



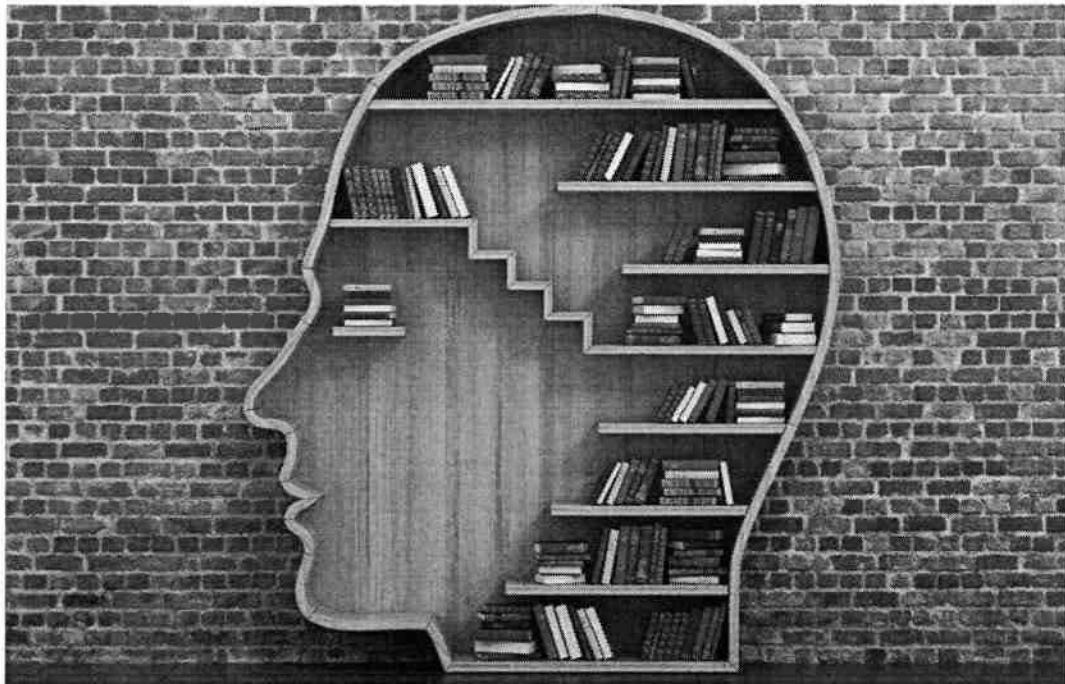
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

“Θρησκευτική ετερότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο”



ΛΕΟΝΤΑΡΙΔΟΥ ΤΡΑΙΑΝΗ

Α.Μ: 0114101

1η Επιβλέπουσα: Παπαρούση Μαρία, Π.Τ.Δ.Ε.

2ος Επιβλέπων: Χαλιωτάκης Νικόλαος, Π.Τ.Δ.Ε

ΒΟΛΟΣ 2018

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά κάποια άτομα που με βοήθησαν και με στήριξαν πριν και κατά την διάρκεια της εκπόνησής της.

Αρχικά οφείλω ένα ευχαριστώ στην κα. Μαρία Παπαρούση, καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που δέχθηκε να είναι η 1η επιβλέπουσα στην εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας. Η καθοδήγησή της ήταν πολύτιμη και ουσιαστική. Ενώ, ταυτόχρονα η ανταπόκριση της ήταν άμεση και αποτελεσματική. Πολλά πράγματα που μου μετέδιδε μέσα από τις διδασκαλίες αλλά και περί της εργασίας αυτής συνέβαλλαν σημαντικά στην πορεία της διπλωματικής μου.

Ακόμη, ένα ευχαριστώ στον κ. Νικόλαο Χανιωτάκη, καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που δέχτηκε να είναι ο 2ος επιβλέπων στην εκπόνηση της διπλωματικής μου, ο οποίος επίσης συνέβαλε σημαντικά με τις διδασκαλίες του κατά την φοίτηση μου στο Πανεπιστήμιο.

Θα ήταν αμέλεια από μέρους μου αν δεν ευχαριστούσα θερμά τα άτομα του οικογενειακού μου και του φιλικού μου περιβάλλοντος, για την συμβολή και συμπαράστασή τους. Όλοι τους, ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο είχαν πάντα την ικανότητα να κατευνάζουν το άγχος μου, αλλά και τα νεύρα μου και βρίσκονταν πάντα εκεί να με βοηθήσουν και να με συμβουλέψουν σε οτιδήποτε χρειαζόμουνα. Ένα ευχαριστώ, λοιπόν, στους γονείς μου, Ζαχαρία και Μάγδα, την αδερφή και φίλη μου, Βάσια, όλους τους φίλους μου, αλλά και την ξαδέρφη μου, Ερμιόνη για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Χάρη στην ιδιαίτερη συμβολή όλων των παραπάνω επετεύχθη η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στο να εξετάσει την θρησκευτική ετερότητα που υπάρχει στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται, δηλαδή, για μια εργασία που θα εξετάσει την διαπολιτισμική θρησκευτικότητα που υπάρχει στα σχολεία, και πώς αυτή επηρεάζεται από την Λογοτεχνία. Η εποχή μας αποτελείται από ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Ένα πλαίσιο γεμάτο διαφορετικές κουλτούρες ανεξάρτητες και ταυτόχρονα αλληλένδετες μεταξύ τους. Πώς μπορούν να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο; Μπορούν να υπάρχουν και να γίνονται αποδεκτές και κατανοητές; Πόσο κατανοητές μπορούν να γίνουν μέσα από τα παιδικά μάτια; Βασικές ερωτήσεις, οι οποίες χρειάζονται εξέταση και συζήτηση. Μέσα από το πρακτικό μέρος, το οποίο αποτελείται από κάποιες παρεμβάσεις, θα δοθούν απαντήσεις για το κριτικό αυτό ζήτημα. Απόρροια όλων αυτών είναι και η απομυθοποίηση της θρησκευτικών στερεοτύπων και η ομαλή συνύπαρξη.

## ABSTRACT

This study aim to examine the religious diversity, which exist in Elementary School through Literary Studies. So, it's about a study, which will examine intercultural religion, which exists in schools, and how it's affected by Literacy. Our time is one, which is consisted of multicultural factors. Factors full with independed and simultaneously interdependent cultures. How can they coexist in the same place? How can they exist and be accepted and understood? How conceivable can they be in the eyes of children? All these are basic questions, which need examination and discussion. Certainly, with the practical part, which is consisted of some interventions in school and there will be answers to this critical matter. Absorption of all these are the debunking of the religious stereotypes and the smooth coexistence.

## ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

- ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
- ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
- ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ
- ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ
- ΘΡΗΣΚΕΙΑ

## Περιεχόμενα

1. Ευχαριστίες.....	2
2. Περίληψη .....	3
3. Λέξεις κλειδιά.....	4
Περιεχόμενα .....	5
4. Εισαγωγή	
4.1 Αφορμές και αρχικές σκέψεις.....	7
4.2 Περί Λογοτεχνίας, Ταυτότητας, Ετερότητας, Πολυπολιτισμικότητας και Θρησκείας.....	9
<b>ΘΕΩΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
5. Λογοτεχνία, Ταυτότητα και Ετερότητα	
5.1 Λογοτεχνία.....	11
5.2 Ταυτότητα.....	15
5.3 Ετερότητα.....	19
5.4 Ταυτότητα και ετερότητα στο δημοτικό σχολείο.....	23
6. Πολυπολιτισμικότητα	
6.1 Περί Πολυπολιτισμικότητας.....	28
6.2 Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στην χώρα μας.....	35
6.3 Πολυπολιτισμική ετερότητα και δημοτικό σχολείο .....	38
7. Θρησκεία	
7.1 Η Θρησκεία σήμερα.....	43
7.2 Η Θρησκεία και το πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο.....	47
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
8. Παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο	
8.1 Μεθοδολογία ανάλυσης.....	53
8.2 Περιεχόμενα και σκοπός παρέμβασης.....	65
8.3 Παρατηρήσεις και Αποτελέσματα.....	66

9.Συζήτηση.....	106
10.Παράρτημα.....	114
11. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	128

## 4.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 4.1 Αφορμές και αργικές σκέψεις

Η παρούσα διπλωματική εργασία έρχεται ως ολοκλήρωση της φοίτησης μου στο Παιδαγωγικού Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Έναυσμα της απόφασής μου να ασχοληθώ με τη θεματική που πραγματεύεται η παρούσα πτυχιακή εργασία ήταν η σύγχρονη διαπολιτισμική εποχή. Λόγω των διάφορων κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων, έχουν βρεθεί στην χώρα μας άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμικούς και θρησκευτικούς κόσμους. Μαζί τους αυτοί οι άνθρωποι φέρουν παιδιά που θα πρέπει να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική εκπαίδευση. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο πρέπει κανείς να γνωρίζει την ετερότητα αυτών των ανθρώπων, να την αντιληφθεί, να την αποδεχθεί και, τέλος, να την εισάγει στο σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε παρά τις διαφορές να μην δημιουργηθούν εντάσεις.

Όπως όλοι γνωρίζουν, τα παιδιά δεν έχουν ακόμα την ψυχολογική και την διανοητική δύναμη να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις και συχνά δημιουργούνται δυσάρεστες καταστάσεις και για τις δύο πλευρές. Οι μαθητές δεν είναι πάντοτε έτοιμοι να αποδεχθούν κάτι διαφορετικό, καθώς είναι άγνωστο. Αυτό το άγνωστο, θα γίνει οικείο και καθημερινό με τις κατάλληλες στρατηγικές. Οι στρατηγικές αυτές όμως θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την ευαίσθητη ηλικία των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, επέλεξα και μία ευαίσθητη προσέγγιση του θέματος.

Η λογοτεχνία, λοιπόν, είναι αυτή που θεωρώ πως μπορεί να βοηθήσει με έναν ουσιαστικό τρόπο, αν όχι τον καλύτερο. Έχουμε αντιληφθεί πως η λογοτεχνία είναι ένα πανίσχυρο όπλο. Το όπλο αυτό ανοίγει το μυαλό, εμπνέει τον νου και βοηθάει την κριτική σκέψη. Μέσα από λογοτεχνικά κείμενα και παραμύθια, λοιπόν, οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιληφθούνε την διαφορετικότητα που υπάρχει στον κόσμο μας σε πολλούς τομείς, όπως είναι και αυτός της Θρησκείας.

Γιατί όμως της Θρησκείας; Γιατί αρχικά η χώρα μας είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτήν, από τα αρχαία ακόμα χρόνια. Σαν ελληνικό κράτος, οι έννοιες της θρησκείας είναι κάτι αλληλένδετο με την καθημερινότητα, αλλά και την εκπαίδευση. Η ελληνική εκπαίδευση δηλαδή, εμπεριέχει σε πολλούς τομείς την ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Όμως, υπάρχουν ήδη πολλοί μαθητές με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα μέσα στα δημοτικά σχολεία και για τους μικρούς μας φίλους είναι ένα αξιοσημείωτο θέμα

προς διερεύνηση, καθώς δεν μπορούν να αντιληφθούν γιατί κάποιος συμμαθητής τους πιστεύει σε διαφορετικό θεό και πώς γίνεται να υπάρχουν πολλοί θεοί.

Τέτοια ζητήματα προέκυπταν ήδη από παλαιότερους καιρούς. Όμως, το φαινόμενο αυτό αυξάνεται με το πέρασ του χρόνου και οι εκπαιδευτικοί καλούνται τώρα αλλά και στο μέλλον να απαντήσουν στα ερωτήματα των μαθητών τους με τον καλύτερο τρόπο έτσι ώστε να μην δημιουργήσουν στερεότυπα, αλλά και με τον κατάλληλο τρόπο ώστε οι μαθητές από το διαφορετικό θρησκευτικό περιβάλλον να μπορούν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους χωρίς φόβο και ενοχές.

Θεωρώ πως διάφορα τέτοια περιστατικά εκδήλωσης ρατσιστικής συμπεριφοράς και αποκλεισμού θα κληθώ να αντιμετωπίσω και να διαχειριστώ μέσα και έξω από την τάξη ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επομένως η εργασία αυτή θα με βοηθήσει αρκετά.

Όσον αφορά τη διάρθρωση της παρούσας εργασίας το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, χωρίζεται σε 3 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας. Αναλύονται και οι δύο έννοιες και παρουσιάζεται η σύνδεσή τους με την κουλτούρα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Θα παρουσιαστεί ένα σύντομο κομμάτι της ιστορίας-θεωριών της και στην συνέχεια θα συζητηθεί η σημερινή ύπαρξή της στην χώρα μας. Στο τελικό κομμάτι, θα παρουσιαστεί η σύνδεσή της με την ετερότητα στο σχολείο. Η τρίτη και τελευταία έννοια είναι αυτή της θρησκείας. Θα αναφερθεί η σημασία της σήμερα και θα καταλήξω στην ανάμειξή της με το πολυπολιτισμικό σχολείο.

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος, το πρακτικό, σε αυτό γίνεται αναλυτική αναφορά στις τέσσερις δίωρες διδασκαλίες παρέμβασης που έγιναν σε σχολείο του Βόλου. Συγκεκριμένα, με την βοήθεια λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιήθηκαν διάφορες συζητήσεις και δραστηριότητες. Όπως έγινε σαφές, το πρακτικό αυτό μέρος αφορά την σχολική παρέμβαση. Δηλαδή, γίνεται αναφορά στους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας εργασίας και παρέμβασης, στο περιεχόμενο- τον τρόπο και τα υλικά παρέμβασης, στις παρατηρήσεις και τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, θα γίνει μια συζήτηση, όσον αφορά το τελικό προϊόν και θα αναγραφούν οι σημαντικότερες παρατηρήσεις. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα και τις βιβλιογραφικές πηγές.



#### 4.2.Περί Λογοτεχνίας, Ταυτότητας, Ετερότητας, Πολυπολιτισμικότητας και Θρησκείας

Η Λογοτεχνία είναι ένα όπλο που μπορεί να διαμορφώσει το αύριο. «Αν θέλουμε να φτιάξουμε έναν κόσμο καλύτερο από τον σημερινό, πρέπει να αρχίσουμε από το παιδικό βιβλίο» ανέφερε η Jella Lerman (μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο σε συνέδριο της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα, IBBY). Τα παιδιά αποτελούν τους αυριανούς πολίτες και διαδόχους του κόσμου μας. Επομένως, όλη μας η προσοχή πρέπει να στραφεί σ' αυτά.

Σύμφωνα με τον Γ. Παπαντωνάκη, η Λογοτεχνία προκαλεί προβληματισμό, γιατί προβάλλει βασικά θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο. Έτσι, το άτομο οδηγείται στην αυτογνωσία και η αυτογνωσία επέρχεται μέσω του ήρωα, τον οποίο βλέπει σε καταστάσεις ευτυχίας και δυστυχίας και σε στιγμές ηθικής ανάτασης και ώρες αδιεξόδου. Απεικονίζεται δηλαδή ο άνθρωπος να ενεργεί με βάση τα αξιακά συστήματα και τους ποικίλους κώδικες που διέπουν τη ζωή του (Παπαντωνάκης, 2011: 22).

Ο Northrop Frye υποστηρίζει πως βασικό έργο της φαντασίας στην κανονική ζωή είναι να παράγει το άτομο μία όψη της κοινωνίας που θέλει να ζήσει, ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ζει. Μία αναπτυγμένη φαντασία είναι θεμελιακή, για να επιβιώσει κανείς σε μία υγιή κοινωνία. Η φαντασία αυτή, μπορεί εύκολα να αναπτυχθεί με την Λογοτεχνία. Με αυτή λοιπόν, τα παιδιά θα μπορέσουν να αλλάξουν τον κόσμο( Hart, 2005:45).

Όμως, σημαντικό ρόλο μπορεί να προσφέρει και ως προς τον προσδιορισμό της προσωπικής τους ταυτότητας. Ο Erikson, ένας από τους πρώτους θεωρητικούς σε θέματα ταυτότητας τη δεκαετία '50, υποστηρίζει ότι η διεργασία της ταυτότητας συντελείται ταυτόχρονα τόσο στην καρδιά του ατόμου, όσο και στην καρδιά της κουλτούρας της κοινότητας στην οποία ανήκει, ακριβώς γιατί η συγκρότηση, η κατασκευή και η ενσωμάτωση της ταυτότητας δίνει στο υποκείμενο την αίσθηση της συνέχειας και της ενότητας, αυτής της υπαρξιακής ενοποίησης του ατόμου που το κάνει να μη συγκρίνεται με τους άλλους (1968:154).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η ταυτότητα έχει σημαντικό ρόλο στην ζωή μας. Πρόκειται για μια διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι αυτοπροσδιορίζονται, ομαδοποιούνται αλλά και διαφοροποιούνται από τους συνανθρώπους τους. Η ταυτότητα εμπερικλείει την ετερότητα καθώς συγκροτείται μέσα σ' ένα πλέγμα

σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ορισμένων κριτηρίων: της ιδεολογίας, της λογοτεχνίας, της γλώσσας και της ιστοριογραφίας (Hobsbawm, 1994).

Με τον όρο ετερότητα εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Τέτοιες όπως η καταγωγή, η φυλή, το φύλο, το χρώμα, η γλώσσα, ο πολιτισμός, η θρησκεία. Στην παρούσα εργασία μεγάλη σημασία θα δοθεί στα δύο τελευταία χαρακτηριστικά. Όσον αφορά τον πολιτισμό, θα χρειαστεί μια μεγάλη συζήτηση, καθώς η εποχή μας αποτελείται από πληθώρα πολιτισμικών ερεθισμάτων.

Η πολυπολιτισμικότητα, δηλώνει τη συνύπαρξη σε μια κοινωνία ποικίλων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά εθνικά-εθνοτικά και πολιτισμικά στοιχεία. Αναγνωρίζει ένα μωσαϊκό από ισότιμες κουλτούρες ατόμων που διατηρούν παράλληλα τις διακριτές διαφορές τους και μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις γόνιμης αλληλεπίδρασης. Σε επίπεδο κοινωνικής συλλογικότητας η πολυπολιτισμικότητα παραπέμπει στην αμοιβαία αποδοχή, στο σεβασμό και στην προαγωγή πολλαπλών πολιτισμών με βάση τη δημογραφική σύνθεση ενός πληθυσμού μιας χώρας. Εκφράζει την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ισότιμης αναγνώρισης των διακριτών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων.

Όσον αφορά λοιπόν την θρησκεία πρέπει να γίνει μια μεγάλη συζήτηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τον ρόλο και τον αυτοσκοπό της θρησκείας. Δηλαδή, τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν το νόημα της πίστης και το πόσο σημαντική είναι στην ζωή του ανθρώπου. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να είναι σε θέση να σεβαστούν τις διαφορετικές θρησκευτικές ιδεολογίες που μπορεί να υπάρχουν στο ευρύτερο περιβάλλον.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, λοιπόν, είναι να εξεταστούν τα άμεσα συνδεδεμένα στοιχεία της ταυτότητας, της ετερότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της θρησκείας. Με την διερεύνηση αυτή, θα κατανοήσουμε καλύτερα τις στενά συνυφασμένες έννοιες και θα μπορέσουμε να βρούμε τον καλύτερο τρόπο διαχείρισης της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας στην σχολική τάξη.

## Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

### 5. Λογοτεχνία, Ταυτότητα και Ετερότητα

#### 5.1 Λογοτεχνία

Η Λογοτεχνία, όπως και η φύση της είναι διττή. Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι είναι ένα διδακτικό και εκπαιδευτικό μέσο. Κάποιοι επιμένουν ότι όταν μιλάμε για Λογοτεχνία, εννοούμε ένα έργο τέχνης. Και οι δύο απόψεις έχουν βρει πολλούς υποστηρικτές ανά τους αιώνες. Η ίδια η Λογοτεχνία όμως, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κάτι πολυδιάστατο. Οι πολλές πτυχές της μάλιστα, την εντάσσουν στην διεπιστημονική ομάδα.

Η Λογοτεχνία με τη μορφή έργου τέχνης έχει στόχο να τέρψει τόσο τον αναγνώστη όσο και τον δημιουργό. Η ευχάριστη αυτή νότα που δίνει βοηθάει στην ανάπτυξη της καλλιτεχνική φύσης. Πρόκειται για ένα μέσο διαφυγής από την καθημερινότητα, τόσο για τον αναγνώστη, όσο και για τον συγγραφέα. Η καλλιτεχνική ανάγκη είναι μια έμφυτη ανάγκη της ανθρώπινης ζωής σε όλες τις κουλτούρες. Πολλές φορές, μάλιστα, η θεώρηση των καλλιτεχνικών έργων συνδέει ή διαφοροποιεί πολιτισμικές κοινότητες.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που χρησιμοποίησαν τη Λογοτεχνία για να δημιουργήσουν νέους κόσμους, να ζήσουν περιπέτειες και να αναστοχαστούν για την ζωή και τα κατορθώματά τους. Άλλοι, απογοητευμένοι από την πραγματικότητα, τείνουν να την εξιδανικεύουν. Αυτή η τελειοποίηση του κόσμου, δίνει ελπίδα στους αναγνώστες ότι ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος. Επιπλέον, σύμφωνα με την Spivak η Λογοτεχνία χρησιμοποιείται για να καταγράψει κάποιες διαστάσεις της ετεροποίησης του “Άλλου” (Spivak, 1985: 254-256).

Η Λογοτεχνία εδώ και πολλά χρόνια έχει ενταχθεί ως διδακτικό εργαλείο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος και συμβάλλει στην καλλιέργεια του παιδιού τόσο στον τομέα της αισθητικής, όσο και στην ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ωρίμανση του (Καλογήρου-Λαλαγιάννη, 2005: 15-23). Μέσα από το μάθημα της Γλώσσας και του

Ανθολογίου καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία, η δημιουργικότητα, η βελτίωση της γλώσσας και έκφρασης, καθώς και η αφηγηματική ικανότητα. Μάλιστα, όλα αυτά δεν χρειάζονται μεθόδους διδασκαλίας και μαθησιακές τεχνικές (Καλογήρου και Δαλαγιάννη, 2005: 18 )

Καλό θα ήταν να υπογραμμίσουμε πως σύμφωνα με την συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (1999:53-60), η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου είναι ένα σημαντικό γεγονός στον χωροχρόνο του αναγνώστη. Μαζί του συμμετέχει νους και αίσθημα, καθώς και όλη η καλλιτεχνική του παιδεία. Πρόκειται για μια «συναλλαγή» μεταξύ εμπλεκόμενου και λογοτεχνικού κειμένου<sup>1</sup>. Τόση μεγάλη δύναμη έχει, λοιπόν, η Λογοτεχνία. Μπορεί να συνδέσει τον προσωπικό μας κόσμο, με έναν «διαφορετικό», μέσω του οποίου μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία, ή ακόμη να αφήσουμε πίσω μας κάποια.

Ποιος όμως είναι ο «διαφορετικός» κόσμος; Είναι ένας κόσμος σουρεαλιστικός, ένας κόσμος ουτοπικός ή ένας κόσμος που απλά δεν μοιάζει με τον δικό μας; Η Λογοτεχνία είναι ένας καθρέφτης της ζωής των ανθρώπων, οι οποίοι την διηγούνται. Μέσα από αυτή, οι άνθρωποι αφηγούνται τις τάσεις, τις συνήθειες, τις σκέψεις και τις ιδεολογίες τους ( Καλογήρου και Δαλαγιάννη, 2005: 80). Με ποιον τρόπο ωστόσο τον αντιλαμβάνονται οι μαθητές και τα μικρά παιδιά;

Η Παιδική Λογοτεχνία τις περισσότερες φορές ορίζεται σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζει από τη λογοτεχνία των ενηλίκων. Για τον Hollindale, η Παιδική Λογοτεχνία συνδέεται άμεσα με την παιδικότητα, «το να είναι κανείς παιδί- δυναμικό, με φαντασία, να πειραματίζεται, να αλληλοεπιδρά, να είναι ευμετακίνητο» (στο Κανατσούλη, 2002: 27). Εστιάζει στα βιώματα των παιδιών και στην αυτονομία αυτών σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές φάσεις. Αυτό που τονίζει ο Hollindale είναι ότι η Παιδική Λογοτεχνία αποτελείται από κείμενα με κάποια κοινά μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά και τα οποία διαβάζονται από παιδιά (Κανατσούλη, 2002: 28). Εν τούτοις αυτά τα χαρακτηριστικά είναι γραμμένα από ενηλίκους οι οποίοι συνειδητά ή μη προβάλλουν μηνύματα στα παιδιά αναγνώστες.

Η λογοτεχνία έχει τη δύναμη τόσο να συγκινήσει τον αναγνώστη όσο και να επηρεάσει και να διαμορφώσει τις αξίες, τα πιστεύω, τις επιθυμίες του αναγνώστη αλλά και να τον καλλιεργήσει αισθητικά (Καλλέργης, 1988: 18). Όλα τα παραπάνω

<sup>1</sup> Η Rosenblatt προτείνει 4 στάδια/φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου: α) Προετοιμασία περιβάλλοντος, β) Αρχική ανταπόκριση των μαθητών, γ) Τελειοποίηση της ανταπόκρισης, δ) Έκφραση της ανταπόκρισης. Πρόκειται για μια διδακτική μεθοδολογία μέσω της οποίας γίνεται μια προσπάθεια για να δοθεί νέα υπόσταση και λειτουργία στο μάθημα της Λογοτεχνίας, 1999: 53-60

είναι άμεσα συνυφασμένα με έναν στόχο της Παιδικής Λογοτεχνίας, την κοινωνικοποίηση των αποδεκτών της. Η Παιδική Λογοτεχνία αποκαλύπτει στο παιδί-αναγνώστη αλήθειες για το περιβάλλον στο οποίο ζει αλλά και για την ίδια τη ζωή, του μεταλαμπαδεύει τις αξίες του πολιτισμού του και το βοηθά στην ομαλή προσαρμογή του στην κοινωνία (Καλλέργης, 1988: 26). Οι αξίες αυτές έχουν αφετηρία την οικογένεια του παιδιού και για αυτό πλήθος βιβλίων εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ αδερφών, γονέων και παππούδων και έπειτα περνά σε σχέσεις με φίλους (Norton, 2007: 35). Επιπλέον, τα βιβλία είναι ένα μέσο πνευματικής και ηθικής εξέλιξης των παιδιών καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Θεοδούλου, 1988: 69). Η εξέλιξη αυτή θα επέλθει με την επαφή του παιδιού με έννοιες όπως το καλό και το κακό, την αλήθεια και το ψέμα, το σεβασμό, τη δικαιοσύνη, την ισότητα των ανθρώπων, την ανθρωπιά (Θεοδούλου, 1988: 79). Οι ήρωες των παιδικών βιβλίων πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα στα οποία πρέπει να πάρουν μια ορθή απόφαση. Σε ένα κόσμο με τόσες αξίες, υποχρεώσεις, ευθύνες, προβλήματα το παιδί έχει την ανάγκη να βρει ένα καταφύγιο. Το βιβλίο αποτελεί αυτή τη «γωνιά χαλάρωσης» όπου το παιδί μπορεί ελεύθερα να ονειρευτεί, να νιώσει, να σκεφτεί, να εξερευνήσει χωρίς να περιβάλλεται από κανόνες και «πρέπει» (Θεοδούλου, 1988: 75).

Με την κοινωνικοποίηση, την πνευματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού έρχονται στην επιφάνεια και νέες αξίες της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αξίες όπως, η κατανόηση του κόσμου, η ταύτιση με τους ήρωες και η ψυχαγωγία παραμένουν ίδιες σε βάθος χρόνου. Ακόμα και αν η τεχνολογία έχει κυριαρχήσει στις ζωές των ανθρώπων τα βιβλία πάντα θα στέκονται αρωγοί των παιδιών απέναντι στην κατανόηση του κόσμου. Σύμφωνα με την Wolkstein, «Κάθε ιστορία προέρχεται από μια κουλτούρα και η έννοια της κουλτούρας δεν έχει σύνορα» (στο Norton, 2007: 232). Η κατανόηση της κουλτούρας κάθε πολιτισμού βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει στοιχεία της ταυτότητας του και κανόνες συμπεριφοράς. Η Παιδική Λογοτεχνία προσφέρει τέτοιου είδους πρότυπα με καλούς και κακούς χαρακτήρες, μαθαίνει στα παιδιά να αναγνωρίζουν τις καλές πράξεις και να απομακρύνονται από το κακό και ενισχύει την ταύτιση των παιδιών με τους ήρωες των ιστοριών για την αντιμετώπιση μιας δυσκολίας (Norton, 2007: 233). Τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν το πρόβλημα του ήρωα με ένα δικό τους πρόβλημα και να βρουν μια καθοδήγηση που θα τα βγάλει από το αδιέξοδο. Πέραν, όμως, των δυσκολιών η Παιδική Λογοτεχνία είναι και ένα μέσο ψυχαγωγίας για τα παιδιά-αναγνώστες. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να

κινητοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους και να αφεθούν σε ένα παιχνίδι που προσφέρει το βιβλίο (Κανατσούλη, 2014: 28).

Ο ρόλος όμως της Παιδικής Λογοτεχνίας δεν σταματά εδώ. Το παιδί αναπτύσσεται γλωσσικά, γνωστικά και προσωπικά και το βιβλίο συμβάλλει σε αυτή την ανάπτυξη. Η γλώσσα αποτελεί ένα μέσο με το οποίο το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο και μπορεί να δώσει όνομα σε πράξεις και αντικείμενα. Τα βιβλία και κυρίως τα εικονογραφημένα βιβλία συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών ενώ παράλληλα πολλά βιβλία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ακούσουν τους ήχους της γλώσσας, να παίξουν με αυτήν και να πειραματιστούν (Norton, 2007: 8). Όπως επισημαίνει και ο Steven Herb, «το διάβασμα ιστοριών επηρεάζει την πρόοδο της μόρφωσης τους όταν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε συζήτηση γύρω από αυτές» (στο Norton 2007: 7). Έτσι, η Παιδική Λογοτεχνία ενισχύει την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και με τη βοήθεια της γλώσσας διαμορφώνει, τελειοποιεί και διευρύνει τη σκέψη των παιδιών (Καλλέργης, 1988: 22).

Η διεύρυνση της σκέψης των παιδιών πραγματοποιείται με ορισμένες λειτουργίες οι οποίες αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου <sup>2</sup>.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ανθρώπου. Η προσωπικότητα των παιδιών επηρεάζεται άμεσα από την κατανόηση του εαυτού τους. Για το λόγο αυτό, ρόλος της Παιδικής

---

<sup>2</sup> Μερικές από τις βασικές λειτουργίες της σκέψης των οποίων την ανάπτυξη βοηθά η παιδική λογοτεχνία είναι: α) η παρατήρηση κυρίως στα εικονογραφημένα βιβλία όπου τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν λεπτομέρειες που εμπεριέχονται ή όχι μέσα κείμενο αλλά και το αντίστροφο, β) η σύγκριση, η οποία μπορεί να επέλθει με την ανάγνωση ίδιων βιβλίων από διαφορετικές πηγές ή διαφορετικών βιβλίων εντοπίζοντας κοινά σημεία, γ) η κατηγοριοποίηση με την οποία τα παιδιά μπορούν να ταξινομήσουν αντικείμενα και ιδέες που εντοπίζουν μέσα στα βιβλία, δ) η υπόθεση με την οποία ενθαρρύνονται οι αναγνώστες να εικάσουν τη συνέχεια της ιστορίας, να λύσουν τις απορίες τους ψάχνοντας παρακάτω, ε) η οργάνωση μέσω της οποίας τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν τη ροή του χρόνου, τη σειρά των γεγονότων, τη λογική ακολουθία, στ) η περίληψη στην οποία συνοψίζουν την ουσία των όσων διάβασαν άρα και των όσων κατανόησαν, ζ) η εφαρμογή, που συνιστά ζωντανή απόδειξη ότι τα παιδιά διαβάζοντας ένα κείμενο της Παιδικής Λογοτεχνίας έχουν αφομοιώσει κάποια στοιχεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην πράξη και η) η κριτική που αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της ανάγνωσης των παιδικών βιβλίων καθώς θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να ξεχωρίζουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη και να αξιολογούν τις πληροφορίες που τους παρέχουν τα βιβλία (Norton, 2007 : 11-21).

Λογοτεχνίας είναι να συνδράμει ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους, να τα κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν πιθανές δυσκολίες (Norton, 2007: 22). Ακόμα, τα παιδιά μέσα στα βιβλία βρίσκουν και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα που τα απασχολούν (Norton, 2007: 24). Οι λύσεις αυτές δεν είναι έξω από τον πολιτισμό τους, για αυτό και η Παιδική Λογοτεχνία δύναται να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στα επιτεύγματα και την πολιτιστική κληρονομιά των παιδιών σε σχέση με το φύλο και το ρόλο τους (Norton, 2007: 28). Έτσι, με τη βοήθεια των παιδικών βιβλίων τα παιδιά είναι δυνατό να ανεξαρτητοποιηθούν και να αναπτύξουν τα δικά τους προσωπικά ενδιαφέροντα διαμορφώνοντας έτσι την δική τους προσωπική ταυτότητα.

## **5.2 Ταυτότητα**

Κατά καιρούς ο όρος «ταυτότητα» και όσα περικλείονται σε αυτό τον όρο έχουν απασχολήσει επιστήμονες από διάφορους κλάδους προσδίδοντάς του διεπιστημονικό χαρακτήρα. Πρόκειται για ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τόσο την επιστημονική κοινότητα όσο και την κοινή γνώμη. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, η κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης φέρνει στο επίκεντρο ζητήματα ταυτότητας. Τα περισσότερα κράτη διακρίνονται για το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας κυρίως λόγω των μετακινήσεων- μεταναστεύσεων μερίδας του πληθυσμού. Με αυτό τον τρόπο, πλήθος ανθρώπων συναναστρέφονται και ανταλλάσσουν συνεχώς στοιχεία και πληροφορίες, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην δημιουργία νέας ταυτότητας.

Ο όρος ταυτότητα συνήθως χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει το σύνολο των ιδιοτήτων που καθιστούν τον καθένα ξεχωριστά με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, η έννοια της ταυτότητας έγκειται στο σύνολο των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, των γνωρισμάτων που καθορίζουν τι είναι κάτι, ποιος είναι κάποιος και επιτρέπουν την αναγνώρισή του. Με την ταυτότητα, ο άνθρωπος μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί και έτσι, με αυτό τον τρόπο, να εισέλθει σε διαδικασίες σύγκρισης με τον συνάνθρωπό του, έτσι ώστε, να αποδεχθεί μια διαφορετική ταυτότητα. Ο Μααλούφ χαρακτηριστικά γράφει ότι η ταυτότητά μας είναι ό,τι μας κάνει να μην είμαστε ταυτόσημοι με κανέναν άλλο. Υποστηρίζει ότι αποτελείται από μια πληθώρα στοιχείων, τα οποία δεν είναι μόνο αυτά που αναγράφονται στα επίσημα αρχεία. Επιπλέον, αναφέρει ότι κάθε άτομο προσπαθεί να

διεκδικήσει την πτυχή εκείνης της ταυτότητας που θεωρεί και νιώθει βέβαια πιο σημαντική στην εκάστοτε δεδομένη στιγμή της ζωής του (στο Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης 2008: 273-274). Την ίδια στιγμή, ο Epstein (1978:32), ορίζει την ταυτότητα ως έννοια σύνθεσης, ενσωμάτωσης και δράσης, που αναπαριστά τη διαδικασία με την οποία το άτομο επιχειρεί να ενσωματώσει τις ποικίλες θέσεις και ρόλους, καθώς και τις ανόμοιες εμπειρίες του σε ένα συνεκτικό μοντέλο του εαυτού.

Δεν θα ήταν ορθό να αποδώσουμε τον ορισμό της ταυτότητας με έναν και μόνο τρόπο καθώς από τη φύση της ακόμα, η ταυτότητα εμπεριέχει στοιχεία που μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου καθιστώντας την ένα δυναμικό στοιχείο. Πρόκειται για μία έννοια πολυδιάστατη. Οι κυριότερες μορφές της είναι οι εξής: θρησκευτική, εθνική, εθνοτική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική και ταξική. Η προσωπική ιστορία, το παρελθόν αλλά και το μέλλον συνθέτουν την έννοια της ταυτότητας μας, καθώς αυτή αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας και οι οποίες διασφαλίζονται μέσω αυτής (Δραγώνα, 2003: 32) Όλες αυτές οι μορφές ταυτότητας προσδίδουν το «Εγώ» μιας ταυτότητας, αλλά και το «Εμείς» του ανθρώπου, ο οποίος ανήκει σε διάφορες ομάδες.

Οι διάφορες ομάδες στις οποίες ανήκει κανείς, αποτελούν μεγάλο μέρος στην δημιουργία προσωπικής ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί η ταυτότητα δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό το άτομο συμμετέχει ενεργά και δυναμικά στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της ταυτότητάς του μέσα από διαδικασίες συναναστροφής (Αντωνοπούλου, 2013: 16). Αυτό το είδος ταυτότητας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «κοινωνική ταυτότητα». Πρόκειται δηλαδή, για μια ταυτότητα που δεν εξαρτάται μόνο από το άτομο, αλλά και από την συμμετοχή του σε ομαδικές διαδικασίες.

Εκτός όμως της «κοινωνικής ταυτότητας», δεν μπορούμε να παραλείψουμε την «ατομική». Και η «ατομική ταυτότητα» δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση τόσο με το περιβάλλον, όσο και με άλλους ανθρώπους. Δεν μιλάμε για μία ταυτότητα κληρονομήσιμη, αλλά για μια εξελισσόμενη. Ωστόσο, η συμπεριφορά μπορεί πολλές φορές να υιοθετηθεί τόσο συνειδητά, όσο και ασυνειδητά (Γεωργογιάννης, 1996: 58-61). Αυτό όμως, αφορά τις διάφορες συμπεριφορές και όχι αυτή καθ' αυτή την ταυτότητα, η οποία διαμορφώνεται συνειδητά.



Ο άνθρωπος οικοδομεί την ταυτότητά του από προσωπικά βιώματα που εισπράττει από το περιβάλλον που ζει. Ο ίδιος δημιουργεί μια αυτοεικόνα, η οποία συνεχώς διαμορφώνεται ανάλογα με τις προσωπικές του αναθεωρήσεις. Αυτός ο συνεχής προσωπικός διάλογος, σύμφωνα με τον Ervin Goffman είναι απόρροια του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος για την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα (Paul & Wootton, 1988). Το άτομο απαντά στο ερώτημα «ποιος είμαι» μέσα από τέσσερις κατηγορίες: βιολογικό εαυτό, κοινωνικό εαυτό, ψυχολογικό εαυτό και καθολικό εαυτό. Όμως, τοποθετείται και απέναντι στον Άλλο για να προσδιοριστεί, πώς βλέπει δηλαδή τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους και πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Συνεπώς, η κατασκευή της ταυτότητας και η εικόνα του εαυτού αποτελούν βασικές λειτουργίες της ζωής του υποκειμένου και συνιστούν θεμελιώδη ψυχική διεργασία (Δραγώνα, 2003: 34)

Σύμφωνα με έρευνες, ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει χωρίς την ύπαρξη προσωπικής ταυτότητας. Άλλωστε, με την έλλειψη ταυτότητας, συναντάμε και την εκδήλωση ψυχοπαθολογικών προβλημάτων (Θερμός, 2005: 160). Κάτι τέτοιο είναι φυσιολογικό, καθώς όταν δεν γνωρίζουμε ποιοι ακριβώς είμαστε ζούμε σε μια αχανή πραγματικότητα, στην οποία τίποτα δεν είναι σίγουρο. Ο άνθρωπος όμως έχει ανάγκη την σταθερότητα. Αν δεν δημιουργήσει τον προσωπικό του χαρακτήρα δεν θα μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με το ευρύτερο περιβάλλον του.

Όπως ο Goffman, έτσι και ο Anselm Strauss θεωρούν την “ατομική” και την “κοινωνική” ταυτότητα στενά συνυφασμένες λόγω του συνόλου των εμπειριών που καθορίζουν τον άνθρωπο (1987). Χωρίς αυτές τις εμπειρίες, ο άνθρωπος είναι φυσικό να νιώθει χαμένος και απροσδιόριστος, πράγμα που μπορεί να του δημιουργήσει πολλά ψυχοπαθολογικά προβλήματα. Ο Δαμανάκης (2007), τονίζει το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος που γεννιέται σε μια κοινότητα, σε μια θρησκεία, σ’ έναν πολιτισμό, δεν αποτελεί εχέγγυο ότι η ταυτότητά του θα διατηρηθεί όπως είναι, αλλά ότι η ταυτότητα του θα δομηθεί μέσω της σύγκρισης με τις άλλες ομάδες με στόχο τη διαφοροποίησή της. Άλλωστε, μέσω της διαφοροποίησης ο καθένας αποκτά στον δικό του μοναδικό χαρακτήρα που τον κάνει ξεχωριστό και ανεπανάληπτο.

Μια διαφορετική άποψη, φαίνεται ότι έχει ο E. Erikson (1968), ο οποίος θεωρεί ότι στα στάδια της ζωής ενός ανθρώπου, η ταυτότητα χωρίζεται ως “ταυτότητα του εγώ και ως ομαδική ταυτότητα”. Άλλωστε, την ομαδική ταυτότητα προϋποθέτει η ύπαρξη της κοινωνίας, η οποία υπάρχει αναμφισβήτητα στην ζωή οποιουδήποτε ανθρώπου. Μάλιστα, πολλοί επιστήμονες της ψυχολογίας

υποστηρίζουν πως ο άνθρωπος έχει ανάγκη τον «αυτοπροσδιορισμό», όπως ακριβώς και την ανάγκη του «ανήκειν».

Με τον «αυτοπροσδιορισμό», ο άνθρωπος απαντά στα ερωτήματα, τα οποία τον απασχολούν. Απαντήσεις για θέματα εθνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, κ.α. Οι απαντήσεις αυτές έχουν μεγάλη σημασία για τον προσανατολισμό τους και για την δημιουργία της δικής του «εικόνας». Η εικόνα αυτή, θα συμβάλλει στην όλη ψυχολογία, τις πράξεις και τις κοινωνικές συναλλαγές του ατόμου. «Η κατασκευή της ταυτότητας και η εικόνα του εαυτού αποτελούν βασικές λειτουργίες της ζωής του υποκειμένου και συνιστούν θεμελιώδη ψυχική διεργασία» (Δραγώνα, 2007: 21).

Την ταυτότητα του «ανήκειν», θα μπορούσε κανείς να την συνδυάσει με την «κοινωνική», καθώς και οι δύο αναφέρονται σε πτυχές του ατόμου, οι οποίες συνδυάζονται με την συλλογική του συμπεριφορά. Δηλαδή, το πώς ο ίδιος σκέφτεται, συμπεριφέρεται και πράττει όταν είναι μέλος μιας ομάδας. Τέτοιου είδους ταυτότητες μπορούν να χαρακτηριστούν η εθνική, η πολιτισμική, η θρησκευτική, κ.α.

Η εθνική ταυτότητα συγκαταλέγεται στην κοινωνική. Πρόκειται για μια ταυτότητα, η οποία ικανοποιεί από την μία πλευρά το αίσθημα του «ανήκειν», από την άλλη πλευρά όμως, αποκλείει το άτομο από άλλες ομάδες. Ο E. Hobsbawm, μάλιστα, στην συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας, θεωρεί σημαντική την εθνική ταυτότητα. Ειδικότερα, είναι το δεύτερο κριτήριο της<sup>3</sup>. Στην εθνική ταυτότητα σημαντικό ρόλο παίζει η φυλή και η καταγωγή. Ο τόπος προέλευσης εμπλουτίζει το εθνικό αίσθημα και επηρεάζει την καθημερινότητα του ατόμου (Brown, 2013).

Η πολιτισμική ταυτότητα μιας ομάδας μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κουλτούρα. Η κουλτούρα όμως είναι μια έννοια με αμφιλεγόμενο ορισμό και δεν μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα. Πολλοί ανθρωπολόγοι καταλήγουν στην άποψη ότι όταν μιλάμε για κουλτούρα, μιλάμε για ένα σύνολο απόψεων, ιδεολογιών, πρακτικών, γνώσεων, ηθών, εθίμων, κλπ. Πρόκειται δηλαδή για ένα σύνολο χαρακτηριστικών που ενώνουν μια ομάδα και την προσδιορίζουν. Μιλάμε λοιπόν, για μια αίσθηση ομοιότητας, η οποία δένει ανθρώπους, συνήθως ίδιας φυλής ή καταγωγής με στόχο την πολιτιστική έκφραση. Ο Banks (1991), ορίζει τον πολιτισμό ως το σπουδαίο επίτευγμα μιας ομάδας, που αποτελείται από τα σχήματα συμπεριφοράς, τα σύμβολα, τις συνθήκες, τις αξίες, τις νόρμες, τις προοπτικές και

---

<sup>3</sup> Τα κριτήρια του Hobsbawm είναι τα εξής: α) την ιδεολογία, β) την ιστοριογραφία που σχετίζεται με την εθνική ταυτότητα, γ) την λογοτεχνία και δ) την γλώσσα.

