν για τον,  
 194. ξέρω γω, τον αρχαίο πολιτισμό και κάποιες πτυχές του, δεν μιλάω για  
 195. πατριδολατρία και τέτοια, δεν εννοούσα κάτι τέτοιο, ή κείμενα που

196. αφορούν στην τέχνη. Λοιπόν, ωραία δεν το κάνω επίτηδες αλλά μου  
197. βγαίνει, θα τα επιλέξω, μου βγαίνει αυτό, δηλαδή έρχεται από μόνο  
198. του.  
199. Ερευν.: είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας καθηγητή  
200. Φ1: είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας καθηγητή και όχι μόνο  
201. ιδιοσυγκρασίας, βιωμάτων, ε:: υπόβαθρου, ιδιαίτερων σπουδών που  
202. μπορεί να έχει κάνει, προτιμήσεων, έτσι/ όλα αυτά μπαίνουν,  
203. προσωπικότητα (...)  
204. Ερευν.: ίσως όλα αυτά να τον κάνουν να νιώθει πιο άνετα στην τάξη  
205. Φ1: φυσικά, φυσικά. Και έπειτα και το κοινό σου, το μαθητικό  
206. κοινό πολλές φορές σε οδηγεί. Τα ίδια τα παιδιά κάποιες φορές ε::  
207. κλίνουν, έχουν προτιμήσεις σε κείμενα ή το έχουν διαβάσει σπίτι και  
208. σου λέει ε:: κυρία, να κάνουμε αυτό, το διάβασα σπίτι και είναι ωραίο.  
209. Είναι καλό να ανταποκριθείς στην επιθυμία του μαθητή, γιατί δουλεύει  
210. καλύτερα έτσι, γιατί ο ένας παρασύρει και τον άλλο στην τάξη. Άρα  
211. είναι ο διδάσκων, διδάσκοντες, ε συγγνώμη, ο διδάσκων, οι  
212. διδασκόμενοι, οι μαθητές α:: το αναλυτικό πρόγραμμα λοιπόν και η  
213. εγκύκλιος από το Υπουργείο και το επίπεδο της τάξης και η σύνθεση  
214. του μαθητικού κοινού. Όταν έχουμε πολλά παιδιά από ξένες χώρες.  
215. Ερευν.: Αυτό σας συμβαίνει εσάς μέσα στην τάξη/  
216. Φ1: Ναι πάρα πολύ, πά::ρα πάρα πολύ.  
217. Ερευν.: Πώς το αντιμετωπίζετε/  
218. Φ1: Ε:: πλέον όλες οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές ε::: δεν το  
219. αντιμετωπίζω με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο. Δηλαδή κοίτα, κοίτα (...) οι  
220. ιδιαιτερότητες υπάρχουν όταν έχουμε παιδιά που έχουν μόνο έναν  
221. χρόνο στην Ελλάδα. Εκεί έχουμε θέμα και έτυχε αυτό πρόπερσι. Εκεί  
222. υπάρχει πρόβλημα. Ε::: εκεί πρέπει να υπάρχουν τμήματα ένταξης.  
223. Αυτά προβλέπονται και σε κάποια σχολεία υπάρχουν αλλά όχι σε όλα.  
224. Τα σχολεία που δεν έχουν εγκριθεί και έχουμε τέτοιους μαθητές εκεί  
225. είτε με την ενισχυτική διδασκαλία το παλεύουμε σε συνεργασία. Ε::  
226. στην περίπτωση ενός μαθητή που είχαμε, που ήρθε την προηγούμενη  
227. χρονιά ζητήσαμε βοήθεια από το δημοτικό. Του έκανε λοιπόν η  
228. συνάδελφος τη γλώσσα του δημοτικού ένα εγχειρίδιο που προορίζεται

229. για αλλοδαπούς και σιγά σιγά το παιδάκι μετά μπήκε. Ήμασταν  
 230. τυχεροί γιατί ήταν ένα ιδιαίτερα προικισμένο παιδί και μέσα σ' ένα  
 231. χρόνο μιλούσε ελληνικά, έτσι/ Αλλά δεν το αγνοήσαμε. Εμ έκανε  
 232. παράλληλα και άλλα πράγματα. Αυτό. Αυτό μπορεί να συμβεί.  
 233. Συνήθως όμως ξέρουν ελληνικά αλλά έχουν φτωχό λεξιλόγιο και στο  
 234. σπίτι δεν μιλούν ή μιλούν λίγο ή μιλούν λάθος. Εκεί δεν μπορείς να  
 235. κάνεις πολλά, πραγματικά. Δύο ώρες γλώσσα την εβδομάδα, δηλαδή  
 236. 40 και 40, 80 λεπτά είναι στην ουσία την εβδομάδα, είναι τίποτα. Είναι  
 237. ελάχιστος ο διδακτικός χρόνος, ελάχιστος, έτσι/ Οπότε εκεί κάνουμε  
 238. ό,τι είναι δυνατόν αλλά δεν είναι πολλά δυνατά.  
 239. Ερευν.: Το κομμάτι της επικοινωνίας γενικότερα. Δηλαδή δεν είναι  
 240. μόνο το γλωσσικό  
 241. Φ1: Α:: ο προφορικός λόγος/  
 242. Ερευν.: αν προσπαθείτε να βρείτε κάποια κοινά σημεία ώστε να  
 243. επικοινωνήσετε με τα παιδιά που προέρχονται από μια άλλη χώρα/  
 244. Φ1: Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να είμαστε προσεχτικοί ε::  
 245. και να φαίνεται (...) ε:: ο λαός μας έχει πολλές αρετές αλλά έχει και  
 246. κάποια κολλήματα. Κολλήματα με την αρχαιότητα, με την περηφάνια  
 247. για κάτι που δεν έχουμε κάνει εμείς απλά το κληρονομήσαμε και το  
 248. κάναμε έτσι όπως το κάναμε ε: λοιπόν έχουμε κολλήματα τέτοια.  
 249. Προσωπικά, προσπαθώ να μην έχω και να μην βγάζω αυτό το Ελλάδα,  
 250. ελληνικό, Ελλάδα όταν έχω πολλούς τέτοιους μαθητές αλλά να πιάνω,  
 251. ας πούμε όταν έχω, έχω δύο μαθήτριες από την Αίγυπτο ε:: άλλα απ'  
 252. την Τυνησία, 'ντάξει κι ένα παιδάκι από την Αλβανία που είναι τα  
 253. περισσότερα βέβαια, όταν έχω μαθήματα που προσφέρονται τους  
 254. ζητάμε στοιχεία για τα έθιμα από παράλληλα, ξέρω γω, από τη δική  
 255. τους χώρα εεμ εικόνες απ' την εμ, όπως εδώ ας πούμε σ' αυτό το (...)   
 256. δεν το έχει (...) το έχει στη δευτέρα τάξη που έχει για την Ελλάδα  
 257. επισκέψεις, ταξίδια και λοιπά. Μπορείς να τους ζητήσεις αντίστοιχα  
 258. μα σου δώσουν περιγραφές για τη δική τους περιοχή. Έχουμε από την  
 259. Ινδία μαθητές και λοιπά ε εκεί φροντίζεις να το ανόξεις λίγο το  
 260. πολιτισμικό κομμάτι δηλαδή και ό,τι είναι πολύ ελληνοκεντρικό να το,  
 261. να φροντίζεις να το ισορροπείς λιγάκι, έτσι πιστεύω. Αλλιώς τα παιδιά

262. νιώθουν παραγκωνισμένα και βλέπεις, αν θες να το δεις, μορφασμούς,
263. δυσφορία κάποιες φορές ή αδιαφορία, έτσι/ Γιατί μπορεί κανείς με
264. την ενσυναίσθησή του να δουλέψει. Πώς μπορεί να νιώσει/ Πώς θα
265. ένιωθε μάλλον αν αντιμετώπιζε αυτή την κατάσταση έχοντας πάει.
266. Γιατί κάποιες φορές τα βιβλία μας είναι πολύ ελληνοκεντρικά. Ναι το
267. έχω παρατηρήσει. Είναι αρκετά. Είναι αρκετά. Ε:: έχει γίνει
268. προσπάθεια στα βιβλία της ιστορίας όμως, ας πούμε, στην ιστορία της
269. πρώτης έχουν βγει εκτός ύλης τα πρώτα κεφάλαια που έχουν τους
270. άλλους πολιτισμούς, ξεκινάμε απ' το Μινωικό. Δεν θα 'πρεπε. Πώς θα
271. γνωρίσεις τον Αιγυπτιακό, των Σουμερίων και λοιπά/ Με ποια
272. κριτήρια το κάνεις αυτό/ Τελοσπάντων. Θέλω να πω είναι
273. ελληνοκεντρικά, ως ένα βαθμό είναι.
274. Ερευν.: Θεωρείτε όμως ότι το μάθημα της γλώσσας, και το
275. συγκεκριμένο εγχειρίδιο εν προκειμένω της πρώτης Γυμνασίου ότι
276. δίνει δυνατότητες για τέτοια ανοίγματα/
277. Φ1: Ε ανοίγματα/
278. Ερευν.: και σε παιδιά που είναι από άλλες κουλτούρες για παράδειγμα.
279. Φ1: ε:: είναι ένα σχετικά ουδέτερο βιβλίο της πρώτης. Δηλαδή
280. «Πρώτες μέρες σ' ένα νέο σχολείο», αυτό μπορεί να μιλήσει σε όλα τα
281. παιδιά, για όλα τα παιδιά είναι έτσι κι αλλιώς το κοινό στοιχείο πάνω
282. στο οποίο πατάς είτε είναι Έλληνας είτε είναι ξένος, είναι ένα νέο
283. σχολείο για όλους, έτσι/ Μετά και η «Επικοινωνία στο σχολείο»
284. επίσης. Δηλαδή της πρώτης δεν το έχει αυτό το (...) νομίζω είναι,
285. νομίζω ότι απευθύνεται εξίσου καλά σε όλο το μαθητικό κοινό. Μετά
286. «Ταξίδι στη φύση», πάλι είναι το κοινό μας σπίτι, δεν έχουμε θέμα.
287. «Διατροφή, υγεία» δεν υπάρχει θέμα. Πιο πολύ στις δευτέρας και
288. στις τρίτης έχουμε νύξεις σε, έχουμε κάποια κεφάλαια που μπορεί να
289. ζητούν μια άλλη διαχείριση. Της πρώτης δεν είναι, δεν έχει τέτοια
290. θέματα.
291. Ερευν.: Ενδείκνυται λίγο περισσότερο (...)
292. Φ1: Ναι, ναι, νομίζω πως ναι. Και τα άλλα ενδείκνυται απλά
293. πρέπει λίγο να το μμμ να το διαμορφώσεις, κάπως έτσι και ο τρόπος
294. που περνάει στον μαθητή παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Το ίδιο το μάθημα

295. από δύο διαφορετικούς καθηγητές γίνεται με τελείως διαφορετικό  
296. τρόπο. Βεβαίως. Ακόμα και ο τρόπος που θα μιλήσεις και το πού θα  
297. δώσεις, πού θα εστιάσεις, έτσι/ Δηλαδή, αυτό. Δεν είναι θέμα ποια  
298. κείμενα, είναι θέμα το πώς, πιστεύω εγώ, θα τα χειριστείς και θα τα  
299. δώσεις. Εντάξει είναι και κάποια, τώρα δεν είναι το αντικείμενό μας,  
300. στην τρίτη ας πούμε, είναι κάποια κείμενα τα οποία θα 'πρέπε να  
301. μπουν σε κάποιο μελλοντικό, σε κάποια μελλοντική δουλειά, αλλά δεν  
302. είναι θέμα νομίζω της παρούσας κουβέντας. Πάντως της πρώτης  
303. θεωρώ ότι οι θεματικές του είναι πολλές και αφορούν όλους τους  
304. μαθητές του.
305. Ερευν.: Αν είχατε για παράδειγμα αυτό εδώ το κείμενο στη σελίδα 11  
306. σ' ένα περιβάλλον όπου υπήρχαν μαθητές από άλλες χώρες, θα  
307. μπορούσατε, πιστεύετε είναι χρήσιμο, μπορεί αν βοηθήσει το κείμενο  
308. 2/  
309. Φ1: Ναι, το κείμενο 2. Ναι (...)
310. Ερευν.: Πώς θα μπορούσατε εσείς να το εκμεταλλευτείτε, να το  
311. αξιοποιήσετε μέσα στην τάξη ή σε ένα τέτοιο πλαίσιο/  
312. Φ1: Το κείμενο 2 οπωσδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παιδιά  
313. ανεξάρτητα από καταγωγή κι επίπεδο, σίγουρα, γιατί προσφέρεται  
314. ακόμα και για παντομίμα, ας πούμε. Δηλαδή να τα βάλεις στη  
315. διαδικασία να παίξουν τους πρωτόγονους. Η καλύτερή τους για τα  
316. πρωτάκια, δεν το συζητώ, και να προσπαθήσουν να συνεννοηθούν  
317. κάνοντας χειρονομίες, γκριμάτσες, ξέρω γω. Με τη γλώσσα του  
318. σώματος ας πούμε. Τέλος πάντων. Γενικά να ξέρεις ότι τα μικρά  
319. παιδιά της πρώτης γυμνασίου, στα μικρά παιδιά αρέσουν οι φάσεις της  
320. ανθρώπινης ιστορίας, οι πρωτόγονοι, η προϊστορία, ας πούμε. Δεν  
321. ξέρω, εγώ το 'χω παρατηρήσει. Τα γοητεύει για κάποιους λόγους.  
322. Εμείς έχουμε κάνει, ας πούμε εδώ, εγώ να πω την αλήθεια σ' αυτό το  
323. μάθημα μου έχει τύχει να έχω χρησιμοποιήσει τον σύζυγό μου που  
324. τους κάνει προϊστορία και πειραματική αρχαιολογία, έτσι στην  
325. αφορμή γενικότερα, δηλαδή. Όχι με αφορμή το συγκεκριμένο  
326. κείμενο, αλλά πολλές φορές το κάνουμε στην αρχή της χρονιάς όπου  
327. γίνεται αναφορά σε πρωτόγονες μορφές. Και αν τύχει και το έχουμε

