

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό
στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Διαπολιτισμικότητα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για
το δημοτικό σχολείο**

ΚΟΝΤΟΧΡΗΣΤΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΒΟΛΟΣ 2012

1^{ος} Επιβλέπων: Κώστας Μάγος, Λέκτορας Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε.

2^η Επιβλέπουσα: Τασούλα Τσιλιμένη, Επίκουρος Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Αξιολογητής:.....

Βαθμός	
Ολογράφως	



"Το εύκολο είναι να λες πόσο καλός είσαι.
 Το εύκολο είναι να βάζεις τους άλλους σε καλούπια.
 Το εύκολο είναι να σε ενοχλεί ό,τι φαίνεται διαφορετικό από σένα
 Το εύκολο είναι να περιχαράκωνεσαι.
 Γιατί είναι εύκολα όλα αυτά; Ίσως επειδή έτσι έχεις συνηθίσει.

Είναι περίεργο, αλλά το πιο δύσκολο είναι να ανοίξεις τα μάτια σου και να κοιτάξεις γύρω σου... Να δεις ότι στη φύση υπάρχει σοφία, σύνθεση, ισότητα και δικαιοσύνη- και το διαφορετικό είναι όμορφο. Και μετά να κοιτάξεις μέσα σου και να καταλάβεις ότι έχεις ίδια καρδιά, ίδιο αίμα με όλους τους συνανθρώπους σου-ανεξάρτητα από πατρίδα, χρώμα δέρματος, θρησκεία, φύλο, πεποιθήσεις, ερωτικές προτιμήσεις, κοινωνική θέση...

Το εύκολο είναι να βλέπεις αυτά που σε κάνουν να διαφέρεις από τους "άλλους". Το δύσκολο είναι να βλέπεις αυτά που σε κάνουν να μοιάζεις μαζί τους.

Το εύκολο είναι να υπερασπίζεσαι τη διαφορετικότητά σου. Το δύσκολο είναι να υπερασπίζεσαι τη διαφορετικότητα του άλλου.

Τα πράγματα λοιπόν είναι απλά. Είμαστε νέοι άνθρωποι και μας αρέσουν τα δύσκολα.

Λέμε ΟΧΙ στο ρατσισμό. ΟΧΙ στην κοινωνική προκατάληψη.

ΝΑΙ στο διαφορετικό. ΝΑΙ στην ισότητα. ΝΑΙ στη σύνθεση"

(Από ένα φυλλάδιο για το ρατσισμό)

Σε εκείνα τα παιδιά που βίωσαν και βιώνουν τον ρατσισμό και τον αποκλεισμό...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά κάποια άτομα που με βοήθησαν και με στήριξαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Κώστα Μάγο, καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που δέχθηκε να είναι ο πρώτος επιβλέπωντας στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Με την πολύτιμη και ουσιαστική καθοδήγηση του, την άμεση ανταπόκριση του σε ό, τι κι αν χρειαζόμουνα, το σεβασμό του στο «ρυθμό» μου και την ηρεμία που μου μετέδιδε συνέβαλλε σημαντικά στην πορεία της διπλωματικής μου, αλλά και στην αποβολή του άγχους και του πανικού που δημιουργεί ο φόρτος εργασίας μια διπλωματικής.

Ακόμη, ένα ευχαριστώ στην κα. Τασούλα Τσιλιμένη, καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που δέχτηκε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήταν αμέλεια από μέρους μου αν δεν ευχαριστούσα θερμά τα άτομα του οικογενειακού μου και του φιλικού μου περιβάλλοντος, τον καθένα ξεχωριστά για την προσωπική του συμβολή και συμπαράσταση. Έτσι, ευχαριστώ τους γονείς μου, Ελένη και Γιάννη, που ήταν πάντα δίπλα μου όλο αυτό το διάστημα και πρόθυμοι να με φροντίσουν και να με απαλλάξουν από δουλειές που θα μου στερούσαν πολύτιμο χρόνο. Ένα τεράστιο ευχαριστώ στη δίδυμή μου αδερφή, Δήμητρα, που ως ψυχολόγος, είχε πάντα τον τρόπο να κατευνάζει το άγχος μου, αλλά και τα νεύρα μου

και ήταν πάντα εκεί να με βοηθήσει και να με συμβουλέψει σε οτιδήποτε χρειαζόμουνα, αλλά και να μου κάνει παρέα στο διάβασμα αυτό το ιδιαίτερα κουραστικό καλοκαίρι. Ευχαριστώ, επίσης, την αδερφή μου Χαρούλα και τα ανιψάκια μου, Ζώη και Νεκτάριο, που όποτε βρισκόμουν μαζί τους ήταν από τις λίγες φορές που χαλάρωνα και «γέμιζα τις μπαταρίες» μου για να συνεχίσω τη δουλειά που με περίμενε. Ευχαριστώ, επίσης, το σύντροφο μου Κώστα που με φρόντιζε όλο αυτό το διάστημα, ανεχόταν την κούραση μου, την απογοήτευση μου και τα νεύρα μου και διαμόρφωνε τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να μπορώ να διαβάζω συγκεντρωμένη και χαλαρή. Τέλος, ευχαριστώ το φίλο μου Σωτήρη, για την (έστω και μέσω τηλεφώνου λόγω απόστασης) υποστήριξή του και την ενθάρρυνσή του όταν ήμουν έτοιμη να τα παρατήσω. Αλλά και τις φίλες μου και κουμπάρα μου, Θάλεια και Μαρία που κατανόησαν την «εξαφάνιση» μου αυτό το καλοκαίρι και σεβάστηκαν τις υποχρεώσεις μου.

Χωρίς την ιδιαίτερη συμβολή όλων των παραπάνω θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	10
Abstract.....	11
Εισαγωγή.....	12

Κεφάλαιο 1

Γλώσσα και γλωσσικό μάθημα

1.1. Ορίζοντας την έννοια της γλώσσας.....	15
1.2. Κουλτούρα, ταυτότητα και γλώσσα.....	17
1.3. Ο γραμματισμός στην εκπαίδευση: είδη και διαστάσεις του.....	19
1.4. Γλωσσικό μάθημα.....	24
1.4.1. Η γλωσσική διδασκαλία χθες και σήμερα στο ελληνικό σχολείο.....	25
1.4.2. Σκοπός και στόχοι του γλωσσικού μαθήματος.....	29
1.4.3. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.....	33

Κεφάλαιο 2

Πολυτροπικότητα, λόγος και εικόνα

2.1. Πολυτροπικότητα.....	36
2.2. Εικόνα.....	40
2.2.1. Η σχέση της εικόνας με το κείμενο.....	43
2.2.2. Η επίδραση των εικόνων στα παιδιά.....	48
2.2.3. Η εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια.....	50

2.3. Η εικονογράφηση και η πολυτροπικότητα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού και στα ανθολόγια.....	55
--	----

Κεφάλαιο 3

Σχολικά εγχειρίδια

3.1. Ορισμός, δομή και λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων.....	59
3.2. Η σχέση των σχολικών εγχειριδίων με το αναλυτικό πρόγραμμα.....	62
3.3. Το σχολικό εγχειρίδιο στο ελληνικό σχολείο.....	66
3.3.1. Συγγραφή σχολικών εγχειριδίων.....	68
3.3.2. Αξιολόγηση και έγκριση των σχολικών εγχειριδίων.....	72
3.4. Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων.....	78
3.4.1. Έρευνες, συγκρίσεις και κριτικές των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων.....	81
3.4.2. Έρευνες για τη διαπολιτισμικότητα ως στοιχείο των σχολικών εγχειριδίων...	85

Κεφάλαιο 4

Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	91
4.1. Σκοπός, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	95
4.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνικό σχολείο.....	98
4.3. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	102

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 5

5.1. Οι λόγοι διεξαγωγής της έρευνας.....	106
---	-----

5.2. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	108
5.3. Το ερευνώμενο υλικό.....	110
5.4. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	114
5.5. Η διαδικασία της έρευνας.....	118

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα.....	121
1. Ειρήνη.....	127
1.1. Φιλία.....	131
2. Πόλεμος (πολεμικές συγκρούσεις).....	134
2.1. Εικόνες εχθρού.....	136
3. Γλώσσα.....	139
4. Ρατσισμός, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις.....	143
5. Θρησκεία.....	146
6. Ανθρώπινα δικαιώματα.....	152
7. Θέματα για μετανάστες/θέματα για πρόσφυγες.....	155
8. Πανανθρώπινες αξίες (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, προσφορά στο σύνολο, ευαισθησία).....	158
9. Ετερότητα (ιστορίες για ετερότητα, αποδοχή της ετερότητας, αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς).....	161
10. Παρουσίαση του τρόπου ζωής ανθρώπων από άλλες χώρες.....	164
11. Χαρακτηριστικά λαών, χωρών, κρατών (κοινωνικά, πολιτισμικά, γεωγραφικά).....	167
12. Παρουσίαση ηθών, εθίμων, παράδοσης και συνηθειών άλλων λαών ή χωρών.....	174

13. Γνωριμία με παιδιά από άλλες χώρες.....	179
14. Ισότητα-αναγνώριση.....	182
15. Αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών.....	183
16. Ομοιότητες-διαφορές μεταξύ των λαών.....	185
17. Ευρωπαίος πολίτης.....	189
18. Κείμενα λογοτεχνίας από άλλες χώρες και από ξένους συγγραφείς, πεζογράφους, ποιητές, κ.α.	191
Μέρη του κόσμου, ξένες προσωπικότητες.....	192
Αποτελέσματα εικόνων.....	195
 Κεφάλαιο 7	
Συζήτηση-συμπεράσματα.....	222
 Βιβλιογραφία.....	 230

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αποσκοπούσε στο να εξετάσει τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για το δημοτικό ως προς τη διαπολιτισμικότητα και την παρουσία αναφορών σε άλλους πολιτισμούς και σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν τα 32 σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για το δημοτικό που κυκλοφόρησαν από το σχολικό έτος 2006-2007. Εξετάστηκε το περιεχόμενο τους (κείμενο και εικονογράφηση) με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε όλα τα εγχειρίδια υπάρχουν αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας είτε επειδή συνοδεύονται από ερωτήσεις και ασκήσεις επεξεργασίας του διαπολιτισμικού τους περιεχομένου, είτε επειδή προτείνεται η διαπολιτισμική τους αξιοποίηση στο βιβλίο του δασκάλου, είτε με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και αξιοποίηση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης που εξαρτάται από την εμπειρία του, το χρόνο του και τη διάθεση του και απαιτεί διαρκή επιμόρφωση.

ABSTRACT

This study aimed to examine the new language textbooks for primary school to interculturalism and the presence of references to other cultures and people of different ethnic origin. Under investigation were 32 language textbooks for primary school that were released from the 2006-2007 school year. Their content (texts and illustration) was examined with the method of Content Analysis. The results showed that in all language textbooks there are references to other cultures and people of different ethnic origin which can be used to promote interculturalism either because they are accompanied by questions and processing exercises of their intercultural content, either because their intercultural exploitation and use is proposed in teacher 's book, or with the appropriate pedagogical approach and use from each class teacher which depends on his/her experience, mood and time and requires constant further education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έρχεται ως ολοκλήρωση της φοίτησης μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Έναυσμα της απόφασης μου να ασχοληθώ με τη θεματική που πραγματεύεται η παρούσα διπλωματική εργασία αποτέλεσαν διάφορα περιστατικά εκδήλωσης ρατσιστικής συμπεριφοράς και αποκλεισμού που κατά περιόδους καλέστηκα να αντιμετωπίσω και να διαχειριστώ μέσα και έξω από την τάξη ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην πλειοψηφία των σχολείων στα οποία έχω εργαστεί είχα μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής εθνικής προέλευσης που στην προσπάθεια τους να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και να αποφύγουν τον αποκλεισμό και το ρατσισμό από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, τους έβλεπα να ελληνοποιούνται και να ομογενοποιούνται ξεχνώντας ή θέλοντας να ξεχάσουν βασικά στοιχεία της χώρας προέλευσης τους, ακόμα και τη γλώσσα τους. Είδα παιδιά που αρνιόντουσαν να πουν κάτι για τη χώρα τους και να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα από φόβο μήπως τους κοροϊδέψουν οι συμμαθητές/τριες τους, εκπαιδευτικούς που απαγόρευαν με τιμωρίες την ομιλία στο προαύλιο σε άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής, είδα ελληνάκια να αποφεύγουν ακόμα και να πιάσουν αντικείμενα που έχει αγγίξει ο αλλοδαπός συμμαθητής τους και γονείς να μου ζητάνε απεγνωσμένα να μην κάτσει ο γιος τους ή η κόρη τους με αυτά τα παιδιά.

Όλα αυτά με προβληματίσαν, αλλά και με πείσμωνσαν να κάνω κάτι ως εκπαιδευτικός για αυτή την κατάσταση. Έθεσα ως στόχο να καλλιεργώ μέσα στην τάξη μου ένα κλίμα ομόνοιας, ισότητας, σεβασμού στη διαφορετικότητα του άλλου,

αλλά και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Έχοντας δουλέψει με τα παλιά εγχειρίδια της γλώσσας ήξερα ότι δεν μπορούσα να βασιστώ σε αυτά για την εκπλήρωση του στόχου μου. Με την εισαγωγή των νέων όμως εγχειριδίων και του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και ΔΕΠΠΣ τα οποία σύμφωνα με τους συγγραφείς τους στηρίζονται σε νέες παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις και το περιεχόμενό τους προωθεί την ανάπτυξη ενός κλίματος αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των λαών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007), αλλά και την ευρύτερη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία, μου γεννήθηκαν ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο τα νέα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν στοιχεία για άλλους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Αν λάβουμε, κιόλας, υπόψη μας ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «εγχειριδιοκεντρικό» το επίπεδο της διαπολιτισμικής παρέμβασης στην τάξη εξαρτάται άμεσα από το σχολικό εγχειρίδιο γεγονός που ενίσχυσε την διάθεση μου να διερευνήσω τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας ως προς τη διαπολιτισμικότητα.

Όσον αφορά τη διάρθρωση της παρούσας εργασίας το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, χωρίζεται σε 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της γλώσσας και του γραμματισμού, παρουσιάζεται η σύνδεσή της με την κουλτούρα και την ταυτότητα, καταγράφονται οι σκοποί και οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος και δίνονται στοιχεία για τη γλωσσική διδασκαλία και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της πολυτροπικότητας και της εικόνας, επισημαίνεται η σχέση της εικόνας με το κείμενο και η επίδραση της στα παιδιά, δίνονται οι μορφές που μπορεί να πάρει η εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια και καταγράφονται στοιχεία για τη θέση της εικονογράφησης και της πολυτροπικότητας στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό. Στο

τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια, καταγράφονται οι ορισμοί, η δομή και οι λειτουργίες τους, επισημαίνεται η σχέση τους με το αναλυτικό πρόγραμμα και η θέση τους στο ελληνικό σχολείο, ενώ παρουσιάζεται η διαδικασία συγγραφής, αξιολόγησης και έγκρισης τους, η ιστορία της έρευνας τους καθώς και έρευνες στα παλιά και στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και διεθνείς έρευνες των σχολικών εγχειριδίων σχετικές με τη διαπολιτισμικότητα. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και οι αρχές της, η θέση της στο ελληνικό σχολείο, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, το οποίο χωρίζεται σε 3 κεφάλαια περιγράφονται οι λόγοι διεξαγωγής της έρευνας, τίθεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, παρατίθενται λεπτομέρειες για τα τυπικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου υλικού, η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εργασία και η διαδικασία της έρευνας με τη συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και των εικόνων τα οποία συνοδεύονται από ενδεικτικά παραθέματα, τα συμπεράσματα και ο βιβλιογραφικός κατάλογος.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1

Γλώσσα και γλωσσικό μάθημα

1.1. Ορίζοντας την έννοια της γλώσσας

Στο ερώτημα τι είναι γλώσσα είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας πλήρης και ολοκληρωμένος ορισμός καθώς ο τομέας της γλωσσολογίας που ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα συνδέεται και με άλλες επιστήμες όπως την ψυχολογία, την ιστορία, κ.α. και έτσι καθίσταται δύσκολο να διατυπωθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Ωστόσο, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί προσπαθώντας να οριοθετήσουν και να ερμηνεύσουν αυτό το αξιόλογο φαινόμενο και σύστημα που αποτελεί απαραίτητο και αδιαπραγμάτευτο στοιχείο της καθημερινότητας των ανθρώπων και αποκλειστικό χαρακτηριστικό τους που τους διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα έμβια όντα.

Ένας από αυτούς τους ορισμούς είναι της Bussman όπως αναφέρεται στον Χαραλαμπίκη (1992: 23-24) η οποία ερμηνεύει «τη γλώσσα ως ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων που βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες, συνδέεται και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα και χρησιμοποιείται για να διατυπώνονται, να ανταλλάσσονται, αλλά και να μεταδίδονται από γενιά σε γενιά απόψεις, γνώσεις, πληροφορίες, ιδέες, αντιλήψεις, παραδόσεις, νοοτροπίες, κ.α.» (Χαραλαμπίκη, 1992). Η γλώσσα συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο του οποίου η σημαντικότερη και ουσιαστικότερη λειτουργία είναι η επικοινωνιακή και αυτό που τη χαρακτηρίζει είναι η ύπαρξη και η αλληλεπίδραση πομπού και δέκτη (Φραγκουδάκη, 1987).

Επιπρόσθετα, ο Brown, όπως αναφέρεται στον Hartland (1994: 8), υποστηρίζει πως «η γλώσσα χαρακτηρίζεται από τρεις ιδιότητες: το σημασιολογικό μέρος σύμφωνα με το οποίο όλες οι λέξεις πρέπει να σημαίνουν το ίδιο για όλους όσους μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα, τη μετάθεση όπου το σύστημα των πληροφοριών της γλώσσας ενός λαού πρέπει να έχει ισχύ και να καθιστά δυνατή την επικοινωνία για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και, τέλος, την παραγωγικότητα όπου επιτρέπει τη δημιουργία απεριόριστων μηνυμάτων με το συνδυασμό ενός περιορισμένου αριθμού ήχων και σημάτων» (Hartland, 1994: 8). Ο Saussure όπως αναφέρεται στον Χαραλαμπίκη (1992: 18), δηλώνει πως ο όρος γλώσσα αφορά ένα σύστημα γλωσσικών σημείων και των μεταξύ τους σχέσεων, το οποίο βρίσκεται «αποτυπωμένο» στο μυαλό των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας, αποτελεί τη βάση για την επικοινωνία μεταξύ τους και έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Επίσης, υποστηρίζει πως διακρίνεται στις έννοιες λόγος, που αφορά τη γενική ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με το συνάνθρωπό του και αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου γένους, τη γλώσσα που περιλαμβάνει το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος και τέλος την ομιλία που είναι η πρακτική εφαρμογή της γλώσσας, αφορά τις συγκεκριμένες γλωσσικές εκφορές κάθε ομιλητή μιας γλωσσικής κοινότητας που βασίζονται στο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν όλοι όσοι ανήκουν σε αυτή και έχει ατομικό χαρακτήρα καθώς ο κάθε ομιλητής μπορεί να επιλέξει μέσα στα όρια που θέτει το γλωσσικό σύστημα τους τρόπους με τους οποίους θα εκφραστεί (Χαραλαμπίκης, 1992: 18).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η γλώσσα είτε γραπτή, είτε προφορική αποτελεί μέσο εξωτερίκευσης και έκφρασης της σκέψης των ανθρώπων, εργαλείο επικοινωνίας, κοινωνικοπολιτιστική κατάκτηση κάθε λαού και το κατεξοχήν μέσο

στην καθημερινή επικοινωνία της πλειονότητας των ανθρώπων. Ωστόσο, πέρα από μέσο και εργαλείο επικοινωνίας αποτελεί και ουσιαστικό και χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητας και της κουλτούρας του κάθε λαού, για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η σχέση της γλώσσας με τις δύο αυτές έννοιες της ταυτότητας και της κουλτούρας και ο τρόπος που συνδέεται μεταξύ τους.

1.2. Κουλτούρα, ταυτότητα και γλώσσα

Ο όρος κουλτούρα, αν και είναι δύσκολο να οριστεί χρησιμοποιείται για να περιγράψει τρόπους ή μοντέλα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με σύμβολα όπως λέξεις, χειρονομίες και εικόνες. Ταυτόχρονα η έννοια της κουλτούρας αντιπροσωπεύει τις αξίες, τα πιστεύω, τις απόψεις, τον τρόπο ζωής, τα ήθη και τα έθιμα, τη γνώση, τις γλωσσικές συνήθειες, την τέχνη, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις παραδόσεις ενός λαού ή μιας κοινωνίας (Simpson, 1991; Banks, 2006; Samovar et al, 2006).

Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η κουλτούρα ορίζει τη θέση και τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο και του ατόμου με την κοινωνία διαμορφώνοντας τις διαπροσωπικές και διαταξικές σχέσεις, τους κανόνες και τις αξίες που ρυθμίζουν την ατομική και τη συλλογική ζωή και διαμορφώνουν την ερμηνεία για τον κόσμο, αλλά και την οριοθέτηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η κουλτούρα αποκτάται μέσω των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και της κοινότητας και διαμορφώνει τη ζωή των ανθρώπων, τον τρόπο που ερμηνεύουν, ορίζουν και αντιλαμβάνονται όχι μόνο τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, την ταυτότητα τους και γενικά αυτό που είναι και αυτό που τους χαρακτηρίζει (Triandis, 1994; Samovar et al, 2006).

Ενώ η κουλτούρα βρίσκεται σε όλα τα συστήματα επικοινωνίας όπως κοινωνική οργάνωση, εθιμική ζωή, τελετουργίες, οικονομικές σχέσεις, κ.α. ωστόσο την πληρέστερη έκφραση της θα τη βρούμε στα γλωσσικά συστήματα επικοινωνίας, στα προφορικά και γραπτά κείμενα, στο λόγο και την ομιλία των ανθρώπων.

Χαρακτηριστικό με το παραπάνω είναι αυτό που αναφέρουν οι Lotman και Ouspenski (1984: 105-106) πως «καμία κουλτούρα δεν μπορεί να υπάρξει αν δεν έχει στο κέντρο της τη δομή της φυσικής γλώσσας και καμία γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει αν δεν είναι βαθύτατα ενταγμένη σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς γλώσσα και κουλτούρα συνιστούν μια υποχρεωτική συνάρτηση».

Η ταυτότητα, από την άλλη, αποκτάται σταδιακά μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου και με έναν τρόπο που δεν γίνεται αντιληπτός ή συνειδητός. Κατά τη διαμόρφωση της ταυτότητας με τη μετάδοση από την οικογένεια και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον πεποιθήσεων, αντιλήψεων, προκαταλήψεων, μητρικής γλώσσας, φόβων, στερεοτύπων και συναισθημάτων ταύτισης (αίσθημα ότι ανήκει σε πολλές ομάδες όπως φύλο, θρησκεία, γλωσσική κοινότητα, παρέα φίλων, αθλητική ομάδα, κ.α.) ή ετερότητας (αίσθημα ότι διαφέρει από κάποιες άλλες ομάδες) το άτομο αντιλαμβάνεται αρχικά τη σχέση με τους γύρω του και έπειτα οργανώνει αυτή τη σχέση και επικοινωνεί. Η σχέση αυτή προκύπτει από την ταύτιση του ατόμου με διάφορες και διαφορετικές ομάδες μέσα στις οποίες διαμορφώνει τις διαφορετικές ταυτότητες του οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της ατομικής του ταυτότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994; Μααλούφ, 1999; Banks, 2006).

Η ταυτότητα περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, αυτή, όμως, που ξεχωρίζει και έχει κυρίαρχη σημασία είναι η γλώσσα μέσω της οποίας μεταδίδεται η εθνικότητα και διαμορφώνεται η πολιτισμική ταυτότητα και η κουλτούρα. Το παιδί από τα πρώτα

κιάλας βήματα του έρχεται σε επαφή με τη μητρική γλώσσα των γονιών του η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των στάσεων, των αξιών και του τρόπου που αντιλαμβάνεται το κοινωνικό του περιβάλλον οδηγώντας στην κοινωνική και πολιτισμική του ανάπτυξη. Έτσι η γλώσσα ενός ατόμου συνδέεται και αντικατοπτρίζει τον τρόπο που σκέφτεται και ερμηνεύει τον κόσμο και την πραγματικότητα, τις στάσεις του, τις αντιλήψεις του, τις αξίες του, την πολιτισμική του ταυτότητα και τον πολιτισμικό του προσανατολισμό (Banks, 2006).

Συνεπώς η γλώσσα, η εθνική ταυτότητα και η κουλτούρα συνδέονται μεταξύ τους και διαπλέκονται καθώς μέσω της γλώσσας εκφράζεται μια κουλτούρα και κάθε πολιτισμική ομάδα μέσω της γλώσσας μεταδίδει το πολιτισμικό της περιεχόμενο. Η γλώσσα ενός ατόμου μας δείχνει την εθνική του ταυτότητα και αντικατοπτρίζει κάποια βασικά και γνωστά χαρακτηριστικά της κουλτούρας που «κουβαλάει» η συγκεκριμένη εθνικότητα. Πέρα από αυτά η γλώσσα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της κουλτούρας και της ταυτότητας ενός λαού ή μιας κοινωνικής ομάδας και αποτελεί το σημαντικότερο μέσο και εργαλείο επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον (Banks, 2006).

1.3. Ο γραμματισμός στην εκπαίδευση: είδη και διαστάσεις του

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο και ουσιαστικότερο μέσο και εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Έννοια άμεσα συνδεδεμένη με τη γλώσσα αποτελεί η έννοια του γραμματισμού ή εγγραμματισμού (literacy), ο οποίος για πάρα πολλά χρόνια ήταν συνδεδεμένος με τον όρο αλφαριθμητισμός, είχε στατικό χαρακτήρα και παρέπεμπε στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να

κατανοεί ένα γραπτό κείμενο και δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και προεκτάσεις (Browne & Neal, 1991; Baynham, 2000).

Ωστόσο οι αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στις μορφές επικοινωνίας με την εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας και της τεχνολογίας των υπολογιστών, όσο και στην οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα με τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών κατέστησαν αναγκαία την επέκταση της έννοιας του γραμματισμού ο οποίος αποτελεί πλέον έναν κοινωνικό θεσμό που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές (Baynham, 1995; Cope & Kalantzis, 2000). Αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να παράγει πολλά και διαφορετικά είδη λόγου και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, κ.α.) (Baynham, 1995; Ong, 1997). Περιλαμβάνει τη γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να επεξεργάζεται θεωρητικά και να εξετάζει κριτικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες καθώς και να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Elasser & John-Steiner, 1993: 276; Baynham, 2000).

Η πολιτισμική διάσταση που έχει δοθεί στο γραμματισμό αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα χαρακτηριστικά και την κοινωνική οργάνωση μιας κουλτούρας και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των ατόμων που τη μοιράζονται χωρίς να ταυτίζεται με τη γνώση μιας μόνο κουλτούρας καθώς έτσι θα δημιουργούνταν πολιτισμικά και εθνικά απομονωμένα άτομα (Banks, 2006; Broudy, 1990). Επιπλέον, περιλαμβάνει ποικίλες οπτικές που έχουν άλλες φυλετικές και

εθνικές κουλτούρες (Banks, 2006), τροφοδοτείται με πολιτισμικό υλικό από άλλες κουλτούρες (Μπενέκος, 2006) και αντιπροσωπεύει το σύγχρονο πολιτισμικό τοπίο και τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Ο πολιτισμικός γραμματισμός προϋποθέτει την αναγνώριση και κατανόηση των εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών διαφορών που υπάρχουν στην κοινωνία, ενώ η αναγνώριση και η αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας αποτελεί σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια πολιτισμικά εγγράμματων πολιτών (Au & Raphael, 2000; Giroux, 2006; Γκαϊνταρτζη & Τσοκαλίδου, 2008).

Ο γραμματισμός μπορεί να είναι είτε λειτουργικός με σκοπό την επίτευξη κοινωνικών στόχων, είτε κριτικός όπου θέτονται υπό αμφισβήτηση οι κυρίαρχοι θεσμοί και λόγοι. Η διαφορά μεταξύ λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού έγκειται στη διαφορετική αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας ή ως κοινωνικής πρακτικής (Baynham, 2000). Μέσα στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού αναφέρεται και η θεωρία των πολυγγραμματισμών κατά την οποία ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας θα πρέπει να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Η θεωρία των πολυγγραμματισμών προέβαλε την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων ώστε να κατανοούνται κείμενα που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα καθώς και την ανάγκη χρήσης επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο γραμματισμό και τη δημιουργία ειδών γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2007).

Ένα από τα είδη του γραμματισμού είναι και ο γλωσσικός γραμματισμός ο οποίος αφορά την ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και των κειμένων, της γνώσης της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,

την ικανότητα διαισθητικής αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο και της ένταξης του στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται, την ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και την ικανότητα παραγωγής κειμένων για τη διεκπεραίωση των καθημερινών αναγκών (Χατζησαββίδης, 2002: 140-141). Επίσης, αντίστοιχης σημασίας αποτελεί και ο οπτικός γραμματισμός ο οποίος αφορά την ικανότητα χρήσης των εικόνων για την άντληση πληροφοριών μέσω αυτών, την ικανότητα παρατήρησης και κατανόησης οποιουδήποτε οπτικού κειμένου και οπτικών μέσων, αλλά και τη δημιουργική εφαρμογή αυτών των ικανοτήτων στην επικοινωνία με τους άλλους (Arizpe & Styles, 2003; Παπούλια-Τζελέπη, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και τη διευρυμένη διάσταση που έχει αποκτήσει ο όρος του γραμματισμού στη σημερινή ανεπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία πρέπει να λειτουργεί και το σχολείο μέσω των σχολικών του εγχειριδίων και κυρίως αυτών που αφορούν το μάθημα της γλώσσας για να μπορέσει να δημιουργήσει εγγράμματους πολίτες. Ο γραμματισμός στα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας αφορούσε και σχετίζονταν με τη διαδικασία της κατάκτησης από το παιδί μιας σειράς μεταγλωσσικών κυρίως δεξιοτήτων. Ωστόσο, αυτό φαίνεται πως αλλάζει από τη στιγμή που ο γραμματισμός θεωρείται και ορίζεται ως μια επικοινωνιακά δομούμενη διαδικασία (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) που έχει ως στόχο τη σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τις ποικίλες μορφές εγγραμματοσύνης και την επαφή τους με κειμενικά είδη και διάφορους τύπους λόγου που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται για να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται σε διαφόρων μορφών κοινωνικές απαιτήσεις.

Η νέα διάσταση και έννοια που απέκτησε ο όρος γραμματισμός ήταν φυσικό να επηρεάσει τις παιδαγωγικές πρακτικές του σχολείου και να δοθεί νέο νόημα σε

όρους, θεσμούς και πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο γνωστό ως παιδαγωγική του γραμματισμού και τις τελευταίες δεκαετίες παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, στόχος της οποίας είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία και η δημιουργία αυτόνομων και κριτικών πολιτών υποστηρίζοντας την ύπαρξη πολυμορφίας στο σύγχρονο κείμενο και στο σύγχρονο κόσμο (Χατζησαββίδης, 2005; 2007). Έτσι η διδασκαλία της γλώσσας διακατέχεται, πλέον, από την παιδαγωγική του εγγραμματισμού σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham, 1995; Hasan & Williams, 1996) και περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους κειμένων και είδη λόγου τα οποία έχουν νόημα για τους μαθητές, τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν, δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση και συντελούν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και στην εμπλοκή τους τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη (Χατζησαββίδης, 2007).

Στο ΑΠΣ παρατηρούμε κάποια στοιχεία από τη θεωρία των πολυγραμματισμών όπως αυτά που αναφέρονται στο σεβασμό της γλώσσας των άλλων (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2002: 26) και σε αυτά που δίνουν τη δυνατότητα στο δάσκαλο να χρησιμοποιήσει «επίκαιρα» κείμενα που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2002: 55). Αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της κοινωνικής εγγραμματοσύνης έκανε την εμφάνισή της στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και συγκεκριμένα σε αυτό που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1366 τ Β' 18-10-2001 σύμφωνα με την οποία σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα, να την

καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη, αλλά ο όρος αυτός εξαφανίζεται από το τελικό ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003, όπου σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, 2003: 14).

Παρατηρούμε, επομένως, πως η έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών επηρέασε αισθητά την εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως το μάθημα της γλώσσας το οποίο βρίσκεται και σε άμεση σχέση και συνάρτηση με το γραμματισμό, δίνοντας μια νέα διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε αναλυτικότερα το γλωσσικό μάθημα, τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν με τα χρόνια και με την εισαγωγή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και των νέων σχολικών εγχειριδίων καθώς και τη θέση που κατέχει η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

1.4. Γλωσσικό μάθημα

Το γλωσσικό μάθημα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία μέσα από σύνθετες κοινωνικό-πολιτικές διαδικασίες αναγορεύτηκε σε «εθνική γλώσσα» και γλώσσα της διοίκησης και της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1997) θα μπορούσε να πει κανείς ότι αποτελεί το σπουδαιότερο μάθημα και γνωστικό αντικείμενο σε ένα σχολείο και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα καθώς καταλαμβάνει, ιδίως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον περισσότερο διδακτικό χρόνο με οχτώ ή και περισσότερες ώρες εβδομαδιαίως και διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του

σχολείου (6 χρόνια στο δημοτικό, 3 χρόνια στο γυμνάσιο και 3 χρόνια στο λύκειο). Το σχολείο, επομένως, κατέστη ο κατεξοχήν χώρος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και κατ' επέκταση της μητρικής γλώσσας, η εκμάθηση της οποίας και η κατοχή του γλωσσικού κώδικα εξασφαλίζει και προϋποθέτει τη σχολική επιτυχία καθώς η γλώσσα αποτελεί φορέα της εκπαίδευσης και μέσο ύπαρξης και υλοποίησης των υπόλοιπων διδακτικών αντικειμένων, τα οποία ακολουθούν τις εκφραστικές, λεξιλογικές και ευρύτερες επιταγές και νόρμες του γλωσσικού μαθήματος (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2007). Κάθε άλλη μορφή παιδείας, επομένως, περνάει από τη γλώσσα, η ενασχόληση της οποίας, αποτελεί άμεση καλλιέργεια της νοητικής ικανότητας του ανθρώπου καθώς κάθε σύνθετη νοητική διεργασία προϋποθέτει λεπτές και πολύπλευρες γλωσσικές επιλογές για να ανακοινωθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Μπαμπινιώτης, 1993). Για το λόγο αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού, συζητήσεων, μελετών και διερεύνησης όλων εκείνων των θεμάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του και έχει παρουσιάσει σημαντικές αλλαγές και εξέλιξη στον τρόπο που διδασκόταν και που διδάσκεται σήμερα ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης γλωσσολογίας.

1.4.1. Η γλωσσική διδασκαλία χτες και σήμερα στο ελληνικό σχολείο

Για αιώνες η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο στηριζόταν σε παραδοσιακά πρότυπα τα οποία έδιναν έμφαση στις παραδειγματιστικές σχέσεις της γραμματικής και στην αναγνώριση των μερών του λόγου και των συντακτικών λειτουργιών τους στην πρόταση με έναν εμπειρικό και μηχανιστικό τρόπο (Μπαμπινιώτης, 1993). Έτσι μέχρι τη μεταπολίτευση το γλωσσικό μάθημα ασχολούνταν κυρίως με την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραμματική και την έκθεση διδάσκοντας στους/στις μαθητές/τριες ξεκομμένα μέρη λόγου και

υποχρεώνοντας τους να αποστηθίζουν όρους, ορισμούς και κανόνες χωρίς, όμως, να επιχειρείται κάποια σύνδεση με το ρόλο των κανόνων και των όρων στη δομή και τις λειτουργίες του κειμένου (Μήτσης, 1996). Συνεπώς για πολλά χρόνια η γλωσσική διδασκαλία είχε έντονα ρυθμιστικό χαρακτήρα με την επιλογή και την προβολή ενός γλωσσικού προτύπου, την αναγόρευση αυτού του προτύπου σε κοινή γλώσσα, ενώ κατά τη διδασκαλία δινόταν έμφαση στην αφομοίωση κανόνων που διέπουν αυτό το πρότυπο παραγκωνίζοντας την πρωτότυπη γλωσσική δημιουργία εκ μέρους των μαθητών/τριών και δίνοντας προνομιακή έως αποκλειστική έμφαση και χρήση του γραπτού λόγου εις βάρος του προφορικού (Χαραλαμπίδης, 1988).

Από τη δεκαετία του 1980 ξεκίνησαν οι πρώτες έρευνες και μελέτες που αφορούσαν το διδακτικό υλικό και την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α/θμια εκπαίδευση και άρχισε να εγκαταλείπεται η άποψη ότι η ρητή και γραμμική μελέτη της δομής της γλώσσας μπορεί να βελτιώσει τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών/τριών. Όλα αυτά οδήγησαν στη συνειδητοποίηση ότι επιβάλλεται η υιοθέτηση ενός νέου κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου τρόπου διδασκαλίας της γλώσσας ο οποίος θα δίνει έμφαση στην κατανόηση της γλώσσας ως δεξιότητας και θα στηρίζεται στην κατανόηση της λειτουργίας της ως βασικού οργάνου επικοινωνίας. Έτσι, μέσα από τις έρευνες και τις μελέτες άρχισε να διαφαίνεται η ανάγκη ενσωμάτωσης στην πρακτική του γλωσσικού μαθήματος μιας επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής διδασκαλίας της γλώσσας (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2007; Φτερνιώτη, 2007).

Με τον όρο κειμενοκεντρική νοείται ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος επεκτείνεται πέρα από την αποκλειστική διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων και συμπεριλαμβάνει και άλλα είδη γραπτού λόγου όπως πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά, χρηστικά, ενώ δίνεται έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα

του γραπτού λόγου καθώς και στη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικού ρόλου και της διαμόρφωσης της δομής, του περιεχομένου και του ύφους κάθε κειμένου το οποίο αναγνωρίζεται ως μια κοινωνική κατασκευή που διαμορφώνεται ανάλογα με την κοινωνική λειτουργία που πρόκειται να επιτελέσει (Bereiter & Scardamalia, 1987; Ματσαγούρας, 2001). Η επικοινωνιακή μέθοδος, η οποία είναι καρπός της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αλλά αποτελεί πλέον μία μέθοδο ευρύτερα χρησιμοποιούμενη στη διδασκαλία τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και της ξένης, έχει ως επίκεντρο το κείμενο και κύρια επιδίωξη της είναι η παραγωγή κειμένων, η κατανόηση και η επεξεργασία τους. Ζητούμενο της επικοινωνιακής μεθόδου κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν είναι μόνο να μάθει ο/η μαθητής/τρια να μιλάει, να γράφει και να καταλαβαίνει τη γλώσσα του, αλλά κυρίως να τη γνωρίζει σε βάθος και να είναι σε θέση να παράγει και να κατανοεί κείμενα διαφόρων τύπων είτε προφορικά είτε γραπτά. Συνεπώς κατά την επικοινωνιακή μέθοδο η γλώσσα διδάσκεται για να γίνει μέσο σωστής και αποτελεσματικής επικοινωνίας, μαθαίνεται με τη χρήση της σε πραγματικές καταστάσεις ζωής ή με κατάλληλες αναπαραστάσεις στην τάξη, η γραμματική διδάσκεται όχι ως αυτοσκοπός, αλλά για να υποβοηθήσει την επικοινωνία και καλλιεργούνται αρμονικά όλες οι γλωσσικές δεξιότητες σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (Μπαμπινιώτης, 1994; Λιαπής, 1988).

Σύμφωνα με τα παραπάνω στα εγχειρίδια της γλώσσας που χρησιμοποιούνταν έως το 2006 που εισήχθησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια έγινε μια προσπάθεια να υιοθετηθούν οι νέες τάσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας που απαιτούσαν μια πιο κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Οι κανόνες της παραδοσιακής γραμματικής αντικαταστάθηκαν ως ένα βαθμό από τους κανόνες μιας σύγχρονης γλωσσικής ανάλυσης μεταφέροντας στα εγχειρίδια της

γλώσσας δέντρα, διαγράμματα και άλλες τυποποιημένες διατυπώσεις των κανόνων της γλώσσας, ενώ έγινε σημαντική προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην προφορική και γραπτή επικοινωνία μέσα από ποικιλία κειμένων και ασκήσεων που ακολουθούν γενικά κειμενογλωσσολογική και πραγματολογική κατεύθυνση. Ωστόσο, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου στα παλιά εγχειρίδια της γλώσσας φαίνεται να έρχεται σε δεύτερη μοίρα και όποτε γίνεται να μην ασκείται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, ενώ η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλίας γίνεται μόνο επιφανειακά. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως αρκετές από τις επιταγές της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας σε ότι αφορά τα εγχειρίδια της γλώσσας του 1980-81 έμειναν μόνο σε επίπεδο διακηρύξεων (Χαραλαμπόπουλος, 1988; Μπαμπινιώτης, 1993).

Οι ελλείψεις των προηγούμενων εγχειριδίων της γλώσσας έγιναν αντιληπτές αν και χρειάστηκαν αρκετά χρόνια πάνω από 20 για να ληφθούν υπόψη και να αποτελέσουν αφετηρία δημιουργίας των νέων σχολικών εγχειριδίων που εισήχθησαν στα ελληνικά σχολεία το εκπαιδευτικό έτος 2006-2007. Έτσι υιοθετούνται νεότερες δοκιμασμένες διδακτικές αντιλήψεις, για πρώτη φορά δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, ακολουθούνται τα πορίσματα της σύγχρονης-επικοινωνιακά προσανατολισμένης-γλωσσικής διδακτικής και σε κάθε ενότητα περιλαμβάνονται μορφοσυντακτικές δομές και κανόνες, λεξιλόγιο, γλωσσικές λειτουργίες που απαντούν σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις και δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης λόγου. Επιπλέον, το κειμενικό είδος εφαρμόζεται ως οργανωτική αρχή δόμησης της διδακτέας ύλης, ενώ για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου ακολουθείται η διαδικαστική προσέγγιση συνδυαζόμενη με στοιχεία από την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Τα κείμενα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κειμενικών γενών και η

κειμενική παραγωγή αντιμετωπίζεται ως μια δημιουργική συνθετική διαδικασία που ως επί των πλείστον εξυπηρετεί συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό. Τέλος, δίνεται βάση και στην παραγωγή προφορικού λόγου με αρκετές δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ευχέρειας λόγου στους/στις μαθητές/τριες με γνώμονα πάντα την επιτέλεση συγκεκριμένου επικοινωνιακού στόχου, ενώ η διδασκαλία της γραμματικής δεν αφορά μόνο στη δομή και στους κανόνες, αλλά επιτελείται με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Μιχάλης, 2007).

Παρατηρούμε, επομένως, ότι πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας σε σχέση με τα παλιότερα και ακολουθήθηκαν όχι επιφανειακά, αλλά σε βάθος οι νέες προσεγγίσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας. Είναι απαραίτητο ωστόσο να διατυπωθεί ποιος είναι σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ο σκοπός και οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος για να γίνουν αντιληπτές οι εξελίξεις και οι αλλαγές που σημειώθηκαν στα νέα εγχειρίδια.

1.4.2. Σκοπός και στόχοι του γλωσσικού μαθήματος

Κύριος και γενικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο είναι να καλλιεργήσει και να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών/τριών να χειρίζονται το γραπτό και τον προφορικό λόγο αποτελεσματικά, υπεύθυνα και συνειδητά καθώς και με επάρκεια και αυτοπεποίθηση ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία τους. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα και ως σύστημα επικοινωνίας καθώς

και ως μέσο προαγωγής της διανόησης και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και ως φορέας πολιτισμού (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) για τη διδασκαλία της γλώσσας πέρα από το γενικό σκοπό του γλωσσικού μαθήματος αναφέρονται και κάποιοι ειδικοί σκοποί οι οποίοι είναι οι παρακάτω:

- Χρήση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας και ως σύστημα σκέψης για την ανακάλυψη και κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/τριών νέων γνώσεων και εμπειριών και την ικανοποίηση των πρακτικών, συναισθηματικών, πνευματικών και κοινωνικών τους αναγκών.
- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με αποτελεσματικό τρόπο σε κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο και τα συναισθήματά του.
- Να συνειδητοποιήσει ότι μέσω της κατάλληλης και συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος μπορεί να περιγράφει, να τροποποιεί, αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του.
- Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.
- Να καλλιεργήσει τη φιλιαναγνωσία του μέσα από ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων.
- Να γνωρίσει τη γλωσσική του παράδοση και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα.
- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.

- Να εξοικειωθεί με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για να βρίσκει πληροφορίες και να επεξεργάζεται κείμενα σε Η/Υ.
- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.
- Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.
- Σε ότι αφορά τους /τις αλλοδαπούς/ες μαθητές/τριες το ΔΕΠΠΣ αναφέρει πως πρέπει μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσουν αβίαστα ορισμένες δύσκολες για αυτούς/ές γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας και να βιώσουν μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντί του.

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου αναφέρονται και οι γενικοί σκοποί για συγκεκριμένους άξονες γνωστικού αντικείμενου οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

- Αναφορικά με τον προφορικό λόγο αναφέρεται πως σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του/της μαθητή/τριας, η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ για τις υπόλοιπες σκοπός είναι η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προσωπικής έκφρασης των μαθητών/τριών και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο.
- Αναφορικά με το γραπτό λόγο που σχετίζεται με την ανάγνωση σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων καθώς και η αναζήτηση,

ανεύρεση, κατανόηση και χρήση της πληροφορίας. Επιπλέον, να μάθει να διαβάζει το παιδί με ευχέρεια και ακρίβεια, να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία και να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στη ζωή του γενικότερα αναζητώντας, αξιολογώντας, επιλέγοντας και αξιοποιώντας την πληροφορία.

- Σε ότι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου κύριος σκοπός είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει αρχικά και να διατυπώνει γραπτά νοήματα και έπειτα να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση μέσω του γραπτού λόγου.
- Σχετικά με τη λογοτεχνία σκοπός είναι η διεύρυνση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών και η επαφή τους με κείμενα της ελληνικής, της βαλκανικής, της μεσογειακής και της παγκόσμιας λογοτεχνίας, η εξοικείωση τους με το εξωσχολικό βιβλίο και η ανάπτυξη της δημιουργικής τους φαντασίας.
- Αναφορικά με το λεξιλόγιο σκοπός είναι η αποσαφήνιση και η σταθεροποίηση αρχικά του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας και ο εμπλουτισμός, η διεύρυνση και η ενεργοποίηση του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής τους επικοινωνίας.
- Ό, τι αφορά τη γραμματική ο σκοπός είναι αρχικά η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας μέσω της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων και έπειτα η πρακτική συνειδητοποίηση σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης.

- Τέλος για τη διαχείριση της πληροφορίας σκοπός είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη.

1.4.3. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος

Η λογοτεχνία η οποία έχει κατά κύριο λόγο εθνικό χαρακτήρα είναι συνυφασμένη με τη γλώσσα, αλλά συνιστά μια ειδική χρήση της γλώσσας ως επί το πλείστον δημιουργική και για αυτό το λόγο μορφωτική καθώς περιλαμβάνει στάσεις, ποιότητες και αξίες που ενισχύουν και διευρύνουν το αίτημα της ανθρωπιστικής παιδείας. Τα κατάλληλα προς διδασκαλία κείμενα που έχουν επιλεγεί σύμφωνα με ποιοτικά λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια που συνδέονται κυρίως με την ηλικία των μαθητών, αλλά και η κατάλληλη και μεθοδική διδασκαλία τους που συνάδει με τους διδακτικούς στόχους με μέθοδο και ήθος που στοχεύει στην ουσιαστική επικοινωνία του/της μαθητή/τριας με το κείμενο ενισχύουν και αναδεικνύουν τη μορφωτική αξία της λογοτεχνίας. Ωστόσο, παρόλο που αποτελεί μορφωτικό αγαθό και είναι συνδεδεμένη με τη γλώσσα, η διδασκαλία της δεν υπηρετεί στενά γλωσσικούς στόχους, δεν προβάλλει τη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου ως γλωσσικό πρότυπο, ούτε προτείνει λογοτεχνικούς κανόνες, αλλά εφόσον το κείμενο αποτελεί μια γλωσσική δομή και μορφή, ασκεί αυτόχρονα και μια γλωσσική αγωγή στους/στις μαθητές/τριες (ΕΠΠΣ-Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας).

Στα παλιά σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και των ανθολογίων του δημοτικού παρόλο που υπήρχαν αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα, ωστόσο αυτά χρησιμοποιούνταν και συνδέονταν αποκλειστικά με το γλωσσικό μάθημα, δίνοντας έμφαση στα γραμματικά φαινόμενα του κειμένου και όχι στη λογοτεχνικότητά του με αποτέλεσμα να μειώνονται και να αναστέλλονται οι ποικίλες δυνατότητες και

προεκτάσεις που προσφέρει η ίδια η λογοτεχνία και η διδασκαλία της. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης του 1999 αναφέρει τη μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων από το γλωσσικό μάθημα σημειώνοντας πως πρέπει να ενισχυθεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το εξωσχολικό βιβλίο και η ανάπτυξη της δημιουργικής τους φαντασίας καθώς η λογοτεχνία επηρεάζει τη γλωσσική και αισθητική αγωγή του ατόμου και την ευαισθητοποίηση του απέναντι στα προβλήματα της ζωής. Ωστόσο οι προθέσεις εκείνου του Π.Σ. δεν υλοποιήθηκαν εφόσον δε συνοδεύτηκαν με την αλλαγή των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων (Παμουκτσόγλου, 2004).

Αυτό που δεν υλοποιήθηκε με το Π.Σ. του 1999 βλέπουμε να υλοποιείται με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του 2001 και την εισαγωγή των νέων εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα τη σχολική χρονιά 2006-2007. Έτσι παρόλο που η λογοτεχνία αποτελεί στοιχείο γλωσσικής διδασκαλίας η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ κρίνει σκόπιμη τη μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συνδέει τη λογοτεχνία με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια συναισθημάτων, προβληματισμού και διαλόγου για ποικίλα θέματα μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. (Παμουκτσόγλου, 2004) Επιπλέον, φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ είναι και η σύνδεση της λογοτεχνίας με τη διαθεματική προσέγγιση και με άλλα γνωστικά αντικείμενα κυρίως με την τέχνη, τη μουσική και το θέατρο, αλλά και τη σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με το διακείμενο και το περικείμενο τους καθώς και μελέτη στοιχείων μορφής και δομής τους (ΔΕΠΠΣ-Π.Ι., 2001).

Βασικός στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας να φέρει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, να τα αγαπήσει και να ασκηθεί στην ανάγνωσή τους, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αναζητά

μόνος του τη συντροφιά ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποσκοπεί τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στους/στις μαθητές/τριες (ΔΕΠΠΣ-ΠΙ, 2001. ΕΠΠΣ-Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας).

Τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και κυρίως των ανθολογίων αντιμετωπίζουν τη λογοτεχνία ως εργαλείο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας καθώς αφορούν έννοιες και αξίες όπως το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η οικογένεια, η γλώσσα, η αγάπη, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα, η διάρκεια του ελληνισμού και οι σημερινές του δυνατότητες. Τα κείμενα αυτά προέρχονται από όλο το χρονικό και γεωγραφικό φάσμα της ελληνικής λογοτεχνίας εστιάζοντας στη νεότερη και σύγχρονη λογοτεχνία (αρχαία ελληνική μυθολογία, ομηρικά έπη, έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, δημοτικά τραγούδια, ποιήματα συνήθως έμμετρα, ομοιοκατάληκτα και ρυθμικά, κείμενα Ελλήνων της διασποράς), αλλά και από τους γειτονικούς πολιτισμούς (ΑΠΣ-Π.Ι., 2001).

Τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα συνοδεύονται από δραστηριότητες που αναβαθμίζουν τη λογοτεχνία και αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (οπτικοακουστικός γραμματισμός). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, επομένως, είναι παιδοκεντρική, προωθεί τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, τα projects, την αξιοποίηση των ΤΠΕ και συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος (ΔΕΠΠΣ-Π.Ι., 2001; Π.Σ., 2001).

Κεφάλαιο 2

Πολυτροπικότητα, λόγος και εικόνα

2.1. Πολυτροπικότητα

Είναι γνωστό από τις καθημερινές μας δραστηριότητες, σχέσεις και εμπειρίες ότι η γλώσσα δεν αποτελεί τον μοναδικό τρόπο επικοινωνίας, αλλά έναν από τους πολλούς και διάφορους σημειωτικούς τρόπους και τρόπους αναπαράστασης των πραγμάτων, ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο. Η επιστήμη της επικοινωνίας, επομένως, στις μέρες μας δίνει έμφαση όχι μόνο στη γλώσσα (γραπτός και προφορικός λόγος), αλλά και σε όλα εκείνα τα μέσα και τους κώδικες μη γλωσσικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε προκειμένου να εκφραστούμε όταν η γλώσσα μόνο δεν αρκεί. Ιδιαίτερα στο δυτικό πολιτισμό ο γραπτός λόγος παρόλο που εξακολουθεί να έχει μια ιδιαίτερη ισχύ ιδίως στο σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων, ωστόσο διαπιστώνεται ότι η κυριαρχία του αρχίζει να αμφισβητείται και σε αυτό συνέβαλε όχι μόνο η τηλεόραση, αλλά κυρίως η πλατιά χρήση της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας, αλλά και στα κείμενα λογοτεχνικά και μη, τα οποία σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογία και τις θεωρίες της λογοτεχνίας θεωρούνται ως μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων που περιλαμβάνει γραπτά κείμενα, αφίσες, ταινίες, video clips, θεατρικές παραστάσεις, σχολικά μαθήματα, πολιτικούς λόγους, κ.α. (Χοντολίδου, 1999).

Η ποικιλότητα αυτή στις επικοινωνιακές πρακτικές συνιστά αυτό που η σύγχρονη επιστημονική έρευνα κατέγραψε ως πολυτροπικότητα των κειμένων η οποία έκανε την εμφάνιση της τις τελευταίες δεκαετίες παράλληλα με την ανάπτυξη

των πολιτισμικών σπουδών που διαπίστωσαν πως τα θεωρητικά εργαλεία του παρελθόντος δεν μπορούσαν πλέον να χρησιμοποιηθούν για την ερμηνεία και την οριοθέτηση των διάφορων σύγχρονων πολιτισμικών προϊόντων που περιείχαν εκτός από λόγο και άλλους σημειωτικούς τρόπους όπως εικόνα, μουσική, κίνηση, κτλ. Η πολυτροπικότητα ως όρος πρωτοεμφανίστηκε από μια ομάδα δώδεκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο που ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσαν το πρώτο τους κείμενο εισάγοντας την έννοια του πολυγραμματισμού και της πολυτροπικότητας που αποτελεί συμπληρωματική του έννοια. Σύμφωνα με το κείμενο οι παγκόσμιες αλλαγές που επιφέρουν η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα, η παγκόσμια οικονομική ενοποίηση, αλλά και η επίδραση των νέων τεχνολογιών συντέλεσαν στην εμφάνιση του όρου της πολυτροπικότητας καθώς η νοηματοδότηση των σύγχρονων κειμένων δε στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, όπως στο παρελθόν, αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους (Γεωργακοπούλου, (χ.ο.); Kalantzis & Cope, 1999).

Ο όρος πολυτροπικότητα αφορά τη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι όπως ο γραπτός λόγος, ο προφορικός, η εικόνα, το σχέδιο ή σκίτσο, η φωτογραφία, η γραμματοσειρά, το χρώμα, η μουσική, η κίνηση, ο ήχος, οι χειρονομίες, κ.α. Ένα πολυτροπικό προϊόν αποτελεί σύνθεση μονοτροπικών προϊόντων και σημείων που διαπλέκονται, διασυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται καθώς οπτικά μηνύματα συνυπάρχουν με τα λεκτικά. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και το περιβάλλον πολυτροπικά καθώς καμία από τις ανθρώπινες αισθήσεις δε λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες (Kress, 1998; Kalantzis & Cope, 1999; Kress & Van Leeuwen, 2001).

Η πολυτροπικότητα οργανώνεται γύρω από το περιεχόμενο το οποίο αφορά το λόγο και το σχέδιο (design) και γύρω από την έκφραση που σχετίζεται με την παραγωγή και τη διανομή. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο και ο λόγος ορίζεται ως κοινωνικά δομημένη γνώση της πραγματικότητας, που συγκροτείται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών συμφραζομένων και δεδομένων και δε χρησιμοποιείται μόνο μέσω αυτής αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων καθώς σε μία κοινωνία όλοι οι διαθέσιμοι σημειωτικοί τρόποι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή λόγου (Kress, 2000; Kress & Van Leeuwen, 2001: 22, 87). Η ομάδα του London Group εισάγει την έννοια του σχεδίου που θα μπορούσε να ειπωθεί πως αντικαθιστά τους παραδοσιακούς όρους γράψιμο ή παραγωγή λόγου, είναι μία γλώσσα παραγωγής νοήματος και αφορά την οργάνωση και την επιλογή των κατάλληλων τρόπων προκειμένου να εξασφαλιστεί η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει τόσο τις γλωσσικές διαφορές όσο και τις πολυτροπικές διαδικασίες παραγωγής νοήματος. Η παραγωγή δίνει στο σχέδιο μορφή, προσθέτει σημασία και σχετίζεται με την υλική συνάρθρωση των σημειωτικών προϊόντων ή συμβάντων, ενώ η διανομή εξυπηρετεί την παραγωγή, σχετίζεται με την επανεγγραφή των σημειωτικών προϊόντων και παραπέμπει στην τεχνική αποκωδικοποίηση των σημειωτικών συμβάντων με στόχο τη διανομή τους με οποιοδήποτε τρόπο (Kalantzis & Cope, 1999; Kress & Van Leeuwen, 2001).

Η πολυτροπικότητα, η οποία αποτελεί μία ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου, είναι κομμάτι της καθημερινότητας μας καθώς τη συναντάμε και τη διαχειριζόμαστε καθημερινά σε ποικίλες δραστηριότητες και ενέργειες. Καθημερινά ερχόμαστε σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα τα οποία συνδυάζουν γραπτό κείμενο και εικόνα όπως αφίσες, πανό, ενημερωτικά φυλλάδια, οδηγίες χρήσης, κ.α. Επομένως και τα παιδιά πριν ακόμα εισαχθούν στην

εκπαιδευτική διαδικασία έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα και με την έννοια της πολυτροπικότητας γενικότερα είτε μέσω των τεχνολογιών (τηλεόραση, κινηματογράφος, διαδίκτυο) είτε με πολυτροπικά κείμενα σε έντυπη μορφή που συνδυάζουν κείμενο και εικόνα, χαρακτηριστικό δείγμα των οποίων αποτελούν οι εικονογραφημένες ιστορίες με τις οποίες τα παιδιά έρχονται σε επαφή από πολύ νωρίς. Ωστόσο, τα ίδια τα παιδιά προκειμένου να επικοινωνήσουν και να καλύψουν την αδυναμία τους στη γραπτή επικοινωνία χρησιμοποιούν εικονιστικά στοιχεία και εκφράζονται πολυτροπικά παράγοντας πολυτροπικά μηνύματα όταν γράφουν, μιλάνε, ζωγραφίζουν, κτλ. (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004; Χοντολίδου, 2005; Γρόσδος, 2008).

Η τάση αυτή της πολυτροπικότητας είναι εύκολα αναγνωρίσιμη ακόμα και στα σχολικά εγχειρίδια όπως φαίνεται και από σχετική έρευνα του Πλειού που διαπιστώνει πως από τη δεκαετία του 1950 έως και τα τέλη της δεκαετίας του 1990 έχουν πολλαπλασιαστεί δραματικά τα εικονιστικά στοιχεία στα σχολικά εγχειρίδια. Κάτι τέτοιο ήταν όχι μόνο αναμενόμενο αλλά και απαραίτητο, όπως εξίσου απαραίτητη είναι η ανταπόκριση του σχολείου στην νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και στην καλλιέργεια στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες χρήσης και εκμετάλλευσης όλων των πηγών νοήματος. Η ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων ως διαδικασία είναι διαφορετική από την ανάγνωση των κειμένων που χρησιμοποιούν μόνο το γραπτό λόγο, για το λόγο αυτό είναι σημαντική η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των πολυτροπικών κειμένων εξίσου με τα γλωσσικά. Το ρόλο αυτό πρέπει να τον αναλάβει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός και να βοηθήσει τους μαθητές αναγνώστες να μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητούν κρυμμένα νοήματα, λανθάνουσες πληροφορίες διαμέσου του οπτικού κώδικα, ενώ ταυτόχρονα να λαμβάνουν υπόψη τους εκτός από τις εικονιστικές διακοσμήσεις και τη βιβλιοδεσία,

το χαρτί, τη γραμματοσειρά, τα χρώματα, τον εκδοτικό οίκο, κ.α. (Kress & Van Leeuwen, 1996; Χοντολίδου, 1999; Πλείος, 2005; Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, χ.ο.).

Στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές/τριες μελετούν κυρίως το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα κάτι το οποίο πρέπει να αλλάξει από τη στιγμή που τα νέα σχολικά εγχειρίδια (2006-2007) εμπλουτίστηκαν με την εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων. Η εικόνα θα πρέπει να αποτελέσει σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας και οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να κατανοούν την ιδιαιτερότητα της στην κατασκευή νοημάτων, να την αποκωδικοποιούν, να τη συσχετίζουν και να τη συγκρίνουν με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Η γλώσσα στο σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο πολυτροπικό σύστημα όπου θα προσεγγίζονται οι ποικίλοι σημειωτικοί κώδικες επικοινωνίας και θα αναπτύσσονται ισότιμα οι βασικές λειτουργίες της (ικανότητα για αποτελεσματική αναπαράσταση της εμπειρίας, ικανότητα για παραγωγή σχέσεων ανάμεσα στο άτομο και στον κοινωνικό περίγυρο, δημιουργία συνθηκών για κοινωνική αλλαγή, διαμόρφωση και μετατροπή κοινωνικών ταυτοτήτων). Με αυτόν τον τρόπο της συστηματικής μελέτης και κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων που απαρτίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται η ουσιαστικότερη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και γενικότερα με τους άλλους ανθρώπους, ενώ διευκολύνεται η πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές/τριες (Halliday, 1978; Ιντζίδης & Καραντζόλα, 1999; Χοντολίδου, 1999).