άλλους παράγοντες, που την καθιστούν μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες.

Οι διάφορες νόρμες και οι τρόποι συμπεριφοράς, επηρεάζονται και από την θρησκευτική ταυτότητα, Αυτό συμβαίνει γιατί η Θρησκεία παίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Ιδιαίτερα στην χώρα μας, όπου η Θρησκεία είναι στενά συνυφασμένη με τους ανθρώπους, συναντάμε άτομα που αλλάζουν την καθημερινότητα, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τα θρησκευτικά πρότυπα. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει μόνο στην χώρα μας, καθώς όλοι οι έλλογοι ζωντανοί οργανισμοί έχουν την ανάγκη της πίστης σε μια ανώτερη δύναμη.

Ο προσδιορισμός της ταυτότητας, ως νοητική κατασκευή, διαμορφώνεται μέσα από μακρόχρονες και πολύπλοκες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαδικασίες. Ως εκ τούτου συμπεραίνει κανείς ότι η ταυτότητα εμπεριέχει την ύπαρξη του άλλου, δηλαδή την ετερότητα.

### **5.3 Ετερότητα**

Όπως είδαμε παραπάνω, όταν ο άνθρωπος μπαίνει σε διαδικασίες δημιουργίας της προσωπικής του ταυτότητας, εισάγεται ταυτόχρονα σε διαδικασίες ετεροποίησης. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά την διάρκεια του αυτοπροσδιορισμού, το άτομο για να εκλάβει τον εαυτό του ως μια ξεχωριστή οντότητα πρέπει να διαφοροποιηθεί από τους συνανθρώπους του. Μιλάμε, επομένως, για ιδιομορφίες που χωρίζουν την ομοιομορφία των ανθρώπων.

Η ταυτότητα εμπερικλείει την ετερότητα καθώς συγκροτείται μέσα σε μια διαδικασία παράλληλης συμμετοχής σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Σε αυτές σύμφωνα με τον Hobsbawm (1994) λαμβάνουν χώρα ορισμένα κριτήρια όπως η ιδεολογία, η λογοτεχνία, η γλώσσα και η ιστοριογραφία.

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης της ετερότητας, έχουν καταγραφεί ιστορικά δύο διαμετρικά αντίθετες αντιδράσεις. Αυτές σύμφωνα με τον Α. Ανδρέου (2005:195) είναι οι εξής: Η πρώτη έχει να κάνει με την αφομοίωση των «άλλων». Η συγκεκριμένη, συνδέεται με την άρνηση, ή ακόμη και την άγνοια σε οτιδήποτε αφορά την πολιτισμική διαφορά. Η δεύτερη μπορεί να χαρακτηριστεί ως η αντίστροφη της πρώτης. Δηλαδή, συντελείται μια συνειδητή ή μια ασυνείδητη κατασκευή ενός «άλλου», αντίθετου του «δικού μας».

Όπως και αν ορίζεται η ετερότητα, κοινός τόπος για όλες τις προσπάθειες ορισμού της είναι ο συσχετισμός της προς την ταυτότητα, σε σχέση συμπληρωματικότητας ή αντιπαράθεσης. Ετερότητα είναι το «άλλο» απ' το «εγώ ή εμείς». Μπορεί να έχουν όλοι οι άνθρωποι ίδια φύση, όμως δεν έχουν κοινό τρόπο ύπαρξης. Αυτός ο τρόπος, ο οποίος καθιστά τον καθένα μας προσωπικό- μοναδικό- ανεπανάληπτο, είναι η ετερότητα (Παπαδερός, 2004:447). Σημαντική παραδοχή αποτελεί και η σημείωση της Χ. Κωνσταντοπούλου (1999: 12) ότι «η ετερότητα αποτελεί την αναγκαία, συστατική, αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας».

Όπως και η ταυτότητα, έτσι και η ετερότητα χωρίζεται σε διάφορα είδη όπως αυτά της εθνικής ετερότητας, της γλωσσικής ετερότητας, της πολιτισμικής ετερότητας, της θρησκευτικής ετερότητας, κ.α.

Η εθνική ταυτότητα αναφέρεται σε όλους εκείνους τους ανθρώπους, οι οποίοι αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια διαφορετική από την κυρίαρχη ομάδα (Καρανικόλα, 20015). «Έθνος ονομάζεται ένα σύνολο ανθρώπων που μοιράζονται κοινά γνωρίσματα που διακρίνουν το σύνολο αυτό, σε παγκόσμια κλίμακα. Τα κυριότερα από τα γνωρίσματα αυτά μπορεί να είναι η φυλή, η γλώσσα, το θρήσκευμα, η κοινή ιστορία και πολιτισμός και η γεωγραφική καταγωγή» (Αναστασάκη, 2001:45). Επομένως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως όσοι δεν έχουν τα κοινά αυτά γνωρίσματα, αποτελούν την εθνική ετερότητα.

Η γλωσσική ετερότητα έρχεται στο προσκήνιο από την στιγμή που γίνεται χρήση μιας διαφορετικής γλώσσας από την κυρίαρχη. Τέτοια είδη γλώσσας προέρχονται από μειονότητες, όπως για παράδειγμα τοπική διάλεκτος, ιδίωμα, γλώσσα μεταναστών, κλπ. Αυτού του είδους την ετερότητα, συναντάμε συχνά, καθώς η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής μας ζωής.

Σύμφωνα με τον E. Taylor πολιτισμικό σύστημα ή πολιτισμός (culture ή civilization) είναι αυτό «το σύνθετο σύνολο που περιέχει τις γνώσεις, τις δοξασίες, τις τέχνες, τους νόμους, την ηθική, τα έθιμα και κάθε άλλη ικανότητα ή συνήθεια που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος με την ιδιότητα του ως μέλος της κοινωνίας». Η πολιτισμική ετερότητα, λοιπόν, αφορά την πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία εμπεριέχει πλήθος ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Επιπρόσθετα, λόγω του ραγδαίου φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, οδηγούμαστε ολοένα και περισσότερο στο δυτικό πολιτισμικό πρότυπο, με συνέπεια την απειλή διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Βρύζας, 1997:230 ).

Η θρησκεία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων και συνδέεται άμεσα με όλους τους επιμέρους παράγοντές της. Η θρησκεία ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους, δικαιολογώντας την πολυμορφία που εμφανίζεται στον κόσμο (Λυτσιούση, 2014). Κάθε θρησκεία έχει τρία κοινά στοιχεία: την πίστη, τη λατρεία και το ήθος. Άνθρωποι λοιπόν, οι οποίοι έχουν διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα, διαφοροποιούνται και προς τα τρία αυτά σημαντικά στοιχεία. Αυτή η διαφοροποίηση, οδηγεί στην θρησκευτική ετερότητα. Όμως, οποιουδήποτε είδους ετερότητα, δεν είναι απαραίτητο να αποτελέσει πρόβλημα. Μπορεί κάλλιστα η επαφή με ομάδες ετερότητας να έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο στο άτομο, όσο και στην ομάδα. Τέτοιου είδους προσπάθειες, πολλές φορές ενισχύει η λογοτεχνία μέσα από αφηγήσεις σχετικά με το θέμα.

Λαμβάνοντας υπόψη το σημασιολογικό πλαίσιο, συναντάμε την ετερότητα ως «alterity». Η ρίζα –έτερο-, από το λατινικό δηλαδή alter. Μιλάμε επομένως, για τον «Άλλο», τον «Διαφορετικό». Σίγουρα όμως, το περιεχόμενο του όρου ετερότητα δεν θα πρέπει να συγχέεται με την τάση του ανθρώπου να οριοθετεί του συνανθρώπους τους λόγω των «ετερόκλητων στοιχείων» (Αντίνου, 2003: 76).

Η έννοια της ετερότητας σήμερα μπορεί να σημαίνει είτε την εθνική διαφορετικότητα, την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, είτε την κοινωνική έκφραση ή παρουσία που ξεφεύγει από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό. Στις σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες εμφανίζεται και μια τρίτη εκδοχή της διαφορετικότητας που αναφέρεται και χαρακτηρίζει αυτούς που σκέφτονται «διαφορετικά» και αμφισβητούν την τεχνολογική πρόοδο ως τη μία και μοναδική «αλήθεια». Η Κωνσταντοπούλου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ετερότητα είναι φύσει «ανατρεπτική» καθώς το δικαίωμα ύπαρξης του «άλλου» δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του «εγώ» (Κωνσταντοπούλου, 2000:11).

Οι εικόνες του «άλλου», του «διαφορετικού» όπως δημιουργήθηκαν με πέρασμα του χρόνου, παραμένουν φορτισμένες αρνητικά και εύκολα ενεργοποιούν αντανάκλαστικά φόβου και απόρριψης. Αυτό συμβαίνει γιατί το άτομο δημιουργεί μια προσωπική ασπίδα, καθώς ο ξένος, ο εχθρός των πρωτόγονων κοινωνιών, είναι γενικά ένα όν που δεν ακολουθεί τους δικούς μας κανόνες και μπορεί στερεοτυπικά να ιδωθεί σαν ένα μη ανθρώπινο ον (Στενού 1998, Αμπατζοπούλου, 1998). Καθώς ο ξένος είναι γεννημένος «έξω» (Πρυνεντύ, 1999), μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να θεωρηθεί a priori «εχθρός» ή να θεωρείται τόσο περίεργος που να πρέπει οι άλλοι να προστατευθούν από αυτόν, μόνο και μόνο λόγω της διαφορετικότητας του. Άλλοτε,

και προκειμένου να προστατευθούμε από αυτόν, ο ξένος αντιμετωπίζεται ως «αυτός που είναι καλύτερα να γίνει φιλοξενούμενος, καλεσμένος». Η έννοια του «ξένου» θεωρείται από την «κυρίαρχη» πολιτισμική ομάδα κάθε τι διαφορετικό προς αυτή, καθώς η παρουσία «των άλλων» θέτει σε αμφισβήτηση την εικόνα ενός πολιτισμικά, εθνικά και φυλετικά καθαρού εθνικού κράτους. Ο «ξένος» αναφέρεται στο μετανάστη και φέρει τον τίτλο του «αγνώστου» καθώς είναι φορέας ενός διαφορετικού και «επικίνδυνου» πολιτισμού που απειλεί να διασπάσει την εθνική ενότητα και ομοιογένεια του έθνους, γι' αυτό και η περιθωριοποίησή του εμφανίζεται ως αναγκαιότητα για τη συνοχή του κοινωνικού ιστού (Γκόβαρης, 2004).

Η εικόνα του «ξένου», του «άλλου», του «διαφορετικού» αναγνωρίζονται από τις πρώτες ακόμα κοινωνίες, αφού ήδη από την Αρχαιότητα υπήρχαν χαρακτηρισμοί για τους «ξένους» στον Αισχύλο και στον Αριστοφάνη. Αυτό είναι φυσικό επακόλουθο, καθώς κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη να δημιουργήσει μια εικόνα τόσο για τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και για τους άλλους που υπάρχουν γύρο του, που είναι μέλος μιας ομάδας. Έτσι η εικόνα γίνεται μόνιμη και έχει σαν αποτέλεσμα τον σχηματισμό εθνικών ή και πολιτισμικών στερεοτύπων (Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013: 239-252).

Στη λογοτεχνία ο Άλλος αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα του Εγώ, όπου σύμφωνα με τη διαλογική αντίληψη της δυαδικότητας δεν εστιάζουμε στη σύγκρουση του δυαδικού ζεύγους «εγώ- άλλος», αλλά στην αλληλεπίδραση των αντιθετικών στοιχείων της και στη συμβιωτική συνύπαρξή τους. Η διαλογικότητα υπονοεί ότι το υποκείμενο συγκροτείται και από το Εγώ και από τον Άλλο, μέσα από πληθώρα διαφορετικών λόγων, αναζητώντας το Εγώ στα ρευστά όρια της ταυτότητας και της ετερότητας. Μας δίνεται η δυνατότητα επομένως κατ' αντιστοιχία να κατανοούμε κείμενα και ήρωες μέσα από την επανάγνωση που μας παρέχει η ετερότητα των πλαισίων καθώς το νόημα εντοπίζεται ανάμεσα στο εγώ και στον άλλο (Bakhtin, 1961). Ο Άλλος δεν έρχεται σε σύγκρουση με το Εγώ, αλλά αλληλεπιδρά μαζί του και συνυπάρχει. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του διαλόγου, το άτομο διαμορφώνεται και από το Εγώ και από τον Άλλον, αναζητώντας το Εγώ τόσο στο πλαίσιο της ταυτότητας, όσο και της ετερότητας. Επομένως, το Εγώ και η ταυτότητα όχι μόνο δεν είναι καθορισμένα, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στον ανάλογο χωροχρόνο και με τους ανάλογους παράγοντες που κυριαρχούν.

Η ετερότητα, όμως, κατέχει πρωταρχικό ρόλο και στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Έτσι, για την καλή λειτουργία της κοινωνίας είναι αναγκαίο να καταλάβουμε τον «Άλλο». Η γνωριμία με τον «Άλλο» πρέπει να είναι ολοκληρωτική και να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο μέσα από μια βαθιά γνωριμία της ζωής του και των αξιών του. Η γνώση αυτή είναι δείγμα σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και μια ανάγκη για «απενοχοποίηση απέναντι στους «Άλλους» (Νικολάου, 2005:3). Θα έπρεπε επομένως, να διατηρήσουμε μια περισσότερο δεκτική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ποικίλλει η στάση των ανθρώπων απέναντι στην ετερότητα ως μία πραγματικότητα. Για ορισμένους αποτελεί εξ ορισμού κάτι το κακό και μειονεκτικό, ενώ για άλλους αποτελεί μια πρόκληση για κάτι διαφορετικό και καινούριο, μια πηγή έμπνευσης. Με λίγα λόγια, ο όρος «ετερότητα» υποδηλώνει, την αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου ζωής, της διαφορετικής νοοτροπίας, της διαφορετικής σκέψης που έχει ένας άνθρωπος. Ακόμα, την εκτίμηση και αντίληψη της κάθε νοοτροπίας και των κάθε κοινωνικών λειτουργιών και προτύπων και τέλος, την δεκτικότητα ενός διαφορετικού στοιχείου, δηλαδή τη δεκτικότητα ενός άλλου πολιτισμού, άλλων ανθρώπων από κάποιες άλλες κοινωνίες ή/ και με άλλα εμφανισιακά χαρακτηριστικά (Babushka, 2012).

#### **5.4. Ταυτότητα και ετερότητα στο δημοτικό σχολείο**

Το γεγονός ότι η ταυτότητα είναι μια λέξη αμφίσημη μπορεί να σημαίνει την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα, τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο αντίστοιχα. Υπάρχει περίπτωση όμως, να υποδηλώνει αντιθέτως και το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο (Βρύζας, 1997: 33). Σε κάθε περίπτωση υπογραμμίζεται η διττή της φύση της καθώς και το παράδοξο που την τοποθετεί μεταξύ ετερότητας και ομοιότητας, ψυχικού και κοινωνικού, ατόμου και ομάδας (Ναυρίδης & Χρηστάκης, 1997: 22). Για το λόγο αυτό το θέμα της ταυτότητας είναι κυρίως θέμα ορίων ανάμεσα στον εαυτό και στον Άλλο, στο οικείο και στο ξένο, στο όμοιο και το διαφορετικό (Δραγώνα 2003, Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006). Πρόκειται για την διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε εμάς και τους Άλλους.

Η ταυτότητα αποτελούμενη από αναρίθμητα στοιχεία όπως γλώσσα, καταγωγή, θρησκεία, είναι μια διαρκής και εναλλασσόμενη πραγματικότητα για το υποκείμενο που τη βιώνει, επειδή ακριβώς αυτή εμπλουτίζεται μεταλλάσσεται και ωριμάζει κατά τη διάρκεια της ζωής του (Τσοκαλίδου & Παπαρούση 2005). Σε αυτή την εξέλιξη σημαντικό ρόλο παίζει το σχολείο. Ο ρόλος του έχει καταλυτικό χαρακτήρα. Μέσα από την καθημερινή συναναστροφή, η σχολική τάξη καλό θα ήταν να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, έτσι ώστε η ταυτότητα του καθενός να γίνεται αποδεκτή. Αν συμβεί αυτό, οι μαθητές θα είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν την ετερότητα με δεκτικό τρόπο.

Η ετερότητα είναι αυτή που χαρακτηρίζει, όχι μόνο τη σημερινή ελληνική κοινωνία αλλά και την παγκόσμια επίσης. Η εθνική, φυλετική ομοιογένεια έχει χαθεί από την ελληνική κοινωνία με τον ερχομό των οικονομικών, πολιτικών μεταναστών, οι οποίοι εντάσσονται και στο σχολικό περιβάλλον. Και όσο η οικονομική κρίση της εποχής μας μεγαλώνει μαζί με την ανεργία, τόσο «ο πολιτισμικά άλλος» φαντάζει στα μάτια του γηγενή πληθυσμού ως «η αιτία της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής κρίσης της πατρίδας του, αλλά και του ίδιου». (Παπαδημητρίου, 1995: 8) Τέτοιες απόψεις καλείται να διαπραγματευτεί το σχολείο, τόσο για τους μαθητές, όσο και για την κοινωνία.

«Το άτομο πλέον οφείλει να ζει με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να αξιοποιεί τη δική του ετερότητα αλλά και του άλλου. Η ατομική ετερότητα και διαφορά δεν θεωρούνται πλέον απλά τρόπος ζωής, γίνονται τα αντικείμενα του ατομικού δικαιώματος το οποίο ταυτίζεται με τα δικαιώματα και τις ανάγκες του κάθε ανθρώπου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ετερότητα και η διαφορά να τείνουν να γίνουν βασικοί παράμετροι της ζωής μας» (Τσουκαλά, 2010:103-104). Αυτοί οι παράμετροι καλό θα ήταν να διατηρηθούν και στην σχολική ζωή. Αυτό γιατί ακόμα και οι μειονοτικοί μαθητές έχουν δικαίωμα να νιώθουν άνετα στην καθημερινότητα τους.

Το δημοτικό σχολείο είναι ένα μεταβατικό στάδιο, ενδιάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο γυμνάσιο. Πρόκειται για ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της ζωής μας. Είναι ένα από τα στάδια στα οποία το άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του. Με λίγα λόγια δημιουργεί σταδιακά την προσωπική του ταυτότητα. Το σχολείο είναι σημαντικός συντελεστής και καλό θα ήταν να συμβάλει με έναν ευαίσθητο και συνειδητό τρόπο λόγω της ευαίσθητης αυτής ηλικίας. Είναι σημαντικό ο κάθε εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του όλο το παρασκήνιο και το ιστορικό κάθε μαθητή για να τον κάνει να νιώσει οικεία και να



νώσει ότι μπορεί να είναι ο εαυτός του χωρίς αυτό να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην τάξη.

Ο Δαμανάκης (2007) συμφωνώντας και ο ίδιος με την υποκειμενική και ρευστή φύση της ταυτότητας και τη διαδικασία διαμόρφωσής της κατασκευής της, τονίζει το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος που γεννιέται σε μια κοινότητα, σε μια θρησκεία, σ' έναν πολιτισμό, δεν αποτελεί εχέγγυο ότι η ταυτότητά του θα διατηρηθεί όπως είναι, αλλά ότι η ταυτότητα του θα δομηθεί μέσω της σύγκρισης με τις άλλες ομάδες με στόχο τη διαφοροποίησή της. Είναι φυσικό, λοιπόν, πολλές φορές παιδιά να υιοθετούν τρόπους, συμπεριφορές και ιδεολογίες της κυρίαρχης ταυτότητας. Αυτό μπορεί να συμβεί όχι μόνο σαν ασυνείδητη πράξη, αλλά και ως συνειδητή, μέσα από τα διάφορα περιβάλλοντα με τα οποία αλληλεπιδρά το άτομο.

Οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας έχουν γίνει αντικείμενο έντονου προβληματισμού και αντιπαραθέσεων πολλών φορέων, όπως αυτών των Μ.Μ.Ε., των επιστημονικών κοινοτήτων, αλλά και της Λογοτεχνίας. Ιδιαίτερα η Λογοτεχνία, η οποία διαδραματίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στην σχολική ζωή, δημιουργεί ερωτήματα, απορίες και έντονο προβληματισμό για τους μαθητές.

Η Λογοτεχνία είναι ένα αντικείμενο που χρησιμοποιείται στο δημοτικό σχολείο. Πράγματι, είναι πολύ χρήσιμη, διότι εστιάζεται σε μεγάλο βαθμό σε θέματα που αφορούν την προσωπική ή την συλλογική ταυτότητα, την διαφορετικότητα, την συνύπαρξη, τις αντιπαραθέσεις και την ετερότητα. Στόχος των συγγραφέων και της λογοτεχνίας είναι η ευαισθητοποίηση, η κατάρριψη των προκαταλήψεων και των στερεοτυπων, ο προβληματισμός, η διαμόρφωση αξιών και ιδεολογιών. Η σύγχρονη λογοτεχνία ακολουθεί τις ανάγκες της κοινωνίας, καθώς θίγει θέματα ετερότητας. Μέσω ταύτισης παιδιού/ αναγνώστη με τους πρωταγωνιστές/ ήρωες, οδηγούνται στην αποδοχή του Άλλου.

Η Λογοτεχνία εμπλουτίζει τον νου και δίνει τα κατάλληλα εφόδια, έτσι ώστε να διαχειριστούν οι μαθητές την διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Μέσα από αυτή θα αντληθούν αξίες, στάσεις και άλλα θετικά στοιχεία για προβληματισμό. Η δημιουργία ταυτότητας είναι σημαντικός σύνδεσμος ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση γιατί λειτουργεί σαν γέφυρα ανάμεσα στις παιδικές εμπειρίες και τους προσωπικούς στόχους, τις αξίες και τις αποφάσεις που επιτρέπουν στο παιδί να πάρει τη δική του μελλοντική θέση στη κοινωνία. Σημαντικός παράγοντας κινδύνου διαμόρφωσης δυνητικά αντικρουόμενων ταυτοτήτων αποτελεί η ανάγκη του παιδιού για διαφορετικότητα και μοναδικότητα από τη μία πλευρά και από την άλλη, η

ανάγκη του για την απόκτηση μίας ταυτότητας που θα γίνει αποδεκτή από τους «σημαντικούς άλλους» και την κοινωνία.

Επίσης με τα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές θα μούνε σε διαδικασίες σύγκρισης ηρώων, προσωπικοτήτων και γενικότερα ταυτοτήτων. Οι διαδικασίες αυτές όχι μόνο θα συμβάλλουν στην διαμόρφωση ιδεών και απόψεων, αλλά επίσης θα βοηθήσουν τους ίδιους να μούνε στην βασική ιδέα της ετερότητας. Με την σύγκριση, θα κατανοήσουν ότι οι διαφορές είναι αυτές που κάνουν τα άτομα να έχουν διαφορετικό χαρακτήρα. Ακόμη, θα αντιληφθούν ότι οι διαφορές δεν είναι πάντα αρνητικές.

Σημαντικός ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας για όλους τους μαθητές. Η προσωπικότητα, λοιπόν, οικοδομείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους στο πλαίσιο των ομάδων, των συλλογικοτήτων. Ο διαχωρισμός της έννοιας της ταυτότητας σε προσωπική και κοινωνική είναι κατά κάποιο τρόπο συμβατός, εφόσον οι δυο διαστάσεις εμπλέκονται σε μια αλληλεπίδραση που επισημαίνει τον ψυχοκοινωνικό χαρακτήρα της ταυτότητας. Οι διεργασίες για τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας διέρχονται από τα παρακάτω στάδια: α) αφομοίωση του ατόμου στην κοινωνική ομάδα β) εναρμόνιση του ατόμου με τα γνωρίσματα της κοινωνικής ομάδας με την ταυτόχρονη αίσθηση της συνέχειας στο χώρο και στο χρόνο και γ) αξιολόγηση με στόχο την καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής και κοινωνικής αξίας του ατόμου μέσα στις κοινωνικές συναλλαγές. (Δραγώνα, 1997: 78-79). Βέβαια, η “αφομοίωση” του ατόμου δεν είναι αναγκαστική. Πρέπει να την επιθυμεί και το άτομο. Αν όχι, η συλλογική ταυτότητα θα πρέπει να δομηθεί τόσο με τα “πιστεύω” της ομάδας, όσο και με τα “πιστεύω” του ατόμου.

Η όλη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας καλό θα ήταν να γίνει ομαλά και δίχως αρνητισμό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε άλλωστε, ότι η ταυτότητα δεν θα διαμορφωθεί πλήρως. Με κάθε ερέθισμα θετικό ή μη, η ταυτότητα μπορεί να εξελιχθεί με διάφορους και ποικίλους τρόπους. Το σχολικό περιβάλλον θα ήταν επιθυμητό αν είχε μια στάση ενθαρρυντική προς τους μαθητές. Δηλαδή, να ενισχύει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του, ώστε να έχουν την ανάλογη εμπιστοσύνη ότι θα γίνουν αποδεκτοί, ενώ ταυτόχρονα να δημιουργήσει εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η Παιδαγωγική μέθοδος για την Καταπολέμηση των Προκαταλήψεων στηρίζεται στο εύρημα ότι τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν διαφορές από την νεαρή ακόμα ηλικία. Οι πρώτες διαφορές που προσέχουν αφορούν το φύλο και το χρώμα του δέρματος, ενώ αργότερα προσέχουν κι άλλες διαφορές όπως είναι οι πολιτισμικές. Η Derman- Sparks (Vandenbroeck, 2004) υποστηρίζει ότι περίπου τριών ετών τα παιδιά συνδέουν τις διαφορές αυτές με πρώιμες προκαταλήψεις, οι οποίες προέρχονται από τους ενήλικους που τα περιβάλλουν καθώς και από τα ΜΜΕ, τους συνομήλικους, την παιδική Λογοτεχνία, τις παιδικές ταινίες κ.ά. Αυτές οι παρατηρήσεις αυξάνονται όσο μεγαλώνουν και φτάνουν στο δημοτικό. Στο σημείο αυτό έντονα αντιληπτές γίνονται και οι θρησκευτικές διαφορές. Πολλές φορές μάλιστα, η θρησκευτική ετερότητα μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση του ατόμου από την κυρίαρχη ομάδα.

Η Παιδαγωγική μέθοδος για την Καταπολέμηση των Προκαταλήψεων συνοψίζεται σε τέσσερις βασικούς στόχους: 1) Η καλλιέργεια για την ανάπτυξη μιας προσωπικής αυτοεικόνας και μια ομαδικής ταυτότητας, σε κάθε παιδί, με βάση την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση, 2) Η προώθηση της επικοινωνίας του κάθε παιδιού με διαφορετική προέλευση, 3) Η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των παιδιών όσον αφορά τις προκαταλήψεις, 4) Η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, καθώς και τους άλλους, όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις. Αυτοί οι «ακτιβιστικοί» στόχοι αποτελούν ένα βήμα ώστε τα παιδιά να καταλαβαίνουν ότι είναι δυνατή η αλλαγή όταν συνεργάζονται όλοι. (Vandenbroeck, 2004: 118) Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αποκτήσουμε κάποια γνώση σχετικά με την προέλευση των προκαταλήψεων, ούτως ώστε να αναπτύξουμε εκπαιδευτικές πρακτικές που προετοιμάζουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία των ανομοιογενών κοινωνιών.

Εν κατακλείδι, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική είναι η συμβολή του σχολείου στην φάση κατασκευής προσωπικής ταυτότητας των μαθητών και στον σεβασμό της ταυτότητας του άλλου. Το σχολείο διαθέτει όλα τα κατάλληλα εργαλεία για να χειριστεί την κατάσταση με τον καλύτερο τρόπο. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να διαχειριστεί διαφορετικά τον κάθε μαθητή, αλλά και ταυτόχρονα να αναπτύξει ένα πνεύμα συλλογικό μεταξύ των μαθητών, δηλαδή την συλλογική ταυτότητα. Καλό θα ήταν να δημιουργηθεί κλίμα σεβασμού προς καθετί όμοιο ή ανόμοιο. Με αυτά τα σημαντικά εφόδια τα παιδιά δεν θα διστάσουν και θα εξελιχθούν με τον σωστό τρόπο.

## 6 . Πολυπολιτισμικότητα

### 6.1 Περί Πολυπολιτισμικότητας

Όταν μιλάμε για πολυπολιτισμικότητα αναφερόμαστε στην κατάσταση η οποία επικρατεί στην σημερινή εποχή. Δηλαδή την ταυτόχρονη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε έναν τόπο. Πολλοί συχνά, άνθρωποι την μπερδεύουν με την διαπολιτισμικότητα, η οποία, συνοπτικά, είναι η λύση. Δηλαδή η αρμονική αλληλεπίδραση και αλληλοκατανόηση μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία κοινωνία.

Οι όροι «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός» αντανακλούν πραγματικότητες που είναι στενά συνδεδεμένες με τις μεταναστεύσεις και την προσφυγιά. Δεν πρόκειται απλώς για μία συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κοινωνία μας γίνεται ολοένα και πιο «πολυπολιτισμική», αλλά για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι μία αξία, δηλαδή ένας δυναμικός πολιτιστικός πλούτος για όλους, αφού κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό. Δηλαδή, μιλάμε για την πραγματικότητα και πως αυτή συμβάλει στην καθημερινή μας ζωή.

Ο όρος διαπολιτισμικός αντανακλά κυρίως ένα τρόπο σκέψης, μια διαφορετική οπτική. Ο σκοπός του είναι συγκεκριμένος και έγκειται στο να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και συμπληρωματικότητες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστες και μη συγκρίσιμες. Κάτι τέτοιο βοηθά στην δημιουργία ταυτοτήτων ή την ανάπτυξη διαφορών. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις.

Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται η έννοια του «διαπολιτισμού». Διαπολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Στην πραγματικότητα, μιλάμε για την καθημερινή πραγματικότητα του καθενός. Το

να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996:16).

Η πολυπολιτισμικότητα θέλει να ανακαλύψει και δημιουργήσει με τον καλύτερο τρόπο όρους και κανόνες με τους οποίους οι άνθρωποι κάθε φυλής και χρώματος, πίστης και ιδεολογίας, οποιασδήποτε κοινωνικής καταγωγής ή τάξης, θα ζούνε αρμονικά με τους γύρω τους, ακόμα και αν δεν έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά ή αν δεν συμμερίζονται τα πιστεύω και τις ιδεολογίες τους. Στην πραγματικότητα μαγειρεύει ένα φίλτρο αρμονικής συμβίωσης δίχως εντάσεις.

Η πολιτισμικότητα αφορά τη συμβίωση και τη συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές παραδόσεις, και είναι έννοια που αναφέρεται τόσο στη γεωγραφική συμβίωση και τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων στο πλαίσιο μεγάλων κρατών και ομοσπονδιών<sup>4</sup> (Βερνίκος& Δασκαλοπούλου, 2002: 38).

Η πολυπολιτισμικότητα προϋποθέτει το σεβασμό του θρησκευτικού πλουραλισμού και της θρησκευτικής ετερότητας. Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να υποστηρίξει και να υιοθετήσει το σεβασμό του πολιτισμού και της θρησκευτικότητας του άλλου. Η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών αποτελεί ένα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο για την κατανόηση της ευρύτερης έννοιας της πολυπολιτισμικότητας.

Σε καμία περίπτωση σκοπός δεν είναι να υποκύψουμε σε αρνητικές σκέψεις και αντιλήψεις για τις συμπεριφορές και τις διάφορες συνήθειες των ανθρώπων. Οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και έχουν τα δικαιώματά τους. Με αυτή την ελευθερία θα βρουν την ισορροπία. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, λοιπόν, όπως κάθε άτομο γίνεται σεβαστό, έτσι και η οποιαδήποτε θρησκεία που εκπροσωπεί θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή. Η πολυπολιτισμικότητα και η θρησκευτική ελευθερία συνδέονται καθώς η ελευθερία της πίστης είναι σεβαστή από τα συντάγματα των

---

<sup>4</sup> Η πολιτισμική ποικιλότητα της εποχής μας περιγράφεται με τέσσερις διαφορετικούς όρους: πολυπολιτισμός (pluricultural), διαπολιτισμός (intercultural/multicultural), του πολιτισμικού μωσαϊκού (mosaïque culturelle) και κοσμοπολιτισμός (cosmopolite). Το πρώτο αναφέρεται σε κοινωνίες με αναμειγμένες αυτόνομες πολιτισμικές οντότητες με διαφορετικές παραδόσεις. Το δεύτερο είδος αναφέρεται σε κοινωνικές συνθήκες που υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Το τρίτο αφορά τις διάφορες κοινότητες που συνυπάρχουν με το δικό τους έδαφος ή δίπλα στην άλλη και αναδομούν αστικούς χώρους ή <<έθνικ>> γειτονίες (π.χ. γκέτο, παραγκουπόλεις, γειτονίες πλουσίων). Το τελευταίο αφορά μια ζωή που αρθρώνεται γύρω από μια δέσμη διαφορετικών πολιτισμών και παραδόσεων.

περισσότερων κρατών, άρα και η θρησκευτική ομαλότητα μπορεί να λειτουργήσει στην σύγχρονη κοινωνία.

Εκτός της θρησκείας όμως, η πολυπολιτισμικότητα υπάρχει και σε άλλους τομείς. Την λύση των διαφορών αυτών συνήθως καλείται να λύσει το σχολείο. Οι διάφοροι θεωρητικοί και ερευνητές έχουν δημιουργήσει κάποια μοντέλα. Τα βασικά είναι: το μοντέλο αφομοίωσης, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο.

### *ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΦΟΜΟΙΩΣΗΣ*

Όταν μιλάμε για "αφομοίωση" εννοούμε τη διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κυρίαρχης κοινωνίας έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμική τους ταυτότητας. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Το μοντέλο της αφομοίωσης κυριάρχησε τη δεκαετία του 1960. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυφυλετικής κοινωνίας.

Ως αφομοίωση ορίζεται επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation) που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998: 6). Στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού. Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό επιβάλλεται η παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999, σσ. 46-47).

Με λίγα λόγια το «πρόβλημα» πρέπει να αλλάξει τις συνήθειες ώστε να συμβαδίσει με την χώρα υποδοχής. Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι

ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιοι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

#### *MONTELO ENΣΩΜΑΤΩΣΗΣ*

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960. Στο λεξικό ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται ως η «ένωση σε ένα σώμα». Με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης ένα άτομο τοποθετείται σε μια ομάδα και, εκτός από την αριθμητική διερεύνηση, λειτουργία της εμπλουτίζεται από την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Η ενσωμάτωση προϋποθέτει ότι το άτομο γίνεται αρμονικό μέλος της ομάδας. Ενστερνίζεται τις αξίες και συμμετέχει ενεργά στις προσπάθειες για την επίτευξή τους. Ταυτόχρονα όμως, καθώς αποδέχεται τα χαρακτηριστικά της ετερογενούς ομάδας, χάνονται τα αρχικά χαρακτηριστικά του και στο τέλος εξομοιώνεται με αυτή (Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης, 2005: 259).

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται και ασκεί ταυτόχρονα επιδράσεις στην κοινωνία υποδοχής συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Έχοντας όλα αυτά στο μυαλό η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί τη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση υπάρχει σύνδεση των πολιτισμικών διαφορών και αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας σε βαθμό όμως που να μην κινδυνεύουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας.

Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές και γενικότερα συνήθειες που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1997:27). Στο χώρο της εκπαίδευσης πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας δημιουργούνται προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Από τους υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύεται ότι η γνώση των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων, από τα παιδιά μεταναστών, θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφοροποίησης, στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία κ.α., κάτι που θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα

αποτρέψει τα λάθη από την άγνοια (Γεωργογιάννης, 1999: 56). Τα δύο μοντέλα, διαπιστώνουμε ότι βασίζονται στην κυριαρχία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, στην οποία οι «πολιτισμικά διαφορετικοί» πρέπει να προσαρμοστούν σύμφωνα με τα δεδομένα της χώρας υποδοχής.

### *ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ*

Εμφανίστηκε την δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό ότι τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης δεν έδιναν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με αυτό για να μπορέσουν να συνυπάρξουν οι διάφοροι πολιτισμοί θα πρέπει να αναγνωριστούν και να διατηρηθούν οι ιδιαιτερότητες τους καθενός. Ο Banks (1994:37) επισημαίνει ότι με το μοντέλο αυτό αναγνωρίζεται ότι στην κοινωνία υπάρχουν ομάδες με διαφορετική προέλευση και άρα ο μόνος τρόπος συνύπαρξης τους είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας (Νικολάου και Γεωργογιάννης, 2000-1999: 125).

Σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο. Για το λόγο αυτό έγινε μια μετατόπιση από εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, η οποία είναι γνωστή στις Επιστήμες της Αγωγής ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (Νικολάου, 2000:125).

Η πολυπολιτισμικότητα εστιάζει στην πολιτισμική ταυτότητα των ομάδων και αρνείται να δει την κοινωνική και ανθρωπιστική διάσταση (Νικολάου, 2000: 126). Επικεντρώνεται μόνο στην πολιτισμική προσωπικότητα των ατόμων και τους ταξινομεί σε ομάδες με μόνο χαρακτηριστικό την παράδοσή τους. Δηλαδή αγνοεί τα πολυδιάστατα χαρακτηριστικά τους και στρέφεται μόνο στην «μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών». Ο μετανάστης είναι αυτός που πρέπει να αλλάξει και να δραστηριοποιηθεί προκειμένου να ενταχθεί, ενώ το κράτος παραμένει σε παθητική θέση και παρακολουθεί (Νικολάου, 2000: 127).



Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης, από το παιδί, του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Μάρκου, 1997, Παπάς, 1998). Από την άλλη μεριά οι επικριτές του θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται ως αποκούμπι για τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές βάσεις της πολιτισμικής ιεραρχίας, αγνοώντας τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ομάδων (Νικολάου, 2000).

#### *ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ*

Εμφανίστηκε κυρίως στο τέλος της δεκαετίας του 1980 σε Αμερική και Αγγλία. Οι οπαδοί του ακυρώνουν το πολυπολιτισμικό μοντέλο διότι αυτό επικεντρώνεται στις στάσεις και τους θεσμούς μόνο όπου οι κοινωνικές δυνάμεις αποσιωπούνται. Γι' αυτό το λόγο θεμιτό είναι να γίνει μια αλλαγή στους μηχανισμούς της εκπαίδευσης και του κράτους ώστε να εξαλειφθούν πλήρως τα ρατσιστικά φαινόμενα. Βασικοί στόχοι του μοντέλου είναι: οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η δικαιοσύνη που προσφέρει σε όλους ανεξαιρέτως η πολιτική εξουσία και η αποδέσμευση από τις ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Νικολάου, 2000: 129). Το αντιρατσιστικό μοντέλο προβάλλει στο προσκήνιο την ανάγκη για μηχανισμούς που εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και θέτει το ερώτημα της αναδιοργάνωσης των θεσμών της χώρας ώστε να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός (Γεωργογιάννης, 1999: 129). Ωστόσο η απόρριψη των μεταναστών από το κοινωνικό σύνολο οφείλεται στην έλλειψη ετοιμότητας των μεταναστών να ενταχθούν σε αυτό (Γκόβαρης, 2001:68).

Ως βασικούς στόχους έχει την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική/εθνική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα, τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής,

ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει, αλλά και τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986). Το βασικότερο πρόβλημα του μοντέλου αυτού είναι ο κίνδυνος να μετατραπεί το σχολείο ένα πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.

#### *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ*

Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται το επικρατέστερο σε σχέση με τα προηγούμενα, μιας και διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών (Παπάς, 1998: 296). Κάποιοι πιστεύουν ότι είναι η μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο δεν έφερε τα κατάλληλα αποτελέσματα. Αναπτύχθηκε όταν οι μετανάστες αφυπνίστηκαν και απαίτησαν την κοινωνική τους συμμετοχή στην χώρα ως ενεργά μέλη και όχι ως περιθωριοποιημένες ομάδες (Νικολάου, 2000:130).

Ενώ ο εννοιολογικός διαχωρισμός των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτος, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της ενώ ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας. Ο διαπολιτισμός δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Αντικείμενα εκπαίδευσης είναι κυρίως η εκμάθηση των πολιτισμών και η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γλωσσικές ανταλλαγές.

Πέρα από τις βασικές αρχές<sup>5</sup> υπάρχουν τρεις βασικές αξίες. Οι αξίες αυτές είναι οι εξής: 1) αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών, 2) των ίσων ευκαιριών

---

<sup>5</sup> Σύμφωνα με τον Helmut Essinger η διαπολιτισμική εκπαίδευση διακατέχεται από τέσσερις βασικές αρχές: Πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δηλαδή να μπορεί

και τέλος, 3) της αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση θα μπορούσε να περιγραφεί ως συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών - τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο – με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας. Η διδασκαλία που στοχεύει στην αλλαγή στάσεων θα παραμείνει στην επιφάνεια ή ακόμη μπορεί να εντείνει αντιδράσεις άμυνας, εάν οι δάσκαλοι δεν κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται και διατηρούνται οι διακριτικές αντιλήψεις και πρακτικές. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο μέσω μιας συναισθηματικής ένταξης, η οποία μπορεί να γίνει καλύτερα από εμπειρική προσέγγιση.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος απόκτησης γνώσης «συνήθως νομιμοποιεί το status quo και συχνά καθιστά τις αδύναμες εθνοπολιτισμικές ομάδες πολιτικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση». Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν πράγματι να γίνουν «φορείς αλλαγής χειραφέτησης», τότε πρέπει να αντιληφθούν «τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και την περιθωριοποίηση των αδύναμων εθνοπολιτισμικών ομάδων» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 1998:78). Ενδεχόμενες συγκρούσεις δεν αποσιωπούνται, αλλά οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται ως αφορμή για ένα δημιουργικό διάλογο. Αυτές οι συγκρούσεις πρέπει να αποτελούν και περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

## **6.2 Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στην χώρα μας**

Αποτελεί γεγονός ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα δέχτηκε μεγάλη επίδραση από τους μετανάστες με αποτέλεσμα οι εθνοκεντρικές ευρωπαϊκές κοινωνίες να αλλάζουν σταδιακά, όπως μερικοί υποστηρίζουν, σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες που άλλοτε αγωνίζονται να διατηρήσουν τα εθνικά τους χαρακτηριστικά και να τα μεταδώσουν

---

το παιδί να καταλαβαίνει πως νιώθει ο άλλος όταν είναι διαφορετικός και ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Δεύτερη αρχή της εκπαίδευσης είναι η αλληλεγγύη. Αναπτύσσεται μια ομαδική ταυτότητα η οποία εμποδίζει να καλλιεργηθούν φαινόμενα όπως ανισότητα και αδικία. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό είναι η επόμενη αρχή. Η εισαγωγή αλλοεθνών στον πολιτισμό σημαίνει ταυτόχρονα ότι σεβόμαστε και ό,τι φέρνουν μαζί τους από τον δική τους πατρίδα και χώρα. Τέλος, η τέταρτη αρχή είναι η εκπαίδευση που απορρίπτει την εθνικισμό. Εξαλείφονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις από την επαρχία και ανοίγονται δρόμοι επικοινωνίας με τους κατοίκους ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης.

στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς που μεγαλώνουν κάτω από την επίδραση του πολιτισμού, των παραδόσεων και των εθνικών θεσμών των χωρών υποδοχής τους και άλλοτε να υιοθετούν το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Kymlicka, 2012:87-88).

Στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σήμερα η ΕΕ συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και την διαμόρφωση ανθρώπων με ανάλογη ευρωπαϊκή παιδεία.