328. κάνει πιο πριν χρησιμοποιώ τα σκιστάκια για να παραπέμψω στη  
329. δραστηριότητα έτσι και να σκεφτούν. Δηλαδή, τους κάνει πώς  
330. χρησιμοποιούσαν, πώς έφτιαχναν οι πρωτόγονοι τα εργαλεία, πώς τα  
331. χρησιμοποιούσαν στην καθημερινότητά τους, τους δείχνει εργαλεία  
332. και διάφορα τέτοια, οπότε εάν έχει γίνει πριν το κείμενο είναι εύκολο  
333. να το χρησιμοποιήσεις. Αλλά δεν είναι αναγκαίο, εντάξει. Λοιπόν,  
334. οπότε οι μαθητές μπορούν να κάνουν παντομίμα με γκριμάτσες και  
335. τέτοια για να μπουν στο πνεύμα το πρωτόγονου ανθρώπου που δεν  
336. είχε τη γλώσσα. Ε τώρα, μετά, ε μπορούμε να δούμε λοιπόν, να δουν  
337. μόνοι τους τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο άνθρωπος όταν είχε στη  
338. διάθεσή του μόνο αυτά τα όργανα, έτσι/ και ποιες ανάγκες σταδιακά,  
339. μέσα από την εξέλιξη, τον οδήγησαν στο να αναπτύξει τον λόγο, τη  
340. γραφή. Τώρα, με ποιους τρόπους να γίνει αυτό/ εντάξει, πέρα από  
341. αυτό, στην αρχή, για την αφόρμηση που είπαμε με την παντομίμα, από  
342. κει και πέρα θα πρέπει να μπούμε στο κείμενο, έτσι/ Γιατί είναι  
343. γλωσσικό το μάθημα, δεν είναι ιστορία. Οπότε ούτως ή άλλως πρέπει  
344. να το δούμε έτσι. Ε::μ, λοιπόν, ε:μ, οπωσδήποτε εδώ μπορεί να έχει  
345. προετοιμαστεί και υλικό από το σπίτι σε power point που έχει, ξέρω  
346. γω, ε:: μπορείς να πάρεις ένα αντιπροσωπευτικό στάδιο εμ, εικόνες  
347. από τα διαφορετικά αυτά στάδια, για να καταλάβουν. Δυο τρεις  
348. βραχογραφίες, ας πούμε, έτσι/ μετά τη γραφή (...) Αμ οπότε έχουμε  
349. ζωγραφιές, μηνύματα στα σπήλαια και τα λοιπά, μετά μπορείς να  
350. έχεις, να έχεις εικόνα γραμμική, ε:: ιερογλυφικής, γραμμικής Α,  
351. γραμμικής Β, ένα ταξίδι στο χρόνο πάντα είναι καλό. Να ξέρεις  
352. υπάρχει και μουσειοσκευή του μουσείου Μπενάκη που έχει την  
353. εξέλιξη της γλώσσας. Είναι μια μουσειοσκευή την οποία το σχολείο  
354. μπορεί να ζητήσει στην αρχή της χρονιάς και να την έχει κάποια  
355. στιγμή μέσα στη χρονιά. Εκεί υπάρχει το μειονέκτημα ότι δεν την  
356. έχεις απ' την αρχή, αλλά δεν σε υποχρεώνει να κάνεις την πρώτη  
357. ενότητα στο πρώτο μάθημα. Δηλαδή, ή το κάνεις μ' έναν άλλο τρόπο  
358. και επανέρχεσαι. Αυτή η μουσειοσκευή είναι ενδιαφέρουσα γιατί έχει  
359. υλικό γραφής, έχει αναπαραστάσεις, πινακιδούλες γραμμικής Α,  
360. γραμμικής Β, αντίγραφα, γραφίδες και τα έχει σε όλη την εξέλιξη. Και



361. εκεί υπάρχει εικόνα για τη γραφή των Σουμερίων. Έχει κι από άλλες,  
 362. ανοίγεται και λίγο. Λοιπόν, η μουσειοσκευή αυτή είναι ένα πολύ καλό,  
 363. δίνει καλό υλικό. Αλλά πέρα από αυτό εγώ θα έκανα κι ένα, μια  
 364. προβολή με τα διάφορα αυτά στάδια. Και αυτό. Τώρα, τι θα ήθελες/ θα  
 365. ήθελες ποιες δραστηριότητες θα έδινα επιπλέον/ αυτό θα το έκανα πιο  
 366. πολύ έτσι. Δηλαδή με προβολή εικόνων τις οποίες θα ζητούσα από τα  
 367. παιδιά να μου τις παρουσιάσουν, ξέρω γω, να μου σχολιάσουν, να  
 368. συμμετέχουν. Έχει τύχει μ:: δίνεις, μπορείς να δώσεις και, ξέρω γω, τη  
 369. γραμμική Β που έχει, που τα σύμβολα έχουν αποκρυπτογραφηθεί και  
 370. κάποια γράφουν τ' όνομά τους με τα σύμβολα. Τα κάνουν κάτι τέτοια.  
 371. Εντάξει, όμως αν θέλω παραγωγή λόγου θα δώσω αυτά τα στάδια και  
 372. θα τους πω να σχολιάσουν, να παρατηρήσουν, να κάνουν κάπως έτσι.  
 373. Δηλαδή με δύο τρόπους. Μπορούν να κάνουν παντομίμα πέντε λεπτά,  
 374. δέκα, έτσι/ και με την προβολή παρουσίασης να το συμπληρώσουμε.  
 375. Αυτό. Τα υπόλοιπα, τη μουσειοσκευή και τα λοιπά, εξαρτάται. Ή  
 376. μπορεί να μπει στη συνέχεια. Πάντως την έχουμε δουλέψει και είναι  
 377. καλή. Όχι με αφορμή αυτό. Αυτό μπορεί να ενταχθεί. Όχι με αφορμή  
 378. αυτό. Γενικότερα, επειδή κάνουμε γλώσσα καλό είναι τα παιδιά να  
 379. έχουν μια εικόνα κάποια στιγμή μες στη χρονιά για την πορεία της  
 380. γλώσσας. Αυτά. Πολύ σημαντικό είναι να καταλάβουν ότι το  
 381. αλφάβητο το φωνητικό, αυτό το αλφάβητο που έχουμε με τους  
 382. φθόγγους τέλοσπάντων, φθόγγος και γράμμα, επέτρεψε στην  
 383. ανθρωπότητα να κάνει ένα μεγάλο άλμα και διευκόλυνε, μάλλον η  
 384. συμβολή αυτού στην πορεία του πολιτισμού ήταν τεράστια, έτσι/ και  
 385. καλό για εδώ να το αντιδιαστείλουμε με το κινεζικό αλφάβητο και τις  
 386. δυσκολίες που έχει η εκμάθησή του και η χρήση του ε: όχι ρατσιστικά,  
 387. αλίμονο (γέλια). Συγκριτικά, αλίμονο, βεβαίως. Και γενικότερα τα  
 388. αλφάβητα τα, αυτά που δεν έχουν φθόγγους, γράμματα και λοιπά είναι  
 389. πολύ πιο δύσκολα στη εκμάθηση και (...) Αυτό. Αυτό απελευθερώνει.  
 390. Πιστεύω είναι το αλφάβητο που απελευθερώνει να μπου και σε αυτή  
 391. τη λογική.  
 392. Ερευν.: Να γνωρίσουν κι άλλους τύπους γραφής για παράδειγμα ή να  
 393. δούνε κι άλλα/

394. Φ1: Ναι, αυτό. Να γνωρίσουν, όταν λέμε να γνωρίσουν, να έρθουν  
 395. σε μια επιφανειακή επαφή αλλά (...) Α, ναι, ιστορικά, όπως προτείνει  
 396. το κείμενο, όπως προτείνει αυτό το κείμενο, αλλά και συγχρονικά.  
 397. Αυτή τη στιγμή στον κόσμο υπάρχουν και άλλες γραφές, έτσι/ που  
 398. θυμίζουν πιο πολύ παλιότερες μορφές αλφαβήτου που  
 399. χρησιμοποιούσαμε στις περιοχές μας. Η κινεζική έχει πολλή χρήση  
 400. συμβόλου, οπότε βλέπουμε, επειδή παρήλθε ο ιστορικός χρόνος,  
 401. ωστόσο η χρήση συνεχίζεται, να υπάρχει σ' άλλη γωνιά της γης. Καλό  
 402. είναι να ανοίγουν έτσι τα παιδιά πιστεύω. Γιατί πολλά, ειδικά στην  
 403. πρώτη γυμνασίου, πιστεύουν ότι αυτό είναι, αυτό είναι. Έτσι  
 404. γράφουμε εμείς άντε και τ' αγγλικά που μαθαίνουν στο φροντιστήριο,  
 405. πάνω κάτω είναι έτσι κι αλλιώς το ίδιο, οπότε μένουμε εκεί. Αυτό.  
 406. Ερευν.: Ωραία. Εγώ δεν έχω κάτι άλλο να ρωτήσω. Θέλετε εσείς να  
 407. προσθέσετε πάνω σ' αυτό κάποια ιδέα, κάτι, κάποιο σχόλιο,  
 408. οτιδήποτε/  
 409. Φ1: Γενικά στη χρήση του εγχειριδίου θα ήθελες να σου πω κάτι/  
 410. Κάθε χρόνο το προσεγγίζω με διαφορετικό τρόπο. Σε όλα τα  
 411. Εγχειρίδια συμβαίνει αυτό. Κάποιες φορές είμαστε πολύ  
 412. καταδικαστικοί όταν τα πρωτοβλέπουμε και μετά ανακαλύπτουμε  
 413. δυνατότητες που μπορεί να έχουν. Ή και μειονεκτήματα που μπορεί να  
 414. εμφανίζουν. Θέλει, γενικά η διδασκαλία της γλώσσας θέλει αρκετή  
 415. προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό γιατί κινδυνεύει, δεν έχεις (...)  
 416. δεν είναι σαφώς προδιαγεγραμμένα τα βήματα και πρέπει λίγο να πας,  
 417. πρέπει να πας καλά προετοιμασμένος αλλιώς χάνεται η τάξη. Πάρα  
 418. πολύ οργανωμένο πρέπει να είναι το μάθημα και θέλει πάρα πολύ  
 419. προσοχή αυτό το βιβλίο, αυτά τα βιβλία των μικρών τάξεων, γιατί οι  
 420. ασκήσεις είναι πάρα, πάρα, πάρα πολλές. Άρα από πριν, είναι πολλές  
 421. μην τις βλέπεις έτσι και ίσως το υποτιμάς αλλά στην τάξη φαίνεται ότι  
 422. είναι πολλές. Λοιπόν, πρέπει από το σπίτι να έχει αποφασιστεί με πολύ  
 423. καθαρό τρόπο ποιες θα δουλευτούν στην τάξη, ποιες θα δοθούν στο  
 424. σπίτι, γιατί, αν πηγαίνουμε ψάχνοντας απλά γίνεται χαμός μέσα στην  
 425. τάξη. Γίνεται πολύ μεγάλη φασαρία, το χάνεις. Θέλει πού καλή  
 426. δόμηση. Αυτό. Κατά τ' άλλα μπορεί να δουλέψει. Αυτά.

427. Ερευν.: Ευχαριστώ πάρα πολύ.

428. Φ1: Καλή συνέχεια.

### Παράρτημα 3 – Συνέντευξη με Φ2

1. Ερευν.: Καλησπέρα.
2. Φ2: Καλησπέρα.
3. Ερευν.: Ευχαριστώ πάρα πολύ που δεχτήκατε
4. Φ2: Χαρά μου
5. Ερευν.: Λοιπόν σαν μια πρώτη επαφή θα ήθελα να μου πείτε:: λίγα για τον
6. εαυτό σας στο κομμάτι το επαγγελματικό κυρίως
7. Φ2: Ναι. Λοιπόν εγώ έχω πολλά χρόνια υπηρεσίας ε:: συμπλήρωσα τα
8. εικοσιπέντε φέτος, βαδίζω στο 26ο εμ τα πρώτα μου χρόνια εμ ήταν σε
9. γυμνάσιο, όμως έχω υπηρετήσει ε και σε επαγγελματικό λύκειο ε:: και σε
10. νυχτερινό σχολείο, όμως τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια είμαι αποκλειστικά
11. σε γενικό λύκειο.
12. Ερευν.: Μάλιστα. Γενικότερα: χρησιμοποιείτε τα εγχειρίδια φαντάζομαι, όπως
13. (...) τα σχολικά εγχειρίδια μέσα στην τάξη όπως τα έχει υποδείξει το
14. Υπουργείο. (Ναι) Ωραία. Γενικότερα σε έχετε έρθει με αυτό εδώ το βιβλίο/
15. Φ2: Με το βιβλίου της πρώτης Γυμνασίου/ (Μάλιστα) Ναι. Αρκετές φορές
16. προκειμένου να δω κυρίως πώς είναι δομημένα τα βιβλία της γλώσσας του
17. Γυμνασίου ε: ώστε να καταλάβω τη συνέχεια των πραγμάτων για τα παιδιά
18. της πρώτης Λυκείου ε τα οποία έρχονται σε εμάς ε να 'χουμε μια ιδέα
19. ακριβώς τι κάνουν τα παιδιά όμως και προσωπικά όταν το παιδί μου πέρασε
20. στο Γυμνάσιο είχε τα εγχειρίδια αυτά.
21. Ερευν.: Μέσα σε τάξη δεν το έχετε διδάξει/
22. Φ2: Ε:: έχω την εντύπωση, δεν θυμάμαι 100% , γιατί αυτά είναι παλιά
23. βιβλία, ότι την τελευταία χρονιά που ήμουν στο γυμνάσιο το έκανα απλά μου
24. φαίνεται πολύ μακρινό.
25. Ερευν.: Ωραία. Εντάξει. Ε:: πώς επιλέγετε το υλικό μέσα από το εγχειρίδιο/
26. Ποιες είναι οι παράμετροι/ τα κριτήρια/
27. Φ. 2: Από τα εγχειρίδια της γλώσσας/
28. Ερευν.: Ναι τα εγχειρίδια γενικότερα αλλά και από αυτό. Ας πούμε γενικότερα
29. οι παράμετροι για να διαλέξετε κάποιο υλικό. Το κάνετε όλο/ διαλέγετε κάτι/
30. Φ2: Ναι. Ούτως ή άλλως ε το Υπουργείο μας δίνει μια ε ευχέρεια ε στο
31. ποια κείμενα να διδάσκουμε ε το τι θα επιλέγουμε αλλά η ευχέρεια είναι