2.2. *Εικόνα*

Η εικόνα ή οπτική αναπαράσταση η οποία μπορεί να είναι ένα είδωλο, μία ζωγραφιά, μία αναπαράσταση, ένα σκίτσο ή ένα σύμβολο που αντικαθιστά ένα αντικείμενο προσδιορίζοντας ή αναπαριστώντας το, αποτελεί μέρος της ανθρώπινης κοινωνίας εδώ και 5000 χρόνια, είναι συνήθως ευρέως αναγνωρίσιμη και εκφράζει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και αξίες της εποχής στην οποία δημιουργήθηκε. Γενικότερα οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις, αναπαριστούν τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, αποκαλύπτουν ποικίλες οπτικές της πραγματικότητας, διευρύνουν τις όψεις του ορατού, εισάγουν νέους τρόπους οπτικής, ερμηνείας, κατανόησης και αξιολόγησης του κόσμου και των πραγμάτων και φέρνουν σε επαφή διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Βρύζας, 2005: 436; Δημητριάδου, 2006).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στις σύγχρονες κυρίως κοινωνίες μια ραγδαία αύξηση της χρήσης των εικόνων ως επικοινωνιακό μέσο δυναμικής έκφρασης ιδεών και προώθησης αξιών και στερεοτύπων που τείνει να υποκαταστήσει το λόγο, ενώ η γλώσσα υποσκελίζεται από τον οπτικό σημειωτικό τρόπο και οι άνθρωποι συχνά αντικαθιστούν ή ενισχύουν το λόγο τους με εικόνες. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στην ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας (τηλεόραση, υπολογιστές, διαδίκτυο, κινητά τηλέφωνα, φωτογραφία, κινηματογράφος) που έχει κατακλύσει την καθημερινότητα των ανθρώπων και κυρίως των νέων, αλλά και σε οικονομικές αλλαγές και στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις οποίες δημιουργήθηκε η ανάγκη και η τάση να επικρατήσουν εκείνοι οι επικοινωνιακοί τρόποι (εικόνες, οπτικό σημειωτικό σύστημα) που είναι κατανοητοί από ευρύτερες πολιτισμικές ομάδες και να παραγκωνιστούν ίσως εκείνοι που είναι κατανοητοί μόνο από μία πολιτισμική ομάδα (λόγος, γλώσσα) (Kress, 2000; Silvers, 2004). Έτσι η εικόνα αποτελεί προϊόν πολιτισμικής, τεχνολογικής και οικονομικής εξέλιξης που έχει

διδασκεί στην καθημερινότητα των ανθρώπων στην οποία εμφανίζεται έντονα η τάση οπτικοποίησης των πληροφοριών, εικονικής αναπαράστασης των γνώσεων και των ιδεών και περιορισμού των λέξεων σε έκταση και σε νοηματοδότηση.

Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, ωστόσο δεν αποτελεί ομοίωμα της πραγματικότητας, αλλά κατασκευή της καθώς εμφανίζει ορισμένες μόνο όψεις της πραγματικότητας (Βρύζας, 2005: 430). Αυτό φυσικά συνεπάγεται το ιδεολογικό βάρος που κουβαλά κάθε εικόνα το οποίο δεν είναι άμεσα ανιχνεύσιμο, αλλά εξυπηρετεί τους σκοπούς του εκάστοτε κατασκευαστή της ή του κειμένου που συνοδεύει και στοχεύει στην υποσυνείδητη προώθηση αξιών, ιδεών, στερεοτύπων και αντιλήψεων με έναν έμμεσο τρόπο σαφώς πιο ελκυστικό και πιο ανώδυνο από το γραπτό λόγο, αλλά διόλου ακίνδυνο.

Ο πολιτισμός της εικόνας δε θα μπορούσε φυσικά να μην επηρεάσει και το χώρο του σχολείου αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα καθώς οι νέες γενιές του βλέμματος και της εικόνας μεγαλώνουν μέσα σε αυτόν τον πολιτισμό της εικόνας και έρχονται στο σχολείο με έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών που έχουν κατακτήσει μέσω του οπτικού σημειωτικού συστήματος. Έτσι για να ανταποκριθούν στις τάσεις και στις ανάγκες της εποχής τα σχολικά εγχειρίδια εισήγαγαν τον όρο της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων στο σχεδιασμό τους, ενώ αυξήθηκε ουσιαστικά και σημαντικά ο αριθμός των εικόνων που περιέχουν οι οποίες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και απαλλάσσονται από τον καθαρά διακοσμητικό τους ρόλο αποκτώντας ρόλους πιο ενεργητικούς και ουσιώδεις για τη διδακτική πρακτική.

Ωστόσο σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία όπου η εικόνα αποκτά ισότιμη και ισόβαρη σχέση με το κείμενο και το λόγο οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν ικανότητες όχι μόνο χρήσης των εικόνων και παθητικής προσέγγισης τους, αλλά και

κριτικής αποτίμησης, δημιουργίας και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων στρεφόμενοι κυρίως στο περιεχόμενο της εικόνας χωρίς όμως να αγνοούν τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού. Προβάλλεται επομένως, επιτακτικά η ανάγκη για οπτικό γραμματισμό που προσδίδει στο μαθητή τους ρόλους του θεατή, του κριτικού και του παραγωγού εικόνων, αναζητώντας μέσα από το διάλογο και με τη βοήθεια των εκφραστικών μέσων της εικόνας όχι μόνο εκείνες τις έννοιες που είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και επιφανειακές, αλλά και τις υπονοούμενες αποκτώντας δεξιότητες αποκωδικοποίησής τους και ενσωματώνοντας αντίστοιχες πρακτικές ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές, αλλά και παράγοντας και τα ίδια εικόνες με τη χρήση οπτικοακουστικών εργαλείων και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας (Kress & Van Leeuwen, 2001; Σέμογλου, 2001).

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η εικόνα αποτελεί σημαντικό και ουσιώδες στοιχείο της καθημερινότητας όχι μόνο των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών εντός και εκτός σχολείου και επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται, κατανοούν και ερμηνεύουν τον κόσμο. Ωστόσο επειδή στα σχολικά εγχειρίδια το σύνθητες φαινόμενο είναι οι εικόνες να συνοδεύονται ή να συνοδεύουν ένα κείμενο, είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί και να τονιστεί η σχέση των εικόνων με το κείμενο, ο ρόλος τους μέσα σε αυτό καθώς και οι λειτουργίες που επιτελούν στα σχολικά εγχειρίδια.

2.2.1. Η σχέση της εικόνας με το κείμενο

Με την ανάγνωση ενός κειμένου λέξεις και λόγος δημιουργούν στο μυαλό του αναγνώστη εικόνες και παραστάσεις, αλλά και οι εικόνες είναι γεμάτες με λόγια και μεταφέρουν μηνύματα τα οποία όμως μπορεί να παρερμηνευτούν όταν απουσιάζει

ένα κείμενο. Η σχέση τους επομένως είναι διαδοχική και αλληλοεξαρτώμενη και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με το τι ρόλο έχει η εικόνα μέσα στο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα οι λειτουργίες των εικόνων μέσα σε ένα κείμενο μπορεί να είναι οι εξής:

- Διακοσμητική λειτουργία. Χρησιμεύουν μόνο για να προσελκύσουν την προσοχή του μαθητή και δεν περιέχουν στοιχεία ή πληροφορίες που να σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο του κειμένου.
- Αφηγηματική λειτουργία. Αφηγείται παραστατικά το περιεχόμενο του κειμένου, το παρουσιάζει και αποτελεί ουσιαστικά τη φωτογραφική του μεταφορά στην οθόνη του νου.
- Απεικονιστική λειτουργία. Η εικόνα συγκεκριμενοποιεί το περιεχόμενο του κειμένου.
- Ταξινομική λειτουργία. Η εικόνα ταξινομεί τα δεδομένα του κειμένου και προσφέρει το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του ώστε να γίνει κατανοητή η δομή του από τους μαθητές.
- Αναλυτική λειτουργία όπου ρεαλιστικές ή συμβατικές εικόνες παριστάνουν με ευδιάκριτο τρόπο τα επί μέρους στοιχεία ενός συνόλου.
- Επεξηγηματική λειτουργία. Οι εικόνες επεξηγούν παρέχοντας διάφορες διευκρινίσεις, ορισμένα σημεία ή έννοιες του κειμένου.
- Λειτουργία μεταμόρφωσης όπου οι εικόνες βοηθούν το/τη μαθητή/τρια να συγκρατεί καλύτερα νέα και περίπλοκα στοιχεία και ιδέες.
- Μνημονική λειτουργία όπου η εικόνα μέσα από σχηματοποιήσεις οργανώνει και απλοποιεί τα δεδομένα του κειμένου για να διευκολύνει την κατανόηση του.

- Συμβολική λειτουργία όπου αναδεικνύονται κοινωνικοί ρόλοι και σχέσεις (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Κουλαϊδής, κ. ά., 2001; Ματσαγγούρας, 2006).

Πριν την εμφάνιση της πολυτροπικότητας τα εικονιστικά στοιχεία στο τυπωμένο κείμενο είχαν είτε διακοσμητικό ρόλο είτε επεξηγηματικό και δευτερεύοντα του γραπτού κειμένου και για το λόγο αυτό θεωρούνταν και μονοτροπικά. Ωστόσο αυτό ξεπεράστηκε με την εμφάνιση της πολυτροπικότητας και την χρήση των κειμενικών στοιχείων ως εικονιστικών στο χώρο της διαφήμισης με αποτέλεσμα να είναι πλέον αντιληπτό και κατανοητό ότι το τυπωμένο κείμενο «κουβαλάει» τρία είδη πληροφοριών, τη μορφική του υπόσταση, το νοηματικό του περιεχόμενο και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των δύο προηγούμενων. Η εικόνα, επομένως, συνιστά τον έτερο, ισοβαρή και σημαντικότερο πόλο της κειμενικής λειτουργίας στο πολυτροπικό περιβάλλον (Κουτσοσίμου-Τσίνογλου).

Ωστόσο στην προσπάθεια αναζήτησης και διευκρίνισης της σχέσης μεταξύ της εικόνας και του λόγου συναντάμε δύο αντιτιθέμενες απόψεις. Ο Barthes (1977) υποστηρίζει πως η γλώσσα αποτελεί επαρκή κώδικα επικοινωνίας και το νόημα των εικόνων συνδέεται και εξαρτάται από το λόγο. Όταν το κείμενο προηγείται, η εικόνα το υποστηρίζει, ενώ, όταν προηγείται η εικόνα, το κείμενο χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το περιεχόμενο της και να την ερμηνεύσει (Barthes, 1977). Ωστόσο, οι απόψεις της Μορφολογικής Ψυχολογίας έρχονται σε αντίθεση με αυτές του Barthes και υποστηρίζουν ότι η εικόνα απαιτεί διαφορετική αναγνωστική στάση σε σχέση με το γλωσσικό μήνυμα, χαρακτηρίζεται από πολυσημία και είναι ένα ανεξάρτητα οργανωμένο και δομημένο σύστημα το οποίο να μεν συνδέεται με το κείμενο, αλλά δεν εξαρτάται από αυτό (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2005; Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005).

Παρά τις δύο αντιτιθέμενες απόψεις σχετικά με τη σχέση του λόγου και της εικόνας είναι κοινώς αποδεκτό ότι σε ένα βιβλίο, το κείμενο και οι εικόνες εξελίσσονται παράλληλα σαν δύο αυτόνομα εκφραστικά μέσα με κοινό θέμα και κοινό στόχο την αναμετάδοση ενός μηνύματος και πρέπει να αποτελούν μια ενότητα και ένα σύνολο. Ωστόσο, η εικόνα για να αποκτήσει ισότιμη σχέση με το κείμενο, δεν πρέπει να μένει μόνο σε αυτό και να μεταφέρει μόνο όσα λέει το κείμενο, αλλά να δίνει την δική της εκδοχή και να προσφέρει στο παιδί αναγνώστη-θεατή τη δυνατότητα να συνθέσει μια δική του ερμηνεία στο κείμενο όπου με τα παραστατικά της μέσα να τον εντάσσει σε μια δημιουργική, νοητική και αισθητική επεξεργασία. Έτσι εικόνα και κείμενο, συγγραφέας και εικονογράφος πρέπει να συνεργάζονται στη διήγηση της ιστορίας, να βρίσκονται σε ισορροπία και να καταθέτουν και τα δύο τη δική τους εκδοχή και ερμηνεία για το θέμα (Moebius, 1986; Κανατσούλη, 1999). Χαρακτηριστικό ως προς τα παραπάνω είναι ο ισχυρισμός του Nodelman, (1988: 222) ότι οι λέξεις μας λένε αυτά που δεν λένε οι εικόνες και οι εικόνες μας δείχνουν αυτά που δε μας λένε οι λέξεις. Εικόνα και κείμενο πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται και να εκφράζει το ένα αυτό που δεν μπορεί να εκφράσει το άλλο.

Αναφέρει πως κατά την ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου εμφανίζονται τρεις ιστορίες και πιο συγκεκριμένα αυτή που λέγεται διαμέσου των λέξεων και του κειμένου, αυτή που περιγράφεται και υπονοείται διαμέσου των εικόνων και τέλος αυτή που προκύπτει από το συνδυασμό κειμένου και εικόνων. Στην τρίτη περίπτωση το κείμενο κατευθύνει τον αναγνώστη στο να προσέξει και να παρατηρήσει συγκεκριμένες λεπτομέρειες των εικόνων και να τις ερμηνεύσει με συγκεκριμένους τρόπους, αλλά το ίδιο συμβαίνει και με τις εικόνες. Έτσι ενώ τα δύο αυτά μέσα απαιτούν διαφορετικούς χειρισμούς και τρόπους αποκωδικοποίησης και

νοηματοδότησης του μηνύματος που φέρουν και η συνύπαρξη τους απαιτεί ανακάλυψη στρατηγικών κοινής προσέγγισης και αμφίπλευρης επικοινωνίας (Nodelman, 1996). Κάτι τέτοιο φυσικά απαιτεί από το παιδί-αναγνώστη-θεατή έντονη κριτική ικανότητα για να μπορέσει να ενεργοποιήσει, να συνθέσει και να μεταπλάσσει την εμπειρία που απέκτησε από τις εικόνες, τις λέξεις και τα άλλα εκφραστικά μέσα και να κατανοήσει το κείμενο (Σακελλαριάδη, 2005: 73).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω ερχόμαστε στο συμπέρασμα ότι η εικόνα λειτουργεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους σε σχέση με το κείμενο. Έτσι κάποιες φορές έχει απλά διακοσμητικό ρόλο, άλλοτε λειτουργεί ως συμπλήρωμα ή ως επεξήγηση του κειμένου, κάποιες φορές οπτικοποιεί μέρος του κειμένου ή προσδίδει τη δική της εκδοχή και ερμηνεία, ενώ άλλες φορές διασαφηνίζει, ερμηνεύει, αποκαλύπτει, προεκτείνει, διευρύνει ή καθαιρεί μέρος ή όλο το κείμενο. Πέρα από αυτά όμως, η εικόνα αποτελεί ένα πρόσθετο μέσο το οποίο εισχωρεί ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, αντιπροσωπεύει ένα οπτικό τρόπο επικοινωνίας και προσφέρει εντυπώσεις και μηνύματα στην αντίληψη, στη γνώση και στα συναισθήματα του ατόμου. Για αυτό το λόγο εικόνα και κείμενο πρέπει να βρίσκονται σε απόλυτη ισορροπία, να διασφαλίζεται η ενότητα τους και να έχουν εναρμόνιση και οργανική δομή προκειμένου να αλληλοσυμπληρωθούν, να πληροφορήσουν και να ενημερώσουν πληρέστερα τον αναγνώστη. Η εικόνα καλό είναι να μην υποσκιάζει το κείμενο, ούτε να παίρνει τη θέση του και να τραβάει όλη την προσοχή, αλλά να το ενισχύει, να ξεκαθαρίζει τα δυσνόητα σημεία του, να είναι ακριβής ως προς αυτά που απεικονίζει, να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της ιστορίας, να συμπληρώνει το σκηνικό, την πλοκή και τη διάθεση της ιστορίας και να βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους χαρακτήρες (Norton, 2006).

2.2.2. Η επίδραση των εικόνων στα παιδιά

Αφού διευκρινίστηκε και καθορίστηκε η σχέση που μπορεί να έχει ή που πρέπει να έχει η εικόνα με το κείμενο και το λόγο, καλό είναι να ειπωθεί και η επίδραση που ασκεί στο παιδί και στη μάθηση τους γενικότερα. Πριν όμως από αυτό αξίζει να αναφερθεί η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Reid & Beveridge (1990) σύμφωνα με την οποία διαπίστωσαν ότι η εικόνα ασκεί διαφορετική επίδραση σε διαφορετικούς μαθητές ανάλογα με τη νοημοσύνη τους και ανάλογα με την αναγνωστική τους ικανότητα. Ωστόσο, πέρα από την έρευνα είναι γνωστό ότι οι εικόνες επιδρούν σημαντικά σε όλους τους ανθρώπους και ακόμα περισσότερο στα παιδιά και ιδιαίτερα της νέας γενιάς που ζουν και μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας.

Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα δεν αποτελεί μόνο ένα ελκυστικό και απολαυστικό μέσο που τραβάει το βλέμμα και την προσοχή των παιδιών, αλλά επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο σκέψης τους και τη συμπεριφορά τους. Με άλλα λόγια, όπως ειπώθηκε και παραπάνω οι εικόνες μεταφέρουν μηνύματα και αναπαριστούν την πραγματικότητα, τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες προσφέροντας στο παιδί-θεατή όχι μόνο γνώση για οτιδήποτε συμβαίνει γύρω τους και πρόκειται να συναντήσουν ή να αντιμετωπίσουν, αλλά και ευκαιρίες και δυνατότητες να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, να δανειστούν στοιχεία από τον κόσμο και τα δρώμενα που προβάλλει η εικόνα, να ταυτιστούν με αυτά και να τα χρησιμοποιήσουν ή να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες τους, στις επιθυμίες τους, στον τρόπο σκέψης τους και στον τρόπο ζωής τους. Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω επιδρά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον κόσμο καθώς και στον τρόπο που τον κατανοούν, τον ερμηνεύουν και τον αξιολογούν συλλέγοντας το καθένα τις δικές του

εμπειρίες, αντιλήψεις και εκδοχές και καταλήγοντας στη δική του παραγωγή νοημάτων για όσα τους περιβάλουν επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο και την κοινωνική τους συμπεριφορά (Πλειός, 2005; Αναγνωστοπούλου, 2005; Βρύζας, 2005. Bruner, 2007).

Επιπρόσθετα αναφορικά με την επίδραση των εικόνων στα παιδιά η παρατήρηση, η αναγνώριση, ο σχολιασμός των εικόνων και ο διάλογος που προκύπτει από αυτόν εξελίσσει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, ενεργοποιεί και ασκεί τις νοητικές τους ικανότητες και τα προτρέπει να σκεφτούν, να συζητήσουν, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν (Σιβροπούλου, 2006:128). Η εικόνα από μόνη της και τα μηνύματα που μεταφέρει υπόκεινται σε έναν σχολιασμό και σε μία αποκωδικοποίηση που γίνεται με την ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών και της σκέψης τους στην προσπάθεια τους να παρατηρήσουν αρχικά και έπειτα να αντλήσουν στοιχεία και να ερμηνεύσουν αυτό που βλέπουν να απεικονίζεται και με την κινητοποίηση εξωλεκτικών στοιχείων ώστε να εκφράσουν με διάλογο, συζήτηση, απορία όσα αντιλαμβάνονται και παρατηρούν στην εικόνα. Το παιδί παρατηρώντας τις εικόνες ενός βιβλίου σκέφτεται, γνωρίζει, παρακολουθεί, αναγνωρίζει, εξηγεί, ερμηνεύει, μιλά, διηγείται, ασκεί κριτική, εκφράζει άποψη και προσεγγίζει μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους (Σιβροπούλου, 2006: 128).

Επιπλέον, μια εικόνα επιδρά και επηρεάζει τα συναισθήματα των παιδιών καθώς απλά και μόνο με την παρατήρησή της είναι δυνατόν να δημιουργήσει διάφορες συναισθηματικές αντιδράσεις και μπορεί να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, θλίψη, φόβο, θυμό, γαλήνη κ.α. Η εικόνα επιδρά και στην αισθητική καλλιέργεια και επαφή των παιδιών με την τέχνη και με διάφορες μορφές και τρόπους έκφρασής της καθώς από μόνη της αποτελεί τέχνη είτε πρόκειται

για ρεαλιστική φωτογραφία, για εικονογράφηση, για σκίτσο ή για ζωγραφιά. Μέσω, επομένως, της εικόνας το παιδί γνωρίζει διάφορες μορφές της ζωγραφικής τέχνης, ανακαλύπτει τα χρώματα, τους τρόπους και τα είδη ζωγραφικής, τις τεχνοτροπίες, τα είδη φωτισμού, τις φωτογραφίες, μαθαίνει πληροφορίες για το καθένα, σχολιάζει και κρίνει το καθένα από αυτά και ωθείται και παροτρύνεται να δημιουργήσει τα δικά του έργα. Με αυτόν τον τρόπο και με τη βοήθεια των εικόνων το παιδί έρχεται σε επαφή με την τέχνη με ένα έμμεσο μεν, αλλά αβίαστο και απολαυστικό τρόπο που τροφοδοτεί δημιουργικά τη φαντασία τους και αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως η εικόνα επιδρά σημαντικά στην ψυχολογία, στην αντίληψη της πραγματικότητας, στην έκφραση και στη φαντασία των παιδιών, αλλά αυτό που είναι το πιο σημαντικό σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο τρόπος χρήσης της εικόνας καθώς μπορεί να περιορίσει τη φαντασία των παιδιών και να την εγκλωβίσει στα στενά όρια της απεικόνισης και αντί για μέσο έκφρασης και επικοινωνίας να οδηγήσει στην απομόνωση. Για το λόγο αυτό απαιτείται μια εκπαίδευση που θα αξιοποιεί παιδαγωγικά και στην εκπαιδευτική πράξη τις εικόνες, θα προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες γνώσεις και κώδικες για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που φέρει κάθε εικόνα ώστε να γίνονται κατανοητές και θα τους βοηθήσει στη σταδιακή απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανακάλυψη των υπονοούμενων μηνυμάτων που πιθανόν κρύβει κάθε εικόνα (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005).

2.2.3. Η εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια

Στον κόσμο της εικόνας επικρατεί ποικιλομορφία καθώς υπάρχουν και κυκλοφορούν καθημερινά διαφορετικοί τύποι εικόνας, ο καθένας με τους δικούς του κώδικες και με διαφορετική μορφή που μπορεί να είναι σταθερή έντυπη εικόνα με τη

μορφή σκίτσων, κολλάζ, φωτογραφιών και αποτυπώσεων ζωγραφικών έργων ή κινούμενη εικόνα όπως κινούμενο σχέδιο, ταινία, ντοκιμαντέρ, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, κ.α. (Κεκές & Μυλωνάκου Κεκέ, 2005). Ωστόσο, οι εικόνες που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι έντυπες, δυσδιάστατες, επιτελούν σαφείς και συγκεκριμένους ρόλους, έχουν μέσα στο κείμενο μία από τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2.2.1 και εμφανίζονται με μία από τις ακόλουθες μορφές (Πλειός, 2005):

- Φωτογραφίες που μπορεί να περιλαμβάνουν αποτυπώσεις του φυσικού περιβάλλοντος, του ζωικού και φυτικού κόσμου, αποτυπώσεις ανθρώπινων δραστηριοτήτων ή αντικειμένων, αποτυπώσεις έργων τέχνης όπως ζωγραφικούς πίνακες, γλυπτά, αγγεία, κ.α., αποτυπώσεις πολυτροπικού υλικού όπως αφίσες, πινακίδες, ταμπέλες κόμικς, κ.α. και αποτυπώσεις διδακτικών ενεργειών όπως πειράματα φυσικής. Οι φωτογραφίες που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια είτε αποτελούσαν τμήμα κάποιου ήδη υπάρχοντος επικοινωνιακού πλαισίου (π.χ. εφημερίδα, διαφήμιση, κτλ.) και αποσπάστηκαν από αυτό για να χρησιμοποιηθούν στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο και ονομάζονται πρωτότυπες εικόνες, είτε δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για να ενταχθούν στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο από τα μέλη της συγγραφικής ομάδας και ονομάζονται τεχνητές εικόνες. Σε όλες τις περιπτώσεις πάντως οι φωτογραφίες των σχολικών εγχειριδίων αποτελούν κατασκευές, αντικαθιστούν την πραγματικότητα και επιτρέπουν πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις.
- Σχέδια ή σκίτσα τα οποία είναι απλοποιημένες αναπαραστάσεις στις οποίες έχουν απομακρυνθεί με αφαιρετικές μεθόδους μορφικά στοιχεία της εικόνας όπως χρώματα, γραμμές, μοτίβα ή πληροφοριακό υλικό για να τονιστούν

λεπτομέρειες της εικόνας που αποτελούν διδακτέο αντικείμενο και στοιχείο επικέντρωσης της προσοχής των παιδιών.

- Διαγράμματα όπως πίνακες, γραφικές παραστάσεις, σχήματα, ιστογράμματα, κ.α. τα οποία προσφέρουν σχηματοποιημένες πληροφορίες ή γενικεύσεις και βοηθούν στην ανάπτυξη μνημονικών στρατηγικών.

Είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό ότι η χρήση και η συμβολή των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι εικόνες αυξάνουν την αναγνωσιμότητα των κειμένων, συμβάλλουν στην κατανόηση τους, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τη συγκέντρωση της προσοχής τους, αποτελούν ένα εύληπτο εργαλείο επικοινωνίας, αποσαφηνίζουν και διευκρινίζουν ιδέες και έννοιες και απλοποιούν την πολυπλοκότητά τους, βελτιώνουν τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να συγκρατούν το σχετικό με αυτές κείμενο και αναπαριστούν την πραγματικότητα συμβάλλοντας στην επίτευξη μιας από τις βασικές λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων που είναι η μετάδοση της πραγματικότητας στους/στις μαθητές/τριες (Peeck, 1992; Χαλκιά, 2002).

Αναφορικά με το ρόλο και τη συμβολή της εικόνας στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας το οποίο αποτελεί και στοιχείο μελέτης και έρευνας της παρούσας εργασίας παρατηρείται ότι συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, της ακρόασης, της ανάγνωσης, της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Ο ρόλος της εικόνας στο γλωσσικό μάθημα δεν είναι μόνο ελκυστικός για να τραβήξει την προσοχή των μαθητών/τριών, αλλά πληροφορεί για τους στόχους του μαθήματος όταν η εικόνα ανήκει στους εικονικούς προκαταβολικούς οργανωτές, παρουσιάζει το περιεχόμενο, αποτελεί αφορμή για τη διδασκαλία του κειμένου, ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις και

εμπειρίες διευκρινίζει έννοιες που περιέχονται στο κείμενο αναφοράς, δίνει αφορμές για τη γνωστική επεξεργασία των εννοιών αυτών, εμπλουτίζει τις τεχνικές διαπραγμάτευσης του κειμένου, αποτελεί μέσο για την οριοθέτηση του αφηγηματικού πλαισίου του κειμένου και λειτουργεί ως σύμβολο για την απόδοση σύνθετων εννοιών με αφαιρετικό τρόπο (Δημητριάδου, 2006).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι ένταξης της εικόνας στη γλωσσική διδασκαλία, ωστόσο αυτοί που ξεχωρίζουν είναι αρχικά όταν η εικόνα συμβάλλει στην κατανόηση των κειμένων καθώς η σχέση που μπορεί να έχει η εικόνα με το κείμενο (αναπαραστατική, ερμηνευτική, αναπλαστική) καθορίζει και τα όρια της δυναμικής της στην προσπάθεια κατανόησης του κειμένου (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Επιπλέον, ένας άλλος τρόπος ένταξης της εικόνας στη γλωσσική διδασκαλία είναι στην προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, τα οποία λειτουργούν ως ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις αυτόνομων μορφών έκφρασης και μέσω διάφορων δραστηριοτήτων (σύνδεση της εικόνας με άλλες τέχνες, δημιουργική έκφραση, ερευνητικές εργασίες, διαθεματικές προεκτάσεις, παραγωγή γραπτού λόγου, κ.α.) προσεγγίζουν βασικές έννοιες της πολυτροπικότητας (Γσιλιμένη, κ.ά., 2006). Επιπρόσθετα η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας και πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τους/τις μαθητές/τριες που θα έχει νόημα, αφού θα εξυπηρετεί κάποιον επικοινωνιακό στόχο (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003). Τέλος, η εικόνα εντάσσεται στη γλωσσική διδασκαλία με τις εννοιολογικές-παραστατικές εικόνες οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και σε δραστηριότητες συμπλήρωσης, επιλογής, αντιστοίχισης, ταξινόμησης, ομαδοποίησης, κ.α. και συμβάλλουν στη σχηματοποιημένη παρουσίαση και

γενίκευση της προσφερόμενης γνώσης και βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες στην ανάπτυξη μνημονικών στρατηγικών (Kress & Van Leeuwen, 1996).

Η συμβολή επομένως και η ύπαρξη των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη για αυτό άλλωστε, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, τα σχολικά εγχειρίδια εμπλουτίστηκαν με εικόνες και περιέχουν μεγαλύτερο αριθμό εικόνων σε σύγκριση με τα παλαιότερα. Ωστόσο αυτό που εξακολουθεί να προβληματίζει δεν είναι η αύξηση του εικονιστικού περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, αλλά η χρήση του και η λειτουργία του η οποία σε σχέση με τη μάθηση της εκάστοτε εννοιολογικής ενότητας εμφανίζεται περιορισμένη και οι εικόνες αξιοποιούνται κυρίως διακοσμητικά ή παραδειγματιστικά (Kress & Van Leeuwen, 1996; Μεταξιώτης).

Τόσο η συμβολή όσο και η χρήση των εικόνων μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και ως εκπαιδευτικά μέσα εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο κατά το σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων όσο και από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα η χρήση των εικόνων σαν εκπαιδευτικό μέσο εξαρτάται από τη διάθεση, τη γνώση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών πάνω στις εικόνες, από το βαθμό εξοικειώσής τους με αυτές, από την ανταπόκρισή τους, αλλά και από το χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για την επεξεργασία των εικόνων μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα η συμβολή της εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από το είδος των εικόνων, τις συνθήκες χρήσης τους, τις μορφές απεικόνισης, τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, την πολυσημία των εικόνων, τη σύνδεση των εικόνων με το κείμενο και το βαθμό του οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών ώστε να ενσωματώνουν στρατηγικές αποκωδικοποίησης των εικόνων. Επομένως, η εικόνα στο σχολικό εγχειρίδιο με τη σωστή χρήση και αξιοποίηση της από τον

εκπαιδευτικό μπορεί να αποτελέσει μέσο και υλικό για το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη στοχοθέτηση και την υλοποίηση της διδασκαλίας (Κασβίκης, 2004).

2.3. Η εικονογράφηση και η πολυτροπικότητα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού και στα ανθολόγια

Σε ό, τι αφορά την έννοια του οπτικού γραμματισμού, του γραμματισμού της εικόνας και της έννοιας της πολυτροπικότητας παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχες και ρητές αναφορές ή προσπάθεια ορισμού αυτών των εννοιών στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, στο ΑΠΣ για την ελληνική γλώσσα και συγκεκριμένα στα υποκεφάλαια «Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας» (σ.53) και «Διδακτική Μεθοδολογία» (σ. 54-60) προτείνεται με λεπτομερή τρόπο και σαφήνεια η επεξεργασία ποικίλων ειδών πολυτροπικών κειμένων, αλλά δεν υπάρχουν αναφορές στο γραμματισμό της εικόνας και προτάσεις ένταξης και αξιοποίησης των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία, παρόλο που υπάρχει περιγραφή των διακειμενικών, περικειμενικών και ενδοκειμενικών πληροφοριών τις οποίες καλείται να αξιοποιήσει ο μαθητής. Επιπλέον, στην παρουσίαση των στόχων, των θεματικών ενοτήτων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων ανά γλωσσική δεξιότητα (σ. 26-52) υπάρχουν αρκετές και εκτενέστατες αναφορές και προτεινόμενες δραστηριότητες που αφορούν ποικίλα κειμενικά είδη πολλά από τα οποία έχουν πολυτροπικό χαρακτήρα, αλλά και εδώ παρατηρείται ο περιορισμός της στοχοθεσίας στην προσέγγιση του ρηματικού μέρους του κειμένου και όχι στο οπτικό (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002: 21-60).

Στις Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου (Π.Ι., 2003) οι οποίες απευθύνονταν στις συγγραφικές ομάδες των νέων σχολικών εγχειριδίων αναφέρονται οι βασικές προϋποθέσεις για το

εγχειρίδιο του μαθητή και περιλαμβάνονται και στοιχεία που αφορούν την εικονογράφηση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως τα νέα εγχειρίδια πρέπει να είναι ελκυστικά τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη μορφή, να ανταγωνίζονται την ποικιλία και την ποιότητα των κειμένων, των εικόνων και των παραστάσεων στις οποίες είναι εκτεθειμένοι/ες οι μαθητές/τριες καθημερινά στην κοινωνία της πληροφορίας, οι εικόνες να αξιοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν, να διευκολύνουν, να εμπλουτίζουν και να καθιστούν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και, τέλος, η χρήση των διαφόρων εικόνων (σκίτσα, φωτογραφίες, ζωγραφιές) να έχει λειτουργικό χαρακτήρα. Αναφέρεται η σπουδαιότητα της επιλογής και της δημιουργίας υλικού εικονογράφησης και κρίνεται απαραίτητη η συνεχής συνεργασία του συγγραφέα ή της συγγραφικής ομάδας με το γραφίστα.

Στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) οι επιμέρους στόχοι που αφορούν την εμφάνιση και την αισθητική των εγχειριδίων της Γλώσσας και των Ανθολογίων αναφέρουν πως τα βιβλία θα πρέπει να περιλαμβάνουν απεικονίσεις (φωτογραφίες ή ζωγραφιές) κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών/τριών στους οποίους απευθύνονται, οι οποίες θα λειτουργούν συμπληρωματικά, ενισχυτικά ή και ως μερική οπτική παράσταση του λόγου και θα είναι ευχάριστες για να συμβάλλουν ουσιωδώς στην αποδοχή του υλικού από τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, θα πρέπει όπου είναι δυνατό να περιλαμβάνονται σχήματα, διαγράμματα και χάρτες για την αποτελεσματικότερη μετάδοση των μηνυμάτων, να δίνεται έμφαση στην απλουστευμένη μορφή, να σημειώνεται η πηγή από την οποία προέρχονται οι εικόνες, να εξετάζεται η τοποθέτηση των εικόνων στη σελίδα, να προτιμώνται τα τρισδιάστατα σχέδια, να γίνεται οργάνωση εικόνων και υποτίτλων και τέλος να συνδυάζεται με σύνεση η διχρωμία και η τετραχρωμία καθώς και η χρήση σκούρων και έντονων χρωμάτων και οι αντιθέσεις.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το ΥΠΕΠΘ έλαβε υπόψη του το σοβαρό και σημαντικό ρόλο της εικονογράφησης και της πολυτροπικότητας και φρόντισε να παραθέσει οδηγίες που αφορούν τα παραπάνω για τη δημιουργία των νέων σχολικών εγχειριδίων, αν και είναι λιτές και γενικόλογες και δεν επιχειρείται η πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος και η δόμηση μιας ολοκληρωμένης πρότασης προς τις συγγραφικές ομάδες. Παρόλα αυτά τα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας χαρακτηρίστηκαν καλαίσθητα, οι επικοινωνιακοί στόχοι προσεγγίζονται κειμενοκεντρικά και εικονοκεντρικά εισάγοντας ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (Πολυζώη, 2006) και εμφανίζουν υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας τόσο στη συστηματική παρουσία πολυτροπικών κειμένων όσο και στη διδακτική αξιοποίηση τους καθώς οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν και να επεξεργαστούν ποικίλα πολυτροπικά κείμενα όπως κόμικς, επιστολές, προσκλήσεις, εφημερίδες, πινακίδες, γελοιογραφίες, διαφημίσεις, ευχετήριες κάρτες, αφίσες, μικρές αγγελίες, πίνακες ζωγραφικής, λίστες, κ.α.

Επιπλέον, η εικονογράφηση των Ανθολογίων η οποία περιλαμβάνει ζωγραφικούς πίνακες, φωτογραφίες, σχέδια-σκίτσα, αγιογραφίες, λαϊκή τέχνη, αφίσες, γλυπτά και γραμματόσημα χαρακτηρίστηκε ελκυστική και αναγνωρίσιμη και ότι συμβάλλει στη λειτουργικότητα του βιβλίου. Συγκεκριμένα οι συντάκτες του Ανθολογίου της Α' και Β' Δημοτικού «Το Δελφίνι» αναφέρουν πως οι εικονιστικές αναπαραστάσεις δε λειτουργούν διακοσμητικά ή περιγραφικά σε σχέση με το κείμενο, αλλά ως ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις του και χρησιμοποιούνται ως αυτόνομες μορφές έκφρασης που υπακούν σε ιδιόμορφους «γραμματικούς» κανόνες που δεν εικονογραφούν απλά το κείμενο, αλλά το ερμηνεύουν με βάση μία επιλεγμένη κοινή σημειωτική αναφορά προσεγγίζοντας βασικές έννοιες της πολυτροπικότητας (Τσιλιμένη, κ.ά., 2006).

Τόσο στα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού όσο και στα ανθολόγια παρατηρείται η αύξηση της συμμετοχής των εικόνων και των πολυτροπικών κειμένων, τα οποία γίνονται αντικείμενο εξέτασης με ερωτήσεις που αφορούν την παρατήρηση, την περιγραφή, την κριτική, τη σύγκριση, την ερμηνεία και ασκήσεις που οδηγούν σε ατομική ή συλλογική δημιουργία πολυτροπικών προϊόντων. Ωστόσο, ενώ ένα μεγάλο και σημαντικό βήμα έχει γίνει από την πλευρά των βιβλίων με το πλήθος των εικόνων που περιέχουν, αυτό που απαιτείται και κρίνεται ουσιώδες είναι αν και πώς αυτές αξιοποιούνται κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη για να μπορέσουν να προσφέρουν όλα τα οφέλη που αναφέρθηκαν και να ενισχύσουν τη διδασκαλία. Διαφορετικά όσες εικόνες και να περιέχει ένα εγχειρίδιο, αν αντιμετωπίζονται μόνο ως διακοσμητικά στοιχεία ή συμπληρωματικά τότε η επίδραση τους έχει μηδαμινή αξία και περιορίζεται μόνο στο να προσθέσει ελκυστικότητα στο εγχειρίδιο και τίποτα παραπάνω.

Κεφάλαιο 3

Σχολικά Εγχειρίδια

3.1. Ορισμός, δομή και λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων

Ο όρος σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά και εναλλακτικά ο όρος σχολικό ή διδακτικό βιβλίο, ο οποίος όμως αντιστοιχεί σε μία ευρύτερη έννοια, χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν ένα μέσο διδασκαλίας σε έντυπη μορφή που απευθύνεται στους μαθητές των σχολείων και χρησιμοποιείται από τους ίδιους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και περιέχει τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος για μια συγκεκριμένη τάξη και εκπαιδευτική βαθμίδα, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι απόλυτα συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρείται σύμβολο του σχολικού θεσμού. Για να χρησιμοποιηθεί το σχολικό εγχειρίδιο στην τάξη είναι απαραίτητη η έγκρισή του από το Υπουργείο Παιδείας, πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και προσδοκίες του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος σε ό, τι αφορά τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος και επιπλέον, πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο γραμμένο ώστε να ενισχύεται και να υποστηρίζεται η διαδικασία της μάθησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Ξωχέλλης, 2005).

Το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής και το βιβλίο εργασιών του μαθητή που είναι ένα βιβλίο εργαστηριακού τύπου, κυκλοφορεί συνήθως σε τεύχη γιατί είναι πιο εύχρηστα και περιέχει εργασίες, ασκήσεις και δραστηριότητες για την επεξεργασία και εμπέδωση της διδακτέας ύλης στο σχολείο ή στο σπίτι, αλλά και για την αξιολόγηση της έκτασης αυτής της εμπέδωσης από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες. Επιπλέον, περιλαμβάνει το βιβλίο του δασκάλου που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και περιέχει οδηγίες για τη χρήση του διδακτικού εγχειριδίου κάνοντας μια

παρουσίαση των βασικών θεωρητικών απόψεων που στηρίζουν τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος και έχοντας έναν επιμορφωτικό ρόλο, ιδιαίτερα σημαντικό σε περίπτωση αλλαγών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Δεν περιλαμβάνεται στον όρο σχολικό εγχειρίδιο οποιοδήποτε μη εγκεκριμένο βιβλίο το οποίο χρησιμοποιεί ο μαθητής στο σπίτι για να βοηθηθεί στην επεξεργασία της διδακτέας ύλης του σχολικού βιβλίου (Βουγιούκας, 1985; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Treve, 1990; Ξωχέλλης, 2005).

Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν μια συγκεκριμένη και χαρακτηριστική δομή αποτελούμενη από διάφορα στοιχεία και μέρη τα οποία το χαρακτηρίζουν και το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα βιβλία, ώστε μόλις το ανοίξουμε να καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για σχολικό εγχειρίδιο (Κολιάδης, 1990). Τα κυριότερα στοιχεία της δομής ενός σχολικού εγχειριδίου είναι η παρουσίαση της ύλης που γίνεται μέσω του κειμένου, της εικονογράφησης, των πινάκων, των πηγών, κ.α. και αποτελεί το βασικότερο και εκτενέστερο μέρος ενός σχολικού εγχειριδίου μέσω του οποίου ασκείται η λειτουργία της ενημέρωσης και της παρουσίασης της πραγματικότητας στους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Επίσης, τα μέλη εντύπωσης τα οποία είναι σύντομα, περιορίζονται σε λέξεις, ορισμούς, έννοιες, τύπους και κανόνες και απαιτούν την ανάλογη επεξεργασία κατά τη διδασκαλία για να γίνουν κατανοητά, οι εργασίες και οι ασκήσεις που συνήθως εντάσσονται σε ξεχωριστό τεύχος, οι οδηγίες για τον τρόπο εργασίας και οι χρηστικές διευκολύνσεις που αφορούν τη διάρθρωση, τις επικεφαλίδες, τον πίνακα περιεχομένων, τους καταλόγους ονομάτων και πραγμάτων, τα σύμβολα, τις παραπομπές, κ.α. (Baumann et al., 1984; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ακόμη και σήμερα ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μπορεί να χαρακτηριστεί ως παιδαγωγικό καθώς επηρεάζει τη

διδασκαλική διαδικασία και κατευθύνει την πορεία της, πληροφοριακό εφόσον αποτελεί κύρια πηγή γνώσης για τους μαθητές, και σε πολλές περιπτώσεις και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών εντός και εκτός σχολείου, αλλά και πολιτικό καθώς αποτελεί μέσο κοινωνικού ελέγχου της σχολικής γνώσης από την πλευρά του κρατικού φορέα της εκπαίδευσης. Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως βασικό μέσο διδασκαλίας πρέπει να επιτελεί κάποιες συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες και ανάγκες, τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, το εκάστοτε αντικείμενο διδασκαλίας, τους/τις μαθητές/τριες στους οποίους απευθύνεται, κτλ. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Μπονίδης, 2004; Ξωχέλλης, 2005).

Η κυριότερη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων είναι να στηρίζουν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας για να είναι πιο αποτελεσματική η μάθηση των μαθητών/τριών, ενώ ασκούν και όλες τις γνωστές λειτουργίες του σχολείου γενικά, στις οποίες όμως δε θα γίνει αναφορά. Ωστόσο, σχετικά με ότι αφορά τις ενέργειες και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζει την πραγματικότητα στο/στη μαθητή/τρια μέσω ενός συνδυασμού κειμένου, εικόνας και διαγραμμάτων, βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην καθοδήγηση και στην οργάνωση της διδασκαλίας καθώς είναι άμεσα διαθέσιμο και του παρέχει τη διδακτέα ύλη συνολικά και προσεγγίσιμα, δραστηριοποιεί τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/τριών και διαφοροποιεί τη σχολική εργασία αν είναι κατάλληλα γραμμένο και αν οι εργασίες του αξιοποιούνται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, συμβάλλει στην εμπέδωση και αξιολόγηση περιλαμβάνοντας ποικίλες ασκήσεις επανάληψης, εργασίες εμπέδωσης και ερωτήσεις αξιολόγησης για το βαθμό πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και

στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και στην εξοικείωση τους με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες, θεσμούς, στάσεις και συμπεριφορές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Μπονίδης, 2004; Ξωχέλλης, 2005).

Είναι ένα μέσο άμεσα προσεγγίσιμο και προσιτό στο οποίο οι αποδέκτες του μπορούν να ανατρέξουν ανά πάσα στιγμή και όποτε θελήσουν για να μάθουν, να επαναλάβουν ή να συμπληρώσουν μια γνώση. Ο κεντρικός του ρόλος κατά τη διδασκαλία εξασφαλίζει την επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά προωθεί και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη με τη συνεισφορά και άλλων παιδαγωγικών μέσων όπως είναι ο πίνακας, οι χάρτες, οι διαφάνειες, το βίντεο, το διαδίκτυο, κ.α. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Μπονίδης, 2004; Ξωχέλλης, 2005).

Τα σχολικά εγχειρίδια ακολουθώντας τα νέα δεδομένα και τις νέες απαιτήσεις από μεταδότες γνώσεων μετατρέπονται σε εργαλεία εργασίας τα οποία καλούνται να αναλάβουν το ρόλο προώθησης της αυτενέργειας του μαθητή και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ενώ γίνονται το βασικό όργανο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος και στήριξης της διδασκαλίας. Σήμερα τα διάφορα μέσα μαζικής επικοινωνίας και εκπαιδευτικής τεχνολογίας διευρύνουν τις δυνατότητες της διδασκαλίας και της μόρφωσης που παρέχει το σχολείο ενισχύοντας το ρόλο του σχολικού εγχειριδίου το οποίο εξακολουθεί να παραμένει το σημαντικότερο και βασικότερο μέσο διδασκαλίας για τη μόρφωση και αγωγή των μαθητών/τριών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

3.2. Η σχέση του σχολικού εγχειριδίου με το αναλυτικό πρόγραμμα

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1997: 25) «είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός

γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας». Αποτελεί τη βάση σύμφωνα με την οποία παράγονται και χρησιμοποιούνται τα διάφορα μέσα διδασκαλίας, εξειδικεύοντας τους σκοπούς της αγωγής σε σκοπούς των επιμέρους μαθημάτων, καθορίζοντας τα περιεχόμενα με τα οποία θα επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί, παρέχοντας μεθοδολογικές υποδείξεις και κατευθύνσεις για την επίτευξη των επιμέρους σκοπών και στόχων καθώς και τρόπους και μέσα ελέγχου του βαθμού επίτευξής τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Οι τέσσερις αυτοί άξονες (στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και έλεγχος επίτευξης στόχων) δομούν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα τα οποία είναι γνωστά και με τον όρο «curriculum», εξειδικεύονται ανά γνωστικό αντικείμενο και περιλαμβάνουν εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, θεματικές ενότητες, πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, οδηγίες, ενδεικτικά σχέδια μαθήματος και δραστηριότητες θεματικού ή διαθεματικού χαρακτήρα, υπολογισμό του προβλεπόμενου χρόνου για τη διδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας και προτάσεις για τη μεθόδευση και αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι το Α. Π. αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τα μέσα, τις μεθόδους, αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών (Westphalen, 1982; Βρεττός & Καψάλης, 1994; Βρεττός & Καψάλης, 1997; Φλουρής, 2000; Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002; Χρησαφίδης, 2004).

Τα σχολικά εγχειρίδια κάνουν πράξη και υλοποιούν όσα αναφέρει και πρεσβεύει το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, παράγονται και χρησιμοποιούνται με βάση αυτό, αποτελούν βασικό όργανο εφαρμογής του και προσπαθούν να ανταποκρίνονται απόλυτα στις προδιαγραφές του. Η ανάπτυξη ενός σχολικού

εγχειριδίου είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος και αποτελεί φυσικό προϊόν του. Και τα δύο μαζί αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών, εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης, εκφράζουν τους σκοπούς της αγωγής όπως καθορίζονται από την πολιτεία και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Βρεττός & Καψάλης, 1999.).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκτός από εργαλείο και οδηγό για τον εκπαιδευτικό αποτελεί και μέσο έκφρασης της πολιτικοκοινωνικής ιδεολογίας της κοινωνίας και της πολιτείας, εκφράζει τη φιλοσοφία της και τις αντιλήψεις της για τη μάθηση, τη διδασκαλία και το ρόλο του σχολείου, ενώ αντανακλά το ιδεολογικό-κοινωνικό-πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας καθώς έρχεται σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις, τις αξίες και της επιλογές που επικρατούν και συμβαίνουν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν βασικό όργανο εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων άρα και αυτά με τη σειρά τους αποτελούν μέσα μετάδοσης ιδεολογίας, παράδοσης, αξιών και πολιτισμού κάθε κράτους, αποτελούν την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της κοινωνίας, είναι ιστορικά και γεωγραφικά προσδιορισμένα και συνιστούν μια σύνοψη της εποχής που τα παράγει (Βρεττός & Καψάλης, 1999; Bruner, 2007).

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο για να εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος που αφορά και επομένως να αντιστοιχεί στα τέσσερα δομικά στοιχεία που το απαρτίζουν και αφορούν τους στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτου-Τμήμα Αξιολόγησης, 1999; Westphalen,

1982). Ειδικότερα ό, τι αφορά τη σχέση του σχολικού εγχειριδίου με το δομικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος που αφορά τα περιεχόμενα διδασκαλίας είναι απαραίτητο ο τρόπος δόμησης τους να συμβάλλει στην προέκταση, στην επεξεργασία και στην κωδικοποίηση των στοιχείων και των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές/τριες, αλλά και να βοηθάει στο να ενσωματωθούν οι νέες γνώσεις στην ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών. Η διάταξη του υλικού πρέπει να γίνεται σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών στους οποίους απευθύνεται, αλλά και να προωθεί τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης τους. Και τέλος τα περιεχόμενα διδασκαλίας πρέπει να εστιάζουν σε ό, τι απαρτίζει την πολιτισμική γνώση όπως αξίες, πολιτισμικές συνήθειες, τέχνες, κουλτούρες, παραδόσεις, ήθη και έθιμα, κ.α., τα κοινωνικά θέματα όπως στάσεις, καταπολέμηση στερεότυπων και προκαταλήψεων, θέματα ισότητας, κ.α. και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αφορούν τις διαδικασίες συμπεριφοράς, το αυτοσυναίσθημα, την αυτοαντίληψη κ.α. (Φλουρής, 1999).

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω και τη σχέση των σχολικών εγχειριδίων με το αναλυτικό πρόγραμμα, για να ανταποκριθούν τα αναλυτικά προγράμματα στις πολυποίκιλες απαιτήσεις που διαμορφώνονται καθημερινά στην σχολική τάξη χρειάζονται διαρκή αναμόρφωση που θα είναι επιστημονικά έγκυρη. Για αυτό πρέπει να καταρτίζονται, να δοκιμάζονται πειραματικά, να αξιολογούνται και να αναθεωρούνται σύμφωνα με τις εξελίξεις της εποχής, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των Επιστημών της Αγωγής. Η αναμόρφωση και ο σχεδιασμός ενός νέου αναλυτικού προγράμματος πρέπει να συνοδεύεται αναγκαστικά από τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων τα οποία θα γράφονται βάσει αυτού, θα περνάνε μια δοκιμαστική περίοδο πριν την εφαρμογή τους στην τάξη, αλλά και που θα βελτιώνονται σταδιακά με τη χρήση και την ανατροφοδότηση από την τάξη, τους

εκπαιδευτικούς που τα χρησιμοποιούν και τους/τις μαθητές/τριες. Επομένως και τα δύο, αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να αναθεωρούνται διαρκώς και να βρίσκονται σε απόλυτο συντονισμό, χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα τα χαρακτηρίζει η ομοιομορφία, αλλά που θα διατηρούν τη ξεχωριστή τους φυσιογνωμία ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται, τους/τις μαθητές/τριες στους οποίους απευθύνονται, κ.α. ώστε να εξασφαλίζεται η συνέπεια των εκπαιδευτικών, η βαθμιαία πρόοδος των μαθητών/τριών και η επίτευξη των σκοπών των μαθημάτων και της αγωγής (Baumann, et al, 1984; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

3.3. Το σχολικό εγχειρίδιο στο ελληνικό σχολείο

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο και εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία και η παρουσία του και η χρήση του στα σχολεία θεωρείται δεδομένη και αυτονόητη από όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς), αλλά και από την κοινωνία γενικότερα. Ειδικότερα στην Ελλάδα η ομαλή έναρξη ενός σχολικού έτους ταυτίζεται και εξαρτάται από την έγκαιρη ή μη διανομή των σχολικών εγχειριδίων σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποτελεί πολιτικό επίτευγμα της εκάστοτε κυβέρνησης που το καταφέρνει αυτό. Αν δεν έχουν φτάσει όλα τα σχολικά εγχειρίδια στα σχολεία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς τότε επικρατεί εκνευρισμός, διαμαρτυρίες, αγωνία και όλοι προσπαθούν να αποδώσουν ευθύνες προς τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης και σε όσους εμπλέκονται στην παραγωγή και στη διανομή των σχολικών εγχειριδίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Κάτι τέτοιο συνέβη πέρυσι όπου το ελληνικό σχολικό έτος ξεκίνησε με έντονο εκνευρισμό και διαμαρτυρίες από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους/τις μαθητές/τριες λόγω της έλλειψης σχολικών βιβλίων, η οποία ήταν εντονότατη στην πλειοψηφία των σχολείων της χώρας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης στην οποία οφείλεται η καθυστέρηση για την έγκριση της αγοράς χαρτιού που χρειάζεται για την τύπωση των βιβλίων. Το πρόβλημα δυστυχώς καθυστέρησε αρκετά να επιλυθεί και παρά τις επιβεβαιώσεις του Υπουργείου Παιδείας ότι τα βιβλία θα διανεμηθούν μέχρι τα μέσα Οκτωβρίου και ότι πάντα υπάρχει μια μικρή καθυστέρηση λόγω της ελληνικής γραφειοκρατίας, υπήρχαν ακόμα και στα μέσα της σχολικής χρονιάς σχολεία με πολλές ελλείψεις σε σχολικά εγχειρίδια. Η όλη κατάσταση δημιούργησε ποικίλα προβλήματα και αποδόθηκαν ευθύνες προς όλους τους τομείς που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία, ενώ προκλήθηκε μεγάλη αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά κυρίως στους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούσαν να προχωρήσουν στην ύλη με τον ρυθμό που ήθελαν (www.setimes.com. Ανακτήθηκε στις 13-02-2012.).

Ο κεντρικός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία δε φαίνεται μόνο από την αυτονόητη και δεδομένη παρουσία του και χρήση του στα σχολεία, αλλά και από την ύπαρξη ενός και μόνου δεσμευτικού σχολικού εγχειριδίου για κάθε διδασκόμενο μάθημα παρά τις προσπάθειες και τις προτάσεις για την ένταξη του «πολλαπλού βιβλίου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι το οποίο ακολουθείται σε πολλές χώρες. Το πολλαπλό βιβλίο προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει κάθε φορά για την τάξη του μεταξύ περισσότερων του ενός σχολικών εγχειριδίων ή όποτε κρίνει απαραίτητο να χρησιμοποιεί παράλληλα κάποια από τα προτεινόμενα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Βρεττάκου, 1997). Επιπλέον, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό

των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται για τη διδασκαλία του εκτιμάται ότι ανέρχεται στο 75-95% (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Φλουρής, 1995).

Για να φτάσουν τα σχολικά εγχειρίδια στα χέρια των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών περνάνε από μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει πολλούς τομείς και πολλές ενέργειες συμπεριλαμβανομένης της συγγραφής τους, της αξιολόγησης τους και της έγκρισης τους.

3.3.1. Συγγραφή σχολικών εγχειριδίων

Επί κυβερνήσεως του Ιωάννη Μεταξά (1937) ιδρύεται στην Αθήνα ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ), ο οποίος το 1964 μετονομάζεται σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), εντάσσεται στο Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας και έχει ως κύριο σκοπό την έκδοση και τη διάθεση των διδακτικών και βοηθητικών βιβλίων (ΦΕΚ. 469, 1937). Με την ίδρυση του Οργανισμού ξεκινά η περίοδος της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου, αλλά και του ελέγχου των βιβλίων και της εκπαίδευσης γενικότερα από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και μέχρι σήμερα παραμένει το επίσημο και αποτελεσματικό μέσο ελέγχου του περιεχομένου της εκπαίδευσης. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Την περίοδο 1990-1993 με την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου αντικαθίσταται με την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού όπου καταργείται το ιδεολογικό και πνευματικό μονοπώλιο του μοναδικού βιβλίου, κατοχυρώνεται η ελεύθερη επιλογή και όποιος επιθυμεί μπορεί να συγγράψει διδακτικό βιβλίο με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα ανά μάθημα και εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά για να κυκλοφορήσει απαιτείται η έγκριση του από το Ινστιτούτο Μελετών Παιδείας. Αν και το τότε Υπουργείο Παιδείας υποστήριξε

ιδιαίτερα την πολιτική του πολλαπλού βιβλίου και έδωσε τις κατευθυντήριες βάσεις, ωστόσο οι προτάσεις τους παρέμειναν γενικές και δεν εφαρμόστηκαν καθώς προέκυψαν πρακτικά προβλήματα ανταπόκρισης του ΟΕΔΒ και του Υπουργείου στην έκδοση και στην έγκαιρη διανομή πέραν του ενός βιβλίου για κάθε μάθημα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνδέεται άμεσα με τη συγγραφή και την έγκριση των σχολικών εγχειριδίων προσδιορίζοντας κάθε φορά τον τρόπο της συγγραφής τους είτε με τη διαδικασία της ανάθεσης, είτε με τη διαδικασία της προκήρυξης σχετικού διαγωνισμού. Από το 2003 και μετά τη σύνταξη και δημοσίευση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και των ΔΕΠΠΣ στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως ξεκίνησε η διαδικασία της συγγραφής των νέων σχολικών εγχειριδίων για την υποχρεωτική εκπαίδευση κατόπιν προκηρύξεως διαγωνισμού. Κατά τη διαδικασία συγγραφής τους αξιολογήθηκαν από μια εξωτερική επιτροπή κρίσης, η ηλεκτρονική επεξεργασία, η στοιχειοθεσία και η σελιδοποίηση κάθε βιβλίου έγινε με την ευθύνη και το συντονισμό του Π.Ι. από εξωτερικό ατελιέ γραφιστικών τεχνών, ενώ η εικονογράφηση και η φιλοτέχνηση των εξωφύλλων με την υπ' αριθ. 29/17-12-2003 Πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. ανατέθηκε σε καταξιωμένους Έλληνες εικαστικούς καλλιτέχνες έναντι αμοιβής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 3; Νομικό Συμβούλιο του Κράτους, 2006: 7-10).

Σύμφωνα με τα παραπάνω για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το σύνολο των υπό συγγραφή διδακτικών πακέτων είναι 52 και το χρονικό διάστημα 2005-2007 ολοκληρώθηκε η συγγραφή 44 διδακτικών πακέτων, από τα οποία τα 30 εισήχθησαν στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007 και τα υπόλοιπα 14 το σχολικό έτος 2007-2008 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Οι οδηγίες που δόθηκαν στους συγγραφείς για τη συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων αφορούσαν τους

σκοπούς της εκπαίδευσης και στόχευαν στην ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση των μαθητών/τριών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων τους, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Επιπλέον στόχοι οι οποίοι λήφθηκαν υπόψη και κατά τη σύνταξη των ΑΠΣ και των ΔΕΠΠΣ αφορούν την εθνική ταυτότητα, ενστερνίζοντας την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας και τις αξίες της διεθνούς ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας ως δικαίωμα για όλους τους λαούς, τη θρησκευτική συνείδηση για να σέβονται τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις τους, αλλά και των άλλων, την αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας. Προβάλλεται η ανάγκη προστασίας της τέχνης και των πολιτιστικών αγαθών και επιδιώκεται να αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες την αξία του πολιτισμού και να σέβονται τις πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες των συνανθρώπων τους. Τίθεται το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, το πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβάλλεται η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Όσον αφορά τη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων οι οδηγίες που δόθηκαν στους συγγραφείς για τα νέα σχολικά εγχειρίδια αφορούσαν την κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου με διαθεματικές δραστηριότητες και θεμελιώδεις έννοιες που προσφέρονται για διαθεματική προσέγγιση ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, να αναδεικνύεται

η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα και να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων και να διαμορφώσει τη δική του θεωρία για τον κόσμο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Οι προδιαγραφές των νέων διδακτικών βιβλίων που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ότι κατά τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων και την εκπόνηση του λοιπού διδακτικού υλικού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω παράμετροι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003):

- Το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου και το αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.
- Οι σκοποί και οι στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης που αφορούν τις αξίες, τα δικαιώματα του ανθρώπου και των παιδιών, την παρουσίαση της ζωής όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, χρώματος, την ισότητα των δύο φύλων και την απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα.
- Οι ανάγκες, οι ικανότητες, οι δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή-αναγνώστη.
- Οι αρχές της σύγχρονης διδακτικής κάθε γνωστικού αντικείμενου που αφορούν τη μεθοδολογία για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, την κατάλληλη διάταξη της ύλης, τις διαθεματικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές ασκήσεις.
- Οι κειμενογλωσσολογικές προϋποθέσεις της κατανόησης για νοηματική συνοχή και πληροφοριακή πληρότητα.
- Τα τεχνο-τυπογραφικά χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες της σύγχρονης τυπογραφικής τέχνης που αφορούν τα κείμενα και τις απεικονίσεις, το εξώφυλλο και το σχεδιασμό των σελίδων του βιβλίου, τις αρχές σχεδίασης, το τυπογραφικό πλαίσιο, τους πίνακες και τις γραφικές παραστάσεις.

- Οι βασικοί κανόνες αισθητικής.
- Το μέγεθος του βιβλίου, δηλαδή, ο αριθμός σελίδων του θα πρέπει να συνδέεται με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τις τάξεις στις οποίες απευθύνονται τα βιβλία και τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας.

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω η διαδικασία της συγγραφής σχολικών εγχειριδίων είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, μεθοδικότητα, ευθύνη, υπευθυνότητα, αλλά και μεράκι από την πλευρά των συγγραφέων, των εικονογράφων και όσων εμπλέκονται στη διαδικασία συγγραφής ώστε να δημιουργήσουν εγχειρίδια αγαπητά και ελκυστικά στα παιδιά, εύχρηστα, απαλλαγμένα από ιδεολογίες και στερεότυπα και που θα είναι ικανά να κινητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της μάθησης και της γνώσης και που θα δημιουργήσουν ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής των νέων σχολικών εγχειριδίων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως συνέχεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα διδακτικά πακέτα κατάρτισε μελέτη εφαρμογής του προγράμματος «Αξιολόγηση των νέων διδακτικών πακέτων» με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των Σχολικών Συμβούλων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την αποτελεσματικότητα των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την ενίσχυση της ενεργού και κριτικής στάσης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ, 2007, σελ. 26).

