



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Διπλωματική Εργασία**

**ΘΕΜΑ:** *«Η έννοια της ετερότητας μέσα από τα βιβλία Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου».*

**Επιβλέπωντας καθηγητής:**

Χρήστος Παρθένης

**Μέλη επιτροπής:**

Αθανάσιος Μιχάλης

Αντιγόνη – Άλμπα Παπακωσταντίνου

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:**

Κέλλη Μαρουλία, 216067

*ΠΜΣ Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου,*

*Κατεύθυνση : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,*

Ακ. Έτος : 2019-2020.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Αγγλική Περίληψη.....	6
Λέξεις κλειδιά.....	7
Εισαγωγή.....	8

### Α' Μέρος

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στον Ελλαδικό χώρο: Μια νέα πραγματικότητα...	10
--	----

### Β' Μέρος.

Εννοιολογική ανάλυση.....	18
Από την «ομοιογένεια» στην «ετερότητα».....	18
Οι συνέπειες της ετερότητας στην εκπαίδευση και οι προσεγγίσεις διαχείρισης της.....	24
Εκπαίδευση και Ετερότητα υπό το Διαπολιτισμικό πρίσμα και το ζήτημα της γλώσσικης ετερότητας.....	37
Ο ρόλος του μαθήματος της Γλώσσας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο.....	48
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο εκπαιδευτικό διαπολιτισμικό περιβάλλον.....	55

### Γ' Μέρος.

Η Έρευνα.....	58
Το ερευνητικό ενδιαφέρον.....	58
Καθορισμός δείγματος και στοιχείων της έρευνας.....	59
Προετοιμασία – διαδικασία της έρευνας.....	67
Σύστημα κατηγοριοποίησης στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας των τάξεων του δημοτικού σχολείου.....	69
Καταγραφές δεδομένων έρευνας.....	72

<b>Συμπεράσματα έρευνας .....</b>	<b>100</b>
<b>Επίλογος.....</b>	<b>108</b>
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>110</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>116</b>
<b>Ηλεκτρονικές πηγές.....</b>	<b>117</b>

## Περίληψη

Αν κοιτάξουμε γύρω μας θα συνειδητοποιήσουμε πως βρισκόμαστε σε μια νέα πραγματικότητα από αυτή που ακούμε στις αφηγήσεις των συγγενών μας που έζησαν σε προηγούμενες δεκαετίες. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια έντονη μεταβλητότητα σε πολλά επίπεδα: οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό επίπεδο. Είναι συνεπώς λογικό πως αυτή η πολυεπίπεδη μεταβλητότητα επηρέασε την χώρα μας και σε πολιτισμικό επίπεδο καθώς τα μεταναστευτικά ρεύματα διογκώθηκαν, δημιουργώντας έτσι, ιδιαίτερα από την δεκαετία του 1990, μια *de facto* πολυπολιτισμική πραγματικότητα. (Παρθένης, 2016) Αυτή η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα ενέχει μέσα της την παρουσία της ετερότητας. Έτσι, όπως η ετερότητα είναι ορατή σε κοινωνικό επίπεδο είναι ορατή πλέον και στο ελληνικό σχολείο. Η ετερότητα αυτή αντανακλάται μέσα στην τάξη από διαφορετικές γλώσσες, πολιτισμικά αγαθά, συνήθειες και στερεότυπα. (Σκούρτου, 2011 στο Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011).

Η ετερότητα, λοιπόν, είναι μια πραγματικότητα και αυτό που θα θέλαμε να αποκαλύψουμε στην παρούσα εργασία είναι αν αυτή η πραγματικότητα αντανακλάται και στη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Η επιλογή του μαθήματος της γλώσσας έγινε καθώς μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας εκτός από τη γνώση προσφέρονται στάσεις και συμπεριφορικές αντηλήψεις εμποτισμένες με αξίες και αρχές που το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρεί σημαντικές να ματαδώσει στους αυριανούς πολίτες. Στόχος, λοιπόν, είναι να αποκαλυφθεί το κατά πόσο μέσα στα εγχειρίδια διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας υπάρχουν παραδείγματα και αναφορές που άπτονται της ετερότητας δημιουργώντας έτσι, πεδίο μάθησης για αλλόγλωσσους μαθητές, αν υπάρχουν αναφορές σε διαφορετικές θρησκευτικές πρακτικές εκτός της επίσημης θρησκείας της χώρας μας και φυσικά αν υπάρχουν παραδείγματα αναφορών σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κουλτούρες, συνήθειες που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να ενταχθούν διαφορετικές οπτικές εντός της διδασκαλίας, με την τελευταία να ακολουθεί τις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες της παγκόσμιας κοινωνίας της ετερότητας.

Έτσι, εφόσον καταλήγουμε στο συμπέρασμα κοιτώντας γύρω μας πως η «εικόνα» του ελληνικού έθνους με την μοναδικότητα που το χαρακτηρίζει, την επίσημη θρησκεία αλλά και τον μοναδικό πολιτισμό και γλώσσα δεν μπορεί πια να χαρακτηρίζει την κοινωνία της ετερότητας. Αυτό το γεγονός φέρνει στο φως τη απαίτηση να δούμε το κατά πόσο η ετερότητα μπορεί να ενταχθεί στην διδασκαλία δια μέσου των σχολικών εγχειριδίων ως κανόνας και όχι σαν εξαίρεση καθώς οι μεταβολές όλο και προχωρούν με πρωταρχικό παράδειγμα αυτό της έξαρσης του μεταναστευτικού το οποίο φτάνει στην εκπαίδευση καθώς τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών παρακολουθούν το

ελληνικό σχολείο, γεγονός που αποδεικνύει την άμεση ανάγκη να προσαρμοστεί το σχολείο στις νέες συνθήκες, δημιουργώντας πολίτες ικανούς να συμβιώσουν με τον «άλλο», τον «άλλο» με την διαφορετική γλώσσα, το «άλλο» με τις διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες, τον «άλλο» με τη διαφορετική θρησκεία ή τις διαφορετικές επιλογές.

### **Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα.**

If we take a look around us nowadays, we will realize that we live in a different reality than we used to hear from our relatives narratives in the previous decades. Our age is characterized by an intense variability in many factors such as economic, social and political. So, it is commonly reasonable to consider that this multileveled variability affected our country in a cultural level, due to the fact of vast immigration issues that caused, especially in the 90s, one «de facto» multicultural reality. (Parthenis, 2016) Multicultural actuality includes the presence of alterity as one of its most significant features. As alterity is visible nowadays on a social level, so it is in the Greek school environment. Alterity reflects on the school class, through different languages, cultural goods, traditions, habits and stereotypes. (Skourtou, 2011 in: Androutsou & Askouni, 2011)

So, alterity is a common characteristic of society, something that affects the way the educational institutions plan their strategy on the way students should learn. In this thesis we are determined to discover if this new modern reality of alterity also reflects on how the Greek language is being taught. We chose the Greek language lesson because through language teaching, we are able to provide students with behavioral perspectives infused with values and principles something that will help them to become the upcoming citizens smoothly.

Our main goal is to reveal through the teaching manual of the Greek language, how we can find examples and references that relate to alterity, something that will eventually lead to a whole new field of knowledge for bilingual students. Moreover, our main cause is to reveal references of different forms of religion, except the formal religion of the Greek state, and of course to find references that relate to different cultures, traditions, habits that can be used effectively to include various perspectives. These perspectives will give teachers the opportunity to plan their strategy: a strategy that will follow the demands of the modern globalized society and also alterity and difference.

That being said, if we look around us, it is absolutely certain to understand that there is not any specific national uniqueness which can define the content of the Greek nation, especially in the modern age. Also, we can easily see that there is not only one religion, culture, or language that can relate to people that live and work in this country. We can also say that the uniqueness of one nation, religion, culture and language cannot be combined with a society of alterity which is the most suitable

description of the modern way that nations are composed. This fact brings to light the importance of alterity and how it can cooperate with modern teaching methods and material, as a canonical form and not as an exception, since the changes continue to proceed. The most significant example of the changes that we are confronted with is the vast immigration numbers that our country is facing since 2015. It is reasonable to say that immigrant's kids attend the Greek school and that alone reveals the need to make further suitable changes to help the students of different cultural background and also integrate to the new conditions.

To sum up, the school's aim should be to make these upcoming citizens capable of coexisting with other individuals, therefore people with different language, religion, culture, traditions, habits or choices. If we do not learn to live with "other" people in the framework of the modern global society, it is almost certain that we will not be able to socialize and improve ourselves according to the modern global needs.

## ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

- ❖ Νέα πραγματικότητα
- ❖ Μεταβλητότητα
- ❖ Παγκοσμιότητα
- ❖ Οικουμενικότητα
- ❖ Ετερότητα
- ❖ Μάθηση
- ❖ Πολιτισμός
- ❖ Γλώσσα
- ❖ Θρησκεία
- ❖ Συνύπαρξη
- ❖ Αλληλεπίδραση
- ❖ Παγκόσμιες αξίες
- ❖ Δικαιώματα
- ❖ Υποχρεώσεις
- ❖ Αποδοχή

## Εισαγωγή.

Ξεκινώντας να επεξεργαζόμαστε τη θεματική της εργασίας μας, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε με λίγα λόγια στα καίρια σημεία αυτής, κάνοντας έτσι μια εισαγωγή στο περιεχόμενο.

Η έννοια η οποία απασχολεί την θεματική μας και διαχέεται μέσα από το περιεχόμενο είναι αυτή της ετερότητας. Ο συγκεκριμένος όρος περιγράφει κατά κανόνα «την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας μέσα στα πλαίσια ενός έθνους – κράτους». (Γκότοβος, 2003) Έτσι, η συγκεκριμένη έννοια θα είναι αυτή γύρω από την οποία θα διαθρωθεί η ανάπτυξη της θεματικής της εργασίας μας. Η εννοιολόγηση της ετερότητας και των εκφάνσεων που αυτή λαμβάνει θα υποστηρίξει το εννοιολογικό υπόβαθρο της εργασίας καθώς θα την αξιολογήσουμε ως εργαλείο ερευνώντας τα εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού σχολείου αναλύοντας το περιεχόμενο τους ως προς τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο η ετερότητα εμπεριέχεται σε αυτά. Έρευνες προηγούμενων ετών έδειχναν πως τα σχολικά εγχειρίδια του παρελθόντος, προβάλλουν τον ελληνικό πολιτισμό ως κύριο άξονα, με χαρακτηριστικά του εθνικού εαυτού γύρω από την ιστορική συνέχεια της αρχαιότητας με εμφανή στοιχεία εθνοκεντρισμού. (Φραγκουδάκη, 1997) Η συνέχεια του αρχαίου πολιτισμού εμφανίζεται ως κάτι αδιάσπαστο με ένα κράτος «αχρονικό» και έναν πολιτισμό να παρουσιάζεται στην οικόγένεια των «ανώτερων» ευρωπαϊκών πολιτισμών. (Αβδελά, 1997 στο: Φώτη, 2016) Η διατήρηση των εθνικών, πολιτισμικών στοιχείων και η ομοιογένεια ως αντικειμενικό γεγονός, έδειχναν να αποτελούν χαρακτηριστικά που τονίζονταν ιδιαίτερα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια δίνοντας έτσι την αίσθηση πως το «εθνικό φρόνημα» και η «εθνική συνείδηση» είναι αναλλοίωτα στοιχεία και άκρως απαραίτητα. (Φώτη, 2016) Ένας ακόμα ισχυρισμός μέσα από μελέτες του παρελθόντος, είναι πως η εικόνα του έθνους μας, είναι ενός λαού, που αποκρούει απειλές και αντιστέκεται, έχει άρκετους εχθρούς που προσπαθούν να αποκομίσουν από αυτόν, χωρίς να αναφέρονται και οι ευθύνες που σίγουρα υπάρχουν. (Ασκούνη, 1997 στο: Φώτη, 2016) Στο δημοτικό, παρατηρούνται τα περισσότερα παραδείγματα που θέτουν τον εθνικό εαυτό στο επίκεντρο με την Ορθοδοξία να ενώνει το έθνος ως κάτι αυτονόητο. (Φώτη, 2016) Συμβαίνει ακόμα όμως αυτό;

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα βιώνοντας μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, έχει οδηγηθεί σε εκπαιδευτικές αλλαγές που προσπαθούν να συνυπολογίζουν την ετερότητα μέσα στο σχολείο, καθώς πια το αφομοιωτικό μοντέλο αντιμετώπισης ενέχει σημαντικούς περιορισμούς καθώς με αυτό τον τρόπο το «διαφορετικό» αντιμετωπίζεται ως ένα εμπόδιο, ένα δυσάρεστο φορτίο που πρέπει ο μαθητής να αφήσει εκτός τάξης. (Μπέλεση, 2009) Σε μια εποχή όμως που χαρακτηρίζεται από την ετερότητα σε όλα τα επίπεδα με την παγκοσμιότητα να προωθεί τις εξελίξεις, γίνεται το σχολείο και κατά συνέπεια το εγχειρίδιο να μην ενταχθεί στο πλαίσιο αλλαγών που χρειάζεται ώστε να συμπεριλαμβάνει διαφορετικές εκφάνσεις εθνών, εθνοτήτων, πολιτισμών, γλωσσών και θρησκειών; Κρίνεται αναγκαίο, λοιπόν, να διερευνηθεί το κατά πόσο στη σημερινή εποχή, στα σύγχρονα εγχειρίδια γλώσσας



εμπεριέχονται παραδείγματα που μπορούν να συνδεθούν με τις μορφές ετερότητας, κάτι που θα μας βοηθήσει να διατυπώσουμε συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό που η διαπολιτισμικότητα έχει επηρεάσει την ελληνική εκπαίδευση.

## **Α' ΜΕΡΟΣ**

### **Το φαινόμενο της μετανάστευσης στον Ελλαδικό χώρο: Μια νέα πραγματικότητα.**

Κατά την διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα κράτη διαμορφώθηκαν ως τα κράτη που γνωρίζουμε και εμείς σήμερα. Τα κράτη εξελίχθηκαν σε κράτη-έθνη τα οποία είναι οργανωμένα κάτω από συνοριακούς περιορισμούς γεγονός που αποτέλεσε τη βάση για την συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας πάνω στην ιδέα της κοινής καταγωγής που διέκρινε τον εθνικό – συλλογικό εαυτό του ατόμου από τους «άλλους» που ανήκουν σε διαφορετική εθνική - συλλογική ταυτότητα. (Τσουκαλάς, 2010). Η αντίληψη αυτή του έθνους κράτους που επικράτησε μετά την Γαλλική Επανάσταση είναι συνδεδεμένη με τον πολιτικό προσδιορισμό του κράτους το οποίο διέπεται από εθνική κυριαρχία σύμφωνα με τον εδαφικό του προσδιορισμό και περιορισμό. Εξελικτικά, αυτή η ιδέα κυριάρχησε με την αντίληψη της εθνικής ομάδας που κατοικεί σε ένα κράτος με γεωγραφικά όρια, συγκεκριμένα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το έθνος και πως οι υπόλοιπες πληθυσμιακές ομάδες που διαμένουν μέσα στην εδαφική της κτήση δεν αποτελούν μέρος της εθνικής ομάδας που μοιράζεται όλα τα παραπάνω στοιχεία που αναφέραμε. (Hobsbawm, 2000 στο Παρθένης, 2016)

Η Ελλάδα μέχρι και την δεκαετία του 60' αποτελεί μια χώρα αποστολής μεταναστών στο εξωτερικό με κύριες περιοχές την Αμερική, την Αυστραλία, τον Καναδά ακόμα και την Αφρική. Από το 1970 και μετά παρατηρείται μια διαφορετική εξέλιξη. Η Ελλάδα από κοιτίδα αποστολής μεταναστών άρχισε να μετατρέπεται σταδιακά σε χώρα υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων από διάφορες χώρες. (Μάρκου, 2001) Ήδη, το 1981 με βάση την απογραφή της συγκεκριμένης χρονιάς στον Ελλαδικό χώρο υπήρχαν 180.600 άτομα με ξένη υπηκοότητα, συμπεριλαμβανομένων των ελλήνων ομογενών με ξένη υπηκοότητα, ατόμων προερχόμενων από τις χώρες της ΕΟΚ, καθώς και άτομα από χώρες της Ασίας, της Αφρικής με άδεια παραμονής και εργασίας. (Σιάμπος, 1985) Η συγκεκριμένη εξέλιξη παρουσιάζει μια σταδιακά ανοδική πορεία κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 80'.

Την δεκαετία του 90' παρατηρείται πως εκτός από τους μόνιμα εργαζόμενους μετανάστες, στην Ελλάδα εισέρχεται ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μεταναστών παράνομα εντός της χώρας. Το γεγονός αυτό έγινε αρκετά έντονο με την διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και αποτέλεσε αιτία για αρκετά μεγάλη εισροή αλλοδαπών στην χώρα από τα συγκεκριμένα κράτη. Ο ακριβής αριθμός των αλλοδαπών όπως είναι λογικό σε περιπτώσεις παράνομης μετανάστευσης, δεν μπορεί να υπολογιστεί καθώς και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών. (Μάρκου, 2001). Η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και η επιρροή που ασκούσε σε παγκόσμιο επίπεδο συνετέλεσε στην ανάδυση των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής ως κυρίαρχου ρυθμιστή και παγκόσμια πολιτικο-οικονομική δύναμη. Συνέπεια όλων αυτών, είναι

τα κράτη να πολλαπλασιαστούν, με πολλά από αυτά να βρίσκονται σε εμφύλια σύγκρουση ακόμα και σήμερα. Την ίδια περίοδο, όπως παρατηρεί ο Hobsbawm, ξέσπασαν εμφύλιοι πόλεμοι που οδήγησαν ακόμα και σε εθνοκαθάρσεις όπως στην πρώην Γιουγκοσλαβία, στη Ρουάντα, στο Σουδάν, στη Μέση Ανατολή και στον Καύκασο. Αποτέλεσμα όλων αυτών, όπως παρατηρεί και πάλι ο Hobsbawm, είναι τα εκατομμύρια των προσφύγων την δεκαετία της δεκαετίας του 90' οι οποίοι εκτοπίστηκαν και προσπάθησαν ως επί το πλείστον να διαφύγουν προς τη Δύση. Παράλληλα με τις προσφυγικές ροές που υπήρχαν τότε, οι ροές των μεταναστών με οικονομικά κίνητρα αυξήθηκαν, με τα άτομα να αναζητούν καλύτερες συνθήκες ζωής και μια ευκαιρία για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη, κάτι το οποίο στην χώρα τους θεωρούνταν από τους ίδιους αδύνατον.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, αυτή η παγκόσμια κατάσταση δεν μπορούσε να μην επηρεάσει και την Ελλάδα η οποία λόγω της γεωγραφικής της θέσης και όντας μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωση από το 1981 και βρισκόμενη σε μια διαδικασία οικονομικής ανάπτυξης αποτέλεσε πόλο έλξης μεταναστευτικών ροών με την παράνομη είσοδο στη χώρα να δημιουργεί συνθήκες παραοικονομίας. Στην Ελλάδα του 90' οι ροές αυτές μετανάστευσης αποτελούνταν από τις χώρες της Αλβανίας, της Βουλγαρίας και σε μικρότερο βαθμό από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Σοβιετικής Ένωσης. Μετά το 2000 παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή στην προέλευση των μεταναστών που προέρχονται από χώρες όπως η Αλβανία, η Ρωσία, η Γεωργία και από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Μέσης Ανατολής. (Χαλιάπα, 2009).

Αυτές, λοιπόν, οι μεταναστευτικές ροές κατέστησαν την Ελλάδα από το 1990 και έπειτα ως μια κατεξοχήν χώρα υποδοχής μεταναστών, παλλινოსτούντων και προσφύγων. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να δημιουργηθούν σε πολιτικό κυρίως επίπεδο πολλές αντιπαραθέσεις για τον τρόπο και την φύση αυτού με τον οποίο θα γινόταν η προσπάθεια ένταξης των μεταναστών στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο. (Παρθένης & Μάρκου, 2014) Με άλλα λόγια, η ελληνική κοινωνία ήρθε αντιμέτωπη με αυτό που καλούμε «το άλλο» ή «το διαφορετικό» σε σχέση με αυτό που γνώριζε μέχρι τότε, γεγονός που έφερε στην επιφάνεια απαιτήσεις διαχείρισης αυτού, ώστε η κοινωνία να είναι σε θέση να λειτουργεί απρόσκοπτα όπως λειτουργούσε μέχρι εκείνη την στιγμή. Το ερώτημα που κυριαρχούσε και κυριαρχεί ακόμα και σήμερα είναι πως μπορεί να επιτευχθεί αυτό; Η ερώτηση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ρητορική καθώς το μοναδικό «εργαλείο» για την κατανόηση και αντιμετώπιση μιας τέτοιου είδους διαμορφωθείσας κατάστασης είναι η πολιτική πράξη και μεταρρύθμιση. Η παραπάνω πρόκληση της κατανόησης και διαχείρισης της ένταξης των «άλλων» στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας για να φτάσει σε σημείο να γίνει πολιτική πρακτική είναι σαφές πως πρέπει να διαπεράσει μέσα από την επιστημονική γνώση και κατανόηση του φαινομένου ώστε με αυτό τον τρόπο να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις που ανακύπτουν όχι μόνο στην ποσοτική τους διάσταση αλλά και στο επίπεδο πολιτικής, πρακτικής και επιστημολογίας. (Μάρκου, 2010)

Η Ελλάδα βέβαια, είναι μια χώρα που έχει μια μακρά εμπειρία με την προσπάθεια ένταξης έτερων ομάδων που έχουν προσδιοριστεί διαφορετικές στα πλαίσια της κοινωνίας μας. Μία από αυτές είναι οι Ρομά και η παρουσία τους υπολογίζεται σύμφωνα με υπολογισμούς στους 150.000 (Μωραΐτου 2013:179) με το ECRI (Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας) να ανεβάζει το 2015 τον αριθμό των Ρομά στους 265.000. (Παρθένης και Φραγκούλης, 2016:67) Οι Ρομά αν και μέσα από μαρτυρίες βρίσκονται στον Ελλαδικό χώρο από τον 14<sup>ο</sup> αιώνα ακόμα και σήμερα προσδιορίζονται ως μια ομάδα που βρίσκεται «εκτός» του γενικού πληθυσμού η οποία είναι ανάγκη να ενταχθεί παρά το γεγονός πως από το 1970 και έπειτα είναι πληθυσμός αναγνωρισμένος από το Ελληνικό κράτος ως Έλληνες πολίτες και παρά το γεγονός πως ασπάζονται στην πλειονότητα τους το ίδιο θρήσκευμα με την κυρίαρχη ομάδα. (Τερζοπούλου & Γεωργίου 1998, σ.29). Παρά το γεγονός πως δεν έχουν θέσει ποτέ ζήτημα αυτονομίας και δεν αποτελούν απειλή για το εθνικό κράτος βρίσκονται τοποθετημένοι στην τελευταία κοινωνική βαθμίδα υφιστάμενοι ακραίας μορφής διακρίσεων, προκαταλήψεων και αποκλεισμού από τα πολιτικά τεκταινόμενα γεγονός που αντικατοπτρίζει την άρνηση του έθνους κράτους να τους αντιμετωπίσει ως πολίτες με δικαιώματα αλλά και με υποχρεώσεις. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:59) Ο ημι-νομαδικός χαρακτήρας ο οποίος τους έχει αποδοθεί ως χαρακτηριστικό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο ζώντας με υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης, περιθωριοποιημένοι συνήθως έξω από τις πόλεις σε αυτοσχέδιους καταυλισμούς, χωρίς εργασία, με υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και απουσία υγειονομικής περίθαλψης. (Μάρκου, 2001). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά καιρούς αναφέρουν την δυσμενή κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι Ρομά παγκοσμίως και τονίζουν την ανάγκη για μέτρα και μεταρρυθμίσεις που θα άρουν τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τον αποκλεισμό τον οποίο υφίστανται αυτά τα άτομα γεγονός που οδηγεί σε κοινωνική και οικονομική αστάθεια. Ωστόσο, με την χρηματοδότηση να είναι περιορισμένη τα προγράμματα που θα μπορούσαν να τεθούν σε εφαρμογή μένουν αναξιοποίητα με την περιθωριοποίηση των Ρομά να συνεχίζεται στον ίδιο σχεδόν βαθμό. ). Όλα αυτά, συνθέτουν μία κατάσταση που φέρνει τους Ρομά σε άνιση και μειονεκτική θέση μέσα στην οποία τα άτομα αυτά γκετοποιούνται, στερούνται την ευκαιρία να αποκτήσουν πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, γεγονός που τους στερεί την ευκαιρία να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους. (Μάρκου, 2013, σ.30) . Το πλαίσιο αυτό τους οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην εργασιακή ένταξη σε εργασίες που δεν απαιτούν κάποιο εκπαιδευτικό τίτλο ή απαιτούν στοιχειώδη και περιορισμένης αξίας τίτλους. (Γκότοβος, 2013, σ.57).

Έτσι είναι φανερό πως η βασική αιτία που η κατάσταση αυτή διαιωνίζεται ξεκινά από την αδυναμία των κρατικών μηχανισμών να προωθήσουν την ένταξη των Ρομά στα πλαίσια της Εκπαίδευσης μέσα από την οποία θα αποκτήσουν εφόδια και εργαλεία ως πολίτες αυτού του κράτους. Η άνιση αυτή δυνατότητα πρόσβασης αναδύεται και από το γεγονός πως υπάρχει μια κυρίαρχη αντίληψη πως οι Ρομά είναι «ασύμβατοι» με την επίσημη εκπαίδευση εξαιτίας της κουλτούρας και του τρόπου

ζωής τους, κάτι που πολλές φορές οδηγεί στην παρεμπόδιση τους να φοιτήσουν σε κάποιο σχολείο ή αν τα καταφέρουν να φοιτήσουν σε αυτό, τότε είναι αναπόφευκτο να τεθούν απλά στο περιθώριο. (Μάρκου, 2013). Βλέπουμε λοιπόν πως οι Ρομά ως άτομα με απαξιωμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που εισέρχονται διαφοροποιημένα στον θεσμό της εκπαίδευσης (συνήθως μέσα από παρεμβάσεις προγραμμάτων) αποτελούν μία από τις περισσότερο περιθωριοποιημένες ομάδες και βιώνουν όπου βρεθούν διακρίσεις και αποκλεισμό.

Μια ακόμα «ομάδα» είναι και η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Γυρνώντας αρκετά πίσω στην συνθήκη της Λωζάννης το 1923 μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας η οποία προέβλεπε την ανταλλαγή πληθυσμών, βλέπουμε πως ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Θράκης εξαιρέθηκε μαζί με τους ελληνικούς πληθυσμούς της Κωνσταντινούπολης (εκδιώχθηκαν αργότερα) της Ίμβρου και της Τενέδου. (Μάρκου, 2001:49)

Ο μουσουλμανικός πληθυσμός είναι εγκατεστημένος στους Νομούς Ξάνθης και Ροδόπης. Με βάση το κείμενο της συνθήκης της Λωζάννης βλέπει κανείς πως είναι η μόνη ρητά αναγνωρισμένη μειονότητα και μάλιστα ως θρησκευτική μειονότητα (Άρθρο 45, Συνθήκη της Λωζάννης) και διαφοροποιείται από τον ελληνικό πληθυσμό γλωσσικά και θρησκευτικά σε σχέση με την γλωσσική και θρησκευτική έκφραση σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα. (Μάρκου, 2001:50) Μέσα στην μουσουλμανική μειονότητα της δυτικής Θράκης θα δει κάποιος πως δεν υπάρχει φυλετική ομοιογένεια, αλλά ότι η συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζει εθνοτική πολυμορφία. Πλέον, οι ομάδες είναι τρεις: η ομάδα των μουσουλμάνων τουρκικής καταγωγής που μιλούν την τουρκική γλώσσα και παρέμειναν στην δυτική Θράκη μετά την συνθήκη της Λωζάννης, η ομάδα των Πομάκων που αποτελείται από εξισλαμισθέντες Θράκες ή με σλαβική καταγωγή και τέλος, η ομάδα των Τσιγγάνων που από το 1979 και έπειτα αναγνωρίζονται διεθνώς ως Ρομά και μιλούν τόσο τη ρομανί γλώσσα όσο και την τουρκική γλώσσα. (Μάρκου, 2001:51 / Κατσίκας & Πολίτου, 2005) Σημαντικό είναι εδώ να αναφέρουμε πως η τουρκική γλώσσα αναγνωρίζεται ως η μόνη μειονοτική γλώσσα και αυτό ρυθμίζει σε γενικές γραμμές και τα εκπαιδευτικά θέματα καθώς καθορίζει την μορφή του υλικού, τα εγχειρίδια ακόμα και το διδακτικό προσωπικό. Συχνά, η ωριαία αναλογία είναι συχνά υπέρ της τουρκικής γλώσσας έναντι της ελληνικής και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως ίδια με αυτά που χρησιμοποιούνται στα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα και την Τουρκία αντίστοιχα. Ωστόσο, όπως και οι Ρομά μαστίζονται από την σχολική διαρροή με πολύ μικρά ποσοστά μουσουλμάνων μαθητών να τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ή να συνεχίζουν τις σπουδές τους. (Μάρκου, 2001:51) Πράγματι στην απογραφή του 1991 συνειδητοποιεί κανείς πως το ποσοστό ατόμων που δεν ολοκλήρωναν την υποχρεωτική εκπαίδευση έφτανε κατά μέσο όρο στο 72% στη Θράκη. Στο Ν. Ροδόπης 8 στους 10 κατοίκους δεν είχαν καν απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (Κατσίκας, Πολίτου, 2005:177). Σύμφωνα με τον Θ. Βακαλιό, εννέα στους δέκα μαθητές δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. (1997:64) Το παραπάνω δεν πρέπει να μας εκπλήσσει καθώς πρέπει να

λάβουμε υπόψη τους «κυλικούς όρους» ζωής των ατόμων της μειονότητας, την υποβάθμιση των μειονοτικών σχολείων που αποτελούνται ως επί το πλείστον από διαθέσιμα σχολεία και τάξεις στις οποίες μπορεί να διδάσκονται ακόμα και 3 διαφορετικές βαθμίδες τάξεων, και τέλος, το γλωσσικό ζήτημα: τα παιδιά της μειονότητας ζουν σε σπίτια που κατά μέσο όρο δεν μιλάει κανείς την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα ακόμα και αν εισαχθούν τα παιδιά στο σχολείο τότε αντιμετωπίζουν τρομερές δυσκολίες και σύγχυση καθώς το υλικό που χρησιμοποιούνταν πριν από την παρέμβαση κάποιων προγραμμάτων ήταν αυτό που χρησιμοποιούνταν στα ελληνόφωνα παιδιά της υπόλοιπης Ελλάδας. (Κατσίκας, Πολίτου, 2005:181) Όσον αφορά τους Πομάκους, εκείνοι μιλούν την πομακική γλώσσα και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν τον μεγαλύτερο αποκλεισμό από αυτήν. Οι Πομάκοι μαθητές στο οικογενειακό τους περιβάλλον μιλούν την πομακική γλώσσα. Στο σχολείο οι μαθητές διδάσκονται από τον μουσουλμάνο δάσκαλο την τουρκική και από τον χριστιανό δάσκαλο την ελληνική. Έτσι, είναι ολοφάνερο πως αυτά τα παιδιά ξαφνικά βομβαρδίζονται από πληροφορίες τις οποίες αδυνατούν να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν με αποτέλεσμα από τόσο νωρίς να νιώθουν περιθωριοποίηση και αποκλεισμό.

Μια ακόμα ομάδα με την οποία η χώρα μας είχε μακροχρόνια σχέση είναι με αυτή των παλιννοστούντων. Η παλιννόστηση αποτελεί μια πραγματικότητα και χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Την περίοδο 1950-1980 σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ οι Έλληνες που έπαιρναν τον δρόμο της μετανάστευσης αποτελούσαν το 12% του πληθυσμού, ποσοστό υψηλότερο των χωρών της Μεσογείου. (Κατσίκας & Πολίτου, 2005) Συχνά οι γεωπολιτικές αλλαγές, η ύφεση, οι νέες τεχνολογίες που σήμαιναν μείωση του εργατικού δυναμικού στις χώρες υποδοχής, η περικοπή των κοινωνικών παροχών αλλά και η ξενοφοβία και ο ρατσισμός δημιουργούσαν πίεση και νοσταλγία για την πατρίδα στους Έλληνες μετανάστες γεγονός που σταδιακά οδηγούσε στο να αποφασίσουν τον επαναπατρισμό τους στην Ελλάδα. Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 από χώρα αποστολής μεταναστών η χώρα μας εξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων. (Κατσίκας & Πολίτου, 2005:135) Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα μια μεγάλη αλλαγή για τα δεδομένα της χώρας μας. Η Ελλάδα πια μετατρέπεται σε μια χώρα υποδοχής μετακινούμενων λαών. (Παπακωνσταντίνου, 1997:18) Το φαινόμενο της παλιννόστησης αυξήθηκε μέχρι το 1985 με Έλληνες ομογενείς από την Ευρώπη και από υπερπόντιες χώρες να επιστρέφουν στην χώρα. Από το 1990 και έπειτα αρχίζει να αυξάνεται ο αριθμός των παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Από το 1988 έχουμε μαζικές μετακινήσεις Ποντίων που κορυφώνονται την περίοδο 1993-1995 με τους υπολογισμούς να φτάνουν στους 70 έως 150.000 ανθρώπους εγκατεστημένους στην Ελλάδα συνυπολογιζόμενων και των μη επίσημων αριθμών. (Κασιμάτη, 1998:284) Παράλληλα με την μετακίνηση Πόντιων και Αλβανών ξεκινούν και οι ροές οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία, Πολωνία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Πακιστάν, Φιλιππίνες, Ιράκ, Κουρδιστάν, Αίγυπτο, Αιθιοπία, Ζαΐρ. (Κατσίκας & Πολίτου, 2005:136) Το συγκεκριμένο γεγονός δημιουργούσε μια εξαιρετικά μεγάλη

ποικιλομορφία εφόσον και οι επαναπατριζόμενοι διέφεραν πολλές φορές ως προς τον αριθμό, τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στοιχεία διότι κάθε ομάδα από τους παλιννοστούντες ερχόταν από διαφορετικά σημεία του κόσμου: ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία, πρόσφυγες από τις Ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες, πρώην Σοβιετική Ένωση, ομογενείς Πόντιοι, ομογενείς από την Τουρκία, Αίγυπτο, Ασία, Αφρική. (Μάρκου, 2001:26) Παρά το γεγονός ότι ήταν Ελληνογενείς πολλοί από αυτούς αντιμετώπισαν προβλήματα στην ένταξη τους ξανά στην ελληνική κοινωνία καθώς πέρα από το γλωσσικό ζήτημα και την οικονομική δυσχέρεια, είχαν να αντιμετωπίσουν και την καχυποψία και περιθωριοποίηση από τους ντόπιους που τους αντιμετώπιζαν με δυσπιστία. Επίσης, είναι λογικό, οι παλιννοστούντες να παρουσιάζουν μια διαφορετική νοοτροπία, εμπειρίες και βιώματα κάτι που μπορεί να μην άφηνε περιθώρια συναναστροφής με τους γηγενείς Έλληνες αλλά σχεδόν μόνο με τα άτομα από την ίδια «ομάδα».

Όπως είναι λογικό να σκεφτεί κανείς όλη αυτή η κατάσταση που διαμορφώθηκε εκείνη την περίοδο είχε σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Σε μια έρευνα που αφορά τους Ελληνοπόντιους αναφέρεται πως οι μαθητές αυτοί παραδέχονται πως είχαν απορριφθεί περισσότερο από μια φορά στο σχολείο, ενώ το 85% εντάχθηκε σε κάποια τάξη του Δημοτικού ή Γυμνασίου χωρίς να περάσουν από μια τάξη υποδοχής. Παράλληλα, τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα με την γραπτή γλώσσα ιδιαίτερα και πως αδυνατούν πολλές φορές να κατανοήσουν πολλές λέξεις. (Κατσίκας, 1998:59) Πολλές φορές η απόρριψη από το σχολείο αλλά και η οικονομική δυσχέρεια στις οικογένειες οδηγεί στην εργασία από πολύ νωρίς, πολλές φορές ακόμα και στο δημοτικό, να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό χωρίς βέβαια αξιόλογες απολαβές και ασφάλεια. Σύμφωνα με απαντήσεις τους 8 στους 10 εργάζονταν από μικρή ηλικία και μάλιστα ανασφάλιστοι. (Κατσίκας & Πολίτου, 2005:149) Σε μια άλλη έρευνα του 1997 βλέπουμε πως τα ποσοστά διγλωσσίας αφορούν ένα μεγάλο τμήμα των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Για παράδειγμα, στην Ρόδο εκείνης της περιόδου το 10,81% που φοιτούν στο δημοτικό, είναι δίγλωσσοι και οι γλώσσες που μιλούν τα παιδιά εκτός των ελληνικών αφορούν 21 ακόμη γλώσσες. Με πρώτη την Τουρκική γλώσσα η οποία μιλιέται από το 24% με την Αγγλική, Σουηδική, Γερμανική, Φιλανδική, Γαλλική κ.α. να ακολουθούν σε χαμηλότερα αλλά εξίσου σημαντικά ποσοστά. (Φιλιπάρδου, 1997:181) Σύμφωνα επίσης με μια έρευνα του ίδιου έτους που αφορούσε 540 δασκάλους σε τμήματα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό έτος 1995/96 με ερώτημα τις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές τους η απάντηση ήταν πως οι Έλληνες δάσκαλοι ανέφεραν συνολικά 34 χώρες από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές τους και πάνω από 20 ομιλούμενες ξένες γλώσσες. (Δαμανάκης, 1997:185) Την ίδια πάλι χρονιά σε έρευνα του Μ. Δαμανάκη βλέπουμε πως μιλώντας με ποσοστά οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 4,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού με το ποσοστό να ανεβαίνει στο 6% όταν προσθέτουμε και τους μαθητές της μειονότητας της Θράκης. (Δαμανάκης, 1997:51) Αργότερα, το 2000 το ποσοστό ανεβαίνει στο 6,4 % ενώ το 2004 το ποσοστό φτάνει στο 9% επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Όλα αυτά τα στοιχεία που μπορεί πια να είναι ξεπερασμένα εφόσον η πραγματικότητα έχει πια μια διαφορετική διάσταση σε σχέση με την μετανάστευση, μπορεί ωστόσο, να μας δώσει μια πλήρη εικόνα για την αλλαγή με την οποία η χώρα ήρθε αντιμέτωπη την περίοδο εκείνη η οποία μετέτρεψε την Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών, σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, μετακινούμενων λαών και προσφύγων αλλά και παλιννοστούντων. Έτσι, τα παραπάνω μπορούν να μας φανερώσουν την διαδοχική αλλαγή που συντελέστηκε στην χώρα και έγινε ιδιαίτερα εμφανής μέσα από την εκπαίδευση. Το σχολείο ήρθε, λοιπόν, αντιμέτωπο με μια νέα κατάσταση: αυτή της ετερότητας και της ανομοιογένειας και χωρίς να προσαρμοστεί σε αυτήν συνέχισε να λέγαμε να απαιτεί από ένα ανομοιογενές πια μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικές αφετηρίες, πολιτισμικό κεφάλαιο, κοινωνική τάξη και δεξιότητες, τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες και ικανότητες. (Κατσίκας & Πολίτου, 2005:141)

Μια ιδιαίτερη αναφορά εδώ θα μπορούσαμε να κάνουμε στο προσφυγικό ζήτημα ιδιαίτερα λόγω της επίκαιρης συζήτησης γύρω από αυτό τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με την Συνθήκη της Γενεύης πρόσφυγας θεωρείται εκείνος που έχει απομακρυνθεί από την γενέτειρα του και έχει βάσιμα επιχειρήματα σχετικά με το ότι υφίσταται δίωξη για φυλετικούς, θρησκευτικούς λόγους, για λόγους εθνικότητας, συμμετοχής σε μια κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και δεν προστατεύεται από την κυβέρνηση της χώρας του. (Μάρκου, 2001:44). Η γεωπολιτική θέση της χώρας μας που βρίσκεται στο σταυροδρόμι τριών Ηπείρων (της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής) πολλές φορές την μετέτρεψαν σε σταθμό μετακινούμενων λαών που χρησιμοποιούν την χώρα ως χώρα αναμονής για να αποκτήσουν πρόσβαση σε άλλες χώρες ή ως χώρα εγκατάστασης. Η δεκαετία του 1990 που έχει χαρακτηριστεί ως «άθλια δεκαετία» κατά τον Hobsbawm, χαρακτηρίστηκε από εμφύλιους πολέμους και συρράξεις που οδήγησαν ακόμα και εθνοκαθάρσεις (Γιουγκοσλαβία, Ρουάντα, Σουδάν, άλλες χώρες κεντρικής και δυτικής Αφρικής, Μέση Ανατολή και Καύκασο). (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:24) Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι εκατομμύρια προσφύγων και εκτοπισμένων που προσπαθούσαν να βρουν καταφύγιο στη Δύση της «ασφάλειας» και της «ειρήνης».

Η κατάσταση έχει επιδεινωθεί την τελευταία δεκαετία με τους πολέμους στην Μέση Ανατολή και την Αφρική να δημιουργούν συνεχώς νέα θύματα και νέους εκτοπισμούς. Όπως είναι λογικό η γεωγραφική θέση της Ελλάδας όπως αναφέραμε και παραπάνω την καθιστά «πόλο έλξης» για ανθρώπους που βρίσκονται υπό καθεστώς απόγνωσης και απελπισίας οι οποίοι ψάχνουν ένα δρόμο διαφυγής προς τη Δύση. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:25) Από το 2015 και έπειτα η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με ένα τεράστιο κύμα προσφυγικών ροών από την Συρία στην οποία ακόμα και σήμερα βρίσκεται σε εμφύλιο πόλεμο γεγονός που έθεσε σε δοκιμασία την ελληνική πολιτεία και τα ανταντακλαστικά της σχετικά με την διαχείριση ενός ζητήματος που δεν έχει να κάνει με αριθμούς αλλά με ανθρώπινες ζωές. Οι συγκεκριμένοι άνθρωποι φτάνοντας στα νησιά του αιγαίου με άθλιες συνθήκες και εξαπατημένοι από τους διακινητές απαιτούν διαφυγή στην πολυπόθητη Δύση. Η



πολυπόθητη Δύση για κάποιους έγινε από όνειρο, πραγματικότητα. Με τον κλείσιμο των συνόρων όμως από χώρες της Ευρώπης και του δυτικού κόσμου, η Ελλάδα απέκτησε χιλιάδες «εγκλωβισμένων» πια ανθρώπων σε κέντρα φιλοξενίας με υποτυπώδεις συνθήκες και έλλειψη πόρων. Βρισκόμαστε στο 2019 και οι ροές συνεχίζονται ιδιαίτερα μετά την επέμβαση των ΗΠΑ και της Γαλλίας στη Συρία. Βλέπουμε λοιπόν, πως το προσφυγικό είναι ένα ζήτημα που μαίνεται αυτή τη στιγμή με απροσδόκητα κάθε φορά αποτελέσματα.

## **B' ΜΕΡΟΣ**

### **ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

#### **Από την «ομοιογένεια» στην «ετερότητα».**

Όπως αναφέραμε παραπάνω η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με μια νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε από τις συνθήκες της μετανάστευσης. Μέσα από αυτό αναδύθηκαν ανάγκες και απαιτήσεις για την πολιτεία που είχαν να κάνουν με την διαχείριση αυτού του φαινομένου που σχετίζεται με την αντιμετώπιση του αλλά και με την ένταξη των «άλλων» στην ελληνική πραγματικότητα της κοινωνίας μας όπως αυτή είναι δομημένη.

