



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

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα:**

«Ο αλλοδαπός μαθητής στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου»

**Επιβλέποντες καθηγητές:** Μπούρας Αντώνιος  
Πυργιωτάκης Γεώργιος

**Επιμέλεια:** Ειρήνη Γιανδικίδου

**ΒΟΛΟΣ**

**2010**



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

Αριθ. Εισ.: 8509/1  
Ημερ. Εισ.: 24-06-2010  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2010  
ΓΙΑ



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

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα:**

«Ο αλλοδαπός μαθητής στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου»

**Επιβλέποντες καθηγητές:** Μπούρας Αντώνιος  
Πυργιωτάκης Γεώργιος

**Επιμέλεια:** Ειρήνη Γιανδικίδου

**ΒΟΛΟΣ**

**2010**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>7</b>
<b>1 ΚΑΘΕ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΕΧΕΙ ΤΗ ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΖΕΙ ΜΙΑ ΑΞΙΟΠΡΕΠΗ ΖΩΗ</b> .....	<b>10</b>
<b>2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ– ΜΕΤΡΑ</b> .....	<b>14</b>
<b>3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ</b> .....	<b>15</b>
<b>4 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ</b> .....	<b>24</b>
4.1 Μαρξιστικές θεωρίες.....	24
4.2 Λειτουργιστική/ ντυρκεμιανή προσέγγιση.....	25
4.3 Ερμηνευτική κατεύθυνση.....	26
4.4 Βεμπεριανή θεώρηση.....	26
4.5 Οι διαφορετικές μορφές της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.....	27
<b>5 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ</b> .....	<b>19</b>
5.1 Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή.....	19
5.2. Ο Αλβανός μετανάστης .....	22
<b>6 ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ...</b>	<b>29</b>
6.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο .....	29
6.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....	31
6.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	32
6.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	34
6.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο .....	36
<b>7 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ «ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ»</b> .....	<b>40</b>
<b>8 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ...</b>	<b>44</b>

8.1 Σχολική εκπαίδευση .....	44
8.2 Ισοτιμία περί πολιτισμών .....	44
<b>9 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....</b>	<b>47</b>
9.1 Το παράδειγμα της Γαλλίας.....	47
9.2 Το παράδειγμα της Γερμανίας.....	48
9.3 Το θεσμικό πλαίσιο .....	49
9.4 Τάξεις υποδοχής και τα Φροντιστηριακά τμήματα.....	49
<b>10 ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>52</b>
<b>11 ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ .....</b>	<b>54</b>
<b>12 ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ .....</b>	<b>55</b>
12.1 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού .....	55
12.2 Προβλήματα οργάνωσης του δημοτικού σχολείου .....	56
12.3 Η στάση των δασκάλων .....	59
12.4 Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών .....	59
12.5 Η οργάνωση της σχολικής τάξης .....	61
12.6 Προτάσεις που ενισχύουν τη διαπολιτισμικότητα.....	63
15.5.1 Μέθοδος Project.....	63
15.5.1 Το ομαδικό παιχνίδι.....	65
15.5.1 Το θεατρικό παιχνίδι .....	66
15.5.1 Η μουσειακή εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό σχολείο .....	67
15.5.1 Εξοικείωση με τις γλώσσες μεταναστών .....	70
<b>13 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>71</b>
13.1 Καταμερισμός πληθυσμών.....	71

13.2 Η μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	71
13.3 Επεξεργασία των δεδομένων .....	73
13.4 Παράμετροι απειλής της εγκυρότητας.....	73
13.5 Σκοπός της έρευνας .....	74
<b>14 ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ...</b>	<b>75</b>
<b>15 ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....</b>	<b>92</b>
15.1 Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης .....	93
15.2 Οπτικές δραστηριότητες.....	94
15.3 Ακουστικές δραστηριότητες.....	95
15.4 Δραματοποίηση.....	98
15.5 Πλάνο διδασκαλίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	99
15.5.1 Πορεία εφαρμογής του σχεδίου εργασίας.....	104
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>113</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>115</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>117</b>

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Αφορμή για την ανάπτυξη αυτής της εργασίας στάθηκαν οι προκαταλήψεις μου για τους οικονομικούς μετανάστες στη χώρα μου. ως αυριανή εκπαιδευτικός θεώρησα αναγκαίο πως δεν πρέπει να αφήσω όλα αυτά τα στερεότυπα να περάσουν στο σχολείο για τους μελλοντικούς αλλοδαπούς μαθητές μου.

Μελέτησα τους λόγους μετανάστης καθώς και τις χώρες από τις οποίες προέρχονται. Ανέλυσα τις κοινωνιολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης των μεταναστών για να καταλήξω στα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

Η Ελλάδα είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία και τα σχολεία της πολυπολιτισμικά. Η νομοθεσία προβλέπει τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, όμως αυτά στην πράξη δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών.

Το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών κρίνεται, συνήθως, ως ελλειμματικό ενώ ο/η εκπαιδευτικός δεν κάνει καμία προσπάθεια να προσεγγίσει αυτούς τους μαθητές.

Αναφέρονται και αναλύονται διάφοροι τρόποι ώστε ένας/μία εκπαιδευτικός που έχει «διαπολιτισμική συνείδηση» να καταστήσει και την τάξη του/της με ανάλογες ευαισθησίες.

Η έρευνα έδειξε πως οι Έλληνες μαθητές δεν αντιμετωπίζουν πολύ αυστηρά τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. αυτό που τους παρασέρνει είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν «φυτευτεί» από τους ενήλικες. Το σχέδιο εργασίας υπήρξε απόδειξη και επαλήθευσε τα αποτελέσματα της έρευνας. Βέβαια σε όλα αυτά σημαντικό ρόλο παίζει ο/η εκπαιδευτικός για το αν θα αναπτυχθεί ένα τέτοιο σχέδιο στην πολυπολιτισμική του/της τάξη.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στις μέρες μας, πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές αναζητούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις ικανότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, πλέον, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, έτσι όπως τον περιγράφει η Γνωστική ψυχολογία. Η διαδικασία και το περιεχόμενο είναι δύο λέξεις ιδιαίτερης σημασίας γύρω από τις οποίες εξελίσσονται οι σύγχρονες μεθοδολογικές προτάσεις διδασκαλίας.

Όμως, η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει μια νέα τάξη πραγμάτων. Περισσότεροι άνθρωποι, διαφορετικής εθνότητας έρχονται σε επαφή καθημερινά είτε μέσω της εργασίας τους, είτε μέσω ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (σχολείο), είτε μιας οποιασδήποτε δραστηριότητας όπως ένα ταξίδι αναψυχής.

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αφορμή υπήρξε ένα φαινόμενο, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Οικονομικοί και πολιτικοί λόγοι, έφεραν την Ελλάδα αντιμέτωπη με αυτό το φαινόμενο που επηρέασε και συνεχίζει να επηρεάζει την κοινωνική ζωή αλλά και κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Το φαινόμενο αυτό είναι η απρόσμενη υποδοχή χιλιάδων οικονομικών, κυρίως, μεταναστών από γείτονες ή μη χώρες.

Η εθνική προέλευση των μεταναστών διαμορφώνει μια πρωτόγνωρη για την ελληνική πραγματικότητα κατάσταση: η έννοια του «άλλου» καθοδηγείται από εθνικά στερεότυπα και εθνικές προκαταλήψεις (Μίλεση, 1999, 13). Χαρακτηριστική η περίπτωση των Αλβανών οικονομικών μεταναστών, δεδομένου ότι καταλαμβάνουν την πρώτη θέση οικονομικής μετανάστευσης στη χώρα μας και ότι τα εθνικά στερεότυπα των Ελλήνων γι' αυτούς, καθώς και το αντίστροφο, δεν είναι τα ευνοϊκότερα, ώστε να δημιουργήσουν δεσμούς «φιλίας».

Όταν οι οικονομικοί μετανάστες αναζητούν καλύτερους όρους διαβίωσης παίρνοντας μαζί τους και τις οικογένειές τους τότε εκτός από την οικονομία και την πολιτική εμπλέκεται και η Παιδεία που έχει να αντιμετωπίσει ξένους μαθητές, με ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες, τους γηγενείς συμμαθητές αυτών των παιδιών ώστε να μειώσει τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού καθώς και γονείς των δύο εκατέρωθεν πλευρών.



Η εν λόγω εργασία «βλέπει» τον αλλοδαπό μαθητή μέσα στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, αποτελεί τη σοβαρότερη πρόκληση του σύγχρονου μεταναστευτικού προβλήματος. Η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών και ομογενών μαθητών αναντίρρητα άλλαξε το τοπίο στο ελληνικό σχολείο και δημιούργησε προβλήματα που δύσκολα μπορούν να υπερπηδηθούν.

Ως μελλοντική εκπαιδευτικός λοιπόν και θέλοντας να ευαισθητοποιήσω τους μελλοντικούς μου συναδέλφους, προσπάθησα μέσα από αυτή την εργασία να κάνω κάποιους να σκεφτούν με ιδιαίτερο σεβασμό αυτούς τους μαθητές. Η προσέγγιση του προς διερεύνηση αντικείμενου είναι προϊόν ανάλυσης νόμων, υπουργικών αποφάσεων, ερωτηματολογίων με αποδέκτες τους συμμαθητές των αλλοδαπών μαθητών και βιβλιογραφίας. Οι δάσκαλοι έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια ακόμη επαγγελματική πρόκληση.

Οι συγκεκριμένοι μαθητές ερχόμενοι στην Ελλάδα «εντάσσονται» σε ένα διαφορετικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές συνθήκες καθώς και οι συνθήκες ζωής, γενικότερα, της χώρας προέλευσης σε αντιπαράβολή με αυτές της χώρας υποδοχής είναι διαφορετικές και αυτό επιτάσσει την ελληνική εκπαίδευση να διατηρεί ένα εύκαμπτο- προσαρμοστικό χαρακτήρα, ώστε να επιτευχθεί η ομαλότητα της προσαρμογής του βίου κάθε «πολιτισμικής ταυτότητας». Πρέπει, λοιπόν, να σκεφτούμε κάθε παράμετρο που μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η «πολιτισμική ταυτότητα» κάθε μαθητή είναι προϊόν της διαδικασίας της πολιτισμοποίησης, που λαμβάνει χώρα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτές αφορούν την ιστορία, την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική κατάσταση ενός τόπου. Έτσι, ο μαθητής μεταφέρει τον δικό του πολιτισμό, ως τρόπο και στάση ζωής, στη νέα του «πατρίδα». Από την άλλη πλευρά, η κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής εξετάζει έναν αλλοδαπό ως προς το βιογενετικό, γεωγραφικό, γλωσσικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο και εφόσον αυτός ανταποκρίνεται στο δικό της, τον εντάσσουν στην ομάδα τους και τον αντιμετωπίζουν ως μέλος της ή στην αντίθετη περίπτωση τον αποκλείουν και τον θεωρούν ως ξένο.

Η διαδικασία του αποκλεισμού και της ένταξης μπορεί να είναι συνεχής και επώδυνη για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι προσδοκούν από την κυρίαρχη ομάδα να τους αναγνωρίσει και να τους αποδεχτεί ως «όμοιους» και ισότιμους και αυτό επειδή οι διαδικασίες αυτές (αποκλεισμού και ένταξης) δεν είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ο αποκλεισμός είναι πιθανότερος αλλά οι δυσκολίες στη διαδικασία κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης των αλλοδαπών μπορούν να ξεπεραστούν μέσα από μια συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του «ντόπιου» πληθυσμού, μια συστηματική υποστήριξη των προς ένταξη ατόμων και ομάδων από την πολιτεία και μέσω μιας διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η γενική θεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης δείχνει ότι οι προθέσεις της πολιτείας είναι σίγουρα καλές, όμως το αποτέλεσμα απέχει πολύ από το επιθυμητό. Το θεσμικό πλαίσιο (εγκύκλιοι) ορίζει τη διαδικασία ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κατάσταση επιβάλλει στην ελληνική κοινωνία να πάρει τις οριστικές αποφάσεις της σχετικά με το μεταναστευτικό ζήτημα, πρόβλημα δύσκολο και με πολλές παραμέτρους. Το κριτήριο λοιπόν για αυτές τις αποφάσεις πρέπει να είναι ο ανθρωπισμός και όχι η καταγωγή ενός ανθρώπου. Έτσι, δεν θα τον βλέπουμε ως ελλειμματικό αλλά ως διαφορετικό και ίσο.

## **1 ΚΑΘΕ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΕΧΕΙ ΤΗ ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΖΕΙ ΜΙΑ ΑΞΙΟΠΡΕΠΗ ΖΩΗ**

Με την παγκοσμιοποίηση μπήκαμε, όπως πολλοί αναλυτές αποκαλούν, σε μια «Ζώνη των Γκριζών Φαινομένων» (Gray Area Phenomena) όπου η λαθρομετανάστευση, τα ναρκωτικά, η τρομοκρατία, το οργανωμένο έγκλημα φαινόμενα που αποτελούν αιτία προστριβών. Η γρήγορη αύξηση του πληθυσμού επιτάχυνε και όξυνε τα προβλήματα της μόλυνσης και καταστροφής του περιβάλλοντος. Η μεγάλη ανισοκατανομή του παγκόσμιου πληθυσμού αλλά και πλούτου μεταξύ των χωρών προκαλεί ένα μεγάλο γεωπολιτικό πρόβλημα, τόσο δημογραφικής φύσης, αλλά και πολύ περισσότερο κοινωνικές και οικονομικές αναστατώσεις.

Η καταστροφή του περιβάλλοντος στις αναπτυσσόμενες χώρες (λόγω ανελέητης εκμετάλλευσης τους από τις λεγόμενες ανεπτυγμένες χώρες), σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και τη γκριζα ζώνη στην οποία εισήλθαμε αλλά και την οικονομική ευμάρεια των αναπτυγμένων χωρών ενισχύουν τα μεταναστευτικά ρεύματα. Επίσης, η ταχεία αύξηση του πληθυσμού στις αναπτυσσόμενες χώρες εξουδετερώνει έστω και την ελάχιστη οικονομική ανάπτυξη. «Η δημογραφική αύξηση οξύνει και το πρόβλημα της ανεργίας. Σύμφωνα με στοιχεία του Ο.Η.Ε. οι άνεργοι στις χώρες του Τρίτου Κόσμου ξεπερνούν ήδη τα 800.000.000, ενώ κάθε χρόνο προστίθενται 50.000.000 στον κατάλογο των ανέργων».

Μία από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τον μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών, αναλογικά με τον αριθμό του πληθυσμού της, είναι η Ελλάδα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, στην χώρα μας βρίσκονται 762.191 μετανάστες, 415.552 άνδρες και 346.639 γυναίκες. Ο αριθμός των μεταναστών αντιστοιχεί στο 7,0% του πληθυσμού της χώρας, ενώ η αναλογία στην κατά φύλο εξέταση είναι μεγαλύτερη στους άνδρες έναντι των γυναικών (7,7% έναντι 6,3%). Τα 3/4 των μεταναστών προέρχονται από την Ευρώπη, ένα 14,0% από τις χώρες τις Ασίας, από τις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά το 3,2%, από την Αυστραλία το 1,2%, την Αφρική το 1,0% και το υπόλοιπο 6,2% από τις υπόλοιπες χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Κύπρος, Ρωσία, Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία, Ουκρανία, Πολωνία, Πακιστάν, Τουρκία, Ιταλία, Αίγυπτος, Αρμενία, Ινδία, Ιράκ,



από την Τουρκία και το Ιράκ, Ιάπωνες οι οποίοι θα επιδιώξουν την αναγνώριση κάποιων δικαιωμάτων τους όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες).

Κάθε άνθρωπος έχει τη ανάγκη να ζει μια αξιοπρεπή ζωή. Για κάποιους που βρέθηκαν «κατά τύχη» σε κοινωνίες που τους διασφάλισαν ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να τους ικανοποιεί την πλειονότητα των μορφωτικών τους αναγκών, ένα ικανοποιητικό σύστημα περίθαλψης, εργασιακή θέση και ανάδειξη κοινωνικού γοήτρου και κατ' επέκταση «υψηλές καταθέσεις σε τράπεζες» είναι εύκολο να καλύψουν τις βιοποριστικές τους ανάγκες αλλά και να ανεβάσουν την ποιότητα του βίου τους. Κάποιοι άλλοι άνθρωποι που δεν βρέθηκαν σε αυτή την προνομιούχα θέση αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα του με όνειρό τους ένα καλύτερο μέλλον. Οι γονείς το αποκαλούν «ξεριζωμό». Οι νέοι όροι του σύγχρονου κόσμου «μετανάστευση». Οι ίδιοι «ανάγκη επιβίωσης». Αυτό εκμεταλλεύεται μια επιχείρηση με έλλειψη προσωπικού προκειμένου να διασφαλίσει την παραγωγή με όρους κερδοφορίας. Αυτό μεταφράζεται αναλυτικότερα πως οι μετανάστες:

- ▣ Απασχολούνται πρόσκαιρα και εποχιακά ανάλογα με τις ανάγκες της παραγωγής
- ▣ Η αμοιβή τους είναι χαμηλότερη των ημεδαπών εργατών
- ▣ Εργάζονται χωρίς συμβάσεις και απαιτήσεις

Η ανάγκη όμως για μια αξιοπρεπή ζωή αντικατοπτρίζεται και στο γεγονός ότι ο πόλεμος είναι αιτία να στερήσει από τον άνθρωπο όχι μόνο βασικά αγαθά που μεταφράζονται σε τρόφιμα ή αξίες όπως η ελευθερία, αλλά πολύ περισσότερο να του στερήσει την ίδια του τη ζωή. Ο Α' Παγκόσμιος πόλεμος, ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος, η διάλυση της Γιουγκοσλαβίας, ο Πόλεμος του Κόλπου είναι λίγοι από τους πολέμους που είχαν ως συνέπεια το θάνατο πολλών ανθρώπων και τη μετανάστευση άλλων. Επίσης, η μετανάστευση αγγίζει όσους θέλησαν να ασπαστούν θρησκευόμενα που η χώρα τους απαγόρευε. Η ανεξιθρησκία αναφέρεται στο δικαίωμα του ανθρώπου-πολίτη να ασπάζεται όποιο θρήσκευμα επιθυμεί χωρίς να διώκεται. Η ανεξιθρησκία και η θρησκευτική ελευθερία εξάγονται ως διαπολιτισμικές αρχές από τη διδακτική ενότητα του Καλού Σαμαρείτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Γ' τάξη Δημοτικού, αναφέρει ο Σταμάτης Πορτελάνος, Δρ. Θεολογίας.

Ένας άλλος λόγος της μετανάστευσης είναι η αναζήτηση πολιτικού ασύλου. Δυσκολονόητος για τους μαθητές είναι ο λόγος της μετανάστευσης για αναζήτηση

πολιτικού ασύλου. Πολιτικό άσυλο είναι η προστασία που παρέχεται από μια ξένη χώρα σε ένα πρόσωπο το οποίο διώκεται στην πατρίδα του για τις πολιτικές του απόψεις ή τη θρησκευτική του πίστη. Αφορά μεμονωμένες περιπτώσεις και δεν πρέπει να συγχέεται με το νόμο ο οποίος ρυθμίζει θέματα σχετικά με τη μαζική είσοδο αλλοδαπών (προϋποθέσεις νομιμοποίησης, χορήγηση αδειών παραμονής κτλ.). Το δικαίωμα του πολιτικού ασύλου είχε ήδη αναγνωριστεί από τους Αιγύπτιους, τους αρχαίους Έλληνες και τους Εβραίους. Επιπλέον, τους μετανάστες η πολιτεία τους αντιμετωπίζει, είτε με μια μορφή της ξενοφοβίας, είτε με υποκριτική συμπαράσταση και συναδέλφωση. Πέρα από την κοινωνική συνοχή, την προστασία του ελληνικού πληθυσμού και τη δημόσια τάξη, η πολιτεία θα πρέπει να διασφαλίζει και να προστατεύει τα δικαιώματα των μεταναστών που είναι θύματα μιας παγκόσμιας κρίσης αλλά και της πολιτικής απολυταρχικών καθεστώτων από τα οποία προέρχονται.

## **2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΜΕΤΡΑ**

Στην Ελλάδα δεν υπήρξε ποτέ επίσημη καταγραφή και έλεγχος των εισερχομένων στη χώρα με αποτέλεσμα οι μετανάστες να αναπτύξουν σταδιακά ένα αίσθημα ανασφάλειας και μια αίσθηση πως είναι κυνηγημένοι σε ένα ξένο τόπο. Το κράτος δεν μερίμνησε για την υποδοχή του εργατικού δυναμικού, για την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη, για τη διασφάλιση των ατομικών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων. Οι μετανάστες από την άλλη πλευρά, λόγω αδιαφορίας του κράτους ένιωθαν κυνηγημένοι και παράνομοι και αφού κανένας αρμόδιος του κράτους δεν τους έλεγχε, η παράνομη είσοδό τους στη χώρα συνεχώς αυξανόταν.

Για να εξασφαλιστούν όμως τα παραπάνω, απαιτείται η εφαρμογή κάποιων μέτρων. Κάθε έτος η πολιτεία θα πρέπει να θέτει έναν συγκεκριμένο αριθμό μεταναστών που μπορεί να δεχτεί. Να προσδιορίζονται επαρκώς τα κριτήρια αποδοχής αυτών των ανθρώπων όπως ηλικία, ποινικό μητρώο κτλ. Δεν θα κρίνονται σε καμιά περίπτωση βάσει χώρας προέλευσης ή εκπαίδευσης ή ειδίκευσης. Τότε θα αποκλείονταν κατ' ευθείαν λόγω του ότι δεν θα ευθύνεται ο ίδιος για την απόρριψη του (αν η χώρα δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια- βιβλία, σχολείο, δάσκαλο- πώς απαιτεί μια χώρα υποδοχής ο μετανάστης να έχει κάνει και ειδίκευση). Ίσως για την ευκολότερη παραμονή του στη χώρα να απαιτούνταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού Συντάγματος. Η χορηγία των παραμονής να είναι περιορισμένου χρόνου (για παράδειγμα ετήσια) και σαφώς ελεγχόμενη (αν το ποινικό του μητρώο παραμένει λευκό ή όχι)

Όσον αφορά τους παράνομους μετανάστες, η δημιουργία συνοριοφυλακής ( ο θεσμός ψηφίστηκε με νόμο υπ' αριθμόν Ν 2622/1998, αλλά δεν μπόρεσε –πλήρως- να καταστείλει τη λαθρομετανάστευση) με μεικτή αστυνομική και στρατιωτική σύνθεση θα περιόριζε την είσοδό τους στη χώρα. Η ανάγκη κοινωνικής συνοχής επιτάσσει την άμεση απέλαση όλων όσοι έχουν εμπλακεί σε ποινικές υποθέσεις. Η συνεργασία με διεθνής οργανισμούς και οργανώσεις προσφύγων θα διευκόλυνε την επαναπροώθηση ή προώθηση σε χώρες με μεγαλύτερη χωρητικότητα λαθρομεταναστών (για παράδειγμα χώρες που υστερούν σε εργατικό δυναμικό). Τέλος, η διαμονή των παράνομων μεταναστών σε χώρους με διατροφή, υγιεινή και διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, μέχρι την αποχώρησή τους, θα βοηθούσε σημαντικά την αντιμετώπιση των παρανόμων μεταναστών. Όμως, πάνω

απ' όλα απαραίτητη είναι η αλλαγή της νοοτροπίας μας, των αξιών, του ήθους προκειμένου να υπάρξει μια ρεαλιστική και βιώσιμη λύση. Μη θεωρούμε πλέον (οι γηγενείς) τους αλλοδαπούς τον «αποδιοπομπαίο τράγο» για κάθε μορφή εγκληματικότητας.

### **3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ**

Για την εύκολη παρακολούθηση της παρούσας εργασίας έκρινα αναγκαίο να αναφέρω τους ορισμούς σημαντικών εννοιών που χρησιμοποιώ τακτικά σε μεγάλο



μέρος αυτής. Το σύνολο των ανθρώπων που κατοικούν στην ίδια γεωγραφική περιοχή και μιλούν την ίδια γλώσσα, έχουν τα ίδια ήθη, έθιμα, θρησκεία, ιστορία, πολιτισμό ονομάζεται έθνος (Λεξικό της Ελληνικής γλώσσας). Θα τονίσω εδώ πως αναφέραμε «...στην ίδια γεωγραφική περιοχή».

Η χώρα όπου γεννήθηκε κανείς και από την οποία ήταν οι πρόγονοί του, αποτελεί για τον καθένα, την πατρίδα του. Η λέξη αυτή σε ορισμένους γεννά συναισθήματα πατριωτισμού, εθνικισμού, σοβινισμού. Άνθρωποι που πολέμησαν για την ελευθερία της χώρας τους, βίωσαν την απειλή της βίαιης αρπαγής της και μαζί με εκείνη κάθε στοιχείο της γλώσσας, της ιστορίας, της θρησκείας, της παράδοσης, του πολιτισμού τους, είναι ενάντιοι και αρνητικά προκατειλημμένοι σε κάθε άνθρωπο που κατάγεται από ξένο τόπο (ειδικά αν αφορά τόπο, που στο παρελθόν εκείνο το έθνος ήθελε να κατακτήσει την πατρίδα τους). Σε κάθε αλλοεθνή, σε κάθε αλλοδαπό. Ενώ η χώρα υποδοχής, με τον όρο αυτό νοείται η χώρα που «υποδέχεται» ομάδα ατόμων που καταφεύγουν στη συγκεκριμένη χώρα αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και μια καλύτερη τύχη, τους αποκαλεί αλλοδαπούς, για τη χώρα προέλευσης που νοείται η χώρα απ' όπου ξεκίνησε η μετανάστευση (τις περισσότερες φορές η χώρα προέλευσης είναι συνώνυμη της πατρίδας) τους αποκαλεί διασπορά(πχ. οι Έλληνες της διασποράς)-που λόγω διαφορετικής γεωγραφικής περιοχής, αποτελείται από εθνοτικές ομάδες.

Με τον όρο «διασπορά» εννοούμε το γεωγραφικό διασκορπισμό εθνοτικών ομάδων, οι οποίες ζουν ως μειονότητες σε μια ξένη κοινωνία. (Δαμανάκος Μ., Αθήνα 2004, σ.30). Επιπλέον, ζουν αποκομμένες (οι εθνοτικές ομάδες) από το «εθνικό κέντρο», δεν είναι οργανωμένες και αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να προλάβω τυχόν παρανοήσεις με ένα απλό παράδειγμα. Οι «Βορειοηπειρώτες» δεν αποδήμησαν ποτέ. Ζούνε αποκομμένοι από το «εθνικό κέντρο» λόγω συγκυριών που αναφέρονται στην ιστορία και δεν αφορούν την παρούσα μελέτη (πληροφορίες για τη Β. Ήπειρο στην ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια, Βικιπαιδεία [http://el.wikipedia.org/wiki/Βόρεια\\_Ήπειρο](http://el.wikipedia.org/wiki/Βόρεια_Ήπειρο)). Ζούνε σε εδάφη που ανήκαν στους προγόνους τους. Άρα, οι Βορειοηπειρώτες είναι τμήμα της ελληνικής διασποράς, σε αντίθεση με τους Κυπρίους, οι οποίοι ζούνε σε ένα οργανωμένο, αυτόνομο, ανεξάρτητο κράτος.

Κάθε χώρα έχει το δικό της πολιτισμό. Το σύνολο, δηλαδή, όλων των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο τόπο, έτσι όπως διαμορφώθηκαν στο πέρασμα του χρόνου και κάτω από διάφορες κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές, συνθήκες. Όταν, όμως, θέλουμε να συσχετίσουμε τον πολιτισμό μιας χώρας με το άτομο, τότε γεννιέται ο όρος της «πολιτισμικής ταυτότητας». Είναι η ταμπέλα που κρατά κάθε άνθρωπος και φανερώνει τα στοιχεία του πολιτισμού του. Σε αυτό το σημείο θα προβώ σε ένα διαχωρισμό. Μια εθνοτική ομάδα μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται πάνω σε δύο επίπεδα. Το ένα είναι το «συγχρονικό», όπου χωρίζεται σε βιογενετικό, γεωγραφικό, γλωσσικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό, οικονομικό και πολιτικό, διαστάσεις που κάθε φορά αξιολογούνται διαφορετικά. Το άλλο επίπεδο είναι το «διαχρονικό» που αποτελείται από συλλογικές εμπειρίες (όπως ο απελευθερωτικός αγώνας των Ελλήνων εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας) και μύθους που ανάγονται στο μακρινό παρελθόν. Υπάρχουν στοιχεία που συντηρούν κάποια ιδεολογία. Όταν τα στοιχεία αυτά φτάνουν και επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου, έχουν ήδη διαμορφώσει μια συγκεκριμένη συνείδηση περί βιογενετικής και πολιτισμικής καταγωγής. «η εξιδανίκευση και μυθοποίηση του παρελθόντος που δεν συνοδεύεται από συγχρονικά στοιχεία ονομάζεται εικονική εθνική ταυτότητα», η οποία είναι στατική.

Έτσι, λοιπόν, η «εθνική ταυτότητα» (πχ ελληνισμός) είναι εφικτή αλλά δεν έχει πραγματικό αντίκρισμα σε κοινωνίες που δεν δέχονται να είναι πολυπολιτισμικές, αφού φορτίζεται ιδεολογικά. Αντίθετα, η «πολυπολιτισμική ταυτότητα» είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου υπό πραγματικές συνθήκες. Η διαφοροποίηση της εθνικής ταυτότητας από την πολιτισμική έγινε με βάση τον Raveau (1987) καθώς και τη διατύπωση του Γιανναρά (1996, 11) περί αλληλοεπικάλυψης και όχι ταύτισης των δύο όρων.