Οι πρόσφατες κοινωνικές εξελίξεις στον χώρο της Ελλάδας έχουν διαμορφώσει τα πολιτισμικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, στο χώρο της Ελλάδας προσέρχονται καθημερινά πρόσφυγες και λαθρομετανάστες. Το άλλοτε ελληνικό τοπίο μεταβάλλεται και δημιουργείται ένα νέο με επιρροές από διάφορους πολιτισμούς. Εκατοντάδες χιλιάδες οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες μπήκαν στη χώρα, η οποία βρίσκεται στο πέρασμα από την Ανατολή προς την Δύση της και είναι η πλησιέστερη χώρα γι' αυτούς. Αλβανοί, Πολωνοί, Ρώσοι, Πακιστανοί, Βούλγαροι, Κινέζοι, Νιγηριανοί, Κούρδοι, Σύριοι και άλλοι μετανάστες δημιούργησαν άθελά τους τη βάση για εφαρμογή των πολυπολιτισμικών ιδεών στην πράξη και οι προπαγανδιστικοί μηχανισμοί πήραν μπροστά: Είμαστε πλέον μια χώρα με διαφορετικές γλώσσες, κουλτούρες, θρησκείες. Οι άνθρωποι αυτοί λόγω των δύσκολων συνθηκών αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, και όχι μόνο. Άλλοι αναγκάστηκαν να αφήσουν πίσω οικογένειες και περιουσίες. Ανεξαρτήτως των διάφορων συνθηκών, οι άνθρωποι αυτοί παραμένουν φορείς πολιτισμικών επιρροών. Όλοι τους, ο καθένας ξεχωριστά, αλλά και ως ομάδα έχουν τις δικές τους συμπεριφορές, ιδέες και συνήθειες. Όλα αυτά που φέρουν μαζί τους πολλές φορές φαντάζουν ξένα και περίεργα στην χώρα υποδοχής.

Οι ιδιαιτερότητες αυτές, όμως, είναι μέρος της καθημερινότητας τους. Από την στιγμή λοιπόν, που παραμένουν για ένα μικρό ή μεγάλο διάστημα στην χώρα υποδοχής καλό θα ήταν να αισθανθούν ότι η χώρα υποδοχής τους σέβεται και αποδέχεται την ταυτότητα τους ανεξάρτητα από τις πολιτικές και θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τα ήθη και τα έθιμα τους και γενικότερα τα στοιχεία της ταυτότητας τους. Καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός τομέας να φροντίζει έτσι ώστε οι διαφορές να μην γίνονται αιτία διαχωρισμού αλλά αιτία ένωσης. Η περιέργεια είναι έμφυτη φύση

στον άνθρωπο. Γιατί λοιπόν, να μην είμαστε περίεργοι; Γιατί να μην μάθουμε για την καθημερινότητα του «Άλλου»; Γιατί να μην έρθουμε σε μια πολιτισμική συνομιλία;

Μια τέτοια συνομιλία όχι μόνο θα μας βοηθούσε να κατανοήσουμε καλύτερα τον συνάνθρωπό μας, αλλά ταυτόχρονα θα μας βοηθούσε να γίνουμε οι ίδιοι καλύτεροι. Τόσο οι διαφορές, όσο και οι ομοιότητες μπορούν να γίνουν πηγή για μια διερεύνηση των πολιτιστικών ταυτοτήτων. Μια τέτοια συζήτηση θα μπορούσε να φέρει θετικά αποτελέσματα σε τομείς όπως η πολιτική και η κοινωνική καθημερινότητα.

Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι τα θετικά αποτελέσματα που επιζητούμε δεν είναι δυνατό να έρθουν μόνα τους. Παρά τις όλες ιδέες και πεποιθήσεις που θέλει να προβάλλει η χώρα μας, η αλήθεια είναι ότι δεν γίνονται πραγματικότητα. Πολλές φορές σε ελληνικά δημοτικά πολυπολιτισμικά σχολεία, συναντάμε γονείς και εκπαιδευτικούς να έχουν παραγκωνισμένα τα παιδιά που φέρουν χαρακτηριστικά ενός άλλου τρόπου ζωής. Άλλες φορές πάλι, η τάξη είναι χωρισμένη στα δύο. Τι θα συνέβαινε όμως αν η τάξη είχε μέσα παιδιά από πολλούς διαφορετικούς πληθυσμούς; Θα ήταν χωρισμένη σε πέντε, έξι ή περισσότερα μέρη;

Τόσο η ευρωπαϊκή όσο και η ελληνική κοινωνία ποτέ δεν υπήρξαν φορείς μόνο ενός πολιτισμού, πάντα ζούσαν μαζί με πληθυσμιακές ομάδες που είχαν διαφορετικές παραδόσεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις και αξίες. Μεταβλήθηκαν σε πολυπολιτισμικές λόγω των αναγκών των οικονομιών τους για επιπλέον ανθρώπινα χέρια και παραγωγή (Ζαχαριάδη, 2009:127).

Ο κάθε πολιτισμός έχει το χώρο του, αλλά ο χώρος αυτός είναι ανοιχτός προς τον άλλον. Αυτό είναι προϋπόθεση για την επιβίωση του κάθε πολιτισμού. Η υποδοχή του καινούριου είναι πρόοδος. Ο μετανάστης στην χώρα που έρχεται, αναζητά άσυλο με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνικά, θρησκευτικά και οικονομικά που θα του επιτρέψουν να συνεχίσει τη ζωή του με αξιοπρέπεια σε ασφαλείς συνθήκες. Η νέα πατρίδα πρέπει να τους δώσει εφόδια που δίνει και στους δικούς της ανθρώπους (Ασλανίου, 2011:98).

Εν κατακλείδι, αυτή η πλημμυρίδα ανθρώπων, που νόμιμα ή παράνομα κατέφθασαν στη χώρα μας αναζητώντας καλύτερη ζωή, αναμένεται να επηρεάσει μακροπρόθεσμα τη φυσιογνωμία της. Ήδη η κάποτε εθνικά ομοιογενής Ελλάδα αρχίζει να μεταμορφώνεται σε πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Μια κοινωνία πληθώρας πολιτισμικών επιρροών. Το μόνο που μένει λοιπόν, είναι όλοι

μας, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, να βρει την δύναμη και να αγκαλιάσει τις διαφορές του Άλλου. Άλλωστε αυτές είναι που κάνουν τον καθένα μας ξεχωριστό.

### **6.3 Πολυπολιτισμική ετερότητα και δημοτικό σχολείο**

Στα ελληνικά σχολεία σταδιακά τα τελευταία χρόνια συσσωρεύτηκε μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, ανάμεσα των οποίων οι νεοπρόσφυγες, αλλοδαποί μετανάστες, ρομά. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν διαφορετική εθνική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση από την πλειοψηφία των μαθητών που είναι παιδιά Ελλήνων. Κάτι τέτοιο δημιουργεί κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Τις νέες αυτές εκπαιδευτικές ανάγκες η Πολιτεία αποφάσισε να τις καλύψει με την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, με σκοπό την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία (Τριλιανός, 2006: 28). Όμως, είναι προετοιμασμένη η σχολική κοινότητα να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες ανάγκες διαπολιτισμικά;

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που έχει ως στόχο: να καταδείξει πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, να αποδείξει πως οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν πρόβλημα, να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλους, και να αποτρέψει τις διακρίσεις. Η Διαπολιτισμική Αγωγή προσπαθεί να πραγματοποιήσει τους στόχους, που προκύπτουν από τα εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας. Λαμβάνοντας πάντοτε υπ' όψιν το περιβάλλον του μαθητή και το επίπεδο μάθησής του, προσπαθεί να συμβάλει στη διεύρυνση του γνωστικού του ορίζοντα αντισταθμίζοντας την οποιαδήποτε πολιτισμική στέρηση με τις άλλοτε κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Για να συμβαίνει αυτό όμως, καλό είναι οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι να είναι ευαισθητοποιημένοι και κατάλληλα καταρτισμένοι.

Τα ιδανικά σχολεία προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προσπαθούν να δημιουργήσουν κλίμα ισότητας, αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία και καλλιεργούν την αποδοχή. Με τα κατάλληλα μέσα και τις ανάλογες κάθε φορά στρατηγικές, το σχολείο θα πρέπει να αξιοποιεί όλο το πακέτο που φέρουν οι μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους. Ο πολιτισμικός και γλωσσικός πλούτος μπορούν να γίνουν πηγή έμπνευσης και δημιουργίας τόσο για το σχολείο αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία. Ο πολύτιμος αυτός θησαυρός, μπορεί να αποτελέσει αφορμές μάθησης και δημιουργίας. Αλλά το πιο σημαντικό, είναι ότι μπορεί να αποτελέσει αφορμές

κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Αυτός δεν είναι και ο στόχος του σχολείου; Η εκπαίδευση και η εξέλιξη των μαθητών;

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της χώρας ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Ελληνικής. Κατά συνέπεια, τίθεται το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των μαθητών αυτών με τους γηγενείς μαθητές. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ενσυναίσθηση τόσο του διδακτικού προσωπικού, όσο και του μαθησιακού πληθυσμού. Η συνήθεια του διαχωρισμού της τάξης ανάλογα με την πολιτισμική διαφορά καλό θα ήταν να διακοπεί.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση δεν είναι κάτι που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά από την πλειοψηφία. Αντίθετα, είναι κάτι που αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης και ολόκληρη την χώρα. Το παράδειγμα του διαχωρισμού (sorting paradigm) των μαθητών ανάλογα με την προέλευση είναι κάτι λανθασμένο και δεν προσφέρει τίποτα θετικό σε κανέναν.

Αντίθετα, η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πληθυσμών προσφέρει πληθώρα θετικών ερεθισμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αν χρησιμοποιήσουν με τον κατάλληλο τρόπο αυτή την ετερότητα θα μπορέσουν να προσφέρουν στους μαθητές τους έναν πολιτισμικό πλούτο που θα καλλιεργήσει το μυαλό τους και θα μαλακώσει την ψυχή τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα στην αρχή εκδήλωνε ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις, ωστόσο, από το 1985 με το νόμο 1566 ιδρύονται τα διαπολιτισμικά σχολεία. Πρόκειται για τη σημαντικότερη καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ήρθε με τον νόμο 2413/1996. Αυτός, προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων τόσο δημόσιων, όσο και ιδιωτικών, για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Ο νόμος ήταν αρκετά ασαφής ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων. Σήμερα στην Ελλάδα υπάρχουν αρκετά διαπολιτισμικά σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με παλαιότερες σχετικές μελέτες, τα σχολεία αυτά είχαν μετατραπεί σε σχολεία αλλοδαπών, γιατί οι Έλληνες γονείς τα εγκατέλειψαν φοβούμενοι ότι η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης των δικών τους παιδιών. Βέβαια

κάτι τέτοιο είναι ο μικρότερος φόβος τους, γιατί ο βασικός είναι ότι τα παιδιά τους θα επηρεάζονταν από τα παιδιά των αλλοδαπών. Όμως, τα συγκεκριμένα σχολεία ακολουθούν τα ίδια αναλυτικά προγράμματα με τα σχολεία της αντίστοιχης βαθμίδας, ωστόσο σ' αυτά μπορούν να γίνουν κατάλληλες προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών – μεταναστών.

Στόχος του νόμου αυτού είναι τα σχολεία αυτά να προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να προσπαθούν να δημιουργήσουν κλίμα ισότητας, να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία και να καλλιεργούν την αποδοχή. Καλό είναι να αξιοποιούν το πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο, που φέρουν οι μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους.

Το 1996 ψηφίζεται ο νόμος 2413 (άρθρα 34 και 35)<sup>6</sup> για την καλύτερη αντιμετώπιση των νέων αναγκών (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:32). Έτσι πλέον προβλέπονται εναλλακτικά μαθήματα και μειωμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη. Στα σχολεία αυτά ακολουθούνται δίγλωσσα προγράμματα με πρώτη γλώσσα την αγγλική. Φυσικά, κάτι τέτοιο είναι ιδανικό και δεν συμβαίνει σε όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία. Ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία κάτι τέτοιο είναι ακόμα δυσκολότερα λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητών.

Σήμερα η ελληνική πολιτεία για να διευκολύνει την πρόσβαση των ομάδων πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, προχωρά σε στοχευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες βοηθούν δραστικά τη διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών αυτών και καταπολεμούν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Αυτό γίνεται πράξη με τη βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΕΣΠΑ, του Επιχειρησιακού Προγράμματος με τίτλο «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Η διαπολιτισμική επικοινωνία θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και επιτρέπει σε άτομα και ομάδες να ανταποκριθούν. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνενώνονται σε μια έγκυρη γνωστική περιοχή, είναι το

---

<sup>6</sup> Ιδρύεται το ΙΠΟΔΕ που έχει ως κύριο σκοπό την έρευνα και τη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο άρθρο 16 του ίδιου νόμου προβλέπεται η χορήγηση πιστοποιητικών ελληνομάθειας σε ομογενείς και αλλογενείς, επίσης καθορίζονται οι φορείς που τα χορηγούν και οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται.



αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 1998: 26). Με την επικοινωνία αυτοί η επιθυμητή διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση θα γίνει πιο εύκολη.

Στο χώρο της εκπαίδευσης καλό θα ήταν να αναπτύσσεται ποικιλία προγραμμάτων, στα οποία λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών παιδιών και να αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ένα από τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι η συλλογιστική διαδικασία, στην οποία μαθαίνει το παιδί για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση. Έτσι μέσα από αυτό το πρόγραμμα το παιδί ενισχύει την αυτοαντίληψη του, βελτιώνει την σχολική του επίδοση μέσα από ένα πρόγραμμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Η γνώση, επίσης, του πολιτισμού των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις έναντι ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Παπάς, 1998:35). Με τον τρόπο αυτό, ταυτόχρονα και οι δύο ομάδες θα αναπτύξουν αλληλοσεβασμό και θα μπορέσουν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν με έναν εποικοδομητικό τρόπο.

Η αρχή αυτή του σεβασμού, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης δεν καταστρέφει μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τον πολιτισμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού του άλλου μπορεί να εκδηλωθεί με το άνοιγμά μας στον πολιτισμό του. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μία πρόκληση συμμετοχής του άλλου στον δικό μας πολιτισμό (Essinger, 1987:13). Αν οι μαθητές αποκτήσουν τον ανάλογο σεβασμό θα αποκτήσουν ενσυναίσθηση για κάθε πολιτισμική ετερότητα.

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα μάθουν να κατανοούν τους άλλους, να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, να βλέπουν τα προβλήματα τους από την άλλη σκοπιά, από μια διαφορετική οπτική. Η εκπαίδευση οφείλει να ενθαρρύνει το άτομο «να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα τους και τη διαφορετικότητά τους» (Hoff, 1988: 158-163).

Στόχος, δηλαδή, της εκπαίδευσης δεν είναι η διατήρηση των βασικών αξιών κάθε ομάδας που αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά της, αλλά η ενσωμάτωση των

παιδιών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμική προέλευση στην κυρίαρχη κοινωνία, με τρόπο που να διασφαλίζεται η πολιτισμική ομοιογένεια της τελευταίας (Νικολάου, 2000:42).

## 7. Θρησκεία

### 7.1 Η Θρησκεία σήμερα

Η ιστορία της Θρησκείας αρχίζει ακριβώς την ίδια στιγμή με την ιστορία του ανθρώπου. Έχει παρατηρηθεί ότι μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός, που να αποδίδει όλο το νόημα και τη σημασία της έννοιας αυτής. Ο μοναδικός ορισμός, που υπάρχει στην Καινή Διαθήκη, αναφέρεται στην Καθολική Επιστολή του Ιακώβου και λέει ότι θρησκεία είναι οι εκδηλώσεις αγάπης και καλοσύνης προς τους πονεμένους ανθρώπους μας και η τήρηση του εαυτού μας καθαρού και αμόλυντου από την αμαρτία. Το πραγματικό νόημα της θρησκείας μπορεί να αποδοθεί και να περιγραφεί με τρεις λέξεις, την Πίστη, τη λατρεία και την ηθική. Αυτές υπάρχουν σχεδόν σε όλες τις θρησκευτικές πεποιθήσεις. Η θρησκεία δεν πρέπει να ταυτιστεί με το μονοθεϊσμό, καθώς οι περισσότερες θρησκείες περιλαμβάνουν πολλές θεότητες. Επίσης η θρησκεία δεν ενδιαφέρεται αναγκαστικά να εξηγήσει πως κατέληξε ο κόσμος έτσι όπως είναι, αλλά πολλές φορές συμβάλει στην εξέλιξη της μετέπειτα πορείας του ανθρώπου.

Όλες οι θρησκείες φαίνεται να έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι τα ακόλουθα. Οι θρησκείες αποτελούνται από ένα σύνολο συμβόλων, τα οποία προκαλούν σεβασμό και δέος και συνδέονται με τελετουργίες (όπως οι θρησκευτικές λειτουργίες) στις οποίες λαμβάνει μέρος ένα σύνολο πιστών. Ανεξάρτητα από το γεγονός αν μια θρησκεία συνδέεται με μια πίστη σε θεότητες ή όχι, υπάρχουν πάντα όντα ή αντικείμενα που προκαλούν δέος ή θαυμασμό. Δηλαδή σε κάποιες θρησκείες οι άνθρωποι λατρεύουν μια θεϊκή δύναμη παρά κάποιους προσωποποιημένους θεούς, ενώ σε άλλες θρησκείες οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με σεβασμό μορφές που δεν είναι θεοί, όπως ο Βούδας.

Όσον αφορά τις τελετουργικές πράξεις, αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν προσευχές, ύμνους, τραγούδια, νηστεία κτλ. «Τα θρησκευτικά τελετουργικά εκτελούνται συχνά από πρόσωπα που δρουν μόνα τους, απομονωμένα από τους άλλους, όλες όμως οι θρησκείες περιλαμβάνουν και τελετουργικά που εκτελούνται συλλογικά από τους πιστούς. Τα συνηθισμένα τελετουργικά κανονικά εκτελούνται σε ξεχωριστούς χώρους – εκκλησίες, ναούς ή τελετουργικές περιοχές.» (Giddens, 2002: 571).

Στις μέρες μας οι γνωστές θρησκείες χωρίζονται σε δυο κατηγορίες ,στις φυσικές και στις αποκαλυμμένες. Φυσικές λέγονται αυτές που δημιούργησε ο άνθρωπος μόνος του , με τη φαντασία και το μυαλό του, για να ικανοποιήσει την έμφυτη θρησκευτική του ορμή και για να μπορέσει να εξηγήσει διάφορα φαινόμενα ανεξήγητα σε αυτόν και να λυτρωθεί από αυτά. Αποκαλυμμένες είναι εκείνες των οποίων τις αλήθειες αποκάλυψε ο Θεός στον άνθρωπο.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το πραγματικό νόημα της θρησκείας μπορεί να αποδοθεί και να περιγραφεί με τρεις λέξεις , την Πίστη, τη λατρεία και την ηθική. Η Πίστη λοιπόν, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της Θρησκείας. Η πίστη σύμφωνα με τον Σαρδέλη, ορίζεται ως η εμπιστοσύνη και η αποδοχή σε κάτι, παραδείγματος χάρη σε ένα γεγονός, είναι η πεποίθηση και η ακλόνητη και σταθερή εμμονή σε κάτι και τέλος, το θρησκευτικό δόγμα. Ως πίστη ορίζεται «η εσωτερική πεποίθηση και συνειδητή βεβαιότητα για την ύπαρξη πραγματικότητας οι οποίες δεν εμπίπτουν στην αποδεικτική διαδικασία των νοητικών ή αισθητικών ικανοτήτων του ανθρώπου.»(στη παρουσίαση με θέμα: Θρησκεία ή Επιστήμη τα Μαθηματικά; Δραστηριότητα στη 2 η ενότητα του Γενικού μέρους, της Γεωργία Παντίδου, στο <http://slideplayer.gr/slide/11273040/> ). Η λειτουργία της πίστης αναφέρεται εξίσου στην κτιστή και στην άκτιστη θεία πραγματικότητα. Η πίστη είναι θεμελιακή λειτουργία στην θρησκευτική εμπειρία του ανθρώπου και ιδιαίτερα στο Χριστιανισμό συνδέεται άρρηκτα με την πίστη προς τον λυτρωτικό χαρακτήρα του μυστηρίου της εν Χριστώ θείας οικονομίας, η οποία βιώνεται σε όλη λατρευτική και πνευματική ζωή της εκκλησίας. Όσον αφορά την κτιστή πραγματικότητα (ανθρωπολογία, κοσμολογία) η πίστη λειτουργεί ως κίνητρο για την ενεργοποίηση και ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας και μεθοδολογίας του νου. Τέλος, η πίστη στο χριστιανισμό είναι βίωση εμπειρική και μαρτυρία του λυτρωτικού γεγονότος της αποκάλυψης του Χριστού και γι' αυτό τον λόγο εκφράζεται μέσα στο σώμα της Εκκλησίας.

Όσον αφορά τον όρο «πεποίθηση», σημαίνει την ακλόνητη, βαθιά πίστη και σταθερή βεβαιότητα για την πραγματική υπόσταση ή την αλήθεια ενός πράγματος, μιας θεωρίας, μιας ιδέας, μιας ιδεολογίας. Δηλαδή, «πεποίθηση» είναι καθετί που πιστεύει ή φρονεί κάποιος είτε αυτό είναι φρόνημα, ιδέα, αντίληψη, δοξασία. Επίσης, «πεποίθηση» είναι κατά κάποιον τρόπο και η τόλμη, το θάρρος που προέρχεται από την πίστη, τη βεβαιότητα για κάτι. Επομένως, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, ως «θρησκευτική πεποίθηση» θεωρείται η βαθιά πίστη ενός ανθρώπου σε μια θρησκεία και σε οτιδήποτε συνδέεται με την συγκεκριμένη θρησκεία, η πίστη σε έναν θεό, στην

αλήθεια ενός θεού καθώς και το θάρρος που προέρχεται από την πίστη του ανθρώπου στο θεό.

Η συζήτηση γύρω από τη θρησκευτική ετερότητα στον ελλαδικό χώρο ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1980, οπότε εισήλθε στη χώρα ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ατόμων που παρουσίαζαν διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετική ιστορία, διαφορετικό πολιτισμό, διαφορετική θρησκεία και διαφορετικές συνήθειες.

Όπως αναφέρει η Α. Βλάσση, «ως θρησκευτική ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί η γνώση εκ μέρους ενός ατόμου των θρησκευτικών πεποιθήσεων που ακολουθεί και με βάση τις οποίες διαμορφώνει τη ζωή του και τις σχέσεις του» (Βλάσση, 2008:24). Η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί μέρος όλων των παραπάνω ειδών ταυτότητας και διαμορφώνεται μέσα αλλά και παράλληλα με αυτές, ενταγμένη σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον J. Gundara, «η νέα Ευρώπη χαρακτηρίζεται από τη φυλετική και πολιτισμική διαφορετικότητα» (Gundara & Jacobs, 2012: 407), πράγμα που καθιστά σαφή την καινούρια πραγματικότητα και την τροχιά γύρω από την οποία κινείται η ευρωπαϊκή πολιτική. «Οι θρησκευτικές παραδόσεις της Ευρώπης πρέπει τώρα να φιλοξενήσουν τον Ισλαμισμό, τον Ινδουισμό, τον Σιχισμό και τον Βουδισμό, καθώς επίσης και τον Ιουδαϊσμό και τον Χριστιανισμό, σε μια μετααποικιακή πολυπολιτισμική, εντός της πολυφυλετικής και πολυεθνικής Ευρώπης». Ωστόσο, κατά πόσο αυτά τα “νέα” δεδομένα της Ευρωπαϊκής κοινότητας, βρίσκουν σημείο αναφοράς στην Ελλάδα; Η αλήθεια είναι πως δεν είναι η Ελλάδα χώρα πολυπολιτισμική με την έννοια της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών πολιτισμών που ορίζει την λέξη. Οι μετανάστες στη χώρα όλες τις προηγούμενες δεκαετίες, εκτός του ότι είχαν συγκεκριμένες περιοχές προέλευσης, προσπαθούσαν να ενταχθούν και να συμπορευθούν με την ελληνική πραγματικότητα και την ομαλή ένταξη σε αυτήν. Δεν στάθηκαν απέναντι στη χώρα, ούτε κινήγησαν τα «έτερα δικαιώματα» τους, δεν πρόταξαν την θρησκεία τους έναντι της δικής μας. Αντιθέτως, γνώρισαν και σεβάστηκαν τη δική μας, αν δεν την αποδέχθηκαν κιόλας, ως δική τους. Με άλλα λόγια, η Ελλάδα με έμμεσο ή άμεσο τρόπο έκανε τους μετανάστες να δεχθούν την θρησκεία της. Η ελληνική ταυτότητα σύμφωνα με την εν δυνάμει ομογενοποιητική προοπτική της παγκοσμιοποίησης πρέπει να δράσει ανάλογα έτσι ώστε να φέρει τις κατάλληλες προοπτικές ομαλής ένταξης των εισερχομένων στην χώρα αυτή ανθρώπων.

Η θρησκευτική ταυτότητα, η οποία είναι ένα κομμάτι της κοινωνικής, επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Ο άνθρωπος με έτερη θρησκευτική ταυτότητα τότε μπορεί, είτε να γίνει αποδεκτός με τη συγκεκριμένη θρησκευτική του ταυτότητα, ή αυτή να θεωρηθεί στίγμα και να μην μπορεί να ενταχθεί εύκολα στις κοινωνικές ομάδες, με αποτέλεσμα, είτε να διατηρήσει τη συνειδητή θρησκευτική του ταυτότητα και να την προβάλλει ελεύθερα αδιαφορώντας για τον στιγματισμό του, είτε ακόμη κάποιες φορές να την αποκρύπτει ή και να την αλλάζει και να υιοθετεί την κοινά αποδεκτή, προκειμένου να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Γεωργογιάννης, 1996: 62-66).

Η θρησκεία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής και συνδέεται άμεσα με όλους τους επιμέρους παράγοντές της, όπως είναι ο πολιτισμός, η τέχνη, η οικονομία, το δίκαιο, κ.ά. Κάθε θρησκεία έχει τρία κοινά στοιχεία, την πίστη, τη λατρεία, το ήθος. Σύμφωνα με την επιστήμη της Θρησκευολογίας, οι θρησκείες χωρίζονται σε ανώτερες και κατώτερες, και το διαχωριστικό τους σημείο είναι η διαφορά και η αναλογία μεταξύ του *mysterium tremendum* (φόβος) και του *mysterium fascinans* (αγάπη). Όταν σε μια θρησκεία πλεονεκτεί η αγάπη πρόκειται για ανώτερη θρησκεία, όταν πλεονάζει ο φόβος, τότε πρόκειται για μια κατώτερη θρησκευτική πίστη (Ιεροθέου Βλάχου, 2006:23).

«Η οποιοδήποτε είδους ετερότητα δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια περαιτέρω συλλογική ενδυνάμωση μέσα από τη δημιουργία μιας «ευρύτερης πολιτικής ταυτότητας», η οποία θα είναι σε θέση να ξεπεράσει τις όποιες διαφορές» (Μπαλούρδου & Χρυσάκη, 2008:322). Η επαφή με ομάδες ετερότητας έχει θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα: μειώνει το άγχος και στη συνέχεια την προκατάληψη που πιθανόν συχνά υπάρχει για κάθε είδους ετερότητα.

Τόσο η ευρωπαϊκή όσο και η ελληνική κοινωνία ποτέ δεν υπήρξαν φορείς μόνο ενός πολιτισμού, πάντα ζούσαν μαζί με πληθυσμιακές ομάδες που είχαν διαφορετικές παραδόσεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις και αξίες. Μεταβλήθηκαν σε πολυπολιτισμικές λόγω των αναγκών των οικονομιών τους για επιπλέον εργατικό δυναμικό και παραγωγή. Η Ελλάδα ακόμα κάνει προσπάθειες, καθώς δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό σημείο.

Ο κάθε πολιτισμός έχει το χώρο του, αλλά ο χώρος αυτός είναι ανοιχτός προς τον άλλον. Αυτό είναι προϋπόθεση για την επιβίωση του κάθε πολιτισμού. Η υποδοχή του καινούριου είναι πρόοδος. Ο μετανάστης στην χώρα που έρχεται, αναζητά άσυλο με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνικά, θρησκευτικά και οικονομικά που

θα του επιτρέψουν να συνεχίσει τη ζωή του με αξιοπρέπεια σε ασφαλείς συνθήκες. Η νέα πατρίδα πρέπει να τους δώσει εφόδια που δίνει και στους δικούς της ανθρώπους (Ασλανίδου, 2011:98).

Τι συμβαίνει όμως τα εφόδια αυτά πέφτουν σε χέρια ανθρώπων με «έντονες θρησκευτικές πεποιθήσεις» που θέλουν να ζήσουν ειρηνικά με ανθρώπους εντελώς διαφορετικούς από αυτούς; Σε αυτή την περίπτωση, και πάλι θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός σε όλους τους πολιτισμούς και να μην προχωράμε στην οποιαδήποτε αξιολόγησή τους, γεγονός που δημιουργεί συχνά προβλήματα και ένταση χωρίς ουσιαστικό λόγο. Τη θέση της ανεκτικότητας θα πρέπει να αντικαταστήσει ο σεβασμός, ώστε οι μετανάστες να καταφέρουν να ενταχθούν όσο περισσότερο ομαλά γίνεται στην κοινωνία της χώρας εγκατάστασης. Εκείνο που κάνει αποτελεσματική μια κοινωνία δεν είναι «η επιβολή νέων θεσμικών δεδομένων αλλά η ζωντανή λειτουργικότητά της» (Ζορμπά, 2003:163-164).

Η θρησκευτική ελευθερία αποτελεί ένα δικαίωμα σπουδαίο, το οποίο βοηθάει στη «σωστή διαμόρφωση και στη σωστή διατήρηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, γιατί προστατεύει τους οπαδούς όλων των δογμάτων και όλων των θρησκειών» (Θωμαΐδη, 2008:48). Μάλιστα, το δικαίωμα αυτό θα πρέπει να είναι σεβαστό από όλους. Είτε πρόκειται για αυτούς που εισέρχονται στην χώρα υποδοχής, είτε για αυτούς που ανήκουν σε αυτή. Η απόδοση της πρέπουσας αξίας στην ετερότητα και η γνώση του σωστού τρόπου συμβίωσης με τις θρησκευτικές διαφορές είναι δυνατόν να γίνει στα σχολεία με πολλούς και διάφορους τρόπους.

## **7.2 Η Θρησκεία και το πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο**

Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία, ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές (Φραγκουδάκη, 1985: 16-17). Όμως το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση αποτελούν και έναν ιδιαίτερα σημαντικό θεσμό για τη συγκρότηση και εδραίωση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου. Τα θρησκευτικά δεν είναι ένα ακόμη μάθημα. Είναι μια ιδιότυπη αφήγηση που αφορά στην κατανόηση του κόσμου και της κοινωνίας, της ιστορίας και του πολιτισμού (Ζαμπέτα, 2003 : 26).

Το μάθημα των θρησκευτικών, όπως παρουσιάζεται στο ελληνικό σχολείο, δεν αφορά μόνο στη μελέτη των χαρακτηριστικών της Ορθοδοξίας ή στη μετάδοση συγκεκριμένων ηθικοπρακτικών κανόνων. Διαμορφώνει επιχειρήματα σχετικά με την ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και την «ιστορική συνάντηση ελληνισμού και Χριστιανισμού». Σύμφωνα με την Ζαμπέτα, το μάθημα των θρησκευτικών υποστηρίζει συστηματικά ότι «η Ορθοδοξία υπήρξε το καθοριστικό μέσο για την διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας» και συνεχίζει λέγοντας ότι πλέον «Η ελληνική ταυτότητα δεν είναι νοητή ανεξάρτητα από την Ορθοδοξία» (Ζαμπέτα, 2003: 135).

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζει με ξενοφοβικό λόγο τον κίνδυνο του «εθνικού εαυτού» από τους αλλοδαπούς μετανάστες και τους πρόσφυγες, οι οποίοι εντάσσονται μέρα με την μέρα ολοένα και περισσότερο στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Σε αρκετές περιπτώσεις ο λόγος τους καταλήγει σε ακραίες ρατσιστικές θέσεις, αφού οι εξωτερικοί φορείς θεωρούνται σοβαρή απειλή για την κοινωνική οργάνωση και την κοινωνική ισορροπία της χώρας. Παρουσιάζεται έντονα η εικόνα της «εισβολής» μεταναστών – προσφύγων που καταστρέφουν με διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους την ελληνική κοινωνία.

Μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών παίρνοντας απόσταση από τις παραπάνω θέσεις, θεωρεί ότι η λύση δε βρίσκεται στην «αδιαφορία, ή στην απομόνωση ή εκδίωξη αυτών των ανθρώπων» που για λόγους προσωπικούς ή εξωτερικούς αναγκάστηκαν να έρθουν στην χώρα αυτή. Ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από ένα ανθρωπιστικό πνεύμα. Προτείνεται η αντιμετώπιση των μεταναστών με πνεύμα κοινωνικής αλληλεγγύης.

Στο σχολείο τα παιδιά βρίσκονται καθημερινά σε επαφή με αξίες και αντιλήψεις που διαμορφώνουν και καθορίζουν τις όποιες ατομικές ταυτότητες. Τα σχολεία, είτε είναι μειονοτικά είτε δεν είναι, «έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την έλλειψη πραγματικά ομοιογενούς ομάδας μαθητών, ακόμα και μέσα στην ίδια θρησκευτική παράδοση, αφού αρχικά οι θρησκευτικές πρακτικές και τα πιστεύω, διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια, και από άτομο σε άτομο και κατά δεύτερον, στη σύγχρονη εποχή, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντίληψης των στοιχείων που συγκροτούν ένα συγκεκριμένο θρησκευτικό τρόπο ζωής, και οι πεποιθήσεις αυτές απορρέουν από διάφορες θρησκευτικές και μη αντιλήψεις».

Επιπρόσθετα, τα παιδιά πάντα κουβαλάνε μαζί τους τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους και έξω από την τάξη. Η θρησκευτική διάσταση λοιπόν της ανθρώπινης εμπειρίας έχει άμεση σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς



αυτή η διάσταση είναι σημαντικό τμήμα του κάθε πολιτισμού και σημαντικό κομμάτι της ταυτότητας ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων. Οι αξίες στις οποίες στηρίζεται η ταυτότητα και η ηθική, μπορεί να προέρχονται από φιλοσοφικές, ανθρωπιστικές ή «αγνωστικιστικές πεποιθήσεις».

Ο όρος «θρησκευτική διάσταση» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε χρησιμοποιείται αναφορικά και σε σχέση με κάποιον τύπο θρησκευτικής εκπαίδευσης, αλλά έχει ως στόχο πάντα να ενισχύσει το σεβασμό και τη γνώση της συμβίωσης, ώστε να αναπτύξει την κοινωνική συνοχή και τη συμμετοχική αντίληψη όλων, σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε πρόσωπο αισθάνεται αποδεκτό και όχι απλώς ανεκτό, ως προς τα δικαιώματα και την αξιοπρέπειά του». Δηλαδή με λίγα λόγια, νιώθει ο καθένας ελεύθερος να εκφράσει οποιαδήποτε θρησκευτική ή μη πεποίθηση χωρίς να ανησυχεί για τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει αυτό.

Το σχολείο θα πρέπει να έχει ως σκοπό του να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές του, έτσι ώστε να έχουν την ικανότητα να κατανοούν τα θρησκευτικά φαινόμενα του κόσμου, όπως επίσης το σχολείο πρέπει να καταφέρει οι νέοι να αποκτήσουν την ικανότητα να εκφράζουν την άποψή τους για τις αντιλήψεις που υπάρχουν στις σύγχρονες πολυδιάστατες κοινωνίες και να αντιμετωπίζουν καθετί με κριτική σκέψη. Το σχολείο δεν πρέπει να καλύπτει μόνο ζητήματα γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά κυρίως το δικαίωμα κάθε παιδιού να προετοιμαστεί κατάλληλα και επαρκώς για τη ζωή προκειμένου να γίνει πλήρες μέλος της κοινωνίας. Μια τέτοια εκπαίδευση επιβάλλεται να αναπτύξει την «ατομική αυτονομία», το σεβασμό στην ετερότητα και την αίσθηση ότι ανήκει ως μέλος στην κοινωνία.

Το γεγονός ότι η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η Ανατολική Ορθόδοξος Εκκλησία του Χριστού, δεν αποτελεί λόγο ώστε οι ξένοι μαθητές να μην νιώθουν άνετα και οικεία να εκφραστούν όπως οι ίδιοι επιθυμούν.

Η θρησκευτική ετερότητα εμφανίζεται, όταν υπάρχουν διαφορετικές θρησκείες. Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχει θρησκευτικός πλουραλισμός με αποτέλεσμα να γίνεται περισσότερο επίκαιρη από ποτέ η ανάγκη της θρησκευτικής συνύπαρξης και του διαλόγου των θρησκειών. Μάλιστα η ορθή κατανόηση και ερμηνεία του θρησκευτικού φαινομένου, η καλή γνώση όχι μόνο της προσωπικής και θρησκευτικής παράδοσης, αλλά και των άλλων θρησκειών της ανθρωπότητας, αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για τα δημοκρατικά δικαιώματα των πολιτών.

Αν λοιπόν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν καλή γνώση των παραπάνω τότε θα εξασφαλίσουν για κάθε μαθητή τους το καλύτερο.

Σύμφωνα με την Χριστοπούλου (2002: 133), η ικανότητα να σκέπτεται κάποιος με ελεύθερο πνεύμα είναι μία ικανότητα του μαθητή, που περιέχει την ετοιμότητα να αναγνωρίσει ή να παραδεχθεί στους άλλους, όσα θα ήθελε να αναγνωρίζουν και να παραδέχονται γι' αυτόν και να μην προσβάλλει τους άλλους για θέματα που δεν θα ήθελε να τον προσβάλλουν. Η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους νέαρους μαθητές να αναπτύξουν και να ενισχύσουν την ικανότητά τους «να διακρίνουν ανάμεσα στην νομιμότητα των πεποιθήσεών τους περί καλού και τη στάση τους προς εκείνους, που δεν έχουν την ίδια οπτική. Οι νέοι θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να προσδιορίζουν τι μπορούν να περιμένουν από άλλους με τους οποίους δεν μοιράζονται τις ίδιες αξίες και πεποιθήσεις.

Στην Ορθοδοξία υπάρχει η εκκλησιαστική εμπειρία που συνδέεται με την «οικουμενική πολυεθνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα», και έχει σχέση με «τη συνύπαρξη των πολιτισμών που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων». Η Ορθόδοξη Εκκλησία ασκεί μέχρι και σήμερα μεγάλη επίδραση στη διατήρηση της ειρήνης και του σεβασμού ανάμεσα στα μέλη των διαφορετικών θρησκευτικών, πολιτισμικών και εθνικών παραδόσεων (Γρηγοριάδη, 1975:26). «Στην περιοχή της ορθόδοξης αγωγής υποστηρίζεται ότι τα φαινόμενα ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας, οφείλονται στην τραυματισμένη από την αμαρτία κατάσταση της ψυχής του ανθρώπου, που τον κάνει να συμπεριφέρεται με πνεύμα κυριαρχίας και καταδυνάστευσης. Η έξοδος του από αυτήν την κατάσταση, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο, όταν γίνει πράξη η αληθινή παιδεία και αφοσίωση γύρω από το πρόσωπο του Χριστού, όπου αποκαλύπτεται η αληθινή και καθολική φύση του ανθρώπου»(Γρηγοριάδη, 1975:26).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σύγχρονη ορθόδοξη χριστιανική αγωγή είχε πάντοτε και εξακολουθεί να έχει στο σύγχρονο σχολείο μία σπουδαία θέση. Η θέση αυτή δεν είναι άλλη από την καλλιέργεια ενός οικουμενικού πνεύματος, που υπερβαίνει τις εθνικές και θρησκευτικές διαφορές, χωρίς όμως να τις εξαφανίζει. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη να βοηθιούνται οι μαθητές να γνωρίσουν την αξία των άλλων πολιτισμών, θρησκείων και τον τρόπο ζωής τους και κατά συνέπεια να μάθουν να σέβονται το διαφορετικό (Ξωχέλλης, 1994:215).

Λέγεται ότι ο ρόλος της διαπολιτισμικής αγωγής δε στοχεύει σ' ένα «συγκρητισμικό μωσαϊκό ούτε σ' ένα πολιτισμικό σχετικισμό ή στη δημιουργία

ανεστιότητας» (Δεληκωνσταντή, 1994:116-117). Στόχος της είναι η κατανόηση της θρησκευτικής ετερότητας του άλλου, «με την επικοινωνία των πολιτισμών, τον πολιτισμικό και παιδαγωγικό πλουτισμό και όχι η άρνηση της θρησκευτικής ταυτότητας, ενώ αντλεί τη δύναμή της από την αλληλεπίδραση, την αλληλεγγύη και από την παιδαγωγική γονιμότητα της συνάντησης των διαφορετικών» (Ρεράκη, 2008:347-348).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται σε όλα τα παιδιά της τάξης του με τον ίδιο σωστό τρόπο. Θρησκευτική ελευθερία είναι ένα ατομικό δικαίωμα που θεμελιώνει την υποχρέωση της κρατικής εξουσίας να μην επεμβαίνει εμποδίζοντας ή επιβάλλοντας είτε τη διαμόρφωση είτε την εκδήλωση των θρησκευτικών πεποιθήσεων. Η Θρησκευτική ελευθερία εκδηλώνεται με δύο, κυρίως, τρόπους. «Πρώτον με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, δηλαδή την ελευθερία του ανθρώπου να πρεσβεύει όποια θρησκεία θέλει ή να είναι άθρησκος, να εκδηλώνει ή να μην αποκαλύπτει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Να διαμορφώνει, να μεταβάλλει, να προβάλλει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, να μην υφίσταται καμία συνέπεια γι' αυτές και να ασκεί όλα τα ατομικά του δικαιώματα για να διαδίδει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις» (Φωτιάδη, 2012: 39). Το δεύτερο στοιχείο είναι η ελευθερία της λατρείας, δηλαδή «η ελευθερία του ανθρώπου να εξωτερικεύει τα θρησκευτικά του συναισθήματα και την πίστη του ή να ασκεί τα θρησκευτικά του καθήκοντα με συγκεκριμένες διαδικασίες και μορφές, συνήθως τελετουργικές. Όταν ο άνθρωπος δεν έχει αυτές τις ελευθερίες νιώθει καταπιεσμένος. Το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να συμβάλει στην αντιμετώπιση τέτοιων παραδειγμάτων.

Η θρησκευτική εκπαίδευση στηρίζεται σε τρεις πυλώνες, οικογένεια, θρησκεία και κράτος. Η θρησκευτική εκπαίδευση αφορά τους μαθητές, οι οποίοι λόγω της ηλικίας τους βρίσκονται σε μια διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και ενδιαφέρονται να εμβαθύνουν περισσότερο τόσο στο αποκτημένο από την οικογένεια αξιακό και φιλοσοφικό σύστημα πεποιθήσεων και θρησκευτικών αντιλήψεων όσο και στα συστήματα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Με λίγα λόγια αρχίζουν να εξετάζουν όσα έχουν αλλά και όσα συνεχίζουν να μαθαίνουν. Γίνονται οι ίδιοι κριτές. Σε αυτό το σημαντικό στάδιο, υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι να τους δείξει όχι τί πρέπει να σκέφτονται αλλά το πώς. Μάλιστα, οφείλει να τους διδάξει ότι το γεγονός ότι ο καθένας σκέφτεται και εκφράζεται διαφορετικά δεν σημαίνει ότι είναι και υποδεέστερος. Αυτό το δύσκολο

έργο θα μπορούσε να επιτευχθεί καλύτερα με την βοήθεια της λογοτεχνίας, η οποία με ένα χαρακτηριστικό τρόπο σημαδεύει κάθε φορά τον εσωτερικό κόσμο.

Συμπερασματικά, στην σύγχρονη πολυπολιτισμική Ελλάδα, όλα τα σχολεία στα οποία υπάρχει πληθώρα θρησκευτικών αλλά και γενικότερα πολιτισμικών στοιχείων, καλό θα ήταν να υπάρχουν κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και σύγχρονα μέσα διδασκαλίας ώστε το παιδευτικό έργο να γίνει ευκολότερο και καλύτερο για όλο τον κόσμο. Μάλιστα, με την βοήθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της λογοτεχνίας το έργο θα επιτευχθεί και ο καθένας θα έχει την ευκαιρία να ζει ελεύθερος και ευτυχισμένος.

## Μέρος Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας

### 8. Παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο

#### 8.1 Μεθοδολογία ανάλυσης

Μια έρευνα έχει τα ερείσματά της σε μια ή και περισσότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στην παρούσα εργασία η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου συνέντευξης και τα ερωτηματολόγια. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι εργαλείο ερευνών σε διάφορα επιστημονικά πεδία και κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς ενισχύει την κατανόηση και ερμηνεία του περιεχομένου γραπτών κειμένων. Σύμφωνα με τον Berelson, «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική της έρευνας που χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου στη γραπτή ή προφορική επικοινωνία» (Berelson, 2002: 10, Φίλιας, 1977: 196). Αποτελεί μια ερευνητική τεχνική για τη δημιουργία αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων από το κείμενο στα πλαίσια της χρήσης του (White, Marsh, 2006: 23).