3.3.2. Αξιολόγηση και έγκριση των σχολικών εγχειριδίων

Προτού γίνει λεπτομερής αναφορά στο πρόγραμμα αξιολόγησης που αναφέρθηκε παραπάνω για τα νέα σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν στη χώρα μας

το σχολικό έτος 2006-2007 είναι απαραίτητο να αναφερθούν τα κριτήρια που ισχύουν στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Πολλοί είναι οι ερευνητές, αλλά και τα επιστημονικά κέντρα που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα με κοινό σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων και έχουν διατυπώσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τα κριτήρια με τα οποία ένα σχολικό εγχειρίδιο κρίνεται ως καλό και αποτελεσματικό ή ως λιγότερο καλό και αποτελεσματικό. Ωστόσο οι απόψεις και τα κριτήρια που διατυπώθηκαν ποικίλουν ανάλογα με τους σκοπούς για τους οποίους κρίνονται τα σχολικά εγχειρίδια και τα πρόσωπα από τα οποία γίνεται η αξιολόγηση με αποτέλεσμα να υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία διάφορα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Παρόλες τις διαφορές και τις διαφωνίες που είχαν μεταξύ τους οι ειδικοί και τα επιστημονικά κέντρα που ασχολήθηκαν με το θέμα της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων όσον αφορά τα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα σχολικό εγχειρίδιο, ωστόσο κατόρθωσαν να συμφωνήσουν σε κάποια κοινά γενικά κριτήρια και να τα αποδεχτούν (UNESCO, 1989). Ενδεικτικά, τα κριτήρια αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Επιστημονική εγκυρότητα που αφορά την αντιστοιχία με τα αποτελέσματα και τα πορίσματα της σύγχρονης επιστήμης (Fritzsche, 1992; Παπαρηγορίου, 2005).
- Κοινωνική εγκυρότητα δίνοντας στο/στη μαθητή/τρια μια πραγματική εικόνα της κοινωνίας (Κολιάδης, 1990).
- Διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων που εξασφαλίζεται κυρίως με το βιβλίο του δασκάλου το οποίο αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα κάθε σχολικού εγχειριδίου (Fritzsche, 1992; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

- Παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα που εξασφαλίζεται με την αποδοχή και την παρουσίαση όλων των διαφορετικών απόψεων όπως αυτές διατυπώνονται στην κοινωνία και με την αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική χρησιμοποιώντας γλώσσα αντίστοιχη με την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται (Fritzsche, 199;. Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Μπενέκος, 1991; Παπαγρηγορίου, 2005).
- Συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα ΔΕΠΠΣ και με τους σκοπούς, τους στόχους, τις αρχές και τις μεθόδους που αυτό θέτει για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).
- Αυτενέργεια των μαθητών που εξασφαλίζεται με κατάλληλες δραστηριότητες και ασκήσεις (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).
- Καλαίσθητη εμφάνιση που αφορά την εξωτερική εμφάνιση του βιβλίου, το μέγεθος, το δέσιμο, τον αριθμό των σελίδων, το χαρτί, το εξώφυλλο, το σχήμα και το χρώμα (Μερακλής, 1990; .Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996; Μπονίδης, 2005).
- Προσπελασιμότητα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).
- Επανατροφοδότηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).
- Τυπογραφική αναγνωσιμότητα που αφορά τη γραφή, το κατάλληλο μέγεθος γραμμάτων, μήκος σειρών και διαστήματα σειρών, τα χρώματα, τη δόμηση κειμένου, αλλά και τη βιβλιοδεσία (Βάμβουκας, 1984; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο αποτελεί και τον επίσημο και αρμόδιο φορέα για τη διεξαγωγή οποιασδήποτε κρατικής αξιολόγησης σχολικού εγχειριδίου, διαμόρφωσε το 1999 ένα σχετικό πλαίσιο Αξιολόγησης, το οποίο είναι αρκετά συνεκτικό και αναλυτικό και περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

1. Περιεχόμενο. (Επιστημονική εγκυρότητα και κοινωνικοποιητική λειτουργία).
2. Τρόπος παρουσίασης. 2.1. Παρουσίαση της ύλης που αφορά τα γενικά στοιχεία μορφής και το κείμενο. 2.2. Εικονογράφηση. 2.3. Άλλα στοιχεία ανάλογα με το μάθημα που αφορούν την ταξινόμηση, την πυκνότητα και τη συνοπτικότητα στην παρουσίαση της ύλης με τη χρήση πινάκων, διαγραμμάτων, πηγών, πειραμάτων, τύπων, συμβόλων και ερμηνευτικών δοκιμίων. 2.4. Χρηστικές διευκολύνσεις.
3. Διδακτική και μεθοδολογική διάσταση. 3.1. Επιλογή και διάταξη της ύλης. 3.2. Τρόποι μεταφοράς της πραγματικότητας μέσα από πρακτική, εικονική και συμβολική παρουσίαση της ύλης και σύνδεση γνώσης με τις παραστάσεις, τις εμπειρίες και το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών/τριών. 3.3. Διδακτική μεθοδολογία των εγχειριδίων. 3.4. Γλώσσα, ορολογία και βαθμός αναγνωσιμότητας. 3.5. Ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης. 3.6 Αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας με ασκήσεις και εργασίες που προωθούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, έχουν ποικιλία, διαβάθμιση και διαφοροποίηση, καλύπτουν τους βασικούς στόχους και έχουν αντιστοιχία με το κείμενο. 3.7. Βαθμός καθοδήγησης της διδασκαλίας- ευελιξία εκπαιδευτικού.
4. Άλλα αξιολογικά κριτήρια. 4.1. Συνάφεια με το Πρόγραμμα Σπουδών. 4.2. Δυνατότητες για ανατροφοδότηση. 4.3. Ρόλος που ανατίθεται στον εκπαιδευτικό. 4.4. Ρόλος που υποβάλλεται στο/στη μαθητή/τρια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετά την εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση το σχολικό έτος 2006-2007 προχώρησε στην εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση των νέων διδακτικών πακέτων» για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση τους όπου αυτή κρίνεται αναγκαία. Πιο συγκεκριμένα, ο κύριος σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν να διαπιστωθούν στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα των νέων σχολικών εγχειριδίων, να διερευνηθεί ο τρόπος εφαρμογής τους μέσα από την παρακολούθηση και την παρατήρηση των μαθησιακών διαδικασιών σε πραγματικές συνθήκες και να αποτυπωθούν οι απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) για την ποιότητα τους. Οι επιμέρους στόχοι που προκύπτουν είναι αρχικά η ανάπτυξη επικοινωνίας με την εκπαιδευτική κοινότητα, η κατάθεση απόψεων και σχολίων από τους ίδιους τους χρήστες για την παιδαγωγική καταλληλότητα των νέων εγχειριδίων, ο επαναπροσδιορισμός των επιμέρους στοιχείων, η ανάληψη διορθωτικών βελτιωτικών παρεμβάσεων και ο σχεδιασμός παιδαγωγικό-διδακτικών αντισταθμιστικών μέτρων για την καλύτερη αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων και του συναφούς εκπαιδευτικού υλικού (Τύπας & Οικονόμου ; Κουλουμπαρίτη).

Η δομή και η πορεία ολόκληρου του έργου εισαγωγής των νέων σχολικών εγχειριδίων στα ελληνικά σχολεία χωρίστηκε σε 4 στάδια. Το πρώτο στάδιο που πραγματοποιήθηκε από το 2003 έως το 2006 περιλάμβανε την εκπόνηση των σχολικών εγχειριδίων, στο δεύτερο στάδιο 2004-2005 πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της συγγραφής τους με σκοπό την διερεύνηση της εγκυρότητας και της συμβατότητας των νέων βιβλίων με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ.. Στο τρίτο στάδιο τα έτη 2006-2007 πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές ημερίδες των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, εκπονήθηκε το

σχέδιο της έρευνας και επιλέχθηκαν οι μέθοδοι και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούνταν και οι εμπλεκόμενοι που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα. Στο τελευταίο στάδιο το έτος 2008 πραγματοποιήθηκε η αξιολογική διαδικασία, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν τα δεδομένα, συντάχθηκε έντυπο με τα αποτελέσματα της έρευνας και κοινοποιήθηκαν τα αποτελέσματα και οι βελτιωτικές προτάσεις (Τύπας & Οικονόμου; Κουλουμπαρίτη).

Η σχετική έρευνα και η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων με πανελλαδική έρευνα με ερωτηματολόγια σε σχολικές μονάδες και με την ενεργό συμμετοχή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ήταν και ο φορέας της υλοποίησης του έργου και της εκπαιδευτικής κοινότητας (περιφερειακοί διευθυντές, Προϊστάμενοι Παιδαγωγικής καθοδήγησης, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Γραφείων, Σχολικοί Σύμβουλοι, δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, εκπαιδευτικοί και μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης). Επίσης πραγματοποιήθηκε και ποιοτική έρευνα κατά το σχολικό έτος 2008-2009 μέσω παρακολούθησης και παρατήρησης των μαθησιακών διαδικασιών κατά την εφαρμογή των νέων βιβλίων σε πραγματικές συνθήκες (Τύπας & Οικονόμου; Κουλουμπαρίτη).

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στα σχολεία αποτελούνταν από δύο μέρη όπου το πρώτο αφορούσε τα ατομικά στοιχεία του συμμετέχοντα (δημογραφικά στοιχεία δασκάλου και σχολείου) και το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από ερωτήσεις επί του διδακτικού πακέτου το οποίο αποτελείται από το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο του δασκάλου. Το δεύτερο μέρος των ερωτηματολογίων περιλάμβανε πέντε άξονες (μαθησιακό περιεχόμενο, δομή και οργάνωση, παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, αξιολόγηση, παρουσίαση-εικονογράφηση) με μία σειρά κλειστών ερωτήσεων και μία ανοιχτή στο τέλος (Τύπας & Οικονόμου; Ματσαγούρας; Κουλουμπαρίτη). Για τα βιβλία που

κρίθηκαν μη ικανοποιητικά με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας ακολούθησε ποιοτική έρευνα τον Μάιο-Ιούνιο του 2008 με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007, σελ. 26).

3.4. Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων

Η ενασχόληση με τα σχολικά εγχειρίδια έχει μεγάλη παράδοση και ξεκίνησε το 1989 στο Α' Παγκόσμιο Συνέδριο Ειρήνης στο Παρίσι όπου τέθηκε για πρώτη φορά επίσημα το ζήτημα της διεθνούς αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων, το οποίο επαναδιατυπώθηκε με το τέλος του Α' Παγκοσμίου πολέμου. Η πρώτη επιτυχημένη προσπάθεια αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων πραγματοποιήθηκε στις Σκανδιναβικές χώρες όπου το 1919 στο πλαίσιο της «Ένωσης του Βορρά» πέτυχαν την αμοιβαία εκκαθάριση των σχολικών εγχειριδίων από σκόπιμες ή τυχαίες προκαταλήψεις, παρανοήσεις, διαστρεβλώσεις και εχθρικές διατυπώσεις για τους γειτονικούς λαούς. Το 1926 ο Georges Lapiere στο Παρίσι δημιούργησε μια μαύρη λίστα με 26 γαλλικά εγχειρίδια ιστορίας και αναγνωστικά τα οποία κρίθηκαν ότι καλλιεργούσαν εικόνες εχθρού εναντίον των ιστορικά πολεμικών αντιπάλων της Γαλλίας και έγινε μια προσπάθεια να αναθεωρηθούν ή να αποσυρθούν (Luntinen, 1989; Fritzsche, 1992; Μπονίδης, 2004).

Νέα ώθηση στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων δόθηκε μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο όταν το 1946 στην 1^η Γενική Διάσκεψη της UNESCO στο Παρίσι ξεκίνησε το έργο της αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων και η προσπάθεια για μια εκπαίδευση που έχει ως στόχο της την κατανόηση. Έτσι το 1949 η UNESCO προχώρησε στη δημιουργία ενός άξονα για την ανάλυση και τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων με κριτήρια την ακρίβεια, τη δικαιοσύνη, την αξία, την περιεκτικότητα και ισορροπία, την παγκόσμια αντίληψη και τη διεθνή συνεργασία.

Το 1974 δημιουργεί μια σύσταση στην οποία τονίζεται η ανάγκη προώθησης της έρευνας των σχολικών βιβλίων και κυρίως της ιστορίας και της γεωγραφίας για να απομακρυνθούν από αυτά στοιχεία που δημιουργούν ρατσιστικές αντιλήψεις, περιφρόνηση, μίσος και δυσπιστία για άλλους λαούς ή ομάδες (Quillen, 1948; UNESCO, 1949; Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, 1988).

Η UNESCO με τις συστάσεις της για απάλειψη των προκαταλήψεων και του σοβινισμού από τα σχολικά εγχειρίδια και τη γενικότερη βελτίωση των μέσων διδασκαλίας άνοιξε το δρόμο για τη δημιουργία και ίδρυση κέντρων και ινστιτούτων έρευνας σχολικών εγχειριδίων σε διάφορες χώρες. Το πιο γνωστό από αυτά όχι μόνο στην Ευρώπη, αλλά και σε όλο τον κόσμο είναι το «Ινστιτούτο Georg Eckert για Διεθνή έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων» στο Braunschweig της Γερμανίας το οποίο ιδρύθηκε το 1951 από τον G. Eckert και από τα μέσα της δεκαετίας του '60 αποτελεί το Κέντρο Σχολικών Εγχειριδίων του Συμβουλίου της Ευρώπης που πριν από λίγα χρόνια πήρε το βραβείο ειρήνης της UNESCO για το σημαντικό έργο που επιτελεί (Fritzsche, 1992). Κύρια προσπάθεια του Ινστιτούτου αρχικά ήταν η αμοιβαία εξάλειψη του εχθρικού πνεύματος από τα σχολικά βιβλία της Γερμανίας και των πρώην πολεμικών της αντιπάλων και η βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων. Αργότερα αντικείμενο έρευνας του Ινστιτούτου αποτέλεσαν τα στερεότυπα και οι εικόνες εχθρού στα σχολικά βιβλία, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή στην εξέταση της αντιμετώπισης των εθνικών μειονοτήτων σε συγκεκριμένες κοινωνίες και ο τρόπος παρουσίασης των μειονοτήτων αυτών στα σχολικά εγχειρίδια. Το συγκεκριμένο Ινστιτούτο εκτός των άλλων συνεργάζεται και με αφρικανικά και ασιατικά ιδρύματα καθώς και με παιδαγωγικά ινστιτούτα, κέντρα ειδικής διδακτικής και συγγραφείς σχολικών βιβλίων σε ολόκληρη την υδρόγειο, ενώ από το 1992 έχει εγκαθιδρύσει ένα δίκτυο στο ίντερνετ το οποίο παρέχει πληροφορίες για τα τρέχοντα

ερευνητικά προγράμματα του Ινστιτούτου και απευθύνεται σε ερευνητές/τριες σχολικών βιβλίων που εργάζονται μόνου/ες τους σε όλη την υδρόγειο (Μπονίδης, 2004).

Η μελέτη των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα ξεκίνησε το 1980 όπου δημοσιεύτηκαν οι πρώτες ελληνικές μελέτες σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια ατομικής όμως κυρίως προσπάθειας με ασαφή σκοποθεσία, ελλιπή θεωρητική θεμελίωση και αδιευκρίνιστη μεθοδολογία. Ωστόσο, την ίδια περίοδο η Ελλάδα συμμετέχει σε διαβαλκανικές συναντήσεις εμπειρογνώμων με στόχο την ανάπτυξη και την υιοθέτηση ενός κοινού άξονα για τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων των βαλκανικών κρατών. Οι πρώτες συστηματικές ωστόσο έρευνες του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων πραγματοποιήθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με την έρευνα της Φραγκουδάκη το 1979 στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου και του Αίγλη το 1983 στα βιβλία ιστορίας του Γυμνασίου. Το 1983 ιδρύεται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης η Ομάδα Γυναικείων Σπουδών και αργότερα το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και η Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου το 1992, η οποία μετονομάστηκε σε Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΒΙΔΕ). Οι κυριότεροι σκοποί του κέντρου αυτού είναι η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των βαλκανικών κρατών, αλλά και σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο τη διαπίστωση των στάσεων που καλλιεργούν και της εικόνας που διαμορφώνουν για κοινωνικές ομάδες, μειονότητες και άλλους- κυρίως γειτονικούς - λαούς. Επίσης, σκοπός τους είναι η δημιουργία ενός λειτουργικού αρχείου σχολικών εγχειριδίων, αλλά και η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σωστή χρήση και αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε στην Ελλάδα μια αύξηση του ενδιαφέροντος για την έρευνα του σχολικού εγχειριδίου. Πολλοί ερευνητές και ερευνήτριες είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά έχουν πραγματοποιήσει έρευνες για διάφορες πτυχές του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου όπως η ειρήνη, το φύλο, η ιδεολογία, ο εθνοκεντρισμός, η παιδική ηλικία, ο εκπαιδευτικός, η εικόνα του «άλλου», κ.α. και με διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία όπως ανάλυση λόγου, ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ερμηνευτική μέθοδος, κ.α.. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995; Μπονίδης, 2004).

3.4.1. Έρευνες, συγκρίσεις και κριτικές των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων

Γενικά έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή που χρησιμοποιούνταν από το 1981 έως το σχολικό έτος 2005-2006 δεν επέτρεπαν την αντιπαράθεση απόψεων και ερμηνειών, δε συμβάδιζαν με τις εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της γνώσης, ενώ ο ιδεολογικός προσανατολισμός του περιεχομένου τους είχε έντονο εθνοκεντρικό χαρακτήρα παραβλέποντας τα νέα κοινωνικά δεδομένα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής συμβίωσης. Στην πλειονότητα τους τα σχολικά εγχειρίδια εκείνης της περιόδου είχαν τη μορφή ενός ακαδημαϊκού βιβλίου που η φιλοσοφία τους δεν ευνοούσε τη δημιουργία κινήτρων μάθησης και την υποκίνηση της αυτενέργειας των μαθητών με αποτέλεσμα να εγκλωβίζεται η διδακτική πράξη σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Μπονίδης 2004; 2005; Βέικου, Βαρέση, & Πατούνα, χ.ο.).

Για τους παραπάνω λόγους προχώρησε η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων για την υποχρεωτική εκπαίδευση που εισήχθησαν στις σχολικές αίθουσες το σχολικό έτος 2006-2007. Μετά την εισαγωγή των νέων διδακτικών βιβλίων στην εκπαιδευτική διαδικασία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο αποτελεί

και τον κατεξοχήν αρμόδιο φορέα για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων έγινε αποδέκτης κρίσεων, παρατηρήσεων, διορθώσεων, προτάσεων και διαμαρτυριών από εκπαιδευτικούς και γονείς, από ενυπόγραφα δημοσιεύματα του Τύπου, από ανακοινώσεις επιστημονικών ενώσεων και θεσμικών φορέων για τα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα σχολικά βιβλία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).

Συγκεκριμένα η εφημερίδα «Καθημερινή» στις 18-03-2007 αναφέρει ότι παρότι η αλλαγή των βιβλίων ήταν ένα χρόνιο αίτημα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, ωστόσο η πράξη αποδεικνύει πως τα νέα βιβλία χρειάζονται πολλές βελτιώσεις. Μια γενική άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι λίγα εφαρμόζονται από τη διαθεματικότητα ως μέθοδος διδασκαλίας και, ενώ οι διαθεματικές εργασίες που προτείνονται είναι αρκετά ενδιαφέρουσες, ωστόσο δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος προκειμένου να ολοκληρωθούν. Επίσης, ειπώθηκε πως ορισμένα εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα δύσκολα για την ηλικία των μαθητών, όπως το βιβλίο της ιστορίας της ΣΤ' τάξης του δημοτικού το οποίο δέχτηκε και τις περισσότερες κριτικές και διαμαρτυρίες (και τελικά αποσύρθηκε από τη διδακτική πράξη και αντικαταστάθηκε προσωρινά με το παλιό μέχρι να γραφτεί καινούριο) και θεωρείται δύσκολο καθώς εκθέτει όλα τα γεγονότα χωρίς να παρουσιάζει κανένα με ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί απόλυτη σύγχυση για τους/τις μαθητές/τριες. Τα θετικά σχόλια αφορούσαν τα ωραία εικονογραφημένα κείμενα που γοητεύουν τα παιδιά και το ότι μειώθηκε ο όγκος των τευχών (Καθημερινή, 2007).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν την άνοιξη του 2007 οι Βέικου, Βαρέση και Πατούνα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές για τη διερεύνηση της ποιότητας του διδακτικού υλικού βρέθηκε ότι αρχικά οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά με ποσοστό 54% στο αν τα νέα σχολικά βιβλία περιέχουν έγκυρη επιστημονική γνώση

που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης, ενώ σε ότι αφορά την ανταπόκριση των σχολικών εγχειριδίων στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρνητικές απόψεις απαντώντας ότι τα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται λίγο και καθόλου στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών σε ποσοστό 49% έναντι του 46% που απάντησε πολύ και αρκετά. Στην ίδια ερώτηση οι γονείς ήταν θετικοί με ποσοστό 54%, ενώ εντυπωσιακό είναι το υψηλό ποσοστό των θετικών κρίσεων των μαθητών/τριών του δημοτικού για όλα τα σχολικά εγχειρίδια που είναι από 74% έως 93%. Στην ερώτηση για το αν τα νέα σχολικά εγχειρίδια προωθούν την κριτική σκέψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων δε φαίνεται να ταυτίζονται απόλυτα καθώς οι εκπαιδευτικοί απάντησαν λίγο και καθόλου σε ποσοστό 55%, ενώ οι γονείς είχαν θετική άποψη σε ποσοστό 54%. Στο αν τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν τη δυνατότητα για πολλαπλή μεθόδευση της διδασκαλίας το 51% των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά, ενώ το ίδιο αρνητικές (58%) ήταν και οι κρίσεις τους στην ερώτηση αν τα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις συνθήκες εργασίας της τάξης (χρόνος και διαθέσιμα μέσα). Εξαιρετικά υψηλές είναι οι θετικές κρίσεις των μαθητών/τριών (78% έως 94%) στην ερώτηση κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια είναι κατανοητά, ενώ ένα 50% των γονέων εκτιμά ότι τα σχολικά εγχειρίδια εξασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών και ικανοποιούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών με αναπηρία. Τέλος στην ερώτηση που αφορούσε την ελκυστικότητα των σχολικών εγχειριδίων από αισθητική άποψη οι εκπαιδευτικοί διχάζονταν με 48% να απαντάνε πολύ και αρκετά και 47% λίγο και καθόλου, ενώ το 53% των γονέων βρίσκουν πολύ και αρκετά ελκυστικά από αισθητικής άποψης τα σχολικά εγχειρίδια των παιδιών τους (Βέικου, Βαρέση, Πατούνα).

Όσον αφορά τα νέα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος που αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας μια συγκριτική μελέτη που πραγματοποίησε και παρουσίασε η Σελιμά σε Συνέδριο στα Ιωάννινα το Μάιο του 2007 για την γραπτή έκφραση των παλιών και των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας της Γ', Ε' και ΣΤ' τάξης διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο μέρος των ασκήσεων των παλιών σχολικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» αποτελούνταν από ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού, λεξιλογίου και ορθογραφίας, ενώ δεν υπήρχαν δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου και ο αριθμός των δραστηριοτήτων κατανόησης περιεχομένου ήταν περιορισμένος. Η ορθογραφία διδάσκονταν σε όλες τις τάξεις με τη μορφή του γράφω και μαθαίνω και τη μορφή λέξεις για την καρτέλα, ενώ η προσέγγιση της γλώσσας δεν ασκούσε τους μαθητές στη δημιουργική της χρήση και τα παραδείγματα των ασκήσεων ήταν τις περισσότερες φορές απομονωμένες προτάσεις που χρησιμοποιούνταν έξω από το κείμενο. Επιπλέον, στα παλιά σχολικά εγχειρίδια διδάσκονταν κατά κύριο λόγο 2 κειμενικά είδη η αφήγηση και η περιγραφή (Σελιμά, 2007).

Σε αντίθεση με τα παλιά εγχειρίδια στα νέα βιβλία υπάρχει για πρώτη φορά ξεχωριστή κατηγορία δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου, στις οποίες ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συντονιστικά καθώς πρόκειται για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ο αριθμός των ασκήσεων γραμματικής και συντακτικού είναι ποιοτικά διαφοροποιημένος και η γραμματική δεν απομονώνεται από το κείμενο αλλά διδάσκεται μέσα από αυτό. Επιπλέον, η ορθογραφία και το λεξιλόγιο διδάσκονται από κοινού και συχνά με παιγνιώδη τρόπο μέσα από κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα και συμπληρώσεις κειμένων που υποδεικνύουν την επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου σύμφωνα με την περίπτωση επικοινωνίας, ενώ διδάσκονται

όλα τα κειμενικά είδη σε ικανοποιητικό βαθμό, υπάρχουν πίνακες που συμβουλεύουν για τον τρόπο δόμησης των κειμένων και υπογραμμίζεται η γραμματική τους (Σελιμά, 2007)

Στα νέα εγχειρίδια, επίσης, εντάσσεται ένα καινούριο είδος δραστηριοτήτων οι διαθεματικές όπου σε κάθε ενότητα περιλαμβάνονται τουλάχιστον 2 από αυτές, ενώ μια επιπλέον καινοτομία είναι οι προοργανωτές όπου σε κάθε κεφάλαιο στο βιβλίο του μαθητή γίνεται αναφορά στα αντικείμενα διδασκαλίας ανά ενότητα, αναφέρεται το είδος λόγου που ασχολείται η κάθε ενότητα και στο τέλος δίνεται ένας πίνακας με τίτλο «διορθώνω το γραπτό μου» όπου επισημαίνεται στο/στη μαθητή/τρια τι πρέπει να λάβει υπόψη του προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του. Τέλος, στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου είναι συγκεκριμένες και σαφείς και διευκρινίζουν το λόγο συγγραφής καθώς και τον παραλήπτη του γραπτού σε κάθε περίπτωση δίνοντας στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες έκφρασης μέσα από το γραπτό λόγο (Σελιμά, 2007).

3.4.2. Έρευνες για τη διαπολιτισμικότητα ως στοιχείο των σχολικών εγχειριδίων

Από την εποχή που ξεκίνησε η ερευνητική ενασχόληση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων μέχρι σήμερα το ενδιαφέρον για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει αυξηθεί και έχει διευρυνθεί η θεματική των ερευνών με αντικείμενο μελέτης να είναι τα λεγόμενα «φρονηματιστικά» μαθήματα, όπως της ιστορίας, της γλώσσας, της γεωγραφίας, των θρησκευτικών, της λογοτεχνίας και της πολιτικής αγωγής. Δημιουργήθηκαν ποικίλα ερευνητικά κέντρα σε πολλές χώρες με στόχο την

έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, την εξέταση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που περιλαμβάνονται σε αυτά, την εξάλειψη τους και τη βελτίωση των εγχειριδίων σε κοινό ή παγκόσμιο επίπεδο, ενώ παράλληλα έχουν αυξηθεί και οι ατομικές ερευνητικές προσπάθειες για τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων. Η θεματική των ερευνών δεν αφορά πλέον μόνο την εξέταση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των εικόνων εχθρού, αλλά έχει διευρυνθεί και αφορά ποικίλα ερευνητικά πεδία διεθνικού και κοινωνικού επιπέδου όπως την παρουσίαση των μειονοτήτων στα σχολικά βιβλία, τα παγκόσμια προβλήματα, τις σχέσεις των δύο φύλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την Παιδαγωγική της Ειρήνης και διεπιστημονικά προβλήματα περιβαλλοντικής αγωγής (Fritzsche, 1992; Μπονίδης, 2004).

Σύμφωνα με τη μελέτη της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας η εξέταση των σχολικών εγχειριδίων ως προς τη διαπολιτισμικότητα και τη διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά κυρίως ζητήματα που αφορούν την ύπαρξη, την αναφορά και την παρουσίαση ή μη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εικόνων εχθρού για γειτονικούς κυρίως λαούς, την παρουσίαση των εθνικών μειονοτήτων, την προσέγγιση των διαφορετικών πολιτισμών, την εικόνα του εθνικού εαυτού και την εικόνα του «άλλου» στα κείμενα και στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων.

Συγκεκριμένα σε έρευνα που έγινε σε 27 ιταλικά αναγνωστικά σχολικά εγχειρίδια της τρίτης, της τετάρτης και της πέμπτης τάξης του δημοτικού ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τον βαθμό προσέγγισης των διαφορετικών πολιτισμών, την εικόνα του «άλλου» και του εθνικού εαυτού καθώς και την ύπαρξη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εθνοκεντρικών στάσεων στα βιβλία με την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου βρέθηκε, αρχικά, πως οι περισσότερες αναφορές που αφορούσαν την έρευνα εντοπίστηκαν στα βιβλία των μεγαλύτερων τάξεων.

Υπήρχαν πολλές αναφορές σε ξένους πολιτισμούς κυρίως μακρινούς (Ασία, Αμερική,

Αφρική) και πολύ λιγότερες σε μετανάστες της Ιταλίας, αλλά μόνο 1,5% μέσος όρος από όλες τις σελίδες αφορούσαν θέματα της έρευνας και εντοπίστηκαν κυρίως στα βιβλία της Ε' τάξης. Όλα τα βιβλία αναφέρονταν σε μια εκπαίδευση ειρήνης και σεβασμού, περιείχαν αρκετά από αυτά χρήσιμες πληροφορίες και συμβουλές για την ειρήνη και το οικουμενικό όραμα, είχαν ισχυρές εικονογραφικές πηγές (συντά χωρίς λεζάντες) οι οποίες ενθάρρυναν την κριτική άποψη των παιδιών, ενώ ο χαρακτηρισμός «άλλοι πολιτισμοί» ήταν σχεδόν πάντα ουδέτερος (Portera, 2004).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις ενισχύονταν στερεότυπα και προκαταλήψεις, ενώ οι «άλλοι» πολιτισμοί παρουσιάζονταν συνήθως ως πρωτόγονοι, τονιζόταν μόνο η προσφορά τους και η σχέση τους με τη φύση και εξετάζονταν επιφανειακά χωρίς αναφορές για την οικονομία τους, την κουλτούρα τους, τη θρησκεία τους και τον τρόπο ζωής τους. Παράλληλα, πολλές ενότητες δεν περιείχαν διαπολιτισμικές δραστηριότητες και κυρίως στα βιβλία της τρίτης δημοτικού οι ασκήσεις εξετάζονταν από τη γλωσσολογική τους πλευρά χωρίς να αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας τα έντονα διαπολιτισμικά στοιχεία που περιείχαν αρκετές από αυτές. Δεν υπήρχε επαρκής αναφορά για την Ενωμένη Ευρώπη και δεν αναφέρονταν κάποιος άλλος ευρωπαϊκός θεσμός ή η Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ η γλώσσα της πλειοψηφίας των κειμένων κρίθηκε δύσκολή για παιδιά δημοτικού (Portera, 2004).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια της Ουγγαρίας για το δημοτικό εξετάστηκε αρχικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της χώρας σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και κατά πόσο η διαπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο του ακαδημαϊκού περιεχομένου και των παιδαγωγικών αρχών του. Βρέθηκε πως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα παρουσιάζονται τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού καθώς και η συμφωνία για τα δικαιώματα των εθνικών και εθνοτικών μειονοτήτων.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις ευρωπαϊκές παραδόσεις, αλλά δίνεται και μεγάλη έμφαση στις εθνικές παραδόσεις και στην ανάπτυξη μιας ισχυρής αίσθησης της εθνικής ταυτότητας. Προωθείται η διαφάνεια και η ανοχή προς άλλους πολιτισμούς και παρέχεται ελευθερία στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της ιστορίας του πολιτισμού των μειονοτήτων, αν και αυτές οι ελευθερίες αφορούν τα μειονοτικά σχολεία και όχι τα γενικά σχολεία της Ουγγαρίας. Ωστόσο, οι αναφορές σε άλλους πολιτισμούς είναι σύντομες, ασαφείς και επιφανειακές και η λέξη πολιτισμός αντιμετωπίζεται με μια ανθρωπιστική προκατάληψη αναφέροντας μονόπλευρα μόνο μερικές πτυχές του πολιτισμού των μειονοτήτων (Weninger & Williams, 2005).

Επιπλέον, εξετάστηκαν ως προς τη διαπολιτισμικότητα 18 βιβλία ορθογραφίας και ανάγνωσης για την πρώτη δημοτικού και 9 βιβλία λογοτεχνίας για την Τετάρτη τάξη. Σύμφωνα με την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων η Ουγγαρία παρουσιάζεται ως μια μονοπολιτισμική κοινωνία, δίνοντας κυρίως σημασία στην κυρίαρχη ομάδα και παραγκωνίζοντας σημαντικά την κουλτούρα των μειονοτικών ομάδων. Οι μειονότητες στα σχολικά εγχειρίδια της Ουγγαρίας είτε αποκλείονται είτε περιθωριοποιούνται και όταν αναφέρονται παρουσιάζονται με έναν στενόμυαλο και στερεοτυπικό τρόπο που εμποδίζει τη γνώση και την ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα του κόσμου (Weninger & Williams, 2005).

Σε έρευνα που παρουσιάστηκε σε διεθνές συνέδριο στη Θεσσαλονίκη με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών» και πραγματοποιήθηκε τόσο στα βιβλία της γλώσσας όσο και στα βιβλία της ιστορίας των χωρών της Αλβανίας, της Βουλγαρίας, της Ελλάδας, της ΠΓΔΜ και της Τουρκίας βρέθηκε πως στα βαλκανικά σχολικά βιβλία υποχρεωτικής εκπαίδευσης υπάρχουν εθνικά στερεότυπα, προκαταλήψεις και εικόνες εχθρού, ενώ δίνεται

υπερβολική έμφαση στα στρατιωτικά και πολεμικά γεγονότα με σκληρές και έντονα χρωματισμένες περιγραφές μαχών, εξωραϊσμό γεγονότων και ηρώων. . Επιπλέον, επικρατεί έντονος εθνικισμός, εξιδανίκευση του εθνικού εαυτού και αρνητικοί επιθετικοί προσδιορισμοί για τους «άλλους». Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων είναι συναισθηματικά φορτισμένη, ενώ λείπουν αναφορές για το γείτονα και τον «άλλο», για την καθημερινή του ζωή και τα πολιτιστικά δρώμενα. Ωστόσο, διαπιστώνεται πως στα νεότερα εγχειρίδια υπερέχουν οι ουδέτερες αναφορές σε άλλους λαούς. Σχετικά με τη συχνότητα των αναφορών στους βαλκανικούς λαούς κατά χώρα προηγούνται τα εγχειρίδια της ΠΓΔΜ και ακολουθούν τα ελληνικά, τα βουλγαρικά, τα αλβανικά και τα τουρκικά εγχειρίδια. Οι Τούρκοι απασχολούν τα εγχειρίδια όλων των υπόλοιπων βαλκανικών λαών, συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των αναφορών και παρουσιάζονται με την πλέον χρωματισμένη εικόνα. Στο σύνολο του δείγματος υπερτερούν οι ουδέτερες αναφορές στους βαλκανικούς λαούς (47,6%), αλλά οι αρνητικές αναφορές έχουν και αυτές ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (42,8%), γεγονός που θέτει σε αμφιβολία την υπόθεση περί ουδετερότητας των υπό έρευνα εγχειριδίων αναφορικά με την παρουσίαση των γειτονικών λαών (Ξωχέλλης, 2000).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και έχει ενταχθεί στις αρχές και στις διατάξεις τους τόσο σε ότι αφορά την κοινωνία όσο και την εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα σπουδών, ωστόσο τα σχολικά εγχειρίδια διαφόρων κρατών δεν έχουν κατορθώσει να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους «άλλους» πολιτισμούς και να ενσωματώσουν στη θεματολογία τους τις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενώ η θεωρία αποδεικνύει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί δεδομένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρεσβεύεται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η πράξη

απέχει αρκετά από τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης καθώς εξακολουθούν τα σχολικά εγχειρίδια να μην προβάλλουν ισότιμα τους «άλλους» πολιτισμούς ή να αναπαράγουν στερεότυπα και εικόνες εχθρού. Αξίζει, επομένως να συνεχιστεί η έρευνα που αφορά την εμφάνιση της διαπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια για να οδηγηθούμε στην ουσιαστικότερη και ποιοτικότερη βελτίωση τους. Πριν από αυτό όμως είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, στις αρχές που τη διέπουν και στη σημασία της για την εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Κεφάλαιο 4

Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η νέα χιλιετία έχει ξεκινήσει με δραματικές αλλαγές που επηρέασαν την ανθρωπότητα σε διάφορους τομείς. Η παγκοσμιοποίηση, ο καταϊγισμός των πληροφοριών, η ανάπτυξη της τεχνολογικής πληροφόρησης, η εξέλιξη της οικονομίας είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση των αποστάσεων, τη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, μεγαλύτερη κινητικότητα καθώς και την άνοδο της μετανάστευσης (Portera, 2008). Όλα τα παραπάνω και κυρίως το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα οδήγησαν στη δημιουργία ολοένα και περισσότερων πολιτισμικά ανομοιογενών και ποικιλόμορφων κοινωνιών. Αυτές οι κοινωνίες που χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές καλούνται να βρουν έναν τέτοιο τρόπο οργάνωσης των σχέσεων μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να επικρατεί δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών.

Είναι λογικό και επόμενο ότι όλα τα παραπάνω δεν άφησαν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης και το σχολείο το οποίο εφόσον αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας χαρακτηρίζεται και αυτό από έντονη πολυπολιτισμικότητα και καλείται με τη σειρά του να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Όλα αυτά συντέλεσαν στην ανάγκη ανάπτυξης και χρήσης νέων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών (Μάρκου, 1997).

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60 κυριαρχούσε μια αφομοιωτική πολιτική που δεν δεχόταν την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και επιδίωκε την ομογενοποίηση. Η αφομοιωτική πολιτική δημιούργησε σχολεία μονοπολιτισμικά, μονογλωσσικά και εθνοκεντρικά και οδήγησε πολλούς/ές αλλοδαπούς/ές

μαθητές/τριες σε σχολική αποτυχία γι' αυτό θεωρήθηκε ανεπιτυχής (Γκόβαρης, 2001; Μάγος, 2004). Η αποτυχία της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησε στην υιοθέτηση μιας καινούριας εκπαιδευτικής πολιτικής που πρότεινε την ενσωμάτωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών στην κυρίαρχη ομάδα και αναγνώριζε την εθνοπολιτισμική ετερότητα ως το βαθμό, όμως, που δε δημιουργούσε πρόβλημα στις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Ωστόσο και οι δύο αυτές εκπαιδευτικές πολιτικές χαρακτηρίζονταν από την κοινή παραδοχή της ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμικού μοντέλου στο οποίο οι διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες έπρεπε να προσαρμοστούν απόλυτα ή μερικά (Μάγος, 2004).

Την πολιτική της ενσωμάτωσης ήρθε να ανατρέψει στις αρχές της δεκαετίας του '70 η πολυπολιτισμική προσέγγιση που είχε ως σκοπό τη γνωριμία των ομοιοτήτων και των διαφορών σε ένα γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό επίπεδο με την ένταξη στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς, τη μείωση των προκαταλήψεων, τη δημιουργία ευκαιριών για ισότιμη εξέλιξη και την ενδυνάμωση και οργάνωση της «σχολικής κουλτούρας» (Banks, 2004). Ωστόσο, η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική τείνει να υπερτονίζει τη διαφορά, δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και εστιάζει στα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών που υποτίθεται πως δημιουργούν προβλήματα με συνέπεια ακόμα και την περιχαράκωση ατόμων και ομάδων με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και τη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία (Νικολάου, 2007).

Οι κριτικές που ασκήθηκαν στην πολυπολιτισμική προσέγγιση είχαν ως αποτέλεσμα να γεννηθεί και να εξαπλωθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση και εκπαίδευση που αποτελεί ένα τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που

χαρακτηρίζει την κοινωνία αλλά και τη σχολική κοινότητα και τάξη και δεν ταυτίζεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό που οδηγεί σε μια εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού (Γκόβαρης, 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή είναι η πιο κατάλληλη προοπτική στο περιεχόμενο της παγκοσμιοποίησης και στην αυξανόμενη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, πολιτισμών και τρόπων σκέψης (Portera, 2008). Αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο που έχει σαν αφετηρία την «υπόθεση της διαφοράς» την οποία σέβεται και αξιοποιεί και όχι ενός «ελλειμματικού» πολιτισμικού κεφαλαίου, ενώ αναγνωρίζει πως για να ενταχθούν ομαλά στους κόλπους μιας κοινωνίας άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και να υπάρχει κοινωνική συνοχή θα γίνει μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης όλων των μελών της ανεξαρτήτως καταγωγής (Μάρκου, 1997; Κεσίδου, 2004; Δαμανάκης, 2005.).

Στα πλαίσια ενός κράτους συνυπάρχουν ή συγκρούονται ο «ομοιογενής πολιτισμός» της πλειοψηφίας και οι «ξένοι πολιτισμοί» των μειονοτικών-μεταναστευτικών ομάδων, ενώ επικρατεί και η τάση διατήρησης της ηγεμονικής σχέσης μεταξύ του «εθνικού εγώ» και του «εθνικού άλλου» μέσα από διαδικασίες ομογενοποίησης ή διαφοροποίησης, διάκρισης και αποκλεισμού (Κουζέλης, 1997; Λαφαζάνη, 1997). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όμως, δε θεωρεί τον πολιτισμό των μεταναστών πολιτισμό των «ξένων», αλλά όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και έχει ως κύριο στόχο την υπέρβαση της πολιτισμικής ταυτότητας που περικλείει παραμέτρους όπως η ιστορική κληρονομιά, οι αξίες, η λαϊκή παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα, η θρησκεία, η γλώσσα, η συμπεριφορά, οι κοινωνικές αντιλήψεις και η καθημερινή ζωή μέσα στο πλαίσιο της συνάντησης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001; Δαμανάκης, 2005).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή και διαχρονική κατάσταση (Μάρκου, 1999) αξιοποιεί τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μέσα σε μια μικτή τάξη προς όφελος όλων των μαθητών/τριών του σχολείου τόσο των μειονοτικών όσο και των γηγενών (Irvine & Armento, 2001) και διαπραγματεύεται δημιουργικά «τη διαφορά» σε όλες τις διαστάσεις (σωματική, ψυχική, φυλετική, γλωσσική, θρησκευτική, εθνική, κοινωνική, οικονομική κ.α.) με στόχο τον εντοπισμό της ομοιότητας μέσα στη διαφορά και της διαφοράς μέσα στην ομοιότητα καθώς και την ειρηνική και δημιουργική συμβίωση (Παπάς, 1998). Αποσκοπεί στην ισότιμη αναγνώριση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλεπίδραση, την αλληλοκατανόηση, την αμοιβαία αλληλέγγυα συνεργασία και την αποδοχή της πολιτιστικής ταυτότητας και της εθνικής γλώσσας διαφορετικών κοινοτήτων που επικοινωνούν και συμβιώνουν στον ίδιο χώρο (Κοτσώνης, 1995).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια αυτόνομη, ξεχωριστή μορφή εκπαίδευσης, αλλά θεωρείται ως μια φιλοσοφία που διακατέχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως απαιτεί αλλαγές από το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης (σχολικό κλίμα, στρατηγικές διδασκαλίας, σχέσεις) έως το μακροεπίπεδο των θεσμικά προσδιορισμένων παραγόντων (αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτική πολιτική, κ.α). Δεν αφορά μια μορφή εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όσους είναι διαφορετικοί αλλά αποτελεί μια πληρέστερη μορφή εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους και αναπτύσσει την ευρύτητα πνεύματος, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό και νομιμοποιείται ανεξάρτητα από την παρουσία αλλοδαπών στα σχολεία (Γκόβαρης, 2009).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε έναν ριζικό εκπαιδευτικό μετασχηματισμό που περιλαμβάνει το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, το διδακτικό υλικό, τα σχολικά εγχειρίδια, τις στρατηγικές

διδασκαλίας, τις διδακτικές προσεγγίσεις, το διδακτικό σχεδιασμό, το διδακτικό λόγο, την αξιολόγηση, την ενισχυτική διδασκαλία, το σχολικό κλίμα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Γκόβαρης, 2009; Carrasquillo & Rodriguez, 1996). Απαιτείται ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα αμφισβητεί το κυρίαρχο εθνικό πρότυπο και δε θα δομείται στη λογική των διαφορών, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το παιδαγωγικό υλικό οφείλουν να είναι προσανατολισμένα προς τη διαπολιτισμική δημιουργική προσέγγιση και απαλλαγμένα από κάθε ίχνος προκατάληψης, ρατσισμού και ξενοφοβίας καθώς και να παρέχουν μια σαφή, αντικειμενική εικόνα της συμβολής όλων των πολιτισμών που συγκροτούν μια κοινωνία, αλλά και μια εικόνα του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς να υποτιμάται η ιδιαίτερη συμβολή κανενός (Παπάς, 1998; Γκόβαρης, 2009). Το σχολείο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, από τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας και από τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή μέσα από τη συνύπαρξη και συνεκπαίδευση όλων των παιδιών (Μάρκου, 1999).

4.1. Σκοπός, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα και με τα παραπάνω πρωταρχικός και κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, η αποδοχή της ετερότητας και η ισότιμη συνύπαρξη γλωσσών, νοοτροπιών και πολιτισμών (Νικολάου, 2005). Ως εκ τούτου η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάκτηση των ικανοτήτων εκείνων που βοηθούν στην εποικοδομητική συμβίωση στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας του καθενός μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια

διαλόγου, συνεργασίας και κατανόησης (Παπάς, 1997), στην αξιοποίηση των διάφορων πολιτισμών, στην αποτροπή σχηματισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς υπερβαίνοντας κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, δίνοντας ουσία και νόημα στα ανθρώπινα δικαιώματα και προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών (Δαμανάκης, 1989; Γκότοβος, 2002). Επιπρόσθετα, στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, η ανοχή για το διαφορετικό, η αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, η θετική στάση απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής, αλληλεγγύη, ειρήνη, δικαιοσύνη, συνειδητοποίηση της αξίας και της σημασίας της πολιτιστικής ποικιλίας, συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τέλος, ίσες ευκαιρίες (Πανταζής, 1999; Γκότοβος, 2002).

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από δύο κατευθύνσεις. Η μία κατεύθυνση στοχεύει στις ομάδες που αποτελούν τη μειονότητα οι οποίες προκειμένου να ενδυναμωθούν, να νιώσουν ασφαλείς και να εκδηλώσουν τις δυνατότητες τους χρειάζεται να ενταχθούν στην κοινωνία ομαλά, να κατανοήσουν το σύστημα της, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους. Η δεύτερη κατεύθυνση στοχεύει στην ομάδα της πλειοψηφίας και στην εκπαίδευση της ώστε να απαλλαγεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις, να απορρίψει την ιδέα της ανωτερότητας σε ότι αφορά τη σπουδαιότητα των πολιτισμών και να υιοθετήσει και αναπτύξει αντικειμενικά κριτήρια σκέψης (Baker, 2001; Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική διάσταση και εκπαίδευση σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία διέπεται από κάποιες βασικές αρχές οι οποίες είναι οι

ακόλουθες (Δαμανάκης, 1989; Μάρκου, 1995; Γεωργογιάννης, 1999; Γκότοβος, 2002; Δαμανάκης, 2005; Νικολάου, 2005):

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση και κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, ευαισθησία και συνεργασία.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, αναγνώριση και κατανόηση της ισοτιμίας των πολιτισμών, των διαφορετικών γλωσσών και του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε λαού.
- Εκπαίδευση για την ειρήνη.
- Εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, καταπολέμηση του ρατσισμού, αναγνώριση και καταπολέμηση εθνικών στερεοτύπων, διακρίσεων, προκαταλήψεων και εικόνων εχθρού.
- Εκπαίδευση για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.
- Αντίθεση στη στρατηγική της αφομοίωσης, στις απόψεις περί πολιτισμικού «ελλείμματος» και στον εξωτισμό.
- Καταπολέμηση του μύθου της ομοιογένειας και αποδοχή της αρχής του αυτοπροσδιορισμού.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να εμποτίζουν ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να αποτελούν αντικείμενα διαθεματικής αξιοποίησης, να είναι παρούσες σε κάθε μάθημα και να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και τα γνωστικά αντικείμενα για να τις προβάλλουν με την ελπίδα ότι θα επηρεάσουν θετικά τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έννοιες όπως η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, η εμπιστοσύνη, ο δημοκρατικός διάλογος, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, η ιδιότητα του πολίτη, η δικαιοσύνη, η κοινωνική συνείδηση,

κ.α. μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα προσέγγισης, συζήτησης, ανάλυσης και επεξεργασίας μέσα από κάθε μάθημα και γνωστικό αντικείμενο.

Συνεπακόλουθα, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να διέπουν και κάθε διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό. Συγκεκριμένα, ένα διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό θα πρέπει να διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το σύγχρονο παιδαγωγικό υλικό και επομένως, να καλλιεργεί την αποκλίνουσα σκέψη, τη φαντασία και το συναίσθημα. Επιπλέον, απαιτείται να είναι πρωτότυπο, ελκυστικό και αντικειμενικό, να επιτρέπει τη γενίκευση και να είναι ανοιχτό σε πολλές ερμηνείες. Πρέπει, επίσης, να παρέχει ανατροφοδότηση και να αξιοποιεί τη διαθεματική/ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Μάγος, 2008).

Επιπρόσθετα, ένα διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό θα πρέπει να εμπεριέχει και να προωθεί τη διαπολιτισμική διάσταση. Αυτό συνεπάγεται πως πρέπει να παρουσιάζεται, να εκφράζεται και να αναγνωρίζεται ισότιμα η ετερότητα καθώς και να προωθείται η διαπολιτισμική ανταλλαγή και επικοινωνία. Απαιτείται να είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα, διακρίσεις και προκαταλήψεις, να προωθεί τη συνεργασία και να συνδέεται με διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες. Τέλος, χρειάζεται να είναι ευέλικτο, να αξιοποιεί την εικόνα και να μην προωθεί τον εξωτισμό και την αφομοίωση (Μάγος, 2008).

Αξίζει, ωστόσο, να δούμε τη σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τότε αναγνωρίστηκε επίσημα καθώς και τι αλλαγές προέκυψαν με την είσοδο της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

4.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνικό σχολείο.

Στην Ελλάδα παρά το γεγονός ότι υπήρχαν σχεδόν πάντοτε αλλόγλωσσοι ή δίγλωσσοι πληθυσμοί (Καρατζόλα, 1998), ωστόσο το εθνικό σύστημα παιδείας δε συμπεριλάμβανε σχετικές ρυθμίσεις για τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών ή για όσους προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Δρεττάκης, 2007). Ο προσανατολισμός της παιδείας ήταν ελληνοκεντρικός και μονοπολιτισμικός, ενώ στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια μέσω της ελληνικής γλώσσας, της χριστιανικής ορθόδοξης θρησκείας και της ιστορίας (Δαμανάκης, 2005; Δρεττάκης, 2007).

Η εμφάνιση του διαπολιτισμού και το θέμα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων παιδιών συμβαίνει αρχικά στην Ελλάδα τη δεκαετία '70-'80 με τον επαναπατρισμό των ομογενών από τις δυτικές κυρίως χώρες. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η εκπαίδευση των παιδιών αυτών ιδρύονται στα ελληνικά σχολεία τάξεις υποδοχής (1980), φροντιστηριακά τμήματα (1983) και τα Σχολεία Αποδήμων (1984) τα οποία αργότερα ονομάστηκαν Σχολεία Παλιννοστούντων με βασικό στόχο όλων των παραπάνω τμημάτων την γλωσσική προετοιμασία των μαθητών/τριών για την καλύτερη και ομαλότερη ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2005).

Η κατάσταση αυτή όμως αλλάζει και η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας είναι πλέον γεγονός με την είσοδο τη δεκαετία του '90 μεγάλου αριθμού μεταναστών από τις βαλκανικές χώρες, της χώρας της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά και της Ασίας και της Αφρικής. Το γεγονός αυτό δεν φέρει αλλαγές μόνο στην ελληνική κοινωνία, αλλά και στις ελληνικές αίθουσες καθώς ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία πολλαπλασιάζεται διαρκώς φθάνοντας μέχρι και το 10% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ σύμφωνα με στοιχεία από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, μέσα στη δεκαετία 1995/6-2004/5 αυξήθηκαν

κατά 150% οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς (Δαμανάκης, 2005; Δρεττάκης, 2007).

Η δεδομένη πλέον πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων διδακτικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και την απαλλαγή από τη λογική της αφομοίωσης. Έτσι, στη δεκαετία του '90, ως αντιμετώπιση των νέων συνθηκών ψηφίζεται ο Νόμος 2413 ΦΕΚ Α' 124/14-6/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» σύμφωνα με τον οποίο αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και αναφέρεται επίσημα για πρώτη φορά ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Σύμφωνα με το νόμο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Μάρκου, 1997; Δαμανάκης, 2005).

Ο παραπάνω Νόμος ασχολείται κυρίως με την εκπαίδευση των Ελλήνων ομογενών στο εξωτερικό, ενώ η αναφορά στις έννοιες «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμικά σχολεία» είναι ιδιαίτερα ασαφής (Δαμανάκης, 2005). Την ίδια περίοδο ιδρύεται η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ με τον ίδιο νόμο ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) με σκοπό τη μελέτη, την έρευνα και την εφαρμογή των θεμάτων που αφορούν την παιδεία ομογενών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βασική αποστολή του Ινστιτούτου είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών/τριών, αλλά και των μαθητών/τριών που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα (www.ipode.gr).

Παράλληλα λειτουργεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής –Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και μελετά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στόχοι του Κέντρου είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, η ανάπτυξη και η εφαρμογή διαπολιτισμικών ερευνητικών προγραμμάτων, η συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά και ερευνητικά κέντρα και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (www.keda.gr). Την περίοδο 1997-2000 πραγματοποιούνται από το ΥΠΕΠΘ με την επιστημονική ευθύνη πανεπιστημιακών καθηγητών και ευρωπαϊκή χρηματοδότηση τέσσερα μεγάλα προγράμματα που αφορούν την «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών/τριών», την «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» και την «Παιδεία Ομογενών» περιλαμβάνοντας έρευνες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Εξίσου σημαντική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται και η συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Μονάδας Επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής και του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών με τις μελέτες που ανέπτυξαν και το επιμορφωτικό υλικό που δημιούργησαν (Δαμανάκης, 2005).

Από το 1996 και μετά την ψήφιση του νόμου 2413 ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία είναι μετεξέλιξη των σχολείων των παλιννοστούντων και λειτουργούν με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και χωρίς ιδιαίτερες καινοτομίες που να δικαιολογούν την ονομασία τους και τη λειτουργία τους. Η μέχρι τώρα λειτουργία τους δείχνει ότι δεν κατόρθωσαν να εκπληρώσουν το ρόλο τους, εφόσον λειτουργούν όπως και τα σχολεία γενικής παιδείας, ενώ θεωρήθηκαν από πολλούς πως συμβάλλουν στη διάκριση και στον αποκλεισμό των μεταναστών καθώς

αποτελούνται κατά πλειοψηφία από μαθητές/τριες αλλοδαπών οικογενειών με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η αλληλεπίδραση που απαιτεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και να ενισχύεται ο διαχωρισμός (Κογκίδου, 2008).

Είναι φανερό ότι η ελληνική κοινωνία και εκπαιδευτική πολιτική αρχίζει να ανταποκρίνεται και να ενεργοποιείται σύμφωνα με τα νέα δεδομένα σε μια προσπάθεια αποβολής του μονοπολιτισμικού της χαρακτήρα και υιοθέτησης ενός διαπολιτισμικού τρόπου προσέγγισης και διαχείρισης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ωστόσο, η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίστηκε στην ίδρυση ή στην ονομασία κάποιων σχολείων ως διαπολιτισμικών και στην εξαγγελία μέτρων για την αντιμετώπιση των αναγκών παιδιών μεταναστών και προσφύγων με αποτέλεσμα να απευθύνεται κυρίως στα παιδιά των μειονοτήτων και στην ένταξη τους στο υπάρχον ελληνικό σχολείο και όχι σε όλα τα παιδιά (γηγενείς και αλλοδαπούς) αρχή που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια κλίματος πολιτισμικού πλουραλισμού (Κογκίδου, 2008).

Είναι απαραίτητο, παρακάτω, να δούμε κατά πόσο η διαπολιτισμικότητα και η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν αντικείμενο αναφοράς στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στο ΔΕΠΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση και κατ' επέκταση να διαπιστωθεί κατά πόσο διέπει και τα σχολικά εγχειρίδια μέρος των οποίων αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έρευνας της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

4.3. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα παραπάνω και μετά την ψήφιση του Νόμου 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίθηκε απαραίτητο να αλλάξει ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός των προηγούμενων προγραμμάτων σπουδών το περιεχόμενο των οποίων δεν εξασφάλιζε δίκαιη αντιμετώπιση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν τους συγγραφείς των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ να ενσωματώσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε κάθε μάθημα και να επισημάνουν ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να αντιληφθούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει την κοινωνία μας και ότι η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν προϋπόθεση για αρμονική συμβίωση. Να γνωρίσουν το πολιτιστικό περιβάλλον άλλων λαών, να το κατανοήσουν και να το σέβονται ως κάτι που εμπλουτίζει τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ-Γενικό μέρος, σ.4).

Έτσι στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για πρώτη φορά τόσο χαρακτηριστικά τονίζεται ότι «επιβάλλεται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του/της μαθητή/τριας στην κοινωνία», ενώ τονίζεται πως πρέπει να ελαχιστοποιηθεί το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002). Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν:

- Η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Μια προσωπικότητα

υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις.

- Η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών.
- Η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002).

Στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης τονίζεται η ανάγκη της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ώστε να μειώνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, τονίζεται, συγκεκριμένα πως η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε μειονότητες καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία καθώς και ότι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002).

Επιπλέον, μια άλλη γενική αρχή της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με την αποδοχή και το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και την ειρηνική συμβίωση σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η κατάσταση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η

ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωση του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων. Απαραίτητη είναι, επίσης, η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου να εργάζεται σε ομάδες και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες του για την επίτευξη συλλογικών στόχων (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002).

Για την επίτευξη, επομένως, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί θέση όλων των χωρών της Ε.Ε. η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών και συνεπώς των στοιχείων εκείνων, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή-αυριανού πολίτη (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002).

Μένει, επομένως, τώρα να δούμε κατά πόσο αυτά που πρεσβεύει το νέο ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν αντικείμενο αναφοράς, ανάλυσης, μελέτης ή επεξεργασίας στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία πρέπει να αποτελούν βασικό όργανο εφαρμογής του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ και να ανταποκρίνονται απόλυτα στις προδιαγραφές του (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Συγκεκριμένα αντικείμενο έρευνας στην παρούσα εργασία αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για το μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 5

Η έρευνα

5.1. Οι λόγοι διεξαγωγής της έρευνας

Ένας πρώτος λόγος για την επιλογή μας να ερευνήσουμε τη διαπολιτισμικότητα στα βιβλία της γλώσσας για το δημοτικό είναι αρχικά οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, μετά τη μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών από ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια από τη δεκαετία του '80 και έπειτα που είχαν ως αποτέλεσμα την μετατροπή του τοπίου της ελληνικής κοινωνίας από σχετικά ομοιογενές σε πολιτισμικά και γλωσσικά ποικίλο και ετερογενές. Όπως ήταν αναμενόμενο το έντονο αυτό μεταναστευτικό ρεύμα προκάλεσε σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο στη σύσταση της κοινωνίας και της οικονομίας, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης όπου τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική και σταθερή αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών (Paleologou, 2004).

Οι βαθιές αυτές πολιτισμικές αλλαγές που άλλαξαν ριζικά την εικόνα των κοινωνιών κατέστησαν επιτακτική ανάγκη την υιοθέτηση σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης (Κογκίδου, 2008) που διαχέεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, το σχολικό περιβάλλον και την παιδαγωγική δράση των εκπαιδευτικών (Σακκά , 2004) και αφορά όλα τα σχολεία και όλα τα παιδιά στο σύνολο τους ανεξάρτητα από το εθνικό, πολιτισμικό, κοινωνικό ή θρησκευτικό τους υπόβαθρο

(Γκόβαρης, 2004; 2009). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μια αφομοιωτική ή μια διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μια κοινή εκπαίδευση που προωθεί την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και την καλλιέργεια της πολιτισμικής ετερότητας συμβάλλοντας στον πολιτισμικό εμπλουτισμό και στον εκσυγχρονισμό του μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού και μονολιθικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώθηκε επίσημα από την ελληνική πολιτεία το 1996 (Λιακοπούλου, 2006) και είναι σημαντικό και ενδιαφέρον να ερευνηθεί κατά πόσο οι συγγραφείς των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας τη συμπεριέλαβαν στα νέα αναγνωστικά για το δημοτικό.

Επιπλέον, ένας ακόμη λόγος για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι ότι το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών αναφέρει τις αλλαγές που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια στη σύσταση της ελληνικής κοινωνίας με τη δημιουργία ενός κοινωνικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών και κάνει λόγο για την ανάγκη ελαχιστοποίησης του πιθανού ενδεχομένου της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και της ενίσχυσης φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Ως μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ παρουσιάζεται και η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις ώστε κάθε πολίτης να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του και όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του

γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωση του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003). Αξίζει, επομένως, να ερευνηθεί κατά πόσο οι παραπάνω αρχές του νέου ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ έχουν γίνει πράξη μέσα από τα νέα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού και δεν έχουν μείνει απλώς αναφορές.

Ένας άλλος λόγος για την επιλογή μας να ερευνήσουμε τη διαπολιτισμικότητα συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα είναι γιατί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας κατείχε και κατέχει μέχρι σήμερα κυρίαρχη θέση στο πρόγραμμα της ελληνικής εκπαίδευσης, αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού καθώς και το μοναδικό μέσο το οποίο παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Χατζησαββίδης, 1992). Επιπρόσθετα, το γλωσσικό μάθημα για το δημοτικό σχολείο καθώς συγκαταλέγεται μεταξύ των «φρονηματιστικών» μαθημάτων αποτελεί το βασικότερο εγχειρίδιο για τη διαμόρφωση των μαθητών/τριών όχι μόνο τη γλωσσική, αλλά όπως αναφέρουν όλα τα αντίστοιχα νομικά κείμενα, για την ηθική, τη θρησκευτική και την εθνική τους διαμόρφωση καλλιεργώντας μέσα από τα περιεχόμενα μάθησης στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Φραγκουδάκη, 1978). Ένας άλλος λόγος είναι ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού καταλαμβάνοντας στο ωρολόγιο πρόγραμμα το υψηλότερο ποσοστό ωρών διδασκαλίας σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα παρέχει πλούσιο και ποικίλο υλικό προς έρευνα με τα 6 βιβλία του δασκάλου, τα 17 τεύχη των βιβλίων του μαθητή, τα 12 τεύχη των τετραδίων εργασιών και τα 3 ανθολόγια.