32. σχετική. Δηλαδή είσαι υποχρεωμένος εεμ τα γραμματικά φαινόμενα να τα  
 33. κάνεις, τα συντακτικά φαινόμενα να τα κάνεις και να παρακολουθήσεις  
 34. επίσης τις θεματικές ενότητες εεμ με βάση τις οποίες τα παιδιά γράφουν στο  
 35. τέλος και τις εκθέσεις τους. Επί παραδείγματι στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο ε::  
 36. έχει δέκα θεματικές ενότητες οι οποίες κατανέμονται σε διάφορα θέματα.  
 37. Σχολείο, ε:: φύση, εεμ κινηματογράφος, δραστηριότητες ζωής. Κάθε μία από  
 38. τις ενότητες αυτές έχει και αντίστοιχα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα  
 39. αρχής γενομένης από τη δομή της παραγράφου που είναι το πρώτο που πρέπει  
 40. το παιδί που έρχεται στο γυμνάσιο να ξεκαθαρίσει και ως πρώτο βήμα ε:: για  
 41. τη σύνταξη της δικής του παραγωγής λόγου όπως λέμε το κομμάτι της  
 42. έκθεσης.
43. Ερευν.: Επομένως εσείς από κάθε ενότητα, για παράδειγμα από την πρώτη  
 44. ενότητα, ακόμα και σ' αυτό το εγχειρίδιο, αν θέλετε λίγο να το ξεφυλλίσετε,  
 45. να το ξαναθυμηθείτε
46. Φ2: Ναι το έχω στο μυαλό μου. Ε:: το πρώτο μέρος ούτως ή άλλως έχει  
 47. κείμενα τα οποία κείμενα είναι πολυτροπικά. Δηλαδή δεν είναι αποκλειστικά  
 48. εεμ σε συνεχές κείμενο αλλά έχει φωτογραφίες, σχήματα, αφισούλες εεμ τα  
 49. οποία περιστρέφονται γύρω από το βασικό θέμα της ενότητας που ας πούμε η  
 50. πρώτη ενότητα είναι το «καλώς ήρθες στο σχολείο, οι πρώτες μέρες σ' ένα  
 51. νέο σχολείο». Λοιπόν, ναι. Επιλέγω τα κείμενα, έτσι πρέπει να γίνει εξάλλου,  
 52. δεν έχουν όλα και το ίδιο ενδιαφέρον εεμ για τα παιδιά κυρίως δεν έχουν το  
 53. ίδιο ενδιαφέρον. Το βιβλίο είναι αρκετά παλιό και γι' αυτό είναι και λίγο  
 54. ξεπερασμένο. Εμ επίσης παράλληλα με τα κείμενα του βιβλίου που μπορεί να  
 55. μη σε καλύπτουν σ' αυτό που θέλεις να δώσεις στα παιδιά μπορείς να  
 56. ζητήσεις και δικό σου υλικό, κείμενα δηλαδή απ' το διαδίκτυο τα οποία να  
 57. φέρεις μες στην τάξη, πιο σύγχρονα κυρίως, που δεν είναι κείμενα του 2002  
 58. και του 2003 ή απαραίτητα της Ζωρζ Σαρρή ας πούμε εμ που έχει εκδοθεί το  
 59. 1976 ε: οπότε να φέρεις σε επαφή τα παιδιά με το θέμα που θέλεις αλλά μέσα  
 60. από πιο σύγχρονα κείμενα.
61. Ερευν.: Ε:: ποια τα κριτήρια που σας κάνουν να απορρίψετε ή να διαλέξετε ή  
 62. αν επιμείνετε σε κάτι/
63. Φ2: Για την επιλογή των κειμένων/ κατά κύριο λόγο/
64. Ερευν.: Ε:: απ' ο,τι κατάλαβα η ευχέρεια είναι σε αυτό το κομμάτι

65. Φ2: Ναι είναι σ' αυτό γιατί πρέπει τα γραμματικά και συντακτικά  
66. φαινόμενα να τα κάνεις εμ λοιπόν το κριτήριο είναι ότι τα παιδιά με βάση  
67. και το σχεδιασμό του Υπουργείου πρέπει να έρχονται σε επαφή με διαφόρων  
68. ειδών κείμενα. Άρα εάν το βιβλίο έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο το επιλέγεις  
69. αν όμως δεν έχει άρθρο αναζητάς ένα άρθρο απ' έξω ή αν έχει ένα πρότυπο  
70. mail το κρατάς γιατί ήταν η ηλεκτρονική επικοινωνία και τα λοιπά. Δηλαδή το  
71. κριτήριο είναι να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά και να είναι και διαφορετικά  
72. είδη κειμένων, να 'χεις λογοτεχνικό, να 'χεις άρθρο, να 'χεις ένα mail, να 'χεις  
73. μια αφίσα, εμ να 'χεις ένα απόσπασμα από ημερολόγιο εμ μια επιστολή, γιατί  
74. ο στόχος είναι τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων  
75. και να μπορούν να δουν τις διαφορές τους, το ύφος και το πλαίσιο, το  
76. επικοινωνιακό πλαίσιο των κειμένων, είναι άλλο πράγμα το ημερολόγιο, άλλο  
77. η επιστολή, άλλο το άρθρο, άλλο το mail. Ναι.
78. Ερευν.: Ωραία. Ε.: επειδή θίξατε λίγο το θέμα ότι χρησιμοποιεί μέσα ε εικόνες  
79. είπατε, στην πρώτη ενότητα για παράδειγμα, τις αξιοποιείτε μες στο μάθημα/  
80. πιστεύετε ότι έχουν κάποια συνοχή, ότι:: βοηθούν/  
81. Φ2: Οι:: εικόνες (...) ή μάλλον τα περισσότερα κείμενα αυτών των βιβλίων  
82. σε σεμινάριο που είχαμε μας τότε για πρώτη φορά εμ εισαγάγει τότε στον  
83. όρο πολυτροπικό κείμενο. Ε.: κι υποτίθεται πως αυτός είν' ο σκοπός των  
84. εικόνων ή της ζωγραφιάς ή της λεζάντας, να υποστηρίξει το περιεχόμενο του  
85. κειμένου ε: το οποίο μπορεί και να μην είναι μεγάλο. Ας πούμε το κείμενο  
86. που υπάρχει στη σελίδα 30 επί παραδείγματι έχει ελάχιστο γραπτό λόγο.
87. Περισσότερο έχει τις αφισούλες ή τις εικόνες και αυτό δρα και παρακινητικά  
88. στα παιδιά στη διάρκεια του μαθήματος. Πρέπει να τους δίνεις ερέθισμα  
89. ούτως ώστε να αναπτύξουν το λόγο τους πάνω σ' αυτό. Τι βλέπετε/ πώς το  
90. αντιλαμβάνεστε/ τι δείχνει αυτή η εικόνα/ ε: βάλτε μια άλλη λεζάντα εσείς  
91. στο κείμενο, για να γίνεται και λίγο ζωντανό το μάθημα και για να μπορείς να  
92. τους δώσεις κίνητρο να εκφραστούν προφορικά κυρίως και γραπτά μετά σε  
93. άσκηση για το σπίτι τους.
94. Ερευν.: Μάλιστα. Για παράδειγμα υπάρχει κάπου εδώ στην πρώτη ενότητα  
95. πάντα ε: αυτό εδώ που είναι μόνο εικόνα. Επειδή η πρώτη ενότητα ασχολείται  
96. ξεκάθαρα με το κομμάτι της επικοινωνίας
97. Φ2: Ναι της νοηματικής γλώσσας των κωφών. Ναι και παραστήστε το με

98. τα κατάλληλα σύμβολα. Σαν άσκηση. Προφανώς είναι κάτι που αφορά το
99. άλφα της επικοινωνίας. Δηλαδή είναι κάτι από το οποίο πρέπει να ξεκινήσει
100. το παιδί. Απλό δείχνει παραπέμπει σε μια άλλη μορφή γλώσσας όμως
101. Ερευν.: Είναι ένα κείμενο, θα μπορούσαμε να πούμε, που έχει μόνο
102. εικόνα
103. Φ2: Δεν έχει καν κομματάκι κειμένου
104. Ερευν.: Όχι, κανένα.
105. Φ2: Δεδομένου ότι ας μην ξεχνάμε, καλά τα βιβλία είναι και
106. παλιότερα, αλλά τώρα πια μιλάμε για τη γενιά της εικόνας. Δηλαδή
107. τραβάς το παιδί μόνο με την εικόνα και όχι με το λόγο. Και εξάλλου
108. αυτό αποτελεί ένα μέγα ζήτημα ότι τα παιδιά δεν μπορούν να
109. εστιάσουν εύκολα σε κείμενο το οποίο είναι συνεχές. Ούτε να
110. εστιάσουν ε ούτε να τους τραβήξεις το ενδιαφέρον. Ε: μπορώ να πω
111. ότι είναι και μια μεγάλη αδυναμία τους πια.
112. Ερευν.: Μάλιστα. Ε: Έχετε βρεθεί ποτέ μέσα στην τάξη, όχι σε
113. αμηχανία. Να έχετε ένα κοινό που να μην μπορεί τόσο να
114. ανταποκριθεί στο βιβλίο ή να χρειαστεί εσείς να κάνετε περισσότερες,
115. αν όχι τροποποιήσεις, επιλογές (...)
116. Φ2: Ναι, φυσικά. Κάθε χρόνο τα πράγματα είναι διαφορετικά. Εμ
117. μπορεί να κάνεις το ίδιο ακριβώς αντικείμενο μέσα, το ίδιο βασικό
118. σχολικό εγχειρίδιο γιατί θεωρώ ότι στο μάθημα της γλώσσας δεν
119. γίνεται χωρίς να χρησιμοποιείς επικουρικά πράγματα, πλην τους
120. χολικού εγχειριδίου, ο,τι κι αν λέγεται αυτό. Ένα βίντεο που θα δείξεις
121. στα παιδιά, ε: μία επίσκεψη που θα τους πας σ' ένα μουσείο, άλλα
122. κείμενα που θα φέρεις απ' έξω εεμ όμως χρόνο με τον χρόνο τα
123. πράγματα είναι διαφορετικά. Ποτέ μία τάξη, ένα τμήμα δεν είναι το
124. ίδιο μ' αυτό που 'χες πέρσι ή πρόπερσι ή σ' ένα άλλο σχολείο. Εεμ
125. επομένως αναπροσαρμογή χρειάζεται κάθε χρόνο, πολλές φορές δε την
126. ίδια χρονιά εάν κάνεις το ίδιο μάθημα σε δύο διαφορετικά τμήματα της
127. ίδιας τάξης. Είναι τελείως διαφορετικό το μάθημα στο ένα τμήμα και
128. μπορεί να είναι τελείως διαφορετικό στο άλλο. Γιατί η σύνθεση της
129. τάξης σε κατευθύνει.
130. Ερευν.: Σύνθεση της τάξης εννοείται: πώς μπορεί ν' αλλάξει/

131. Φ2: Η σύνθεση καταρχήν από το μαθησιακό τους επίπεδο. Εμ είναι  
132. φορές που η τάξη στην πλειοψηφία της έχει ένα καλό μαθησιακό  
133. επίπεδο. Αυτό μάλλον είναι συμπτωματικό. Εμ επίσης υπάρχουν φορές  
134. που: υπάρχουν περισσότερα παιδιά εμ αλλοεθνή μέσα στην τάξη απ'  
135. ότι συνήθως. Αυτό διαφοροποιεί και την τεχνική που ακολουθείς εσυ  
136. Ερευν.: Για παράδειγμα στην προκειμένη, ας μείνουμε σε αυτό το  
137. κομμάτι, ότι έχετε αυτό το κοινό από κάτω, την τελευταία περίπτωση  
138. που αναφέρατε κι είχατε αυτήν εδώ την ενότητα, έστω κείμενο, μια  
139. άσκηση, πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να τους, να τους παρακινήσει  
140. το ενδιαφέρον γιατί σε τέτοιες περιπτώσεις ποιο είναι το μεγαλύτερο  
141. πρόβλημα πιστεύετε/  
142. Φ2: Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι μπορεί να βρεθείς μέσα  
143. στην τάξη με μεγάλη απόκλιση, δηλαδή να αντιλαμβάνεσαι ότι  
144. υπάρχουν πέντε παιδιά για τα οποία αυτά είναι αστείο το να κάνεις δύο  
145. ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου είναι πάρα πολύ εύκολο να το  
146. αντιληφθούν και υπάρχουν και άλλα πέντε παιδιά για τα οποία να είναι  
147. πάρα πολύ δύσκολο. Και εγώ τη δουλεία μου, τουλάχιστον στο  
148. δημόσιο σχολείο, την αντιλαμβάνομαι ότι δεν μπορώ να δουλέψω ούτε  
149. με τα πέντε που το πιάνουν στον αέρα ούτε δυστυχώς με τα πέντε που  
150. δεν θα το πιάσουν ποτέ. Πρέπει να ακολουθήσω το μέσο όρο. Άρα  
151. πρέπει ούτε πολύ απαιτητικό να είναι το μάθημα ούτε εξαιρετικά  
152. απλοποιημένο να είναι αλλά να μπορέσει να ακολουθήσει τη  
153. μεσότητα, ώστε να πιάσει κατά το δυνατό τα περισσότερα παιδιά. Που  
154. αυτό δεν είναι εύκολο αλλά αυτό είναι στο οποίο πρέπει να επιμένεις.  
155. Εγώ έχοντας διαπιστώσει ποιο είναι το επίπεδο της τάξης που έχεις, το  
156. μάθημά σου πρέπει οι ασκήσεις, οι απαιτήσεις, γραπτές εργασίες, ε  
157. προφορικός λόγος, παράδοση να μπορεί να κινείται στο μέσο. Δηλαδή  
158. τα χρόνια αυτό με δίδαξαν. Ότι δεν μπορείς να δουλεύεις μόνο με τους  
159. άριστους, δεν μπορείς να μένεις πίσω μόνο με τα παιδιά που δεν  
160. μπορούν να τα καταφέρουν. Πρέπει, προσπαθώντας να πιάσεις όλους  
161. μαζί, αναγκαστικά για να τους πιάσεις όλους μαζί πρέπει να είσαι  
162. κάπου στο μέσο. Και ως προς τον τρόπο που παραδίδεις το μάθημα και  
163. ως προς τις απαιτήσεις σου.



164. Ερευν.: Πριν είπατε την περίπτωση των αλλοεθνών για παράδειγμα μέσα  
165. στην τάξη . Και αυτό πάλι εντάσσεται σε αυτό το κομμάτι της  
166. διαφοράς του επιπέδου, ας το πούμε έτσι  
167. Φ2: Ναι, γιατί ε καλά εξαρτάται. Δεν είναι μόνο θέμα επιπέδου.  
168. Έχουμε παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα μολονότι και οι δύο  
169. γονείς τους ε δεν είναι Έλληνες. Άρα αυτά τα παιδιά εξισώνονται  
170. μαθησιακά με τα παιδιά τα υπόλοιπα, με τους Έλληνες δηλαδή,  
171. δεδομένου ότι πήγαν εδώ από την πρώτη Δημοτικού μέχρι και τώρα.  
172. Υπάρχουν όμως και παιδιά τα οποία ήρθαν μεγαλύτερα εμ τα πρώτα  
173. τους χρόνια δηλαδή δεν ήξεραν ελληνικά, μπήκαν βεβιασμένα σε μια  
174. άλλη τάξη ε στο δημοτικό μεγαλύτερη, μικρότερη. Είναι φανερό ότι  
175. αυτά τα παιδιά έχουν μεγαλύτερα κενά μαθησιακά, εντείνεται το  
176. πρόβλημα δηλαδή. Ε: λόγω της ε: της μη μεγάλης εξοικείωσής τους.  
177. Φαίνεται αυτό. Φαίνεται. Και συνακόλουθα και της μη δυνατότητας να  
178. έχουν μία βοήθεια από το σπίτι ώστε να μπορέσουν να γεφυρώσουν  
179. κάπως αυτά τα προβλήματα.  
180. Ερευν.: Εσείς προσπαθείτε να γεφυρώσετε αυτά τα προβλήματα σε:  
181. επίπεδο κυρίως γλωσσικό για παράδειγμα/  
182. Φ2: Ε: διδάσκοντας το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας/  
183. Ερευν.: Ναι  
184. Φ2: Ε:: γλωσσικό το να διορθωθεί η έκφρασή τους/ ή το λεξιλόγιο  
185. τους/  
186. Ερευν.: Ναι ως προς το σύστημα για παράδειγμα της γλώσσας. Αν θα  
187. κάνατε το συντακτικό, τη γραμματική ή προσπαθείτε και με άλλους  
188. τρόπους πιο:/  
189. Φ2: Όταν έχεις να κάνεις με τα παιδιά αυτά (...) αυτό που θέλω να  
190. πω είναι το εξής, ότι συνήθως τα παιδιά αυτά ε: που έχουν ένα  
191. μαθησιακό θέμα, εμ όχι μαθησιακό στην αντίληψη της αλλά στα κενά  
192. που έχουν και άρα δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν. Ε: εξαιτίας  
193. αυτού έχουνε μια εσωστρέφεια, έχουν ένα μάζεμα, έχουν ένα δεν θα  
194. εύκολα για να εκφράσουν κάτι. Άρα αυτό που πρέπει να λιγάκι να  
195. ενεργοποιείς είναι κι αυτό. Ε: ότι να μπορέσουν να πουν την άποψή  
196. αυτό που θα πουν ή θα το πουν πιο φτωχά. Ε: επομένως πρέπει να τους