Ένα στοιχείο του κάθε πολιτισμού είναι ο κώδικας επικοινωνίας των μελών της κοινωνίας (η γλώσσα). Όταν σε μια κοινωνία η επικοινωνία συντελείται με έναν κώδικα (επίσημη γλώσσα) κάθε άτομο μαθαίνει να επικοινωνεί με αυτόν τον κώδικα, ο οποίος επειδή είναι και ο πρώτος, καλείται μητρική γλώσσα. Όταν ο μετανάστης θα κλιθεί να μάθει έναν δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (τη γλώσσα της χώρας υποδοχής) τότε αυτή θα είναι η δεύτερη γλώσσα, που θα την εσωτερικεύσει μετά την κατάκτηση

της πρώτης (μητρικής) γλώσσας (ανάλυση των δύο όρων ακολουθεί στο κεφάλαιο 3 της παρούσης εργασίας.).

Όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα ενός αλλοδαπού, «εξετάζονται» από την κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής κα εφόσον αυτά ανταποκρίνονται στα κριτήρια που θέτει αυτή η ομάδα (η κυρίαρχη), εντάσσουν το άτομο στην κοινωνία τους. Έτσι, γίνεται λόγος για ένταξη του αλλοδαπού και συγκεκριμένα στο επίπεδο του σχολείου μιλάμε για ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στην κοινωνία στη σχολική κοινότητα. Σε αντίθετη περίπτωση μιλάμε για αποκλεισμό. Ωστόσο, η διαδικασία ένταξης ή αποκλεισμού πρέπει να είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις κα στερεότυπα. Επίσης, εφαρμόζεται διαφορετικά μέσα στο χρόνο και σε κάθε άτομο. Αν και ο αποκλεισμός είναι πιθανότερος, εν τούτοις η διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνει να βοηθήσει στην εξάλειψη αυτού του φαινομένου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πολυπολιτισμικότητα υπάρχει (το τι γίνεται) ενώ η διαπολυπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο (το τι θα έπρεπε να γίνεται).

## 4 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Σίγουρα ένας οικονομικός μετανάστης, που «αφήνει» τη χώρα του για να αναζητήσει καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε κάποια άλλη. Καθώς όμως καλείται να μάθει ένα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (Κ<sub>2</sub>) αντιμετωπίζει και μια σειρά προβλημάτων προσαρμογής. Αυτά τα προβλήματα συνιστούν ένα φαινόμενο που λέγεται «πολιτιστικό σοκ» και βασική αιτία των προβλημάτων αυτών είναι η αδυναμία επικοινωνίας σε ένα κοινό κώδικα.

Το «πολιτιστικό σοκ» αποτελεί ένα από τέσσερα στάδια της πολιτιστικής προσαρμογής (Μήτσης, 2004, 76-77). Αναλυτικότερα, λοιπόν, στο πρώτο στάδιο ο μετανάστης νιώθει ευχάριστα και ελπίζει πως θα κάνει μια νέα αρχή, καθώς βλέπει τη χώρα υποδοχής σαν κάτι καινούριο που περιμένει να εξερευνήσει. Στο επόμενο στάδιο, που είναι το πολιτιστικό σοκ, το άτομο νιώθει την ανασφάλεια, το φόβο. Προσπαθεί να βρει ανθρώπους που μιλάνε τη δική του γλώσσα, να τους εκφράσει τα συναισθήματά του, να επικοινωνήσει για τους φόβους του. Στο τρίτο στάδιο, το άτομο αρχίζει να προσαρμόζεται στη νέα κατάσταση, αλλά κρατά ακόμα επιφυλάξεις. Δεν «ανοίγεται» πλήρως στους άλλους και προσπαθεί να κατανοήσει τις πολιτιστικές διαφορές. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, το άτομο έχει πλήρως προσαρμοστεί στο νέο του πολιτιστικό περιβάλλον. Έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεύτερη γλώσσα και έχει καταστεί ένας ικανός ομιλητής.

### 5.1 Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή

Πέρα από το σύνολο των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, το κράτος οφείλει να παρέχει στα παιδιά των μεταναστών εκπαίδευση, κάτι που δεν γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό γιατί πολλοί αλλοδαποί δεν φοιτούν καθόλου στο σχολείο ή αποτυγχάνουν και το εγκαταλείπουν. Η απόφαση μετανάστευσης είναι σαφώς μια δύσκολη απόφαση. Είναι μια απόφαση που παίρνουν οι γονείς και ως άβουλα όντα τα παιδιά ακολουθούν. Εξάλλου ένας γονέας θέλει πάντα το καλύτερο για το παιδί του. Παρακάτω παραθέτω τα λόγια ενός μικρού μετανάστη στη χώρα μας:

«Είμαι ο Αντώνης μαθητής της Γ΄ Λυκείου και είμαι παιδί μεταναστών από την Αλβανία. [...] Είμαστε μαθητές που μαζί με σας, μαζί με τους Έλληνες μαθητές είμαστε στην ίδια τάξη, καθόμαστε στα ίδια θρανία, μαζί κάνουμε μάθημα και μαζί διασκεδάζουμε. Τα παιδιά των μεταναστών όπως και τα Ελληνόπουλα μοιραζόμαστε

τα ίδια προβλήματα στο σχολείο και τις ίδιες ανησυχίες για το μέλλον μας. Και εμείς ονειρευόμαστε ένα καλύτερο αύριο για μας και τις οικογένειες μας. Για όλους αυτούς τους λόγους σαν παιδιά μεταναστών νοιώθουμε πολλά πράγματα να μας ενώνουν με τους Έλληνες μαθητές και όχι να μας χωρίζουν. Όμως, τα παιδιά των μεταναστών έχουμε και δικά μας ιδιαίτερα προβλήματα:

- Πηγαίνουμε σε ένα σχολείο που δεν σέβεται τη διαφορετικότητα μας.
- Πηγαίνουμε σε ένα σχολείο που δεν μεριμνά για να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουμε πολλές φορές λόγω της δυσκολίας στη γλώσσα.
- Πηγαίνουμε σε ένα σχολείο που σταδιακά μας αποκλείει αν οι γονείς μας μείνουν χωρίς χαρτιά ή αν δεν έχουν αρκετά για να πληρώνουν φροντιστήρια και άδεια παραμονής.

Όμως τα παιδιά των μεταναστών νοιώθουμε την αδικία και τον ρατσισμό στο πετσί μας από την ίδια την πολιτεία. Θεωρούμε παράλογο, που γεννιόμαστε, μεγαλώνουμε, πάμε σχολείο στην Ελλάδα να ήμαστε παράνομοι από το Ελληνικό κράτος με το που φτάσουμε τα 18. Όταν ενηλικιωθούμε πριν καν τελειώσουμε το σχολείο η πολιτεία μας κρίνει ανεπιθύμητους και μας απειλεί με απέλαση. Θέλουν να μας στείλουν πίσω σε μια χώρα που μπορεί ποτέ να μην έχουμε γνωρίσει, που μπορεί να μην μιλάμε καν τη γλώσσα της. Μόνο αν οι γονείς μας έχουν να πληρώνουν χιλιάδες ευρώ κάθε μερικά χρόνια μπορούμε να σπουδάσουμε. Το παράλογο αυτό μέτρο μας κόβει τα φτερά και τα όνειρα πριν καν τελειώσουμε το σχολείο και γι' αυτό απαιτούμε να καταργηθεί και διεκδικούμε να δίνεται υπηκοότητα σε όλους τους μετανάστες μαθητές.

Στον αγώνα μας αυτό για τα δικαιώματά μας θέλουμε μαζί μας τους Έλληνες συμμαθητές μας όπως θέλουμε μαζί μας και τους καθηγητές μας. Όλοι μαζί πρέπει να αγωνιστούμε ενάντια στο ρατσισμό και για τα δικαιώματα των μεταναστών. Ο αγώνας μας ενάντια στον ρατσισμό δένεται με τον αγώνα μας για ένα καλύτερο σχολείο που θα καλύπτει τις ανάγκες όλων μας. Ο αγώνας μας ενάντια στον ρατσισμό δένεται με τον αγώνα μας για ένα καλύτερο μέλλον για όλους, Έλληνες και Ξένους!» (από την ομιλία του Αντώνη, μετανάστης μαθητής και εκπρόσωπος μαθητικών συμβουλίων, στην αντιρατσιστική συναυλία που έγινε στις 21 Μαρτίου 2009. Το άρθρο βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://gkaratsioubanis.wordpress.com/2009/03/28/metanastismathitis>

Το παιδί αποκόπτεται από ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον. Από ένα περιβάλλον στο οποίο ζούσε την κάθε ημέρα, ονειρευόταν το μέλλον του, έπαιζε με τους φίλους του. Πίσω του αφήνει τους παππούδες, τους συγγενείς, τους φίλους του. Πρόσωπα που συναναστρέφονταν καθημερινά και το κάνανε ευτυχισμένο (με την έννοια της χαράς του να νιώθεις συναισθήματα έστω και αν αυτά είναι η λύπη ή η απογοήτευση το «κενό» είναι χειρότερο).

Ο μικρός μετανάστης από την βρεφική του ηλικία, έχει μάθει να επικοινωνεί σε μια άλλη γλώσσα, διαφορετική από τη χώρα υποδοχής. Η πρώτη αυτή γλώσσα που μαθαίνουμε και μπορούμε να επικοινωνήσουμε με το περιβάλλον μας αποκαλείται «μητρική γλώσσα». Η μητρική, λοιπόν, αυτή γλώσσα του μετανάστη, που ήταν το εργαλείο κοινωνικοποίησής του, τώρα πλέον «χάνει» την αξία της, αφού δεν την καταλαβαίνει κανείς (ή έστω ελάχιστοι). Οι υπόλοιποι μαθητές τον κοροϊδεύουν για την έλλειψη γνώσης της δικιάς τους γλώσσας, δηλαδή της δεύτερης γλώσσας για τον μετανάστη. Έτσι, ο μαθητής στιγματίζεται. Το σχολείο για να επιτύχει στο έργο του πρέπει να του μάθει τη δεύτερη αυτή γλώσσα. Επίσης, έλλειψης γνώσης της δεύτερης γλώσσας, κάθε κοινωνική δεξιότητα το μαθητή, που απέκτησε στη χώρα του, είναι επίσης άχρηστη.

Ο μαθητής που στη χώρα του ήταν ένας πολίτης με δικαιώματα-έστω και του παρέχονταν αυτά έμμεσα ως ανήλικο τέκνο-τώρα αναγνωρίζεται ως «αλλοδαπός», με αρνητικό σημαινόμενο δυστυχώς. Ο μαθητής δεν καταλαβαίνει το διαχωρισμό που γίνεται εξαιτίας της καταγωγής του. Είναι πέρα από τη λογική του γι' αυτό θα συγκρουστεί με τους γονείς του για το αποτέλεσμα και την κατάσταση στην οποία ήρθε με δική τους απόφαση. Το παιδί «παλεύει» να ομογενοποιηθεί και να γίνει ίδιο με τους συμμαθητές του-προκειμένου να σταματήσει ο διαχωρισμός και να ενταχθεί έτσι στην ομάδα-αλλά από την άλλη πλευρά οι γονείς δεν θέλουν κανένα στοιχείο μοντερνισμού στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επιζητούν να κρατηθεί αναλλοίωτη η εθνική τους ταυτότητα.

Η λύπη του παιδιού που είναι αποτέλεσμα δύο παραγόντων (αρχικά που έφυγε από τη χώρα του αφήνοντας πίσω τα πάντα και δεύτερον για την αρνητική εικόνα που βλέπει εδώ) θα περάσει από μία από τις ακόλουθες εκδοχές κατάληξης της:

1. Ξεπερνά το ψυχολογικό στρες και χωρίς να ξεχνά το παρελθόν και την ταυτότητα του προσαρμόζεται στο νέο τρόπο ζωής. Αυτή η εκδοχή οδηγεί στην ευτυχή κατάληξη.
2. Το παιδί θα κρατήσει τη λύπη του και θα εμπλέκει και τις δύο κουλτούρες-συγκεχυμένη ταυτότητα. Αυτή η κατάσταση συνεχώς θα του δημιουργεί προβλήματα και δυσφορία και καθώς δεν θα απολαμβάνει τη νέα του ζωή, με την πρώτη ευκαιρία θα επιστρέψει στη χώρα του.
3. Το παιδί σκέφτεται συνεχώς το παρελθόν του και επειδή στη χώρα προέλευσης ένιωθε ασφάλεια, εκεί θα επιχειρήσει να επιστρέψει.

Την περίοδο αυτή της προσαρμογής (όπως αναφέραμε στα στάδια της πολιτιστικής προσαρμογής- κεφάλαιο τρία της παρούσης εργασίας), ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αρκετά διακριτικός. Οι μαθητές θα εμφανίζουν εντονότερα προβλήματα προσαρμογής, κάτι που θα πρέπει να δικαιολογείται (εν μέρει). Επίσης, οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη καθοδήγησης και στήριξης, πέρα από την εκμάθηση της γλώσσας, στην πολιτιστική προσαρμογή. Επιπλέον, να τονίζει πως η γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας θα οδηγήσει το μαθητή σε γρηγορότερη προσαρμογή. Να παρακινεί αυτούς τους μαθητές να συναναστρέφονται με ομιλητές της «ξένης» γλώσσας, ώστε να επέλθει η γρηγορότερη κατάκτησή της. Τέλος, αν ο/η εκπαιδευτικός έχει ενημερωθεί (και είναι υποχρεωμένος να το κάνει) για το πολιτιστικό του περιβάλλον θα πρέπει να επισημάνει τις διαφορές και τις ομοιότητες στους δύο πολιτισμούς, κάτι που θα βοηθήσει στη γρήγορη απόκτηση γνώσης του νέου πολιτισμού.

## **5.2. Ο Αλβανός μετανάστης**

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο μαθητή που προέρχεται από την Αλβανία, καθώς - σύμφωνα με έρευνες (ο αριθμός των Αλβανών μαθητών είναι 481.663 άτομα) - αποτελεί την πλειοψηφία του μεταναστευτικού μαθητικού αριθμού. Περίπου πριν το 1990 Κι την έκρηξη του μεταναστευτικού ρεύματος προς τη χώρα μας, η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, στα ελληνικά σχολεία, ήταν μικρή. Το «πρόβλημα» της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών δεν απασχόλησε ποτέ το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, το οποίο βέβαια είχε ρόλο «αφομοιωτή» και προωθούσε την ελληνική γλώσσα (Νικολάου, 2004, 29). Μετά το 1990, η χώρα δέχεται την είσοδο μεγάλου όγκου μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών που φτάνουν με τις οικογένειές τους ως

οικονομικοί μετανάστες και φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο Γιώργος Νικολάου, διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, αναφέρει πως: «Χωρίς να θεωρηθεί υπερβολή, μπορούμε να ισχυριστούμε πως μιλώντας για εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας εννοούμε ουσιαστικά την εκπαίδευση των μικρών Αλβανών» (Νικολάου, 2004, 30).

Στη συνέχεια, αναφέρονται ορισμένα στοιχεία σχετικά με την προέλευση των μαθητών από την Αλβανία. Ειδικότερα, οι περισσότεροι μετανάστες από την Αλβανία έχουν ηλικία ανάμεσα στα 20 και 44 χρόνια. Το ποσοστό των γυναικών και ανδρών που έρχονται στη χώρα είναι περίπου ίσο. Η μέση ηλικία των γυναικών, σε αντίθεση με αυτή των ανδρών, είναι μεγαλύτερη. Οι περισσότεροι μετανάστες είναι παντρεμένοι και αφήνουν πίσω στην πατρίδα τους τις συζύγους προκειμένου να μειώσουν τα έξοδα τους και να αυξήσουν σύντομα τα χρήματα που θα επιστρέψουν στη χώρα τους. αυτό το γεγονός όμως επιβαρύνει τους μετανάστες με ανησυχία, νοσταλγία, ψυχολογικό βάρος. Βεβαίως, το ψυχολογικό βάρος αυξάνεται για ένα παιδί, που καλείται να έρθει σε μια ξένη χώρα όπου δεν ομιλείται η δική του γλώσσα, να φοιτήσει σε ένα σχολείο που δεν ξέρει κανέναν και να συναναστραφεί με συμμαθητές που δεν μπορούν να καταλάβουν τα συναισθήματά του.

Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, οι μισοί από αυτούς είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 18% των γυναικών και το 9,3% των ανδρών έχει αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Νικολάου, 2000, 42). Τέλος, οι περισσότεροι μετανάστες διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας, στη Μακεδονία, τη Πελοπόννησο, τη Θεσσαλία (λόγω αναπτυγμένης αγροτικής οικονομίας). Στην προσπάθειά τους να βρουν φτηνή στέγη, δημιουργούν ολόκληρες κοινότητες αλλοδαπών που ονομάζονται *γκέτο* (προέρχεται από την ιταλική λέξη *ghetto* και μεταφορικά συμβολίζει την αστική περιοχή όπου ζει μια μειονότητα απομονωμένη από την υπόλοιπη κοινωνία).



## 5 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες λαμβάνουν υπόψη τους τις ανισότητες που προέρχονται από την κοινωνική-πολιτιστική κληρονομιά, την κοινωνική-ταξική προέλευση, τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου καθώς και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μεταναστών. Οι θεωρίες αυτές κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κατευθύνσεις και αφορούν την μαρξιστική παράδοση, τη λειτουργιστική/ντυρκεμιανή προσέγγιση, την ερμηνευτική κατεύθυνση και τέλος τη βεμπεριανή θεώρηση.

### 4.1 Μαρξιστικές θεωρίες

Στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δίνεται μεγάλη σημασία στην έννοια της «κουλτούρας», με δεδομένο ότι αυτή εκφράζει το είδος της κατεύθυνσης προς το οποίο η εξέλιξη της κοινωνικοποίησης προσανατολίζει το αναπτυσσόμενο άτομο (Μίλεση, 26). Οι μαρξιστικές θεωρίες οριοθετούν την έννοια της κουλτούρας στην εκάστοτε οικονομική δομή της κοινωνίας και τις απορρέουσες κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, στο ιδεολογικό οικοδόμημα η κουλτούρα εμφανίζεται ως οικοδομικό προϊόν και η εκπαίδευση, που θεωρείται ως κάτι αναγκαίο, έρχεται να αντισταθμίσει τα δεδομένα για ομάδες που δεν έχουν πρόσβαση σε ορισμένη πολιτισμική κληρονομιά.

1. Η *θεωρία της αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων*, μια μαρξιστική θεωρία, με υποστηρικτές τους Pierre Bourdieu και Claude Passeron, αναφέρεται στην εκπαιδευτική επιτυχία και στους παράγοντες που την επηρεάζουν (γλωσσικός κώδικας, σχέσεις με την επίσημη κουλτούρα) διακρίνοντας το πολιτιστικό κεφάλαιο ως τον κύριο παράγοντα. Συγκεκριμένα, με τον όρο πολιτιστικό κεφάλαιο νοείται η συχνότητα συμμετοχής σε πολιτιστικές εκδηλώσεις όπως το θέατρο και οι τέχνες, οι τρόποι συμπεριφοράς και κοινωνικών δεξιοτήτων, το «στυλ», η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τα «γράμματα» (λογοτεχνικά, φιλοσοφικά, επιστημονικά βιβλία) που μόνο οικογένειες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων διαθέτουν. Το σχολείο θα μεταφέρει αυτό το κεφάλαιο σε παιδιά μη προνομιούχων τάξεων, μετατρέποντας το σχολικό περιβάλλον σε ξένο και ανοίκειο γι' αυτούς τους μαθητές από το οποίο τελικά αποκλείονται.

2. Η θεωρία της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων εργασίας, με κυριότερο εκπρόσωπο της τον Louis Althusser, αναφέρεται στα «ιδεολογικά εργαλεία του κράτους» τα οποία μέσω της δευτεροβάθμιας και ανώτερης εκπαίδευσης αντανakλούν μια καπιταλιστική οργάνωση της απασχόλησης σε χειρωνακτική και πνευματική εργασία. Η εκπαίδευση θα μεταδώσει δεξιότητες, ρόλους, συμπεριφορές που θα χρειαστεί ο μαθητής για τη συμμετοχή του στην οικονομία.

3. Οι Samuel Bowles και Herbert Gintis, με τη θεωρία της αντιστοιχίας υποστηρίζουν πως διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης αντιστοιχίζονται με διαφορετικά επίπεδα εργασίας. Η εσωτερική οργάνωση της εκπαίδευσης είναι ισοδύναμη με την οργάνωση καταμερισμού της εργασίας. Η αντιστοιχία αυτή αιτιολογείται πλήρως, αλλά στην παρούσα εργασία δεν αποτελεί επιτακτική ανάγκη η αναφορά της ακριβούς αιτιολόγησής.

Εν κατακλείδι, οι μαρξιστικές θεωρίες υποστηρίζουν πως το έργο του σχολείου είναι η «αναπαραγωγή». Το σχολείο θεωρείτο ένας μηχανισμός που «συντηρεί και μεταδίδει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και της ατομικής ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής. Μέσα από το διαχωρισμό της εργασίας σε χειρωνακτική και διανοητική κατανέμει τα άτομα και αποκλείει από τη σχολική διαδρομή και την αγορά εργασίας την πλειονότητα των μαθητών από εργατικές οικογένειες» (Bertrand, 1999: 144-149).

#### **4.2 Λειτουργιστική/ ντυρκεμιανή προσέγγιση**

Οι μαρξιστικές θεωρίες υπήρξαν ο αντίλογος στη συντηρητική λειτουργική κατεύθυνση. Οι λειτουργιστές παρομοιάζουν την κοινωνία με το ανθρώπινο σώμα και μέσα από αυτή την παρομοίωση εξηγούν ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κάθε όργανο του σώματος όπως η καρδιά, τα νεφρά, το συκώτι αντιστοιχεί σε εξειδικευμένους θεσμούς της κοινωνίας (οικογένεια, θρησκεία, οικονομία, εκπαίδευση). Κάθε λειτουργία ενός οργάνου που κρατά σε μια «συνέχεια» τον οργανισμό αντιστοιχεί σε μια ενέργεια ενός θεσμού που εξασφαλίζει διάρκεια σε μια κοινωνία.

Ο καθένας μας μπορεί να αναλογιστεί, επομένως, πως η συνεργασία τόσο των οργάνων στον οργανισμό όσο και των θεσμών στην κοινωνία είναι απαραίτητη για τη συνοχή και τη διατήρηση του οργανισμού και της κοινωνίας κατά αντιστοιχία. Ο

ρόλος δε της εκπαίδευσης ειδικότερα, είναι να μεταφέρει στα άτομα συλλογικές θρησκευτικές και ηθικές πεποιθήσεις, παραδόσεις και κάθε είδους συλλογικό φρόνημα. Για να υπάρχει όμως αυτό το συλλογικό φρόνημα οι άνθρωποι της κοινωνίας αποδέχονται τις ανισότητες στον καταμερισμό εργασίας. Αυτό έχει ως επακόλουθο να εμφανίζονται «λειτουργικές διαταραχές», αφού δημιουργούνται συγκρουόμενα συμφέροντα, δημιουργώντας μια κατάσταση «κοινωνικής παθολογίας».

### **4.3 Ερμηνευτική κατεύθυνση**

Η μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση αφήνοντας την μακρο-κοινωνία προσπάθησε να ερευνήσει τους μηχανισμούς που σχετίζονται με το μικρόκοσμο του σχολείου. Η κοινωνία είναι προϊόν ελεύθερης ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει η κοινωνική διαντίδραση. Η μικρο-ερμηνευτική υποστηρίζει την αυτονομία και ελευθερία των συμμετεχόντων, τη διαπραγμάτευση των νοημάτων (όπως για παράδειγμα υποχωρήσεις των μαθητών σε απαιτήσεις του δασκάλου θα οδηγήσουν σε επόμενη υποχώρηση του δασκάλου προς τους μαθητές), την υποκείμενη προσέγγιση (η προσέγγιση της πραγματικότητας συλλαμβάνεται διαφορετικά από κάθε μονάδα) και τέλος τα νοήματα (αφορά τις αποχρώσεις του νοήματος για την αποτελεσματικότερη σύλληψη της πραγματικότητας).

### **4.4 Βεμπεριανή θεώρηση**

Οι Βεμπεριανοί όπως άλλωστε φαίνεται και από την ονομασία τους, κινήθηκαν στην κατεύθυνση της άποψης του κοινωνιολόγου Max Weber που αναφέρεται στην «υπεροχή του ατόμου σε σχέση με το κοινωνικό σύστημα». Σύμφωνα με τον Weber ακόμα και όταν γίνεται μια αναφορά στην κοινωνία, γίνεται σε σχέση με ξεχωριστά άτομα. Οι Βεμπεριανοί εξετάζουν την κοινωνική δομή και τη δράση της καθώς και την αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων. Για να εξασφαλιστεί η σταθερότητα των θεσμών, απαραίτητη είναι η σταθερότητα των προσδοκιών ανθρώπων με ανιδιοτέλεια.

Οι κατηγορίες των κοινωνικών ομάδων, σύμφωνα με τον Weber, είναι τρεις: 1) οι οικονομικές τάξεις που αγωνίζονται για τα οικονομικά τους συμφέροντα, 2) οι ομάδες γοήτρου που αναζητούν κοινωνική-πολιτισμική θέση (εθνικές ομάδες) και 3)

τα πολιτικά κόμματα που στοχεύουν στην εξουσία. Κάθε ομάδα ανάλογα με τους στόχους που θέτει επιζητεί διαφορετικό τύπο εκπαίδευσης. Έτσι, οι οικονομικές τάξεις, σύμφωνα με τον καθηγητή κοινωνιολογίας στο πανεπιστήμιο της Πενσιλβάνια Randall Collins, αναζητούν «πρακτικές δεξιότητες» και τα πολιτικά κόμματα αναζητούν ένα τυπικό σύστημα μέσα από το οποίο θα αποκτούν τυπικά προσόντα ώστε να ανοίξει ο δρόμος για την κατάκτηση της εξουσίας.

Ο Weber έκανε λόγο για «κοινωνικό εγκλεισμό», μια κατάσταση που προκαλείται από τα υψηλά στρώματα και προνομιά μιας κοινωνίας σε βάρος των αδυνάμων. «Κοινωνικός εγκλεισμός» επέρχεται όταν κάποιες ομάδες δεν μπορούν να απολαύσουν ορισμένα προνόμια λόγω του ότι η εκπαίδευση δεν τους παρέχει τα μέσα για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Επίσης, δεν έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την κακής ποιότητας εκπαίδευση διότι το μη ικανοποιητικό εισόδημά τους δεν τους επιτρέπει καμιά παρέμβαση. Το αποτέλεσμα ο ανταγωνισμός και η κυριαρχία των ισχυρών.

Για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή δεν ευθύνεται αποκλειστικά η κοινωνική του θέση, το πολιτισμικό του υπόβαθρο, η οικονομική ευρωστία. Σαφώς σημαντικό ρόλο παίζει η ατομική προσπάθεια του μαθητή. Ένας «ξένος» μαθητής, αν δεν έχει κατακτήσει ακόμα τον γλωσσικό κώδικα της χώρας υποδοχής, είναι δύσκολο να ενταχθεί στην κοινωνία και το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να μεριμνήσει γι' αυτό. Αν ο μαθητής όμως διαθέτει κάποια εφόδια, όπως τη γλώσσα, μπορεί και ο ίδιος να προσπαθήσει για την ένταξή του στη χώρα υποδοχής.

#### **4.5 Οι διαφορετικές μορφές της πολυπολιτισμικής κοινωνίας**

Η μετακίνηση των πληθυσμών και η εγκατάστασή τους σε μια χώρα, έφερε πολλές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της. Χρειάστηκε να θεσπιστούν νόμοι τόσο για την διασφάλιση των δικαιωμάτων των ίδιων των πολιτών της όσο και για τη νομιμοποίηση και «ένταξη» των μεταναστών. Να γίνουν κέντρα υποδοχής, στα οποία κάθε μετανάστης μπορεί να απευθυνθεί ερχόμενος στη χώρα, προκειμένου να προσαρμοστεί ευκολότερα στο νέο του περιβάλλον. Χρειάστηκε να προσαρμοστεί η κοινωνία γενικότερα, στην συνύπαρξη πολλών πολιτισμών. Οι κοινωνίες ακολούθησαν ορισμένα μοντέλα πολυπολιτισμικότητας και έτσι διαμορφώθηκαν οι παρακάτω μορφές:

1) «Συνεργατικός» πολυπολιτισμός: Ο «συνεργατικός» πολυπολιτισμός είναι μια «εθνοπλουραλιστική εκδοχή της πολυπολιτισμικότητας». Οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν δίπλα-δίπλα, αφού προηγήθηκε η τυπική αναγνώρισή τους. Οι πολιτισμοί σε μια τέτοια κοινωνία είναι κλειστές ενότητες, ανακατεμένες μεταξύ τους που βρίσκονται σε ένα μέρος και σε ένα κλίμα συνεργασίας.

2) Παραδοσιακός πολυπολιτισμός: Στον παραδοσιακό πολυπολιτισμό οι πολιτισμοί παραμένουν διακριτοί και το μόνο που τους συνδέει είναι μια κοινή ιδέα. Ο κάθε πολιτισμός υπάρχει για τον εαυτό του και απλώς συνυπάρχει στον ίδιο χώρο με τους υπολοίπους.