5.2. Στόχος της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τους λόγους που μας οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κύριος στόχος της είναι η διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας για το δημοτικό ως προς τη διαπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του περιεχομένου (κείμενο και εικόνα) των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας για το δημοτικό με σκοπό τον εντοπισμό και την καταγραφή όλων εκείνων των στοιχείων που αναφέρονται σε άλλους πολιτισμούς ή σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην προσέγγιση των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας αναφορικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, την έννοια της αλληλεπίδρασης και τις αρχές που διαπνέουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την αποδοχή και το σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία θα μας απασχολήσει η απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο τα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό προάγουν τη διαπολιτισμικότητα όπως αυτή έχει ορισθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο;
- Με ποιο τρόπο συμβάλλουν τα διάφορα σημασιολογικά στοιχεία του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα, δηλαδή τα κείμενα και οι εικόνες, στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας;
- Ποια σημεία των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας προτείνονται από το βιβλίο του δασκάλου για διαπολιτισμική αξιοποίηση και επεξεργασία;
- Ποιες αναφορές σε «άλλους» πολιτισμούς και σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης προωθούν τη διαπολιτισμικότητα με ασκήσεις και δραστηριότητες και ποιες απαιτούν κατάλληλη διδακτική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό για να αποτελέσουν διαπολιτισμικό στοιχείο;

5.3. Το ερευνώμενο υλικό

Αντικείμενο μελέτης της έρευνας μας αποτελούν τα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό σχολείο των οποίων η κυκλοφορία ξεκίνησε από το σχολικό έτος 2006-2007. Συγκεκριμένα το υλικό που ερευνήθηκε είναι το εξής:

- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ., & Βαρβαρούση, Λ. (εικονογράφηση) (2006). *Γράμματα, λέξεις, ιστορίες, Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Τεύχος α', β' Βιβλίο μαθητή και α', β' Τετράδιο εργασιών Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ., & Γανώση, Α. (εικονογράφηση) (2007). *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Γλώσσα Β' Δημοτικού*. Τεύχος α', β', γ' βιβλίο μαθητή και α', β' τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α., & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση) (2006). *Τα απίθανα μολύβια, Γλώσσα Γ' Δημοτικού*. Τεύχος α', β', γ' βιβλίο μαθητή και α', β' τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε., & Σηφακάκη, Κ. (εικονογράφηση) (2007). *Πετώντας με τις λέξεις, Γλώσσα Δ' Δημοτικού*. Τεύχος α', β', γ' βιβλίο μαθητή και α', β' τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π., & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση) (2006). *Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι, Γλώσσα Ε' Δημοτικού*. Τεύχος α', β', γ' βιβλίο μαθητή και α', β' τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ., & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση) (2006).

Λέξεις...φράσεις...κείμενα, Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Τεύχος α', β', γ' βιβλίο μαθητή και α', β' τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ., & Λαμπίτση, Β. (εικονογράφηση) (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού Το δελφίνι. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ., & Παρίση, Δ. (εικονογράφηση) (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού Στο σκολειό του κόσμου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (2001). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Τάξη Δημοτικού, Με λογισμό και μ' όνειρο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*

Τα παραπάνω σχολικά εγχειρίδια είναι έργο συγχρηματοδότησης κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 25% από εθνικούς πόρους. Οι ανάδοχοι συγγραφείς τους είναι τρεις μεγάλοι ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι.

Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο στηρίζεται στα βιβλία του μαθητή και της μαθήτριας, στα τετράδια εργασιών, στο Ανθολόγιο και στο βιβλίο για το/τη δάσκαλο/α. Συνολικά τα βιβλία για το μάθημα της γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού (βιβλία μαθητή/τριας, τετράδια εργασιών και ανθολόγια) καλύπτουν 3035 σελίδες. Συγκεκριμένα, για την Α' τάξη το βιβλίο του/της μαθητή/τριας με τίτλο «Γράμματα, λέξεις, ιστορίες» αποτελείται από δύο τεύχη και συνοδεύεται από δύο τεύχη τετραδίου εργασιών καλύπτοντας συνολικά 310 σελίδες (158 & 152 αντίστοιχα). Για τη Β' τάξη το βιβλίο του/της μαθητή/τριας με τίτλο «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» αποτελείται από τρία τεύχη και συνοδεύεται από δύο τεύχη τετραδίου εργασιών καλύπτοντας συνολικά 402 σελίδες (245 & 157 αντίστοιχα). Για την Γ' τάξη το βιβλίο για το μαθητή και τη μαθήτρια έχει τίτλο «Τα απίθανα

μολύβια» χωρίζεται σε τρία τεύχη και συνοδεύεται από δύο τεύχη τετραδίου εργασιών καλύπτοντας συνολικά 386 σελίδες (245 & 141 αντίστοιχα). Στην Δ' τάξη το βιβλίου του/της μαθητή/τριας τιτλοφορείται «Πετώντας με τις λέξεις» και αποτελείται από τρία τεύχη ενώ συνοδεύεται και αυτό από δύο τεύχη τετραδίου εργασιών καλύπτοντας συνολικά 441 σελίδες (294 & 147 αντίστοιχα). Για την Ε' τάξη το βιβλίου του/της μαθητή/τριας με τίτλο «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» αποτελείται από τρία τεύχη και συνοδεύεται από δύο τεύχη τετραδίου εργασιών που στο σύνολο τους καλύπτουν 415 σελίδες (274 & 141 αντίστοιχα). Για τη ΣΤ' τάξη το βιβλίου για το/τη μαθητή/τρια τιτλοφορείται «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα» και αποτελείται από τρία τεύχη και από δύο τεύχη τετραδίου εργασιών καλύπτοντας συνολικά 430 σελίδες (288 & 142 αντίστοιχα).

Τα βιβλία για το μάθημα της γλώσσας είναι χωρισμένα σε ενότητες διαφορετικά χρωματισμένες η κάθε μία για να είναι εύκολα αντιληπτός ο χωρισμός τους. Επιπλέον, σε όλα τα βιβλία όλων των τάξεων υπάρχουν προοργανωτές στην έναρξη κάθε ενότητας που άλλοτε καταλαμβάνουν ολόκληρη την πρώτη σελίδα της κάθε ενότητας και άλλοτε ένα μικρό πλαίσιο στην αρχή της ενότητας. Στα βιβλία των δύο πρώτων τάξεων (Α' & Β') υπάρχει στο τέλος κάθε τεύχους του βιβλίου μαθητή λίστα με το λεξιλόγιο το οποίο συνάντησαν οι μαθητές στο βιβλίο με τίτλο «Λέξεις-κλειδιά» για τα βιβλία της Α' και «Γλωσσάριο» για τα βιβλία της Β' τάξης. Αντίστοιχα στα βιβλία της Γ' και Δ' τάξης στο τέλος των βιβλίων για το μαθητή υπάρχει ενότητα με τίτλο «Η Γραμματική Μου» όπου συνοψίζονται όλα τα γραμματικά φαινόμενα που συνάντησαν οι μαθητές/τριες στις ενότητες του κάθε τεύχους, ενώ στο τέλος της κάθε ενότητας συνοψίζεται το λεξιλόγιο της ενότητας. Στα βιβλία της Ε' και της ΣΤ' τάξης στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν προτάσεις με τίτλο «Μαθαίνω περισσότερα» και «Διαβάστε-Δείτε-Ακούστε-Επισκεφθείτε»

αντίστοιχα σχετικά με τι άλλο μπορούν να ψάξουν, να ανακαλύψουν, να δουν, να μάθουν και να ακούσουν οι μαθητές/τριες για το θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν στην κάθε ενότητα. Επιπλέον, στα βιβλία της ΣΤ' τάξης υπάρχουν στο τέλος σχεδόν κάθε ενότητας επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για το πώς να διορθώνουν μόνοι τους το γραπτό τους, ενώ στα βιβλία των υπόλοιπων τάξεων με εξαίρεση τα βιβλία της Α' και της Ε' υπάρχουν στο τέλος κάθε ενότητας είτε στο βιβλίο του/της μαθητή/τριας, είτε στο τετράδιο εργασιών πίνακες αυτοαξιολόγησης.

Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί για τα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού είναι διαφόρων ειδών καλύπτοντας μια ευρεία γκάμα κειμένων όπως ποιήματα, μύθοι, επιστολές, άρθρα, αποσπάσματα εφημερίδων, παραμύθια, αφηγήσεις, διηγήματα, γράμματα, διαφημίσεις, λίστες, συνταγές, προσκλήσεις, πληροφορίες από εγκυκλοπαίδειες, κ.α. είτε από γνωστούς Έλληνες ή ξένους πεζογράφους και συγγραφείς, είτε από τη συγγραφική ομάδα. Η εικονογράφηση των βιβλίων αποτελείται είτε από σκίτσα του εικονογράφου είτε από ρεαλιστικές απεικονίσεις και φωτογραφίες. Εκτός από τα κείμενα και τις εικόνες ο χώρος καταλαμβάνεται εξίσου από εργασίες, ασκήσεις, δημιουργικές δραστηριότητες, θέματα προς συζήτηση, ερωτήσεις κατανόησης, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, προτάσεις για επεξεργασία και γραπτή έκφραση.

Το Ανθολόγιο αποτελείται από τρία τεύχη, ένα για την Α' και τη Β' τάξη (169 σελίδες), ένα για την Γ' και τη Δ' τάξη (180 σελίδες) και ένα για την Ε' και τη ΣΤ' τάξη (302 σελίδες). Τα τρία τεύχη του Ανθολογίου καλύπτουν συνολικά 651 σελίδες και είναι χωρισμένα και αυτά σε ενότητες. Όλα τα κείμενα των ανθολογίων τα οποία είναι από Έλληνες κυρίως, αλλά και από ξένους, πεζογράφους, συγγραφείς και ποιητές συνοδεύονται από ερωτήσεις και δραστηριότητες και στα δύο τελευταία

τεύχη συνοδεύονται και από το βιογραφικό σημείωμα του/της συγγραφέα και του/της ποιητή/τριας.

5.4. Η μέθοδος της έρευνας

Για την ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου υλικού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis). Συγκεκριμένα, η Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία είναι μια μέθοδος για τη μελέτη των κειμένων και την ανάλυση τους ως προς την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών, εμφανίστηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα με αντικείμενο τη μελέτη της επικοινωνίας των μαζών (Ευαγγέλου, 2004), ενώ δημιουργός της θεωρείται ο πολιτικός επιστήμονας Harold D. Lasswell ο οποίος κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μαζί με τους συνεργάτες του χρησιμοποιούσε την Ανάλυση Περιεχομένου για την αποκωδικοποίηση γερμανικών προπαγανδιστικών κειμένων (Βάμβουκας, 1998). Με την πάροδο του χρόνου η μέθοδος εφαρμόστηκε και στην ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (Ευαγγέλου, 2004) και επικεντρωνόταν στους τύπους διακρίσεων που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, στις επιπτώσεις της δημιουργίας στερεοτύπων, στην παραποίηση της πραγματικότητας και στην έλλειψη ρεαλισμού (Whitty, 2006: 120-122).

Η Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες, (Duverger, 1978) θέτει στο κείμενο ερωτήματα που αφορούν όσα λέγονται άμεσα ή έμμεσα, τις αποσιωπήσεις και τις προθέσεις του κειμένου με σκοπό να ερευνηθεί η συχνότητα των πληροφοριών που περιέχει (Φραγκουδάκη, 1978). Για να μπορέσει ο ερευνητής να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις γνώμες, τις στάσεις, τις αξίες και γενικά τη συμπεριφορά του δημιουργού πρέπει να αναλύσει επιστημονικά το υλικό της έρευνας, να μην αρκεστεί

στην πρώτη απλή εντύπωση του περιεχομένου του υλικού, αλλά να το ταξινομήσει σε κατηγορίες και να το κωδικοποιήσει. Η ταξινόμηση και η κωδικοποίηση αποβλέπουν στην αποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποσοτικοποίηση (Βάμβουκας, 1998: 263-264). Επομένως, η Ανάλυση Περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου γεγονός που συνεπάγεται ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και όχι επιλεκτικά, οι κατηγορίες ταξινόμησης των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια για την επανάληψη και τον έλεγχο της διαδικασίας και ποσοτικοποιούνται τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο (Κυριαζή, 2000).

Η επιτυχία της Ανάλυσης Περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται και συγκεκριμένα από τη σαφήνεια των κατηγοριών και την καταλληλότητα τους για το συγκεκριμένο πρόβλημα ή περιεχόμενο (Κυριαζή, 2000). Ωστόσο, η Πάλλα (1992) έχει διαφορετική άποψη καθώς πιστεύει πως «η αναγκαία αποκλειστικότητα των κατηγοριών οδηγεί στην κατάργηση των πραγματικών σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία ενός κειμένου και η ανάλυση τεμαχίζει το λόγο εισάγοντας τα στοιχεία του μέσα σε μεμονωμένες κατηγορίες» (Πάλλα, 1992: 49). Κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενο της υπό ανάλυσης επικοινωνιακής μονάδας με βάση τις κατηγορίες που έχει δημιουργήσει, ωστόσο, εφόσον το νόημα του περιεχομένου δεν είναι ένα και μοναδικό αυτό συνεπάγεται πως ούτε ο τρόπος που ερμηνεύεται είναι μοναδικός με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα της ανάλυσης να στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική κρίση και στην κοινή λογική του ερευνητή (Κυριαζή, 2000).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω η Ανάλυση Περιεχομένου διακρίνεται στα παρακάτω στάδια και βήματα:

- Αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το στάδιο αυτό διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία καθώς ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται με τη συλλογή των δεδομένων, τη ταξινόμησή τους, την καταγραφή και ανάλυση τους (Κυριαζή, 2000).
- Ακριβής καθορισμός των πηγών του ποιοτικού υλικού (Κυριαζή, 2000).
- Ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης. Από λειτουργικής απόψεως διακρίνονται τρία είδη ενότητων: ενότητα καταγραφής που αποτελεί το τμήμα της επικοινωνίας που χαρακτηρίζει την ένταξη του σε μια κατηγορία, ενότητα συγκείμενου η οποία καλύπτει οτιδήποτε χρησιμοποιείται γύρω από μια λέξη κλειδί για τη διατήρηση του νοήματος και ενότητα μέτρησης η οποία αναφέρεται σε κάθε άτομο ή υποκείμενο του οποίου ο λόγος αναλύεται (Cartwright, 1953). Ως προς την ενότητα ανάλυσης διακρίνονται τρία είδη αναλύσεων: λεξιλογική ανάλυση, φραστική και θεματική. Το περιεχόμενο διακρίνεται σε ενότητες ανάλυσης επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 1998).
- Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης που αφορά τον τρόπο μέτρησης των σημασιολογικών στοιχείων του περιεχομένου (Βάμβουκας, 1998).
- Δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται η ανάλυση περιεχομένου (Κυριαζή, 2000). Με τον όρο κατηγορία δηλώνεται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά (Βάμβουκας, 1998).

- Κωδικοποίηση του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών (Κυριαζή, 2000).

Τα πλεονεκτήματα της Ανάλυσης Περιεχομένου είναι αρχικά ότι τα δεδομένα υπάρχουν σε σταθερή και μόνιμη μορφή επιτρέποντας επαναλαμβανόμενες αναλύσεις και την εφαρμογή ελέγχων αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με ποσοτικές-στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης ορισμένων χαρακτηριστικών και στοιχείων του υλικού, ενώ είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ειδικά λογισμικά ανάλυσης δεδομένων τόσο ποιοτικού όσο και ποσοτικού χαρακτήρα (Robson, 2002). Επιπρόσθετα, η Ανάλυση Περιεχομένου διεξάγεται με χαμηλό σχετικά κόστος καθώς τα στοιχεία δε συλλέγονται από τον ερευνητή ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά υπάρχουν σε προσβάσιμη μορφή πριν από την έναρξη της έρευνας, ενώ, ταυτόχρονα, ο ερευνητής δεν είναι δυνατό να επηρεάσει με την παρουσία του το περιεχόμενο του υλικού (Κυριαζή, 2000).

Από την άλλη υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα όσον αφορά τη συγκεκριμένη μέθοδο και συγκεκριμένα τα διαθέσιμα γραπτά τεκμήρια μπορεί να είναι περιορισμένα ή ελλιπή, ενώ υπάρχει αυξημένος κίνδυνος διαστρέβλωσης των συμπερασμάτων αν δε δοθεί έμφαση στη διασταύρωση των πληροφοριών και στον έλεγχο της αξιοπιστίας του υπό μελέτη υλικού. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν και να τεκμηριωθούν αιτιακές σχέσεις (Robson, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης λήφθηκε το «θέμα», το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου, που εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Κάθε εικονιστικό στοιχείο θεωρήθηκε ως αυτούσια μονάδα ανάλυσης, ενώ ως

μονάδα συμφραζομένων που βοηθά στη διευκρίνιση και την καλύτερη κατανόηση του νοήματος κάθε «θέματος» λήφθηκε το κείμενο.

5.5. Η διαδικασία της έρευνας

Η πορεία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας και των Ανθολογίων όλων των τάξεων του Δημοτικού ήταν αρχικά η αποδελτίωση των αναφορών από το κείμενο και οι εικόνες που είναι σχετικές με την έρευνα και αφορούν αναφορές σε άλλους πολιτισμούς, λαούς, χώρες και κράτη. Έπειτα με αφετηρία τα αρχικά ερωτήματα και με βάση τη θεωρία και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και με βάση προηγούμενες συναφείς με το αντικείμενο έρευνας συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών ανάλυσης. Το σύστημα κατηγοριών που συγκροτήθηκε επιδιώκει να καλύψει τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν νωρίτερα, τις έννοιες και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και όλες τις αναφορές του κειμένου και του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων με κάθε αναφορά να εντάσσεται σε μία κατηγορία ή υποκατηγορία.

Οι κατηγορίες συχνά διαιρούνται σε υποκατηγορίες προκειμένου να γίνει πιο σαφής, πλήρης και συγκεκριμένη η γενική κατηγορία και για να καλυφθούν όλες οι αναφορές που εντοπίστηκαν στα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών ανάλυσης που συγκροτήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι το ακόλουθο:

1. Ειρήνη (διαπροσωπική, παγκόσμια, διαπραγματεύσεις, διατήρηση της ειρήνης)

1.1. Φιλία.

2. Πόλεμος (πολεμικές συγκρούσεις)
 - 2.1. Εικόνες εχθρού.
3. Γλώσσα.
4. Ρατσισμός, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις.
5. Θρησκεία.
6. Ανθρώπινα δικαιώματα (ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά, στέρηση δικαιωμάτων, αγώνας για τη διατήρησή τους).
7. Θέματα για μετανάστες / Θέματα για πρόσφυγες.
8. Πανανθρώπινες αξίες (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, προσφορά στο σύνολο, ευαισθησία)
9. Ετερότητα (ιστορίες για ετερότητα, αποδοχή της ετερότητας, αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς).
10. Παρουσίαση του τρόπου ζωής ανθρώπων από άλλες χώρες.
11. Χαρακτηριστικά λαών, χωρών, κρατών (κοινωνικά, πολιτισμικά, γεωγραφικά).
12. Παρουσίαση ηθών, εθίμων, παράδοσης και συνηθειών άλλων λαών ή χωρών.
13. Γνωριμία με παιδιά από άλλες χώρες, κράτη, λαούς.
14. Ισότητα-αναγνώριση.
15. Αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών.
16. Ομοιότητες-διαφορές μεταξύ πολιτισμών.
17. Ευρωπαίος πολίτης.
18. Κείμενα λογοτεχνίας από άλλες χώρες και από ξένους συγγραφείς, ποιητές, πεζογράφους.

Μέρη του κόσμου (απλές αναφορές σε διάφορα μέρη του κόσμου) και ξένες προσωπικότητες (απλή αναφορά σε ονόματα προσωπικοτήτων του εξωτερικού όπως

ζωγράφοι, καλλιτέχνες, συγγραφείς, μουσικοί, ποιητές, συνθέτες, κτλ.) οι οποίες για να αποτελέσουν διαπολιτισμικό στοιχείο απαιτείται η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό.

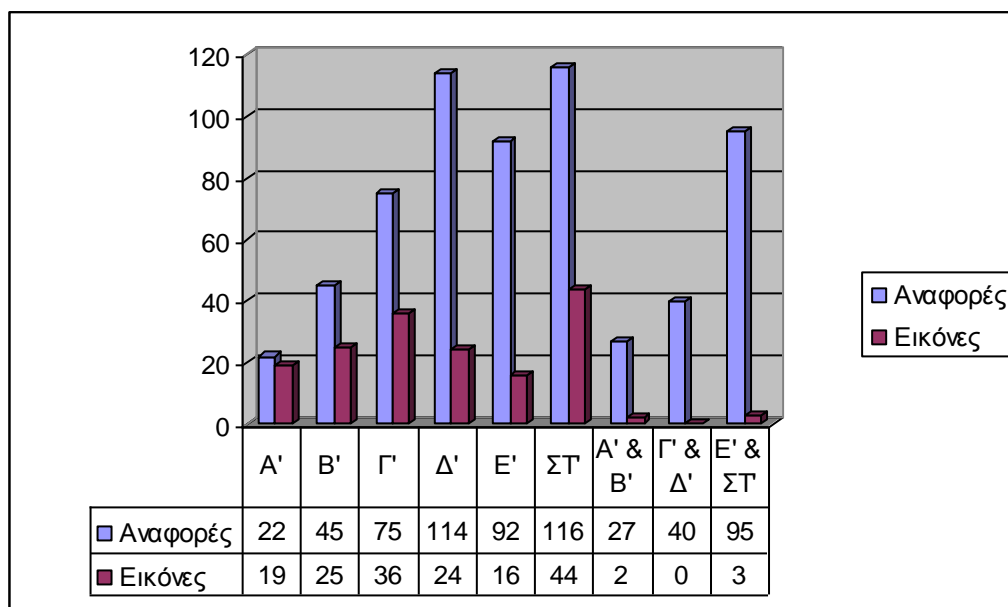
Βάσει του παραπάνω επαγωγικού συστήματος κατηγοριών το σχετικό με την έρευνα υλικό αποδελτιώθηκε και ταξινομήθηκε σε δελτία και έπειτα με το παράδειγμα της «δόμησης περιεχομένου» επιχειρήθηκε η περιγραφή του με την πρακτική της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατά βασική κατηγορία ώστε να περιγραφούν τα σχετικά με την έρευνα χωρία και οι σχετικές εικόνες των βιβλίων. Από το σύνολο των παραθεμάτων που παραφράστηκαν επιλέχθηκαν οι πιο αντιπροσωπευτικές αναφορές, τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία, αλλά και για κάθε τάξη και αυτά που έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα και ακολούθησε η περιγραφή τους με ακρίβεια. Τα πρότυπα που επελέγησαν στην έρευνα αυτή μεταφέρθηκαν από το πρωτότυπο με ακρίβεια και τηρήθηκαν όλα τα σημεία στίξης και η ορθογραφία των πρωτότυπων αναφορών. Επίσης, στο τέλος κάθε αναφοράς σημειώνεται το βιβλίο από το οποίο προέρχεται με την ένδειξη της τάξης (π.χ. Γ'), το τεύχος (π.χ. β'), αν προέρχεται από το βιβλίο του μαθητή ή από το τετράδιο εργασιών (π.χ. Β.Μ. για βιβλίο μαθητή και Γ.Ε. για τετράδιο εργασιών) καθώς και η σελίδα (π.χ. σ. 34).

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα

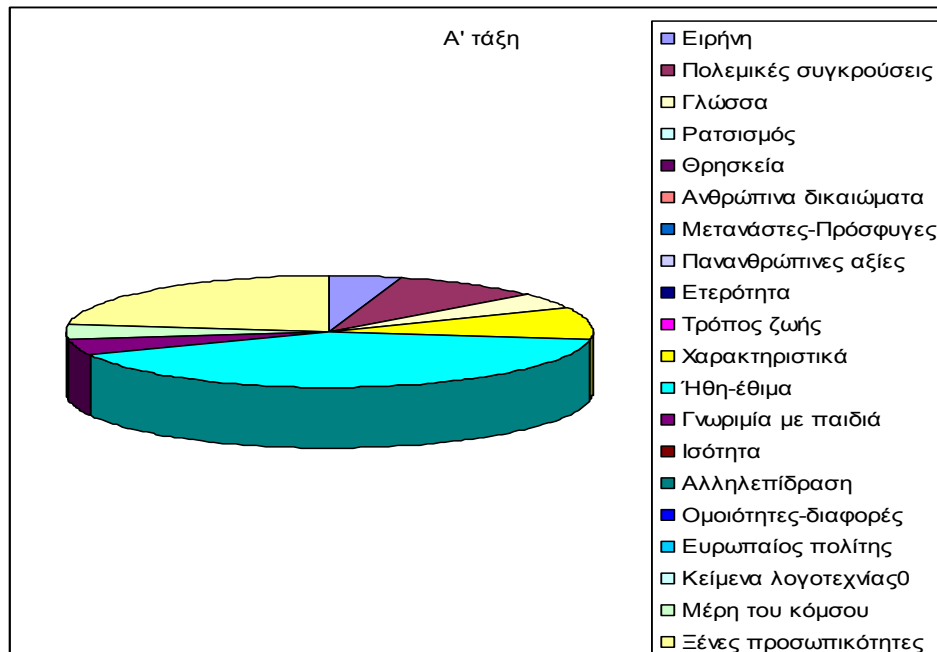
Σε όλα τα βιβλία της γλώσσας και στα ανθολόγια όλων των τάξεων, σε άλλα σε μεγαλύτερη έκταση και σε άλλα σε μικρότερη παρουσιάζεται ποικιλοτρόπως το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας και των ανθολογίων για το δημοτικό βρέθηκαν 626 αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και λαούς ή σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης και 169 εικόνες διαπολιτισμικού περιεχομένου. Παρατηρείται, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, μια αύξηση των αναφορών ανά τάξη με τα βιβλία της έκτης να συγκεντρώνουν τις περισσότερες αναφορές και εικόνες σχετικά με άλλους πολιτισμούς ή άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης.

Γράφημα 1. Συχνότητα αναφορών και εικόνων ανά τάξη

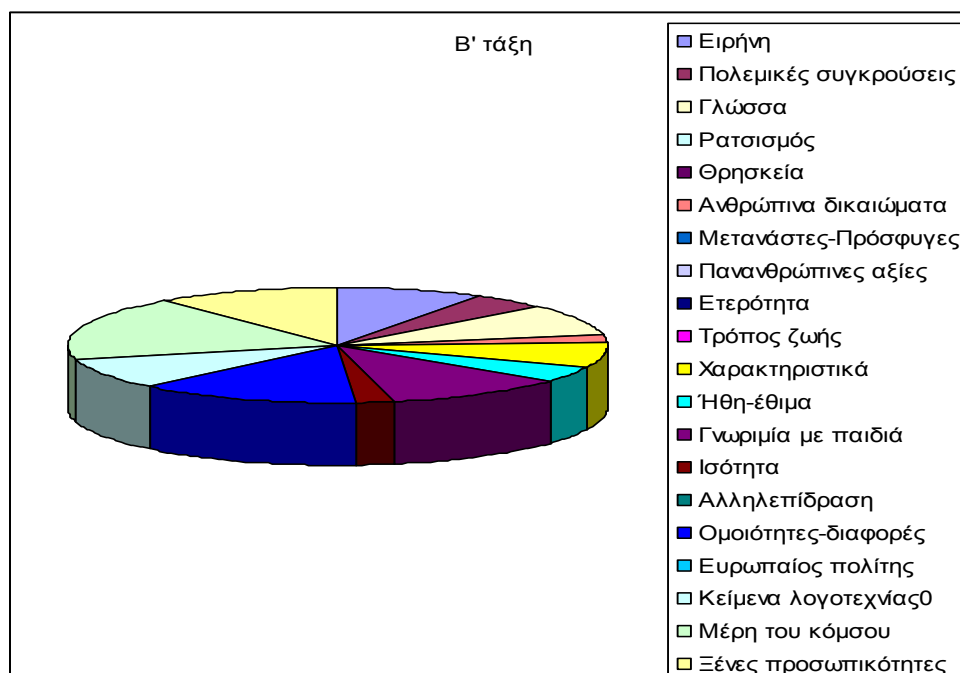


Παρακάτω παρατίθενται γραφήματα σε μορφή πίτας σχετικά με τη συχνότητα των κατηγοριών ανά τάξη ούτως ώστε να φανεί ποιες κατηγορίες και με ποια συχνότητα συναντώνται στα βιβλία της γλώσσας κάθε τάξης.

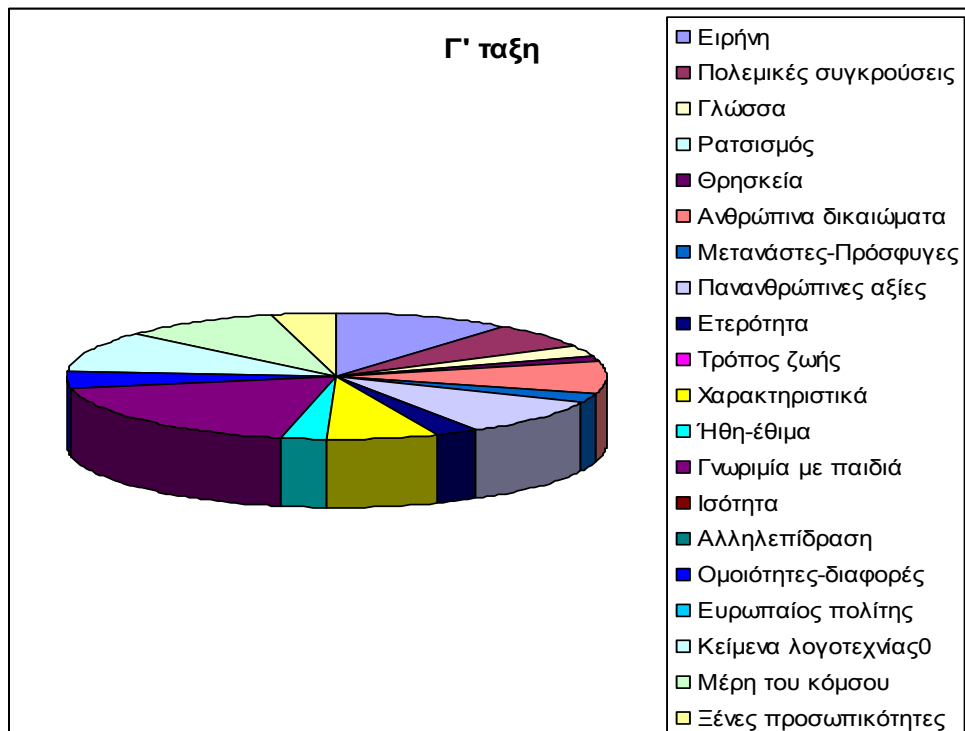
Γράφημα 2. Συχνότητα των κατηγοριών στα βιβλία της Α' τάξης



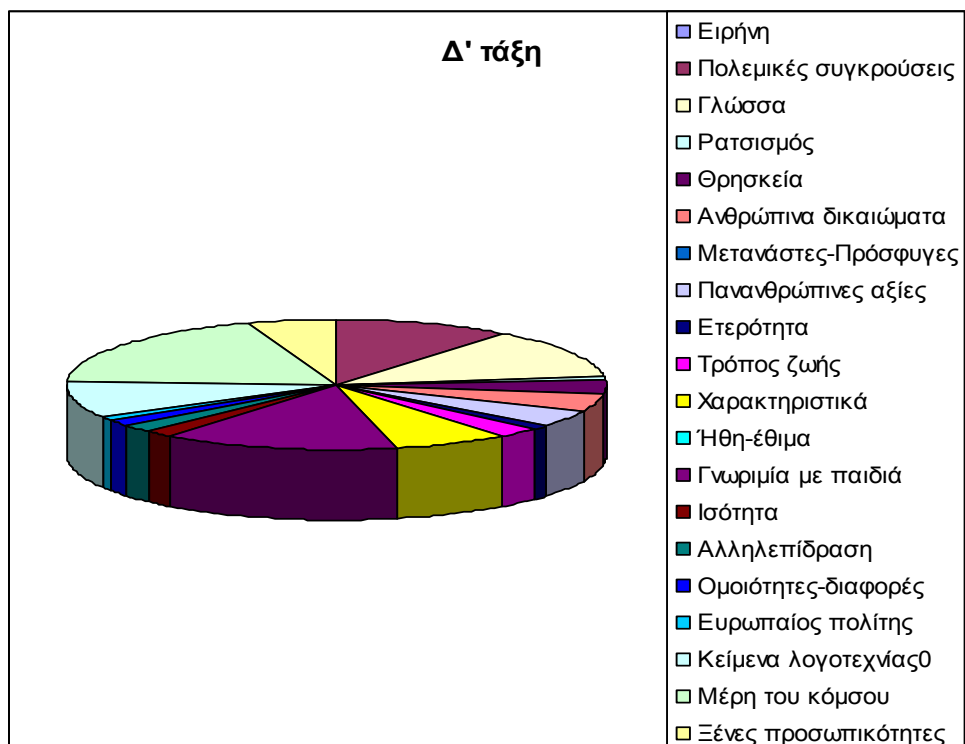
Γράφημα 3. Συχνότητα των κατηγοριών στα βιβλία της Β' τάξης



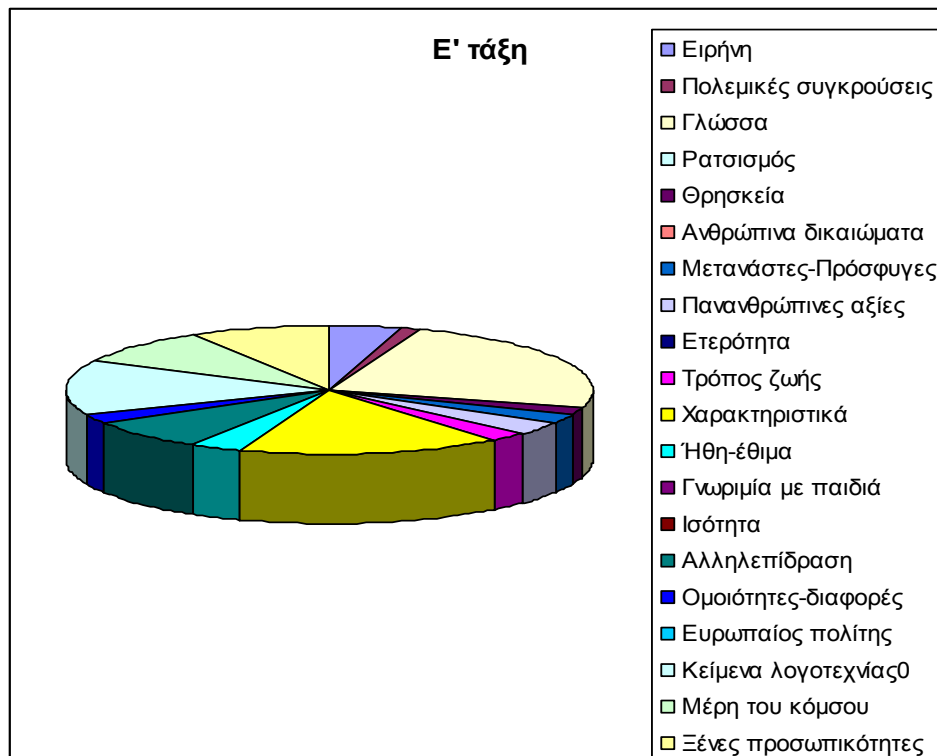
Γράφημα 4. Συχνότητα κατηγοριών στα βιβλία της Γ' τάξης



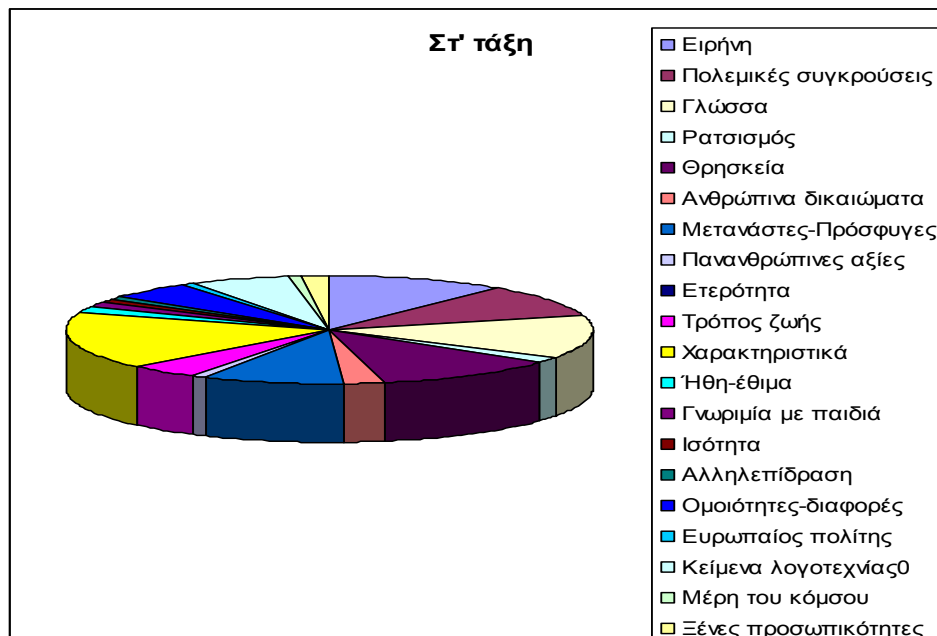
Γράφημα 5. Συχνότητα κατηγοριών στα βιβλία της Δ' τάξης



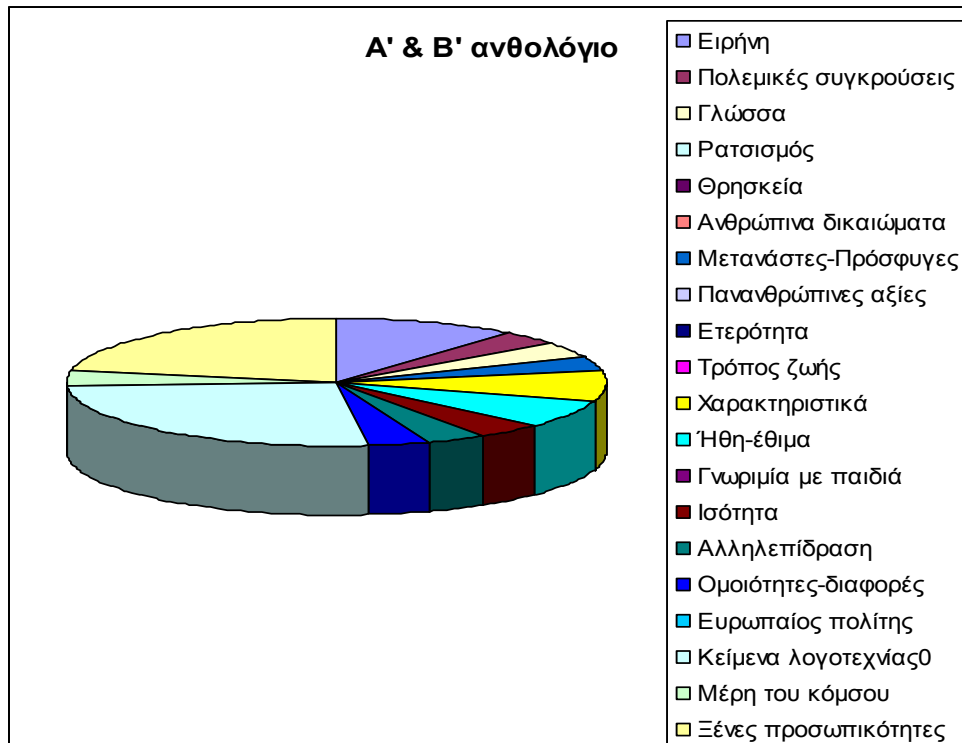
Γράφημα 6. Συχνότητα κατηγοριών στα βιβλία της Ε' τάξης



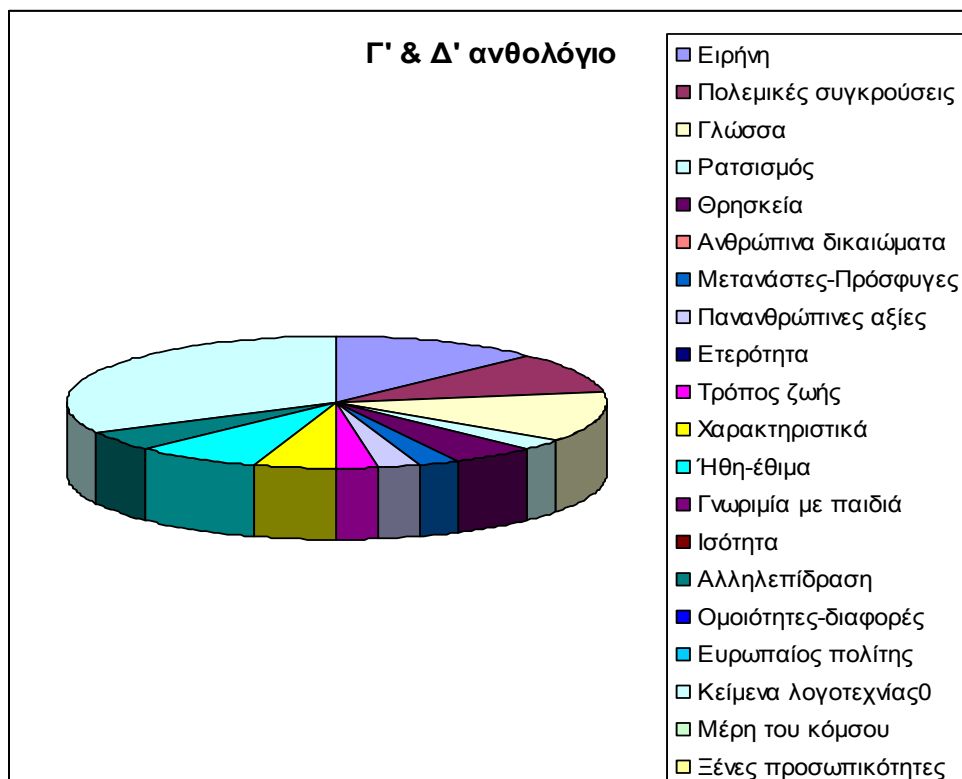
Γράφημα 7. Συχνότητα κατηγοριών στα βιβλία της Στ' τάξης



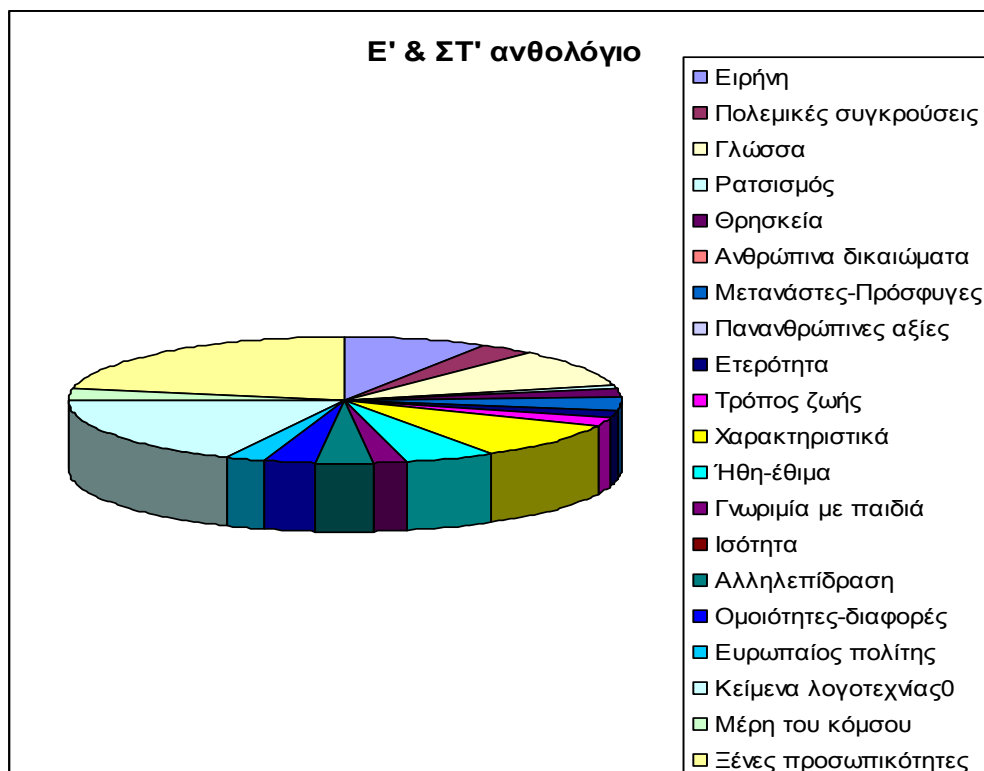
Γράφημα 8. Συχνότητα κατηγοριών στο ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης



Γράφημα 9. Συχνότητα κατηγοριών στο ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης



Γράφημα 10. Συχνότητα κατηγοριών στο ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης



Οι περιγραφές των αναφορών ανά κατηγορία και υποκατηγορία παρατίθενται παρακάτω:

1. Ειρήνη.

Η σημασία της ειρήνης, είτε σε διαπροσωπικό είτε σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και η ανάγκη και ο αγώνας για τη διατήρησή της σημειώνεται αρκετές φορές στα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος. Η πλειονότητα των αναφορών εμπεριέχεται στα βιβλία της ΣΤ' τάξης, όπου ένα ολόκληρο κεφάλαιο δεκαπέντε σελίδων που υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή και αντίστοιχο έντεκα σελίδων στο τετράδιο εργασιών τιτλοφορείται «Πόλεμος και ειρήνη» και αφιερώνεται στο θέμα της ειρήνης και της ανάγκης διατήρησής της. Αναλυτικότερα:

Στο β' τεύχος του βιβλίου μαθητή της Α' τάξης στην ενότητα «Ο κόσμος των βιβλίων» στο κείμενο «Να σας διαβάσω;» παρατίθεται ένα απόσπασμα από το κείμενο «Το γαϊτανάκι» της Ζωρζ Σαρή εκφράζοντας την επιθυμία και τον αγώνα για

τη διατήρηση της ειρήνης σε όλο τον κόσμο που μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ενότητα όλων των ανθρώπων. Αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο ποίημα συναντάται στα βιβλία τριών τάξεων στην Πρώτη, στη Δευτέρα και στην Πέμπτη δημοτικού.

«Έκανε έναν απλό υπολογισμό...Αν όλοι οι νέοι όλου του κόσμου, αγόρια και κορίτσια, δώσουν τα χέρια μια ορισμένη μέρα, σε μια ορισμένη στιγμή, μπορούν να φτιάξουν ένα γαϊτανάκι γύρω από τη Γη και όλοι μαζί, αγαπημένοι, να τραγουδήσουν και να χορέψουν». (Α', β' Β.Μ., σ. 61)

Η ειρήνη, επίσης, στο βιβλίο της Δευτέρας τάξης παρουσιάζεται ως μια κοινωνική κατάσταση επιθυμητή σε όλους που εξασφαλίζει την ισότητα, την ευτυχία, τη χαρά και τη γαλήνη. Στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 28-29) προτείνεται να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός το συγκεκριμένο κείμενο για να συζητήσει με τα παιδιά για έννοιες όπως η ισότητα, η ειρήνη, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, κ.α.

«Χωχαρούπα είναι η Χώρα των Χαρούμενων Παιδιών, της αγάπης, της ειρήνης, των γλυκών ζαχαρωτών.

-Και τι κάνετε εδώ όλη μέρα;

-Παίζουμε και τραγουδάμε όλη μέρα και γελάμε, όλα τα παιδιά βοηθάμε κι όλοι ΙΣΟΙ προχωράμε.

-Μπορούμε να μείνουμε λίγες μέρες μαζί σας;

-Όσο θέλετε μπορείτε δίπλα μας να μοιραστείτε τη χαρά και τη γαλήνη, αν δεχτείτε την ΕΙΡΗΝΗ!» (Β', α' Β.Μ. σ. 76)

Ενώ στο δεύτερο τεύχος του βιβλίου μαθητή η ειρήνη παρουσιάζεται ως προσπάθεια των παιδιών για εξασφάλιση ειρηνικής σχέσης μεταξύ των λαών και των κρατών και συγκεκριμένα μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας που και σε αυτή την περίπτωση εξασφαλίζεται με την ενότητα των ανθρώπων. Το συγκεκριμένο κείμενο παρατίθεται στον προοργανωτή της ενότητας 11 «Τι βιβλίο είναι αυτό;» και συνοδεύεται από μια σελίδα λεξικού με πρώτη λέξη τη λέξη «διαφορετικότητα» και

τελευταία τη «διάλεκτο». Δεν αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας το περιεχόμενο του και εξαρτάται από την κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού ώστε να αποτελέσει ερέθισμα για διαπολιτισμική συζήτηση μέσα στην τάξη θίγοντας το ζήτημα της ειρήνης και της συμφιλίωσης μεταξύ των λαών.

«Την άλλη μέρα η Μαντλίν πήρε μαζί της το Λεό, τη Γιασμίν, το Γιτζάκ, τη Μεβέτ, την Αιλίν και πολλά πολλά άλλα παιδιά, που κάθισαν στην άκρη του Αρυφέγγη, το ένα κοντά στο άλλο, κι έκαναν μια τεράστια γραμμή δίπλα στο νερό.

Αλλά και τα παιδιά της απέναντι όχθης ήρθαν στην άκρη του νερού κι έκαναν άλλη μια τεράστια γραμμή. Ήταν εκεί ο Χάρης, η Μελίνα, ο Λουκάς, η Ρεβέκκα, η Μαρία, όλα τα παιδιά της Μεγαλώπης. Και στις δύο άκρες του νερού μαζεμένα ζώα, ψάρια, πουλιά, έντομα...όλοι μαζί, για ώρες πολλές, τραγουδούσαν το τραγούδι τους:

*Είμαστε στο ίδιο ποτάμι,
στο ποτάμι
που μας ενώνει,
κι όχι στις δύο όχθες... (Β', β' Β.Μ. σ. 24)*

Στην Τρίτη τάξη ο θάνατος ενός κοριτσιού (της Σαντάκο) από τη Χιροσίμα έγινε αιτία να γίνει σύμβολο ειρήνης και άγαλμα όπου κάθε χρόνο στέλνονται από παιδιά όλου του κόσμου χιλιάδες γερανοί με επιθυμία για παγκόσμια ειρήνη. «Με αφορμή την ιστορία της μικρής Σαντάκο ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να τονίσει πώς ένα θλιβερό γεγονός μπορεί να μετατραπεί σε σύμβολο αισιοδοξίας για έναν ειρηνικό κόσμο» (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 50).

«Για να διαδώσουν της επιθυμία της Σαντάκο για παγκόσμια ειρήνη, παιδιά από όλο τον κόσμο στέλνουν κάθε χρόνο χιλιάδες χάρτινους γεραμούς, που τοποθετούνται στη βάση του αγάλματος.

*Χαραγμένη εκεί είναι η επιθυμία που μοιράζονται όλα αυτά τα παιδιά:
«Αυτή είναι η φωνή μας,
αυτή είναι η προσευχή μας, ειρήνη στον κόσμο». (Γ', γ' Β.Μ. σ. 57)*

Τα παιδιά στο τετράδιο εργασιών επεξεργάζονται την έννοια της ειρήνης, τη σημασία της, αλλά και την ανάγκη για τη διατήρησή της με διάφορες δημιουργικές

δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου με σκοπό τη διατύπωση αιτήματος και βαθύτερων επιθυμιών για ένα φιλειρηνικό κόσμο (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 50).

«Γράψε αντιπολεμικά μηνύματα και συνόδεψέ τα με ζωγραφιές χρησιμοποιώντας κάποια από τα σύμβολα ειρήνης που ξέρεις». (Γ' β', Τ.Ε. σ. 65)

«Γράψε ένα γράμμα για την ειρήνη στον κόσμο. Σε ποιον θα το έστειλνες; Για ποιο λόγο θα το έγραφες;» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 66)

Στην Έκτη τάξη όπως ειπώθηκε και παραπάνω μια ολόκληρη ενότητα τιτλοφορείται «Πόλεμος και ειρήνη» στην οποία παρατηρούνται και οι περισσότερες αναφορές με θέμα την ειρήνη. Στις σελίδες 80-81 ο αγώνας για τη διατήρηση της ειρήνης παρουσιάζεται μέσα από ένα φιλειρηνικό σχολείο στο Ισραήλ διαφορετικό από τα άλλα καθώς σε αυτό φοιτούν παιδιά Ισραηλιτών και Παλαιστινίων μαζί, τα οποία σε συνεργασία με τους δασκάλους τους και εθελοντές από διάφορα μέρη του κόσμου μαθαίνουν να συνυπάρχουν ειρηνικά και να σέβονται τη διαφορετικότητα του άλλου.

«Κάπου στο Ισραήλ βρίσκεται ένα σχολείο λίγο διαφορετικό. Σ' αυτό το σχολείο φοιτούν μαζί παιδιά Παλαιστινίων και Ισραηλιτών. ... Στη μέση του πολέμου φυτρώνει ένα παράξενο λουλούδι. Το σχολείο που σας ανέφερα... Το σχολείο μας ονομάζεται ΟΑΣΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ... Όλα αυτά γίνονται αφορμή για επικοινωνία μεταξύ παιδιών από διαφορετικές εθνικές ομάδες. ... Ίσως χρειάζεται να μάθουμε πώς να κάνουμε ειρήνη. Πώς να φιλιώνουμε με τους άλλους ανθρώπους. ... Ειρήνη δε σημαίνει να κρύβουμε το θυμό μας ή τον πόνο μας. Το αντίθετο: ειρήνη σημαίνει να μπορούμε να δείχνουμε τα συναισθήματά μας και παράλληλα να δεχόμαστε τα συναισθήματα των άλλων» (ΣΤ' γ' Β.Μ. σ. 80-81)

Τα παιδιά στη συνέχεια της ενότητας καλούνται να προβληματιστούν για θέματα σχετικά με την ειρήνη και να επεξεργαστούν το νόημα της, τη σημασία της και τη δυσκολία για τη διατήρηση της μέσα από δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και μέσα από ασκήσεις γραμματικής.

«Πόσο δύσκολο νομίζετε ότι είναι να γίνει ειρήνη μετά τον πόλεμο;» (Στ', γ' Β.Μ. σ. 82)

«Συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο του δημοσιογράφου που επισκέφτηκε το σχολείο με τα ρήματα που ταιριάζουν από τον παραπάνω πίνακα σε χρόνο αόριστο:

Πριν από το ταξίδι μου στο Ισραήλ (προέβλεψα) ότι αυτή θα ήταν μια αξέχαστη εμπειρία, και πραγματικά είχα δίκιο. Στο σχολείο που σας ΄(ανέφερα) κανείς δεν (απέρριψε) κανένα επειδή ανήκε σε άλλη φυλή. Οι άνθρωποι εκεί (επέλεξαν) έναν ειρηνικό τρόπο συμβίωσης με αλληλοκατανόηση και εμπιστοσύνη. Οι δάσκαλοι μου (περιέγραψαν) με κάθε λεπτομέρεια πώς περνούν τα παιδιά μια μέρα σ' αυτό το σχολείο και το πείραμα μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον» (Στ', γ' Β.Μ. σ. 84)

«Ένας φίλος ή μια φίλη σας πιστεύει ότι η «Όαση Ειρήνης» δεν μπορεί να βοηθήσει για πραγματική ειρήνη στην περιοχή, με το επιχείρημα ότι «ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη» Ποια είναι η δική σας γνώμη; Γράψτε ένα κείμενο όπου θα προσπαθήσετε να στηρίξετε και να αιτιολογήσετε τη γνώμη σας.» (Στ', γ' Β.Μ. σ. 84)

Στο ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης δημοτικού η ειρήνη παρουσιάζεται ως ελληνικό και τούρκικο χαμόγελο τα οποία ενώνονται πάνω από τον κυπριακό ουρανό δίνοντας το μήνυμα για συμφιλίωση και ειρήνη στην περιοχή και ανάμεσα στους δύο λαούς καθώς και ότι μόνο με το χαμόγελο μπορεί να προχωρήσει ο άνθρωπος μπροστά. Μια παρόμοια ιστορία ειρήνης στο νησί της Κύπρου εμφανίζεται και στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης δημοτικού στην οποία «τα παιδιά με τους χαρταετούς τους, σύμβολο συμφιλίωσης και ειρήνης, γίνονται γέφυρα συναδέλφωσης των δύο κοινοτήτων» (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2006: 37).

«Κι όταν τα δυο Χαμόγελα, το τούρκικο και το ελληνικό, συναπαντήθηκαν εκεί ψηλά, κοιτάχτηκαν, χαμογέλασαν κι ενώθηκαν. Ένα χαμογελαστό συννεφάκι πάνω από τη διχοτομημένη Λευκωσία. Και κάθε φορά που φυσούσε ο θαλασσινός αγέρας κι έπαιρνε το χαμογελαστό συννεφάκι μια κατά 'δω, μια κατά κει, το ' βλεπαν οι άνθρωποι από κάτω και μπερδεύτηκαν κι αυτοί, ποιο είναι το τούρκικο και ποιο είναι το ελληνικό. Και μόνο τα δυο Χαμόγελα δεν μπερδεύονταν παρόλο τον τρελό χορό τους εκεί πάνω. Γιατί αυτά ξέρουν καλά πως τα Χαμόγελα δε χωρίζονται. Ένα μόνο χαμόγελο υπάρχει. Αυτό που ανοίγει τον άνθρωπο και τον ωθεί παραπέρα. Αυτό είναι που επιζεί τελικά.» (Ε' & Στ', σ. 253-254)

«Δυο ταρατσες, τέσσερα παιδιά, μια «γραμμή» ανάμεσα τους κι ένας χαρταετός.

-Κατάλαβα. Δηλαδή, κάτι που να λέει πως δε θέλουμε πολέμους. Θέλουμε να ζήσουμε αδελφωμένα...

Την άλλη μέρα ο χαρταετός έγραφε «ΕΙΡΗΝΗ, ΑΓΑΠΗ».

Ήταν μια χαρούμενη, τρελή ανταλλαγή ζητωκραυγών, αγάπης, φιλίας.

Τι νομίζετε ότι συμβολίζει ο χαρταετός στο διήγημα αυτό;

Χωρίζομαστε σε ομάδες και η καθεμιά (ύστερα από προτάσεις των μελών της) προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει ο κόσμος μας καλύτερος» (Γ' & Δ', σ. 115-118).

1.1. Φιλία

Η έννοια της διαπολιτισμικής φιλίας είναι διάχυτη στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό δίνοντας το μήνυμα ότι η αληθινή και πραγματική φιλία δεν υπολογίζει ούτε αποστάσεις, ούτε εθνικότητες, ούτε θρησκείες και όλοι είναι ίσοι απέναντι της. Έτσι στο βιβλίο της Ε' δημοτικού στο α' τεύχος στην ενότητα «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας» στο κείμενο «Ιστορίες με φίλους» περιγράφεται η φιλία που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα σε ένα μικρό αγόρι το Δημήτρη και σε μια μικρή τσιγγάνα μέσα από τον συγκινητικό αποχωρισμό τους. Τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν το περιεχόμενο του κειμένου με ερωτήσεις κατανόησης.

«Η μικρή Τσιγγάνα έφτασε στο σπίτι του Δημήτρη λαχανιασμένη. Κρατούσε κάτι σφιχτά. ...»Είναι εδώ ο Δημήτρης;» «Δημήτρηρηη, έλα κάτω που σε θέλει η φίλη σου» ...»Πώς και έτσι νορίς; Θα ερχόμουν να σε πάρω». «Ήθελα να σου δώσω κάτι. Πάμε λίγο έξω». Άνοιξε τα χέρια της και του έδωσε μια φουσαρμόνικα. «Είναι για σένα. Τη βρήκα στα πράγματα του παππού» ...Τα μάτια της μικρής άρχισαν τώρα να βουρκώνουν. «Αν ήθελα, θα την κράταγα. Όμως θέλω να την πάρεις εσύ». «Στάσου λίγο. Έχω κάτι κι εγώ για σένα. Σκεφτόμουν να στο δώσω αργότερα, μα αφού ήρθαν έτσι τα πράγματα...Περίμενε». ...Έτρεξε με όλη του τη δύναμη, κρατώντας τη φουσαρμόνικα στο χέρι, προς το λιμάνι. ...Την είδε που στεκόταν στα κάγκελα του πλοίου. Τον είδε και σήκωσε το χέρι της. Κάτι φάνηκε να του λέει, όμως εκείνος δεν την άκουγε. Δυνατός αέρας φύσηξε. Τρύπωσε στη φουσαρμόνικα που σφιχτά κρατούσε, κι εκείνη σαν να άφησε ένα ήχο». (Ε', α' Β.Μ. σ. 77-78)

Στο γ' τεύχος του βιβλίου μαθητή της Στ' τάξης οι μαθητές/τριες γνωρίζουν πως οι διαφορετικές θρησκείες δύο φτωχών γυναικών δε στέκονται εμπόδιο στο να γιορτάσουν μαζί και ειρηνικά το Πάσχα και το Μπαϊράμι, αλλά και να αναπτυχθεί μια φιλία μεταξύ τους και μάλιστα στην περίοδο της τουρκοκρατίας, γεγονός που ενισχύει τη σπουδαιότητα της φιλίας και την αναδεικνύει ως ένα ανιδιοτελές και απαλλαγμένο από διακρίσεις και εχθρότητες φαινόμενο. Τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν το περιεχόμενο του κειμένου με ερωτήσεις κατανόησης κειμένου και παραγωγής προφορικού λόγου.

«Το κατάλευκο γεροντάκι, η κλησάρισσα, καλωσόρισε μια γριά μουσουλμάννα φιλενάδα της, που καθόταν μέσα σ' ένα χάλασμα της γειτονιάς. ...-Φτωχές είμαστε και οι δύο. Ας πάω να γιορτάσουμε μαζί: αυτή τη Λαμπρή της κι εγώ το Μπαϊράμι μου. ...Ζυγώνουν κοντά, μάγουλο με μάγουλο τα δύο γεροντικά κεφάλια, κάτασπρο το ένα, κατάρμαυρο το άλλο και φιλιούνται...» (Στ', γ' Β.Μ. σ. 34).

Στο ανθολόγιο της Α' & Β' δημοτικού η φιλία παρουσιάζεται μέσα από την προσπάθεια μιας δασκάλας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο να καλλιεργήσει τη φιλία ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες της με τον εορτασμό ενός αυτοσχέδιου αγίου, του αγίου της φιλίας και την προσπάθεια ενός αλλοδαπού μαθητή της από την Πολωνία να δείξει πόσο απλό είναι να δίνεις την αγάπη σου στους άλλους.

«-Αύριο θα κάνουμε μια γιορτούλα μέσα στην τάξη. –Τι γιορτή; Ποιος άγιος γιορτάζει; Ρωτούσαν τα παιδιά. –Αυτός ο άγιος δεν υπάρχει στο ημερολόγιο. Μην ψάξετε, γιατί δε θα τον βρείτε. Είναι ο άγιος της φιλίας. ... Για να τον τιμήσουμε, αύριο θα φέρετε όλοι σας ένα δωράκι για ν' ανταλλάξουμε μεταξύ μας δώρα. ... Αφού τελείωσε το τραγούδι στη γλώσσα του, πέρασε απ' όλα τα θρανία κι έδωσε στους συμμαθητές του ένα μήλο, λέγοντάς τους σε σπασμένα ελληνικά: «Ντόσε την αγάπη όπως ντίνεις ένα μήλο, έτζι αμπλά». Όλα τα παιδιά κρατούσαν στο χέρι τους ένα μήλο που μιλούσε για την αγάπη.» (Α' & Β', σ. 107-108)

Στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' δημοτικού η φιλία που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα μικρό αγόρι από την Ελλάδα και έναν Ιταλό φαντάρο τον Τζοβάνι κατά τη διάρκεια της ιταλογερμανικής κατοχής στην Αθήνα καθώς και η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια που παρουσιάζουν μεταξύ τους δείχνει πως η φιλία ενώνει τους ανθρώπους ανεξάρτητα από ηλικία και εθνικότητα και γνώρισμα της αποτελεί η αμοιβαία συμπαράσταση και υποστήριξη. Άλλωστε όπως αναφέρεται στο βιβλίο του δασκάλου (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2006: 35) «προβάλλεται η φιλία που νικά την έχθρα χάρη στη δύναμη της ανθρωπιάς η οποία υπερβαίνει σύνορα και εθνικότητες. Έτσι, αν ο πόλεμος χωρίζει τους ανθρώπους, η ζωή τους ενώνει με τα τραγικά γεγονότα της». Επιπλέον, σε άλλο κείμενο «Το περιβόλι του Σαμίχ» περιγράφεται η

δυνατότητα ανάπτυξης φιλίας ανάμεσα σε πρόσωπα διαφορετικού φυλετικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2006: 45)

«Ο φίλος μου είναι φαντάρος. Είναι Ιταλός και λέγεται Τζοβάνι!...Την άλλη μέρα ξανάρθε, μας έφερε δυο φέτες ψωμί και λίγο τυρί...Ύστερα βγάζει από το λαιμό του και περνά στο δικό μου ένα αλυσιδάκι με μια Παναγίτσα...Και από τότε γενήκαμε πρώτοι φίλοι...Τώρα έρχεται κάθε βράδυ και κάτι μας φέρνει. Δεν μας αφήνει δίχως ψωμί...Ένα βράδυ μας έφερε και παιχνίδια...Το Σπύρο που βάνιζε κοντά στο φίλο του τον Τζοβάνι που κούτσαινε. Του κρατούσε το σάκο κι τον βοηθούσε να περπατάει, μ' όλες τις βρισιές που άκουγε απ' το Γερμανό λοχία» (Γ' & Δ', σ. 104-108)

«Η Ρασμίγια διάλεξε το πιο μεγάλο ρόδι από το σωρό και μου το πρόσφερε. Ντράπηκα που δεν είχα κι εγώ κάτι να της χαρίσω.