197. παροτρύνεις παραπάνω να μιλήσουν. Ε πες μου Έρικα τη γνώμη σου, ε  
 198. τι θα έλεγες εσύ γι' αυτό/ ε χωρίς να περιμένεις να σηκώσει το παιδάκι  
 199. χέρι και χωρίς να επιτρέψεις στους υπόλοιπους αν ακούσουν κάτι που  
 200. μπορεί εκφραστικά ή νοηματικά να μην είναι σωστό ε να γελάσουν ή  
 201. να κοροϊδέψουν ή οτιδήποτε. Σημειωτέον ότι αυτά τα παιδιά έχουν  
 202. πολύ μεγάλη συνήθως διάθεση για συμμετοχή εκεί που δεν έχουν  
 203. ανάγκη να αποδείξουν αν ξέρουν καλά ε γλώσσα. Για παράδειγμα όταν  
 204. κάνουμε στο σχολείο διάφορες εκδηλώσεις, κάνουμε μία εκδήλωση τα  
 205. Χριστούγεννα ε έκθεσης βιβλίου ε και παιδιά ποιος θα μας βοηθήσει  
 206. στο στήσιμο/ είναι τι πρώτοι που έρχονται ή ε:μ στις γιορτές των  
 207. εθνικών επετείων ε: είναι οι πρώτοι που τρέχουν για να βοηθήσουν  
 208. οπουδήποτε κι εγώ τουλάχιστον τους παρακινώ πολύ σ' αυτό για να  
 209. νιώθουν και ότι προσφέρουν πολύ και είναι και τρόπος ενσωμάτωσης  
 210. στο σχολείο. Ενσωμάτωση και αποδοχής από τη σχολική κοινότητα.  
 211. Ερευν.: Άρα χρειάζεται ίσως και μια ευαισθητοποίηση στα παιδιά τα  
 212. ελληνόπουλα/  
 213. Φ2: Εγώ τώρα πιστεύω ότι ναι τα παιδιά: είναι εξοικειωμένα πια με  
 214. την παρουσία αλλοεθνών μαθητών, μαθητών από: ε με καταγωγή από  
 215. άλλες χώρες, γιατί είναι στη γειτονιά τους, γιατί είναι δίπλα τους, γιατί  
 216. είναι παντού. Δηλαδή τα παιδιά δεν εκπλήσσονται. Επειδή είμαι παλιά  
 217. θυμάμαι τη δεκαετία του '90 να νιώθουν όλοι κάπως μες στη τάξη.  
 218. Τώρα δεν νιώθει πια κανείς περίεργα. Λέω όμως στην περίπτωση που  
 219. κάποιο από αυτά τα παιδιά υστερεί μαθησιακά να μην θεωρεί εκείνο  
 220. ότι οφείλεται στη διαφορετική του καταγωγή. Γιατί παρεμπιπτόντως  
 221. και πάρα πολλά παιδιά ελληνόπουλα ε αντιμετωπίζουν προβλήματα  
 222. πολύ σημαντικά εμ χωρίς να είναι θέμα της καταγωγής τους. Αυτό.  
 223. Ερευν.: Είπατε πριν ότι για τη δεκαετία του του '90, ήσασαν τότε εν  
 224. ενεργεία/  
 225. Φ2: Ναι ήμουν στα πρώτα μου χρόνια. Δούλευα ε γιατί δούλεψα  
 226. αναπληρώτρια από το 199, τη χρονιά 1992-1993.  
 227. Ερευν.: Οπότε ζήσατε αυτή τη δύσκολη συνθήκη που λίγο αναφέρατε  
 228. στην αρχή/ εσείς ως εκπαιδευτικός πώς το βιώσατε/  
 229. Φ2: Τότε η αλήθεια είναι τότε με αμηχανία. Ε:μ όμως όπως και όλοι

230. μας άλλωστε. Δηλαδή θυμάμαι στους συλλόγους των καθηγητών που  
 231. βρισκόμουν ε:μ και χαρακτηρισμούς καμιά φορά. Εμ όχι καλούς.  
 232. Εννοώ κατ' ιδίαν, όχι μπροστά στα παιδιά. Ε:μ επίσης κα  
 233. αντικειμενικά προβλήματα. Δηλαδή δεν θα ξεχάσω ότι είχαν έρθει να  
 234. ρωτήσουν για την επίδοση μαθητή μου γονείς, το παιδί ήταν αλβανικής  
 235. καταγωγής, ήρθαν κι οι δύο γονείς, πατέρας και η μητέρα, οι οποίοι ε  
 236. δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Είχαν φωνάξει το παιδί, εγώ μιλούσα  
 237. στο παιδί λέγοντας ε την εκτίμησή μου για την επίδοσή του και το  
 238. παιδί μετέφραζε στους γονείς και αυτό που παρατηρούσα είναι τα  
 239. μάτια των γονιών πόσο ήταν εστιασμένα στο παιδί τους περιμένοντας  
 240. να δουν αν αυτό που θα τους μεταφράσει είναι αλήθεια ή όχι. Εγώ πάλι  
 241. δεν είχα τη δυνατότητα να ελέγξω αν αυτό που θα τους μεταφράσει  
 242. είναι πράγματι ακριβές. Πίστευα ότι ό:τι έλεγε ο Μάρτιν στους γονείς  
 243. του ήταν αυτό που του έλεγα. Αλλά πραγματικά, δηλαδή. Αυτά στην  
 244. πορεία αμβλύθηκαν. Ε:μ δηλαδή είχαμε όλο και περισσότερους  
 245. γονείς οι οποίοι μίλαγαν ελληνικά, μπορούσαν να 'ρθουν να  
 246. ενημερωθούν για το παιδί τους, όχι συχνά αλλά με πολύ ενδιαφέρον.  
 247. Όπως και επίσης πά:ρα πολλοί άλλοι γονείς, θα μιλήσουμε πάντα για  
 248. τους αλλοεθνείς, ε δεν εμφανίζονται ποτέ στο σχολείο. Ίσως γιατί  
 249. νιώθουν ότι το σχολείο είναι λίγο μακριά τους, ίσως γιατί νιώθουν ότι  
 250. το σχολείο θα τους υποτιμήσει. Ε:μ έχουμε και πολλούς γονείς που το  
 251. παιδί αποφοιτά και δεν τους έχουμε δει ποτέ. Να ενημερωθούν ας  
 252. πούμε για την πρόοδο.  
 253. Ερευν.: Εσείς ως εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη προσπαθείτε, για  
 254. παράδειγμα, μέσα απ' το μάθημα της γλώσσας, να γεφυρώσετε λίγο  
 255. κάπως αυτό/ όχι μόνο ως προς το κομμάτι της γλώσσας, γιατί μιλάμε  
 256. ίσως και για δύο διαφορετικές κουλτούρας, ως προς αυτό/  
 257. Φ2: Ναι η αλήθεια είναι, δηλαδή σε επίπεδο ΕΠΑΦΗΣ των  
 258. πολιτισμών/ ε:: αυτό όχι δεν το έκανα. Αυτό που έκανα όμως είναι ότι  
 259. κάθε φορά που υπήρχε αφορμή, μέσα απ' το μάθημα, διότι υπήρχουν  
 260. θέματα που συζητούνται γύρω από το ρατσισμό, τα ανθρώπινα  
 261. δικαιώματα, εμ την ισότητα των ανθρώπων, αυτό πάντα μα πάντα μου  
 262. δίνει ευκαιρία να συζητήσουμε τα θέματα αυτά. Ε σε επίπεδο δηλαδή

263. ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ότι όλοι έχουν δικαιώματα, με
264. παραδείγματα ε:μ και επίσης εάν ποτέ δοθεί η αφορμή συγκεκριμένη,
265. ας πούμε συμπεριφοράς, μέσα στην τάξη που ε:: καταλάβω ή
266. υπονοηθεί ότι υπάρχει κάποιο σχόλιο εμ ρατσιστικό ή οτιδήποτε εκεί
267. πάλι παίρνω αφορμή για συζήτηση, η οποία συζήτηση κινείται πάντα
268. σε ένα επίπεδο εμ ανάμεσα στο διδακτικό, το θεωρητικό αλλά και
269. κάπως πρακτικό για να φτάσει στα αυτιά των παιδιών, για να
270. καταλάβουν τι εννοούμε, να καταλάβουν δηλαδή τα παιδιά τι
271. εννοούμε. Ναι, με αυτές τις αφορμές. Τα βιβλία της γλώσσας δίνουν
272. πολύ συχνά αφορμές γιατί όπως τα θέματα αυτά τα προσεγγίζουν, των
273. δικαιωμάτων των ανθρώπων, εμ της Ευρώπης, της συνύπαρξης των
274. πολιτισμών, της συνύπαρξης των λαών, άρα μπορείς να πάρεις από κει
275. αφορμή και να δεις αυτά τα ζητήματα. Ε τώρα πόσο απήχηση έχουν
276. στα παιδιά/ νομίζω έχουν. Βέβαια πάντα έχει να κάνει και με το
277. οικογενειακό υπόβαθρο. Αν αυτά τα αποδέχεται ή δεν τα αποδέχεται.
278. Ε ωστόσο η δική μας η δουλειά ε είναι διαφορετική. Είναι να τα πούμε
279. αυτά ή να τα θίξουμε αυτά ανεξάρτητα από το οικογενειακό υπόβαθρο
280. των παιδιών χωρίς να προσβάλλουμε, χωρίς να θίξουμε, τίποτα απ’
281. όλα αυτά.
282. Ερευν.: Επομένως σαν εκπαιδευτικός θεωρείτε ότι τα βιβλία, το μάθημα
283. ενδείκνυται σε τέτοιες περιπτώσεις γενικά/
284. Φ2: Ναι αν για να δώσεις ας πούμε θα έλεγα πολύ. Εξαρτάται όμως
285. και από τη διάθεση του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο χειρισμού
286. του εκπαιδευτικού. Τώρα μου επιτρέπεται μία προσωπική εμπειρία να
287. πω εγώ εδώ/ (Ναι) Ναι ε: εγώ στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς ζητώ
288. απ’ τα παιδιά μου, γιατί δεν υπάρχει νομικό τυπικό πλαίσιο, να
289. αξιολογήσουν το μάθημα που κάναμε μαζί. Ε εντάξει τώρα επειδή τα
290. παιδιά είναι μικρά και επειδή δεν έχουν συνηθίσει σε κάτι τέτοιο στην
291. αρχή ε κυρία, λέει, τι να γράψουμε/ δεν έχουμε κάτι κακό. Και
292. προσπαθώ να τους πω ότι τόσο καιρό σας αξιολογούσα εγώ, όμως
293. κανείς από σας δεν ξέρει καλύτερα τι γίνεται στην τάξη. Γράψτε μου
294. λοιπόν σ’ ένα χαρτί ποιες ήταν οι εντυπώσεις σας/ τι σας άρεσε/ τι δεν
295. σας άρεσε/ τι νομίζετε/ τι δεν νομίζετε/ ε σ’ αυτού του τύπου τις

296. αξιολογήσεις εγώ πολλές φορές βλέπω να λένε τα παιδιά μας αρέσει
297. που είστε δίκαιη με όλους, μας αρέσει που δεν ξεχωρίζετε τα παιδιά
298. ανάλογα με το αν είναι καλοί μαθητές, που δίνετε σε όλους το λόγο και
299. μπορεί ο καθένας να πει την άποψή του. Ε αυτό εγώ το εκλαμβάνω ως
300. ένα μικρό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση που το βλέπω στις δικές
301. τους αξιολογήσεις. Ότι αυτό είναι η αλήθεια είναι, αυτό επιδιώκω. Ότι
302. να δείξω δηλαδή ότι έμπρακτα εγώ, με το παράδειγμά μου ότι τα
303. παιδιά δεν τα αξιολογούμε ή τα κρίνουμε σα ανθρώπους επειδή είναι
304. άριστοι ή κακοί μαθητές, ότι έχουν όλοι από μέρους μας τον ίδιο
305. σεβασμό, την ίδια αποδοχή κι από κει και πέρα η αξιολόγηση είναι ένα
306. άλλο πράγμα που σχετίζεται με την προσπάθεια του καθενός ή ε:μ ναι
307. εντάξει η επίδοση είναι ένα άλλο πράγμα. Αυτό πιστεύω εγώ.
308. Ερευν.: Πολύ ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ.
309. Φ2: Κι εγώ.

## Παράρτημα 4 – Συνέντευξη με Φ3

1. Ερευν.: Καλησπέρα.
2. Φ3: Καλησπέρα.
3. Ερευν.: Σαν μια πρώτη γνωριμία θα ήθελα να μου παρουσιάσετε κάποιες
4. λεπτομέρειες και πληροφορίες σε σχέση με το επαγγελματικό σας προφίλ
5. Φ3: Είμαι φιλόλογος ε: είμαι στο δημόσιο σχολείο από το 2005, δηλαδή 14
6. περίπου χρόνια τώρα, ε:: έχω δουλέψει σε σχολεία της επαρχίας, της
7. περιφέρειας ε: και τώρα εδώ και 3 χρόνια είμαι στο 2ο Γενικό Λύκειο
8. Ναυπλίου. Έχω δουλέψει και σε γυμνάσια και σε λύκεια. Έχω τελειώσει το
9. Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής του ΕΚΠΑ το '91-'95, δεν έχω κάνει κάποιο
10. μεταπτυχιακό, τώρα με κατατακτήριες είμαι στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών
11. του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
12. Ερευν.: Έχετε επομένως διδάξει και σε γυμνάσιο, δεν είστε αποκλειστικά σε
13. Λύκειο/
14. Φ3: Όχι, 6-7 χρόνια σίγουρα.
15. Ερευν.: Επομένως έχετε διδάξει αυτό εδώ το βιβλίο. Αν θέλετε μπορείτε να
16. το ξεφυλλίσετε και να μας πείτε γενικά πώς επιλέγετε το υλικό σας μέσα από
17. αυτό το βιβλίο.
18. Φ3: Από το συγκεκριμένο/ Πρέπει να πω για την Α΄ Γυμνασίου μόνο ή
19. γενικά/
20. Ερευν.: Ε: Κυρίως για την Α΄. Μπορείτε να μας πείτε γενικά πώς επιλέγετε το
21. υλικό. Ποιες είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν το τι διαλέγετε και
22. διδάσκετε μέσα στην τάξη κι αν γίνεται να εστιάσουμε λίγο και σ' αυτό το
23. βιβλίο.
24. Φ3: Από το συγκεκριμένο βιβλίο δηλαδή πώς αξιοποιώ το υλικό του βιβλίου
25. αυτού/ όχι άλλο διδακτικό υλικό/
26. Ερευν.: Τα πάντα. Ό,τι εσείς χρησιμοποιείτε γιατί μπορεί να είναι
27. συμπληρωματικό ως προς αυτό και για ποιο λόγο το επιλέξατε/
28. Φ3: Τώρα αυτό το βιβλίο έχει κάποια: έχει κάποια θέματα. Ουσιαστικά με
29. την έννοια ότι δεν βρίσκεται σε, αυτό που έχουμε παρατηρήσει, ότι δεν
30. βρίσκεται σε ακολουθία με άλλα βιβλία. Ε υπό την έννοια ότι επειδή από το