Είναι λογικό να πιστέψουμε, λοιπόν, πως αρχικά η κοινωνία βρέθηκε σε ένα καθεστώς σοκ και η πολιτεία βρέθηκε εμπλεκόμενη σε ιδεολογικές, πολιτικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις σχετικά με τον τρόπο και την μορφή της διαχείρισης της κατάστασης. (Μάρκου, Παρθένης, 2014) Η νέα αυτή κατάσταση έφερνε μαζί της και μια νέα πραγματικότητα πια: Αυτή της πολυμορφίας, της ανομοιογένειας, αυτό που με απλά λόγια καλούμε «το άλλο» με την έννοια του διαφορετικού από εμάς. Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, θα μπορούσε να πει κάποιος πως η Ελλάδα η οποία στους κόλπους της περικλείει ήδη αρκετά χρόνια μειονότητες όπως αυτή της Θράκης αλλά και τους Ρομά, δεν είναι μια χώρα η οποία δεν είχε σχέσεις με το διαφορετικό και το «άλλο» με την έννοια πως δεν έγινε ξαφνικά μια πολυπολιτισμική χώρα αλλά ίσως σε αυτό το σημείο άρχισε να το αναγνωρίζει. (Κατσίκας, Πολίτου: 2005:23) Όπως και να έχει το αποτέλεσμα αυτών ήταν να δημιουργηθεί μια διαφορετική πραγματικότητα από αυτή που γνώριζαν ή από αυτή που είχαν την ευχέρεια να συνειδητοποιήσουν. Η νέα πραγματικότητα αυτή της πολυμορφίας και της ανομοιογένειας συνθέτει αυτό που καλούμε πολυπολιτισμικότητα. Είναι, λοιπόν, η χώρα μας μια χώρα πολυπολιτισμική; Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Taylor: «Πολυπολιτισμική είναι μια κοινωνία εφόσον περιλαμβάνει μέσα της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που προσπαθούν να επιβιώσουν...» (Taylor, 1993:56 στο Δαμανάκης 2001) Η Ελλάδα λοιπόν, που έχει μια μακρά εμπειρία με τις ιστορικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν πολιτισμικά (μουσουλμανική μειονότητα και Ρομά) είναι αντικειμενικά θα λέγαμε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Με λίγα λόγια ο όρος πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την μορφή που έχουν πάρει οι κοινωνίες και η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη πολλών πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα σε αυτήν. (Bloor, 2010) Η δυσκολία σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα φάνηκε στην διαδικασία παραδοχής αυτής της κατάστασης σε πολιτικό πρώτα και κοινωνικό επίπεδο ύστερα. Γυρνώντας ξανά στην δεκαετία του 90' παρατηρούμε πως οι ομογενείς παλινοστούντες ως επί το πλείστον αντιμετώπιζονταν ως Έλληνες και στηρίχθηκαν από την ελληνική κοινωνία για αυτό το λόγο. Όσον αφορά τους μετανάστες αντιμετώπιζονταν εξαρχής ως κάτι διαφορετικό, αλλά συνάμα παροδικό, χωρίς να υπάρχει η διάθεση αποδοχής των αλλοδαπών ως πολιτών αυτής της χώρας εφόσον οι περισσότεροι εργάζονταν σε αυτήν. Έτσι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η συνείδηση της κοινωνίας σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα ήταν σε μια

αντιφατική σχέση με την αντικειμενική πραγματικότητα όσον αφορά τις συνθήκες. (Δαμανάκης, 2001:90). Αντίκτυπος της στρεβλωμένης πολλές φορές συνείδησης της κοινωνίας είναι να αντιμετωπιστεί συχνά το «άλλο», το «διαφορετικό» ως απειλή με αποτέλεσμα μια εχθρική αντιμετώπιση της ετερότητας για την συνοχή της κοινωνίας. (Harrel & Stone, 2015)

Η πραγματικότητα σχετικά με την ύπαρξη της πολυτισμικότητας εισήγαγε θα λέγαμε μια νέα έννοια στο «λεξιλόγιο» της χώρας μας. Η νέα αυτή έννοια ήταν η «ετερότητα». Με τον συγκεκριμένο όρο είναι δυνατόν να περιγραφεί το πλήθος των μορφών με τον οποίο μπορεί να εμφανιστεί κάτι μέσα σε μια κοινωνία ή γενικότερα. Για παράδειγμα, οι πολλαπλές μορφές ενός είδους, η πολιτισμική ποικιλία των ανθρώπινων ομάδων, των πολιτισμών, των κρατών, των εθνών και των εθνοτικών τους ομάδων, των γλωσσών και των διαλέκτων τους, είναι μορφές που συνθέτουν την έννοια και τις εκφάνσεις της ετερότητας. Για να καταλήξουμε βέβαια σε συμπέρασμα πως κάτι αποτελεί μια μορφή ετερότητας συνδέεται με την ύπαρξη κριτηρίων σχετικά με το τι αποτελεί μορφή ετερότητας και τι ομοιογένειας. (Γκότοβος, 2003:30-31) Πηγαίνοντας αρκετά πίσω κάπου στο 1899 θα δούμε πως ο John Dewey, ένας κορυφαίος θεωρητικός, ασκεί κριτική στην σκέψη της εικονικής ομοιογένειας. Ας παραθέσουμε κάποια από τα λόγια του: *«Στην πραγματικότητα μια σύγχρονη κοινωνία είναι ένας ιστός από πολλές, λίγο-πολύ εσωτερικά διαρθρωμένες κοινωνίες... Σε μια χώρα υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία φυλών, θρησκευτικών κοινοτήτων, οικονομικών ομάδων. Μέσα σε μια σύγχρονη πόλη υπάρχουν – παρά το ότι με βάση το όνομα της συγκροτεί μια πολιτική ενότητα – περισσότερες κοινότητες, πιο πολλά ήθη και έθιμα, παραδόσεις, επιθυμίες και μορφές κυριαρχίας και υποταγής από ότι σε προηγούμενες εποχές σε ένα ολόκληρο τμήμα του πλανήτη.»* (στο: Γκότοβος, 2003:37) Βλέπουμε, λοιπόν, αν και σε μια μακρινή για εμάς εποχή πως η ομοιογένεια ως κοινό χαρακτηριστικό των μελών ενός έθνους βρισκόταν υπό θεωρητική επεξεργασία και συνεχή κριτική. Ο Ρενάν μιλώντας και ο ίδιος το 1882 σχετικά με την έννοια του έθνους, παρατηρούσε πως: *«...Πάρτε μια πόλη σαν τη Θεσσαλονίκη ή τη Σμόρνη, θα βρείτε πέντε ή έξι κοινότητες που κάθε μια έχει τις δικές της αναμνήσεις, χωρίς τίποτε κοινό μεταξύ τους. Όμως η ουσία ενός έθνους είναι να έχουν όλα τα άτομα πολλά κοινά σημεία, κι επίσης να έχουν όλοι ξεχάσει μερικά πράγματα.»* (στο: Γκότοβος, 2003:38)

Ο ισχυρισμός του Ρενάν αν και ξεπερασμένος στη σύγχρονη εποχή στην οποία είναι φανερό πως οι ομάδες – κοινότητες που περικλύονται μέσα σε ένα έθνος δεν έχουν «ξεχάσει» μερικά πράγματα ώστε να υπάρχει μια εθνική θα λέγαμε ομοιογένεια κάτω από την ίδια σκέπη, ωστόσο, θα λέγαμε πως είναι ενδιαφέρουσα εφόσον αποκαλύπτει την πραγματικότητα της ετερότητας στα πλαίσια του έθνους κράτους και μας εισάγει στην έννοια της ετερότητας όπως την γνωρίζουμε σήμερα. Για τις Ηνωμένες Πολιτείες ο όρος αυτός ήταν ήδη γνωστός από τον περασμένο αιώνα, για την Ευρώπη μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο και για την χώρα μας μετά τα τέλη της δεκαετίας του 80'. Η ετερότητα, λοιπόν, αφορά την γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική και πολιτική διαφοροποίηση που συναντάμε σε μια κοινωνία και είναι μια πτυχή της η οποία συνδέεται με την παρουσία μετακινούμενων λαών, μεταναστών και προσφύγων στο εσωτερικό της. (Γκότοβος, 2003:39) Βέβαια, όσον

αφορά τη χώρα μας, για να γίνει αντιληπτή η ύπαρξη της ετερότητας δεν είναι ανάγκη να παρατηρήσουμε κατεξοχήν για τα μεταναστευτικά ρεύματα που εγκαταστάθηκαν στο εσωτερικό της. Αρκεί να παρατηρήσουμε την χώρα μας σε περιόδους υψηλής τουριστικής κίνησης κατά τη διάρκεια των οποίων η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής οικογένειας, μετατρέπεται σε μια de facto πολυπολιτισμική χώρα καθώς ο τουρισμός είναι ένας βασικός τομέας της οικονομίας μας. (Γκότοβος, 2003:40)

Στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού θα λέγαμε κόσμου έχουν συντελεστεί τέτοιου είδους αλλαγές οι οποίες αφήνουν να αναδυθεί η εικόνα που κυριαρχεί σχετικά με τα έθνη-κράτη: αυτή του «μωσαϊκού». Ο όρος αυτός αναδεικνύει την περισσότερο ανοιχτή και πολλές φορές ρευστή μορφή που χαρακτηρίζει τα κράτη σήμερα σε αντίθεση με τα κλειστά, οριοθετημένα κράτη του παρελθόντος. (Τσουκαλάς, 2010:20) Είναι σύνηθες πια τα τελευταία ειδικά χρόνια για να μιλούμε για μία «παγκοσμιοποιημένη» πραγματικότητα στην οποία τα κράτη είναι σχετικά απροσδιόριστα ενώ απουσιάζει ένα ορατό κέντρο ελέγχου. Αυτό, έρχεται σε αντίθεση με την έννοια του κράτους όπως αυτή είχε παγιωθεί, με τα κράτη να είναι βασικοί φορείς πολιτισμού, ανάπτυξης και εκφράζει τον κύριο ρυθμιστή της βελτίωσης των συνθηκών ζωής των πολιτών. Τα κράτη πλέον μοιάζουν «ανίκανα» να διαμορφώσουν αυτόνομη πολιτική καθώς πολλές φορές δεν μπορούν να διαχειριστούν ανεξάρτητα τους οικονομικούς τους πόρους ώστε να ασκήσουν και αυτόνομα τις πολιτικές τους αποφάσεις. (Bauman, 2004) Ωστόσο, ακόμα και με αυτές τις μετατοπίσεις δεν σημαίνει πως τα κράτη δεν ασκούν πολιτική σε κανένα επίπεδο, αλλά δεν υπάρχει αυτό που θεωρούμε κέντρο αποφάσεων του έθνους κράτους καθώς οι αποφάσεις πια λαμβάνονται περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο με τα ισχυρά οικονομικά κράτη να έχουν τον μεγαλύτερο ρόλο στην λήψη τους. Ως συνέπεια αυτού παρατηρείται ειδικά μετά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα πως οι κρίσεις που ξεσπούν σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, ξεσπούν πια σε ένα παγκόσμιο επίπεδο λόγω των στενών οικονομικών δεσμών και εξάρτησης που υπάρχουν ανάμεσα στα κράτη. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:38) Δεν είναι τυχαίο που τα τελευταία ειδικά χρόνια ακούμε για κρίση «ντόμινο» που επηρεάζει για παράδειγμα τις χώρες τις Ευρώπης και γενικότερα.

Όλες αυτές οι μετατοπίσεις των τελευταίων ετών σε παγκόσμιο επίπεδο είναι λογικό να φέρουν την αίσθηση του «τέλους» μια εποχής και την έναρξη μιας άλλης, ενός διαφορετικού κόσμου σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο αναπτύσσοντας μετανεωτερικές θεωρίες ως απάντηση στις παραδοσιακές θεωρητικές προσεγγίσεις των κοινωνικών φαινομένων. Μετά το 1980 λοιπόν, βρισκόμαστε σε μια μετανεωτερική περίοδο αλλαγών η οποία κάνει τον κόσμο και την κοινωνία να μοιάζουν τελείως διαφορετικοί από αυτά που είχαν προβλέψει οι διαφωτιστές με το έθνος – κράτος να χάνει τον απόλυτο έλεγχο, την απόλυτη ενότητα αφήνοντας το περιθώριο να δημιουργηθούν νέες μορφές εξουσίας και ανταγωνισμού. (Beck, 1999:93 στο Παρθένης & Φραγκούλης, 2016) Τώρα πια υπάρχουν διεθνείς και Ευρωπαϊκοί οργανισμοί, κινήματα, οργανώσεις που ασκούν πίεση μεταβάλλοντας παράλληλα την μορφή που λαμβάνουν τα κράτη αλλά και τον τρόπο που

αρθρώνονται οι κοινωνίες καθώς και η εξουσία που ασκείται από την κυβέρνηση η οποία πια σε ένα επίπεδο επηρεάζεται από «πολυεπίπεδα συστήματα διακυβέρνησης» σε παγκόσμιο επίπεδο και πολλές φορές φαίνονται ανήμπορα να σχεδιάσουν αυτόνομη στρατηγική για τη λήψη αποφάσεων στο εσωτερικό της χώρας. (Held & McGrew, 2004:39-49)

Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα εμφανή και στην χώρα μας στην οποία η αδυναμία χάραξης αυτόνομης πολιτικής αποκαλύφθηκε ιδιαίτερα στα χρόνια της κρίσης που βίωσε και βιώνει η χώρα μας η οποία υπόκειται σε μια οικονομική καθοδήγηση μέσω των δεσμεύσεων των ελληνικών κυβερνήσεων από τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και είναι κάτι που καθορίζει την λήψη αποφάσεων σε πολλά επίπεδα που επηρεάζονται από τον οικονομικό τομέα. Από το 2015 ειδικά όταν η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με το προσφυγικό ζήτημα είδαμε πως η μεταναστευτική πολιτική επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από το ευρωπαϊκό πλαίσιο με τις δεσμεύσεις για τη χώρα μας να γίνονται συνεχώς περισσότερες και με μεγαλύτερο κόστος σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:40) Το ερώτημα φυσικά που αναδύεται εδώ είναι το κατά πόσο αυτές οι πολιτικές που λειτουργούν λίγο – πολύ ως παγκοσμιοποιημένες φόρμες άσκησης πολιτικής τελικά λειτουργούν ή όχι, καθώς αν κοιτάξει κανείς σαν εξωτερικός παρατηρητής θα δει πως η φτωχοποίηση κρατών και η μεγιστοποίηση των ανισοτήτων αποτελεί μια πραγματικότητα.

Σε όλο αυτό το παγκόσμια ευμετάβολο κλίμα που θέλει τα κέντρα άσκησης πολιτικής όσο περισσότερο γίνεται ομογενοποιημένα κάτι που σαφώς είναι δυνατόν να επηρεάσει και τις πολιτισμικές τάσεις, επιστήμονες υποστηρίζουν πως η εθνική ταυτότητα προσφέρει την απαραίτητη ασφάλεια για το άτομο που βιώνει συνεχώς ραγδαίες εξελίξεις σε πολιτικοοικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά να υπερτονίζονται οι διαφορές ανάμεσα στους λαούς ενώ στην πραγματικότητα στην σημερινή εποχή οι λαοί λόγω της τεχνολογίας βρίσκονται πιο κοντά από ποτέ. Ένας ακόμα αντίκτυπος σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από μεταναστευτικές ροές είναι να μετατοπίζεται ο φόβος για τον εξωτερικό εχθρό - στον εσωτερικό εχθρό – «τον άλλο» που πια βρίσκεται στο εσωτερικό. (Bauman, 2004:72) Σύμφωνα με τον Giddens (2001a: 37) η παγκοσμιοποίηση από τη μία πλευρά δημιουργεί μια τάση ενιαίων πολιτικών και μορφών κοινοτήτων και οργανισμών σε διεθνές επίπεδο που στόχος τους είναι να φέρουν τους ανθρώπους κοντά, και από την άλλη διαιρεί τις εθνικές κοινότητες μέσα στα όρια του παραδοσιακού κράτους γεγονός που οξύνει τις φυλετικές διαφορές, όταν άτομα από διαφορετικές φυλετικές καταβολές έρχονται σε επαφή. Το συγκεκριμένο γεγονός φαντάζει παράδοξο καθώς αντί να παραχθεί τελικά ομοιογένεια παράγεται υπερτονισμός της διαφοράς και η αποκάλυψη των διαφορετικών πολιτισμών που υπάρχουν. (Featherstone, 1995:86) Η επαφή αυτή που αναφέραμε πρωτίτερα, κατά τον Bauman (2002:31) αποτελεί ένα σεισμό ο οποίος δημιουργεί ανασφάλεια και φόβο σε αυτό που μέχρι τώρα ήξερε το άτομο αναφορικά με τον τρόπο που βίωνε την πραγματικότητα. Το «πρόβλημα» πολλές φορές για το άτομο που βιώνει την παρουσία της ετερότητας είναι η αδυναμία

του «άλλου» να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα που μοιράζεται η κυρίαρχη ομάδα και όχι η αδυναμία του ατόμου να αμφισβητήσει της παραδοχές του σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον «άλλο», τον «διαφορετικό». (Βλ. Sayad, 2004:23-36)

Ο Kymlicka (1998:17) υποστηρίζει πως η παγκοσμιοποίηση αποκάλυψε τον μύθο της πολιτισμικής ομοιογένειας του κράτους κάτι που κατέστησε σαφή την ανάγκη για στροφή σε μια μεγαλύτερη ανεκτικότητα ως προς την παρουσία της ετερότητας. Ωστόσο, παρατηρούμε πως η κυρίαρχη κουλτούρα ενός κράτους, η κυρίαρχη γλώσσα, τα φυσικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ακόμα προσφέρουν ένα ασφαλές καταφύγιο για τους πολίτες ενός κράτους καθώς το κάθε άτομο έχει γεννηθεί μέσα σε μια κυρίαρχη κουλτούρα και έχει αντλήσει από αυτήν το πολιτισμικό εθνικό του κεφάλαιο. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δομούν αυτό που καλούμε ταυτότητα την οποία τα άτομα πρέπει να επιτελέσουν τηρώντας τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που της έχουν εγχαραχθεί. Όσο για την παρουσία μεταναστών, «των άλλων», εκείνοι θα πρέπει να αφομοιώσουν και να επιτελέσουν την ταυτότητα την οποία κατέχει η κυρίαρχη ομάδα έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση στις δομές του κράτους χωρίς αυτό να σημαίνει πως το να την επιτελούν σημαίνει πως την κατέχουν, καθώς «στερούνται» των φυσικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών τα οποία θεωρούνται απαραίτητα από την κυρίαρχη ομάδα. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:43)

Όλες αυτές οι συζητήσεις γύρω από την ετερότητα έφεραν στο φως το ζήτημα των δικαιωμάτων και τον τρόπο και τον βαθμό της απονομής τους με γνώμονα την ιδιότητα του πολίτη και της ενεργού συμμετοχής του στο κοινωνικό πλαίσιο. Ο κοινοτισμός από τη μια δίνει μεγάλη έμφαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στην διαφοροποιημένη απόδοση δικαιωμάτων ανάλογα με την ομάδα, με τον Taylor ως ένα από τους κύριους εκφραστές του κοινοτισμού, να αμφισβητεί την ουδετερότητα του κράτους ως προς τη στάση του απέναντι σε πολιτισμικές ομάδες ιδιαίτερα σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η θρησκεία. Σύμφωνα με τους κοινοτιστές, η ανάγκη των μοντέρνων κοινωνιών να διασφαλίσουν ίσα δικαιώματα για όλους στην ουσία δεν επαρκεί καθώς έτσι οδηγούμαστε σε καταστάσεις αφομοίωσης ταυτοτήτων μέσα στην κυρίαρχη. Το συγκεκριμένο γεγονός αναδεικνύει την ανάγκη για μη καθολικές πρακτικές αλλά διαφοροποιημένες με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας και της κουλτούρας αυτής. (Taylor, 1999:82 -Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:44) Τα δικαιώματα και η αναγνώριση τους συνδέονται άμεσα με την σταδιακή δόμησης της ταυτότητας του ατόμου και την αναγνώριση αυτής σε ιδιωτικό και δημόσιο επίπεδο. Η λανθασμένη αναγνώριση της ταυτότητας του «άλλου» μπορεί να οδηγήσει στην καταπίεση, στην συντριβή του ατόμου το οποίο εγκλωβίζεται σε κάτι που δεν αντανακλά την δική του άποψη για την πραγματικότητα, ενσωματώνοντας σε αυτή μια απαξιωμένη εικόνα του εαυτού και μια αντίληψη κατωτερότητας. Το ερώτημα είναι, λοιπόν, το εξής: Όλες οι ομάδες χρειάζονται τα ίδια εφόδια για να αποκτήσουν μια χειραφετημένη υπόσταση στην κοινωνία μας; Μήπως κάθε ομάδα χρειάζεται συγκεκριμένα εφόδια που θα στηρίζουν την ετερότητα η οποία πολλές φορές γίνεται εμπόδιο στην ένταξη τους στην κοινωνία;

Άλλοι θεωρητικοί όπως ο Habermas (1994), ασκώντας κριτική στον κοινοτιστικό τρόπο σκέψης προκρίνουν τα ατομικά δικαιώματα ως θεμέλιο λίθο της σταθερότητας της δημοκρατίας, ισχυριζόμενοι πως τα συλλογικά δικαιώματα, μπορούν να διασφαλιστούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και μέσω του σεβασμού στο κοινό δίκαιο κάτω από συνθήκες ισονομίας και ισοπολιτείας των ατόμων απέναντι στο κράτος. Κατά συνέπεια, όταν έχει διασφαλιστεί η ισότητα του κάθε μέλους, τα ατομικά δικαιώματα και η ενεργός συμμετοχή του στις δομές και τους θεσμούς, τότε παράλληλα προστατεύονται και τα δικαιώματα των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν, διασφαλίζοντας έτσι, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:45) Τον ισχυρισμό αυτό προσυπογράφει και ο Barry (2011) διατυπώνοντας την άποψη πως τα διαφοροποιημένα ειδικά δικαιώματα σε ομάδες φέρνουν μεγαλύτερες αποκλίσεις και εντάσεις παρά διασφαλίζουν την προστασία τους. Για τον ίδιο κάθε άτομο πρέπει να έχει την ελευθερία να σχετίζεται με τα υπόλοιπα άτομα όπως επιθυμεί χωρίς να παραβιάζει τους κανόνες της πολιτείας.

Όλοι αυτοί οι διάλογοι γύρω από τα δικαιώματα έφεραν στο προσκήνιο μία τάση απομάκρυνσης από πολιτικές αφομοίωσης και αποκλεισμού με κατεύθυνση προς μια πολυπολιτισμική προσέγγιση με απόδοση κάποιων δικαιωμάτων σε διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να έχουμε υπόψη είναι πως τα γενικευμένα δικαιώματα χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας (αυτόχθονες, εθνικές ομάδες, μεταναστευτικές ομάδες) είναι καταδικασμένα σε αποτυχία και πως για να υπάρξει το αναμενόμενο αποτέλεσμα πέρα από την τυπική αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας, χρειάζονται ιδιαίτεροι χειρισμοί και στην κατανομή πόρων και εξουσίας. (Kymlicka, 2012:121-122)

Τα τελευταία χρόνια με τις τόσες πολλές πολιτικές αλλαγές τα ζητήματα εθνικής και πολιτικής ταυτότητας, ήρθε ξανά στο προσκήνιο, μια εμφανής μεταστροφή σε πολιτικές ενσωμάτωσης στον ίδιο εθνικό κορμό κάτω από κοινές αξίες, αρχές και ιδεώδη με βάση τις διακηρύξεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η πολυτισμικότητα, ωστόσο, δέχτηκε σφοδρή κριτική και σε αυτό συνέειφερε το γεγονός πως όλες οι προηγούμενες προσπάθειες του 1980 – 1990 και μετά για την ένταξη εθνο-πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνική και οικονομική ζωή του κράτους δεν οδηγήθηκαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η πολυπολιτισμικότητα να βρεθεί στο στόχαστρο ως μια προσέγγιση που δημιουργεί διαχωρισμούς, αρνείται κοινές αξίες και εκκολάπτει ακόμα και την τρομοκρατία με πολλά Ευρωπαϊκά κράτη να επιρρίπτουν ευθύνες για τα αντιμεταναστευτικά συναισθήματα. (βλ. Vertovec & Wessendorf, 2010:6-12 / Kymlicka, 2006:1-30 / Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:49)

Όλα όσα παραθέσαμε οδήγησαν την πολυπολιτισμικότητα σε βήματα προς τα πίσω δημιουργώντας την αίσθηση πως η ετερότητα πρέπει μεν να είναι σεβαστή αλλά και πως σε μια κοινωνία στην οποία συνυπάρχουν διάφορες κοινότητες δεν είναι επιθυμητή. (Daily Mail, 2011 στο Παρθένης, 2013) Με λίγα λόγια η ετερότητα είναι

«καλή», όμως καλό θα ήταν να την αφήσετε στο σπίτι. Δεν είναι τυχαίο πως τα τελευταία χρόνια ειδικά, οι ακροδεξιές – ξενοφοβικές οργανώσεις έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με τους διεθνείς οργανισμούς να κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για την Δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στη χώρα μας το 2015 η ακροδεξιά οργάνωση Χρυσή Αυγή κατέλαβε την τρίτη θέση στις εθνικές εκλογές προκαλώντας σοκ στην ελληνική κοινωνία. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:50) Την ίδια περίοδο που χαρακτηρίστηκε από το προσφυγικό ζήτημα με τον αντιμεταναστευτικό λόγο να γιγαντώνεται όλο και περισσότερο απέναντι στους «εισβολείς», είδαμε σύνορα να κλείνουν και ανθρώπους να εγκλωβίζονται ή και ακόμα να κυριαρχούν πολιτικές μη διάσωσης των μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες γεγονός που δείχνει την κατάρρευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την αδυναμία των διεθνών οργανισμών να τα διασφαλίσουν. Αποτέλεσμα αυτών, είναι πια η μετανάστευση και η ετερότητα η οποία είναι μια έννοια που συνδέεται με τους μετακινούμενους λαούς που εγκαθίστανται σε κάποια χώρα υποδοχής, να θεωρείται απειλή, με τον εχθρό να έχει το πρόσωπο των προσφύγων και των μουσουλμάνων που χαρακτηρίζονται ως οι «άλλοι», «οι διαφορετικοί» από εμάς, οι «ξένοι» ως προς τον πολιτισμό μας, χωρίς κανείς να επιρρίπτει ευθύνες στις πολιτικές που χαράσσονται από τα κράτη και τους εκπροσώπους τους. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:50-52)

### **Οι συνέπειες της ετερότητας στην εκπαίδευση και τα ζητήματα που προκύπτουν και οι προσεγγίσεις διαχείρισης της.**

Όπως αναλύσαμε προηγούμενα η χώρα μας έγινε μια χώρα υποδοχής μεταναστευτικών ροών κάτι που την έφερε σε επαφή με πολιτισμούς, κουλτούρες, ήθη και έθιμα άλλων λαών. Με λίγα λόγια η χώρα μας βρέθηκε σε επαφή με αυτό που καλούμε ετερότητα. Όπως είναι λογικό η παρουσία της ετερότητας έφτασε μέσα στην σχολική τάξη και διαμόρφωσε την σύνθεση του σχολικού πληθυσμού. Το γεγονός αυτό γέννησε νέες απαιτήσεις ώστε να επιτευχθεί η εύρεση κατάλληλων τρόπων ώστε να υπάρξει ομαλή συμβίωση ανάμεσα στα μέλη των μαθησιακών κοινοτήτων. Αρχικά, την δεκαετία του 90' που η παρουσία της ετερότητας γινόταν όλο και πιο έντονη εντός της σχολικής τάξης, από την μελέτη της βιβλιογραφίας, συνειδητοποιούμε πως δεν υπήρχαν ιδιαίτεροι χειρισμοί που να αφορούν ειδικές αποφάσεις για τον χειρισμό των απαιτήσεων που υπήρχαν. Σε αυτό το σημείο η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης έρχεται να συμπληρώσει τον τρόπο που το σχολείο χρειάζεται να διαχειρίζεται την πολιτισμική ετερότητα, και γενικότερα την ετερότητα σαν σύνολο. (Γκότοβος, 2008 – Δαμανάκης, 2000)

Η σχολική τάξη για να μπορεί να χαρακτηρίζεται από μια ομαλή συμβίωση των μελών που την αποτελούν είναι αναγκαίο να απαλλαγεί από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις οι οποίες έχουν παγιωθεί σε βάρος ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και σε μέλη μειονοτικών ομάδων και παράλληλα τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας να αμφισβητήσουν την «εικόνα» που έχουν πλάσσει για τον «άλλο» και τον τρόπο ερμηνείας αυτής της εικόνας, ώστε να αναδυθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία οι κοινές αξίες που φέρνουν τους ανθρώπους σε επικοινωνία και



αλληλεπίδραση και εξασφαλίζουν την αποδοχή αυτού που καλούμε «ετερότητα». (Gundara, 2009) Έτσι, λοιπόν, και στη σχολική αίθουσα είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός αρχικά να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες η ετερότητα δεν θα αποτελεί τροχοπέδη, αλλά ευκαιρία για επικοινωνία μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας. Ωστόσο, όσο κάποιοι υποστηρίζουν την συγκεκριμένη θέση κάποιοι ισχυρίζονται πως οι πολιτισμικές διαφορές πρέπει να αποσιωπούνται καθώς αντί να αποδυναμώνουν, ενδυναμώνουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Auernheimer, 2009) Παράλληλα, έχει επικρατήσει και η άποψη πως οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες όταν προετοιμαστούν σε γλωσσικό επίπεδο είναι πιο πιθανό να ενταχθούν ευκολότερα στην σχολική τάξη και να αλληλεπιδράσουν με μεγαλύτερη επιτυχία με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό. (Γκότοβος, 2007) Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης το να συνειδητοποιήσει ο δάσκαλος πως στην επαφή του με τους μαθητές και στην επαφή που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους, εκφράζονται απόψεις οι οποίες απορρέουν από την εικόνα που έχουμε για τους άλλους μέσα από τα ερμηνευτικά μας σχήματα, είναι πολύ σημαντικό γεγονός καθώς σηματοδοτεί μια διαδικασία κριτικής σκέψης του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τον «άλλο» και την ικανότητα να μπαίνουμε στην θέση του κατανοώντας και ερμηνεύοντας τον. (Vandenbroeck, 2004, Auernheimer, 2009)

Το σχολείο ερχόμενο σε επαφή με αυτή τη διαφορετική κατάσταση που αναδύεται μέσα από την επαφή με την ετερότητα κρίθηκε απαραίτητο να αναπτυχθεί μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού των πρακτικών που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και αφορούν την διαχείριση της ετερότητας μέσα σε μια de facto πια πολυπολιτισμική τάξη καθώς και τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών μέσα από τις εμπειρίες που έχουν σαν άτομα και πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτό πως είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν εντός της μαθησιακής διαδικασίας γεγονός που έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα αυτής. (Θεοδοσιάδου, 2015:44)

Είναι φανερό πως οι απαιτήσεις που σταδιακά άρχισαν να αναδύονται σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας μέσα σε μια σχολική τάξη και σε ένα σχολείο γενικότερα έφεραν στο φως μια διαφορετική οπτική σύμφωνα με την οποία πρέπει να εναρμονιστεί η εκπαίδευση η οποία θα είναι σε θέση να ερμηνεύει, να αναλύει και να προσεγγίζει με δυναμικό τρόπο την διαφορετικότητα (Banks & McGee-Banks, 2007) με απώτερο σκοπό οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν και να κατανοούν περισσότερες οπτικές από όσες είχαν συνηθίσει μέχρι την εκάστοτε δεδομένη στιγμή, να ασκούν κριτική στις γνώσεις τους, να μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σχετικά με άτομα και καταστάσεις γεγονός που ανοίγει ένα πεδίο ουσιαστικού διαπολιτισμικού διαλόγου. (Γκόβαρης, 2008)

Ακόμα και χωρίς την πολιτισμική ετερότητα να είναι εμφανής, αν παρατηρήσουμε τους γύρω μας θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως έτσι και αλλιώς όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας, επομένως κάθε παιδί φέρνει κάτι διαφορετικό μαζί του στο σχολείο. Από εκεί και πέρα ο δάσκαλος είναι εκείνος που

μέσα από το προσφερόμενο υλικό και εργαλεία που έχει στα χέρια του προσπαθεί να καταφέρει να καλλιεργήσει αυτό που ο κάθε μαθητής «κουβαλά» μαζί του μέσα στη σχολική τάξη. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει την δυνατότητα να δημιουργεί κίνητρα μέσα από τα οποία το κάθε παιδί θα είναι σε θέση να γνωρίσει τον εαυτό του και τους άλλους χωρίς ανταγωνισμό αλλά με θέληση για συνεργασία. Όταν τα παιδιά μέσα στην σχολική τάξη έχουν μάθει να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν ίσως αυτό έχει αντίκτυπο στις σχέσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια της κοινωνίας οι οποίες χαρακτηρίζουν το κοινωνικό γίνεσθαι. (Κούρτη – Καζούλλη, σχόλιο στο: Cummins, 2003:42)

Η βαρύτητα του ρόλου που έχει ο δάσκαλος φαίνεται με χαρακτηριστικό τρόπο και στο εξής απόσπασμα που παραθέτουμε *«Στην κοινωνία που ζούμε συνεχώς αποδεχόμαστε και απορρίπτουμε. Παλεύουμε για μια θέση εξουσίας, η οποία αποκτάται εις βάρος κάποιου άλλου πράγματος. [...] Φανταστείτε ένα βότσαλο που πέφτει στο νερό. Το βότσαλο είναι αυτός που φέρνει την αλλαγή. Αυτός μπορεί να είναι και ο δάσκαλος. Τα κύματα είναι πρώτα η τάξη, το σχολείο και εν τέλει ο χώρος έξω από αυτά που λέγεται κοινωνία. Συνεπώς εμείς οι δάσκαλοι, που εκπαιδεύουμε και διαμορφώνουμε την τάξη μας, έχουμε μεγάλη εξουσία στα χέρια μας. Αν οι συνεργατικές σχέσεις αρχίσουν από εκεί, ίσως βρουν θέση και στην αυριανή κοινωνία»*. (Κούρτη – Καζούλλη, σχόλιο στο: Cummins, 2003:43)

Είναι φανερό πως για τον Cummins ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός μέσα σε μια τάξη καθώς μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία ξεκινώντας από την τάξη του η οποία αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου η εξουσία μπορεί να δημιουργείται συνεργατικά και όχι εξαναγκαστικά. Για την τάξη, αυτό σημαίνει, πως η γνώση δημιουργείται από όλους και χρησιμοποιείται από όλους φτάνοντας στο ανώτερο επίπεδο της μάθησης και του αλφαριθμητισμού. (Κούρτη – Καζούλλη, σχόλιο στο: Cummins, 2003:43)

Εκτός από τον δάσκαλο, οι γηγενείς μαθητές βιώνουν και αυτοί μια διαφορετική κατάσταση όταν έρχονται σε επαφή με μαθητές από μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες. Παράλληλα και τα παιδιά που εισέρχονται μέσα σε αυτή την τάξη με την ετικέτα του «άλλου» του «ξένου» βιώνουν και αυτά μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Στην πορεία του το παιδί από μόνο του πετάει στο καλάθι αυτά που θεωρεί «μη χρήσιμα». Αυτό πολλές φορές συμπεριλαμβάνει τη γλώσσα, την κουλτούρα και την ταυτότητα γεγονός που οδηγούσε και οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις με την οικογένεια η οποία «ανήκει» σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Εδώ τίθεται το ζήτημα της σύγκρουσης των γλωσσών το οποίο στην περίπτωση των μεταναστών είναι περίπλοκο και οδηγεί μεταβατικά σε μια νέα μονογλωσσία. (Σκούρτου, 1997)

Είναι φυσικό πως ένας μαθητής ο οποίος εισέρχεται σε μία νέα τάξη με μία διαφορετική από την μητρική του γλώσσα να δυσκολεύεται αρκετά να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας και να νιώθει πως συνεχώς «κυνηγά» ένα κινούμενο στόχο σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές που συνεχώς προηγούνται,

κάτι που κατευθείαν τον οδηγεί στην μειονεξία. Παλαιότερα ειδικά, όταν η χώρα μας άρχισε να βιώνει μεγάλα ποσοστά εισροής μεταναστών, στις σχολικές τάξεις οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο τοποθετούνταν στη θέση εκείνου που έπρεπε να προσαρμοστεί και να ενταχθεί στην μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που του αποκάλυπτε ένα τεράστιο όγκο γνώσεων που έπρεπε να καλύψουν ώστε να είναι σε θέση να ακολουθούν την υπόλοιπη τάξη, κυρίως σε γλωσσικό επίπεδο στο οποίο οι δυσκολίες συνήθως αποδίδονταν σε μαθησιακές δυσκολίες και όχι στην έλλειψη εξειδικευμένης μέριμνας για την εκμάθηση της γλώσσας. Δεν ήταν σπάνια τα φαινόμενα στα οποία παιδιά έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες χωρίς όμως να έχουν το απαραίτητο υπόβαθρο στην γνώση της γλώσσας, η οποία μπορεί να χαρακτηρίζεται ελλιπής, για αυτό το λόγο πολλές φορές αυτά τα παιδιά αφιερώνονται σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν λιγότερη χρήση της γλώσσας (π.χ εικαστικά, μουσική) διότι εκεί μπορούν να εκδηλώσουν την νοητική τους λειτουργία χωρίς τα εμπόδια που τους θέτει η γλώσσα. (Κούρτη – Καζούλλη, σχόλιο στο: Cummins, 2003:44)

Στο παρελθόν η έμμεση απόρριψη της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών από το σχολείο συνήθως αντανακλούσαν την αντιμετώπιση που έχει μέσα στην ευρύτερη κοινωνία ένας «άλλος» πολιτισμός και μια «άλλη» γλώσσα, από την κυρίαρχη ομάδα που έχει ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο. Έχει παρατηρηθεί, πως σε κοινωνίες μέσα στις οποίες οι μαθητές συναντούν τις περισσότερες δυσκολίες στην εκπαίδευση συνήθως προέρχονται από κοινότητες και ομάδες οι οποίες έχουν υποστεί διακρίσεις και θεωρούνται ως φύσει κατώτερες από την κυρίαρχη ομάδα. Είναι γεγονός, λοιπόν, πως το σχολείο όχι μόνο καθρεφτίζει τις αξίες που κατέχει η κοινωνία αλλά και τις αναπαραγάγει μέσω των πρακτικών, των μέσων και των εργαλείων που χρησιμοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι απολύτως λογικό επίσης, πως όταν οι μαθητές έβλεπαν πως η ταυτότητα που τους ακολουθεί μέσα στην τάξη απορρίπτεται στην ουσία και αυτό να γίνεται φανερό ακόμα και στις σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους, να αποσύρονται πνευματικά από την συμμετοχή στις δραστηριότητες θεωρώντας πως κάθε προσπάθεια είναι πια μάταιη κάτι που τους οδηγεί στα άτομα της ομάδας στην οποία θεωρητικά ανήκουν και στα οποία βρίσκουν ασφάλεια και αποδοχή, γεγονός που σηματοδοτεί την περιχαράκωση τους.

Σταδιακά μέσα από κάποιες μεταβολές οι οποίες έλαβαν χώρα σχετικά με την εικόνα που κατέχει η κυρίαρχη κοινωνία για τις ομάδες οι οποίες διαβιούν εντός της, άφησε το περιθώριο να αρχίσει να αμφισβητείται η υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας σε σχέση με αυτές. Έτσι, όταν σε μια κοινωνία αμφισβητείται η υποτέλεια των άλλων ομάδων σε σχέση με την κυρίαρχη, αυτό έχει και ως αποτέλεσμα οι μαθητές που φέρνουν μέσα στην σχολική τάξη μια διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό να μην αντιμετωπίζονται ως μαθητές με χαρακτηριστικά τα οποία τον συνδέουν με κατώτεροτητα σε σχέση με άλλους γηγενείς μαθητές. Η πολιτισμική διαφορά όταν ενθαρρύνεται εντός της τάξης και χρησιμοποιείται ως βάση προηγούμενων εμπειριών που θα βοηθήσουν στην δημιουργία επόμενων τότε αυτό αμφισβητεί την υποτέλεια

και την κατωτερότητα των ομάδων σε σχέση με την κυρίαρχη, γεγονός που διαχέεται και μέσα στην ευρύτερη κοινωνία καθώς καταρρίπτονται οι μύθοι κατωτερότητας ομάδων, η αγνόηση αυτών σε ιστορικό επίπεδο, οι προκαταλήψεις και κατά συνέπεια τα ρατσιστικά φαινόμενα κάμπτονται. (Cummins, 2003:48-50)

Ωστόσο, δεν θα έπρεπε να φτάσουμε και στην παντοδυναμία της κουλτούρας για αυτό και μέσα σε μια τάξη οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να τοποθετούνται κριτικά έναντι στα πολιτισμικά τους στοιχεία όπως και απέναντι στα στοιχεία της χώρας υποδοχής κάτι που όμως ειδικά τα παλαιότερα χρόνια δεν γινόταν. Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, ειδικά στην αρχή της εκδήλωσης των φαινομένων ετερότητας μέσα στην σχολική τάξη, οι μαθητές αντιμετώπιζονταν ως παιδιά τα οποία πρέπει να διορθώσουν τις ελλείψεις στην γλώσσα και να ενταχθούν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αφήνοντας το δικό τους στο σπίτι ώστε με αυτό τον τρόπο να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Με λίγα λόγια η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών ήταν εμπόδιο στην ανάπτυξη του σε εκπαιδευτικό επίπεδο αντί για ένα θεμέλιο στο οποίο θα έχτιζε κι άλλες εμπειρίες που θα του φανούν χρήσιμες στο μέλλον. (Cummins, 2003:58) Η διαφορετική ταυτότητα του κάθε μαθητή, δηλαδή, ήταν κάτι προβληματικό για μια επιτυχημένη πορεία στο σχολείο. Όμως τώρα πια είναι γνωστό πως η αποδοχή της ταυτότητας συνδέεται με τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές καθώς εκεί στηρίζεται και ο αυτοσεβασμός του μαθητή για την ίδια του την ταυτότητα και τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Πολλές φορές όταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν ανάμεσα τους χάσμα σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο τότε γεννούνται προβληματικές καταστάσεις. Το μοτίβο αυτό των συγκεκριμένων καταστάσεων ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένο στο παρελθόν που το να αποκτά η λιγότερο ισχυρή ομάδα την ταυτότητα της ισχυρότερης, ήταν μια πραγματικότητα. Αυτό είχε ως αντίκτυπο τα μέλη των «άλλων» ομάδων να καταλήγουν να θεωρούν τον εαυτό τους και την ταυτότητα τους κατώτερη και να κάμπτεται η οποιαδήποτε αντίσταση τους σταδιακά ως προς την υποβάθμιση της ταυτότητας τους. (Cummins, 2003:59)

Είναι φανερό πως οι ταυτότητα είναι κάτι που τίθεται υπό διαπραγμάτευση, ειδικά, όταν μιλάμε για μέλη ομάδων που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνία. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται μια κοινωνία την γλώσσα και τον πολιτισμό, χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα κάποιου, επηρεάζουν και τον τρόπο που αυτές τίθενται υπό διαπραγμάτευση και εντός της τάξεως. Οι οικονομικά και κοινωνικά ισχυρές ομάδες μέσω της δύναμης τους δημιουργούν πεδία συναίνεσης καθώς με αυτό τον τρόπο θεωρούν όταν εξυπηρετούν τα συμφέροντα της κοινωνίας. (Chomsky, 1987 στο Cummins, 2003:59) Με άλλα λόγια το μοντέλο σχέσεων εξουσίας σχετικά με τις ομάδες μέσα σε μια κοινωνία, αναπαράγεται στις σχέσεις εξουσίας οι οποίες εκδηλώνονται μέσα στο σχολείο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Όλα αυτά που έχουμε περιγράψει μέχρι αυτό το σημείο, οι θέσεις σχετικά με κατώτερους και ανώτερους πολιτισμούς, ο σκεπτικισμός ως προς την διαφορετικότητα, οι αφομοιωτικές τάσεις που προωθούνταν από τους θεσμούς και

τους κρατικούς φορείς, οι εθνοκεντρικές και παραδοσιακές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που οδηγούν στην αποδυνάμωση της ταυτότητας των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, έγιναν η αιτία σταδιακά να δημιουργηθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση της οποίας τα αξιώματα έχουν να κάνουν με την αποδοχή, την ανεκτικότητα, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την κριτική στον εθνοκεντρισμό και την αφομοιωτική τάση αλλά και την ενδυνάμωση της ταυτότητας. (Γκότοβος, 2003:17) Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε πως και αυτή η σταδιακή αλλαγή αποτελεί μια όψη των συνεπειών της ετερότητας στην εκπαίδευση και των μετατοπίσεων που δημιουργήσει. Με πιο απλά λόγια, μια συνέπεια της ετερότητας στην εκπαίδευση και των ζυμώσεων που αυτή έφερε στην κοινωνία και κατά συνέπεια μέσα στην τάξη είναι η παρότρυνση των μαθητών να προσπαθήσουν να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια του «άλλου» κάτι που θα τους άφηνε το περιθώριο να γίνουν παρατηρητές και του ίδιου τους του ρόλου και εαυτού μέσα από τα μάτια του άλλου. Αυτό βέβαια δεν μας δίνει την ευχέρεια να υποθέσουμε το «τέλος της εθνοκεντρικότητας» αλλά σίγουρα αποτελεί έναν τρόπο ελέγχου της εγκυρότητας της εικόνας που έχουμε για τον «εθνικό άλλο» (Γκότοβος, 2003:26) Η κριτική αντιμετώπιση του εαυτού και της γνώσης είναι ένα στοιχείο που μεθόδευσε και συνεχίζει να μεθοδεύει πολλές αλλαγές οι οποίες προωθήθηκαν και χρειάζεται ακόμη να προωθηθούν στην εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια, ζώντας πια σε μια εποχή της παγκοσμιοποίησης η έννοια της πατρίδας έχει και αυτή αλλάξει μορφή, και η οικουμένη πια αποτελεί πια την πατρίδα των μαθητών του σήμερα καθώς τα οικουμενικής διαστάσεις οικονομικά και πολιτικά ζητήματα επηρεάζουν και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Ωστόσο, η έννοια του έθνους - κράτους και της πατρίδας με την έννοια *«μιας γεωγραφικά εντοπισμένης και πολιτικά συντεταγμένης πληθυσμιακής ομάδας της οποίας τα μέλη διατηρούν από κοινού την αίσθηση της κοινότητας, ανεξάρτητα από το αν η αίσθηση αυτή αντιστοιχεί σε ρεαλιστικό ή επινοημένο παρελθόν ή παρόν»*, (Γκότοβος, 2003:27) προσφέρει ασφαλές καταφύγιο μέσα στον καταγισμό των παγκόσμιων αλλαγών που υφίστανται σε κάθε χώρα. Για αυτό το λόγο οι υποστηρικτές της απομάκρυνσης των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων να εγκαταλειφθούν οι πρακτικές εκείνες που τονώνουν το συναισθηματικό δεσμό με την εθνική κοινότητα δεν πείθουν. (Γκότοβος, 2003:27)

Μέσα στην νέα μεταναστευτική εποχή που διανύουμε έχει εκφραστεί από πολλούς επιστήμονες μια στοχευμένα διαμορφωμένη διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης (αναλύουμε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αργότερα) γεγονός το οποίο και αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία από τις αλλαγές που σταδιακά έχουν προωθηθεί στην διαμόρφωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα παρατηρούμε πως η τάση παραμένει πολλές φορές αφομοιωτική γεγονός που καθυστερεί την ομαλή ένταξη τους στο σχολείο. (Τρέσσου & Μυτακίδου, 2007:85)

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας θα δει κανείς πως στο πλαίσιο της αντιμετώπισης της ετερότητας, η οποία ήταν ο αντίκτυπος θα λέγαμε των

εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων που βρίσκονταν στο εσωτερικό της χώρας, οδήγησε σταδιακά στην διαμόρφωση μιας σειράς προσεγγίσεων σχετικά με την διαχείριση - αντιμετώπιση των απαιτήσεων και των προβλημάτων που προέκυπταν μέσα από αυτή την παρουσία της ετερότητας στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Η πρώτη προσέγγιση της πολιτικής διαχείρισης του φαινομένου της ετερότητας και η οποία κυριάρχησε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 είναι η αφομοιωτική προσέγγιση. Η αφομοίωση ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα με διαφορετική εθνική ή φυλετική προέλευση αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας της χώρας υποδοχής χωρίς η προέλευση τους να παίζει κάποιο ρόλο στην αλληλεπίδραση αυτή. Με άλλα λόγια στην αλληλεπίδραση του ατόμου με διαφορετική προέλευση για να υφίσταται η αφομοίωση θα πρέπει τα εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά του να μην τον διαχωρίζουν από τα μέλη της υπόλοιπης κοινωνίας ως ένα τελικό πια στάδιο που κορυφώνεται μέσω της διαδικασίας του επιπολιτισμού που συντελείται μέσα από τα στάδια της επαφής του ατόμου με το «νέο» πολιτισμό, με την σύγκρουση του πολιτισμού που φέρνει το άτομο μαζί του με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και τέλος ολοκληρώνεται η διαδικασία, με το στάδιο της προσαρμογής του ατόμου στις πολιτισμικές αρχές και αξίες της χώρας υποδοχής. (Μάρκου, 2001:218-219)

Η συγκεκριμένη προσέγγιση η οποία κυριάρχησε την δεκαετία του 60' όπως είπαμε και παραπάνω εξακολουθεί να επηρεάζει ακόμα τους κοινωνικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς φορείς καθώς η ιδέα του έθνους το οποίο αποτελεί ένα ενιαίο πολιτισμικό σύνολο είναι δύσκολο να αποτιναχθεί. Με αυτή τη λογική οι διάφορες εθνικές – μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να αφήσουν πίσω τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, έτσι ώστε, να μπορούν να συμμετέχουν στην διατήρηση του κοινωνικού γίνεσθαι. (Μάρκου, 2001:220)

Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο M. Gordon η διαδικασία της αφομοίωσης ολοκληρώνεται όταν πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις: Θα πρέπει να υπάρχει πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της κοινωνίας υποδοχής (πχ. λέσχες, συλλόγους, οργανώσεις, ομάδες), μικτοί γάμοι, το συναίσθημα του «ανήκειν» το οποίο θεωρείται ως από τα πιο σημαντικά κριτήρια της επίτευξης της αφομοιωτικής διαδικασίας, η απουσία διακρίσεων και προκαταλήψεων ενάντια στα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο, η απουσία συγκρούσεων του ατόμου που ανήκει στην «άλλη» ομάδα με την κυρίαρχη ομάδα εξαιτίας των διαφορετικών αξιών που πηγάζουν από τα πολιτισμικά στοιχεία της καθεμιάς από τις ομάδες. (στο: Μάρκου, 2001: 219)

Η επόμενη προσέγγιση που θα μπορούσαμε να παραθέσουμε είναι αυτή της ενσωμάτωσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ήρθε να αντικαταστήσει τα κενά που δημιουργούσε η αφομοιωτική προσέγγιση της ετερότητας. Η νέα αυτή προσέγγιση, λοιπόν, βασιζόταν στην ισότητα ευκαιριών και στην ανεκτικότητα στοχεύοντας σε μια αρμονική κοινωνία κάτω από τις αρχές της ισονομίας και της ισοπολιτείας. Αντίθετα με την προσέγγιση της αφομοίωσης που στοχεύει στην επικράτηση του ενός

και μόνου αποδεκτού πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας που θέτει τον «εκπρόσωπο» αυτού που καλούμε ετερότητα, διαφορετικό, το «άλλο» σε ένα δευτερεύοντα ρόλο ενός ατόμου που ξεχνά και απορρίπτει τον πολιτισμό του με στόχο να επιπολιτιστεί και να μετατραπεί σε αυτό που είναι αποδεκτό για την κυρίαρχη ομάδα, η ενσωμάτωση δεν αγνοεί αυτό που φέρνει μαζί του το άτομο ως κληρονομιά.