Αξιο αναφοράς είναι και το πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Αναλυτικότερα, η παρέμβαση έλαβε χώρα στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου στην Ε΄ Τάξη. Η συγκεκριμένη τάξη αποτελείται από 17 μαθητές, ανάμεσα στους οποίους υπάρχουν 9 κορίτσια και 8 αγόρια. Η τάξη περιλάμβανε ομογενείς αλλά και αλλοδαπούς μαθητές. Το επίπεδο της τάξης ήταν μέτριο.

Η εφαρμογή της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε 4 διδακτικά δίωρα, δηλαδή 8 σχολικές ώρες. Η παρέμβαση έγινε στην διάρκεια 2 εβδομάδων, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν μέρες να επεξεργαστούν όλα όσα γινόντουσαν και να μην γίνει μια πλημμύρα πληροφοριών. Με αυτό τον τρόπο έγινε περισσότερο αντιληπτό το πώς οι μαθητές αντέδρασαν στην διαδικασία παρέμβασης.

Όπως έχει αναφερθεί σκοπός της διδασκαλίας-παρέμβασης ήταν να αντλήσουμε πληροφορίες για το πώς σκέφτονται οι μαθητές πάνω στα συγκεκριμένα θέματα και το αν αυτό άλλαξε μετά την σχολική παρέμβαση. Ειδικότερα, στόχος ήταν οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν για το σύγχρονο θέμα της θρησκείας στον νέο πολυπολιτισμικό κόσμο.

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να έχει έναν ή και περισσότερους στόχους όπως: α) τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, β) τη δημιουργία

έγκυρων συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά ή τις αιτίες του περιεχομένου και γ) την κατανόηση του ακροατηρίου και τις συνέπειες σε αυτό (Φίλιας, 1977: 197).

Πρώτο στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου είναι η συλλογή των στοιχείων προς ανάλυση, δεύτερο στάδιο είναι η κωδικοποίηση και η ανάλυση των στοιχείων και έπεται η παρουσίαση της ανάλυσης.

Η μέθοδος της ανάλυσης δύναται να χωρισθεί σε δύο τύπους, τον τύπο της ποιοτικής ανάλυσης και τον τύπο της ποσοτικής ανάλυσης (Πάλλα, 1992: 47). Η ποσοτική ανάλυση ενδιαφέρεται για τη συχνότητα με την οποία παρουσιάζονται ορισμένα χαρακτηριστικά του περιεχομένου (π.χ. θεμάτων). Για την απόδοση της συχνότητας χρησιμοποιούνται είτε αριθμητικά στοιχεία είτε συχνότητες, όπως «περισσότερο», «λιγότερο», «συχνά». Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική ανάλυση ενδιαφέρεται περισσότερο για την παρουσία ή απουσία κάποιων χαρακτηριστικών και δίνει έμφαση στο περιεχόμενο ως φορέα βαθύτερων και πολυπλοκότερων μηνυμάτων χρησιμοποιώντας πιο ελαστικές κατηγορίες και κριτήρια ανάλυσης. Επί της ουσίας, δηλαδή, η αντίθεση των δύο αυτών τύπων εντοπίζεται στο ότι η ποσοτική ανάλυση προέρχεται από τη θετικιστική παράδοση, ενώ η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου από την ανθρωπιστική (White, Marsh, 2006: 34). Η διαφορά των δύο αυτών τύπων έγκειται στο σημείο της αντικειμενικότητας (Πάλλα, 1992: 47). Η ποιοτική ανάλυση στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε στοιχεία υποκειμενικά, ενώ παράλληλα είναι πιο εύκαμπτη σε αλλαγές, πιο προσαρμόσιμη σε απρόβλεπτα στοιχεία και στην μεταβολή των αρχικών υποθέσεων. Σε αντίθεση με την ποιοτική ανάλυση, η ποσοτική ανάλυση έχει περισσότερο αδιαμφισβήτητα αποτελέσματα καθώς υπολογίζει στατικά τα δεδομένα χωρίς αποκλίσεις από τις αρχικές υποθέσεις. Εν τούτοις, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μη συμπεριληφθούν σημαντικά θέματα που δεν παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα. Οι δύο αυτοί τύποι όμως δεν εντοπίζονται ανεξάρτητοι. Συνήθως, υπάρχει ένας συγκερασμός των δύο τύπων κατά την εξέταση και παρουσίαση των δεδομένων. Ανάλογα με το θέμα και τους στόχους της εκάστοτε έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ο ένας τύπος είτε ο άλλος είτε ο συνδυασμός των δύο (Πάλλα, 1992: 47).

Η ποιοτική μέθοδος αποτέλεσε τη βάση για την επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα εργασία λαμβάνοντας όμως υπ' όψιν και στοιχεία της ποσοτικής μεθόδου. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως με συχνότητες, όπως σε «μικρό βαθμό», σε «μέτριο βαθμό» και σε «μεγάλο βαθμό» κάποια χαρακτηριστικά του περιεχομένου

σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση. Παρ' όλα αυτά δεν υπήρξε κάποια στατιστική επεξεργασία όσον αφορά τη συχνότητα της εμφάνισης κάποιων χαρακτηριστικών.

Ένας από τους κυριότερους λόγους της επιλογής της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί το γεγονός ότι η μέθοδος αυτή βοηθά τον ερευνητή να αφογκραστεί το ακροατήριο ή το αναγνωστικό κοινό και να εντοπίσει τις συνέπειες της επικοινωνίας. Μέσω της ανάλυσης δύναται να εντοπιστούν και να κατανοηθούν ο επικρατούσες σκέψεις, τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και οι αξίες του πληθυσμού της κάθε χρονικής περιόδου (Φίλιας, 1977: 203). Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα γίνει η ανάλυση των σχολίων των μαθητών πάνω στην διαδικασία παρέμβασης. Δηλαδή, σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία που παρουσιάζουν οι σκέψεις, οι απόψεις και οι ιδέες τους, θα γίνει ανάλυση περιεχομένου για το πόσο αυτές επηρεάστηκαν θετικά ή αρνητικά ή και καθόλου από τη λογοτεχνική παρέμβαση.

Ανάλυση περιεχομένου. θα γίνει και στις συνεντεύξεις. Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αφορά τις σε βάθος συνεντεύξεις και αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Σκοπός της συνέντευξης: η οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευξιαστή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από το δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η απόφαση, ωστόσο, για τη χρήση της ποιοτικής συνέντευξης στην έρευνα δεν θα πρέπει να λαμβάνεται με ελαφρότητα. Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό καθώς και δημιουργική εργασία.

Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπροσθέτως, προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να παραχθεί αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους κ. ά. Από την άλλη, οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις που οι συμμετέχοντες επιλέγουν

να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης. Άρα, υπάρχει ένας περιορισμός κατά κάποιο τρόπο.

Η έρευνα θα γίνει, επίσης, με την προετοιμασία και υποβολή σχετικού ερωτηματολογίου. Είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά (Ζαφειρίου, 2003). Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς τη μορφή του, τη γλώσσα του, τη σαφήνεια του, τη δυσκολία και την αξιοπιστία του σε μια πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας δειγματοληψίας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση που λαμβάνει χώρα σε μαθητές δημοτικού η λιτότητα και η ακρίβεια, είναι αυτό που χρειάζεται.

Η δοκιμαστική έρευνα είναι ένα σημαντικό στάδιο (Orpenheim, 1992) καθώς επιδιώκει να ανιχνεύσει: α) αν οι ερωτήσεις γίνονται κατανοητές, β) αν η κάθε ερώτηση εξασφαλίζει την πληροφορία για την οποία σχεδιάστηκε και γ) αν εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των ερωτώμενων. Μετά την παραπάνω δοκιμαστική έρευνα, το ερωτηματολόγιο διορθώθηκε και δοκιμάστηκε ξανά πριν την κύρια δειγματοληψία, για να εξακριβωθεί ο τρόπος λειτουργίας του και να επιτευχθεί περαιτέρω βελτίωσή του.

Για την συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση το ερωτηματολόγιο ήταν αρχικό και τελικό για τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των απόψεων των μαθητών πριν και μετά της παρέμβασης.

Οι ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου είναι κλειστές και τύπου Likert 5-βαθμών: 1=Καθόλου, 2=σε μικρό βαθμό, 3=σε μέτριο βαθμό, 4=σε μεγάλο βαθμό, 5=Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό. Πέντε κατηγορίες είναι το σύνθετο στις ερωτήσεις τύπου Likert (Ary et al. 1985; Mueller, 1986). Περιέχονταν περίπου ίσος αριθμός θετικών και αρνητικών ερωτήσεων, για να αποφύγουμε τις τυχαίες απαντήσεις. Το σύνολο των ερωτήσεων, όπως δόθηκε στο ερωτηματολόγιο, εμφανίζεται στο παράρτημα.

Επιπλέον, τα κείμενα του Ανθολογίου, εντάσσονται στην μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς πάνω σε αυτά βασίζεται η παρέμβαση. Τα κείμενα που επέλεξα έγιναν λόγω της πολυπολιτισμικής προσέγγισης που έχουν και λόγω του θρησκευτικού περιεχομένου. Πρόκειται για κείμενα που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά λίγοι εκπαιδευτικοί επέλεγον να τα διδάξουν εξαιτίας των ευαίσθητων θεμάτων που θίγουν. Αναλυτικά ο τρόπος παρέμβασης έχει σχεδιαστεί με



κάποια πλάνα διδασκαλίας, τα οποία περιέχουν τα βήματα του τρόπου παρεμβάσης. Τα πλάνα αυτά είναι τα εξής:

### Πλάνα διδασκαλίας

#### ΠΛΑΝΟ 1

##### **Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων**

Κείμενο: Έλσα Χίου- Ο Νορντίν στην εκκλησία

Διδακτικές ώρες: 3 ώρες

##### **Διδακτικοί στόχοι:**

##### **Γενικοί:**

Μετα από την επιτυχή ολοκλήρωση της παρέμβασης οι μαθητές/ριες θα είναι σε θέση να:

- Διευρύνουν τις προσωπικές εμπειρίες τους με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά.
- Διευρύνουν την αναγνωστική τους ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιοματικό λόγο.
- Καλλιεργήσουν τα συναισθήματα συμπόνιας και αλληλεγγύης

##### **Ειδικοί:**

Μετα από την επιτυχή ολοκλήρωση της παρέμβασης οι μαθητές/ριες θα είναι σε θέση να:

- Ενισχύσουν την προσωπική τους ενσυναίσθηση, εμβαθύνοντας στον εσωτερικό κόσμο των προσώπων.
- Προβληματιστούν για ευαίσθητα θέματα, όπως η θρησκεία και η πολυπολιτισμικότητα.
- Να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν.

##### **Η τάξη που έλαβε χώρα η παρέμβαση**

Το σχολείο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, βρίσκεται στο Βόλο. Η παρέμβαση έγινε σε ένα τμήμα της Πέμπτης (Ε') Δημοτικού με 17 μαθητές (9 κορίτσια και 8 αγόρια).

### **Φάσεις**

Η πρώτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στη διεξαγωγή συνεντεύξεων με κάποιους από τους μαθητές/ριες, όσον αφορά θέματα την καθημερινής τους ζωής, αλλά και για τις απόψεις-πεποιθήσεις τους πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Επίσης, δόθηκε ερωτηματολόγιο σε όλους τους μαθητές/τριες. Έγινε συζήτηση για τον λόγο της παρέμβασης και λύθηκαν ερωτήσεις και προβλήματα που προέκυψαν.

### **I. Προετοιμασία περιβάλλοντος για τη διαδικασία παρέμβασης**

Προτού οι μαθητές/τριες εισέλθουν στην τάξη, βρίσκονταν στον πίνακα εικόνες από τζαμιά στις γύρω περιοχές. Με αφορμή τις εικόνες αυτές, έθεσα καθοδηγητικές ερωτήσεις. Στην συνέχεια, έδειξα μια εικόνα με ανθρώπους από διάφορες περιοχές και συζητήσαμε για την διαφορετικότητα-ετερότητα. Τέλος, διαβάσαμε τον τίτλο του κειμένου και συζητήσαμε για το περιεχόμενο που θα ακολουθούσε. Οι μαθητές έκαναν εικασίες για την εθνικότητα (ή και τη θρησκεία) του Νορντίν, αλλά και γιατί μπορεί να πήγε στην εκκλησία. Οι μαθητές, με οδηγό την φαντασία, «έδωσαν» μια εθνική ταυτότητα (ή και θρησκεία) στον Νορντίν, εξηγώντας παράλληλα τους λόγους επίσκεψής του σε μια χριστιανική εκκλησία.

### **II. Αρχική ανταπόκριση**

Μετά τον καταγισμό ιδεών, ανοίξαμε τα βιβλία και διαβάσαμε δυνατά την πρώτη ενότητα του κειμένου στους μαθητές «Την άλλη μέρα... τι το' θελαν να πάρουν όμως τον Νορντίν στην εκκλησιά;». Με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση επιτύχαμε οι μαθητές να αντιληφθούν το ύφος του κειμένου και να ανταποκριθούν στο κείμενο με την αίσθηση της ακοής. Μετά την ανάγνωση ζητήσαμε από τα παιδιά να εκφράσουν τις πρώτες τους σκέψεις και ανταποκρίσεις από το απόσπασμα που είχαμε διαβάσει καταγράφοντάς τες με τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων (π.χ καρδούλες

στα σημεία που τους άρεσαν, συννεφάκι σε αυτά που είναι σκεπτικοί, αστεράκι σε αυτά που τους προβλημάτισαν κλπ).

Όλη η διαδικασία έγινε με ενθάρρυνση των μαθητών να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες μεταξύ τους ανά δύο άτομα και στη συνέχεια έχοντας ακούσει τις αρχικές ανταποκρίσεις τους (εικόνες), τους καθοδήγησα με ερωτήσεις (σε όλες τις ενότητες) σε πιο συγκεκριμένες έννοιες και νοήματα του κειμένου.

Ρώτησα ενδεικτικά: «Μπορείτε να φανταστείτε ποια ήταν η συμπεριφορά/η αντίδραση του Νορντίν, όταν βρέθηκε στην εκκλησία;» → Οι μαθητές/τριες πρόβλεψαν τι μπορεί να συνέβη, επιδιώκοντας μ' αυτόν τον τρόπο να έρθουν στην επιφάνεια οι διαφορετικές οπτικές που είχαν διαμορφώσει οι ίδιοι για το θέμα του κειμένου. Επίσης, αναδείχθηκε ο τρόπος σκέψης και αντιμετώπισης του «Άλλου», όπως ακριβώς τον είχαν σχηματιστεί στο μυαλό τους. Να υπογραμμίσω ότι στη συνέχεια θα γίνει αναφορά όλων των δεδομένων συζήτησης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και θα σχολιαστούν περαιτέρω.

Στην συνέχεια διαβάσαμε την δεύτερη ενότητα «Δεν ήταν μόνο που σαν έφτασαν... όλο το μεσημέρι τα κουβέντιαζε με τη νενέ». Με αφορμή την ενότητα αυτή τους ζήτησα εταιρικά να σκεφτούν **τι θα γινόταν αν...** . Ρώτησα ενδεικτικά «Μπορείτε να φανταστείτε τι μπορεί να είπε ο Νορντίν στη νενέ για την επίσκεψή του στην εκκλησία;». Το δεύτερο σημείο παύσης επιλέχθηκε, έτσι ώστε οι μαθητές να ερμηνεύσουν ή ακόμη και να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά του μικρού Νορντίν μπαίνοντας στη θέση του, με σκοπό να αναδειχθεί μια διαφορετική οπτική, η οποία αποσιωπάται στο κείμενο.

Αφού ακούσαμε τις ιδέες των μαθητών, διαβάσαμε την τρίτη ενότητα «Δεν μπορούσε να χωνέψει γιατί... όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε». Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου έκανα ερωτήσεις προς τους μαθητές με στόχο να το αντιμετωπίσουν κριτικά, να το αμφισβητήσουν και να δουν πέρα από τα προφανή. Ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις που έκανα, είναι οι εξής:

«Για ποιο λόγο πιστεύετε η συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο; Τι ήθελε να πετύχει;»

«Γιατί επιλέγει να παρουσιάσει τον Νορντίν μ' αυτόν τον τρόπο; Συμφωνείτε μαζί της;»

«Ποια άποψη σχηματίσατε για τον Νορντίν;»

«Δικαιολογείτε τη συμπεριφορά του στην εκκλησία;»

«Τι συναισθήματα σας προκάλεσε το κείμενο;»

### **III. Τελειοποίηση Ανταπόκρισης**

Σε αυτή τη φάση, με σκοπό να εμβαθύνουμε στο κείμενο αλλά και να αντλήσουμε πληροφορίες από τις απαντήσεις των μαθητών/τριων, πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

#### **1. «Συνέντευξη του μικρού Νορντίν».**

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των 3 ατόμων. Ένας μαθητής υποδύθηκε τον Νορντίν κι οι άλλοι δύο τους δημοσιογράφους. Ως εκπαιδευτικός ζήτησα από τους μαθητές να γράψουν ένα υποθετικό σενάριο, όπου ο Νορντίν θα δίνει συνέντευξη στους δημοσιογράφους για το περιστατικό στην εκκλησία και θα εξηγεί τους λόγους της συμπεριφοράς του.

Με αφορμή την δραστηριότητα ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών για τη θρησκεία των «Άλλων», ώστε να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους. Έτσι, κατάλαβαν και δικαιολόγησαν την αντίδραση του Νορντίν στην εκκλησία

#### **2. «Παιχνίδι αντιστροφής ρόλων».**

Ζήτησα από τους μαθητές/τριες ανά δύο να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του Αργύρη και να γράψουν μια νέα ιστορία, όπου αυτή τη φορά ο Αργύρης θα επισκεφθεί το χώρο λατρείας (ένα τζαμί) του Νορντίν και της οικογένειάς του. Κάθε μαθητής/τρια, αφηγήθηκε στο **ημερολόγιό** του την επίσκεψη, τις αντιδράσεις του, τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του. Με αυτό τον τρόπο μπήκαν στην θέση του «Άλλου», και ευαισθητοποιήθηκαν για τους αλλόθρησκους μαθητές.

Με αφορμή την δραστηριότητα ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών για τις συνήθειες και τον πολιτισμό των «Άλλων», ώστε να κατανοήσουν πώς οι διαφορές δεν είναι αιτίες σύγκρουσης, αλλά πολιτισμικής συναλλαγής.

### **IV. Έκφραση Ανταπόκρισης**

Στο τέλος της ενότητας έγινε μια συνολική συζήτηση για όλα τα θέματα που αναφέρθηκαν στο μάθημα και πώς συνδέονται με την σύγχρονη καθημερινή μας ζωή.

Οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν ελεύθερα και ξεδιπλώθηκε με αυτό τον τρόπο μια συζήτηση ευαισθητοποίησης γύρω από το κείμενο.

## ΠΛΑΝΟ 2

### **Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων**

Κείμενο: Ειρήνη Μάρρα- Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο

Διδακτικές ώρες: 2 ώρες

### **Φάσεις**

#### **I. Προετοιμασία περιβάλλοντος**

Αφού οι μαθητές/τριες εισήλθαν στην τάξη, με αφορμή το προηγούμενο μάθημα έγινε μια συνοπτική συζήτηση. Στην συνέχεια, έγινε συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο κείμενο. Έγινε ακόμη, καταγισμός ιδεών για το αν και πώς γιορτάζουν οι άνθρωποι τα Χριστούγεννα σε διάφορες περιοχές του κόσμου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες μπήκαν σε διαδικασίες επεξεργασίας για το θέμα των θρησκειών και του πολιτισμού στον κόσμο.

#### **II. Αρχική ανταπόκριση**

Μετά τον καταγισμό ιδεών ανοίξαμε τα βιβλία και διαβάσαμε δυνατά την πρώτη ενότητα του κειμένου στους μαθητές «Ο Τα Κι Κο ήταν ένα Κινεζάκι ... ο κύριος Χριστός που γιορτάζει». Με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση επιτύχαμε οι μαθητές να αντιληφθούν το ύφος του κειμένου και να ανταποκριθούν στο κείμενο με την αίσθηση της ακοής. Μετά την ανάγνωση ζήτησα από τα παιδιά να εκφράσουν τις πρώτες τους σκέψεις και ανταποκρίσεις από το απόσπασμα που είχαμε διαβάσει. Όλη η διαδικασία έγινε με ενθάρρυνση των μαθητών να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες μεταξύ τους ανά δύο άτομα και στη συνέχεια έχοντας ακούσει τις αρχικές ανταποκρίσεις τους καθοδήγησα με ερωτήσεις σε πιο συγκεκριμένες έννοιες και νοήματα του κειμένου.

Ρώτησα ενδεικτικά: «Γιατί νόμιζε ότι ο ήρωας πως γιόρταζαν κάποια γενέθλια;» → Οι μαθητές/τριες πρόβλεψαν τι μπορεί να συμβαίνει σε άλλες χώρες,

επιδιώκοντας μ' αυτόν τον τρόπο να έρθουν στην επιφάνεια οι διαφορετικές σκέψεις που είχαν διαμορφώσει οι ίδιοι για το θέμα του κειμένου. Επίσης, αναδείχθηκε ο τρόπος σκέψης και αντιμετώπισης του «Άλλου», όπως ακριβώς τον είχαν σχηματοποιήσει στο μυαλό τους.

Στην συνέχεια διαβάσαμε την δεύτερη ενότητα «Η κυρία γέλασε ... να ζεσταίνει με την ανάσα του ένα ξεπαγιασμένο γατί». Με αφορμή την ενότητα αυτή τους ζήτησα ατομικά να παίξουν ένα παιχνίδι συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, σημείωναν σε ένα χαρτί τα βασικά σημεία του κειμένου. Εκεί μπορούσαν να ζωγραφίσουν με χρώματα τα αισθήματα που τους εξέφραζαν. Σκοπός ήταν να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο και να αναλύσουν οι ίδιοι του λόγους που χρησιμοποίησαν τα συγκεκριμένα χρώματα. Έγινε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για τα συναισθήματα αυτά.

Αφού άκουσα τις ιδέες και τα συναισθήματα των μαθητών και αφού είχε επιτευχθεί η ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου, απηύθυνα ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες με στόχο να το αντιμετωπίσουν κριτικά, να το αμφισβητήσουν και να δουν πέρα από τα προφανή.

### **III. Τελειοποίηση Ανταπόκρισης**

Σε αυτή τη φάση, με σκοπό να εμβαθύνουμε στο κείμενο αλλά και να αντλήσουμε πληροφορίες από τις απαντήσεις των μαθητών πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

#### **1. «Παρουσίαση βίντεο».**

Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν ένα βίντεο ολίγων λεπτών και πραγματοποίησαν ξανά το παιχνίδι των συναισθημάτων. Έγινε αναλυτική παρουσίαση και συζήτηση τόσο για τα συναισθήματα, αλλά και τα περιεχόμενα του βίντεο. Συγκεκριμένα η συζήτηση δημιούργησε ποικιλόμορφα κύματα σκέψεων στους μαθητές και τους βοήθησε να δούνε με κριτική ματιά. Το συγκεκριμένο βίντεο περιλάμβανε μαθητές από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίοι συζητούσαν για την θρησκεία. Με αφορμή αυτό, έγινε μια γενικότερη συζήτηση.

#### **2. «σύγχρονες εικόνες προσφυγιάς».**

Ζήτησα από τους μαθητές/τριες να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες. Αφού έγινε μία αναλυτική συζήτηση, ζήτησα να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση αυτών των ανθρώπων. Με αφορμή την δραστηριότητα ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με το τί θα συνέβαινε και πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι αν ερχόταν ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη τους, όχι μόνο με εξωτερικά στοιχεία και συνήθειες, αλλά και όσον αφορά το θρησκευτικό κομμάτι. Αναλύοντας τις απαντήσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών παρουσιάστηκε η αναγκαία πλευρά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### **IV. Έκφραση Ανταπόκρισης**

Στο τέλος της ενότητας έγινε μια συνολική συζήτηση για όλα τα θέματα που αναφέρθηκαν στο μάθημα και πώς συνδέθηκαν με την σύγχρονη καθημερινή μας ζωή. Οι μαθητές/τριες εκφράζονταν ελεύθερα και ξεδιπλώθηκε με αυτό τον τρόπο μια συζήτηση ευαισθητοποίησης γύρω από το κείμενο.

### **ΠΛΑΝΟ 3**

#### **Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων**

Κείμενο: Φωτεινή Φραγκούλη

Διδακτικές ώρες: 3 ώρες

#### **Φάσεις**

##### **I. Προετοιμασία περιβάλλοντος**

Προτού οι μαθητές/τριες εισέλθουν στην τάξη, βρίσκονταν στον πίνακα εικόνες από διάφορες θρησκείες του κόσμου. Με αφορμή τις εικόνες αυτές, έθεσα καθοδηγητικές ερωτήσεις και έγινε συζήτηση για το θέμα της θρησκείας στον κόσμο. Τέλος, διαβάσαμε τον τίτλο του κειμένου και συζητήσαμε για το περιεχόμενο που θα ακολουθήσει. Οι μαθητές άρχισαν να κάνουν εικασίες για την ιστορία που θα ακολουθούσε.

##### **II. Αρχική ανταπόκριση**

Μετά τον καταιγισμό ιδεών, ανοίξαμε τα βιβλία και διαβάσαμε δυνατά την πρώτη ενότητα του κειμένου στους μαθητές «Ξεπέζευαν στο μεγάλο πλάτανο... και φανταζόταν πια τα μύρια όσα η Ελένη μας.». Με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση επιτύχαμε οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν το ύφος του κειμένου και να ανταποκριθούν στο κείμενο με την αίσθηση της ακοής. Μετά την ανάγνωση ζήτησα από τα παιδιά να εκφράσουν τις πρώτες τους σκέψεις και ανταποκρίσεις από το απόσπασμα που είχαμε διαβάσει καταγράφοντάς τες με τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων (π.χ καρδούλες στα σημεία που τους άρεσαν, συννεφάκι σε αυτά που ήταν σκεπτικοί, αστεράκι σε αυτά που τους προβλημάτισαν κλπ).

Όλη η διαδικασία έγινε με ενθάρρυνση των μαθητών να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες μεταξύ τους ανά δύο άτομα και στη συνέχεια έχοντας ακούσει τις αρχικές ανταποκρίσεις τους (εικόνες-κείμενο) καθοδήγησα με ερωτήσεις (σε όλες τις ενότητες) σε πιο συγκεκριμένες έννοιες και νοήματα του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, αναδείχθηκε ο τρόπος σκέψης και αντιμετώπισης του «Άλλου», όπως ακριβώς τον είχαν σχηματοποιήσει στο μυαλό τους.

Στην συνέχεια διαβάσαμε την δεύτερη ενότητα «Αργότερα, οι δυο τους, αφού άναψαν τα καντήλια... Εγώ να δεις, συκαλάκι μου». Με αφορμή την ενότητα αυτή τους ζήτησα εταιρικά να σκεφτούν **τι θα γινόταν αν...** Οι μαθητές/τριες δηλαδή έδωσαν μία άλλη τροπή στην ιστορία και μπήκαν στην θέση των ηρώων. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου απηύθυνα ερωτήσεις προς τους μαθητές για να δούνε πέρα από τα προφανή.

### **III. Τελειοποίηση Ανταπόκρισης**

Σε αυτή τη φάση, με σκοπό να εμβαθύνουμε στο κείμενο αλλά και να αντλήσουμε πληροφορίες από τις απαντήσεις των μαθητών πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

#### **1. «Ιστορία αντικειμένου».**

Οι μαθητές ανα δύο μπήκαν στην θέση της πρωταγωνίστριας και βρήκαν οι ίδιοι ένα οποιοδήποτε αντικείμενο. Το αντικείμενο έπρεπε να ανήκει σε ανθρώπους άλλων πολιτισμών και ανέλυσαν τις ιστορίες που έγραψαν. Με την παρούσα δραστηριότητα έγιναν γνωστές συνήθειες άλλων λαών και έγινε σύνδεση με την θρησκεία τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, ώστε να κατανοήσουν τη



συμπεριφορά των ανθρώπων και πώς αυτή επηρεάζεται από τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις.

## **2. «Τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι της ιστορίας τους γνωρίζονταν μεταξύ τους».**

Ζήτησα από τους μαθητές/τριες να τοποθετήσουν τους ήρωες της ιστορίας τους σε νέες περιπέτειες και να γράψουν μια νέα ιστορία, όπου αυτή τη φορά οι ήρωες των διαφορετικών πολιτισμών θα συναντηθούν. Με την ανάγνωση της νέας ιστορίας έγιναν αντιληπτές οι αντιδράσεις του, τα συναισθήματά του και τις σκέψεις των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο μπήκαν στην θέση του «Άλλου», και ευαισθητοποιήθηκαν για σημαντικό αυτό ζήτημα. Μάλιστα, μπήκανε και σε διαδικασία σκέψης για το πώς και οι ίδιοι θα αντιδρούσαν δίπλα σε διαφορετικά θρησκευόμενα άτομα. Με αφορμή την δραστηριότητα ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.

## **IV. Έκφραση Ανταπόκρισης**

Στο τέλος της ενότητας έγινε μια συνολική συζήτηση για όλα τα θέματα που αναφέρθηκαν στο μάθημα και πώς συνδέονται με την σύγχρονη καθημερινή μας ζωή. Οι μαθητές/τριες εκφράζονταν ελεύθερα και ξεδιπλώθηκε με αυτό τον τρόπο μια συζήτηση ευαισθητοποίησης γύρω από το κείμενο. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στην ολομέλεια της τάξης. Επιπλέον, έγινε συνέντευξη ορισμένων μαθητών για όλα όσα άκουσαν και έμαθαν από τις παρεμβάσεις-διδασκαλίες. Τέλος, ευχαρίστησα τους μαθητές/τριες για την συμμετοχή τους.

## **8.2. Περιεχόμενα και σκοπός παρέμβασης**

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία παρέμβασης, ήταν αυτά που βοηθούν στην ανάλυση και την επεξεργασία δεδομένων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω σημαντικό ρόλο στην συγκεκριμένη εργασία είχαν οι συνεντεύξεις, οι συζητήσεις και τα ερωτηματολόγια.

Σε αρκετές περιπτώσεις το εισαγωγικό ερέθισμα για τη διεξαγωγή των συζητήσεων δόθηκε από οπτικό υλικό. Για παράδειγμα οι εικόνες (βλ. παράρτημα) των τζαμιών ήταν το έναυσμα για την εισαγωγή στο κείμενο του Ανθολογίου αλλά

και το έναυσμα αρχής συζήτησης για τις διαφορετικές θρησκείες που βρίσκονται γύρω μας. Επιπλέον, οι εικόνες των παιδιών από διαφορετικές χώρες μπόρεσαν εύκολα να κινήσουν το ενδιαφέρον και να δημιουργηθεί συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Από την άλλη, εμφανίστηκαν οι εικόνες των διάφορων θρησκειών. Με αυτές οι μαθητές όχι μόνο έμαθαν νέα πράγματα, αλλά μπήκαν σε διαδικασίες σύγκρισης και ενεργοποιήθηκε η κριτική τους σκέψη. Αντιλαμβανόμαστε πως οι εικόνες ήταν ένα δυνατό μέσο αναπαράστασης, μέσω του οποίου ενεργοποιήθηκε η αίσθηση της όρασης και οι μαθητές μπορούσαν ευκολότερα να συζητήσουν για κάτι που βλέπουν.

Ένα ακόμα σημαντικό έναυσμα της συζήτησης ήταν και το βίντεο. Το συγκεκριμένο βίντεο περιείχε μια ομάδα παιδιών από διαφορετικές χώρες, πολιτισμούς και θρησκείες, στους οποίους ερωτώνται συγκεκριμένες ερωτήσεις όπως: Τι σημαίνει η θρησκεία για εσένα;/ Ποια είναι η θρησκεία σου;/ Έχεις φίλους με διαφορετική θρησκεία;/ Τους βρίσκεις διαφορετικούς από εσένα;/ Ποιό σκοπό εξυπηρετεί η θρησκεία;/ Πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς θρησκείες; Τα παιδιά απάντησαν λεκτικά ή μη. Κάποιες απόψεις ήταν ίδιες, κάποιες όχι. Με αφορμή το συγκεκριμένο βίντεο οι μαθητές ανέλυσαν όσα άκουσαν και έγινε συζήτηση για τις δικές τους απόψεις. Φυσικά, λόγω της ευαίσθητης ηλικίας ως εκπαιδευτικός είχα το μυαλό μου, έτσι ώστε να μην δημιουργηθούν αναταραχές και να μην επηρεάζει τους μαθητές, αλλά να τους ενθαρρύνει να αντιμετωπίζουν κριτικά όσα συζητάνε.

Φυσικά, δεν πρέπει να ξεχάσουμε τα κείμενα του Ανθολογίου αυτά καθαυτά. Τα συγκεκριμένα κείμενα (Ο Νορντίν στην εκκλησία, Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο, Παππούς και εγγονή) αποτελούν σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την πορεία της συζήτησης. Μέσω των κειμένων ως εκπαιδευτικός άντλησα πληροφορίες για όλα όσα σκέφτονται και πιστεύουν οι μαθητές. Οι μαθητές είδαν καθημερινά παραδείγματα και τους δώθηκε η ευκαιρία να συζητήσουν όσα τους απασχολούν και για θέματα τέτοιου περιεχομένου.

### **8.3. Παρατηρήσεις και Αποτελέσματα**

Η παρούσα εργασία έγινε παράλληλα με την πρακτική μου άσκηση. Η κατάσταση αυτή βοήθησε τόσο εμένα όσο και τους μαθητές να αναπτύξουμε καλύτερο τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας. Μάλιστα με αφορμή κάποια μαθήματα όπως τα θρησκευτικά μπόρεσα να τους εισάγω ομαλά στο θέμα.

Συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια διδασκαλίας των θρησκευτικών, η τάξη θα έκανε για το μάθημα του βουδισμού και του ινδοϊσμού. Με αφορμή αυτές τις θρησκείες του μίλησα και για άλλες θρησκείες. Τους είπα κάποιες βασικές πληροφορίες χωρίς όμως να τους δώσω λεπτομέρειες, οι οποίες θα επηρέαζαν την παρέμβαση. Με την εισαγωγή αυτή, είδα τις γενικότερες σκέψεις και στάσεις των μαθητών. Έτσι, ήμουν περισσότερο προετοιμασμένη για τις αντιδράσεις που θα είχαν οι μαθητές πάνω στο θέμα αυτό.

Πριν τη διδασκαλία-παρέμβαση, έγινε μια συνέντευξη στους μαθητές της τάξης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν όμοιες με αυτές που παρουσιάζονται στο βίντεο. Δηλαδή είναι οι εξής:

- Ποια είναι η θρησκεία σου;
- Τι σημαίνει η θρησκεία για εσένα;
- Θεωρείς διαφορετικούς τους ανθρώπους που πιστεύουν σε διαφορετική θρησκεία;
- Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η θρησκεία;
- Πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς θρησκεία;

Οι μαθητές απάντησαν με πολλές διαφορετικές απαντήσεις, άλλες μεγαλύτερες άλλες μικρότερες. Παρακάτω γίνεται ανάλυση στο περιεχόμενο των απαντήσεων.

Στην πρώτη ερώτηση που αφορούσε την θρησκεία που πιστεύουν, οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις όπως: Ο Χριστιανισμός/ Ορθοδοξία/ Ορθόδοξη Χριστιανική Πίστη/ Η χριστιανική θρησκεία, δηλαδή πιστεύω στον Χριστό. Στις παραπάνω απαντήσεις βλέπουμε μια συντομία. Η συντομία αυτή μπορεί να δηλώνει πολλά πράγματα. Αρχικά μπορεί να σημαίνει σιγουριά για αυτό που λένε. Επιπλέον μπορεί να σημαίνει ότι δεν έχουν διάθεση να αναλύσουν την συγκεκριμένη ερώτηση παραπάνω. Και για την τελευταία απάντηση που είναι λίγο πιο αναλυτική, φαίνεται πως ο μαθητής θέλει να επιβεβαιώσει και να κάνει πιο κατανοητή την θρησκεία στην οποία πιστεύει.

Στη δεύτερη ερώτηση για το τί σημαίνει η θρησκεία, οι μαθητές απάντησαν με περισσότερη διάθεση. Οι απαντήσεις ήταν οι εξής: «η θρησκεία έχει πολλά πράγματα που δεν πρέπει να κάνουμε, δηλαδή σημαίνει κανόνες που πρέπει να υπακούμε», «να πηγαίνουμε στην εκκλησία όποτε μπορούμε»: Στις απαντήσεις αυτές βλέπουμε πως οι μαθητές νιώθουν πως η θρησκεία είναι ένα κομμάτι της ζωής τους λίγο



καταπιεστικό, κάτι που τους επιβάλλεται και νιώθουν κάπως εγκλωβισμένοι σε αυτή. Μία άλλη απάντηση: «Να νιώθεις ασφάλεια πιστεύοντας σε ένα Θεό». Ο μαθητής σε αυτή την περίπτωση νιώθει πως η θρησκεία προσφέρει σιγουριά και ασφάλεια. Χάρη σε αυτή μπορεί να προχωρήσει. Άλλη απάντηση: «Θρησκεία σημαίνει πίστη, ταπείνωση και σεβασμό στον Χριστό». Ο συγκεκριμένος μαθητής φαίνεται πως νιώθει ότι θα βρει στον πρόσωπο του Χριστού την σωτηρία. Όμως για να φτάσει σε αυτή οφείλει να δείχνει τα παραπάνω αγαθά. Ένα άλλος: «Σημαίνει ταπείνωση, θέλω να πιστεύω γιατί με κάνει να έχω δύναμη και υπομονή στην καθημερινότητα μου». Ο μαθητής αυτός φαίνεται χάρη στην πίστη του στο Θεό και χάρη στην ταπείνωση που δείχνει παίρνει δύναμη και αντιμετωπίζει με την βοήθεια την ανώτερης αυτή δύναμης, την καθημερινότητα του με υπομονετικό τρόπο. Επίσης: «Η πίστη σε κάποιον που μπορεί να βοηθήσει, με κάνει να ελπίζω και να προχωράω με αισιοδοξία κάθε μέρα». Ο μαθητής αυτός θεωρεί πως μια εξωτερική δύναμη πρέπει να υπάρχει για να δίνει ελπίδα. Άρα ο μαθητής αυτός εξαρτάται από την θρησκεία να συνεχίσει. Τέλος, υπήρχαν πολλοί μαθητές που απλά απάντησαν πως «είναι ένα πολύτιμο πράγμα». Οι μαθητές αυτοί απάντησαν με συντομία δείχνοντας απλά τι πιστεύουν χωρίς να μούνε σε διαδικασίες εσωτερικής συζήτησης. Επομένως κάποιοι άξονες της θρησκείας που προβάλλονται είναι η εξής: οι «κανόνες» στους οποίους πρέπει να υπακούμε και να τηρούμε όλες τις απαραίτητες υποχρεώσεις, την «συναισθηματική επάρκεια» που περιλαμβάνει την ασφάλεια/ πίστη/ ταπείνωση/ σεβασμό, και τέλος την «ελπίδα» που βοηθάει τους ανθρώπους να πορεύονται.

Η τρίτη ερώτηση που αφορούσε την θρησκεία και την διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις ήταν οι εξής: «Ναι, γιατί άλλοι πιστεύουν στο Βούδα, άλλοι στον Αλλάχ και γενικότερα σε κάπου διαφορετικά», «ναι τους θεωρώ, δεν ξέρω γιατί», «ναι γιατί οι άλλες θρησκείες έχουν διαφορετικούς τρόπους να προσευχηθούν και έχουν εικόνες με άλλα πρόσωπα». Με τις απαντήσεις αυτές βλέπουμε πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, ωστόσο δεν είναι εμφανές αν βλέπουν ότι αυτό είναι καλό ή κακό. Μία διαφορετική απάντηση: «ναι, γιατί μπορεί να πιστεύουν σε μία κακιά θρησκεία». Ο συγκεκριμένος μαθητής φαίνεται ότι πιστεύει ότι μόνο μία θρησκεία είναι καλή και όσες διαφέρουν έχουν αρνητικό πρόσημο. Άλλες απαντήσεις: «Δεν τους θεωρώ διαφορετικούς γιατί όλοι είμαστε άνθρωποι ανεξάρτητα από την θρησκεία μας», «όχι για τί όλοι είμαστε ίσοι», «όχι γιατί όλοι έχουμε δικαίωμα να πιστεύουμε όπου θέλουμε», «όχι, γιατί όλοι είμαστε ίδιοι». Στις περιπτώσεις αυτές παρουσιάζεται ότι οι μαθητές δείχνουν ανοχή

και στην διαφορετικότητα και κατανοούν ότι το να πιστεύει κανείς σε διαφορετική θρησκεία δεν τον κάνει διαφορετικό με την κακή έννοια. Τέλος, οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν μονολεκτικά με ένα «όχι». Με την μονολεκτική αυτή απάντηση δε φαίνονται ξεκάθαρα οι απόψεις τους, επομένως δεν μπορούμε να εκμαιεύσουμε κάτι.

Στην τέταρτη ερώτηση, υπήρχε μια δυσκολία από κάποιους μαθητές να καταλάβουν τι πρέπει να απαντήσουν για το ποιος είναι ο σκοπός που εξυπηρετεί η θρησκεία. Γι' αυτό δόθηκαν κάποιες οδηγίες. Συγκεκριμένα απάντησαν: «Να μπορούμε να στηριχτούμε σε ένα Θεό και να σε βοηθήσει», «να πιστεύουμε εκεί που πρέπει», «όταν θέλουμε να στηριχτούμε σε κάποιον και θέλουμε να εξομολογηθούμε τι έχουμε κάνει», «μας βοηθάει να συγχωρούμε», «μας βοηθάει στο να αγαπάμε τους συνανθρώπους μας», «τον σεβασμό στους συνανθρώπους μου», «για να σέβομαι τον διπλανό μου», «Στο να συγχωρώ τον άλλο», «εξυπηρετεί την αγάπη», «την πίστη στον Χριστό και την θρησκεία», «να σέβεται ο κάθε άνθρωπος τους συνανθρώπους του», «το να μπορούμε να στηριχτούμε σε κάποιο θεό, όποιος και αν είναι αυτός». Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών βλέπουμε λέξεις όπως στήριξη, εξομολόγηση, συγχώρεση, αγάπη, σεβασμός, πίστη. Οι λέξεις αυτές δείχνουν συμπόνια και κάτι θετικό. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η θρησκεία βοηθάει αρκετά την ανθρωπότητα να γίνει καλύτερη. Σε αυτή την ερώτηση, αναλύοντας το περιεχόμενο, παρατηρήθηκε ότι οι δύο κύριοι άξονες είναι αυτός του «κανόνα» και της συναισθηματικής επάρκειας» και όχι αυτός της «ελπίδας». Οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν στην πλειοψηφία τους ότι η θρησκεία εμπεριέχει και εξυπηρετεί κάποιες καταστάσεις στις οποίες οι άνθρωποι είτε καλούνται να υπακούσουν κάποιους κανόνες και να ακολουθήσουν κάποιες υποχρεώσεις που προκύπτουν ( «να πιστεύουμε εκεί που πρέπει»), είτε να λάβουν κάποια αισθήματα που οι ίδιοι περιμένουν από την θρησκευτική πίστη, όπως είναι η αγάπη, ο σεβασμός, η συγχώρεση, κλπ.