3) Φιλελεύθερος πολυπολιτισμός: Η έμφαση εδώ δίνεται στο άτομο και όχι στην ομάδα. Διαχωρίζεται η ιδιωτική από τη δημόσια ζωή. Σε μια φιλελεύθερη κοινωνία ζουν και συνυπάρχουν διαφορετικές ομάδες, στην οποία δεν κυριαρχεί καμία. Ο καθένας μπορεί να ενεργεί αυτοβούλως και απερισκέπτως στον ιδιωτικό του χώρο, όμως στο δημόσιο χώρο, που υπάρχει ένας κοινός νόμος, όλοι πρέπει να προσαρμόζονται και να τον ακολουθούν. Εδώ, τέλος, γίνεται προσανατολισμός στις οικουμενικές αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, που όλοι πρέπει να σέβονται και να μην καταπατούν.

4) Αριστερός-φιλελεύθερος πολυπολιτισμός: Σε μια τέτοια κοινωνία υπάρχει συνταγματική κατοχύρωση της ταυτότητας κάθε ομάδας, οι οποίες (ομάδες) απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες. Το κράτος μεριμνά για ομάδες που έχουν αδικηθεί και φροντίζει ώστε να «σβηστούν» αυτές οι αδικίες. Θεωρητικά εξαλείφονται λοιπόν, αδικίες του παρελθόντος, όμως αυτή η εξάλειψη μπορεί να κάνει ακόμα πιο διαφορετική την ομάδα γιατί συνεχίζει να τη διακρίνει. Άρα, συνοπτικά, θα λέγαμε πως η αριστερή φιλελεύθερη κοινωνία υποστηρίζει τις πολιτικές ταυτότητες, τον θετικό στιγματισμό και τα συλλογικά πολιτισμικά δικαιώματα των μειονοτήτων.

5) Κριτικός-αναστοχαστικός πολυπολιτισμός: Το πέμπτο και τελευταίο τύπο μιας κοινωνίας που «δέχτηκε» πολιτισμικές ομάδες, είναι ένα μοντέλο που εκφράζουν οι μετανάστες. Οι μετανάστες μη θέλοντας να αφομοιωθούν από την κυρίαρχη ομάδα, τάσσονται υπέρ της πολυπολιτισμικότητας. Οι μετανάστες θέλουν να ανήκουν στη χώρα υποδοχής, έχοντας όμως μια υβριδική ταυτότητα. Η διαφορετικότητα δεν εντοπίζεται μεταξύ των ξένων ομάδων, αλλά στις σχέσεις της κοινωνικής ανισότητας.

## **6 ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Με τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αναφερόμαστε στις προσεγγίσεις αντιμετώπισης των μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα σε επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα κοινωνικής πολιτικής, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Από τη δεκαετία του '60 περίπου και έπειτα, λοιπόν, οι παιδαγωγοί λάμβαναν υπόψη τους τα μεταναστευτικά φύλα και εκπαιδευτικά συστήματα και χρησιμοποιούσαν διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα. Οι προσεγγίσεις αυτές, λοιπόν, συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τα δύο πρώτα στηρίζονται στην υπόθεση του ελλείμματος (όποιος δεν είναι ίδιος με εμένα, του λείπει κάτι που πρέπει να αποκτήσει για γίνει ισάξιος μου), ενώ τα υπόλοιπα στην υπόθεση της διαφοράς (όποιος δεν είναι ίδιος με εμένα, είναι απλά διαφορετικός, όχι όμως ότι του λείπει κάτι, έχει κάτι διαφορετικό που «συμπληρώνει το έλλειμμα»).

### **6.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Η αφομοιωτική προσέγγιση αφορά μια διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται τα συναισθήματα, την ιστορία και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας την ενσωμάτωσή τους σε ένα κοινό πολιτισμό και τη συμμετοχή τους στην καθημερινή ζωή. Η ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης αφορά την ανυπαρξία εθνικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τη δομή της πολυεθνικής κοινωνίας. Στόχος είναι η συγχώνευση-απορρόφηση των ξένων πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Το αίσθημα του «ανήκειν» στην χώρα υποδοχής-και στην αντίστοιχη κοινωνία, η αποδοχή των πολιτισμικών της στοιχείων, η συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες όπως λέσχες, οργανώσεις κτλ., μεικτοί γάμοι, η απουσία στερεότυπων και διακρίσεων, η απουσία συγκρούσεων ως «προϊόν» άσκησης εξουσίας και αλληλεπίδρασης διαφορετικών συστημάτων αξιών, είναι παράγοντες – που βάση αμερικανών κοινωνιολόγων (όπως του M. Gordon) – μαρτυρούν το βαθμό ολοκλήρωσης (ή

επιτυχίας) της αφομοίωσης ενός ατόμου ή μιας ολόκληρης ομάδας στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996, 14).

Η κορύφωση αυτής της πολιτικής (της αφομοιωτικής) υπήρξε στα μέσα της δεκαετίας του 1960, αλλά εξακολουθεί να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς ακόμη και σήμερα. Οι υποστηρικτές της πιστεύουν πως οι εθνικοί δεσμοί διατηρούνται χάρη στο γεγονός ότι οι μειονότητες δεν έχουν ενσωματωθεί ακόμη στην κοινωνία και άρα δεν μπορούν να επωφεληθούν κάτι από την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα που προσφέρει η χώρα υποδοχής.

Ωστόσο, στο χώρο της Ευρώπης (αναφορά στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα) η αφομοιωτική προσέγγιση παρουσιάζει ορισμένες διαφοροποιήσεις. Αν και επικρατεί «ιακωβινισμός», όπως αναφέρει ο Νικολάου, στο «λαϊκό σχολείο», αναφέροντας τις παραμέτρους που το προσδίδουν αυτό τον χαρακτηρισμό (λόγω ίδιας διδασκαλίας, ίδιου ωρολογίου προγράμματος, δάσκαλοι και καθηγητές προσλαμβάνονται με εθνικό διαγωνισμό) για τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή, αυτός (ο μαθητής) δεν είναι υποχρεωμένος να απεκδυθεί στοιχεία που αναφέρονται στη θρησκεία του, τα ήθη, τα έθιμα κτλ. Το σχολείο που λειτουργεί, υπό την «επήρεια» του αφομοιωτικού μοντέλου, είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Στόχος του είναι τα παιδιά των μεταναστών να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας της εθνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Καθώς στο πρόγραμμά του δίνεται έμφαση στη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και κληρονομιάς, η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα». Λύση σε αυτό το «πρόβλημα», για την γρηγορότερη αφομοίωσή τους, πιστεύεται ότι είναι η γρήγορη εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και του επίσημου συστήματος πολιτισμικών αξιών. Ωστόσο πολλοί σπεύδουν να πουν πως το «πρόβλημα» γίνεται ακόμη εντονότερο όταν συλλογιστεί κανείς το αντίκτυπο που έχει στη πρόοδο των γηγενών μαθητών. Η αιτία μεταφράζεται ως επιβράδυνση της εργασίας στην τάξη εξ αιτίας των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι χρειάζονται περαιτέρω διευκρινήσεις για τη εκπόνηση κάθε εργασίας τους, αφού δεν κατέχουν πλήρως την επίσημη γλώσσα. Με αντιδράσεις γονέων έχει οριστεί το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών να μη ξεπερνά το 30% του συνολικού αριθμού μαθητών της τάξης.

Στο θέμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών, το κράτος θεωρεί πως είναι υπόθεση του καθενός ατομικά και όχι του δημοσίου σχολείου να αυξήσει το ποσοστό κατοχής της γλώσσας του. «το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα παιδιά να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και πολιτισμό» (Νικολάου, 2000, 122).

## **6.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης**

Στο μοντέλο της αφομοίωσης, που αναφέρθηκε νωρίτερα, σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος της μεταναστευτικής ομάδας. Αντίθετα, με την ενσωμάτωση λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμοί των μεταναστών. Σε αυτή την προσέγγιση, κάθε μεταναστευτική ομάδα- που αποτελεί και φορέα ενός πολιτισμού- δέχεται σαφώς επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής αλλά ταυτόχρονα ασκεί επίδραση σ' αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της. Η νέα εθνική ταυτότητα συνίσταται από κομμάτια της υπάρχουσας παράδοσης της εθνικής ομάδας και τμήματα του πολιτισμού των μεταναστευτικών ομάδων. Η πολιτισμική ετερότητα μάλιστα αναγνωρίζεται στο βαθμό που δεν δημιουργεί κίνδυνο στον κυρίαρχο πολιτισμό. Ανοχή και σεβασμός υπάρχει σε στοιχεία του πολιτισμού που δεν αποτελούν μέρος του δομικού υποβάθρου της κοινωνίας όπως οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, γιορτές κλπ.

Γενικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, παράλληλα με την αναφορά στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της χώρας τους. Επομένως, η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας πραγματοποιείται κανονικά σε αυτά τα παιδιά. Παράλληλα όμως, πρέπει να υπάρξουν και προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστευτικών ομάδων για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση αυτών στο σχολείο αλλά και την κοινωνία. Πιστεύεται πως η ενσωμάτωση θα διευκολυνθεί από τη γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων.

Στα πλαίσια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων πρέπει να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες δομές αν θέλουν να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου, που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας. Με άλλα λόγια το



σχολείο ζητά τα μεταναστούποια να γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα αν θέλουν να τους παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες μάθησης με τους γηγενείς μαθητές. Η αξιολόγηση, επιπλέον, γίνεται με βάση τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα.

Το αρνητικό συμπέρασμα αυτής της προσέγγισης αφορά το γεγονός ότι η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει όρια. Αφού περιορίζεται πάνω στα στοιχεία που δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τις πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Πώς λοιπόν μια χώρα αποδέχεται τον πολιτισμό μιας άλλης, από τη στιγμή που δεν της αναγνωρίζει όλα τα στοιχεία (που συνθέτουν τον πολιτισμό της ) παρά μόνο αυτά που θεωρεί πως δεν «θίγουν» το δικό της πολιτισμό;

Σύμφωνα με τον Γιώργο Νικολάου: «Μερικές φορές τα όρια διάκρισης μεταξύ του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου ενσωμάτωσης δεν είναι και τόσο ορατά». Παράδειγμα αποτελεί η Γαλλία, η οποία ενσωμάτωσε τους μετανάστες πάνω στην ιδέα του «πολίτη» (αξίες που ενσαρκώθηκαν από τη Γαλλική Επανάσταση), μέσα σε ένα πολιτικό πλάνο που δεν προϋπέθετε την κατάργηση όλων των ιδιαιτεροτήτων των πληθυσμών που ενσωματώθηκαν. Έτσι, εδώ η «αφομοίωση» μετεξελίσσεται σε «ενσωμάτωση» που αφορά «το πνεύμα των καιρών και όχι μια πραγματική αλλαγή».

### **6.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν τα μοντέλα ενσωμάτωσης και αφομοίωσης δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μετανάστες σε σχέση με την ένταξή τους στη «νέα» κοινωνία. Κριτήριο του πολυπολιτισμικού μοντέλου ο ορισμός των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων ως φορείς πολιτισμικών ταυτοτήτων. Κάθε ομάδα, που έρχεται σε μία χώρα κρατά τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και συμπεριφέρεται σαν μια κλειστή ομάδα. Από τα εθνοκεντρικά μοντέλα γίνεται μετατόπιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Μάρκου, 1996, 14), όπως είναι γνωστή στις Επιστήμες της Αγωγής.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Η μετατόπιση που παρουσιάστηκε από την εθνοκεντρική προσέγγιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό (cultural pluralism) είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Οι υποστηρικτές του μοντέλου θεωρούν πως η κοινωνική συνοχή προωθείται με την «αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στον οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν

και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του».

Δεν υπάρχει συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια ευρεία ποικιλίας σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Αυτό το μοντέλο θα βοηθήσει τους «ξένους» μαθητές να αποκτήσουν μια θετική εικόνα εαυτού (αυτοαντίληψη) και να πετύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστών και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί. Είναι η καλύτερη και καταλληλότερη εκπαίδευση για την ανάπτυξη βασικών ανθρωπίνων ικανοτήτων όπως: αυτοκριτική, αναστοχασμός (αξιολόγηση) και αποδοχής των άλλων (από οποιαδήποτε θρησκευτική, φυλετική ή εθνική προέλευση).

Επίσης, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα γνώσης του εθνικού πολιτισμού και παράδοσης, ώστε να βελτιωθεί η σχολική επίδοση και να αυξηθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών. Το πολυπολιτισμικό σχολείο δέχτηκε πολλές κριτικές. Οι επικριτές του πιστεύουν πως σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο υπάρχει πρόβλημα ως προς τη διδαχή μια γλώσσας. Σύμφωνα με το μοντέλο οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, πώς όμως θα γίνει αυτό αν σε ένα σχολείο υπάρχουν δεκαπέντε υποομάδες; Θα πρέπει να υπάρχουν δεκαπέντε διαφορετικοί δάσκαλοί στο συγκεκριμένο σχολείο; Ακόμα, η επικριτές του θέτουν ένα επιπλέον ερώτημα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. Αναρωτιούνται, λοιπόν, πώς είναι δυνατόν να λειτουργήσει ένα σχολείο χωρίς καμιά κοινή σύμβαση σε πολιτισμικές αξίες. Ένα ακόμα θέμα τίθεται σε σχέση με το ρατσισμό και τον ορισμό αυτού, ο οποίος καλείται ως έλλειμμα γνώσεων για τους ξένους (γνωστικό έλλειμμα) και αποτελεί προσωπικό γνώρισμα. Όποιον δεν γνωρίζω, γίνομαι ρατσιστής κατ' αυτόν. Και συνεχίζουν υποστηρίζοντας πως η επαφή δεν θα φέρει το υποκείμενο ή την ομάδα ενός πολιτισμού με ένα άλλο, αντίθετα, θα τους απομακρύνει περισσότερο.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο κατηγορήθηκε για την «υπερβολική απλοϊκότητά» του. «Ο πολιτισμός» είναι ένα ιδανικό που ξεπερνά τους πολιτισμούς και εξελίσσεται. Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν διαχωρίζει τον «πολιτισμό» από τους «πολιτισμούς». Ο πολιτισμός αναφέρεται μόνο από την εθνολογική του διάσταση αγνοώντας την

ανθρωπιστική διάστασή του. Επίσης, σύμφωνα με τον Μάρκου Γ. που συγκέντρωσε στο βιβλίο του («Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών») τις κριτικές εναντίον του μοντέλου, η πολυπολιτισμική προσέγγιση:

1. το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται φερέφωνο των «απαιτήσεων» των μεταναστευτικών ομάδων,
2. η κοινωνικοποίηση των πολιτών υπό ένα κοινό πολιτισμό εμποδίζεται από το πολυπολιτισμικό μοντέλο,
3. εμποδίζει την ενσωμάτωση λόγω έλλειψης κοινού πολιτισμού

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο «εξετάζει» τα άτομα μόνο από μια πλευρά του πολιτισμού τους, κυρίως την παράδοση, τις ρίζες, την καταγωγή. Αυτή η μονοδιάστατη οπτική οδηγεί σε κατηγοριοποίηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποια αποσπασματικά στοιχεία. Επίσης, το μοντέλο αυτό «πιέζει» το άτομο να ενταχθεί σε έναν πολιτισμό ολοκληρωτικά. Ή θα ενταχθεί κάποιος ή δεν εντάσσεται καθόλου και θεωρείται «προδοτής» του πολιτισμού των προγόνων του. Με την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας είναι ανάγκη να αναφερθούμε σε δυο όρους, προκειμένου, να εξηγήσουμε ένα ακόμη θέμα που αναλύουν οι επικριτές του μοντέλου. Οι δύο αυτοί όροι είναι ο όρος του «επιπολιτισμού» και ο όρος του «αποπολιτισμού». Όταν ένας αλλοδαπός υιοθετήσει νέες πολιτισμικές πρακτικές (επιπολιτισμός) έχει χάσει ήδη (οπωσδήποτε) τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός). Έτσι, πάντα η κοινωνία υποδοχής αφομοιώνει τον –παθητικό- αλλοδαπό που ποτέ δεν είναι αυτός που «ενεργητικά αφομοιώνεται».

Εν κατακλείδι, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ναι μεν «αναγνωρίζει» τους διαφόρους πολιτισμούς στην κοινωνία, εν τούτοις καθώς εστιάζει μόνο στις «πολιτισμικές διαφορές» καλλιεργεί τη διαφορετικότητα, ωθώντας έτσι τον καθένα να κλειστεί στο «πολιτισμικό καβούκι» του, χωρίς να υπάρξει η οποιαδήποτε αλληλεπίδραση. Άρα, λοιπόν, χωρίς αλληλεπίδραση δεν υπάρχει πρόοδος αλλά στασιμότητα και αποξένωση, κάτι το οποίο, το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας, προσπάθησε να εξαλείψει.

#### **6.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό κίνημα εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο μοντέλο

της πολυπολιτισμικότητας κυρίως για τη θέση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να προάγει περισσότερο τις ατομικές στάσεις παρά τις κοινωνικές δυνάμεις. Μέσα από τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας καθώς και τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους -όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί του αντιρατσιστικού μοντέλου- γεννιέται ο θεσμικός ρατσισμός. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ρατσισμός ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προκαταλήψεων και στερεοτύπων που περιορίζει τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστών.

Η κυρίαρχη ομάδα κρατά μια αρνητική στάση απέναντι στο άτομο ή την μεταναστευτική ομάδα. Ο ρατσισμός, όμως, είναι αυτός που αποκλείει τους ανθρώπους από τα κοινωνικά αγαθά όπως παιδεία, υγεία κτλ. Κίνητρο, λοιπόν, του μοντέλου υπήρξε η προσδοκία για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας. Βασικές αρχές του μοντέλου πάνω στις οποίες στηρίχθηκε και αναπτύχθηκε, υπήρξαν οι παρακάτω:

- Αρχικά, γίνεται ο εντοπισμός των προβλημάτων
- Ακολουθεί η αντιμετώπισή τους (οι λύσεις πραγματώνονται μόνο με βασικό γνώμονα το σεβασμό στην ετερότητα).
- Στη συνέχεια, γίνεται εκπαίδευση υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Καθώς και εκπαίδευση κατά του κοινωνικού αποκλεισμού όπως για παράδειγμα ο αποκλεισμός των ναρκομανών, των αλλοδαπών κλπ.

Έτσι προτείνει την παρακάτω εκπαιδευτική πολιτική:

1. Να υπάρχει ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα εθνικής/φυλετικής προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει τον μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Το κράτος οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους, που μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και η συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνία του μέλλοντος.
3. Την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα.

Βασική αξίωση του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι πως λαβαίνει υπόψη του τις εμπειρίες των μειονοτήτων. Είναι οι μόνοι που μπορούν να καταγράψουν τα επαρκώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η απλή αναγνώριση αυτών (των προβλημάτων τους) από τη μεριά μας (της κυρίαρχης ομάδας) δεν σημαίνει και την αυτόματη λύση αυτών. Πρέπει να υπάρξει προώθηση των ομάδων στα κοινωνικά αγαθά. Αν και

προτείνει την αναθεώρηση δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι ευκαιρίες αυτές για τους μετανάστες, εν τούτοις δεν υπάρχει η απαραίτητα πολιτική συναίνεση.

Ο αντιρατσισμός είναι μια εκπαίδευση που στοχεύει στην ολοκληρωτική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων. Αν απλά αναγνωρίζεις το πρόβλημα, δεν επαρκεί κιόλα για να το λύσεις. Το εν λόγω μοντέλο δεν προβαίνει – δυστυχώς- σε καμιά περεταίρω ενέργεια λόγω της αντιπαράθεσης της κοινωνίας με τις πολιτικές δυνάμεις.

### **6.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το διαπολιτισμικό μοντέλο για κάποιους, μπορεί να θεωρηθεί ως μια εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη από τις μετακινήσεις των πληθυσμών και την αμφισβήτηση της «νομιμοποίησης των αφομοιωτικών μοντέλων». Επέλεξα να κάνω μια μικρή νύξη στην ετοιμολογία της λέξης «διαπολιτισμικότητα», προτού προχωρήσω στην ανάλυση του όρου ως μοντέλο. Το πρόθεμα «δια» σημαίνει ανταλλαγή, αλληλεγγύη, αμοιβαιότητα, υπέρβαση ορίων.

Η διαπολιτισμικότητα, σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα, που αναφέρεται σε πολιτισμούς που στέκονται από μόνοι τους και έχουν σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ τους, αναφέρεται στην ύπαρξη των πολιτισμών που αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν και που γίνεται παρέμβαση για την ισορροπία των πολιτισμών. Αν μεταφράσουμε το δεύτερο συνθετικό «-πολιτισμός» οδηγούμαστε στην αναγνώριση αξιών και τρόπου ζωής, στην αναγνώριση τη σπουδαιότητας των άλλων, της ποικιλίας τους, την αναγνώριση των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού όσο και σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Έτσι, ο Helmut Essinger ορίζει την «διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία». Υπήρξαν τρεις κατευθύνσεις του μοντέλου. Πρώτον, την ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Δεύτερον, την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και τρίτον, την κάλυψη των προϋποθέσεων για ισότιμη κοινωνική συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα μοντέλο που η εφαρμογή του θα εκπληρώσει τις προϋποθέσεις για παροχή ισότιμων ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης. Δηλαδή ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών, χωρίς διακρίσεις, που θα έχουν τα ίδια δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Θα καταπολεμήσει το «μύθο της ομοιογένειας». Κάθε άνθρωπος είναι ένας μοναδικός διαφορετικός συνδυασμός χρωμοσωμάτων και περιβαλλοντικών επιδράσεων. Επίσης, με την εφαρμογή του θα υπάρξει ισότιμη αποδοχή των μητρικών γλωσσών και θα υπάρξει και δυνατότητα διδασκαλίας για τους γονείς. Τέλος, το διαπολιτισμικό σχολείο θα καταπολεμήσει κάθε μορφή ρατσισμού (θρησκευτικό, πολιτισμικό, φυλετικό, κοινωνικός ρατσισμός κατά φύλου).

Σύμφωνα με τον Essinger και όπως τα καταγράφει ο Γιώργος Νικολάου, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής τέσσερις:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Ο όρος αυτός σημαίνει πως μαθαίνουμε να κατανοούμε τους άλλους μπαίνοντας στη θέση τους. Βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση τους και βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά μας μάτια. Πέρα από αυτό όμως προχωρούμε και ένα βήμα παρακάτω υποστηρίζοντας το άτομο και λέγοντάς του ότι τον καταλαβαίνουμε. Αυτός είναι και ο σκοπός της εκπαίδευσης. Να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους με ότι αυτό συνεπάγεται (τα προβλήματά τους, τη διαφορετικότητά τους).
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αυτή προϋποθέτει αλληλοαποδοχή, υποστήριξη και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα του άλλου. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει μια συλλογική συνείδηση, που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, ώστε να περιοριστεί η κοινωνική ανισότητα και αδικία.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η γρήγορη εξέλιξη των ανθρώπων οδήγησε τον κάθε πολιτισμό στον κίνδυνο του να χάσει την ιστορική του αξία-μνήμη. Για να σεβαστεί κάποιος τον πολιτισμό μου, πρέπει να του δείξω, να ανοιχτώ σε αυτόν. Έτσι, φαίνεται πως τον προσκαλώ να συμμετάσχει στον δικό μου πολιτισμό.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αφορά την καταπολέμηση των στερεοτύπων (τη γενίκευση ενός χαρακτηριστικού) και των προκαταλήψεων (αφορά το άτομο). Η εξάλειψη αυτών θα ανοίξει το δρόμο για επικοινωνία, διάλογο μεταξύ των διαφορετικών λαών.

Σε παρακάτω κεφάλαιο της εργασίας (αφορά την ανάγκη διαμόρφωσης διαπολιτισμικών συνθηκών), αναφέρεται η ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε τρία αξιώματα, όπως τα κατέγραψε ο Μ. Δαμανάκης. Η διαπολιτισμικότητα πρέπει να ξεπεράσει τα όρια του έθνους-κράτους προκειμένου να εφαρμοστεί. Να υπερβεί σχολικά προγράμματα, να εγκαταλείψει εθνοκεντρικά πρότυπα και αποδεχτεί την πολυπολιτισμικότητα. Έπειτα, με απαραίτητο συστατικό την ανεκτικότητα και την αποδοχή του διαφορετικού, γεννιέται η συνύπαρξη και η συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές.

Στο σημείο αυτό, παραθέτω το παρακάτω απόσπασμα του Α. Pierrot (η ίδια άποψη αποτέλεσε δήλωση του Lévi-Strauss, στην UNESCO, πριν από 25 χρόνια ή και σήμερα ο αμερικανός φιλόσοφος Richard Rorty-εθνοκεντριστής και οπαδός της σχετικότητας), το οποίο αναφέρεται στην διαπολιτισμική θεωρία και τις απόψεις για πολιτισμική σχετικότητα: *«Η πολιτισμική σχετικότητα οδηγεί πιο εύκολα και πιο λογικά στη νομιμοποίηση του εθνοκεντρισμού, παρά στο ξεπέρασμά του [...]. Στη Γαλλία οι συντηρητικοί κύκλοι κατάφεραν γρήγορα να συνειδητοποιήσουν το κέρδος που θα μπορούσαν υποκριτικά να αποκομίσουν από τη θεωρητική σύγχυση η οποία οδήγησε τη γαλλική Αριστερά στο «λαβύρινθο» της πολιτισμικής σχετικότητας. Στην πραγματικότητα, αν κάθε εθνικός πολιτισμός (κουλτούρα) είναι διαμετρικά αντίθετος από τους υπολοίπους και οφείλει να διατηρηθεί μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, θα το κατορθώσει εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα για κάθε μειονότητα είναι ξεχωριστά. Η γαλλική, ρατσιστική, Άκρα Δεξιά αισθανόταν πολύ άνετα με τη ριζοσπαστική πολιτισμική σχετικότητα. Αποφασισμένη να αποκλείσει κάθε «διαφορετικό ή να το «ξαποστείλει» στην κουλτούρα του, με μόνο στόχο να διατηρήσει «καθαρή» τη μυθική γαλλική πολιτισμική ταυτότητα, διεκδίκησε, εξίσου υποκριτικά με τη σειρά της, το δικαίωμα των μεταναστών στη διαφορετικότητα, να «μείνουν δηλαδή στην κουλτούρα τους», να «κάνουν στροφή στις ρίζες τους», και κάνοντάς το αυτό να ακολουθήσει και η «επιστροφή» στη χώρα καταγωγής τους».*

Στο ίδιο κλίμα και οι απόψεις των G.Chauveau και E. Rogovas-Chauveau. Το συμπέρασμά τους είναι κάποιои, στα πλαίσια του σεβασμού της εθνικής ιδιαιτερότητας, προβαίνουν σε μη αποδοχή καταστάσεων, φανερώς απαράδεκτες για τις δυτικές κοινωνίες, μόνο και μόνο επειδή έρχονται σε αντίθεση με πατροπαράδοτες παραδόσεις και πρακτικές λαών, των οποίων ως μέλη τους ζουν ως μετανάστες

ανάμεσά μας. Παράδειγμα αποτελούν η απαγόρευση κακοποίησης παιδιών, η ελευθερία του ατόμου να επιλέγει μόνο του το σεξουαλικό σύντροφό του, η απαγόρευση κάθε είδους ακρωτηριασμού (συνηθισμένη, σε αφρικανικές και μουσουλμανικές χώρες, κλειτοριδεκτομή).

Σήμερα, οι δύο παρατάξεις της οικουμενικότητας και της πολιτισμικής σχετικότητας, υποχωρώντας σε πολλές αντιπαραθέσεις, έχουν οδηγηθεί στη σύνθεση μιας κοινής θεωρίας που βοηθά την εκπαίδευση να αντιμετωπίσει ρεαλιστικά και ψύχραιμα τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η παρακάτω άποψη απαλλαγμένα από ακραίες τοποθετήσεις και προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες οικουμενικές αξίες, βρίσκει εφαρμογή στις σύγχρονες κοινωνίες. *«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων»* (άποψη του Α. Παπά στο βιβλίο του η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική).

Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση υπήρξε μια ξεχωριστή διάσταση της διαπολιτισμικότητας και διαχείρισης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο τελικός στόχος για οικοδόμηση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου και του Ευρωπαίου Πολίτη, εκτός από οικονομική «ένωση» προϋπέθετε την αλληλογνωριμία, την κατανόηση και αλληλεπίδραση των εθνών και των κατοίκων που αποτελούν την Ευρώπη. Οι οπαδοί της διαπολιτισμικότητας θέλουν και υποστηρίζουν την είσοδό της και σε άλλα πεδία πέρα από την εκπαίδευση όπως οι επιχειρήσεις ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σε συνεργασία με τις νέες τεχνολογίες (και τηλεπικοινωνίες), που αποτελεί σημαντικό εργαλείο, η διαπολιτισμικότητα είναι πιο εύκολο να αναπτυχθεί και να γίνει «οικουμενική». Στον ελληνικό χώρο, δυστυχώς, δεν έχουμε φτάσει ακόμα σε αυτό το στάδιο της διαπολιτισμικότητας. Είμαστε ακόμα, όπως και πολλοί ακόμη λαοί στο μοντέλο της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης.