Έτσι, η προσέγγιση της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την δύναμη της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών χωρίς να αντιμετωπίζει τον πολιτισμό του ατόμου ως κάτι που πρέπει να παρακαμφθεί αλλά αναγνωρίζει την αμφίδρομη επίδραση που ασκεί ο ένας πολιτισμός στον άλλο. Βέβαια, η αναγνώριση αυτή της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και του δικαιώματος θα λέγαμε στην πολιτισμική ετερότητα είναι ανεκτό μέχρι το σημείο εκείνο που δεν παρακάμπει αρχές και αξίες που είναι γενικά αποδεκτές από την κυρίαρχη κοινωνία. Βλέπουμε, πως αντίθετα με την αφομοίωση στην οποία τα άτομα πρέπει να συμμορφώνονται με τον κυρίαρχο πολιτισμό, στην ενσωματωτική προσέγγιση τα άτομα οφείλουν να απορρίπτουν τις αξίες, παραδόσεις, ήθη και έθιμα τα οποία έρχονται σε πλήρη αντίθεση με εκείνα της κυρίαρχης ομάδας. (Μάρκου, 2001: 224,225) Το είδος αυτό της θα λέγαμε πολιτισμικής ανεκτικότητας θεωρήθηκε ότι θα διευκόλυνε περισσότερο την ενσωμάτωση των ατόμων και τελικά την αφομοίωση τους από την κυρίαρχη ομάδα. (Γκόβαρης, 2004) Παράλληλα τα μέλη μεταναστευτικών – εθνικών ομάδων πρέπει να κατανοήσουν πως οι αξίες και οι πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν την κυρίαρχη κοινωνία δεν τίθενται υπό διαπραγμάτευση και πως για να εξελιχθούν μέσα σε αυτήν πρέπει να τις υιοθετήσουν. Το παραπάνω ίσως σημαίνει πως οι πτυχές εκείνες που γίνονται αποδεκτές ανήκουν στα δευτερεύοντα στοιχεία που αφορούν τα ήθη και έθιμα, μουσική και που δεν συμβάλλουν στην ουσιαστική διαμόρφωση της κοινωνίας. (Μάρκου, 2001:225)

Πολλές φορές η αντίσταση διαφόρων ομάδων είτε εθνικών, είτε μεταναστευτικών ως προς τις διακρίσεις και τις πιέσεις που υφίστανται αλλά και η θέληση τους για την αναγνώριση των πολιτικών δικαιωμάτων και την ισότητα τους απέναντι στο νόμο σχετικά με την κυρίαρχη ομάδα, με δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι, οδήγησε σταδιακά στην δημιουργία προσεγγίσεων οι οποίες αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσονται. Έτσι, σε αντίθεση με την αφομοιωτική προσέγγιση, η πολυπολιτισμική, δέχεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κοινωνίας που αποτελείται από διαφορετικές ομάδες και ενθαρρύνει την διατήρηση αυτών των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων τονίζοντας την ανοχή στην διαφορετικότητα. Ο ρόλος του κράτους σύμφωνα με την συγκεκριμένη προσέγγιση πρέπει να είναι ουδέτερος και πρέπει να αντιμετωπίζει τα άτομα ως ίσα απέναντι στον νόμο και στην δικαιοσύνη. Τα παραπάνω δημιουργούν μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία διακατέχεται από πλουραλισμό γεγονός που ενθαρρύνει τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι πάντα βέβαια κάτω από το πέπλο κοινών αξιών.

Οι υποστηρικτές – θεωρητικοί της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αναγνωρίζουν μεν την ύπαρξη της κυρίαρχης ομάδας και πως μέσα σε αυτή υπάρχουν κάποιες ομάδες που χαρακτηρίζονται ως «άλλες» και «διαφορετικές» ως προς αυτή,

όμως παράλληλα αναγνωρίζουν πως οι πολιτισμοί που φέρουν αυτές οι ομάδες πρέπει να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί από την κυρίαρχη ομάδα, έτσι ώστε, τα άτομα να μπορούν να είναι ελεύθερα γεγονός που θα μπορέσει να συνδράμει στην επίτευξη της συνοχής και της αρμονίας μέσα στο κοινωνικό σύνολο. (Μάρκου, 2001:226,227). Όπως και να έχει είτε τα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική ετερότητα αναγνωριστούν, είτε όχι, ο αντίκτυπος θα είναι μεγάλος και για τα ίδια τα άτομα που ανήκουν στην διαφορετική ομάδα αλλά και για την ίδια την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Taylor, αφού η ταυτότητα μας συγκροτείται είτε από την αναγνώριση είτε από την απουσία αυτής (γεγονός που πολλές φορές απορρέει από την εσφαλμένη αναγνώριση της ταυτότητας του ατόμου) μπορεί να οδηγήσει σε ζημία της προσωπικότητας του ατόμου αλλά και την στρέβλωση της εικόνας αυτού μέσα στην κοινωνία εάν τα υπόλοιπα άτομα διαιωνίζουν αυτή τη στρεβλή, αρνητική εικόνα που έχουν για αυτά. Η εσφαλμένη αναγνώριση του τι «είναι» ένα άτομο οδηγεί στην καταπίεση του ατόμου αυτού λόγω της διαφορετικότητας του καταλήγοντας στον εγκλωβισμό του μέσα σε αυτή την ταυτότητα που στην ουσία πλάστηκε για τον ίδιο χωρίς τον ίδιο. (Taylor, 1994:25-73) Βλέπουμε δηλαδή, πως ο Taylor προσυπογράφει στον σεβασμό και στην αναγνώριση των πολιτισμών σε δημόσιο επίπεδο θεωρώντας πως είναι κάτι αδιαπραγμάτευτο. (Taylor, 2006:71-72) Ο Taylor στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας προβλέπει την ύπαρξη δικαιωμάτων τέτοιων που να είναι σε θέση να διασφαλίζουν την επιβίωση του εκάστοτε πολιτισμού. Με λίγα λόγια δίνει μεγαλύτερη ισχύ στα συλλογικά δικαιώματα που μπορεί να ισχυροποιήσουν ένα πολιτισμό ώστε να διασφαλιστεί η επιβίωση του μέσα στην κοινωνία. Αντίθετα, ο Habermas υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των πολιτισμών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες χωρίς όπως να παρακάμπτει τα ατομικά δικαιώματα των ατόμων κάτι το οποίο θεωρεί πως κάνει ο Taylor. (Παρθένης, 2013:196).

Μια ακόμα προσέγγιση την οποία θα μπορούσαμε να παραθέσουμε είναι η αντιρατσιστική προσέγγιση που αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1980 στην Αγγλία και κυρίως στην Αμερική. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίστηκε στην αναγνώριση του ότι η φυλή αποτελεί βασικό σημείο στην οργάνωση των κρατών υποστηρίζοντας έπειτα πως από το γεγονός αυτό απορρέει η ρατσιστική αντιμετώπιση η οποία έχει παρεισφρήσει στις δομές και τους θεσμούς του κράτους. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης ασκούν κριτική στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας θεωρώντας πως απλουστεύουν τις κοινωνικές συνθήκες, δεν αναγνωρίζουν τις κοινωνικές δυνάμεις, δεν αμφισβητούν το σύστημα και τον ρατσισμό ως κομμάτι αυτού με αποτέλεσμα στο επίπεδο της εκπαίδευσης να αποτυγχάνει η συγκεκριμένη προσέγγιση να προσφέρει μια εκπαιδευτική και κατά συνέπεια κοινωνική επιτυχία στα παιδιά που βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα διότι αγνοούν σε πρώτη φάση τον δομικό και θεσμικό ρατσισμό που υφίσταται. Ο θεσμικός ρατσισμός εκδηλώνεται στο πλαίσιο των νόμων του κράτους. Πολλοί νόμοι ας πούμε που έχουν παραμείνει στο σύνταγμα μιας χώρας είναι δυνατόν να επιφέρουν διακρίσεις έναντι ατόμων από διάφορες εθνικές και μεταναστευτικές ομάδες κάτι που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση ρατσιστικών αντιλήψεων από τους



γηγενείς. Έτσι, σύμφωνα με την αντιρατσιστική προσέγγιση το κράτος δεν είναι ηθικά και πολιτικά ουδέτερο αλλά συμμετέχει παίζοντας ενεργό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ντόπιος πληθυσμός την ετερότητα στους κόλπους του. Ο ρατσισμός, λοιπόν, διαχέεται από τους θεσμικούς μηχανισμούς εντός της κοινωνικής ζωής και ενισχύεται παράλληλα με τους «άτυπους» αλλά παράλληλα ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες που έχουν γίνει «κτήμα» για τα άτομα με σαφή αντίκτυπο στις δυνατότητες για ίσες ευκαιρίες και ελευθερία των μεταναστευτικών και εθνικών ομάδων. Μέσα από αυτά γίνεται φανερό πως δεν ευθύνεται μόνο το κράτος, ούτε μόνο τα άτομα αλλά και το κράτος και τα άτομα συμπληρώνοντας το ένα το άλλο καθώς και τα άτομα έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην ετερότητα, αλλά παράλληλα το κράτος, επικυρώνει αυτές τις αντιλήψεις μέσα από τους νόμους και μέσα από θεσμούς, εκείνους που ασκούν πολιτική αλλά και τους φορείς εξουσίας. Ο ρατσισμός για τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι μια δεδομένη πτυχή των πρακτικών του κράτους και συντηρείται μέσα από τις δομές και τους θεσμούς του ως κάτι δεδομένο. (Μάρκου, 2001:233-235)

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν πως μαζί με τις στάσεις των ατόμων που πρέπει να αλλάξουν, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης του κράτους ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θεωρώντας πως η έμφαση πρέπει να δίνεται στο πλαίσιο της κοινωνίας και όχι στο άτομο διαιωνίζοντας έτσι την «έλλειμματική» αντίληψη του ατόμου με διαφορετικό υπόβαθρο. Με πιο απλά λόγια το «έλλειμμα» δεν το έχουν τα άτομα αλλά η κοινωνία και οι δομές της που δεν καταφέρνουν να παρέχουν τα κατάλληλα μέσα ώστε το άτομο να αναπτυχθεί ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Με αυτά η προσέγγιση αυτή υπονοεί πως το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ανάγκες των παιδιών λαμβάνοντας τα υπόψη ως «έλλειμματικά» γεγονός που οδηγεί σε διακρίσεις και ρατσιστικές πρακτικές. Είναι φανερό, λοιπόν, πως ο ρατσισμός αντιμετωπίζεται από τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης ως βασικό συστατικό της ζωής μιας κοινωνίας και για την καταπολέμηση του χρειάζεται πολιτική βούληση (Μάρκου, 2001:236) Σύμφωνα με τον Banks όταν ένα πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στον κυρίαρχο πολιτισμό τότε είναι σχεδόν αναπόφευκτο να ενισχυθούν εθνοκεντρικές και ρατσιστικές πρακτικές μέσα στο σχολείο και κατά συνέπεια στην κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να ενδυναμώνονται αισθήματα ανωτερότητας των παιδιών που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα έναντι στις «έτερες» ομάδες κάτι που τους αποστερεί την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με άλλες πολιτισμικές ομάδες αντλώντας πληροφορίες από τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. (Banks, 1999:195-214)

Σύμφωνα με τον Brant θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα και η εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και την προέλευση τους κάτι που χρειάζεται ριζικό μετασχηματισμό των δομών και του συστήματος της εκπαίδευσης ώστε να μειωθεί η αναπαραγωγή της

ανισότητας. Ένας δεύτερος στόχος είναι αυτός της δικαιοσύνης η οποία διασφαλίζει για όλους ίσες ευκαιρίες σε όλα τα επίπεδα δράσης του ατόμου μέσα στην κοινωνία. Τέλος, στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η χειραφέτηση και η απελευθέρωση από ρατσιστικές πρακτικές που υπάρχουν στις δομές του κράτους. (Brant, 1986 στο: Μάρκου, 2001:236-237) Ωστόσο, παρά την αναγνώριση πως ο ρατσισμός είναι μια πολιτική υπόθεση καιροφυλακτεί ο κίνδυνος να μετατραπεί το σχολείο σε πεδίο πολιτικών διαμαχών μεταξύ πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων. (Γεωργογιάννης, 1996)

Στη δεκαετία του 1980 αναπτύσσεται και μια ακόμα προσέγγιση κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο και είναι εκείνη που θα μας απασχολήσει ως το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο θα στηρίξω την εργασία μου. Σε πολλές χώρες η προβληματισμοί που αναδύθηκαν από την απόρριψη μοντέλων όπως της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και τον διάλογο γύρω από την πολυπολιτισμικότητα, οδήγησαν στην προσπάθεια ανεύρεσης μιας προσέγγισης η οποία θα προωθεί μια μορφή ενταξιακής κοινωνίας στην οποία τα άτομα θα έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε όλους τους θεσμούς και θα τυγχάνουν αναγνώρισης των πολιτικών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων. (Παρθένης, 2013:33) Η προσέγγιση αυτή, λοιπόν, είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση η οποία περιγράφει την διαλεκτική σχέση η οποία είναι βασικό συστατικό της διαδικασίας που αφορά την επαφή των πολιτισμών μεταξύ τους με στόχο την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία αυτών των ομάδων που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικές. (Γεωργογιάννης, 1996)

Σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο (2003:1) όταν στην διαδικασία της αγωγής και της εκπαίδευσης εμπλέκονται περισσότερες από μία συλλογικές ταυτότητες όπως η εθνική, εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για μια διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση αντίστοιχα. Κατά συνέπεια τα άτομα που εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα στην διαδικασία της αγωγής και της εκπαίδευσης δρουν σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεώρηση. Όταν το πεδίο αυτό δράσης αποτελεί πεδίο διερεύνησης και διαλόγου σε επιστημονικό επίπεδο, τότε μιλάμε πια για την διαπολιτισμική παιδαγωγική. Πολλές φορές δημιουργείται σύγχυση στην χρήση των όρων αυτών με τον όρο διαπολιτισμική παιδαγωγική να ταυτίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά την σύγχυση αυτή η διαπολιτισμικότητα ως έννοια ήδη έχει περάσει στον ακαδημαϊκό χώρο μέσα από μαθήματα σε πανεπιστήμια, μέσα από μεταπτυχιακά προγράμματα, έρευνες, συγγράμματα κ.α

Οι όροι διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική παιδαγωγική έχουν μια κοινή συνισταμένη: αυτή της άμεσης αναφοράς στην ύπαρξη της ετερότητας μέσα από την διαδικασία της αγωγής. Η ετερότητα αυτή παραπέμπει στην ένταξη διαφορετικών εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών εκφάνσεων μέσα στην ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα των μαθητών που έχουν κοινές εμπειρίες και το αίσθημα του «ανήκειν» στο ίδιο θα λέγαμε πολιτισμικό σύνολο. (Γκότοβος, 2003:3) Η πρόθεση «δια» λοιπόν, σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο (2003:3) δηλώνει: *«όχι μόνο το υπαρκτό γεγονός πολιτισμικής αλληλεπίδρασης ή όσμωσης, αλλά κυρίως μια προγραμματική θέση: την παιδαγωγική αρχή πως όταν η*

*αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα – όχι μόνο αυτά, αλλά τουλάχιστον σε αυτά – είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον (πολιτισμικό) ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία..» Το νόημα αυτής της οπτικής έχει σαφή αντίκτυπο στον περιορισμό της αίσθησης της μοναδικότητας που πολλές φορές έχει κάποιο άτομο που ανήκει σε μια συλλογικότητα με κοινές αναφορές και χαρακτηριστικά. Το να περιοριστεί η αίσθηση της μονοπολιτισμικότητας, το να κατανοήσει κάποιος τον «άλλο» με τον οποίο έρχεται σε επαφή και η αλληλεπίδραση που ακολουθεί ως αποτέλεσμα αυτού, υπήρξε ένα από τα πιο ισχυρά θετικά μηνύματα στο πεδίο της παιδαγωγικής τα τελευταία χρόνια. (Γκότοβος, 2003:3)*

Η αλληλεπίδραση ως έννοια παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην διαπολιτισμική προσέγγιση καθώς η τελευταία ασχολείται με την διαδικασία αλλά και με τα αποτελέσματα της επαφής και της αλληλεπίδρασης των ομάδων με αυτές που είναι ή αντιμετωπίζονται ως διαφορετικές με ειδική βαρύτητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τις διασυνδέσεις αυτής με την οικογένεια, την κοινωνία, τις ομάδες συνομηλίκων, τους θεσμούς, τους φορείς κ.α. Για τον Banks, η διαπολιτισμική προσέγγιση αναπτύχθηκε ως κίνημα δίνοντας βαρύτητα στην αναγνώριση της επιθυμίας των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα να αλληλεπιδράσουν με δυναμικό τρόπο με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. (Banks, 2000:14) Έτσι, γίνεται φανερό πως η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί την περιγραφή της κατάστασης την οποία βιώνει μια κοινωνία η οποία αναγνωρίζει την ετερότητα στους κόλπους της και η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι το «μέσο» να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση των κουλτούρων και των πολιτισμών. (Γκόβαρης, 2004:110) Μέσα από αυτό γίνεται φανερό πως η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν πρέπει να περιορίζεται στην αναγνώριση της ετερότητας αλλά ωστόσο, πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις αλλαγών σε θεσμικό επίπεδο στον χώρο της εκπαίδευσης και γενικότερα της κοινωνίας. (Μάρκου, 2010) Για αυτό το λόγο θα πρέπει να έχουμε υπόψη πως θα πρέπει να θέτουμε υπό συνεχή επεξεργασία τις κοινωνικές σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια της κοινωνίας και παράλληλα να λαμβάνουμε υπόψη και τις διαδικασίες αναπαραγωγής των πολιτισμών μέσα σε αυτήν γνωρίζοντας πως ο *a priori* ισχυρισμός περί ισότητας των πολιτισμών και το δικαίωμα ως προς την ανάδειξη αυτού είναι κάτι που μπορεί να αμφισβητηθεί καθώς δεν έχουν όλοι οι πολιτισμοί την ίδια «ευχέρεια» στην ανάδειξη τους σε μια κοινωνία. (Παρθένης, 2016:35) Για να «πετύχει» η προσπάθεια της αλληλεπίδρασης, κρίνεται απαραίτητο να αναγνωρίζεται το δικαίωμα όλων των ομάδων να διατηρήσουν εκείνα τα στοιχεία που θεωρούν απαραίτητα για την διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας συνεισφέροντας έτσι στον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας της χώρας υποδοχής η οποία όταν καταφέρνει να αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα μέσα σε αυτήν, αλλά και το δικαίωμα των ατόμων σε αυτήν είναι δυνατόν να προωθήσει την ένταξή τους. (Παρθένης, 2016:32)

Κατά συνέπεια η διαπολιτισμικότητα είναι μια θεωρία η οποία πρέπει να διαχέεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούνται με γνώμονα την ένταξη της ετερότητας η οποία «ακολουθεί» θα λέγαμε μέλη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και την ενίσχυση αυτής μέσω της στόχευσης στην δημιουργία πλαισίου ισότητας ευκαιριών, κάτι που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη της συνοχής της κοινωνίας. (Παρθένης, 2016:35) Το παραπάνω γίνεται ακόμα περισσότερο αναγκαίο στο χώρο του σχολείου στο οποίο κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη η ετερότητα και η πολλαπλότητα των πολιτισμικών εκφάνσεων μέσα σε αυτό καθώς η αναγνώριση τους σημαίνει αναγνώριση των εμπειριών των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως «διαφορετικοί» και τυγχάνουν έτσι αναγνώρισης ως ισότιμα μέλη της μαθησιακής κοινότητας. (Παρθένης, 2016:35 – Μάρκου, 2010:55-56). Είναι φανερό πως η διαπολιτισμική θεώρηση που δίνει έμφαση στην θέση του μαθητή μέσα στην μαθησιακή διαδικασία ως ένα ενεργό μέλος που αποτελεί συν-κατασκευαστή της γνώσης και δρα ως ανεξάρτητο υποκείμενο του οποίου οι εμπειρίες αποτελούν αφετηρία για την «κατασκευή» της και αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης με τους μαθητές να έχουν ενεργό ρόλο, αποτελεί και μία από τις θεωρήσεις που συνδέονται με το κίνημα του κονστρουκτιβισμού που έφερε αρκετές αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εκπαιδευτική διαδικασία. (Παρθένης, 2013:88-116) Απαραίτητο σε αυτό το σημείο είναι να τονίσουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού του οποίου η εικόνα και η άποψη που δημιουργεί για τους μαθητές του αναφορικά με τις ανάγκες, τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, δεξιότητες αλλά και την ετερότητα η οποία υφίσταται εντός της τάξης, αν δεν αξιοποιηθεί κατάλληλα με τα απαραίτητα μέσα, τότε είναι δυνατόν να εκμηδενιστεί το όφελος του μαθητή μέσα σε ένα κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο που τον καθιστά ενεργό μέλος της διαδικασίας μάθησης. Εδώ ο ρόλος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι να απομυθοποιήσει θα λέγαμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να φέρουν μαζί τους πριν εκδηλωθεί κάποιο φαινόμενο προκατάληψης ή και διάκρισης. (Γκότοβος, 2003:7)

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία θεώρηση η οποία είναι αναγκαίο να διαπερνά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία απαιτώντας παράλληλα τις κατάλληλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις ώστε να αναδομηθεί η λειτουργία του ελληνικού σχολείου αλλά και των σχέσεων που δημιουργούνται σε αυτό. (Μάρκου, 2010:55-56) Με πιο απλά λόγια το διαπολιτισμικό σχολείο έτσι όπως το οραματίζονται οι θεωρητικοί υποστηρικτές του αναλαμβάνει τον ρόλο της εκπαίδευσης όλων των μαθητών προσφέροντας τους γνώσεις, στάσεις και ικανότητες οι οποίες θα τους φανούν απαραίτητες στην ζωή τους ως άτομα και ως πολίτες αυτής της χώρας λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη πως σε μια εποχή στην οποία τα πάντα αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς η ομοιογένεια είναι πια ένας μύθος που πρέπει να αντικατασταθεί με την θέληση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με αυτό που καλούμε «ετερότητα» και η αξιοποίηση αυτής εκ μέρους του σχολείου ώστε να αποκαλυφθούν δυνατότητες που θα λειτουργήσουν ως εφόδια για την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή αλλά και τη ζωή του γενικότερα. (Γκότοβος, 2003:8)

## **Εκπαίδευση και Ετερότητα υπό το Διαπολιτισμικό πρίσμα και το ζήτημα της γλώσσικης ετερότητας.**

Μέσα από τις προηγούμενες αναφορές μας έχει γίνει σαφές πως η σύγχρονη πραγματικότητα του σχολείου αποτελεί μια πολυπολιτισμική εκδοχή κάτι το οποίο τάραξε τα νερά της λανθάνουσας αντίληψης περί μονοπολιτισμικότητας και εθνικής ομοιογένειας ακόμα περισσότερο λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων που υπήρξαν και συνεχίζουν να υπάρχουν σήμερα. Μην ξεχνάμε πως η χώρα μας έχει μακρά εμπειρία με την ύπαρξη «άλλων» ομάδων όπως οι Ρομά, οι Παλιννοστούντες, οι Έλληνες Μουσουλμάνοι κ.α. Έτσι, όπως έχουμε ξαναπεί, η Ελλάδα δεν έγινε ξαφνικά σε μια στιγμή μια πολυπολιτισμική χώρα, απλά άρχισε να συνειδητοποιεί την πραγματικότητα της ετερογένειας. (Πολίτου, 1999:23) Βλέπουμε λοιπόν, πως οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικότητας δεν αποδέχονται την πολιτισμική ομοιογένεια που όλοι πρέπει να ασπάζονται, με μια κυρίαρχη πάντα ομάδα που θέτει τους όρους, τις αξίες, εγκρίνει την συμμετοχή ή την αποκλείει, θέτοντας παράλληλα ένα κόστος για το άτομο που βρίσκεται στην διαδικασία ένταξης: Το «διαζύγιο» με την πολιτισμική, γλωσσική ακόμα και θρησκευτική του ταυτότητα. Παράλληλα, για την διαπολιτισμικότητα δεν υφίσταται, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, η ουδερότητα του κράτους. Το κράτος διαμορφώνει μέσα από τις πρακτικές του το πεδίο ανεκτικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας εκφράζοντας έτσι, τις κοινωνικές αξίες και ιδανικά της κυρίαρχης εθνικής ομάδας της οποίας το κράτος αποτελεί εκπρόσωπο. Σύμφωνα με τον Banks (2001) σε αντίθεση με τους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας και της αφομοίωσης, οι διαπολιτισμικοί θεωρητικοί δεν βλέπουν λόγο ύπαρξης σε διαχωρισμούς, ούτε θεωρούν πως μια απόλυτη ενσωμάτωση είναι εφικτή. Η διαπολιτισμικότητα οραματίζεται μια ανοικτή κοινωνία στην οποία τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό, γλωσσικό, ταξικό υπόβαθρο θα έχουν ίσες ευκαιρίες και ενεργό συμμετοχή στους οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς χωρίς η πολιτισμική τους ταυτότητα να λαμβάνεται υπόψη ως ένα «αρνητικό» χαρακτηριστικό το οποίο χρειάζεται επέμβαση και διόρθωση. Η διαπολιτισμικότητα αντιμετωπίζει την ετερότητα ως ένα στοιχείο το οποίο δημιουργεί ζυμώσεις μέσα σε μια κοινωνία, δεχόμενη ταυτόχρονα και η ίδια (η ετερότητα) μια ισχυρή επιρροή από τον κοινό εθνικό πολιτισμό της εκάστοτε χώρας, δημιουργώντας έτσι, ένα πεδίο συνύπαρξης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στο οποίο όλοι οι πολίτες που μοιράζονται ή όχι ένα κοινό πολιτισμό είναι ίσοι απέναντι στους νόμους του κράτους κάτω από τις ίδιες βασικές δημοκρατικές αξίες γεγονός που στηρίζει την κοινωνική συνοχή και αρμονική συνύπαρξη. (Μάρκου, 2011:33-34)

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι σχολικές τάξεις να καθοριστούν από την συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών μέσα σε αυτές δημιουργώντας μικτές τάξεις με τα παιδιά να ζουν πια σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. (Μπενέκος, 2007<sup>α</sup>: 48) Έτσι, η πολιτισμική αυτή ανομοιογένεια των τελευταίων δεκαετιών έφερε στην επιφάνεια ανάγκες για την δημιουργία προϋποθέσεων για την ομαλή ένταξη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και την αντιμετώπιση των ζητημάτων που πολλές φορές ανακύπτουν όπως

οι μαθησιακές δυσκολίες, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, η περιθωριοποίηση, οι διακρίσεις που έχουν ως αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό. (Μπενέκος, 2007<sup>α</sup>: 48) Η ομαλή αυτή ένταξη σημαίνει « αποδοχή, ανεκτικότητα, σεβασμό και κατανόηση [...] αναγνώριση της διαφοράς, αποδοχή της πολυσημίας, και προθυμία για ειρηνική συνύπαρξη κάτω από κοινούς ρυθμιστικούς κανόνες» (όπ.π., 2007:50) Η προσπάθεια αυτή να εντάξουμε ομαλά μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο σε τάξεις του ελληνικού σχολείου σηματοδοτεί την ύπαρξη νέων δυναμικών που δημιουργούνται με την ύπαρξη της ετερότητας μέσα στην σχολική τάξη ανάμεσα σε γηγενείς και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές καθώς πια το μονοπολιτισμικό πρότυπο προσέγγισης της εκπαίδευσης κρίνεται αναποτελεσματικό κάτι που άνοιξε και τον δρόμο στον μετασχηματισμό της προσέγγισης της εκπαίδευσης σύμφωνα με ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν συνταχθεί και έχουν υποστηριχθεί από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το σχολείο είναι εκείνο που θα πρέπει να προωθεί την ισότητα ευκαιριών, βοηθώντας κάθε μαθητή να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ανεξάρτητα από το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να αξιοποιεί την γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα ως μια πρόσθετη εμπειρία του μαθητή, να προωθεί παράλληλα τη διγλωσσία μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών και τέλος να θέτει σε λειτουργία πρακτικές οι οποίες απομακρύνουν τον κίνδυνο συγκρούσεων, διακρίσεων που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές. (Reid & Reich στο Μπέλεση, 2009:60) Δεν πρέπει να ξεχνάμε το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που έχει προσπαθήσει να δομήσει μέσα στην κοινότητα μάθησης της σχολικής τάξης. Μέσα στις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ενυπάρχουν ασυνείδητες εικόνες της κοινωνίας μέσα στην οποία θα βρεθούν πια οι μαθητές όταν θα ολοκληρώσουν την φοίτηση τους στο σχολείο. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές και οι σχέσεις που δημιουργούνται αποκαλύπτουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, τους σκοπούς της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μπορούμε να ισχυριστούμε, λοιπόν, πως ο δάσκαλος είναι το άτομο που προετοιμάζει τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία και τις σχέσεις εξουσίας που την αποτελούν και την χαρακτηρίζουν. Μέσα από αυτά είναι εύκολο να υπονοηθεί πως οι εξουσιαστικές σχέσεις προϋποθέτουν κυρίαρχες και υποτελείς ομάδες γεγονός που σημαίνει πολλές φορές την επικύρωσή τους μέσα από την διαδικασία της μάθησης και των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται. Ωστόσο, όταν ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται πως η θρησκεία, ο πολιτισμός, η γλώσσα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο είναι σεβαστές ως μορφές έκφρασης του ατόμου και όχι ένα δυσλειτουργικό φορτίο το οποίο φέρει ο μαθητής, τότε υπάρχουν περιθώρια ενθάρυνσης για τον μαθητή και παράλληλα αμφισβητούνται οι σχέσεις εξουσίας της κοινωνίας που θέτουν την ετερότητα σε ένα ελλειμματικό πλαίσιο το οποίο πρέπει να «διορθωθεί» αντιμετωπίζοντας τα άτομα αυτά και τις ομάδες στις οποίες ανήκουν ως υποτελείς. (βλ. Cummins, 2003:64)

Ο Borrelli (2007: 28) διατύπωσε την άποψη πως το σχολείο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας αποτελεί ένα «*θεσμό συμμετοχής στη διαλεκτική πολιτισμικής συνάντησης και σύγκρουσης*», «*θεσμό της απογύμνωσης των πολιτισμικών γκέτο*» ως αποτέλεσμα μιας «*εθνικής αγωγής ή κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο του συστήματος*» και άρα «*ουτοπικό τόπο μετάβασης από μια εθνική –ιδεολογική αγωγή σε μια αγωγή προς την παγκοσμιότητα*». Έτσι, το σχολείο «*πρέπει να αντανakλά την διαλεκτική σχέση Εαυτού και Άλλου, ταυτότητας και διαφοράς, εθνικότητας και διεθνικότητας, καθώς και τον πλουραλισμό της πολυμορφίας και τον κοσμοπολιτισμό*». (στο: Μπέλεση, 2009:60)

Για να είναι αυτό εφικτό πρέπει να προωθηθούν διαθρωτικές αλλαγές που απαιτούν την μεταστροφή των εξουσιαστικών σχέσεων που προωθούνται σε συνεργατικές κάτι που είναι δυνατόν να βοηθήσει τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο να ενταχθούν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς «*νικητές*» και «*ηττημένους*». (βλ. Cummins, 2003:64) Θα ήταν υποκριτικό να πούμε πως οι μαθητές με διαφορετική θρησκεία, γλώσσα και πολιτισμό δεν αντιμετωπίζονται συχνά ως άτομα με «*ελλείψεις*» κάτι που τους θέτει άμεσα στην κατηγορία των πιθανών «*ηττημένων*» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παλαιότερα, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, η ετερότητα στα πλαίσια της κοινωνίας και κατ' επέκταση στο σχολείο βρισκόταν υπό ένα καθεστώς ενοχοποίησης με την γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα να θεωρούνται απειλή για την κοινωνική συνοχή. Τα παιδιά όταν εισέρχονταν στην τάξη ενθαρύνονταν έμμεσα ή άμεσα να απορρίψουν τον πολιτισμό και την γλώσσα τους με σκοπό να ταυτιστούν με την γλώσσα και τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας όσο πιο γρήγορα ήταν αυτό δυνατό. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι μαθητές να νιώθουν ντροπή για την «*ετερότητα*» τους σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο γεγονός που τους οδηγεί σταδιακά στην αντικατάσταση της γλώσσας τους από την γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας χωρίς να έχει την δυνατότητα να χρησιμοποιεί και τις δύο και κάτι που κατ' επέκταση οδηγεί στην σχολική αποτυχία. Πολλοί επιστήμονες είχαν ταχθεί έναντι της διγλωσσίας θεωρώντας πως αυτή προκαλεί νοητική σύγχυση και σχολική αποτυχία καθώς τα δίγλωσσα παιδιά θεωρούνταν «*πολιτισμικά στερημένα*» κάτι που έπρεπε να διορθωθεί. Αυτά τα στοιχεία οδηγούν σύμφωνα με τον Cummins, (2003:83) στην εκπαιδευτική αποδυνάμωση των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο κάτι το οποίο ενισχύει τον μύθο της κατωτερότητας των δίγλωσσων παιδιών και των ομάδων στις οποίες ανήκουν. Τέλος, αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η μεθοδευμένη προσπάθεια του σχολείου να «*εξαφανίσει*» τις αδυναμίες των παιδιών που απορρέουν από την διαφορετική γλώσσα και τον διαφορετικό πολιτισμό τους.

Το ζήτημα της γλωσσικής ετερότητας είναι ίσως το περισσότερο εμφανές μέσα σε μία τάξη, τουλάχιστον σε αρχικό επίπεδο. Πολλές φορές η γλωσσική ετερότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα της ύπαρξης της ετερότητας στα πλαίσια της κοινωνίας, δημιουργεί κάποιες παρανοήσεις που είναι δυνατόν να θολώσουν το τοπίο και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας «*μια σύγχυση μεταξύ των*

*επιφανειακών ή επικοινωνιακών πλευρών της γλώσσας των παιδιών και της βαθύτερης πλευράς της γλωσσικής ικανότητας που είναι στενότερα συνδεδεμένη με την νοητική ανάπτυξη και την μορφωτική εξέλιξη τους». (Cummins, 2003:97)*

Η πρώτη συνήθως παρανόηση είναι το συμπέρασμα πως η ικανότητα λογικής σκέψης συνδέεται με την εξοικείωση του μαθητή με την γλώσσα της χώρας υποδοχής και τις γνώσεις του σε αυτή. Συχνά, τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα που σημειώνουν κάποια δυσκολία στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας θεωρείται πως μειονεκτούν εκπαιδευτικά λόγω χαμηλότερης ικανότητας στην λογική σκέψη. Η δεύτερη παρανόηση είναι πως ακόμα και όταν το παιδί να συνομιλεί άνετα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αυτό λαμβάνεται ως ένδειξη επάρκειας γνώσης της γλώσσας στον ίδιο βαθμό με τους φυσικούς ομιλητές. Η διαπροσωπική προφορική επικοινωνία, δηλαδή, λαμβάνεται υπόψη ως δείκτης της συνολικής ικανότητας στη γλώσσα. (όπ.π.: 98) Για παράδειγμα, σε μια έρευνα του Cummins το 1989 στον Δυτικό Καναδά στην οποία αναλύθηκαν αναφορές και ψυχολογικές αναλύσεις δασκάλων για περισσότερα από 400 δίγλωσσα παιδιά βρίσκουμε αναφορές στο γεγονός ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών στην Αγγλική γλώσσα παρουσιάζονταν περισσότερο ανεπτυγμένες από τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Είναι σίγουρο ότι μέσα από την έκθεση των παιδιών σε διαπροσωπικές σχέσεις, τηλεόραση και σχολείο οι μαθητές είναι δυνατόν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά δεν μπορούμε με την ίδια ευκολία να εξάγουμε συμπεράσματα για την συνολική επάρκεια στην γνώση της γλώσσας. Αποτέλεσμα της ύπαρξης της γλωσσικής ετερότητας ως μια de facto κατάσταση, είναι σταδιακά να αναπτυχθούν διάφορα προγράμματα σχετικά με την διγλωσσία με σκοπό να μην μένουν οι μαθητές πίσω στην ύλη των μαθημάτων και να εντάσσονται στο μονόγλωσσο πρόγραμμα όταν πια θα έχουν αποκτήσει επάρκεια και θα έχουν ξεπεράσει τα εμπόδια και τους περιορισμούς που τους θέτει η ανεπάρκεια γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Μέσα από τα παραπάνω που παρουσιάσαμε είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς πως η ετερότητα στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας άνοιξε τον δρόμο του διαλόγου στο επίπεδο της εκπαίδευσης για θέματα που μέχρι κάποια χρόνια πριν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ανύπαρκτα για την ελληνική πραγματικότητα (ή αλλιώς ελληνικό μύθο!!!). Όπως και να έχει, η διγλωσσία ως φαινόμενο έφτασε στους κόλπους της τάξης κάτι που ξεκίνησε τον διάλογο σχετικά με την μορφή που πρέπει να έχει η μαθησιακή διαδικασία στο σύγχρονο διαπολιτισμικό πλαίσιο. Το να καταλήξουν αρκετοί μελετητές σε συμπεράσματα πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετικά με την γλώσσα της χώρας υποδοχής δεν συνδέονται με την ανεπάρκεια ανάπτυξης σε νοητικό επίπεδο και την επιμονή και υπομονή που πρέπει το σχολείο και τα μέλη του να δείχνουν στην προσπάθεια του μαθητή να ενταχθεί γλωσσικά και να αναπτύξει τις ακαδημαϊκές γλωσσικές του ικανότητες ως κάτι που μπορεί να διαρκέσει χρόνια ακόμα και μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, δείχνει πως η διαπολιτισμικότητα και με όσα συνεπάγονται με αυτήν έχει εγείρει συζητήσεις και διαλόγους που έχουν θέσει πια την ετερότητα ως ένα γεγονός υπαρκτό και αδιαμφισβήτητο.



Στο σήμερα, το κλίμα σχετικά με την διγλωσσία έχει αλλάξει με τις ερευνητικές μελέτες να αναφέρουν πως οι δίγλωσσοι μαθητές υφίσταντο αρκετές συναισθηματικές συγκρούσεις, ειδικά τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα που διανύουμε, καλούμενοι να αφήσουν στο σπίτι την γλώσσα της κοινότητας τους και να αποδεχτούν άμεσα τη μία και μοναδική γλώσσα η οποία θα τους βοηθήσει να επιτύχουν σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Η γλώσσα που γνώριζαν μέχρι την στιγμή που έμπαιναν στο ελληνικό σχολείο γινόταν ένα ανεπιθύμητο φορτίο που ευθυνόταν για τις δυσκολίες που συναντούσαν τα παιδιά στο σχολείο. (Βλ. Cummins, 2003:129). Σταδιακά, έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία έδειξαν πως η δαιμονοποίηση της πρώτης γλώσσας του παιδιού από το σχολείο και η άποψη πως η διγλωσσία δημιουργεί εμπόδια ένταξης στους μαθητές υφίσταται εξαιτίας του τρόπου που αντιμετωπίζεται η διγλωσσία στα πλαίσια της εκπαίδευσης και όχι από την διγλωσσία καθ' εαυτή. Αρκετές νεότερες μελέτες έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα πως τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά ερεθίσματα και μπορεί να είναι περισσότερο ευέλικτα στη σκέψη τους από τα μονόγλωσσα παιδιά. (Cummins & Swain 1986, Mohanty, 1992) Έχει υποστηριχθεί επίσης από μελετητές πως τα δίγλωσσα παιδιά κατέχουν δύο λέξεις (από τις δύο διαφορετικές γλώσσες) για την ίδια ιδέα ή αντικείμενο καθώς και δύο τρόπους για να εκφράσουν την ίδια σκέψη, γεγονός που ωθεί την συστηματικότερη συνειδητοποίηση των νοητικών λειτουργιών. (Vygotsky, 1962, Cummins, 1984 στο Cummins, 2003:130) Ωστόσο, όπως σημειώνει και ο McLaughlin, (1984:99) η ευαισθησία απέναντι στις λεξικές και μορφολογικές πλευρές της γλώσσας δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε αν αφορά και τη γενικότερη νοητική λειτουργία. Σύμφωνα πάλι με τον Cummins (1981a) το επίπεδο που κατακτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη τους. Για να υπάρξει αυτή η ανάπτυξη κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει ένα οριακό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες που θα τους δώσει το περιθώριο αποφυγής των αρνητικών συνεπειών και παράλληλα θα είναι σε θέση να τυγχάνουν των οφελών σε γλωσσικό και νοητικό επίπεδο. Τα θετικά αυτά αποτελέσματα είναι εμφανή όταν αναπτύσσονται και οι δύο γλώσσες, με την πρώτη γλώσσα να προσφέρει το πεδίο ανάπτυξης του μαθητή μέσω των εμπειριών που έχει μέχρι τώρα συλλέξει. (Diaz, 1985, Diaz & Klinger, 1991) Αν κάποιο παιδί ξεκινήσει να μάθει κάποια δεύτερη γλώσσα και δεν συνεχίσει να αναπτύσσει και την πρώτη, τότε οι θετικές συνέπειες θα εκμηδενιστούν. Έρευνες έχουν δείξει πως παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται ως επαρκώς δίγλωσσα (σύμφωνα με την θεωρία του οριακού επιπέδου) έχουν επαρκώς καλές επιδόσεις στη μαθησιακή διαδικασία. (Ricciardelli, 1989, 1992)

Όπως συμβαίνει σε κάθε διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα στην σχολική τάξη, έτσι και στα φαινόμενα διγλωσσίας, σημαντική βαρύτητα έχει ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τον ρόλο του σχετικά με την γλωσσική ετερότητα αλλά και γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί που προσδιορίζουν τον ρόλο τους έτσι ώστε να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό αποδεχόμενοι παράλληλα την ταυτότητα τους και χρησιμοποιούν παράλληλα το ήδη υπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή ως ένα κομμάτι της εμπειρίας τους και όχι σαν

εμπόδιο, δίνουν μια άλλη διάσταση στην μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας περιβάλλον ενδυνάμωσης επιστρατεύοντας έτσι ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό της μάθησης. (βλ. Cummins, 2003:214). Δεδομένα ερευνών έχουν δείξει πως ο βαθμός με τον οποίο εντάσσεται σε ένα σχολικό πρόγραμμα η γλώσσα και ο πολιτισμός ενός μαθητή ως εκπροσώπου μιας ομάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει σε προβλέψεις για την εκπαιδευτική επιτυχία. (Βλ. Beykont 1994, Cummins, 2003). Όταν ένας πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέρων μαθητής δείχνει σημάδια επιτυχίας σε μαθησιακό επίπεδο τότε αυτό αποκαλύπτει μια εκπαιδευτική υποδομή η οποία αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ενισχύοντας το. Σύμφωνα με τον Cummins (2003:215) ο εκπαιδευτικός που θεωρεί τον ρόλο του ως το άτομο που θα υποβοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια δεύτερη γλώσσα και μια δεύτερη πολιτισμική πατρίδα διατηρώντας παράλληλα την πρώτη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους ως μια πηγή εμπειριών, έχει μεγάλες πιθανότητες να δημιουργήσει ένα ενδυναμωτικό περιβάλλον στο οποίο θα αλληλεπιδρούν με ένα τρόπο αποδοτικό ο οποίος λειτουργεί ευγερτικά για την μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα και σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να μεταδώσει μηνύματα σχετικά με την ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον ίδιο, ένας εκπαιδευτικός που μαθαίνει έστω μια λέξη την ημέρα από τις διάφορες λέξεις που υπάρχουν μέσα στην τάξη, μεταδίδει έτσι ένα μήνυμα σεβασμό στην γλώσσας και στον πολιτισμό του κάθε μαθητή. Επίσης, όταν ένας εκπαιδευτικός ζητάει από ένα μαθητή να λέει μια λέξη την ημέρα στην πρώτη του γλώσσα η οποία έχει σημασία για τον ίδιο είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να δημιουργήσει μία διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα από την οποία οι μαθητές ανταλλάσσουν εμπειρίες και σκέψεις σε διάφορες γλώσσες και ποικιλίες εκφράσεων.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με μετρήσεις το συνολικό ποσοστό μαθητών διαφορετικής προέλευσης μέσα στην ελληνική εκπαίδευση κυμαίνεται από το 6% έως και το 10% επί του συνολικού ποσοστού μαθητών. Ο κύριος όγκος αυτών των μαθητών εντοπίζεται κυρίως στο δημοτικό σχολείο με βαθμιαία μείωση όσο προχωρούμε στις επόμενες βαθμίδες, με αρκετά μειωμένη κατανομή στην βαθμίδα του λυκείου αλλά ωστόσο, και στο νηπιαγωγείο. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός σε όποια τάξη και αν τοποθετηθεί είναι βέβαιο πως θα έρθει αντιμέτωπος με τις απαιτήσεις της ετερότητας, με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς. (Σκούρτου, 2011:157) Τη γλώσσα του σχολείου δεν την επιλέγει το σχολείο από μόνο του. Υπάρχουν ανώτεροι θεσμοί όπως η Πολιτεία και οι ανώτεροι διοικητικοί φορείς οι οποίοι προσδιορίζουν τη γλώσσα και τη συγκεκριμένη μορφή της και παράλληλα απαγορεύουν ή αφήνουν περιθώρια ανοχής για άλλες γλώσσες μέσα στο σχολείο. Στην χώρα μας, λοιπόν, επικρατεί το μοντέλο «εμβύθισης» (Baker, 2001) με την ελληνική να χρησιμοποιείται αποκλειστικά στα σχολεία με εξαίρεση τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης με παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα παροχής βοήθειας που λαμβάνουν χώρα σε διάφορα μέρη ώστε να ενισχυθεί η ελληνομάθεια των μεταναστών μαθητών.