Στην τελευταία ερώτηση για το πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς θρησκεία, οι απαντήσεις ήταν οι εξής: «κανείς δεν θα μπορούσε να εξομολογηθεί τι έχει κάνει και όλοι θα είχαν τύψεις», «θα ήταν άσχημος γιατί δεν θα μπορούσαμε να εξομολογηθούμε τις αμαρτίες». Παρατηρούμε ότι στους συγκεκριμένους μαθητές, η εξομολόγηση έχει έναν σημαντικό ρόλο στην ζωή τους και πως χωρίς αυτόν η ζωή θα ήταν αρκετά δύσκολη. Επιπλέον: «Οι άνθρωποι δεν θα αγαπιόντουσαν», «Ο κόσμος δεν θα μπορούσε να βοηθηθεί», «Περίεργος γιατί κάποιοι πιστεύουν πάρα πολύ στη θρησκεία». Βλέπουμε ότι οι μαθητές αυτοί θεωρούν πως χάρη στη θρησκεία υπάρχει

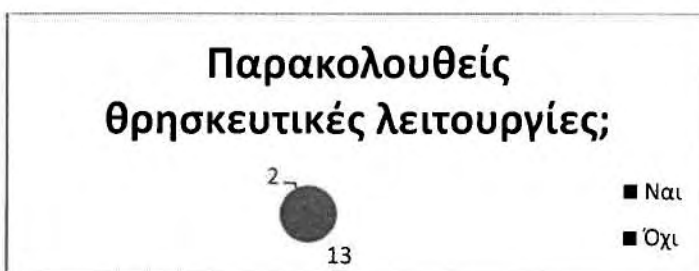
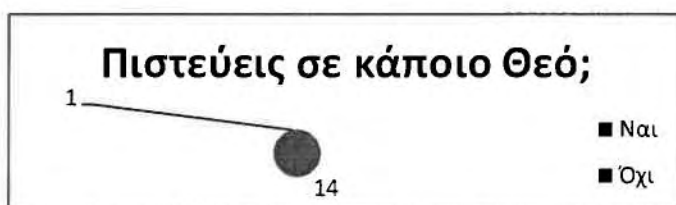
αγάπη, συμπόνια και πίστη, και χωρίς αυτή ο κόσμος θα ήταν περίεργος. Καταληκτικά, οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν οι εξής: «δεν θα μου άρεσε», «χάλια», «θα ήταν εντελώς διαφορετικός». Βλέπουμε λοιπόν πως για όλους τους μαθητές η ανυπαρξία θρησκείας θα ήταν αρκετά περίεργη. Αναλύοντας και πάλι τα λόγια των μαθητών, φαίνεται ότι ο άξονας της «συναισθηματικής επάρκειας» που προσφέρει η θρησκεία, είναι κυρίαρχος. Οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν ότι δίχως την θρησκεία ο κόσμος δεν θα είχε την συναισθηματική πληρότητα, δηλαδή δεν θα υπήρχε αγάπη, συμπόνια, πίστη, κ.α. Παρατηρούμε δηλαδή ότι σε αυτή την ερώτηση οι άξονες του «κανόνα» και της «ελπίδας», δεν είναι το ίδιο σημαντικοί για τους μαθητές.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη τάξη περιέχει μαθητές με διαφορετικές απόψεις. Κάποιες ταυτίζονται κάποιες όχι και κάποιες ως ένα σημείο. Έγινε σχολιασμός κάποιων απαντήσεων και φάνηκε ότι κάποιοι μαθητές αποστήθιζαν πράγματα όπως το «είμαστε όλοι ίσοι ή ίδιοι». Φαινόταν δηλαδή, ότι παρά το γεγονός ότι το επισήμαναν πολλές φορές, έδειχναν ότι δεν το κατανοούσαν πλήρως. Φαινόταν δηλαδή, σα να το έχουν ακούσει από άλλους να το λένε συνέχεια και δεν κατανοούσαν την πραγματική σημασία της συγκεκριμένης φράσης. Για παράδειγμα, τους ρωτούσα τί εννοούσαν σχετικά με την ισότητα αυτή και δεν μου έλεγαν κάτι παραπάνω («-Δηλαδή είμαστε ίσοι, έχουμε ίδια αξία», «-Τί εννοείς Φ. όταν λες ότι έχουμε την ίδια αξία;», «Οτι είμαστε ίσοι»). Με την παρέμβαση θα προταθεί όχι μία αλλαγή απόψεων, αλλά μια ευαισθητοποίηση όσον αφορά άτομα διαφορετικών θρησκειών.

Σύμφωνα μάλιστα με την ανάλυση των δεδομένων που προηγήθηκαν και με βάση τους τρεις άξονες οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: θρησκεία ως «κανόνας», θρησκεία ως «συναισθηματική επάρκεια» και θρησκεία ως «ελπίδα». Οι κατηγορίες αυτές φάνηκε ότι ήταν οι κυριότερες που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών. Σχετικά με την θρησκεία ως «κανόνα»: Στις λατρευτικές συνήθειες υπάρχουν πάντα κανόνες και υποχρεώσεις, τα οποία είναι καλό να ακολουθεί κάποιος πιστός και αναφέρονται αρκετές φορές από τους μαθητές. Όσον αφορά την θρησκεία ως «συναισθηματική επάρκεια»: οι μαθητές κάνουν αναφορά για τις περιπτώσεις που έχουν ανάγκη βοήθειας από μια ανώτερη δύναμη. Αυτή η βοήθεια αναφέρεται στην αγάπη, τη συμπόνια, τον σεβασμό και γενικότερα σε όλα τα συναισθήματα που οι άνθρωποι έχουν ανάγκη για να γίνουν συναισθηματικά ολοκληρωμένοι. Επίσης, ένα σημαντικό μέρος της ανάλυσης περιεχομένου αποτέλεσε η θρησκεία ως «ελπίδα». Μπορεί να μην αναφέρθηκε τόσο πολύ όσο ο προηγούμενος

άξονας, αλλά η ελπίδα δίνει πάντα κίνητρο στους ανθρώπους να συνεχίσουν, ιδιαίτερα όταν αυτή προσφέρεται μέσα από τη θρησκευτική πίστη.

Στις 30/4 ξεκίνησε η διδασκαλία-παρέμβαση. Κατά την διάρκεια αυτής, μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι εκείνη την μέρα ήταν 15. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ήταν οι εξής:



### Παρακολουθείς θρησκευτικές λειτουργίες γιατί...



- || Το θέλω
- || Το θέλουν οι γονείς
- || Το θέλουν οι γονείς και το σχολείο

### Κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στο Θεό που πιστεύεις εσύ;



- Ναι
- Όχι

### Κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό από εσένα;



- Ναι
- Όχι

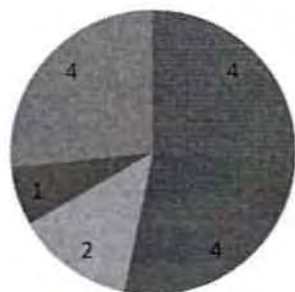
### Κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν;



- Ναι
- Όχι

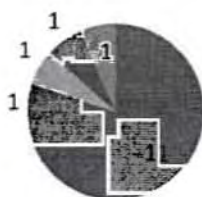


### Ποιες άλλες θρησκείες γνωρίζεις;



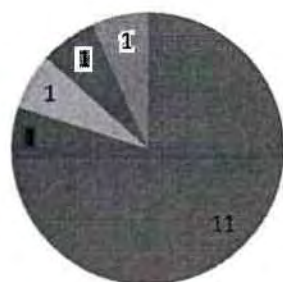
- ινδοϊσμός, βουδισμός, ισλαμισμός
- ινδοϊσμός, βουδισμός
- ισλαμισμός
- Βουδισμός
- ινδοϊσμός, ισλαμισμός

### Πώς έμαθες για αυτές;



- σχολείο/θρησκευτικά
- σχολείο/κατηχητικό
- γονείς
- εκκλησία
- ταινίες

### Η διαφορετική θρησκεία επηρεάζει την γνώμη σου για τον Άλλο;



- Όχι
- Ι, όχι, γιατί όλα τα παιδιά είναι ίδια
- , γιατί ο καθένας πιστεύει όπου θέλει
- , γιατί οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα να πιστεύουν όπου και αν θέλουν
- όχι, γιατί νομίζω ότι όλοι είμαστε ίδιοι και ο καθένας μπορεί να πιστεύει όπου θέλει

### Σε ενδιαφέρει να μάθεις για διαφορετικές θρησκείες;



- Ναι
- Όχι

**Γνωρίζεις τις θρησκευτικές  
συνήθειες της πίστης σου;**



■ Ναι

**Γνωρίζεις θρησκευτικές  
συνήθειες άλλων πολιτισμών;**



■ Ναι

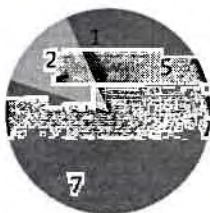
■ Όχι

**Πόσο πιστεύεις στο  
Θεό;**



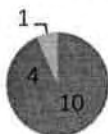
■ Σε μεγάλο  
βαθμό

**Προσεύχεσαι συχνά;**



- σε εξαιρετικά  
μεγάλο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε μέτριο βαθμό
- καθόλου

**Σε υποχρεώνουν οι γονείς σου  
να προσεύχεσαι**



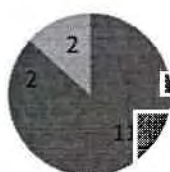
- καθόλου
- σε μικρό βαθμό
- σε μέτριο βαθμό

### Πόσο προσεύχεσαι όταν έχεις κάποιο πρόβλημα;



- καθόλου
- σε μέτριο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό

### Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να πιστεύεις στον Θεό



- σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε μέτριο βαθμό

### Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να προσεύχεσαι συχνά;



- σε μέτριο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό

### Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στο Θεό που πιστεύεις;



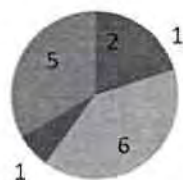
- καθόλου
- σε μικρό βαθμό
- σε μέτριο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό

**Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό από εσένα;**



- καθόλου
- σε μικρό βαθμό
- σε μέτριο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό

**Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν;**



- καθόλου
- σε μικρό βαθμό
- σε μέτριο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό

Συμπερασματικά, διαβάζοντας τα παραπάνω ερωτηματολόγιο γίνεται αντιληπτό πως κάποιοι μαθητές ίσως δεν απάντησαν σωστά ή δεν έδωσαν τις πραγματικές απαντήσεις που θα έπρεπε. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι ένας μαθητής ενώ δεν πιστεύει σε κάποιο Θεό, θεωρεί τον εαυτό του χριστιανό. Στα διαγράμματα βλέπουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν θρησκευτικές λειτουργίες και μόνο 5 από αυτούς το κάνουν από επιρροή είτε των γονιών, είτε του σχολείου. Μάλιστα, μέσα από τα ερωτηματολόγια φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές προσεύχονται συχνά, όχι επειδή τους υποχρεώνουν οι γονείς τους, αλλά επειδή οι ίδιοι το θέλουν. Παράλληλα οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν σημαντικό να πιστεύουν στον Θεό, αλλά και να προσεύχονται. Σημαντικό είναι να υπογραμμίσουμε τις ερωτήσεις «Κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στον Θεό που πιστεύεις;» και την ερώτηση «Κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό θεό από εσένα;», οι οποίες είναι αντίστροφες. Στις ερωτήσεις αυτές παρά το γεγονός ότι είναι αντιστραμένες, ένας μαθητής φάνηκε να αλλάζει μεριά και να λέει ότι τελικά δεν κάνει παρέα με άλλα παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό. Ακόμα, οι

περισσότεροι μαθητές θεωρούσαν ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά που πιστεύουν στον ίδιο Θεό με αυτούς, όμως υπήρχα τέσσερις μαθητές που είχαν την αντίθετη άποψη. Πέντε επίσης μαθητές θεωρούσαν ότι δεν είναι σημαντικό να κάνουν παρέα με αλλόθρησκα παιδιά, και τέλος, τρεις ήταν οι μαθητές που ενδιαφερόντουσαν άμεσα για την θρησκεία των παιδιών που κάνουν παρέα. Παρά τις πιθανές λανθασμένες απαντήσεις και τα ψευδή ερωτηματολόγια, φαίνεται για μια τάξη στην οποία αρκετοί μαθητές είναι ανοιχτοί στη θρησκευτική ετερότητα. Ωστόσο υπάρχει το 1/5 της τάξης που φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να γνωρίσει και να δεχτεί κάποιον διαφορετικό από τους ίδιους. Όσον αφορά τα ψευδή ερωτηματολόγια, διαψεύστηκαν και φάνηκε πιο ξεκάθαρα η σκέψη των μαθητών/τριών μέσω της συνέντευξης.

Η διδασκαλία ξεκίνησε με μία ανάλυση του σκοπού παρέμβασης. Οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και προθυμία να συμμετέχουν. Φυσικά υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις, μετά όμως από διάλογο αποφάσισαν να συμμετέχουν και οι υπόλοιποι. Μετά λοιπόν την συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια που είδαμε παραπάνω, ξεκίνησε η εισαγωγή στο μάθημα. Συγκεκριμένα, οι εικόνες που δόθηκαν στους μαθητές κινητοποίησαν το ενδιαφέρον τους και δημιούργησε αφορμή συζήτησης. Οι μαθητές ανέφεραν προσωπικά βιώματα και γνώσεις. Συγκεκριμένα μίλησαν για κάποιες διαφορετικές θρησκείες που έμαθαν από τα θρησκευτικά, αλλά και από άλλους φορείς όπως η εκκλησία και ο ψυχαγωγικός τομέας.

Μέσα από τις εικόνες δόθηκε επίσης η ευκαιρία να γίνει μία σύντομη συζήτηση για την καθημερινότητα των ανθρώπων που πιστεύουν σε κάποια άλλη θρησκεία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ήταν το Ραμαζάνι και η Γιόγκα.

Στην συνέχεια, έγινε ανάγνωση του τίτλου του κειμένου «Ο Νορντίν στην εκκλησία». Οι μαθητές εύκολα κατάλαβαν ότι πρόκειται για ένα αλλόθρησκο παιδί που πηγαίνει στην εκκλησία, ωστόσο δεν φάνηκε να καταλαβαίνουν που ακριβώς πίστευε το παιδί και τον ακριβή λόγο που βρέθηκε στον συγκεκριμένο χώρο.

Έπειτα, ακολούθησε η ανάγνωση του πρώτου κομματιού του κειμένου. Σε αυτό το κομμάτι οι μαθητές φάνηκε να κατανοούν το περιεχόμενο. Οι προσωπικές σημειώσεις σε αυτό το κομμάτι ήταν λίγες και όχι ιδιαίτερα κατατοπιστικές. Συγκεκριμένα, υπογράμμιζαν ονόματα και ενέργειες του Νορντίν γράφοντας από πάνω ακριβώς τα ίδια με άλλες λέξεις. Τους εξήγησα ότι κάτι τέτοιο δεν είχε νόημα και θα ήταν καλύτερα να γράψουν είτε ιδέες και σκέψεις, είτε ερωτήσεις που θα ήθελαν αργότερα να συζητήσουμε.

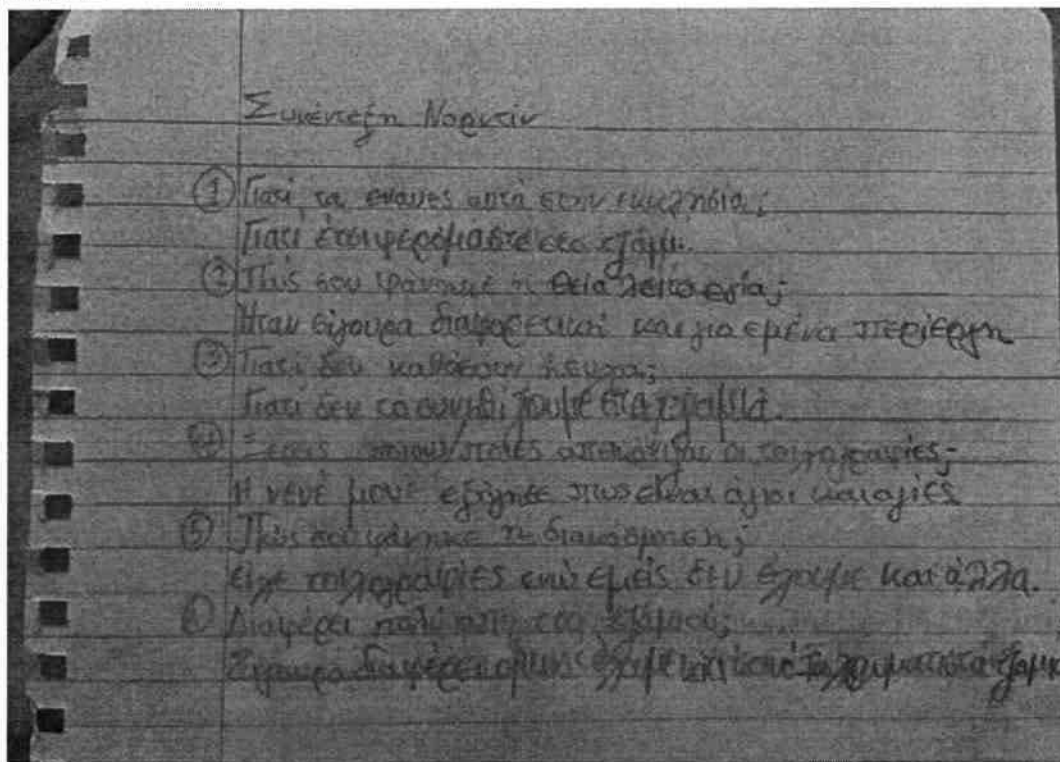
Κατά τη διάρκεια ανάγνωσης του δεύτερου κομματιού, οι μαθητές άρχισαν να σημειώνουν κομμάτια που έδειχναν την αστεία συμπεριφορά του Νορντίν. Συγκεκριμένα, ξεκίνησαν να αναρωτιούνται γιατί είχε αυτή την συμπεριφορά. Έπειτα, ακολούθησε μια συζήτηση για τον λόγο της συμπεριφοράς του. Κάποιοι μαθητές/τριες έδειξαν δυσαρέσκεια και χαρακτήρισαν με άσχημα λόγια το Νορντίν λέγοντας πώς όλα αυτά τα κάνει επίτηδες για να προσβάλει με κάποιο τρόπο την εκκλησία ( «Κυρία, ήταν επίτηδες γελοίος για να προσβάλει τον Χριστό», «Και εγώ νομίζω ότι ήθελα να δείξει ότι εμείς οι χριστιανοί είμαστε κατώτεροι»). Υπήρχε μια αρκετά μεγάλη διαφωνία. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες ήθελαν πρώτα να ακούσουν την υπόλοιπη ιστορία χωρίς να τον καταδικάσουν («Εγώ κυρία πιστεύω θα ζητήσει συγγνώμη», «παιδιά μην βιάζεστε, δεν ξέρουμε ακόμα το τέλος»). Στο σημείο αυτό έκανα μια παρέμβαση και ζήτησα από τους μαθητές να μου πούνε τι θα έκαναν αν βρίσκονταν αντίστοιχα και αυτοί σε ένα τζαμί. Με την ερώτηση αυτοί οι μαθητές με την αρνητική στάση άρχισαν να αναρωτιούνται και κατάλαβαν ότι και οι ίδιοι ίσως έμοιαζαν αστείοι στην περίπτωση αυτή.

Συνεχίσαμε την ανάγνωση του κειμένου μέχρι το τέλος και έγιναν στους μαθητές οι εξής ερωτήσεις: «Για ποιο λόγο πιστεύετε η συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο; Τι ήθελε να πετύχει;», «Γιατί επιλέγει να παρουσιάσει τον Νορντίν μ' αυτόν τον τρόπο; Συμφωνείτε μαζί της;», «Ποια άποψη σχηματίσατε για τον Νορντίν;», «Δικαιολογείτε τη συμπεριφορά του στην εκκλησία;», «Τι συναισθήματα σας προκάλεσε το κείμενο;». Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές ανταποκρίθηκαν άμεσα.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν ότι η συγγραφέας έγραψε το κείμενο για να ευαισθητοποιήσει τους αναγνώστες για θέματα θρησκείας, αλλά και ετερότητας. Στην δεύτερη ερώτηση οι μαθητές είπαν πως η επιλογή έγινε έτσι, ώστε να δείξει μια ακραία συμπεριφορά, που όμως θα μπορούσε πράγματι να συμβεί σε ένα παιδί που εισέρχεται σε ένα άγνωστο για αυτόν περιβάλλον. Στην επόμενη ερώτηση η τάξη χωρίστηκε σε 3 στρατόπεδα. Η μία ομάδα είπε αδιάφορη, η δεύτερη καλή και η τρίτη αρχικά αρνητική και στην συνέχεια καλή. Όλοι οι μαθητές στο τέλος δικαιολόγησαν τον Νορντίν και απάντησαν πώς δεν ήξερε τι πρέπει να κάνει στον χώρο της εκκλησία, ούτε ήξερε τις χριστιανικές συνήθειες («όπως εμείς δεν ξέρουμε τί ακριβώς κάνουν οι μουσουλμάνοι, έτσι και ο Νορντίν δεν ήξερε τί κάνουν οι χριστιανοί»). Στην τελευταία ερώτηση κάποιοι μαθητές/τριες είπαν ότι τους προβλημάτισε το κείμενο, άλλοι ότι τους κίνησε το ενδιαφέρον και άλλοι ότι τους εντυπωσίασε καθώς δεν διαβάζουν συχνά τέτοιου είδους κείμενα.

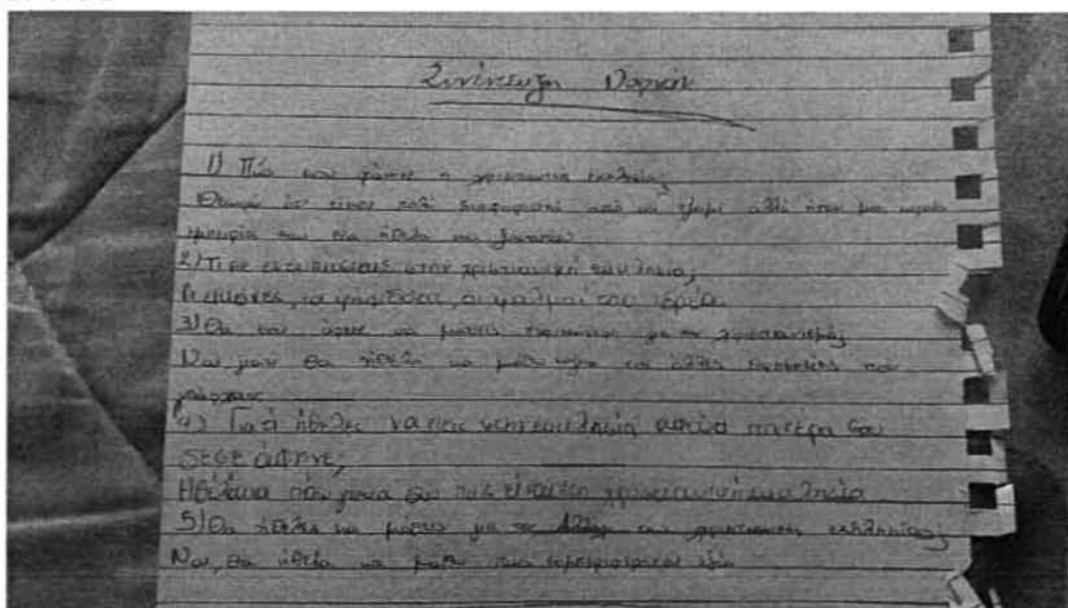
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να πάρουν μια συνέντευξη από τον Νορντίν. Κάποιες απαντήσεις ήταν οι εξής:

Εικόνα 1



Σε αυτή την συνέντευξη (εικόνα 1) τα παιδιά φαίνεται να καταλαβαίνουν αυτό που τους ζητήθηκε, χρησιμοποιώντας μάλιστα ενδιαφέρουσες ερωτήσεις και μπαίνουν αρκετά καλά στον ρόλο του Νορντίν που απαντάει, πράγμα που σημαίνει ότι κατάφεραν να έρθουν στην θέση του Άλλου.

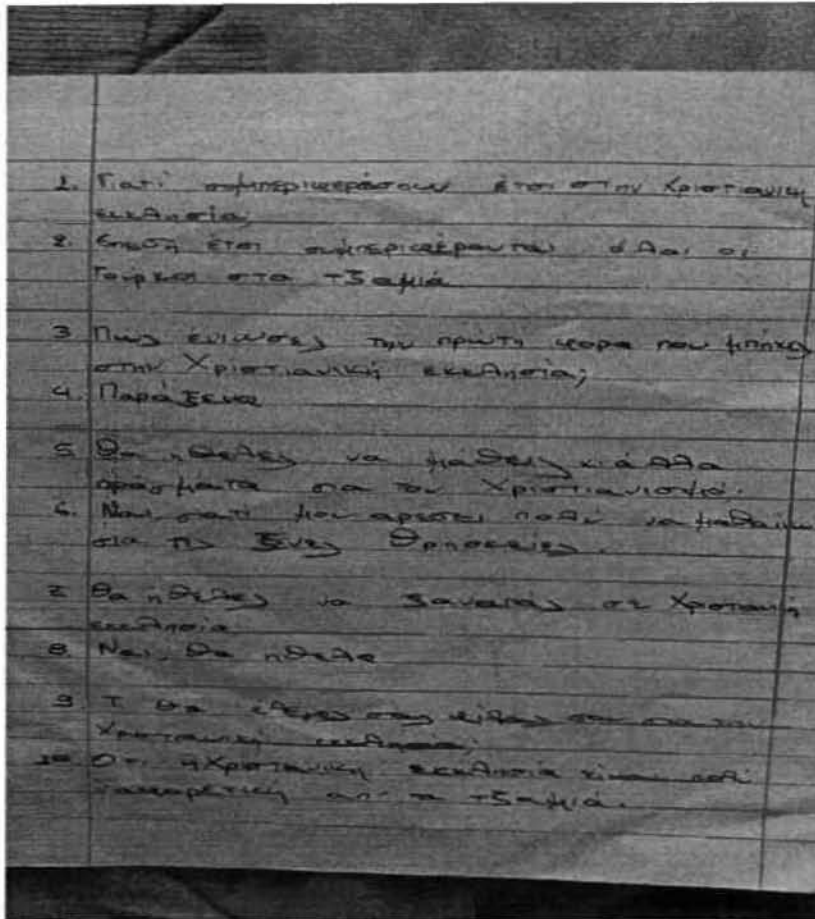
Εικόνα 2



Σε αυτή την συνέντευξη (εικόνα 2) τα παιδιά εστιάζουν στις γνώσεις που πήρε ο Νορντίν από την επίσκεψη στην χριστιανική εκκλησία. Οι ίδιοι μάλιστα απαντάνε ως Νορντίν ότι ενδιαφέρονται αρκετά να μάθουν για άλλες θρησκείες.

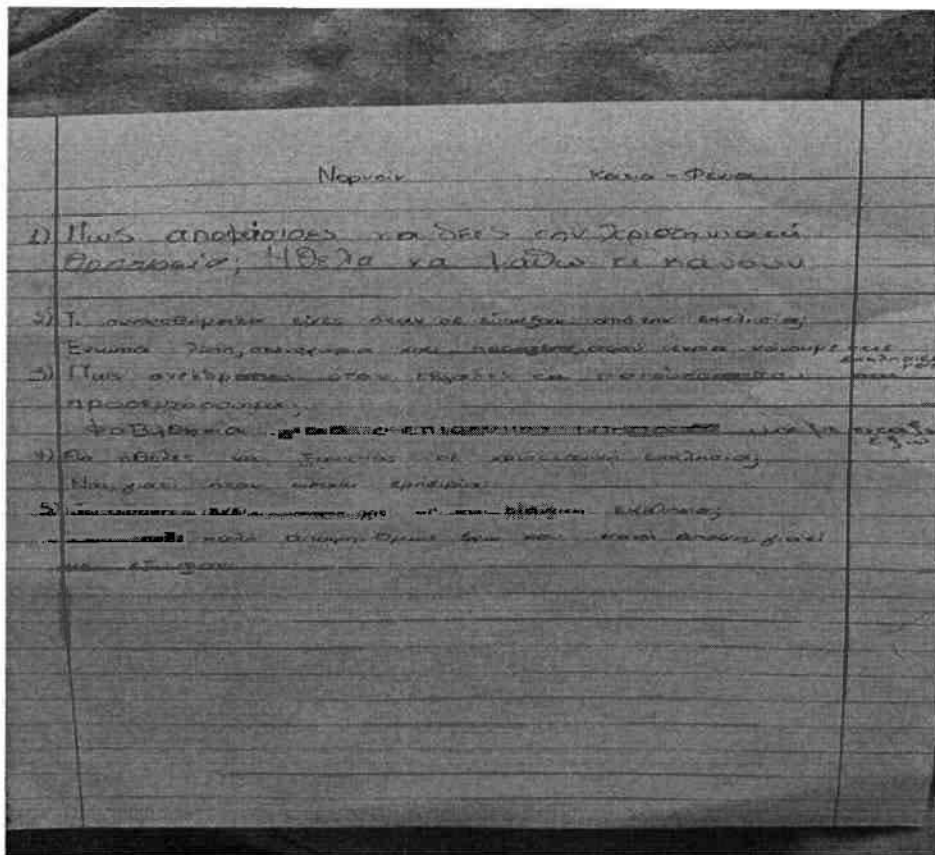
Εικόνα 3





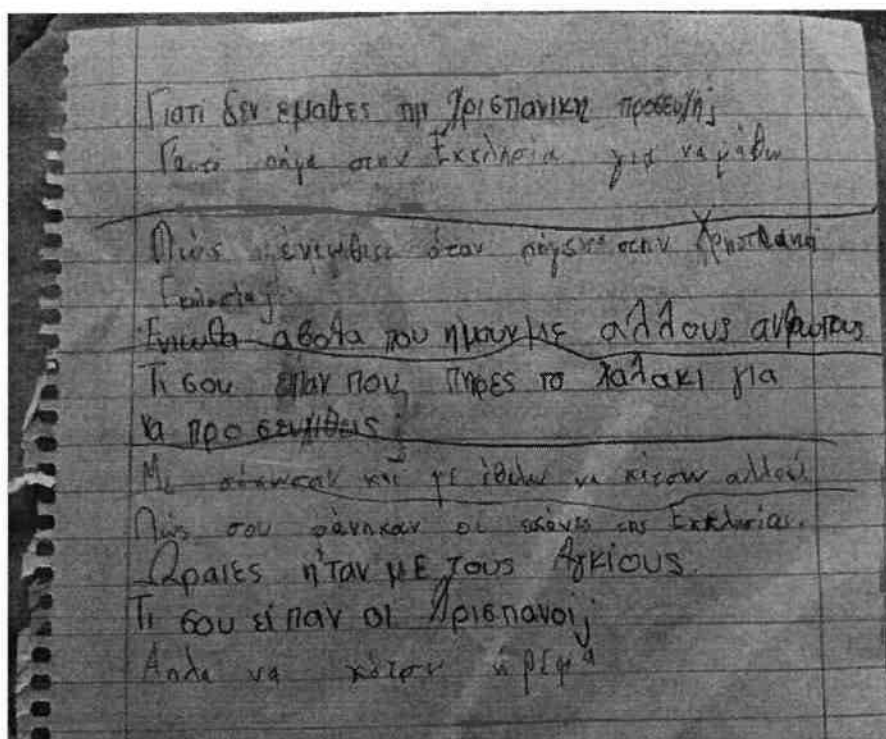
Η συνέντευξη αυτή (εικόνα 3) εστιάζει στην διαφορετικότητα της χριστιανικής θρησκείας με την μουσουλμανική. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αναφέρονται και στην εθνική ταυτότητα του Νορντίν.

Εικόνα 4



Με τη συνέντευξη αυτή (εικόνα 4) φαίνεται ότι δίνεται μεγάλη σημασία στις αντιδράσεις των χριστιανών και το πως αυτές επηρέασαν τον Νορντιν. Με τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις αυτές φαίνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικές είναι οι αντιδράσεις των ανθρώπων σε αυτόν που τις δέχεται. Οι μαθητές καταλαβαίνουν την ψυχολογική πίεση που ένιωσε ο Νορντιν.

Εικόνα 5



Σε αυτή την περίπτωση (εικόνα 5) οι μαθητές ζητάνε γενικές πληροφορίες της επίσκεψης του Νορντίν στην χριστιανική εκκλησία. Δεν εστιάζουν ούτε στον τρόπο σκέψης του Νορντίν, ούτε στα συναισθήματά του. Ωστόσο, είναι φανερό ότι κατανόησαν το κείμενο και τον σκοπό του.

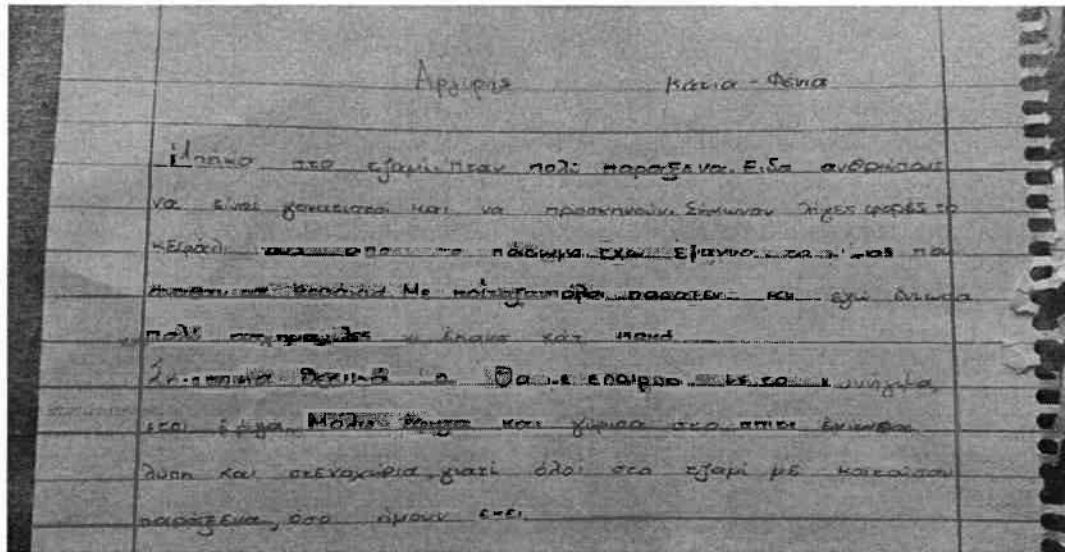
Συμπερασματικά, μέσα από αυτή την δραστηριότητα φάνηκε ότι οι μάθητες πράγματι μπόρεσαν να μούνστην θέση του Νορντίν και να σκεφτούν όπως θα σκεφτόταν αυτός. Μάλιστα κατάφεραν να νιώσουν και τα πιθανά συναισθήματα που θα ένιωθε μέσα από αυτή την ιστορία. Με την ενσυναίσθηση λοιπόν, οι μαθητές μπήκαν καλύτερα στο νόημα του κειμένου, επιτυγχάνοντας εώς έναν βαθμό την ευαισθητητοποίηση.

Με αφορμή την δραστηριότητα αυτή συζητήσαμε για το ότι δεν πρέπει να είμαστε αρνητικοί με όποια συμπεριφορά βλέπουμε. Πρέπει πάντα να δίνουμε στους άλλους ευκαιρίες να εξηγήσουν γιατί έκαναν το οτιδήποτε. Όλοι συμφώνησαν και έδωσαν παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή (π.χ. παρεξηγήσεις στο διάλειμμα).

Στην συνέχεια, ακολούθησε το παιχνίδι αντιστροφής ρόλων, στο οποίο οι μαθητές καλέστηκαν να γράψουν ότι βρέθηκαν στο τζαμί και για το τί έγινε εκεί. Οι μαθητές μου ζήτησαν να κάνουν την δραστηριότητα εταιρικά ώστε να μπορέσουν να

μοιραστούν καλύτερα όσα γνωρίζουν για τα τζαμιά, και έτσι έγινε. Κάποια παραδείγματα είναι τα εξής:

Εικόνα 6

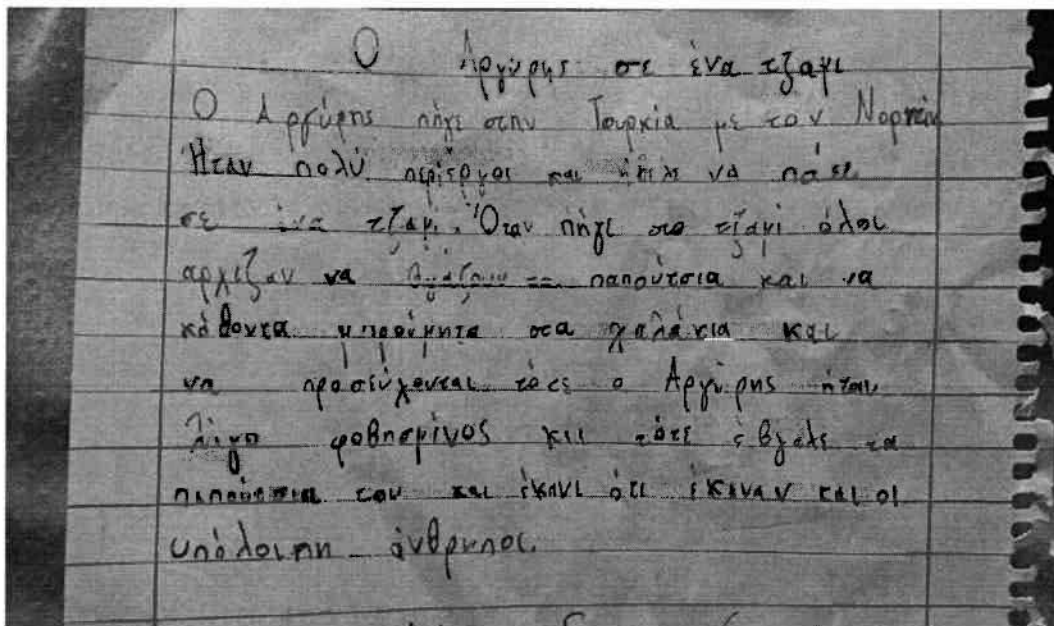


Οι μαθητές αυτοί προσπαθώντας να μπουν στην θέση του Αργύρη (εικόνα 6), σκέφτονται όλα όσα έζησε ο Νορντίν στην εκκλησία και ανησυχούν γιατί νομίζουν ότι όπως και εκείνος, έτσι και αυτοί θα ένιωθαν περίεργα.



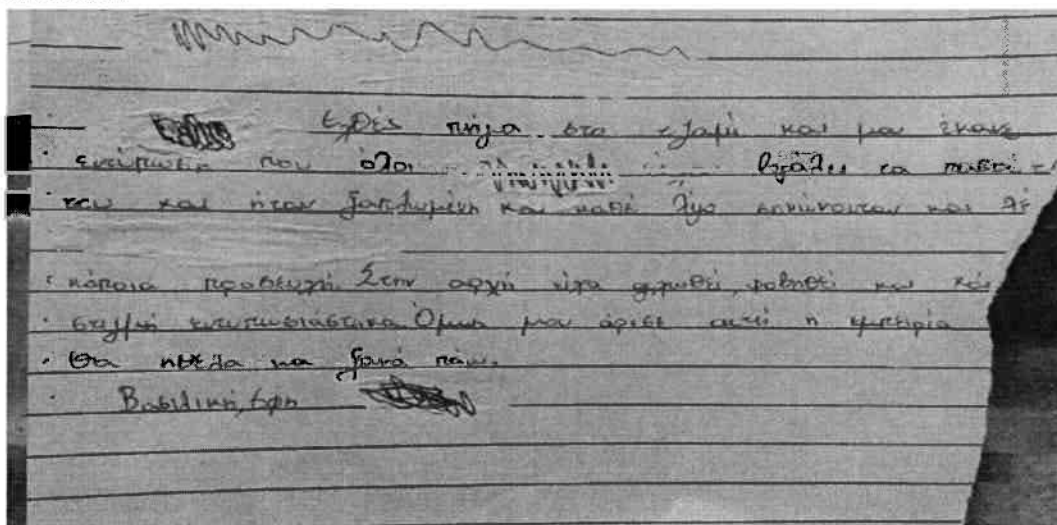
Οι μαθητές αυτοί (εικόνα 8) στην συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγουν να δείξουν μια απομακρυσμένη θέση. Αναλαμβάνουν ρόλο παρατηρητή και επιλέγουν να μην κάνουν κάτι παράξενο που πιθανόν δεν κάνουν οι μουσουλμάνοι στα τζαμιά.

Εικόνα 9



Σε αυτή την εργασία (εικόνα 9) βλέπουμε τους μαθητές να βάζουν τον Αργύρη σε μια κατάσταση που του προκαλεί φόβο. Λόγω του φόβου και όχι της περιέργειας ο Αργύρης αρχίζει να κάνει ότι ακριβώς κάνουν και οι άνθρωποι που βρίσκονται στο τζαμί.

Εικόνα 10



Στην εργασία αυτή (εικόνα 10) φαίνεται πως ο Αργύρης όχι μόνο μοιράζεται τα συναισθήματα, αλλά και τις εντυπώσεις. Μάλιστα θα ήταν πρόθυμος να ξαναπάει.

Συμπερασματικά, συζητώντας όσα έγραψαν οι μαθητές και όσα αναφέρθηκαν ωρύτερα, οι μαθητές έδειξαν ότι ήταν μοιρασμένοι στην ιδέα του να βρεθεί κάποιος σε ένα διαφορετικό θρησκευτικό περιβάλλον. Κάποιοι δηλαδή είπαν ότι πράγματι θα το έβρισκαν πολύ ενδιαφέρον, ωστόσο κάποιοι είπαν ότι το θεωρούσαν κακό, λόγω της θρησκείας που αντιπροσωπεύει το τζαμί, ενώ ίσως κάποιοι ένιωθαν φόβο για τις αντιδράσεις των υπόλοιπων ανθρώπων. Ακολούθησε συζήτηση για όλα όσα έγιναν και για αυτό που θα ακολουθήσει την επόμενη φορά.

Το δεύτερο κείμενο στο οποίο πραγματοποιήθηκε παρέμβαση ήταν «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο». Πριν ξεκινήσει η παρέμβαση, προηγήθηκε μια συζήτηση για το κείμενο που προηγήθηκε. Οι μαθητές επισήμαναν ότι ήταν αρκετά ενδιαφέρον πάρα τις αρχικές αρνητικές τους σκέψεις.

Στη συνέχεια, έγινε ανάγνωση του τίτλου και ξεκίνησε μια συζήτηση για τις χριστουγεννιάτικες συνήθειες τόσο των ίδιων, όσο και άλλων πολιτισμών. Οι μαθητές ήξεραν αρκετές συνήθειες («Εμείς στολίζουμε δέντρο και φάτνη», «Εμείς στολίζουμε καράβι», «Φτιάχνουμε κουραμπιέδες και μελομακάρονα», «Στην Αμερική αν βρεθούν κάτω από ένα φυτό πρέπει να φιληθούν», κλπ). Χαρακτηριστική ήταν η συμφωνία όλων ότι πολλοί πολιτισμοί, παρόλο που δεν πιστεύουν στον Χριστό γιορτάζουν τα Χριστούγεννα καθώς πρόκειται για μεγάλη εμπορική και γιορτινή ευκαιρία.

Ακολούθησε ανάγνωση του κειμένου ως το πρώτο σημείο. Ως το σημείο αυτό οι μαθητές φάνηκε να αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει και πώς η ιστορία θα εξελιχθεί. Σε αυτό, ρωτήθηκαν, «γιατί νόμιζε ότι ο ήρωας πως γιόρταζαν κάποια γενέθλια;». Οι μαθητές απάντησαν ότι το παιδί που ήταν από διαφορετική χώρα μάλλον πίστευε σε κάποιο διαφορετικό θεό, και έτσι δεν μπορούσε να καταλάβει τι ακριβώς γιόρταζαν οι ξενοδόχοι του.

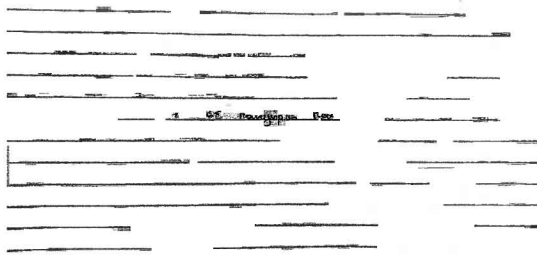
Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η αφορμή για συζήτηση. Οι μαθητές πρόβλεψαν τι μπορεί να συμβαίνει σε άλλες χώρες, που δεν έχουν ακριβώς τις ίδιες συνήθειες με εμάς. Χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα ότι η Αυστραλία γιορτάζει τα Χριστούγεννα το καλοκαίρι. Έτσι έγιναν ερωτήσεις αν οι Αυστραλοί είναι χριστιανοί όπως οι ίδιοι. Λίγοι ήταν οι μαθητές που γνώριζαν ότι η Αυστραλία δεν έχει σαν χώρα ένα θεσμοθετημένο θρήσκευμα. Ωστόσο, πράγματι οι χριστιανοί είναι

περισσότεροι, για αυτό και είναι συνηθισμένη η εικόνα να γιορτάζουν τα Χριστούγεννα σε παραλία. Χαρακτηριστική ήταν η ιδέα μιας μαθήτριας η οποία υποστήριξε ότι παρά την θρησκεία στην οποία πιστεύουν οι άνθρωποι, πολλοί γιορτάζουν τα Χριστούγεννα λόγω της όλης εορταστικής περιόδου. Αυτό που προσπαθούσε να πει ήταν ότι τα Χριστούγεννα έχουν εμπορευματοποιηθεί και έτσι λίγοι είναι αυτοί που μένουν εκτός εορτής, παρά την πίστη τους. Έτσι, με την συζήτηση αυτή έγινε ανάδειξη του τρόπου σκέψης και αντιμετώπισης του «Άλλου».