Η καρδιά μου σιγοτραγουδούσε: «Έχω μια καινούρια φιλενάδα, έχω μια καινούρια φιλενάδα...»

Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;» (Γ' & Δ', σ. 154-157).

Στο ανθολόγιο της Ε' & Στ' τάξης δημοτικού η φιλία των παιδιών που συμμετέχουν στους Ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες της Αμερικής δε γνωρίζει πατρίδες και σύνορα, παρά μόνο την αγάπη και την ισότητα που ξεπερνά ανταγωνισμούς και αναδεικνύει μαθήματα ανθρωπιάς και ολυμπιακού πνεύματος, ενώ η παιδική φιλία ξεπερνάει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των μεγάλων και αναπτύσσεται ανάμεσα σε ελληνόπουλα και τσιγγανόπαιδα.

«Μέναμε στους φοιτητικούς ξενώνες του Πανεπιστημίου και τρώγαμε καθημερινά στη μεγάλη τραπεζαρία, όλοι μαζί, αθλητές και συνοδοί απ' όλο τον κόσμο, άσπροι, μαύροι, κίτρινοι. Όλα τα παιδιά έγιναν φίλοι απ' την πρώτη κιόλας μέρα. Κουβέντιαζαν με τη γλώσσα της καρδιάς που δε γνωρίζει πατρίδες και σύνορα, αυτή την υπέροχη γλώσσα της αγάπης, που ξέρουν και τη μιλούν όσοι έχουν άδολες ψυχές. ...Κι εκεί, λίγα μέτρα πριν το τέρμα, ο Γιόμο έχασε το βήμα του, παραπάτησε, άνοιξε τα χέρια του κι έπεσε στο έδαφος. ...Ξαφνικά είδα το Θωμά να σταματάει και να γυρίζει πίσω. Γονάτισε πλάι στο Γιόμο, τον βοήθησε να σηκωθεί, να σταθεί στα πόδια του. ...Ύστερα και οι δύο μαζί, αγκαλιασμένοι, έτρεξαν στην υπόλοιπη διαδρομή και τερμάτισαν τελευταίοι.» (Ε' & Στ', σ. 72-73)

«Ορισμένως θα πιάσουμε φίλιες με τους τσιγγάνους. Και ορισμένως οι μανάδες μας θ' αρχίσουνε ν' ανησυχούνε και να φωνάζουνε πάλι. ... Αλλά εμείς λέμε: Δε πα να φωνάζουνε... Καλοκαίρι είναι. Κι έχουμε και τους τσιγγάνους κοντά μας και να μην πηγαίνουμε; Αστείο πράγμα. Θα πηγαίνουμε. ... Εμείς όμως είχαμε προλάβει και τους γνωρίσαμε καλά καλά και τους αγαπήσαμε. Και γίναμε φίλοι.» (Ε' & Στ' σ. 256-257)

2. Πόλεμος (πολεμικές συγκρούσεις)

Η πλειοψηφία των διαπολιτισμικών αναφορών που βρέθηκαν και εντάσσονται στην κατηγορία «πόλεμος» εντοπίστηκαν κυρίως σε ενότητες και κείμενα που αφορούσαν τον εορτασμό των δύο εθνικών επετείων, της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου. Συγκεκριμένα αφορούσαν κυρίως τους λαούς της Τουρκίας, της Ιταλίας και της Γερμανίας, ενώ παρατηρείται μια αύξηση των αναφορών ανά τάξη με τα εγχειρίδια της τετάρτης και της έκτης τάξης δημοτικού να έχουν τις περισσότερες αναφορές σχετικά με πολεμικές συγκρούσεις. Οι περισσότερες αναφορές είναι σχετικά ουδέτερες και απλά αναφέρουν το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. Οι αναφορές, όπως ειπώθηκε και παραπάνω εντοπίστηκαν σε ενότητες στα βιβλία του μαθητή που αφορούσαν τον εορτασμό των δύο εθνικών επετείων και οι οποίες καταλάμβαναν συνήθως περιορισμένο αριθμό σελίδων, ενώ δεν υπήρχε αντίστοιχο κεφάλαιο επεξεργασίας των εννοιών αυτών στα τετράδια εργασιών. Τα κείμενα στα οποία εντοπίζονται οι αναφορές αυτές συνοδεύονται από ερωτήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα βρέθηκαν οι παρακάτω αναφορές:

«ΑΠΡΟΚΛΗΤΩΣ ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΕΠΕΤΕΘΗΣΑΝ» (Α', α' Β.Μ. σ. 43)

«Τη Δευτέρα 28 Οκτωβρίου 1940 δεν πήγαμε σχολείο. Είχε κηρυχτεί ο ελληνοϊταλικός πόλεμος. ... Οι Ιταλοί βομβάρδισαν τη Θεσσαλονίκη. ... Αφού χύθηκε αίμα πολύ στα σύνορα, είπαν ότι νικούσαμε. ... Η Γερμανία κήρυξε πόλεμο στην Ελλάδα. Τρεις μέρες βαστάζαμε εμείς οι Έλληνες. Η μαμά έκλαιγε, ο μπαμπάς ήταν καταστεναχωρημένος και εμείς οι τρεις αδερφές καθόμασταν χωρίς μιλά.» (Γ', α', Β.Μ. σ. 79)

«Το 1824, κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης, ο σουλτάνος απειλεί το μικρό νησί των Ψαρών επειδή ενισχύει σημαντικά τον ιερό αγώνα. Οι κάτοικοι αποφασίζουν να αμυνθούν στη στεριά παρά την αντίθετη γνώμη Ψαριανών, όπως ο πυρπολητής Κανάρης, που ήθελε να δώσουν τη μάχη στη θάλασσα. Η αντίσταση στην πολιορκία είναι γενναία, αλλά οι τουρκικές δυνάμεις υπερισχύουν.» (Γ', β' Β.Μ. σ. 78)

«Ο Ιμπραήμ έστειλα τον Κεχαγιά με χίλιους στρατιώτες με τσεκούρια και με άρματα στη Μεσσηνία να βάλουν φωτιά και τσεκούρι. Όσα δεν καίγονταν, θα τα έκοβαν, ελαιώνες, σκιές, μουριές...» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 29)

«Τέλη Σεπτεμβρίου του 1826 ο ελληνικός στόλος βρέθηκε ξαφνικά μέσα στο στενό της Μυτιλήνης μ' ενάντιο άνεμο κυκλωμένος από τον τουρκικό στόλο και κινδύνευε. ... Στάθηκε

αντιμέτωπος και προκαλούσε τον εχθρό. ...Έβαλε στη μέση τον Πολίτη και για κάμποση ώρα κανονιοβολώντας τον δεν μπόρεσε μήτε να τον κάψει μήτε να τον βουλιάξει. ...Πηδάει αμέσως και ο Πολίτης στη δική του βάρκα, που είχε ένα κανόνι, πέφτει τυφλά μέσα στις τούρκικες κι αρχίζει με ψιλή και με χοντρή φωτιά έναν πόλεμο τρελό και τις αναγκάζει όλες να σκορπίσουν! Ύστερα ανεβαίνει πάλι στο καράβι του, απλώνει όλα τα πανιά και ορθός στην πρύμνη, φοβερίζοντας με τη μαχαίρα και τη φωνή του, περνάει ανάμεσα από τα τούρκικα, που τον κοιτάζουν και απορούν!» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 30)

«Τότε ο μπαμπάς έβγαλε μια φωνή κουρασμένη, βραχνιασμένη, θυμωμένη, αγριεμένη και φοβισμένη, που, όταν την ακούσαμε, γίναμε κι εμείς θυμωμένοι, αγριεμένοι, φοβισμένοι:

-Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο! είπε.» (Ε', α', Β.Μ. σ. 44-45)

«Μέρα με τη μέρα τα ελληνικά στρατεύματα σημείωναν και μια νίκη, και ανάγκασαν τους Ιταλούς να υποχωρήσουν. ...Η ιταλική επίθεση του Μάρτη του 1941 συντρίφθηκε. Έξι μήνες ο ελληνικός στρατός μαχόταν ηρωικά, ώσπου στις 6 Απριλίου του 1941, η Γερμανία, σύμμαχος της Ιταλίας, επιτέθηκε εναντίον της Ελλάδας.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 42)

«Ο Ομέρ Βρυώνης κι ο Κιουταχής μαζί με 11.000 άνδρες κατέβηκαν την κοιλάδα του Μεσολογγίου...ενώ ο Γιουσούφ Πασάς απέκλειε την πόλη από τη θάλασσα...Η δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου άρχισε από τον Κιουταχή τον Απρίλιο του 1825, μα πέρασαν εφτά ολόκληροι μήνες χωρίς να καταφέρει τίποτα!... Ο Μιαούλης μαζί με τον Σαχτούρη τρεις φορές κατάφερε να περάσει τον κλοιό των τουρκικών πλοίων και να φέρει στην πόλη τροφές και πολεμοφόδια. ... Μάθαμε ότι έρχεται ο Ιμπραϊμ με τους Άραβες να βοηθήσει τον Κιουταχή. .. Η πύλη άνοιξε αι οι Έλληνες με μια φωνή και ψέλνοντας το Χριστός Ανέστη έπεσαν με ορμή πάνω στους Τούρκους». (Στ' β' Β.Μ. σ. 102-103)

Στο γ' τεύχος του βιβλίου του μαθητή της Στ' τάξης στην ενότητα «Πόλεμος και Ειρήνη» η αναφορά του πολέμου δεν αφορά κάποιον συγκεκριμένο αντίπαλο των Ελλήνων ή κάποια μάχη, αλλά περιγράφονται στο ποίημα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη «Ανατολή θανάτου» οι συνέπειες του πολέμου τόσο στους ανθρώπους όσο και στη φύση γενικότερα. Το ποίημα παρατίθεται στον προοργανωτή της ενότητας 17 «Πόλεμος και ειρήνη» ενημερώνοντας για τη θεματική της ενότητας και αποτελώντας αφορμή για συζήτηση σχετικά με το θέμα το οποίο διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη ενότητα.

«Κάθε που γίνεται ένας πόλεμος
Μετατοπίζεται μια πόλη, ένα νησί.
Ακούμε τη χερσόνησο της Καρπασίας
Ή τη χερσόνησο του Σινά, υψίπεδα και θάλασσες.
Καβούρια κουβαριάζονται, γίνονται βράχια,
σκοτώνονται άνθρωποι, καταλαβαίνετε.

*Γεννιέται φονικό τριγύρω από μια πέτρα,
το αίμα ραίνει τους αμμόλοφους, αυτό είναι όλο.» (Στ', γ' B.M. σ. 73)*

Επίσης, μία αναφορά που εντάσσεται στην κατηγορία πόλεμος-πολεμικές συγκρούσεις δεν αφορά τους εθνικούς «άλλους» της Ελλάδας, αλλά αναφέρεται στον πόλεμο μεταξύ των Ισραηλιτών και των Παλαιστινίων, ενώ σε μια άλλη αναφορά αναφέρεται μια μάχη της αρχαιότητας.

«Πιθανότατα έχετε ακούσει για τον πόλεμο στη Μέση Ανατολή. Χρόνια τώρα σκοτώνονται οι Ισραηλίτες και οι Παλαιστίνιοι.» (Στ', γ' B.M. σ. 80)

«Οι Αρχαίοι Έλληνες νίκησαν τους Πέρσες στο Μαραθώνα της Αττικής το 490 π.Χ. Ο αγώνας τους ήταν δύσκολος και άνισος. Λίγοι εναντίον πολλών.» (Δ', β', B.M. σ. 39)

2.1. Εικόνες εχθρού

Οι αναφορές που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία αφορούν τους εθνικούς «άλλους» της Ελλάδας, οι οποίοι είναι κυρίως οι Τούρκοι, οι Ιταλοί και οι Γερμανοί, ενώ παράλληλα με την παρουσίαση των εικόνων εχθρού παρατηρείται η ενίσχυση του εθνικού φρονήματος των Ελλήνων. Συγκεκριμένα οι Ιταλοί παρουσιάζονται με έναν πιο ήπιο τρόπο σε σχέση με τους άλλους λαούς, σε αρκετές περιπτώσεις γελοιοποιούνται με σκίτσα και γελοιογραφίες όπου παρουσιάζονται ιδιαίτερα δύσμορφοι και αποκρουστικοί καθώς και θρασύδειλοι, με υπέρμετρη σιγουριά και μεγάλες προσδοκίες που όμως όταν αντιλαμβάνονται τη γενναιότητα των Ελλήνων δειλιάζουν και τρέπονται σε φυγή φοβισμένοι και πανικοβλημένοι προκειμένου να γλιτώσουν.

«Να αναγγείλετε στον ιταλικό λαό ότι ο Ντούτσε παίρνει αυτή τη στιγμή τον καφέ του στην Αθήνα.

(Μετά 103 ημέρας)

-Πες του Μουσολίνι πως ο καφές που παράγγειλε να πει στην Αθήνα έχει κρυώσει.» (Δ', α' B.M. σ. 51)

«Οι Ιταλοί υποχωρούν προς την Αλβανία. ... Γνέφει στους μισούς να πάνε αριστερά, μερικοί Ιταλοί κινούνται αμέριμνοι. Το στράτευμα περικυκλώνει τους Ιταλούς. Σηκώνονται πάνω και φωνάζουν.

Αέρααα...

Αγιούτο! (βοήθεια!)

Οι Έλληνες στήνουν χορό γύρω από τους Ιταλούς. Χορεύουν και τραγουδούν». (Στ', α' Β.Μ. σ. 41)

Σε άλλη περίπτωση παρομοιάζονται με έναν μεγάλο γίγαντα, όσο σαράντα εκατομμύρια άνθρωποι, ντυμένο περίεργα και με έντονη και απρόσμενη κατακτητική διάθεση απέναντι στο γείτονα τους, η οποία δε βασίζεται σε κάποιο ιδιαίτερο λόγο, ενώ οι Έλληνες με έναν μικρό νάνο που όμως με την τόλμη του και την ψυχραιμία του κατάφερε να νικήσει το γίγαντα και να τον τρέψει σε φυγή.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γίγαντας, ένας μεγάλος γίγαντας, τόσο μεγάλος όσο εκατομμύρια άνθρωποι μαζί. Τον ίδιο καιρό κάπου κοντά στο γίγαντα ήταν κι ένας νάνος. ...Νάνος και γίγαντας ζούσαν ο καθένας στον τόπο του χωρίς να ενοχλεί ο ένας τον άλλον. Τους χώριζε άλλωστε ένα μεγάλο αυλάκι, μια θάλασσα. ...Ο νάνος κοίταγε τη δουλειά του, ο γίγαντας τη δικιά του, ζούσαν αγαπημένοι...

Ένα πρωί όμως ο μεγάλος γίγαντας φόρεσε ένα περίεργο καπέλο και μια ακόμη πιο περίεργη στολή. Φόρεσε και κάτι μεγάλες μπότες και μετά έκανε ένα μεγάλο πήδημα, έφτασε μπροστά στην πόρτα του μικρού νάνου και, βάνοντας του μια λόγχη μπροστά στην κοιλιά του, είπε: «Ήρθα να σου πάρω το σπίτι. Παραδώσου!»

...Υστερα χύθηκε πάνω στο μικρό νάνο θέλοντας να τον συντρίψει. Έγινε όμως κάτι απίστευτο. Ο μικρός νάνος νίκησε το μεγάλο γίγαντα! Ο μεγάλος γίγαντας το 'βαλε στα πόδια...

Έτσι οι Έλληνες του Σαράντα, όπως ο μικρός νάνος του παραμυθιού, όταν η Ιταλία ζήτησε να της παραδώσουν τη χώρα τους, απάντησαν όπως και κείνος, μ'ένα θαρραλέο και αποφασιστικό ΟΧΙ!» (Β', α' Β.Μ. σ. 60-61)

Ωστόσο, οι Ιταλοί παρουσιάζονται και καλόκαρδοι, ευαίσθητοι, συναισθηματικοί, πονόψυχοι, φιλικοί, ειρηνικοί και συμπονετικοί.

«Μάλιστα Ιταλός! Γιατί τάχα; Δε βρίσκονται ανάμεσά τους και καλοί; Δεν μπορεί να 'ναι όλοι τους κακοί!... Ο Ιταλός κάτι μου έλεγε στη γλώσσα του, μα δεν καταλάβαινα. Αρχισε το λοιπόν τσάτρα-πάτρα τα ελληνικά. Έλεγε πως είχε και αυτός παιδιά και γυναίκα, στην Ιταλία. Μας έδειξε και μια φωτογραφία. Ήταν της κορούλας του. Τι όμορφη! Τη λέγανε Λουτσία. Την κοίταζε και τα μάτια του δακρύσανε. ...Με τα κουτσοελληνικά του μας είπε πως δεν ήθελε σκοτωμούς, ούτε τον πόλεμο...Σου λέω είναι καλός άνθρωπος ο Τζοβάνι...» (Γ' & Δ', σ. 105-108)

«-Θα έρθουν οι Ιταλοί; ρώτησε η θεία Γαζζία.

-Είναι κακοί, κυρία; ρώτησε η Δωροθέα.

-Δεν ξέρω, είτε η μαμά. Ο κύριος Δεμαρτίνος, που έχει το ποδηλατάδικο, είναι Ιταλός. Είναι καλός». (Ε', α' Β.Μ. σ. 44-45)

Οι Γερμανοί μέσα από τις αναφορές παρουσιάζονται ιδιαίτερα σκληροί και αμείλικτοι, χωρίς αισθήματα, τύραννοι, που απειλούν, διατάζουν, βρίζουν, χτυπούν και συλλαμβάνουν κόσμο.

«Τι κι αν οι Γερμανοί μας υποχρέωναν να τα σβήνουμε μ' ασβέστη; Αδιαφορούσαμε για τις εντολές και τις απειλές τους ότι θα μας κλείνανε στις φυλακές. ... Παγίδευαν τους τυράννους, δεν τους άφηναν σε ησυχία, είχανε γίνει ο βραχνάς τους. ... Οι Γερμανοί στην αρχή σάστισαν. Μετά είχαν λυσσάξει. Κύκλωναν τις γειτονιές, έκαναν μπλόκα στους δρόμους και τα βάζανε με αθώους». (Δ', α' Β.Μ. σ. 51-52)

«Τον πατέρα μου τον πιάσανε οι Γερμανοί... Οι Γερμανοί τους πήγαιναν με βρισιές. Ένας φαντάρος δεν μπορούσε να σύρει τα πόδια του και ο λοχίας ο Γερμαναράς τον βάρεσε». (Γ & Δ', σ. 105-108)

Οι Τούρκοι παρουσιάζονται κακοί, αμείλικτοι, καταστροφικοί, βάρβαροι, χωρίς αισθήματα και ανθρωπιά, αλλά μόνο σε περιορισμένες αναφορές που εντοπίστηκαν στο Ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης δημοτικού.

«Η Χίος καταστράφηκε από τους Τούρκους. Έκαμαν την πολιτεία και τα χωριά. Μωρά, γυναίκες και γερόντοι σφαχτήκανε σαν τα τραγιά. Τα κορίτσια τα πήραν στα σκλαβοπάζαρα» (Ε' & ΣΤ', σ. 198)

«Πώς μπήκαν οι ζειμπέκηδες μέσα στην Σμύρνη. Στην αρχή δεν πείραζαν άνθρωπο. Μα ύστερα ρίχτηκαν με λύσσα στη σφαγή και στο πλιάτσικο, αρχίζοντας απ' την αρμένικη γειτονιά. Ο Νουρεντίν πασάς έβγαλε τότε φερμάνι ν' αφήσουν όλα τα γυναικόπαιδα και τους γέροντες να φεύγουν, και να κρατούνε αιχμαλώτους μόνο τους άντρες και τα' αγόρια. ... Η Σμύρνη είχε παραδοθεί στις φλόγες και στο αίμα» (Ε' & Στ', σ. 208)

Τέλος, παρουσιάζονται και οι υποτιθέμενοι σύμμαχοι των Ελλήνων την περίοδο της τουρκοκρατίας και της ελληνικής επανάστασης, Άγγλοι, Γάλλοι, Αμερικανοί οι οποίοι παρουσιάζονται ως εκμεταλλευτές, ως συμφεροντολόγοι και ως θεατές μπροστά στο μαρτύριο ενός ολόκληρου πληθυσμού τη μέρα της

Μικρασιατικής καταστροφής και της καταστροφής της Σμύρνης, καθώς ενώ είχαν τη δυνατότητα να προσφέρουν τη βοήθεια τους στους Έλληνες δεν το έκαναν.

«Η εφημερίδα του μπαμπά όλο μικραίνει και δεν είναι κατάσπρο το χαρτί της, όπως πριν, και γράφει μόνο πόσο ακριβύνανε τα πράγματα και πως γι' αυτό δε φταίει ο Ιταλικός στρατός, αλλά οι σύμμαχοι μας οι Άγγλοι, που κάνουν πως θέλουν το καλό μας αλλά ανεβάζουν τις τιμές επίτηδες για να λένε ότι τις ανεβάζουν οι κακοί Ιταλοί, για να μην τους αγαπάμε». (Στ', α' Β.Μ. σ. 44)

«Ο κόσμος στριμωχνόταν στην παραλία ζητώντας προστασία απ' τον αγγλογαλλικό και τον αμερικάνικο στόλο και παρακαλούσε τους συμμάχους να τον σώσουν από το λεπίδι. Μα οι ξένοι είχαν, λέει, διαταγές να μην επεμβαίνουν! Και κάθονταν πάνω στα καράβια τους με σταυρωμένα χέρια και κάπνιζαν τα τσιμπούκια τους! Και κοίταζαν σαν θεατές, το φοβερό μαρτύριο ενός ολόκληρου πληθυσμού» (Ε' & Στ', σ. 208)

3. Γλώσσα

Συνολικά βρέθηκαν 72 διαπολιτισμικές αναφορές που εντάσσονται στην κατηγορία «γλώσσα» η πλειοψηφία των οποίων βρέθηκε στα βιβλία της Ε', της ΣΤ' και της Δ' δημοτικού. Αρκετές από τις αναφορές που βρέθηκαν αποτελούν απλές αναφορές σε ξενικά ονόματα και σε ξένες λέξεις γραμμένες είτε στην γλώσσα από την οποία προέρχονται είτε στα ελληνικά και για να αποτελέσουν αντικείμενο διαπολιτισμικής επεξεργασίας απαιτείται η κατάλληλη διδακτική επεξεργασία από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Μερικές από αυτές είναι οι παρακάτω:

«Excuse me» (Δ', β', Β.Μ. σ. 67)

«Το σκνλάκι που βλέπετε ανήκει σε μια ράτσα που ονομάζεται μπουλντόγκ. Το όνομά του είναι σύνθετη λέξη και σημαίνει στα αγγλικά: ο σκύλος που μοιάζει με τάυρο». (Ε', α', Β.Μ. σ.55)

«Το σχολείο μας ονομάζεται ΟΑΣΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ή αλλιώς Neve Shalom στα εβραϊκά και Wahat al Salam στα αραβικά». (Στ', γ', Β.Μ. σ. 80)

Οι υπόλοιπες αναφορές εντοπίζονται κυρίως σε ασκήσεις και σε δραστηριότητες. Μέσα από αυτές τα παιδιά έρχονται σε επαφή με λέξεις που έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες, μαθαίνουν την ερμηνεία τους, την αντίστοιχη ελληνική λέξη και πώς να τις χρησιμοποιούν.

«Στον πίνακα με τα επιτραπέζια παιχνίδια σκεφτείτε ελληνικές λέξεις για να αποδώσετε τις ξένες ονομασίες, π.χ. στρατέγκο = στρατηγική.» (E', β', B.M. σ. 77)

«Στο κείμενο υπάρχουν πολλές αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιούμε στο ποδόσφαιρο. Πώς τις αναγνωρίζουμε; Μπορείτε να τις βρείτε και να τις αντικαταστήσετε με την ελληνική λέξη αν υπάρχει; Π.χ. γκολ = τέρμα.» (E', β' B.M. σ. 79)

«Στο άρθρο με τον Γουέμπι συναντάμε κάποιες ξένες λέξεις, όπως: site (σάιτ), ανιματέρ, σέρφιγκ, μόντεμ. Ξέρετε τι σημαίνουν; Ποια είναι η αντίστοιχη ελληνική λέξη;» (Στ' β', B.M. σ. 53)

«Τελικά σύμφωνα στην ελληνική γλώσσα είναι τα ν και ζ. Όμως, συναντούμε και άλλα τελικά σύμφωνα σε μερικές λέξεις που έχουμε πάρει από άλλες γλώσσες, όπως είναι οι λέξεις: φερμουάρ, παζλ, τζιπ. Μπορείς να σκεφτείς άλλες τέτοιες λέξεις;» (B', α', B.M. σ. 33)

Στο βιβλίο του δασκάλου της Β' τάξης δημοτικού (Γαβρηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 20-21) με αφορμή την άσκηση 5 στο Τετράδιο εργασιών προτείνεται στον εκπαιδευτικό να κάνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως η ξένη προέλευση των λέξεων με τελικό σύμφωνο τις καθιστά άκλιτες και να τους ζητήσει να βρουν κι άλλες τέτοιες λέξεις που έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες.

«Φτιάξε στο τετράδιο σου προτάσεις με πέντε από τις παρακάτω λέξεις που έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες. Αν δεν ξέρεις τι σημαίνουν, θα τις βρεις όλες στο λεξικό σου! παζλ, άλμπουμ, κέικ, κολάζ, φιλμ, κλόουν, τραμ, γουόκμαν, ματς, γκαράζ, κόμικς.» (B', β', T.E. σ. 25)

Επιπλέον, στην ενότητα 15 «Αλληλογραφώ» του βιβλίου μαθητή της Β' τάξης το γράμμα που στέλνει ο Φίλιππος στον Λουκά μπορεί να αξιοποιηθεί διαπολιτισμικά καθώς περιλαμβάνει αρκετές λέξεις που έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες. Στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβρηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 42) προτείνεται στον εκπαιδευτικό μέσω της συζήτησης και της χρήσης παραδειγμάτων να εξηγήσει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο η συνύπαρξη λαών και πολιτισμών και οι αλληλεπιδράσεις τους συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με δάνειες λέξεις. Προτείνεται, επίσης, να γίνει αναφορά τόσο στις λέξεις που έχει δανειστεί η ελληνική γλώσσα από άλλες γλώσσες, όσο και στις λέξεις που άλλες γλώσσες έχουν δανειστεί από την ελληνική.

«Πρόσεξε τις λέξεις με τα μαύρα γράμματα και βάλε σε κύκλο το τελευταίο γράμμα τους. Τι παρατηρείς; Πώς θα πεις αυτές τις λέξεις στον πληθυντικό αριθμό;

Αυτές οι λέξεις συνήθως δεν κλίνονται. Τι έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες.

Μερικές όμως από αυτές έχουν συνώνυμες λέξεις που κλίνονται: το ίντερνετ το λέμε και διαδίκτυο, τα μπάσκετ το λέμε και καλαθοσφαίριση, το κομπιούτερ το λέμε και ηλ..... υπ.....» (B', β', B.M. σ. 73).

Στο βιβλίο της Β' τάξης δημοτικού στην ενότητα 8 «Το ταξίδι στη Χωχαρούπα» οι ασκήσεις 1 και 2 σχετικά με τους γλωσσοδέτες προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 28) να αξιοποιηθούν διαπολιτισμικά και να δοθεί η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες διαφορετικής εθνικής προέλευσης να παρουσιάσουν τους δικούς τους γλωσσοδέτες και να ζητήσουν από τους/τις συμμαθητές/τριες τους να τους προφέρουν. Σε άλλες δύο περιπτώσεις επιδιώκεται μέσα από δραστηριότητες η αλληλεπίδραση των γλωσσών των γηγενών μαθητών με αυτές των αλλοδαπών συμμαθητών τους.

«Για να βοηθήσετε τον Αρμπέν, τη Χαρά, τη Γαλήνη και το Λουκά να μιλήσουν με γλωσσοδέτες με το γιο του Ρουμπή, χωριστείτε σε δύο ομάδες και μαζέψτε όσους πιο πολλούς γλωσσοδέτες μπορείτε. Ρωτήστε τους δικούς σας ή τους γνωστούς σας και γράψτε τους γλωσσοδέτες στο τετράδιό σας» (B', α', B.M. σ. 71).

«Μπορείς να διαβάσεις γρήγορα τους παρακάτω γλωσσοδέτες;» (B', α', B.M. σ. 72)

«Τι μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος που μιλά όλες τις γλώσσες του κόσμου;

Στην τάξη σας ποιες γλώσσες γνωρίζετε;» (A', β', T.E. σ. 63)

«Ο Μπενουά και ο κύριος Μαρσέλ κατάγονται από τη Γαλλία. Στην τάξη σας υπάρχουν μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες; Ζητήστε από αυτούς τους συμμαθητές σας να σας πουν ποιες είναι οι αντίστοιχες λέξεις στη γλώσσα τους. (ηθοποιός, θέατρο, παράσταση, σκηνοθέτης, θεατής)» (A', β' B.M. σ. 73)

Οι μαθητές/τριες στα βιβλία της Δ' δημοτικού μαθαίνουν τις διάφορες γραφές που έχουν υπάρξει από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, τον τρόπο γραφής τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους καθώς και για την κινέζικη γραφή και τους χαρακτήρες της, ενώ στο τετράδιο εργασιών μέσα από δραστηριότητες επεξεργάζονται τις γραφές που γνώρισαν.

«Φοινικικά, Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Κυριλλικά, Εβραϊκά, Αραβικά, Αιγυπτιακά, Κινέζικα, Ιαπωνικά.» (Δ', β', Β.Μ. σ. 93)

«Οι κινέζικοι χαρακτήρες.

Αυτοί οι χαρακτήρες εμπνέονται μερικές φορές από το σχήμα των αντικειμένων που δηλώνουν. Γι' αυτό εδώ μπορούμε να φανταστούμε ότι η κάθετη γραμμή παριστάνει τον κορμό του δέντρου.

Ο χαρακτήρας «δάσος» φτιάχνεται με δύο χαρακτήρες «δέντρο».

Τα κινεζάκια μαθαίνουν τη γραφή χρησιμοποιώντας αυτές τις ομοιότητες, αλλά για τους περισσότερους χαρακτήρες το σχέδιο δεν έχει καμία σχέση με την πραγματικότητα.» (Δ', β', Β.Μ. σ. 94)

«Στα παρακάτω σύμβολα βλέπουμε τη λέξη «πουλί» σε διαφορετικές γραφές από το 3500 π.Χ. μέχρι σήμερα. Η Ραλλού σας προτείνει να φτιάξετε μια αφίσα για την τάξη σας με κείμενα από διάφορες γλώσσες και γραφές.

Χωριστείτε σε ομάδες, διαλέξτε κάποια γραφή και δημιουργήστε τα δικά σας σύμβολα για τις λέξεις: λόφος, φεγγάρι, δέντρο, λίμνη, γάτα.

Διαλέξτε τρεις από τις παραπάνω λέξεις-σύμβολα και γράψτε μια μικρή ιστορία. Μην ξεχάσετε κάθε φορά που χρησιμοποιείτε αυτές τις λέξεις να γράφετε το αντίστοιχο σύμβολο.

Σουμεριακή γραφή περίπου 3500 π.Χ.

Σφηνοειδής περίπου 3000 π.Χ.

Ιερογλυφική περίπου 3000π.Χ.

Κινεζική 20^{ος} αιώνας

Γραφή Μπράιγ 20^{ος} αιώνας» (Δ', β', Τ.Ε. σ. 27)

4. Ρατσισμός, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις

Σε 5 αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας διαφαίνονται άλλοτε ξεκάθαρα και άμεσα και άλλοτε έμμεσα μέσα από παραλληλισμούς στοιχεία ρατσισμού. Ωστόσο σε όλες τις περιπτώσεις είτε τονίζονται είτε υπονοούνται οι αρνητικές συνέπειες της εκδήλωσης ρατσισμού.

Έτσι στο β' τεύχος του βιβλίου μαθητή της Δ' δημοτικού βλέπουμε μέσα από το παράδειγμα των γατών πως ο ρατσισμός ξεκινάει από την αίσθηση ανωτερότητας κάποιων σε σύγκριση με κάποιους άλλους και πως οδηγεί σε τσακωμούς, σε διακρίσεις, σε έλλειψη σεβασμού και σε εμπόδια. Εύκολα μπορεί να γίνει κατανοητό πως το συγκεκριμένο παράδειγμα αναφέρεται έμμεσα στον ρατσισμό και στην αίσθηση υπεροχής και ανωτερότητας που εκδηλώνουν οι λευκοί απέναντι στους

συνανθρώπους τους και στις συνέπειες που αυτή η συμπεριφορά έχει. Με την κατάλληλη διδακτική επεξεργασία μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη διαλόγου σχετικά με το θέμα του ρατσισμού και τις συνέπειες του.

«Συμπληρώστε στο παρακάτω κείμενο τις προτάσεις που λείπουν, για να διαβάσετε πώς οι γάτες κάποτε χωρίστηκαν σε χρώματα, φυλές και ράτσες. Γράψτε στις παρενθέσεις μόνο τον αριθμό της πρότασης που λείπει:

Κάποτε, οι γάτες είχαν τη δική τους χώρα και όλα έδειχναν (πως θα ζούσαν μονιασμένες, όμορφα και ειρηνικά). Αλλά, όπως σε κάθε χωράφι φυτρώνουν και ζιζάνια, έτσι και σε κείνη τη χώρα γεννήθηκε ένας γάτος κάτασπρος, απαιτητικός και πεισματάρης που νόμιζε (ότι αυτός άξιζε τα καλύτερα, δικαιούταν τα σπουδαία). Έπεισε κι άλλους γάτους (πως αυτοί ήταν ξεχωριστοί) και (πως ήταν γεννημένοι για άρχοντες). Σιγά σιγά οι γάτοι μοιράστηκαν στα δύο. Μετά από κάθε τσακωμό έχτιζαν ένα χαλί δείχνοντας έτσι (ότι δε σεβόταν ο ένας τη ζωή του άλλου). Το πιο σπουδαίο είναι (που δεν κατάφεραν να σταματήσουν τους τσακωμούς) και τα σκαλιά έγιναν αμέτρητα! Παντού διαδόθηκε (ότι δημιουργήθηκαν τάξεις ανάμεσα στους γάτους, μοιράστηκαν σε χρώματα, φυλές και ράτσες). Οπου κι αν πήγαιναν πάντα μια σκάλα ορθωνόταν μπροστά τους.» (Δ', β' Β.Μ. σ. 50)

Στο δεύτερο τεύχος του τετραδίου εργασιών της Στ' τάξης ο χωρίς λόγο ρατσισμός που εκδηλώνουν οι κάτοικοι μιας φτωχής χώρας απέναντι στους «πρασινομάλληδες» εκφράζει έμμεσα τον ρατσισμό που πολλοί εκδηλώνουν απέναντι σε κάτι διαφορετικό καθώς και τους λόγους της συμπεριφοράς τους, την αντίδραση τους, την έλλειψη διάθεσης για επίλυση του θέματος καθώς και τις συνέπειες που έχει ο ρατσισμός σε μια κοινωνία και πώς μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε πόλεμο. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες στη συγκεκριμένη άσκηση δεν καλούνται να επεξεργαστούν αυτές τις πληροφορίες, παρά μόνο να βάλουν σε σωστή σειρά τις παραγράφους του κειμένου.

«Οι παράγραφοι μπερδεύτηκαν. Μπορείτε να τις αριθμήσετε ώστε να φανεί η σωστή τους σειρά; Πολλές φορές οι άνθρωποι, όταν κάτι δεν πάει καλά και δεν υπάρχει λύση, αναζητούν κάποιο ένοχο. Αυτή τη φορά, χωρίς να ξέρει κανείς το λόγο, οι ένοχοι που διάλεξαν οι άνθρωποι είναι οι πρασινομάλληδες.

Ίσως κάποιος να είχε διαβάσει μια ιστορία που έλεγε ότι οι πρασινομάλληδες ήταν πιο πλούσιοι από τους άλλους ή ότι είχανε μια μεταδοτική αρρώστια ή όλοι ήταν κλέφτες...δεν το ξέρουμε. Όμως το

αποτέλεσμα είναι ότι μια φορά την εβδομάδα όλοι παίρνουν μέρος σε μια μεγάλη διαδήλωση, απαιτώντας από την αστυνομία να διώξει από τη χώρα όλους τους πρασινομάλληδες.

Ακόμα κι εκείνοι που στην αρχή δεν έβλεπαν με κακό μάτι τους πρασινομάλληδες αρχίζουν να λένε ότι, αν όλοι οι άνθρωποι με πράσινα μαλλιά έφευγαν από τη χώρα, θα υπήρχαν πιο πολλές θέσεις εργασίας. Στις εφημερίδες και στην τηλεόραση κανένας δε λέει ότι όλα αυτά είναι ανοησίες. Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί που δε συμφωνούν μ' αυτούς που θέλουν να διώξουν τους πρασινομάλληδες. Μα δεν κάνουν τίποτα. Τους απασχολούν άλλα προβλήματα και σκέφτονται ότι όλα τούτα σε λίγο θα καταλαγιάσουν.

Ωστόσο, κάθε βδομάδα όλο και περισσότεροι πηγαίνουν στη διαδήλωση ενάντια στους πρασινομάλληδες και μέσα σε μερικούς μήνες έχουν γίνει τόσο πολλοί, που οι άνθρωποι με πράσινα μαλλιά δεν τολμάνε πια να βγουν από τα σπίτια τους. όταν βγαίνουν, τους κυνηγάνε. Έχει αρχίσει πόλεμος.» (Στ', β', Τ.Ε. σ. 62)

Στο ίδιο βιβλίο στην επόμενη σελίδα οι μαθητές/τριες καλούνται σύμφωνα με την ιστορία με τους πρασινομάλληδες και την αληθινή τραυματική ρατσιστική εμπειρία ενός δεκαπεντάχρονου κοριτσιού που συνοδεύει την άσκηση να γράψουν ένα άρθρο σχετικά με την επικινδυνότητα του φαινομένου του ρατσισμού και τις αρνητικές συνέπειες του. Μέσα από το αληθινό περιστατικό ρατσισμού που περιγράφεται τα παιδιά γνωρίζουν πόσο σκληρό και απάνθρωπο φαινόμενο είναι ο ρατσισμός, πόσο σκληραίνει τους ανθρώπους και τους οδηγεί σε ακραίες ενέργειες, αλλά και πόσο πληγώνει όσους είναι αποδέκτες ρατσιστικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, μαθαίνουν και ότι υπάρχουν Διεθνείς Οργανισμοί που ενεργούν για την εξάλειψή του.

«Αφού διαβάσατε την προηγούμενη ιστορία, αποφασίζετε να γράψετε ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα με σκοπό να δείξετε πόσο επικίνδυνο φαινόμενο είναι ο ρατσισμός και πώς μπορεί να οδηγήσει σε πόλεμο. Για να πείσετε, μπορείτε να αναφερθείτε και στην ακόλουθη αληθινή ιστορία:

«σύγχρονες» ιστορίες ρατσισμού

Καυτά δάκρυα έτρεχαν από τα μάτια της δεκαπεντάχρονης Λορέιν Νισέιν καθώς διηγόταν την τραυματική εμπειρία της στην Παγκόσμια Διάσκεψη κατά του Ρατσισμού, της Ξενοφοβίας και της Μισαλλοδοξίας που πραγματοποιήσαν τα Ηνωμένα Έθνη στο Ντέρμπαν στις αρχές του μήνα. Ένας λευκός καταστηματάρχης στη Νότια Αφρική κατηγορήσε τη νεαρή Λορέιν ότι έκλεψε από το μαγαζί του μερικά ρούχα και αποφάσισε να πάρει το νόμο στα χέρια του. Τι έκανε, λοιπόν, για να την τιμωρήσει; Την περιέλουσε από πάνω μέχρι κάτω με λευκή μπογιά. Τα σχόλια είναι μάλλον περιττά.» (Στ', β' Τ.Ε. σ. 63)

Στο ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης δημοτικού στο ποίημα «Το τραγούδι του κλόουν» η 4^η δραστηριότητα προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2006: 45) να αποτελέσει αντικείμενο ανάπτυξης και παραγωγής προφορικού λόγου για ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας όπως ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανισότητα, η αποδοχή της ετερότητας, κ.α.

«Πώς θα μπορούσε ο κόσμος να γίνει καλύτερος;» (Γ' & Δ', σ, 159).

Στο ανθολόγιο της Ε' & Στ' τάξης δημοτικού τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που εκδηλώνονται από τους μεγάλους για τους τσιγγάνους και τη ζωή τους καταργούνται από τα παιδιά που πιάνουν φιλίες μαζί τους.

«Ορισμένως θα πιάσουμε φιλίες με τους τσιγγάνους. Και ορισμένως οι μανάδες μας θ' αρχίσουν να ανησυχούνε και να φωνάζουνε πάλι. Πώς τάχα ξελογιαζόμαστε και πως γυρνάμε στις γειτονιές πίσω από τις τσιγγάνες που λένε τη μοίρα κοιτώντας τα χέρια των κοριτσιών. Και πως δεν κάνει, δεν είναι καλά πράγματα αυτά για παιδιά. Και πώς να μην πηγαίνουμε όταν έχουνε γλέντια, να μη ζυγώνουμε ούτε έξω από τις σκηνές τους. Αυτά θα λένε πάλι οι μανάδες μας. Κι άλλα ακόμη. Και θα μας φωνάζουνε. Το ξέρω. Τα θυμάμαι όλα από πέρσι κι από τις περασμένες χρονιές.» (Ε' & ΣΤ' σ. 256)

5. Θρησκεία

Οι περισσότερες αναφορές σχετικά με άλλες θρησκείες βρέθηκαν στα βιβλία της Στ' τάξης δημοτικού. Οι μαθητές/τριες πέρα από το χριστιανισμό, την επίσημη θρησκεία του κράτους μαθαίνουν και γνωρίζουν άλλοτε πιο διεξοδικά και άλλοτε επιφανειακά και για άλλες θρησκείες άλλων λαών, τα σύμβολά τους, τις γιορτές τους, τα έθιμα τους, ενώ σε αρκετές ασκήσεις καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες για άλλες θρησκείες.

Έτσι στο τρίτο τεύχος του βιβλίου μαθητή της Γ' τάξης οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από την ιστορία της Σαντάκο, ενός κοριτσιού από τη Χιροσίμα ότι στην πατρίδα της και στη θρησκεία της οι γερανοί θεωρούνται ιεροί και αποτελούν

μέσο σύνδεσης με το ουράνιο βασίλειο. Ωστόσο, δεν δίνονται επιπλέον πληροφορίες για τη θρησκεία αυτή, ούτε και ζητούνται να βρεθούν και η διαπολιτισμική επεξεργασία της συγκεκριμένης αναφοράς εξαρτάται από τη διάθεση, τη γνώση και το χρόνο του εκπαιδευτικού.

«Ο γερανός είναι ιερός στην πατρίδα μου και μεταφέρει τις επιθυμίες μας στο ουράνιο βασίλειο.» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 56)

Στο πρώτο τεύχος του βιβλίου μαθητή της Δ' τάξης τα παιδιά αφού διάβασαν κείμενα σχετικά με το νερό στον χριστιανισμό και στην ελληνική μυθολογία καλούνται να συζητήσουν και να βρουν πληροφορίες για τη χρήση του νερού σε άλλες θρησκείες. Στο βιβλίο του δασκάλου (Διακογιώργη, κ.α., 2007: 27-28) προτείνεται πως στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες δυσκολευτούν να βρουν πληροφορίες για τη χρήση του νερού σε άλλες θρησκείες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει κάποια στοιχεία σχετικά με το θέμα που δίνονται στο βιβλίο του δασκάλου για τη χρήση του νερού στη θρησκεία των μουσουλμάνων, των ινδουιστών και των καθολικών, ενώ μπορεί να ζητήσει από τα ίδια τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης της τάξης (εάν υπάρχουν) να μιλήσουν για το ρόλο του νερού στη δικιά τους θρησκεία.

«1. Συζητήστε στην τάξη:

Σε ποιες άλλες λατρευτικές εκδηλώσεις χρησιμοποιείται το νερό στην εκκλησία; Ξέρετε μήπως για τη χρήση του νερού σε άλλες θρησκείες;» (Δ', α' Β.Μ. σ. 39)

Επιπλέον, τα παιδιά στο δεύτερο τεύχος του τετραδίου εργασιών της Δ' τάξης μέσα από τη γνωριμία με παιδιά από άλλες χώρες και τις πληροφορίες που αυτά δίνουν για την προέλευση και την ερμηνεία του ονόματός τους μαθαίνουν κάποια στοιχεία για τη μουσουλμανική θρησκεία.

«Οι γονείς του Μπιάλ ήθελαν ένα όνομα που θα εξέφραζε τη μουσουλμανική θρησκεία του παιδιού τους, έτσι τον ονόμασαν Μπιάλ από ένα σύντροφο του προφήτη Μωάμεθ.» (Δ', β' Τ.Ε. σ. 41)

Στην Ε' τάξη στο δεύτερο τεύχος του βιβλίου μαθητή οι συγγραφείς επιλέγουν να δώσουν διαπολιτισμικά στοιχεία μέσα από την παρουσίαση και την περιγραφή του εορτασμού των Χριστουγέννων σε διάφορες χριστιανικές χώρες όπως την Πολωνία, το Μεξικό, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τον Καναδά, τη Γαλλία, την Ουγγαρία και την Ελλάδα τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την καθολικότητα και την παγκοσμιότητα του εορτασμού της συγκεκριμένης γιορτής και του χριστιανισμού ως θρησκείας γενικότερα. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν για το πώς γιορτάζονται τα Χριστούγεννα σε άλλες χώρες, για το τι συνηθίζουν να κάνουν εκείνες τις μέρες, τα εορταστικά τους γεύματα, πότε τραγουδούν τα κάλαντα και τα διάφορα έθιμα των ημερών ανακαλύπτοντας με αυτό τον τρόπο και μέσα από τη διαδικασία της σύγκρισης τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές τις χώρες και στον τρόπο που γιορτάζουν τη συγκεκριμένη θρησκευτική εορτή. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως το κείμενο δεν το συνοδεύουν ερωτήσεις κατανόησης και επεξεργασίας του περιεχομένου του και αυτή η σύγκριση εναπόκειται στη διάθεση του εκπαιδευτικού.

«Πολωνία

Η παραμονή των Χριστουγέννων ονομάζεται Γιορτή του Αστεριού. Εκείνη την ημέρα πολλοί ετοιμάζουν ένα ειδικό γέυμα και κάθονται στο τραπέζι όταν το πρώτο αστέρι βγει στον ουρανό. Στη συνέχεια τραγουδούν τα κάλαντα και ανάβουν κεριά. Σε μερικά σπίτια, τα αγόρια ντύνονται σαν τους τρεις μάγους και προσφέρουν τα δώρα.

Μεξικό

Στο Μεξικό οι άνθρωποι διασκεδάζουν πολύ! Οι γιορτές αρχίζουν στις 16 Δεκεμβρίου με την αναπαράσταση της άφιξης της Μαρίας και του Ιωσήφ στη Βηθλεέμ. Στη συνέχεια, ο κόσμος συγκεντρώνεται στα σπίτια, όπου πάντα υπάρχει μια φάτνη σε μια γωνιά, και γιορτάζουν. Αυτό επαναλαμβάνεται σε διαφορετικό σπίτι κάθε νύχτα, μέχρι τα Χριστούγεννα.

Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία

Στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία τα Χριστούγεννα πέφτουν κατακαλόκαιρο. Γι' αυτό και τα κάλαντα μιλούν για ήλιο και όχι για χιόνι. Πολλοί τρώνε το χριστουγεννιάτικο γέυμα σε πικνίκ στην παραλία, αλλά υπάρχουν και αρκετοί άλλοι που απολαμβάνουν ένα παραδοσιακό γέυμα με γαλοπούλα.

Καναδάς

Στο Μόντρεαλ κάθε χρόνο γίνεται η μεγάλη παρέλαση του Αϊ- Βασίλη, ο οποίος μέσα σε άρμα «πετάει» πάνω από τα έκπληκτα μάτια των παιδιών. Το έθιμο προτείνει στα παιδιά να αφήνουν μπροστά στο τζάκι γάλα και μπισκότα για τον Αϊ- Βασίλη.

Γαλλία, Ουγγαρία, Ελλάδα την ημέρα των Φώτων

Στη Γαλλία τη μέρα των Θεοφανίων φτιάχνουν μια πίτα και μέσα στη ζύμη κρύβουν ένα φλουρί. Όποιος βρει το φλουρί ονομάζεται βασιλιάς ή βασίλισσα.

Στην Ουγγαρία τη μέρα αυτή τα παιδιά μεταμφιέζονται σε μάγους και μεταφέρουν τη φάτνη από πόρτα σε πόρτα ζητώντας ένα μικρό φιλοδώρημα.

Στη χώρα μας ρίχνουμε το σταυρό στη θάλασσα για να τον πιάσει ο καλύτερος και γρηγορότερος κολυμβητής.» (Ε', β' Β.Μ. σ. 29)

Επίσης, στην Ε' τάξη στο τρίτο τεύχος του βιβλίου μαθητή γίνεται μια προσπάθεια να δοθεί μια ιστορική χροιά στο Πάσχα μέσω της σύνδεσης του με άλλες θρησκείες της Ανατολικής Μεσογείου προβάλλοντας τα κοινά στοιχεία και τις ρίζες τους. Ταυτόχρονα υποδηλώνεται πως στοιχεία της πανάρχαιας λατρείας του θεού Ήλιου ενσωματώθηκαν στη χριστιανική λατρεία χωρίς, όμως με αυτόν τον τρόπο να αμφισβητείται η χριστιανική πίστη και θρησκεία που παρουσιάζεται ως η επίσημη θρησκεία.

«Το Πάσχα είναι η μεγαλύτερη γιορτή του χριστιανισμού. ...Προέρχεται από το εβραϊκό Πάσχα, που και αυτό έχει τις ρίζες του στην Αρχαία Αίγυπτο. Με το «Πισάχ» (η λέξη σημαίνει διάβαση, πέρασμα) οι Αιγύπτιοι γιόρταζαν το πέρασμα του Ήλιου από τον ισημερινό, την εαρινή δηλαδή ισημερία, και μαζί της τον ερχομό της άνοιξης. Οι Εβραίοι καθιέρωσαν και αυτοί τη γιορτή σε ανάμνηση της απελευθέρωσής τους από τους Αιγύπτιους και της διάβασης της Ερυθράς Θάλασσας. Παράλληλα όμως και για να χαιρετίζουν το τέλος του χειμώνα και την αρχή της άνοιξης.

Στη χριστιανική γιορτή δόθηκε το όνομα «Πάσχα» και με απόφαση της Α' Οικουμενικής Συνόδου το 325 μ. Χ. ορίστηκε να γιορτάζεται την πρώτη Κυριακή μετά από την πανσέληνο της εαρινής ισημερίας. Το Πάσχα, ο λαός, μαζί με την «εκ νεκρών Ανάσταση» του Χριστού, τη νίκη δηλαδή ενάντια στο θάνατο, γιορτάζει και την ανάσταση της άνοιξης, το ζύπνημα της φύσης μετά τη νάρκη του χειμώνα.» (Ε', γ' Β.Μ. σ. 30)

Στην Στ' τάξη τονίζεται η ιερή και θρησκευτική σύνδεση κάποιων αυτοχθόνων λαών με τη φύση, η ολότητα και η καθολικότητα του θεού-Δημιουργού τους που είναι ίδιος για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτου φυλής και καταγωγής

και η απληστία των «λευκών» ανθρώπων οι οποίοι περιφρονούν το Δημιουργό βλέποντας την ίδια τη φύση.

«Κάθε κομματάκι αυτής της γης είναι ιερό για το λαό μου. Κάθε βελόνα του λαμπερού πεύκου, κάθε αμμουδερή κοίτη ποταμού, κάθε κομματάκι ομίχλης μέσα στα σκοτεινά δάση, κάθε ξέφωτο και κάθε βούσιμα εντόμου είναι ιερό στη μνήμη και στην εμπειρία του λαού μου. ... Ένα πράγμα που ξέρουμε εμείς-και που ο λευκός άνθρωπος θα ανακαλύψει ίσως κάποτε-είναι ότι ο θεός μας είναι ο ίδιος θεός. Ίσως να σκέφτεστε να τον αποκτήσετε τώρα, όπως θέλετε να αποκτήσετε τη γη μας, αλλά δεν μπορείτε. Είναι ο θεός του ανθρώπου, και το έλεος του είναι το ίδιο και για τον λευκό και για τον ερυθρόδερμο άνθρωπο. Αυτή η γη είναι πολύτιμη για τον άνθρωπο, και όταν τη βλέπει είναι σαν να δείχνει περιφρόνηση στο Δημιουργό.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 81-83)

Στο βιβλίο της Στ' τάξης, επίσης, μια ολόκληρη σελίδα αφιερώνεται στην παρουσίαση διάφορων θρησκειών του κόσμου αναφέροντας διάφορα στοιχεία και πληροφορίες για την ιστορία τους, τις κυριότερες γιορτές τους και τη γενικότερη φιλοσοφία τους και θρησκευτική τους πίστη. Οι θρησκείες που αναφέρονται σε αυτή τη σελίδα είναι ο Ιουδαϊσμός, ο Ινδουισμός, ο Βουδισμός, ο Χριστιανισμός, το Ισλάμ και ο Σιχισμός. Σε άσκηση που ακολουθεί οι μαθητές/τριες καλούνται να χωριστούν σε ομάδες και να συγκεντρώσουν πληροφορίες και στοιχεία για κάποια θρησκεία του κόσμου και να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

«Στο δεύτερο κείμενο διαβάζουμε για μερικές από τις θρησκείες του κόσμου. Στην εφημερίδα του σχολείου σας γίνεται ένα αφιέρωμα με τίτλο «Θρησκείες του κόσμου». Χωρίζετε σε ομάδες, κάθε ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για διαφορετική θρησκεία και τα παρουσιάζει στην τάξη.

Μην ξεχάσετε να πείτε:

- *πότε αναπτύχθηκε η θρησκεία*
- *πώς ονομάζονται οι πιστοί της*
- *σε ποια θεϊκή δύναμη πιστεύουν*
- *τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους*
- *ποια είναι η πιο σημαντική γιορτή τους».* (Στ', α' Β.Μ. σ. 92)

Στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης δημοτικού στο κείμενο της Έλσας Χίου «Ο Νορντίν στην εκκλησιά» μέσα από την εμπειρία ενός μουσουλμανόπαιδου σε μια λειτουργία σε χριστιανική εκκλησία προβάλλεται η διαφορετικότητα των δύο

θηρσκειών σε ότι αφορά τη λειτουργία, την προσευχή, τους ναούς και τις τελετουργίες γενικότερα, καθώς και το πόσο ανεξήγητα, άγνωστα και ακατανόητα φαίνονται αυτά σε κάποιον που ανήκει σε άλλη θρησκεία. Ωστόσο, «το απόσπασμα προβάλλει το σεβασμό στο θρήσκευμα του άλλου και αναδεικνύει ευρύτερα τη διαπολιτισμική διάσταση της συνύπαρξης των ανθρώπων» (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.α., 2006: 27). Μέσα από τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ο μικρός Νορντίν κατά τη διάρκεια της λειτουργίας στη χριστιανική εκκλησία δίνονται στοιχεία για τη μουσουλμανική θρησκεία και τον τρόπο που προσεύχονται και λειτουργούν οι μουσουλμάνοι στους ναούς τους τονίζοντας τις διαφορές με τη χριστιανική πίστη και λειτουργία. Σε κάποιο σημείο υποδηλώνεται, έμμεσα, η έλλειψη θρησκευτικής ανοχής και σεβασμού από την πλευρά των μουσουλμάνων, ενώ προβάλλεται η καθολικότητα του χριστιανισμού και της Παναγίας που παρουσιάζεται ως μητέρα του κόσμου που προστατεύει όλα τα παιδιά του κόσμου, ακόμα και τα τουρκάκια. Στις δραστηριότητες που ακολουθούν το κείμενο τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν και να εξηγήσουν τη συμπεριφορά του Νορντίν στην εκκλησία καθώς και να βρουν πληροφορίες για τα τζαμιά ή να επισκεφτούν κάποιο αν υπάρχει στην περιοχή τους.

«Ο Νορντίν δεν είχε ιδέα τι συνέβαινε. Οι γιορτινές καμπάνες τον τρομάζανε. ...

-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 νένε, 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 εκκλησία να λειτουργηθεί!

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.

Κάθισε στο θρόνο του δεσπότη κι άπλωσε τα χέρια του στα σκαλιστά μπράτσα του, σαν να 'ταν ο Μέγας Βεζίρης των τζαμιών και των ναών της Ανατολής.

Ο Νορντίν εντυπωσιάστηκε απ' την εκκλησιά του χριστιανού Αλλάχ. Δεν μπορούσε να χωνέψει γιατί οι χριστιανοί κάνουν τέτοιες ζωγραφιές.

Πολλά του 'πε η νεφέ του Νορντίν για τους άγιος 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.» (Γ' & Δ', σ. 72-75)

«1. Πώς συμπεριφέρθηκε ο Νορντίν, όταν βρέθηκε στη χριστιανική εκκλησία; Μπορείς να εξηγήσεις τη συμπεριφορά αυτή;

2. Να φέρετε πληροφορίες για τα τζαμιά ή να επισκεφθείτε ένα τζαμί, αν υπάρχει στον τόπο σας.» (Γ' & Δ', σ. 75)

Στο ανθολόγιο της Ε' & Στ' τάξης περιγράφεται η γιορτή των Χριστουγέννων μέσα από το βίωμα ενός παιδιού από την Κίνα που ήρθε να περάσει τις μέρες εκείνες σε μια ελληνική οικογένεια. Προβάλλεται η άγνοια του για βασικά στοιχεία της χριστιανικής θρησκείας, πόσο ξένα και παράξενα του φαίνονται όλα όσα έχουν να κάνουν με αυτή σε σχέση με τα δικά του βιώματα και τη δική του θρησκεία, ενώ παρουσιάζονται και οι διαφορές ανάμεσα στο χριστιανισμό και τη θρησκεία των Κινέζων που όμως δεν αναφέρεται το όνομα της, παρά μόνο κάποια στοιχεία. Ωστόσο, στο τέλος υποδηλώνεται ως κοινό στοιχείο των δύο θρησκειών η αγάπη που με αυτή όλα μοιάζουν ίδια και οικεία, που ενώνει τις θρησκείες, φέρνει ηρεμία και ζεσταίνει τις καρδιές όλων. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν τα παιδιά καλούνται να βρουν πληροφορίες για τη θρησκεία των Κινέζων.

«Φτάνοντας στο σπίτι των φίλων τους, ο πατέρας τον σύστησε στον κύριο και την κυρία του σπιτιού. Όμως κανέναν από τους δύο δεν έλεγαν Χριστό.

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

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

...Τα μάτια του γαπιού ήταν σκιστά. Σκιστά τα μάτια και του δράκου κολλητά στον τοίχο. Το γιατί κι ο δράκος. Τα μάτια του γαπιού ήταν γλυκά. Τα μάτια του Χριστού ήταν γλυκά. Ο Χριστός και ο δράκος. Το γιατί και το χέρι που το χάιδε. Ο Χριστός κι ο Τα Κι Κο. Η αγάπη κι ο δράκος.

Έκλεισε 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.» (Ε & Στ' σ. 164-166)

«2. Να βρείτε πληροφορίες για τη θρησκεία των Κινέζων.» (Ε' & Στ', σ. 167)

6. Ανθρώπινα δικαιώματα

Οι περισσότερες αναφορές που βρέθηκαν και ανήκουν στην κατηγορία ανθρώπινα δικαιώματα αφορούν κυρίως τα δικαιώματα των παιδιών και εντοπίζονται κυρίως στα βιβλία της Γ', της Δ' και της Στ' τάξης δημοτικού. Παρουσιάζονται είτε ως στέρηση των βασικών δικαιωμάτων που βιώνουν παιδιά σε διάφορες χώρες του κόσμου, είτε ως ελπίδα, ανάγκη και ευχή για εξασφάλιση αυτών των δικαιωμάτων. Οι περισσότερες αναφορές συνοδεύονται από ερωτήσεις επεξεργασίας και κατανόησης που θίγουν το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών καθώς και από κατάλληλες δραστηριότητες ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα.

Έτσι, στα βιβλία της Γ' τάξης τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από μαρτυρίες παιδιών από διάφορα μέρη του κόσμου και από στοιχεία της Unicef τι προβλήματα αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτές τις χώρες, αλλά και σε διάφορα μέρη του κόσμου αναφορικά με την κάλυψη βασικών αναγκών και τη στέρηση ή την εξασφάλιση των δικαιωμάτων τους και καλούνται να εντοπίσουν αυτά τα προβλήματα, να βρουν τις αιτίες τους και να προτείνουν λύσεις, καθώς και να εκφραστούν γραπτά με σκοπό να παρακινήσουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους να βοηθήσουν με κάποιο τρόπο αυτά τα παιδιά. Στο βιβλίο του δασκάλου (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 49) με αφορμή την άσκηση 4 στο Τετράδιο Εργασιών της ενότητας «Βοηθάμε να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας» προτείνεται οι μαθητές/τριες αφού αντλήσουν πληροφορίες από δοσμένο πληροφοριακό υλικό και συζητήσουν στην τάξη, να καταγράψουν προβλήματα που έχουν εντοπίσει, να προτείνουν λύσεις καθώς και να οργανώσουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μια έκθεση από φωτογραφικό και ενημερωτικό υλικό για τη δράση των μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και των Διεθνών Οργανισμών σχετικά με ζητήματα που αφορούν τα προβλήματα των παιδιών στον κόσμο.

«Βοηθάω στο σπίτι φέρνοντας νερό από το ποτάμι. Το νερό είναι λίγο και συνήθως περιμένω πολλές ώρες στην ουρά. Γι' αυτό συχνά χάνω το μάθημα στο σχολείο. Το νερό δεν είναι πολύ καθαρό και μερικές φορές πονάει η κοιλιά μου, όταν το πίνω. (Σαλέμου, Αιθιοπία).

Είμαι από φτωχή οικογένεια και εργάζομαι από μικρή. Δουλεύω μαζί με άλλα παιδιά σε ένα εργοστάσιο σπέρτων. Θέλω να έχω περισσότερο χρόνο για παιχνίδι και να πάω στο σχολείο. (Παντίνι, Ινδία).