## 7 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ «ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ»

Καθημερινά πολλοί άνθρωποι πέφτουν θύματα του ρατσισμού. Ενός ρατσισμού που πηγάζει από το φύλο, την καταγωγή, την εξωτερική εμφάνιση, την εργασία. Από όλες αυτές τις «πηγές» ρατσισμού, στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε μόνο με το ρατσισμό λόγω καταγωγής και πολιτισμού ενός ανθρώπου. Είναι σχεδόν βέβαιο, πως στην ερώτηση «είσαι ρατσιστής;» όλοι θα απαντούσαμε απρόσκοπτα «όχι!». Έχουμε αναλογιστεί όμως, ο καθένας μας, πόσες φορές, όταν ήρθαμε σε επαφή με κάποιο μετανάστη στη χώρα μας, είτε στο λεωφορείο καθώς πηγαίναμε στην εργασία μας, είτε στην επιλογή να καθίσουμε σε κάποιο παγκάκι μιας πλατείας δεν συμμετείχαμε στην επιδείνωση αυτού του φαινομένου του ρατσισμού;

Στη χώρα του «Ξένιου Δία», την Ελλάδα, μάλλον η φιλοξενία έχει εκλείψει. Μια χώρα που άλλοτε (τις προηγούμενες δεκαετίες) έστειλε εκατομμύρια μετανάστες σε όλο τον κόσμο, τώρα δεν δέχεται να «νοθευτεί» με ξένες προσμεϊξεις. Το άνοιγμα των συνόρων έδωσε την ευκαιρία σε πολλούς ανθρώπους να αναζητήσουν ένα καλύτερο μέλλον και δεδομένου της ευημερίας της χώρας μας εκείνη την εποχή, βρέθηκε στην πρώτη θέση των προτιμήσεων των γειτονικών και όχι μόνο χωρών. Με την είσοδο τους, λοιπόν, στη χώρα, πολλοί έσπευσαν να εντοπίσουν την «πηγή του κακού» (την αιτία των προβλημάτων που εμφανίστηκαν), στα πρόσωπα των μεταναστών.

Κάποιες φορές δίκαια και κάποιες τελείως άδικα. (Μετανάστευση και Εγκληματικότητα στην Ελλάδα, του Γιάννη Κολοβού (επικοινωνιολόγος και συγγραφέας του βιβλίου «Το Κουτί της Πανδώρας»): «...Συλληφθέντες δράστες κάποιων βαριών εγκλημάτων κατά το 2005 όπως έχουν καταγραφεί στα στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας ([www.ydt.gr](http://www.ydt.gr)): για ανθρωποκτονίες οι αλλοδαποί ήταν το 32% των συλληφθέντων, για βιασμούς το 34% των συλληφθέντων, για κλοπές-διαρρήξεις το 28%, για ληστείες το 34% και για κλοπές τροχοφόρων οι αλλοδαποί ήταν το 25% των συλληφθέντων», «Καθημερινή», Του Απόστολου Λακασά: «Το 2007 το 80.2% των δραστών ήταν Έλληνες και το 19.8% αλλοδαποί. Όπως προκύπτει από την έρευνα (υπεύθυνη η κ. Ιωάννα Τσίγκανου και μέλη της ομάδας οι Ι. Λαμπράκη, Ι. Φατούρου και Ε. Χαϊνάς), οι αλλοδαποί έχουν σημαντικό μερίδιο σε εγκλήματα βίαια, όπως είναι οι ανθρωποκτονίες με πρόθεση»). Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονος ρατσισμός απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες.

Άρθρα ρατσισμού: «...Στην περιοχή της Σκάλας Λακωνίας επιτέθηκαν σε Πακιστανούς μετανάστες που εργάζονται στις αγροτικές καλλιέργειες της περιοχής (<http://www.alfavita.gr>), ...εμπρηστική επίθεση σε κατάλυμα που διέμεναν δέκα οικονομικοί μετανάστες από το Μπαγκλαντές...( <http://www.magnesianews.gr/>), ρατσιστική επίθεση έκανε στα Χανιά 27χρονη φιλόλογος που κάνει μαθήματα δωρεάν σε μετανάστες. Λέει ότι την χαράκωσαν με ξυραφάκια (<http://www.apogevmatini.gr>)».

Όσον αφορά ρατσισμός, σύμφωνα με το λεξικό της ελληνικής γλώσσας (*Λεξικό της ελληνικής γλώσσας, 1135*), καλείται η κοινωνική ή πολιτική θεωρία που υποστηρίζει την υπεροχή μιας φυλής, εθνικής ή κοινωνικής και της αναγνωρίζει το δικαίωμα να περιφρουρήσει την «καθαρότητα» της και να κυριαρχήσει πάνω στις υπόλοιπες φυλετικές, εθνικές ή κοινωνικές ομάδες. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο, η έννοια του «ρατσισμού» σε ευρεία έννοια και περιορισμένη. Η ευρεία περιλαμβάνει «κάθε μορφή έμμεσων ή άμεσων διακρίσεων και κοινωνικής αδικίας» και αναφέρεται στο άτομο. Η περιορισμένη περιλαμβάνει «μόνο διακρίσεις εις βάρος των μελών μιας φυλής», όπου η «φυλή» ορίζεται αποκλειστικά με βιολογικούς όρους της παραδοσιακής ανθρωπολογίας και αναφέρεται στις κοινωνίες (Τσιάκαλος, 2000, 76).

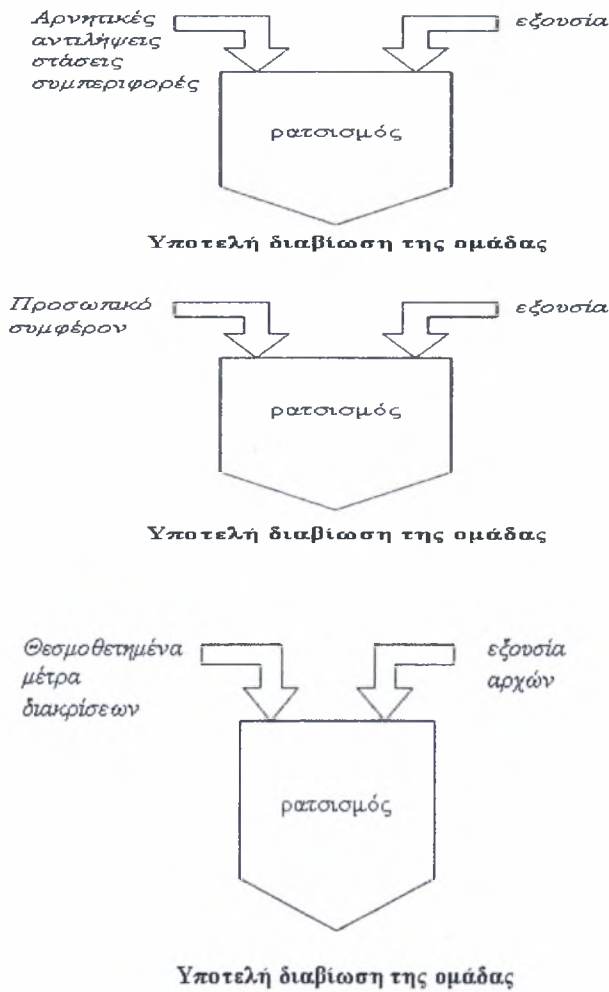
Μια άλλη διάκριση του ρατσισμού, γίνεται σε σχέση με το χρόνο. Έτσι, όταν ο ρατσισμός αναφέρεται σε χρονικές περιόδους, μετατρέπεται σε φαινόμενο «ιστορικής σημασίας» (παραδείγματα όπως η εκμετάλλευση των μαύρων στις ΗΠΑ, η ναζιστική περίοδος της Γερμανίας κ.α.). Τέλος, οι δημοκρατικές κοινωνίες ορίζουν τον «ρατσισμό» ως φαινόμενο διακρίσεων εις βάρος μιας διακριτής κατηγορίας ανθρώπων, που επιλέγουν να ονομάσουν «διαφορετική ομάδα». Ο ρατσισμός αυτός πραγματώνεται μέσα από ένα πλαίσιο στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων μέτρων.

Ο ρατσισμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα ρατσιστικών αντιλήψεων. Γενικεύσεις που δημιουργούμε για μεμονωμένες καταστάσεις που είτε ακούμε, είτε βλέπουμε μέσω της τηλεόρασης, είτε διαβάζουμε, είτε είμαστε παρόντες. Είναι η γενικευμένη συμπεριφορά που δείχνουμε απέναντι σε ανθρώπους που «έτυχε» να ανήκουν στη διαφορετική ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι προστατεύουμε τα δικαιώματά μας και διατηρούμε την ανωτερότητά μας απέναντι στους άλλους. Σε όλα αυτά, έρχεται να προστεθεί η άποψη των επιστημών και των πολιτικών που θεωρούν τέτοιες συμπεριφορές «φυσικές» ή «επιβεβλημένες». Οι περισσότερες, τέτοιου

είδους, συμπεριφορές είναι κληρονομημένες, χωρίς ποτέ κανείς να έχει αναρωτηθεί πότε και πως τις κληρονόμησε.

Ο ρατσισμός είναι αποτέλεσμα υποχρεωτικής ρατσιστικής συμπεριφοράς. Κάποιος συμπεριφέρεται ρατσιστικά είτε για να κρατήσει μια ομάδα στην κατώτερη θέση, είτε για να διαχωρίσει κάποια άλλη με σκοπό να εξυπηρετήσει τα συμφέροντά του. Σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα «Τοπική Αυτοδιοίκηση και Μετανάστευση», που έχει εκπονήσει επιστημονική ομάδα του Ινστιτούτου Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο Έλληνας πολίτης εμφανίζει τα παραπάνω φαινόμενα στη συμπεριφορά του. Ορισμένες φορές, κάποιος γίνεται ρατσιστής, όταν του το «επιβάλουν» οι νόμοι του κράτους, όπως για παράδειγμα στη «Γερμανία του Χίτλερ». Η γενοκτονία των Εβραίων από τους Ναζί υπήρξε ένα τέτοιο ισχυρό δείγμα, αφού κάποιοι άνθρωποι πέθαναν απάνθρωπα, σε κάποιους δεν παρεχόταν καμία βοήθεια, αποκλείονταν από κάθε επάγγελμα που ως τότε ασκούσαν, καθώς και οι «νοθευμένοι» γάμοι. Η πολιτεία είναι αυτή, επομένως, που βάζει και δικό της λιθαράκι στην αύξηση του φαινομένου του ρατσισμού.

Στην παρακάτω εικόνα, σχηματοποιούνται οι μορφές του ρατσισμού, που αναφέρθηκαν νωρίτερα:



Έτσι όποιος έχει τη δύναμη και χρησιμοποιεί μια από τις υπόλοιπες προσμείξεις δημιουργεί το ρατσισμό που οδηγεί στην υποτελή διαβίωση μιας ομάδας που από μεμονωμένα περιστατικά, έχει στιγματιστεί.

## **8 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **8.1 Σχολική εκπαίδευση**

Είναι προφανές πως η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα «πρόβλημα» που προσπαθεί σχεδόν είκοσι (20) χρόνια να λύσει. Οι αλλοδαποί μαθητές που φτάνουν στην Ελλάδα, αφήνοντας πίσω όλα όσα μπορούν να συμπεριληφθούν στον όρο «πατρίδα», έρχονται με σκοπό να εναρμονιστούν με την τοπική, αλλά και την ευρύτερη, κοινωνία και στη συνέχεια ως ενήλικοι να ζήσουν μια, σχετικά, άνετη ζωή δουλεύοντας και προσφέροντας στην κοινωνία αυτή. Το έργο αυτό- μέχρι την ενηλικίωση-έχει αναλάβει το σχολείο. Πόσο έτοιμο είναι, όμως, το σχολείο ώστε να υποδεχτεί τέτοιους μαθητές;

Μέσω της μαθησιακής διαδικασίας της γλώσσας, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν εκείνη τη γλωσσική επάρκεια στην ελληνική που θα τους επιτρέψει να παρακολουθήσουν και άλλα μαθήματα. Γεννιούνται όμως ορισμένα ερωτήματα: Πώς όμως ζητάμε από ένα μαθητή να μάθει μια άλλη γλώσσα-ξένη- και να ξεχάσει τη δική του; Πώς πολλοί γονείς ξοδεύουν χιλιάδες ευρώ το χρόνο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στα παιδιά, ενώ το ελληνικό σχολείο «επικροτεί» το μαρασμό των ξένων γλωσσών; Πώς τον αλλοδαπό μαθητή- έναν φυσικό συνδετικό κρίκο μεταξύ της Ελλάδας και της χώρας προέλευσης- το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τον καταργεί;

Δεν γίνεται λόγος για αντιπαιδαγωγικές πρακτικές. Μια χώρα που θέλει να ονομάζεται ευρωπαϊκή, δεν προτάσσει την πολυγλωσσία, αλλά τη μονογλωσσία. Όλα ξεκινούν από το κατά πόσο μια πολυπολιτισμική κοινωνία έχει αποδεσμευτεί από τις εθνοκεντρικές της αντιλήψεις και έχει αποκαταστήσει τις σχέσεις της με όλες τις διαφορετικές-πολιτισμικές ομάδες που την απαρτίζουν και στο κατά πόσο η επικοινωνία (της κοινωνίας με κάθε ομάδα) βασίζεται στην ισοτιμία, την αμοιβαία κατανόηση και την αλληλοαποδοχή.

### **8.2 Ισοτιμία περί πολιτισμών**

Εκείνο που ενδιαφέρει, από παιδαγωγικής άποψης, είναι η «λειτουργικότητα» του κάθε πολιτισμού κάτω από ορισμένες συνθήκες καθώς και η σημασία του για την διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική ανάπτυξη ενός κοινωνικοποιημένου ατόμου. Δεν αφορά την ανωτερότητα ή κατωτερότητα (κάποιου πολιτισμού) σε σύγκριση με

άλλους πολιτισμούς. Αν το άτομο που έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα (Δαμανάκης, Αθήνα 2005, σ.99).

Ο «πολιτισμός των μεταναστών» (Migrantenkultur), είναι ένας πολιτισμός που «βρίσκεται» ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και σε αυτόν της χώρας υποδοχής. Η διαπολιτισμική θεωρία μιλά για ένα πολιτισμό, ο οποίος είναι προϊόν μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, λόγω των επιδράσεων που δέχεται από αυτόν της χώρας υποδοχής. Αυτός λοιπόν ο πολιτισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα από τις εκατέρωθεν πλευρές (χώρα υποδοχής, χώρα προέλευσης). Αυτό το τελευταίο αποτελεί μια προχωρημένη εφαρμογή του αξιώματος περί «ασοτιμίας πολιτισμών».

Υπάρχει όμως ένα ζήτημα που μας οδηγεί στο να θεωρήσουμε πως η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να παραμείνει αναλλοίωτη από τον οικουμενικό προσανατολισμό. Στη χώρας μας οι πολιτισμικοί και ηθικοί κανόνες έχουν «θεσπιστεί» με βάση τη νοοτροπία δυτικών κοινωνιών και αυτό δημιουργεί σοβαρά προβλήματα μέσα στην τάξη. Ένα απλό παράδειγμα που θα βοηθήσει στο να κατανοήσει κανείς την παραπάνω φράση και που λίγοι θα σκέφτηκαν. Αν δείτε τις παρακάτω εικόνες και προέρχετε από μια δυτική κοινωνία η αριστερή θα σας φανεί πιο οικεία. Εάν όμως προέρχετε από μια ανατολική κοινωνία, τότε η εικόνα δεξιά θα είναι κάτι που θα βλέπατε συχνά όταν διδασκόσασταν το μάθημα της γεωγραφίας στο σχολείο.

Εικόνα 2



Εικόνα 3



Η ισοτιμία των πολιτισμών έχει νόημα εκεί όπου η επικοινωνία μπορεί να καταστεί δυνατή μόνο όταν οι συνομιλητές είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και αλληλεπιδρούν στη βάση της διαφορετικότητας ως ισότητα και όχι ως έλλειμμα. Η άκριτη αποδοχή και εφαρμογή του αξιώματος περί ισοτιμίας των πολιτισμών όμως δημιουργεί και αυτή με τη σειρά της άλλα προβλήματα. Αυτά αναφέρθησαν ως «πολιτισμική σχετικότητα» από τον Ruhloff το 1982. Ο ίδιος υπογράμμισε: « Πώς μπορούμε να αποδεχτούμε ένα πολιτισμό ανθρωποφαγίας ή κρατικά υποστηριζόμενης τρομοκρατίας ή πολιτισμούς που είναι υπέρ των γάμων μεταξύ παιδιών, ως ισότιμους με έναν πολιτισμό που απορρίπτει όλα αυτά;» (Ruhloff, 1982,190).

Ο Διαμαντόπουλος υπογραμμίζει: «Εάν δεχτούμε πως ένας πολιτισμός δεν είναι στατικός αλλά εξελισσόμενος, τότε μπορούμε να δεχτούμε και την ιστορικότητα των αξιών του». Έτσι, η λογική συνέπεια είναι η αποδοχή της σχετικότητας και όχι της οικουμενικότητας. Με αυτή την έννοια διευκρινίζουμε πως αναφερόμαστε σε αξίες και κοινωνικούς κανόνες που δεν έχουν την ίδια ισχύ, αποδοχή και το ίδιο κοινωνικό αντίκρισμα. Μέσα από το διάλογο (επιστημονικό, κοινωνικό, πολιτικό) θα δημιουργηθεί η βάση για τη διασφάλιση μιας κοινωνίας.

## **9 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

Η μαζική παρουσία των αλλοδαπών στις ελληνικές τάξεις του δημοτικού σχολείου δε χρονολογείται πολύ καιρό πριν, εν τούτοις όμως, κάποιες ευρωπαϊκές χώρες υποχρεώθηκαν να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικές καταστάσεις πολυπολιτισμικότητας εδώ και πολλά χρόνια. Η Γαλλία αποτελεί το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα δημοκρατίας, αφού ποτισμένη από τις αρχές της Γαλλικής Επανάστασης και σε αντιπαράθεση εκκλησία και κράτος, γεννά την ιδέα του «Πολίτη». Μία ακόμη χώρα, στην οποία θα αναφερθούμε στην παρούσα εργασία, είναι το παράδειγμα της Γερμανίας και συγκεκριμένα το δυτικό της τμήμα (πρώην Ομοσπονδιακή Γερμανία), αφού στο ανατολικό τμήμα (Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας) υπήρχαν ελάχιστοι ξένοι εργάτες, ενώ, επιπλέον, το κράτος δεν επέτρεψε τη μετανάστευση των οικογενειών τους, ούτε ασχολήθηκε με την παιδαγωγική διάσταση του φαινομένου.

### **9.1 Το παράδειγμα της Γαλλίας**

Η Γαλλία, όπως αναφέρει ο Γ. Νικολάου, «υπήρξε η μόνη μεγάλη χώρα υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη εδώ και δύο αιώνες, δηλαδή έναν αιώνα πριν από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες». Η ενσωμάτωση των μεταναστών στη χώρα κινήθηκε γύρω από τις αξίες της Επανάστασης και την ιδιότητα του «Πολίτη». Η Γαλλία επέλεξε να κάνει «παιδιά» τους Γάλλους για λόγους που αφορούσαν τη χαμηλή υπογεννητικότητα, τη σύγχυση της ιστορίας της χώρας (πολιτική και πολιτισμική διάσταση), τη πολιτική φιλοδοξία. Η «αφομοίωση» που η εξέλιξή της οδήγησε στον όρο «ενσωμάτωση», στηρίχτηκε στη διάκριση του ιδιωτικού χώρου και του δημόσιου πεδίου.

Ο καθένας ήταν ελεύθερος, στον ιδιωτικό του χώρο να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις παραδόσεις του, να μιλά τη γλώσσα του, να ασκεί τις θρησκευτικές του υποχρεώσεις με τον όρο, όμως, πως δε θα επηρεάσει στο ελάχιστο τη δημόσια τάξη. Έτσι, το σχολείο αντιμετώπιζε τον κάθε μαθητή με τον όρο του μελλοντικού πολίτη, αγνοώντας τις προσωπικές εθνικές καταβολές των μαθητών. Σημαντικός σταθμός στην ιστορία της Γαλλίας αποτελεί και ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, στον οποίο οι μετανάστες και τα παιδιά τους μεγαλωμένοι ως Γάλλοι πολίτες θυσιάστηκαν με τον



ίδιο ηρωισμό με τους υπόλοιπους Γάλλους (υπολογίζεται, βάση έρευνας που αναφέρει ο Γ. Νικολάου, πως είναι περισσότεροι από 18 εκατομμύρια).

Στη Γαλλία, η μητρική γλώσσα θεωρείται η γλώσσα του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα των Γάλλων δείχνει να ανταπεξέρχεται πλήρως και στις ανάγκες των παιδιών των μεταναστών. Έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά αυτά έχουν ενταχθεί από το νηπιαγωγείο στο γαλλικό περιβάλλον, έχουν τις ίδιες προτιμήσεις, συμπεριφορά, γνώσεις με τους Γάλλους συμμαθητές τους. αυτό είναι το σχολείο που οι Γάλλοι αποκαλούν «Σχολείο της Δημοκρατίας».

## **9.2 Το παράδειγμα της Γερμανίας**

Πρώτη φορά που Γερμανία έρχεται αντιμέτωπη με πολιτισμικές διαφορές, ήταν με την έλευση των ξένων εργατών (Ιταλία, Γιουγκοσλαβία, Ελλάδα, Τουρκία, Πορτογαλία, Μαρόκο, Τυνησία είναι κάποιες από τις χώρες προέλευσης) των «Gastarbeiter», κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1950. Κύριο αίτιο αυτής της μετανάστευσης: οι γερμανικές μειονότητες της Ανατολικής Ευρώπης που ζητούν άσυλο. Αυτοί είχαν το δικαίωμα εγκατάστασης στην ΟΔΓ (Ομοσπονδιακή Δυτική Γερμανία), κάτι που θα τους εξασφάλιζε την απόκτηση γερμανικής υπηκοότητας. Οι γερμανόφωνοι μετανάστες, οι «Aussiedler», απαλλάχτηκαν από την ταμπέλα του «ξένου μετανάστη» με τη βοήθεια της κυβέρνησης που τους παρουσίαζε ως «συμπατριώτες» και την παραχώρηση δικαιωμάτων ίσων με αυτά των αυτοχθόνων Γερμανών. Έτσι, η Γερμανία δεν θέλησε να αναγνωριστεί ως χώρα μετανάστευσης.

Μετά την ένωση της Γερμανίας, δημιουργήθηκε μια χαοτική κατάσταση. Η ανάγκη για γρήγορη αντιμετώπιση μπερδεύτηκε με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ιδέες (αντισταθμιστική διδασκαλία και οπτικοακουστική διδασκαλία της γλώσσας και μέθοδος project και διδακτική της γλώσσας). Στην πράξη οι μαθητές έγιναν δεκτοί σε τμήματα υποδοχής που αργότερα εξελίχθηκαν σε κανονικές τάξεις ή μπήκαν κατευθείαν στις κανονικές τάξεις. Εξωσχολικά, εθελοντές προσπάθησαν να καλύψουν τα κενά των ξένων και μέσα σε αυτό το πλαίσιο γεννήθηκε και ο όρος «διαπολιτισμικότητα» («interkulturell») στη γερμανική παιδαγωγική. Τα προγράμματα στηρίχθηκαν σε κανονισμούς που προβλέπονταν για τους μαθητές και των κανονικών τάξεων και των υποδοχής. Η διδασκαλία λάμβανε υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσολογικές καταβολές των δύο υποομάδων.

### **9.3 Το θεσμικό πλαίσιο**

Η εκπαιδευτική πολιτική του σήμερα, βασίζεται- όσο και αν θέλουμε να αυτοαποκαλούμαστε «αντιρατσιστές» και προοδευτικοί- στην υπόθεση του ελλείμματος και της αφομοίωσης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, κάθε ένας που δε μιλά τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας (ελληνική γλώσσα) έχει σοβαρό έλλειμμα που πρέπει να καλύψει αμέσως. Προς το σκοπό αυτό, η κοινωνία τον «βοηθά» θεσμοθετώντας τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, στα τα οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω. Έτσι, όμως αγνοείται το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών και αγνοείται και το δικαίωμά του να κάνουν χρήση γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που φέρουν. Η έννοια της δημοκρατίας και της παροχής ίσων ευκαιριών «πραγματώνεται» για ακόμη μια φορά σε μια πτυχή του ελληνικού κράτους.

### **9.4 Τάξεις υποδοχής και τα Φροντιστηριακά τμήματα**

Με το νόμο του 1983 (Νόμος 1404, ΦΕΚ 173/24-11-19830, εγκαινιάζεται ένας νέος θεσμός, ο θεσμός των τάξεων υποδοχής. Συγκεκριμένα το άρθρο 45 αναφέρει: *«Σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών [...]. Η ανάθεση διδασκαλίας στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα γίνεται σε δημόσιους εκπαιδευτικούς, με αποφάσεις των προϊσταμένων των οικείων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [...].»*

Θέλησα να κάνω αυτή την αναφορά στα παραπάνω αποσπάσματα καθώς ήταν οι κύριες παράγραφοι που αντικαταστάθηκαν το 1990 (Νόμος 1894, ΦΕΚ 110/27-8-1990). Στο άρθρο 45, λοιπόν, γράφει: *«Σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται με αποφάσεις του οικείου νομάρχη, τμήματα υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις για την κάλυψη ειδικών αναγκών μπορεί να προσλαμβάνονται [...] ιδιώτες [...].»*

Με υπουργική απόφαση **Γ1/708/7-9-1999 Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999** ο πρώην υπουργός παιδείας κ. Γεράσιμος Αρσένης, ανακοινώνει ένα νέο και ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης, που αφορά τη διαπολιτισμική αγωγή και την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο (η σχετική δημοσίευση έγινε στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως).

*«Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική -ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή: Τάξη Υποδοχής I, Τάξη Υποδοχής II, Φροντιστηριακό Τμήμα, Διευρυμένο Ωράριο».*

Για να ενταχθεί κάποιος μαθητής σε τμήμα υποδοχής ή φροντιστηριακό τμήμα απαιτείται: α) «Η δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα» και β) «Το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας να μην του επιτρέπει την ομαλή παρακολούθηση της πορείας της τάξης στην οποία έχει γραφτεί». Ο Σύλλογος των Διδασκόντων σε επαφή με το Σχολικό Σύμβουλο θα αποφασίζουν την ένταξη του μαθητή στην τάξη υποδοχής ή φροντιστηριακό τμήμα. Σύμφωνα με την εγκύκλιο, οι τάξεις υποδοχής οφείλουν να είναι «βοηθητικές τάξεις» και να μην αντικαθιστούν την «κανονική» τάξη. Ύστερα από δύο σχολικά έτη, ο μαθητής θα πρέπει να «αφήσει» την τάξη υποδοχής και να ενταχθεί στην τάξη όπου είναι εγγεγραμμένος.

*«Στις τάξεις υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις τάξεις υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου τάξεις υποδοχής. I» (σύμφωνα με έρευνα του Γ. Νικολάου- Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το 16ο δημοτικό σχολείο Χανίων και το 2ο διαπολιτισμικό γυμνάσιο Αχαρνών).*

Στις τάξεις υποδοχής θα διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, αντίθετα στα φροντιστηριακά τμήματα διδάσκουν έμπειροι, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, με ωριαία αμοιβή. Μπορούν να συμμετέχουν 3 έως 8 μαθητές ανά τμήμα, ενώ λειτουργούν έως 8 ώρες την εβδομάδα, εκτός σχολικού ωραρίου, με στόχο την «πρόσθετη διδακτική βοήθεια» στους μαθητές. Όσον αφορά την πραγμάτωση των δύο αυτών θεσμών στον εκπαιδευτικό σύστημα, στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα δε διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των αλλοδαπών μαθητών. Κύριος στόχος, και αποκλειστικός, είναι η όσο το δυνατόν γρηγορότερη ένταξή τους στην «κανονική» τάξη, μέσα σε ένα κλίμα αφομοιωτικής πολιτικής. Αγνοείται, επίσης, το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν στην χώρα υποδοχής. Στις τάξεις υποδοχής θα «μάθουν την πραγματική γνώση».

Η πράξη λοιπόν, αντικρούει την υπουργική απόφαση περί διδασκαλίας 2 ή 3 ωρών την εβδομάδα στις τάξεις υποδοχής, της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης. Αυτό, εν τούτοις, θα ήταν και «αδύνατο» για κάθε σχολείο, να μισθώνει για κάθε αλλοδαπό μαθητή του τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό που μιλά τη γλώσσα που γνωρίζει τον πολιτισμό του. Το πόσο αδύνατο, ας αναλογιστεί ο καθένας, λαμβάνοντας όμως υπόψη του την ενδεχόμενη συνεργασία των δήμων. Ελάχιστες ή μηδαμινές είναι οι περιπτώσεις παρουσίας ψυχολόγων και κοινωνιολόγων, για ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη αυτών των παιδιών.

## 10 ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νομοθετικά, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει κατοχυρωθεί, δυστυχώς όμως δεν συμβαίνει το ίδιο και στην πράξη. Στα σχολεία των παλιννοστούντων ισχύει, αλλά η γλώσσα που διδάσκονται είναι μια γλώσσα κύρους, δηλαδή (τις περισσότερες φορές) η αγγλική γλώσσα. Λίγα σχολεία είναι εκείνα που, με τη συνεργασία δίγλωσσων δασκάλων, προσφέρουν βοήθεια στα φροντιστηριακά τμήματα. Πολλές φορές ωστόσο, παρατηρείται η μητρική γλώσσα να διδάσκεται ως ξένη ή να εγκαταλείπεται, αφού ο κύριος στόχος είναι ο αλλοδαπός μαθητής να περάσει και να ενταχθεί στο σχολείο. Πώς θα γίνει αυτό αν μαθαίνει να επικοινωνεί ακόμα στη γλώσσα του; Ακόμα, ο αλλοδαπός μαθητής δεν μπορεί να οδηγηθεί σε διγλωσσία εξ αιτίας του γεγονότος πως στο σχολείο διδάσκεται συστηματικά την επίσημη γλώσσα, ενώ στο σπίτι με τους γονείς επικοινωνεί με τη μητρική του, την οποία μαθαίνει αυθόρμητα και αβίαστα κάτω από ένα πιο ανάλαφρο πρίσμα.