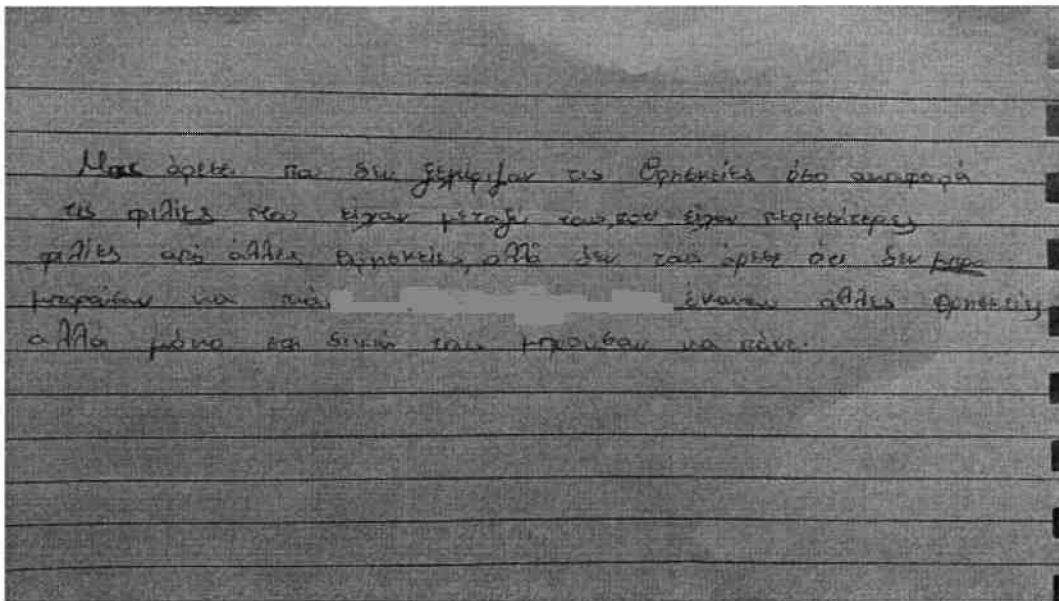
Δεν φάνηκε να έχουν κάποια απορία και έτσι η ανάγνωση συνεχίστηκε μέχρι το δεύτερο κομμάτι. Οι μαθητές αρχίζουν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους. Υπήρχε πληθώρα συναισθημάτων. Συγκεκριμένα αυτά που εμφανίστηκαν ήταν αγωνία, συμπάθεια, αγάπη, συμπόνια και περιέργεια. Αυτά τα συναισθήματα είτε αναφέρονταν προς τους ίδιους είτε προς τον ήρωα και την συμπεριφορά του.

Οι μαθητές παρακολούθησαν το βίντεο και πραγματοποίησαν ξανά το παιχνίδι των συναισθημάτων. Ποικιλία συναισθημάτων βλέπουμε και πάλι, καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν τα εξής: συγκίνηση, αγάπη, λύπη, στεναχώρια, απογοήτευση, περιέργεια, φόβος, ενδιαφέρον, αποστροφή και εμπάθεια. Έγινε συζήτηση για αυτά αλλά και για τα περιεχόμενα του βίντεο. Κάποια από τα αισθήματα είναι τα εξής:

Εικόνα 11



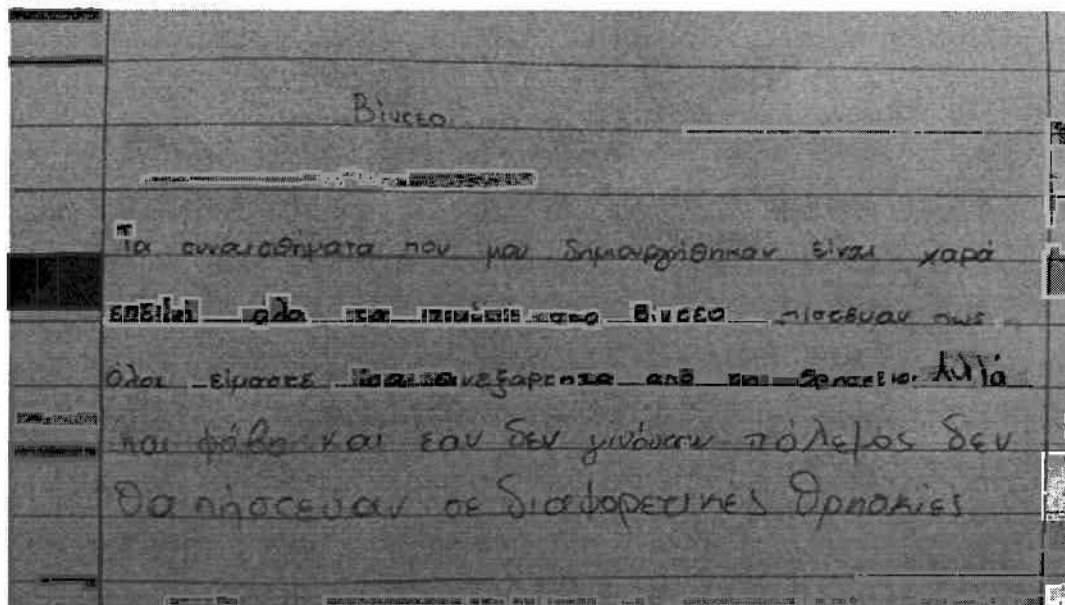
Σε αυτό το κομμάτι (εικόνα 11), φαίνεται ο μαθητής να αναφέρει τί του άρεσε στο βίντεο και τί συνέβαινε σε αυτό. Επικεντρώνεται στις φιλίες μεταξύ





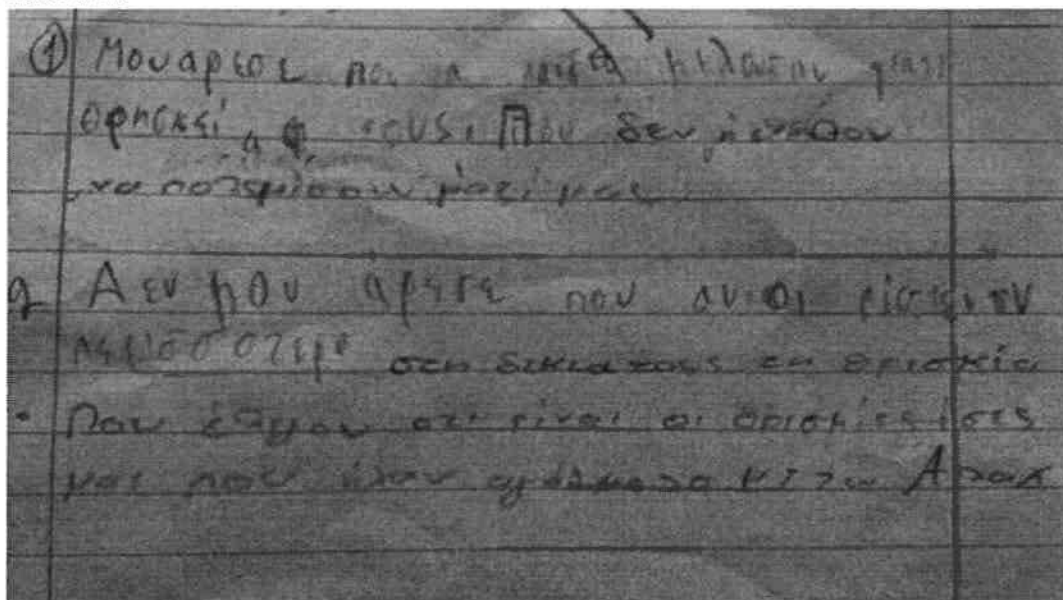
αλλόθρησκων παιδιών και θα ήθελε όλα τα παιδιά να μοιράζονται την χαρά να βρεθούν σε πανηγύρια των φίλων τους.

Εικόνα 12



Εδώ φαίνεται (εικόνα 12) ότι ο μαθητής δείχνει ότι χαίρεται που όλα τα παιδιά του κόσμου είναι φίλοι μεταξύ τους ανεξάρτητα από την πίστη που έχει. Μάλιστα, σημαντική είναι και η αναφορά στον πόλεμο, που φαίνεται ότι απασχολεί τον ίδιο.

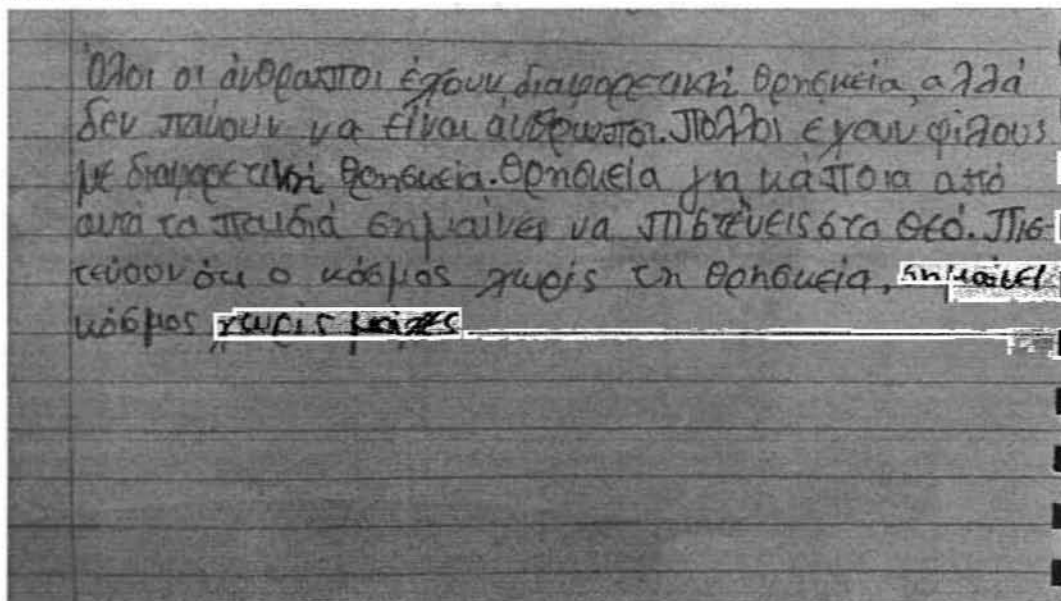
Εικόνα 13



Ο μαθητής αυτός (εικόνα 13) παρουσιάζει διαφορετική άποψη. Φαίνεται ότι χαίρεται που τα αλλόθρησκα παιδιά δεν θέλουν πόλεμο με άτομα διαφορετικών από

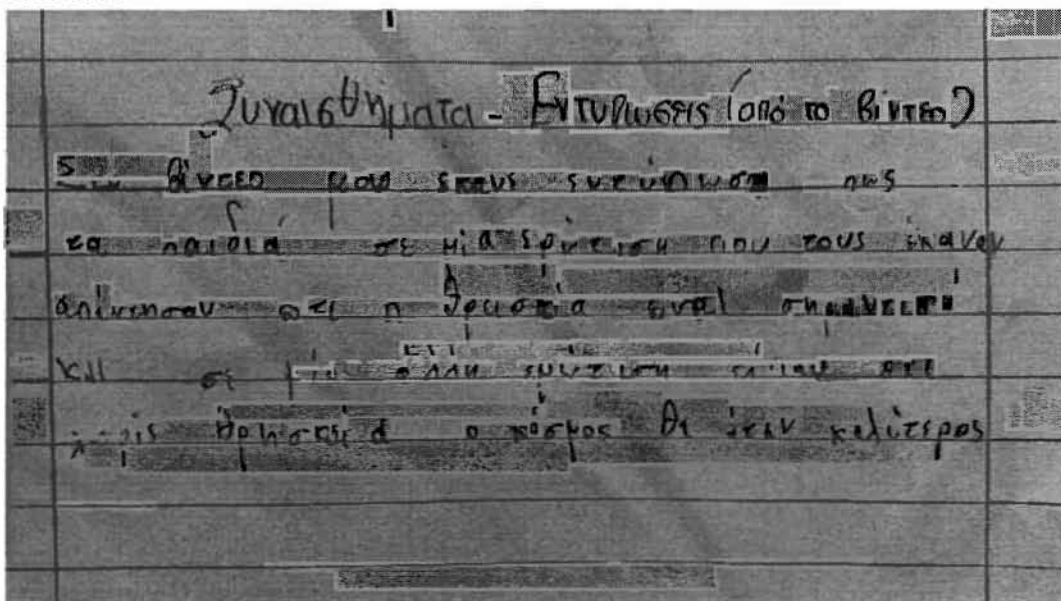
αυτούς θρησκείων. Ωστόσο, δεν είναι σύμφωνος με την θρησκεία του και τον τρόπο λατρείας. Είναι φανερό ότι θα προτιμούσε όλοι να είναι χριστιανοί.

Εικόνα 14



Ο μαθητής αυτός (εικόνα 14) φαίνεται να έχει κατανοήσει αρκετά καλά το βίντεο και αναφέρει κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα, χωρίς ωστόσο να δείχνει τις εντυπώσεις του.

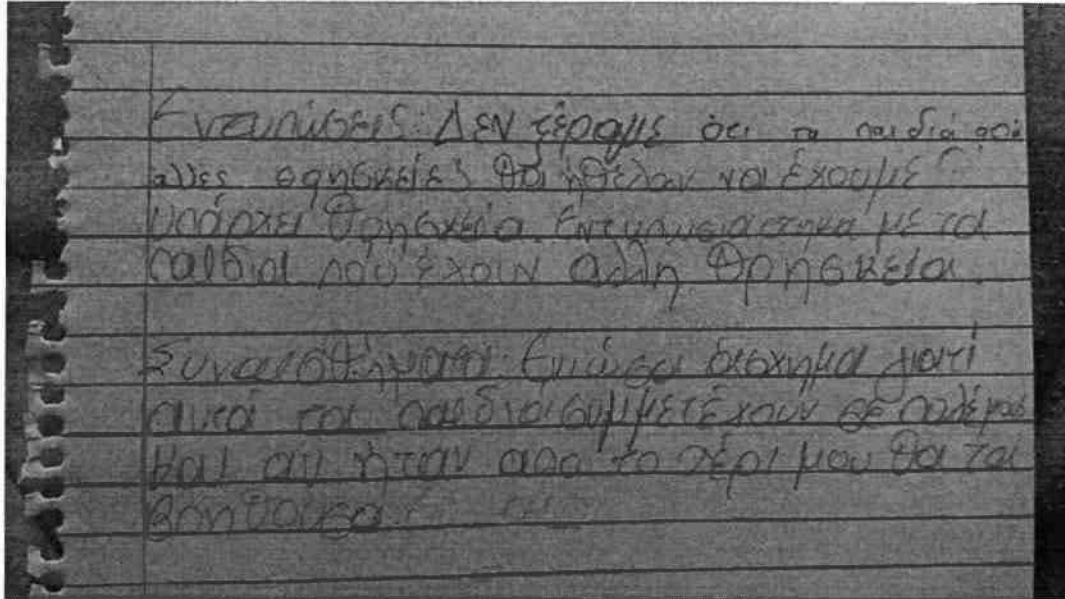
Εικόνα 15



Σημαντική αυτή η παρατήρηση του μαθητή (εικόνα 15), γιατί πράγματι υπήρχαν οι συγκεκριμένες απόψεις που δεν ταίριαζαν μεταξύ τους. Φυσικά όπως και

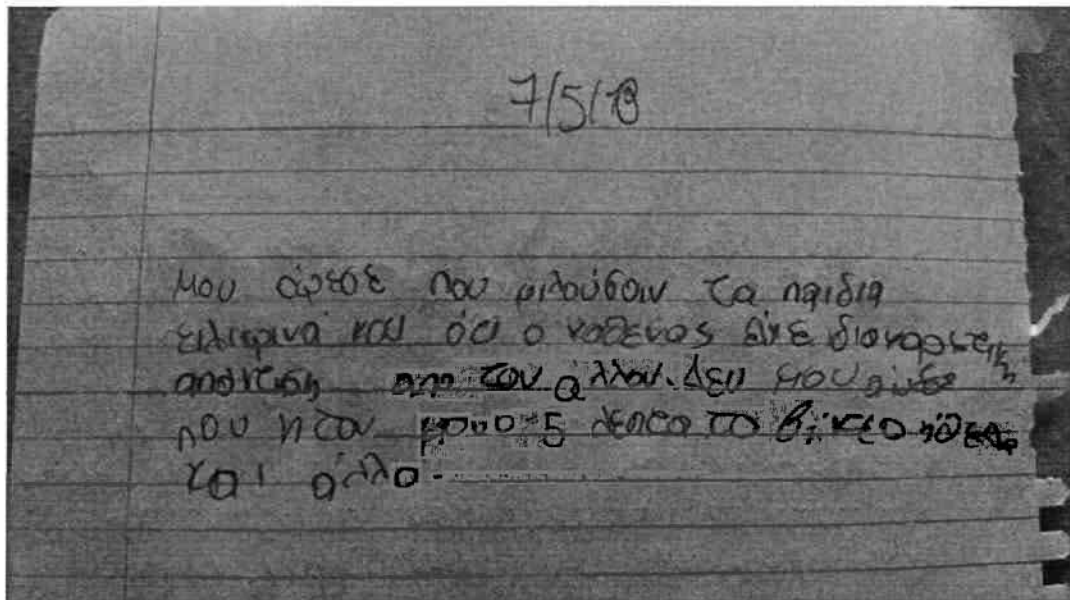
εδώ, έτσι και στο βίντεο τα παιδιά αλλάζουν συχνά άποψη, καθώς για να κατανοήσουν κάτι χρειάζονται περισσότερη επεξεργασία.

Εικόνα 16



Εδώ (εικόνα 16) παρουσιάζεται μια έντονη διάθεση βοήθειας των παιδιών που συμμετέχουν σε πολέμους. Η συμπόνια και η ενσυναίσθηση είναι, λοιπόν, δύο από τα κυριότερα συναισθήματα που προκλήθηκαν. Η έκφραση των συναισθημάτων αυτών μας βοηθούν να κατανοήσουμε ότι η έρευνα πήγαινε αρκετά καλά.

Εικόνα 17



Ο μαθητής αυτός (εικόνα 17) υπογραμμίζει ότι χαίρεται που όλα τα παιδιά δεν παρουσιάζουν την ίδια άποψη. Μάλιστα θα ήθελε να δει και άλλα βίντεο σχετικά με το θέμα.

Συγκεκριμένα υπήρχαν πολλά συναισθήματα από το βίντεο αυτό. Τα θετικά συναισθήματα όπως συγκίνηση, αγάπη και ενδιαφέρον απευθύνονταν στα παιδιά που περιείχε το βίντεο. Οι μαθητές έδειξαν την συμπάθειά τους, όχι μόνο προς τα πρόσωπα, αλλά και προς τις ιδέες τους. Τα δυσάρεστα συναισθήματα όπως λύπη, στεναχώρια, απογοήτευση, φόβος και αποστροφή ήταν περισσότερο για αυτά που έλεγαν τα παιδιά του βίντεο και για το πώς οι θρησκείες τους επηρεάζουν άμεσα. Τα συναισθήματα απογοήτευση, περιέργεια και ενδιαφέρον αναφέρονταν περισσότερο για το πώς θα εξελιχθεί η κατάσταση που παρουσιάζεται.

Γενικότερα, στο συγκεκριμένο βίντεο οι μαθητές έδειξαν πολύ ενδιαφέρον. Δεν έδωσαν μόνο σημασία στο θρησκευτικό περιεχόμενο αλλά και στο πολιτισμικό. Αναρωτήθηκαν για τα διάφορα θρησκευτικά φεστιβάλ, την προέλευση των παιδιών, τις επιλογές τους, τα διαφορετικά ρούχα και γενικότερα καθετί έξω από την δική τους καθημερινότητα. Τις περισσότερες απορίες τις έλυναν μεταξύ τους. Δεν φάνηκε να συναντάνε κάπου κάποια δυσκολία. Το μόνο πρόβλημα ήταν πως ένας μαθητής αρνιόταν κατηγορηματικά να δεχτεί κάποια πράγματα. Θεωρούσε δηλαδή και το δήλωνε με κατηγορηματικό τρόπο πως οι διαφορετικοί από εμάς άνθρωποι δεν είναι καλοί («Μόνο εμείς είμαστε σωστοί, οι μουσουλμάνοι και οι Τούρκοι είναι κακοί»). Όσο και αν οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούσαν να του αλλάξουν γνώμη και να τον ευαισθητοποιήσουν, δεν πέτυχαν αρκετά.

Στην συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες. Οι μαθητές αναγνώρισαν είτε την πολιτισμική, είτε την θρησκευτική προέλευση των ανθρώπων στις φωτογραφίες. Έδειξαν αρκετή περιέργεια για ανθρώπους της ινδοϊστικής θρησκείας. Τους φαινόταν δύσκολο να καταλάβουν την πολυθεϊστική φύση της. Τους έδωσα το παράδειγμα των δώδεκα θεών του Ολύμπου και τους εξήγησα, ότι όπως οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν σε συγκεκριμένες θεότητες για συγκεκριμένους λόγους έτσι κάνουν και οι ινδουιστές. Μετά άρχισαν και οι ίδιοι μαθητές να μου φέρνουν παραδείγματα, όπως αυτό των θεών της Αιγύπτου. Όλοι οι μαθητές μοιράστηκαν τις γνώσεις τους με ενθουσιασμό.

Στην πορεία έγινε συζήτηση για τις καθημερινές τους συνήθειες και για τον τρόπο που ζούνε. Χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα της γυναίκας μουσουλμάνας,

η οποία πρέπει να ντύνεται και να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο. Με αφορμή, λοιπόν, αυτή την συζήτηση ζητήθηκε να τοποθετήσουν οι μαθητές τον εαυτό τους στη θέση αυτών των ανθρώπων.

Αυτή η δραστηριότητα άρχισε με άγχος αλλά και επιτυχία, ωστόσο στην συνέχεια οι μαθητές άρχισαν να παίζουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας των «Άλλων». Παρά την συγκεκριμένη ανατροπή, οι μαθητές φάνηκε πως το απόλαυσαν. Ακόμα και ο μαθητής με την κατηγορηματική αντίθετη στάση συμμετείχε, κρατώντας πάντοτε όμως μια μικρή αποστασιοποίηση.

Με αφορμή την δραστηριότητα ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με το τί θα συνέβαινε και πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι αν ερχόταν ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη τους, όχι μόνο με εξωτερικά στοιχεία και συνήθειες, αλλά και όσον αφορά το θρησκευτικό κομμάτι.

Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές φάνηκαν προβληματισμένοι. Τους εξήγησα ότι κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ πιθανό να συμβεί καθώς η χώρα μας δέχεται καθημερινά προσφυγόπουλα, τα οποία κάποια στιγμή θα ενταχθούν στα ελληνικά σχολεία. Μετά από αρκετή σκέψη τα κορίτσια είπαν ότι όπως θα ερχόταν ένα καινούριο παιδί στην τάξη τους, με τον ίδιο τρόπο θα το αντιμετώπιζαν και αυτό το παιδί καθώς όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα. Τα αγόρια ωστόσο έδειξαν περισσότερο προβληματισμένα. Όταν έδωσα στον καθένα ξεχωριστά τον λόγο συμφώνησαν όλοι ότι θα τον υποδέχονταν και θα έπαιζαν μαζί του στα διαλείμματα.

Σε αυτό το σημείο τους εξήγησα ότι υπήρχε πιθανότητα κάποια παιδιά να μην έχουν καλές σχέσεις με το υποτιθέμενο καινούριο παιδί. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί για διάφορους λόγους καθώς καθετί διαφορετικό από τους ίδιους μας, μας προκαλεί φόβο. Τους εξήγησα επίσης την έννοια της προκατάληψης. Οι μαθητές φάνηκε να καταλάβαιναν τι προσπαθούσα να τους πω και μου πρότειναν ότι καλό θα ήταν συμβαίνουν διάφορες δράσεις, είτε από το σχολείο, είτε από την εκκλησία ή το κράτος, έτσι ώστε μικροί και μεγάλοι να είναι θετικοί προς όλους τους ανθρώπους. Σε αυτό το σημείο συμφώνησα μαζί τους και τους εξήγησα με απλά λόγια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, έγινε μια συνολική συζήτηση για αυτά που τους άρεσαν, τις απορίες και τα ενδιαφέροντα που έδειξαν.

Το τρίτο κείμενο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση ήταν το «Παππούς και εγγονή». Αφορμή για την εισαγωγή σε αυτό αποτέλεσαν κάποιες εικόνες από διαφορετικές θρησκείες του κόσμου. Η συζήτηση που έγινε γύρω από

αυτές δεν ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα καθώς οι μαθητές έλεγαν τα ίδια πράγματα που συνάντησαν στο μάθημα της προηγούμενης διδασκαλίας. Έτσι προχωρήσαμε στο κείμενο.

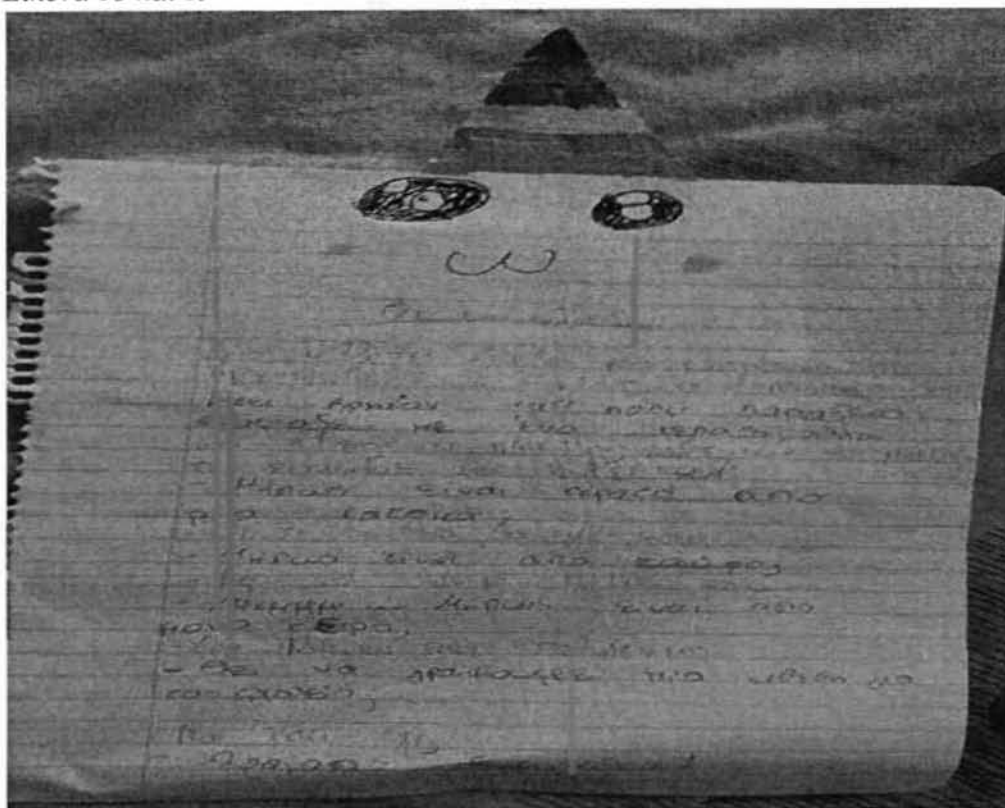
Έγινε ανάγνωση του τίτλου του κειμένου και οι μαθητές πρόβλεψαν τι μπορεί να περιέχει το κείμενο. Κάποιες ιδέες ήταν οι εξής: ένας παππούς φέρνει δώρο στην εγγονή του έναν σταυρό από το ταξίδι του στο Άγιο Όρος, μία εγγονή με τον παππού της κάνει επίσκεψη σε ένα τζαμί, μια εγγονή κάνει επίσκεψη στον άρρωστο παππού της, κλπ.

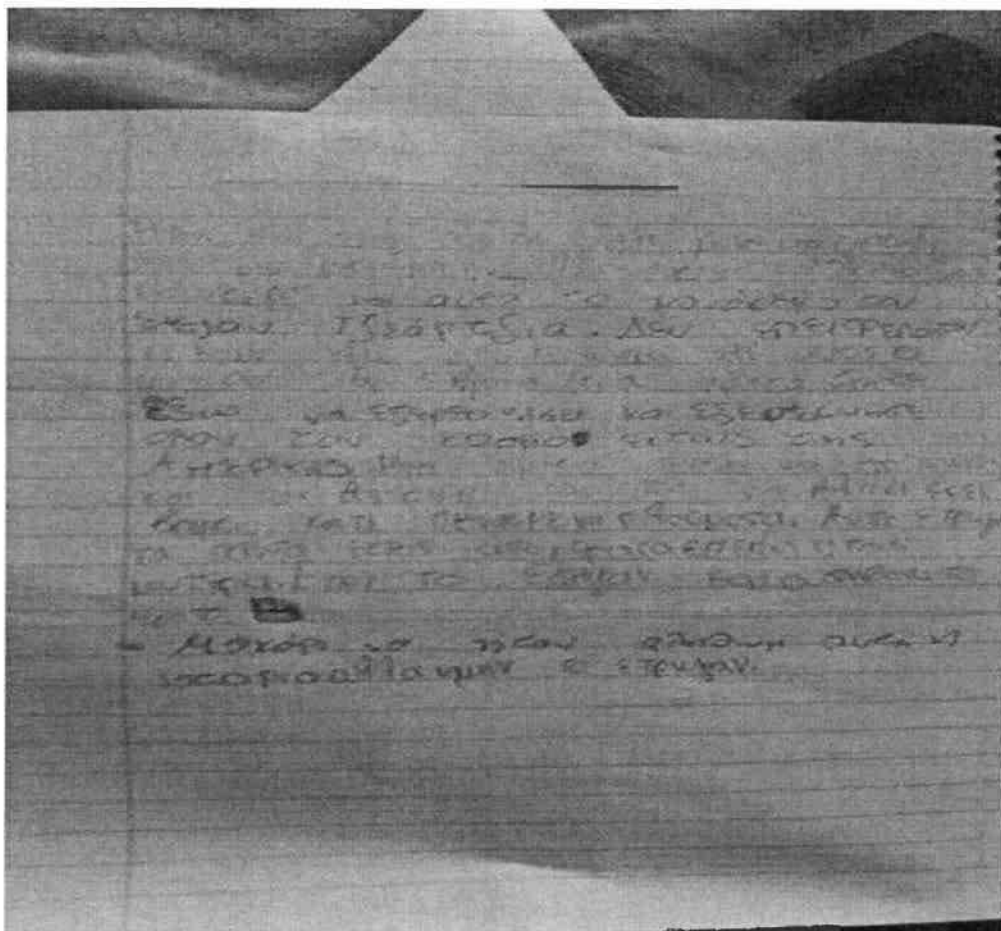
Μετά τον καταγισμό ιδεών προχωρήσαμε στο κείμενο. Διαβάσαμε την πρώτη ενότητα. Τα παιδιά φάνηκε ότι ανταποκρίθηκαν γρήγορα και εύκολα. Δεν υπήρχαν απορίες και μπορούσαν εύκολα να καταλάβουν το νόημα και να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους.

Στην συνέχεια έγινε ανάγνωση του δεύτερου κομματιού. Πάλι δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες και οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν μια διαφορετική τροπή στην ιστορία. Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα ήταν τα εξής: η εγγονή την επόμενη μέρα γνώρισε ένα κοριτσάκι στο σχολείο με το ίδιο όνομα του κοριτσιού της ιστορίας, η εγγονή όταν μεγάλωσε έψαξε να βρει αν ήταν αληθινή η τουρκαλίτσα, ο παππούς της είπε και άλλες ιστορίες για το πασουμάκι, ο παππούς και η εγγονή κράτησαν το παπουτσάκι μέχρι να έρθει να το πάρει πίσω η τουρκαλίτσα, ο παππούς και η εγγονή έφτιαξαν ένα μουσείο με χαμένα πράγματα.

Στην συνέχεια, ακολούθησε η δραστηριότητα «ιστορία αντικειμένου». Σε αυτή την δραστηριότητα οι μαθητές/τριες καλούνται να μούνε στην θέση της πρωταγωνίστριας και βρίσκουν οι ίδιοι ένα οποιοδήποτε αντικείμενο. Το αντικείμενο θα πρέπει να ανήκει σε ανθρώπους άλλων πολιτισμών και αναλύουν τις ιστορίες που έγραψαν. Με την παρούσα δραστηριότητα θα γίνουν γνωστές συνήθειες άλλων λαών και θα γίνει σύνδεση με την θρησκεία τους. Ωστόσο, η δραστηριότητα δεν πήγε τόσο καλά, καθώς οι μαθητές πολλές φορές ξέφυγαν από το ζητούμενο. Κάποιες εργασίες ήταν οι εξής:

Εικόνα 18 και 19

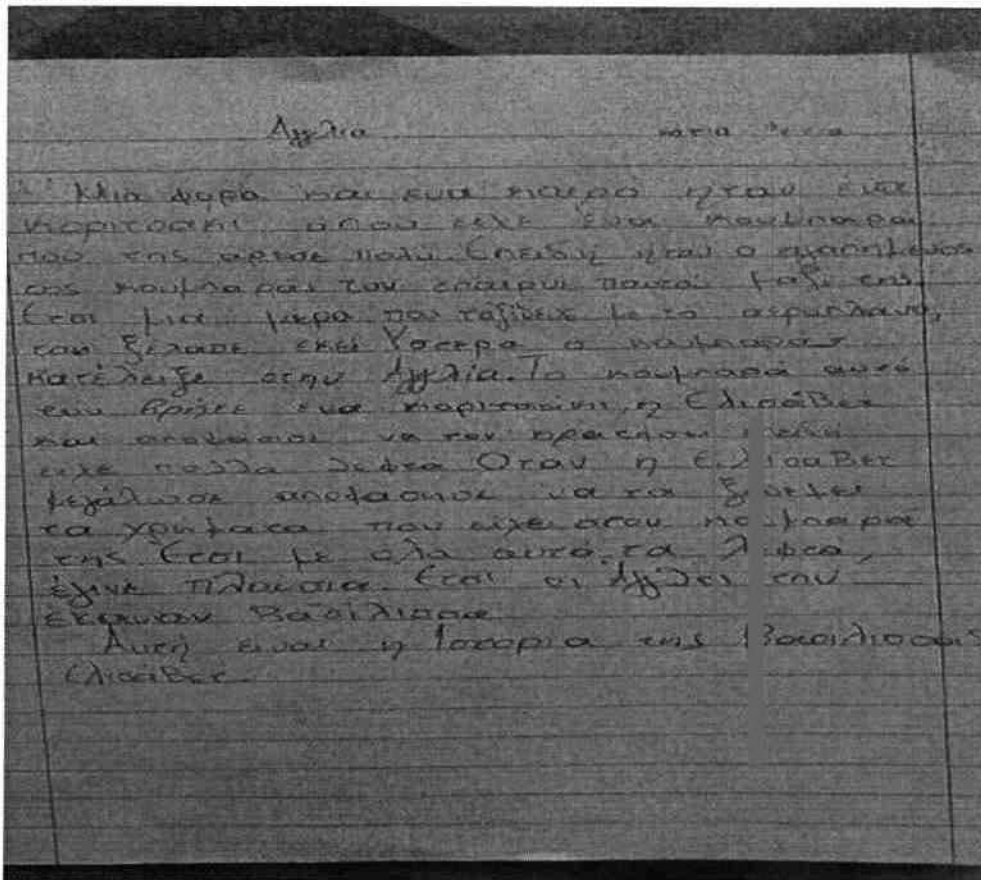




Η εργασία αυτή (εικόνα 18 και 19) δεν μιλάει για έναν διαφορετικό πολιτισμό αλλά για έναν ψεύτικο κόσμο στον οποίο υπάρχουν μυθικά πλάσματα. Οι μαθητές αυτοί είχαν μια λατρεία για τα πλάσματα αυτά.

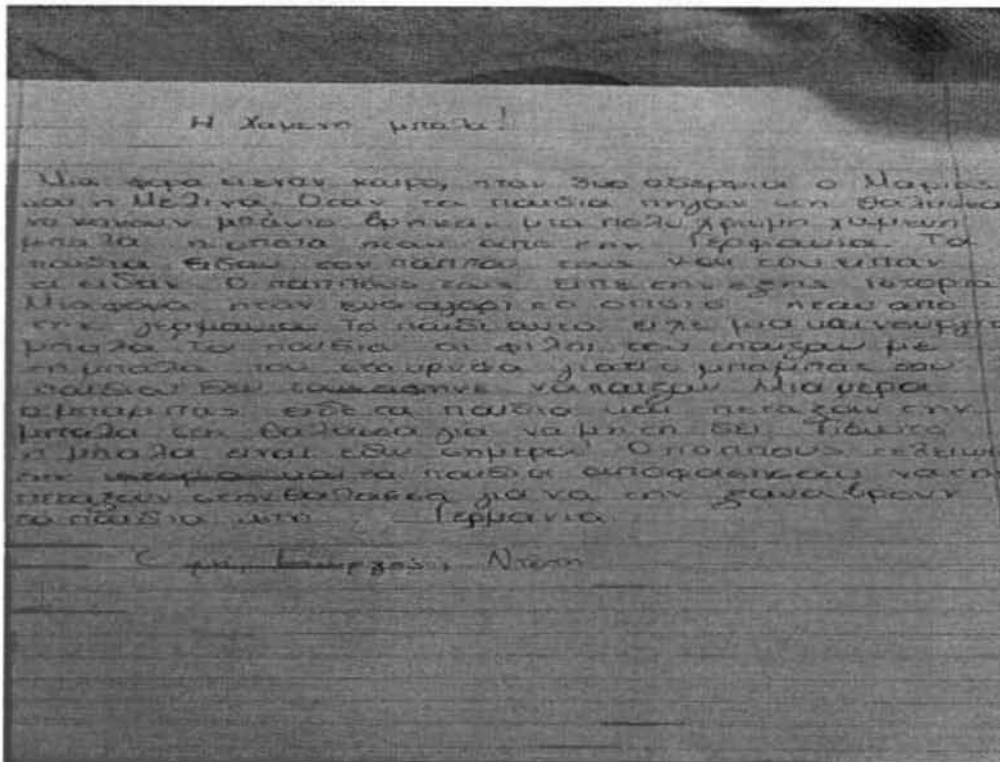


Εικόνα 20



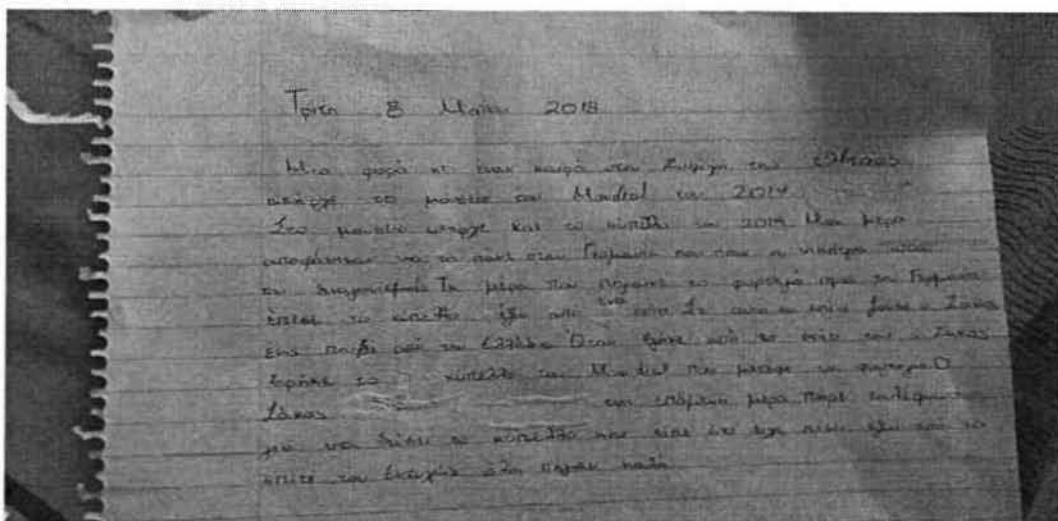
Σε αυτή την περίπτωση (εικόνα 20) οι μαθητές έγραψαν για ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, χωρίς όμως να αναφέρουν τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το χαμένο αντικείμενο δηλαδή ήταν κάτι κοινό σε όλους τους ανθρώπους.

Εικόνα 21



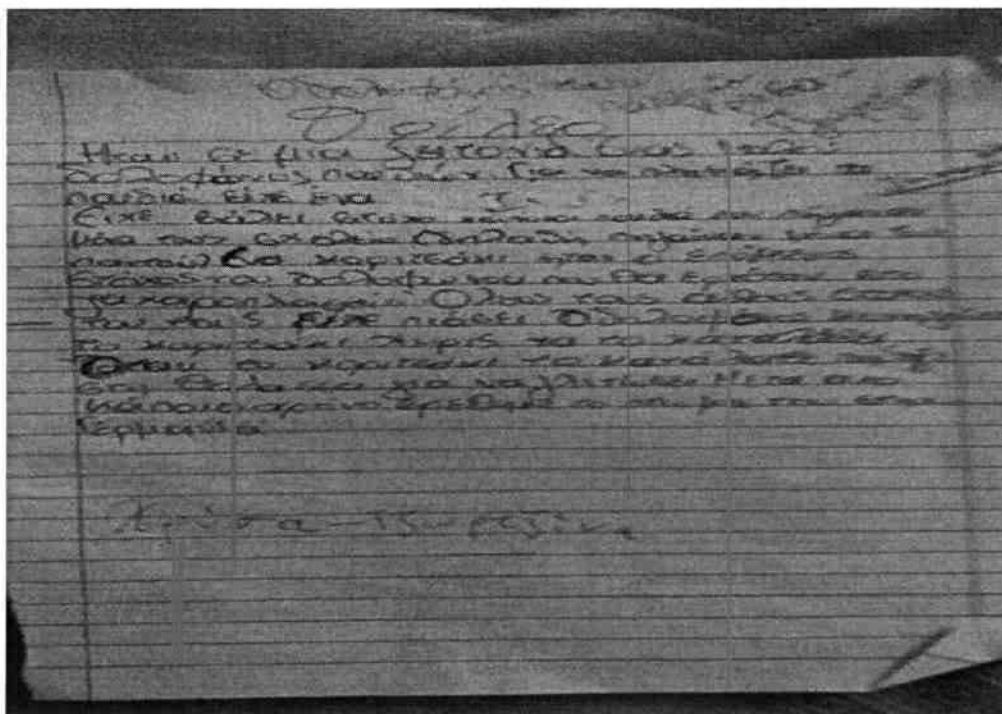
Η συγκεκριμένη ιστορία (εικόνα 21) ίσως είναι λίγο πιο επιτυχής. Τα παιδιά δημιούργησαν μια ιστορία, στην οποία ο Γερμανός πατέρας παρουσιάζεται ως αυστηρός και τα μικρά παιδιά ως υπάκουα. Οι ίδιοι, ωστόσο, βάζουν τους ήρωες της ιστορίας να δείχνουν συμπόνια προς τα άλλα παιδιά και στέλνουν πίσω τη μπάλα για να την βρουν ξανά.

Εικόνα 22



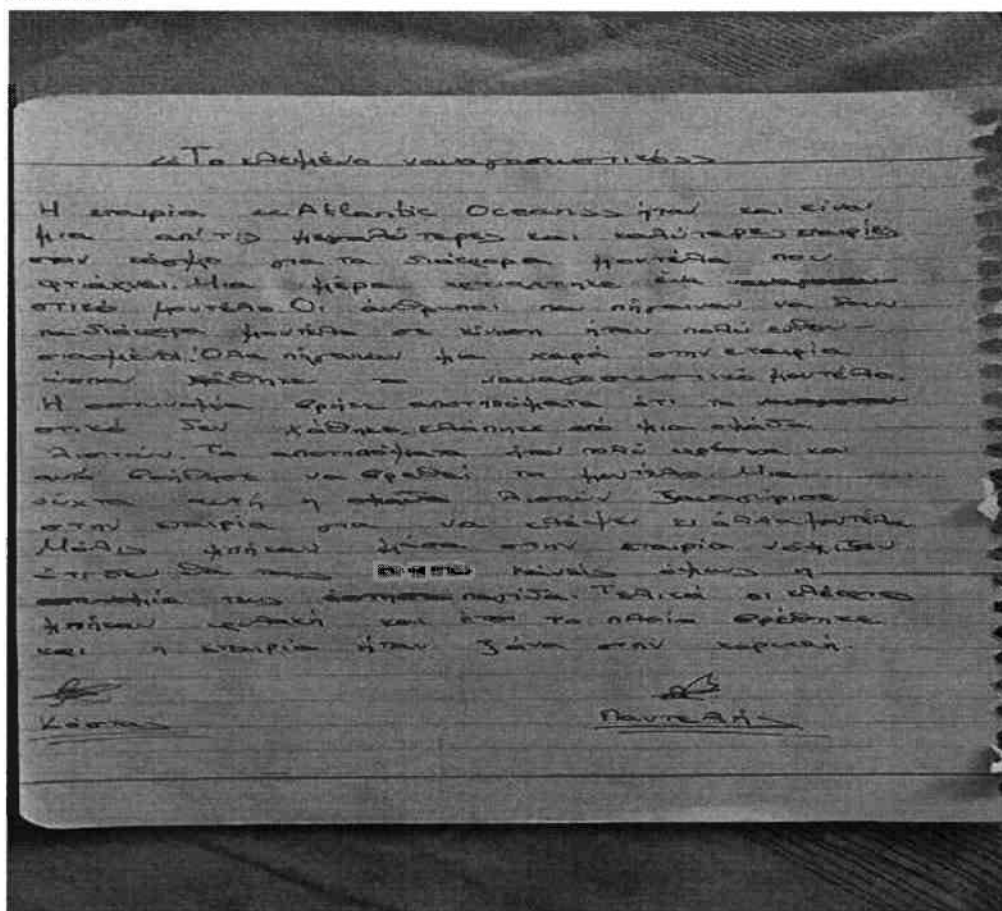
Στην περίπτωση αυτή (εικόνα 22) οι μαθητές επιλέγουν ένα γνώριμο πρόσωπο ως πρωταγωνιστή. Δείχνουν στοιχεία πολιτισμού κάποιων χωρών, χωρίς όμως να επεκτείνονται περισσότερο.