Όλοι μας πρέπει να έχουμε φαγητό, στέγη και ιατρική φροντίδα. Μας αρέσει το σχολείο και το παιχνίδι. Νοιαζόμαστε για το περιβάλλον και θέλουμε έναν κόσμο χωρίς πολέμους. Αξίζουμε μια ευτυχισμένη ζωή.

1. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου;
2. Συζήτησε στην τάξη ποια είναι η αιτία αυτών των προβλημάτων και ποιες λύσεις μπορούν να βρεθούν.» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 50-51)

«Δίνω το χέρι μου

Γράψε στο τετράδιο σου ένα κείμενο για τα προβλήματα που συναντούν τα παιδιά της ηλικίας σου στην Ελλάδα και σε πολλά μέρη του κόσμου. Με το κείμενο σου αυτό θέλεις να παρακινήσεις τους συμμαθητές σου να οργανώσουν εκδηλώσεις μαζί με τους δασκάλους, για να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις κάποιες από τις διπλανές πληροφορίες.

- Κάθε βράδυ ένα στα πέντε παιδιά του πλανήτη μας κοιμάται πεινασμένο.
- Ένα στα οχτώ ελληνόπουλα ζει κάτω από το όριο της φτώχειας.
- Στις φτωχές χώρες μόνο ένα στα δύο παιδιά πάει σχολείο.
- Πάνω από 200 εκατομμύρια παιδιά δουλεύουν για να ζήσουν.
- Τα μισά παιδιά στα φτωχά μέρη της γης δεν έχουν πρόσβαση σε καθαρό νερό.
- Ένας στους έξι κατοίκους της γης δεν έχει ιατρική βοήθεια. (Unicef, 2004)» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 63)

Στην ενότητα 13 «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» στο βιβλίο μαθητή της Δ' τάξης δημοτικού σχετικά με την 5^η Βασική αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Διακογιώργη, κ.α., 2007: 47) να αποτελέσει αφορμή συζήτησης για τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Δεκεμβρίου του 1989.

«Η 5^η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών» (Δ', γ', Β.Μ. σ. 43-44).

Στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού και συγκεκριμένα στο τετράδιο εργασιών σε άσκηση μεταγλώσσας τα παιδιά διαβάζουν κάποια άρθρα από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και καλούνται να αποδώσουν το νόημα του κάθε άρθρου με μια σύντομη φράση. Παρόλο που δεν ακολουθούν την άσκηση ερωτήσεις κατανόησης και επεξεργασίας των άρθρων και το όλο ζήτημα εναπόκειται στη διάθεση του/της εκπαιδευτικού για το αν θα ασχοληθεί με τους/τις μαθητές/τριες με το περιεχόμενο των άρθρων, ωστόσο τα παιδιά μέσα από την άσκηση γνωρίζουν τα βασικότερα δικαιώματα των παιδιών, τις υποχρεώσεις των κρατών απέναντί τους και συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης σύμβασης για τα παιδιά όλου του κόσμου.

«Διαβάσατε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και θέλετε να ενημερώσετε τους συμμαθητές σας συνοπτικά για κάποια σημαντικά άρθρα. Δώστε με μία σύντομη φράση το περιεχόμενο του κάθε άρθρου. Επειδή κάθε άρθρο ορίζει και μία αντίστοιχη υποχρέωση απέναντι στα παιδιά, μην ξεχάσετε να χρησιμοποιήσετε ρήματα ή εκφράσεις με ανάλογη σημασία, όπως πρέπει, είναι αναγκαίο, επιβάλλεται, οφείλω, κ.α.

Άρθρο 1: Τα κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα που αναφέρονται στη σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων ή της εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής του, της οικονομικής ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης του παιδιού ή των γονέων του. Γι' αυτό το λόγο, παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι σε κάθε μορφής διάκρισης» (Στ', β' Τ.Ε. σ. 68-690

7. Θέματα για μετανάστες/θέματα για πρόσφυγες

Οι αναφορές που αφορούν τους μετανάστες και θέματα σχετικά με αυτούς εντοπίζονται αποκλειστικά σε ερωτήσεις και σε δραστηριότητες σε περιορισμένο, όμως, αριθμό και στα βιβλία της Στ' τάξης και του ανθολογίου της Ε' & Στ' τάξης. Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες αυτές που προϋποθέτουν κυρίως συζήτηση και διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών ευαισθητοποιούνται σε θέματα που αφορούν

τους μετανάστες που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας, γνωρίζουν και συζητούν για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, περιγράφουν και κρίνουν τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών από τη χώρα υποδοχής, προτείνουν λύσεις, ενώ η άμεση επαφή με έναν μετανάστη μέσω της συνέντευξης που τους ζητείται να πάρουν στα πλαίσια μιας διαθεματικής δραστηριότητας τους βοηθάει να ευαισθητοποιηθούν περαιτέρω για το ζήτημα των μεταναστών.

«2. Στο κείμενο που διαβάσαμε, η Τυνήσια επιστήμονας λέει:

«Πιστεύω ότι δεν παίζει ρόλο αν είσαι μωαμεθανός ή χριστιανός, άνδρας ή γυναίκα, Άραβας ή Ευρωπαίος, αρκεί να είσαι αφοσιωμένος σ' αυτό που κάνεις».

Συμφωνούν με αυτή την άποψη οι μετανάστες που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα;

Αποφασίζετε να πάρετε μια συνέντευξη από μετανάστη.

Συντάξτε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο θα ζητάτε:

- *Τα προσωπικά του στοιχεία*
- *Τον τόπο προέλευσης και τον τόπο παραμονής του*
- *Τους λόγους για τους οποίους εγκατέλειψε την πατρίδα του*
- *Τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ή αντιμετωπίζει*
- *Τα συναισθήματα και τις σκέψεις του*

Στο τέλος της συνέντευξης προσθέστε τις δικές σας σκέψεις και παρουσιάστε τις συνεντεύξεις στην τάξη για να συζητήσετε τις απόψεις σας με τους συμμαθητές σας». (Στ', γ' Β.Μ. σ. 17)

«Πώς βλέπετε να αντιμετωπίζονται οι μετανάστες στις μέρες μας και ποια γνώμη έχετε για την αντιμετώπιση αυτή;» (Ε' & Στ', σ. 56)

«Σήμερα στην πατρίδα μας υπάρχουν και πρόσφυγες και μετανάστες. Να κάνετε λόγο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Να προτείνετε λύσεις». (Ε' & Στ', σ. 209)

Το κείμενο «Ο Αϊ-Βασίλης θα βρει το δρόμο του» στο ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης δημοτικού (σελ. 113) «παρέχει την ευκαιρία», όπως αναφέρεται και στο βιβλίο δασκάλου (Τσιλιμένη κ.α., 2006: 40), «για την ανάπτυξη συζήτησης σχετικά με το μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα μας, τα προβλήματα και τους προβληματισμούς των μεταναστών, κ.α.». Προτείνεται, επίσης, να εκφράσουν οι μαθητές/τριες τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους σε περίπτωση που ήταν στη θέση του ήρωα της ιστορίας καθώς και να διαπιστώσουν τα κοινά πολιτισμικά θέματα για όλους τους ανθρώπους, όπως είναι ο ερχομός του νέου έτους, ανεξαρτήτου εθνικής ταυτότητας.

Εντοπίστηκαν αρκετές αναφορές σχετικά με τους πρόσφυγες, κυρίως στα βιβλία των μεγαλύτερων τάξεων, η πλειοψηφία των οποίων αφορά τους πρόσφυγες που δημιουργήθηκαν μετά την Μικρασιατική καταστροφή στην Ελλάδα και μετά την εισβολή των Τούρκων στην Κύπρο. Οι αναφορές που θίγουν τα συγκεκριμένα ζητήματα εστιάζουν κυρίως στα συναισθήματα, στη δυσκολία αποχωρισμού της πατρίδας και της ζωής εκεί και στον τρόπο αντιμετώπισης των προσφύγων στη χώρα υποδοχής, ενώ στοχεύουν να συγκινήσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες για το ζήτημα των προσφύγων καθώς και να τους καλλιεργήσουν την έννοια της ενσυναίσθησης προς τους συνανθρώπους τους που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Ο γλαφυρός τρόπος που επιλέγεται για την περιγραφή των συναισθημάτων και τη δυσκολία αποχωρισμού της πατρίδας τους ενισχύει ακόμα περισσότερο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συγκίνησης. Ωστόσο, πέρα από αυτά τα δύο πολύ σημαντικά ζητήματα της ιστορίας της Ελλάδας, τα παιδιά μέσα από τις αναφορές και τις δραστηριότητες επεξεργασίας που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία ευαισθητοποιούνται γενικά για το θέμα των προσφύγων και καλούνται να δράσουν και να προτείνουν λύσεις. Ταυτόχρονα γνωρίζουν τις δυσκολίες, τις ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες σε μια ξένη χώρα, τους λόγους που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, τα συναισθήματά και τις σκέψεις τους για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, τις αλλαγές που αναγκάστηκαν να βιώσουν και να προσαρμοστούν σε αυτές για να επιβιώσουν καθώς και ότι υπάρχουν εθελοντικές οργανώσεις και οργανισμοί που ενεργούν υπέρ των προσφύγων.

«Είμαι (πρόσφυγας) από τη Γεωργία. Φύγαμε με τη μητέρα μου (νύχτα) από το χωριό γιατί η ζωή μας (κινδύνευε). Μένουμε μαζί με άλλους (πρόσφυγες) σε ένα παλιό σπίτι. Η μητέρα μου δεν βρίσκει πουθενά (δουλειά). Ευτυχώς μας βοηθούν οι (εθελοντικές) οργανώσεις. Θέλω να τελειώσει ο (πόλεμος) και να γυρίσουμε όλοι στα σπίτια μας. Θέλω να είμαι (ευτυχισμένη) σαν και πρώτα». (Γ', γ' Β.Μ. σ. 55)

«Ένα παιδί θυμάται πώς αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το χωριό του, στις 20 Ιουλίου 1974, την ημέρα της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο.

Το όνειρο ξαναγεννιέται...

Είκοσι εννιά χρόνια μετά την εισβολή που χώρισε την Κύπρο στα δυο, οι πρόσφυγες περνάνε τα οδοφράγματα και επισκέπτονται για λίγες ώρες τα μέρη όπου γεννήθηκαν και μεγάλωσαν». (Γ', γ' Β.Μ. σ. 58)

«Για το μικρό Άντυ όμως αυτά τα Χριστούγεννα ήταν πολύ διαφορετικά. ...Ζούσε με τη μητέρα του και άλλες οικογένειες μέσα σε αντίσκηνα, ανίκανα να εμποδίσουν τον άνεμο και τη βροχή να τους περονιάζουν. Στο σχολείο έκανε παρέα με μερικούς συμμαθητές του, προσφυγόπουλα σαν τον ίδιο. Μα νοσταλγούσε τους παλιούς φίλους των ευτυχισμένων ημερών. Η μεγάλη καταστροφή τους είχε σκορπίσει και τους είχε κάνει να χαθούν. Οι νέοι του σύντροφοι ήταν, όπως ο ίδιος, συγκρατημένοι και διστακτικοί στα παιχνίδια και σε όλες τις εκδηλώσεις, λες και προσπαθούσαν μάταια να ξεδιαλύνουν σε τι είχαν φταίξει και τους τιμώρησαν με σκληρό τρόπο. ... Την παραμονή των Χριστουγέννων ο Άντυ καθόταν μόνος. Η μητέρα είχε πάει να πάρει λίγα τρόφιμα, που η κυβέρνηση μοίραζε για τις γιορτές στους πρόσφυγες απ' τη βοήθεια του ΟΗΕ.

- Ο Άντυ δεν μπορεί να ζησει τη μαγεία των Χριστουγέννων. Γιατί;
- Ποια μπορεί να είναι η πατρίδα του;
- Εσείς τι δώρο θα του κάνετε ή πώς αλλιώς θα του δείχνετε την αγάπη σας;» (Ε', β' Β.Μ. σ. 24)

«5) Κοντά στην περιοχή σας έχει δημιουργηθεί ένας καταυλισμός όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες διωγμένοι από διάφορες χώρες. Όμως κάποιοι θέλουν να τους διώξουν. Η τάξη σας, λοιπόν, αποφασίζει να ζητήσει από το δήμαρχο να συνεχίσουν οι πρόσφυγες να φιλοξενούνται στον καταυλισμό και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τις συνθήκες ζωής τους. Ετοιμάστε την επιστολή που ακολουθεί, με σκοπό να πείσετε λογικά αλλά και να συγκινήσετε το δήμαρχο.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 84-85)

«Στην ξένη χώρα που πάμε, πρόσφυγες, τι άραγες να μας περιμένει, τι μέρες να είναι ν' ανατείλουν;

Ναι, λίγο χώμα απ' τη γη τους. Για να φυτέψουν ένα βασιλικό, της λέει, στον ξένο τόπο που πάνε. Για να θυμούνται.

2) Ποια είναι τα συναισθήματα των προσφύγων όταν ταξιδεύουν για άλλον άγνωστο τόπο;

5) Όπως γνωρίζετε και από το βιβλίο της ιστορίας, οι Έλληνες Μικρασιάτες, αναγκασμένοι να εγκαταλείψουν τον τόπο τους, εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα ως πρόσφυγες. Πάρτε συνέντευξη από όσους έχουν καταγωγή από τη Μικρά Ασία (από γονείς ή παππούδες). Ρωτήστε τους ποιος ήταν ο τόπος προέλευσής τους και τι γνωρίζουν από τους συγγενείς τους για τις συνθήκες διαβίωσης εκεί, πριν από τη Μικρασιατική καταστροφή. Ζητήστε τους να σας περιγράψουν το χρονικό της καταστροφής και της εγκατάλειψης της πατρίδας τους. Επίσης, ζητήστε τους φωτογραφίες που πιθανό να έχουν από εκείνη την εποχή. Τέλος, διαβάστε αυτές τις μαρτυρίες στην εκδήλωση που θα διοργανώσετε γι' αυτό το γεγονός.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 86-87)

«Αρχίσαμε να βαδίζουμε πιασμένοι απ' το χέρι, κοντά ο ένας στον άλλον, χαμένοι, μουνδιασμένοι, δισταχτικοί, σαν να 'μαστε τυφλοί και δεν ξέρουμε πού θα μας φέρει το κάθε βήμα που

αποτολούσαμε. Γυρεύαμε ξενοδοχείο στο λιμάνι για ν' ακουμπήσουμε και να περιμένουμε τους δικούς μας. Όπου κι αν ρωτούσαμε, παίρναμε την ίδια στερεότυπη απόκριση:

-Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες. ...

Στο τέλος βρέθηκε ένας αναγκασμένος ξενοδόχος και μας έδωσε ένα σκοτεινό, άθλιο δωμάτιο με έξι κρεβάτια. Για τότε γινήκαμε πραγματικοί πρόσφυγες δεν το καταλάβαμε.

Ενάμιση εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη.

Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαΐ στη φουφού, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τούρκικο μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου.» (Ε' & Στ', σ. 206-209)

8. *Πανανθρώπινες αξίες (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, προσφορά στο σύνολο, ευαισθησία)*

Σε αρκετά κείμενα και σημεία εντοπίστηκαν αναφορές που αφορούν πανανθρώπινες αξίες και την προσπάθεια που πραγματοποιείται για βοήθεια ανθρώπων και παιδιών σε όλο τον κόσμο προωθώντας την αλληλεγγύη, την ευαισθησία και τον οραματισμό για ένα καλύτερο μέλλον μέσω της δράσης και της προσφοράς στο σύνολο. Οι αναφορές αυτές εντοπίζονται κυρίως στα βιβλία της Γ', της Δ' και της Ε' τάξης δημοτικού. Οι περισσότερες αναφορές είτε αποτελούν οι ίδιες ασκήσεις επεξεργασίας του συγκεκριμένου θέματος από τους/τις μαθητές/τριες είτε συνοδεύονται από τέτοιου είδους ασκήσεις. Ωστόσο υπάρχουν και αναφορές που απλά αναφέρουν οργανώσεις που ασχολούνται με την προσφορά στο σύνολο ή συλλογικές δράσεις αλληλεγγύης και προσφοράς χωρίς όμως να ζητείται από τα παιδιά να επεξεργαστούν με κάποιο τρόπο το συγκεκριμένο ζήτημα και αποτελεί πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού αν θα ασχοληθεί με το θέμα και θα το διαχειριστεί ως αντικείμενο διαπολιτισμικότητας με σκοπό την προώθηση και την καλλιέργεια των πανανθρώπινων αξιών και της προσφοράς στο σύνολο μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα σε κάποια κείμενα καθώς και σε ασκήσεις και δραστηριότητες σημειώνονται ή ζητούνται οι επιθυμίες και οι ευχές των παιδιών για ένα καλύτερο αύριο και έναν καλύτερο κόσμο και πώς αυτά οραματίζονται το μέλλον του κόσμου.

«...Μαθητές από τη Γερμανία σε συνεργασία με τη Unicef ζωγράφισαν τις ευχές τους για τα παιδιά του κόσμου σε μεγάλα κομμάτια ύφασμα που μετά ράφτηκαν μεταξύ τους. Μερικές από τις πιο δημοφιλείς ευχές τους ήταν : «Να ζούμε με ειρήνη», «Να έχουμε φαγητό», «Καλή υγεία» και «Να πηγαίνουμε στο σχολείο». Το χαλί ταξίδεψε και σε άλλες χώρες της γης για να συναντήσει περισσότερα παιδιά και να καταγράψει και τις δικές τους ευχές».

1) Γράψε τις δικές σου ευχές για τα παιδιά του κόσμου.» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 62)

«1) Γράψε τις δικές σου επιθυμίες. Οι παρακάτω φράσεις θα σε βοηθήσουν. (Μακάρι...Θα ήθελα...Επιθυμώ...)

Τι θα επιθυμούσες...

Για τον εαυτό σου...

τους φίλους σου...

την οικογένεια σου...

την πατρίδα σου...

την ανθρωπότητα...(Γ', β' Τ.Ε. σ. 66)

Μια ολόκληρη ενότητα στο βιβλίο της Γ' τάξης δημοτικού τιτλοφορείται «Όλοι μια αγκαλιά» δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ενθαρρύνονται ώστε να υιοθετήσουν στάσεις φιλειρηνικές και να αναλάβουν δράσεις αλληλεγγύης απέναντι στους άλλους (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 49).

Αρκετές αναφορές εστιάζουν και πληροφορούν για την προσφορά ορισμένων Οργανισμών και Οργανώσεων όπως η Unicef και η ActionAid στα παιδιά του κόσμου ευαισθητοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες μέσω της παρουσίασης της δράσης αυτών των οργανισμών και ενεργοποιώντας τη διάθεση τους για προσφορά στο σύνολο και στα παιδιά του κόσμου που έχουν ανάγκη.

«Ένα κουτί γεμάτο ελπίδα.

Κλειστό είναι ένα μεταλλικό κουτί. Όταν ανοιχτεί, χαρίζει χαρά και χαμόγελο σε παιδιά που δοκιμάζονται από φτώχεια και προσφυγιά.

2) *Η UNICEF στέλνει κι άλλα κουτιά όπως το κουτί για το σχολείο. Με τι αναγκαία πράγματα θα μπορούσες να γεμίσεις ένα τέτοιο κουτί;» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 62-63)*

«Η UNICEF (Γιουνισεφ) ιδρύθηκε το 1946 από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) για να προστατεύσει τα παιδιά όλου του κόσμου. Η UNICEF βοηθάει προσφέροντας φάρμακα, εμβόλια, τρόφιμα και καθαρό νερό αλλά και τετράδια, μολύβια και βιβλία.» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 53)

«Η ActionAid (Ακσιον Έιντ) είναι μια διεθνής εθελοντική οργάνωση που ιδρύθηκε το 1972 με σκοπό να στηρίζει φτωχές οικογένειες σε πάνω από 40 χώρες του κόσμου.

1) *Για ποιες άλλες εθελοντικές οργανώσεις που βοηθούν όσους έχουν ανάγκη στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έχεις ακούσει;*

- *Τι γνωρίζεις για το έργο αυτών των οργανώσεων;*
- *Με ποιους τρόπους θα μπορούσες εσύ σε συνεργασία με την οικογένεια σου και το σχολείο σου να βοηθήσεις ανθρώπους που έχουν ανάγκη;» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 54)*

«Τηλεμαραθώνιος αγάπης της UNICEF για τα παιδιά του κόσμου

Σημαντικές προσωπικότητες δυναμώνουν την προσπάθεια της UNICEF με τη συμμετοχή τους στον Τηλεμαραθώνιο για τα Παιδιά του Δρόμου που θα πραγματοποιηθεί από τη NET Η Δεκεμβρίου- Ημέρα του Παιδιού- από τις 6:30 το απόγευμα έως το πρωί.» (Ε', γ' Β.Μ. σ. 36)

Επιπλέον, μέσω ορισμένων αναφορών και κυρίως ερωτήσεων και δραστηριοτήτων καλλιεργείται η ενσυναίσθηση των παιδιών για τα παιδιά όλου του κόσμου που βιώνουν διάφορα προβλήματα και χρειάζονται την προσφορά και την αλληλεγγύη όλων για να τα ξεπεράσουν. Έτσι αναλαμβάνουν και τα ίδια δράση καθώς μαθαίνουν πώς μπορούν να γίνουν υποστηρικτές της UNICEF ή γνωρίζοντας δράσεις άλλων σχολείων.

«2) Διαβάστε προσεκτικά πώς μπορεί να γίνει κάποιος υποστηρικτής της Unicef και συμπληρώστε την αίτηση.» (Δ', β' Τ.Ε. σ. 46)

«Το σχολείο μας, θέλοντας να βοηθήσει στην προσπάθεια της ActionAid για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά όλου του κόσμου, αποφάσισε να γίνει ανάδοχος ενός αγοριού, του μικρού Γιακόλα, από το χωρίο Γιαμπέλο της Αιθιοπίας.» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 54)

«Τρία δημοτικά σχολεία στην πόλη μας, το (14^ο) ...το (12^ο)...και το (20^ο) ...αποφάσισαν να στείλουν μια μικρή βοήθεια στα παιδιά της Νέας Ορλεάνης. Έτσι, οργάνωσαν ένα μικρό «μαραθώνιο» στον οποίο, για να πάρουν μέρος οι μαθητές, έπρεπε να αγοράσουν μια μπλούζα αξίας (19)...ευρώ.» (Δ', β' Β.Μ. σ. 22)

«Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά:

Της Αφρικής Της Ασίας Της Ινδίας

Φανταζόμαστε τι θα ήθελαν αυτά τα παιδιά και ξαναγράφουμε το ποίημα.» (Γ' & Δ', σ. 164)

9) *Ετερότητα* (ιστορίες για ετερότητα, αποδοχή της ετερότητας, αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς).

Βρέθηκαν περιορισμένες αναφορές σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα και την αποδοχή και το σεβασμό στο διαφορετικό οι οποίες εντοπίστηκαν στα βιβλία της Γ', της Δ' τάξης και του ανθολογίου της Ε' & Στ' τάξης Δημοτικού, αλλά όλες αποτελούν διαπολιτισμικό στοιχείο καθώς είτε αποτελούν οι ίδιες ερωτήσεις επεξεργασίας από την πλευρά των μαθητών/τριών του θέματος της ετερότητας είτε συνοδεύονται από ερωτήσεις επεξεργασίας του συγκεκριμένου περιεχομένου.

Συγκεκριμένα, στο βιβλίο της Γ' τάξης δημοτικού αναφέρεται το δικαίωμα της διαφορά και τονίζεται η ισότητα και η αποδοχή του διαφορετικού έμμεσα μέσω της ιστορίας με την παπαρούνα στο λιβάδι με τις μαργαρίτες.. Τονίζονται έμμεσα μέσω των μαργαριτών οι συνηθισμένες αντιδράσεις απέναντι σε κάτι διαφορετικό και οι επιφυλάξεις που πολλοί εκδηλώνουν. Το γεγονός ότι δίνεται σε μια γιαγιά μαργαρίτα ο ρόλος να νουθετήσει της μικρές μαργαρίτες και να τις κάνει με τα σοφά της λόγια να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα τους, να την αποδεχτούν και να κατανοήσουν πώς παρόλο που όλοι είμαστε διαφορετικοί μπορούμε να συνυπάρχουμε ειρηνικά προσδίδει μια ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναφορά καθώς η ηλικία συνάδει με την ωριμότητα και τη σοφία. Οι ερωτήσεις που συνοδεύουν το κείμενο καθώς και δραστηριότητα στο τετράδιο εργασιών εστιάζουν στην αποδοχή του διαφορετικού μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και στην κατανόηση της ετερότητας στην τάξη μέσα από αβίαστες διαδικασίες χωρίς προφορικές παρεμβάσεις του δασκάλου και μέσα από την έμφαση στην ομοιότητα (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 42).

«-Αυτή είναι κατακόκκινη κι εμείς ολόασπρες, είπε μια ψηλομύτα μαργαρίτα. Κοίτα πώς διαφέρει από εμάς! ...Μας χαλάει την ομορφιά του λιβαδιού. Αδύνατο να ανεχτώ εγώ, μια άσπρη, κάτασπρη μαργαρίτα, να μείνω μαζί της.

-Τι είναι αυτά που λέτε; Είπε η γιαγιά μαργαρίτα, που τη φώναζαν Γιαγιά Μαργαριτένια και που όλες οι μαργαρίτες άκουγαν τη γνώμη της γιατί ήταν σοφή...., Αυτός και οι φίλοι του περνούσαν πολύ

ωραία εκεί, γιατί και οι παπαρόνες είναι λουλούδια σαν κι εμάς. Γι' αυτό, εγώ σας λέω να την αφήσουμε να μείνει μαζί μας.

-Δε θέλω τα μαργαριτάκια μου να παίζουν μαζί τους.

-Αυτή διαφέρει από εμάς. Πώς μπορούμε να ταιριάζουμε.

Κι άρχισαν να μετρούν τα φύλλα τους, τα κοτσάνια τους και τις ρίζες τους. Κατάλαβαν ότι είχαν αρκετές διαφορές. Έτσι με τον καιρό, άρχισαν να γίνονται φίλες με την παπαρούνα. Περνούσαν πολύ καλά όλες παρέα. Η παπαρούνα είχε γίνει μέλος της ομάδας τους, κι ας ήταν κόκκινη. Κατάλαβαν πως ούτε το φαγητό τους τρώει ούτε τον ήλιο τους παίρνει.

1) Συζητήστε στην τάξη πώς αντέδρασαν οι μαργαρίτες όταν εμφανίστηκε η παπαρούνα.

2) Αν η παπαρούνα ήταν ακατάδεκτη, επειδή ένιωθε μοναδική μέσα στο λιβάδι, τι νομίζεις ότι θα σκεφτόταν για τις μαργαρίτες;» (Γ', β' Β.Μ. σ. 49-50)

«3) Η παπαρούνα διηγείται στα παιδιά της τις πρώτες μέρες της ζωής της στο λιβάδι. Βοήθησέ τη να θυμηθεί και να ολοκληρώσει τη διήγησή της.» (Γ' β' Τ.Ε. σ. 20)

Τα παιδιά ευαισθητοποιούνται πάνω σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας και αναγνώρισης και κατανόησης της διαφοράς, ενώ αντιλαμβάνονται μέσα από τις δράσεις ενός διαπολιτισμικού σχολείου στη Γαλλία την αναγκαιότητα της αποδοχής των ανθρώπων μεταξύ τους ανεξάρτητα από φυλή, έθνος και θρησκεία με σκοπό την ειρηνική συμβίωση σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Επιπρόσθετα, μέσω των ενεργειών και των δράσεων των παιδιών του διαπολιτισμικού σχολείου της Γαλλίας γνωρίζουν τρόπους ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας σε θέματα αποδοχής και σεβασμού του διαφορετικού, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν τον όρο «διαπολιτισμικό σχολείο» με παιγνιώδη τρόπο και επεξεργάζονται το περιεχόμενο του κειμένου με διάφορες δραστηριότητες και ερωτήσεις.

«Οι δάσκαλοι συχνά φορούν ρούχα του τόπου τους. Κι αν φορούσαν ίδια ρούχα, πάλι δε θα έμοιαζαν μεταξύ τους. Άλλοι είναι ξανθοί, άλλοι μελαγιοί, άλλοι μικροσκοπικοί, άλλοι πανύψηλοι, μερικοί με σχιστά μάτια, μερικοί με στρογγυλά. Μα όλοι είναι φίλοι μεταξύ τους.

Κάθε ομάδα μαθαίνει τη γλώσσα, τα τραγούδια, την ιστορία και τους χορούς του τόπου της. Μια μέρα την εβδομάδα βγαίνουμε από το σχολείο και κάνουμε μια μικρή παρέλαση γύρω από το τετράγωνο κρατώντας πινακίδες. Οι γείτονες κι οι περαστικοί χαμογελούν και κοιτάζουν με ενδιαφέρον τις πινακίδες μας.

Μια μέρα το μήνα κάνουμε μεγάλη παρέλαση. Περιπατάμε γύρω από τέσσερα τετράγωνα και κρατάμε κάθε ομάδα τη σημαία της, τις πινακίδες με σπουδαία πρόσωπα και εικόνες με ωραία τοπία από τις χώρες μας. Εκείνη τη μέρα παρελαύνουμε φορώντας κάτι χαρακτηριστικό από τον τόπο μας: ζύλινα τσόκαρα ή ψηλές μπότες, ζωνάρι ή σάλι, σκούφο ή μαντήλα. Κάθε ομάδα τραγουδά, με τη σειρά, κάποιο τραγούδι του τόπου της και όλοι οι περαστικοί σταματούν και μας χαιρετούν. Μια κυρία μάλιστα φίλησε συγκινημένη μια δασκάλα κι εκείνη έγινε κόκκινη σαν παντζάρι, γιατί δε συνηθίζεται να φιλιούνται στην πατρίδα της.» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 36-37)

« Αν συμπληρώσετε την ακροστιχίδα με λέξεις του κειμένου θα μάθετε ότι το «σχολείο του κόσμου» ανήκει στα (διαπολιτισμικά) σχολεία.» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 39)

Σε άλλες αναφορές που εντοπίζονται στο Ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης δημοτικού και αποτελούν ερωτήσεις που συνοδεύουν κείμενα επιχειρείται η καλλιέργεια προβληματισμού των παιδιών για το πώς αντιλαμβάνονται το διαφορετικό και η ανάπτυξη συζήτησης και διαλόγου για τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους και τα συναισθήματα τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα.

«Όταν συναντάται ανθρώπους διαφορετικούς από εσάς, από άλλη φυλή, άλλο πολιτισμό, άλλη θρησκεία, τι σκέφτεστε γι' αυτούς;» (Ε' & ΣΤ', σ. 258)

«Συμφωνείτε με τη φράση της μάνας «γύφτος δε σημαίνει και μασκαράς»; Για σας τι σημαίνει γύφτος ή τσιγγάνος; Γράψτε σχετικά.» (Ε & ΣΤ', σ. 138)

10. Παρουσίαση του τρόπου ζωής ανθρώπων από άλλες χώρες

Οι αναφορές που περιγράφουν τον τρόπο ζωής ανθρώπων και λαών από άλλες χώρες εντοπίστηκαν τόσο στα βιβλία του μαθητή όσο και στα τετράδια εργασιών και στα ανθολόγια και οι περισσότερες αφορούν λαούς από την Ασία και την Αφρική εστιάζοντας στις κατοικίες τους και περιγράφοντας χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής τους, αλλά και προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αρκετές από τις αναφορές δε συνοδεύονται από ερωτήσεις ή δραστηριότητες επεξεργασίας του διαπολιτισμικού περιεχομένου τους, ενώ συχνά όταν οι ίδιες οι αναφορές εντοπίζονται σε ασκήσεις και σε δραστηριότητες εξετάζονται από τη γλωσσολογική τους πλευρά αφήνοντας

στην πρωτοβουλία και διάθεση του εκπαιδευτικού την επεξεργασία των έντονων διαπολιτισμικών στοιχείων που περιέχουν για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη τους.

Έτσι στο τετράδιο εργασιών της Δ' τάξης οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των κατοίκων ενός χωριού στην Ινδία και τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετικά με το καθαρό πόσιμο νερό καθώς και τις προσπάθειες των κατοίκων σε συνεργασία με ανθρωπιστικές οργανώσεις να αντιμετωπίσουν και να δώσουν λύσεις στα προβλήματα αυτά.

«Οι πηγές στο Τσεμπακόλι είναι αφύλαχτες. Αυτό σημαίνει ότι από το ίδιο μέρος που παίρνουν νερό οι άνθρωποι πηγαίνουν να πιούν και ζώα που μολύνουν το νερό προκαλώντας ασθένειες στους κατοίκους.

Πολλές ανθρωπιστικές οργανώσεις (όπως η ActionAid) συνεργάστηκαν ώστε οι ίδιοι οι κάτοικοι να φτιάξουν πηγάδια.

«Η Σεντού είναι 11 χρονών. Ζει μαζί με τη μητέρα της και τα άλλα της τρία αδέρφια. Η οικογένεια της χρειάζεται περίπου 24 λίτρα νερού την ημέρα. Το νερό το φέρνει εκείνη και η μητέρα της. Κάθε φορά μπορούν να κουβαλήσουν μόνο 6 λίτρα.» (Δ', α' Τ.Ε. σ. 35-36)

Σε εργασία στο Τετράδιο Εργασιών της Δ' τάξης τα παιδιά πληροφορούνται για τον τρόπο ζωής των κατοίκων της Κένυας μέσα από την προσπάθεια 2 Κενυατών βιβλιοθηκάρων να συμβάλλουν στη μόρφωση κατοίκων που δεν έχουν πρόσβαση σε βιβλία και σε βιβλιοθήκες. Ωστόσο από τα παιδιά ζητείται μόνο να βάλουν έναν τίτλο στο κείμενο και όχι να επεξεργαστούν το διαπολιτισμικό του περιεχόμενο.

«Τέσσερις φορές την εβδομάδα, οι Κενυάτες βιβλιοθηκάριοι Τζόζεφ και Σάμιουελ μαζί με τους βοηθούς τους φορτώνουν τρεις καμήλες με 750-800 βιβλία από τη βιβλιοθήκη της πόλης Γκαρίσα και αρχίζουν ένα μακρινό και δύσκολο ταξίδι.

Σκοπός τους είναι να μεταφέρουν τα βιβλία στα απομονωμένα χωριά της Ανατολικής Κένυας, όπου τα περιμένουν με λαχτάρα εκατοντάδες παιδιά αλλά και μεγάλοι.» (Δ', α' Τ.Ε. σ. 62)

Στο τετράδιο εργασιών της Ε' τάξης μαθαίνουν για μια πόλη κοντά στη Βεγγάλη της Ινδίας, την πόλη Όροβιλ, καθώς και τον περίεργο και αξιοθαύμαστο

τρόπο με τον οποίο ζουν οι κάτοικοι της πόλης αυτής έχοντας εξασφαλίσει την αρμονία μεταξύ τους ζώντας με έναν απλό και λιτό τρόπο ζωής. Ωστόσο οι ασκήσεις που ακολουθούν εστιάζουν στη γραμματική επεξεργασία του κειμένου και όχι στο περιεχόμενο του και τις πληροφορίες που περιέχει.

«Λίγα χιλιόμετρα μακριά από τη Βεγγάλη της Ινδίας υπάρχει μια αλλιώτικη πόλη, εντελώς διαφορετική, τόσο στην όψη όσο και στη ζωή που ζουν οι κάτοικοί της. ...Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, οι 1500 κάτοικοί της δουλεύουν για να έχουν ό, τι χρειάζονται, μοιράζονται μεταξύ τους αρμονικά ό, τι έχουν και ασχολούνται με όσα μπορούν για να αναπτύξουν την πνευματική τους ζωή.» (Ε', α' Τ.Ε. σ. 17)

Σε κείμενο σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία της τηλεόρασης αναφέρεται ο τρόπος ζωής του μέσου Αμερικανού και πώς αυτός επηρεάζεται από την παρακολούθηση τηλεόρασης, χωρίς όμως αυτά τα στοιχεία να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και συζήτησης καθώς οι ερωτήσεις που ακολουθούν περιορίζονται στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης.

«Ο μέσος Αμερικανός παρακολουθεί περισσότερες από τέσσερις ώρες τηλεόραση ημερησίως. Και μαζί τρώει παραπάνω, πίνει και καπνίζει. Τα χιλιάδες διαφημιστικά τον σπρώχνουν να καταναλώσει περισσότερες σοκολάτες, καραμέλες, χάμπουργκερ, αναψυκτικά.

Τα παιδιά στην Αμερική περνούν περισσότερη ώρα στην τηλεόραση ((1023 ώρες) παρά στο σχολείο (900 ώρες).» (Ε', γ' Β.Μ. σ. 37)

Στα βιβλία της Στ' τάξης σε δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν τους τίτλους που δίνονται με τα άρθρα, αλλά και να δώσουν τους δικούς τους αστείους τίτλους στα ίδια τα άρθρα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των Αράβων στην έρημο, των Ινδιάνων Ουαράο και ενός ποιμενικού καταυλισμού Καζάχων στα Αλτάια Όρη.

«Ζουν στην Τυνησία, στη Ματμάτα της Σαχάρας. Τα σπίτια τους είναι υπόγειες σπηλιές, πολλών τετραγωνικών μέτρων. Είναι δροσερά σπίτια, οάσεις ξεκούρασης μέσα στη λάβρα της ερήμου, και διατηρούνται καθαρά, παρ' ό,τι δε διαθέτουν καμία από τις σύγχρονες ανέσεις.

Σήμερα οι Ουαράο εξακολουθούν να παίζουν μπάλα, να ψαρεύουν, να κάνουν μπάνιο και να χιτίζουν τα σπίτια τους στα ζεστά νερά του ποταμού, από τα οποία εξαρτάται η επιβίωσή τους.

Μοναχική συντροφιά οι ίσκιοι σε έναν ποιμενικό καταυλισμό Καζάχων στα Αλτάια Όρη, όπου τα κετσεδένια (από ύφασμα μάλλινο) γιουρτ (κυκλικές σκηνές με κωνική σκεπή) φαντάζουν σαν κουκκίδες διάσπαρτες στα απέραντα βοσκοτόπια. Ακόμα και στις μόνιμες χειμερινές τους κοινότητες, οι Καζάχοι θέλουν ελεύθερο χώρο γύρω τους. Οι γείτονες μπορούν να βρίσκονται χιλιόμετρα μακριά.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 34)

Στο βιβλίο της ΣΤ' τάξης σε εργασία που συνοδεύει το κείμενο «Αυτόχθονες λαοί» οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες για τη ζωή και τον πολιτισμό των ιθαγενών πληθυσμών και συγκεκριμένα για τις κατοικίες τους, τις συνήθειες τους και τον τρόπο ζωής τους και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που θα βρουν δημιουργώντας μια περίληψη.

«Ποιους άλλους αυτόχθονες/ιθαγενείς λαούς γνωρίζετε; Μπορείτε να βρείτε πληροφορίες και εικόνες από τη ζωή και τον πολιτισμό των ιθαγενών πληθυσμών στην εγκυκλοπαίδεια και στο διαδίκτυο (π.χ. www.nationalgeographic.gr, www.georama.gr). Σε ποιες περιοχές του πλανήτη ζουν; Πώς είναι οι κατοικίες τους; Ποιες είναι οι συνήθειες και ο καθημερινός τρόπος ζωής τους; Κάντε μια περίληψη των πληροφοριών που βρήκατε με 150 έως 200 λέξεις, δώστε τίτλο στο κείμενο σας και γράψτε μόνο τα κύρια σημεία αυτών που διαβάσατε.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 81)

Στο ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης δημοτικού εντοπίζονται αναφορές για τον τρόπο ζωής των Παλαιστινίων μέσα από την περιγραφή της μικρής Βαγγελίτσας προσφυγοπούλας στην Παλαιστίνη, για τη ζωή στην έρημο σ' ένα στρατόπεδο κοντά στη Γάζα και τις σχέσεις που αποκτά με μια οικογένεια Παλαιστινίων, ενώ στο ανθολόγιο της Ε' & Στ' τάξης μαθαίνουν κάποια στοιχεία για τη ζωή των τσιγγάνων και τον τρόπο ζωής τους στους καταυλισμούς.

«Το χωριατόσπιτο του Σαμίχ ήταν χτισμένο στην άκρη του περιβολιού, κάτω από μια θεόρατη λεύκα. ...

Όποια ώρα κι αν πηγαίναμε στο περιβόλι, βρίσκαμε τη Ζακίγια, τη γυναίκα του Σαμίχ, να μαγειρεύει σκυφτή πάνω στη φωτιά. Δε θα 'ταν πάνω από 35 χρονών. Το πρόσωπό της όμως, γερασμένο και στεγνό, έδειχνε πως περνούσε πολλές ώρες στον αέρα και στον ήλιο. Μόλις μας έβλεπε, σηκωνόταν όρθια και μας καλοδεχόταν μ' ένα χείμαρρο αραβικών. Δίπλωνε τα χέρια της πάνω στην κοιλιά της κι όπως ήταν γεμάτη σημάδια και σκασίματα έμοιαζαν με το γέρικο κορμό της λεύκας. Τις ώρες που δε μαγείρευε, έραβε γιορτινά φουστάνια, δικά της και της κόρης της. Μαύρες φούστες, κεντημένες με

γεωμετρικά σχήματα-τρίγωνα, τετράγωνα- όμορφα συνταιριασμένα με κυπαρίσσια, στάχνα, πουλιά, τόσο κόκκινα και βυσσινιά, που δεν μπορούσες να κρατήσεις τα μάτια σου ανοιχτά.» (Γ' & Δ', σ. 154-155)

«Εμείς είχαμε μπει μέσα στις σκηνές τους και τους βλέπαμε που δουλεύανε τα χαλκώματα και τραγουδούσαν αλλιώτικους σκοπούς. ...

Σε μια στιγμή έδωσε μια και πήδησε κι ανέβηκε στη ράχη του ζώου κι άρχισε να του λέει λόγια τσιγγάνικα, γλυκά και αμέσως ύστερα να το χτυπά στα πλευρά με τα γυμνά της πόδια.

Την άλλη μέρα οι τσιγγάνοι μαζέψανε τα πράγματά τους, λύσανε τις σκηνές τους και φύγανε.» (Ε' & Στ', σ. 256-257)

11. Χαρακτηριστικά λαών, χωρών, κρατών (κοινωνικά, πολιτισμικά, γεωγραφικά).

Σε όλα τα εγχειρίδια, άλλοτε πιο διεξοδικά και άλλοτε λιγότερο υπάρχουν αποσπάσματα, κείμενα, ασκήσεις και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν στοιχεία και πληροφορίες για χαρακτηριστικά άλλων λαών, χωρών ή κρατών. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται σε αυτές τις αναφορές αφορούν είτε στοιχεία που συνθέτουν τον πολιτισμό ενός λαού όπως τέχνες, μνημεία, κ.α., είτε κοινωνικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής, σκέψης ή νοοτροπίας των λαών, είτε γεωγραφικά στοιχεία για το περιβάλλον, τη μορφολογία του εδάφους, το κλίμα ή την τοποθεσία των λαών ή χωρών αυτών στον παγκόσμιο χάρτη. Παρατηρείται μια προσπάθεια να αναφερθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι λαοί από διάφορα μέρη του πλανήτη μας και από όλες τις ηπείρους περιλαμβάνοντας και λαούς μακρινούς, αυτόχθονες ή και μειονοτικές ομάδες της Ελλάδας όπως οι τσιγγάνοι. Αρκετές αναφορές συνοδεύονται από ερωτήσεις ή δραστηριότητες επεξεργασίας του διαπολιτισμικού τους περιεχομένου ή αποτελούν οι ίδιες ερωτήσεις και ασκήσεις προώθησης και ανάπτυξης της διαπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη. Ωστόσο, υπάρχουν και αναφορές στις οποίες απλά αναφέρονται χαρακτηριστικά άλλων λαών ή κρατών, αλλά τα παιδιά καλούνται να τα επεξεργαστούν από τη γλωσσολογική τους πλευρά (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο) και όχι σύμφωνα με το διαπολιτισμικό

τους περιεχόμενο αφήνοντας την πρωτοβουλία διαχείρισης των στοιχείων αυτών στον εκάστοτε εκπαιδευτικό.

Έτσι οι μαθητές/τριες στην Α' τάξη μαθαίνουν κάποια στοιχεία για την Κένυα και την πανίδα της μέσα από τις περιγραφές του ναυτικού θείου της Ιωάννας, ενώ στη Β' τάξη πληροφορούνται για τη γεωμορφολογία της Ινδίας καθώς και για την πόλη, τους ανθρώπους, την εκπαίδευση, τον καιρό και το φαγητό της Γαλλίας μέσα από το γράμμα ενός παιδιού από την Ελλάδα που πήγε με τους γονείς του να ζήσει στη Γαλλία.

«Κένυα, Πέμπτη 5 Μαρτίου

Πήγα σε ένα πάρκο άγριων ζώων. Εκεί τα ζώα ζουν ελεύθερα. Είδα έναν ελέφαντα που έπινε νερό με την προβοσκίδα του. Είδα μαιμούδες πάνω στα δέντρα. Μπορείς να τα δεις και να τα φωτογραφίσεις μόνο από μακριά» (Α', β' Β.Μ. σ. 32)

«Το αστεράκι όμως γρήγορα βαρέθηκε να βλέπει μόνο δέντρα, τα οργωμένα χωράφια, τα πλοία και τους ελέφαντες της Ινδίας.» (Β', β' Β.Μ. σ. 42)

«Εκείνο που μου έκανε εντύπωση, όταν έφτασα, ήταν οι κυλιόμενες σκάλες του μετρό. Είναι πελώριο και οι άνθρωποι που μπαινοβγαίνουν στο μετρό είναι πάντα βιαστικοί. ...

Μας έχει μάθει να χρησιμοποιούμε το ίντερνετ και να γράφουμε στο κομπιούτερ. Κάνουμε και πολλή γυμναστική. Παιζώ μπάσκετ και έχω μάθει να κάνω πατινάζ στον πάγο. Το μόνο που δε μου αρέσει είναι ότι σχεδόν κάθε μέρα γράφουμε τεστ.

Κάνει πολύ κρύο εδώ και συχνά πέφτει ένα παγωμένο χιονόβροχο.» (Β', β' Β.Μ. σ. 73)

Στην Γ' τάξη τα παιδιά μαθαίνουν πληροφορίες για τα ιαπωνικά ποιήματα χαϊκού, διαβάζουν μερικά και δημιουργούν γράφοντας τα ίδια τέτοιου είδους ποιήματα. Επιπλέον, μαθαίνουν για την ιαπωνική τέχνη του οριγκάμι καθώς και για παιχνίδια με απίθανα υλικά που έφτιαξαν παιδιά από διαφορετικές χώρες και προτρέπονται να κατασκευάσουν και τα ίδια με την ομάδα τους ένα παιχνίδι.

«Τα χαϊκού είναι μια μορφή ιαπωνικού ποιήματος. Ένα χαϊκού έχει 17 συλλαβές και χωρίζεται σε τρεις στίχους. Ένα χαϊκού περιγράφει μια στιγμή του χρόνου. Δημιουργεί με λέξεις μια εικόνα. Συχνά αυτή η εικόνα αποκαλύπτει και πώς νιώθει ο δημιουργός του χαϊκού. Χαϊκού έχουν γράψει ποιητές και ποιήτριες σε όλο τον κόσμο.» (Γ', α' Τ.Ε. σ. 68)

«Τα παιδιά από διαφορετικές χώρες του κόσμου φτιάχνουν παιχνίδια χρησιμοποιώντας τα πιο απίθανα υλικά. Μερικά από αυτά τα παιχνίδια παρουσιάζονται στις φωτογραφίες μαζί με πληροφορίες

για το είδος του παιχνιδιού, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή τους και τη χώρα προέλευσης τους.

Παιχνίδι: Αυτοκίνητο

Υλικά: Τενεκεδένια κουτιά, κομμάτια ξύλου και κομμάτια από παλιά σαγιονάρα.

Χώρα προέλευσης: Φιλιππίνες.

Παιχνίδι: Ποδήλατο

Υλικά: Ψίχα από καλάμι κεχριού και μικρά κομμάτια καλαμιού

Χώρα προέλευσης: Μπουρκίνα Φάσο, ΑΦΡΙΚΗ» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 24)

«Η τέχνη του οριγκάμι-η γιαπωνέζικη τέχνη τυλίγματος χαρτιών- είναι αρχαία. Τυλίγοντας χαρτιά, μπορείς να φτιάξεις όλων των ειδών τα σχήματα, όπως βατράχους και δράκους και πουλιά.» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 56)

Στα βιβλία της Δ' τάξης οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες για την ιστορία του θεάτρου στην Ελλάδα και στον υπόλοιπο κόσμο, ενώ σε κείμενο για τις ανθρώπινες επινοήσεις και μηχανές πληροφορούνται κάποια στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα και τη ζωή των Φινλανδών.

«Θέλετε να μάθετε περισσότερα για την ιστορία του θεάτρου στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο; Η ιστοσελίδα www.culture.gr θα σας βοηθήσει στην αναζήτησή σας.» (Δ', β' Τ.Ε. σ. 13)

«Πάνω που ετοιμάζεστε να απομακρυνθείτε ενοχλημένος για το ιδιαίτερο χιούμορ των Φινλανδών, ...Το συγκεκριμένο μηχανήμα προσφέρει αναμνηστικά μόνο αν το πάρετε τηλέφωνο και πληκτρολογήσετε τον κατάλληλο κωδικό. Το αναμνηστικό χρεώνεται στο λογαριασμό του κινητού σας. Πρόκειται για μία από τις πολλές περίεργες νέες χρήσεις για τα κινητά τηλέφωνα που έχουν επινοήσει οι Φινλανδοί, ο λαός με τον μεγαλύτερο αριθμό κινητών τηλεφώνων ανά 100 κατοίκους στον κόσμο.» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 57)

Στα βιβλία της Ε' τάξης σε διαθεματική δραστηριότητα που συνδέεται με το μάθημα της Γεωγραφίας οι μαθητές/τριες με τη χρήση του χάρτη εντοπίζουν περιοχές και χώρες, ενώ αντιλαμβάνονται πώς μια οικολογική καταστροφή μπορεί να επηρεάσει πολλές χώρες. Επιπρόσθετα, γνωρίζουν στοιχεία και χαρακτηριστικά για τους υπόγειους σιδηρόδρομους διαφόρων χωρών και τον τρόπο μετακίνησης των κατοίκων τους, για σπουδαία και ξακουστά μνημεία της Κίνας και της Αιγύπτου, κάποια στοιχεία για την Ιταλία και τη διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων καθώς

και χαρακτηριστικά της ζωής, της εμφάνισης, του χαρακτήρα και του τύπου των Αιθίοπων.

«Βρείτε σε ένα χάρτη της Ευρώπης την περιοχή όπου βυθίστηκε το «Πρεστίζ». Τι θα γινόταν αν φυσούσαν νότιοι ή νοτιοδυτικοί άνεμοι; Ποιες χώρες θα είχαν τότε πρόβλημα;» (Ε', α' Β.Μ. σ. 13)

«Πριν από 137 χρόνια κατασκευάστηκε στο Λονδίνο ο πρώτος υπόγειος σιδηρόδρομος του κόσμου. Άρχισε να λειτουργεί το 1863, με σκοπό να μεταφέρει επιβάτες από τα προάστια στην καρδιά της πόλης. Όμως ο καπνός της ατμομηχανής έκανε το ταξίδι ιδιαίτερα επίπονο και προβληματικό. ...Το 1890 κυκλοφόρησαν τα πρώτα ηλεκτρικά τρένα και το πρόβλημα περιορίστηκε. Το 1900 ακολούθησαν το παράδειγμα του Λονδίνου η Βουδαπέστη και το Παρίσι, όπου εκεί, για πρώτη φορά, ο υπόγειος σιδηρόδρομος ονομάστηκε «μετρό». Το 1904 λειτούργησε το μετρό της Νέας Υόρκης.» (Ε', α' Β.Μ. σ. 36)

«Ο ξυπόλητος Αιθίοπας αθλητής διασχίζει την πλατεία του Κολοσσαίου υπό το φως των πυρσών, σε μια Ολυμπιάδα ου οι Ιταλοί περίμεναν πενήντα δύο χρόνια για να διοργανώσουν. Και τα κατάφερα άριστα, μπλέκοντας το παλιό με το σύγχρονο. ...Οι Ιταλοί προτίμησαν να βάλουν το παραθώνιο αργότερα για να αποφύγουν οι δρομείς την αφόρητη κουφόβραση και την εκνευριστική υγρασία του ρωμαϊκού Σεπτέμβρη. (Πρόκειται για τους δέκατους έβδομους Ολυμπιακούς Αγώνες, του 1960, στη Ρώμη. Οι Ιταλοί περίμεναν πάνω από πενήντα χρόνια για να πάρουν τη διοργάνωση, αφού οι αγώνες του 1908, που επρόκειτο να γίνουν στη Ρώμη, έγιναν στο Λονδίνο λόγω της φοβερής έκρηξης του Βεζούβιου το 1906.)

Εκείνο το βράδυ του μεγάλου τελικού του πιο ιερού των αγωνισμάτων επέλεξε και η αφρικανική γη για να στείλει το μήνυμά της ύπαρξής της, της διαμαρτυρίας της.

Τα δυο μαύρα πέλματα που είχαν πάνω τους τα ακούσματα της σαβάνας, τη λάσπη του Νείλου, την υγρασία των βουνοκορφών του Ρας Ντασάν, τα σκισίματα από τα βότσαλα της λίμνης Τάνα, κατάπιναν ακούραστα την καυτή άσφαλτο.

Πέρα από το γεγονός ότι ο Αιθίοπας αθλητής έτρεχε ξυπόλητος, από ποια άλλα στοιχεία του κειμένου φαίνεται η μεγάλη αξία της νίκης του;»(Ε', γ' Β.Μ. σ. 62-63)

«Υπάρχει ένας παλιός μύθος ότι το Σινικό Τείχος στην Κίνα είναι το μοναδικό ανθρώπινο κατασκεύασμα που μπορεί κανείς να δει από το διάστημα....

Οι πυραμίδες των Αιγυπτίων έχουν φωτογραφηθεί πολλές φορές από το διάστημα με συνηθισμένες ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και φακούς υψηλής μεγέθυνσης. Η μεγαλύτερη πυραμίδα, αυτή της Γκίζας, στα περίχωρα του Καΐρου, έχει μήκος πλευράς 227 μέτρα και ύψος 137 μέτρα.» (Ε', γ' Β.Μ. σ. 79-80)

Στα βιβλία της Στ' τάξης μέσα από κείμενο που περιγράφει τις κατοικίες των Αράβων γνωρίζουν στοιχεία του χαρακτήρα τους και της ιδιοσυγκρασίας τους.

«Οι άνθρωποι που κατοικούν σ' αυτά είναι σοβαροί και νοικοκυρεμένοι, Άραβες φιλόξενοι και φιλικοί. Δεν είναι εύκολο να γνωρίζει κανείς αν πήραν το όνομά τους από τα πουλιά «Τρωγλοδύτες» ή το αντίστροφο.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 34)

Επιπλέον, σε ενότητα με τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους» μαθαίνουν και επεξεργάζονται με κατάλληλες ερωτήσεις στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους αυτόχθονες λαούς, τον τρόπο που τους φέρθηκαν οι «πολιτισμένοι» λαοί, τον τρόπο σκέψης τους, τη γενικότερη φιλοσοφία τους και τη σύνδεση τους με τη φύση και το περιβάλλον.

«Οι εξερευνητές, που ήταν τεχνολογικά πιο εξελιγμένοι, τους εξόντωσαν, έκλεψαν χρυσό και ασήμι, καταπάτησαν τη γη τους, εξαφάνισαν τους πολιτισμούς τους. Οι «πολιτισμένοι» λαοί τους θεώρησαν «πρωτόγονους» και συχνά τους φέρονταν σαν να ήταν ζώα, γι' αυτό τους μετέτρεψαν σε σκλάβους.

Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να εξαφανιστούν πολλοί λαοί, κάποιοι άλλοι να χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα αι μερικοί να εγκαταλείψουν τη γη τους. Όμως σε πολλές γωνιές του πλανήτη μας υπάρχουν αυτόχθονες που διατηρούν ακόμη τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους.

Ποιος λέμε αυτόχθονες; Γιατί στις μέρες μας έχουν απομείνει λίγοι;

«Στη Βόρεια Αμερική κατοικούσαν κυρίως Ινδιάνοι. Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, οι λευκοί έποικοι έδωξαν τους Ινδιάνους από τα εδάφη τους, άλλοτε ειρηνικά κι άλλοτε βίαια. Ο δρόμος που ακολούθησαν οι Ινδιάνοι ονομάστηκε «μονοπάτι των δακρύων».

Είμαστε ένα μέρος της γης, κι αυτή, πάλι, ένα κομμάτι από εμάς. Τα ευωδιαστά λουλούδια είναι οι αδερφές μας. Το ελάφι το άλογο, ο μεγάλος αετός είναι οι αδερφοί μας. Τα βράχια στους λόφους, το πράσινο χρώμα των λιβαδιών, η ζεστασιά του πόνει και ο άνθρωπος, όλα ανήκουν στην ίδια οικογένεια. ... Ξέρουμε τουλάχιστον αυτό: η γη δεν ανήκει στον άνθρωπο, ο άνθρωπος ανήκει στη γη. (Στ', α' Β.Μ. σ. 80-83)

Στην ίδια ενότητα μια ολόκληρη σελίδα και ασκήσεις που ακολουθούν αφορούν την Πορτογαλία δίνοντας στοιχεία και πληροφορίες για την τοποθεσία και τη μορφολογία του εδάφους της, για το κλίμα, την εκπαίδευση, την πολιτική καθώς και δημογραφικά χαρακτηριστικά, ενώ στο τετράδιο εργασιών στην ενότητα «Διατροφή» περιέχονται πληροφορίες και χαρακτηριστικά για θέματα διατροφής των κατοίκων της Μοζαμβίκης και του Βιετνάμ, ενώ τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν μια χώρα και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για το κλίμα της, τη μορφολογία του εδάφους, τα προϊόντα της και τα χαρακτηριστικά της φαγητά και να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

«Με εκτεταμένες ακτές στον Ατλαντικό, η Πορτογαλία βρίσκεται στο δυτικό άκρο της Ιβηρικής Χερσονήσου. Ο ποταμός Τάγος χωρίζει τον ορεινό Βορρά από τον πιο πεδινό Νότο. ...

Η Πορτογαλία έχει ήπιο μεσογειακό κλίμα, το οποίο μετριάζεται από τα ρεύματα του Ατλαντικού. Τα καλοκαίρια είναι θερμά και υγρά, ενώ οι χειμώνες σχετικά ήπιοι. ...

Η Πορτογαλική είναι η έβδομη ομιλούμενη γλώσσα στον κόσμο. Δωρεάν κρατική εκπαίδευση παρέχεται σε όλους τους μαθητές από 3 έως 15 ετών. ...

Η πορτογαλική κοινωνία, που κάποτε εθεωρείτο μάλλον εσωστρεφής, ενσωματώνεται γοργά στην υπόλοιπη Ευρώπη. ...

Η Πορτογαλία είναι πολυκομματική δημοκρατία....(Στ', α' Β.Μ. σ. 89)

«Διαβάστε τις πληροφορίες για την Πορτογαλία και συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί. Εργαστείτε ομαδικά και διαλέξτε μια χώρα για να την παρουσιάσετε στην τάξη.» (Στ', α' Β.Μ. σ. 91)

«Τα περισσότερα γεύματα στη Μοζαμβίκη περιλαμβάνουν κυρίως το φούφου. Η κατασκευή του φούφου απαιτεί μπόλικη και κοπιαστική δουλειά. Πρέπει να βράσεις τους σπόρους και μετά να τους λιώσεις χτυπώντας δυνατά και να ανακατέψετε μέχρι να γίνουν μια μαλακή ζύμη.

Στη νοτιοανατολική Ασία υπάρχουν πολλά ποτάμια και λίμνες, γι' αυτό οι άνθρωποι εκεί τρώνε πολλά ψάρια.

Στην Ασία τα περισσότερα γεύματα περιλαμβάνουν ρύζι ή μακαρόνια από ρυζάλευρο. Οι Βιετναμέζοι βάζουν το φαγητό τους σε μπολ και τρώνε με ειδικά ξυλάκια.

Όπως βλέπετε, κάθε λαός έχει τη δική του «κουζίνα». Ας δούμε τώρα πώς τρέφονται οι άνθρωποι σε χώρες κοντινές ή μακρινές. Χωριστείτε σε ομάδες και διαλέξτε μια χώρα. Συγκεντρώστε υλικό για να ετοιμάσετε μια σύντομη παρουσίαση στην τάξη με τίτλο «Πες μου από πού είσαι να σου πω τι τρως.» (Στ', α' Τ.Ε. σ. 41)

Σε κείμενο στο ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης δημοτικού με τίτλο

«Ασπρογάλανο πανί» προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Τσιλιμένη, κ.α., 2006: 42) να ασχοληθούν οι μαθητές/τριες ομαδικά με τις σημαίες των άλλων κρατών, να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές και να αναζητήσουν πιθανές εκδοχές για τα χρώματα που καθεμιά έχει. Επίσης, ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει το κείμενο διαπολιτισμικά δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες άλλων εθνικοτήτων να μιλήσουν για τα σύμβολα της χώρας τους και τη σημασία τους.

«Ασπρογάλανο πανί» (Α' & Β', σ. 122-123).

Σε κείμενα του ανθολογίου της Ε' & Στ' δημοτικού οι τσιγγάνοι και οι «γύφτοι» παρουσιάζονται ως άνθρωποι που τους αρέσει να μετακινούνται, χωρίς

μόνιμη κατοικία, που μένουν σε καταυλισμούς, αλλά που αγαπούν τη διασκέδαση και είναι καλόκαρδοι και αξιαγάπητοι. Επίσης, σε ένα κείμενο του ανθολογίου δίνονται χαρακτηριστικά της εμφάνισης των Κινέζων ενώ προβάλλεται ο ευγενικός και τυπικός τους χαρακτήρας και ο σεβασμός που τους διαπνέει και τα παιδιά σε άσκηση που ακολουθεί καλούνται να εντοπίσουν γνωρίσματα του κινέζικου πολιτισμού που διαφαίνονται στο κείμενο.

«Εκείνο τον καιρό μας είπε ένα σωρό για κείνους τους ανθρώπους που όλο φεύγουνε, μα που δε βλάφτουνε κανέναν, που..., ένα σωρό που...και στο τέλος κανένας δεν ντύθηκε γύφτος. ...

Μέσα στο παλιό φυλάκιο ζούσαν δύο οικογένειες μ' ένα τσούρμο παιδιά, που ήταν φίλοι μας. ..

Σαν μικροί μαύροι σπόροι από ηλιοτρόπιο μοιάζανε, που γελούσαν με κατάσπρα δόντια, που χοροπηδούσαν και χαιρόνταν τ' αφήλωμα της καρδούλας, όμοια με μας.» (Ε' & Στ', σ. 136-137)

«Είναι σα γιορτινοί άνθρωποι. Καλοί άνθρωποι. Ωραίοι. Θυμάμαι τους περσινούς. Τριάντα πέντε μέρες καθίσανε. ...

Το ξέρετε που η Μαριλώ μού έχει μάθει να ξεχωρίζω στο χέρι τη γραμμή της ζωής και τη γραμμή της αγάπης;

Πώς περιγράφονται οι τσιγγάνοι στο κείμενο και γιατί τα παιδιά γοητεύονται από την τσιγγάνικη ζωή; (Ε' & Στ', σ. 256-258).

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

Ο ευγενικός Τα Κι Κο ευχαρίστησε τους γονείς του με μια βαθιά υπόκλιση.