31. βιβλίο αυτό εξάγεται η: θεωρία επαγωγικά, δηλαδή μέσα από παραδείγματα  
 32. οδηγείσαι στον κανόνα, το οποίο είναι πάρα πολύ δημιουργικό για τα παιδιά  
 33. ε: αλλά:: σε όλα τ' άλλα , τουλάχιστον στα φιλολογικά που ξέρω εγώ πάει  
 34. κάπως ανάποδα, πάει παραγωγικά. Έχουμε τον κανόνα έτοιμο και τον  
 35. εφαρμόζουμε. Ε: εμένα μ' αρέσουν τα κείμενα που έχει. Ε: αξιοποιώ όσα  
 36. περισσότερα μπορώ ε: και από το τετράδιο του μαθητή, επίσης έχει πολύ  
 37. ωραία κείμενα. Ε: σπάνια θα αναζητήσω κείμενα εκτός του βιβλίου, κείμενο  
 38. αναφοράς, μόνο για κάποια δοκιμασία, για: γραπτή δοκιμασία. Ε: ως προς τη  
 39. θεωρία ε πολλές φορές λόγω πίεσης της ύλης ε: του χρόνου δηλαδή ε:μ δεν  
 40. ακολουθώ το επαγωγικό, ειδικά όταν μας πιέζουν τα περιθώρια τα χρονικά  
 41. και πάω κατευθείαν στον κανόνα και τις ασκήσεις. Άρα λίγο παραβιάζω τη  
 42. φιλοσοφία. Ε: στο τελευταίο κομμάτι που είναι η παραγωγή λόγου ε εκεί  
 43. συνήθως συμπληρώνω από εξωδιδασκτικά βιβλία, απ' το διαδίκτυο, όταν  
 44. πρόκειται δηλαδή να πραγματευτούμε τα θέματα ε:μ ή φέρνω κάποιο έτοιμο  
 45. υλικό στα παιδιά. Ε:μ συνήθως αυτό δεν εξυπηρετεί πάρα πολύ, έχουν ήδη  
 46. βέβαια πάρει ιδέες από τα κείμενα του πρώτου μέρους ε: αλλά συνήθως δεν  
 47. αρκεί. Όταν φτάνουμε στο σημείο να: κάνουνε μόνοι τους την παραγωγή  
 48. λόγου. Αισθάνομαι δηλαδή ότι πρέπει να εμπλουτίσουν ακόμη περισσότερο  
 49. τις ιδέες τους. Άρα εκεί σ' αυτό το κομμάτι περισσότερο αναζητάω  
 50. εξωδιδασκτικό υλικό. Στο Β' μέρος που είναι η θεωρία και Γ' ε παίρνω από:  
 51. από τα συμπληρωματικά βιβλία, δηλαδή το συντακτικό και τη γραμματική.  
 52. Κυρίως τη γραμματική. Η Α' Γυμνασίου, κάτσε να θυμηθώ κιόλας, έχει  
 53. συντακτικό νομίζω περισσότερο η Α', αν θυμάμαι καλά. Πάντως αυτά τα  
 54. συμπληρωματικά, επικουρικά ας τα πούμε βιβλία τα χρησιμοποιώ, ναι.  
 55. Ερευν.: Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες, ανεξαρτήτως τάξης, που  
 56. μπορεί να σας επηρεάσουν για το πώς θα διαχειριστείτε το υλικό σας/  
 57. Φ3: Παράγοντες που με επηρεάζουνε/ Για το πώς θα διαχειριστώ το υλικό  
 58. του σχολικού/  
 59. Ερευν.: Ναι, για το πώς θα διαχειριστείτε το εγχειρίδιο και το υλικό σας.  
 60. Φ3: Ένας παράγοντας πάντως είναι είπαμε ο χρόνος. Ότι πολλές φορές δεν  
 61. έχω τον χρόνο να αξιοποιήσω όλο το υλικό του (...) ε:μ. Ένας παράγοντας  
 62. είναι, εντάξει πάντα και οι ανάγκες της τάξης. Ε:μ τι άλλο/  
 63. Ερευν.: Όταν λέτε οι ανάγκες της τάξης/

64. Φ3: Ναι, δηλαδή αν έχεις μια τάξη η οποία γενικά είναι πρόθυμη και γενικά  
65. το επίπεδο είναι: καλό ε έχεις και την τάση να: φέρνεις πράγματα και έξω από  
66. το βιβλίο.
67. Ερευν.: Άρα το επίπεδο και η ΣΥΝΘΕΣΗ της τάξης επηρεάζουν ίσως:  
68. Φ3: Σίγουρα. Τώρα άμα, αν ε:μ εντάξει βλέπεις ότι υπάρχει ένα πλαίσιο λίγο  
69. πιο χαμηλών απαιτήσεων ε εκεί περιορίζεσαι στα του σχολικού. Επίσης  
70. βλέπεις ότι χάνουν τις φωτοτυπίες τους, χάνουν τα πράγματα. Ε θα  
71. περιοριστούμε στο σχολικό εγχειρίδιο και θα κάνουμε όχι και πάρα πολλά κι  
72. από το σχολικό. Παίζει κι αυτό ρόλο. Και πάντα ο χρόνος νομίζω. Και στο  
73. τελευταίο μέρος αυτό. Ε μάλλον δεν ξέρω αν είναι δικό μου θέμα που ΕΓΩ  
74. έχω μάθει ε: να έχω ένα έτοιμο υλικό στην έκθεση-παραγωγή λόγου και  
75. αισθάνομαι περισσότερο ασφαλής να δίνω στα παιδιά κάποιες πιο έτοιμες  
76. ιδέες, αυτό δεν έχει έτοιμες ιδέες. Είναι ιδέες που βγαίνουνε από τα κείμενα,  
77. από τη συζήτηση. Ε: κι απ' όσο ξέρω τώρα, γιατί έχω φύγει από το Γυμνάσιο,  
78. δεν υπάρχει κάποιο βιβλίο τύπου Θεματικοί Κύκλοι που υπάρχει στο Λύκειο  
79. για να παίρνεις κι από κει που έχει λίγο πιο δοκιμακά κείμενα. Ε:μ ίσως είναι  
80. και δική μου ανασφάλεια κι έχει να κάνει με το πώς εγώ έχω στο μυαλό μου  
81. το: έτσι τον ασφαλή δρόμο. Θέλω κάποιες πιο έτοιμες ιδέες. Τα παιδιά να  
82. έχουν τουλάχιστον αυτές για να μπορούνε ν' απαντήσουνε 2-3 βασικά  
83. πράγματα στην παραγωγή. Όταν φτάνουμε σ' αυτό το κομμάτι. Ε: είπα το  
84. πρώτο μέρος που είναι τα κείμενα είναι πάρα πολύ ωραίο. Και κάποια  
85. κείμενα πραγματικά είναι ωραία. Αν και είναι πλέον αρκετά παλιό το υλικό.  
86. Χρειάζεται ανανέωση σίγουρα, έχει κείμενα του 2000 και θέλουν, θέλει έναν  
87. εμπλουτισμό τώρα. Εμ αλλά τα πιο πολλά απ' αυτά, επίσης υπάρχουν πολλά  
88. πολυτροπικά κείμενα που 'ναι πολύ ωραία, δηλαδή με εικόνα κι όλα αυτά.
89. Ερευν.: Εσείς τα αξιοποιείτε όλα αυτά μες στην τάξη/  
90. Φ3: Ναι πάρα πολύ. Ναι αυτό ειδικά πάρα πολύ γιατί αρέσει σ' όλα τα παιδιά  
91. ε σ' όλες τις τάξεις και με πιο υψηλό επίπεδο και σε τάξεις που είναι ε πιο::
92. Ερευν.: Άρα θεωρείτε ότι σας βοηθάει/ ότι και οι εικόνες συνάδουν με τα  
93. κείμενα και τις θεματικές/  
94. Φ3: Ναι, ναι το κομμάτι αυτό με τα κείμενα και με τη θεωρία: εμένα μ'  
95. αρέσει. Στο τελευταίο κομμάτι λίγο: αλλά ξαναλέω μπορεί να έχει να κάνει  
96. με το ότι εγώ είμαι παραδοσιακή. Επιμένω βέβαια ότι είναι ένα παλιό βιβλίο



97. ως προς το υλικό που έχει και χρειάζεται να ανανεώνεται κάπως, έστω
98. διαδικτυακά, δεν ξέρω.
99. Ερευν.: Εσείς ακολουθείτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών/ Το
100. συμβουλευέστε/
101. Φ3: Ε: στην αρχή μέχρι ένα σημείο το ακολουθούμε. Μετά:: που
102. αρχίζει και ζορίζει, περιορίζει το θέμα της ύλης όπως είπαμε, γιατί στο
103. Αναλυτικό δεν προβλέπεται (...) δηλαδή δεν υπάρχει αυτός ο
104. ορθολογισμός ότι σ' ένα σχολείο, ειδικά δημόσιο σχολείο, χάνονται
105. πάρα πολλές διδακτικές ώρες. Ε:μ σε γενικές γραμμές προσπαθώ ν'
106. ακολουθώ τη φιλοσοφία τ' Αναλυτικού. Ε και κάποια πράγματα πλέον
107. τα τελευταία χρόνια γίνονται όντως περιληπτικά, είναι η εύκολη λύση
108. που έχουμε βρει να τα περνάμε κάποια περιληπτικά για να
109. μπορέσουμε να: καλύψουμε έστω κάποια βασικά πράγματα. Αλλά και
110. το ακολουθώ και τις οδηγίες που μας στέλνουνε εμένα με βοηθάνε.
111. Ερευν.: Ωραία. Εσείς ως εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη έχετε βρεθεί σε
112. κάποια στιγμή σε μία αμήχανη κατάσταση/ σε κάποια δύσκολη θέση/
113. Φ3: Με το συγκεκριμένο μάθημα ή γενικά/
114. Ερευν.: Ναι, με το συγκεκριμένο κυρίως μάθημα και σε σχέση με τη
115. σύνθεση της τάξης, με τη διαχείριση του κοινού που έχετε.
116. Φ3: Σε σχέση με το μάθημα ή με το βιβλίο/
117. Ερευν.: Σε σχέση με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε
118. συνδυασμό προφανώς και με το βιβλίο, εφόσον το χρησιμοποιείτε
119. μέσα στην τάξη και σε σχέση με τους μαθητές.
120. Φ3: Η γλώσσα είναι ένα μάθημα, η νεοελληνική γλώσσα είναι ένα
121. μάθημα αρκετά ελ, είναι λίγο ελεύθερο μάθημα. Στηρίζεται πάρα πολύ
122. στον διάλογο και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά. Θα έπρεπε
123. να γίνεται έτσι ε:μ οπότε είναι ναι εύκολο να βρεθείς σε αμηχανία.
124. Έχω βρεθεί σ' αμηχανία, είτε όταν τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στο
125. (...) είτε όταν ε: ο διάλογος αισθάνομαι ότι παρεκτρέπεται, οπότε
126. πρέπει να το συμμαζέψω, ε: τα τελευταία χρόνια, τώρα είπαμε δεν
127. είμαι σε γυμνάσιο πια, αλλά ειδικά στην Α' Γυμνασίου δεν ήθελα,
128. γιατί τα παιδιά ε: ήταν αρκετά, έτσι τα έβρισκα εγώ, ε: αρκετά
129. ανώριμα, αρκετά παιδιά. Ε:μ τα πρώτα κείμενα, τα πρώτα κείμενα, τα

130. πρώτα θέματα είναι πολύ: κοντά τους ακόμα γιατί είναι η πρώτη μέρα  
 131. στο σχολείο, αν θυμάμαι καλά. Είναι πολύ, δηλαδή μπορούν να και  
 132. βιωματικά πράγματα να γίνουνε, ε: από ένα σημείο και μετά όμως  
 133. αρχίζεις και μπαίνεις λίγο σε πιο δύσκολα πράγματα. Ε είναι λίγο  
 134. παιδάκια, και είναι και λίγο αυτή η αντιμετώπιση του Γυμνασίου (...)  
 135. ε που καταλαβαίνουν ότι έχουν περάσει σ' ένα άλλο στάδιο. Πιο πολύ  
 136. σ' αυτό θα αντιμετώπιζα την αμηχανία. Σε σχέση με τη γλώσσα της Α'  
 137. Γυμνασίου. Αν μιλούσαμε για τη Β' Γυμνασίου ή την Γ' Γυμνασίου θα  
 138. 'λεγα άλλα. Ας πούμε η γλώσσα της Γ' Γυμνασίου εμένα μ' αρέσει  
 139. πάρα πολύ. Και τα παιδιά στην Γ' Γυμνασίου νομίζω ότι επειδή πλέον  
 140. είναι για τα καλά στην εφηβεία και έχει αναπτυχθεί κι ο  
 141. προβληματισμός τους περισσότερο όντως γίνονται ωραίες συζητήσεις  
 142. για τον ρατσισμό, για όλα αυτά, έχει πολύ ωραία θέματα η τρίτη. Η Α'  
 143. Γυμνασίου καμιά φορά μου δημιουργεί, μου δημιουργούσε εμένα μια  
 144. αμηχανία επειδή τα έβρισκα πολύ παιδάκια. Αυτό είναι πάλι δικό μου  
 145. μάλλον θέμα.  
 146. Ερευν.: Άρα ίσως, και πέρα από το μάθημα, ε μέσα στην τάξη ποια είναι  
 147. η μεγαλύτερη δυσκολία πιστεύετε για εσάς/  
 148. Φ3: Σε σχέση πάντα με τη γλώσσα μιλάμε, έτσι/  
 149. Ερευν.: Σε σχέση με τη διδασκαλία γενικότερα  
 150. Φ3: Εντάξει πάντα το μεγαλύτερο στοίχημα, η πρόκληση, που αυτό το  
 151. πράγμα είναι και θετικό είναι και άγχος ταυτόχρονα και πρόβλημα  
 152. μπορεί να γίνει ε: είναι το να κεντρίζεις το ενδιαφέρον των παιδιών και  
 153. να το διατηρείς κιόλας. Ε:μ (...) και η αλήθεια είναι ότι αυτή είναι μια  
 154. γενιά τώρα που είναι πολύ γενιά των πολυμέσων, της εικόνας, οπότε  
 155. τα δικά μας τα μαθήματα τα φιλολογικά, τα γλωσσικά και τέτοια είναι  
 156. λίγο: εμ θέλουμε χειρισμό: ε θέλουν έναν χειρισμό. Τα παιδιά, κι εγώ  
 157. (...) κάποια στιγμή συνειδητά δεν ήθελα να προβάλω βίντεο και: εμ,  
 158. δηλαδή να οπτικοποιήσω πάρα πολύ το μάθημα γιατί θεωρούσα ότι  
 159. ήδη είναι πολύ οπτικοποιημένη η ζωή τους για να τους δείξω κι άλλο  
 160. βίντεο, ε η εικόνα είναι ένας εύκολος τρόπος να πάρεις την προσοχή  
 161. των παιδιών. Αλλά εγώ κάπως ιδεολογικά σε αυτό αντιστέκομαι. Εμ  
 162. οπότε αυτό λίγο θα έλεγα. Είναι ένα γλωσσικό μάθημα, στηρίζεται στο