Νωρίτερα αναφέραμε τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την τη διγλωσσία. Υπάρχει ένα μοντέλο (Immersion Program) που υποστηρίζει πως η τελεία απουσία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας οδηγεί στη διγλωσσία. Η ευγενής διαπολιτισμικότητα αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ως ένα βασικό πλεονέκτημα του ατόμου, αρκεί όμως, η διγλωσσική του ικανότητα να μην περιορίζεται στις «γλώσσες κύρους». Δυστυχώς η διγλωσσική ικανότητα σε γλώσσες μικρού κύρους, όπως είναι για τη χώρα μας τα αλβανικά, αντιμετωπίζονται αν όχι υποτιμητικά, αδιάφορα. Σύμφωνα με τον Reich, μπορούμε να διαχωρίσουμε τα δίγλωσσα σχολικά συστήματα σε τρία είδη:

1. Εδώ εντάσσονται τα ευρωπαϊκά ή διεθνή σχολεία, καθώς και κάποια πανάκριβα ιδιωτικά σχολεία. Πρόκειται για όλους εκείνους, που εργάζονται σε άλλες χώρες, για τους οποίους έχουν φροντίσει οι πρεσβείες, οι οργανισμοί κ.α. να τους φτιάξουν αυτά τα σχολεία. Αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται σε χώρες όπου η επίσημη γλώσσα δεν συγκαταλέγεται στις «γλώσσες κύρους», όπως για παράδειγμα η Μεγάλη Βρετανία, όπου η ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν είναι αναπτυγμένη εξ αιτίας του μικρού ενδιαφέροντος.
2. Πρόκειται για μειονότητες, που αν και δεν συγκαταλέγονται στα ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα της χώρας, είναι πολίτες της, με πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Τέτοιες ομάδες μειονοτήτων είναι οι Μουσουλμάνοι της

Θράκης ή οι Αρμένιοι. Αν και στην Ευρώπη δεν υπάρχει διάθεση για προώθηση και υποστήριξη αυτών των γλωσσικών μειονοτήτων.

3. Αυτή η περίπτωση αφορά τη δίγλωσση εκπαίδευση των μεταναστών. Υπάρχει διαχωρισμός ως προς τη ζήτηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, ανάμεσα σε κάποιον που είναι μετανάστης εργασίας ή πρόσφυγας ή ζητά πολιτικό άσυλο, αφού είναι διαφορετική η προσδοκία επιστροφής στη χώρα προέλευσης.

Μέχρι σήμερα, στην Ευρώπη, δεν έχει ξεπεραστεί το πρόβλημα του συνδυασμού της μητρικής (πρώτης) γλώσσας με τη δεύτερη (ξένη) γλώσσα. Αναλύοντας τους τύπους που αναφέραμε προηγουμένως ακολουθούν τα παρακάτω σχόλια. Οι μαθητές που φτάνουν στη χώρα υποδοχής, εντάσσονται στις προπαρασκευαστικές τάξεις για να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις, αφού αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα του σχολείου. Παράλληλα, προσφέρονται και μαθήματα στη μητρική γλώσσα, τα οποία σταματούν όταν το παιδί κατακτήσει ως κάποιο βαθμό την επίσημη γλώσσα. Στο δεύτερο μοντέλο, το σχολείο έχει αναλάβει την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και δεν φέρει καμιά ευθύνη για το ποσοστό κατάκτησης και εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, που είναι ευθύνη του καθενός ατόμου (ή του γονέα).

Τέλος, για τον τελευταίο τύπο διγλωσσίας, έχει αναπτυχθεί, σε μικρό βαθμό, σε χώρες όπως η Γερμανία ή Σουηδία. Έχει τη μορφή ειδικών τάξεων ή σχολείων όπου χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες. Βέβαια υπάρχει και η έμφαση στις μητρικές γλώσσες όπως για τους Έλληνες της Γερμανίας. Για να περάσουμε σε μια κριτική ανάλυση των παραπάνω θα πρέπει να μελετήσουμε πρώτα τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσία. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των οικογενειών των μεταναστών. Τις συνθήκες της χώρας υποδοχής. Την προσδοκία παλιννόστησης. Το βαθμό κύρους της μητρικής γλώσσας. Την επισήμανση γλωσσικών παραμέτρων που βοηθούν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Τις δομές των γλωσσών και κατά πόσο αυτές παρουσιάζουν ομοιότητες.

## **11 ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ**

Το ελληνικό σχολείο, σε σχέση με την ανάπτυξη της διγλωσσίας, πρέπει να κινηθεί σε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη, ώστε να επωφεληθούν από αυτή και οι γηγενείς μαθητές (πχ. απόψεις και εκφάνσεις της γλώσσας). Η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών να γίνει για αυτούς το μέσο και όχι το αντικείμενο διδασκαλίας. Στα δίγλωσσα σχολεία, οι δύο γλώσσες θα είναι οι μητρικές γλώσσες του πληθυσμού που απαρτίζει το σχολείο και όχι μια άλλη, τρίτη γλώσσα, που αποτελεί απλά «γλώσσα κύρους».

Οι γηγενείς μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με τις γλώσσες που ομιλούνται στη χώρα του μέσα από τη μουσική, το θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, τις δίγλωσσες διηγήσεις και δραστηριότητες των διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Οι θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας, με την προσέγγιση της μουσικής ή του θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί να είναι: η αποδοχή της γλωσσικής ποικιλομορφίας, η παρακίνηση για εκμάθηση γλωσσών, ανάπτυξη μεταγλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων, που διευκολύνουν το χειρισμό της γλώσσας, ανάπτυξη γλωσσικής κουλτούρας (στάσεις, δεξιότητες, κατανόηση (που οδηγεί στο σεβασμό του διαφορετικού) του πολυγλωσσικού κόσμου.

## 12 ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ

Τα δημοτικά σχολεία είναι εκείνα τα σχολεία που πληρούν όλους τους όρους για να εφαρμοστεί ένα είδος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο δημοτικό σχολείο συναντάμε το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών παιδιών καθώς και (για να μούνε οι βάσεις) το σύνολο, σχεδόν, των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να ασχοληθούν οι αρμόδιοι-υπεύθυνοι με το θέμα της διαπολιτισμικότητας δίνοντας έτσι, μια κοινή-διαφορετική από τη σημερινή κατεύθυνση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας. Παρακάτω προτάσσονται κάποιες απόψεις και τρόποι οργάνωσης του σχολείου, που αποτελούν απλά μια πρόταση της συγγραφέως.

### 12.1 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (από το Κέντρο Ερευνών Innocenti της UNICEF <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>) υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Έχει επικυρωθεί από 193 χώρες. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992. Παρακάτω αναφερόμαστε σε ορισμένα άρθρα που σχετίζονται με τα δικαιώματα των παιδιών με διαφορετική καταγωγή.

*«**Άρθρο 2:** Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του [...] ή της εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής τους.[...]*

***Άρθρο 4:** [...] Στην περίπτωση των οικονομικών κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, παίρνουν τα μέτρα αυτά μέσα στα όρια των πόρων που διαθέτουν και, όπου είναι αναγκαίο, μέσα στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας.*

***Άρθρο 5:** Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται την ευθύνη, το δικαίωμα και το καθήκον που έχουν οι γονείς ή, κατά περίπτωση, τα μέλη της διευρυμένης οικογένειας, όπως προβλέπεται από τα τοπικά έθιμα [...] να του παράσχουν, κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του, τον προσανατολισμό και τις*



κατάλληλες συμβουλές για την άσκηση των δικαιωμάτων που του αναγνωρίζει η παρούσα Σύμβαση.

**Άρθρο 8:** Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για διατήρηση της ταυτότητάς του, συμπεριλαμβανομένων της ιθαγένειάς του, του ονόματός τους και των οικογενειακών σχέσεών του, [...]

**Άρθρο 14:** Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας[...].

**Άρθρο 20:**[...]λαμβάνεται δεόντως υπόψη η ανάγκη μιας συνέχειας στην εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και η εθνική, θρησκευτική, πολιτιστική και γλωσσολογική καταγωγή του. (το άρθρο αφορά στην παροχή φροντίδας σε παιδιά που έχουν αποστερηθεί του οικογενειακού τους περιβάλλοντος)

**Άρθρο 29:** [...]η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί [...] στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες..... Στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής[...].

**Άρθρο 30:** Στα Κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές γλωσσικές μειονότητες ή πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής, ένα παιδί αυτόχθον ή που ανήκει σε μία από αυτές τις μειονότητες δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

**Άρθρο 31:** [...]Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου».

## **12.2 Προβλήματα οργάνωσης του δημοτικού σχολείου**

Κατά καιρούς, στο δημοτικό σχολείο, έχουν «εισέλθει» εκσυγχρονιστικές ρυθμίσεις όπως για παράδειγμα η εισαγωγή των ειδικοτήτων και των ξένων γλωσσών. Αυτά όμως αποτέλεσαν «σταγόνα στον ωκεανό» αφού δεν συνδυάστηκαν με ριζική αναδιοργάνωση της όλης οργάνωσης. Η διδακτική πράξη δεν ανταποκρίνεται, τις περισσότερες φορές, σε σύγχρονες μεθόδους όπως η μέθοδος του

εποικοδομητισμού, αλλά σε παλιές και ξεπερασμένες όπως το παραδοσιακό μοντέλο με πλήρη έλλειψη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ή της διαθεματικότητας. Παρατηρείται στασιμότητα μεθόδων στο θέμα της οργάνωσης, διάρθρωσης και ευελιξίας. Το ολοήμερο σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της διαπολιτισμικότητας, αρκεί να «χρησιμοποιείται» σωστά.

Το ολοήμερο που δοκιμάζεται πιλοτικά, δεν αποτελεί προέκταση του προγράμματος του σχολείου, αλλά ένα άλλο μοντέλο σχολικής μονάδας. Αν σε αυτό δεν πραγματοποιούνται δραστηριότητες που αντί να εντάσσουν τους αλλοδαπούς μαθητές στην ομάδα των γηγενών μαθητών, τους περιθωριοποιούν και τους απομονώνουν, τότε μετατρέπεται σε ένα θεσμό που διευρύνει τα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών, κατ' επέκταση, στη χώρα. Το ολοήμερο θα πρέπει να αποτελεί ένα χώρο για δημιουργική σχολική εργασία με εποικοδομητικές διαπολιτισμικές προεκτάσεις. Σε έρευνες (σύμφωνα με τη διεύθυνση σπουδών ΥΠΕΠΘ, όσο αναφορά την αριθμητικά εξέλιξη των τύπων των σχολείων από το 1953-2000), έχει τονιστεί η μεγάλη αριθμητική αύξηση των πολυθέσιων σχολείων, έναντι των ολιγοθέσιων.

Σε άλλες χώρες που δοκιμάστηκαν τα πολυθέσια σχολεία (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και Γαλλία) χαρακτηρίστηκαν ως «απρόσωπα και ψυχρά». Αυτά του τύπου τα σχολεία, δεν επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλου, αφού δεν μπορεί να δοθεί η δυνατότητα έκφρασης σε όλους τους μαθητές λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Επίσης, οι προστριβές των εκπαιδευτικών αυξάνονται, αφού η πίεση είναι κάτι που κυριαρχεί. Από τη στιγμή που οι ίδιοι οι γηγενείς μαθητές δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε τέτοια περιβάλλοντα, πώς το ελληνικό σχολείο απαιτεί την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και μάλιστα σε διάστημα ενός σχολικού χρόνου; Οι εξάρσεις βίας ή οι βανδαλισμοί είναι αποτέλεσμα της μη προσαρμογής στο απρόσωπο σχολείο και η ύπαρξη των αλλοδαπών αποτελεί άλλοθι, οι οποίοι «φορτώνονται κάθε πρόβλημα». Η εγγραφή επομένως, των αλλοδαπών μαθητών θα πρέπει να γίνεται σε μικρότερα σχολεία, όπου το «οικογενειακό» κλίμα θα βοηθήσει την ένταξή τους.

Ο αριθμός των αλλοδαπών μέσα στην τάξη αποτελεί επίσης ένα πρόβλημα που απαιτεί λύση. Έχει καθοριστεί αυτό το ποσοστό να μη ξεπερνά το 30% της σχολικής μονάδας. Η υπέρβαση αυτού του ορίου δημιουργεί προβλήματα, καθώς υπάρχουν καθυστερήσεις στην διδασκαλία, στην σχολική εργασία και αναγκάζουν, ορισμένους,

γηγενείς μαθητές να εγγράφονται σε ιδιωτικά σχολεία, προκειμένου να αποφύγουν την χειροτέρευση της σχολικής τους επίδοσης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό παραιτείται των προσδοκιών του, το σχολείο δυσφημίζεται και το εκπαιδευτικό σύστημα γνωρίζει μεγάλη πτώση.

Λόγω γεωγραφικής κατανομής των αλλοδαπών (σε μεγάλες ή αγροτικές πόλεις) είναι λίγο δύσκολο να αντιμετωπιστεί η μαζική εγγραφή των μαθητών σε κάποια σχολεία. Η λύση μπορεί να δοθεί από τη σωστή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ή των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Παρακάτω υπογραμμίζουμε ορισμένα σημεία που πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα στην οργάνωση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Σημεία τα οποία οδηγούν στον σωστό τρόπο οργάνωσης των θεσμών αυτών, ώστε να εξυπηρετούν ανάγκες για τις οποίες δημιουργήθηκαν. Οι προτάσεις στηρίζονται στις απόψεις του καθηγητή Γ. Νικολάου:

- Ο προγραμματισμός της λειτουργίας τους να γίνεται από την προηγούμενη χρονιά σε συνεργασία των σχολείου, σχολικού συμβούλου και προϊσταμένου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (καθώς αναφερόμαστε στην οργάνωση του δημοτικού σχολείου). Για τη λειτουργία του θα είναι υπεύθυνο έμπειρο προσωπικό με προφανή οικονομικά κίνητρα.
- Προσπάθεια στο να εκτιμηθεί, όσο το δυνατόν ακριβέστερα το πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρει ο αλλοδαπός μαθητής, ώστε να αξιοποιηθούν η μητρική του γλώσσα και ο πολιτισμός του, καθώς και οι υπάρχουσες γνώσεις του για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.
- Να εξασφαλιστεί το διδακτικό υλικό.
- Προσπάθεια για εξοικείωση του αλλοδαπού μαθητή με την κανονική τάξη, ώστε να ενταχθεί πιο ομαλά.
- Τήρηση καρτέλας προόδου για τον αλλοδαπό μαθητή.
- Προσπάθεια ανάπτυξης δραστηριοτήτων για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Συναισθηματική διασφάλιση από τους εκπαιδευτικούς και μελέτη κάποιων μαθημάτων που αναφέρονται στη δική του χώρα.
- Δημιουργία διδακτικού πλάνου, το οποίο θα είναι αρκετά ευέλικτο βάση των αναγκών των μαθητών και χρήση σύγχρονων μεθόδων όπως το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Συνεχής ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών με σχολικούς συμβούλους.

### **12.3 Η στάση των δασκάλων**

Καθώς μιλάμε για έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, πολλές είναι οι φορές που επηρεασμένος από την προκατάληψη του «ελλείμματος» θα θεώρησε την οποιαδήποτε παιδαγωγική ή διδακτική παρέμβασή του- ιδιαίτερα για τους μεγάλους σε ηλικία αλλοδαπούς μαθητές- μάταια και θα εγκατέλειπε κάθε προσπάθεια. Από την άλλη πλευρά, ο άπειρος εκπαιδευτικός αλλά γεμάτο όρεξη και μεράκι με σφάλματα και υπερβολές ή και παραλήψεις αναιρούν την όλη καλή διάθεση του εκπαιδευτικού για προσφορά (σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κ.α. τομέα).

Δυστυχώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταρτιστεί για να αντιμετωπίσουν την είσοδο των μεταναστών μαθητών στα σχολεία. Ωστόσο, διαθέτουν το σεβασμό απέναντι σε κάθε άτομο διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας. Επίσης, από τη μικρή μου εμπειρία στα δημοτικά σχολεία μέσω της πρακτικής μου άσκησης, η επικοινωνία του δασκάλου με τον αλλοδαπό μαθητή άνοιξε δρόμο επικοινωνίας του αλλοδαπού μαθητή και με τους γηγενείς μαθητές αλλά και του εκπαιδευτικού με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Βέβαια ακριβέστερα συμπεράσματα διαφαίνονται στην έρευνα της παρούσης εργασίας.

### **12.4 Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

«Σαφέστατο έλλειμμα κατάρτισης σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών» σχετικά με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τις έρευνες του καθηγητή Γιώργου Νικολάου στα εκπαιδευτικά θέματα. Πολλά είναι τα παραδείγματα που εξηγούν, αλλά όχι δικαιολογούν, το επίπεδο αυτό κατάρτισης. Αρκετοί παιδαγωγοί, από τις αρχές της δεκαετίας του '80, παρουσίασαν αρκετά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1996, 39-47).

Ο Gay προτείνει πέντε βασικές περιοχές που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, ώστε να προετοιμάζουν τον κάθε μαθητή για την ένταξή του στην κοινωνία. Οι βασικές αυτές περιοχές είναι: η γνωστική (που αναφέρεται όχι μόνο στη γνωστική κατανόηση των προβλημάτων, αλλά και τη γνωστική κατανόηση της εθνοτικής βιογραφίας της περιοχής), την πραξιακή (αφορά την ευελιξία του εκπαιδευτικού για ανασχεδιασμό του πλάνου διδασκαλίας), την επακόλουθη (κατά πόσο η συμπεριφορά του «διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού» επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα στους μαθητές), τη συναισθηματική (στάσεις, ήθος, ευθύνη του

εκπαιδευτικού για το διαπολιτισμικό σχολείο που υπηρετεί) και τέλος την εμπειρική (απόκτηση εμπειριών και δεξιοτήτων για το χειρισμό εθνοπολιτισμικών ομάδων).

Ο Lynch, θέλει τον εκπαιδευτικό να περνά από 7 στάδια, ώστε να γίνει «διαπολιτισμικός». Στο πρώτο στάδιο (*εθνοκεντρική αιχμαλωσία*) ο εκπαιδευτικός αρκείται στην γνωριμία της ομάδας, των προσώπων και ίσως στους δεσμούς τους με άλλες μειονότητες. Στο δεύτερο στάδιο (*Ad hoc πολυπολιτισμός*) ο εκπαιδευτικός παίρνει ορισμένες πρωτοβουλίες που έχουν γνωστικά οφέλη. Στο τρίτο στάδιο (*Προγραμματικός πολυπολιτισμός*) ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για νέα προγράμματα, ενώ στο τέταρτο στάδιο (*Ολιστική πολυπολιτισμική πολιτική*) διαμορφώνει τη δική του πολιτική. Στο επόμενο στάδιο (*Θεσμικός πολυπολιτισμός*) συμμετέχει σε διάφορες αποφάσεις ενώ στο έκτο στάδιο (*ολικός θεσμικός πολυπολιτισμός*) αρχίζει να λαμβάνει υπόψη του τους παράγοντες που διαπερνώνται από την πολυπολιτισμική ηθική. Στο έβδομο και τελευταίο στάδιο (*συστημικός πολυπολιτισμός*) ο εκπαιδευτικός έχει κατακτήσει τους κανόνες και τις αξίες εκείνες που αφορούν την *ηθική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης*.

Τέλος, ο Banks διαπιστώνει 6 στάδια πολιτισμικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στην *πολιτισμική και ψυχολογική αιχμαλωσία*. Η ομάδα που απορρίπτεται από την κοινωνία βιώνει πολιτισμική αιχμαλωσία. Στο δεύτερο στάδιο του *εθνικού και πολιτισμικού εγκλεισμού*, το άτομο θεωρεί πως η ομάδα στην οποία μετέχει είναι ανώτερη. Σε επόμενο στάδιο, το άτομο μπορεί και διαπιστώνει τις θέσεις του, την εθνική του ταυτότητα. Κρατά τη στάση του, όμως αποδέχεται τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Στο τέταρτο στάδιο, το άτομο μπορεί να λειτουργεί σκεπτόμενο και στα δύο περιβάλλοντα. Υιοθετεί επίσης αξίες που του αρέσουν από αυτά τα δύο περιβάλλοντα. Στο πέμπτο στάδιο, λειτουργεί ικανοποιητικά με τους περισσότερους πολιτισμούς κατανοώντας σύμβολα, αξίες, θεσμούς. Στο τελευταίο στάδιο, έχει αποκτήσει τη μεγαλύτερη ευχέρεια σ' ό,τι αφορά τους πολιτισμούς. Μπορεί και ανταποκρίνεται σε καταστάσεις όπου βρίσκονται πέρα των εθνικών του ορίων. Επίσης, υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός που θέλει να εφαρμόσει διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχει φτάσει τουλάχιστον στο στάδιο 3.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν χρειάστηκε ποτέ να ενδιαφερθούν για τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέχρι τη μεγάλη είσοδο των οικονομικών μεταναστών. Επιπλέον, η ελληνική κοινωνία ήταν μια κλειστή ομοιογενής κοινωνία.

Οι περιπτώσεις των Τσιγγάνων ή των μουσουλμάνων της Θράκης (μειονότητα, φαίνεται να μην επηρέασαν τόσο την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Χωρίς κατάρτιση και οι εκπαιδευτικοί που πλαισίωσαν τις τάξεις υποδοχής περίπου το 1980. Ούτε όμως και η παλιννόστηση των Ελλήνων ποντιακής καταγωγής από την πρώην ΕΣΣΔ κρίθηκε ως παράγων που θα οδηγούσε σε κάποια μορφή εκπαίδευσης. Τι γίνεται όμως όταν η θεωρία εισάγεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα; Ακολουθεί η πράξη;

Σ' αυτό το ερώτημα εκφράζει τις απόψεις ο E. Durkheim: «Δε γνωρίζω να υπάρχει έστω και μία περίπτωση στην ιστορία όπου να είδαμε το προτεινόμενο από κάποιον παιδαγωγό ιδανικό μοντέλο να περνάει ακέραιο και δίχως σημαντικές τροποποιήσεις στην πράξη. Μήπως οι θεωρίες του Rousseau εφαρμόστηκαν ποτέ κατά γράμμα; Όσο μεγάλη και αν ήταν η επιρροή του Pestalozzi, είναι σχεδόν ο μόνος που εφάρμοσε αυστηρά τη μέθοδο με την οποία συνέδεσε το όνομά του, και οι αποτυχίες σ' αυτές του τις απόπειρες αποδεικνύουν επαρκώς ότι η μέθοδος αυτή δεν ήταν εφαρμόσιμη παρά μόνον αν τροποποιούνταν ριζικά» (Νικολάου, 2000, 201). Ακόμη, ο Durkheim θεωρεί ότι: «Ο έμπειρος δάσκαλος ξέρει να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να μπορεί πάντα να εξηγήσει τους λόγους που θα τεκμηριώσαν τη δράση του. Αντίστροφα, ο θεωρητικός της παιδαγωγικής μπορεί κάλλιστα να υπολείπεται κάθε πρακτικής διδακτικής ικανότητας» (Νικολάου, 2000, 202).

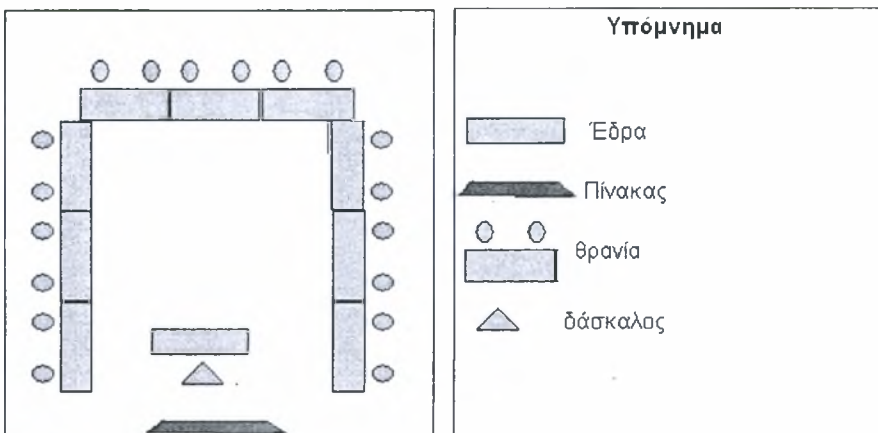
## **12.5 Η οργάνωση της σχολικής τάξης**

Το ελληνικό σχολείο δεν έχει ακόμα προσαρμοστεί στις κοινωνικές αλλαγές. Ως εκ τούτου, η σχολική τάξη εμφανίζεται ανοργάνωτη στην έλευση των αλλοδαπών μαθητών. Παρά τη μεγάλη μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80 (Βρεττός & Καψάλης, 1999, 15-18), το επίπεδο οργάνωσης, διάρθρωσης, καινοτομίας και ευελιξίας παρέμεινε στάσιμο. Πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να επιχειρήσουν αλλαγές στη σχολική τάξη. Η διαρρύθμιση των θρανίων και των άλλων επίπλων στη τάξη είναι η ίδια σχεδόν σε όλη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Η μετωπική διάταξη των θρανίων (που εξυπηρετεί την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας) είναι εκείνη που ακόμα «εμφανίζεται» σε κάθε ελληνικό σχολείο. Κάποιες πιο «προχωρημένες ιδέες», όπως η διάταξη σε σχήμα «Π» (εικόνα 5) ή η εργασία σε ομάδες, αν και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, εν τούτοις ορισμένες φορές είναι αποτυχημένες (βάση συζήτησης σε ολομέλεια των τριτοετών

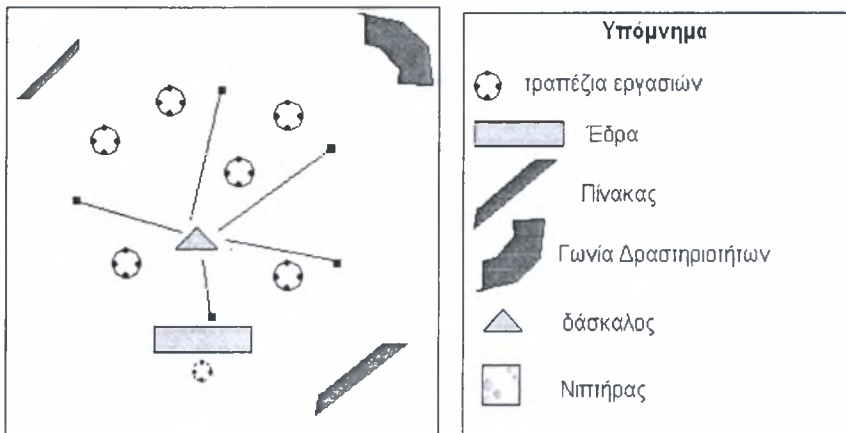
φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου, στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης στις 14-5-2009). «Μαγικές λύσεις» δεν υπάρχουν. Προτάσεις για καταλληλότερη διδασκαλία υπάρχουν.

Η διάταξη «Π» έχει χαρακτηριστεί «φιλικότερη» και πιο «ζεστή» από τη μετωπική (Μ. Δαμανάκος, Αθήνα 2004, σ. 215), καθώς και αποτρέπει την περιθωριοποίηση των μαθητών, αλλά απαιτεί μεγαλύτερη οργάνωση διδασκαλίας και περισσότερο χώρο στην αίθουσα. Η διάταξη σε ομάδες (εικόνα 6), απαιτεί μια ιδιαίτερη διαρρύθμιση. Ο/Η δάσκαλος/α βρίσκεται στο κέντρο της τάξης, ενώ τα τραπέζια εργασιών των παισιώνουν σε ημικύκλιο, ώστε να γίνεται αντιληπτός από όλους. Η έδρα-όχι πάντα παρούσα- βρίσκεται τοποθετημένη στην άκρη της τάξης. Στη μια γωνιά της τάξης υπάρχει το αναγνωστήριο και ο καναπές (γωνιά δραστηριοτήτων) ενώ στην άλλη, ο πίνακας.

Εικόνα 4



Εικόνα 5



Στη βιβλιοθήκη της τάξης, μπορούν τα τοποθετούν αντικείμενα και βιβλία που σχετίζονται με τους αλλοδαπούς μαθητές και τον πολιτισμό τους. Έτσι, οι συμμαθητές θα εξοικειωθούν πιο εύκολα με την έννοια του «διαφορετικού». Σημαντικός δε παράγοντας είναι ο/η δάσκαλος/α να παρακινεί τους μαθητές να ασχολούνται με τη μελέτη της κουλτούρας και της πληροφόρησης σχετικά με την πατρίδα των συμμαθητών τους. Βέβαια, όλη αυτή η παρότρυνση να μη γίνεται με υπερβολή και προκύψουν ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα λόγω επισήμανσης της διαφορετικότητας που οδηγεί στον στιγματισμό. Μέτρο θα αποτελέσει η δημιουργική αξιοποίηση, όπως αναφέρεται από όσους έχουν ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, όσο αφορά τα ομαδο-συνεργατικά μοντέλα έρευνα των Slavin και Madden (1979), έχει δείξει πως όταν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συμμετείχαν σε ομαδικές δραστηριότητες, απέδωσαν πολύ καλύτερα σε αυτές, απ' ότι οι μαθητές με ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο. Άλλη έρευνα των Johnson και Johnson (1989), όπου συγκρίθηκαν ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που δούλευαν συνεργατικά και ατομικά, διαπιστώθηκε πως στην πρώτη περίπτωση υπήρξε μεγαλύτερη διεθνολική αλληλεπίδραση που οδήγησε στην αλληλοαποδοχή και την αλλαγή στάσεων. Στην έρευνα του Cooper (1980), μαθητές με προκαταλήψεις ενάντια κάποιου άλλαξαν στάση έπειτα από συνεργατική μάθηση και έλειψε ο ανταγωνισμός (Δαμανάκος, 2004, 217-220).