Όπως γίνεται φανερό από αυτά που παρουσιάσαμε μέχρι τώρα σχετικά με την ετερότητα, η ελληνική γλώσσα είναι το σήμα κατατεθέν που διαχωρίζει τα άτομα που μιλούν την ίδια γλώσσα από τους «άλλους» οι οποίοι μιλούν άλλες, διαφορετικές γλώσσες. Επίσης, η γλώσσα πολλές φορές χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τα προβλήματα ένταξης που αντιμετωπίζουν τα άτομα καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας και οι μαθητές από την άλλη αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης στην ελληνική εκπαίδευση γεγονός που αποτελεί κι αυτό εμπόδιο στην ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. (Παρθένης, 2013:219-220) Βλέπουμε, λοιπόν, πως η γλώσσα είναι ένα στοιχείο κεντρικό στους διαλόγους περί διαπολιτισμικότητας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων. Η αντιμετώπιση της «άλλης» γλώσσας ως κάτι που δημιουργεί προβλήματα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο που η κοινωνία έχει μάθει μέχρι στιγμής να επεξεργάζεται την ταυτότητα του «άλλου» ατόμου μέσα σε αυτή. Αξιοσημείωτο είναι πως πολλές φορές τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο υιοθετούν την κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα που τους αποδίδεται κάτι που περιχαράκωνει τα άτομα και τα οδηγεί αποκλειστικά στην δική τους πολιτισμική ομάδα, η οποία θεωρούν πως είναι εκείνη που θα τους προσφέρει πραγματική αναγνώριση. (όπ.π.) Το γεγονός αυτό πάλι δημιουργεί προβλήματα ενσωμάτωσης στα άτομα ιδιαίτερα σε ό,τι έχει να κάνει με την εκπαίδευση.

Στο διάλογο για την διαπολιτισμικότητα ο διάλογος επικεντρώνεται στην επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών με το δημοκρατικό κράτος να προωθεί την πολιτική κοινωνικοποίηση των ατόμων χωρίς αυτό να σημαίνει την απόρριψη της πολιτισμικής τους καταγωγής και κληρονομιάς. (Habermas, 1994) Στο ελληνικό πλαίσιο υποστηρίζεται πως το κλειδί είναι η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών κάτι το οποίο συνθέτει σταδιακά μια κοινωνία η οποία δεν είναι «στεγανοποιημένη» πολιτισμικά ούτε θεωρεί πως η ομοιογένεια στο σύγχρονο κόσμο είναι κάτι εφικτό. (Μάρκου, 2010) Βέβαια, η παραδοχή πως η κυρίαρχη κοινωνία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό γίνεσθαι είναι κάτι που σαφώς πρέπει να παραδεχτούμε εφόσον ακόμα μιλάμε για εθνικούς πολιτισμούς όσο κι αν σήμερα τέτοιου είδους εκφράσεις θεωρούνται παρωχημένες. Η σύγχρονη διαπολιτισμικότητα διαβλέπει σε πολιτισμικό πλαίσιο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να είναι σε θέση να λειτουργούν σε εθνικό αλλά και σε υπερεθνικό επίπεδο διαμορφώνοντας ένα διαπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα το οποίο θα συμβάλει στην θέσπιση μιας πολιτισμικής ταυτότητας η οποία αντανάκλα το σύγχρονο πολίτη που σέβεται το δημόσιο συμφέρον, την ενότητα και παράλληλα το δικαίωμα στην διαφορετικότητα στο πλαίσιο της ισονομίας και της ισοπολιτείας με ένα εκπαιδευτικό σύστημα απαλλαγμένο από διακρίσεις με βάση τη φυλή, το φύλο, την εθνοτική καταγωγή. Μέσα από αυτά γίνεται κατανοητό πως το διαπολιτισμικό σχολείο όπως το οραματίζονται οι θεωρητικοί είναι αυτό που προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες του κόσμου με τις ανάλογες ικανότητες και δεξιότητες με τις οποίες ένα άτομο μπορεί να ανταπεξέλθει στις παγκόσμιες απαιτήσεις. (Μάρκου, 2010) Σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο (2002): το εθνικό κράτος δεν έχει πεθάνει όμως

έχει αλλάξει το νόημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την συλλογική ταυτότητα να έχει απομακρυνθεί από τις έννοιες της καταγωγής και της εθνικής ταυτότητας. Τώρα πια η ταυτότητα έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Την συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι, στην αίσθηση του «ανήκειν» σε μια συλλογικότητα αλλά και τη συμμετοχή στα παραγόμενα προϊόντα της εθνικής κοινότητας. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ισότητα ευκαιριών και της αξιοκρατίας η οποία καθορίζει την πρόσβαση του ατόμου στα κοινά αγαθά και τέλος, η αίσθηση που έχει το άτομο σχετικά με τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες απέναντι στο κράτος και τη συλλογικότητα. Μέσα από την ενίσχυση της διαφοράς και της ιδιαίτερης ταυτότητας του ατόμου, ενέχει ωστόσο ο κίνδυνος, χωρίς τα κατάλληλα εργαλεία που προωθούν την κοινωνική συνοχή και την ενότητα να οδηγηθούμε στα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που φανταζόμαστε οδηγούμενοι στην ουσία από αυτά που χωρίζουν αντί για αυτά που εν τέλει μας ενώνουν. (Μάρκου, 2010)

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών, το γνωστικό υπόβαθρο το οποίο έχουν αποκτήσει μέχρι τη στιγμή που εντάσσονται στην σχολική τάξη του ελληνικού σχολείου αλλά και οι εμπειρίες της μέχρι τώρα ζωής τους αποτελούν τον γνώμονα χάραξης των διδακτικών πρακτικών σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Όπως είναι φυσικό η κάθε μία από τις τάξεις του σχολείου αφορούν διαφορετικές ανάγκες κάτι που σημαίνει πως είναι αναγκαίο να διαφοροποιηθούν οι προσεγγίσεις της διδασκαλίας έτσι ώστε, να είναι δυνατό να στηριχθούν οι μαθητές και οι ανάγκες τους. Όπως έχουμε ξαναπεί, ειδικά παλαιότερα, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο αντιμετώπιζονταν ως μαθητές με «ελλείψεις» γεγονός που τους οδηγούσε στην περιχαράκωση και στην μαθησιακή αποτυχία. Για αυτό το λόγο η διαπολιτισμική προσέγγιση προωθεί την ανάπτυξη, τη θεσμοθέτηση και την ενσωμάτωση νέων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων στο σχολείο οι οποίες θα προωθούν την ενσωμάτωση των μαθητών χωρίς να αντιμετωπίζονται ως ελλειμματικοί, αλλά αντιθέτως θα τους δίνουν τα κίνητρα και τις ευκαιρίες να αναπτυχθούν γνωστικά και κοινωνικά. (Παρθένης, 2013:228) Σημαντικό εδώ, είναι να τονίσουμε την βαρύτητα της εξατομικευμένης και εξειδικευμένης ενίσχυσης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο καθώς και οι ίδιοι μεταξύ τους αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με διάφορους πολιτισμούς και γλώσσες να έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό και την γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι, είναι φανερό πως δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Ένα σχολείο, λοιπόν, που συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι αυτό που αναπτύσσει εξατομικευμένες προσεγγίσεις της μαθησιακής διαδικασίας και εφαρμόζει μεθοδολογίες που έχουν αναπτυχθεί από τη σύγχρονη παιδαγωγική. Ειδικότερα, η διδασκαλία θα πρέπει να αρθρώνεται σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας και στην τάξη ως το σύνολο των μαθητών. Σε ατομικό επίπεδο ως μια εξατομικευμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, αυτή θα πρέπει να αξιολογείται συστηματικά και να εξυπηρετεί τον κεντρικό κορμό διδασκαλίας που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός πως ταιριάζει με την μορφολογία της τάξης του. Παράλληλα με την ατομική προσέγγιση της διδασκαλίας, είναι απαραίτητη και η χρήση της ομαδικής εργασίας η οποία πρέπει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε

οι μαθητές να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. (ό.π:228)

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σχετικά με την μορφολογία της διδασκαλίας σε ένα περιβάλλον ετερότητας συνδέεται άμεσα κατά τη γνώμη μου με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο προσέγγισης της διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας βασίζεται στην θεώρηση σύμφωνα με την οποία η «δόμηση», το «κτίσιμο» της γνώσης συνδέεται με την προσωπική εμπειρία του ατόμου για τον κόσμο. (Harasim, Hiltz, 1995 στο: Παρθένης, 2013) Η αντίληψη αυτή της διδασκαλίας θέτει τον μαθητή ως το άτομο εκείνο το οποίο δομεί – κατασκευάζει τη γνώση συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αλληλεπιδρώντας με τα άτομα και το περιβάλλον. (Παρθένης, 2013:99) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην συγκεκριμένη διαδικασία είναι να δημιουργεί κίνητρα μάθησης και να συντηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών συγκεντρωμένη στην δόμηση της γνώσης παρουσιάζοντας με οργανωμένο τρόπο τις πληροφορίες, καταστάσεις και προβλήματα υποβοηθώντας τους να δημιουργήσουν συνδέσεις της νέας γνώσης με την ήδη προϋπάρχουσα γνώση που κατέχουν ενισχύοντας τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ως ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας που γνωρίζουν και έχουν την δυνατότητα να εκφέρουν την άποψη τους με επιχειρήματα, να δοκιμάζουν νέες τακτικές και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. Η γνώση, λοιπόν, είναι μια προσωπική και παράλληλα συλλογική υπόθεση που βασίζεται στην εμπειρία του μαθητή και στον τρόπο που αντιμετωπίζει και κατανοεί τον κόσμο και την γνώση. Η εμπειρία του κάθε μαθητή προσφέρει ένα ευρύ πεδίο δράσης στο οποίο ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες ώστε να δημιουργεί νέες, οι οποίες βασίζονται σε πιο στέρεο έδαφος από πριν. Όταν η γνώση δημιουργείται βάση συνδέσεων με την εμπειρία του ατόμου η διαδικασία είναι επιτυχημένη διότι τα άτομα είναι σε θέση να κατανοήσουν αποδοτικότερα αυτό που οι ίδιοι δημιούργησαν. (Leinder, Jarvenpaa, 1995 στο: Παρθένης, 2013). Η δημιουργία των νέων εμπειριών από διαφορετικά πεδία μάθησης είναι αυτές που δίνουν κίνητρο στον μαθητή να καλλιεργεί συνεχώς την μάθηση του κάνοντας την γνώση κτήμα του αφού αυτή συνδέεται με την εμπειρία του κάτι που οδηγεί στην αφομοίωση της από τον μαθητή. (Watson, 1996 στο Παρθένης, 2013)

Σε αντίθεση με τα παλαιότερα παραδοσιακά μοντέλα που σχετίζονται με ένα κλίμα αμοιβών και ποινών και με θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις της συμπεριφοράς του μαθητή. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία όμως κεντρική θέση στην όλη διαδικασία έχουν τα εσωτερικά κίνητρα και οι εσωτερικές ενισχύσεις. Σημαντική, λοιπόν, είναι η ικανοποίηση που βιώνει ο μαθητής από την δόμηση της γνώσης, η αυτοεπιβεβαίωση για την απόδοση που επέδειξε, η αίσθηση του νιώθει ο μαθητής πως αξίζει και η αίσθηση της επάρκειας του εαυτού του. Μέσα από αυτά είναι δυνατόν να βελτιώσει τον τρόπο που βλέπει τους άλλους γεγονός που θα αφήνει περιθώρια ταύτισης και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που είναι ένα αναγκαίο στοιχείο που θα ωθήσει την κοινωνικότητα και που θα αναπτύξει δεσμούς με τα άλλα άτομα. (Bruner στο: Παρθένης, 2013)

Το συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας ο μαθητής αναπτύσσει εκτός από τα εργαλεία δόμησης της γνώσης και της δυνατότητας να διαμορφώνει αυτεξούσια τις απόψεις του, και τις ικανότητες να μελετά, να ερευνά και να στοχάζεται για τις γνώσεις του και τις απόψεις του για αυτές. Να αναρωτιέται, δηλαδή, για το τι γνωρίζει. Τις ικανότητες αυτές τις καλούμε μεταγνωστικές και περιέχουν τον αναστοχασμό αλλά και την επίλυση προβλήματος, στοιχεία απαραίτητα στην διαμόρφωση της διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ο μαθητής που κινητοποιείται, αναζητά, ερευνά, ανακαλύπτει και δημιουργεί απόψεις κρίνοντας με τα προσωπικά του εργαλεία αναπτύσσει όλο και περισσότερες μεταγνωστικές ικανότητες κάτι που έχει αποτυπώσει στον τρόπο που σκέφτεται και λειτουργεί ώστε να επιλύει προβλήματα κάτι που οδηγεί σε επίπεδο υψηλότερης και περιπλοκότερης σκέψης. (βλ. Παρθένης, 2013: 99-116)

Συνοψίζοντας ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο κονστρουκτιβισμός τον κόσμο συνεπάγεται με την αλλαγή του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τη σχέση του μαθητή με τη μάθηση και δίνει την δυνατότητα σε αυτόν να γίνει ο δημιουργός της μάθησης και όχι απλά ο αποδέκτης της γνώσης που του παρέχει ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με άλλα παραδοσιακά μοντέλα που είχαν επικρατήσει στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται ειδική βαρύτητα στην διαμόρφωση άποψης από το μαθητή και όχι στη συνεχή προσπάθεια να πει την «σωστή» απάντηση. Η γνώση κτίζεται μέσα από διαδικασίες στις οποίες ο μαθητής χρησιμοποιεί την δημιουργικότητα του, αυτοαξιολογώντας τις γνώσεις του και αποκτώντας μια στέρεη άποψη για αυτά που γνωρίζει γεγονός που του προσφέρει ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού, στοιχεία απαραίτητα για την διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ατόμου. Ο μαθητής ως άτομο, οι μαθητές ως σύνολο έχουν στο πλευρό τους ένα συνοδοιπόρο ο οποίος ενθαρρύνει συνεχώς τους μαθητές να δημιουργούν την δική τους γνώμη για αυτά που μαθαίνουν βοηθώντας έτσι τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική σκέψη, ένα χαρακτηριστικό απαραίτητο για κάθε ολοκληρωμένο άτομο και πολίτη. Στόχος, λοιπόν, είναι να μάθουν οι μαθητές να εξετάζουν, να ερευνούν κάθε οπτική που προκύπτει από ένα θέμα δημιουργώντας έτσι ολοκληρωμένη άποψη, κάτι που σταδιακά οδηγεί στην τροποποίηση της προηγούμενης γνώσης και στην ενσωμάτωση νέας, δομώντας έτσι ένα αναστοχαστικό πλαίσιο της μάθησης. Όλα τα παραπάνω δίνουν στον μαθητή τα εφόδια που δίνουν την δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιεί τα εφόδια αυτά στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων, στην οργάνωση έρευνας, στη διατύπωση υποθέσεων και εξαγωγή προσωπικών συμπερασμάτων με σκοπό την γενίκευση αυτών και σε άλλα επίπεδα. Οι έρευνες αυτές, οι εργασίες βασίζονται σε κίνητρα ανάπτυξης κριτηρίων αξιοποίησης της δημιουργικότητας, του ταλέντου και της κριτικής σκέψης αναφορικά με την προσπάθεια του μαθητή να αυτοαξιολογήσει το παραγόμενο αποτέλεσμα. (ό.π.: 99-116)

Στην εποχή της ύστερης μετανεωτερικότητας που διανύουμε θεωρώ πως η κονστρουκτιβιστική θεώρηση της εκπαίδευσης συνδέεται με το κλίμα που επικρατεί στην εκπαίδευση καθώς το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από την γνώση καθ' εαυτή στην διαδικασία δόμησης της γνώσης. Η γνώση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης

προσανατολίζεται και προσαρμόζεται στις πολύπλοκες καταστάσεις που ζουν τα άτομα στον εργασιακό ειδικά τομέα. Το σύγχρονο σχολείο βιώνοντας και αυτό τις κλιμακούμενες αλλαγές, την πολιτισμική ετερότητα, την τεράστια τεχνολογική εξέλιξη και παράλληλα την εθνική ανασφάλεια και την αβεβαιότητα σε επιστημονικό επίπεδο, προσπαθεί να βρει τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσει τα άτομα να γίνουν ευέλικτα και ευπροσάρμοστα στις αλλαγές που βιώνουν συνεχώς, θα έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικά από τους ίδιους κάτι που προϋποθέτει την προϋπάρχουσα ανεκτικότητα για την ετερότητα. Στόχος, λοιπόν, είναι η δημιουργία ατόμων που θα αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων τους, θα συμμετέχουν ενεργά στο πολιτικό γίνεσθαι με γνώμονα την ανεκτικότητα στην ετερότητα και την θέληση για συνεργασία και επικοινωνία με στόχο την αρμονική συνύπαρξη και την κοινωνική συνοχή. Κατά τον L. Van Lieder (2004) και U. Tonberg (2004) τα εκπαιδευτικά συστήματα του παρόντος και του μέλλοντος πρέπει να διέπονται από δημοκρατικές αξίες, και πως η σχολική τάξη πρέπει να προωθεί και να καλλιεργεί μέσα από το περιεχόμενο της τον δημοκρατικό πολίτη με τις παραπάνω αξίες που αναφέραμε. Ο ίδιος δίνει βαρύτητα στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το οποίο θα προωθούνται οι σύγχρονες δημοκρατικές αξίες. (στο: Παρθένης, 2013:122) Ωστόσο, σε όλη αυτή τη συζήτηση για την ετερότητα και τις συνεχείς μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες πολλές φορές συμβαίνει ένα παράδοξο σύμφωνα με το οποίο τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης που συνδέονται με την μεταβλητότητα, την οικουμενικότητα, την ανωνυμία και την αβεβαιότητα, οδηγούν στην ενδυνάμωση των εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ταυτοτήτων καθώς αυτά λειτουργούν ως ένα ασφαλές καταφύγιο μέσα στην κυκεώνα των συνεχών αλλαγών. Το γεγονός αυτό μοιάζει αντιφατικό καθώς αντί να οδηγούμαστε περισσότερο στην οικουμενικότητα, στην ουσία απομακρυνόμαστε από αυτήν και μπορεί να οδηγήσει σε φονταμεταλιστικές και καταπιεστικές πρακτικές. (Gradol, 2006 στο: Παρθένης, 2013)

Είναι φανερό πως στο σήμερα της ετερότητας και των συνεχών μετατοπίσεων είναι σημαντικός ο επαναπροσδιορισμός των χαρακτηριστικών που αφορούν τους εθνικούς πολιτισμούς που συγκροτούν τις ταυτότητες των ατόμων με την εκπαίδευση να απομακρύνεται σταδιακά από τον εθνοκεντρισμό και την παραδοσιακή θεώρηση της εκπαίδευσης, η οποία συντηρεί το μύθο της μοναδικότητας του πολιτισμού, της μοναδικότητας της γλώσσας αλλά και της μοναδικότητας της θρησκείας που στο σύγχρονο κόσμο δεν αποτελούν μια ρεαλιστική απεικόνιση αυτού.

## **Ο ρόλος του μαθήματος της Γλώσσας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο.**

Όπως έχουμε αναφέρει πολλές φορές μέχρι τώρα εδώ και δεκαετίες η χώρα μας αντιμετωπίζει την πρόκληση της ετερότητας μέσα στο σχολείο και την τάξη. Η χρήση λοιπόν, του όρου της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί πια μια αδιαπραγμάτευτη πραγματικότητα την οποία δεν μπορεί κάποιος να αμφισβητήσει, τουλάχιστον με όρους που αντιστοιχούν σε ρεαλιστικές συνθήκες. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα το σχολείο να βρεθεί απέναντι σε νέες προκλήσεις εφόσον η μορφολογία του μαθητικού πληθυσμού άλλαξε άρδην. Τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει σήμερα ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών για τα οποία η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη, με την μητρική τους γλώσσα να είναι θα λέγαμε η πρώτη ή εκείνη που χρησιμοποιούσαν ως βασική γλώσσα μέχρι τη στιγμή που εντάχθηκαν στο ελληνικό σχολείο. Η επαφή του σχολείου με τη διγλωσσία έφερε μια αναστάτωση καθώς αρχικά η πρώτη γλώσσα του παιδιού δαιμονοποιούνταν για χρόνια ως ένα εμπόδιο στην πορεία του μαθητή γνωστικά αλλά και κοινωνικά.

Τα παιδιά – μέλη που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς τα παιδιά αυτά βρίσκονται ανάμεσα σε δύο διαφορετικές κουλτούρες με αναγκαία συνθήκη την εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας (εν προκειμένω της ελληνικής) ώστε να ενταχθούν όσο πιο γρήγορα γίνεται στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και την κοινωνική ζωή του σχολείου και συνολικά της κοινότητας. Παράλληλα όμως, τα παιδιά αυτά χρειάζονται την ασφάλεια της πολιτισμικής τους κληρονομιάς αλλά και της μητρικής τους γλώσσας καθώς και την αναγνώριση και την εκτίμηση αυτής από την κοινωνία που θα προωθήσει την δόμηση της διαπολιτισμικής του ταυτότητας που θα το καταστήσει ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και παράλληλα θα τον ολοκληρώσει ως άτομο. (Coelho, 1998)

Στην χώρα μας το πλαίσιο αναφοράς των πολιτικών πράξεων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση διαγράφεται μέσα από τις θεματικές άρθρα το Νόμου 2413/96 και αξίζει να τονίσουμε ότι από τις δεκαπέντε περίπου σελίδες του νόμου μόνο μία από αυτές αναφέρεται στη «Διαπολιτισμική Αγωγή» σε ευρύτερο πλαίσιο. (Δαμανάκης, 1997: 81-82) Στο επίπεδο των διδακτικών προσεγγίσεων δεν έχει τεθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μεθοδολογίας και πρακτικών παρά μόνο κάποιες γενικές αρχές που αφορούν την συσχέτιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με κάθε μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, την ανάγκη για διδακτικό υλικό έχουν επωμιστεί το παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε μέσα από προγράμματα με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση όπως το «Αναλυτικό Πρόγραμμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προτείνει μέσα από κατάλληλα προγράμματα και το κατάλληλο υλικό να ωθήσει την αποτελεσματικότερη και ομαλότερη ένταξη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην σχολική ζωή. Παράλληλα μέσα από ερευνητικά προγράμματα που τέθηκαν σε εφαρμογή,



εκπονήθηκε διδακτικό υλικό και εγχειρίδια ειδικά για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Επιστημονικό Βήμα, τ.6, 2007)

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» το οποίο πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: 1997-2000, 2002-2004, 2004-2006 είχε ως στόχο να αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες ώστε να διασφαλίσει την αποτελεσματικότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο σχολείο αλλά και την κοινωνία δημιουργώντας ταυτόχρονες συνδέσεις σχολείου και οικογένειας με αυτή. Οι βασικοί άξονες ήταν σταθεροί σε όλες τις φάσεις και αφορούσαν την προώθηση κατάλληλων μέτρων υποδοχής και υποστήριξης των παιδιών των μεταναστών και των παλιννοστούντων, την εύρεση μέσων υποστήριξης του σχολείου για την εφαρμογή των προτεινόμενων μέτρων και πρακτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, την επιμόρφωση των φορέων της εκπαίδευσης, αλλά και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη που είναι άκρως απαραίτητη και τέλος, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και γενικότερα στο επίπεδο του γενικού συνόλου. Ειδικότερα, μέσα σε αυτές τις γενικές επιδιώξεις των φάσεων του προγράμματος δόθηκε ειδική βαρύτητα στην διευκόλυνση της ένταξης των μαθητών στην σχολική πραγματικότητα με την βελτίωση των όρων σχολικής φοίτησης, μάθησης και της γλωσσικής εξέλιξης αυτών καθώς και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών. Για να στηριχθούν, λοιπόν, οι νεοεισερχόμενοι μαθητές κρινόταν απαραίτητη η εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και ειδικό διδακτικό υλικό και την εφαρμογή προγραμμάτων δομημένων ώστε να προωθηθεί η γλωσσική και μαθησιακή ανάπτυξη μέσα από το ειδικό υποστηρικτικό υλικό για κάθε βαθμίδα, διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, προγράμματα διευρυμένου ωραρίου, εξατομίκευση των διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και εργασία σε ομάδες όταν αυτό κρινόταν απαραίτητο. Οι μελέτες και οι εφαρμογές που έγιναν προώθησαν την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τον εμπλουτισμό των διδασκαλιών με εποπτικό υλικό κατάλληλο για την διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα, παραγωγή υλικού για τις τάξεις του γυμνασίου, βιβλία για την εκμάθηση ελληνικών καθώς, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας, και επιμορφωτικά σεμινάρια. Παράλληλα με αυτά, η πρώτη φάση του προγράμματος προέβλεπε και την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων που θα εφαρμόζε διευρυμένο ωράριο, συνεργατική διδασκαλία, διαθεματικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Όσον αφορά την πορεία του προγράμματος στο πλαίσιο του ζητήματος της γλώσσας που μας απασχολεί ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποστήριξη τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών μαθημάτων και ενισχυτικής διδασκαλίας των ελληνικών που θεωρούνταν ως ο βασικός λόγος που οδηγεί στην σχολική διαρροή πράγμα που κατέστησε σαφές πως η εκμάθηση της γλώσσας είναι το κλειδί για μια ομαλή ενταξιακή πορεία για τα παιδιά των παλιννοστούντων και των μεταναστών. Το συγκεκριμένο γεγονός απέδειξε την βαρύτητα που έχει η

γλώσσα ως ένα όχημα που οδηγεί στην αποδοτικότερη ενταξιακή πορεία ενός ατόμου στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή κάτι που αποδεικνύει την αναγκαιότητα να προωθηθεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με σκοπό την πλήρη γλωσσική και μαθησιακή ανάπτυξη στο σύνολο των αλλόφωνων μαθητών. Το σχολείο με αυτό τον τρόπο αποτελεί για τον μαθητή την αφετηρία για την απόκτηση ενός νέου γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου παράλληλα με το κεφάλαιο που έχουν ήδη αποκτήσει πριν βρεθούν στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Το νέο αυτό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο όπως είπαμε και προηγουμένως, θα είναι το όχημα που θα τους οδηγήσει στην ένταξη στην κοινωνία υποδοχής και την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτή. Έτσι, σύμφωνα με την διαπολιτισμική προσέγγιση τα παιδιά των οικογενειών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο δεν πρέπει να ακυρώνονται ή να παραγκωνίζονται εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο να μάθουν την ελληνική γλώσσα διότι δεν πρέπει να ξεχνάμε πως αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στα νέα δεδομένα κάτι που χρειάζεται χρόνο. (Παρθένης, 2013:230-255)

Στα προγράμματα που είχαν προωθηθεί για την υποστήριξη της μάθησης της ελληνικής γλώσσας σε αρχικό στάδιο με την είσοδο των αλλόφωνων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η εντατική διδασκαλία της γλώσσας με σκοπό να δοθούν οι βασικές δεξιότητες της γλωσσικής επικοινωνίας και για τον χειρισμό της γλώσσας στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης με παράλληλη κοινωνική και πολιτισμική δραστηριοποίηση του ατόμου. Επίσης μέσα από τον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος στόχος ήταν η ενίσχυση της γλώσσας μέσα από τάξεις υποστήριξης που στόχο είχαν τις εξειδικευμένες δεξιότητες χειρισμού της γλώσσας ως εργαλείο της σχολικής μάθησης. Παράλληλα, υπήρχαν προβλέψεις για εξατομικευμένες πρακτικές ενίσχυσης της γλώσσας σε σχέση με τις ανάγκες κάθε μαθητή ώστε να είναι σε θέση ο καθένας από τους μαθητές να ανταπεξέλθει στις δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πλαίσιο στο οποίο η γλώσσα θα προωθεί την μάθηση κάτι που θα ενισχύει την όσο το δυνατό καλύτερη απόδοση στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. (ό.π:250)

Για να προωθηθεί η ανάπτυξη της μάθησης της γλώσσας πρέπει, ωστόσο, να έχουν προηγηθεί κάποιες ενέργειες οι οποίες θα έχουν προετοιμάσει το θετικό κλίμα το οποίο θα επιτρέψει την ομαλή και αποδοτική ένταξη των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο εκπαιδευτικός εδώ είναι το κλειδί της υπόθεσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει φροντίσει να γνωρίσει όσο περισσότερο γίνεται τους αλλόγλωσσους μαθητές γνωρίζοντας το ιστορικό των παιδιών που θα ενταχθούν στην τάξη του. Πρέπει για παράδειγμα, να γνωρίζει το εκπαιδευτικό επίπεδο που κατέχει μέχρι τώρα, πότε ήρθε στην Ελλάδα, αν και κατά πόσο μιλά ή όχι ελληνικά κ.α. Αυτές οι πληροφορίες θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τους νέους μαθητές και να τους παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για το πώς μπορεί να λειτουργήσει η τάξη από το σημείο αυτό και μετά ώστε να προωθηθεί η συνεκτικότητα και η επικοινωνία.

Για να επιτευχθεί η καλλιέργεια της συνεκτικότητας και της επικοινωνίας σε ένα πλαίσιο φιλικού κλίματος οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μέσα από πρακτικές να προωθήσουν την αποδοχή και των σεβασμό των μαθητών που ήδη προϋπήρχαν στην τάξη και να δημιουργήσει μέσα από δραστηριότητες ευκαιρίες γνωριμίας των μαθητών μεταξύ τους. (Coelho, 1998) Αυτό βέβαια, προϋποθέτει ένα δάσκαλο ο οποίος έχει υιοθετήσει (τουλάχιστον ως ένα βαθμό) μια πολυπολιτισμική προοπτική της μαθησιακής διαδικασίας δείχνοντας ευελιξία ως προς τον σχηματισμό και την οργάνωση της τάξης ενθαρρύνοντας τους αλλόγλωσσους μαθητές να επικοινωνούν με τους ομόγλωσσους αλλά και να εκφράζονται στην μητρική τους όταν νιώθουν πως θα τους βοηθήσει στις δραστηριότητες τους. Όταν για παράδειγμα, ο δάσκαλος ρωτάει τον μαθητή: «Πως μεταφράζεται η συγκεκριμένη λέξη στη γλώσσα σου;» ή «Ποια λέξη της γλώσσας σου θυμίζει αυτή η λέξη;» «Θέλετε να φτιάξουμε ένα λεξικό με τις λέξεις που μαθαίνουμε σε όλες τις γλώσσες που μιλάμε μέσα στην τάξη;» Αυτές οι τεχνικές προωθούν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό του παιδιού προς το γλωσσικό του κεφάλαιο καθώς βλέπει και ο ίδιος πως η γλώσσα του δεν αντιμετωπίζεται ως ένα βάρος ή εμπόδιο στην ένταξη της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ως η βάση πάνω στην οποία θα χτίσει την νέα του γνώση.

Ο δρόμος της ένταξης στην νέα πραγματικότητα κρύβει σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής σε κοινωνικό αρχικά επίπεδο και ύστερα σε μαθησιακό με τον μαθητή να έρχεται ξαφνικά αντιμέτωπος με τις απαιτήσεις μιας νέας γλώσσας στην οποία πρέπει να μάθει να λειτουργεί έτσι ώστε να αναπτυχθεί μαθησιακά ώστε στο μέλλον να μπορεί να διεκδικήσει την θέση του στην αγορά εργασίας και στην οικονομική ζωή της χώρας. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να καταφύγει στις εύκολες λύσεις όπως οι μειωμένες προσδοκίες, την ελλειμματική αντιμετώπιση και μόνιμες παράλληλες τάξεις μόνο για αλλοδαπούς. (Μάρκου, 1999, III-4) Επίσης, για να υποστηριχθούν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο απαιτούνται μέτρα όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή τα οποία πρέπει να είναι ευέλικτα με μακρόχρονη και κλιμακωτή προοπτική με παράλληλες παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το υλικό, τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιηθούν, το σχεδιασμό, την αξιολόγηση, τη διδασκαλία της γλώσσας και της ενισχυτικής διδασκαλίας. (Carrasquillo & Rodriguez, 1996. Levine, 1990) Έρευνες έχουν δείξει πως χρειάζονται τρεις με έξι μήνες εντατικής διδασκαλίας της γλώσσας με 12 με 15 ώρες την εβδομάδα στις οποίες οι μαθητές αποσπώνται από την υπόλοιπη τάξη ώστε να κάνουν εντατική διδασκαλία στη γλώσσα. (Cummins, 1999) Μέσα από την ενισχυτική διδασκαλία της γλώσσας που θεωρείται τουλάχιστον σε αρχικό επίπεδο ένα σημαντικό βήμα για την γλωσσική εξέλιξη του μαθητή επιδιώκεται η υποστήριξη της προσαρμογής στο καινούριο περιβάλλον, η διεύρυνση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε επίπεδο επικοινωνίας, να συστηματοποιηθεί η εξάσκηση στην γραφή και την ανάγνωση κάτι που θα παρέχει τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται στο επίπεδο της κανονικής τάξης και τέλος, να μην αποκοπεί ο μαθητής από την μαθησιακή διαδικασία που είχε στην πατρίδα του πριν. (Μάρκου, 1999. III-28) Είναι λογικό, πως δεν γίνονται θαύματα σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, καθώς το να μάθει ένα παιδί μια νέα

για αυτόν γλώσσα δεν είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε ένα χρόνο διδασκαλίας ώστε να συμμετέχει αυτόνομα στην τάξη. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002) Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει λοιπόν, στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά και στις δεξιότητες μάθησης γενικότερα πρέπει να υποστηριχθεί τουλάχιστον 2 με 3 χρόνια. (Επιστημονικό Βήμα, τ.6, 2007)

Όταν υπάρχει μειωμένη γλωσσική ικανότητα δημιουργείται ένα χάσμα μέσα στην τάξη με τους μαθητές να χωρίζονται θα λέγαμε σε δύο ταχύτητες: στους ομόγλωσσους μαθητές που ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και μαθησιακές απαντήσεις του ελληνικού σχολείου και στους μαθητές που λόγω των γλωσσικών δυσκολιών δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Το χάσμα αυτό μπορεί να περιοριστεί με εξειδικευμένες παρεμβάσεις στον σχεδιασμό των διδασκαλιών με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών που ανακύπτουν, με την οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο τέτοιο ώστε να καλύπτονται οι διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών και τέλος, με την μείωση της πολυπλοκότητας του νοήματος με λιγότερο πολύπλοκο διδακτικό λόγο. Αυτές οι παρεμβάσεις φυσικά, προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένες γνώσεις που γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χειριστούν τέτοιου είδους απαιτήσεις. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει την δυνατότητα με κάποιες παρεμβάσεις να διευκολύνει την πρόσβαση των αλλόγλωσσων μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμόζοντας την διδασκαλία και αναλύοντας την ύλη που πρέπει να διδαχθεί σε στόχους που πρέπει να επιτευχθούν με το ανάλογο διδακτικό συμπληρωματικό υλικό που χρειάζεται με αυτό τον τρόπο μπορεί να έχει τον έλεγχο της διδασκαλίας και παράλληλα να προσαρμόζει τις δραστηριότητες στις δυνατότητες του κάθε μαθητή κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές όταν κρίνεται απαραίτητο. Έπειτα, όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλα σημεία, η σύνδεση της νέας γνώσης με την παραγόμενη γνώση υποβοηθά τη μάθηση καθώς το παιδί με αυτό τον τρόπο δημιουργεί συνδέσεις μάθησης που λαμβάνουν υπόψη την εμπειρία του και το υπάρχον κεφάλαιο γνώσεων που διαθέτει. Άλλα μέτρα που υποβοηθούν την μάθηση είναι οι σαφείς οδηγίες κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη αλλά και οι σαφείς οδηγίες για τις εργασίες που αναθέτονται για την μελέτη στο σπίτι, οι συχνές επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις του νοήματος για καλύτερη κατανόηση, αξιοποίηση των κειμένων και των εργασιών που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, συνεχή επικοινωνία με τον μαθητή και συνεχή έλεγχο του βαθμού κατανόησης, χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων όπως χειρονομίες αλλά και αντικείμενα ώστε να κάνουμε το νόημα ακόμα πιο κατανοητό, συνεχή διόρθωση των λαθών με έμμεσο τρόπο, πληθώρα εποπτικών μέσων, εξισορρόπηση δυσκολιών ανάμεσα στην γλώσσα και τη γνωστική δυσκολία, ανάθεση εργασιών σε ομάδες με οργάνωση τέτοια ώστε να ευνοείται η επικοινωνία και η συνεργασία των αλλόγλωσσων μαθητών με τους ομόγλωσσους και τέλος έμφαση στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή ο οποίος κάνει κτήμα του τις στρατηγικές μάθησης τις οποίες ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τους εντρυφήσει. (Μάρκου, 1999: III-42-43)

Στη χώρα μας έχει γίνει φανερό μέσα από έρευνες πως το «μοντέλο» που εκφράζει την χώρα μας στο γλωσσικό ζήτημα που ανακύπτει από την παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο είναι η αφομοίωση. Η αφομοίωση σημαίνει πως δίνεται μεγάλη σημασία στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας με την μητρική να παραγκωνίζεται ή να αγνοείται εντελώς στην μαθησιακή διαδικασία. Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας προβάλλεται ως το μοναδικό κλειδί που θα προσφέρει στο άτομο ένα αποτελεσματικό εργαλείο με το οποίο θα μπορεί να διεκδικήσει ομαλή ένταξη στο σχολείο και την κοινωνία. (Επιστημονικό Βήμα, τ.6, 2007)

Τι χρειάζεται όμως για να είναι αποτελεσματική η κατάκτηση της νέας γλώσσας για ένα μαθητή; Τι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η μάθηση; Σύμφωνα με τους Ν. Ακριτίδη, Κ. Ανθόπουλο και Σ. Παπαδόπουλο (Επιστημονικό Βήμα, τ.6, 2007) οι οποίοι αποτελούν διευθυντές Διαπολιτισμικών Δημοτικών σχολείων για να επιτευχθούν τα παραπάνω χρειάζεται: Αξιοποίηση των γνώσεων και της γλώσσας που φέρνουν τα παιδιά μαζί στην προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης, η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της ενθάρρυνσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ώστε να προωθηθεί ένα θετικό κλίμα που θα ευνοήσει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αλλά και ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές θεωρούν επίσης πως τα λογοτεχνικά κείμενα έχει αποδεχτεί πως ενεργοποιούν τους μαθητές και διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση ενώ παράλληλα χρήσιμα είναι και τα κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, αλληλογραφία καθώς αυτά διευρύνουν την κριτική σκέψη τους αλλά και το λεξιλόγιο τους. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται πρέπει να αντανakλούν τα ενδιαφέροντα τους, τις εμπειρίες τους και να συμβαδίζουν με το επίπεδο της ηλικίας τους. Τέλος αναφέρουν, πως αποδοτική είναι και η αξιοποίηση κειμένων από διάφορα σχολικά μαθήματα καθώς η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να διαχέεται σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.

Ωστόσο, όπως είπαμε στη χώρα μας στα σχολεία που μπορεί να βρεθεί το κάθε παιδί που προέρχεται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο καλείται να καλύψει σε ένα σημαντικό ελάχιστο διάστημα δουλειά χρόνων για τους γηγενείς μαθητές ώστε να είναι σε θέση να ακολουθεί τις ταχύτητες της τάξης. Άλλα παιδιά το καταφέρνουν, άλλα όχι. Ποιο είναι το κόστος της επιτυχίας αυτής; Ενδεικτική είναι η αφήγηση της προσωπικής εμπειρίας της Β. Κούρτη – Καζούλη στο «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;» που αποτελεί σχόλιο στο βιβλίο του J. Cummins «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας.» (2003): *«Μια μέρα στον Νηπιαγωγείο κάτι τράβηξε την προσοχή μου. Μέσα στο σκουπιδοτενεκέ δίπλα στο γραφείο της κυρίας Ουότσον παρατήρησα ένα μικρό άσπρο σακουλάκι. [...] Εγώ η ίδια το είχα δώσει στην δασκάλα μου την προηγούμενη μέρα. [...] Είχε ακόμα μέσα τα ελληνικά κουλουράκια που έστειλε η μητέρα μου στη δασκάλα μου. Νομίζω εκείνη τη στιγμή συνειδητοποίησα κάτι σημαντικό για την υπόλοιπη μου σχολική καριέρα. Δεν μπορούσα να φέρω τίποτα μαζί μου στο σχολείο. Ό,τι κουβαλούσα μαζί μου, ό,τι κατάφερα να μαζέψω από τη γέννηση*

μου μέχρι τα πέντε μου χρόνια (γλώσσα, κουλτούρα, ταλέντο, ενδιαφέροντα, και μια μακριά λίστα από άλλα πράγματα) πήγαινε απευθείας στο καλάθι των αχρήστων, χωρίς καν να ανοιχτεί, όχι επειδή ήταν κατώτερο ή ανώτερο αλλά επειδή ήταν διαφορετικό, άρα άχρηστο. Πήγα στο Νηπιαγωγείο χωρίς να ξέρω ούτε λέξη στα Αγγλικά. Σε ένα χρόνο έμαθα την αγγλική γλώσσα τόσο καλά (έτσι νόμιζαν όλοι) που έγινα ο διερμηνέας της οικογένειάς μου στα πέντε μου χρόνια. [...] Η γλώσσα μου είχε δώσει μεγάλη εξουσία από πολύ μικρή ηλικία. [...] Αλλά δεν ήταν η γλώσσα που μου εξασφάλισε την επιτυχία στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία έξω από το σχολείο. Ήταν η αρχική μου διαπίστωση εκείνη την μέρα στο νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή βέβαια χρειάζεται και λίγη τεχνική. Αλλά αυτή είναι μια τεχνική που κάθε «διαφορετικό» άτομο συνήθως μαθαίνει ως τακτική επιβίωσης σε ένα κόσμο που απαιτεί υπακοή. Μπορούσα να υπολογίσω τι απαιτούσε ο κάθε χώρος και ανάλογα να πράττω. [...] Το πρόβλημα με το σχολείο πιστεύω, είναι το μικρό άσπρο σακουλάκι στο καλάθι των αχρήστων. Η δασκάλα μου δεν μπορούσε να ξέρει ότι το δώρο μου συμβόλιζε κάτι. [...] Συμβόλιζε την αναγνώριση ότι η επιτυχία μου στο σχολείο, επομένως η επιτυχία στην Αγγλική γλώσσας, θα ήταν αυτό που θα μου εξασφάλιζε μέλλον καλύτερο. Συμβόλιζε τη διαπίστωση και αναγνώριση των γονιών μου ότι έπρεπε η αγγλική γλώσσα να κυριαρχεί κι ας ήταν εις βάρος της ελληνικής. Η δασκάλα, βέβαια, όσο και να με αγαπούσε, δεν μπορούσε να καταλάβει ότι με αυτό το άσπρο σακουλάκι έφερα μαζί μου από το σπίτι στο σχολείο ένα πλήθος από εμπειρίες, κουλτούρα και γλώσσα. Πίστευε ότι δεν έφερα τίποτα μαζί μου. Αλλά είχε κάνει λάθος. Και έτσι ξεκίνησα τη σχολική μου καριέρα δέκα βήματα πίσω από την υπόλοιπη τάξη. Σε λίγους μήνες μιλούσα άπταιστα αγγλικά αλλά, έξι χρόνια πέρασαν μέχρι να φθάσω τον «κινούμενο στόχο» (όπως αποκαλεί ο Cummins την υπόλοιπη τάξη που προχωράει και δεν περιμένει) και δεν το είχε καταλάβει κανείς ούτε εγώ η ίδια. Τώρα που βλέπω τους παλιούς μου ελέγχους καταλαβαίνω τα σχόλια «είναι δημιουργικό παιδί, εξαιρετη στα εικαστικά και τη μουσική αλλά μέτρια στη γλώσσα» Τελικά έφθασα τα άλλα παιδιά, αλλά έπρεπε να πετάξω πολλά πράγματα στο καλάθι των αχρήστων στην πορεία μου γιατί δεν μπορούσα να τα κουβαλήσω όλα μαζί μου. Οι απαιτήσεις από τους δασκάλους μου, τους συμμαθητές μου (και από το σπίτι μου) ήταν πολλές. Αν με είχαν αποδεχτεί ως άτομο και αν η ατομικότητα και όχι η προσαρμογή ήταν το κλειδί της επιτυχίας στο σχολείο, στην κοινωνία και στο σπίτι, θα ήταν πιο εύκολα τα πράγματα.»