163. κείμενο, στη γλώσσα, σε γλωσσικά φαινόμενα, στο να κάτσουμε να  
164. συζητήσουμε, να γράψουμε κάτι. Κι αυτό λίγο στην Α΄ Γυμνασίου ε:  
165. και στη σημερινή εποχή ξαναλέω που οι έφηβοι είναι πιο πολύ με την  
166. εικόνα είναι ένα θέμα.  
167. Ερευν.: Η επαφή με τα κείμενα/  
168. Φ3: Ναι, ναι, η επαφή με τα κείμενα, οι διάλογοι, δεν ξέρουν να  
169. συζητάνε, ε να μην πεταγόμαστε, να ακούμε, ε αυτό θα έλεγα ότι  
170. περισσότερο μου δημιουργεί αμηχανία. Το πώς θα συμβιβάσω όλα  
171. αυτά τα πράγματα, αυτές τις αντιφάσεις.  
172. Ερευν.: Υπάρχει κάποια τεχνική που ακολουθείτε/ κάποιος τρόπος  
173. συγκεκριμένος/  
174. Φ3: Εγώ προσπαθώ κάπως να τα εξισορροπώ όλα αυτά. Δηλαδή λίγο  
175. απ' όλα. Ε:μ αυτό που βοηθάει πάρα πολύ σίγουρα είναι να έχουνε  
176. πολύ αυτοί τον λόγο ε:: δηλαδή κυρίως ασκήσεις, του βιβλίου βασικά,  
177. και οι ασκήσεις του βιβλίου είναι καλές, ε η ομαδοσυνεργατική δεν  
178. μου 'βγαίνει εμένα πάντα στην Α΄ Γυμνασίου, αλλά μπορεί να είναι  
179. δικό μου το θέμα.  
180. Ερευν.: Άρα την επιχειρείτε απλώς βλέπετε ότι δεν (...)  
181. Φ3: Το κάνω κάποιες φορές ε ειδικά και με τα κείμενα, τους μοιράζω  
182. κείμενα και να βγάλει ο καθένας και στο, αυτά ε βέβαια πάντα όταν  
183. υπάρχει ο χρόνος. Είναι ένα πρόβλημα ο χρόνος. Και το μάθημα  
184. νομίζω τώρα είναι δίωρο. Παλιά ήταν τρίωρο οπότε (...) Αυτά είναι  
185. κάποια, όταν βλέπω δηλαδή ότι: αρχίζει και χάνεται το ενδιαφέρον και  
186. λοιπά υπάρχει μια ομαδοσυνεργατική, μια εργασία που θα κάνουνε μες  
187. στην τάξη, υπάρχουνε τρόποι κάπως πιο: εύκολοι να τους μαζέψεις  
188. ξανά.  
189. Ερευν.: Ως προς τη σύνθεση της τάξης σας έχει τύχει να υπάρχει μεγάλη  
190. απόκλιση, όχι μόνο ως προς το επίπεδο και με άλλους παράγοντες.  
191. Φ3: Κοινωνικά ας πούμε/  
192. Ερευν.: Οτιδήποτε.  
193. Φ3: Εντάξει, οι:, τώρα εμείς εδώ στην επαρχία δεν έχουμε μεγάλη,  
194. υπάρχει μία σχετική ας το πούμε, δεν είναι πολύ μεγάλο το χάσμα. Και  
195. στα δημόσια σχολεία δεν υπάρχει πολύ μεγάλο χάσμα νομίζω.

196. Τουλάχιστον σ' αυτά που έχω δουλέψει εγώ. Ε:μ υπάρχουνε βέβαια  
 197. παιδιά που προέρχονται από εμ τα περισσότερα θα έλεγα πιο παλιά,  
 198. έτσι από σχολεία μονοθέσια, από πιο απομακρυσμένα χωριά. Ότι  
 199. υπάρχουνε διαφορές, ότι υπάρχουνε αντιθέσεις, ναι, υπάρχουνε. Ε::  
 200. αλλά νομίζω ότι πλέον αυτό ε: λόγω και των αλλαγών που έχει  
 201. υποστεί η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει πλέον  
 202. συνείδηση σε μικρούς και μεγάλους, έτσι νομίζω εγώ. Ότι πλέον θα  
 203. είμαστε σε τάξεις πολυπολιτισμικές, με τη διαφορετικότητα, με (...)  
 204. Ερευν.: Έχετε βρεθεί σε τέτοιες τάξεις/  
 205. Φ3: Ε: ναι. Είναι οι τάξεις είναι πλέον, και γιατί ε νομίζω πλέον δεν  
 206. φοβ, δεν έχουν (...), εγώ βέβαια το βλέπω έτσι, ότι δεν φοβάται κι ο  
 207. κόσμος τόσο όσο πριν μια δεκαετία να δείξει τη διαφορετικότητά του.  
 208. Δηλαδή, δεν ντρέπεσαι και τόσο να πεις ότι είσαι παιδί μετανάστη ή  
 209. να ότι είσαι ξέρω κι εγώ/ ότι είσαι από το τάδε χωριό. Ενοείται ότι  
 210. υπάρχουνε ακόμα όλα αυτά αλλά ε έχω μια αίσθηση ότι αμβλύνονται.  
 211. Και πάντως στις δικές μου τάξεις το παλεύω πάρα πολύ αυτό. Το να  
 212. μην ε, το να υποστηρίζουμε τη διαφορετικότητά μας. Είτε είμαστε από  
 213. χαμηλά στρώματα είτε από πιο ψηλά στρώματα.  
 214. Ερευν.: Είπατε ότι έχετε βρεθεί σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αυτό πώς  
 215. το βιώσατε/ πώς το αντιμετωπίσατε/  
 216. Φ3: (...) ε: εγώ αυτό το πράγμα το θεωρώ πλούτο. Ε:: και προσπαθώ  
 217. πάρα πολύ αυτό να, πάρα πολύ/ ελπίζω δηλαδή να το περνάω και στα  
 218. παιδιά. Ε:: τώρα ότι προκύπτουν πρακτικά/ ζητήματα ε σ' ό,τι αφορά  
 219. το κομμάτι του μαθήματος, δηλαδή της επίδοσης αυτών των παιδιών,  
 220. μιλάω περισσότερο για τα παιδιά μεταναστών ή για παιδιά που  
 221. προέρχονται από πιο μικρές κοινωνίες, πιο μικρά σχολεία ε και έχουν  
 222. φτάσει ας πούμε στην Γ' Γυμνασίου, στην Α' Λυκείου, είχα φέτος  
 223. τέτοιες περιπτώσεις, που: δεν έχουν λάβει την αναγκαία ενίσχυση από  
 224. τους γονείς, θεωρούμε πλέον δεδομένο ότι το κράτος δεν έχει δομές  
 225. υποστηρικτικές για πιο αδύναμους μαθητές. Ε υπάρχει το θέμα των  
 226. μαθησιακών ε: προβλημάτων που από άλλους έχει αντιμετωπιστεί,  
 227. πάντα από την οικογένεια, όχι από την πολιτεία, από άλλους δεν έχει  
 228. αντιμετωπιστεί, οπότε σ' αυτές τις τάξεις τώρα, ειδικά Γυμνάσιο,

229. Λύκειο, έχει πλέον φανεί και τα παιδιά δεν μπορούν, αυτό είναι ένα  
 230. θέμα λοιπόν. Ε σ' επίπεδο γνωστικό όμως, σε επίπεδο μαθησιακό. Ότι  
 231. εκεί δημιουργείται ένα χάσμα, ότι εκεί όντως κι ότι εκεί βλέπουμε  
 232. επίσης ότι από ένα σημείο και μετά δεν μπορούνε ν' ακολουθήσουνε,  
 233. κι όσο μεγαλώνουνε οι τάξεις τόσο γίνεται και πιο έντονο το  
 234. πρόβλημα., Το βλέπω δηλαδή περισσότερο στο Λύκειο αυτό τώρα.  
 235. Ε:μ κατά τ' άλλα όμως το τι ε: μ' όλο το: υπόλοιπο κομμάτι που  
 236. βγαίνει από τη διαφορετικότητα ε:μ εγώ το θεωρώ εμ το βάζω στα  
 237. θετικά του δημοσίου. Και ειδικά επειδή είναι ένα χαρακτηριστικό των  
 238. δημοσίων σχολείων εμένα μ' αρέσει οι μαθητές να έρχονται σε επαφή  
 239. με το διαφορετικό. Ε.: δεν θα ήθελα δηλαδή μια ομοιογενή τάξη, το  
 240. θεωρώ πρόβλημα αυτό.  
 241. Ερευν.: Πιστεύετε το μάθημα της γλώσσας ενδείκνυται για να:  
 242. δημιουργήσετε αυτό που λέτε την επαφή/ και πώς το κάνετε αυτό/  
 243. Φ3: Ναι, ναι. Ε: το μάθημα της γλώσσας ναι βοηθάει, της  
 244. νεοελληνικής γλώσσας βοηθάει κυρίως μέσα από τα κείμενα, μέσα  
 245. από τη συζήτηση, ε:μ και υπάρχουνε και κείμενα που: ε δηλαδή έχεις  
 246. πάρα πολλές αφορμές μέσα απ' τα κείμενα να υποστηρίξεις τις  
 247. ανθρωπιστικές ιδέες, να προβάλεις ιδανικά ε του σεβασμού, ε της  
 248. συναποδοχής, όλα αυτά. Δηλαδή ε αυτά είναι τα κατεξοχήν μαθήματα  
 249. που σου δίνουνε το υλικό για να το κάνεις αυτό το ερέθισμα . Και η  
 250. ίδια βέβαια η, και ο διάλογος, η συνεργασία, όταν το καταφέρνουμε.  
 251. Ε: κι αυτά βοηθάνε.  
 252. Ερευν.: Υπάρχει αποδοχή/ υπάρχει δυνατότητα ένταξης γενικότερα/  
 253. βλέπετε ότι συμβαίνουν αυτά μέσα στα σχολεία/  
 254. Φ3: Μου φαίνεται ότι είναι αρκετά, είναι από τα δικά μου ξαναλέω  
 255. βιώματα, δεν είμαστε κοινωνίες, έχω δουλέψει όπως είπα και πριν σε  
 256. σχολεία της περιφέρειας που δεν είναι πολύ οξυμένα τα: προβλήματα.  
 257. Δεν ξέρω αν δούλευα δηλαδή σε μια περιοχή υποβαθμισμένη στην  
 258. Αθήνα που θα υπήρχε εγκληματικότητα, παραβατικότητα και λοιπά  
 259. πώς θα ήταν τα πράγματα. Εδώ σε γενικές γραμμές βλέπω ότι υπάρχει,  
 260. ότι όσο περνάει ο καιρός εξοικειωνόμαστε με το: ε: μ' αυτό, τη  
 261. διαφορετικότητα στη σύνθεση κι όλα αυτά. Βέβαια είναι κι η εποχή

262. από την άλλη που έχουμε και, ακούγονται και ακραίες φωνές. Νομίζω
263. ότι ακόμα είναι μία μειοψηφία, ότι μειοψηφούν αυτές οι φωνές.
264. Δηλαδή θα υπάρχουν, θα ακουστούν καμιά φορά κι από μαθητές
265. ρατσιστικά, σεξιστικά σχόλια, που εκεί θα καταλάβεις το τι ή: τέλος
266. πάντων θα υπονοηθεί κάτι ε:: αλλά ακόμα (...) ας πούμε στις δικές μας
267. περιοχές εδώ έχουμε θέματα πολλά ακόμα, και μάλλον οξύνονται τα
268. τελευταία χρόνια, ε με τους πληθυσμούς των Ρομά. Αυτό λοιπόν είναι
269. ένα θέμα. Ενώ λοιπόν το θέμα των μεταναστών νομίζω ότι ένα μέρος,
270. το μεγαλύτερο μέρος έχει ενσωματωθεί πλέον, ε οπότε κάπως νομίζω
271. ότι προς τα εκεί το (...) έχει περιοριστεί η, το κομμάτι της μη
272. αποδοχής και του ρατσισμού και όλα αυτά, δηλαδή όλο αυτό το
273. έχουμε κάπως δεχτεί. Ε το θέμα τώρα εδώ με τους Ρομά, επειδή
274. έχουμε και παιδιά από ε χωριά που βιώνουν εν πάση περιπτώσει τις
275. επιπτώσεις της παραβατικότητας αυτών των πληθυσμών ε βλέπεις ότι
276. έρχονται έτοιμα με τις ακραίες απόψεις της περιοχής, κάποιων της
277. περιοχής τους, ε εκεί βλέπω εγώ έναν κίνδυνο τα τελευταία χρόνια εδώ
278. στην περιοχή τη δικιά μας. Σαν να μην τους θεωρούμε ανθρώπους, σαν
279. να: θεωρούμε ότι γι' αυτά που τους συμβαίνουν φταίνε οι ίδιοι.
280. Δηλαδή δεν υπάρχει καμία αναγνώριση της ευθύνης της πολιτείας για
281. την υποβάθμιση αυτών των πληθυσμών και λοιπά και λοιπά. Εκεί
282. υπάρχει ένα θέμα. Και δεν έχουμε στο σχολείο μας και παιδιά Ρομά
283. για να δω πώς θα τους φέρονταν.
284. Ερευν.: Α εσείς δεν έχετε έρθει σε τέτοια κατάσταση/
285. Φ3: Όχι. Με άλλα: με τους μετανάστες νομίζω ότι έχουμε πια, η
286. συντριπτική πλειονότητα έχει ενσωματωθεί. Και βλέπω μεικτές
287. παρέες, εμ οπότε μ' αυτό (...). Επίσης λίγο τα παιδιά που εμφανίζουν
288. λίγο μια συμπεριφορά εμ, πώς να το πούμε/ εμ: που ο σεξουαλικός
289. τους προσανατολισμός, ο διαφορετικός προσανατολισμός, είναι, όσο
290. μπορώ να πω ότι έχουσε καταλήξει τέλος πάντων σ' αυτή την ηλικία.
291. Εκεί λίγο ναι. Μπορεί. Αλλά και πάλι όχι στα δικά μου βιώματα δεν
292. είναι, δεν έχουν να κάνουν με κάτι ακραίο. Οι Ρομά νομίζω είναι ένα
293. θέμα. Και νομίζω σε σχολεία που υπάρχουνε Ρομά έχουσε ζητήματα.
294. Αλλά εγώ δεν έχω άμεση αντίληψη, οπότε (...)