## **12.6 Προτάσεις που ενισχύουν τη διαπολιτισμικότητα**

### **15.5.1 Μέθοδος Project**

Η μέθοδος project στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών. Έχει ταυτιστεί με την βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, η εν λόγω μέθοδος «έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας» (Χρυσυφίδης, 1996, 43). Το έναυσμα για προβληματισμό δεν δίνεται από κάποιο μάθημα του σχολείου, αλλά αφορά πρακτικά, ενδιαφέροντα της καθημερινότητας. Ο σχεδιασμός του project, που γίνεται με τη συμμετοχή από όλη την ομάδα, γίνεται με αφορμή τον αρχικό προβληματισμό που έχει εκφράσει η ομάδα ή ο εκπαιδευτικός.



Εν συνεχεία, στα πλαίσια επικοινωνιακής διδασκαλίας και μέσω δραστηριοτήτων, κινητοποιείται η ομάδα με σκοπό την ανάπτυξη μιας δράσης και συνήθως την υλοποίηση μιας κατασκευής. Το project δεν προσανατολίζεται σε επιμέρους μαθήματα, αλλά διαθεματικά μελετάται το θέμα-προβληματισμός (σχετικοί ορισμοί της μεθόδου project υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία: Frey, 1991- .Kaiser, 1997). Κύριες θέσεις εφαρμογής της μεθόδου project στο σχολείο αφορούν τη στήριξη της χειρωνακτικής εργασίας ενάντια στην απομνημόνευση, στην προσωπική πρωτοβουλία, πράξη και συμμετοχή στην οργάνωση και υλοποίηση του project και, τέλος, τη σημασία του θέματος, καθώς είναι επίκαιρο. Η μέθοδος project αποτελεί μια παρέμβαση στη ζωή με την οποία καλούνται οι μαθητές να αλλάξουν την καθημερινότητα τους και γενικεύοντας, τη ζωή τους.

Σε ένα κύριο σημείο που διαφέρει η μέθοδος αυτή από την «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία», η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία ταυτίζεται εν μέρει με τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία και τη μέθοδο project. Διαφέρει όμως ως προς ποιος έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Δεν αφορά όμως περαιτέρω ανάλυση των όρων. Λεπτομερείς πληροφορίες και ο ορισμός αναφέρεται σε σχετική βιβλιογραφία και την καθιστά αποδεκτή από τους εκφραστές των σύγχρονων τρόπων διδασκαλίας είναι πως οι μαθητές έχουν κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση, την ανάπτυξη δράσης την ποσοτική και ποιοτική αλλαγή στη ζωή τους και όχι όπως συμβαίνει με την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, που πρωταρχικό ρόλο έχει ο/η εκπαιδευτικός.

Η μέθοδος project μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολεία που προάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρακάτω παραθέτουμε διάφορες εφαρμογές project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Φωτίου Πηνελόπη & Σουλιώτη Ευαγγελία) :

1. Όλοι οι μαθητές της τάξης μπορούν να φτιάξουν ένα παγκόσμιο χάρτη που σταδιακά θα συνθέτουν στα κράτη προέλευσης των μαθητών τα ποτάμια, τις λίμνες, τα βουνά, τις σημαίες κ.α. αυτών των κρατών.
2. Μπορεί να γίνει μια συλλογή τραγουδιών-διάσημων σε κάθε χώρα- από τις χώρες προέλευσης των μαθητών (η γενίκευση αυτού μπορεί να περιλαμβάνει ήθη και έθιμα των συγκεκριμένων περιοχών).
3. Η ανάγνωση εφημερίδων και η συγκέντρωση άρθρων (σημαντικά γεγονότα, επιστημονικά νέα, αθλητικές ειδήσεις), εικόνων, αγγελιών (τι προσόντα ζητούνται για εργασία σε κάθε χώρα, τι αντικείμενα διατίθενται προς πώληση κ.ά.).

4. Εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή τη βιβλιοθήκη του σχολείου για τη ζωή και το έργο διάσημων προσώπων (επιστημών, φιλοσόφων, πολιτικών, στρατιωτικών, λογοτεχνών) του πλανήτη και καταγραφή όλων αυτών σε ένα «βιβλίο», για τη σχολική βιβλιοθήκη.
5. Μια παρουσίαση ενός βιβλίου από τη χώρα προέλευσης του μαθητή ή η δημιουργία εφημερίδας όπου κάθε άρθρο θα γράφεται και στη γλώσσα του αλλοδαπού μαθητή θα ήταν μια πολύ καλή ιδέα για διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη μέθοδο project.
6. Τέλος, ένα θεατρικό παιχνίδι, που θα οδηγούσε σε θεατρική παράσταση θα ήταν μια ενδιαφέρουσα πρόταση διαπολιτισμικότητας. Θέματα μπορούν να αποτελέσουν τα ήθη, οι παραδόσεις, η υπόθεση ενός διάσημου βιβλίου κ.ά.

### 15.5.1 Το ομαδικό παιχνίδι

Το ομαδικό παιχνίδι βασίζεται σε κανόνες, που αποδέχεται όλη η ομάδα. Σταδιακά οι κανόνες αποκτούν κοινωνική διάσταση και βοηθούν την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες (Ματσαγγούρας, 2003, 115) η πρώτη ακμή του κοινωνικοποιημένου παιχνιδιού είναι στην ηλικία των 5-7 ετών και είναι ανάλογο της ποιότητας των εμπειριών του παιδιού. Ανάμεσα στις κύριες ερμηνευτικές θεωρίες του παιχνιδιού που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού (φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες) διακρίνουμε δύο θεωρίες στις οποίες θα αναφερθούμε, καθώς σχετίζονται έμμεσα με το θέμα διαπραγμάτευσης της παρούσας εργασίας.

Η *ψυχαναλυτική θεωρία*, με κύριο εκπρόσωπο της τον S.Freud, αναφέρει: «...το παιχνίδι λειτουργεί καθαρικά και απελευθερώνει το παιδί από το βάρος των εντάσεων που δημιουργούν οι πραγματικές καταστάσεις ζωής.[...] δίνει διέξοδο σε [...] έμφυτες παρορμήσεις που καταπιέζονται από τη συνείδηση και τον πολιτισμό και δεν μπορούν να εκδηλωθούν με άλλο τρόπο». Επίσης, μια ομάδα υποστηρικτών αυτής της θεωρίας τονίζει: «τη χαρά που προσθέτει στο παιδί το παιχνίδι με την ικανοποίηση της τάσης για [...] εκτίμηση ή με τις ευκαιρίες για επιβεβαίωση της ατομικής ύπαρξης [...] που συντελούν στο να ξεπεράσει το άτομο τα αισθήματα μειονεκτικότητας» (Ματσαγγούρας, 2003, 109-110). Χαρακτηριστική είναι η φράση του Aragon «το παιχνίδι φέρνει τη ζωή στα μέτρα του παιδιού». (Φωτιάδη, 1997, 13)

Στη θεωρία της Κοινωνικογνωστικής Ανάπτυξης των J.Piaget και L.Vygotsky, το παιδικό παιχνίδι θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνει, συνειδητοποιεί τις σχέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, όταν το παιδί έχει το ρόλο του αδερφού σε μια οικογένεια, συνειδητοποιεί πως πρέπει να συμπεριφέρεται σαν «αδερφός» που αγαπά τα αδέρφια του και τους γονείς του. κάτι που θα μεταφέρει στην πραγματική διάσταση αργότερα (Ματσαγγούρας, 2003, 112-113).

### 15.5.1 Το θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μορφή τέχνης-παιδευτικής-και έχει χαρακτηριστεί ως «μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού, της επικοινωνίας και κατανόησης των ανθρωπίνων σχέσεων». Είναι ένα ομαδικό παιχνίδι και ως εκ τούτου περιλαμβάνει τα οφέλη αυτού (του ομαδικού παιχνιδιού). Το παιδί δέχεται ένα ερέθισμα από το/τη δάσκαλο/α του, δραστηριοποιείται στο χώρο και επιδρά με το μαθητικό (κοινωνικό) σύνολο. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ερέθισμα που βοηθά τα παιδιά να (Δαμανάκος, 2004, 238-239):

- Αποκτήσουν: καλύτερη επαφή μεταξύ τους και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλληλοσεβασμό και αλληλοεκτίμηση, θετική αυτοεικόνα.
- Πετύχουν: συνεργασία, δημιουργικότητα, κινησιολογική βελτίωση.
- Βελτιώσουν: την κίνησή τους, έκφραση συναισθημάτων, τη σχέση με τον εκπαιδευτικό, την έκφραση (λόγου).
- Αναπτύξουν: θετική στάση απέναντι στον πραγματικό κόσμο μέσα από τους ρόλους στο θεατρικό παιχνίδι, τον προβληματισμό για σύγχρονα θέματα της κοινωνίας.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εξυπηρετήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών μαθημάτων, όπως τη γλώσσα μαθαίνοντας το αλφάβητο (για την πρώτη δημοτικού), τα μαθηματικά για την εξάσκηση των μαθητών σε αριθμητικές πράξεις με τη δημιουργία «περιπτέρου» ή «αγοράς» κτλ, τα φυσικά για την αναπαράσταση κάποιων φαινομένων (πχ. το φαινόμενο του θερμοκηπίου το οποίο αναπαρίστανται από μαθητές, τις κινήσεις τους και ορισμένα υλικά). Επίσης, εξυπηρετεί και τις ανάγκες ενός διαπολιτισμικού σχολείου που θέλει να εντάξει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές, αρχικά, στο σχολικό και εν συνεχεία στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στη δημιουργία του πλάνου μας για την οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού, ο/η δάσκαλος/α θα πρέπει να έχει υπόψη το πολιτιστικό υπόβαθρο, την ταυτότητα και την προσωπική φωνή των μαθητών (Sita Bramachari, Εισήγηση στο σεμινάριο: «Τεχνικές θεάτρου και Διαπολιτισμικό Σχολικό Περιβάλλον, Αθήνα-Λονδίνο, 1999). Για να έχει θετικά αποτελέσματα το θεατρικό παιχνίδι, θα πρέπει επίσης να δημιουργηθούν συνθήκες οι οποίες θα καταδεικνύουν την προσωπικότητα των μαθητών. Αν οι μαθητές αισθανθούν πως δεν «ακούγονται», χάνουν το ενδιαφέρον τους και το όλο εγχείρημα αποτυγχάνει.

Θα πρέπει να αναπτυχθεί ιδιαίτερα, η «γλώσσα του σώματος», με ένα κώδικα, που θα επιλέξουν τα ίδια τα παιδιά και μέσω του οποίου θα εκπέμπονται τα σήματά τους. Τα παιδιά θέλουν να εκφράζονται αμέσως όταν μια ιδέα έρθει στο μυαλό τους και ζητήσει διαφυγή. Ο ρυθμός και η μουσική θα ενισχύσουν τον «κώδικα» ο οποίος θα μεταβάλλεται πολιτιστικά. Δηλαδή, ένα παράδειγμα ώστε να γίνει κατανοητή η πολιτισμική αλλαγή είναι οι μαθητές να περπατάνε ρυθμικά και να χτυπούνε τα χέρια τους ακούγοντας μια μελωδία. Έπειτα, ακούγοντας μια αφρικανική μουσική θα αλλάξει ο ρυθμός και οι κινήσεις των παιδιών θα ταυτίζονται με αυτές που κάνουν οι Αφρικανοί στο άναμμα της φωτιάς. Σημειώνουμε σε αυτό το σημείο, πως η εναλλαγή των έργων των διαφόρων κουλτουρών είναι αυτή που προσδίδει το γνώρισμα ενός «διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού θεάτρου». Με τη συμμετοχή όλων των μαθητών επέρχεται ο σεβασμός και η αλληλοεκτίμηση, κάτι που είναι πρωτεύων στόχος του διαπολιτισμικού σχολείου.

### **15.5.1 Η μουσειακή εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό σχολείο**

Κατά την αρχαιότητα, το μουσείο περιγράφεται ως *τέμενος* και ήταν αφιερωμένο στη λατρεία των Μουσών. Αυτό σημαίνει πως εκεί καλλιεργούνταν οι τέχνες, τα γράμματα, η μουσική, η ποίηση, η φιλοσοφία και ο χορός. Στην περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως για χώρους στους οποίους διεξάγονταν φιλοσοφικές συζητήσεις. Στα μέσα του 17<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποιείται ο λατινικός όρος *musaeum* για τον προσδιορισμό συλλογών με περίεργο αντικείμενα και καθιερώθηκε ο όρος για συγκεκριμένα κτήρια που στεγάζαν συλλογές αντικειμένων.

Τα μουσεία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει των συλλογών που διαθέτουν. Έτσι, υπάρχουν μουσεία: Γενικού ενδιαφέροντος, Αρχαιολογικά, Τέχνης, Ιστορικά, Θεματικά, Λαογραφικά, Φυσικής Ιστορίας και Επιστημών. Μπορεί, επίσης, να είναι τοπικά ή εθνικά. Οι κτηριακές εγκαταστάσεις μπορεί να αποτελούν ιστορικής αξίας κτήρια ή νέα κτήρια, με κάθε καινοτομία και επαρκής αξιοποίηση της τεχνολογίας. Ο/Η εκπαιδευτικός επομένως πρέπει να έχει υπόψη του/της όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να είναι ενημερωμένος/η για την ύπαρξη κατάλληλων μουσείων, που θα τον/την βοηθήσει να εφαρμόσει την μουσειακή αγωγή για την οποία κάνουμε λόγο στο παρών κεφάλαιο.

Λόγω, λοιπόν, του ότι ένα μουσείο αποτελεί μια «φυσική έκθεση πολιτισμών», κάνει τους ειδικούς να το κατατάσσουν στις πρώτες θέσεις της λίστας με τις προτάσεις που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση σε πανανθρώπινες αξίες, ανθρώπινες μισαλλοδοξίες, ανοχή ή μη σε πολιτισμούς, θρησκείες, έθνη. Το μουσείο φαντάζει σε πολλούς μαθητές ως μια εκδρομή για να ξεφύγουν από τη ρουτίνα του σχολείου και των μαθημάτων. Έτσι, ενώ από τη μια πλευρά υπάρχει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα εκθέματα που θα δουν, από την άλλη ελλοχεύει ο κίνδυνος να μειωθεί το ενδιαφέρον τους από κακό σχεδιασμό και οργάνωση από πλευράς εκπαιδευτικού και οι μαθητές να γυρίσουν στην τάξη χωρίς να θυμούνται τίποτα από όσα είδαν.

Το πεζό μάθημα της ιστορίας στην τάξη ενώνεται με το «εμφανές» παρελθόν. Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα διακρίνουν, οικεία προς αυτούς, αντικείμενα που πολλές φορές μπορούν να εξηγήσουν πολύ απλά και κατανοητά στους συμμαθητές τους. Οι μαθητές σε ομάδες μπορούν να μελετήσουν εκθέματα συγκεκριμένων χρόνων ή πολιτισμών αξιοποιώντας τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Η παρουσίαση των πληροφοριών μπορεί να συνεχιστεί στην τάξη, όπου με κατάλληλη οργάνωση από τον/την εκπαιδευτικό να εμπλουτιστεί και από θεατρικό παιχνίδι. Η μουσειακή εκπαίδευση μπορεί επίσης να εμπλουτιστεί και με τη μέθοδο project. Παρακάτω προτείνουμε, συνοπτικά, μια μορφή του σχεδίου project με θέμα: «τη μουσειακή αγωγή στο διαπολιτισμικό σχολείο». Οι ώρες που περιλαμβάνει το project μπορούν να μεταβληθούν ανάλογα με τις ανάγκες τις τάξης.

Σχέδιο project: «Η μουσειακή αγωγή στο διαπολιτισμικό σχολείο».		
1 <sup>ο</sup> μέρος διδασκαλίας	2 <sup>ο</sup> μέρος διδασκαλίας	3 <sup>ο</sup> μέρος διδασκαλίας
<p>Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει το μέσο και την ημέρα προσέλευσης των μαθητών στο μουσείο. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην ασφάλεια των μαθητών.</p>	<p>Πραγματοποιείται η επίσκεψη στο μουσείο.</p>	<p>Επεξεργασία των πληροφοριών και παρουσίαση αυτών στην τάξη.</p>
<p>Οι μαθητές ενημερώνονται για επικείμενη επίσκεψη στο μουσείο. Τους δίνεται ένα φύλλο εργασίας στο οποίο δίνονται σαφείς οδηγίες για το τι θα εξετάσουν, ρωτήσουν, ασχοληθούν.</p>	<p>Οι μαθητές καλούνται να φέρουν εις πέραν την «αποστολή» που τους ανατέθηκε. Σε αυτό το σημείο, ιδιαίτερα για τις πιο μικρές τάξεις, υπογραμμίζουμε πως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μετατρέψει σε παιχνίδι την εργασία των παιδιών για να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους.</p>	<p>Όλοι οι μαθητές της τάξης μπορούν να συνεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν ένα βιβλίο (για τη σχολική βιβλιοθήκη) ή μια σχολική εκδήλωση (για να ενημερώσουν και άλλους συμμαθητές) σχετική με όσα έχουν μάθει.</p>
<p>Ο δάσκαλος χωρίζει-πριν την αναχώρηση για το μουσείο-τους μαθητές σε ομάδες προσέχοντας να είναι ανομοιογενείς και πολυπολιτισμικές.</p>	<p>Για τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων, οι μαθητές έχουν την ελευθερία να ρωτούν τους υπευθύνους του μουσείου ή τον/την εκπαιδευτικό.</p>	<p>Σκοπός είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως συνεργάστηκαν όλοι μαζί αρμονικά.</p>
<p>Η όλη προσπάθεια είναι συνυφασμένη με ενότητα του μαθήματος της ιστορίας ή κάποιου άλλου μαθήματος.</p>	<p>Μετά τη συλλογή των πληροφοριών τους οι μαθητές συνεχίζουν την επεξεργασία και την</p>	<p>Είναι πιθανό να ακολουθήσει μια συζήτηση σχετική με την ομαλή ή μη</p>

	παρουσίαση των στοιχείων τους στην τάξη. Κάθε μαθητής μέσε στην ομάδα έχει αναλάβει μια εργασία.	συνεργασία των μαθητών.
Ο εκπαιδευτικός πρέπει οπωσδήποτε να θίξει το θέμα της διαγωγής και συμπεριφοράς των παιδιών στο μουσείο, πριν την άφιξή τους σε αυτό.	Οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να τροφοδοτούν με περισσότερες πληροφορίες (αν ανήκει στον πολιτισμό τους το εν λόγω έκθεμα).	

### 15.5.1 Εξοικείωση με τις γλώσσες μεταναστών

Η παραπάνω πρόταση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Σε ένα άρθρο της τοπικής εφημερίδας της Λάρισας, που υπογράφει η Αικ. Γεωργίου-Παπαγιαννοπούλου, καθηγήτρια αγγλικής και Γαλλικής φιλολογίας, αναφέρεται πως η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας γρήγορα και εύκολα μπορεί να γίνει μέσω μιας τεχνικής που ονομάζεται παιχνίδι ρόλων (role play). Οι μαθητές προσπαθούν να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα μέσα από επιβεβλημένες καταστάσεις της καθημερινότητας. Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, επιλέγεται ένας συγκεκριμένος ρόλος. Ο μαθητής «τοποθετείται» σε μια φανταστική κατάσταση και καλείται μέσω του διαλόγου να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του.

Παραδείγματα παιχνιδιού ρόλων αποτελούν οι οδηγίες ενός ντόπιο σε κάποιο τουρίστα που ψάχνει κάποιο αξιοθέατο, η συζήτηση με κάποιο σερβιτόρο εστιατορίου, η αναζήτηση εργασίας και συγγραφή ενός βιογραφικού κ.ά. Εν κατακλείδι, το παιχνίδι ρόλων βοηθά τη συνεργασία των μαθητών, τη διάδοση όχι μόνο απλών πληροφοριών σε μια άλλη γλώσσα, αλλά και δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, την διευκόλυνση έκφρασης συναισθημάτων, την ανάπτυξη σεβασμού, την αλληλεπίδραση των ατόμων.

## **13 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα διεξήχθη σε περίοδο 5 μηνών και συγκεκριμένα από 1 Οκτωβρίου του 2009 έως 28 Φεβρουαρίου 2010. Ο γεωγραφικός χώρος έρευνας αφορούσε μία μεγάλη πόλη του γεωγραφικού διαμερίσματος της Θεσσαλίας. Την πόλη του Βόλου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μία ομάδα μαθητών δημοτικών σχολείων.

### **13.1 Καταμερισμός πληθυσμών**

Με τυχαίο καταμερισμό προσδιορίστηκε η μονάδα που αντιπροσωπεύει ένα άτομο. Στην ομάδα που επιλέχθηκε, συμμετείχαν οι συμμαθητές των αλλοδαπών μαθητών δημοτικών σχολείων.

### **13.2 Η μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Μετά την επιλογή του πληθυσμού και απόφαση επικέντρωσης της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα τεθούν και τη συνολική στρατηγική που είναι πιθανώς κατάλληλη για τις απαντήσεις στις εν λόγω ερωτήσεις, σειρά έχει η επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια δειγματοληπτική έρευνα (Robson, 2007, 281) που στηρίζεται στην παροχή ερωτηματολογίων. Οι αποκρινόμενοι συμπληρώνουν μόνοι τους το ερωτηματολόγιο με τη μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης. Τα βασικά μειονεκτήματα ενός τέτοιου είδους έρευνας, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστούν.

Δε στάλθηκαν ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου, γεγονός που θα συνέβαλε στο χαμηλό επίπεδο απόκρισης ή να δημιουργηθούν παρανοήσεις ή το ερωτηματολόγιο να μην απαντηθεί με τη δέουσα προσοχή που επιθυμεί ο ερευνητής. Η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε όπου κρίθηκε απαραίτητο, με σκοπό την αποσαφήνιση ερωτήσεων και την ενθάρρυνση της συμμετοχής και όχι μεροληπτώντας με σκοπό την αλληλεπίδραση συνεντευκτή-αποκρινόμενου. Παρακάτω απεικονίζονται τα χαρακτηριστικά στοιχεία της συλλογής δειγματοληπτικών δεδομένων σε μορφή πίνακα (Robson, 2007, 279).



Πίνακας 1 προσεγγίσεις δειγματοληπτικής έρευνας

<b>Πτυχή δειγματοληπτικής έρευνας</b>	Αυτό- συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο
<b>Παράγοντες πόρων</b>	
<i>Κόστος</i>	χαμηλό
<i>Διάρκεια της περιόδου συλλογής δεδομένων</i>	Χαμηλή/μεσαία
<i>Κατανομή δείγματος</i>	Σε συστάδες
<b>Ζητήματα ερωτηματολογίου</b>	
<i>Το μήκος του ερωτηματολογίου</i>	Μεσαίο
<i>Πολυπλοκότητα ερωτηματολογίου</i>	Απλό
<i>Πολυπλοκότητα ερωτήσεων</i>	Απλές έως μέτριες
<i>Έλεγχος της διάταξης των ερωτήσεων</i>	Αρκετά καλός
<i>Χρήση ανοικτών ερωτήσεων</i>	Φτωχή (Καθώς θα πρέπει να μετρηθούν ποσοτικά )
<i>Σχέση</i>	Ικανοποιητική
<i>Ευαίσθητα θέματα</i>	Ικανοποιητικά/ Καλά
<b>Ζητήματα ποιότητας δεδομένων</b>	
<i>Μεροληψία του δειγματικού πλαισίου</i>	Χαμηλή
<b>Ποσοστό απόκρισης</b>	Χαμηλό /μεσαίο (Χαμηλό, καθώς τα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι «ανοικτά» σε έρευνες προπτυχιακών, τουλάχιστον, φοιτητών)

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τυποποιημένες ερωτήσεις. Για την αποφυγή προβλημάτων στη διατύπωση των ερωτημάτων λήφθηκαν υπόψη ορισμένοι παράμετροι όπως:

1. Χρησιμοποίηση απλής γλώσσας.
2. Χρήση σύντομων ερωτήσεων.
3. Αποφυγή διφορούμενων ερωτήσεων ( ερωτήσεις που μπορούν να «σπάσουν» σε δύο).
4. Οι ερωτήσεις θέτονται ανάλογα με το γνωστικό background των συμμετεχόντων.

5. Αποφυγή μεροληψίας γοήτρου (δεν προηγείτο στο ερωτηματολόγιο η άποψη κάποιου προσώπου αυθεντίας που θα επηρέαζε την άποψη του συμμετέχοντα.
6. Αποφυγή δημιουργίας άποψης με την εναλλακτική απάντηση «δεν ξέρω».
7. Αποφυγή άχρηστων ή ενοχλητικών λεπτομερειών (δεν ζητήθηκε κάποια απόρρητη αποκλειστική πληροφορία από τους συμμετέχοντες).

### **13.3 Επεξεργασία των δεδομένων**

Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν στο πρόγραμμα της Microsoft Excel. Τα στατιστικά στοιχεία ελέγχθησαν από τον ερευνητή και παρουσιάστηκαν με τη μορφή γραφημάτων (ανάλογα με τη μεταβλητή-ποσοτική ή ποιοτική). Έγινε ένας αρχικός διαχωρισμός ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και έπειτα έγινε αρίθμηση των απαντήσεων και καταχώρηση στην αντίστοιχη κατηγορία. Όπου κρίθηκε απαραίτητο, έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε ποσοστά. Ολοκληρώνοντας την πρώτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων κατά μέρη της έρευνας, ακολούθησε συνδυασμός των γραφημάτων και εξαγωγή δευτερευόντων συμπερασμάτων. Επιπλέον, τα συμπεράσματα συνοδεύτηκαν από σχετική βιβλιογραφία, ώστε να είναι εμφανής η θετική ή αρνητική σύνδεση της θεωρίας και πράξης.

### **13.4 Παράμετροι απειλής της εγκυρότητας**

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη ορισμένοι παράμετροι, όπως αναφέρονται από τον Colin Robson στο βιβλίο του «Η έρευνα του πραγματικού κόσμου», οι οποίοι και απειλούν την εσωτερική εγκυρότητα (Robson, 2007, 124-125):

- **Ιστορία:** αναφέρεται σε ενδεχόμενες αλλαγές στο περιβάλλον των συμμετεχόντων και σε πράγματα που αποτελούν έμμεση παρακολούθηση. Ήρθα σε άμεση επαφή με τους πληθυσμούς των δειγμάτων (καθώς όπως αναφέρεται παρακάτω ακολουθήθηκε η μέθοδος των ερωτηματολογίων και εν μέρει η συνέντευξη) γεγονός που με οδήγησε να βγάλω ορισμένα συμπεράσματα για την ψυχοσύνθεση των ατόμων του δείγματος. Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες ανισοκατανομές (δηλαδή οι απαντήσεις των συμμαθητών των αλλοδαπών μαθητών δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των διπλανών τους).
- **Έλεγχος:** γίνεται για την ύπαρξη αλλαγών στις απόψεις των συμμετεχόντων από προηγούμενες ερωτήσεις και προελέγχους που κάνανε το υποκείμενο να σκεφτεί

και να σχηματίσει τη γνώμη που ο ερευνητής υποθέτει πως πρέπει να εκφράσει (το υποκείμενο). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτό το σημείο είναι πως η ενημέρωση των συμμετεχόντων αφορούσε ξεκάθαρα αυτό που θα κλεινόταν να πράξουν (να δώσουν απαντήσεις για κάποιο συγκεκριμένο θέμα). Δεν δινόταν διευκρινήσεις, ούτε κάποια προδιάθεση του ερευνητή για το ποιες είναι απαντήσεις που σε κάνουν «ρατσιστή».

- Χρήση των επιστημονικών εργαλείων: αναφέρεται σε ορισμένες πτυχές που μετρήθηκαν οι συμμετέχοντες και μεταβλήθηκαν λόγω πιθανής εξοικείωσης του αξιολογητή.
- Πειραματική θνησιμότητα: αφορά την αποχώρηση κάποιων συμμετεχόντων από την έρευνα.
- Επιλογή: που γίνεται στους πληθυσμούς για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Το είδος του δείγματος στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν αρκετά ξεκάθαρο. Για παράδειγμα η έρευνα απαιτούσε παιδιά ηλικίας 7 έως 12 χρόνων (να φοιτούν δηλαδή στο δημοτικό), να είναι ελληνικής καταγωγής και να έχουν συμμαθητές από άλλες χώρες. Δεν ενδιέφερε καθόλου το μορφωτικό, οικονομικό ή κοινωνικό επίπεδο των παιδιών.
- Αλληλεπιδράσεις επιλογών και επιδράσεων του χρόνου: σε αυτό το σημείο η έρευνα δεν απειλήθηκε, καθώς οι πληθυσμοί απαντούσαν ανεξάρτητα, σε όσο χρονικό διάστημα χρειαζόταν, ενώ δεν απαιτούσε κάποια φυσική άσκηση όπου θα διαφοροποιούσε τα αποτελέσματα ως προς το φύλο (αγόρια πιο δυνατά από τα κορίτσια).