Τα «κουλουράκια» μέσα στο καλάθι των αχρήστων στην συγκεκριμένη αφήγηση συμβολίζουν ακόμα περισσότερα πέρα από το προφανές. Συμβολίζουν την ταυτότητα ενός παιδιού, την κουλτούρα, τα πολιτισμικά του στοιχεία, είναι μέρος αυτού που είναι σαν άτομο. Για κάποιο λόγο αυτά τα στοιχεία δεν λειτουργούν ενδυναμωτικά σε ένα περιβάλλον που εσύ είσαι ο διαφορετικός από τους άλλους, ενώ οι άλλοι μοιράζονται κάτι κοινό: τη γλώσσα. Όταν και μέσα στην τάξη όλα τα στοιχεία εκείνα που μας κάνουν αυτό που νιώθουμε ότι είμαστε αγνοούνται ή παραγκωνίζονται, τότε νιώθουμε πως κάποιος μας αποκλείει και μας στερεί την δυνατότητα να δείξουμε αυτό που πραγματικά νιώθουμε ότι είμαστε και μαθαίνουμε από πολύ νωρίς πως στον κόσμο απορρίπτεται ότι δεν συνάδει με το καθιερωμένο που έχουν συνηθίσει μέχρι τώρα πράγμα που οδηγεί σε ένα εμπειρικό κενό, πράγμα

καταστρεπτικό για το άτομο και την μελλοντική του πορεία. (Cummins, 1996) Εφόσον, λοιπόν, ένα παιδί εισέρχεται στην τάξη του ελληνικού σχολείου έχοντας μαζί του στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν (γλώσσα, πολιτισμό, κουλτούρα εμπειρίες, ενδιαφέροντα) δεν γίνεται να μάθει μια νέα γλώσσα χωρίς η νέα γνώση να βασιστεί στην υπάρχουσα. Καμία γλώσσα δεν μπορεί να αναπτυχθεί από μόνη της αλλά η δεύτερη γλώσσα πρέπει να στηριχθεί και να αναπτυχθεί σε σχέση με την πρώτη. Με λίγα λόγια ο μαθητής κάνει με αυτό τον τρόπο μεταφορά γνώσης από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη. (ό.π. 1996) Έτσι, όταν ο δάσκαλος γνωρίζει τι «φέρνει» μαζί του το παιδί μπορεί να τον βοηθήσει να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες του ώστε αναπτύξει την δεύτερη γλώσσα. (Κούρτη- Καζούλλη, 2003 στο: Cummins, 2003) Σε αντίθετη περίπτωση, όταν ο μαθητής δεν τυγχάνει των ευκαιριών να αξιοποιήσει τις γνώσεις που ήδη κατέχει σε κάποιο βαθμό καλείται να κυνηγάει συνεχώς τον κινούμενο στόχο ο οποίος είναι η τάξη η οποία προχωρά συνεχώς γνωστικά και δεν περιμένει τους μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο να την προλάβουν. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής κάνει στην ουσία ένα αγώνα δρόμου να προλάβει όχι μόνο γλωσσικά αλλά και γνωστικά την τάξη. Αν καταφέρει ο μαθητής να ανταπεξέλθει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό στο επικοινωνιακό επίπεδο αλλά όχι στο γνωστικό τότε πολλές φορές ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως αυτό οφείλεται σε μαθησιακό πρόβλημα και όχι στη γλωσσική δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίζει.

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο εκπαιδευτικό διαπολιτισμικό περιβάλλον.**

Ένα ερώτημα που απασχολεί διαχρονικά την Εκπαίδευση είναι το «ποιος τελικά πρέπει να είναι ο δάσκαλος;» Ένα ερώτημα που κυριαρχεί στους διαλόγους και τις συζητήσεις καθώς κοινός παρανομαστής των διαλόγων αυτών είναι πως το σχολείο και η ποιότητα του καθορίζεται από την ποιότητα της συνάντησης του δασκάλου και του με τους μαθητές. (Goethals, Howard & Sanders, 2013) Αναφορικά με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα το ερώτημα σχετικά με τον ακριβή ρόλο που επιτελεί ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτό το πλαίσιο ετερότητας απασχολεί διαρκώς τις επιστημονικές έρευνες και τίθεται συνεχώς στο κέντρο των διαλόγων σχετικά με την σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας η οποία είναι απαραίτητη ώστε και ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λειτουργεί σε ένα περιβάλλον ετερότητας και παράλληλα να παρέχει τα απαραίτητα κίνητρα αξιοποίησης αυτής μέσα στην σχολική αίθουσα αλλά και εκτός αυτής.

Η μετάβαση στην πορεία του χρόνου από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σχολείο ανέδειξε νέες πραγματικότητες που αφορούν το πρόσωπο του δασκάλου δίνοντας του έναν περισσότερο κοινωνικό ρόλο ως διευκολυντή της μάθησης, παρά εκείνου του ατόμου που μεταδίδει γνώση. (Νόβα, 2010). «Η ομοιογένεια που αποτελούσε σταθερά – πολιτιστική, γλωσσική, εθνική – αντικαταστάθηκε από την διαφορετικότητα, την ετερογένεια που είναι χαρακτηριστικά που επιβάλλει η νέα παγκοσμιοποιημένη οπτική.» (Σπανός στο Goethals, Howard & Sanders, 2013: 3-17) Το παραπάνω γεγονός κατέστησε σαφές πως εκτός από το σχολείο πρέπει να αλλάξει και ο δάσκαλος ώστε να συμπεριλάβει

στον ρόλο του ως εκπαιδευτικός και αυτά τα «νέα» στοιχεία. Ο δάσκαλος, λοιπόν, παύει να είναι κάτοχος και μεταδότης της γνώσης και μετατρέπεται από τηρητή των κανόνων σε εμπνευστή, συνεργάτη του μαθητή ώστε έτσι μαζί να εφευρίσκουν τρόπους και να χρησιμοποιούν εργαλεία τα οποία θα τους βοηθήσουν στην κατασκευή της γνώσης ως προϊόν που παράγεται και όχι ως προϊόν που υπάρχει «έξω» από εμάς και εμείς με τη σειρά μας πρέπει να το προσδιορίσουμε και να το προσεγγίσουμε. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού λοιπόν, χαρακτηρίζεται από την κοινωνική του διάσταση εφόσον είναι το άτομο – επαγγελματίας που προσπαθεί να επιτύχει την ισορροπία ανάμεσα στο διδακτικό έλεγχο και την επικοινωνιακή ελευθερία, να επινοεί τρόπους διασύνδεσης σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας μέσα από την οικοδόμηση γεφυρών, έτσι ώστε να εξασφαλίζει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν τον τρόπο του πως να μαθαίνουν, να είναι σε θέση να χειρίζονται κατάλληλα εργαλεία ανάλογα με τις περιστάσεις, να συμβιώνουν ουσιαστικά με τους άλλους, να έχουν αυτοεκτίμηση ώστε η ζωή τους να έχει νόημα για τους ίδιους, να αναζητούν τρόπους που θα εξασφαλίσουν την αίσθηση του ανήκειν και την εξασφάλιση της συμμετοχής τους σε μια πραγματική κοινότητα μάθησης, την δημιουργία τρόπων διδασκαλίας που βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές να κατακτούν όχι μόνο την ύλη, αλλά να δημιουργούν στάσεις και δεξιότητες που θα τους ακολουθούν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους. (Goethals, Howard & Sanders, 2013). Στη σύγχρονη εποχή που μαστίζεται από το φαινόμενο της κρίσης ο δάσκαλος έχει ένα βαρύνοντα ρόλο καθώς είναι το άτομο που καλείται να στηρίξει, να συνεργαστεί, να δείξει νέους δρόμους και να υπηρετήσει ακόμα και την ανατροπή και την καινοτομία. Ο εκπαιδευτικός ρόλος, λοιπόν, έχει απομακρυνθεί τουλάχιστον στη διεθνή βιβλιογραφία, από το συμβατικό ρόλο και συντελεί στην ανατροπή της κοινωνικής παθογένειας που επικρατεί. Έτσι, εκτός από την γνωστική επάρκεια, σήμερα, χρειάζεται και η ψυχοπαιδαγωγική και η κοινωνιολογική διάσταση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. (Σπανός στο Goethals, Howard & Sanders, 2013: 3-17) Οι τρόποι θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι πολλοί και η επιλογή που κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός σχετικά με το ρόλο που επιλέγει ο ίδιος, καθορίζει και τον ρόλο που αναγνωρίζει στους μαθητές και σηματοδοτεί με τις δυνατότητες που έχει την διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος μέσα στην τάξη. (Ματσαγγούρας, 2006). Ο δάσκαλος που υπηρετεί εκτός από τη γνώση, την διαφορετικότητα όλων των μαθητών δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον τέτοιο που να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες, επιτυγχάνει την ενδυνάμωση του ίδιου του ρόλου του αλλά παράλληλα και των μαθητών του. (Goethals, Howard & Sanders, 2013) Από την πλευρά του μαθητή, η εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τον δάσκαλο του και το ρόλο αυτού, επηρεάζει όχι μόνο τις σχέσεις μαζί του, αλλά και την ίδια την αυτοαντίληψη του. (Νόβα, 2010).

Γεγονός που διαπιστώνεται μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα είναι πως πολλές φορές δημιουργούνται ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές είτε λόγω επίδοσης, είτε λόγω διαφορετικότητας σε πολιτισμικό, κοινωνικό επίπεδο. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και εκπαίδευση ώστε να



ανταποκρίνονται στους ρόλους που τους αναθέτει πολιτεία. Πολλές φορές θεωρείται δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής νομοθεσίας χωρίς να την διαμορφώνουν οι ίδιοι. (Κοντογιανοπούλου – Πολυδωρίδη, 2003. σ. 273). Είναι αμφίβολο, λοιπόν, το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος να θέσει τον εαυτό του υπό αμφισβήτηση κατανοώντας πως μέσα στην τάξη του οι διαφοροποιήσεις είναι έντονες και πως του αναλογεί ένα μερίδιο ευθύνης. Παρά ταύτα, δεν μπορούμε να εκλάβουμε a priori πως οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις ανισότητες, εξάλλου, αυτό είναι και το ερευνητικό μας ενδιαφέρον σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Όπως και να έχει, ο εκπαιδευτικός ως μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μπορεί να θεωρηθεί αμέτοχος. Το σημαντικό όμως είναι να δούμε το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους δρα η κοινωνική προέλευση στην επίδοση των μαθητών του κάτι που απαιτεί και έναν ανάλογο χειρισμό από τον ίδιο. Σε έρευνα της Κοσσυβάκη (2003: 174) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι έχει δυσκολίες να ανταποκριθεί στις ανάγκες των αδύναμων μαθητών, είναι ελάχιστο. Το συγκεκριμένο γεγονός δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την ακριβή έκταση των δυσκολιών των μαθητών τους.

Ο κοινωνικός ρόλος του Εκπαιδευτικού αφορά την εύρεση τρόπων με τους οποίους όλοι οι μαθητές θα έχουν συμμετοχή στην κοινότητα μάθησης με ίσους όρους και χωρίς διαφοροποιήσεις ανάλογα με την κοινωνική, πολιτισμική τους θέση και την επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι έτσι με νέες προκλήσεις που επιτάσσουν την οικοδόμηση γεφυρών για την μάθηση που θα σημάνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Είναι γεγονός πως οι επιτυχίες των μαθητών αντανakλούν σε ένα βαθμό και τις επιτυχίες των διδασκόντων και πως οι αποτυχίες θα έπρεπε να είναι και δικές τους αποτυχίες. Δεν νοείται ο εκπαιδευτικός σήμερα να βασίζεται στον μαθητή με υψηλές επιτυχίες βάση επίδοσης και να αδιαφορεί για τον μαθητή με χαμηλότερες επιδόσεις καθώς αυτός, έχει χαρακτηριστεί έτσι, χωρίς ίσως να του έχει δοθεί η ευκαιρία και τα μέσα για να αναδείξει μια διαφορετική εικόνα, πράγμα που οδηγεί στην νομιμοποίηση των ανισοτήτων που αποκλείει όσους διαφέρουν από το μέσο όρο της εικόνας που έχουμε για τον ακαδημαϊκά καλό μαθητή. ( Goethals, Howard & Sanders, 2013)

Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να ανιχνεύσουμε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί σήμερα δίνουν έμφαση στον κοινωνικό ρόλο τους ή στον ρόλο τους ως μέσο για αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας μέσω της μάθησης. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με το αν δίνουν χώρο στους μαθητές ή είναι συνυφασμένοι με παραδοσιακές πρακτικές, όπως: η μετάδοση πληροφορίας, απλές ερωτοαποκρίσεις, τεστ που καθορίζουν την επίδοση χωρίς να λαμβάνεται η γενική εικόνα και προσπάθεια, όπως και η διαφοροποιημένη αντίληψη και μεταχείριση των μαθητών. Προσφέρουν κίνητρα σε παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο ή συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε παιδιά με μεγάλες επιδόσεις; Τέλος, ένας ακόμα δείκτης της κοινωνικής διάστασης του εκπαιδευτικού είναι το να

θέτει τον εαυτό του σε αναστοχαστική διαδικασία, στην αυτοκριτική και αν επιλέγει την περεταίρω κατάρτιση και επιμόρφωση, έτσι ώστε να αναπτυχθεί ο ίδιος σαν επαγγελματίας ο οποίος θα είναι σε θέση να προσφέρει στον ίδιο και τους μαθητές του ακόμα περισσότερα εφόδια.

## **Γ' ΜΕΡΟΣ.**

### **Η Έρευνα.**

#### **Το ερευνητικό ενδιαφέρον – Ερευνητικά ερωτήματα.**

Όπως έχουμε αναφέρει ήδη πολλές φορές δομώντας την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση που θα στηρίζει το ερευνητικό μας ζητούμενο, η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται πια ως *de facto* πολυπολιτισμική. Αρκεί κανείς να ρίξει μια ματιά γύρω του και θα αντιληφθεί πως η ετερότητα ίσως είναι μια λέξη που χαρακτηρίζει τα χρόνια που διανύουμε. Η ετερότητα αυτή, είναι λογικό λοιπόν, να διαχέεται μέσα στα σχολεία εφόσον κάθε μέλος αυτής της κοινωνίας περνά μέσα από το μηχανισμό της εκπαίδευσης και εφόσον τα πράγματα έχουν αλλάξει άρδην σε σχέση με παλαιότερα που ακόμα η ετερότητα θεωρούνταν ως κάτι διαπραγματεύσιμο, είναι ενδιαφέρον να δούμε ποιοι μηχανισμοί λειτουργούν ειδικά μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου, αν υπάρχουν μηχανισμοί και κίνητρα τα οποία θέτουν την ετερότητα στο προσκήνιο ή στο παρασκήνιο και αν τελικά τα συμπεράσματα στα οποία θα οδηγηθούμε κατασκευάζουν μια εικόνα η οποία αντικατοπτρίζει μια ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα εξής ζητήματα: Πρώτο ζητούμενο στο οποίο θέλουμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα είναι το αν η παρουσία της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί ως ουσιαστική ή προσθετική. Με λίγα λόγια σκοπός μας είναι να δούμε αν η ετερότητα ενυπάρχει μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο ουσιαστικά ως πρακτική ή η παρουσία της είναι μια επιφανειακή προσθήκη και όχι μια μεθοδευμένη πρακτική που αποτελεί σύνδεση με διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο δημοτικό. Έπειτα, ενδιαφέρον θα ήταν να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά δεδομένα μας και το γεγονός που θέτει τα συγκεκριμένα δεδομένα ως έναν αριθμό στοιχείων που παρουσιάζουν ουσιαστικά την ετερότητα και τις μορφές της ή αν οι αναφορές μένουν σε μια «τουριστική» προσέγγιση της ετερότητας που μένει στην επιφάνεια παρουσιάσης του «διαφορετικού» και δεν εμβαθύνει θέτοντας τις μορφές ετερότητας στο προσκήνιο δημιουργώντας έτσι ένα ευρύ πεδίο ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και κατά συνέπεια ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και αλληλεγγύης ως ένα στοιχείο που συνθέτει μια ουσιαστική και ολοκληρωμένη

εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει ολιστικά τα φαινόμενα και όχι προσθετικά. Κατόπιν τούτου θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται μέσα από τα βιβλία του μαθήματος της γλώσσας του δημοτικού ο Ελληνικός πολιτισμός και το κατά πόσο τα στοιχεία αυτού που παρουσιάζονται χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να προβάλλουν οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες που δημιουργούν ευαισθητοποιημένα μέλη στην κοινωνία αλλά και αποτελούν αφορμές για την προώθηση του διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης και δράσης. Για παράδειγμα, σε μια διδασκαλία που αφορά την Επανάσταση του 1821 και τον ξεσηκωμό του ελληνικού γένους, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να δούμε πως η διδασκαλία επικεντώνεται περισσότερο στα οικουμενικά αγαθά και αναφέρετα δικαιώματα της ελευθερίας και του αγώνα υπέρ αυτής που είναι ένα πανανθρώπινο αγαθό για όλους τους λαούς, όσο διαφορετικοί και αν είναι φαινομενικά μεταξύ τους. Φυσικά, χωρίς να απομακρυνόμαστε από τα ιστορικά γεγονότα, στο μάθημα της γλώσσας που είναι ένα μάθημα μέσα από το οποίο προωθούνται στάσεις απέναντι σε πολλά ζητήματα, θα ήταν μια ιδανική ευκαιρία να προωθηθούν οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες πέρα από την ακολουθία των ιστορικών γεγονότων (κάτι που μπορεί να επιτευχθεί από το μάθημα της Ιστορίας). Ειδικότερα, θα θέλαμε να δούμε αν οι αξίες και τα στοιχεία που παρουσιάζονται μέσα από το περιεχόμενο των εγχειριδίων αποτελεί αφορμή για την δημιουργία συνάντησης και ταύτισης πολιτισμών ή αν τελικά αποτελεί μια παραδοχή του μονοπολιτισμού παρουσιάζοντας τον ελληνικό πολιτισμό ως τον κυρίαρχο.

Τα παραπάνω ζητήματα τα οποία απαρτίζουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και το ερευνητικό μας ενδιαφέρον θα μας βοηθήσουν να φωτίσουμε ένα ζήτημα που αφορά ιδιαίτερα την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα σχετικά με την διαπολιτισμικότητα και την αναγκαιότητα αυτή να τεθεί στο προσκήνιο και να αποτελέσει κτήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ουσιαστικά. Τα ζητούμενα αυτά, λοιπόν, θα μας βοηθήσουν να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με το αν αρκούν τα δεδομένα αυτά για να μιλήσουμε για ένα μετασχηματισμό της εκπαίδευσης κάτω από τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και παράλληλα να ελέγξουμε την βαρύτητα τους στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, μέσα από τα δεδομένα που θα συλλέξουμε θα μας απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό το να εξετάσουμε το κατά πόσο μέσα από αυτά τα δεδομένα διαφάνεται η τάση δόμησης ενός διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης ο οποίος είναι δυνατόν να δημιουργήσει θετικές στάσεις σε παιδιά τάξεων του δημοτικού σχολείου, δημιουργώντας έτσι πρόσφορο έδαφος θέσπισης της ανεκτικότητας αλλά και του σεβασμού ως προς την ετερότητα και τις μορφές αυτής είτε είναι πολιτισμική, είτε εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή κάποια άλλη μορφή ετερότητας.

## **Σκοπός της εργασίας.**

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναλύσουμε την έννοια της ετερότητας και τις μορφές αυτής και παράλληλα να εξετάσουμε πως αυτή αναδύεται και με ποιο τρόπο μέσα από τα βιβλία Γλώσσας των τάξεων του δημοτικού έτσι ώστε να καταλήξουμε στα σχετικά συμπεράσματα για το αν τα δεδομένα μας συνθέτουν μια ουσιαστική διαπολιτισμική οπτική της εκπαίδευσης ή αν ενυπάρχουν κάποια ψήγματα διαπολιτισμικότητας που ανάγονται σε προσθετική χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών και προσεγγίσεων. Έχουμε αναφέρει ήδη αρκετές φορές πως η διαπολιτισμικότητα στην σύγχρονη εποχή τουλάχιστον σε επιστημονικό επίπεδο αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως μια πτυχή της εκπαίδευσης αλλά ως ουσιαστικό χαρακτηριστικό αυτής με αποτέλεσμα, αυτή, να διαχέεται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικά μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία αποτελούν την βάση πάνω στην οποία δομείται η διδακτική πράξη και η παραγόμενη γνώση. Η επιλογή, λοιπόν, συγκεκριμένου περιεχομένου και τρόπου προσέγγισης του πολιτισμικού κεφαλαίου στα σχολεία, σχετίζεται με τις υπάρχουσες σχέσεις κυριαρχίας αλλά και με τους αγώνες για την αλλαγή αυτών των σχέσεων. (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007) Το αν υπάρχει αυτή η αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το «διαφορετικό» σε ένα επίπεδο ουσιαστικό αναφορικά με το περιεχόμενο που επιλέγεται να αποτελέσει την διδακταία ύλη, μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, είναι ένα θέμα που θα απασχολήσει την έρευνα μας σε γενικότερο πλαίσιο.

Με λίγα λόγια με ενδιαφέρει να αναλύσω και να ερμηνεύσω την έννοια της ετερότητας μέσα από την διαπολιτισμική προσέγγιση σε θεωρητικό επίπεδο ώστε να θέσω τα θεμέλια πάνω στα οποία θα αναλύσω την ανάδυση της ετερότητας μέσα από τα εγχειρίδια διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας και τις μορφές που αυτή λαμβάνει, δημιουργώντας παράλληλα την σύνδεση ανάμεσα στον τρόπο που εμπεριέχεται η ετερότητα στα εγχειρίδια διδασκαλίας της γλώσσας με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και το αν αυτή η σύνδεση μπορεί να χαρακτηριστεί ουσιαστική, οδηγώντας έτσι, την ερευνητική διαδικασία στην διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με το αν τα ευρήματα συνιστούν μια διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαίδευσης και όχι απλά μια διακοσμητική της παρουσιά καθώς έτσι επιτάσσεται από την διεθνή βιβλιογραφία που θέτει πια την διαπολιτισμικότητα σε βασικό γνώρισμα της εκπαίδευσης.

## **Καθορισμός δείγματος και στοιχείων της έρευνας.**

Για να ανιχνεύσουμε, να καταγράψουμε και να διατυπώσουμε συμπεράσματα για την ύπαρξη της ετερότητας αποφασίσαμε να αναλύσουμε τα βιβλία γλώσσας του δημοτικού σχολείου ως προς το περιεχόμενο τους με σκοπό να εντοπίσουμε και να καταγράψουμε εκείνα τα σημεία τα οποία συνιστούν μια αναφορά η οποία μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια της ετερότητας, τα σημεία εκείνα δηλαδή, που ξεφεύγουν από το μονοπολιτισμικό πρότυπο και παρουσιάζουν μια διαφορετική οπτική που συνδέεται με διαφορετικές πολιτισμικές εκφάνσεις, διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, αλλά και εκείνες τις διαφορετικές «εικόνες»

που παρουσιάζονται οι οποίες απομακρύνονται από τα δεδομένα του πολιτισμικού χαρακτήρα του κυρίαρχου θα λέγαμε πολιτισμού, στην προκειμένη περίπτωση του ελληνικού πολιτισμού και των χαρακτηριστικών του.

Είναι πιθανό κάποιος να ρωτήσει για ποιο λόγο διαλέξαμε να αναλύσουμε το περιεχόμενο του εγχειριδίου του μαθήματος της γλώσσας του δημοτικού. Ως ένα πρώτο λόγο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το γεγονός πως το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο είναι από τα βασικά και εκείνο με τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας με τις ώρες να κειμούνται στις 210 με 250 για κάθε μία τάξη του δημοτικού σχολείου. Έτσι, λοιπόν, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θεωρητικό μάθημα ως εκείνο που καταλαμβάνει τις περισσότερες διδακτικές ώρες στο δημοτικό σχολείο και ως εκείνο μέσα από το περιεχόμενο του οποίου καλλιεργούνται ιδέες, απόψεις, στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένα θέματα μέσα στα οποία περιλαμβάνεται και η εικόνα μας για τους «άλλους», τους «διαφορετικούς» από εμάς. Είναι επομένως λογικό να πιστέψει κανείς πως το μάθημα αυτό της γλώσσας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που ο μαθητής «μαθαίνει» να σκέπτεται και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος. Το συγκεκριμένο γεγονός έχει ως αποτέλεσμα να μας κάνει να αναρωτηθούμε πως εφόσον το συγκεκριμένο μάθημα καλλιεργεί στάσεις είναι πιθανό να επηρεάζει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών και την αντίληψη τους για τις άλλες πολιτισμικές εκφάνσεις, κουλτούρες, θρησκείες και επιλογές. Είναι σημαντικό για αυτό τον λόγο να ανιχνευθούν εκείνα τα σημεία που αποτελούν αφορμή για την καλλιέργεια και μετάδοση της ετοιμότητας, της ανεκτικότητας και του σεβασμού για εκείνα τα στοιχεία που συναποτελούν την εικόνα του «άλλου» η οποία συνιστά την ετερότητα ή αυτό που συνήθως αποκαλούμε διαφορετικό.

Ως ερευνώμενο υλικό μπορεί να θεωρηθεί, λοιπόν, το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος της γλώσσας της Α' , Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου των ετών 2018-2019. Τα εγχειρίδια είναι τα εξής:

- ❖ Γλώσσα Α' Δημοτικού: *Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*. Τεύχη α' και β'. Συγγραφείς: Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανελλή, Τ., Τσιαγκάνη, Θ.
- ❖ Γλώσσα Β' Δημοτικού: *Ταξίδι στον Κόσμο της Γλώσσας*. Τεύχη α', β' και γ'. Συγγραφείς: Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ.
- ❖ Γλώσσα Γ' Δημοτικού: *Τα απίθανα μολύβια*. Τεύχη α', β' και γ'. Συγγραφείς: Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α.
- ❖ Γλώσσα Δ' Δημοτικού: *Πετώντας με τις λέξεις*. Τεύχη α', β' και γ'. Συγγραφείς: Διακογιώργη, Κ., Μπάρης, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε.
- ❖ Γλώσσα Ε' Δημοτικού: *Της Γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Τεύχη α', β' και γ'. Συγγραφείς: Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π.

- ❖ Γλώσσα Στ' Δημοτικού: *Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα*. Τεύχη α', β' και γ'. Συγγραφείς: Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ.

Το περιεχόμενο και τα ανιχνεύσιμα δεδομένα σχετίζονται με αναφορές σε κείμενα, σε θεματικές των ενοτήτων, στην σκοποθεσία των ενοτήτων, σε προτεινόμενες εργασίες, σε ιδέες που προωθούνται, σε εικόνες και δραστηριότητες που μπορούν να ταυτιστούν με την παρουσία μηνύματος που σχετίζεται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μέσα από την ύπαρξη στοιχείων που συνδέονται με την ετερότητα. Η ύπαρξη ή μη της ετερότητας μέσα από το περιεχόμενο των εγχειριδίων θα μας βοηθήσει να διατυπώσουμε συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο που παίζει αυτή η ύπαρξη για την διαμόρφωση της ιδεολογικής ταυτότητας των μαθητών αλλά και της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον έχοντας παράλληλα λάβει υπόψη πως το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί κύριο εργαλείο στην μετάδοση της γνώσης αλλά και της ιδεολογίας. Η ιδεολογία αυτή, λοιπόν, είναι απαραίτητο να δούμε αν εμπεριέχει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα συνθέσουν μια βάση διαπολιτισμικής ετοιμότητας και σεβασμού ή αν αποτελεί αποτέλεσμα της μετάδοσης του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Ο τρόπος που θα αντιμετωπιστεί η επεξεργασία της συγκεκριμένης θεματικής της εργασίας αποτελεί η κριτική ανάλυση λόγου μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των εγχειριδίων του μαθήματος της γλώσσας με σκοπό να αποκαλυφθεί η λανθάνουσα θέση που υφίσταται σχετικά με την διαπολιτισμική προσέγγιση και τον βαθμό στον οποίο αυτή εμπεριέχεται ουσιαστικά ως ένα άρρηκτα συνδεδεμένο στοιχείο του τρόπου που η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούμε. Με λίγα λόγια, πέρα από τα εμφανή μηνύματα που συνδέονται με την ετερότητα σημαντικό είναι να διατυπώσουμε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με εκείνα τα στοιχεία που βρίσκονται πίσω από τα προφανή και πίσω από εκείνα τα δεδομένα που δεν περιέχονται και παραμένουν λανθάνοντα μέσα στα σχολικά εγχειρίδια.

Πριν αρχίσουμε με την παράθεση των δεδομένων που εντοπίσαμε και θεωρούμε πως επιτελούν τον σκοπό μας, να βρούμε δηλαδή τα σημεία εκείνα που συνιστούν αναφορά που συνδέεται με την παρουσία της ετερότητας όπως την έχουμε ορίσει στην παρουσίαση της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης, θα ήταν χρήσιμο να απαριθμήσουμε εκείνα τα σημεία τα οποία αποτελούν συμπερίληψη αυτού του στόχου από το περιεχόμενο του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ) του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας έτσι ώστε να έχουμε μια αντίληψη σχετικά με το πως αντιμετωπίζεται η ετερότητα και πως αυτή εντάσσεται ως περιεχόμενο από το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ φανερώνουν τη βούληση με λίγα λόγια των φορέων οργάνωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον προσανατολισμό του μορφωτικού αγαθού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο όπως αυτό έχει διαμορφωθεί με τρόπο τέτοιο που εξυπηρετεί τη διδασκαλία και τη μάθηση.

(Γιαννίκας, 2011:145) Αυτό σημαίνει πως τα σχολικά εγχειρίδια δίνουν ζωή στα ΑΠΣ και αυτά είναι που μας δείχνουν ουσιαστικά τι συμβαίνει στο σχολείο. (Καψάλης/Χαραλάμπους, 1995:174) Τα σημεία που εντοπίζουμε σχετικά με τον διαθεματικό χαρακτήρα πάντα σε σχέση με τη θεματική της εργασίας και την παρουσία της ετερότητας απαριθμούνται παρακάτω:

1. Η γλώσσα ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων καθώς και ως το βασικό μέσο έκφρασης, περιγραφής της πραγματικότητας και της κατανόησης αυτής, αποτελεί το όχημα με το οποίο μπορούμε να πλησιάσουμε αποτελέσματα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας διαμέσου της λογοτεχνίας. Το μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας δίνουν την ευκαιρία στη γλώσσα να ερμηνεύσει τον κόσμο, να εμπλουτίσει την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, να διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους και ευνοούν έτσι την κατανόηση της ετερότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας που συνδέεται με την ανεκτικότητα έναντι σε μορφές ετερότητας και διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.
2. Η διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας ως φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας με την παγκόσμια κοινότητα. Το συγκεκριμένο γεγονός ωθεί την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε λαούς και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που αυτοί φέρουν.
3. Η ελληνική γλώσσα διακρίνεται για τον ετερογενή της χαρακτήρα με τις διάφορες κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Επομένως, η ετερότητα είναι κάτι που χαρακτηρίζει και εσωτερικά την ίδια την ελληνική γλώσσα.
4. Μέσα από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ η ελληνική γλώσσα προτείνεται, δεδομένου του πολυπολιτισμικού στοιχείου της σύγχρονης κοινωνίας, ως το μέσο ένταξης των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσα σε αυτήν. Πολλές φορές έχει στηριχθεί από επιστήμονες πως η γλώσσα είναι το εργαλείο που θα υποβοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα στη γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό.
5. Η ελληνική γλώσσα, προσεγγίζοντας βαθμιαία μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, πέρα από την γνωριμία με την ελληνική γραμματολογία, επιτρέπει την γνωριμία με κείμενα από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες μέσα από την παγκόσμια λογοτεχνία δίνοντας έτσι την ευκαιρία για ταύτιση με στοιχεία άλλων πολιτισμών γεγονός που εξυπηρετεί επίγνωση της οικομενικότητας αρκετών γνωρισμάτων που διαθέτουν οι πολιτισμοί.

Αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας τα σημεία εκείνα που συνάπτονται με την συμπερίληψη της

ετερότητας ως αναπόσπαστο κομμάτι του τρόπου που αρθρώνεται το ΑΠ είναι τα εξής:

1. Ο μαθητής είναι σημαντικό να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα μέσα από την δική του σε σχέση με τις άλλες γλώσσες σε γενικότερο επίπεδο και τη σημασία που έχουν αυτές για τα έθνη και για τον πολιτισμό ενός λαού, γεγονός που θα ανοίξει διόδους για την επαφή με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.
2. Ο μαθητής πρέπει να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με τους αλλόγλωσσους μαθητές που έχουν ενταχθεί στην τάξη.
3. Αναφορικά με τον μαθητή με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο που έχει ενταχθεί σε μια τάξη που χρησιμοποιείται και διδάσκεται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός θα πρέπει να εσωτερικεύει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γλωσσικές δομές της γλώσσας και να βιώσει μέσα από την γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό, γεγονός που θα οδηγήσει στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι του.

Σε ευρύτερο πλαίσιο το ΑΠ του μαθήματος της γλώσσας αρθρώνεται γύρω από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες να αποκτηθούν από τους μαθητές ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται. Αναφορικά με τον προφορικό λόγο σκοπός είναι η οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου για την Α' και Β' Δημοτικού. Στις υπόλοιπες τάξεις γενικά αναφορικά στον προφορικό λόγο, η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας, με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. Στην δεξιότητα της ανάγνωσης στην Α' και Β' Δημοτικού σκοπός είναι η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης των γραπτών κειμένων, καθώς και η αναζήτηση, ανεύρεση και χρήση της πληροφορίας. Οι δεξιότητες της ανάγνωσης πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά. Στις υπόλοιπες τάξεις η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας αποσκοπεί στην ανάγνωση με ευχέρεια και ακρίβεια, στην κατανόηση κειμένων με αυξημένη αναγνωστική δυσκολία, στην χρήση της αναγνωστικής ικανότητας στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, αναζητώντας, αξιολογώντας και αξιοποιώντας την πληροφορία που συλλέγει και εκτιμώντας την γλωσσική ποικιλία. Στην ανάπτυξη της δεξιότητας του γραπτού λόγου στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σκοπός είναι ο μαθητής να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα. Στην Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού αναφορικά με την γραφή και την παραγωγή του γραπτού λόγου ο μαθητής μαθαίνει να επικοινωνεί γραπτά και με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση και παράλληλα να μάθει ο μαθητής να χαίρεται την ίδια τη γραπτή επικοινωνία. Στις δύο τελευταίες τάξεις η ανάπτυξη της ικανότητας γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου έχει να κάνει με την ακρίβεια, την αποτελεσματικότητα, την επιλογή του ύφους και της μορφής του λόγου που αρμόζει



σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Παράλληλα με όργανο τον γραπτό λόγο μαθαίνει να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση. Τα παραπάνω ια ωθήσουν την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές τους δυνατότητες και της απόλαυσης που δημιουργεί η διαδικασία σύνθεσης κειμένου και γενικότερα η γραπτή επικοινωνία. Στον λεξικολογικό τομέα της μάθησης σκοπός των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σκοπός είναι η αποσαφήνιση και η σταθεροποίηση του λεξιλογίου προσχολικής ηλικίας, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και παράλληλα η χρήση τους στον γραπτό και προφορικό λόγο. Στις υπόλοιπες τάξεις σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, είναι ο εμπλουτισμός, η διεύρυνση και η ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των μαθητών, με την κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος. Το μάθημα της γλώσσας πέρα από τα παραπάνω περιέχει και τους γραμματικούς κανόνες που ειδικά στις δύο πρώτες τάξεις θέτουν τα βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας που πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές είτε έλληνες, είτε αλλογενείς, με την βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων. Στην Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού η συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας αναπτύσσεται μέσα από την πρακτική εφαρμογή της και μέσα από την επικοινωνία μέσα από την επικοινωνία σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης. Σημαντικό σημείο για την διδασκαλία της γλώσσας είναι η διαχείριση της πληροφορίας που συλλέγουν οι μαθητές μέσα από το μάθημα της γλώσσας. Στην Α' και Β' Δημοτικού σκοπός είναι η κατάκτηση των δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών σημάτων. Στις υπόλοιπες τάξεις η κατάκτηση των δεξιοτήτων διαχείρισης της πληροφορίας αφορά την αναζήτηση αξιολόγησης, την επεξεργασία αποκωδικοποίησης πληροφοριών μέσα από διάφορες πηγές πληροφόρησης είτε αφορούν γλωσσικές πηγές, είτε όχι.

Παρατηρώντας τον τρόπο που αρθρώνεται το ΑΠΣ βλέπουμε πως οι σκοποί αλλά και οι επιμέρους στόχοι<sup>1</sup> επικεντρώνονται στην διδακτική προσέγγιση που υπαγορεύεται από από το πρόγραμμα σπουδών και προϋποθέτει την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις περιστάσεις και τους στόχους κάθε μαθήματος. Η πρωτοβουλία αυτή σύμφωνα με το ΑΠΣ: *«προϋποθέτει την επίγνωση των σκοπών και των στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση και περιοδική επανεκτίμηση της διδακτικής εργασίας, ώστε αυτή να αναπροσαρμόζεται συνεχώς.»* Για αυτό τον λόγο δεν υπάρχει μια αυστηρά δομημένη προσέγγιση της διδασκαλίας αλλά υπάρχουν προτάσεις σε ένα πλαίσιο αρχών που αφορά την φιλοσοφία αντιμετώπισης του διδακτικού αντικειμένου που μπορεί να γίνει πράξη με διάφορες μεθόδους. Ο δάσκαλος λοιπόν, είναι εκείνος που διαμορφώνει την στάση του απέναντι στην διδασκαλία της γλώσσας δομώντας μια διαδικασία στην οποία ο μαθητής διδάσκεται

---

<sup>1</sup> (για επιμέρους στόχους βλ.ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας των τάξεων του δημοτικού σχετικά με την διδασκαλία).

για να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις οι οποίες ύστερα επεκτείνονται σε ευρύτερες γλωσσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ανάλογα είδη λόγου, τύπους κειμένων, γραπτών και προφορικών, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο και στο υλικό της κάθε ενότητας. Έτσι, ο δάσκαλος έχει την δυνατότητα να αντικαθιστά κείμενα του εγχειριδίου με άλλα, όταν αυτά είναι επίκαιρα και εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών, έχουν σχέση με την ηλικία τους και τη μαθητική ζωή και προσφέρονται για την διδασκαλία του συγκεκριμένου φαινομένου που αφορά την εκάστοτε διδασκαλία. Αυτή η δυνατότητα που έχει ο δάσκαλος στην πρωτοβουλία τον ωθεί να «εκμεταλεύεται» τις περιστάσεις ώστε να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να βρεθεί ο μαθητής στο επίκεντρο της μάθησης, να παράγει λόγο και να εκφράζει την προσωπική του άποψη με επιχειρήματα συμμετέχοντας παράλληλα ενεργά στη σχολική ζωή. Αυτό που συμπεραίνουμε από τα παραπάνω είναι πως η διδασκαλία της γλώσσας αντιμετωπίζεται ολιστικά και είναι δομημένη έτσι ώστε να εξυπηρετήσει τα επίπεδα της γλωσσικής μάθησης: τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη παραγωγή του γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο και την γραμματική. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η δομή του ΑΠ μας δίνει την εντύπωση πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας γίνεται ολιστικά ως προς όλους τους μαθητές, είτε γηγενείς, είτε αλλοδαπούς καθώς δεν υπάρχει διαχωρισμός, ούτε κάποια ειδική αντιμετώπιση του τρόπου που πρέπει να αρθρώνεται η διδασκαλία όταν αυτή αφορά και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα σημεία εκείνα που αφορούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι περιορισμένα σε μία σχεδόν παράγραφο στην οποία προτείνεται να δίνεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων που προσφέρονται στον καθημερινό φυσικό διάλογο, την δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.α. Επίσης προτείνεται η προφορική επεξεργασία άφθονων φραστικών δομών με την απαραίτητη έμφαση στην διδασκαλία ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας που παρουσιάζουν δυσκολίες σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο λόγω φωνολογικών ιδιαιτεροτήτων και διαφορών που αφορούν το κλιτικό σύστημα της γλώσσας καθώς και το τονικό σύστημα που την χαρακτηρίζει. Σύμφωνα με το ΑΠ, κρίνεται δόκιμο ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητα – (ή ετερότητα σε μια δική μας νοηματική προσέγγιση) του κάθε μαθητή αξιολογώντας συνεχώς την πορεία τους, δημιουργώντας παράλληλα ένα εξατομικευμένο σχέδιο που αφορά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών σχετικά με την γλώσσα και ό,τι αφορά τον γραπτό και προφορικό λόγο χρησιμοποιώντας ποικίλα διδακτικά μέσα ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές. Τέλος, προτείνεται η δομημένη ανάλυση κάθε στόχου σε βήματα έτσι ώστε η γνώση να είναι ευκολότερα προσβάσιμη και από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο ή άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Ωστόσο, μέσα από το ΑΠΣ δεν προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες που δίνουν το έναυσμα σε έναν εκπαιδευτικό να διαχειριστεί με διαφορετικά μέσα την ετερότητα και την ιδιαιτερότητα μέσα στην τάξη του και περιορίζεται στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού ο οποίος όμως μπορεί να μην έχει επίγνωση πως η

ετερότητα μέσα σε μια κοινότητα μάθησης χρειάζεται δομημένους και στοχευμένους χειρισμούς. Το «κενό» αυτό στην δομή του προγράμματος καθιστά ασαφές τις κινήσεις που πρέπει να γίνουν από έναν εκπαιδευτικό που έχει στην τάξη του παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και με άλλες ιδιαιτερότητες κάτι που φαίνεται από την γενικότητα των οδηγιών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το ερώτημα που μας δημιουργείται είναι πως αν δεν υπάρχει στοχευμένη προσέγγιση του μαθήματος γύρω από την ετερότητα σε πρώτο πλάνο, πως ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στην δυνατότητα πρωτοβουλίας είναι έτοιμος να διαχειριστεί την ετερότητα σε αντικειμενικές συνθήκες;

Βασιζόμενοι σε αυτή την πρωτοβουλία με την οποία επιφορτίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε αν μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν αφορμές και κίνητρα που συνδέονται με την έννοια της ετερότητας και ουσιαστικά αποτελούν τον έναυσμα για τον εκπαιδευτικό ώστε να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης οι οποίες όχι μόνο ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αξιοποιώντας δεδομένα από την εμπειρία τους και τα ενδιαφέροντα τους, αλλά παράλληλα διευρύνουν την κριτική σκέψη του συνόλου των μαθητών δημιουργώντας πεδίο συνάντησης πολιτισμών και ευκαιρία ανάπτυξης διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι το οποίο θα γίνει εφόδιο των μαθητών το οποίο θα ωφελήσει την πορεία τους και την εξέλιξη τους σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

### **Προετοιμασία και διαδικασία της έρευνας.**

Το ερευνητικό μας δείγμα λοιπόν, αποτελείται από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε όλο το φάσμα των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αντικείμενο μας είναι να ανακαλύψουμε τα σημεία εκείνα που στο περιεχόμενο του μαθήματος της γλώσσας αποτελούν αναφορές που συνδέονται με την ετερότητα και την αξιοποίηση αυτής έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας έτσι πεδίο ανάπτυξης της ανεκτικότητας και θετικής στάσης στην ετερότητα.