Εικόνα 23



Η εργασία αυτή (εικόνα 23), είναι επηρεασμένη από την ιταλική μαφία και τα αρνητικά αποτελέσματα αυτής σε άτομα διαφορετικής προέλευσης.

Εικόνα 24



Στην εργασία αυτή (εικόνα 24), δεν περιγράφεται κανένα πολιτισμικό στοιχείο. Μάλιστα δεν υπάρχει καθόλου χαμένο αντικείμενο, αλλά κλεμμένο.

Συμπερασματικά, η δραστηριότητα αυτή δεν είχε μεγάλη επιτυχία. Οι μαθητές προτίμησαν να γράψουν κάτι πιο κοντά στους ίδιους. Ωστόσο, χρησιμοποίησαν την φαντασία και την δημιουργικότητά τους, πράγματα τα οποία πάντα αξίζουν επιβράβευση.

Αξιο αναφοράς είναι ότι πολλοί μαθητές χρησιμοποίησαν ως διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο, τον γερμανικό πολιτισμό. Παρά το γεγονός ότι είχε γίνει συζήτηση στην τάξη για την ισλαμική και την μουσουλμανική θρησκεία δεν έγραψαν για αυτές και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Μάλιστα η συζήτηση που είχε προηγηθεί για την Συρία και τον πόλεμο μέσα από το βίντεο που προβλήθηκε στην τάξη δεν φαίνεται να έγινε πηγή έμπνευσης. Η επιρροή μάλλον που ασκείται σε αυτούς καθημερινά άμεσα ή έμμεσα από τις συζητήσεις των γονιών και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, ή μέσω της τηλεόρασης για τα πολιτικά και κοινωνικά θέματα που απασχολούν την χώρα μας, είναι μεγαλύτερη και ισχυρότερη.

Λόγω της προηγούμενης αποτυχημένης δραστηριότητας, η επόμενη , δηλαδή, «Τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι της ιστορίας τους γνωρίζονταν μεταξύ τους» δεν πραγματοποιήθηκε όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί. Έγινε μια γενική συζήτηση για τα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα και πώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Υπογραμμίστηκε ότι η ανταλλαγή πολιτισμικών πληροφοριών δεν είναι κάτι αρνητικό, αλλά αντίθετα κάτι πολύ δημιουργικό. Οι μαθητές συμφώνησαν λέγοντας ότι και οι ίδιοι θα ήθελαν να δούνε και να συμμετάσχουν στα φεστιβάλ που έλεγαν τα παιδιά στο βίντεο που είδαν την προηγούμενη ημέρα. Μάλιστα κάποιοι είπαν ότι αν κάτι τους άρεσε πολύ θα πρότειναν και σε άλλους να πάνε.

Χαρακτηριστικό κομμάτι της συζήτησης αυτής ήταν ότι μαθητές που αρχικά ήταν αρνητικοί ή διστακτικοί με ζητήματα ετερότητας άρχισαν να αποδέχονται κάποια πράγματα και να βλέπουν με έναν τρόπο ενσυναίσθησης. Η αρχική αρνητικότητα, έγινε αποδοχή και σε μερικές περιπτώσεις υπήρχε και η επιθυμία γνωριμίας με άτομα διαφορετικής θρησκείας.

Έπειτα, έγινε μια συνολική συζήτηση για όλη τη διαδικασία. Οι μαθητές φάνηκαν ευχαριστημένοι. Είπαν ότι τους άρεσε που βρήκαν την ευκαιρία να συζητήσουν και για τέτοια θέματα. Έδειξαν ότι εντυπωσιάστηκαν από κάποιες θρησκευτικές συνήθειες άλλων ανθρώπων αλλά και για τα γενικότερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

Ακολούθησε συνέντευξη δύο παιδιών που καταγράφηκε από δύο βοηθούς ως εξής:

-Σε δυσκόλεψε κάτι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;

*Αρχικά δυσκολευόμουν να καταλάβω τις θρησκευτικές συνήθειες των παιδιών και ειδικά του Νορντίν. Δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί έκανε σαν μικρό παιδί.*

-Τελικά σε βοήθησε να καταλάβεις το κείμενο;

*Ναι, γιατί φαίνεται ότι ο ήρωας έκανε ότι συνήθιζε να κάνει στο τζαμί. Μάλιστα με την συζήτηση που κάναμε με την κυρία και της γνώσεις της Νι για τα τζαμιά και τους μουσουλμάνους, κατάλαβα πιο εύκολα.*

-Θα φοβόσουν να μπεις σε ένα τζαμί;

Δεν ξέρω. Νομίζω πως ναι. Αλλά, θα ήμουν και πολύ περίεργη. Θα ήθελα να δω πως ακριβώς είναι και ο δικός τους θρησκευτικός τόπος. Θα ήθελα να πάω και στα φεστιβάλ.

-Το βίντεο σου έδωσε και άλλες γνώσεις για τις άλλες θρησκείες:

Ναι, δεν ήξερα αρκετά πράγματα. Αυτά τα παιδιά είχαν πολύ ενδιαφέρουσες σκέψεις και νομίζω ότι θα μπορούσαμε να γίνουμε φίλοι. Θα έβλεπα τα φεστιβάλ τους και θα τους καλούσα στα πανηγύρια που κάνουμε στο χωριό μου.

-Σου άρεσαν τα κείμενα:

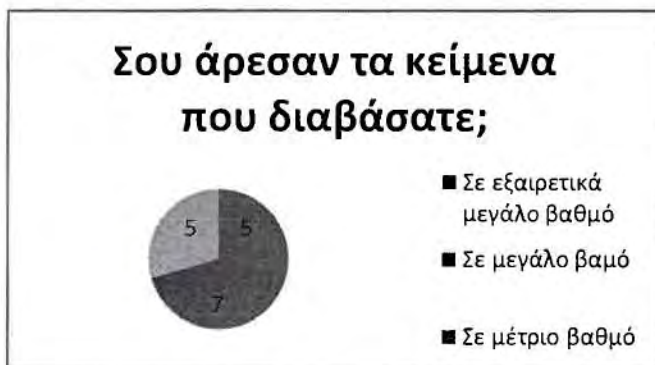
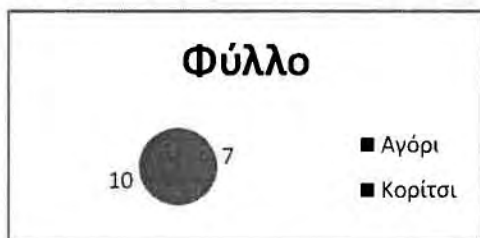
Μου άρεσαν πολύ. Δεν τα είχαμε ξανακάνει παρόλο που τα δύο ήταν σε μικρότερη τάξη.

-Αν ερχόταν ένα παιδί από την Συρία στην τάξη σου που θα είχε διαφορετική θρησκεία τί θα έκανες:

Ό,τι θα έκανα με ένα καινούριο παιδί. Όλοι είμαστε ίσοι. Θα του έλεγα το όνομα μου και θα φώναζα και τους άλλους να τον γνωρίσουν.

Βλέποντας την συνέντευξη αυτή καταλαβαίνουμε ότι οι μαθητές όχι μόνο έμαθαν αρκετά πράγματα, αλλά βρήκαν μια γέφυρα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής θρησκείας και διαφορετικού πολιτισμού. Η γέφυρα αυτή, είναι η Λογοτεχνία που αποτέλεσε αφορμή και κίνητρο για αυτή την παρέμβαση ευαισθητοποίησης.

Στο τέλος της διδασκαλίας- παρέμβασης δόθηκε στους μαθητές ένα τελικό ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα του οποίου ήταν τα εξής:

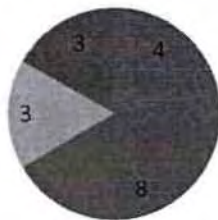


**Σου άρεσαν οι δραστηριότητες που κάνατε;**



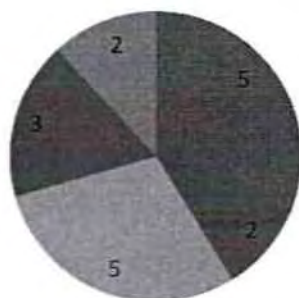
- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό

**Σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα τις θρησκείες του κόσμου;**



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Σε μικρό βαθμό

**Σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα τους "Άλλους";**



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Σε μικρό βαθμό
- Καθόλου

**Σε βοήθησαν να μάθεις νέα πράγματα;**



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό

**Σε βοήθησαν να ξανασκεφτείς κάποια πράγματα;**



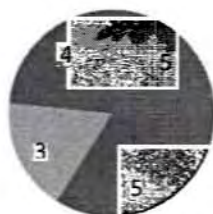
- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Σε μικρό βαθμό

**Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνει παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στο Θεό που πιστεύεις εσύ;**



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Σε μικρό βαθμό
- Καθόλου

**Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνει παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό από εσένα;**



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Σε μικρό βαθμό
- Καθόλου



## Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνει παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν;



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Καθόλου

## Γνώρισες καλύτερα τις συνήθειες άλλων πολιτισμών;



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Σε μικρό βαθμό

Συμπερασματικά, μελετώντας τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και συγκρίνοντάς το με το προηγούμενο, φαίνεται ότι οι μαθητές που θα έκαναν παρέα μόνο με άτομα της ίδιας θρησκείας μειώθηκαν, ενώ οι μαθητές που θα έκαναν παρέα με παιδιά και άλλων θρησκειών αυξήθηκαν. Αυτό δηλώνει ότι η παρέμβαση είχε μερική επιτυχία. Φυσικά ακόμα υπάρχουν κάποια παιδιά διστακτικά. Αλλά, το ποσοστό που δεν θα δεχόταν τη θρησκευτική ετερότητα έπεσε στο 1/5. Οι περισσότεροι μαθητές έμαθαν για άλλους πολιτισμούς και άλλες θρησκείες. Μάλιστα, η πλειοψηφία κατάφερε να γνωρίσει καλύτερα τον «Άλλο» και να ξανασκεφτεί κάποια πράγματα. Τέλος, όσον αφορά τα κείμενα και τις δραστηριότητες οι μαθητές δείχνουν ότι έμειναν ευχαριστημένοι

## 9. Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας την εργασία, συνειδητοποιώ ότι η θεωρία συνέβαλε σημαντικά στον τρόπο διεξαγωγής του πρακτικού μέρους. Οι περισσότερες πληροφορίες από τα διάφορα βιβλία, άρθρα και εργασίες με βοήθησαν στην γενικότερη αντιμετώπιση του θέματος. Παρά το γεγονός ότι ήδη γνώριζα το πόσο ευαίσθητο ήταν το θέμα αυτό, αντιλήφθηκα ότι στην πράξη πράγματι χρειάζεται πολύ προετοιμασία. Το ζήτημα αυτό χρειάζεται λεπτή αντιμετώπιση. Μάλιστα, κατά την γνώμη μου, παρά το πόσο ευαίσθητο είναι το θέμα αυτό, καλό θα ήταν όλα τα σχολεία και όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά προετοιμασμένοι και να δείξουν στα παιδιά πόσο απαραίτητη είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μπαίνοντας μάλιστα η ίδια σε μία τέτοια διαδικασία, συνειδητοποιώ ότι ο χρόνος ήταν σύντομος. Μια τέτοια παρέμβαση θα ήταν καλό να πραγματοποιείται κατά την διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς. Έστω μια μικρή αναφορά στην θρησκευτική αλλά και στην πολιτισμική ετερότητα κάθε βδομάδα, θα βοηθούσε τους μαθητές να μιλούν σε ένα κλίμα δεκτικό. Ένα κλίμα δεκτικό προς κάθε είδους ετερότητας. Όλα τα παιδιά, αλλά και εμείς οι ίδιοι, είναι απαραίτητο να αφήσουμε πίσω κάθε είδος προκατάληψης ή στερεότυπου, ακολουθώντας τους στόχους καταπολέμησης των προκαταλήψεων<sup>7</sup>. Η αποδοχή και η ανταλλαγή πολιτισμικών πληροφοριών μπορεί να προσφέρει πολλά σε όλους μας. Ο παγκοσμιοποιημένος αυτός κόσμος, μπορεί να γίνει μια μεγάλη οικογένεια, της οποίας τα διαφορετικά μέλη μπορούν να ζούνε αρμονικά και αγαπημένα.

Παρά την μερική επιτυχία της παρέμβασης, για να επιτευχθεί κάτι καλύτερο καλό θα ήταν ο χρόνος να είναι μεγαλύτερος, ώστε να υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ή βαθύτερης ευαίσθητοποίησης. Η εμπάθεια και η συμπόνια θα αναπτυχθούν καλύτερα σε μακροχρόνια διάρκεια.

Όλα τα παραπάνω ξεκαθάρισαν μέσα από την παρούσα εργασία. Αναλυτικότερα για την εργασία αυτή, σημαντικό σημείο αποτέλεσαν τα κείμενα που

---

<sup>7</sup> Όπως αναφέρθηκε στην θεωρία της παρούσας εργασίας, η καταπολέμηση των προκαταλήψεων συνοψίζεται σε τέσσερις βασικούς στόχους: 1) Η καλλιέργεια για την ανάπτυξη μιας προσωπικής αυτοεικόνας και μια ομαδικής ταυτότητας, σε κάθε παιδί, με βάση την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση. 2) Η προώθηση της επικοινωνίας του κάθε παιδιού με διαφορετική προέλευση. 3) Η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των παιδιών όσον αφορά τις προκαταλήψεις. 4) Η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, καθώς και τους άλλους, όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις. (Vandenbroeck, 2004: 118)

επιλέχθηκαν. Όπως ανέλυσα στην θεωρία, η Λογοτεχνία είναι το καταλληλότερο εργαλείο ευαισθητοποίησης και τα συγκεκριμένα κείμενα είχαν μεγάλη απήχηση στους μαθητές. Όλοι τους φάνηκε να τα απολαμβάνουν και να λαμβάνουν το ηθικό δίδαγμα. Η Λογοτεχνία εμπλουτίζει τον νου και δίνει τα κατάλληλα εφόδια, έτσι ώστε να διαχειριστούν οι μαθητές την διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Μέσα από αυτή θα αντληθούν αξίες, στάσεις και άλλα θετικά στοιχεία για προβληματισμό. Έτσι και έγινε. Μπορεί όχι στο επιθυμητό σημείο, αλλά σε έναν αξιόλογο και αξιόπαινο βαθμό. Τα κείμενα αυτά, όχι μόνο βρίσκονται στα σχολικά βιβλία του Ανθολογίου αλλά και το περιεχόμενό τους προσφέρεται για την δημιουργία πολλών δραστηριοτήτων, οι οποίες διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην παρούσα εργασία. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποίησα δεν ήταν όλες επιτυχείς.

Ειδικότερα, οι δραστηριότητες του κειμένου για τον Νορντίν, βοήθησαν πολύ και αποτέλεσαν αφορμή συζήτησης για τα θέματα της θρησκευτικής ετερότητας. Πάρα το γεγονός ότι η αρνητικότητα στο αρχικό στάδιο ήταν μεγαλύτερη η σταδιακή συζήτηση και εξέλιξη του θέματος βοηθούσε τους μαθητές να εκφράσουν πιο εύκολα τις απορίες, τις ιδέες και τις απόψεις τους για τις διαφορετικές θρησκείες του κόσμου. Επιπλέον, με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές μπόρεσαν πιο εύκολα στην θέση του Άλλου και μπόρεσαν πιο εύκολα να νιώσουν συμπάθεια για των ήρωα, καθώς μπόρεσαν σε διαδικασία σκέψης και δράσης του ήρωα. Μάλιστα αρκετά βοήθησαν και οι γνώσεις των μαθητών πάνω στο θέμα της μουσουλμανικής θρησκείας (π.χ. γνώση για τον ιμάμη, για το ραμαζάνι, για το Κοράνι κλπ).

Οι δραστηριότητες που αφορούσαν το κείμενο «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο», είχαν και αυτές αρκετή επιτυχία. Ειδικότερα, το βίντεο, όχι μόνο άρεσε πολύ στους μαθητές, αλλά έμαθαν πολλές νέες πληροφορίες, είδαν τα πράγματα από μια κριτική ματιά, δημιούργησαν τις προσωπικές τους απόψεις, έμαθαν για επίκαιρα θέματα όπως αυτό του πολέμου και των αποτελεσμάτων που έχει στην χώρα μας. Μάλιστα με τις εικόνες προσφυγιάς οι μαθητές μπόρεσαν και πάλι σε διαδικασίες ενσυναίσθησης. Η αρνητικότητα κάποιων μαθητών άρχισε να μειώνεται και την θέση της να παίρνει είτε η περιέργεια είτε το ενδιαφέρον είτε ακόμα και η συμπάθεια.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες του κειμένου «Παππούς και εγγονή», αυτές δεν θα έλεγα ότι στέφθηκαν με επιτυχία. Οι μαθητές ξέχασαν το ζητούμενο και άφησαν την φαντασία τους να φτιάξει ιστορίες άσχετες από το ζητούμενο, με αποτέλεσμα η επόμενη προγραμματισμένη δραστηριότητα να μην μπορεί να πραγματοποιηθεί. Ωστόσο, κάτι τέτοιο ήταν φυσικό, καθώς τα παιδιά είναι

απρόβλεπτα και η Λογοτεχνία αποτελεί πηγή έμπνευσης. Άλλωστε, όπως ανέφερα παραπάνω η δημιουργικότητα είναι καλό να ενθαρρύνεται. Με την δημιουργικότητα και την έμπνευση από τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα ίσως αργά ή γρήγορα η θρησκευτική και η διαπολιτισμική τους συνείδηση να βελτιωθεί. Παρά την αποτυχία των δραστηριοτήτων η συζήτηση εξελίχθηκε με πολύ καλό τρόπο και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά.

Εκτός όμως των κειμένων και των δραστηριοτήτων, στην έρευνα της παρούσας εργασίας διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Οι αρχικές συνεντεύξεις αποτέλεσαν σημαντικό εργαλείο για εμένα ως καθοδηγήτρια της παρέμβασης αυτής, καθώς είδα με λίγες ερωτήσεις τις γενικότερες απόψεις των μαθητών της τάξης. Με τον τρόπο αυτό, ήμουν αρκετά προετοιμασμένη για αυτά που θα ακολουθήσουν. Επιπλέον, με την τελική συνέντευξη των μαθητών πήρα μια μικρή γεύση για τί προσέφερε η όλη παρέμβαση σε κάποιους μαθητές της τάξης. Θα ήθελα μάλιστα, να υπογραμμίσω ότι το γεγονός ότι η παρέμβαση είχα αρκετά θετικά αποτελέσματα μου έδωσε μια γεύση χαράς και ικανοποίησης.

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια είμαι κάπως προβληματισμένη. Σε πολλές περιπτώσεις κάποιες απαντήσεις δεν ταίριαζαν μεταξύ τους. Πολλές φορές αναρωτήθηκα αν οι μαθητές βαριόντουσαν ή απαντούσαν τυχαία ή ακόμα και ψεύτικα. Ωστόσο, πάντοτε τα ερωτηματολόγια έχουν ένα ποσοστό απόκλισης.

Κάποια σημαντικά στοιχεία των πρώτων ερωτηματολογίων που θα ήθελα να τονιστούν είναι τα παρακάτω:

Αρχικά, η πλειοψηφία της τάξης συμμετέχει σε θρησκευτικές λειτουργίες επειδή το θέλει, αλλά υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που το κάνουν για το σχολείο ή τους γονείς. Η πλειοψηφία των παιδιών κάνει παρέα με άλλα παιδιά που είναι επίσης χριστιανοί, αλλά δεν θα είχαν πρόβλημα να κάνουν και με άλλους. Όμως, παρά το γεγονός ότι αυτό το ποσοστό αποτελεί την πλειοψηφία, το ποσοστό που δεν θα έκανε παρέα με παιδιά με διαφορετική θρησκεία είναι αρκετά μεγάλο. Επίσης, καλό θα ήταν να αναφερθεί ότι οι μαθητές γνώριζαν κάποια πράγματα για τις θρησκείες από διάφορους φορείς, όπως το σχολείο, τους γονείς, την τηλεόραση, κλπ. Ακόμα, παρά το γεγονός ότι δεν γνώριζαν πολλές θρησκευτικές συνήθειες άλλων πολιτισμών, αρκετοί δήλωσαν ότι δεν θα τους ενδιέφερε να μάθουν. Ωστόσο, δεν ήταν αλήθεια γιατί οι περισσότεροι μαθητές πάντα έδειχναν την προθυμία τους για την γνώση νέων

πραγμάτων πέρα από το μάθημα, είτε αυτά είχαν να κάνουν με την θρησκεία, είτε με τον πολισμό των Άλλων.

Τα τελικά ερωτηματολόγια ήταν αυτά που αποτέλεσαν το κυριότερο στοιχείο για το πόσο επιτυχημένη ήταν η παρέμβαση. Συγκεκριμένα, για να γίνει καλύτερη η σύγκριση, κάποια στοιχεία είναι τα παρακάτω:

Διάγραμμα ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση



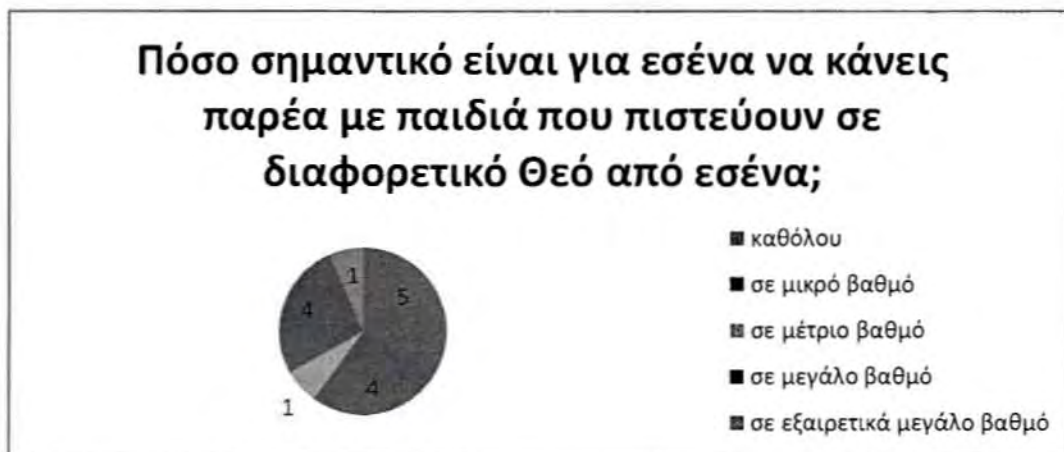
Διάγραμμα ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση



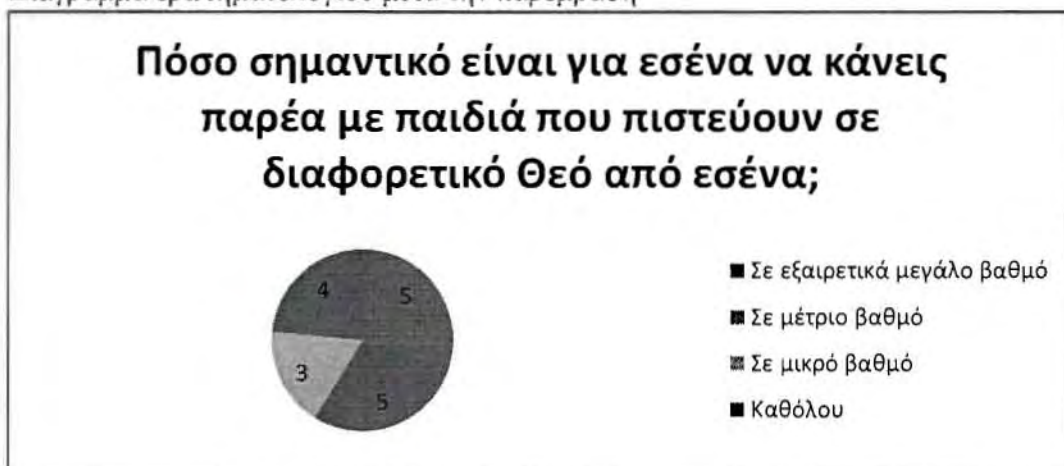
Στα διαγράμματα αυτά, βλέπουμε ότι οι μαθητές που δεν νοιάζονται καθόλου αν έχουν την ίδια θρησκεία αυξήθηκε κατά δύο μαθητές, αυτοί που νοιάζονται μέτρια παραμένουν σταθεροί ενώ αυτοί που νοιάζονται εξαιρετικά αυξάνονται κατά έναν μαθητή. Βέβαια πρέπει να υπογραμμιστεί ότι στο πρώτο διάγραμμα συμμετείχαν 15 μαθητές, ενώ στο δεύτερο 17. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές που αρχικά ενδιαφέρονταν άμεσα για την θρησκεία των άλλων παιδιών που θα έκαναν

παρέα, μειώθηκε και πλέον θεωρούν ότι η θρησκεία δεν είναι λόγος να αποκλείσουν κάποιον από το καθημερινό παιχνίδι.

Διάγραμμα ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση



Διάγραμμα ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση



Στα διαγράμματα αυτά, είναι που παρατηρείται η μεγάλη αλλαγή. Ενώ στα αρχικά ερωτηματολόγια οι περισσότεροι μαθητές δεν θεωρούσαν σημαντικό να έχουν στην παρέα τους ένα παιδί με διαφορετική πίστη, στα τελικά ερωτηματολόγια αυτή η άποψη αντιστρέφεται σημαντικά καθώς εκτός έναν μαθητή που το θεωρούσε εξαιρετικά σημαντικό, προσθέτονται άλλοι τέσσερις και σε αυτούς που το θεωρούσαν μέτρια σημαντικό, άλλοι τρεις. Με την παρέμβαση, πολλοί από αυτούς κατάλαβαν ότι οι πολιτισμικές συναλλαγές δεν είναι κάτι αρνητικό αλλά κάτι κερδοφόρο και για τις δύο πλευρές.

Διάγραμμα ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση

**Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν;**



- καθόλου
- σε μικρό βαθμό
- σε μέτριο βαθμό
- σε μεγάλο βαθμό
- σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό

Διάγραμμα ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση

**Πόσο σημαντικό είναι για εσένα να κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν;**



- Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό
- Σε μεγάλο βαθμό
- Σε μέτριο βαθμό
- Καθόλου

Στα διαγράμματα αυτά, οι αλλαγές είναι μικρές. Από την μία οι μαθητές που θεωρούν εξαιρετικά σημαντικό να κάνουν παρέα με παιδιά χωρίς να τους ενδιαφέρει που πιστεύουν παραμένουν σταθεροί, ενώ αυτούς που τους ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό αυξάνονται κατά δύο μαθητές. Σε όσους τους ενδιαφέρει μέτρια προσθέτονται άλλοι δύο, ενώ αυτός που δεν τον ενδιαφέρει καθόλου παραμένει σταθερός στην άποψή του.

Αρχικά, στην πλειοψηφία των μαθητών άρεσαν τα κείμενα και οι δραστηριότητες. Μάλιστα, μέσα από αυτά, κατανόησαν καλύτερα τους «Άλλους», τις θρησκείες τους, αλλά και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς. Με τα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές μπήκαν σε διαδικασίες σύγκρισης ηρώων, προσωπικοτήτων και γενικότερα ταυτοτήτων. Οι διαδικασίες αυτές όχι μόνο συνέβαλαν στην διαμόρφωση ιδεών και απόψεων, αλλά επίσης βοήθησαν τους ίδιους να μπουνε στην βασική ιδέα της ετερότητας. Με την σύγκριση, κατανόησαν ότι οι διαφορές είναι αυτές που κάνουν τα άτομα να έχουν διαφορετικό χαρακτήρα. Ακόμη, αντιλήφθηκαν ότι οι διαφορές δεν είναι πάντα αρνητικές, όπως ακριβώς έγραψαν

κάποιοι από τους ερευνητές. Σε αρκετούς μαθητές μάλιστα, αποτέλεσε η παρέμβαση αφορμή να ξανασκεφτούν κάποια σημαντικά πράγματα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι φαίνεται ότι οι μαθητές που θα έκαναν παρέα μόνο με άτομα της ίδιας θρησκείας μειώθηκαν, ενώ οι μαθητές που θα έκαναν παρέα με παιδιά και άλλων θρησκειών αυξήθηκαν. Με τα δεδομένα αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι η παρέμβαση είχε ως ένα βαθμό επιτυχία. Μαθητές, δηλαδή, που ήταν απόλυτα αρνητικοί σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας, όχι μόνο έδειξαν ανοχή, αλλά πολλοί από αυτούς άρχισαν να ευαισθητοποιούνται και να αλλάζουν γνώμη. Ωστόσο αυτό σε κάποιους έγινε σε μικρότερο βαθμό και σε άλλους καθόλου.

Το γεγονός αυτό, από την μία μεριά μου δίνει χαρά, από την άλλη όμως με προβληματίζει γιατί αν η παρέμβαση είχε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ίσως και η τελείως αρνητική στάση των μαθητών να έβλεπε βελτίωση. Αν γινόταν αυτό, το σχολείο θα ήταν περισσότερο έτοιμο να δεχτεί μαθητές διαφορετικής θρησκείας, καθώς οι μαθητές είναι αυτοί που θα αλληλεπιδρούσαν με τα νέα παιδιά. Ιδιαίτερα στην χώρα μας, όπου η Θρησκεία είναι στενά συνυφασμένη με τους ανθρώπους, οι μαθητές θα ήταν καλό να δείξουν μια κατανόηση και στους ανθρώπους με διαφορετική πίστη.

Επιπροσθέτως, καλό είναι να ξανατονίσουμε ότι η εκπαίδευση έχει ως στόχο να καταδείξει πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, να αποδείξει πως οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν πρόβλημα, να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλους, και να αποτρέψει τις διακρίσεις, ενώ η Διαπολιτισμική Αγωγή προσπαθεί να πραγματοποιήσει τους στόχους, που προκύπτουν από τα εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας. Ο συνδυασμός Διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει καλύτερα την κατανόηση της θρησκευτικότητας σε βάθος χρόνου.

Γενικότερα, η παρούσα εργασία αποτέλεσε ένα σημαντικό κομμάτι μου και θα αποτελέσει πρότυπο για την μετέπειτα διδασκαλία μου. Όχι μόνο εμπλούτισε τις γνώσεις μου πάνω στα θέματα που περιελάμβανε, αλλά συνέβαλλε και στον γενικότερο τρόπο που βλέπω και αντιμετωπίζω τα πράγματα. Μάλιστα χάρη σε αυτή, απέκτησα καλή σχέση με τους μαθητές, μοιραστήκαμε κοινά βιώματα και προσωπικές εμπειρίες. Μάλιστα, χάρη στα λογοτεχνικά κείμενα μάθαμε και εγώ και οι μαθητές για νέα πράγματα, μπήκαμε στην θέση των ηρώων και γίναμε πιο δημιουργικοί.



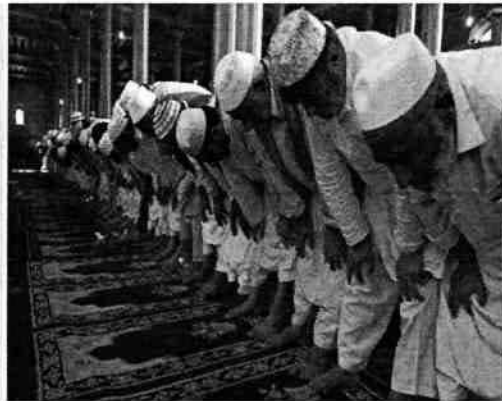
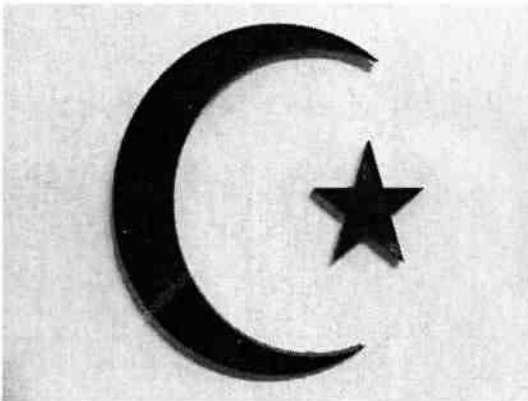
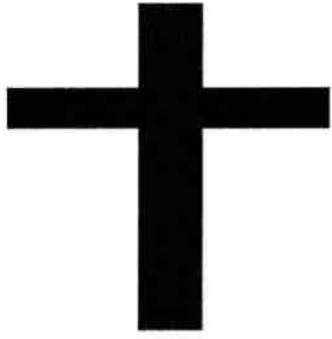
Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη δυο τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Με την παρέμβαση είδαμε την συνύπαρξη δύο θρησκειών. Παρά το μικρό χρονικό διάστημα πολλοί μαθητές όχι μόνο έμαθαν και γνώρισαν πολιτισμούς, αλλά θα θέλανε να συμμετέχουν σε διάφορες γιορτές τους. Αυτό βέβαια, δεν οφείλεται μόνο στην παιδική περιέργεια, αλλά και στην ενσυναίσθηση που έδειχαν μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα καθόλη την διάρκεια της παρέμβασης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή πρέπει να είναι συνεχής και ακατάπαυστη, ώστε μέρα με την μέρα να γινόμαστε όλοι περισσότερο άνθρωποι.

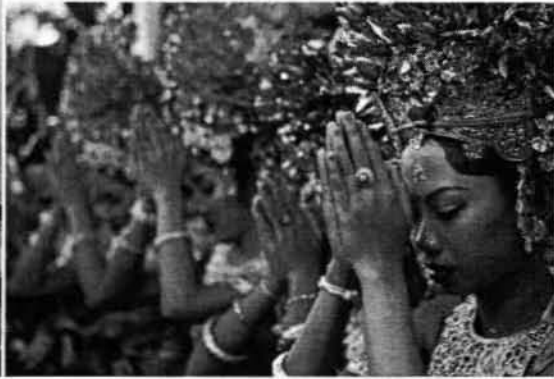
Συμπερασματικά, μέσα από την παρέμβαση συνειδητοποίησα την αναγκασία ύπαρξη της διαπολιτισμικής αγωγής. Ειδικότερα σε θέματα θρησκευτικής εκπαίδευσης που έχουν ιδιαίτερο αντίκτυπο στις ψυχές όλων μας. Επίσης, κατάλαβα ότι πράγματι η Λογοτεχνία αποτελεί σημαντική βοήθεια για την προσπάθεια αυτή. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, αλλά και η Πολιτεία καλό είναι να αναλάβουν άμεση δράση γιατί η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την εποχή μας και αποτελεί καθημερινότητα για την χώρα μας. Αν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία και αγωγή τα πράγματα θα γίνουν καλύτερα για όλους μας, Θα μάθουμε να αποδεχόμαστε ο ένας τον άλλον, να ανταλλάσουμε χρήσιμα ή μη πράγματα, να διασκεδάσουμε όλοι μαζί και ζούμε αρμονικά δίχως πολέμους. Άλλωστε, αρκετοί είναι οι πόλεμοι που έγιναν ή και γίνονται για λόγους θρησκευτικής ετερότητας. Η πολυπολιτισμικότητα προϋποθέτει το σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας. Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να υποστηρίξει και να υιοθετήσει το σεβασμό του πολιτισμού και της θρησκευτικότητας του άλλου. Η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών αποτελεί ένα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο για την κατανόηση της ευρύτερης έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και γενικότερα της ανθρωπότητας. Ας βοηθήσουμε λοιπόν όλοι μας, ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο να κάνουμε τον κόσμο καλύτερο για όλους.

## 10. Παράρτημα

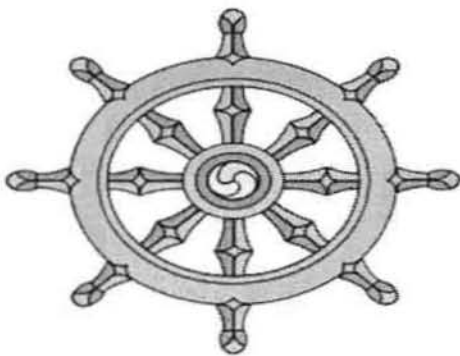
Εικόνες:







ॐ



## Βίντεο :

<https://www.youtube.com/watch?v=PIqmZBVVH0c&t=23s>

## Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης:

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του θέματος της θρησκευτικής ετερότητας και λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο . Σημείωσε ελεύθερα και ειλικρινά τις απόψεις σου, όποιες και να είναι. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου



ΦΥΛΟ:

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

-Πιστεύεις σε κάποιο Θεό; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Αν ναι, είσαι: Χριστιανός  Μουσουλμάνος  Βουδιστής  Ινδουιστής  Κάτι άλλο;

-Παρακολουθείς θρησκευτικές λειτουργίες; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Αν ναι, παρακολουθείς θρησκευτικές λειτουργίες επειδή: • το θέλεις;  • το θέλουν ο γονείς σου;  • σε υποχρεώνουν από το σχολείο;

-Κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στο Θεό που πιστεύεις εσύ; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό από εσένα; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Ποιες άλλες θρησκείες γνωρίζεις; .....

-Πώς έμαθες για αυτές; .....