### **13.5 Σκοπός της έρευνας**

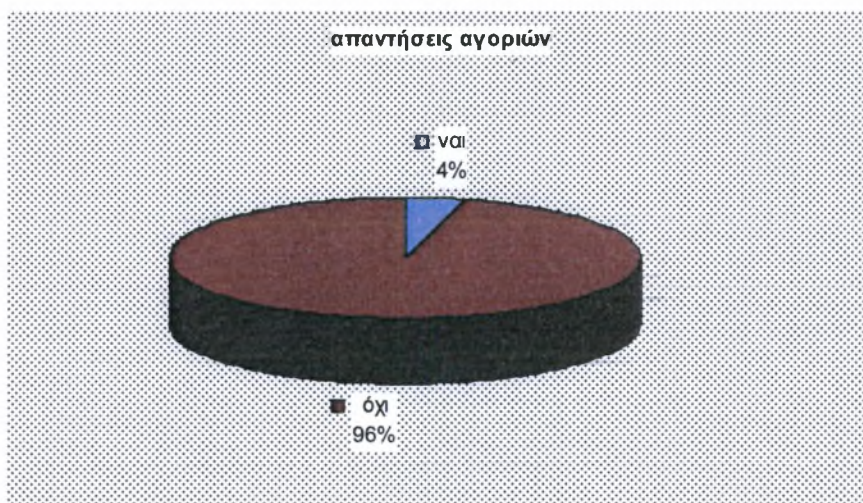
Μια διαφαινόμενη ανάγκη η οποία δεν έχει ικανοποιηθεί από καθιερωμένες παροχές, δημιούργησε το σκοπό αυτής της έρευνας. Παλιότερες έρευνες, έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία καθώς και την άποψη που έχουν οι δάσκαλοί τους και αφορούν τη γένεση αυτών των προβλημάτων, όμως οι έρευνες δεν επεκτείνονται στο υπόλοιπο «ανθρώπινο περιβάλλον» με το οποίο συναναστρέφεται ο αλλοδαπός μαθητής, τους συμμαθητές του Έτσι, η έρευνα γεννά νέα-πραγματικά δεδομένα -βάση εκτίμησης αναγκών (Robson, 2007, 252)- για τους αλλοδαπούς μαθητές από τη σκοπιά των συμμαθητών.

## 14 ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι 54 μαθητές. Καλύπτουν ένα φάσμα από την τρίτη (Γ΄) τάξη του δημοτικού σχολείου έως την έκτη τάξη (Στ΄). Τον πληθυσμό αποτελούν 24 αγόρια και 30 κορίτσια. Ξεκινώντας λοιπόν το ερωτηματολόγιο, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στην παρακάτω ερώτηση:

Ερώτηση 1<sup>η</sup> : Όταν ακούς τη λέξη «αλλοδαπός», αυτή έχει αρνητικό σημαίνόμενο για σένα; (Είναι κακό να είναι κάποιος αλλοδαπός;)

Γράφημα 1



Γράφημα 2

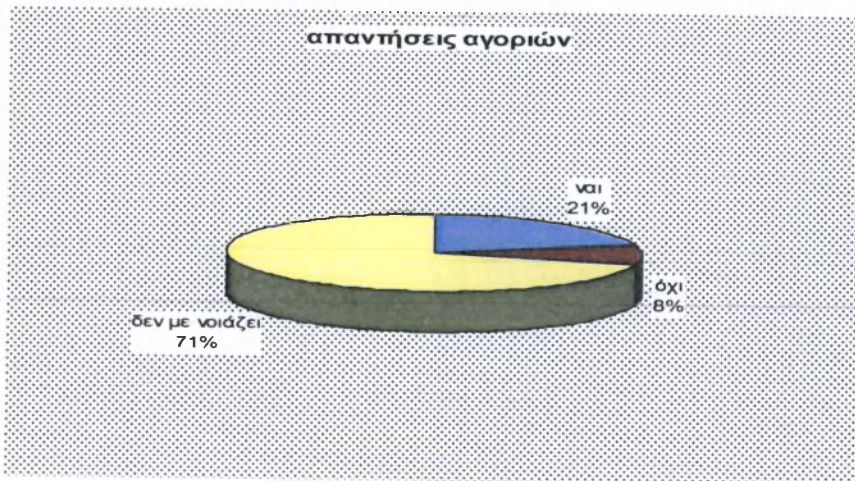


Η πλειοψηφία των μαθητών δέχεται τον «αλλοδαπό» ως λέξη. Δεν θεωρούν πως κάποιος που προέρχεται από άλλη χώρα είναι «κακός». Από την πλευρά των αγοριών, ο μαθητής που απάντησε ναι, όταν τον ρώτησα για την απάντησή του αυτή, άφησε να

εννοηθεί πως η επιλογή του Μιχάλη οφειλόταν στον συγκεκριμένο αλλοδαπό συμμαθητή του, που δεν έχουν πολύ καλές φιλικές σχέσεις, εξ αιτίας, όπως μου ανέφερε, πως δεν ταιριάζουν. Στις απαντήσεις των κοριτσιών, η Ζήνα, που απάντησε ναι, δεν μου έδωσε κάποια σαφή απάντηση.

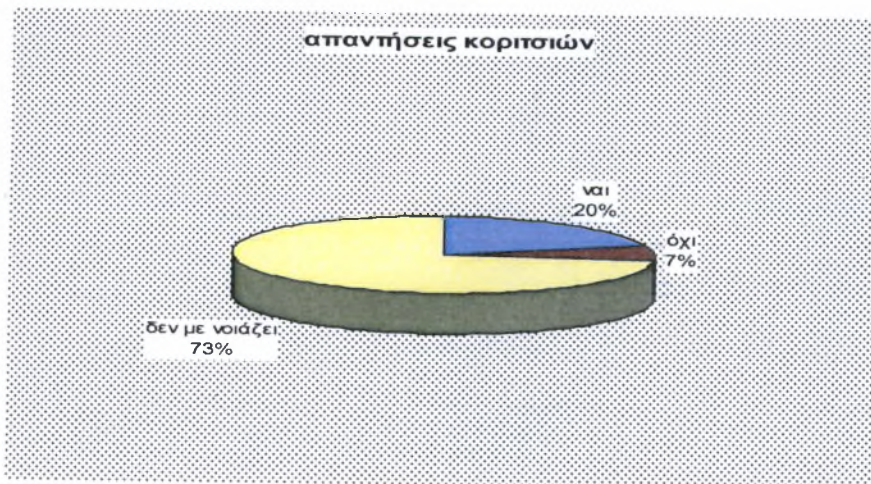
Ερώτηση 2<sup>η</sup> : Θα ήθελες να συνεχίσεις να έχεις αλλοδαπούς συμμαθητές;

Γράφημα 3



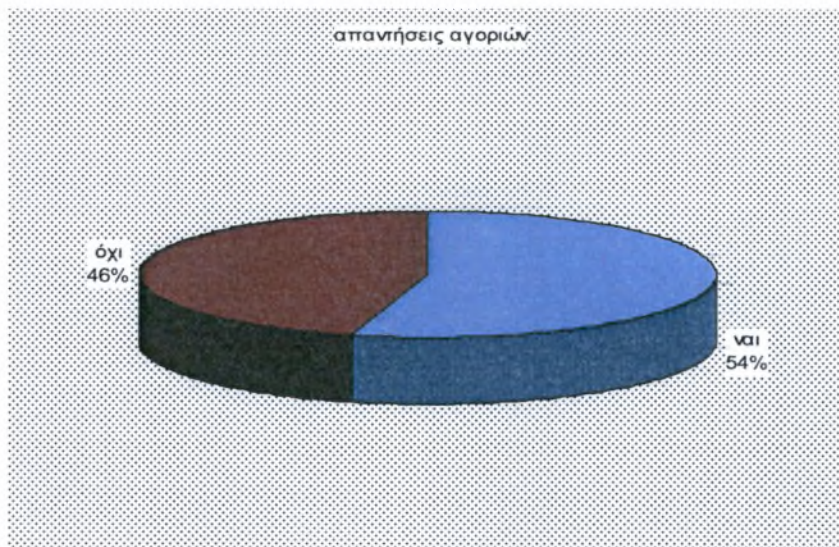
Το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών απαντά πως δεν το ενδιαφέρει η ύπαρξη αλλοδαπού συμμαθητή. Επομένως, δεν βλέπει διαφορετικά, σε σχέση με τους ομοεθνείς συμμαθητές του, την παρουσία του. Ανάλογες είναι οι απαντήσεις και στο γράφημα των απαντήσεων των κοριτσιών.

Γράφημα 4

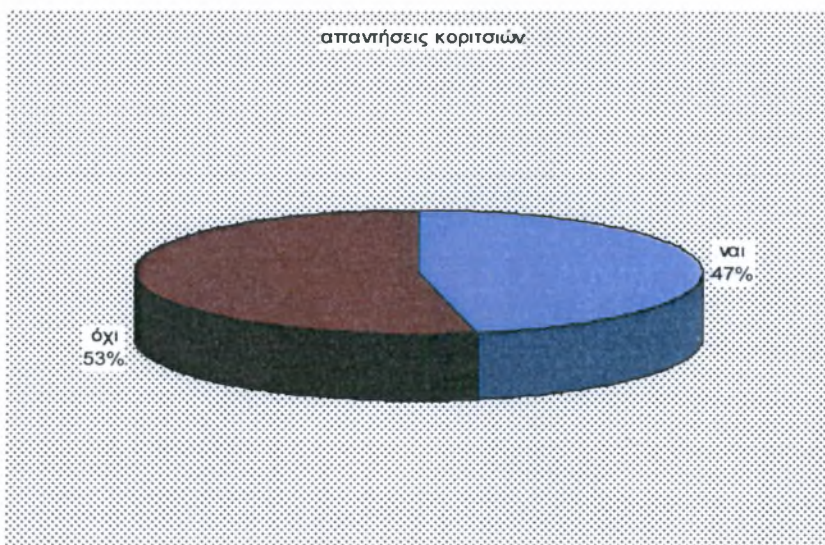


Ερώτηση 3<sup>η</sup> : Παίζεις με τους αλλοδαπούς συμμαθητές σου στο διάλειμμα:

Γράφημα 5



Γράφημα 6

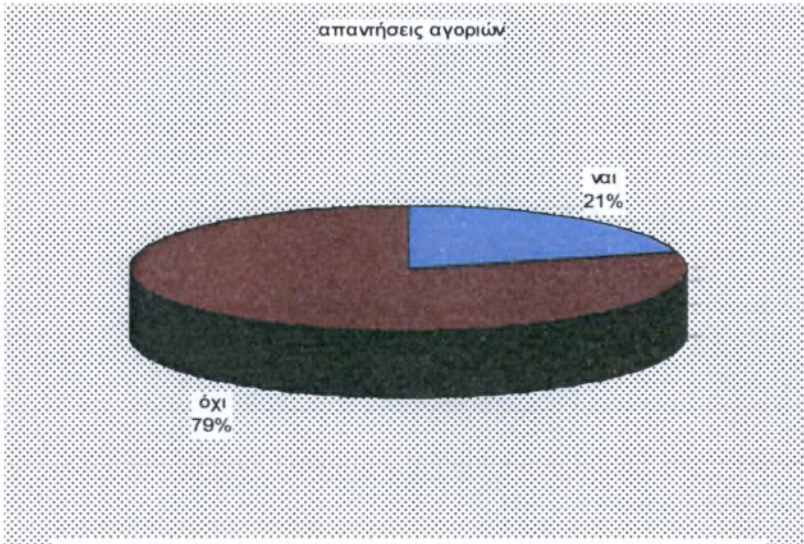


Χωρίς μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, όπως φαίνεται στα δύο γραφήματα, οι περισσότεροι μαθητές παίζουν με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι τα παιδιά στη σχολική αυλή δεν ξεχωρίζουν φυλές, αλλά βλέπουν ένα συμπαίκτη που θα τους βοηθήσει να αγωνιστούν και να πάρουν την νίκη. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο πως τα κορίτσια, καθώς δεν μπορούν να παίξουν ομαδικά πολλά παιχνίδια όπως ποδόσφαιρο,

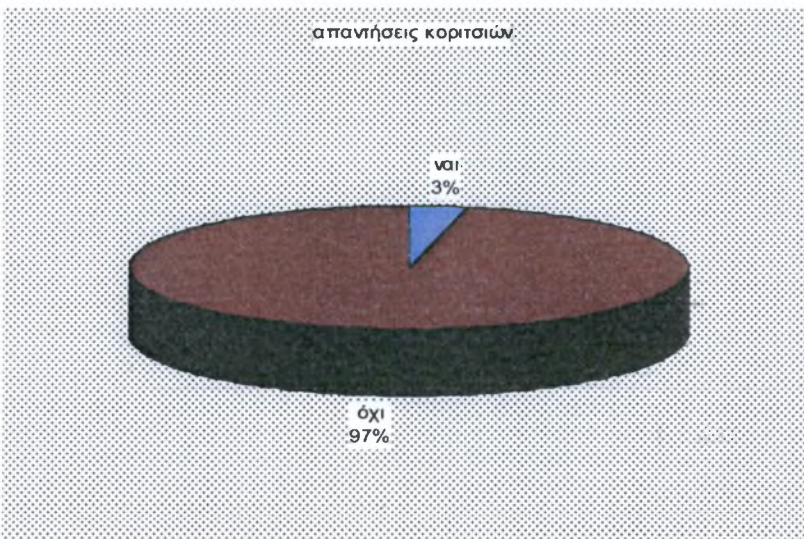
μπάσκετ κτλ, περιορίζονται σε παιχνίδια μικρών ομάδων, κυρίως, περιορίζοντας έτσι την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ερώτηση 4<sup>η</sup>: Θεωρείς τον αλλοδαπό συμμαθητή σου κατώτερο από εσένα;

Γράφημα 7



Γράφημα 8



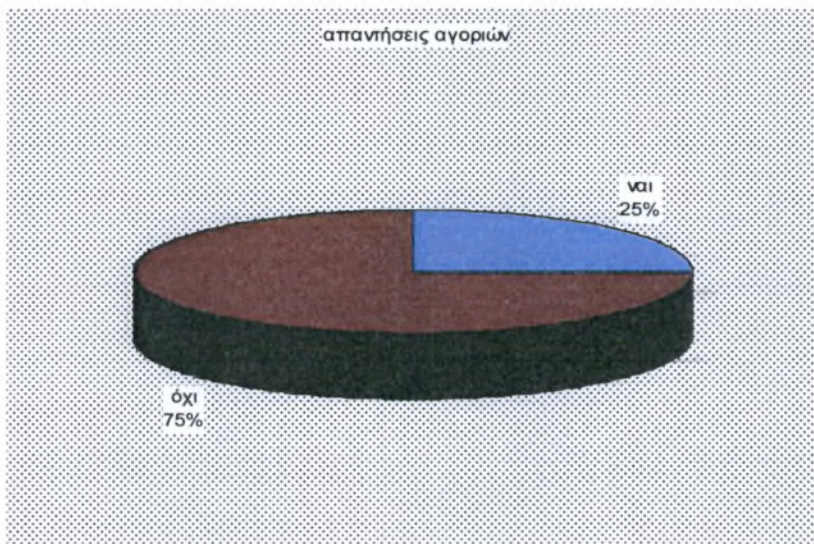
Με μεγάλη πλειοψηφία τα δύο φύλα απαντούν αρνητικά στην παραπάνω ερώτηση. Τα ελληνόπουλα θεωρούν κάθε πολιτισμό ίσο με το δικό τους και τους ανθρώπους που προέρχονται από άλλες χώρες εξίσου ίσους με αυτά. Βέβαια μη ζούμε σε ένα ουτοπικό κόσμο. Το παραπάνω συμπέρασμα ίσως είναι προϊόν μιας καθημερινής τριβής, ορισμένων χρόνων με τα παιδιά των μεταναστών.

Ένα σημείο που δεν ερευνήθηκε είναι το χρονικό διάστημα αλληλεπίδρασης των δύο μαθητών (ελληνόπουλο-μεταναστόπουλο). Αν το χρονικό διάστημα «γνωριμίας»

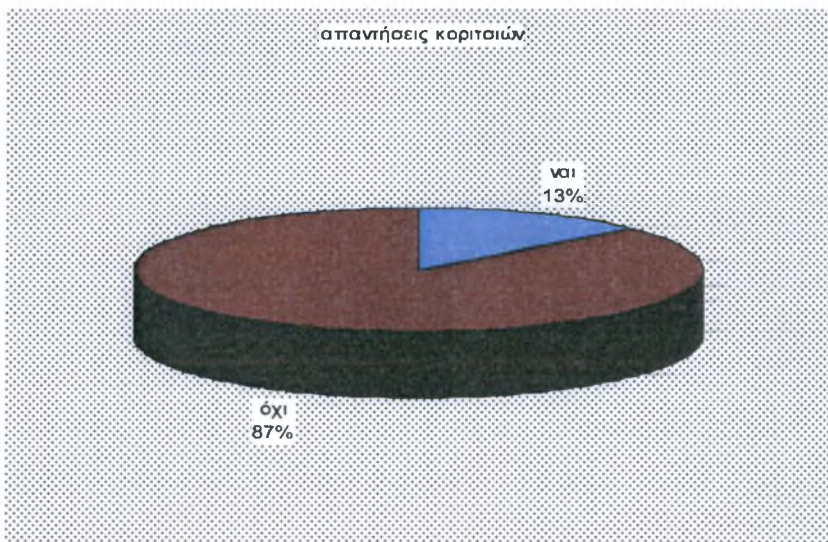
είναι τέτοιο ώστε επαρκεί για να αλλάξει μια σχέση (έστω και απόλυτα αρνητική) προς το καλύτερο, μέσω της καθημερινής επαφής, την εξομολόγηση περιστατικών του παρελθόντος, συναισθημάτων, της ένδειξης ενδιαφέροντος, αγάπης, συμπόνιας κλπ, τότε γεννιέται η ανάγκη παράληψης της παραπάνω ερώτησης της έρευνας, καθώς αποτελεί δειγματοληπτικό σφάλμα, με πηγή αιτιότητας την έλλειψη μέτρησης χρονικού διαστήματος γνωριμίας των μαθητών.

Ερώτηση 5<sup>η</sup>: Αν ο/η δάσκαλος/α σας έβαζε να καθίσετε μαζί στο ίδιο θρανίο θα αντιδρούσατε:

Γράφημα 9



Γράφημα 10





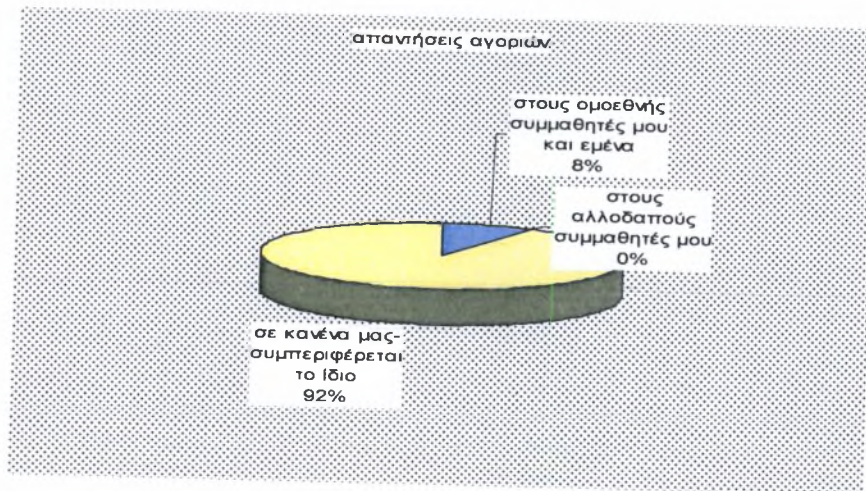
Οι μαθητές μέσα στην τάξη δεν αντιδρούν έντονα για τις αλλαγές στα καθίσματα (θρανία) που κάνει ο/η δάσκαλος/α. Έτσι δεν τους ενδιαφέρει τόσο ο διπλανός αν είναι της ίδιας φυλετικής προέλευσης ή όχι. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφέρω ορισμένες απαντήσεις που μου έδωσαν οι μαθητές όταν τους ζητήθηκε, υπό μορφή συνέντευξης, να δικαιολογήσουν την αρνητική τους απάντηση. Οι απαντήσεις λοιπόν, ομαδοποιημένες, ήταν οι εξής:

- «Θα αντιδρούσα ό,τι και αν ήταν ο συμμαθητής μου, αν δεν ταίριαζα μαζί του»
- «Επειδή απλά δεν θέλω»
- «Γιατί θα ήθελα να κάτσω με τον καλύτερό μου φίλο»
- «Γιατί δεν θέλω να κάνω παρέα με ξένους»
- «Δεν θέλω με κάποιους (αλλοδαπούς συμμαθητές μου), αλλά με άλλους θέλω»

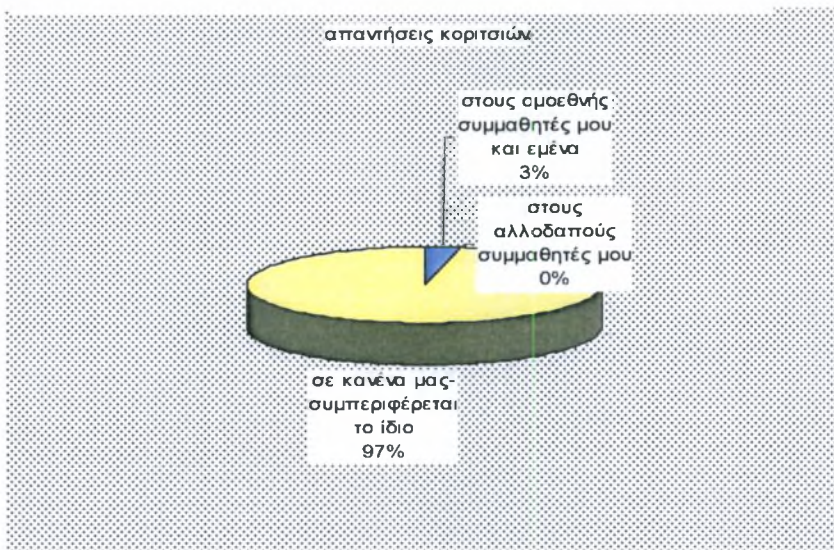
Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η τέταρτη απάντηση. Το αγόρι αυτό είναι μαθητής της Στ' τάξης και στην απάντησή του ήταν απόλυτος μη αφήνοντας περιθώρια για περεταίρω συζήτηση.

Ερώτηση 6<sup>η</sup>: Σε ποιον θεωρείς ότι ο/η δάσκαλος/α σου δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον;

Γράφημα 11



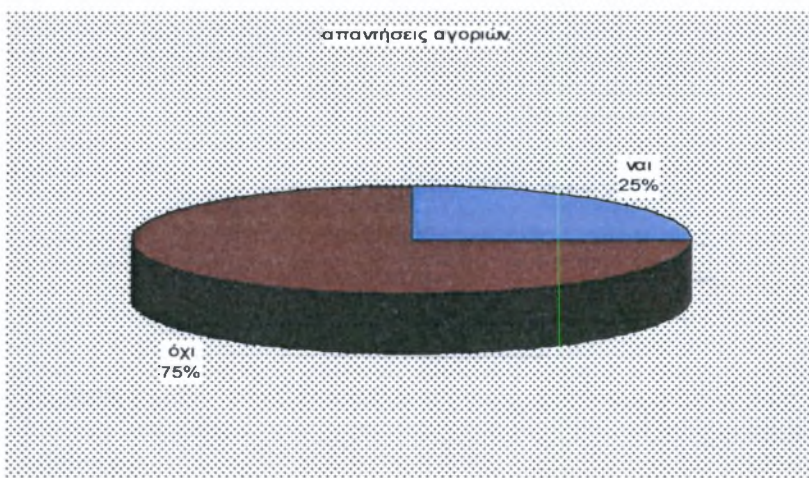
Γράφημα 12



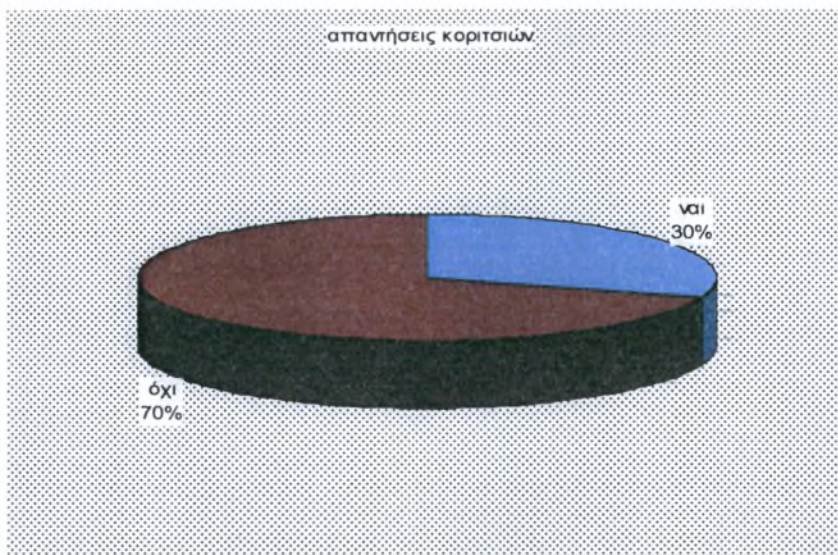
Η παραπάνω ερώτηση αφορά έμμεσα τον εκπαιδευτικό. Οι ίδιοι οι μαθητές κρίνουν το/τη δάσκαλό/α τους και απαντούν πως δεν έχει ρατσιστικές αντιλήψεις. Ξεπερνά τα όρια των φυλών και επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό του/της έργο. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι ισοκατανομημένοι ηλικιακά αλλά και ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους. Δηλαδή, υπάρχουν νέοι δάσκαλοι/ες με λίγα χρόνια υπηρεσίας και μεγαλύτεροι δάσκαλοι/ες με περισσότερη εμπειρία. Πάντως φαίνεται πως γίνεται μεγάλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να καταργήσουν τα στερεότυπα και τη ξеноφοβία, αρχικά μέσα στην τάξη και στη συνέχεια στα πλαίσια της κοινωνίας.

Ερώτηση 7<sup>η</sup>: Έχεις ρωτήσει ποτέ τον αλλοδαπό συμμαθητή σου για κάποια απορία σου;

Γράφημα 13



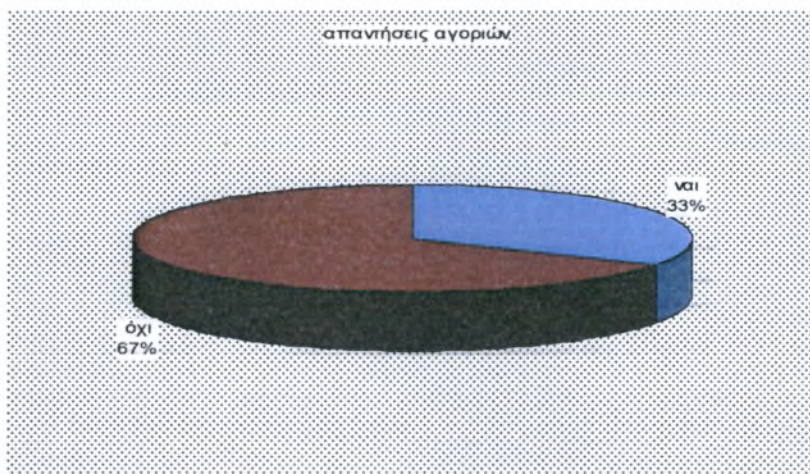
Γράφημα 14



Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, στην πρώτη ερώτηση, απάντησε πως δεν θεωρεί τον αλλοδαπό συμμαθητή του κατώτερο, εν τούτοις φαίνεται πως σε σχέση με το γνωστικό υπόβαθρο –για τους γηγενείς μαθητές- οι αλλοδαποί μαθητές υστερούν. Όπως παρατηρήθηκε, οι μαθητές δεν αλληλεπιδρούν τόσο την ώρα του μαθήματος με τους αλλοδαπούς όσο την ώρα του διαλείμματος. Σε αυτό ίσως υπάρχει η δικαιολογία πως ο/η δάσκαλος/α δεν επιτρέπει την λεκτική επαφή μέσα στην τάξη, ενώ στο διάλειμμα που οι μαθητές είναι πιο ελεύθεροι και επικρατεί το συναίσθημα «είμαι ελεύθερος να παίξω, να φωνάξω, να τρέξω» σπάει κάθε δεσμός συγκράτησης και οι μαθητές αναζητούν δεκαπέντε λεπτά ευχαρίστησης.