Ως προς το περιεχόμενο του εγχειριδίου, οι ενότητες και τα αποσπάσματα των εννοιών που θεωρούμε πως επιτελούν τους αρχικούς μας στόχους αξιολογούνται με βάση κάποια κριτήρια ώστε να παρουσιαστούν ως ερευνητικά δεδομένα. Τα κριτήρια αυτά σχετικά με το περιεχόμενο του εγχειριδίου έχουν να κάνουν με τα εξής παρακάτω:

1. Συνιστά το περιεχόμενο της ενότητας ή το συγκεκριμένο απόσπασμα που εντοπίσαμε ευκαιρία μάθησης για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
2. Συνιστά το περιεχόμενο της ενότητας ή το συγκεκριμένο απόσπασμα που εντοπίσαμε ευκαιρία μάθησης για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο; Συνιστά ευκαιρία αξιοποίησης πρώτης γλώσσας;

3. Συνιστά το περιεχόμενο της ενότητας ή το συγκεκριμένο απόσπασμα που εντοπίσαμε αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο;
4. Υπάρχουν αναφορές σε διαφορετικές θρησκείες εκτός από το επίσημο θρήσκευμα της Ελλάδας, το Χριστιανισμό;
5. Συνιστά το περιεχόμενο της ενότητας ή το συγκεκριμένο απόσπασμα που εντοπίσαμε αντανάκλαση της ηλικίας, των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των παιδιών σε σύνολο αλλά και σε σχέση με τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται από εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά έργα, αλληλογραφία διευρύνουν την κριτική σκέψη και ενεργοποιούν τους μαθητές σχετικά με διαφορετικές οπτικές, τρόπους σκέψης και κουλτούρες;

Τα παραπάνω κριτήρια που θέσαμε ώστε να ξεκινήσουμε να αναλύουμε το περιεχόμενο των βιβλίων Γλώσσας του Δημοτικού θα μας διευκολύνουν αργότερα στο να δημιουργήσουμε τις συνδέσεις ανάμεσα στα ευρήματα της ανάλυσης του περιεχομένου των εγχειριδίων και της διαπολιτισμικής προσέγγισης δίνοντας απαντήσεις σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα που μας απασχολούν:

1. Η παρουσία αναφορών που συνιστούν παραδείγματα ετερότητας είναι ουσιαστική; Η παρουσία τους αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας συνολικής αντίληψης του περιεχομένου του μαθήματος της Γλώσσας κάτω σύμφωνα με μια ουσιαστική συμπερίληψη της ετερότητας ή αποτελεί ένα πρόσθετο γνώρισμα του μαθήματος;
2. Η παρουσία αναφορών που συνιστούν παραδείγματα ετερότητας προβάλλεται μέσα από ουσιαστικά στοιχεία ή αποτελεί μια τουριστική προσέγγιση με επιφανειακές αναφορές;
3. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται μέσα από τα εγχειρίδια και αφορούν τον Ελληνικό πολιτισμό μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμές για ταύτιση ανάμεσα σε πολιτισμούς; Ή οι αναφορές αποτελούν παρουσίαση ενός μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του εγχειριδίου με έμφαση στην μοναδικότητα του ελληνικού πολιτισμού και άρα αντανάκλουν και τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση από τους φορείς της; (εφόσον το εγχειρίδιο όπως έχουμε τονίσει αντανάκλα τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι φορείς της εκπαίδευσης, την ίδια την εκπαίδευση).
4. Τα ευρήματα μας σχετικά με την ύπαρξη αναφορών ετερότητας, αναφορών, δηλαδή, που ξεφεύφουν από την «κανονικότητα» του ελληνικού πολιτισμού και συμπεριλαμβάνουν εικόνες και γνωρίσματα διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να στοιχειοθετήσει έναν ισχυρισμό σχετικά με τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης ως προς την

διαπολιτισμικότητα και τις αρχές της; Μπορεί με λίγα λόγια πέρα από την αναγνώριση της ύπαρξης της ετερότητας να αποτελέσει εικόνα μιας εκπαίδευσης που μετασχηματίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κινητήριο δύναμη;

5. Ποια τα γενικότερα συμπεράσματα στα οποία μπορούμε να καταλήξουμε σχετικά με την δόμηση του διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι και την βαρύτητα που έχουν οι τάξεις του δημοτικού σχολείου στην διαμόρφωση του;

### **Σύστημα κατηγοριοποίησης στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας των τάξεων του Δημοτικού σχολείου.**

Σύμφωνα, λοιπόν, με το υπό διερεύνηση υλικό και την ποιοτική προσέγγιση των κειμένων, επιλέξαμε μέσω της αφαιρετικής μεθόδου να μειώσουμε το ερευνώμενο υλικό και να επιχειρήσουμε να χρησιμοποιήσουμε εκείνα τα δεδομένα τα οποία αποτελούν ουσιαστικό μήνυμα του περιεχομένου που αντανακλά το ερευνητικό μας ενδιαφέρον. Έπειτα αποφασίστηκε να δημιουργήσουμε κάποιες υποκατηγορίες οι οποίες θα μας βοηθήσουν να δομήσουμε το περιεχόμενο στο υπό έρευνα υλικό και με αυτό τον τρόπο να καταστήσουμε ευκολότερη την καταγραφή, κατανομή και επεξεργασία του υλικού που θα οδηγήσει στην συνέχεια στην διατύπωση συμπερασμάτων σε συνάφεια με τον σκοπό και τους στόχους της εργασίας μας.

Μετά από την ανάλυση περιεχομένου του μαθήματος της γλώσσας η οποία πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε διατυπώσει ήδη και τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν και κριτήρια ελέγχου της έρευνας σχετικά με την ανίχνευση και καταγραφή των σημείων εκείνων που αποτελούν αναφορά που μπορεί να χαρακτηριστεί ως στοιχείο ετερότητας και που είναι δυνατόν να συνδεθεί με την διαπολιτισμική προσέγγιση του περιεχομένου της γνώσης και της διδασκαλίας, προέκυψε λοιπόν, το εξής σύστημα κατηγοριοποίησης του υλικού:

<b>✓ Πολιτισμική και εθνική ετερότητα.</b>
- Στοιχεία σχετικά με την συνάντηση, συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολιτισμών.
- Στοιχεία σχετικά με διαφορετικές κουλτούρες, πολιτισμούς, τέχνη, επιστήμη, παιδεία.
- Αξιακές προϋποθέσεις που υποβοηθούν μια διαπολιτισμική επικοινωνία – αλληλεπίδραση διαφορετικών ομάδων και πολιτισμών. (Ανθρωπισμός, ειρήνη, αποδοχή, σεβασμός ετερότητας, ενσυναίσθηση, ύπαρξη εθνοτικών ομάδων)

- Γνωριμία με άλλα έθνη, εθνοτικές ομάδες, πολιτισμούς, διαφορετικούς λαούς, συνήθειες, κουλτούρα.
- Αναφορές σε πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση, προσφυγικά ζητήματα, μειονότητες, κοινωνική ισότητα/ανισότητα.
- Σχέσεις Ελλήνων με άλλους λαούς, κράτη-έθνη.
- Περιεχόμενο που αντανάκλα την ετερότητα στις εμπειρίες των μαθητών ανάλογα με το υπόβαθρο τους.
- Περιεχόμενο που αντανάκλα την προηγούμενη γνώση των μαθητών και ιδιαίτερα μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Περιεχόμενο που διευρύνει την κριτική σκέψη, ενεργοποιεί τους μαθητές και λειτουργεί ως ευκαιρία ανάπτυξης στάσεων σεβασμού, ανεκτικότητας σε σχέση με την ετερότητα.

#### ✓ Γλωσσική ετερότητα.

- Γλωσσικές ευκαιρίες μάθησης για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.
- Στοιχεία που δίνουν την δυνατότητα αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας.
- Παρουσίαση λέξεων/φράσεων/αποσπασμάτων σε διαφορετικές γλώσσες.

#### ✓ Θρησκευτική ετερότητα.

- Αναφορές σε διαφορετικές θρησκείες.
- Αναφορές σε διαφορετικές θρησκευτικές πρακτικές, συνήθειες.
- Αναφορές σε ομοιότητες Ορθοδοξίας σε σχέση με άλλες θρησκείες – δόγματα.

✓ **Οικουμενικότητα, παγκοσμιότητα, πανανθρώπινες αξίες.**

- Παγκόσμιες αναφορές, στοιχεία σχετικά με την γεωγραφία, το σύμπαν, το περιβάλλον, τη διεθνή λογοτεχνία, την τέχνη κ.α.
- Αναφορές στις σχέσεις ανάμεσα σε λαούς, για πολέμους και την ειρήνη.
- Παγκόσμιες και πανανθρώπινες αξίες: Ατομικά δικαιώματα, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού.
- Παγκόσμια προβλήματα όπως ο πόλεμος, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, διακρίσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις.
- Παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού, παιδική εργασία, εκμετάλευση.
- Αναφορές σε προβλήματα φτώχειας, προσφυγιά, πείνα που μαστίζει πολλές χώρες.
- Αναφορές στα περιβαλλοντικά προβλήματα που είναι ένα σύγχρονο και παγκόσμιο πρόβλημα.

✓ **Άλλες καταγραφές μορφών ετερότητας.**

- Αναφορές σε ιδιαιτερότητες που συνιστούν μορφές ετερότητας.
- Ατομική ετερότητα και το δικαίωμα σε αυτή.

## Καταγραφές δεδομένων έρευνας.

### Εγχειρίδιο Γλώσσας της Α' Δημοτικού.

Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στο εγχειρίδιο γλώσσας της Α' τάξης του δημοτικού: 14 αναφορές.

#### ✓ Πολιτισμική και εθνική ετερότητα.

##### (6 Αναφορές σχετικές στο εγχειρίδιο γλώσσας)

- \* Οι χαρακτήρες του βιβλίου που αποτελούν θα λέγαμε τους πρωταγωνιστές του βιβλίου της Γλώσσας είναι ο Άρης, ο Ορφέας, η Μαρίνα, η Ιωάννα και ο Σαμπέρ. Το όνομα του τελευταίου παραπέμπει σε όνομα παιδιού που κατάγεται από κάποια χώρα του εξωτερικού. Επομένως, είναι λογικό να υποθέσουμε πως μέσα στα πρόσωπα έχει ενταχθεί η εθνική ετερότητα. (Γνωριμία με τους ήρωες, σελ.7)
- \* Στην ενότητα 4 ο Σαμπέρ ως ένας από τους πρωταγωνιστές του βιβλίου αφηγείται μια ιστορία με τίτλο: «Το παράξενο ταξίδι της συννεφένιας» η οποία έχει να κάνει με τον βασιλιά της φωτιάς, τη συννεφένια και την κόρη τους τη χιονιένια. Η οικογένεια αυτή λοιπόν, παρουσιάζεται να είναι ενδεδυμένη με παραδοσιακές φορεσιές που παραπέμπουν σε ανατολίτικες φορεσιές και χώρες. (μαντίλα, τουρμπάνι, μακριά φορέματα) (τεύχος πρώτο, σελ. 70-71) Το ίδιο γίνεται και με το επόμενο ποίημα «Ψιγάλες» με τα πρόσωπα που απεικονίζονται να παραπέμπουν σε φορεσιές της Ανατολής. Το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί ευκαιρία ταύτισης για ένα παιδί που έχει ανάλογες πολιτισμικές εικόνες.
- \* Στην ενότητα 7 με τίτλο «Καράβια» έχουμε την παρουσίαση κειμένων για ταξίδια σε χώρες του κόσμου, εξωτικά ζώα, πολιτισμικά στοιχεία χωρών όπως: ο ξύλινος πινόκιο της Ιταλίας, το μεξικάνικο καπέλο, το τύμπανο της Αφρικής κάτι που δείχνει πως κάθε χώρα έχει ένα συγκεκριμένο σουβενίρ που την χαρακτηρίζει και την κάνει να ξεχωρίζει από όλες τις άλλες καθώς κάθε μια από αυτές έχουν διαφορετικό πολιτισμό και κουλτούρα που καθιστά εξαιρετικά ενδιαφέρουσες για να τις γνωρίσει κανείς. (Τεύχος δεύτερο, σελ. 31-35) Η ανάγκη αυτή για επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς φαίνεται και από το γεγονός ότι η ενότητα έχει τίτλο «καράβια» που είναι ένα μέσο που μας οδηγεί σε άλλους τόπους και μας επιτρέπει να γνωρίσουμε άλλους πολιτισμούς.
- \* Στην ενότητα 10 του εγχειριδίου γλώσσας περιέχεται κείμενο αφιερωμένο σε αρχαίους μύθους σχετικά με θαλάσσια ζώα. Στο κείμενο αναφέρεται πως στα αρχαία χρόνια στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό βρίσκουμε αναφορές για μυθικές δυνάμεις που αποδίδονται σε ζώα πράγμα που όπως αναφέρεται στο κείμενο



συναντάμε και σε Ινδικούς μύθους. Η αναφορά εδώ εξυπηρετεί ένα διπλό ρόλο, από τη μία έχουμε μια αναφορά που συνδέεται με την παρουσίαση ενός έτερου πολιτισμού και από την άλλη τονίζεται το σημείο συνάντησης των πολιτισμών στο επίπεδο των αρχαίων μύθων που τους χαρακτηρίζουν. (Τεύχος δεύτερο, σελ. 74)

- \* Η λεξιπλασία είναι μια διαδικασία η οποία αξιοποιεί την φαντασία των μαθητών και τα ενδιαφέροντα τους και παράλληλα προωθεί την απαιτούμενη γνώση με ένα τρόπο ο οποίος κινητοποιεί την μάθηση και των γηγενών αλλά και των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Π.χ. Το ποίημα του Γλυκόσαυρου της Μαρνανίνας Κριεζή στην ενότητα 3 σχετικά με έναν δεινόσαυρο-ζαχαροπλάστη. (σελ. 60) – Το κείμενο για τον παπουτσωμένο χιονόδρακο (τεύχος δεύτερο, σελ. 20)
- \* Στην ενότητα 4 αξιοποιείται ως κείμενο ένα παραμύθι που διαβάσει ένας παππούς στα παιδιά. Το συγκεκριμένο είδος άπτεται των ενδιαφερόντων των παιδιών καθώς στην ηλικία που βρίσκονται βρίσκουν συχνά πολύ ενδιαφέρον τις ιστορίες των παραμυθιών κάτι που διευκολύνει την μάθηση και των γηγενών μαθητών αλλά και των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Επίσης τα παραμύθια και οι διάφορες ιστορίες είναι κοινά σε πολλούς πολιτισμούς με τον κάθε λαό να έχει τα δικά του γεγονότα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πεδίο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με ανταλλαγές ιστοριών από διάφορες χώρες.

✓ **Θρησκευτική ετερότητα.**

**(1 σχετική αναφορά στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Το ποίημα της «Συννεφένιας» και στο ποίημα «Ψιγάλες» που απεικονίζει μια οικογένεια με παραδοσιακές φορεσιές που παραπέμπουν σε χώρες της ανατολής με τα άτομα να είναι ενδεδυμένα με μαντίλες, τουρμπάνια και μακριά φορέματα μας δίνει την δυνατότητα να υποθέσουμε και μια διαφορετική θρησκεία κάτι που μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τον δάσκαλο ώστε να κάνει μια σύντομη αναφορά σε διαφορετικές θρησκευτικές επιλογές. (τεύχος πρώτο, σελ: 70-73)

✓ **Γλωσσική ετερότητα.**

**(1 σχετική αναφορά στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Τα κείμενα που περιέχονται στις ενότητες γενικότερα είναι σε μορφή σύντομων διαλόγων με ομοιοκαταληξία. Συνήθως οι λέξεις που περιγράφουν συνοδεύονται και από μικρές εικονογραφήσεις ώστε να είναι ευκολότερη η κατανόηση για όλα τα παιδιά εφόσον παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο θα υποβοηθηθούν

να συνδέσουν τη λέξη με αυτό που περιγράφει. (πχ στην Ενότητα 4 στις λέξεις που περιγράφουν ζώα έχουμε την συνοδεία της εικονογράφησης που απεικονίζει το ζώο που περιγράφεται με την κάθε λέξη).

✓ **Οικουμενικότητα.**

**(6 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στη 2<sup>η</sup> ενότητα περιέχεται ένα αφιέρωμα στον εορτασμό της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου το οποίο αποτελείται από φωτογραφίες, ζωγραφικούς πίνακες, εικονογραφήσεις κ.α. Στη μία εικόνα βλέπουμε μία μητέρα με ένα στρατιώτη, ύστερα ένα πίνακα με στρατιώτες στη μάχη, ένα πίνακα για τις ηρωίδες του 1940, μία εφημερίδα που γράφει τα συνθήματα «ΟΧΙ» και «ΑΕΡΑ», μία φωτογραφία με παιδιά στο συσίτιο και τέλος μια φωτογραφία με πλήθος συγκεντρωμένο. Οι συγκεκριμένες φωτογραφίες είναι μια ευκαιρία για συζήτηση με τους μαθητές για το τι σημαίνει ο πόλεμος για ένα λαό και ποια η σημασία έχει ο αγώνας για την ελευθερία. Έτσι, χωρίς να ξεφεύγουμε τελείως από τα ιστορικά γεγονότα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο υλικό για να στηρίξει ιδέες με οικουμενικό χαρακτήρα. (τεύχος πρώτο, σελ.43,44)
- \* Η ενότητα 3 είναι αφιερωμένη στο θέατρο Σκιών. Το συγκεκριμένο θέατρο είναι «κοινό» σε πολλούς πολιτισμούς που το έχουν υιοθετήσει ο καθένας με τον τρόπο του, οπότε θα μπορούσαμε να πούμε πως το συγκεκριμένο θέατρο εκτός από εξαιρετικά ενδιαφέρον για τα παιδιά του δημοτικού είναι και σημείο συνάντησης πολιτισμών.
- \* Στο δεύτερο τεύχος του εγχειριδίου ανάμεσα στις ασκήσεις και στα σύντομα κείμενα υπάρχει μια δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την παρατήρηση και την συζήτηση γύρω από πίνακες ζωγραφικής ( Βαν Βερμέερ – Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του, Νίκος Χατζηκυριάκος – Γκίκας – Το εργαστήρι του καλλιτέχνη, Ανρί Ρουσώ – Μαϊμούδες στο παρθένο δάσος και Το γαλάζιο πουλί – Τοιχοφραγία από την Κνωσό). Μέσα από δείγματα τέχνης από διάφορα σημεία του κόσμου η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες γίνεται ευκολότερη καθώς η τέχνη ανήκει σε εκείνα τα αγαθά με μία πανανθρώπινη χροιά καθώς μέσα από αυτή είναι δυνατόν να αλληλεπιδράσουν άτομα με διαφορετικές καταβολές και μέσα από αυτή να βρουν ένα τρόπο συνενόησης και αλληλεπίδρασης. Αυτό είναι άκρως σημαντικό για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού καθώς η φαντασία που επαγρυπνείται μέσα από την τέχνη αποκαλύπτει κοινούς κώδικες για τα παιδιά ανεξάρτητα εθνικού και πολιτισμικού υποβάθρου. (Τεύχος δεύτερο, σελ. 15,17)

- \* Στην ενότητα 7 του δευτέρου τεύχους πειέχεται ένα αφιέρωμα στην 25<sup>η</sup> Μαρτίου και τον αγώνα για την απελευθέρωση του ελληνικού γέννους από την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Σίγουρα, γηγενείς και μη πρέπει να γνωρίζουν τα σημαντικά στοιχεία της ιστορίας της χώρας στην οποία βρίσκονται. Ωστόσο, το κλειδί θεωρούμε πως βρίσκετε στον τρόπο που θα προσεγγιστεί από τον δάσκαλο: Αν προσεγγιστεί με σκοπό να τονιστεί η ανάγκη του αγώνα για ελευθερία με αφετηρία τον ελληνικό αγώνα και με προέκταση στην οικουμενική αξία της ελευθερίας και όχι της μοναδικότητας των ελλήνων ηρώων, τότε μπορούμε να μιλάμε για μια δομημένη προσπάθεια να δημιουργήσουμε βάσεις για ένα διαπολιτισμικό σκέπτεσθαι της ιστορίας που απομακρύνεται από την εθνικιστική χροιά αντιμετώπισης των γεγονότων, εφόσον τα γεγονότα, είναι αυτά που είναι με τον τρόπο που έχουν καταγραφεί με τους ανθρώπους να δίνουν την ανάλογη χροιά σε αυτά σύμφωνα με τα πιστεύω τους. (σελ.40)
- \* Στην ενότητα 9 του βιβλίου με τίτλο «Στον κόσμο των βιβλίων» περιέχεται ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Ζωρζ Σαρή με τίτλο «Το γαΐτανακι» (2004) μέσα στο οποίο αναφέρονται οι στίχοι από το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου με τίτλο «Αν όλα τα παιδιά της γης»

*Αν όλα τα παιδιά της γης  
πιάναν γερά τα χέρια  
κορίτσια αγόρια στη σειρά  
και σήνανε χορό  
ο κύκλος θα γινότανε  
πολύ πολύ μεγάλος  
κι ολόκληρη τη Γη μας  
θ' αγκάλιαζε θαρρώ.*

Μέσα από αυτή την αναφορά το μήνυμα είναι αρκετά ξεκάθαρο: Όλα τα παιδιά της γης έχουν την ίδια αξία, μπορούν να προσφέρουν, χρειάζονται στήριξη, χαρά και αγάπη. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν, να σέβονται τον συνάνθρωπο τους, να είναι αλληλέγγυα σε όποιον το έχει ανάγκη κάτω από δημοκρατικές αξίες και ιδεώδη πράγμα που μπορεί να εξελιχθεί σε ένα ουσιαστικό διαπολιτισμικό σκέπτεσθαι, εφόδιο απαραίτητο στην σύγχρονη κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο. (Τεύχος δεύτερο, σελ. 61)

- \* Η 10<sup>η</sup> ενότητα και τελευταία του βιβλίου κλείνει με ένα ποίημα του Federico Garcia Lorca ενός Ισπανού ποιητή και δραματουργου με τίτλο: «Κοχύλι». Με το να χρησιμοποιούνται δείγματα από την παγκόσμια λογοτεχνία τα παιδιά διδάσκονται έμμεσα να θαυμάζουν τα δείγματα πολιτισμού διαφόρων λαών και να αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της τέχνης όπως την προσεγγίζει ο κάθε καλλιτέχνης είτε ανήκει στον πολιτισμό που θεωρεί θα λέγαμε ενδόμυχα κτήμα του, είτε όχι. (Τεύχος δεύτερο, σελ.78)

## Εγχειρίδιο Γλώσσας της Β' Δημοτικού.

**Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στο εγχειρίδιο γλώσσας της Β' τάξης του δημοτικού: 26 αναφορές.**

### ✓ Πολιτισμική - Εθνική ετερότητα.

**(10 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Οι πρωταγωνιστές του βιβλίου είναι ο Λουκάς, η Χαρά, η Γαλήνη και ο Αρμπέν. Ο Αρμπέν όπως φαίνεται και από το όνομα του κατάγεται από μια άλλη χώρα κάτι που υποδηλώνει την ύπαρξη ετερότητας και το βιβλίο γλώσσας δεν αποτελείται μόνο από πρόσωπα που συνδέονται μόνο με την ελληνική καταγωγή.
- \* Στην ενότητα 3 του βιβλίου με τίτλο «Στον κόσμο των κόμικς» παρουσιάζονται φωτογραφίες από διαφορετικά σημεία του κόσμου με παιδιά να παίζουν: Αλλά παίζουν ηλεκτρονικά, άλλα με τουβλάκια, άλλα με αυτοσχέδια παιχνίδια κ.α. Μέσα από αυτές τις φωτογραφίες τα παιδιά είναι δυνατόν να αντιληφθούν πως το περιβάλλον μας καθώς και οι συνθήκες αλλά και ο πολιτισμός μας επηρεάζουν τον τρόπο που τα παιδιά διασκεδάζουν και πως αυτό δεν είναι δεδομένο πολλές φορές εφόσον πολλά παιδιά ακόμα και σε μικρή ηλικία αναγκάζονται να εργαστούν. (Φωτογραφία με παιδιά που πλέκουν καλάθι)
- \* Στα πλαίσια της ίδιας ενότητας οι μαθητές θα διαβάσουν ένα κόμικ το οποίο παρουσιάζει το πόσο διαφορετική μπορεί να είναι η ζωή ενός παιδιού ανάλογα με το βιωτικό του επίπεδο. Η Άννα παρουσιάζεται να κάνει ποδήλατο θυμωμένη γιατί ήθελε ένα μεγαλύτερο ποδήλατο από αυτό που της πήρε η μαμά της. Στο φανταστικό της δρομολόγιο συναντά τη Νού η οποία και αυτή είναι δυσαρεστημένη γιατί ενώ ήθελε να παίξει, πρέπει να πάει να γεμίσει την κανάτα του σπιτιού με νερό κάτι που σημαίνει πως στο σπίτι της δεν έχει τρεχούμενο νερό. Επίσης η Νου φορά μαντίλα κάτι που μας κάνει να υποθέτουμε πως είναι διαφορετικό το πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Στον δρόμο τους συναντάνε τον Ράφαελ που μιλά για την χώρα του πως είναι ξηρή, χωρίς νερό και πως τα ζώα διψούν. Έτσι, προτείνει στα κορίτσια να ξεκινήσουν ένα ταξίδι για να βρουν μια πόλη καταπράσινη, με λουλούδια, νερό, τροφή και ευτυχισμένα παιδιά που παίζουν, τη Χωχαρούπα. Μέσα από αυτά το υλικό της ενότητας βάζει τους μαθητές στη διαδικασία να κατανοήσουν τις ανάγκες όλων των παιδιών από όποια χώρα και αν προέρχονται, όποιος και αν είναι ο πολιτισμός και η θρησκεία τους και ταυτόχρονα να έρθουν στη θέση των παιδιών που δεν έχουν όσα θεωρούν εκείνοι δεδομένα. Τέλος, μέσα από το συγκεκριμένο περιεχόμενο είναι δόκιμο ο εκπαιδευτικός να ξεκινήσει μια συζήτηση για την ανάγκη κάποιου να αναζητήσει ως μετανάστης μια νέα πατρίδα για να βελτιώσει την ζωή του καθώς στη σύγχρονη πραγματικότητα τα παιδιά πρέπει να αναπτύσσουν θετική στάση

απέναντι σε πρόσφυγες και μετανάστες κατανοώντας τους λόγους που μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο. (Τεύχος πρώτο, σελ. 27-29)

- \* Στην ενότητα 3 του βιβλίου υπάρχει μια δραστηριότητα με ιστορίες που αποκαλύπτονται μέσα από εικόνες. Έτσι, παρουσιάζονται εικόνες, τοιχογραφίες, γλυπτά, ζωγραφικοί πίνακες κ.α ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν την ανάγκη των λαών και των διάφορων πολιτισμών (Ελληνικού, Αιγυπτιακού κ.α) να επικοινωνήσουν μέσα από την εικόνα. (Τεύχος πρώτο, σελ.30)
- \* Στην ενότητα 3 του βιβλίου περιέχεται ένα κείμενο που αφορά την ιστορία της απώλειας του δοντιού του Αρμπέν. Ο Αρμπέν μαζί με τους συμμαθητές του συζητά για την απώλεια του δοντιού του και το τι ακολούθησε ύστερα. Τα υπόλοιπα παιδιά λένε πως το πετούν τα δικά τους στα κεραμμύδια λέγοντας «πάρτε ποντικιέ το δόντι μου και φέρε σιδερένιο να ροκανίζω σίδερα, να τρώω παξιμάδια». Ο Αρμπέν αναφέρει πως στην Αλβανία συνηθίζουν να πετάνε το δόντι από την ταράτσα και να λένε τα εξής λόγια: «πάρτε το παλιό και φέρτε το καινούριο» Βλέπουμε, λοιπόν, πως τα παιδιά ανταλλάζουν εμπειρίες σχετικά με τις συνήθειες που προκύπτουν στις απώλειες δοντιών στην Ελλάδα και στην Αλβανία γεγονός που προωθεί την ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με τα έθιμα και τις συνήθειες του κάθε λαού, κάτι που οδηγεί σε μια πολιτισμική αλληλεπίδραση πέραν του ότι σαν αναφορά αποτελεί μια έκφανση πολιτισμικής και εθνικής ετερότητας. (Τεύχος πρώτο, σελ.33)
- \* Στην ενότητα 6 τα παιδιά ετοιμάζονται για το ταξίδι στη Χωχαρούπα. Η Γαλήνη ψάχνοντας πληροφορίες για αυτή βρίσκει ένα κατάλογο με ονομασίες χωρών (Αίγυπτος, Αλβανία, Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιαπωνία κ.α) Οι ερωτήσεις του βιβλίου αναφέρονται στο αν οι μαθητές γνωρίζουν κάποιες από αυτές και αν μπορούν να τις βρουν στο χάρτη. Η επαφή των μαθητών με το χάρτη, με τη θέση μας στο χάρτη, με την θέση των γειτόνων και των άλλων χωρών σε αυτόν είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά να μάθουν για άλλες χώρες και τη θέση αυτών στον γεωγραφικό χάρτη και παράλληλα ευκαιρία για τα παιδιά με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο να πουν λίγα λόγια για την χώρα τους και συγχρόνως να μάθουν πληροφορίες για την Ελλάδα και την γεωγραφική της θέση. ( Τεύχος πρώτο, σελ.52)
- \* Στην ενότητα 8 του πρώτου τεύχους του βιβλίου τα παιδιά φτάνοντας στη χωχαρούπα, τη χώρα των χαρούμενων παιδιών, οι φίλοι βλέπουν: «παιδιά με μαλλιά ξανθά και καστανά, παιδιά με μάτια σχιστά ή αμυγδαλωτά» να συνομιλούν μεταξύ τους λέγοντας τους ότι προέρχονται από την μακρινή Ελλάδα. Στο μέρος αυτό βρίσκονται παιδιά από όλες τις χώρες του κόσμου. Ευρώπη, Ασία, Αμερική. Τα παιδιά αυτά περιγράφουν τη ζωή σε αυτή τη χώρα λέγοντας πως τραγουδάνε, παίζουν όλη μέρα και γελούν βοηθώντας το ένα το άλλο. Μέσα από το παραπάνω διαφαίνεται η διαπολιτισμική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση η οποία περιλαμβάνει την επικοινωνία πολιτισμών οι οποίοι είναι ίσοι μεταξύ τους

αρκεί ο καθένας από αυτούς να σέβονται την ύπαρξη του άλλου. (Τεύχος πρώτο, σελίδα 76)

- \* Στην ενότητα 11 του βιβλίου (δεύτερο τεύχος) με τίτλο «Τι βιβλίο είναι αυτό;» συναντάμε ως αρχικό κείμενο που μας εντάσσει στο περιεχόμενο της ενότητας το «Μια γέφυρα από σίδηρο και μέλι». Στην εικόνα που συνοδεύει το κείμενο βλέπουμε παιδιά να κάθονται σε δύο όχθες και να τραγουδούν. Από τη μία η Μαντλίν, η Λέρ, η Γιασμίν, ο Γιτζάκ, ο Μετέτ, η Αϊλίν και από την άλλη ο Χάρης, η Μελίνα, ο Λουκάς, η Ρεβέκκα και η Μαρία. Από τα ονόματα συμπεραίνουμε πως τα παιδιά ανήκουν σε διαφορετικές εθνικότητες. Το τραγούδι τους στέλνει μηνύματα επικοινωνίας και αδελφοσύνης καθώς μπορεί όπως λένε να μην βρίσκονται στην ίδια όχθη όμως ενώνονται με την γέφυρα που τους επιτρέπει να επικοινωνούν. Το συγκεκριμένο μήνυμα της επικοινωνίας με άλλους λαούς είναι και το ουσιαστικό νόημα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που πέρα από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας προωθεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. (Τεύχος 2, σελ. 24)
- \* Στην ενότητα 13 με τίτλο «Μες το μουσείο» δίνονται κίνητρα στα παιδιά να κάνουν δραστηριότητες οι οποίες θα τους μετατρέψουν σε μικρούς λαογράφους που θα συγκεντρώσουν συνήθειες, έθιμα που ξέρουν, λαϊκά παραμύθια, παραδόσεις, αινίγματα κ.α. Πολλές φορές έχουμε δει πως έθιμα, συνήθειες, παραμύθια και παραδόσεις μοιάζουν ανάμεσα στους λαούς όσο και διαφορετικοί αν φαίνονται μεταξύ τους γεγονός που αποδεικνύει την δύναμη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ανά τους αιώνες. Επίσης η συγκεκριμένη ενότητα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια λαογραφική έκθεση που θα δώσει την ευκαιρία σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να παρουσιάσουν χαρακτηριστικά παραδείγματα από την πολιτισμική κληρονομιά τους, καθώς και έθιμα και παραδόσεις από την εθνική τους κουλτούρα. (Τεύχος 2, σελ. 47)
- \* Στην ενότητα 15 με τίτλο «Αλληλογραφώ» τα παιδιά μαθαίνουν το πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία. Η ενότητα περιέχει κίνητρα επικοινωνίας με φίλους ή συγγενείς σε άλλη χώρα. Επίσης περιέχει ως δραστηριότητα με μια αντίστοιχη τάξη που βρίσκεται μακριά κάτι που δίνει την ευκαιρία επαφής με διαφορετικούς πολιτισμούς, εθνικότητες προωθώντας έτσι μέσα από τη μάθηση την διαπολιτισμική επικοινωνία. Το παραπάνω συνιστά κατά τη γνώμη μου ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης για τα παιδιά κάτι που καλύπτει θα λέγαμε μαθησιακά και παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. (Τεύχος 2, σελ. 71)

✓ **Θρησκευτική ετερότητα.**

**(1 σχετική αναφορά στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Οι εικόνες με ιστορίες που παρουσιάζονται στην Τρίτη ενότητα του εγχειριδίου αποτελούν εκφάνσεις και διαφορετικών θρησκειών όπως: της Αρχαίας Ελλάδας και το Δωδεκάθεο, της Αρχαίας Αιγύπτου και των θεοτήτων της αλλά και την σύγχρονη θρησκεία της Ελλάδας παρουσιάζοντας Χριστιανικές αγιογραφίες τονίζοντας έτσι την ανάγκη για απεικόνιση του πολιτισμού και της θρησκείας του κάθε λαού ανά τους αιώνες. (Τεύχος πρώτο, σελ. 30)

✓ **Γλωσσική ετερότητα.**

**(3 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 3 εξηγείται το φαινόμενο δανεισμού λέξεων από άλλες γλώσσες. Η ελληνική γλώσσα έχει ως τελικά σύμφωνα τα ν και ς, ωστόσο, συναντάμε λέξεις που έχουν άλλες καταλήξεις τις οποίες έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες όπως φερμουάρ, παζλ, τζιπ κ.α. Μέσα από αυτή την αναφορά οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν πως οι γλώσσες των λαών αν και διαφορετικές μεταξύ τους μεταξύ τους ανταλλάσσουν λέξεις και αλληλεπιδρούν δίνοντας στοιχεία η μία στην άλλη. Έτσι, βλέπουμε πως η γλώσσα του κάθε λαού είναι ένας ζωντανός οργανισμός που έρχεται σε αλληλεπίδραση με άλλες γλώσσες, άλλων λαών μέσα από την επικοινωνία των πολιτισμών και πέρα από συνήθειες, ήθη και έθιμα υιοθετεί και λέξεις. (Τεύχος πρώτο, σελ.33)
- \* Στην ενότητα 11 του εγχειριδίου παρουσιάζεται το παράδειγμα του Αδαμάντιου Κοραή ο οποίος μιλούσε πολλές γλώσσες, έζησε στο εξωτερικό και θεωρούσε πως το πιο σημαντικό βιβλίο για κάθε λαό είναι το λεξικό της γλώσσας του. Η συγκεκριμένη αναφορά μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για να τονιστεί η σημασία γνώσης της μητρικής γλώσσας του κάθε ατόμου εφόσον η μητρική γλώσσα είναι μνήμη που τον συνδέει με τις ρίζες του. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να ξεκινήσει ένας διάλογος σχετικά με τις μητρικές γλώσσες που μιλούνται από τους μαθητές και τη σημασία της γνώσης και της μητρικής γλώσσας αλλά και τη σημασία της μάθησης σαν αγαθό συνολικά. (Τεύχος 2, σελ. 32)
- \* Στην ενότητα 15 του εγχειριδίου περιέχεται δραστηριότητα σχετικά με τις λέξεις που έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες και τις έχουμε εντάξει στο λεξιλόγιο μας. Λέξεις όπως: Μπουφάν, πατινάζ, κρουασάν, ίντερνετ, μπάσκετ, κομπιούτερ κ.α. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δίνει το περιθώριο στα παιδιά να κατανοήσουν πως η γλωσσική επικοινωνία είναι δεδομένη ανάμεσα στους λαούς καθώς η αλληλεπίδραση είναι κάτι αναπόφευκτο. (τεύχος 2, σελ. 73)

✓ **Οικουμενικότητα.**

**(9 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στο απόσπασμα της ενότητας 3 σχετικά με την αλλαγή δοντιών (σελ.33) και τις συνήθειες που την συνοδεύουν βλέπουμε πως τα παιδιά ανταλλάσσουν εμπειρίες από δύο διαφορετικές χώρες, την Ελλάδα και την Αλβανία. Πέρα από την αναφορά σε μια πολιτισμική και εθνική ετερότητα, η αναφορά αυτή είναι πεδίο πολιτισμικής αλληλεπίδρασης καθώς τονίζονται τα κοινά στοιχεία που μπορεί να έχουν οι συνήθειες δύο λαών. Το να τονίζουμε εκείνα που μας ενώνουν και όχι εκείνα που μας χωρίζουν είναι ένα στοιχείο που οδηγεί στην αλληλεπίδραση και μας φέρει πιο κοντά και σε μια οικουμενική αντιμετώπιση των πολιτισμικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν κάθε λαό.
- \* Στην ενότητα 6 του εγχειριδίου με τίτλο «Είμαστε έτοιμοι;» είναι φανερό το συναίσθημα της ανάγκης γνωριμίας με άλλους τόπους, με άλλες εικόνες και τοπία. Η παρέα του βιβλίου θέλει να ταξιδέψει, να ανακαλύψει όμορφα τοπία. Κάθε τόπος είναι διαφορετικός, παντού έχει όμορφα πράγματα να δεις και να ανακαλύψεις και αυτό το μήνυμα είναι πολύ σημαντικό ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν στάσεις θέλησης να ανακαλύψουν τον κόσμο τον οποίο ζουν απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και φόβο για το διαφορετικό και το «άγνωστο».
- \* Στην αρχή της ενότητας 7 του εγχειριδίου με τίτλο «Πως λέμε όχι;» έχουμε δύο ποιήματα: το «Σημαία μας η ειρήνη» και το «Σημαιούλα μου». Οι συγκεκριμένες αναφορές σαφώς συνδέονται με τον εορτασμό της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου, ωστόσο, τα μηνύματα τα οποία μπορούμε να αποσπάσουμε αφορούν την πανανθρώπινη αξία της ειρήνης, τη δυστυχία του πολέμου, την περηφάνια για την καταγωγή μας και τη σημαία μας και την ιστορία γύρω από αυτή καθώς και τους αγώνες για την προάσπιση της. Τα παραπάνω είναι νοήματα που πέρα από την σημασία που έχουν για ένα συγκεκριμένο έθνος, έχουν και μια οικουμενική υφή. (Τεύχος πρώτο, σελ.59)
- \* Στην ίδια ενότητα με παραπάνω έχουμε την εικονογράφηση μιας σκηνής από παρέλαση. Στις ερωτήσεις του βιβλίου μία από αυτές παρουσιάζει ενδιαφέρον για το αντικείμενο μας και είναι η εξής: «Τι θα άλλαζε αν ήταν σε άλλη χώρα;» Η συγκεκριμένη ερώτηση προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξεκινήσει ένα διάλογο για την σημασία του σεβασμού των αγώνων κάθε έθνους ξεχωριστά αλλά και όλων μαζί συνολικά τονίζοντας παράλληλα τη σημασία της ειρήνης, της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο. (Τεύχος πρώτο, σελ.59)



- \* Στην ίδια ενότητα με την παραπάνω συναντάμε και την αφήγηση ενός παραμυθιού με τον γίγαντα και τον νάνο. Η σύνδεση ανάμεσα στο παραμύθι και στον αγώνα για την ελευθερία είναι σαφής καθώς το «ηθικό δίδαγμα» του παραμυθιού είναι πως όσο δυνατός και αν είναι ο άλλος εμείς δεν πρέπει να παραδινόμαστε στις διαταγές και στα θέλω τους αλλά να υπερασπιζόμαστε όσα θεωρούμε πως μας ανήκουν. Μέσα από τη σύνδεση με τον ελληνικό αγώνα στο έπος του 40' τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μπορούν να κάνουν συνδέσεις με δικά τους βιώματα σε εθνικό επίπεδο αναγνωρίζοντας τον αγώνα για την ελευθερία ως ένα από τα μεγαλύτερα αγαθά με οικουμενική ισχύ. (Τεύχος πρώτο, σελ.60)
- \* Στο πρώτο τεύχος και στην ενότητα 8 που αφορά το ταξίδι των παιδιών στη χωχαρούπα, τη χώρα των χαρούμενων παιδιών, περιέχεται το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου με τίτλο «Αν όλα τα παιδιά της γής». Το συγκεκριμένο ποίημα προωθεί μηνύματα αδελφοσύνης των λαών, της ετερότητας ως ένα παράγοντα ισότητας και όχι έλλειψης. Η εικόνα που συνοδεύει το ποίημα που απεικονίζει παιδιά πιασμένα χέρι - χέρι με διαφορετικές φορεσιές να αγκαλιάζουν τη γη αντιπροσωπεύοντας τις διαφορετικές εθνικότητες και κουλτούρες με ένα τρόπο που προωθεί την αδελφοσύνη των λαών, την ειρήνη, την επικοινωνία που οδηγεί στην αρμονική συνύπαρξη των πολιτισμών μεταξύ τους κάτι που αποδίδει οικουμενική διάσταση στο περιεχόμενο της ενότητας. (Τεύχος πρώτο, σελίδα 77)
- \* Στην ενότητα 9 στο δεύτερο τεύχος του βιβλίου περιέχεται αφιέρωμα στην 17<sup>η</sup> Νοεμβρίου και την εξέγερση του Πολυτεχνείου. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα της ενότητας παρουσιάζονται φωτογραφίες με συνθήματα όπως «ψωμί, παιδεία, ελευθερία», επιγραφές με τις φράσεις «ΛΑΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ», «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ». Οι φράσεις αυτές τονίζουν ακόμα περισσότερο την πανανθρώπινη αξία του αγώνα του κάθε λαού ενάντια στην τυραννία και τα καταπιεστικά καθεστώτα. Το περιεχόμενο αυτό αποτελεί ευκαιρία για ευαισθητοποίηση, παραδειγματισμό και γνώση του πόσο σημαντική είναι η ελευθερία ως πανανθρώπινο και οικουμενικής αξίας αγαθό. (Τεύχος 2, σελ.12)
- \* Στην ενότητα 14 με τίτλο «Με προσκαλούν και προσκαλώ» παρουσιάζονται κάποιες δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με προσκλήσεις, ημερολόγια και προγραμματισμό. Στα ημερολόγια που παρουσιάζονται περιέχονται παγκόσμιες ημέρες για την μητρική γλώσσα, για την ειρήνη, για τα ΑΜΕΑ, για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για τα δικαιώματα του παιδιού, για τους μετανάστες κ.α. Μέσα από αυτό τα παιδιά θα κατανοήσουν πως αυτές οι έννοιες είναι τόσο σημαντικές για αυτό και έχουν μια ξεχωριστή ημέρα η οποία είναι αφιερωμένη στην

μνήμη, την γνώση και την ευαισθητοποίηση αντικατοπτρίζοντας έτσι οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες. (Τεύχος 2, σελ. 61)

- \* Στην ενότητα 16 με τίτλο «Νιώθω» είναι διάχυτη η θέληση οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν με έννοιες όπως φιλία, συνεργασία, αλληλεγγύη, στοιχεία τα οποία δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την αποδοχή της ετερότητας, τη δημιουργία ανεκτικής στάσης στο διαφορετικό και στο «άλλο» αυτό που θεωρούμε «έξω» από εμάς και όσα έχουμε συνηθίσει. (Τεύχος 2, σελ. 77)

✓ **Άλλες καταγραφές ετερότητας.**

**(3 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 4 η ενότητα ξεκινά με μια φωτογραφία της παρέας του βιβλίου. Στην παρέα αυτή το ένα κορίτσι, η Γαλήνη, παρουσιάζεται σε αναπηρικό καροτσάκι. Το γεγονός αυτό ως αναφορά σε άλλα είδη ετερότητας όπως είναι οι ειδικές ανάγκες βοηθούν τους μαθητές να αρχίζουν να κατανοούν πως γύρω τους, στην κοινωνία την οποία ζούμε, υπάρχουν άνθρωποι που ίσως για τους ίδιους να είναι κάπως διαφορετικοί αλλά στην πραγματικότητα δεν διαφέρουν και τόσο διότι έχουν τις ίδιες ανάγκες και την ίδια θέληση για ζωή. Η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου είναι μια στάση η οποία βοηθά το άτομο να αναπτύξει μια υγιή αλληλεπίδραση με τα μέλη της κοινωνίας κάτι που θα προωθήσει την ομαλή λειτουργία της. (Τεύχος πρώτο, σελ. 41) Παρόμοια απεικόνιση έχουμε και στην ενότητα 8 του βιβλίου (σελ. 70)
- \* Στην ενότητα 6 με τίτλο είμαστε έτοιμοι περιέχεται ένα κείμενο το οποίο αποτελεί την αφήγηση ενός παραμυθιού σχετικά με τον μύθο του αηδονιού και του αετού. Σύμφωνα με τον μύθο το ένα ήθελε να μοιάσει με το άλλο. Το παραμύθι αυτό διδάσκει την αναγκαιότητα του να αγαπάμε αυτό που είμαστε γιατί ο καθένας από εμάς είναι ξεχωριστός, πως δεν είναι απαραίτητο να μοιάζουμε γιατί είμαστε μοναδικές υπάρξεις με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μας γεγονός που είναι δυνατόν να μυθήσει τους μαθητές στις έννοιες της ετερότητας, της ανεκτικότητας και της αποδοχής, χαρακτηριστικά απαραίτητα για τον σύγχρονο άνθρωπο. (Τεύχος πρώτο, σελ.56)
- \* Στην ενότητα 10 (δεύτερο τεύχος εγχειριδίου γλώσσας) με τίτλο «Προσοχή! Τι λέει εκεί;» βλέπουμε μια εικόνα με την Γαλήνη που είναι μέλος της παρέας παρουσιάζεται σε αμαξίδιο κάτι το οποίο μπορεί να αποτελέσει για μια φορά ακόμη όπως και σε προηγούμενα ανάλογα

παραδείγματα αφορμή για συζήτηση και ευαισθητοποίηση για μορφές ετερότητας που έχουν να κάνουν με άτομο με ειδικές ανάγκες. (Τεύχος 2, σελ, 16)

### **Εγχειρίδιο Γλώσσας της Γ' Δημοτικού.**

**Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στο εγχειρίδιο γλώσσας της Γ' τάξης του δημοτικού: 13 αναφορές.**

#### **✓ Πολιτισμική - Εθνική ετερότητα.**

##### **(5 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 1 με τίτλο «Πάλι μαζί» παρουσιάζονται εικόνες από σχολεία ανά τον κόσμο: Κίνα, Μπαγλαντές, Αυστραλία και Ελλάδα. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο είναι μια αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις εικόνες όπως να βρουν ομοιότητες και διαφορές στις εικόνες. Επίσης το συγκεκριμένο περιεχόμενο είναι μια αφορμή για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την ύπαρξη της ετερότητας και πως όσα θεωρούν δεδομένα, δεν αποτελούν δεδομένα για όλους. (Τεύχος 1, σελ. 12-13)
- \* Στην ενότητα 9 με τίτλο «Έλα στην παρέα μας» περιέχει ένα κείμενο με τίτλο «το ημερολόγιο του Ελτόν». Στο συγκεκριμένο κείμενο έχουμε απόσπασμα από ένα ημερολόγιο ενός παιδιού το όνομα του οποίου είναι Ελτόν. Το συγκεκριμένο όνομα παραπέμπει σε όνομα διαφορετικής εθνικότητας γεγονός που σημαίνει πως τα παιδιά με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο έχουν την θέση τους πια στον μαθητικό πληθυσμό. (Τεύχος 2, σελ. 46)
- \* Στην ενότητα 13 με τίτλο « Όλοι μια αγκαλία» περιέχονται κείμενα σχετικά με τα παιδιά του κόσμου, από τη Νιγηρία, την Αιθιοπία, Σρι Λάνκα, Ινδία, Αφγανιστάν, Μαρόκο. Μέσα από τα κείμενα παρουσιάζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αλλά και τα όνειρα τους για το μέλλον. Μάλιστα υπάρχει και ένας χάρτης που βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν το που βρίσκονται οι χώρες αυτές στο χάρτη σε σχέση με την Ελλάδα. (Τεύχος 3, σελ.50)
- \* Οι αναφορές μέσα στις ενότητες που άπτονται πανανθρώπινων και οικουμενικών αξιών αποτελεί ευκαιρία να καλλιεργηθούν στους μαθητές στάσεις σεβασμού, ανεκτικότητας οι οποίες θα τους φανούν απαραίτητες στην ζωή τους ως άτομα και ως πολίτες καθώς μέσα από αυτά

καλλιεργείται και η κριτική σκέψη η οποία επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίζει κριτικά τη γνώση και να υιοθετεί τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί σημαντικότερα.