295. Ερευν.: Μια ακόμα ερώτηση πιο πρακτική. Σε περίπτωση, λοιπόν, που  
296. βρισκόσασταν σε μία τάξη όπου υπήρχανε πάλι παιδιά από άλλες  
297. χώρες κι είχατε αυτό εδώ το κείμενο 2 της σελίδας 12, είναι από την  
298. πρώτη ενότητα, αν θέλατε να ρίξετε μια ματιά και σε όλη την ενότητα.  
299. Έχει να κάνει με τις πρώτες μέρες στο σχολείο και την επικοινωνία  
300. κυρίως.  
301. Φ3: Το συγκεκριμένο κείμενο πρέπει να διαβάσω/  
302. Ερευν.: Ναι, αν δεν το θυμάστε.  
303. Φ3: Ωραία, ναι. Πώς εξελίχθηκε η: ανθρώπινη επικοινωνία ας πούμε,  
304. ναι.  
305. Ερευν.: Εσείς σ' ένα τέτοιο πλαίσιο και περιβάλλον έχετε να  
306. προτείνετε κάποιες τεχνικές, κάποιες μεθόδους αξιοποίησης/  
307. Φ3: Του συγκεκριμένου κειμένου/  
308. Ερευν.: Ναι. Που να μπορούν να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν σε  
309. όλους.  
310. Φ3: Ε:: αν έχω μία τάξη δηλαδή, έτσι/ ε μία μέση τάξη ας το πούμε/ κι  
311. έπρεπε να διδάξω εγώ αυτό το κείμενο/  
312. Ερευν.: Ναι, όπου υπήρχαν όμως και μαθητές από άλλες χώρες, για  
313. παράδειγμα, τους οποίους θα έπρεπε όλους να τους αγγίζετε με το να  
314. βρείτε τρόπους μέσα στην τάξη, στον τρόπο παράδοσης.  
315. Φ3: Χμ. Ε αυτό τώρα θα το διαβάζαμε καταρχάς. Ε:μ και μάλλον θα το  
316. διαβάζαμε ολόκληρο. Και μάλλον, αν είχα στην τάξη τώρα κάποιον  
317. που θα ήξερα, θα είχα διαπιστώσει ότι διαβάζει καλά, γιατί αυτά είναι  
318. και στα πρώτα μαθήματα, οπότε είναι μία τάξη που δεν την ξέρω  
319. υποτίθεται., θα προτιμούσα, μπορεί να το έδινα να το διαβάσει αυτός ή  
320. μπορεί να μοίραζα τα τρία κομμάτια σε τρεις διαφορετικούς μαθητές  
321. να τα διαβάσουνε (...). Και τώρα πάνω σ' αυτό σίγουρα θα κάναμε  
322. ερωτήσεις κατανόησης, όχι μόνο αυτές που λέει το βιβλίο, ε:μ ε τώρα  
323. αυτό, κάτσε να δω πώς, προηγουμένως ή σε άλλη διδακτική ώρα θα  
324. είχαμε διαβάσει μάλλον το πρώτο, θα είχαμε διαβάσει το πρώτο  
325. κείμενο, έτσι/ βέβαια έχουν διαφορετικό θέμα.  
326. Ερευν.: Ναι, δεν έχουν σχέση μεταξύ τους αυτά τα δύο.  
327. Φ3: Όχι, μας βάζει στο θέμα των κωδίκων που θα περάσουμε μετά στη

328. θεωρία για τους κώδικες ε/ (ξεφυλλίζει)
329. Ερευν.: Ναι, είναι η ιστορία της γραφής ξεκινώντας από τους
330. πρωτόγονους.
331. Φ3: Κοίτα τώρα να σου πω. Μπορεί και να είχα φέρει και καμία εικόνα
332. τους έδειχνα, για να δούμε λίγο όλη αυτή την ιστορία, πώς φτάνουμε
333. στα αλφάβητα και για να εξηγήσουμε μετά την έννοια του κώδικα.
334. Υπάρχουνε διάφοροι κώδικες πέρα από τον γλωσσικό, πέρα απ' την
335. αλφαβήτα. Ε:μ τώρα τεχνικές δεν ξέρω.
336. Ερευν.: Ασκήσεις ή ό,τι θα κάνατε γενικότερα.
337. Φ3: Μάλλον ναι. Σου λέω εγώ σε πρώτο αυτό έτσι όπως το βλέπω θα:
338. ε:: μάλλον θα μοίραζα τα τρία κείμενα σε τρία διαφορετικά παιδιά να
339. τα διαβάσουνε και τώρα ή στο τέλος της ανάγνωσης κάθε κειμένου θα
340. γίνονταν οι ερωτήσεις, μάλλον αυτό, ε και μετά κάποιες πιο γενικές
341. ερωτήσεις που θα ήταν από όλο το κείμενο, δηλαδή μάλλον διάλογο,
342. με το διάλογο. Ε: τώρα σου λέω, μπορεί να είχα φέρει και εικόνες να
343. το στηρίξω λίγο αυτό, μπορεί να 'βαζα δηλαδή και κάνα ε power
344. point/ λέω τώρα. Θα δείχναμε από πού αντιστοιχούν από κάθε μία από
345. αυτές τις περιόδους που λέει εδώ. Ένα τέτοιο μπορεί να έκανα, ναι.
346. Τώρα μετά, αν ήθελα τόσο πολύ να επιμείνω σ' αυτό το κείμενο,
347. μπορεί να τους έβαζα να ζωγραφίσουν κιόλας. Ε:μ δηλαδή πέρα από
348. το κομμάτι το διαλογικό που θα είχαμε ε::μ θα τους έβαζα ή να
349. γράψουν κάτι ή να ζωγραφίσουν στο τέλος της ώρας και το έπαιρνα
350. εγώ. Που θα είχε σχέση μάλλον με την επικοινωνία των ανθρώπων/
351. στον 21ο αιώνα και στο 30.000 ή 50.000 π.Χ./ Μπορεί κάτι τέτοιο.
352. Ερευν.: Ωραίο. Μάλιστα. Ε τελειώσαμε στην ουσία εκτός κι αν εσείς
353. θέλετε να κάνετε κάποιο γενικό σχόλιο τόσο για το μάθημα το
354. συγκεκριμένο ή για το εγχειρίδιο/ οτιδήποτε.
355. Φ3: Τώρα αυτό το μάθημα, απ' όσο ξέρω γιατί φτάνει και στο Λύκειο
356. πλέον αυτό, έχει αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης. Συνδυάζεται με τα
357. κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας. Οπότε είναι από τα μαθήματα που
358. γίνονται αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Δεν το έχω παρακολουθήσει
359. στο Γυμνάσιο πώς έγινε, γιατί στο Γυμνάσιο νομίζω είναι ήδη 2-3
360. χρόνια που γίνεται και σ' εμάς ήρθε στην Γ' Λυκείου πέρυσι, όχι το



361. '18-'19, το '17-'18 και το '18-'19 ήρθε και στην Α' και Β' Γυμνασίου.
362. Δεν έχω ακόμα αποφασίσει, δεν το έχω δηλαδή, θα το δω τώρα πώς
363. είναι στην πράξη, αν. Προς το παρόν μου φαίνεται πάρα πολύ δύσκολο
364. τα παιδιά σ' ένα κοινό τρίωρο, λέω για την αξιολόγηση, να
365. αντιμετωπίζουν δύο κείμενα. Ε: επειδή είναι το κείμενο της γλώσσας
366. και των κειμένων της λογοτεχνίας και πάνω σε αυτό απαντάνε κάποιες
367. ερωτήσεις. Ε μου φαίνεται ότι είναι λίγο ε βαρύ, δύο κείμενα. Ε δεν
368. ξέρω. Ίσως αν αποσπαστεί το ένα από το άλλο/ Ίσως αν αφήσουν
369. ανοιχτό το ότι θα είναι ένα κείμενο που μπορεί να ναι λογοτεχνικό
370. αλλά και να μην είναι και λογοτεχνικό/ Εμ (...) Είναι ένα μάθημα
371. πάντως που αλλάζει οπότε εμ θέλω λίγο να το δω πώς θα, πώς θα
372. εξελιχθεί. Ότι για μένα είναι, θα πρέπει να είναι, είναι βέβαια, είναι
373. πού βασικό μάθημα, η δουλειά πάνω στα κείμενα. Εμ η αντιμετώπιση
374. διαφόρων κειμενικών ειδών, που πρέπει να διατρέχει όλη τη μαθητική
375. ζωή. Ε γιατί όσο κι αν είναι ισχυρή η εικόνα ο λόγος θα είναι αυτός
376. που πάντα θα: καθορίζει την ανθρώπινη σκέψη, πρέπει να καθορίζει
377. την ανθρώπινη σκέψη. Οπότε είναι ένα κομβικό μάθημα Δεν ξέρω
378. λίγο τώρα αυτός ο συνδυασμός με τη λογοτεχνία, που ταυτόχρονα
379. όμως είναι και διαχωρισμός. Γιατί υποτίθεται τα συνδυάζουν αλλά σου
380. λέει έχεις δύο διαφορετικά θέματα, άρα πώς τα 'χεις συνδυάσει/
381. Κάπως αυτό θέλω λίγο να το δω, πώς θα συνδυαστεί η διδασκαλία της
382. γλώσσας νε τη λογοτεχνία., που εννοείται ότι είναι δύο, δεν είναι δύο
383. διαφορετικά πράγματα. Δεν ξέρω. Θέλω να το δω λίγο αυτό. Εμ σε
384. γενικές γραμμές έχουμε λίγο θέματα πρακτικά μ' αυτό το μάθημα. Ότι
385. είναι 2-3 βιβλία, τα παιδιά είναι δύσκολο να τα κουβαλάνε στο
386. σχολείο, τη γραμματική την ξεχνάνε, τη χάνουνε, ειδικά στην Α'
387. Γυμνασίου. Δεν ξέρω, αυτά ίσως με το διαδίκτυο λυθούνε αυτά. Αν
388. μπορούμε να μπαίνουμε, που γίνεται αυτό από κάποιους συναδέλφους,
389. δηλαδή μπαίνουνε στο «Φωτόδεντρο» και βλέπουν εκεί. Δεν
390. χρειάζεται τα παιδιά να έχουν μαζί τους το σχολικό. Αυτά μπορούνε
391. να λυθούνε στο μέλλον τα πρακτικά. Να κρατήσω αυτό. Ότι είναι ένα
392. μάθημα που αλλάζει, οπότε πρέπει λίγο να το δούμε πώς. Δεν θέλω
393. δηλαδή να είμαι αρνητική εκ των προτέρων. Έχω δει 1-2 που δεν μ'

394. αρέσουνε ε αλλά εντάξει να το δούμε.
395. Ερευν.: Όταν λέτε για αλλαγές εννοείται μόνο στο κομμάτι αυτό της
396. αξιολόγησης ή γενικότερα/
397. Φ3: Αλλά η αξιολόγηση επηρεάζει και τη διδασκαλία σε μεγάλο
398. βαθμό. Γιατί έχουν αφαιρεθεί κάποιες ασκήσεις, η περίληψη είναι πιο,
399. για Λύκειο, δεν ξέρω καλά τα του Γυμνασίου, νομίζω κι η παραγωγή
400. λόγου θα μετράει περισσότερο έχω μια εντύπωση. Ή θα πρέπει να
401. δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα στη λογοτεχνία, στο Γυμνάσιο ήδη
402. γίνεται αυτό. Τώρα από τη στιγμή που θα μπει πάλι πανελλαδικά
403. εξεταζόμενο η λογοτεχνία, αυτό θ' αλλάξει κάποια πράγματα στο
404. σχολείο. Δεν το θεωρώ κακό εκ των προτέρων. Με την έννοια ότι
405. αναβαθμίζεται η λογοτεχνία, γίνεται γενικής παιδείας, ενώ παλιά ήταν
406. κατεύθυνσης, μετά βγήκε ε και επίσης νομίζω ότι τα παιδιά παίρνουν
407. πάρα πολλά από τη λογοτεχνία, λογοτεχνία είναι και η αρχαία
408. ελληνική λογοτεχνία, εντάξει. Αλλά και η νεοελληνική λογοτεχνία
409. έχει, και γενικά η νεότερη λογοτεχνία έχει να δώσει πολλά. Θα δούμε.
410. Ερευν.: Τέλεια. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.
411. Φ3: Ελπίζω να βοήθησα.

## Παράρτημα 5 - Συνέντευξη με Φ4

1. Ερευν.: Καλησπέρα σας. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας
2. αυτή. Θα ήθελα για αρχή μια παρουσίαση του επαγγελματικού σας προφίλ.
3. Φ4: Μάλιστα. Ε: ως καθηγήτρια φιλόλογος/
4. Ερευν.: Μάλιστα.
5. Φ4: Ωραία. Ε: διδάσκω αρκετά χρόνια, 28, ε οι βασικές μου σπουδές ήτανε
6. στην αρχαιολογία, έχω κάνει κι ένα μεταπτυχιακό στην προϊστορική
7. αρχαιολογία. Στο σχολείο διδάσκω συνήθως ιστορία, γλώσσα, λογοτεχνία,
8. συνήθως σε Λύκεια, τα περισσότερα χρόνια εμ ελάχιστες φορές σε Γυμνάσιο.
9. Αυτές τις πληροφορίες χρειάζεστε/
10. Ερευν.: Ναι.
11. Φ4: Ωραία, εμ έχω ασχοληθεί αρκετά με τα ευρωπαϊκά προγράμματα ε
12. παλαιότερα που ήμουνα και διευθύντρια για 4 χρόνια, ε τη συνεργασία με τα
13. σχολεία του εξωτερικού μέσω των προγραμμάτων e-twinning που έγιναν στη
14. συνέχεια Εράσμους, ε με διαθεματική συνήθως προσέγγιση, με βάση τον
15. πολιτισμό, το θέατρο, ε έχω ασχοληθεί επίσης με την ε: επιμόρφωση των
16. εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Αυτά σε γενικές
17. γραμμές.
18. Ερευν.: Μια χαρά. Λοιπόν. Έχετε διδάξει ποτέ αυτό το εγχειρίδιο/ (δείχνω το
19. εγχειρίδιο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου)
20. Φ4: Μάλιστα, το διδάσκω φέτος συμπτωματικά.
21. Ερευν.: Τέλεια. Πώς επιλέγετε γενικά το υλικό σας μέσα απ' αυτό το
22. εγχειρίδιο/
23. Φ4: Θέλετε αναφορά σε συγκεκριμένες σελίδες/ Όχι/ Γενικά στην επιλογή/
24. Ερευν.: Όπως εσείς νομίζετε.
25. Φ4: Ε:μ υπήρχαν δύο προβλήματα φέτος, γιατί δεν το είχα ξαναδιδάξει. Ότι
26. έπρεπε να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου σ' αυτό που δίδασκαν οι άλλες
27. συνάδελφοι που ήταν στο σχολείο για πολλά χρόνια ε οπότε υπάρχουν
28. κάποιες οδηγίες απ' το Αναλυτικό Πρόγραμμα που λένε να ότι κάποιες
29. ενότητες μπορούν να συνδυαστούν και να δουλέψουμε κυρίως με βάση τη
30. στοχοθεσία και να είναι το αντικείμενο ξέρω γω το σχολείο, η επικοινωνία
31. και λοιπά και η διδασκαλία μπορεί να γίνει συγχρόνως από δύο ενότητες ή