Πήγε και βρήκε την ευγενική κυρία του σπιτιού, έκανε μια βαθιά υπόκλιση και τη ρώτησε ποιος είναι τέλος πάντων ο κύριος Χριστός που γιορτάζει.

Ποια γνωρίσματα του κινέζικου πολιτισμού διαφαίνονται στο κείμενο;» (Ε' & Στ', σ. 164-167)

12. Παρουσίαση ηθών, εθίμων, παράδοσης και συνηθειών άλλων λαών ή χωρών

Σε πολλά αποσπάσματα, κείμενα και ασκήσεις καταγράφονται διάφορα ήθη, έθιμα, παραδόσεις και συνήθειες ανθρώπων από άλλες χώρες και πολιτισμούς. Οι αναφορές αυτές αφορούν μύθους και στοιχεία της λαϊκής παράδοσης, παραδοσιακά στοιχεία και συνήθειες που χαρακτηρίζουν ένα λαό ή ένα πολιτισμό, έθιμα που σχετίζονται με διάφορες θρησκείες και αναζήτηση πληροφοριών για τα έθιμα, τις

παραδόσεις και τον πολιτισμό άλλων λαών. Κάποιες από τις αναφορές αντιμετωπίζονται διαπολιτισμικά σύμφωνα και με οδηγία στο βιβλίο του δασκάλου, ενώ σε κάποιες άλλες το διαπολιτισμικό τους περιεχόμενο εναπόκειται στη διάθεση του εκπαιδευτικού αν θα το επεξεργαστεί κατάλληλα στην τάξη του για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας.

Έτσι, στα βιβλία της γλώσσας της Α' τάξης τα παιδιά διαβάζουν ένα παραμύθι της ινδικής παράδοσης που αφηγείται στην παρέα ο Σαμπέρ, ο ινδικής προέλευσης αλλοδαπός συμμαθητής τους, και ολοκληρώνεται σε δύο κεφάλαια. Τα παιδιά σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου (Καρατζόλα, κ.α., 2006: 49) για την επεξεργασία του κειμένου καλούνται να αναδιηγηθούν την ιστορία από τη μεριά του κάθε ήρωα μπαίνοντας στη θέση του καθώς και να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία. Επίσης, σε άλλο σημείο του βιβλίου διαβάζουν αρχαίους μύθους της Ινδίας και της Ελλάδας για την θαλάσσια χελώνα, ενώ στο τετράδιο εργασιών καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τους δύο μύθους.

«Το παράξενο ταξίδι της Συνεφένιας

-Ξέρω κι εγώ ένα παραμύθι για τον άνεμο και τη βροχή. ...» (Α', α' Β.Μ. σ. 70-73).

«-Υπάρχει ένας αρχαίος μύθος από την Ινδία για τη θαλάσσια χελώνα, λέει ο μπαμπάς του Σαμπέρ. Στα αρχαία χρόνια οι άνθρωποι πίστευαν ότι τρεις ελέφαντες κουβαλούσαν τη Γη στις ράχες τους. Αυτούς τους ελέφαντες τους κουβαλούσε πάνω στο καβούκι της μια τεράστια θαλάσσια χελώνα. Η χελώνα κολυμπούσε σε μια θάλασσα χωρίς αρχή και τέλος.

Λένε πως, αν η χελώνα πάψει να υπάρχει, οι ελέφαντες θα χάσουν την ισορροπία τους. Τότε η Γη θα γλιστρήσει από τις ράχες τους και θα χαθεί» (Α', β' Β.Μ. σ. 74).

. Σε άλλο σημείο του βιβλίου της Α' τάξης τα παιδιά γνωρίζουν παραδοσιακά στοιχεία που χαρακτηρίζουν κάποιους λαούς ή κάποιες χώρες μέσα από τα δώρα που φέρνει στην Ιωάννα ο ναυτικός της θείος από τα ταξίδια του στον κόσμο. Ωστόσο στο βιβλίο του δασκάλου ο εκπαιδευτικός δεν καλείται τα επεξεργαστεί με τους/τις μαθητές/τριες του αυτά τα παραδοσιακά στοιχεία των λαών, αλλά τις χώρες από τις

οποίες προέρχονται και να εξοικειώσει τους μαθητές με τη χρήση του χάρτη δείχνοντας τους στον παγκόσμιο χάρτη τους τόπους που αναφέρονται στο κείμενο, υποδεικνύοντας τις θαλάσσιες διαδρομές μέχρι την Ελλάδα και βοηθώντας τα παιδιά να εντοπίσουν στο χάρτη τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών συμμαθητών τους (Καρατζόλα, κ.α., 2006: 58).

«-...Α! Ο Πινάκιο! Δες πόσο μεγάλη είναι η μύτη του!

-Τον αγόρασα από την Ιταλία, είπε ο θείος Παύλος.

-...Ένα καπέλο! Δεν έχω ζαναδεί τόσο μεγάλο καπέλο!

-Είναι από το Μεξικό, της είπε ο θείος Παύλος.

-Ένα τύμπανο! Φώναζε χαρούμενη η Ιωάννα.

-Ένα τύμπανο από την Αφρική για να παίζεις μουσική, της είπε ο θείος Παύλος γελώντας». (Α', β' Β.Μ. σ. 34)

Επιπρόσθετα, στο βιβλίο του δασκάλου της Α' τάξης δημοτικού (Καρατζόλα κ.α., 2006: 51) προτείνεται στην ενότητα που αφορά τον εορτασμό των Χριστουγέννων να συζητήσουν τα παιδιά για τα έθιμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες, αναφερόμενοι και στα φαγητά και στα γλυκά που συνηθίζονται να ετοιμάζονται για αυτές τις γιορτές.

Αντίστοιχα στο βιβλίο της Β' τάξης δημοτικού στην ενότητα 21 «Χρήσιμες οδηγίες» τα κείμενα προσφέρονται για επεξεργασία στην τάξη, για ανάπτυξη διαλόγου και συζήτησης για πασχαλινά έθιμα του τόπου από τον οποίο κατάγονται οι μαθητές/τριες, αλλά και αφορμή για αναζήτηση και συγκέντρωση πληροφοριών για χαρακτηριστικά πασχαλινά έθιμα ανά τον κόσμο (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 50).

Στο βιβλίο της γλώσσας της Γ' τάξης τα παιδιά μέσα από την ιστορία ενός μικρού κοριτσιού από την Ιαπωνία, της Σαντάκου, μαθαίνουν για μια θρησκευτική παράδοση που ισχύει στον πολιτισμό τους, ενώ στο Ανθολόγιο της Ε' & Στ' τάξης δημοτικού διαβάζουν για το έθιμο των κόκκινων αυγών, τη θρησκευτική του

προέλευση, τις ομοιότητες που παρουσιάζει με έθιμα άλλων λαών και τις επιδράσεις που έχει δεχτεί από άλλους λαούς καθώς και συζητούν για τις συνέπειες που έχει για ένα λαό αν ξεχάσει τα έθιμα και τις παραδόσεις του.

«Υπάρχει μια παράδοση στην Ιαπωνία : αν ένας άρρωστος τυλίξει χίλιους γερανούς και ευχηθεί να γίνει καλά, τότε θα πραγματοποιηθεί η ευχή του» (Γ, γ' Β.Μ. σ. 56).

«Το βέβαιο είναι πως το αυγό, σα σύμβολο γονιμότητας, ήταν ιερό κάποιας θεάς που τη λάτρευαν οι αρχαίοι Φοίνικες-της Ισιδας νομίζω- και πως γι' αυτό η αυγοφαγία, σε κάποιες γιορτές εκεί πέρα, ήταν έθιμο θρησκευτικό. Λένε λοιπόν οι σοφοί πως το έθιμο των Φοινίκων πέρασε ύστερα στους Έλληνες και στους Εβραίους κι απ' αυτό η εβραϊκή κι η χριστιανική αυγοφαγία του Πάσχα. ...

Συζητήστε στην τάξη τι μπορεί να συμβεί σ' ένα λαό όταν ξεχάσει τα έθιμα και τις παραδόσεις του» (Ε' & Στ', σ. 175-177).

Σε άσκηση στα βιβλία της γλώσσας της Στ' τάξης δημοτικού ο πλανήτης μας παρουσιάζεται σαν ένα πολύχρωμο χωριό όπου κάθε λαός έχει τις δικές του συνήθειες και παραδόσεις, ενώ σε διαθεματική δραστηριότητα καλούνται να φτιάξουν «Το μικρό τετράδιο των εθίμων» με έθιμα από το χωριό τους ή την πόλη τους ή την πατρίδα τους. .

«Όλος ο πλανήτης μας είναι σαν ένα μεγάλο πολύχρωμο χωριό, όμως κάθε λαός έχει τις δικές του συνήθειες. Αν είσαι Εσκιμώος, ζεις σε (ιγκλού), φοράς (γούνα) και ασχολείσαι κυρίως με το (ψάρεμα). Αντίθετα αν ζεις σε ζεστές χώρες όπου ο ήλιος καίει, μπορεί να φοράς στο κεφάλι ένα μεξικάνικο (σομπρέρο) ή να ντύνεσαι όπως οι Άραβες με μια φαρδιά (κελεμπία). Αν, πάλι, είσαι Ινδιάνος, φοράς (δέρματα ζώων), η κατοικία σου είναι μια (σκηνή) και επικοινωνείς με σήματα καπνού στις απέραντες εκτάσεις. Με λίγα λόγια σε κάθε τόπο μπορείς να περάσεις όμορφα: στη Βραζιλία μπορείς να παίζεις (ποδόσφαιρο) στην παραλία ή να χορεύεις (σάμπα), ενώ στην Ελβετία μπορείς να απολαύσεις τις καλύτερες (σοκολάτες) (Στ', α' Τ.Ε. σ. 49)!

«Περιγράψτε στους συμμαθητές σας κάποιο έθιμο που συνηθίζεται να γίνεται κάθε χρόνο στο χωριό σας ή στην πόλη σας ή στην πατρίδα σας. ...Στο τέλος θα ήταν ωραίο να διαβάσετε στην τάξη σας τα έθιμα για τα οποία έχετε γράψει και να φτιάξετε «Το μικρό τετράδιο των εθίμων».» (Στ', β' Β.Μ. σ. 24).

Στο ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης δημοτικού στη σελίδα 18 παρουσιάζονται νανουρίσματα και ταχταρίσματα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Στο βιβλίο του δασκάλου (Τσιλιμένη, κ.α., 2006: 16) προτείνεται να ασχοληθούν οι μαθητές/τριες με τη συλλογή νανουρισμάτων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και του κόσμου και να χρησιμοποιηθεί διαπολιτισμικά το θέμα δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες από άλλες χώρες να φέρουν στην τάξη νανουρίσματα της χώρας τους. Επιπλέον, προτείνεται ο εντοπισμός των χωρών προέλευσης των νανουρισμάτων σε ελληνικό και παγκόσμιο χάρτη ώστε να τονιστεί η οικουμενική σημασία τους καθώς και η εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας με θέμα τη συλλογή μουσικών κομματιών νανουρισμάτων από την Ελλάδα και από τον υπόλοιπο κόσμο.

Το λαϊκό γαλλικό παραμύθι «Η σφυρίχτρα» (σ. 63-64) που εντοπίστηκε στο ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης δημοτικού δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να μάθουν μέσα από τη λαϊκή παράδοση και κληρονομιά στην οποία εντάσσονται τα λαϊκά παραμύθια για τη γεωγραφία, τα ήθη και τις νοοτροπίες των ανθρώπων (Τσιλιμένη, κ.α., 2006: 25). Τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν παραμύθια από άλλες χώρες και όλοι μαζί να φτιάξουν το βιβλίο με «Τα παραμύθια απ' όλο τον κόσμο».

Στο ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης δημοτικού διαβάζουν παροιμίες από τη Βουλγαρία, την Ουγγαρία και την Ελλάδα και τις επεξεργάζονται διαθεματικά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της παντομίμας, ενώ στο Ανθολόγιο της Ε' & Στ' τάξης γνωρίζουν μέσα από την ιστορία ενός Κινέζου αγοριού στοιχεία της κινεζικής παράδοσης.

«Μόνο τα' αηδόνι μπορεί να καταλάβει το τριαντάφυλλο. (από τη Βουλγαρία)

«Ο γνωστικός ποτέ δε βάζει μες στον κήπο του κασίκα για κηπουρό. (από την Ουγγαρία)» (Γ' & Δ', σ. 58)

«Ένα παιδί παρουσιάζει σε παντομίμα όποια παροιμία θέλει και τα άλλα παιδιά προσπαθούν να τη μαντέψουν» (Γ' & Δ', σ. 59).

«Ο φίλος του Τε Κουέν είχε σκαλίσει με το σουγιά του ένα ζυλοπέδιλο κι ο Τα Κι Κο είχε υποσχεθεί να του το βάψει.

Θυμάται που στα δικά του γενέθλια ο αζιότιμος πατέρας του έκανε δώρο στην αξιολάτρευτη μητέρα του μια πολύχρωμη βεντάλια από μεταξωτό ζωγραφισμένο πουλί» (Ε' & Στ', σ. 164).

Σε κάποιες δραστηριότητες που εντοπίζονται κυρίως στο ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες είτε να συζητήσουν στοιχεία παραδόσεων άλλων λαών είτε να αναζητήσουν πληροφορίες για έθιμα και τις παραδόσεις κάποιων άλλων. Η πλειοψηφία των αναφορών αφορά μειονοτικές ομάδες της Ελλάδας όπως είναι οι τσιγγάνοι και τους πρόσφυγες της Μικράς Ασίας.

«Μπορείτε να χωριστείτε σε ομάδες και να βρείτε πληροφορίες για την ιστορία του βιβλίου και της τυπογραφίας, για το βιβλίο στους διάφορους λαούς ή για τον κύκλο του βιβλίου από τη συγγραφή μέχρι την ανάγνωση» (Ε' & Στ', σ. 122).

«Συζητήστε με το δάσκαλο σας ποια στοιχεία παράδοσης και πολιτισμού έφεραν οι Μικρασιάτες στην Ελλάδα» (Ε' & Στ', σ. 209).

«Το ξέρετε ότι οι τσιγγάνοι έχουν θαυμάσια λαϊκή παράδοση και πολύ ωραία παραμύθια και τραγούδια; Να βρείτε πληροφορίες για τη ζωή και τα έθιμα τους» (Ε' & Στ', σ. 258)

13. Γνωριμία με παιδιά από άλλες χώρες

Οι συγγραφείς των νέων σχολικών εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού στοχεύουν από τις πρώτες κιόλας τάξεις να αναδείξουν την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση την ελληνική τάξη μέσα από κείμενα και ασκήσεις όπου παρουσιάζονται να φοιτούν σε ελληνικά σχολεία μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων και μέσα από περιγραφές παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Όλα τα παιδιά που παρουσιάζονται, ανεξάρτητα από ποια χώρα προέρχονται, θεωρούνται ισότιμα μεταξύ τους, έχουν διάθεση να συνυπάρξουν στο ίδιο παιχνίδι, να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις και να παρουσιάσουν τον τόπο τους ή την καθημερινή τους ζωή.

Έτσι στα βιβλία της Α' και της Β' τάξης δημοτικού παρουσιάζεται στην αρχή η παρέα παιδιών που θα συντροφεύει τους/τις μαθητές/τριες στο βιβλίο όπου

ανάμεσα τους βρίσκεται και ένα παιδί από άλλη χώρα. Συγκεκριμένα, στην Α' τάξη δημοτικού ανάμεσα στους ήρωες του βιβλίου υπάρχει και ο Σαμπέρ, ένα παιδί από άλλη χώρα ο οποίος όμως παρουσιάζεται να έχει ενταχθεί πλήρως στην παρέα. Ωστόσο, δε δίνονται κάποιες πληροφορίες για τη ζωή του όπως πού γεννήθηκε, πότε και γιατί ήρθε στην Ελλάδα, κάτω από ποιες συνθήκες ζει, κ.α. ενώ πληροφορούμαστε για την καταγωγή του όταν αφηγείται στην παρέα ένα ινδικό παραμύθι και ο πατέρας του σε άλλο κεφάλαιο αφηγείται έναν ινδικό μύθο. Επίσης, παρατηρούμε πως ο Σαμπέρ εμφανίζεται για πρώτη φορά στους διαλόγους στη σελίδα 52 του α' τεύχους, αρκετά αργά δηλαδή, γεγονός που δείχνει πως δεν αντιμετωπίζεται ισάξια και ισότιμα με τους άλλους ήρωες, ενώ σε όλο το α' τεύχος μιλάει μόνο 9 φορές και εμφανίζεται σε 14 εικόνες. Στο τρισέλιδο αφιέρωμα για τα Χριστούγεννα σ. 75-77 παρατηρούμε πως από τις εικόνες των ηρώων απουσιάζει ο Σαμπέρ στοιχείο που δείχνει πως προφανώς ανήκει σε άλλη θρησκεία. Στα βιβλία της Β' τάξης δημοτικού η παρέα απαρτίζεται από 4 παιδιά ένα από τα οποία είναι ο Αρμπέν, ένα παιδί από την Αλβανία για τον οποίο και για αυτόν δε δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τη ζωή του και τον ερχομό του στην Ελλάδα, αλλά παρατηρούμε πως αναφέρεται από την πρώτη κιόλας ενότητα και παρουσιάζεται σε όλο το βιβλίο.

Στα βιβλία της Γ' τάξης δημοτικού οι συγγραφείς ενσωματώνουν στα κείμενα τα ονόματα Ιβάν και Ελτόν υποδηλώνοντας την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο οι οποίοι φαίνονται να έχουν ενταχθεί πλήρως στην παρέα των υπόλοιπων παιδιών, δεν τονίζονται οι τυχόν διαφορές τους, αλλά έχουν βρει κοινή επαφή μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες στο βιβλίο της Γ' τάξης δημοτικού γνωρίζουν παιδιά από διάφορες χώρες του κόσμου και κυρίως των υπό ανάπτυξη χωρών, μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής τους, τα προβλήματα του τόπου τους, τις

επιθυμίες τους, τις ασχολίες τους, κ.α. Στο βιβλίο του δασκάλου (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 49) «επισημαίνεται πως με την παράθεση διαφορετικών προσωπικών ιστοριών παιδιών από όλο τον κόσμο επιχειρείται να καταγραφούν προβλήματα, αλλά και ευτυχισμένες στιγμές και πως τα παιδιά από τον υπό ανάπτυξη κόσμο δεν είναι μόνο δυστυχισμένα λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν».

«Από το ημερολόγιο του Ελτόν

Ξέρεις τι είναι να έχεις πυρετό και να ακούς από το παράθυρο τις αγριοφωνάρες του Αντόνη και του Ιβάν;» (Γ', β' Β.Μ. σ. 46)

«Η Μελίνα απολαμβάνει τα δώρα του Ελτόν. Τρώει τη σοκολάτα της και διαβάζει το βιβλίο που της δώρισε.» (Γ', β' Β.Μ. σ. 49)

«Παντίνι: Σηκώνομαι, τρώω κάτι για πρωινό και τρέχω να προλάβω το λεωφορείο που με πηγαίνει στη δουλειά. Δουλεύω σε ένα εργοστάσιο σπέρτων. ...Δουλεύω σχεδόν 5 χρόνια σε αυτό το μέρος. ...Τρώω βραδινό και ξεκουράζομαι λίγο. Κάποιοι φίλοι μου πάνε σε νυχτερινό σχολείο. Του χρόνου θα πάω κι εγώ. Βοηθάω τη μαμά στις δουλειές του σπιτιού. ...» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 60)

«Ο Ομάρ από το Μεξικό: Όταν μεγαλώσω, θέλω να δουλέψω με υπολογιστές. Στον ελεύθερο χρόνο μου θα παίζω ποδόσφαιρο, γιατί είναι το αγαπημένο μου παιχνίδι.» (Γ', β' Τ.Ε. σ. 61)

«Σαλέμου, Αιθιοπία: Μου αρέσει το σχολείο και το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος. Θέλω να σπουδάσω, όταν μεγαλώσω. Βοηθάω στο σπίτι φέρνοντας νερό από το ποτάμι.

Σάφια, Νίγηρας: Πηγαίνω σε ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Δεν μπορώ να δω, αλλά ξέρω δύο αφρικάνικες γλώσσες και γαλλικά. ...Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και μένα.

Αμπντουλάχ, Αφγανιστάν: Στη χώρα μου γίνεται πόλεμος. Φύγαμε γιατί κινδύνευε η ζωή μας...

Αϊσά, Μαρόκο: Είμαι το πρώτο κορίτσι από την οικογένεια μου που πηγαίνει σχολείο.» (Γ', γ' Β.Μ. σ. 50-51)

Στα βιβλία της Δ' τάξης δημοτικού οι μαθητές/τριες γνωρίζουν παιδιά από διάφορα μέρη του κόσμου, τα οποία συστήνονται και παρουσιάζονται μέσω του ονόματός τους και της ιστορίας ή σημασίας που κουβαλά για τον καθένα. Επιπλέον σε άσκηση στο βιβλίο του μαθητή γνωρίζουν τον Ρασίμ, ένα παιδί από το Πακιστάν που ήρθε πρόσφατα στην Ελλάδα και τονίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, χωρίς όμως να δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τη ζωή του και για τους λόγους εγκατάστασης του στην Ελλάδα. Τέλος, στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού γνωρίζουν τον Γιουσούφ από το Μαρόκο και τον

Μάριο από την Ιταλία και μέσω της παρουσίασης του τρόπου ζωής τους επιλέγουν και αιτιολογούν σε ποιο τόπο θα ήθελαν να φιλοξενηθούν.

«Μου αρέσει το όνομα μου. Οι γονείς μου θέλουν να σταθώ στο ύψος του ονόματός μου.

Το Μπιλάλ είναι ένα ευγενικό όνομα και ήταν το όνομα του πρώτου ανθρώπου που προσκάλεσε τον κόσμο να προσευχηθεί.

Στους γονείς μου άρεσε ο ήχος του ονόματος «Μαρκ» κι έτσι με είπαν «Μαρκ».

Η μαμά μου με ονόμασε Τερέζα, γιατί, όταν γεννήθηκα ήταν πολύ ευτυχισμένη.» (Δ', β' Τ.Ε. σ. 41)

«Ο Ρασίμ, ένας συμμαθητής σας, που ήρθε πρόσφατα στην Ελλάδα από το Πακιστάν, έμαθε το ποίημα απ' έξω και το έγραψε στη φίλη του, την Ελένη. Η Ελένη χάρηκε πολύ, αλλά όταν διάβασε το στίχο: «το γάλα πείρα και τη μηλιά» δεν κατάλαβε τίποτα.

Ο δάσκαλος ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν για τον καλύτερό τους φίλο. Ο Ρασίμ έγραψε για το φίλο του τον Αχμέτ. Δυσκολεύτηκε όμως σε κάποιες λέξεις. Βοηθήστε τον να διαλέξει και να γράψει κάθε φορά τη σωστή λέξη.» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 35)

«Με λένε Γιουσούφ και ζω στο Μαρόκο. Όταν δεν έχω σχολείο, περνάω τις περισσότερες ώρες παίζοντας στο δρόμο. Μένω κοντά στο μεγάλο παζάρι όπου μαζεύονται χιλιάδες μικροπωλητές. Συχνά βοηθάω τον πατέρα μου, που έχει ένα μαγαζί με χαλιά...

Με λένε Μάριο και ζω στην Ιταλία. Μένω σε ένα διαμέρισμα στο κέντρο της Ρώμης. Τις περισσότερες ώρες τις περνάω στο σπίτι. Διαβάζω για το σχολείο και τον υπόλοιπο χρόνο μου παίζω παιχνίδια στον υπολογιστή μου...» (Στ', α' Τ.Ε. σ. 43-44)

14. Ισότητα-Αναγνώριση

Τα βιβλία της γλώσσας προσπαθούν να εμφυσησουν στους/στις μαθητές/τριες τις αξίες της ισότητας και του σεβασμού του άλλου τονίζοντας σε κείμενα και σε αποσπάσματα την ομοιότητα και την ισότητα όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από τη φυλή, το θρήσκευμα, την εθνικότητα ή τις όποιες άλλες διαφορές τους. Μέσα από τις αναφορές αυτές γίνεται προσπάθεια να τονιστεί η οικουμενικότητα των ανθρώπων καθώς και να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τις αξίες της ισότητας και της αναγνώρισης της αποδοχής του διαφορετικού που γίνεται μέσα από την έμφαση στην ομοιότητα και την αδελφοσύνη. Τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν αυτές τις αξίες μέσα από ερωτήσεις και δραστηριότητες κατανόησης του περιεχομένου τους.

«Όλου του κόσμου τα παιδιά

*Κίτρινο, μαύρο ή μελαμψό
έχω ένα χρώμα και τι μ' αυτό;
Μήπως και τ' άνθη τα ευωδιαστά,
χρώμα ένα έχουν και μια θωριά;
Μες στις μανούλας την αγκαλιά
το γάλα πήρα και τη μιλιά.
Μήπως στο λόγγο και τα πουλιά,
γλυκολαλύνε με μια λαλιά; ... (Δ', γ' Β.Μ. σ. 34)*

«Ξέρουμε όμως ότι όλοι είμαστε ίδιοι και αγαπάμε ο ένας τον άλλον. ...τη χαρά μπορείς να τη δώσεις σε κάθε άνθρωπο είτε έχει σχιστά μάτια είτε στρογγυλά είτε είναι λευκός είτε μαύρος είτε είναι φτωχός είτε πλούσιος!» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 37)

«Όμως πιστεύω ότι δεν παίζει ρόλο αν είσαι μωαμεθανός ή χριστιανός, άνδρας ή γυναίκα, Αραβας ή Ευρωπαίος, αρκεί να είσαι αφοσιωμένος σ' αυτό που κάνεις.» (Στ', γ' Β.Μ. σ. 16)

*«Παναγιά μου, Παναγίτσα,
που έχεις το Χριστό αγκαλίτσα
πάρε στη χρυσή ποδιά σου
τα παιδιά της γης, κοντά σου
άσπρα, κίτρινα, μαυράκια
όλα του Χριστού αδερφάκια
δίπλα στο Χριστό να τα έχεις
να μπορείς να τα προσέχεις.» (Α' & Β', σ. 110)*

15. Αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ανταλλαγής πληροφοριών, απόψεων και ιδεών και προϋποθέτει την αρμονική και ειρηνική συνύπαρξη των λαών μεταξύ τους φαίνεται ξεκάθαρα στα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού και είναι περισσότερο εμφανής στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων μέσα από κείμενα, αποσπάσματα και δραστηριότητες επιδιώκουν να τονίσουν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των λαών και των πολιτισμών, ενώ αρκετά συχνά προσπαθούν μέσα από δραστηριότητες αναζήτησης ή επικοινωνίας να εμπλέξουν τα ίδια τα παιδιά στη διαδικασία αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

Συγκεκριμένα, η αρμονική συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών και των πολιτισμών φαίνεται ξεκάθαρα από την παρουσίαση ενός διαπολιτισμικού σχολείου στο οποίο συνυπάρχουν μαθητές/τριες, αλλά και εκπαιδευτικοί που κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μέσα από εκδηλώσεις και δραστηριότητες ανταλλάσσουν πληροφορίες και μαθαίνουν για προσωπικότητες, ήθη, έθιμα, συνήθειες και παραδόσεις από άλλα κράτη και χώρες. Επίσης, εξίσου εμφανής είναι και η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση που παρουσιάζεται στο σχολείο όπου φοιτούν μαζί παιδιά Ισραηλιτών και Παλαιστινίων τονίζοντας τη σημασία της ειρήνης και της συνεργασίας για την επίτευξη της συνύπαρξης.

«Το σχολείο μας έχει μαθητές από διάφορα μέρη του κόσμου. Οι γονείς μας εργάζονται εδώ στο Παρίσι και δεν μπορούμε να πάμε σχολείο στον τόπο μας γιατί είναι μακριά. ...διαλέγουμε ένα πρόσωπο για ήρωα μας, κολλάμε σε χαρτόνι τα φωτογραφία του ή μια ζωγραφιά του και φτιάχνουμε την πινακίδα μας. Άλλος προτιμά επιστήμονα, άλλος καλλιτέχνη, άντρα ή γυναίκα, που προσπάθησε να καλύτερέψει τον κόσμο όχι με πόλεμο αλλά με την προσφορά του. Πριν βγούμε στο δρόμο, δείχνουμε τη δουλειά μας η μια ομάδα στις άλλες και εξηγούμε ποιον διαλέξαμε και γιατί. Έτσι μαθαίνουμε για ήρωες από μακρινά μέρη του πλανήτη μας» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 37-37).

«Κάπου στο Ισραήλ βρίσκεται ένα σχολείο λίγο διαφορετικό. Σ' αυτό το σχολείο φοιτούν μαζί παιδιά Παλαιστινίων και Ισραηλιτών. ...Σ' αυτό το σχολείο διδάσκονται και οι δύο γλώσσες, των Ισραηλιτών και των Παλαιστινίων, διδάσκονται και οι δύο ιστορίες, όλα διπλά: και η μια πλευρά και η άλλη. ...Στην Όαση της Ειρήνης δεν απασχολούνται μόνο μαθητές, μαθήτριες, δάσκαλοι και δασκάλες, αλλά και αρκετοί άνθρωποι που προσφέρουν εθελοντική εργασία και προέρχονται από πολλά μέρη του κόσμου...Όλα αυτά γίνονται αφορμή για επικοινωνία μεταξύ παιδιών από διαφορετικές εθνικές ομάδες» (Στ', γ' Β.Μ. σ. 80).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών τονίζεται και διαφαίνεται μέσα από την επικοινωνία που ανέπτυξαν μεταξύ τους σχολεία από διαφορετικές χώρες, τη φιλία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και την ανταλλαγή παραδοσιακών αναμνηστικών. Στην ίδια φιλοσοφία κυμαίνονται και κάποιες δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με γράμμα ή μέσω του διαδικτύου με σχολεία από άλλες χώρες με σκοπό τη γνωριμία με άλλα παιδιά,

άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και τρόπους ζωής, αλλά και την ανάπτυξη φιλίας μεταξύ τους.

«Πολλά σχολεία της χώρας μας έχουν επικοινωνία με σχολεία άλλων χωρών, έτσι ώστε να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν φίλους παντού. Αυτό γίνεται από παλιά σε αρκετά σχολεία μας. ...Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η φιλία που ανέπτυξαν οι μαθητές του σχολείου (της Χίου) μετά του σχολείου της Νέας Υόρκης Little Tor Elementary School το 1967. Κάθε παιδί του Η' Δημοτικού Σχολείου αλληλογραφούσε με ένα παιδί του σχολείου Λιτλ Τορ. ...Αποτέλεσμα αυτής της αλληλογραφίας ήταν η ανάπτυξη φιλίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων με ανταλλαγή αναμνηστικών δώρων.

Ακόμη αντάλλασαν προσκλήσεις για να επισκεφτούν μαθητές του ενός σχολείου το άλλο.» (Ε', α' Β.Μ. σ. 72-73)

«Έχετε φίλους σε ξένες χώρες; Αν δεν έχετε, σκεφτείτε μήπως είναι καιρός να αποκτήσετε! Πολλά σχολεία ξένων χωρών ζητούν επικοινωνία με ελληνικά. Επίσης, το διαδίκτυο προσφέρει πολλές ευκαιρίες επικοινωνίας με παιδιά άλλων χωρών ή με Ελληνόπουλα που ζουν στο εξωτερικό.

Ας φανταστούμε πως θα θέλατε να γράψετε ένα γράμμα σε έναν καινούριο φίλο σας (ή φίλη) από μια ξένη χώρα. Σκεφτείτε τι θα έπρεπε να γράψετε σε ένα τέτοιο γράμμα» (Ε', α' Β.Μ. σ. 74).

«Θέλετε να γνωρίσετε άλλα σχολεία στην Ευρώπη; Η Ραλλού βρήκε την ιστοσελίδα www.eTwinning.gr όπου υπάρχουν οι πληροφορίες που χρειάζεστε για να κάνετε νέες φιλιές με παιδιά από διαφορετικές χώρες» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 39).

Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών και των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών επιτυγχάνεται και επιδιώκεται μέσω της αναζήτησης πληροφοριών που σχετίζονται με τις τέχνες και τις παραδόσεις τόσο των ελληνικών όσο και των άλλων χωρών και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες ανταλλαγής, διαχείρισης και συσχέτισης αυτών των πληροφοριών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναζητήσουν πληροφορίες για στοιχεία άλλων λαών και να αναλάβουν ρόλους με αποτέλεσμα να προκύψει η αξία της συνεργασίας για την επίτευξη ενός στόχου.

«Επίσης, μπορείτε να γράψετε ένα δικό σας φυλλάδιο με συνταγές άλλων γλυκισμάτων ή παραδοσιακών φαγητών που θα σας δώσουν συμμαθητές σας ή οι παππούδες σας από άλλες χώρες ή από άλλες περιοχές της Ελλάδας. ...Μην ξεχάσετε να σημειώσετε τον τόπο προέλευσης της κάθε συνταγής, αλλά και τον τίτλο που θα δώσετε στο φυλλάδιο» (Ε', β' Β.Μ. σ. 29).

«Κάθε λαός έχει τα παραμύθια του. Μόλις διάβασες ένα λαϊκό παραμύθι από τη Γαλλία. Ψάξε σε βιβλία και βρες ένα παραμύθι από άλλη χώρα. Αν οι συμμαθητές σου κάνουν το ίδιο, μπορείτε να φτιάξετε το βιβλίο με «Τα παραμύθια απ' όλο τον κόσμο.»» (Α' & Β', σ. 64)

«Στην ελληνική και παγκόσμια ποίηση υπάρχουν πολλά ωραία ποιήματα για τη μητέρα. Να βρείτε τέτοια και να φτιάξετε δικές σας ποιητικές ανθολογίες» (Ε' & Στ', σ. 80).

«Το τραγούδι Τριανταφυλλάκι είναι του Αυστριακού συνθέτη Φραντς Σούμπερτ (γγραμμένο πάνω σε στίχους του μεγάλου Γερμανού συγγραφέα Γκαίτε). Αναζητήστε το, ηχογραφήστε το και ακούστε το στην τάξη. Εσείς ποιο ελληνικό τραγούδι θα θέλατε να μάθετε στην Γκέρντα και γιατί;» (Ε' & Στ', σ. 98)

«Βρίσκουμε παροιμίες από την Ελλάδα και από άλλες χώρες, και τις ανακοινώνουμε στην τάξη» (Γ' & Δ', σ. 59).

16. Ομοιότητες-διαφορές μεταξύ των πολιτισμών

Σε αρκετά κείμενα, αποσπάσματα και δραστηριότητες από τις πρώτες κιόλας τάξεις επιδιώκεται η ανάδειξη των κοινών στοιχείων ανάμεσα στους ανθρώπινους πολιτισμούς, τονίζονται οι ομοιότητες τους και τα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν αποτελούν αντικείμενο σύγκρισης. Οι μαθητές/τριες μέσα από την παρατήρηση, τη συζήτηση και την κατάλληλη επεξεργασία των κοινών αυτών στοιχείων αντιλαμβάνονται τη σύνδεση που διέπει όλους τους πολιτισμούς και οικειοποιούνται καθετί που τους φαίνεται «ξένο». Ανακαλύπτουν τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στους πολιτισμούς του κόσμου, αντιλαμβάνονται τυχόν διαφορές και συγκρίνουν τρόπους ζωής, έθιμα, συνήθειες, παραδόσεις και άλλα στοιχεία που διέπουν έναν πολιτισμό.

Συγκεκριμένα, στα βιβλία της Β' τάξης δημοτικού μέσα από ένα σύντομο διαλογικό κείμενο ανάμεσα στον Αρμπέν, το συμμαθητή των παιδιών από την Αλβανία, και τη Γαλήνη δίνεται αφορμή να φανούν οι κοινές συνήθειες και παραδόσεις ανάμεσα στους δύο λαούς. Παρόλο που το κείμενο χρησιμοποιείται για γλωσσική άσκηση, για τον εντοπισμό δηλαδή των τελικών συμφώνων της ελληνικής γλώσσας, ωστόσο στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 20-21) προτείνεται η αξιοποίηση του διαλόγου από τον εκπαιδευτικό ώστε να δοθεί μια διαπολιτισμική χροιά στο μάθημα παρέχοντας τη δυνατότητα σε μαθητές/τριες από άλλες χώρες να μιλήσουν στην τάξη για σχετικές εμπειρίες και έθιμα της χώρας τους. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου η δυνατότητα αναζήτησης από παππούδες, γιαγιάδες, γονείς πληροφοριών για έθιμα

σχετικά με το πρώτο δόντι που χάνουν και η συζήτηση των εθίμων αυτών στην τάξη για τον εντοπισμό κοινών στοιχείων.

«-Αρμπέν, τι έπαθες; Πού είναι το μπροστινό σου δόντι;

-Καλά, τώρα το βλέπεις, Γαλήνη; Το δόντι μου βγήκε χτες, καθώς έτρωγα κάστανα!

-Και τι το έκανες;

-Το πήρε η γιαγιά μου, το πέταξε σε μια ταρατσα και είπε: «Πάρτε το παλιό και φέρτε ένα καινούριο». Μου είπε πως έτσι κάνουν στην Αλβανία. Εσύ τι έκανες, όταν βγήκε το δόντι σου;

-Η μαμά μου το πέταξε στα κεραμίδια του διπλανού σπιτιού και είπε: «Πάρε ποντικέ το δόντι μου και φέρε το σιδερένιο, να ροκανίζω σίδερα, να τρώω παξιμάδια».» (B', α', B.M. σ. 33)

Σε άλλο σημείο στο βιβλίο της Β' τάξης δημοτικού παρόλο που δεν υπάρχει σχετική άσκηση στο βιβλίο του μαθητή ωστόσο στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 24) προτείνεται να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό η αναφορά των παροιμιών για τους μήνες για μια διαπολιτισμική προσέγγιση ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες διαφορετικής εθνικής προέλευσης να βρουν και να πουν στην τάξη παροιμίες του τόπου τους, τις οποίες να συγκρίνουν αναζητώντας αναλογίες στη σημασία τους.

«Διάβασε τις παροιμίες για τους μήνες τις οποίες έγραψε η γιαγιά της Χαράς, όταν την άκουσε να λέει τους μήνες απέξω. Καταλαβαίνεις τι σημαίνουν;» (B', α', B.M. σ. 50)

Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλο σημείο του βιβλίου σε άσκηση όπου τα παιδιά καλούνται να εκφραστούν γραπτά και προφορικά για τα συναισθήματά τους προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 43) εάν υπάρχουν στην τάξη μαθητές/τριες από άλλες χώρες να τους ζητηθεί να βρουν και να μεταφράσουν στα ελληνικά αντίστοιχες εκφράσεις της μητρικής τους γλώσσας, με σκοπό την αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών. Ενώ σε άλλο σημείο όπου περιγράφεται ένα παραδοσιακό παιχνίδι της Ελλάδας προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 51-52) όπου υπάρχουν

παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης να γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στα παραδοσιακά παιχνίδια στις διάφορες χώρες και να αναζητηθούν και να συζητηθούν ομοιότητες και διαφορές.

«Ξαναδιάβασε το κείμενο και βάλε σε κύκλο τις λέξεις και τις εκφράσεις που μας δείχνουν πώς νιώθει κάποιος. Έπειτα γράψε στο τετράδιο σου τρεις λέξεις ή εκφράσεις που δείχνουν χαρά και άλλες τρεις που δείχνουν λύπη» (Β', β', Β.Μ. σ. 77).

«Τα παιδιά αποφάσισαν να ρωτήσουν τους μεγάλους για παιχνίδια που έπαιζαν, όταν ήταν μικροί. Έμαθαν αρκετά παιχνίδια και κάποια θα τα βάλουν στην εφημερίδα τους. Διάβασε παρακάτω πώς παίζεται ένα από αυτά» (Β', γ', Β.Μ. σ. 56).

Σε κάποια σημεία οι μαθητές/τριες εισάγονται στη διαπραγμάτευση ενός κοινού θέματος σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 43) καθώς και καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τη ζωή και την καθημερινότητα άλλων παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου που ζουν σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 49).

«Συζητήστε στην τάξη ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον αφρικανικό και τον αρχαιοελληνικό μύθο» (Γ', β', Β.Μ. σ. 57).

«Σύγκρινε το πρόγραμμα της Παντίνι από την Ινδία με το δικό σου πρόγραμμα» (Γ', β', Τ.Ε. σ. 60).

«Διάβασε τα όνειρα και τις επιθυμίες του Ομάρ από το Μεξικό. Γράψε κι εσύ τα δικά σου σχέδια για τη ζωή που ανοίγεται μπροστά σου» (Γ', β', Τ.Ε. σ. 61)

«Μπορείτε να συγκρίνετε την ποσότητα του νερού που ζοδεύει η οικογένεια της Σεντού με την ποσότητα του νερού που ζοδεύει μια οικογένεια στην Ευρώπη;» (Δ', α', Τ.Ε. σ. 36)

Σε κάποια κείμενα αναδεικνύονται κοινά στοιχεία στα έθιμα και στις διατροφικές συνήθειες μεταξύ κάποιων λαών χωρίς όμως να αποτελεί αυτό αντικείμενο διαπολιτισμικής επεξεργασίας, αλλά είναι στη διάθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού αν θα αξιοποιήσει και πώς θα επεξεργαστεί στην τάξη του τα συγκεκριμένα στοιχεία για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, ενώ σε κάποιες

άλλες δραστηριότητες ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν και να ανακαλύψουν κοινά στοιχεία μεταξύ θρησκειών και πολιτισμών.

«Τρώγοντας απολαμβάνουν καλύτερα τη συντροφιά Έλληνες και Τούρκοι. Υπάρχουν μάλιστα τόσα κοινά έθιμα και συνήθειες που εύκολα καταλαβαίνει κανείς πόσο κοντά είναι οι δύο λαοί. Για παράδειγμα, την Πρωτομαγιά στην Ελλάδα και στην Τουρκία οι άνθρωποι πηγαίνουν στην εξοχή, ώστε να γιορτάσουν την άνοιξη με γλέντια στους αγρούς. Στα παράλια της Τουρκίας και την Κρήτη, τη μέρα αυτή, βράζουν φρέσκα βότανα για να αποκτήσουν δύναμη και να προστατεύονται από τα μάγια. Εξάλλου, πολλοί από τους κοινούς μεζέδες δεν είναι μαγειρεμένοι. Τα τουρσιά ή τα παστά ψάρια συντηρούνται από τους δύο λαούς με τον ίδιο τρόπο, μέσα σε ζίδι, αλάτι, άρμη ή λάδι, με αποτέλεσμα να μπορούν να τα τσιμπολογήσουν ακόμα και με το χέρι» (Στ', α', Β.Μ. σ. 50).

«Πολλοί πιστεύουν ότι η γεύση της σάλτσας αυτής θα πρέπει να έμοιαζε με σάλτσες που χρησιμοποιούνται σήμερα στην κινέζικη και άλλες κουζίνες της Άπω Ανατολής» (Στ', α', Β.Μ. σ. 51)

«Ποια κοινά σημεία ανακαλύπτει ανάμεσα στη νέα θρησκεία και στη δική του;» (Ε' & Στ', σ. 167)

«Τα χαμόγελα επισκέπτονται μια κυπριακή και μια τούρκικη οικογένεια στη διχοτομημένη Κύπρο και συζητάνε τις εμπειρίες τους. Τι κοινά βρίσκουν στις δύο οικογένειες;» (Ε' & Στ', σ. 255) 1

Τέλος, αναδεικνύονται σε κείμενο στα βιβλίο της γλώσσας της Στ' τάξης οι διαφορές στον τρόπο ζωής και αντίληψης των πραγμάτων ανάμεσα στους υποτιθέμενους πολιτισμένους λαούς και στους ιθαγενείς σε μια προσπάθεια να αναδείξουν το σεβασμό και τη σχέση αυτών των λαών με τη φύση, πώς αντιλαμβάνονται τα πράγματα και τον κόσμο. Επιπλέον, ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν αυτές τις διαφορές στη νοοτροπία και στον τρόπο σκέψης αυτών των λαών.

«Ξέρουμε ότι ο λευκός άνθρωπος δεν καταλαβαίνει τα ήθη μας. Ένα κομμάτι γης μοιάζει γι' αυτόν μ' ένα οποιοδήποτε άλλο κομμάτι, γιατί είναι ένας ξένος που έρχεται μες στη νύχτα και παίρνει από τη γη αυτό που έχει ανάγκη. Η γη δεν είναι ο αδερφός της, αλλά ο εχθρός του, και μόλις την κυριεύσει πηγαίνει μακρύτερα.

Συμπεριφέρεται στη μητέρα του, τη γη, και στον αδερφό του, τον ουρανό, σαν να ήταν πράγματα που αγοράζονται, που λεηλατούνται, που πουλιούνται, όπως τα πρόβατα ή τα λαμπερά μαργαριτάρια. Η απληστία του θα καταβροχθίσει τη γη και δε θ' αφήσει πίσω της παρά μια έρημο» (Στ', α', Β.Μ. σ. 82).

17. Ευρωπαϊός πολίτης

Παρόλο που στο ΔΕΠΠΣ (σ.3733) αναφέρεται πως είναι αναγκαίο να προωθηθεί μέσω των σχολικών εγχειριδίων η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, ωστόσο παρατηρείται πως δεν υπάρχουν αρκετές αναφορές που να αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση ή γενικότερα τον ευρωπαίο πολίτη και όσες εντοπίστηκαν είναι στα βιβλία των μεγαλύτερων τάξεων.

Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες της Δ' τάξης μαθαίνουν μέσα από το παράδειγμα ενός σχολείου στη Χίο για τις δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και για ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα την οικολογία και την προστασία του περιβάλλοντος στα οποία μπορούν να πάρουν μέρος σχολεία από όλη την Ευρώπη προκειμένου να χαρακτηριστούν οικολογικά σχολεία.

«Ευρωπαϊκό-Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

«Οικολογικά σχολεία» (Eco-schools) είναι η ονομασία του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προγράμματος για το περιβάλλον και την ανάπτυξη. Απευθύνεται στα Σχολεία (στους μαθητές και στους δασκάλους τους) καθώς και στις Δημοτικές Αρχές (στους δημοτικούς συμβούλους και στο τεχνικό προσωπικό) που επιθυμούν να κάνουν κάτι για το περιβάλλον του Δήμου τους, για τις συνθήκες της καθημερινής τους ζωής. ...Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν πολλά ευρωπαϊκά σχολεία αλλά και αρκετά σχολεία απ' όλη την Ελλάδα» (Δ', α', Τ.Ε. σ. 42).

Στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού τα παιδιά σε άσκηση καλούνται να συζητήσουν και να αναζητήσουν πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις χώρες από τις οποίες αποτελείται καθώς και για την ένταξη της Πορτογαλίας και της Ελλάδας σε αυτή και για το κοινό νόμισμα, το ευρώ.

«Στο κείμενο αναφέρεται ως νόμισμα της Πορτογαλίας το εσκούδο. Γνωρίζετε ποιο είναι το νόμισμά της σήμερα; Πότε έγινε η αλλαγή;

Με την ευκαιρία αυτή μπορείτε να συζητήσετε στην τάξη τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, από πόσες χώρες αποτελείται καθώς και πότε εντάχθηκε η Πορτογαλία αλλά και η χώρα μας σε αυτή» (Στ', α', Β.Μ. σ. 91).

Τέλος, στο Ανθολόγιο της Ε' & της Στ' τάξης δημοτικού οι μαθητές/τριες σε κείμενο του Ζακ Λε Γκοφ μαθαίνουν για την Ευρώπη και την ευρωπαϊκή οικογένεια, τη σχέση της με την Ελλάδα και τη δημοκρατία και συζητούν για την ονομασία

«γηραιά ήπειρος» καθώς και για τις αρχές που πρέπει να διέπουν την Ευρωπαϊκή Ένωση.

«Για να καταλάβουμε γιατί οι Ευρωπαίοι είναι τόσο διαφορετικοί, αλλά αποτελούν παρόλα αυτά μια κοινότητα, μπορούμε να σκεφτούμε μια οικογένεια. Υπάρχει κάτι κοινό μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, αλλά καθένας έχει την προσωπικότητά του, διαφορετική φυσιογνωμία, κυρίως έναν χαρακτήρα, μια διαφορετική συμπεριφορά.

Η Ευρώπη είναι η πιο δημοκρατική ήπειρος...Και σήμερα ακόμα, η δημοκρατία απέχει πολύ από το να είναι τέλεια στην Ευρώπη.

Γιατί νομίζετε ότι η Ευρώπη ονομάζεται «γηραιά ήπειρος»;

Να συζητήσετε στην τάξη σας την άποψη ότι η σωστή Ενωμένη Ευρώπη θα πρέπει να είναι: α) η Ευρώπη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, β) η Ευρώπη των εργαζομένων, γ) η Ευρώπη του πολιτισμού και της παιδείας, δ) η Ευρώπη της οικολογικής ευαισθησίας» (Ε' & ΣΤ', σ. 248-249).

18. Κείμενα λογοτεχνίας από άλλες χώρες και από ξένους συγγραφείς, ποιητές, πεζογράφους, κ.α.

Στα βιβλία της γλώσσας για το δημοτικό και στα ανθολόγια παρατηρούνται εκτός από τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας και τα κείμενα από την ελληνική βιβλιογραφία και λογοτεχνία και αρκετά κείμενα που ανήκουν στη διεθνή και παγκόσμια λογοτεχνία και είναι μεταφρασμένα κείμενα και αποσπάσματα ξένων συγγραφέων, ποιητών, πεζογράφων, κ.α. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του δασκάλου για το ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης δημοτικού (Τσιλιμένη, κ.α., 2006: 8) «η παρουσία μεταφρασμένων έργων οδηγεί στη γνωριμία των παιδιών με πολιτισμούς άλλων λαών, ενώ συγχρόνως δείχνει και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης της ξένης λογοτεχνίας με την εγχώρια και τις επιρροές και τους κοινούς προβληματισμούς δημιουργών και αναγνωστών».

Μόνο τα βιβλία της Α' τάξης δημοτικού δεν περιλαμβάνουν κάποιο κείμενο ξένης λογοτεχνίας καθώς την πλειοψηφία των κειμένων έχει επιμεληθεί η συγγραφική ομάδα και τα βιβλία αποτελούνται από μικρές ιστορίες-περιπέτειες που

εξελίσσονται σε κάθε ενότητα με ήρωες μια ομάδα παιδιών της ηλικίας των μαθητών/τριών και λίγο μεγαλύτερων. (Καρατζόλα, κ.α., 2006: 13) Σε όλα τα βιβλία των υπόλοιπων τάξεων υπάρχουν μεταφρασμένα κείμενα ξένης λογοτεχνίας η πλειοψηφία των οποίων παρατηρείται στα βιβλία της Δ' και της Ε' τάξης δημοτικού καθώς και στα ανθολόγια της Γ' & Δ' δημοτικού και της Ε' & Στ' τάξης δημοτικού.

Παρατηρούνται κείμενα τόσο της σύγχρονης λογοτεχνίας (Τζιάνι Ροντάρι, Ρόαλντ Νταλ, Ρενέ Γκοσινύ, Φίλιπ Μπαρμπώ, Λέο Μπουσκάλια, Μερσέ Κόμπανυ, Τζιν Γουίλλις, Ντέμπι Γκλιόρι, Μπερτράν Γκοτιέ, κ.α.) όσο και της κλασικής (Ιούλιος Βερν, Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, Όσκαρ Ουάιλντ, κ.α.) καθώς και κείμενα (παραμύθια, μύθους, παροιμίες, ποιήματα) από τη λογοτεχνία των γειτονικών μας λαών (Ναζίμ Χικμέτ, Ντιμίτερ Ινκίφ, Φερεύντούν Φαριάντ, Ρούντο Μόριτς, κ.α.) Επιπλέον, στο ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης και στο ανθολόγιο της Ε' & ΣΤ' τάξης στο τέλος κάθε κειμένου ή αποσπάσματος κάτω από τις δραστηριότητες και τις ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο δίνονται πληροφορίες για τους συγγραφείς και τους ποιητές στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί διαπολιτισμικά από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, αλλά και αφορμή να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες πληροφορίες για συγγραφείς και ποιητές που δεν τους είναι γνωστοί.

Μέρη του κόσμου, ξένες προσωπικότητες,

Σε αρκετά κείμενα, αποσπάσματα και δραστηριότητες ή ασκήσεις εντοπίστηκαν αναφορές που δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες καθώς αποτελούν απλή αναφορά σε κάποιο άλλο πολιτισμό ή χώρα- κράτος και η αξιοποίησή τους ως διαπολιτισμικό στοιχείο για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη εξαρτάται από τη διάθεση, την κατάλληλη

επεξεργασία και το χρόνο του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Αυτά τα σημεία που εντοπίστηκαν αφορούν είτε μέρη του κόσμου όπως ηπείρους, χώρες, πόλεις, περιοχές, κ.α. είτε ξένες προσωπικότητες όπως ζωγράφοι, συγγραφείς, επιστήμονες, μουσικοί, συνθέτες, και γενικότερα άνθρωποι που προσέφεραν στον πολιτισμό και την επιστήμη του κόσμου.

Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις αναφορές που αναφέρονται σε μέρη του κόσμου εντοπίστηκαν αρκετές στις οποίες απλά αναφέρεται κάποια χώρα, ήπειρος ή περιοχή είτε σε κείμενο είτε σε άσκηση, ενώ σε κάποιες άλλες τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν αυτές τις αναφορές σε διάφορες ασκήσεις ή προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου να τις διαχειριστεί κατάλληλα ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Έτσι στα βιβλία της Β' τάξης δημοτικού παρατίθενται χώρες από τις οποίες είναι πιθανό να προέρχονται αρκετοί/ές μαθητές/τριες τις οποίες τα παιδιά καλούνται να τις εντοπίσουν στο χάρτη με τη βοήθεια του/της δασκάλου/λας τους. Στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, & Μπεζέ, 2007: 25) δίνεται η ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό να κρίνει αν θα πραγματοποιήσει την άσκηση και αν η αναζήτηση στο χάρτη έχει νόημα για την τάξη του. Επιπλέον, σε άλλο σημείο οι μαθητές/τριες καλούνται να βάλουν κάποια ονόματα χωρών σε αλφαβητική σειρά.

«Στο μεταξύ η Γαλήνη για να μην χάνει χρόνο, αρχίζει να ψάχνει στον τηλεφωνικό κατάλογο. Βλέπει σε μια σελίδα πολλά ονόματα χωρών. Τα διαβάξει όλα με τη σειρά:

Αίγυπτος, Αλβανία, ..., Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιαπωνία, ..., Κίνα, Κορέα, ..., Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Τουρκία, ..., Φιλιππίνες...

Ξέρεις κάποιες από τις χώρες αυτές;

Βρες τις στο χάρτη με τη βοήθεια του δασκάλου ή της δασκάλας σου» (Β', α', Β.Μ. σ. 52).

«Βάλε την Ελλάδα, τη Χωχαρούπα, την Κίνα, τη Γαλλία, την Υεμένη και τη Μαδαγασκάρη στην αλφαβητική σειρά τους.

Αίγυπτος, Αλβανία, ..., Δανία, ..., Ιαπωνία, ..., Κορέα, Κούβα, Λιβύη, ..., Πολωνία, Πορτογαλία, Τουρκία, Τυνησία, ..., Φινλανδία, ...» (Β', α', Τ.Ε. σ. 31).

Στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού στο ποίημα της Ρίτας Μπούμη-Παπά «Ο θαλασσοπόρος» αναφέρονται διάφορα μέρη του κόσμου, ενώ προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου (Ιορδανίδου, κ.α., 2006: 32) να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες αυτά τα μέρη στο χάρτη καθώς και να σχεδιάσουν την πορεία του θαλασσοπόρου και να βρουν τους ενδιαμέσους σταθμούς που αναφέρονται στο ποίημα.

*«Στην Ινδία, στο Βόλγα, στο Μισσισιπιπή,
τρέχει το καράβι μου, πάει αστραπή.
Προς τα πολυτρίχια, λίγο παρακεί,
το τιμόνι αν στρίψω, να η Αμερική.
Πίσω απ' του κισσού μας τη χλωρή κουρτίνα,
έγια μόλα, βάζω πλώρη για την Κίνα.
Το Σουέζ, την Πόλη και τον Παναμά,
ως να με φωνάζει για φαΐ η μαμά» (Στ', α', Β.Μ. σ. 7).*

Σχετικά με τις αναφορές που αφορούν ξένες προσωπικότητες αρκετές από αυτές περιλαμβάνουν κάποια στοιχεία για αυτές τις προσωπικότητες τα οποία μπορεί να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός και να τα αξιοποιήσει διαπολιτισμικά στην τάξη του. Πολλές από αυτές εντοπίζονται στα ανθολόγια και αφορούν γνωστούς ζωγράφους και τους πίνακες τους καθώς και μουσικούς ή συνθέτες όπου προτείνεται σε δραστηριότητες να ακούσουν οι μαθητές/τριες στην τάξη κάποιο κομμάτι τους.

*«Πυθέας, Σεβάχ, Μάρκο Πόλο, Ροβινσώνας, Κολόμβος, Γκιούλιβερ, Μαγγελάνος
Ορισμένοι από αυτούς έκαναν καταπληκτικά ταξίδια και εξερεύνησαν άγνωστα μέρη, ενώ άλλοι
πάλι δεν είναι παρά ήρωες φανταστικών περιπετειών.*

*Χρησιμοποίησε την εγκυκλοπαίδεια ή άλλα βιβλία για να βρεις τι ταξίδια έκανε ο καθένας τους
και συμπλήρωσε τον πίνακα» (Γ', β', Τ.Ε. σ. 42).*

*«Το 15^ο αιώνα ένας Γερμανός, ο Γουτεμβέργιος, έφτιαξε μικρά μολυβένια γράμματα, σαν
μικρές σφραγίδες. Τα έβαλε το ένα πλάι στ' άλλο, για να σχηματίζουν λέξεις.*

*Πάνω στα μολυβένια γράμματα ο Γουτεμβέργιος έβαζε μελάνη και πίεζε πάνω τους, με μια
πρέσα, ένα φύλλο χαρτί» (Β', β', Τ.Ε. σ. 74).*

*«Η 2^η Απριλίου, μέρα που γεννήθηκε ο Δανός παραμυθάς Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, γιορτάζεται
κάθε χρόνο ως Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου» (Ε', α', Τ.Ε. σ. 66).*

«Ο καθηγητής ορθοφωνίας Γκράχαμ Μπελ είχε μελετήσει πολύ τη λειτουργία του ανθρώπινου αυτιού. ...Αξιοποιώντας τις γνώσεις του κατασκεύασε μια μηχανή που θα μπορούσε να μεταφέρει την ανθρώπινη ομιλία κατά μήκος ενός καλωδίου. ...Στις 10 Μαρτίου 1875 έγινε η πρώτη τηλεφωνική κλήση στον κόσμο.

Ο Τομλινσον, λοιπόν, είναι ένας προγραμματιστής ηλεκτρονικών υπολογιστών που μια φθινοπωρινή μέρα του 1971 κατάφερε να στείλει το πρώτο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) στην ιστορία» (Δ', γ', Β.Μ. σ. 53-54).

«Για ρυθμό και μουσική μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το κομμάτι Το πέταγμα της μέλισσας του συνθέτη Ρίμσκυ-Κόρσακοφ από το παραμύθι του Τσάρου Σαλτάν» (Α' & Β', σ. 47)

«Τον ήχο του ανέμου τον μιμείται και η μουσική. Εάν υπάρχει στο σχολείο σου το CD με τις Τέσσερις Εποχές του Αντόνιο Βιβάλντι άκουσε το κομμάτι του Χειμώνα, όπου τα μουσικά όργανα της ορχήστρας μιμούνται τους δυνατούς ανέμους. Συζήτησε στην τάξη, με ποιο τρόπο η ορχήστρα πετυχαίνει να δώσει την εντύπωση του δυνατού ανέμου» (Α' & Β', σ. 79).

«Κλωντ Μονέ (1840-1926) Γάλλος ιμπρεσιονιστής ζωγράφος. Συνήθιζε να ζωγραφίζει πίνακες με το ίδιο θέμα (π.χ. νούφαρα). Συχνά εμπνέεται από τη φύση» (Ε' & Στ', σ. 27).

«Βίνσεντ Βαν Γκογκ (1853-1890) Κορυφαίος ζωγράφος. Στους πίνακές του απεικονίζει τοπία της εξοχής, λουλούδια, χωρικούς. Ζωγράφιζε με έντονα χρώματα και παχιές, νευρώδεις πινελιές» (Ε' * Στ', σ. 18).

Αποτελέσματα εικόνων

Όπως ειπώθηκε και στο κεφάλαιο 2.3. τα νέα βιβλία της γλώσσας για το δημοτικό εμπλουτίστηκαν με απεικονίσεις και εικονιστικές αναπαραστάσεις καθώς και με πολυτροπικά κείμενα. Σε σύγκριση με τα παλιά σχολικά εγχειρίδια για τη γλώσσα, στα νέα εγχειρίδια αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των εικόνων που περιέχουν, οι περισσότερες από τις οποίες απαλλάσσονται από τον καθαρά διακοσμητικό τους ρόλο και αποκτούν ιδιαίτερη σημασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργούν συμπληρωματικά και ενισχυτικά, ενώ σε πολλές περιπτώσεις γίνονται αντικείμενο εξέτασης με ερωτήσεις παρατήρησης, περιγραφής, κριτικής, σύγκρισης ή ερμηνείας καθώς και με δημιουργικές δραστηριότητες.

Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο δασκάλου για την Α' τάξη δημοτικού (Καρατζόλα, κ.α., 2006: 11) «η εικόνα αποτελεί αφορμή για προφορική επεξεργασία, γιατί πολλές φορές δίνει περαιτέρω πληροφορίες για την εξέλιξη της ιστορίας ή τονίζει επιπλέον στοιχεία της δράσης». «Ειδικά για τους αλλόγλωσσους μαθητές, η πρώτη ανάγνωση και γραφή διευκολύνεται από το συνδυασμό εικονογράφησης και κειμένου, γεγονός που επιτρέπει τη συσχέτιση εικονικών στοιχείων με λέξεις της ελληνικής μέσα σε ένα συγκεκριμένο νοηματικό πλαίσιο. Το πλήρες νόημα των κειμένων, οι εικόνες που τα συνοδεύουν, καθώς και αυτές που πλαισιώνουν τις ασκήσεις, συμβάλλουν στη σταδιακή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας» (Καρατζόλα, κ.α., 2006: 16). Ωστόσο, η χρήση των εικόνων σαν εκπαιδευτικό μέσο εξαρτάται από τη διάθεση, τη γνώση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού, το χρόνο που διαθέτει για την επεξεργασία τους, από το είδος των εικόνων, την πολυσημία τους, τη σύνδεση τους με το κείμενο και το βαθμό οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών (Κασβίκης, 2004).