- \* Η δραστηριότητα της ενότητας «Όλοι μαζί μια αγκαλιά» που έχει να κάνει με την νέα ζωή σε ένα τόπο και τα απαραίτητα αγαθά (υλικά και μη) για την επιβίωση του ανθρώπου είναι μια ευκαιρία τα παιδιά που δεν έχουν ζήσει τέτοιου είδους καταστάσεις να μπουν στην θέση παιδιών που τις έχουν ζήσει και παράλληλα τα παιδιά που έχουν ζήσει τέτοιες καταστάσεις μετακινήσεων για διάφορους λόγους να αισθανθούν σημαντικά καθώς οι εμπειρίες τους αποκτούν σημασία και μέσα από την διαδικασία δόμησης της γνώσης κάτι που τους δίνει την ευκαιρία να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους οι οποίες αντανακλούνται μέσα από τις δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο η ετερότητα και η εμπειρία που φέρει μαζί της διαφέρεται μέσα από τη μάθηση ( Τεύχος 3, σελ.52)

✓ **Θρησκευτική ετερότητα.**

**(0 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Δεν βρέθηκαν σημεία που να συνδέονται άμεσα με την θρησκευτική ετερότητα στο εγχειρίδιο της Γλώσσας Β' Δημοτικού.

✓ **Γλωσσική ετερότητα.**

**(1 σχετική αναφορά στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στο διαδραστικό βιβλίο σχετικά με την ενότητα 10 με τίτλο «Άνθρωποι και μηχανές» προσφέρεται η εκμάθηση λέξεων στη νοηματική γεγονός που αποτελεί αφορμή ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με μορφές μάθησης που περικλείουν την γλωσσική ετερότητα καθώς η νοηματική είναι μια μορφή έκφρασης της γλώσσας. (Τεύχος 2, σελ. 56)

✓ **Οικουμενικότητα.**

**(5 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 5 με τίτλο «Η σημαία» Η ενότητα περιέχει αφιέρωμα στις εθνικές εορτές. (Πολέμος του 1940, Πολυτεχνείο) Στις ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τα κείμενα βλέπουμε πως υπάρχουν και αυτές που βασίζονται στα συναισθήματα που δημιουργούνται στα παιδιά

διαβάζοντας αυτά τα κείμενα για την πείνα, τις κακουχίες του πολέμου). Τα παραπάνω δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δημιουργήσει συνδέσεις για τα παιδιά που έχουν ζήσει πόλεμο σε χώρες που βρίσκονταν πριν έρθουν στην Ελλάδα καθώς επίσης είναι πρόσφορο έδαφος ώστε να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με τις πανανθρώπινες αξίες της ελευθερίας, της ειρήνης και της αδελφοσύνης μέσα από την ελληνική ιστορία. (Τεύχος 1, σελ. 77)

- \* Στην ενότητα «Όλοι μια αγκαλιά» που παρουσιάζονται ιστορίες παιδιών από όλο τον κόσμο σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και τα όνειρα τους, υπάρχει η δυνατότητα μέσα από το διαδραστικό βιβλίο της γλώσσας να επισκεφθούν ιστοσελίδες σχετικά με τα παιδιά και τα δικαιώματά τους γεγονός που φανερώνει την οικουμενική σημασία σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού σε όλο τον κόσμο. (Τεύχος 3, σελ.50)
- \* Στην ενότητα «Όλοι μια αγκαλιά» περιέχεται μια δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές σε ομάδες πρέπει να φανταστούν τη ζωή τους σε ένα νέο τόπο. Η κάθε ομάδα πρέπει να καταγράψει ένα αγαθό το οποίο θεωρεί αναγκαίο για τη ζωή σε δέκα διαφορετικές κάρτες. Αφού αφαιρεθούν οι διπλές κάρτες με τα ίδια αγαθά πρέπει να διαλέξει κάθε ομάδα τις πέντε εκείνες κάρτες με τα αγαθά της ζωής που είναι απαραίτητα για την επιβίωση μας. Η δραστηριότητα αυτή βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να αναλογιστούν πως είναι να αφήνουν τον τόπο τους για μια νέα ζωή σε ένα άλλο τόπο και παράλληλα να αναλογιστούν για τα αγαθά εκείνα που κάνουν τη ζωή βιώσιμη γεγονός που αποκαλύπτει την πανανθρώπινη αξία των αγαθών (υλικών και μη) που είναι απαραίτητα για την επιβίωση του ανθρώπου. (τεύχος 3, σελ. 52)
- \* Στην ίδια με παραπάνω ενότητα με τίτλο «Όλοι μια αγκαλιά» μέσα από τις ιστορίες παιδιών που έζησαν τον πόλεμο στην πατρίδα τους ( πρόσφυγας από τη Γεωργία, ιστορία κοριτσιού από τη Χιροσίμα, ιστορία από την Τουρκική εισβολή στην Κύπρο) είναι δυνατόν τα παιδιά να μπουν στην διαδικασία να αναλογιστούν τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου: την προσφυγιά, τις απώλειες, τις φυσικές καταστροφές, τις επιδημίες. Όλα τα παραπάνω μέσα από τη συζήτηση μας βοηθούν να επικεντρωθούμε στην οικουμενική και πανανθρώπινη αξία της ειρήνης, της αρμονικής συνύπαρξης των λαών απαλλαγμένων από την μισαλλοδοξία και τον αλυτρωτισμό. Το συνολικό νόημα της συγκεκριμένης ενότητας επικεντρώνεται θα λέγαμε στις οικουμενικές αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα και κατά συνέπεια στην βαρύτητα του σεβασμού σε κάθε συνάνθρωπο. (Τεύχος 3, σελ. 53-58)

- \* Στην ενότητα 15 με τίτλο «Γιορτή και ξενοιασιά» και στις αναφορές σχετικά με το Μάη και τα έθιμα γύρω από αυτό το μήνα, ως το μήνα – Γιορτή της Φύσης, υπάρχουν και αναφορές στον Μάη ως την γιορτή των εργαζομένων που διεκδικούν καλύτερες συνθήκες εργασίας, καλύτερους μισθούς, λιγότερες ώρες εργασίας κ.α. Μέσα από αυτά τα παιδιά μπορούν να αναλογιστούν την σημασία των κεκτημένων από αγώνες εργασιακών δικαιωμάτων που αποτελούν αξίες με πανανθρώπινη σημασία. (Τεύχος 3, σελ. 67)

✓ **Άλλες καταγραφές ετερότητας.**

**(2 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 2 με τίτλο «Στο σπίτι και στη γειτονιά» περιέχεται κείμενο με τίτλο «Η φίλη μας η Αργυρώ» παρουσιάζεται στην εικονογράφηση μια παρέα παιδιών, το ένα κορίτσι από αυτή παρουσιάζεται να κάθεται σε αναπηρικό καρότσι. Το ποίημα θέλει να δείξει πως αν και έχει κάτι που δεν είναι συνηθισμένο για τα υπόλοιπα παιδιά στην ουσία δεν είναι διαφορετική από αυτά στην ουσία δεν είναι σε τίποτα διαφορετική από τα άλλα παιδιά. Στην ουσία κανείς δεν είναι διαφορετικός από κανένα «άλλο» αλλά παράλληλα δεν μοιάζει και με κανένα «άλλο» αντίστοιχα καθώς το κάθε άτομο είναι μοναδικό. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο προωθεί την ανεκτικότητα, την αποδοχή και την ετερότητα, στάσεις απαραίτητες για τον αυριανό πολίτη της σύγχρονης πραγματικότητας. Η ερώτηση του βιβλίου «Σε τι μοιάζεις με την Αργυρώ και σε τι διαφέρεις;» αποτελεί αφορμή για να γίνει η παραπάνω συζήτηση. (Τεύχος 1, σελ. 27, σελ.32-33)
- \* Στην ενότητα 2 με τίτλο «Στο σπίτι και τη γειτονιά» περιέχεται ένα κείμενο σχετικά με την μετακόμιση. Η νέα γειτονιά, το σχολείο, η νέα παρέα είναι θέματα τα οποία απασχολούν ένα παιδί που αλλάζει περιβάλλον και το φέρνουν αντιμέτωπο με την ετερότητα καθώς το νεοεισερχόμενο παιδί αντιμετωπίζεται ως διαφορετικό. Έτσι, το κείμενο σχετικά με την μετακόμιση μπορεί να γίνει αφορμή για διάλογο για το διαφορετικό και τον τρόπο που πρέπει να να υποδεχόμαστε ένα νέο παιδί στην μαθησιακή μας κοινότητα, τη γειτονιά και την παρέα. (Τεύχος 1, σελ. 40)

## Εγχειρίδιο Γλώσσας της Δ' Δημοτικού.

Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στο εγχειρίδιο γλώσσας της Δ' τάξης του δημοτικού: 14 αναφορές.

### ✓ Πολιτισμική και Εθνική ετερότητα.

#### (5 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)

- \* Στην ενότητα 5 με τίτλο «Ασφαλώς... κυκλοφορώ» περιέχεται μια ιστορία από ένα σχολείο της Γαλλίας σχετικά με την κυκλοφοριακή αγωγή. Μέσα στο κείμενο αναφέρονται πολλά διαφορετικά ονόματα παιδιών που παραπέμπουν σε διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο γεγονός που αποκαλύπτει την πολυπολιτισμικότητα των χωρών στο σύγχρονο πλαίσιο. (Τεύχος 1, σελ. 74)
- \* Μέσα από την ενότητα 13 με τίτλο «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί» σκοπός είναι να γνωριστούν οι μαθητές με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, του διαπολιτισμικού σχολείου, και τα δικαιώματα των παιδιών. Η ενότητα αρχίζει με ένα ποίημα σχετικά με τα παιδιά όλου του κόσμου το οποίο συνοδεύεται με μια φωτογραφία που δείχνει παιδιά από όλο τον κόσμο. Τα μηνύματα που στέλνει η ενότητα έχουν να κάνουν με την ετερότητα και το πως αυτή αποτελεί ένα σημαντικό και απαραίτητο στοιχείο για τα άτομα χωρίς να έχει ούτε στο ελάχιστο αρνητική υφή. Π.χ το διαφορετικό χρώμα δέρματος ενός παιδιού αποτελεί μια διαφορετική όψη του χρώματος ενός ανθρώπου και όχι ουσιαστική ετερότητα σε σχέση με αυτό που «είναι» το άτομο. (Τεύχος 3, σελ. 34)
- \* Στην ίδια ενότητα ένα παιδί από το Πακιστάν, ο Ρασίμ, στέλνει στη φίλη του το ποίημα «Όλου του κόσμου τα παιδιά» τονίζοντας έτσι την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους λαούς και στην σημασία της επικοινωνίας ανάμεσα στους πολιτισμούς. (Τεύχος 3, σελ.35)
- \* Στο κείμενο «Το σχολείο του κόσμου» παρουσιάζεται η σημασία του πολιτισμού και της κουλτούρας του κάθε λαού μέσα από την παρουσίαση των εθίμων, των τραγουδιών και των φορεσιών. Ο κάθε λαός είναι θετικό να επικοινωνεί εκείνα τα χαρακτηριστικά που μας κάνουν μοναδικούς και παράλληλα μας επιτρέπουν να ανταλλάσσουμε εμπειρίες με άλλες κουλτούρες. (Τεύχος 3, σελ.36)
- \* Στην ενότητα 13 με τίτλο «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί» αξιοποιείται μέσα από την τεχνολογία η δυνατότητα της γνωριμίας μαθητών με μαθητές και σχολεία από άλλες χώρες μέσα από την ιστοσελίδα [www.etwinning.com](http://www.etwinning.com). Η τεχνολογία είναι ένας τομέας που άπτεται των

ενδιαφερόντων των μαθητών και παράλληλα αποτελεί έναν νέο τρόπο του να μαθαίνει κανείς και να συλλέγει πολλές και διαφορετικές πληροφορίες. (Τεύχος 3, σελ.39)

✓ **Θρησκευτική ετερότητα.**

**(0 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Δεν βρέθηκαν σημεία που να συνδέονται άμεσα με την θρησκευτική ετερότητα.

✓ **Γλωσσική ετερότητα.**

**(4 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 10 με τίτλο «Λέξεις που φτερουγίζουν στον αέρα» αναφορές μέσα από κείμενο της ενότητας σχετικά με το πως αντιλαμβανόμαστε τη γλώσσα, ο καθένας την δική του, αλλά και την γλώσσα του άλλου. Το γεγονός πως καμιά φορά μας φαίνονται και «περίεργες» οι άλλες γλώσσες, ισχύει και για την δική μας και το πως την αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Οι συγκεκριμένες αναφορές τονίζουν την σημασία της γλωσσικής αυτοβιογραφίας του ατόμου και πως η γλώσσα για τον κάθε λαό είναι ένας ολόκληρος κώδικας που συνδέεται με τις εμπειρίες και την ιστορία του κάθε λαού. (Τεύχος 2, σελ. 81-88)
- \* Στην ίδια με παραπάνω ενότητα περιέχεται και ένα κείμενο για τα παιδιά που είναι κωφά και χρησιμοποιούν μια διαφορετική γλώσσα από αυτές που έχουμε συνηθίσει, τη νοηματική. Η συγκεκριμένη αναφορά τονίζει πως δεν υπάρχουν μόνο διαφορετικές γλώσσες αλλά και διαφορετικές εκφράσεις της. (Τεύχος 2, σελ.89)
- \* Στην ενότητα 13 με τίτλο «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί» και στο ποίημα της ενότητας με τίτλο «Όλου του κόσμου τα παιδιά» του Χάρη Σακελλαρίου, από το «Βιβλίο των τραγουδιών» εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002 παρουσιάζει αναφορές στις διαφορετικές γλώσσες που κληρονομούμε από την οικογένεια μας όπως τα πουλάκια κληρονομούν την λαλιά τους χωρίς οι διαφορετικές «λαλιές» να κάνουν τους ανθρώπους διαφορετικούς από τους άλλους. (Τεύχος 3, σελ.34)
- \* Μέσα από το κείμενο της ενότητας 13 με τίτλο «Το σχολείο του κόσμου» τονίζεται η σημασία για κάθε παιδί να μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και τραγούδια που συνδέονται με αυτή και την κουλτούρα του. Η κάθε



γλώσσα είναι σημαντική και δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης ανάμεσα τους, εν ολίγοις δεν υπάρχουν «σημαντικές» και «ασήμαντες» γλώσσες. (Τεύχος 3, σελ.36)

✓ **Οικουμενικότητα.**

**(5 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα του βιβλίου με τίτλο «Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη Δημοκρατία» μέσα από τα αφιερώματα στον αγώνα του 1940 και του 1973 δίνει την αφορμή για να γίνει διάλογος μέσα από τα γεγονότα που εξιστορεί η ενότητα σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η Ειρήνη, η Δημοκρατία και η Ελευθερία ως παγκόσμιο αγαθό για κάθε λαό. Στην συγκεκριμένη φάση σημαντικές είναι η εμπειρίες παιδιών που έχουν βρεθεί σε εμπόλεμες καταστάσεις και αναγκάστηκαν να μετακινηθούν για να επιβιώσουν με τις οικογένειες τους. Έτσι, αν το περιεχόμενο το διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός με σκοπό να τονιστούν οι πανανθρώπινες αξίες το περιεχόμενο θα αποκτήσει άλλη αξία πέρα από τις αναφορές στους ελληνικούς αγώνες. (Τεύχος 1, σελ. 47-55)
- \* Στην ενότητα 6 με τίτλο «Τα παιδιά αφηγούνται» περιλαμβάνονται ιστορίες παιδιών με διάφορες θεματικές, μία από αυτές ξεχωρίζει καθώς αφορά ένα παιδί από τη Νέα Ορλεάνη που βοήθησε να σωθούν πολλά παιδάκια κατά τη διάρκεια του τυφώνα Κατρίνα που χτύπησε την περιοχή. Οι ερωτήσεις του βιβλίου εστιάζουν στα συναισθήματα και στο να φέρουν κοντά τους μαθητές στην πράξη αυτοθυσίας του αγοριού γεγονός που αποδεικνύει την δύναμη της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και πως όπου κι αν βρισκόμαστε, όσα κι αν χωρίζουν τους λαούς, στην πραγματικότητα ορισμένες αξίες έχουν παγκόσμια εμβέλεια και ισχύ. (Τεύχος 2, σελ. 20)
- \* Στο ποίημα «Όλου του κόσμου τα παιδιά» της ενότητας 13 με τίτλο «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί» τονίζεται το μήνυμα πως όλοι οι άνθρωποι πάνω στη γή, σε κάθε γωνιά της, χρειάζονται την ειρήνη, την αγάπη και τη χαρά για να είναι ολοκληρωμένοι και πως σημασία έχουν όσα μας ενώνουν γεγονός που συνδέει την ενότητα με αξίες πανανθρώπινες και οικουμενικές. (Τεύχος 3, σελ. 34)
- \* Στην ίδια ενότητα περιέχεται και ένα κείμενο με τίτλο «Σχολείο του κόσμου» το κείμενο αναφέρεται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο στο Παρίσι. Τα μηνύματα του κειμένου αφορούν την ευαισθητοποίηση σχετικά με την ετερότητα, για τους ήρωες των παιδιών που κάνουν τον κόσμο καλύτερο, το βροντερό «ΟΧΙ» στον πόλεμο. Στόχος είναι και πάλι

να τονιστούν αξίες που ενώνουν τους ανθρώπους. Επίσης ο τίτλος του κειμένου από μόνος του «Σχολείο του κόσμου» έχει οικουμενική υφή. (Τεύχος 3, σελ.36)

- \* Στο τέλος της ενότητας 13 περιέχεται αφιέρωμα στα δικαιώματα του παιδιού και στα αγαθά που είναι απαραίτητα για την επιβίωση του όπως: τροφή, καθαρό νερό, μόρφωση, ειρήνη, αγάπη, ασφάλεια κ.α. Τα συγκεκριμένα αγαθά είναι σημαντικά για όλα τα παιδιά του κόσμου, γεγονός που προσδίδει πανανθρώπινη και οικουμενική αξία στα δικαιώματα των παιδιών. (Τεύχος 3, σελ. 40-43)

✓ **Άλλες καταγραφές ετερότητας.**

**(0 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Δεν βρέθηκαν άλλες καταγραφές ετερότητας στο εγχειρίδιο γλώσσας της Δ' Δημοτικού.

**Εγχειρίδιο Γλώσσας της Ε' Δημοτικού.**

**Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στο εγχειρίδιο γλώσσας της Α' τάξης του δημοτικού: 10 αναφορές.**

✓ **Πολιτισμική - Εθνική ετερότητα.**

**(6 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 6 με τίτλο «Οι φίλοι μας, οι φίλοι μας» δίνεται έμφαση στην επικοινωνία των σχολείων, στην ανταλλαγή αντικειμένων που χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό της κάθε χώρας με την οποία συμβαίνει να επικοινωνούν κάτι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ένταξη της πολιτισμικής ετερότητας με ένα πολύ ενδιαφέροντα τρόπο για τους μαθητές και των δύο πλευρών. Έτσι, δίνεται έμφαση στην συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας και παράλληλα στην αξία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με άλλες κουλτούρες. (Τεύχος 1, σελ. 72)
- \* Στην ενότητα 6 περιέχεται ένα κείμενο αφιερωμένο στην φιλία ενός αγοριού και ενός κοριτσιού Ρομά. Η φιλία αυτή παρουσιάζεται ως κάτι όμορφο και φυσιολογικό θέλοντας έτσι τα παιδιά να καταλάβουν και να αναπτύξουν μια καλύτερη στάση έναντι σε παιδιά που τους φαίνονται

«διαφορετικά» είτε λόγω καταγωγής, είτε λόγω πολιτισμικού υποβάθρου. Φυσικά, και η απεικόνιση αυτή είναι κάτι αυτονόητο, ωστόσο, ξέρουμε πως οι Ρομά ακόμα βρίσκονται στο στόχαστρο προκαταλήψεων που καταλήγουν σε έμμεσες και άμεσες διακρίσεις. Έτσι, το κείμενο αυτό αποτελεί αφορμή για να καλλιεργηθούν μη στερεοτυπικές στάσεις έναντι σε ομάδες πληθυσμού όπως οι Ρομά. (Τεύχος 1, σελ.77-78)

- \* Στην ενότητα 8 του βιβλίου με τίτλο: «Χριστούγεννα» περιέχεται ένα κείμενο με τίτλο «Τα χριστούγεννα στον κόσμο» αφιερωμένο στα χριστούγεννα και στο πως γιορτάζονται σε διάφορα σημεία του κόσμου όπως η Πολωνία, το Μεξικό, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τον Καναδά, τη Γαλλία, την Ουγγαρία. Το συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζει διάφορα ήθη και έθιμα από διαφορετικά σημεία του κόσμου και μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τα παιδιά τα οποία μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με ήθη και έθιμα της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών. (Τεύχος 2, σελ. 29)
- \* Στην ενότητα 14 με τίτλο «Πάσχα» περιέχεται μια δραστηριότητα σχετικά με τα ρώσικα στεφάνια που φτιάχνουν στην Ρωσία. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι μια ευκαιρία να δουν τα παιδιά το πως γιορτάζεται το Πάσχα και σε άλλες χώρες αλλά και κάποια ιδιαίτερα έθιμα που συνοδεύουν τον εορτασμό στην κάθε χώρα. (Τεύχος 3, σελ.27)
- \* Στην ενότητα 16 του βιβλίου με τίτλο «Αθλήματα – Σπορ» υπάρχει ένα κείμενο από το βιβλίο του Δημήτρη Κωνσταντάρα και του Μάνου Κοντολέων με τίτλο: «Δόξα και δάκρυ», αφιερωμένο στους Μαραθωνοδρόμους αθλητές της Αφρικής και ειδικά για τον Αμπέμπε Μπικίλα που έτρεξε χωρίς παππούτσια ώστε με αυτό τον τρόπο να διαμαρτυρηθεί για την αφρικανική γη και όσα έχει υποστεί ανά τους αιώνες: την πείνα, την φτώχεια, τον πόλεμο. Το συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις αφρικανικές χώρες και παράλληλα να τονίσει πως ο αθλητισμός και διοργανώσεις όπως οι Ολυμπιακοί αγώνες κλείνουν στην αγκαλιά τους κάθε χώρα, κάθε κουλτούρα, κάθε πολιτισμό.
- \* Η ενότητα 9 του βιβλίου με τίτλο: «Βιβλία – Βιβλιοθήκες» το κείμενο ξεκινά με ένα άρθρο της εφημερίδας «Καθημερινή» με τίτλο «Στον μαγικό κόσμο των βιβλίων» Το μήνυμα που περνάει το συγκεκριμένο άρθρο αφορά τα ταξίδια που μπορούμε να κάνουμε μέσα από τα βιβλία και τη γνώση που μπορούμε να συλλέξουμε για πολιτισμούς, μέρη και εποχές. Το συγκεκριμένο κείμενο, λοιπόν, δείχνει μια διαφορετική εικόνα για την γνώση, πέρα από βαθμολογίες και διαγωνίσματα και στοχεύει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη γνώση, για άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες κάτι που έχει συνέπεια την θετική στάση στο «άλλο», στο

διαφορετικό, αυτό που δεν έχουμε συνηθίσει και αυτό που θεωρούμε δεδομένο. Θεωρώ πως το συγκεκριμένο περιεχόμενο διευρύνει την κριτική σκέψη, ενεργοποιεί τους μαθητές και λειτουργεί ως ευκαιρία ανάπτυξης στάσεων σεβασμού, ανεκτικότητας σε σχέση με την ετερότητα. (Τεύχος 2, σελ. 34)

✓ **Θρησκευτική ετερότητα.**

**(0 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Δεν βρέθηκαν σημεία που να συνδέονται άμεσα με την θρησκευτική ετερότητα στο εγχειρίδιο της Γλώσσας Ε' Δημοτικού.

✓ **Γλωσσική ετερότητα.**

**(0 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Δεν βρέθηκαν σημεία που να συνδέονται άμεσα με την θρησκευτική ετερότητα στο εγχειρίδιο της Γλώσσας Ε' Δημοτικού.

✓ **Οικουμενικότητα.**

**(3 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 5 του βιβλίου που είναι αφιερωμένη στο Έπος του 40' περιέχεται ένα κείμενο της Ζωρζ Σαρή με τίτλο «Πείνα». Το συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να αποτελεί ευκαιρία ταύτισης για παιδιά που έχουν ζήσει πόλεμο στην χώρα τους και αναγκάστηκαν να μετακινηθούν σε άλλες χώρες με ένα αβέβαιο μέλλον. Επίσης τέτοιες θεματικές μπορούν να σταθούν ως ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την μακαβριότητα και τη δυστυχία που φέρει μαζί του ο πόλεμος. Η πείνα, η δυστυχία που φέρνει ο πόλεμος είναι παντού η ίδια. Τέλος, μέσα από αυτά τα παιδιά θα αναπτύξουν θετικές στάσεις για την ειρήνη, την ελευθερία και τους ανθρώπους που βιώνουν πόλεμο. (Τεύχος 1, σελ.36)
- \* Στην ενότητα 5 ξανά, στην ενότητα που είναι αφιερωμένη στην 17 Νοέμβρη και την εξέγερση του Πολυτεχνείου δίνεται έμφαση στους αγώνες για την ελευθερία και την εναντίωση στον απολυταρχισμό. Η καταπίεση σε όποιο λαό κι αν συμβαίνει, συμβαίνει με παρόμοιους τρόπους. Οπότε είναι μια ευκαιρία για να τονιστεί η αξία της ελευθερίας και της ειρήνη ως αξίες με οικουμενική ισχύ. (Τεύχος 1, σελ. 65-70)

- \* Στην ενότητα 7 του βιβλίου με τίτλο «Μουσική» περιέχεται το τραγούδι του Γιάννη Ρίτσου με τίτλο «Αν όλα τα παιδιά της γης». Το συγκεκριμένο ποίημα-τραγούδι είναι ένας ύμνος στην αδελφοσύνη, την αποδοχή του «άλλου», στη φιλία που δεν γνωρίζει σύνορα και στην ειρήνη ως το μόνο μέσο που έχουμε στα χέρια μας, ώστε, να συμβιώσουμε όλοι μαζί αλλά και να εξελιχθούμε σαν οντότητες. Τα μηνύματα αυτά έχουν οικουμενική ισχύ και πανανθρώπινη αξία. (Τεύχος 2, σελ. 17)

✓ Άλλες καταγραφές ετερότητας.

**(1 σχετική αναφορά στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 17 με τίτλο «Ταξίδια στο Διάστημα» περιέχεται ένα κείμενο σχετικά με τον κοσμονάυτη Θ. Γιουρτσίχιν που ανακηρύχθηκε επίτιμος δημότης Εχεδώρου θέλοντας να τιμήσει έναν Έλληνα του Πόντου που αποτέλεσε μέλος των αποστολών της Σοβιετικής Ένωσης και δόξασε την Ελλάδα. Το συγκεκριμένο γεγονός αν και δεν περιέχει κάποιου είδους ετερότητα στην πραγματικότητα δείχνει πως ρατσιστικές αντιλήψεις που πολλές φορές ερχόντουσαν αντιμέτωποι οι Έλληνες του Πόντου που έμειναν στη Ρωσία στην ουσία δεν αποτελούν κρατική αντίληψη και θέση.

**Εγχειρίδιο Γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού.**

**Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στο εγχειρίδιο γλώσσας της Α' τάξης του δημοτικού: 22 αναφορές.**

✓ Πολιτισμική - Εθνική ετερότητα.

**(7 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 2 του βιβλίου με τίτλο «Κατοικία» και αφού έχουν αναλυθεί οι μορφές κατοικίας που ξέρουμε γίνονται αναφορές σε κατοικίες που συναντάμε στον κόσμο και είναι διαφορετικές μορφές κατοικιών από αυτές που βλέπουμε καθημερινά στη χώρα μας. Για παράδειγμα, γίνεται αναφορά στην Τυνησία και τα υπόγεια σπίτια της ερήμου που βοηθούν τους ανθρώπους να ανταπεξέλθουν στις μεγάλες θερμοκρασίες της ερήμου. Ύστερα αναφορές έχουμε για τη φυλή Ινδιάνων, Ουαράο, που μέλη τους χτίζουν ακόμα τα σπίτια τους φτιαγμένα από καλάμια στα δέλτα των ποταμών. Τέλος, αναφορά γίνεται και στους Καζάκους που ζουν ποιμενική ζωή σε σκηνές που κατασκευάζουν οι ίδιοι στα βοσκοτόπια. Όλα τα παραπάνω αποτελούν ευκαιρία για τους μαθητές να γνωρίσουν τις οικιστικές συνήθειες που

αποτελούν σημαντικό μέρος του πολιτισμού του κάθε λαού και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη της ετερότητας γύρω τους καθώς με τα παραπάνω θα κατανοήσουν πως υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές κατοικίας που συνδέονται με διαφορετικές μορφές κουλτούρας. (Τεύχος 1, σελ. 34)

- \* Στην ενότητα 6 με τίτλο «Ζωή σε άλλους τόπους» η ενότητα ξεκινά με ποίημα του Γ. Σεφέρη με αναφορές σε άλλους τόπους μακρινούς όπως: Πεκίνο, Λιβύη, Βραζιλία, Γάγγη, Προύσα, Κονγκό. (Τεύχος 1, σελ. 79)
- \* Στην ίδια ενότητα (6) περιέχεται μία εργασία με αντικείμενο την έρευνα που πρέπει να κάνουν οι μαθητές σχετικά με αυτόχθονες λαούς, τις περιοχές που ζουν, τις συνήθειες, τον τρόπο ζωής τους, τις κατοικίες τους κ.α. Η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να σταθεί ευκαιρία να συζητηθεί ξανά το γεγονός του διωγμού ανθρώπων από την γη τους ώστε να υπάρξουν ευκαιρίες ταύτισης ανάμεσα στους μαθητές που έχουν ζήσει την προσφυγιά και τον ξεριζωμό. (Τεύχος 1, σελ. 81)
- \* Στην ενότητα 6 του βιβλίου περιέχεται δραστηριότητα σχετικά με την συγγραφή επιστολής από τους μαθητές στον δήμαρχο της πόλης ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων στον καταυλισμό που διαμένουν προσωρινά. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εκτός από επίκαιρο και διαχρονικό θέμα που αφορά το προσφυγικό είναι ευκαιρία για ευαισθητοποίηση και έμμεσα αξιοποιείται η διαπολιτισμική προσέγγιση καθώς με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ανεκτικότητα, ο σεβασμός του εθνικού και του πολιτισμικού υποβάθρου. (Τεύχος 1, σελ. 84, 85)
- \* Στην ενότητα 15 του βιβλίου με τίτλο «Κινηματογράφος – Θέατρο» υπάρχει αφιέρωμα σε ταινίες που αποτελούν παράλληλα και προτάσεις για τους μαθητές. Μία από αυτές τις ταινίες είναι Ιρανική με την ιστορία ενός αγοριού που εργάζεται και παράλληλα πηγαίνει σχολείο. Επίσης προτείνεται και άλλη μία Ιρανική ταινία με τίτλο «Τα παιδιά του πετρελαίου» που αφορά την οικονομική εξαθλίωση που βιώνει ο λαός του Ιράν. Τέλος, προτείνονται επίσης αρκετές Ελληνικές, Αμερικανικές και Ευρωπαϊκές ταινίες. (Τεύχος 3, σελ 42)
- \* Στην ενότητα 13 του βιβλίου με τίτλο «Τρόπο ζωής και επαγγέλματα» υπάρχει μια δραστηριότητα η οποία κινητοποιεί τους μαθητές να πάρουν συνεντεύξεις από άτομα που γνωρίζουν και υπήρξαν μετανάστες ρωτώντας του προσωπικά στοιχεία που αφορούν τον τόπο προέλευσης, τους λόγους εγκατάλειψης της πατρίδας, τα εμπόδια, τις δυσκολίες, τα συναισθήματα και της σκέψεις τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μια διαφορετική μορφή μάθησης καθώς κινητοποιεί τους ίδιους τους μαθητές να δουν και να ακούσουν οι ίδιοι αφηγήσεις ζωής, να κατανοήσουν αιτίες και να αναπτύξουν μια θετική αντίληψη στην ετερότητα αναπτύσσοντας παράλληλα ενσυναίσθηση

μέσω της εμπειρίας των αφηγήσεων αυτών καθώς δίνεται έμφαση στα συναισθήματα που τους δημιουργούνται από αυτές. (Τεύχος 3, σελ. 17)

- \* Στην ενότητα 16 με τίτλο «Μουσειά» υπάρχει ένα κείμενο με τίτλο «Το άγαλμα που κρύωνε» σχετικά με ένα άγαλμα που σαν προσφυγάκι έφυγε από την πατρίδα του τη Μ. Ασία και από τότε όλο κρύωνε. Η συγκεκριμένη ιστορία μέσα από τον παραλληλισμό του αγάλματος ως πρόσφυγα και το κρύο που νιώθει μακριά από την πατρίδα είναι μια ευκαιρία για τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για την προσφυγιά με ένα διαφορετικό τρόπο και μια διαφορετική ιστορία. (Τεύχος 3, σελ. 58,59)

#### ✓ **Θρησκευτική ετερότητα.**

##### **(4 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 6 με τίτλο «Ζωή σε άλλους τόπους» στο κείμενο με τίτλο «Σπίτι μας είναι η γη» υπάρχουν συχνές αναφορές στη θρησκευτικότητα των Ινδιάνων και σε αυτά που θεωρούν ιερά στην ζωή τους: τη γη, την κατοικία, το νερό, τον Δημιουργό τους κ.α. Η συγκεκριμένες αναφορές δίνουν μια διαφορετική εικόνα για θρησκευτικές συνήθειες αυτόχθονων λαών για τους οποίους δεν γνωρίζουμε πολλά για τη θρησκεία τέτοιων λαών καθώς δεν τους συναντάμε πια στην σύγχρονη πραγματικότητα. (Τεύχος 1, σελ. 81-83)
- \* Στην ενότητα 6 του βιβλίου υπάρχει αφιέρωμα σε θρησκείες όπως ο Ιουδαϊσμός, Ινδουισμός, Βουδισμός, Χριστιανισμό, Ισλάμ, Σιχισμός και στα σύμβολα τους. Έτσι τα παιδιά μπορούν να μάθουν λίγες πληροφορίες για κάποιες από τις θρησκείες και με αυτό τον τρόπο να συνειδητοποιήσουν πως δεν υπάρχει μόνο η θρησκεία που γνωρίζουν και πιστεύουν, αλλά πως υπάρχουν και άλλες που και αυτές έχουν τους πιστούς τους. Επίσης είναι ευκαιρία να γίνει διάλογος για τη σημασία της ανεξιθρησκείας και την εναντίωση σε κάθε μορφή θρησκευτικού φανατισμού. (Τεύχος 1, σελ.90)
- \* Επίσης στην ίδια με παραπάνω ενότητα υπάρχει δραστηριότητα που θέλει τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να βρουν στοιχεία για μια θρησκεία που θα διαλέξουν ερευνώντας το πότε αναπτύχθηκε, το πως ονομάζονται οι πιστοί της, σε ποια θεϊκή δύναμη πιστεύουν, τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους και τέλος ποιες είναι οι σημαντικές τους γιορτές. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν ένα είδος ετοιμότητας, ώστε να είναι ανεκτικοί σε διαφορετικές μορφές θρησκείας που υπάρχουν πια στην σύγχρονη πραγματικότητα. (Τεύχος 1, σελ. 92)

- \* Στην ενότητα 14 με τίτλο «Πάσχα» περιέχεται κείμενο με τίτλο «Διπλή γιορτή» το οποίο αφορά την περίοδο στην οποία η Ελλάδα βρισκόταν ακόμα υπό την Τουρκική κυριαρχία. Η ιστορία θέλει το Πάσχα των Ελλήνων και το Μπαϊράμι των Τούρκων και συμπίπτουν σαν εορτασμοί την ίδια μέρα. Αυτή την μέρα λοιπόν, δύο ηλικιωμένες γυναίκες, μία χριστιανή και μία μουσουλμάνα ένωσαν τις μοναξιές τους και γιόρτασαν μαζί η κάθε μία την δική της γιορτή αγκαλιασμένες και μονιασμένες. Η συγκεκριμένη ιστορία μέσα στην απλότητα της δίνει ένα μήνυμα θρησκευτικής ανεκτικότητας, αλληλεγγύης των λαών και συμφιλίωσης ακόμα και σε σκοτεινούς χρόνους. Επίσης περιέχεται δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές πρέπει να ερευνήσουν και να βρουν πληροφορίες για το Μπαϊράμι των μουσουλμάνων και να τις παρουσιάσουν στην τάξη. (Τεύχος 3, σελ. 34,35)

✓ **Γλωσσική ετερότητα.**

**(1 σχετική αναφορά στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 16 με τίτλο «Μουσειά» περιέχεται ένα κείμενο για το μουσείο αφής για τυφλούς. Το συγκεκριμένο μουσείο, διαφορετικό από τα άλλα, επιτρέπει σε τυφλά άτομα να αγγίζουν και να περιεργαστούν τα αγάλματα καθώς και να μάθουν πληροφορίες για αυτά μέσα από τις επιγραφές γραμμένες στην γλώσσα Μπράιγ που αποτελεί την μορφή γλώσσας των τυφλών ατόμων. Έτσι η αφή αναγάζεται σε με «έτερη» μορφή γλώσσας. (Τεύχος 3, σελ. 63)ρ

✓ **Οικουμενικότητα.**

**(8 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 1 του βιβλίου με τίτλο: «Ταξίδια, Τόποι, μεταφορικά μέσα» υπάρχουν αναφορές σε μακρινούς τόπους, ταξίδια, (όπως το απόσπασμα από το βιβλίο του Ιούλιου Βερν, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες.*) σε πολιτισμούς κάτι που μπορεί να είναι μια ευκαιρία για να αναπτυχθεί διάλογος για την σημασία του να θέλουμε να γνωρίζουμε νέους τόπους, άλλες κουλτούρες, πολιτισμούς, αντιλήψεις γεγονός που θα επιδράσει στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον «κόσμο» και εμάς τους ίδιους. (Τεύχος 1, σελ. 7-19)
- \* Στην ενότητα 4 του εγχειριδίου με τίτλο «Διατροφή» περιέχεται κείμενο σχετικά με διατροφικές συνήθειες που συνοδεύουν τον εορτασμό της πρωτομαγιάς στην Ελλάδα και στις κοινές συνήθειες που μοιραζόμαστε



όπως: το γλέντι στους αγρούς, τη χρήση βοτάνων, μεζέδες όπως τουρσιά και παστά ψάρια που προτιμάν και οι δύο λαοί. Οι συγκεκριμένες αναφορές ενημερώνουν τους μαθητές για τα κοινά στοιχεία κουτλούρας που μοιραζόμαστε με τους γείτονες μας κάτι που αποδεικνύει την αλληλεπίδραση των λαών και την ανταλλαγή συνηθειών και εθίμων. (Τεύχος 1, σελ. 50)

- \* Στην ενότητα 6 με τίτλο «Ζωή σε άλλους τόπους» περιέχεται κείμενο για αυτόχθονες λαούς όπως οι Ινδιάνοι που τους έδιωξαν από τη γη τους και τους έκαναν σκλάβους. Οι συγκεκριμένες αναφορές αποτελούν ευκαιρία ταύτισης για ανθρώπους που έζησαν τον ξεριζωμό από τη γη τους και το πόσο άδικο είναι να σε διώχνουν από την ίδια σου την πατρίδα. (Τεύχος 1, σελ. 80)
- \* Στην ενότητα 6 ξανά, με αφορμή το κείμενο του Ηλία Βενέζη «Αιολική Γη» και τις αναφορές στα ελληνικά προσφυγικά ρεύματα από την Μικρά Ασία, δημιουργούνται ευκαιρίες ταύτισης της προσφυγιάς των Ελλήνων με την προσφυγιά που ζούμε στις μέρες μας. Με αυτό τον τρόπο τονίζονται όσα μας ενώνουν σαν λαούς και όχι όσα μας χωρίζουν κάτι που είναι στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Επίσης μέσα από αυτό τον διάλογο που μπορεί να αναπτυχθεί γύρω από την προσφυγιά, οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τις καταστρεπτικές συνέπειες του πολέμου και θα αναπτύχθει ενσυναίσθηση για τα άτομα που βίωσαν και βιώνουν τέτοιες καταστάσεις που τους αναγκάζουν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους. (Τεύχος 1, σελ. 86)
- \* Ύστερα από τις αναφορές στη Μικρά Ασία έχουμε αναφορές στην πολύπαθη Αφρική και την προσφυγιά λόγω της πείνας και του πολέμου που μαστίζει πολλές από τις χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου. Τις αναφορές αυτές συνοδεύουν εικόνες με ανθρώπους που ζουν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας. Οι συγκεκριμένες αναφορές μπορούν και αυτές να σταθούν ως μια ακόμη ευκαιρία να αναπτυχθεί ένας διάλογος σχετικά με λαούς που ζουν σε συνθήκες εξαθλίωσης με σκοπό να μπουν οι μαθητές στη θέση τους και να εκτιμήσουν όσα στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες θεωρούνται δεδομένα και παγκόσμια αγαθά: την ειρήνη, την αφθονία αγαθών και την ευκαιρία στην εκπαίδευση. (Τεύχος 1, σελ. 88)
- \* Στην ενότητα 11 του βιβλίου υπάρχει δραστηριότητα σχετικά με την Παγκόσμια Ημέρα της Οικογένειας που καλεί τα παιδιά να γράψουν ένα κείμενο σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η οικογένεια για το άτομο. Η οικογένεια σε παγκόσμιο επίπεδο είναι μια σημαντική αξία για κάθε λαό και κάθε άτομο. Είναι κάτι που συναντάμε παντού στον κόσμο ως μια αξία που ενώνει τους ανθρώπους. (Τεύχος 2, σελ. 96)

- \* Σχετικά με το παραπάνω κείμενο της ενότητας 13 με τίτλο «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα» μια εργασία του βιβλίου καταπιάνεται με μια φράση της Τυνήσιας επιστήμονα που υπάρχει στο κείμενο: «Πιστεύω ότι δεν παίζει ρόλο αν είσαι μωαμεθανός ή χριστιανός, άνδρας ή γυναίκα, Άραβας ή Ευρωπαίος, αρκεί να είσαι αφοσιωμένος σε αυτό που κάνεις». Η ερώτηση του βιβλίου έχει να κάνει με το κατά πόσο οι μετανάστες συμφωνούν με αυτή τη φράση και καλεί τους μαθητές να πάρουν συνεντεύξεις και να ακούσουν γνώμες μεταναστών. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μεταδίδει σαφώς ένα αντιρατσιστικό μήνυμα προς πάσα κατεύθυνση, κατά πάσας μορφής προκατάληψη και διάκριση απέναντι σε θρησκείες, εθνικότητες και φύλα κάτι που αναγάγει το μήνυμα αυτό σε παγκόσμιο και οικουμενικό αποτελώντας παράλληλα έναν από τους κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. (Τεύχος 3, σελ. 16)
- \* Στην ενότητα 17 του τρίτου τεύχους, με τίτλο «Πόλεμος και Ειρήνη» βρίσκουμε διηγήσεις παιδιών που έχουν ζήσει την φρίκη του πολέμου, ιστορίες παιδιών που έχουν αναγκαστεί να πολεμήσουν σε τρυφερή ηλικία. Οι συγκεκριμένες διηγήσεις είναι το έναυσμα για τους μαθητές που μέσα από δραστηριότητες όπως επιστολή στον ΟΗΕ, μέσα από διαλόγους αντιπολεμικών παραστάσεων, μέσα από φωτογραφίες παιδιών να είναι αγκαλιασμένα και δίνουν ένα μήνυμα ενάντια στον πόλεμο, μέσα από έρευνα για λαούς που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση, μέσα από αφίσες με αντιπολεμικό περιεχόμενο και τέλος, με την δημιουργία έκθεσης με αφίσες μαθητών με μηνύματα ενάντια στους πολέμους, είναι φανερό πως τα παιδιά θα αναπτύξουν έντονα συναισθήματα κατά των πολέμων, θα εκτιμήσουν βαθύτατα αξίες όπως η ελευθερία, η ειρήνη και θα κατανοήσουν την βαρύτητα αυτών των παγκόσμιων και οικουμενικών αγαθών που όλοι έχουν ανάγκη. (Τεύχος 3, σελ. 73 – 87)

✓ **Άλλες καταγραφές ετερότητας.**

**(2 σχετικές αναφορές στο εγχειρίδιο γλώσσας)**

- \* Στην ενότητα 11 με τίτλο «Συγγενικές σχέσεις» υπάρχουν αναφορές στο γεγονός πως από χώρα σε χώρα οι μορφές οικογένειας καμιά φορά αλλάζουν. Υπάρχουν επίσης αναφορές στις υιοθεσίες αλλά και σε μονογονεϊκές οικογένειες. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να ενημερωθούν και να κατανοήσουν μορφές οικογένειας που δεν μοιάζουν με την δική τους, αλλά είναι και αυτές οικογένειες απλά με μια διαφορετική μορφή. Ίσως αυτό θα μπορούσε να σταθεί σαν αφορμή να γίνουν κάποιες αναφορές και σε

οικογένειες με γονείς που ανήκουν στο ίδιο φύλο κάτι που συναντάμε στο εξωτερικό συχνά στις μέρες μας. (Τεύχος 2, σελ. 94)

- \* Στην ενότητα 13 του βιβλίου υπάρχει κείμενο από την εφημερίδα Καθημερινή, αφιερωμένο σε γυναίκες επιστήμονες που διέπρεψαν στην επιστήμη που ακολούθησαν. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο αποτελεί ευκαιρία να μεταδοθούν μηνύματα πως το φύλο, η θρησκεία και η κουλτούρα δεν έχουν σημασία όταν η γνώση είναι ένα πανανθρώπινο αγαθό και μπορούν να την κατακτήσουν όλοι. Το μόνο που χρειάζεται είναι η κατάλληλη κατάρτιση και αφοσίωση, όπως αναφέρει και η Τυνήσια επιστήμονας. Οι μαθητές έτσι έρχονται σε επαφή με μια «διαφορετική» εικόνα σύμφωνα με την οποία το φύλο, η θρησκεία, η κουλτούρα δεν επηρεάζουν σε τίποτα την επιστημονική κατάρτιση του ατόμου, αλλά αποτελούν κάποια από τα χαρακτηριστικά του. (Τεύχος 3, σελ.15,16)

#### **Σύνολο αναφορών σχετικά με την ετερότητα στα εγχειρίδια γλώσσας της Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου: 99 αναφορές**

Οι περισσότερες αναφορές σχετικά με την ετερότητα εντοπίζουμε στην πολιτισμική και εθνική ετερότητα, με την οικουμενικότητα να ακολουθεί πολύ κοντά σε πλήθος αναφορών. Έπειτα βλέπουμε πως η θρησκευτική, γλωσσική ετερότητα μαζί με τις «άλλες» καταγραφές έχουν αρκετά χαμηλότερο αριθμό αναφορών. Η θρησκευτική ετερότητα συγκεντρώνει το μικρότερο αριθμό εμφάνισης στα εγχειρίδια γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.