-Γνωρίζεις κάποιο αλλόθρησκο παιδί; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Αν ναι, σου έχει μιλήσει για την θρησκεία του; ΝΑΙ  ΟΧΙ

Η διαφορετική θρησκεία επηρεάζει την γνώμη σου για τον Άλλο; Αν ναι, γιατί;

-Σε ενδιαφέρει να μάθεις για διαφορετικές θρησκείες; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Γνωρίζεις τις θρησκευτικές συνήθειες της Πίστης σου; ΝΑΙ  ΟΧΙ

-Γνωρίζεις θρησκευτικές συνήθειες άλλων πολιτισμών; ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σημειώστε το βαθμό, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις (1=Καθόλου, 2=σε μικρό βαθμό, 3=σε μέτριο βαθμό, 4=σε μεγάλο βαθμό, 5=Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό)

-Πόσο πιστεύεις στο Θεό; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Προσεύχεσαι συχνά; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Σε υποχρεώνουν οι γονείς σου να προσεύχεσαι; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο προσεύχεσαι όταν έχεις κάποιο πρόβλημα; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να πιστεύεις στο Θεό; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να προσεύχεσαι συχνά; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στο Θεό που πιστεύεις εσύ; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό από εσένα; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν; 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

## Τελικό ερωτηματολόγιο:

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του θέματος της θρησκευτικής ετερότητας και λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο . Σημείωσε ελεύθερα και ειλικρινά τις απόψεις σου, όποιες και να είναι. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου



ΦΥΛΟ:

Σημειώστε το βαθμό, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις (1=Καθόλου, 2=σε μικρό βαθμό, 3=σε μέτριο βαθμό, 4=σε μεγάλο βαθμό, 5=Σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό)

-Σου άρεσαν τα κείμενα που διαβάσατε;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Σου άρεσαν οι δραστηριότητες που κάνατε;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα τις θρησκείες του κόσμου;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα τους "Άλλους";

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Σε βοήθησαν να μάθεις νέα πράγματα;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Σε βοήθησαν να ξανασκεφτείς κάποια πράγματα;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν μόνο στο Θεό που πιστεύεις εσύ;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις παρέα με παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό από εσένα;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις παρέα με παιδιά χωρίς να σε ενδιαφέρει σε ποιο Θεό πιστεύουν;

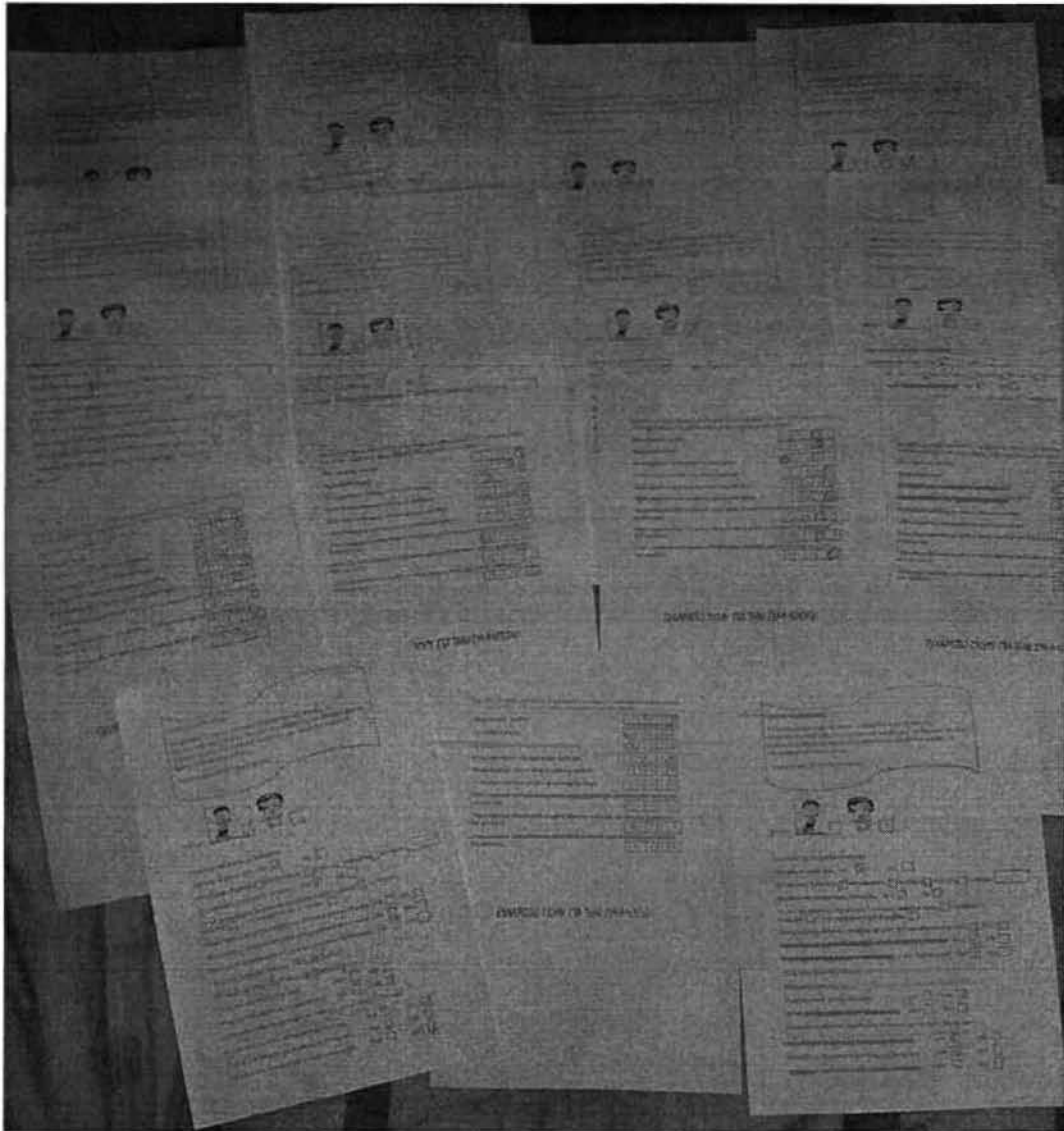
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

-Γνώρισες καλύτερα τις συνήθειες των άλλων πολιτισμών;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

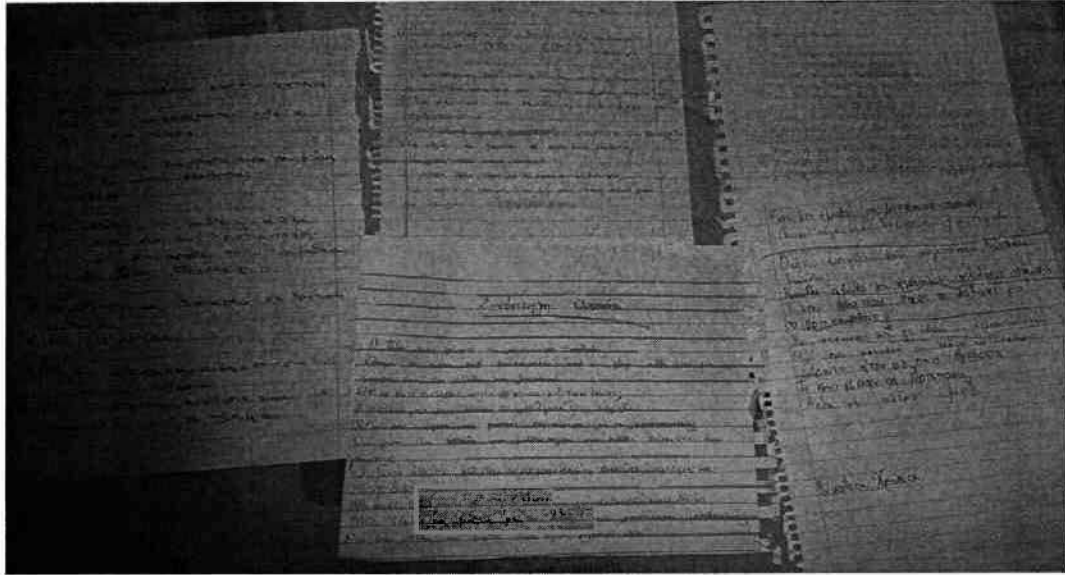
## ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Ερωτηματολόγια μαθητών:

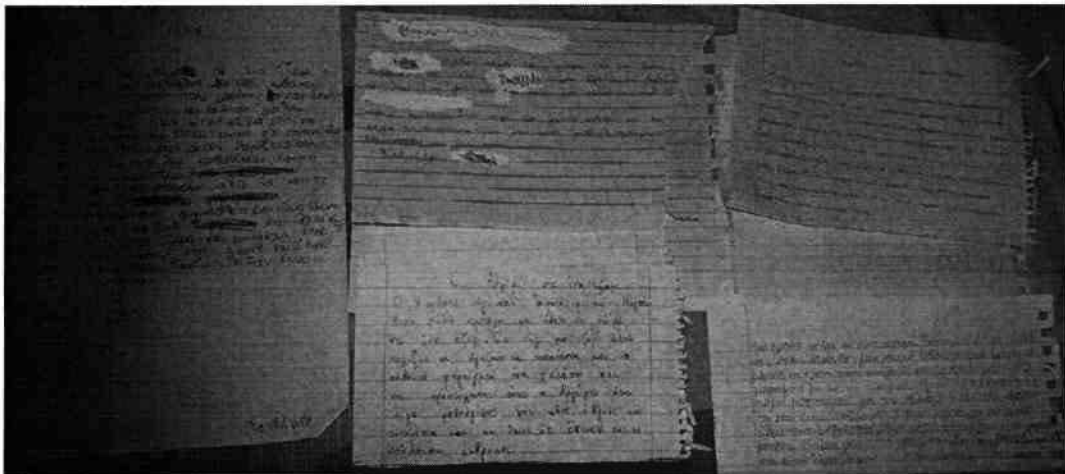


Συνέντευξη Νορντίν:

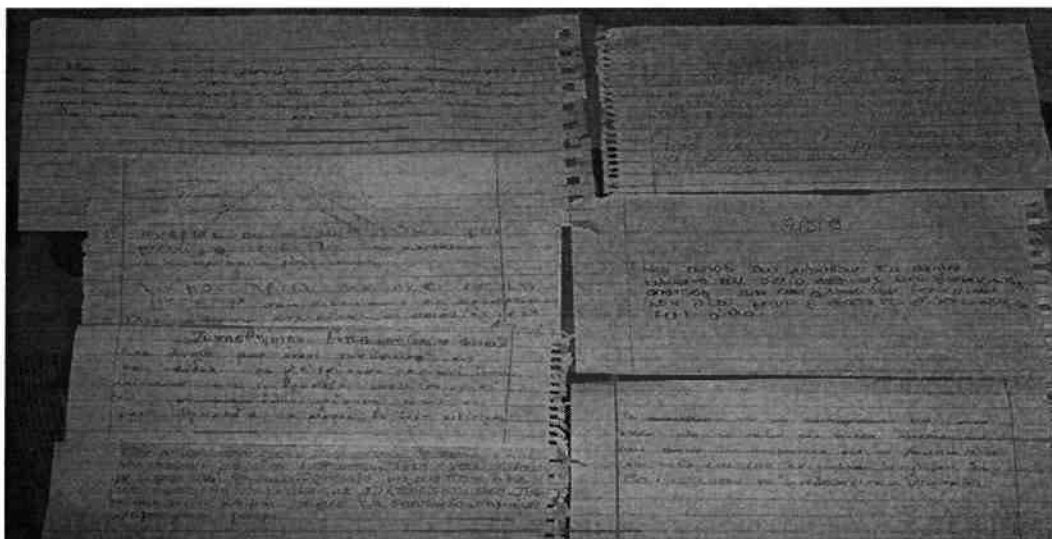




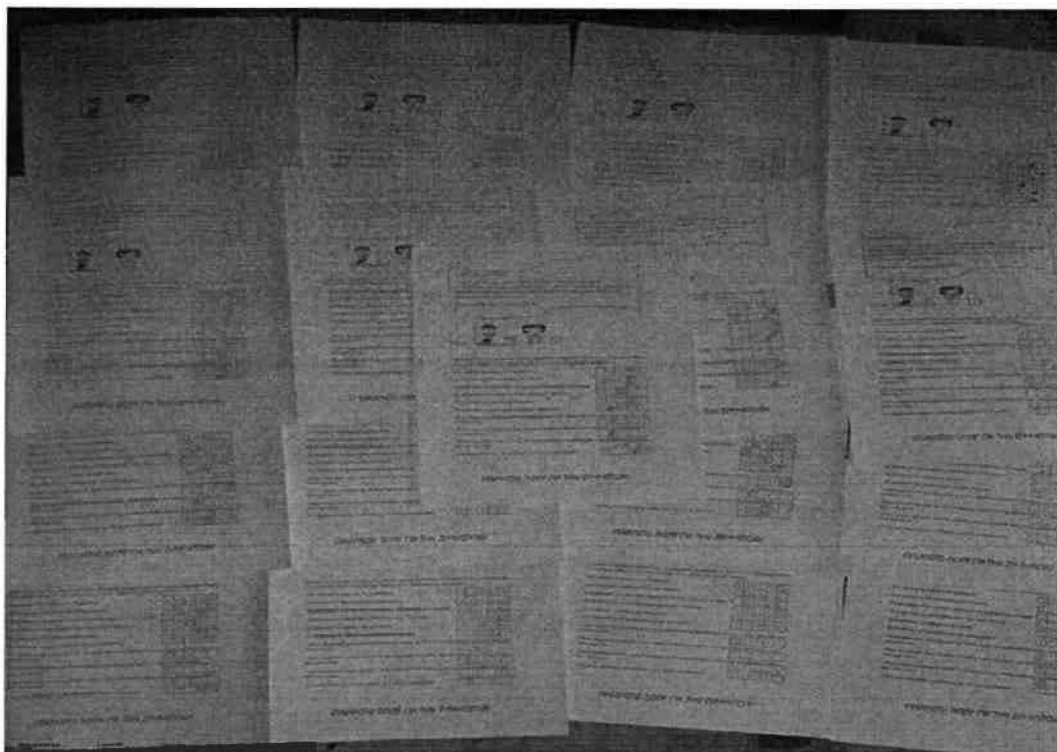
Ημερολόγιο Αργύρη:



Συναισθήματα-Εντυπώσεις από το βίντεο:



Τελικό ερωτηματολόγιο:



### Κείμενα Ανθολογίου:

## Ο Νορντίν στην εκκλησιά

**Τ**ην άλλη μέρα ξυπνήσανε κι ήταν κεφάτοι. Ήτανε Κυριακή και διπλόσκολο. 21 Μαΐου, Κωνσταντίνου και Ελένης, γιόρταζε ο πατέρας. Εκτός από τη νενέ, που δεν την αφήνανε τα ποδάρια της, όλοι οι άλλοι ετοιμάζονταν για την εκκλησιά. Η μαμά είχε φτιάξει άρτο και τον πήγε στην εκκλησιά αποβραδís μέσα στο πανέρι με την ολοκέντητη πετσέτα. Τον ζύμωσε μόνη της με ζάχαρη, κανέλα και μαστίχα. Μοσκομύρισε το σπίτι σαν τον έφερε από το φούρνο ροδοκόκκινο και πασπαλισμένο με σουσάμι.

Ο Νορντίν δεν είχε ιδέα τι συνέβαινε. Οι γιορτινές καμπάνες τον τρομάξανε. Ο Αργύρης ήθελε να τον πάρουν μαζί τους στην εκκλησιά, επέμενε, αλλά ο πατέρας ήταν σκεφτικός.

– Δεν ξέρω, είπε, αν πρέπει να τον πάρουμε, έχει άλλη πίστη. Κι ίσως κακοφανεί και του πατέρα του, του Μουσταφά.

Ο Νορντίν, άμα του εξήγησε η νενέ, είπε κι εκείνος πως κάτι τέτοιο, να πάει δηλαδή σε χριστιανική εκκλησιά την ώρα της λειτουργίας, μπορεί και να εξόργιζε τον πατέρα του. Αλλά ο ίδιος ήθελε πολύ να δει τι κάνουν οι χριστιανοί στις εκκλησιές τους και πώς προσκυνούν το δικό τους Αλλάχ. Δε θα 'λεγε τίποτα στον πατέρα του. Θα το κρατούσε μυστικό. Και θα 'ταν το μοναδικό τουρκάκι στον τόπο του που πάτησε σε χριστιανική εκκλησιά να λειτουργηθεί!

Τι το 'θελαν όμως να πάρουν τον Νορντίν στην εκκλησιά;

Δεν ήταν μόνο που σαν έφτασαν έβγαλε τα παπούτσια του και τα άφησε πίσω από την πόρτα, αλλά πήρε και το χαλάκι που σκούπιζε ο κόσμος τα πόδια του, το 'βαλε μες στη μέση κι έπεσε γονατιστός μπρούμυτα. Κάθε τόσο σήκωνε το κεφάλι, χτυπούσε τις παλάμες του στο μωσαϊκό και ξανάπεφτε με το κούτελο ν' αγγίζει το πάτωμα. Οι γυναίκες άρχισαν να ψουψουρίζουν κι η εκκλησάρισσα πήγε και τον σήκωσε. Η μαμά τον πήρε από το χέρι και τον οδήγησε σ' ένα στασιδι. Μα ούτε κι εκεί κάθισε πάνω από πέντε λεπτά. Κατέβηκε και πήγε ίσα στο δεσποτικό. Κάθισε στο θρόνο του δεσπότη κι άπλωσε τα χέρια του στα σκαλιστά μπράτσα του, σαν να 'ταν ο Μέγας Βεζύρης των τζαμιών και των ναών της Ανατολής. Από κει τον τράβηξε γρήγορα γρήγορα ο πατέρας και τον πήρε κοντά του στο ψαλτήρι. Τον κρατούσε απ' το μανίκι και, μόλις έκανε να φύγει, τον τραβούσε, κι ο Νορντίν ησύχαζε.

Ο Αργύρης, ντυμένος διακάκι, ήτανε στο ιερό. Έβγαζε πότε πότε το κεφάλι του από τη μικρή πύλη και παρακολουθούσε με ανησυχία, αλλά και με ευθυμία, τα καμώνματα του Νορντίν.

Το επεισόδιο έγινε όταν ήταν να διαβάσει ο παπάς το ευαγγέλιο και ο Αργύρης βγήκε κρατώντας το μικρό μανουάλι. Ο Νορντίν, ποιος ξέρει πώς του φάνηκε, ξέφυγε από το χέρι του πατέρα κι έτρεξε σαν



σίφουνα  
ς να  
πάρει  
από τα  
χέρια  
του  
Αργύρη  
το  
μανουάλι  
. Έγινε  
μια  
μικροβαβ  
ούρα και  
τότε  
επενέβη  
ο  
επίτροπο  
ς.  
Έπιασε  
τον  
Νορντίν,  
τον

τράβηξε και, μαζί με τον πατέρα, τον έβγαλε έξω. Έξω εκεί, με χαμηλή και νευριασμένη φωνή, έψαλε τον αναβαλλόμενο στον πατέρα και τον Αργύρη, που κουβάλησαν στην εκκλησιά ένα άγνωστο τρελόπαιδο. Πού να 'ξερε ο επίτροπος πως το τρελόπαιδο αυτό ήταν ένα τουρκάκι που δεν ήξερε πως, όταν ένα αγόρι είναι ντυμένο διακάκι, δεν παίζει, αλλά παίρνει μέρος στη θεία λειτουργία!

Ο Νορντίν εντυπωσιάστηκε απ' την εκκλησιά του χριστιανού Αλλάχ. Όλο το μεσημέρι τα κουβέντιαζε με τη νενέ. Δεν μπορούσε να χωνέψει γιατί οι χριστιανοί κάνουν τέτοιες ζωγραφιές. Και τι άσκημοι γέροι με μακριές γενειάδες ήταν αυτοί στους τοίχους! Και ποιοι ήταν εκείνοι οι καβαλάρηδες, ο ένας με τ' άσπρο άλογο, που είχε χώσει το κοντάρι του στην καρδιά ενός αγριάνθρωπου, κι ο άλλος με το μαύρο άλογο, που καρφώνει ένα δράκο; Και γιατί τόσες μωρομάνες με τα μωρά στην αγκαλιά και μια μάλιστα απ' αυτές να το βυζαίνει κιόλας; Άσε την άλλη που είχε τρία χέρια, και την άλλη, χωρίς μωρό στην αγκαλιά, που φορούσε μαντίλα μαύρη κι έμοιαζε με χανούμ χωρίς φερτζέ! Κι εκείνος ψηλά ψηλά τι έκανε και τον κάρφωσαν σε δυο ξύλα με ανοιχτά χέρια, και στο στήθος είχε μια λαβωματιά και στο κεφάλι φορούσε στεφάνι από αγκάθια; Και γιατί τους ανάβανε κεριά και τους φιλούσαν στις πληγές τους, στα πόδια τους, και τις μωρομάνες στο μάγουλο;

Ζαλίστηκε η νενέ με τις τόσες ερωτήσεις. Μάταια προσπαθούσε να εξηγήσει στον Νορντίν πως οι ζωγραφιές απεικονίζουν τις μορφές των αγίων της πίστης μας και πως μ' αυτές επικοινωνούμε με το πνεύμα τους στον Ουρανό. Οι εικόνες είναι οι γέφυρες που ενώνουν τη σκέψη των απλών ανθρώπων με το αθάνατο πνεύμα της άγιας μορφής. Πώς αλλιώς να χωρέσει το φτωχό μυαλό του ανθρώπου το Θεό του, αν δεν τον στήσει απέναντί του, να τον βλέπει, να τον αγγίζει και να τον παρακαλεί κοιτάζοντάς τον όρθιος και κατά πρόσωπο;

Πολλά του 'πε η νενέ τού Νορντίν για τους αγίους και την Παναγία που κρατά το Χριστό και σκεπάζει όλα τα παιδιά του κόσμου, ακόμα και τα τουρκάκια.

Ο Νορντίν άλλα κατάλαβε, άλλα όχι. Του άρεσε πολύ όμως η ιστορία της παρθένας Μαρίας, που σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε.

### **Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο**

Ο Τα Κι Κο ήταν ένα Κινεζάκι με χρυσαφένιο δέρμα και σκιστά ολόμαυρα μάτια. Ο μόνος του μπελάς ήταν τα μαλλιά του. Ίσια σαν πρόκες δε στεκόντουσαν ποτέ σε μια μεριά κι όλο τα έβρεχε και τα χτένιζε. Γιατί στον Τα Κι Κο άρεσε πολύ να είναι περιποιημένος.

Ο αξιότιμος πατέρας του κι η αξιαγάπητη μητέρα του ένα πρωί του ανήγγειλαν πως σύντομα θα ταξίδευαν στην Ευρώπη.

— Αυτήν την εποχή, του είπαν, γιορτάζουν μια μεγάλη γιορτή. Τη γέννηση του Χριστού. Θα πάμε να περάσουμε αυτές τις μέρες εκεί με φίλους που είχαν την ευγενική διάθεση να μας καλέσουν.

Ο ευγενικός Τα Κι Κο ευχαρίστησε τους γονείς του με μια βαθιά υπόκλιση. Μέσα του όμως ένιωθε πολύ πολύ λυπημένος. Δεν ήθελε να ταξιδέψει στην Ευρώπη.

Ο φίλος του Τε Κουέν είχε σκαλίσει με το σουγιά του ένα ξυλοπέδιλο κι ο Τα Κι Κο είχε υποσχεθεί να του το βάψει. Κι ο Λη με την αδελφή του Τη Σουαίην θα τον έπαιρναν μαζί τους στο ποτάμι, να του δείξουν ένα πέρασμα με πολλά ψάρια. Καλύτερα, λοιπόν, να έμενε μαζί τους στην Κίνα παρά να ταξιδέψει στην Ευρώπη για να γιορτάσει τα γενέθλια ενός κυρίου, που στο κάτω κάτω ούτε που τον γνώριζε.

Θυμάται που στα δικά του γενέθλια ο αξιότιμος πατέρας του έκανε δώρο στην αξιολάτρευτη μητέρα του μια πολύχρωμη βεντάλια από μεταξωτό ζωγραφισμένο πουλί. Κι η μαμά χαμογέλασε με το πιο όμορφο της χαμόγελο. Κι ο Τα Κι Κο ένωσε πολύ ευτυχισμένος.

Οι μέρες κύλησαν γρήγορα. Οι φίλοι του προσπάθησαν να κρύψουν τη στεναχώρια τους, κι ο Τα Κι Κο προσπάθησε να κρύψει τη δικιά του. Ήρθε η μέρα.

Μουτρωμένος ανέβηκε στη σκάλα του αεροπλάνου. Μόλις όμως άρχισαν να δουλεύουν οι κινητήρες, όλα ξεχάστηκαν. Κι όταν το αεροπλάνο άρχισε να τρέχει στα σύννεφα, βιδώνοντας με δύναμη τους έλικές του στον αέρα, τότε τα μαύρα μάτια του ξαστέρωσαν για τα καλά. Ήταν τόσο όμορφα να ταξιδεύεις στον ουρανό, μέσα στη ζεστή κοιλιά ενός μεγάλου πουλιού.

Φτάνοντας στο σπίτι των φίλων τους, ο πατέρας τον σύστησε στον κύριο και την κυρία του

σπιτιού. Όμως κανέναν από τους δυο δεν έλεγαν Χριστό.

— Φαίνεται, λείπει από το σπίτι αυτή τη στιγμή, σκέφτηκε ο Τα Κι Κο. Ίσως έρθει αργότερα.

Όμως δεν ήρθε. Κι ενώ ετοιμάζαν τη γιορτή του, ο αξιότιμος κύριος Χριστός δε φαινόταν πουθενά· όσο περνούσαν οι μέρες, τόσο άναβε η περιέργειά του. Στο τέλος δεν κρατήθηκε. Πήγε και βρήκε την ευγενική κυρία του σπιτιού, έκανε μια βαθιά υπόκλιση και τη ρώτησε ποιος είναι τέλος πάντων ο κύριος Χριστός που γιορτάζει.

Η κυρία γέλασε:

— Γιατί τον λες «κύριο»; Ρώτησε.

— Πώς να τον πω;

— Μονάχα... Χριστό.

— Γιατί; Δε θέλει να τον λένε κύριο;

— Μα... είναι Θεός.

Ο Τα Κι Κο έμεινε με το στόμα ανοιχτό. Κοιτούσε την κυρία σαστισμένος κι εκείνη τότε του είπε γελώντας.

— Φαίνεται πως δεν τον γνωρίζεις καθόλου. Στάσου να σου τον δείξω.

Έφυγε και σε λίγο ξαναγύρισε. Του έφερε μια ζωγραφισμένη φωτογραφία και του έδειξε ένα μωρό στην αγκαλιά της μητέρας του.

— Να, αυτός είναι ο Χριστός, του είπε δείχνοντάς του το μωρό.

Ο Τα Κι Κο έμεινε με τη ζωγραφισμένη φωτογραφία στο χέρι. «Θεός», λέει. Μα ο Θεός είναι δράκος κι αυτό το μωρό δεν είχε ούτε ουρά ούτε μεγάλα ρουθούνια.

«Το μωρό της εξαδέρφης μου είναι πιο ωραίο. Έχει χρυσαφένιο δέρμα και σκιστά ματάκια», σκέφτηκε, μα δεν είπε τίποτα, κρύβοντας τη ζωγραφιά κάτω απ' το μαξιλάρι του.

Το βράδυ που θα γιόρταζαν τα γενέθλια αυτού του μωρού ήρθε. Όλη μέρα ετοιμάζαν, με φασαρία και πηγαινέλα. Και το βράδυ ανάψανε πάρα πολλά φώτα και ακουγόταν και παράξενη μουσική. Ήρθαν πολλοί στο σπίτι, πάρα πολλοί, με σκούρα ρούχα κι αστραφτερά χρυσαφικά, με πολλές μυρωδιές και χρώματα στο πρόσωπο τους. Όμως ήταν όλοι μεγάλοι. Δεν ήρθαν καθόλου παιδιά.

Ο Τα Κι Κο έμεινε στο σαλόνι μαζί με τους μεγάλους κάμποση ώρα. Ύστερα βαρέθηκε. Ανέβηκε στο δωμάτιο του. Αρχισε να ψαχουλεύει τα πράγματά του και το μυαλό του πήδησε στην Κίνα. Ξάπλωσε. Ήθελε να κοιμηθεί, μα δεν μπορούσε. Μόλις έκλεισε τα μάτια του, είδε μπροστά του τον Τε Κουέν με το ξυλοπάπουτσο που σκάλιζε. Είδε το Λη, και την Τη Σουαίην, με μια καλαθούνα\* ξέχειλη ψάρια. Άνοιξε γρήγορα τα μάτια του, μα δεν ωφελούσε· είχαν κιόλας γεμίσει δάκρυα. Αχ, γιατί γεμίζουνε τα μάτια μας δάκρυα; Γιατί είναι τόσο μακριά το ποτάμι; Γιατί γιορτάζουν έτσι;

Τράβηξε από το μαξιλάρι του τη ζωγραφιά.

Είναι Θεός, λέει... Πήρε ένα μολύβι και ζωγράφισε στον τοίχο ένα μεγάλο δράκο με σκιστά μάτια και φαλιδωτή ουρά. Του 'φισξε και μαλλιά. Μακριά και μαύρα, που για να τα χτενίσει θα 'πρεπε σίγουρα να τα βρέξει.

'Εβαλε και τις δυο ζωγραφιές κοντά κοντά και βάλθηκε να τις κοιτάζει. Τις κοιτούσε, τις κοιτούσε ώρα πολλή, τόσο, που χάθηκαν και στη θέση τους βγήκανε ψάρια και βγήκε κι ο Τε Κουέν αγριεμένος με το ξυλοπάπουτσο του. Βγήκε κι η Τη Σουαίην θυμωμένη και ξαφνικά ξαναγύρισε ο δράκος κι αγρίεψαν τα μάτια του και πετάχτηκαν φλόγες απ' το στόμα του και κροτάλισε στον αγέρα την τρομερή ουρά του. Ξεφώνισε, ξέφρενος από φόβο. Μα δεν ακούστηκε. Οι μεγάλοι χόρευαν κάτω. Στο λαιμό του τον τσιμπούσε κάτι σκληρό κι ο Τα Κι Κο έκλαιγε και κάτω χόρευαν κι αυτός έκλαιγε... έκλαιγε και ξαφνικά αναπήδησε. Δαγκώθηκε για να κόψει το κλάμα και τσιτώσε\* τ' αυτί του. 'Εξω απ' το παράθυρο του κάτι ακουγόταν. Και κάτι άλλο κλαψούριζε εκεί έξω. Σηκώθηκε. Τα πνιγμένα κλάματα έσφιγγαν κύματα κύματα το λαιμό του. Πήγε στο παράθυρο. Κάποιος έκλαιγε στον κήπο. Άνοιξε το παράθυρο. Παγωνιά. Και το αναφιλητό\* του 'κοβε την ανάσα. Κάτι νιαούριζε. 'Ενα γατί έκλαιγε. Ο Τα Κι Κο έκλαιγε. 'Ενα γατί νιαούριζε στον κήπο κάτω απ' το παράθυρο του. Το τρίχωμά του ήταν ίσιο, μαύρο και βρεμένο απ' το μουσκεμένο γρασίδι. Τα μαλλιά του Τα Κι Κο ήταν στεγνά. Τα μάτια του ήταν βρεμένα. Το παράθυρο χαμηλό. Το γατί κλαψούριζε κι ο Τα Κι Κο έκλαιγε και το παράθυρο ήταν χαμηλό.

Πήδησε και το 'φερε μέσα. 'Εβγαλε τη φανέλα του και το σκούπισε. Το πήρε στο κρεβάτι του, το τύλιξε με την κουβέρτα κι έπαψαν να κλαίνε κι οι δύο. Βολεύτηκε δίπλα στο γατί. Άπλωσε το χέρι του και του 'τρίψε την πλάτη. Το γατί γουργούρισε, μισάνοιξε τα μάτια. Τα μάτια του γατιού ήταν σκιστά. Σκιστά τα μάτια και του δράκου κολλητά στον τοίχο. Το γατί κι ο δράκος. Τα μάτια του γατιού ήταν γλυκά. Τα μάτια του Χριστού ήταν γλυκά. Ο Χριστός και ο δράκος. Το γατί και το χέρι που το χάιδευε. Ο Χριστός κι ο Τα Κι Κο. Η αγάπη κι ο δράκος.

'Ετριψε μαλακά το μουσούδι του γατιού κι αυτό του 'γλείψε το χέρι. Άνοιξε ολότελα τα ζεσταμένα μάτια του κι εκεί μέσα ο Τα Κι Κο είδε την Τη Σουαίην να χορεύει και το Λη να ψαρεύει.

'Εκλεισε τα μάτια του κι ονειρεύτηκε ένα Χριστό με χρυσαφένιο δέρμα και σκιστά μάτια, κι ένα δράκο να ζεσταίνει με την ανάσα του ένα ξεπαγιασμένο γατί.

## Παπούς και εγγονή

**Ε**πέζευαν στο μεγάλο πλάτανο της κυρίας Ευστρατίας και ο παπούς μάζευε χορτάρια. Της έδειχνε τα σχήματα. Τα πικροράδικα, τα περδικοπατήματα, τις καυκαλήθρες.

Ε, γούστο είχε, αλλά μετά από λίγο το Λενιώ βαριόταν κι έφευγε γιαλό γιαλό.

«Αλλιώςτικες που είναι οι θάλασσες και οι παραλίες το χειμώνα», σκεφτόταν.

Ξάφνου, μέσα στα ξύλα, στα πεταμένα μπουκάλια, στις παρατημένες και σχισμένες σαγιονάρες, τις παράταιρες, βλέπει ένα παντοφλάκι, μα ένα παντοφλάκι!

«Αασ! Τι να 'ναι αυτό;», είπε μέσα της. «Σαν βαρκάκι, σαν γόνδολα».

Ήταν υφασμάτινο, με χρυσοκλωστές και πολύχρωμα λουλούδια. Ήταν βέβαια ταλαιπωρημένο, αλλά στα νιάτα του πρέπει να έκανε τράκες!

Ε, και να είχε τέτοια παπούτσια το Λενάκι, όλες οι φίλες της θα ζήλευαν και αυτή θα καμάρωνε. Βέβαια, δεν θα μπορούσε να τρέξει και να παίξει μ' αυτά τα παντοφλιά, αλλά θα τα είχε για τις καλές τις ώρες: για τα γενέθλια, για την εκκλησία, για τις γιορτές και τα πανηγύρια.

Τέτοιες σκέψεις έκανε, όταν κατέφθασε ο παππούς κρατώντας τόν τορβά τίγκα στα χόρτα.

– Κουκ, κοκονέλιμ, ήρθα.

– Κοίτα παππού, ένα παντοφλάκι παράξενο.

– Πασουμάκι τούρκικο είναι, Λενιώ. Τέτοια φορούσαν τα χρόνια τα παλιά οι πλούσιες Τουρκαλίτσες.

– Μου αρέσει πολύ, παππού!

– Εμ τι! Είναι δειχτερά τα πασούμια, όμορφα, πλουμιστά και χειροποίητα. Είδες ταξίδι, το άτιμο! Η θάλασσα μας το έφερε. Είδες τη θάλασσα, Λενιώ!

– Να το πάρουμε μαζί μας, παππού;

– Τι να το κάνεις, μάτια μου. Εγώ λέγω να το ταξιδέψουμε απέναντι να πάει να βρει το ταίρι του. Καλύτερα, ε;

Το σκέφτηκε λίγο η Ελένη:

– Καλά, ας το κάνουμε κι έτσι, του απάντησε.

Το έβαλε, λοιπόν, ο παππούς πάνω στο κύμα και είπε ψιθυριστά:

– Άντε στο καλό, άντε να βρεις το ταίρι σου.

Ύστερα, κοίταξε το πασουμάκι που αρμένιζε ανατολικά και είπε με χαμόγελο και πιο δυνατά:

– Χαιρετίσματα!

Το έβλεπαν να ξεμακραίνει σαν μικροσκοπικό τρεχαντήρι και φανταζόταν πια τα μύρια όσα η Ελένη μας.

Αργότερα, οι δυο τους, αφού άναψαν τα καντήλια στους Αγίους Αναργύρους, μπήκαν στα ιαματικά λουτρά της Εφταλούς, για να κολατσίσουν στα ζεστά. Έκανε κρύο, μην το ξεχνάμε. Χειμώνας βλέπετε, ήλιος με δόντια.

Παππούς και εγγονή έτρωγαν και χαλάρωναν στη θαλπωρή της υγρής ζεστασιάς.

Μέσα από τις τρύπες του θόλου της σκεπής έβλεπαν το φως να μπαίνει, ματσάκια ματσάκια κυκλάμινα. Και από το μικρό παράθυρο στο βάθος, ο διάδρομος της θάλασσας. Μπλε, θυμωμένος απ' τον Ντελή-Βοριά.

Χράτσα-χρούτσα, ροκάνιζαν τα παξιμάδια οι δυο τους και μοσχοβολούσαν τα λουτρά κανέλα, μανταρίνι και δαφνόφυλλα.

Η πηγή έστελνε τη ζεστή ανάσα της στα μάγουλα και τα χέρια τους με μικρές, λεπτές φυσαλίδες, που ανάβλυζαν σταθερά και ρυθμικά από τα χαλίκια της μεγάλης στέρνας.

– Πώς να την έλεγαν άραγε την Τουρκαλίτσα που έχασε το πασουμάκι της; είπε αφηρημένα η Ελενίτσα.

– Μελτέμ! είπε ο παππούς με σιγουριά. Μελτέμ, την έλεγαν και ήταν νέα και όμορφη. Αγαπιότανε με τον Αχμέτ. Κρυφά έφευγε από τη μάνα της τα βράδια από την πίσω σκάλα του σπιτιού τους, την καφασωτή και κατέβαινε στην αυλή τους, σιγοπατώντας. Εκεί αντάμωναν και τα λέγανε ψιθυριστά μέσα στο σκοτεινό μπαξέ τους.

– Κοίτα απέναντι, Λενιώ, εκεί ήταν το σπίτι τους. Στο Μπαμπα-Γκαλέ, στο ακρωτήριο.

Ένα βράδυ όμως, η μάνα της είχε ύπνο ανήσυχο. Ξύπνησε, λοιπόν, και κατέβηκε στονοντά τους, να φάει κανένα λουκουμάκι για να γλυκαθεί.

Την άκουσε που λες, Ελένη μου, η Μελτέμ, είδε και τη λάμπα που άναψε και τρέχει να προλάβει να χωθεί στομεντέρι της. Μέσα στη φούρια, της ξέφυγε το πασουμάκι κι έμεινε στην αυλή!

Το πήρε ο σκύλος τού Αχμέτ και άρχισε τα παιχνίδια δίπλα στη θάλασσα. Ορμά ένα κύμα, του το παίρνει και να το στα δικά μας μέρη!

Γέλασε πλατιά ο παππούς:

– Πού τα σκαρφιζομαι όλα τούτα! μονολόγησε. Πού τα κατεβάζει η γκλάβα μου τέτοια παραμύθια!

– Σ' αγαπώ, παππού μου, του είπε η Ελένη, μ' όλη της την καρδιά. Σ' αγαπώ.

Εγώ να δεις, συκαλάκι μου.

## **11. Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Αγγελόπουλος Α., Αραβαντινός Σ., Γκανάς π.Ε., Ζουμπουλάκης Σ, Καραγιάννης Δ., Μαρίνος Α., Μπουκαλάς Π., Ξυδάκης Ν., Πενιρτζή Α., Σιάχος Ι., *Θρησκευτική παιδεία και σύγχρονη κοινωνία*, εκδ. εν πλω, Αθήνα, 2006.
- Αγγελόπουλος Ι., «Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο Αγγελόπουλος Α., Αραβαντινός Σ., Γκανάς π.Ε., Ζουμπουλάκης Σ, Καραγιάννης Δ., Μαρίνος Α., Μπουκαλάς Π., Ξυδάκης Ν., Πενιρτζή Α., Σιάχος Ι., *Θρησκευτική παιδεία και σύγχρονη κοινωνία*, εκδ. εν πλω, Αθήνα, 2006.
- Αλεξάκης Ε., *Ταυτότητες και Ετερότητες. Σύμβολα, συγγένεια, κοινότητα στην Ελλάδα – Βαλκάνια*, εκδ. Δοδώνη, Αθήνα, 2006.
- Αναστασάκη, Σ., «*Το Έθνος*», χ.ε., Αθήνα, 2001.



- Ανδρέου Α., Γκόλια Α., Κασίδου Σ., «Όταν ο “άλλος” είναι σχεδόν ανύπαρκτος και γίνεται “δικός μας”», στο Ανδρέου Α. & Κυρίδης Α. (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*, Σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Ανδρέου Α., «*Ιστορίας Στερεότυπα*», στο: Ανδρέου Α., Κυρίδης Α. (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*, Σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Ανδρέου Α. & Κυρίδης Α. (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*, σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Αντωνοπούλου Ν., *Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2011 στο <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5901>, αναρτήθηκε στις 2013-02-28.
- Arriah K., «Ταυτότητα, αυθεντικότητα και επιβίωση. Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κοινωνική αναπαραγωγή», στο C. Taylor, *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, μτφρ. Φ. Παιονίδης, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2003.
- Ασωνίτης, Π., *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2001.
- Babushka, (2012) , *Η έννοια της «ετερότητας» και ο «λαθρομετανάστης»* στο: [babushkagr.blogspot.com/2012/07/blog-post\\_4385.html](http://babushkagr.blogspot.com/2012/07/blog-post_4385.html).
- Bakhtin, M. (1961), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Manchester, Manchester University Press, 1984.
- Banks, J.A., *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston, MA, Allyn and Bacon, 1991.
- Banks, J.A., *Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston, MA, Allyn and Bacon, 1994.
- Βάντσος, Μ., «*Η χριστιανική προσέγγιση της βιοηθικής στην πολυπολιτισμική κοινωνία*», στο: <http://www.cen.gr/index.php/2011-05-04-11-45-21/178-2011-05-07-2136-58>, ανακτήθηκε στις 2/11/15.
- Barnes P. L., *Education, Religion and diversity. Developing a new model of religious education*, London, Routledge, 2014.

- Βασίλειος Χωρεπίσκοπος Τριμυθούντος, «*Ο Θρησκευτικός και Εθνικός Πλουραλισμός της νέας κοινωνίας του κόσμου*», εκδ. Αρμός, Αθήνα, 2002.
- Βασιλειάδου Μ. & Μάρκου Γ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, εκδ. ΥΠΕΠΘ, πρόλογος, Αθήνα, 1996.
- Βερνίκος Ν. & Δασκαλοπούλου Σοφία, *Πολυπολιτισμικότητα- οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα, Κριτική, 2002.
- Βλάσση Α., «*Θρησκευτικές πεποιθήσεις σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές Στ' δημοτικού*», Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2008.
- Βογιατζής Δ., «*Επιστημονικές προϋποθέσεις του προτεινόμενου προγράμματος σπουδών για το μάθημα των θρησκευτικών*», στο Σ. Μιχελουδάκης - Ε. Πεπέσ (επιμ.), *Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί - Επισημάνσεις - Προτάσεις*, Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, 11-12 Μαρτίου 2013, εκδ. Α. Μαχαλιώτης - Α Γκιούλης Ο.Ε., Θεσσαλονίκη, 2014.
- Βρυζας Κ., *Η πολιτιστική διεθνοποίηση-παγκόσμια επικοινωνία και πολιτισμικές ταυτότητες*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Γεωργογιάννης, Π., *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τόμος ΙΙ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Γεωργογιάννης Π., «*Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής*», Πρακτικά ημερίδας με διεθνή συμμετοχή: Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, Αλεξανδρούπολη 3-12-2008.
- Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2004.
- Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Γκότσης Γ., *Θρησκεία, νεωτερικότητα και σύγχρονη πολιτισμική ταυτότητα*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα, 1996.
- Γρηγοριάδη, Κ., *Η θεολογική και ανθρωπολογική θεώρησης της αγωγής, χ.ε.*, Αθήνα, 1975.
- Giddens, A., *Κοινωνιολογία*, μτφρ. και επιμ. Δ. Γ. Τσαούσης, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Gundara, J. S. & Jacobs, S., *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*, μτφρ. Ν. Παλαιολόγου, εκδ. πεδίο, Αθήνα, 2012.

- Δαμανάκης, Μ., *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Gutenberg, Αθήνα, 2007.
- Δεληκωνσταντής Κ., «*Η Ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*», στο Ν. Μήλιου (επιμ.), *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Βόλος, 15-17 Μαΐου 2004, εκδ. Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα, 2005.
- Δραγώνα, Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2003.
- Erik H. Erikson, «*Identity, youth and crisis*», New York: W. W. Norton Company, 1968 στο <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bs.3830140209>, αναρτήθηκε στις 1989-Μάρτιος.
- Essinger, H. & Kula, O.B., *Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik*, Felsberg, Migro-Verlag, 1987.
- Εσκαρπί, Ν., *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη*, μτφρ. Αθήνη, Σ. Αθήνα, Καστανιώτης, 1995.
- Ζαχαριάδη, Ν., *Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.
- Ζορμπά, Κ., *Ευρώπη-Θρησκεία-Πολιτισμός*, εκδ. Αποστολική Διακονία, Αθήνα, 2003.
- Θερμός, Β. *Οι δικοί μου ξένοι*, εκδ. εν πλω, Αθήνα, 2005.
- Θωμαΐδη Κ., *Ανθρώπινα δικαιώματα και προστασία τους*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008.
- Hart, Jonathan, «*Northrop Frye: The Theoretical Imagination-1994*», 2005.
- Hoff-Ginsberg, E., «*Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax*», *Developmental Psychology*, 1986.
- Ιερόθεου Βλάχου Μητροπολίτη Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου, *Θρησκεία και Εκκλησία στην κοινωνία*, εκδ. Αυτοέκδοση, Αθήνα 2006.
- Kalantzis, M., Cope, B., Noble, G., Poynting, S., *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*, The Falmer Press, London, 1990.
- Κανατσούλη, Μ., *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας (ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα)*, Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2002.

- Καστανίδης, Χ., «Παγκοσμιοποίηση και πολιτισμός: μύθοι και αλήθειες», στο Λ. Βάσσης (επιμ.), Πολιτιστικές «Ταυτότητες» & «Παγκοσμιοποίηση», Συνέδριο, Εταιρία Παιδείας και Πολιτισμού «Εντελέχεια», Σειρά: Κείμενα Συνεδρίων2, εκδ. Εντελέχεια, Αθήνα, 2003.
- Κεσίδου, Α., «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής», στο *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007, εκδ. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Κουκουνάρας, Μ., *Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος*, στο: [http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/makoulia/files/to\\_mathima\\_tonthriskeytiko-libre.pdf](http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/makoulia/files/to_mathima_tonthriskeytiko-libre.pdf), ανακτήθηκε στις 12/10/2015.
- Κυριακάκης, Γ. & Μιχαλίδου, Μ., *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.
- Kymlicka, W., «Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες, Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας», εκδ. Σιδέρη, Αθήνα, 2012.
- Κωνσταντοπούλου Χρ., «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων αποκλεισμών», στο Κωνσταντοπούλου Χρ.- Μαράτου.- Αλιμπράντη Λ – Γερμανός Δ.- Οικονόμου Θ. (επιμ.), «*εμείς και οι άλλοι*»- αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, τυπωθήτω, Αθήνα, 2000.
- Modgil S., Gajenda V., Kanka M., Modgil C., *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί - προοπτικές*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα 1996.
- Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν., *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997.
- Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2005.
- Neuendorf, K., *The content analysis guidebook. California, Sage publications*, 2002.
- Nodelman, P., *The pleasures of children's literature*, NY, Longman: White plains, 1996.

- Norton, D., *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2007.
- Ξωχέλλης, Π., *Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα*, εκδ. Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, Θεσσαλονίκη, 1994.
- Ο' Sullivan, E., *Συγκριτική παιδική λογοτεχνία*, επιμ. Τσιλιμένη, Τ., μτφρ. Πανάου, Π. και Ξενή, Ε., Επίκεντρο, Αθήνα, 2010.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, 1998.
- Πάλλα, Μ., «*Η ανάλυση περιεχομένου*», Φιλολόγος, Vol. 67, 1992, σελ. 45-54.
- Παπαδημητρίου, Ζ. *Ρατσισμός και μετανάστευση*, εκδ. Παρασκήνιο, Αθήνα 1995.
- Παπάς, Α., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Ατραπός, Αθήνα, 1998.
- Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος 49, Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, 1996.
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ., *Τα ετεροθαλή Μελέτες για την παιδική, τη νεανική και την λογοτεχνία για ενήλικες*, Ίων, Αθήνα, 2011.
- Παπαρούση, Μ., *Σε αναζήτηση της σημασίας: Αφηγηματολογικές προσεγγίσεις σε πεζογραφικά κείμενα του 19ου και του 20 ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.
- Παπαρούση, Μ., «*Εικόνες ξένων στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων*», στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός- δημοσιεύσεις, Αθήνα, 2013, σσ. 31-56.
- Παπαρούση, Μ., *Το σώμα και η διαπραγμάτευση της διαφοράς στη σύγχρονη ελληνική πεζογραφία*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ., *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990.
- Πρυνεντύ, Ζ., «*Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και ετερότητας*» στο Κωνσταντοπούλου, Χ. κ.α. (επιμ.), «*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*» Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999.
- Ρεράκη, Η., *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, εκδ. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 2008.
- Seymour, J. & Miller, D, *Theological approaches to Christian education*, Abingdon Press, 1990.

- Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου Χρ., «Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», Τα Εκπαιδευτικά, 2013.
- Σπινκ, Τ., *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ Ντελόπουλος, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990.
- Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Παπαρούση, Μ. (επιμ., 2008). *Προωθώντας τη μάθηση : Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2008.
- Στενού, Κ., *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: από το μύθο στην προκατάληψη*, μτφρ. Σ. Μπενβενίστε- Μ. Παπαδήμα, Εξάντας-Unesco, Αθήνα, 1998.
- Thompson N. H., *Religious Pluralism and Religious Education, Religious Education*, Press Birmingham, Alabama, 1988.
- Τζίμας Θ., *Ετερότητα: Πολιτισμός και ταυτότητα* (δεύτερο μέρος), <http://antitexni.blogspot.gr/2014/05/blog-post.html>, ανακτήθηκε στις 20/7/2015.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Α. Κοτζαμάνη, «*Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*», Κείμενα Εργασίας, Ε.Κ.Κ.Ε. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, Αθήνα, 2008.
- Τριλιανός, Α. *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη, 2006.
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης Σ., *Κοινωνιολογικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2008.
- Τσοκαλίδου, Ρ., Παπαρούση Μ., *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: γλώσσα και λογοτεχνία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005
- Τσουκαλάς, Κ., *Η επινόηση της ετερότητας, Ταυτότητες και "διαφορές" στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2010.
- White, M. & Marsh, E., «*Content analysis*», *Library Trends*, 55, 1, σ.22-45, 2006.
- Φύλιας, Β., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα, 1977.
- Φωτιάδη, Π., *Παιδαγωγός και θρησκευτική ετερότητα*, εκδ. Άρτιον, Αθήνα 2012.

- Χριστοπούλου Δ., «*Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*», Κέντρο ερευνών μεινοτικών ομάδων, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2002.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 17988/1  
Ημερ. Εισ.: 28-09-2018  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2018  
ΛΕΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000140756