32. και τρεις ε όμως επειδή οι άλλες συνάδελφοι το πηγαίνανε κατά σειρά των  
33. ενοτήτων δεν το έκανα έτσι. Άρα, αναγκαστικά κινήθηκα με βάση το  
34. πηγαίνουμε με τη σειρά τις σελίδες επιλέγοντας κείμενα που θεωρούσα ότι θα  
35. ναι πιο προσιτά στα παιδιά γιατί διδάσκω και σε μια περιοχή που: εντάξει  
36. είναι αρκετά υποβαθμισμένη, είναι πολλά παιδιά τα οποία δεν έχουν την  
37. ελληνική σαν μητρική τους γλώσσα, δεν είναι πολύ καλό το επίπεδο.  
38. Εντάξει υπάρχουν και καλοί μαθητές, οπότε προσπαθούσα στο πλαίσιο αυτό  
39. που αναγκαστικά από το σχολείο έπρεπε να το τηρήσω, δηλαδή να  
40. πηγαίνουμε κατά σειρά. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει αυτή τη  
41. δυνατότητα. Να επιλέξεις ή να το προσεγγίσεις θεματικά ή να το  
42. προσεγγίσεις σειριακά. Εγώ δεν την είχα την επιλογή γιατί οι άλλες το  
43. κάνανε έτσι ε οπότε στη συνέχεια να επέλεξα να είναι κείμενα που να είναι  
44. προσιτά στα παιδιά και ενδιαφέροντα. Γραμματική, συντακτικό εννοείται το  
45. κάναμε γιατί είναι μέσα στη διδακτέα ύλη. Αυτό το βασικό.  
46. Ερευν.: Ωραία. Ποιες είναι οι τυχόν παράμετροι που καθορίζουν την επιλογή  
47. του υλικού και τον τρόπο παράδοσης μέσα στην τάξη/  
48. Φ4: Κυρίως το επίπεδο των παιδιών. Δηλαδή να πληροί τις προϋποθέσεις του  
49. αντικειμένου που πρέπει να διδαχτεί ε: προσπαθώντας όμως να το φέρω  
50. δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση μάλλον αποφεύγοντας τα πιο  
51. απαιτητικά και πιο δύσκολα κείμενα και συνήθως για να κάνουμε και  
52. περισσότερη πρακτική στα ζητήματα και τις διαθεματικές δραστηριότητες  
53. λίγο τις αγγίζαμε, δεν (...)  
54. Ερευν.: Πρακτική όταν λέτε στα ζητήματα/  
55. Φ4: Εμ εξαρτάται. Ξέρω γω για τη διδασκαλία των ρημάτων τους έφερνα  
56. κάποιες επιπλέον ασκήσεις, γιατί το βιβλίο είναι και λίγο χαοτικό σε κάποια  
57. σημεία. Αναφέρει κάτι στην Α' ενότητα, μετά θα στο ξαναφέρει στη  
58. συνέχεια. Επειδή τώρα αυτά είναι στην Α' Γυμνασίου και μικρά και δε:ν  
59. μπορούν να τα συνδυάσουν, οπότε χρειαζόντουσαν περισσότερες ασκήσεις κι  
60. απ' το τετράδιο των εργασιών που θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό βιβλίο  
61. και κάποιες δικές μου οπότε έβλεπα ότι υπήρχε ανάγκη και δεν το  
62. καταλάβαιναν κάτι επέμενα περισσότερο. Μ' αυτά τα κριτήρια δηλαδή σε  
63. γενικές γραμμές.  
64. Ερευν.: Κυρίως δηλαδή με τους μαθητές, ποιο είναι το επίπεδό τους/

65. Φ4: Ναι. Ποιο είναι το επίπεδό τους, το ενδιαφέρον τους, ε: να είναι κάτι  
66. δηλαδή που να μπορούν να το αναγνωρίσουν σαν θέμα, να μην χρειάζεται  
67. τόσες πληροφορίες ώσπου να προσεγγίσουν το κείμενο και στη συνέχεια μετά  
68. να πρέπει πάνω στο κείμενο να δουλέψεις μορφοσυντακτικά φαινόμενα και  
69. λοιπά. Ε: αυτά σε γενικές γραμμές. Δηλαδή το επίπεδο των παιδιών είναι το  
70. κυρίαρχο.
71. Ερευν.: Αυτό το βιβλίο θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται, ότι δίνει δυνατότητες να  
72. είστε πιο ευέλικτοι μέσα στην τάξη/
73. Φ4: Νομίζω ναι. Νομίζω ναι. Ειδικά, που δεν το χω διδάξει κατ' αυτό τον  
74. τρόπο, ειδικά αν συνδυαστούν οι ενότητες και μπορέσεις να κάνεις, γιατί δεν  
75. διδάσκονται όλα τα κείμενα, δεν προλαβαίνεις, ε πιστεύω θα ήτανε πιο:  
76. αποδοτικό στο να: επιμείνεις περισσότερο σε κάποια σημεία. Αλλ' αυτό  
77. πρακτικά, όπως ανέφερα, επειδή οι άλλες δύο το κάνανε παίρνουμε τις  
78. ενότητες με τη σειρά κι ήταν κι η πρώτη χρονιά που το δίδασκα δεν  
79. πειραματίστηκα. Τώρα του χρόνου μπορεί να δοκιμάσω να το κάνω. Δηλαδή  
80. ξέροντας ότι θα φτάσω μέχρι την τάδε ενότητα να κινηθώ λίγο πιο ευέλικτα.
81. Ερευν.: Μάλιστα. Αναφέρατε λίγο νωρίτερα ότι έχετε και μαθητές μέσα στην  
82. τάξη που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.
83. Φ4: Ναι, παιδιά από άλλες χώρες ε: τα περισσότερα είναι γεννημένα στην  
84. Ελλάδα ή έχουν έρθει πού μικρά, αλλά στο σπίτι μπορεί να μιλάνε αλβανικά,  
85. ρουμάνικα. Δηλαδή αυτές είναι οι δύο εθνικότητες που υπάρχουν στο  
86. συγκεκριμένο σχολείο. Και από άλλες. Είναι η μητέρα, συνήθως η μητέρα  
87. είναι ξένη, ο πατέρας είναι Έλληνας, που αυτά έχουν και πιο φτωχό  
88. λεξιλόγιο. Έχουνε κάποια δυσκολία. Λίγες περιπτώσεις, ένα-δύο ήταν που  
89. δεν μιλούσαν καλά ελληνικά, ήρθανε πρόσφατα δηλαδή στην Ελλάδα κάποια  
90. παιδιά.
91. Ερευν.: Αυτό πώς το αντιμετωπίσατε μέσα στην τάξη/
92. Φ4: Ε: με περισσότερη επιμονή: στο λεξιλόγιο, δηλαδή κάναμε σε κάθε  
93. κείμενο γλωσσική εξομάλυνση, προσπαθώντας να ισορροπήσω και παιδιά  
94. που γελάγανε γιατί το τάδε δεν ήξερε ας πούμε αυτή τη λέξη, ήταν και μικρά,  
95. τα οποία ναι κοροϊδεύουνε. Ε: τώρα σε μία περίπτωση που είχα ένα κοριτσάκι  
96. από τη Ρουμανία το οποίο δεν, στη δεύτερα βέβαια Γυμνασίου, κι εκεί  
97. δίδασκα γλώσσα, το οποίο ήρθε φέτος και δεν ήξερε καθόλου ελληνικά

98. δυστυχώς δεν το αντιμετωπίσαμε. Δε γινότανε να το: Δηλαδή σ' ένα τμήμα  
99. με 25-26 παιδιά ένα παιδί που δεν μιλάει καθόλου ελληνικά σε γλωσσικό  
100. μάθημα(...) δεν γίνεται. Ε κάποια στιγμή έκανε κάποια αντιγραφή, κάποια  
101. στιγμή την έβαζα λίγο να διαβάζει καμιά πρόταση, κυρίως για λόγους  
102. κοινωνικοποίησης γιατί δεν μάθαινε ουσιαστικά. Δηλαδή εντάξει δεν  
103. μπορούσε να μάθει ελληνικά μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο. Δεν  
104. είναι για αρχάριους.
105. Ερευν.: Μάλιστα. Τώρα σε περίπτωση που είχατε να διδάξετε αυτήν εδώ  
106. την πρώτη ενότητα η οποία πραγματεύεται το θέμα της επικοινωνίας  
107. στο σχολείο κι όλα αυτά και ας πούμε για παράδειγμα αυτό εδώ το  
108. κείμενο στην τάξη αυτή που ήσασταν που είχατε και παιδιά που είναι  
109. από άλλες χώρες πώς θα το προσαρμόζατε/ πώς θα το  
110. χρησιμοποιούσατε/ αν θα είχατε να προτείνετε κάποια δραστηριότητα  
111. πάνω σ' αυτό.
112. Φ4: Εννοείτε εκτός από τις δραστηριότητες που αναφέρει το βιβλίο/  
113. κάτι νέο/
114. Ερευν.: Ναι, εσείς πώς θα το αξιοποιούσατε για παράδειγμα/  
115. Φ4: Ναι, το χω διδάξει, απλώς τώρα προσπαθώ να θυμηθώ και τι είχα  
116. κάνει γιατί ήταν στην αρχή της χρονιάς (...). Το είχαμε συνδέσει λίγο  
117. και με την ιστορία, που δεν τους έκανα βέβαια εγώ μάθημα αλλά  
118. επειδή αυτό έχει μια αναφορά στα προϊστορικά χρόνια, στον τρόπο  
119. που: ε με τις χειρονομίες και λοιπά μεταδίδεται το μήνυμα. Ε είχαμε  
120. επικεντρωθεί, αν θυμάμαι καλά, στο ότι οι ανάγκες επικοινωνίας είναι  
121. ίδιες ε άσχετα με το πόσο παλιά ζούσαν οι άνθρωποι ή σήμερα ξέρω  
122. γω με την τεχνολογία κι όλα αυτά. Δηλαδή το είχαμε ξεκινήσει από το:  
123. καθαρά βιωματικό, πώς επικοινωνούμε μεταξύ μας, εάν κάποιος είναι  
124. μακριά και δεν μας ακούσει κι ότι θα του κάνουμε κάποια χειρονομία,  
125. οπότε μετά ξεκινήσαμε από το πρώτο κομματάκι, δεν τα είχε  
126. δυσκολέψει πάντως αυτή, τους είχε αρέσει απ' ό,τι θυμάμαι (...). Αυτά.
127. Ερευν.: Γενικά σε περίπτωση που, νομίζω ήδη το απαντήσατε, δεν είναι  
128. για αρχάριους αυτό το βιβλίο
129. Φ4: Σαν βιβλίο/ Όχι, δεν είναι για αρχάριους. Σίγουρα.
130. Ερευν.: Αν τουλάχιστον δίνει κάποια ανοίγματα σε περίπτωση που μέσα

131. στην τάξη έχουμε και τέτοιες περιπτώσεις/
132. Φ4: Δεν νομίζω ότι βοηθάει παιδιά τα οποία δεν έχουν μια καλή
133. γνώση της ελληνικής το συγκεκριμένο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου.
134. Δηλαδή ε: επειδή στο Γυμνάσιο έρχονται παιδιά από διάφορα
135. Δημοτικά και μπορείς να καταλάβεις, δηλαδή από τα δύο δημοτικά
136. που είχαν έρθει σ' εμάς φαινότανε ότι είχε κάνει πολύ συστηματική
137. δουλειά ο δάσκαλος ή η δασκάλα τέλος πάντων, δεν ξέρω τι είχαν. Και
138. αυτά τα παιδιά ανταποκρινόντουσαν, ορισμένες ασκήσεις και μάλιστα
139. τους ήταν πάρα πολύ εύκολες, δηλαδή βαριόντουσαν, κυρία, τα
140. ξέρουμε αυτά. Βέβαια εννοείται δεν μπορούσες να προχωρήσεις
141. περισσότερο ε γιατί ήταν κι άλλα παιδιά που είχαν έρθει 4-5 και τα
142. οποία ή τα άκουγαν πρώτη φορά, και κάποιοι ήταν και καλοί μαθητές.
143. Δηλαδή δεν είναι ότι ήταν αδιάφοροι άρα μπορεί και να τα κάνανε
144. αλλά δεν ανταποκρινόντουσαν. Ε: που σημαίνει ναι πρέπει να υπάρχει
145. ένα υπόβαθρο για να μπορέσεις να δουλέψεις περισσότερο και να πεις
146. ότι συνδυάζεις αυτά τα οποία ήδη ξέρουν με βάση τα συγκεκριμένα
147. ζητούμενα όπως τα θέτει το βιβλίο αυτό.
148. Ερευν.: Κάποιο άλλο σχόλιο/ κάποια παρατήρηση ως προς τη χρήση
149. αυτού του βιβλίου/ οτιδήποτε
150. Φ4: Εντάξει. Ότι δεν προλαβαίνει κανείς να τα κάνει όλα. Φέτος
151. δηλαδή που είχα μία τάξη που δυσκολεύονταν γενικά κι είχα και
152. παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής, δηλαδή ήταν
153. φασαριόζικη τάξη, γινόταν μεν το μάθημα αλλά τους έπαιρνε τον
154. χρόνο τους να ηρεμήσουν, να δουλέψουν, ε ήταν εύκολο να
155. διασπαστεί η προσοχή τους με κάτι που θα έλεγε κάποιος κατά λάθος
156. και μετά θα γελάγανε, υπήρχαν κάτι τέτοια. Δεν νομίζω ότι αυτό
157. σχετίζεται τόσο με το βιβλίο. Ε θα μπορούσαν δηλαδή να
158. ανταποκριθούν και καλύτερα πιστεύω. Σε γενικές γραμμές, όχι, νομίζω
159. πάνει (...) και πιστεύω αν κάποιος δοκιμάσει και την πρόταση αυτή
160. του Αναλυτικού Προγράμματος να το δει συνδυάζοντας στοιχεία από
161. διάφορες ενότητες ενδεχομένως να βγαίνει και καλύτερα. Δηλαδή να
162. προλαβαίνει κανείς να καλύψει περισσότερη ύλη ε χωρίς να κάνει
163. έκπτωση στην ποιότητα και στη διαβάθμιση.

164. Ερευν.: Οι εικόνες/ τα κείμενα αυτά/ τα χρησιμοποιείτε/  
165. Φ4: Ναι. Και τις εικόνες. Βέβαια τα κείμενα δεν τα έκανα όλα με βάση  
166. αυτές τις δυσκολίες αλλά ειδικά στα κομμάτια που είχε την περιγραφή  
167. ξέρω γω, τους χάρτες, είχαμε δουλέψει αρκετά. Και με βάση τις  
168. εικόνες. Ή να κάνουνε κι εκείνα κάτι αντίστοιχο, να γράψουνε ή να  
169. κάνουνε κάποια δικιά τους εργασία πάνω σ' αυτό, κάπου που πήγανε ή  
170. να το προσεγγίσουνε κατ' αυτό τον τρόπο. Να περιγράψουν, ν'  
171. αφηγηθούνε. Με αφορμή δηλαδή τις εικόνες και τα στοιχεία του  
172. βιβλίου να κάνουν κάτι δικό τους στη συνέχεια.  
173. Ερευν.: Μάλιστα. Ευχαριστώ πάρα πολύ.  
174. Φ4: Παρακαλώ. Χαρά μου.