## Συμπεράσματα έρευνας.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων μας, των αναφορών εκείνων που μέσα στα βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού συνδέονται με την έννοια και το περιεχόμενο της ετερότητας, μπορούμε πια να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα πάντα σε συνάρτηση με τον αρχικό μας σκοπό και στόχους τους οποίους θέσαμε στο ξεκίνημα της έρευνας μας. Αφού λοιπόν, αναλύσαμε βιβλιογραφικά την έννοια της ετερότητας, το πως την εισάγαμε στο «λεξιλόγιο» μας και τον τρόπο που αυτή επηρέασε την κοινωνία και κατά συνέπεια την εκπαίδευση, αναζητήσαμε τα σημεία εκείνα μέσα στα εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού που άπτονται του περιεχομένου της έννοιας της «ετερότητας» και έπειτα τα κατανειίμαμε στις κατηγορίες οι οποίες είχαν επιλεγεί ώστε να βοηθήσουν να ξεκαθαρίσουμε τα δεδομένα που συλλέξαμε. Ύστερα από την κατανομή των δεδομένων σε κατηγορίες είναι ευκολότερο να εξάγουμε τα συμπεράσματα μας σχετικά με την ύπαρξη της ετερότητας μέσα στα εγχειρίδια και την σύνδεση αυτής με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι ισχυρισμοί που θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε πάντα σε συνάρτηση με το περιεχόμενο των ευρημάτων μας είναι πως η ύπαρξη της ετερότητας είναι γεγονός. Στο επίπεδο της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας αν ανατρέξουμε στα δεδομένα μας θα δούμε πως σε όλες τις τάξεις θα βρούμε αναφορές σε άλλα έθνη, σε διαφορετικές κουλτούρες, πολιτισμούς, ήθη, έθιμα γεγονός που από μόνο του αποτελεί αφορμή για γνωριμία με «έτερα» έθνη και πολιτισμούς γεγονός που ωθεί την διαπολιτισμική επικοινωνία, τον ανθρωπισμό, την συνύπαρξη, την επικοινωνία, τον σεβασμό του άλλου και το δικαίωμα του στην ετερότητα, αλλά και την εξοικείωση με έννοιες όπως πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση, προσφυγιά αλλά και με την σημασία της κοινωνικής ισότητας ως ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης καθώς χωρίς την ισονομία και την ισοπολιτεία δεν μπορούν να προωθηθούν οι αξίες της στο σήμερα. Σε επιστημονικό ο τρόπος χειρισμού της πολιτισμικής ετερότητας, βλέπουμε πως βρίσκεται σε ένα συνεχές διάλογο, γεγονός που φέρνει το ζήτημα συνεχώς στο προσκήνιο ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Η ανάγκη οι κατευθύνσεις που έχουν αναδειχτεί σχετικά με τον πολιτισμικό οικουμενισμό, τον πολιτισμικό σχετικισμό αλλά και τη συνένωση αυτών των εννοιών ώστε η πολιτισμική ετερότητα να χειρίζεται αποτελεσματικά, είναι σαφής. (Γκόβαρης, 2001) Σημαντικό όμως είναι να πούμε σε αυτό το σημείο πως η πολιτισμική ετερότητα πρέπει να υφίσταται μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο καθώς έτσι αυτά τα στοιχεία διατηρούνται και αποκτούν θέση μέσα στην τάξη και την κοινωνία . Έτσι είναι απαραίτητος ο σεβασμός και η ισότιμη στάση απέναντι στον κάθε πολιτισμικό κεφάλαιο, χωρίς ιεραρχήσεις και αξιολογήσεις. (Μπέλεση, 2009) Βέβαια, τα παραπάνω μας κάνουν να διερωτόμαστε πως αν προχωρήσουμε σε μια εμμοική ανάδειξη των διαφορών στην πραγματικότητα περιχαρακώσουμε και εγκλωβίσουμε τα μέλη των «έτερων» ομάδων. Μήπως οι σχετικιστές έχουν δίκιο

λοιπόν; Ωστόσο, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε την ανάγκη ισότιμης στάσης απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα με σκοπό να μειώσουμε την προκατάληψη απέναντι της. Σε τελική ανάλυση η ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών δεν αποτελεί απευθείας και εμμονική στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. (Μπέλεση, 2009) Έχοντας παραθέσει τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε πως σε επίπεδο εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας είναι δυνατόν να δικαιολογηθεί μια μεθοδευμένη πρακτική ένταξη της στο σχολικό εγχειρίδιο με στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικές αναφορές σε «έτερα» έθνη και πολιτισμούς, χωρίς αυτό να σημαίνει πως βρισκόμαστε στο σημείο ώστε να μιλήσουμε για το τέλος της «εθνοκεντρικότητα» αλλά ίσως για την αλλαγή του τρόπου που αντιμετωπίζουμε τον «άλλο». (Γκότοβος, 2003)

Έπειτα ζητούμενο για την έρευνα ήταν να βρούμε εκείνα τα σημεία τα οποία αντανakλούν την ετερότητα μέσα από εμπειρίες, μέσα από την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης τους και τέλος μέσα από την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης η οποία λειτουργεί ως ευκαιρία ανάπτυξης στάσεων σεβασμού, ανεκτικότητας σε σχέση με την ετερότητα. Αναφορικά με αυτά τα σημεία ανατρέχοντας πάντα στα ευρήματα μας θα δει κανείς πως οι αναφορές σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κουλτούρες, ήθη και έθιμα είναι έννοιες οι οποίες μέσα τους περικλείουν διαφορετικές εμπειρίες με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να βρουν λόγους για ταύτιση κάτι το οποίο παράλληλα λειτουργεί ως ευκαιρία ανάπτυξης στάσεων σεβασμού, και ανεκτικότητας. Αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στις αναφορές μας υπάρχουν σημεία τα οποία μέσα από έννοιες της αποδοχής, της ανεκτικότητας, της αξίας της μάθησης, του σεβασμού και την σημασία της συνάντησης των πολιτισμών, της συνύπαρξης και της αλληλεπίδρασης δημιουργούν πεδίο το οποίο ο μαθητής έχει το περιθώριο να αναπτύξει θετικές στάσεις στο διαφορετικό και το «άλλο» και παράλληλα να αναπτύξει κριτική σκέψη απέναντι στην ξενοφοβία, την προκατάληψη και τον ρατσισμό. Ένας μαθητής εφοδιασμένος με κριτική σκέψη μπορεί να αξιολογήσει τις πληροφορίες που συλλέγει, να κρίνει το σωστό και το λάθος, το δίκαιο και το άδικο καθώς επίσης είναι σε θέση να μπορεί να μπει στην θέση του διπλανού του και να αξιολογήσει τις εμπειρίες του.

Πέρα από τις αναφορές σε επίπεδο πολιτισμού και έθνους οι αναφορές σε παγκόσμια ζητήματα όπως η γεωγραφία, το σύμπαν, το περιβάλλον, τη Διεθνή λογοτεχνία, την τέχνη, τις σχέσεις μεταξύ των λαών, τις αναφορές σε προβλήματα ως παγκόσμια όπως: η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, τα στερεότυπα, την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην παραβίαση των δικαιωμάτων του παιδιού, τις καταστρεπτικές συνέπειες του πολέμου, την φτώχεια, την εκμετάλευση και την προσφυγιά, είναι μια ευκαιρία να δωθεί μια οικουμενική διάσταση στα ζητήματα αυτά καθώς αυτά δεν αποτελούν πρόβλημα μόνο ενός έθνους. Τα συγκεκριμένα προβλήματα όταν παρουσιάζονται ως παγκόσμια προβλήματα και όχι μόνο ως εθνικά, δημιουργούν πεδία ταύτισης ανάμεσα στα έθνη και τους πολιτισμούς

και με αυτό τον τρόπο οι λαοί έρχονται σε ουσιαστική επαφή, ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Πέρα από τα προβλήματα που μας απασχολούν σε παγκόσμιο επίπεδο οι αναφορές σε παγκόσμιες και πανανθρώπινες αξίες όπως η ελευθερία, η ειρήνη, τα ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά δικαιώματα όλων των ανθρώπων και των παιδιών, οι αναφορές σε διεθνείς οργανισμούς που αγωνίζονται για αυτές τις αξίες είναι κάποια από αυτά τα στοιχεία που βρήκαμε και είναι εκείνα που αποτελούν σημείο συνάντησης πολιτισμών ως μια αφορμή που δημιουργεί πεδίο του διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι και δομεί τον αυριανό πολίτη που θα μπορεί να λειτουργήσει αποδοτικά σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που μεταβάλλεται συχνότατα.

Όσον αφορά την γλωσσική και τη θρησκευτική ετερότητα εκεί οι αναφορές μέσα από τα βιβλία της γλώσσας περιορίζονται χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν. Ευρήματα που αφορούν ευκαιρίες μάθησης για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο υπάρχουν, χωρίς όμως να περιέχονται ευκαιρίες αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας, γεγονός που θεωρούμε πως δεν δρα θετικά αναφορικά με την γλωσσική εξοικείωση των μαθητών με την ίδια τους την γλώσσα αλλά και με την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η αξιοποίηση της γνώσης της πρώτης γλώσσας δρα θετικά στην ψυχολογία των μαθητών καθώς με αυτό τον τρόπο νιώθουν σημαντικοί και πως η γλώσσα τους δεν παραγκωνίζεται, ούτε θεωρείται ένα αρνητικό γνώρισμα που μπορεί να γίνει εμπόδιο στην ένταξη τους. (Γιαννίκας, 2011) Στο επίπεδο γλωσσικής ετερότητας λοιπόν, θα έπρεπε να προσφέρονται περισσότερες αναφορές και λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες, στις ομοιότητες και τις διαφορές τους με την ελληνική, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με την ιδέα της πολυγλωσσίας αλλά και της γλωσσομάθειας. Το θέμα της μονογλωσσίας στο ελληνικό σχολείο εγείρει και θα εγείρει πολλές αντιπαραθέσεις. Αυτό που μπορούμε να πούμε όμως είναι πως το σχολείο ως μονογλωσσικό περιορίζει την ικανότητα των μαθητών για κριτική σκέψη, επιτρέπει την αλλαζονεία και την αδιαφορία για τους άλλους και σταθεροποιεί ακόμα περισσότερο το πεδίο ανάπτυξης προκαταλήψεων και στερεοτύπων. (Μάρκου, 2004:91)

Στο επίπεδο της θρησκευτικής ετερότητας όπως αναφέραμε και παραπάνω εκεί οι αναφορές περιορίζονται σε σχέση με τις αναφορές στην εθνική και πολιτισμική ετερότητα. Σίγουρα υπάρχουν κάποιες αναφορές σε διαφορετικές θρησκείες, θρησκευτικά σύμβολα, θρησκευτικές πρακτικές και συνήθειες, ωστόσο, παρατηρούμε πως οι αναφορές αυτές δεν μπορούν να δικαιολογήσουν έναν ισχυρισμό θρησκευτικής ουδετερότητας των εγχειριδίων εφόσον σε κάθε τάξη και σε κάθε εγχειρίδιο υπάρχει ενότητα αφιερωμένη στα Χριστούγεννα και το Πάσχα με ελάχιστες αναφορές σε θρησκευτικές πρακτικές άλλων θρησκειών. Στις τόσο εκτενείς αναφορές σε θρησκευτικούς χριστιανικούς εορτασμούς τα παιδιά με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο νιώθουν αδυναμία στο να κατανοήσουν, αλλά και να ταυτιστούν καθώς νιώθουν απομακρυσμένοι από την ουσία της μάθησης. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που κατά συνέπεια εισάγει και περισσότερες θρησκείες στο κοινωνικό σύνολο και άρα και στην εκπαίδευση, θεωρούμε πως η

θηρσκευτική ουδετερότητα ενός μαθήματος όπως είναι η γλώσσα θα ήταν χρήσιμη καθώς με αυτό τον τρόπο κανένας μαθητής δεν θα νιώθει παραγκωνισμένος και περιθωριοποιημένος. Φυσικά δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς το γεγονός πως η επίσημη θρησκεία της Ελλάδας είναι ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός. Πέρα από αυτό όμως, μήπως θα έπρεπε να ξεκινήσει ένας διάλογος για την προώθηση της θρησκευτικής ουδετερότητας του σχολείου; Το ερώτημα αυτό στο σήμερα φαντάζει άκρως επίκαιρο αφού βρισκόμαστε σε μια περίοδο στην οποία οι τάξεις των ελληνικών σχολείων περικλείουν μέσα τους πέρα από μία θρησκείες.

Τέλος, σκοπός μας ήταν να βρούμε στοιχεία τα οποία συνθέτουν μια διαφορετική εικόνα του ατόμου είτε αυτό έχει να κάνει με διαφορετικές καταγραφές της ετερότητας σε σχέση με ιδιαιτερότητες οι οποίες εμφανίζονται στην κοινωνία μας, είτε με προσωπικές επιλογές οι οποίες συνθέτουν την ατομική ετερότητα. Σε αυτό το επίπεδο στο περιεχόμενο των εγχειριδίων βρήκαμε αναφορές σε ιδιαιτερότητες, όπως σε άτομα με ειδικές ανάγκες γεγονός που αναπτύσσει στάσεις σεβασμού σε σχέση με την ατομική ετερότητα του κάθε ανθρώπου και το δικαίωμα του σε αυτή καθώς με αυτό τον τρόπο ο μαθητής κατανοεί την σημασία της ισότητας του κάθε ατόμου, των ιδιαιτεροτήτων του και των προσωπικών του επιλογών απέναντι στα άλλα άτομα και απέναντι στο κράτος. Ένας μαθητής που μπορεί να «βιώσει» εκ των έσω τη θέση άλλων μαθητών, είναι δυνατόν να αποστασιοποιηθούν από τον δικό τους «ρόλο» μέσα στην τάξη και να «δουν» την πραγματικότητα του άλλου μέσα από τα μάτια του. (Φώτη, 2016) Ένα παιδί λοιπόν, που μπορεί να έρθει στη θέση ενός παιδιού που βρίσκεται σε καροτσάκι (μια εκ των πρωταγωνιστριών σε εγχειρίδιο γλώσσας βρίσκεται σε αναπηρικό καρότσι) και να κατανοήσει πως δεν διαφέρουν ουσιαστικά, είναι το κλειδί της υπόθεσης, καθώς με αυτό τον τρόπο, θα μειωθεί και ο σκεπτικισμός απέναντι σε οτιδήποτε θεωρούμε ως διαφορετικό από εμάς.

Συμπερασματικά, ανατρέχοντας κανείς στα στοιχεία που παραθέσαμε είναι φανερό πως η παρουσία της ετερότητας υφίσταται, ωστόσο, ακόμα λειτουργεί στο επίπεδο που βρισκόμαστε προσθετικά. Δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε τις αφορμές για ταύτιση, αλληλεπίδραση, τις αναφορές σε διαφορετικές κουλτούρες, πολιτισμούς, την τέχνη, την επιστήμη, την παιδεία, τη σημασία του ανθρωπισμού και της αποδοχής της ετερότητας. Δεν μπορούμε επίσης να αμφισβητήσουμε τις αναφορές που δημιουργούν πεδίο αφορμών για τη δημιουργία του διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι μέσα από την παρουσίαση παγκόσμιων και οικουμενικών αξιών όπως η ειρήνη, η ελευθερία, τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα, τα δικαιώματα των παιδιών αλλά και παράλληλα τα παγκόσμια προβλήματα που μας απασχολούν όπως οι πόλεμοι, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, οι διακρίσεις και τα στερεότυπα. Είναι φανερό, λοιπόν, πως το μάθημα της γλώσσας έχει απομακρυνθεί σε ένα βαθμό, από τον μονοπολιτισμό και την παραδοσιακή αντιμετώπιση της γνώσης και της διδασκαλίας. Τα ευρήματά μας ωθούν να σκεφτούμε πως το αφομοιωτικό μοντέλο που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση δείχνει να αλλάζει και να μεταβάλλεται τουλάχιστον στο επίπεδο πολιτισμού και κουλτούρας και στο δικαίωμα του ατόμου

σε αυτά. Πρέπει όμως να παραδεχτούμε πως αυτά ακόμα βρίσκονται σε ένα επίπεδο προσθετικό στο διδακτικό υλικό του μαθήματος της γλώσσας καθώς ακόμα δεν υπάρχει μια συνολική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης με ένα διαπολιτισμικό πρίσμα. Καταλήγουμε σε αυτό τον ισχυρισμό αν λάβουμε υπόψη πως υπάρχει μια «εμμονική» θα λέγαμε επανάληψη της παρουσίας ενοτήτων σχετικών με την 25<sup>η</sup> Μαρτίου, την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Φυσικά και είναι αναγκαίο τα παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο να γνωρίσουν να μάθουν την ελληνική ιστορία εφόσον ζουν σε αυτή τη χώρα. Παρόλα αυτά, θα μπορούσαν οι ενότητες αυτές να είναι αφιερωμένες σε στοιχεία οικουμενικά όπως ο αγώνας για την ελευθερία, η ειρήνη, οι καταστρεπτικές συνέπειες του πολέμου σε μια οικουμενική διάσταση η οποία θα αποτελέσει αφορμή ταύτισης πολιτισμών και εθνών. Πρέπει να τονίσουμε εδώ, λοιπόν, το γεγονός πως οι εθνικές εορτές πρέπει να αντιμετωπίζονται υπό ένα διαφορετικό πρίσμα που θα περικλείει όσο περισσότερους μαθητές γίνεται και παράλληλα να αποφευχθεί η αδιαφορία. (Μπονίδης, 2004) Έπειτα, όσον αφορά το θρησκευτικό ζήτημα σε κάθε εγχειρίδιο παρουσιάζονται ενότητες αφιερωμένες στα Χριστούγεννα και το Πάσχα γεγονός που σημαίνει πως οι μαθητές με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο περιθωριοποιούνται και παραγκωνίζονται αφού στην ουσία η γνώση η οποία παρέχεται δεν είναι ικανή να δημιουργήσει πεδίο ταύτισης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Το ερώτημα που αναδύεται στο συγκεκριμένο σημείο είναι πως θα επιτευχθεί το πεδίο ταύτισης αν η θρησκευτική ετερότητα δεν εντάσσεται σε βαθμό τέτοιο ώστε να μην ομιλούμε για μονοθρησκευτική αντιμετώπιση; (Γιαννίκας, 2011) Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία για άλλες θρησκείες και θρησκευτικές πρακτικές ή θα μπορούσε το μάθημα της γλώσσας να είναι θρησκευτικά ουδέτερο εφόσον ακόμα στα σχολεία διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών στο οποίο είναι εύλογο να διδαχτούν ενότητες σχετικά με τον εορτασμό των Χριστουγέννων και του Πάσχα και παράλληλα θα μπορούσαν να υπάρχουν δραστηριότητες που πέρα από αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες να αξιοποιούν ουσιαστικά την προηγούμενη γνώση των μαθητών σε συνδιασμό με την θρησκεία τους. Μέσα από την απαλλαγή της θρησκευτικής ενδογμάτωσης σχετικά με το ποιο δόγμα θα επικρατήσει, οι μαθητές μπορούν πια να μπουν σε ένα διάλογο με στάσεις ανεκτικότερες που αφορούν την ανθρωπιστική διάσταση των θρησκειών, οι οποίες έχουν περισσότερο νόημα για τον άνθρωπο. (Καραμούζης, 2007)

Είναι φανερό πως η εκπαίδευση δείχνει πως βρίσκεται στην διαδικασία του μετασχηματισμού σύμφωνα με τις αρχές του διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι, αλλά δεν έχει σαφώς ολοκληρώσει τον μετασχηματισμό αυτό. Παλαιότερα ο μονοπολιτισμός ήταν εκείνος που περιέγραφε το περιεχόμενο του μαθήματος της γλώσσας, ενώ τώρα βρισκόμαστε στο στάδιο στο οποίο στο περιεχόμενο του βιβλίου βρίσκουμε εκπροσώπους διαφορετικών εθνικοτήτων, διαφορετικών πολιτισμών, εθίμων, γλωσσών και θρησκειών, καθώς παράλληλα δίνεται βαρύτητα στην παρουσίαση αξιών που φέρνουν τα έθνη κοντά και δημιουργούν πεδία ταύτισης, επικοινωνίας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης κάτι που είναι και ένας από τους ουσιαστικούς σκοπούς της διαπολιτισμικής προσέγγισης, απομακρυσμένη από την τουριστική προσέγγιση



της ετερότητας, στοχευμένη στην αξιοποίηση αυτής κάτω από της αρχές της ισότητας και της ισονομίας. Σύμφωνα με την διαπολιτισμική οπτική οι πολιτισμοί δεν είναι συγκρίσιμα μεγέθη, κάθε πολιτισμός πρέπει να τυγχάνει σεβασμού όταν και εφόσον σέβεται τις ατομικές και προσωπικές ελευθερίες, και αντιλαμβάνεται αξίες όπως αυτές της ισότητας και της ισονομίας ως ακρογωνιαίους λίθους συντήρησης μιας κοινωνίας. Έτσι, θα έλεγε κανείς πως η διάρθρωση της διδασκαλίας γύρω από οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες που συστήνουν τον μαθητή στην ιδέα του «συνανήκειν» είναι ίσως η προσέγγιση που θα επηρέαζε άμεσα την ίδια την συνειδητοποίηση του ανήκειν σε ένα παγκόσμιο έθνος μέσα στο οποίο πρέπει να δημιουργούμε δεσμούς και αλληλεπιδράσεις. Παράλληλα, με την συνειδητοποίηση αυτή έρχεται και η ανάπτυξη στάσεων αποδοχής απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, θρησκείες, διαφορετικές επιλογές κατοιώνοντας έτσι την πανανθρώπινη αξία της ατομικής και συλλογικής ελευθερίας. (Γιαννίκας, 2011) Μέσα στα εγχειρίδια γλώσσας σίγουρα θα βρούμε αρκετά σημεία τα οποία μπορούν να σταθούν ως εμφανή παραδείγματα που εκπροσωπούν σύγχρονες πανανθρώπινες αξίες όπως: η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η αξία της φιλίας, η αξία της αλληλεγγύης, η συναδέλφωση, η αγάπη, η επικοινωνία, η αποδοχή του «άλλου», η ανάδειξη των στοιχείων που μας ενώνουν και όχι όσων μας χωρίζουν, στοιχεία τα οποία ανήκουν όπως έχουμε αναφέρει ξανά, στα διαρκή ζητούμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία προωθεί την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου, την παροχή ίσων ευκαιριών που πρέπει να γίνουν κτήμα του μαθήματος της γλώσσας και του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται. Μέσα από αυτά, ο μαθητής πέρα από το γνωστικό του υπόβαθρο, αναπτύσσει ικανότητες συμβίωσης με το διαφορετικό αλλά και τον «άλλο» εκείνον με τη διαφορετική γλώσσα και καταγωγή, τη διαφορετική θρησκεία, τον πολιτισμό, αλλά και με διαφορετικές επιλογές.

Το ερώτημα όμως στο οποίο γυρνάμε επεξεργαζόμενοι όλα αυτά όμως είναι αν τα ευρήματα μας μπορούν να δικαιολογήσουν τον ισχυρισμό του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του μαθήματος της γλώσσας του Δημοτικού κάτω από την σκεπή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια απάντηση την οποία θα μπορούσαμε να δώσουμε είναι πως εφόσον στο περιεχόμενο των εγχειριδίων βρίσκουμε αναφορές που συνδέονται με κάποιο τρόπο με μορφές ετερότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ήδη αφήσει το στίγμα της στον τρόπο με τον οποίο πια το μάθημα της Γλώσσας σχεδιάζεται με σκοπό να μετατραπεί σε διδασκαλία.

Τα παραπάνω μας δίνουν τη δυνατότητα να θεωρήσουμε πως το μάθημα της Γλώσσας και το εργαλείο της διδασκαλίας, το εγχειρίδιο, είναι ισχυροί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την δόμηση του διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι καθώς μέσα από το μάθημα αυτό προωθούνται στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις που περιέχουν αξίες, αρχές που το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να προωθήσει και την εικόνα του ανθρώπου – πολίτη που «επιθυμεί» να δημιουργήσει. (Φραγκουδάκη, 1978:13) Έτσι, καθώς η εικόνα του ανθρώπου – πολίτη μέσα από τα βιβλία Γλώσσας αρχίζει να απομακρύνεται από το πρότυπο του Έλληνα – Χριστιανού με όλη τη μοναδικότητα

που θεωρείται πως χαρακτηρίζει το άτομο που είναι φορέας αυτών των στοιχείων σε επίπεδο εθνικότητας, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού, έχουμε την δυνατότητα να θεωρήσουμε πως στο μάθημα της γλώσσας βρίσκουμε εκπροσώπους της ετερότητας και στοιχεία που συνδέονται με αυτή. Με αυτό τον τρόπο η ετερότητα γίνεται ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία μέσα από το εγχειρίδιο γλώσσας και όχι απλά μια εξαίρεση μέσα στον κανόνα της ομοιομορφίας και του μονοπολιτισμού. Όπως όμως έχουμε ξαναπεί οι αλλαγές που χρειάζονται είναι ακόμα ριζικές στο πεδίο μεταρρυθμίσεων σχετικά με την «διαπολιτισμοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών (Δαμανάκης, 1998) και τον «μετασχηματισμό των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση πολιτισμικές, εθνικές, οικουμενικές αξίες που συμβάλλουν στην υλοποίηση των προσδοκιών της παγκόσμιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Κόνσολας, 2002:157)

Σε διεθνές επίπεδο, τις τελευταίες δεκαετίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση που «αντανάκλα μια ολοένα και πιο διαδεδομένη αναγνώριση της πολυεθνικής σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών» (Πασχαλίδης, 2002:34) κάνει σαφές πως στην προκειμένη περίπτωση η εκπαίδευση του σήμερα δεν μπορεί να επιτελεί μόνο το ρόλο της μετάδοσης γνώσης, αλλά πρέπει να στοχεύει στην ατομική ανάπτυξη, στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τα έθνη. Χωρίς τη φωνή των μαθητών για την εκδήλωση της διαφορετικής τους οπτικής και πολιτισμικής προτίμησης, θα είναι σαν να τιμωρούμε τους μαθητές για την ετερογένεια τους. (όπ.π) Φυσικά, είναι σαφές πως βρισκόμαστε ακόμα σε ένα αρχικό στάδιο στο οποίο η διαπολιτισμικότητα γίνεται πια ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους γύρω από τον οποίο χαράσσεται η εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο σχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, η οποία πέρα από νοήματα και γνώση περιέχει συναισθήματα, κρίσεις, σκέψεις, απόψεις και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς ιδεολογίας, (Γιαννίνας, 2011) ωστόσο, δεν μπορούμε να αρνηθούμε την εκπροσώπηση του «διαφορετικού», του «άλλου», του «έτερου» , αυτού που πολλές φορές θεωρούμε «έξω» από εμάς, καθώς θεωρούμε δεδομένα όλα όσα έχουμε μάθει και πιστεύουμε, είτε αυτό έχει να κάνει με την γλώσσα μας, την καταγωγή μας, τον πολιτισμό μας, τη θρησκεία μας και όλα όσα νομίζουμε πως μας κάνουν μοναδικούς. Το πρόβλημα στη χώρα μας πολλές φορές έγκειται στο γεγονός πως δεν έχουμε κατανοήσει το πόσο ριζικές είναι οι αλλαγές που έχουν προκληθεί ως προς την σύνθεση του πληθυσμού κάτι που κάνει την έννοια της ταυτότητας στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη εποχή, μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. (Χοντολίδου, 2008)

Η αλήθεια όμως είναι πως πάνω σε αυτή τη γη όλοι είμαστε μοναδικοί και για αυτό το λόγο ονειρευόμαστε ένα σχολείο που στην αγκαλιά του θα έχει την ετερότητα ως ένα στοιχείο που χαρακτηρίζεται από τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Είναι βέβαιο πως η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα και σε ομοιόμορφο βαθμό, αλλά με αφάνταστη ποικιλία σε πολιτισμικές μορφές (Νικολάου, 2008) γεγονός που σημαίνει πως κανένας πολιτισμός δεν προήλθε από «παρθενογέννηση» καθώς οι πολιτισμοί μεταξύ τους ανέκαθεν διαπλέκονται και ανταλλάσσουν στοιχεία.

Έτσι, χωρίς την αμοιβαία ανοχή και κατανόηση, πέρα από την ομοιομορφία οδηγούμαστε και σε μονοπάτια που πολλές φορές μας ωθούν στην προκατάληψη.

## Επίλογος.

Κλείνοντας, αυτά τα σημεία που πρέπει να αποτελέσουν τα κεντρικά νοήματα της εργασίας αυτής μπορούν να συνοψιστούν τα εξής παρακάτω σημεία. Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλα σημεία της εργασίας, τα εγχειρίδια διδασκαλίας της Γλώσσας του δημοτικού εκτός από τη γνώση που παρέχουν μέσα από τη διδασκαλία, περιέχουν και ιδεολογία. Η ιδεολογική αυτή κατεύθυνση των εγχειριδίων, είτε εμφανής, είτε λανθάνουσα, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση του ρόλου της ετερότητας και την παρουσία ή μη αυτής. Άλλωστε, η επιλογή συγκεκριμένου περιεχομένου και τρόπου προσέγγισης του πολιτισμικού κεφαλαίου στα σχολεία σχετίζεται με τις υπάρχουσες σχέσεις κυριαρχίας αλλά και με την προώθηση των αλλαγών αυτών των σχέσεων. (Αϊδίνης, Γρολλίας, 2007). Στόχος μας λοιπόν, ήταν να ανακαλυφθεί μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των εγχειριδίων γλώσσας, η κατεύθυνση που έχουν αυτά ως προς την ύπαρξη και την διαχείριση της ετερότητας στο σήμερα, σε μια πραγματικότητα που συνεχώς μεταβάλλεται και απαιτεί γρήγορη προσαρμογή του σχολείου στην πραγματικότητα που βιώνει η παγκόσμια κοινότητα.

Αυτή, λοιπόν, η συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα στην οποία το σχολείο έχει ήδη χάσει την μονογλωσσικότητα αλλά και την μονοπολιτισμικότητα του, «πιέζει» το ελληνικό σχολείο να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που βιώνει παγκόσμια η εκπαίδευση σε οικουμενικό επίπεδο. Η σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα και η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης δημιουργούν «νέες προϋποθέσεις εκκοινωνισμού του μαθητικού πληθυσμού» (Γκόβαρης, Θεοδοροπούλου & Κοντάκος, στο: Μπέλεση, 2009:13) Το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας το οποίο ήταν το εργαλείο της έρευνας μας, μας αποκάλυψε το κατά πόσο έχουν προωθηθεί μέσα από αυτό έννοιες που μπορούν να συνδεθούν με την ετερότητα, είτε αυτές αφορούν την πολιτισμική ετερότητα, είτε την γλωσσική, είτε την θρησκευτική, είτε σε νοήματα που αφορούν έννοιες με οικουμενική υφή και που αποτελούν σημείο συνάντησης πολιτισμών και δημιουργούν αφορμές δημιουργίας διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι. Αναλύοντας εκείνα τα σημεία, παρατηρήσαμε πως η παρουσία της ετερότητας στα εγχειρίδια γλώσσας είναι γεγονός, όπως και οι αφορμές για ταύτιση ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς κάτι που σημαίνει πως η διδασκαλία της γλώσσας έχει απομακρυνθεί από τον μονοπολιτισμό και την παραδοσιακή διδασκαλία σε ένα επίπεδο ωστόσο, προσθετικό.

Μαζί με το εγχειρίδιο διδασκαλίας της γλώσσας είναι φυσικό πως και η εκπαίδευση τείνει να μετασχηματίζεται στις σύγχρονες ανάγκες της οικουμενικότητας και των παγκόσμιων απαιτήσεων. Βέβαια, θα λέγαμε πως για να χαρακτηριστεί η εκπαίδευση της χώρας μας ως διαπολιτισμική θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζεται η διδασκαλία και το περιεχόμενο αυτής. Αυτό που είναι ξεκάθαρο όμως είναι πως η διαπολιτισμικότητα έχει επηρεάσει την εκπαίδευση και έχει επικοινωνήσει το μήνυμα της σχετικά με την βαρύτητα που έχει στη σημερινή εποχή η δόμηση του διαπολιτισμικού σκέπτεσθαι το οποίο θα αποτελέσει τη «βάση» θέσπισης της ανεκτικότητας, της αποδοχής, της ταύτισης σε μια κοινωνία

που χαρακτηρίζεται από την ετερότητα σε πολλά επίπεδα, δομώντας έτσι τον αυριανό πολίτη της χώρας μας, αλλά και του κόσμου.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.

- i. Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ii. Auernheimer, G. (2009). *Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών*. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα, Ατραπός.
- iii. Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη*. Αθήνα, Gutenberg.
- iv. Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Επιμ.). Μ. Δαμανάκης. Αθήνα, Gutenberg.
- v. Banks, J.A. (1999). "An introduction to multicultural education" (2<sup>nd</sup> edition), Boston, Allyn and Bacon. Στο: Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα
- vi. Bauman, Z. (1998). «Vi vantrivs I det moderna». Gottenborg, Daidalos. Στο Στο Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- vii. Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- viii. Bauman, Z. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- ix. Bauman, Z. (2004). «Europe. An unfinished adventure». Cambridge: Polity Press, στο Παρθένης, Χ. & Φραφκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- x. Beykont, (1994). «Academic Progress of a Nondominant Group: A Longitudinal Study of Puerto Ricans in New York City's Late-Exit Bilingual Programs. Dissertation thesis. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education». Στο: Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ.). Ελένη Σκούρτου, Σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη Καζούλλη. Αθήνα: Gutenberg.
- xi. Γεωργόγιαννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. (Τόμος δεύτερος). Αθήνα, Gutenberg.
- xii. Γεωργόγιαννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- xiii. Γιαννίκας, Α. (2011). *Η Παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. (ΕΚΠΑ).
- xiv. Γκόβαρης, Χ. (2001). *Ρατσισμός και εκπαίδευση*. Στο: Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ., *Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα, Ατραπός.
- xv. Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- xvi. Γκόβαρης, Χ. (2008). *Ανάπτυξη του σχολείου από την πλευρά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.) *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, σ.51-61.
- xvii. Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα, ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- xviii. Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- xix. Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- xx. Γκότοβος, Α. (2007). *Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές*. *Επιστήμη και κοινωνία*, 17-18, 38-99
- xxi. Γκότοβος, Α. (2008). «Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας». Στο Ι.Σ. Ιωσήφ & Γ.Ν. Σωκράτους (επιμ.) *Ετερότητα και εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης, 39-69.
- xxii. Γκότοβος, Α. (2013). «Πολιτικές διαχείρισης ετερότητας στην Εκπαίδευση: Η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα». Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επίμ.) *Δια βίου Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα « Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- xxiii. Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- xxiv. Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ.). Ελένη Σκούρτου, Σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη Καζούλλη. Αθήνα: Gutenberg.
- xxv. Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, 2<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- xxvi. Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Στα πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, με τίτλο: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Ρέθυμνο, 3-5 Νοεμβρίου 1995.
- xxvii. Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- xxviii. Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*. Επιστήμες της αγωγής.
- xxix. Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- xxx. Daily Mail. (2011). «Nicolas Sarkozy joins David Cameron and Angela Merkel's view that multiculturalism has failed» στο Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- xxxi. Featherstone, M. & Lash, S. (1995). «Globalization, modernity and spatialization of social theory: An introduction» στο Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (επιμ.) (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, ΕΚΠΑ.

- xxxii. Giddens, A. (2001). «Οι συνέπειες της νεωτερικότητας». Αθήνα: Κριτική. Στο Παρθένης, Χ. (2013:37). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- xxxiii. Goethals, M.S., & Howard, R. A., & Sanders M, M., (2013). *Ο Αρχάριος Εκπαιδευτικός ενόπιον της Διδασκαλίας: Μια δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη. Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, DaVinci. Επιμέλεια: Σπανός Γεώργιος.
- xxxiv. Gundara, J. (2009). «Το πολιτικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής δημόσιας και κοινωνικής πολιτικής στην Ευρώπη». Στο J. Gundara & S. Jacobs. (eds) *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. (N. Παλαιολόγου επιμ.-μετ.). Αθήνα: Ατραπος, 29-47.
- xxxv. Habermas, J. (1994). «Kampen for omnesidigt erkannande i den demokratiska rattsstaten», στο Στο Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- xxxvi. Harell, A. & Stolle, D. (2015). «Diversity and social cohesion», Στο Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- xxxvii. Held, D. & McGrew, A. (2000). «The global transformation reader: An introduction to the globalization debate». Στο Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (επιμ.) (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- xxxviii. Hobsbawm, E. (2008). *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- xxxix. Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα, Μπατσιούλας.
- xl. Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- xli. Κατσίκας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*. Αθήνα, Gutenberg.
- xlii. Κατσίκας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005) *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*. Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες, αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Β' Έκδοση. Αθήνα, Gutenberg.
- xliii. Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- xliv. Κόνσολας, Ε. (2002). Η διδασκαλία της λαϊκής παράδοσης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Μπέλεση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- xlv. Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (2001). *Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα, Ατραπός.
- xlvi. Kymlicka, W. (1998:17). “Mangkulturell medborgarskap”. Nya Doxa. Στο Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.



- xlvii. Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Αθήνα: Πόλις.
- xlviii. Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές οδύσσειες*. Αθήνα: Σιδέρης.
- xliv. Μάρκου, Γ.Π. (1999). «Η γλωσσική διδασκαλία». Στο: Γ.Π. Μάρκου (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΚΕΔΑ.
- l. Μάρκου, Γ.Π. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- li. Μάρκου, Γ.Π. (2004). Η Αναγκαιότητα των νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ., Λαμπράκη-Παγάνου, Α., (επιμ.). *Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- lii. Μάρκου, Γ.Π. (2010). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;» Στο Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- liii. Μάρκου, Γ.Π. (2010). «Παγκοσμιοποίηση, εθνικό κράτος και διαπολιτισμική προσέγγιση, Πρακτικά διημερίδας για τη συμπλήρωση 100 χρόνων από την ίδρυση της Ιονίου Σχολής με θέμα: «Παιδεία: Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και μελλοντικές προοπτικές», Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). Αθήνα: Γρηγόρης. Στο Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- liv. Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- lv. Μάρκου, Γ.Π. (2013). «Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγανοπαίδων». Στο Γ. Φλουρή, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- lvi. Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα αι μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- lvii. Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- lviii. Μπενέκος, Δ. (2007<sup>α</sup>). *Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών*. Μέντορας, Τεύχος 10, σελ. 48-52
- lix. Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου και της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, στο: Γιαννίκας, Α. (2011). *Η παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας*. ΕΚΠΑ.
- lx. Μωραΐτου, Μ. (2013). «Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και εφαρμογές». Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.). *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- lxi. Markou, G.P. & Parthenis, C. (2014). «Intercultural education in Europe: The Greek experience». Στο Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016) *Η*

- διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- lxii. Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- lxiii. Παπακωσταντίνου, Π. (1997:18). *Βιβλία για την Εκπαίδευση. Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*. Τεύχος 19. Αθήνα: Πατάκης.
- lxiv. Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- lxv. Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- lxvi. Πασχαλίδης, Γ. (2002) Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- lxvii. Πολίτου, Ε. (1999). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι δυνατότητες και τα όρια της*. Αντιτετράδια της εκπαίδευσης. Τεύχος 30-31.
- lxviii. Ricciardelli, LA. (1989). «Childhood bilingualism, metalinguistic awareness and creativity». Unpublished Ph.D. thesis, University of Adulate. Στο: Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ.). Ελένη Σκούρτου, Σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη Καζούλλη. Αθήνα: Gutenberg.
- lxix. Ricciardelli, LA. (1992). «Bilingualism and cognitive development in relation to Threshold Theory. A replication with Italian. English bilinguals and Italian monolinguals from Rome». Unpublished manuscript, submitted for publication. Στο: Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ.). Ελένη Σκούρτου, Σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη Καζούλλη. Αθήνα: Gutenberg.
- lxx. Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Δίγλωσσης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος,
- lxxi. Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- lxxii. Τερζοπούλου, Μ. & Γεωργίου, Γ. (1998). *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία-Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής επιμόρφωσης.
- lxxiii. Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2007). Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη. Σελ.87.
- lxxiv. Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- lxxv. Taylor, C. (1994), «The politics of recognition», Στο: Παρθένης, Χ. (2013:195-204). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- lxxvi. Taylor, C. (2006). «Πολυπολιτισμικότητα». Αθήνα: Πόλις. Στο: Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- lxxvii. Φιλipάρδου, Χρ. (1997). «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου», στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- lxxviii. Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- lxxix. Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και Γλώσσα του Σχολείου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- lxxx. Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, προκατάληψη και στερεότυπα στη σχολική τάξη: Μέθοδοι διαχείρισης από τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- lxxxι. Vandebroeck, M. (2004) (επιμ. Αν. Χουντουμάδη & Α. Βαφέα) *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος.
- lxxxii. Vertores, S. & Wessendorf, S. (2010). «Introduction. Assessing the backlash against multiculturalism in Europe». Στο Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- lxxxiii. Χοντολίδου, Ε. (2008). «Της πατρίδος μου η σημαία...»: η δόξα και η αγωνία του σημαιοφόρου στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Μπέλεση, Δ. *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- lxxxiv. Χουλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα – η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Χαροκόπειο.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.

- i. Banks, J. & McGee-Banks Ch. (2007). *Multicultural Education. Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons. (6<sup>th</sup> ed.).
- ii. Banks, J.A. (2009). «Multicultural education. Dimensions and paradigms». Στο J.A. Banks (Επιμ.). *The Routledge International Companion to multicultural education*. New York & London: Routledge.
- iii. Barry, B. (2011). *Culture and equality*. Cambridge: Polity Press.
- iv. Bloor, K. (2010). *The definitive Guide to Political Ideologies*. UK: Author-House Ltd.
- v. Carrasquillo, A. & Rodriguez. (1996). *Language minority in the mainstream classroom*. Clevedon, Multilingual Matters.
- vi. Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- vii. Cummins, J. (1981). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*. Los Angeles, CA: California State University.
- viii. Cummins, J. (1984). «Wanted: A Theoretical Framework for relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual students» In: Rivera Ch. (ed.), *Language and Academic Achievement, Multilingual Matters*, Clevedon.
- ix. Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- x. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilinguals Matters.
- xi. Chomsky, N. (1987). *The Chomsky Reader: Perfect Paperback*. (ed. James Peck. New York: Pantheon Books.
- xii. Diaz, R. (1985). *Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research*. Child Development.
- xiii. Diaz, R., & Klinger, C. (1991). «Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development». In Bialystock, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- xiv. Giddens, A. (2001). *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press.
- xv. Mohanty, J. (1994). *Education for All*. New Delhi: Deep and Deep Publications.
- xvi. Sayad, A. (2004). *The suffering immigrant*. Cambridge: Polity Press.
- xvii. Skourtou, E. (2008). «Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: An Example from Greece». *Scientia Paedagogica Experimentalis*.
- xviii. Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton University Press.
- xix. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge Mass: MIT PRESS.

## Ηλεκτρονικές πηγές.

- i. Δούβλη, Γ. (2013). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/3\\_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82/3.2\\_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82/3.2_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf)
- ii. Ακριτίδης, Ν, Ανθόπουλος, Κ, Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης*. Επιστημονικό Βήμα, τ.6. [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1\\_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1.pdf)
- iii. Ανάκτηση Υλικού σχετικά με ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- iv. ΦΕΚ των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- v. Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. (Δημοτικό και Γυμνάσιο). [http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf).
- vi. «Οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης του μαθήματος της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου». <https://edu.klimaka.gr/mathimata/dhmotikou/3119-glwssa-a-taxis-dhmotikou-sxoleiou>.