Οι εικόνες που εντοπίστηκαν στα βιβλία της γλώσσας για το δημοτικό και στα ανθολόγια και αφορούν το θέμα της παρούσας εργασίας, το περιεχόμενο τους δηλαδή μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαπολιτισμικής επεξεργασίας, είναι 169 και είναι είτε αποτυπώσεις του φυσικού περιβάλλοντος και ανθρώπινων δραστηριοτήτων είτε αποτυπώσεις πολυτροπικού υλικού όπως αφίσες, πινακίδες, χάρτες, κ.α. Οι περισσότερες αποτελούν τμήμα κάποιου ήδη υπάρχοντος επικοινωνιακού πλαισίου και σημειώνεται η πηγή από την οποία προέρχονται. Επιπλέον, οι περισσότερες από αυτές τις εικόνες συνοδεύονται από ερωτήσεις επεξεργασίας και παρατήρησης ή αποτελούν αντικείμενο δημιουργικών δραστηριοτήτων ή γραπτής και προφορικής έκφρασης, ενώ κάποιες άλλες ανήκουν στους εικονικούς προκαταβολικούς οργανωτές και πληροφορούν για τους στόχους της ενότητας, παρουσιάζουν το περιεχόμενο, αποτελούν αφόρμηση για τη διδασκαλία του κειμένου και δίνουν αφορμές για γνωστική επεξεργασία εννοιών και όρων. Αφού εντοπίστηκαν οι εικόνες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, εντάχθηκαν στις παραπάνω κατηγορίες. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα εικόνων για κάθε κατηγορία και κυρίως αυτές που συνοδεύονται από ερωτήσεις επεξεργασίας ή αποτελούν αντικείμενο άσκησης και αφόρμησης.

1. Ειρήνη

Στο τρίτο τεύχος του βιβλίου μαθητή της Στ' τάξης δημοτικού η ενότητα «Πόλεμος και ειρήνη» ξεκινάει με μια εικόνα-αφίσα με αντιπολεμικά μηνύματα πληροφορώντας με αυτόν τον τρόπο για το περιεχόμενο και τους στόχους της ενότητας και δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφραστούν προφορικά για τη σημασία της ειρήνης καθώς και για τους αγώνες που γίνονται για τη διατήρησή της.



(Στ', γ', Β.Μ. σ. 73)

2. Πόλεμος

Στο τετράδιο εργασιών της Στ' τάξης σε φωτογραφία από τους «Γιατρούς χωρίς σύνορα» απεικονίζεται η άγρια και σκληρή πλευρά του πολέμου καθώς και ο φόβος και η προσπάθεια δύο παιδιών να προστατευτούν από τις βομβαρδιστικές επιθέσεις αεροσκαφών, ενώ ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες με αφορμή την εικόνα αυτή να εκφράσουν γραπτώς τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους..



(Στ', β', Τ.Ε. σ. 61)

3. Γλώσσα

Εικόνα που συνοδεύει κείμενο σχετικά με τη γραφή των ανθρώπων απεικονίζει σε μορφή παπύρου διάφορες γραφές και γράμματα βασισμένα σε ήχους ή σε εικόνες και λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με το κείμενο πληροφορώντας τους/τις μαθητές/τριες για τη μορφή γραφών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.



(Δ, β', Β.Μ. σ. 93)

4. Ρατσισμός

Στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού η εικόνα που συνοδεύει το κείμενο «Σύγχρονες ιστορίες ρατσισμού» οπτικοποιεί μέρος του κειμένου απεικονίζοντας τις τραυματικές συνέπειες που επιφέρει μια ρατσιστική συμπεριφορά.



(Στ', β', Τ.Ε. σ. 63)

5. Θρησκεία

Στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού οι μαθητές/τριες όχι μόνο πληροφορούνται για τις διάφορες θρησκείες στον κόσμο, αλλά γνωρίζουν μέσα από τις απεικονιστικές αναπαραστάσεις οι οποίες συμπληρώνουν το κείμενο για τα σύμβολα, την ενδυμασία και τις γιορτές σε διάφορες θρησκείες.

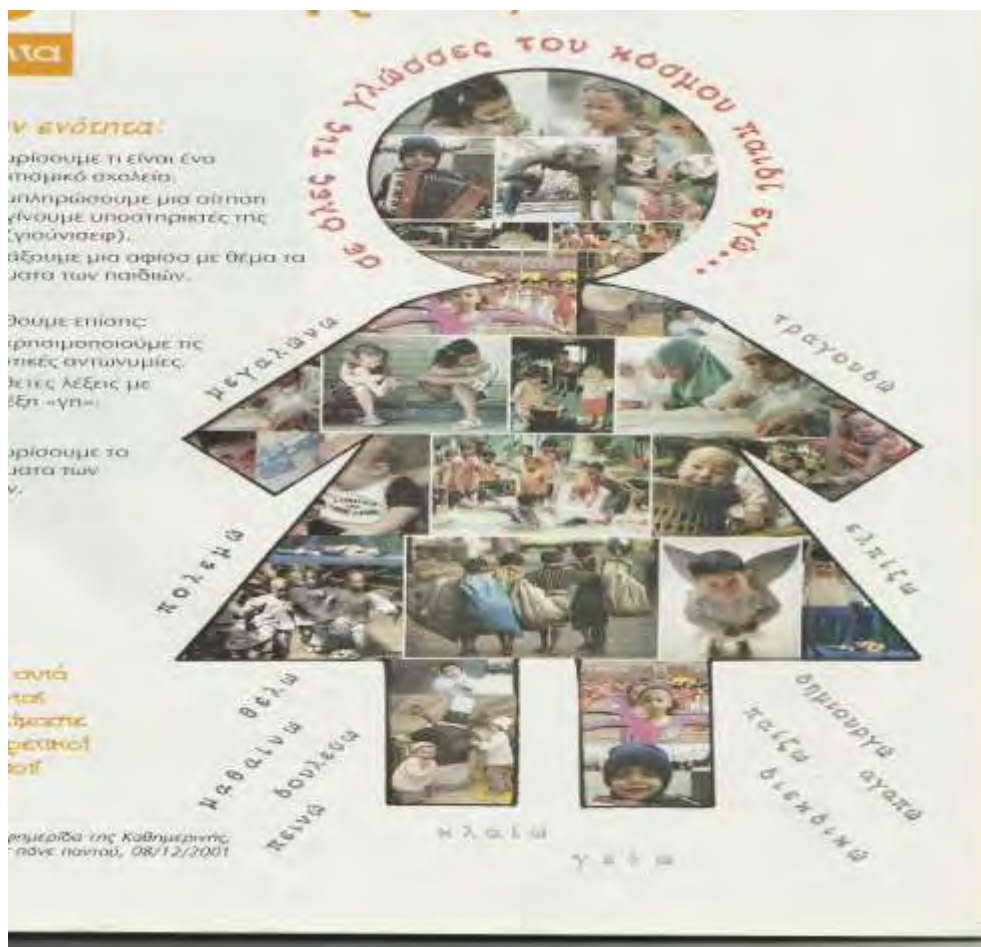


(Στ', α',

B.M. σ. 90)

6. Ανθρώπινα δικαιώματα

Στον προκαταβολικό οργανωτή της ενότητας 13 του βιβλίου μαθητή της γλώσσας της Δ' τάξης δημοτικού «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» υπάρχει μια αφίσα για τα δικαιώματα των παιδιών που απεικονίζει παιδάκια από όλο τον κόσμο και διαφορετικής εθνικής προέλευσης σε διάφορες καθημερινές δραστηριότητες. Η εικόνα πλαισιώνεται από την εξής φράση: «σε όλες τις γλώσσες του κόσμου παιδιά εγώ...μεγαλώνω, τραγουδώ, πολεμώ, ελπίζω, θέλω, δημιουργώ, μαθαίνω, παίζω, αγαπώ, δουλεύω, διεκδικώ, πεινώ, κλαίω, γελώ» και ενημερώνει για το περιεχόμενο και τους στόχους της ενότητας και δίνει αφορμές για γνωστική επεξεργασία εννοιών σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.



(Δ', γ', Β.Μ. σ. 33).

Στα βιβλία της Δ' Δημοτικού οι μαθητές/τριες μέσα από αφίσα της Unicef που παρατίθεται μαθαίνουν ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών στον κόσμο. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις ασκήσεις που ακολουθούν τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν το περιεχόμενο της αφίσας, να παρουσιάσουν ένα από τα δικαιώματα που παρατίθενται, να φτιάξουν κατάλογο με τα δικαιώματα των παιδιών, να βρουν τα συνθήματα της αφίσας, τις ανάγκες των παιδιών στον κόσμο και να γράψουν τα δικά τους συνθήματα για τα δικαιώματα των παιδιών. Στο τετράδιο εργασιών τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν δουλεύοντας ομαδικά τη δική τους αφίσα σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών στα πλαίσια ενός διαγωνισμού που διοργανώνει η Ευρωπαϊκή Ένωση για αυτό το θέμα.

«1) Παρατηρήστε καλά την αφίσα και δουλέψτε σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συζητήσει και να παρουσιάσει στην τάξη το περιεχόμενο μιας εικόνας της αφίσας. Διαλέξτε ποια εικόνα θα παρουσιάσετε. Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σας βοηθήσουν.

- *Ποιο είναι το δικαίωμα των παιδιών που εκφράζεται σ' αυτή την εικόνα;*
- *Πώς μπορούν τα παιδιά να το εξασφαλίζουν;*
- *Ποιος είναι ο ρόλος των μεγάλων σ' αυτό το δικαίωμα των παιδιών;*
- *Τι έχετε δει ή ακούσει για το δικαίωμα που συζητάτε;*

Τέλος, κάντε όλοι μαζί ένα κατάλογο με τα δικαιώματα του παιδιού και κρεμάστε τον στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου σας.

3) Παρατηρήστε την τρίτη εικόνα της αφίσας. Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί με τις ανάγκες των παιδιών φτιάχνοντας κάθε φορά μια διαφορετική πρόταση (Δ', γ' Β.Μ. σ. 41).

6) Παρατηρήστε καλά τις εικόνες της αφίσας που δεν έχουν γραμμένο κάποιο σύνθημα. Συζητήστε με το διπλανό σας και βρείτε ποιο σύνθημα θα ταίριαζε σε κάθε εικόνα. Ποιο στοιχείο της εικόνας σας βοήθησε; Γράψτε τώρα τα συνθήματά σας στα συννεφάκια.» (Δ', γ' Β.Μ. σ. 42)

«Η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα δικαιώματα των παιδιών

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διοργανώνει διαγωνισμό με θέμα «Η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα δικαιώματα των παιδιών» και ζητάει από τα παιδιά και τους εφήβους της Ευρώπης μεταξύ 10 και 18 ετών να φτιάξουν μια αφίσα σχετικά με το θέμα αυτό.

Τα καλύτερα έργα θα χρησιμοποιηθούν για εκστρατείες υπεράσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών.

Διαβάσατε στο διαδίκτυο την παραπάνω είδηση και η τάξη σας αποφάσισε να πάρει μέρος σε αυτόν τον διαγωνισμό.

Χωριστείτε σε ομάδες, συζητήστε και αποφασίστε:

- *Το θέμα που θα έχει η αφίσα σας.*

- Την εικόνα που θα χρησιμοποιήσετε ώστε να έχει σχέση με το θέμα.
- Το μήνυμα, που κατά τη γνώμη σας θα είναι σύντομο και πρωτότυπο, ώστε να το θυμάται κάποιος εύκολα.
- Το μέγεθος της αφίσας καθώς και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσετε για την κατασκευή της.» (Δ', β' Τ.Ε. σ. 45)



7. Θέματα για μετανάστες/θέματα για πρόσφυγες

Στο βιβλίο της Γ' τάξης δημοτικού η γλωσσική άσκηση λεξιλογίου και ορθογραφίας με θέμα τους πρόσφυγες και συγκεκριμένα τη μαρτυρία της Νάντιας, μιας πρόσφυγα από τη Γεωργία, συνοδεύεται από μια εικόνα που οπτικοποιεί μέρος

του αποσπάσματος και απεικονίζει προφανώς το κοριτσάκι που αφηγείται την μαρτυρία μέσα σε ένα παλιό σπίτι.



(Γ', γ', Β.Μ. σ. 55)

Η εικόνα που συνοδεύει σύντομο κείμενο σχετικά με τους πρόσφυγες που προέκυψαν μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο προεκτείνει και διευρύνει το κείμενο τονίζοντας στοιχεία ενότητας και ειρήνης και αποτελεί αντικείμενο νοηματικής επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης του μηνύματος που μεταφέρει για τους/τις μαθητές/τριες στην τάξη.



«Συζήτησε στην τάξη τι σημαίνει το μήνυμα που έχει γράψει το παιδί στην άμμο» (Γ', γ', Β.Μ. σ. 58).

Σε άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου σε βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν δύο ρεαλιστικές απεικονίσεις που απεικονίζουν πρόσφυγες από την Αφρική που προσπαθούν να ξεφύγουν από την πείνα και τον πόλεμο περιγράφοντας τις δύο εικόνες και εκφράζοντας τα συναισθήματα που τους προκαλούν.



(Στ', α', Β.Μ.

σ. 88).

8. Πανανθρώπινες αξίες

Στα βιβλία της Γ' τάξης δημοτικού οι πανανθρώπινες αξίες, η αλληλεγγύη και η προσφορά στο σύνολο απεικονίζονται μέσα από τις προσπάθειες των παιδιών να διαδώσουν τις ευχές τους για τον κόσμο με τη βοήθεια και τη συνεισφορά Διεθνών Οργανισμών καθώς και μέσα από τη δράση αυτών των Οργανισμών και από τη χαρά που προσφέρουν στα παιδιά που το έχουν ανάγκη. Οι εικόνες που επιλέχτηκαν για αυτές τις δραστηριότητες οπτικοποιούν μέρος του κειμένου που συνοδεύουν και αποτελούν αφορμή για νοηματική επεξεργασία μέσα στην τάξη.



(Γ', β', Τ.Ε. σ. 62)

9. Ετερότητα

Η εικόνα που συνοδεύει το κείμενο στο βιβλίο της Γ' τάξης δημοτικού που αναφέρεται στην ετερότητα και στο δικαίωμα στη διαφορά οπτικοποιεί μέρος του

κειμένου αποτυπώνοντας την αντίδραση στο διαφορετικό όπως αυτή περιγράφεται και στο κείμενο με τις μαργαρίτες και την παπαρούνα στο λιβάδι και μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη διδασκαλία του κειμένου.



(Γ', β', Β.Μ. σ. 49).

10. Παρουσίαση τρόπου ζωής ανθρώπων από άλλες χώρες

Στα βιβλία της Στ' τάξης δημοτικού εντοπίζεται και η πλειοψηφία των εικόνων που απεικονίζουν τον τρόπο ζωής ανθρώπων από άλλες χώρες. Έτσι σε άσκηση κατανόησης κειμένου οι εικόνες που συνοδεύουν τα μικρά άρθρα συγκεκριμενοποιούν το περιεχόμενο των κειμένων και αναπαριστούν τον τρόπο ζωής ανθρώπων διαφορετικής εθνικής προέλευσης.





(Στ', α', Β.Μ. σ. 34).

Επιπλέον, η εικόνα που συνοδεύει το κείμενο «Αυτόχθονες λαοί» στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού λειτουργεί ως συμπλήρωμα του κειμένου, προεκτείνοντας και διευρύνοντας το περιεχόμενο του και αναπαριστώντας στοιχεία από τον τρόπο ζωής ενός αυτόχθονα λαού από τη Νορβηγία, ενώ σε διαθεματική δραστηριότητα που ακολουθεί οι μαθητές/τριες καλούνται να εντοπίσουν μέσα από την εικόνα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής του συγκεκριμένου λαού και αποτελεί αφορμή για αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων για τη ζωή και τον πολιτισμό των ιθαγενών λαών.

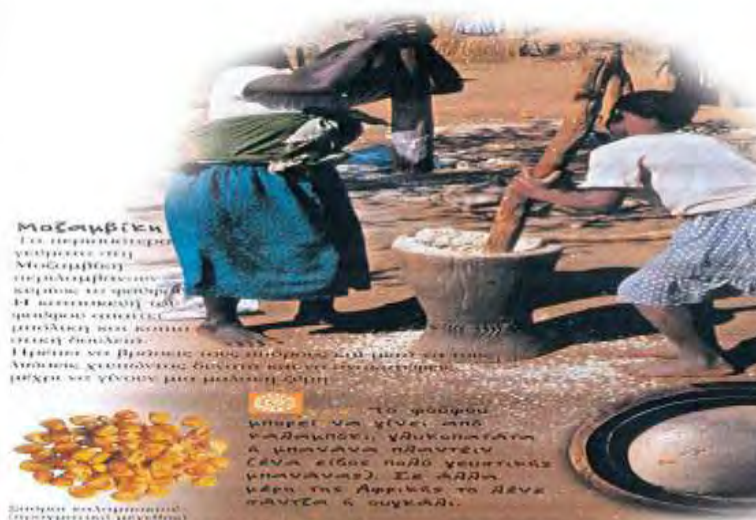


(Στ', α', Β.Μ. σ. 80).

«Στη φωτογραφία βλέπουμε μια οικογένεια Λαπώνων. Τι μπορούμε να καταλάβουμε για τον τρόπο ζωής τους;» (Στ', α', Β.Μ. σ. 81)

Τέλος, σε διαθεματική δραστηριότητα και δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου στο τετράδιο εργασιών της Στ' τάξης απεικονίζεται ο τρόπος ζωής

κατοίκων από το Βιετνάμ και τη Μοζαμβίκη και συγκεκριμένα παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τη διατροφή τους και τον τρόπο που τρέφονται οι κάτοικοι αυτών των χωρών, ενώ δίνεται η αφορμή μέσω των εικόνων και των αναφορών που τις πλαισιώνουν για συζήτηση των διατροφικών συνηθειών κατοίκων άλλων χωρών και αναζήτηση υλικού σχετικά με αυτό.



(Στ', α', Τ.Ε. σ. 41).

11. Χαρακτηριστικά λαών, χωρών, κρατών

Η εικόνα του προοργανωτή της ενότητας 7 του βιβλίου της Β' τάξης δημοτικού καθώς και οι ερωτήσεις που την πλαισιώνουν μπορούν να αξιοποιηθούν διαπολιτισμικά στην τάξη από τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση παρουσίας παιδιών διαφορετικής εθνικής προέλευσης, όπως προτείνεται και στο βιβλίο του δασκάλου (σ. 26), για να αναδείξει εθνικές γιορτές άλλων λαών. Επιπλέον, προτείνεται στον εκπαιδευτικό με αφορμή την εικόνα να αναφερθεί στη σημασία της σημαίας για κάθε λαό, να ζητήσει από τα παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης να πουν τι συμβολίζει η δική τους σημαία, καθώς και να ενθαρρύνει τα παιδιά στην αναζήτηση πληροφοριών για τη συμβολική σημασία των χρωμάτων και των σχημάτων στις σημαίες άλλων κρατών ή οργανισμών.



(Β', α', Β.Μ. σ. 59)

Στο βιβλίο της Ε' τάξης δημοτικού οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο «Τι βλέπουμε από το διάστημα» αναπαριστούν πολιτισμικά χαρακτηριστικά των χωρών της Κίνας και της Αιγύπτου και ανθρώπινα κατασκευάσματα που χαρακτηρίζουν την πολιτισμική κληρονομιά αυτών των χωρών όπως είναι το Σινικό Τείχος για την Κίνα και οι Πυραμίδες για την Αίγυπτο.



(Ε', γ'. Β.Μ. σ. 79-80)

12. Παρουσίαση ηθών, εθίμων, παράδοσης και συνηθειών άλλων λαών ή χωρών

Η ενότητα 3 «Στον κόσμο των κόμικς» του βιβλίου μαθητή της Β' τάξης δημοτικού ξεκινά με τις εικόνες του προοργανωτή οι οποίες, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, Μπεζέ, 2007: 20), «δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να παρατηρήσουν δραστηριότητες και παιχνίδια παιδιών από διάφορες χώρες του κόσμου. Ο προοργανωτής αποτελεί έτσι ένα πρώτο ερέθισμα σχετικά με τις συνήθειες των παιδιών όλης της Γης, για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη συζήτηση με αφορμή το επόμενο κόμικς». Οι εικόνες παρουσιάζουν το περιεχόμενο και τη θεματική της συγκεκριμένης ενότητας και αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και παραγωγής προφορικού λόγου με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη.



(Β', α', Β.Μ. σ.

27)

Στο βιβλίο της Ε' τάξης δημοτικού στην ενότητα «Πάσχα» σε διαθεματική δραστηριότητα που καταλαμβάνει ολόκληρη τη σελίδα απεικονίζεται η κατασκευή ενός ρωσικού στεφανιού, πασχαλινό έθιμο των Ρώσων, χωρίς όμως να αναφέρονται ούτε στο βιβλίο δασκάλου, ούτε στο βιβλίο μαθητή περαιτέρω πληροφορίες για αυτό το έθιμο, όπως πότε και γιατί κατασκευάζεται. Έτσι η χρήση του ως αντικείμενο διαπολιτισμικής επεξεργασίας εξαρτάται από την κατάλληλη διδακτική επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό της τάξης.



(Ε', γ', Β.Μ. σ. 32).

Στο βιβλίο της Στ' τάξης δημοτικού στην ενότητα 6 «Η ζωή σε άλλους τόπους» η εικόνα του προοργανωτή εισάγει στη θεματική της ενότητας παρουσιάζοντας στιγμές της καθημερινότητας ενός παιδιού διαφορετικής εθνικής προέλευσης και συνοδεύοντας ένα ποίημα του Γιώργου Σεφέρη με έντονο διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Τόσο το ποίημα όσο και η εικόνα μπορούν να αξιοποιηθούν διαπολιτισμικά με την κατάλληλη διδακτική επεξεργασία και να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας και παραγωγής λόγου δίνοντας το πρώτο ερέθισμα για συζήτηση σχετικά με τις συνήθειες και τις παραδόσεις των λαών.



(Στ', α',

B.M. σ. 79).

13. Γνωριμία με παιδιά από άλλες χώρες

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ένας από τους στόχους των σχολικών εγχειριδίων είναι η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής σχολικής τάξης από τις πρώτες κιόλας τάξεις μέσα από κείμενα, αλλά και εικόνες όπου παρουσιάζονται να φοιτούν στα ελληνικά σχολεία μαθητές διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Έτσι, στα βιβλία της Α' και της Β' τάξης δημοτικού, στην παρέα των παιδιών που θα συντροφεύει τους/τις μαθητές/τριες σε όλο το βιβλίο, υπάρχουν και παιδιά από οικογένειες μεταναστών, τα οποία τα γνωρίζουν οι μαθητές/τριες από τις πρώτες σελίδες του βιβλίου όπου απεικονίζονται με τους υπόλοιπους της παρέας. Οι εικόνες είναι τεχνητές και δημιουργήθηκαν από τα μέλη της συγγραφικής ομάδας για να ενταχθούν στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια.



(A', α', Β.Μ. σ. 7)



(B', α', Β.Μ. σ. 6)

Στο τετράδιο εργασιών της Στ' τάξης οι μαθητές/τριες σε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου και γραμματικής γνωρίζουν μέσα από τις αναφορές και τις εικονιστικές αναπαραστάσεις δύο παιδιά διαφορετικής προέλευσης και καλούνται να αιτιολογήσουν γραπτώς που θα επέλεγαν να φιλοξενηθούν.

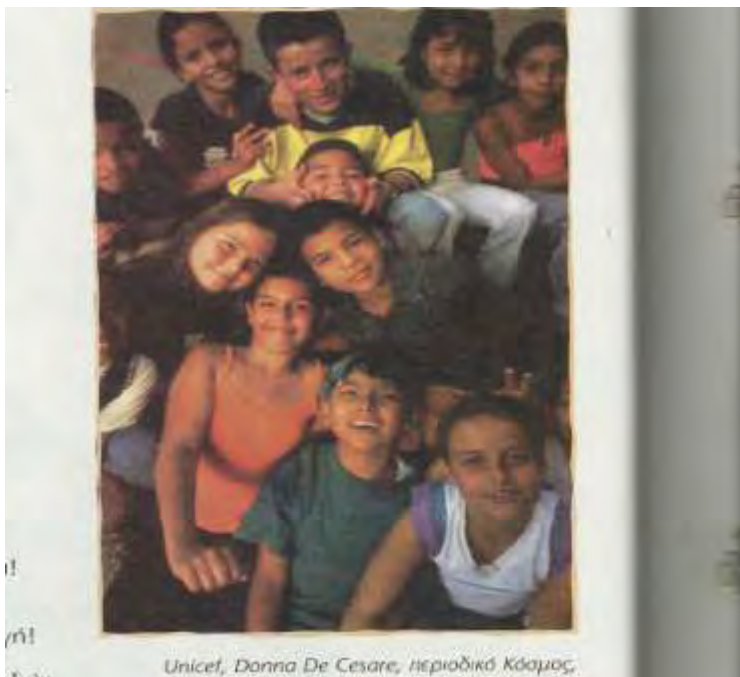


(Στ', α',

Τ.Ε. σ.43-44).

14. Ισότητα-αναγνώριση

Η έννοια της ισότητας, της αναγνώρισης του διαφορετικού και της αρμονικής συνύπαρξης των λαών απεικονίζεται ξεκάθαρα στην εικόνα που συνοδεύει το ποίημα του Χάρη Σακελλαρίου «Όλου του κόσμου τα παιδιά» η οποία συμπληρώνει και διευρύνει το νόημα και το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει το ποίημα. Η συγκεκριμένη εικόνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη διδασκαλία του ποιήματος και να δώσει αφορμές για γνωστική επεξεργασία εννοιών όπως της ισότητας, και της αποδοχής του διαφορετικού.



(Δ', γ', Β.Μ. σ. 34)

Η έννοια της ισότητας παρουσιάζεται επίσης, αν και κάπως παρωχημένα, και στο ανθολόγιο της Α' & Β' τάξης δημοτικού σε εικόνα που συνοδεύει το ποίημα «Προσευχή» της Θέτιδος Χορτιάτη απεικονίζοντας παιδάκια διαφορετικής εθνικής προέλευσης με τοπικές ενδυμασίες να χορεύουν πιασμένα χέρι χέρι.



(Α' & Β', σ. 110)

15. Αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών και των πολιτισμών φαίνεται ξεκάθαρα στις ρεαλιστικές απεικονίσεις που συνοδεύουν το κείμενο «Οαση της ειρήνης» σχετικά με το σχολείο στο οποίο συνυπάρχουν αρμονικά παιδιά Ισραηλιτών και Παλαιστινίων απεικονίζοντας στιγμές από τις καθημερινές τους δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου, τη φιλία που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς και

την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Οι εικόνες συμπληρώνουν το περιεχόμενο του κειμένου προσθέτοντας του πληροφορίες και στοιχεία, ενώ αποτελούν και αφορμή για τη διδασκαλία και τη γνωστική του επεξεργασία.



(Στ', γ', Β.Μ. σ. 80-81).

16. Ομοιότητες-διαφορές μεταξύ των πολιτισμών

Στο τετράδιο εργασιών της Β' τάξης δημοτικού σε άσκηση παρατήρησης και παραγωγής γραπτού λόγου τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν μια εικόνα μιας μαθήτριας σε ένα σχολείο της Αφρικής και να εκφραστούν γραπτώς στο τετράδιο τους απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικά με την εικόνα. Στο βιβλίο του δασκάλου (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, Μπεζέ, 2007: 45) προτείνεται στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει διαπολιτισμικά την εικόνα για την παραγωγή προφορικού λόγου ζητώντας από τα παιδιά να συγκρίνουν το δικό τους σχολείο με εκείνο της φωτογραφίας και να σκεφτούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Αφρική προκειμένου να μορφωθούν.



(B', β', T.E. σ. 33).

Στο βιβλίο της Γ' τάξης δημοτικού στην ενότητα «Επιστροφή στα θρανία» οι μαθητές/τριες με αφορμή το φωτογραφικό υλικό συγκρίνουν τάξεις και σχολεία σε διάφορα μέρη του κόσμου. Απεικονίζονται σχολικές αίθουσες από την Ελλάδα, την Κίνα, το Μπαγκλαντές και την Αυστραλία. Με την άσκηση 1 που ακολουθεί τις φωτογραφίες επιδιώκεται, όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του δασκάλου (Ιντζίδης, κ.α., 2006: 23), «η περιγραφή μέσω σύγκρισης διαφορετικών χώρων. Εν προκειμένω, η σύγκριση της τυπικής τάξης ενός ελληνικού σχολείου με την ιδιαίτερη τάξη από το Μπαγκλαντές προσφέρει το επικοινωνιακό πλαίσιο, ώστε η περιγραφή του ξεχωριστού χώρου να γίνει μέσω της σύγκρισης με ένα χώρο που κατά τεκμήριο είναι γνωστός στους μαθητές. Εδώ οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες ομοιότητα-διαφορά στο χώρο-χρόνο πραγματώνονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής περιγραφικού προφορικού λόγου».





«Παρατήρησε τις φωτογραφίες (1) και (3) από την Ελλάδα και το Μπαγκλαντές. Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν αυτές οι δύο τάξεις;» (Γ', γ', Β.Μ. σ. 12-14)

Μέρη του κόσμου

Κάποια κείμενα συνοδεύονται από χάρτες των περιοχών ή των χωρών στις οποίες αναφέρονται βοηθώντας τα παιδιά να προσανατολιστούν γεωγραφικά, να γνωρίσουν την ακριβή τοποθεσία αυτών των χωρών πάνω στο χάρτη και τη θέση τους σε σχέση με την Ελλάδα. Έτσι στα βιβλία της Γ' τάξης δημοτικού τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το χάρτη της Ιταλίας που συνοδεύει το απόσπασμα «Δελφίни σώζει αγόρι από πνιγμό» και μπορούν να βρουν τα μέρη τα οποία αναφέρονται στο κείμενο, ενώ σε άλλο χάρτη της Ιταλίας και της Ελλάδας καλούνται να σημειώσουν πάνω στο χάρτη τα μέρη από τα οποία περνάει ο ναυτικός που περιγράφεται στο ποίημα του Νίκου Γκάτσου «Γεια σου χαρά σου Βενετιά». Επιπλέον, στο βιβλίο της Δ' τάξης δημοτικού οι χάρτες της Ελλάδας και της Ινδίας που συνοδεύουν το κείμενο «Δικαίωμα στο νερό» βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν που βρίσκεται η περιοχή στην οποία αναφέρεται το κείμενο καθώς και την απόσταση στον παγκόσμιο χάρτη που χωρίζει την Ελλάδα από αυτή την περιοχή.



(Γ', α', Β.Μ. σ. 54)



«Σημείωσε στο χάρτη τα μέρη από τα οποία περνά ο ναυτικός και χάραξε με μια γραμμή το ταξίδι του προς την πατρίδα» (Γ', γ', Β.Μ. σ. 24).



(Δ', α', Τ.Ε. σ. 35)

Ξένες προσωπικότητες

Στην ενότητα «Σκανταλιές» στο βιβλίο της Α' τάξης δημοτικού παρουσιάζονται πίνακες και έργα Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών (Γιάν Βερμεέρ, Ανρί Ρουσώ, Γκίκας, Ντιέγκο Βελάσκεθ Ντα Σίλβα, Γουίλιαμ Γουέγκμαν, Λούσιαν Φρόντ) με διαφορετικές τεχνοτροπίες εξοικειώνοντας τους/τις μαθητές/τριες με την τέχνη της ζωγραφικής και με τη δουλειά, τα έργα και τις τεχνικές ξένων ζωγράφων και καλλιτεχνών. Όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του δασκάλου (Καρατζόλα, κ.α., 2006: 51) «η συζήτηση γύρω από τα έργα αυτά θα βοηθήσει ουσιαστικά την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της επιχειρηματολογίας, τη δημιουργική έκφραση, την παρατηρητικότητα και την έκφραση συναισθημάτων μέσω της αισθητικής εμπειρίας». Επιπλέον μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για δημιουργική γραφή και διαπολιτισμικής επεξεργασίας μέσω κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης.



(Α', β', Β.Μ. σ. 15-17).

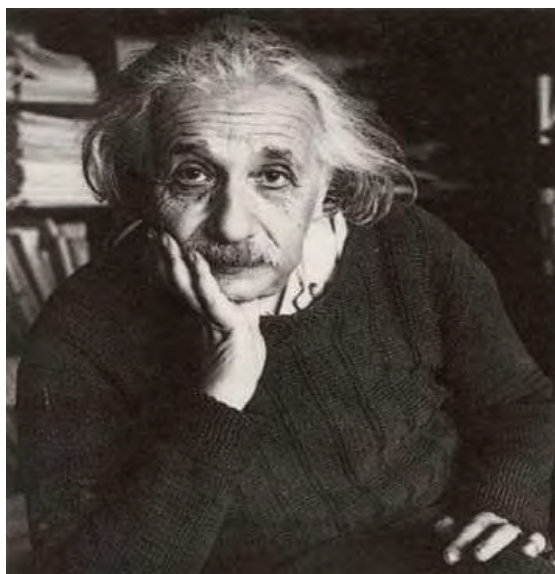


(Α', β', Τ.Ε. σ. 18).

Σε άσκηση αντιστοίχισης στο τετράδιο εργασιών της Β' τάξης δημοτικού οι μαθητές/τριες γνωρίζουν μεταξύ άλλων τον Μπετόβεν η εικόνα του οποίου συνοδεύει την άσκηση οπτικοποιώντας μέρος του περιεχομένου της, ενώ στο βιβλίο της Ε' δημοτικού σε κείμενο που αναφέρεται στη μηχανή του χρόνου απεικονίζεται ο Αϊνστάϊν πληροφορώντας τους/τις μαθητές/τριες για τη μορφή του σπουδαίου αυτού φυσικού επιστήμονα του 20^{ου} αιώνα.



(Β', α', Τ.Ε. σ. 69)



(E', β' , B.M. σ . 64).

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση-συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα η οποία εντάσσεται στις θεματικές της «Διεθνούς έρευνας των σχολικών εγχειριδίων» είχε ως βασικό στόχο την εξέταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας για το δημοτικό ως προς τη διαπολιτισμικότητα.

Διερευνήθηκαν 32 συνολικά σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό με στόχο τον εντοπισμό αναφορών, σχετικά με άλλους πολιτισμούς και με άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης, που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα, όπως αυτή έχει οριστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο και τις αρχές που τη διέπουν καθώς και τις αναφορές που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας και ερέθισμα για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό ή που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου να χρησιμοποιηθούν κατ' αυτόν τον τρόπο. Εξετάστηκε τόσο το κείμενο όσο και η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων και αναλύθηκε το περιεχόμενο τους αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Αρχικά, διαπιστώθηκε πως στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, όπως ορίζει και το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, Γενικό μέρος, σ. 4) ενσωματώθηκε η έννοια της διαπολιτισμικότητας σε μια προσπάθεια να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, να γνωρίσουν το πολιτισμικό περιβάλλον άλλων λαών, να το κατανοήσουν και να το σέβονται, να αποδεχτούν και να σέβονται το διαφορετικό και να συνειδητοποιήσουν πως η φιλία, η συνύπαρξη, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών και η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν προϋπόθεση για ειρηνική και αρμονική

συνύπαρξη. Σε όλα τα εγχειρίδια για το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό γίνεται μια σημαντική προσπάθεια να τονιστεί τόσο στα κείμενα όσο και στην εικονογράφηση η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των λαών, η σημασία και οι προϋποθέσεις για αρμονική και ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των λαών, τα χαρακτηριστικά και η συμβολή των άλλων λαών στην παγκόσμια κληρονομιά, η οικουμενικότητα και η ισότητα και γενικότερα οι αρχές και οι αξίες που χαρακτηρίζουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Προβάλλεται η αναγκαιότητα της συναδέλφωσης, της ομόνοιας, της συνεργασίας και της φιλίας μεταξύ των λαών και η ομοιότητα όλων των ανθρώπων εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/τριες σε δραστηριότητες με τέτοιο περιεχόμενο.

Τα παιδιά από τις πρώτες κιόλας τάξεις μέσω των βιβλίων της γλώσσας έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, λαούς, χώρες, κράτη και άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης και αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και της ελληνικής τάξης μέσα από κείμενα και εικόνες στα οποία παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης συνυπάρχουν και συμβιώνουν ειρηνικά βρίσκοντας κοινή επαφή στο παιχνίδι και στον οραματισμό για έναν καλύτερο κόσμο. Προβάλλεται η επιθυμία, η προσπάθεια και οι ενέργειες των παιδιών για εδραίωση και εξασφάλιση μιας παγκόσμιας ειρήνης και δίνεται έμφαση στον κυρίαρχο ρόλο τους για τη διατήρηση της αν και κάποιες φορές με έναν παρωχημένο τρόπο όπως είναι η παρουσία του ποιήματος «Αν όλα τα παιδιά της γης» στα βιβλία τριών τάξεων.

Τα παιδιά εμφανίζονται να αναλαμβάνουν δράση τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού τους περιβάλλοντος είτε ως τάξη είτε ως σχολική μονάδα και σε συνεργασία με άλλα σχολεία ή οργανώσεις σε μια προσπάθεια να ευαισθητοποιήσουν και να δραστηριοποιήσουν τους φορείς εκείνους που εμπλέκονται σε θέματα

κοινωνικής φύσεως όπως τα δικαιώματα των παιδιών, τους πρόσφυγες, τους μετανάστες, τις φυλετικές ή εθνοτικές διαφορές, κ.α. Σε αρκετά σημεία οι μαθητές/τριες καλούνται μέσα από δραστηριότητες και ασκήσεις να αποτυπώσουν τη γνώμη τους για τέτοιου είδους θέματα στη σχολική εφημερίδα κινητοποιώντας και ενημερώνοντας τους/τις συμμαθητές/τριες τους ή γίνονται γνώστες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν διάφορες κοινωνικές ομάδες και υποβάλλουν τις προτάσεις τους σε κοινωνικούς φορείς.

Καταγράφεται σημαντικός αριθμός ατομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων όπως αυτά έχουν οριστεί στις διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις, ενώ σε αρκετά σημεία τονίζονται τα δικαιώματα των παιδιών κυρίως στα βιβλία των μεγαλύτερων τάξεων. Τα παιδιά σε αρκετά σημεία μαθαίνουν για τις δράσεις, τις ενέργειες Διεθνών Οργανισμών σε θέματα διατήρησης ειρήνης, εξασφάλισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλληλεγγύης και προσφοράς σε άτομα ή παιδιά που το έχουν ανάγκη και γενικά τις προσπάθειες τους για ένα καλύτερο κόσμο. Σημειώνεται η ισότητα και η ομοιότητα όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής και γίνεται μια προσπάθεια για δημιουργική διαπραγμάτευση της διαφοράς με στόχο τον εντοπισμό της ομοιότητας μέσα στη διαφορά και της διαφοράς μέσα στην ομοιότητα (Παπάς, 1998).

Διαπιστώθηκε, επίσης, πως σε αρκετά σημεία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (ΔΕΠΠΣ, 2003), γνωρίζουν άλλες γλώσσες, αναζητούν πληροφορίες για αυτές, ενώ τονίζεται η αρμονική συμβίωση με αλλόγλωσσους και επιδιώκεται ή προτείνεται στο αντίστοιχο βιβλίο δασκάλου με διάφορες δραστηριότητες η γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ των γηγενών και των αλλόγλωσσων παιδιών, αν υπάρχουν στην τάξη. Σε περιορισμένα σημεία και συνήθως σε συνδυασμό με τη χριστιανική θρησκεία προβάλλονται στοιχεία από τις

θρησκείες άλλων λαών, ενώ σε όλα τα εγχειρίδια προβάλλονται στοιχεία που αφορούν τον τρόπο ζωής, τα χαρακτηριστικά, τις συνήθειες και τις παραδόσεις άλλων λαών και πολιτισμών δίνοντας έμφαση με αυτόν τον τρόπο στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής, αλλά και στη συνειδητοποίηση της αξίας και της σημασίας της πολιτισμικής ποικιλίας.

Προβάλλονται οι χώρες του υπό ανάπτυξη κόσμου στις οποίες κυριαρχεί η φτώχεια, ο πόλεμος, η δυστυχία, οι ελλείψεις σε βασικές πρώτες ανάγκες και η στέρηση βασικών δικαιωμάτων του ανθρώπου και τονίζονται τα προβλήματα που βιώνουν οι άνθρωποι αυτών των χωρών σε πλήρη όμως αντιπαράθεση με την προβολή των χωρών της Δύσης στις οποίες φαίνεται να κυριαρχεί η ευημερία, η επιστήμη, η τεχνολογία και ο πολιτισμός και αποκρύβονται πλήρως αντίστοιχα κοινωνικά προβλήματα που απασχολούν τις ανεπτυγμένες αυτές χώρες. Τα προβλήματα των χωρών αυτών μετατρέπονται σε δεδομένο και φυσικό γεγονός στην αντίληψη των παιδιών και εμμέσως τονίζεται η ανωτερότητα ορισμένων κρατών απέναντι σε κάποια άλλα προωθώντας την ιεραρχική υποδιαίρεση των ανθρώπων. Επιπλέον, υπερτονίζεται σε κάποια σημεία η σχέση των άλλων πολιτισμών με τη φύση προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τον εξωτισμό, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις οι διαφορετικοί πολιτισμοί εξετάζονται επιφανειακά χωρίς να αναφέρονται συγκεκριμένες πληροφορίες για την οικονομία, την κουλτούρα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής τους.

Αξίζει να ειπωθεί πως ενώ εντοπίστηκαν στα εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα πολλές και ποικίλες αναφορές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ωστόσο αρκετές από αυτές εξετάζονται μόνο από τη γλωσσολογική τους πλευρά με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η αξία του περιεχομένου των κειμένων αυτών καθώς

δεν αποτελούν αφορμή για συζήτηση στην τάξη με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικότητας και δεν προτείνεται η διαπολιτισμική αξιοποίηση του περιεχομένου τους, αλλά αποτελούν μόνο μέσο εξάσκησης σε ορθογραφικά, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Επομένως, ενώ αναγνωρίζεται η προσπάθεια των συγγραφέων να εντάξουν τη διαπολιτισμικότητα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό με αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης σε διάφορα σημεία των εγχειριδίων, ωστόσο η διαπολιτισμική αξιοποίηση και επεξεργασία αρκετών αναφορών εξαρτάται από το πώς θα τις διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός, ποια μέθοδο διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσει, τις γνώσεις του και την εξοικείωση του με το θέμα της διαπολιτισμικότητας, αλλά και από το πόσο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος είναι ο ίδιος. Συνεπώς, απαιτείται η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και αν θα εκμεταλλευτεί και διαπολιτισμικά εκτός από γλωσσολογικά τις συγκεκριμένες αναφορές. Κάτι τέτοιο όμως εξαρτάται από την εμπειρία, τη γνώση, τις στάσεις και απόψεις του, τη διδακτική μέθοδο, τη διάθεση και το χρόνο που είναι διατεθειμένος ο εκπαιδευτικός να διαθέσει για την αξιοποίηση αυτών των στοιχείων με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη του.

Επιπρόσθετα, αρκετές αναφορές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο αποτελούν αντικείμενο διαθεματικής δραστηριότητας και επεξεργασίας και επομένως, είναι προαιρετικές σύμφωνα με την ευελιξία που δίνεται στον εκπαιδευτικό για το χειρισμό τέτοιου είδους δραστηριοτήτων τόσο στο Α.Π όσο και σε όλα τα βιβλία του δασκάλου για το γλωσσικό μάθημα. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και την ευελιξία να επιλέξει με ποιες από τις προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες των εγχειριδίων θα ασχοληθεί εξετάζοντας το χρόνο που διαθέτει, τις απαιτήσεις της κάθε δραστηριότητας, αλλά και το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης του. Η ευελιξία

που προσφέρεται στον εκπαιδευτικό και στις επιλογές των ασκήσεων που θα κάνει σε συνδυασμό με το φόρτο της ύλης που τον επιβαρύνει αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην πραγματοποίηση ορισμένων διαθεματικών δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν χρόνο και κόπο από την πλευρά του εκπαιδευτικού και άμεση επαφή με το αντικείμενο. Συνεπώς, παρόλο που υπάρχουν στα νέα εγχειρίδια της γλώσσας αρκετές τέτοιου είδους διαθεματικές δραστηριότητες που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών, ωστόσο η αξιοποίηση τους και η επεξεργασία τους μέσα στην τάξη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με τη διάθεση, την εμπειρία, τη γνώση, την επιλογή και το χρόνο του εκάστοτε εκπαιδευτικού της τάξης.

Είναι χρήσιμο, επομένως, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ένας κύκλος μαθημάτων στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα την αξιοποίηση, την επεξεργασία και τον τρόπο διαχείρισης των αναφορών που περιλαμβάνονται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και αφορούν τους άλλους πολιτισμούς με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικότητας καθώς και τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που αποτελούν τρόπο αξιοποίησης των διαπολιτισμικών υλικών. Είναι σημαντικό μέσα από τα προγράμματα αυτά να τονιστούν τα οφέλη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και να συνειδητοποιήσουν και να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί την άποψη πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές και όλα τα σχολεία ανεξάρτητα από την παρουσία ή μη αλλοδαπών μαθητών/τριών καθώς και να συνειδητοποιήσουν πως για την προώθηση της δεν αρκεί να περιλαμβάνονται στοιχεία «διαπολιτισμικότητας» στα εγχειρίδια, αλλά απαιτείται και η δική τους

συμβολή, εμπειρία και κατάλληλη διαχείριση. Τα συγκεκριμένα ευρήματα θα βοηθούσαν, επίσης, στη δημιουργία ενός οδηγού για τον εκπαιδευτικό που θα περιλαμβάνει τις απαραίτητες και κατάλληλες μεθοδολογικές κατευθύνσεις, οδηγίες και διδακτικές μεθόδους για τον τρόπο αξιοποίησης και επεξεργασίας των αναφορών με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που περιέχονται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και θα αποτελούν βοηθητικό εργαλείο στα χέρια του για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη και στο σχολείο.

Ωστόσο, για να είναι εφικτός ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα. Θα ήταν χρήσιμο, επομένως, να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες με τη μορφή συνεντεύξεων για το πώς διαχειρίζονται στην τάξη οι εκπαιδευτικοί τα διαπολιτισμικά στοιχεία που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και να εξακριβωθεί ο βαθμός εμπειρίας τους και εξοικείωσης τους με το θέμα, αλλά και οι στάσεις και οι απόψεις τους για τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατά πόσο ενστερνίζονται τις αρχές και τη φιλοσοφία που τη διέπουν. Κάτι τέτοιο θα πρόσφερε, επιπλέον πληροφορίες που θα αποτελούσαν απαραίτητο στοιχείο για την οργάνωση και το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και θα αποκάλυπταν τις ανάγκες και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρόλο που τα νέα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα περιλαμβάνουν πολλές και ποικίλες αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και λαούς και σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης σε διάφορα σημεία τόσο στα κείμενα όσο και στην εικονογράφηση τους, ωστόσο διαπιστώθηκε

πως η αξιοποίηση αυτών των αναφορών για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς θα τα διαχειριστούν και θα τα επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί. Δεν αρκεί, επομένως, να περιέχονται αναφορές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά απαιτείται και η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και επεξεργασία τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε να αποτελέσουν εργαλείο στα χέρια τους για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Κάτι τέτοιο, όμως, προϋποθέτει σχετική εμπειρία και γνώσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που θα είναι απαλλαγμένες από παραδοσιακά στοιχεία του δασκαλοκεντρικού σχολείου και θα στηρίζονται στην επικοινωνιακή και μαθητοκεντρική προσέγγιση και γενικότερα υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας που εναρμονίζεται στα δεδομένα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και ενστερνίζεται τα οφέλη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των λαών και των πολιτισμών για μια αρμονική και ειρηνική συμβίωση. Έτσι ο συνδυασμός σχολικού εγχειριδίου και κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης από έναν διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο εκπαιδευτικό θα συμβάλει στην αποτελεσματική προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και θα αποτελέσει τη βάση για την καλλιέργεια πολιτισμικά εγγράμματων πολιτών που θα σέβονται, θα αποδέχονται, θα κατανοούν και θα αναγνωρίζουν την πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα και θα συνυπάρχουν αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και ρατσισμό.

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School: The sciences of education online*, 2 (2-3), Ανακτήθηκε τις 20 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα

www.auth.gr/VirtualSchool/2.2-3/TheoryResearch.html

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επίμ.) *Εικόνα και παιδί*. 109-118, Θεσσαλονίκη.

Αξιολόγηση τώρα στα σχολικά βιβλία. *Καθημερινή*, 2007 18 Μαρτίου.

Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα

http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_1_18/03/2007_219964

Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. London and New York: Routledge Falmer.

Au, K. & Raphael, T. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170-188.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 5th ed.

Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barthes, R. (1977). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge
- Baumann, M., Eisenhut, W., Klinger, E., Meyerdorf, G., Schulze, G., & Strietzel, H (1984) *Schulbuchgestaltung in der DDR*. Berlin, Volk und Wissen Στο Α. Καψάλης & Δ. Χαραλάμπους (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London & New York: Longman
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., & Πατούνα, Α. (χ.ο.) *Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Laurence, Erlbaum.
- Βουγιούκας, Α. (1985). Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία για το γλωσσικό μάθημα. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, ειδική έκδοση, τ. 6, 7-76.
- Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, σ. 107-108.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

- Βρεττός, Γ. Ε. & Καψάλης, Α. Γ. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Broudy, H. S. (1990). Cultural literacy and general education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 7-16.
- Browne, R. B. & Neal, A. G. (1991). The many tongues of literacy. *Journal of Popular Culture*, 25(1), 157-186.
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επίμ.), *Εικόνα και παιδί*, (σ. 427-438). Θεσσαλονίκη.
- Bruner J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Μτφ. Α. Βουγιούκα, επίμ. Χρ. Βείκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., & Μπεζέ, Α. (2007). *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα.
- Carrasquillo, A. & Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the main stream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cartwright, D.P. (1953). Analysis of qualitative material. In L. Festinger & D. Katz (Eds.) *Research method in the behavioral sciences*. (pp. 421-470). New York: Dryden.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γεωργακοπούλου, Α. (χ.ο.). *Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.media.uoa.gr/language/studies/studies.php?s=6>

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επίμ.) *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. (σ. 81-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολωμονίδου, & Μ. Παπαρούση (επίμ.) *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σ. 270-288.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα : Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: the beginning of an idea. In B. Cope & M Kalantzis (Eds) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, pp. 3-8.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Γρόσδος, Σ. (2008). *Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 153, 191-213.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία-Στόχοι-Προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, σ. 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). *Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Η ελληνική ως δεύτερη ξένη*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, (Μάιος, 2006), Φλώρινα, (σ. 198-209). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 1366/18-10-2001).
- Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ. ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001).
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρή, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα.
- Δρεττάκης, Μ. (2007). Επιστημάνσεις: Κατά 150% αυξήθηκαν οι μαθητές με παλιννοστώντες και αλλοδαπούς γονείς τη δεκαετία 1995/96-2004/05. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, σ. 43-56.
- Duverger, M. (1978). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*. Τόμος Β', Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Elasser-Steiner, N. & John-Steiner V. (1993). An interactionist approach to advancing literacy. In L. M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for teachers*. New York: Mc Graw-Hill, pp. 265-281.

Ευαγγέλου, Μ. Ε. (2004). *Η εικόνα των Ελλήνων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της Τουρκίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Fritzsche, K. P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. Μετ. Α. Καψάλης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 17, σ. 173-183.

Giroux, H. (2006). Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A, Giroux. (With M. Guilherme.) *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.

Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hartland, J. (1994). *Γλώσσα και σκέψη*. (μετ. Συρμάλη, Κ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hasan, R. & Williams, G. (1996). *Literacy in Society*. London: Longman.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμο, Π., & Παπαϊωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη.

Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη (ΙΕΓΕ) (1988), *UNESCO, Σύσταση 1974 (Παρίσι): Εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη*, Θεσσαλονίκη: χ.ε.

Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (1999). Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δοκιμές. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 119-120.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Γιούτης, Α., & Τικτοπούλου, Α. (2006). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα απίθανα μολύβια, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, Ανάδοχος Συγγραφέας: Μεταίχμιο.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.ipode.gr>

Irvine, J. & Armento, B. (2001). *Culturally responsive teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades*. Boston: Mc Graw Hill.

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (επίμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. (τ. 2), (σ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, (επίμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 241-250, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Καρατζόλα, Ε. (1998). *Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα: Συγκλίσεις και αποκλίσεις, Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. 1^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 12-14 Ιουνίου.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, Ανάδοχος Συγγραφή: Μεταίχμιο.

Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ.(αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού: Στο σκολειό του κόσμου, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, Ανάδοχος Συγγραφή: Ελληνικά Γράμματα.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Κεκές, Ι. & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Διαδραστικές εμπειρίες σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επίμ.) *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη, 479-487.

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.keda.gr>

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στόχοι και πρακτικές. Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επίμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*. Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.

Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.), *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. (p. 166). London: Routledge.

Kress, G. (2000). Multimodality by Kalantzis & Cope in: *Multiliteracies: The design of social futures*. (pp. 164-180). London: Palmer Press.

- Kress, G. (2005). Multimodal discourse and meaning production. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επίμ.) *Εικόνα και παιδί*. 7-24, Θεσσαλονίκη.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Κογκίδου, Δ. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. *Μακεδονία*, σ. 132.
- Κολιάδης, Ε. (1990). Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών εγχειριδίων. Στο: Σ. Πατάκης (επιμ.). *Το σχολικό βιβλίο. Πρακτικά διημέρου*. Αθήνα, Πατάκης, 39-49.
- Κοτσώνης, Π. (1995). *Γραπτές οδηγίες προς εκπαιδευτικούς αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών*. Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (1997). Από τη μη-αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, σ. 45-48.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., & Χρηστίδου, Β. (2001). *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στο δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (χ.ο.). *Διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων*. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/thessaloniki.pdf>
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, *Νέα Παιδεία*, τχ. 79, σελ. 70-79, Αθήνα.
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (χ.ο.) *Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του/της ομιλητή/τριας και σχεδιασμός ενός κοινού γραπτού*. Προπαιδαγωγική ανάλυση. Ανακτήθηκε στις 26 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.komvos.edu.gr/>.

- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επίμ.) *Εικόνα και παιδί*. 37-50, Θεσσαλονίκη.
- Λαφαζάνη, Δ. (1997). Εμείς και οι άλλοι. Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, σ. 11-14.
- Λιακοπούλου, Μ., (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Αδελφών Κυριακίδη.
- Λιαπής, Β. (1988). *Από τη γλωσσική διδασκαλία στην προσωπική έκφραση-πορεία προς το «Σκέφτομαι και γράφω»*. Αδημοσίευτη εισήγηση σε παιδαγωγικές συσκέψεις δασκάλων, Σοφάδες, 6-9-1988, Μουζάκι, 7-9-1988.
- Lotman, J. & Ouspenski, B. (1984). Για το σημειωτικό μηχανισμό της κουλτούρας. μετάφρ. Άρη Μπερλή: *Σπείρα* (Β' περ.), 1: 103-127 [από την αγγλ. Μεταφρ. On the Semiotic Mechanism of Culture], *New Literary History*, vol. IX, no 2.
- Luntinen, P. (1989). School history textbook revision by and under the Auspices of Unesco. *Internationale Schulbuchforschung*, 11, 1, 39-48.
- Μααλούφ, Α. (1999). *Οι φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μάγος, Κ. (2004). *Ρατσισμός και ΜΜΕ- Ο ρόλος του σχολείου*. Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2008). *Παρουσίαση και αξιολόγηση διαπολιτισμικού παιδαγωγικού υλικού*. (Σημειώσεις στο πλαίσιο του μαθήματος «Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού», Π.Τ.Π.Ε., Παν/μιο Θεσσαλίας).

Μάρκου, Γ. Π. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Τόμος 1. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. Π. (1999). *Διαπολιτισμική αγωγή. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ματζιαράκη, Δ. (2011). *Ελληνικά σχολικά βιβλία: 26 εκ. ευρώ και χιλιάδες τόνοι χαρτί κάθε χρόνο στα σκουπίδια*. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.skai.gr>.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.

Ματσαγγούρας, Η. (χ.ο.). *Αξιολόγηση διδακτικών βιβλίων*. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/axiol_protov.pdf

Μερακλής, Μ. (1990). *Ύλη των διδακτικών βιβλίων και διδασκαλία*. Στο *Σχολικό Βιβλίο*, Πρακτικά Δημέρου, Αθήνα: Πατάκη και Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, σ. 11.

Μεταξιώτης, (χ.ο.) *Η εικόνα στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου, 2012 από την ιστοσελίδα http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/3/1.htm

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχάλης, Α. (2007). Νέα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο: κριτική προσέγγιση. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007, σελ. 528-536.

Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Moebius, W. (1986). Introduction to picturebook codes. *Word & Image*, 2, 141-151.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1993). *Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Εισαγωγική Εισήγηση στο Α' Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Reading, 16-18 Σεπτεμβρίου 1993.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα: Παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπενέκος, Δ. (2006). Ο πολιτισμός στην παγκόσμια αγορά- Παλαιά έθιμα και «εφευρημένες» παραδόσεις. Στο Επιστημονική Επετηρίδα *Αλέξανδρος Δελμούζος*, τόμος 2^{ος}. Βόλος: Παιδαγωγικά τμήματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: Προσχολικής Εκπαίδευσης, Δημοτικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, σ. 157-166.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου, Χ. Δελή, & Α. Δημητράκου (επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΑΠΘ., Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου, 2005, Θεσσαλονίκη: Ζήτης.

- Μπενέκος, Α. (1991). Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία και η Μελέτη Περιβάλλοντος. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 77-122.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το σχολείο της ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 9, 79-106.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens Georgia: Georgia University Press.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children 's literature*. USA: Longman Publishers.
- Νομικό Συμβούλιο του Κράτους, *Αριθμός Γνωμοδοτήσεως 299/2006 Τμήμα Ε' Συνεδρίαση της 8-6-2006*.
- Norton, D. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νταμπίλης, Α. (2011). *Χωρίς σχολικά βιβλία, το ελληνικό σχολικό έτος ξεκινά με σύγχυση*. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.setimes.com>.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). Η εικόνα του άλλου/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών. Στο: *Η Εικόνα του «άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998, Α. Καψάλης - Κ. Μπονίδης - Α. Σιπητάνου (επιμ.), Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος, σσ. 27-30.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου, Χ. Δελή, & Α. Δημητράκου

(επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο. Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΑΠΘ., Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου, 2005, Θεσσαλονίκη: Ζήτης.

Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα των σχολικών εγχειριδίων: μια πρόταση ανάλυσης. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Δ. Κατσίκης (επίμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, σ. 605-613.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτου-Τμήμα Αξιολόγησης, (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 28.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003α). *Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων*. Αθήνα: 30-3-2003. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003β). *Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων*. Αθήνα: 31-3-2003. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003γ). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου-Παράρτημα*, Τόμος Γ', τεύχος α', Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007). *Έκθεση Πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2005-2007*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/press/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία*. Αθήνα, 2009. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/press/>

Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-329.

Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολογος*, τ. 67.

Παμουκτσόγλου, Α. (2004). Εμείς και οι άλλοι. Διαθεματικότητα και λογοτεχνία για το σχολείο στον 21^ο αιώνα. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 3 σ. 30-39, Απρίλιος, 2004.

Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.

Παπαρηγορίου, Ι. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Βεΐκου (επίμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Παπάς, Α. (1997). *Απόσπασμα Ιδρυτικού Καταστατικού (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). Ιστότοπος Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*.

Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2012 από την ιστοσελίδα

http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_about/gr_about_katastatiko.html

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). Η πρόκληση του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα. *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 19-23.

Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, (3), 227-238.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Πολυζώη, Γ. (2006). Βιβλία Γλώσσας. *Κυριακάτικη Αυγή*, 22-10-2006, 24.

Portera, A. (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: Research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, vol. 15, pp. 283-294.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, vol.19, pp. 481-491.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση 9Δημοτικό & Γυμνάσιο). (2001). *Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό*. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια πράξη, Αθήνα, 2001. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://www.school.gr/pdf/glossa.pdf>.

Quillen, J. (1948). *Textbook improvement and international understanding*. USA: American Council on Education (σε συνεργασία με την Εθνική Επιτροπή UNESCO των ΗΠΑ.)

Reid, D. J. & Beveridge, M. (1990). Reading illustrated science texts: a micro-computer based investigation of children's strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 76-87.

Robson, C. (2002). *Real world research*. 2nd Edition, Oxford: Blackwell.

Σακελλαριάδη, Ε. (2005). Το παιδί αναγνώστης, γνώστης των μέσων στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επίμ.) *Εικόνα και παιδί*. 65-76, Θεσσαλονίκη.

Σακκά, Β. (2004). Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ. 38, σελ. 16-23. Αθήνα:: Εκδόσεις Δίπτυχο

Samovar, L. A., Porter, R., & McDaniel, E. (2006). *Intercultural communication. A reader*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, 11th ed.

Σελιμά, Ν. (2007). Η γραπτή έκφραση στα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα: μια συγκριτική μελέτη, Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007, σελ. 571-579. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α.Φ. Χρηστίδης, (Επίμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Νοηματικής Γλώσσας.

Σιβροπούλου, Ε. (2006). Εικονογραφημένες μικρές ιστορίες: από τις σχέσεις κειμένου και εικόνας στο διδακτικό πειραματισμό. Στο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, *Περίβιβλος, 2005*, Πρακτικά Βιβλιολογικής –Διημερίδας, Φλώρινα 24-25 Μαΐου, Φλώρινα|: Βιβλιολογείον.

Silvers, A. (2004). Pedagogy and Polemics: Are art educators qualified to teach visual culture? *Art Education and Visual Culture Studies*, vol.106, 1. p.19-23.

Simpson, A. (1991). The uses of cultural literacy. A British view. *Journal of Aesthetic Education*, 25(4), 65-73.

- Treue, G. (1990). Εγκύκλια ύλη και σχολικό βιβλίο. Στο Σ. Πατάκης, (επιμ.) *Το σχολικό βιβλίο. Πρακτικά διημέρου*. Αθήνα: Πατάκης, σελ.67-72.)
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ. (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' & Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δελφίνι. Βιβλίο δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, Ανάδοχος Συγγραφή: Εκδόσεις Πατάκης.
- Τύπας, Γ. & Οικονόμου, Γ. (χ.ο.). *Διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2011 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/patra.pdf>
- UNESCO, (1949). *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. Paris.
- UNESCO, (1989). *International Consultation with a view to recommending criteria for improving the study of major problems of mankind and their presentation in school curricula and textbooks*. Final Report (abridged version). Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission.
- Weninger, C. & Williams, J. P. (2005). Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 13 (2), 159-180.
- Westphalen, K. (1982). Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum με βάση τις εμπειρίες του Βαυαρικού μοντέλου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Whitty, G. (2006). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*. Θεσσαλονίκη; Επίκεντρο.

ΥΠΕΠΘ (1992). *Εθνικός διάλογος για την παιδεία*. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Β' μέρος προτάσεων του Υπουργείου. Αθήνα.

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΦΕΚ. 469, 1937, σελ. 3017-19. Για μια συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του ΟΕΣΒ/ΟΕΔΒ, Γεωργούντζος, Π.(1986): «Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων», στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. 4, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 328-367.

Φλουρής, Γ. (1999). Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά υλικά. Στο Μ. Δαμανάκης (επίμ.) *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ, σελ. 133-238.

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου* *Ιδεολογικός πειθαναγκασμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Φτερνιώτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα

της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007, σελ. 545-554. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2012 από την ιστοσελίδα <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Χαλκιά, Α. (2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο μουσείο-Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαραλαμπίδης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός λόγος*. Αθήνα: Νεφέλη.

Χαραλαμπίδης, Α. (1988). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Γλώσσα: Περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας*, 6^ο έτος, σ. 5-28.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (1992). *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επίμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 35-52.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη.*

Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2012 από την ιστοσελίδα

users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας.

Γλωσσικός υπολογιστής, 1, 115-118, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων:

το παράδειγμα του βιβλίου «Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες» του Ιουλίου Βερν. Στο

Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (Επίμ.) *Εικόνα και παιδί*. (σ. 89-97). Θεσσαλονίκη.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2004) Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα

ανοικτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επίμ.) *Ο*

εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα:Μεταίχμιο, σ.77-90.