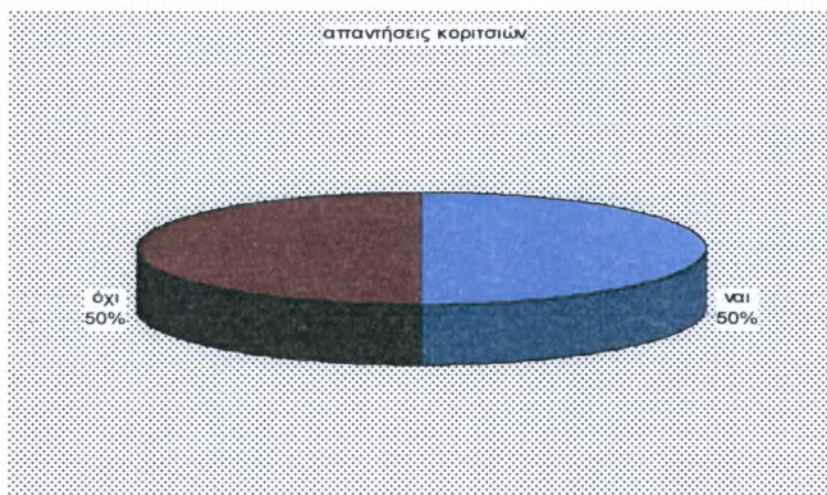
Ερώτηση 8<sup>η</sup>: Έχεις προσκαλέσει αλλοδαπό συμμαθητή σου στο σπίτι;

Γράφημα 15



Η πλειονότητα των αγοριών δεν έχει προσκαλέσει τον αλλοδαπό συμμαθητή του στο σπίτι του. Οι λόγοι που επικαλέστηκαν τα παιδιά σε προσωπική μου ερώτηση ήταν κατα πλειοψηφία ότι οι ίδιοι οι μαθητές δεν θέλανε να τους καλέσουν στον προσωπικό τους χώρο. Στη συνέχεια, ισοψηφούν δύο απαντήσεις που αφορούν –η μία- πως οι γονείς αποκλείουν την επίσκεψη αλλοδαπών στο σπίτι καθώς επίσης –η άλλη- ούτε οι ίδιοι ούτε οι γονείς τους το επιθυμούν. Σε αυτό το σημείο επισημένουμε την επίδραση που έχει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού στην ανάπτυξή του και τη δημιουργία αξιών αλλά και προκαταλήψεων. Στα κορίτσια οι απαντήσεις που δόθηκαν οδήγησαν σε ασάφεια αποτελεσμάτων:

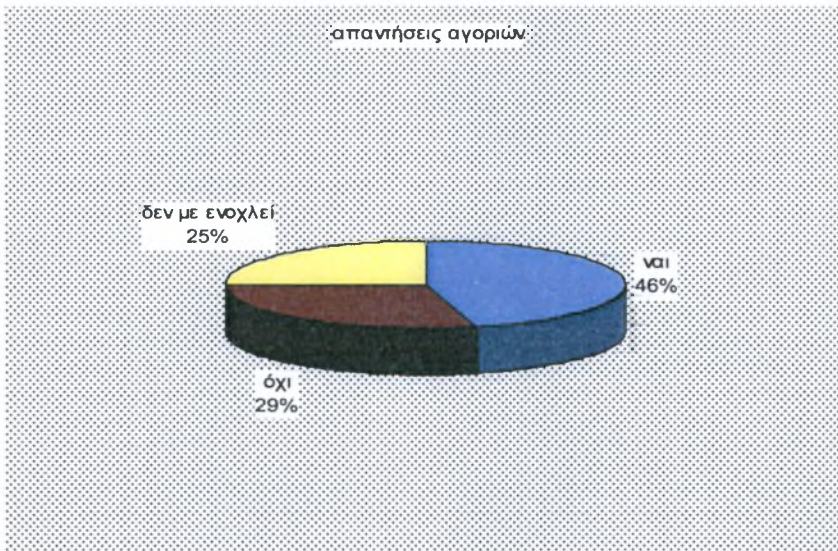
Γράφημα 16



Από το σύνολο των αρνητικών απαντήσεων που δόθηκαν και απαιτούσαν μία περαιτέρω δικαιολόγηση, οι λόγοι που αναφέρθησαν αναφέρονται εξίσου στην απαγόρευση των γονέων αλλά και την θέληση των ίδιων των μαθητριών. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να εξάγουμε την υπόθεση ότι λόγο του αυξανόμενου αριθμού στη χώρα, μαθητές και γονείς έχουν συμβιβαστεί με την παρουσία τους στο σχολείο, όμως στον ιδιωτικό τους χώρο (το σπίτι) δεν θέλουν ακόμα να εισέρχονται. Είναι σαν τη φράση: «δεν θέλω να φαίνομαι ρατσιστής».

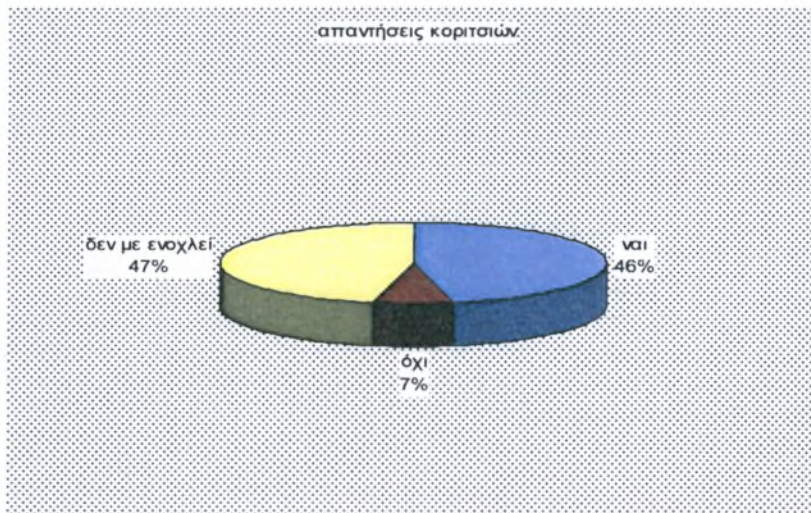
Ερώτηση 9<sup>η</sup>: Θα ήθελες να γνωρίσεις τον πολιτισμό των αλλοδαπών συμμαθητών σου;

Γράφημα 17



Η πλειοψηφία των αγοριών θέλει να γνωρίσει τον πολιτισμό του αλλοδαπού συμμαθητή του. Όμως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (29%) έχει δώσει αρνητική απάντηση. Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (25%) δεν ενδιαφέρεται ή δεν το ενοχλεί να πληροφορηθεί για τις συνήθειες ενός άλλου λαού. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πως ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών είναι Αλβανάκια, ενώ τη δεύτερη θέση καταλαμβάνουν τα παιδιά από τη Βουλγαρία ([www.inegsee.gr](http://www.inegsee.gr)). Οι απαντήσεις αυτές θα συσχετιστούν με τις απαντήσεις στην ερώτηση 11 όπου οι λόγοι πηγάζουν από τη χώρα προτίμησης των παιδιών για να επισκεφτούν στο μέλλον.

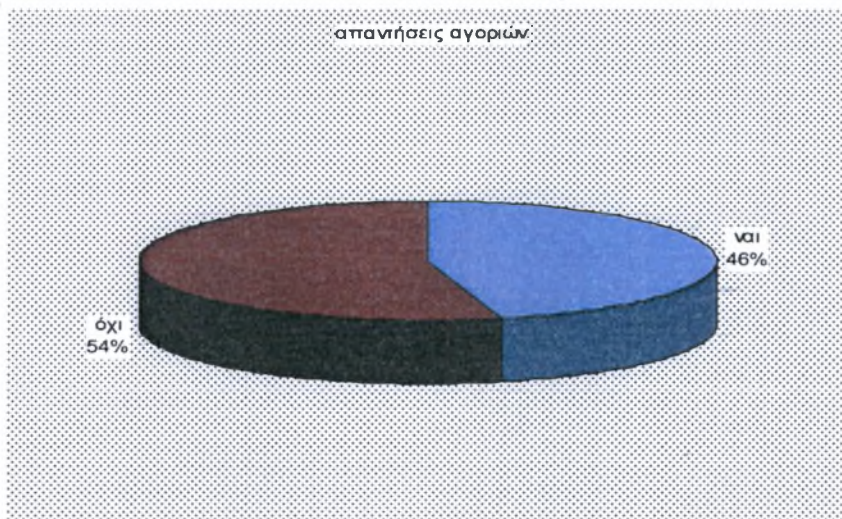
Γράφημα 18



Από τις απαντήσεις των κοριτσιών μπορούμε να εξάγουμε ένα πιο ασφαλές συμπέρασμα για την επιθυμία τους να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς. Μικρό είναι το ποσοστό που αρνείται να έρθει σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Επίσης, το μεγάλο ποσοστό των «αναποφάσιστων» μπορεί να επηρεαστεί από το σωστό χειρισμό ενός «διαπολιτισμικού δασκάλου/ας» και να ταχθεί τελικά υπέρ σε αυτή την ερώτηση. Ο άρτιος χειρισμός του/της εκπαιδευτικού θα παίξει καθοριστικό ρόλο ώστε οι μαθητές να επιλέξουν να γνωρίσουν ή όχι ένα πολιτισμό.

Ερώτηση 10<sup>η</sup>: Θα ήθελες να μάθεις τη γλώσσα του αλλοδαπού συμμαθητή σου;

Γράφημα 19

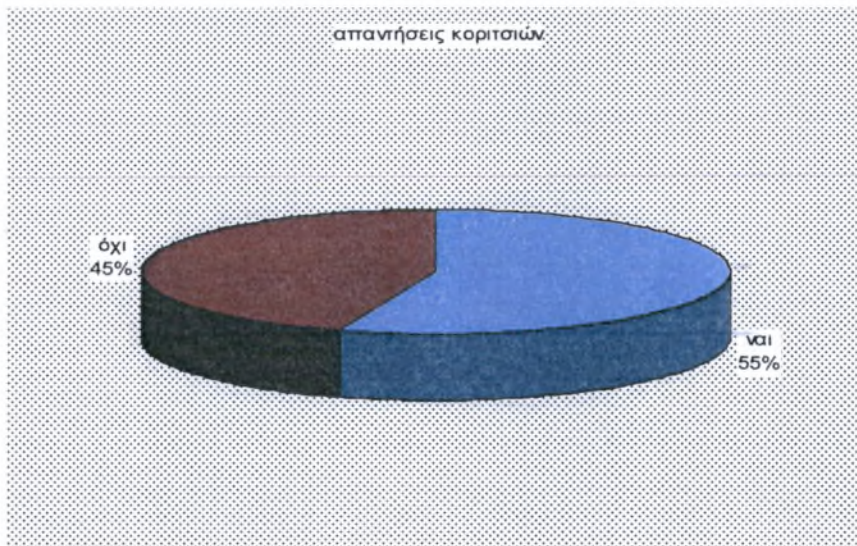


Σε αυτή την ερώτηση βλέπουμε την πρώτη αρνητική εκδήλωση συναισθημάτων των ομογενών μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και τη γλώσσα τους. Κάθε παιδί, σε όποια χώρα και αν γεννιέται, η πρώτη γλώσσα που ακούει και «εκπαιδεύεται» να μιλήσει και να γράψει θεωρείται από τον ίδιο ως ανώτερη όλων, μια μορφή προστασίας απέναντι στο «ξένο», το μέσο ανάπτυξής του, το μέσο εξέλιξής του. όταν λοιπόν ζητήσεις από ένα άτομο (σε τόσο μικρή ηλικία, ποτισμένο με τόσες προκαταλήψεις κυρίως από τον οικογενειακό περίγυρο) να έρθει σε επαφή με μια άλλη γλώσσα, συνειδητοποιεί πως η δική του δεν είναι τόσο ανώτερη τελικά και πως με το να μάθει μια άλλη γλώσσα, θα αφήσει τη μητρική του.

Σε αυτό το σημείο θέλουμε να αναφέρουμε και τη θέση που κατέχουν οι «ξένες γλώσσες» στα μάτια των παιδιών. Για παράδειγμα η αγγλική γλώσσα που από το περιβάλλον τους και από την ελληνική κοινωνία γενικότερα προβάλλεται ως ο μόνος

δίαυλος επικοινωνίας με κατοίκους του εξωτερικού και μέσο για την επαγγελματική εξέλιξή τους, διδάσκεται στην πλειοψηφία (αν όχι σε όλους) των μαθητών των μεγάλων τάξεων του δημοτικού και ως την ηλικία των 15 χρόνων όλοι οι μαθητές έχουν αποκτήσει το αντίστοιχο δίπλωμα επάρκειας αγγλικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η αλβανική γλώσσα που ομιλείται από περίπου 4.000.000 ανθρώπους (<http://el.Wikipedia.org/wiki/Αλβανία>) φαντάζει «υποβαθμισμένη» στους Έλληνες. Είπε ένας μαθητής: «Από τη στιγμή που Αλβανοί μεταναστεύουν στην Ελλάδα ποιος ο λόγος να μάθω τη γλώσσα τους; Ας μάθουν αυτοί τη δική μου».

Γράφημα 20



Τα κορίτσια θέλουν να μάθουν τη γλώσσα του αλλοδαπού συμμαθητή τους στην πλειοψηφία τους. Συνέβη στο δείγμα που επιλέχτηκε να υπάρχουν συμμαθητές που έχουν είναι αλλοδαπές μαθήτριες. Αυτός είναι ένας λόγος που εξηγεί την προτίμησή τους αυτή. Επιπλέον, τα παιδιά και ιδιαίτερα τα κορίτσια επηρεάζονται από τη μητέρα τους και τη δασκάλα τους. Δεδομένου ότι υπήρξε και η παρουσία της δασκάλας στο δείγμα ίσως επηρεάζει τη δειγματοληπτική διαδικασία και οδηγεί σε εσφαλμένο συμπέρασμα.

Ερώτηση 11<sup>η</sup>: κύκλωσε τις χώρες στις οποίες θα ήθελες να πας στο μέλλον και πες ένα λόγο που σε οδήγησε σε κάθε απόφαση (είτε κύκλωσες μια χώρα, είτε όχι).

Οι χώρες επιλέχθηκαν με βάση την εικόνα που έχει δημιουργηθεί (από τη νοοτροπία της κοινωνίας) στους περισσότερους ανθρώπους για αυτές. Συγκεκριμένα, η Αλβανία και η Βουλγαρία συμβολίζουν τη χώρα των οικονομικών μεταναστών που «εξάγει» εκατοντάδες ανθρώπους στην Ελλάδα, επιθυμώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, αλλά λόγω του γεγονότος ότι προέρχονται από μια «κατώτερη» χώρα, οι γηγενείς τους υποτιμούν και τους θεωρούν υπαίτιους για όλα τα δεινά που αντιμετωπίζει η χώρα. Αναφέρονται και οι δύο ξεχωριστά γιατί οι δύο χώρες κατέχουν τις πρώτες θέσεις από τις χώρες που προέρχονται οι μετανάστες.

Η Σουηδία, στη βόρεια Ευρώπη, αντιπροσωπεύει τη χώρα με ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα, με πολλές ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ανέλιξης, αλλά και με εντελώς διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης, ενώ το Ισραήλ, μια χώρα πλήρως συνυφασμένη με τη θρησκεία του χριστιανισμού, έρχεται να επηρεάσει τις επιλογές των μαθητών από τα θρησκευτικά κατάλοιπα σε μια χώρα.

Οι Η.Π.Α. είναι μια προφανής επιλογή για τη συγκεκριμένη λίστα. Θεωρείται η χώρα των ευκαιριών, των απολαύσεων, της απόλυτης ελευθερίας, του θεάματος, του πλούτου. Πολλοί είναι αυτοί που θέλουν να περπατήσουν στους δρόμους της Νέας Υόρκης (είτε γιατί ταυτίζονται με κάποιο διάσημο πρόσωπο είτε με ένα εξαιρετικό κτήριο σαν το Empire State Building) και να ζήσουν το «αμερικάνικο όνειρο».

Η Τουρκία, επιλέχθηκε για να φανεί η άποψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι σε αυτή τη χώρα. Ύστερα από πολλά γεγονότα συμμετοχής των δύο χωρών (Ελλάδα-Τουρκία), πως αντιμετωπίζεται η χώρα αυτή; Επηρεάζονται από τα χρόνια σκλαβιάς, τη μικρασιατική καταστροφή, την τουρκική εισβολή στην Κύπρο κ.ά.;

Η Γαλλία είναι απόλυτα συνυφασμένη με το Παρίσι, την πόλη του φωτός όπως αποκαλείται. Οι υπόλοιπες πόλεις της, όχι και τόσο «διάσημες» στα παιδιά, φάνηκαν να μην επηρεάζουν την επιλογή τους. Χάρη την Disneyland, τον Πύργο του Άιφελ και την Παναγία των Παρισίων η Γαλλία φαίνεται να κατέχει εξέχουσα θέση. Από την άλλη το Πακιστάν, από τον τρόπο γραφής του, σχηματίζει στο μυαλό όλων μια αρνητική εντύπωση σχετικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης χώρας. Μια πολύ σημαντική έρευνα του Ιωάννη Ρέντζου, καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας, εξηγεί πως ένα



φανταστικό όνομα λόγω εμφάνισης ψηφίζεται από ελληνικά σχολεία πρωτεύουσα ενός φανταστικού νεοσύστατου κράτους (Ρέντζος, 2010, 159-160). Είναι μια χώρα, που οι συνθήκες διαβίωσης ήταν και εξακολουθούν αν είναι δύσκολες (αφού οι διαμάχες με γειτονικό λαό συνεχίζονται).

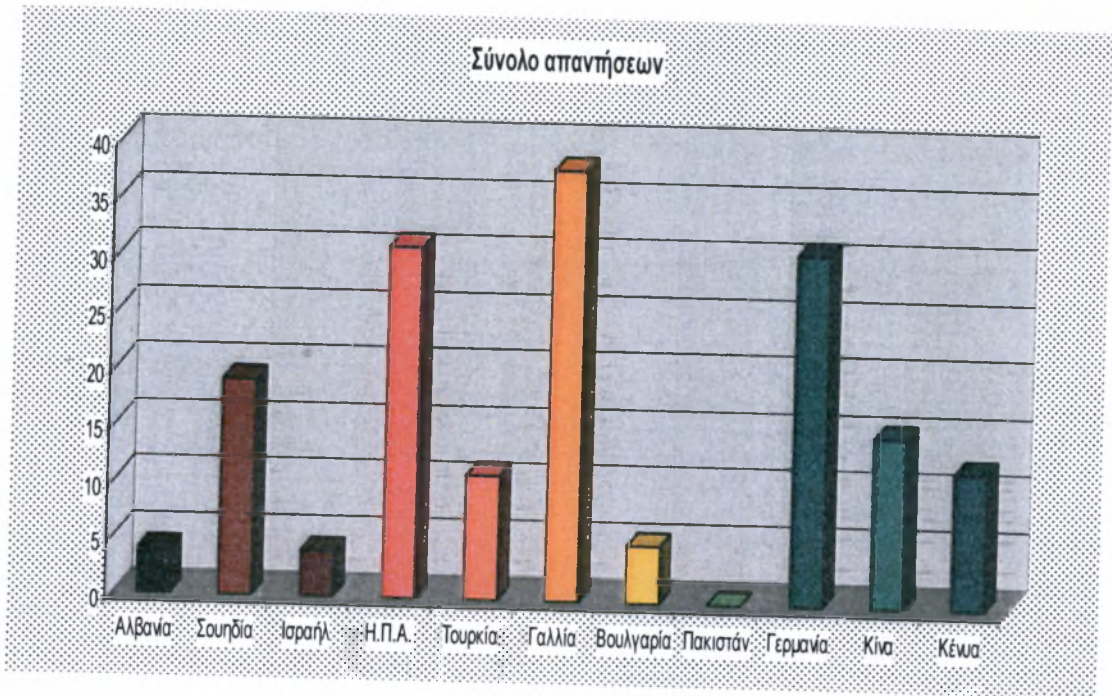
Η Γερμανία στο παρελθόν (κοντά στο 1970) έχει δεχτεί πολλούς Έλληνες οικονομικούς μετανάστες. Συγγενείς (παππούς, γιαγιά) των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο ίσως υπήρξαν στο παρελθόν μετανάστες στη Γερμανία. Τουλάχιστον στο παρελθόν έπαιξε το ρόλο που καλείται να παίξει σήμερα η Ελλάδα για όλους όσοι μεταναστεύουν σε αυτή. Ακόμη, η Κίνα αντιπροσωπεύει ένα τελείως διαφορετικό –από το δυτικό- πολιτισμό. Ένα πολιτισμό τόσο «πλούσιο» που μπορεί να γοητεύσει ή να απογοητεύσει, εξαιτίας των ακροτήτων όπως διαπιστώνεται από τους δυτικούς, από την πρώτη ματιά. Επιλέχτηκε επιπλέον καθώς τα κινέζικα προϊόντα έχουν κατακλύσει την ελληνική αγορά και τα ελληνόπουλα είναι πολύ πιθανών να έχουν έρθει σε επαφή, διαμορφώνοντας τη δική τους άποψη για αυτή τη χώρα.

Η Κένυα αντιπροσωπεύει τις φτωχές χώρες της Αφρικής. Οι κάτοικοί της έχουν διαφορετικό χρώμα από το δικό τους και αυτό είναι το κύριο στοιχείο που εξετάζεται. Επίσης, είναι μια χώρα όπου πέρα από τη φτώχεια υπάρχουν αρρώστιες, πείνα, θάνατοι μικρών παιδιών από αφοροδίσια νοσήματα όπως το aids, η ηπατίτιδα Β κ.τ.λ.(πληροφορίες για τα εν λόγω νοσήματα στη σελίδα <http://health.in.gr>). Πόσο ευαισθητοποιημένοι είναι, λοιπόν, οι μαθητές για παιδιά άλλων χωρών;

Πίνακας 2

Προτιμήσεις μαθητών	Αλβανία	Σουηδία	Ισραήλ	Η.Π.Α.	Τουρκία	Γαλλία	Βουλγαρία	Πακιστάν	Γερμανία	Κίνα	Κένυα
αγόρια	1	7	3	15	6	17	4	1	15	2	5
κορίτσια	3	12	1	16	5	21	1	0	16	13	7
Σύνολο	4	19	4	31	11	38	5	1	31	15	12

Γράφημα 21



Την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των μαθητών καταλαμβάνει η Γαλλία. Οι μαθητές δικαιολογούν την άποψή τους (οι απαντήσεις συνοψίζονται στις κυριότερες κατηγορίες κατά σειρά προτίμησης):

- *Να δω τα αξιοθέατα*
- *Να πάω στα μουσεία*
- *Γιατί θέλω να πάω στη Disneyland*
- *Για να δω τον πύργο του Άιφελ*
- *Επειδή μου αρέσει*
- *Επειδή θέλω να γνωρίσω τον πολιτισμό τους*
- *Απ' ό,τι έχω ακούσει έχει ενδιαφέρον και θα περάσω καλά*
- *Μου αρέσει γιατί πηγαίνω γαλλικά*
- *Έχουν πάει οι γονείς μου και μου έχουν πει τα καλύτερα λόγια*

Στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι Η.Π.Α. και η Γερμανία. Οι κυριότεροι λόγοι:

- *Επειδή μαθαίνω τη γλώσσα τους*
- *Να γνωρίσω τους πολιτισμούς*

- *Γιατί είναι πλούσια χώρα/ Θέλω να επισκεφτώ το τείχος του Βερολίνου*
- *Να δω από κοντά το άγαλμα της Ελευθερίας/ Γιατί έχω συγγενείς μετανάστες*
- *Γιατί θέλω να μείνω σε ουρανοξύστη*

Στην τρίτη θέση βρίσκεται η Σουηδία. Οι λόγοι που παραθέτουν οι μαθητές είναι πολύ ενδιαφέροντες:

- *Για τις φυσικές ομορφιές της*
- *Διότι μ' αρέσει το κρύο (βέβαια γι' αυτό το λόγο αρκετοί μαθητές δεν την επέλεξαν)*
- *Για να δω τα αξιοθέατά της*
- *Για να μάθω τη γλώσσα της*

Στην τέταρτη θέση είναι η Κίνα. Επειδή:

- *Να γνωρίσω τον πολιτισμό τους*
- *Για να δω τα αξιοθέατά της*
- *Μου αρέσει η κινέζικη γλώσσα*
- *Έχει πολύ καλή τεχνολογία*
- *Έχεις πολλά πράγματα να κάνεις*

Στην πέμπτη θέση η Κένυα, ενώ πολύ κοντά της, στην έκτη θέση η Τουρκία. Οι λόγοι:

- *Για να δω άγρια ζώα/ Για την Κωνσταντινούπολη μόνο*
- *Για να βοηθήσω τα παιδάκια/ Για να δω τον πολιτισμό τους*

Στην έβδομη θέση βρίσκεται η Βουλγαρία. Ο λόγος που δώσανε τα παιδιά που την επιλέξαν είναι «για να δω τον Δούναβη». Στην όγδοη θέση βρίσκονται η Αλβανία και το Ισραήλ. Για την Αλβανία ο λόγος ήταν: «επειδή έχουμε στην τάξη ένα κοριτσάκι από την Αλβανία και θέλουμε να μάθουμε πως ζούνε εκεί» και για το Ισραήλ: «Για τους Αγίους Τόπους». Στην ένατη θέση βρίσκεται το Πακιστάν, το οποίο δεν επιλέχτηκε από κανένα μαθητή ως μελλοντικός προορισμός. Τα παιδιά επισημαίνουν τους κινδύνους που υπάρχουν στη χώρα αυτή («γίνονται πόλεμοι εκεί») και πως δεν τους αρέσει μια «κατεστραμμένη» χώρα.

Συμπερασματικά, οι μαθητές επέλεξαν χώρες όπου θα επισκέπτονταν τα αξιοθέατά τους, θα γνώριζαν τον πολιτισμό τους και θα κοιτούσαν τη φυσική τους ομορφιά. Οι χώρες που κατείχαν τις τελευταίες θέσεις στις προτιμήσεις τους αφορούσαν χώρες όπου υπάρχουν προβλήματα διαβίωσης (αρρώστια, έλλειψη πλούτου, πείνα) και λίγα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε αυτό το ζήτημα. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν με κριτήριο όσα έχουν ακούσει, όποια χώρα έχει καλή φήμη, όποια χώρα λέει ο περίγυρος τους ότι «αξίζει».

## **15 ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Πριν προβούμε στην παρουσίαση και ανάλυση των δραστηριοτήτων, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώσει-αν υπάρχει μέσα στην τάξη- τον αλλοδαπό μαθητή για τις προθέσεις του. Αν ο μαθητής θα νιώσει άσχημα και δεν θέλει σε καμιά περίπτωση η τάξη να αγγίξει ένα τέτοιο θέμα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να το σεβαστεί. Καλό είναι να δώσει χρόνο στο μαθητή προκειμένου να συνηθίσει το νέο του περιβάλλον, το σχολείο, τους συμμαθητές, τα μαθήματα, τη γλώσσα και έπειτα να γίνει εκ νέου μια συζήτηση με το μαθητή για να φανεί η ως ένα βαθμό εξεικοίωσή του. Κάθε περίπτωση μαθητή και τάξης είναι διαφορετική και η ευελιξία του/της εκπαιδευτικού πρωταρχικός παράγων για την επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

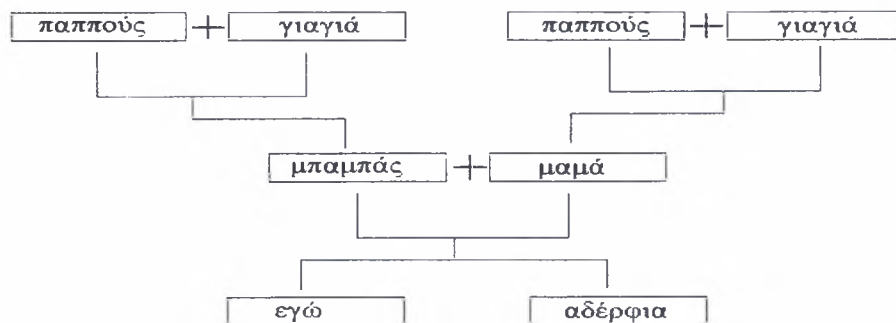
Στη συνέχεια, αναφέρονται συγκεκριμένοι τομείς και μέσα με τα οποία θα επιτευχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο. Είναι η εφαρμογή της θεωρίας προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής τάξης του δημοτικού σχολείου. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να ανατρέξει στις κάτωθι δραστηριότητες ώστε να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του/της στα πολιτισμικά θέματα. Αρχικά, παρατίθεται το πλάνο σχεδιασμού των δραστηριοτήτων και στη συνέχεια γίνεται η περιγραφή του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών. Στο τέλος, παραθέτουμε τα αποτελέσματα της εφαρμογής του.

### **Πριν τις δραστηριότητες:**

Η ενημέρωση των μαθητών για την επιλογή του θέματος θα πρέπει να είναι το πρώτο βήμα του δασκάλου. Οι μαθητές είναι αναγκαίο να ενημερώνονται για την διδακτική πράξη και να συμφωνούν ομόφωνα στην ανάπτυξη του θέματος.

Μετά την αρχική συζήτηση στην τάξη ο/ δάσκαλος/α προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για όσα θα απαιτηθούν στο πρώτο «μάθημα». Σημαντικό είναι να μην πιέσει αρκετά τους μαθητές του με διάβασμα ή συλλογή πληροφοριών καθώς θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα, κάτι που δεν θα βοηθήσει την ανάπτυξη αυτού του εγχειρήματος. Σταδιακά, οι μαθητές θα ενημερώνονται για επόμενες απαιτήσεις (πάντα μικρής έντασης και διάρκειας).

Ως αρχή, μπορεί να ζητηθεί το γενεαλογικό δέντρο των μαθητών. Η σύνδεση της δικής τους πραγματικότητας με το προς μελέτη θέμα θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και προκαλέσει θετική στάση απέναντί του. Όπως τονίσαμε προηγουμένως, θα είναι περιορισμένης έκτασης, γι' αυτό μπορεί να δοθεί ένα προσχέδιο το οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.



Οι μαθητές δίπλα από κάθε όνομα αναγράφουν τον τόπο προέλευσής των. Έτσι, θα δημιουργηθούν παραδείγματα όπως «Η γιαγιά μου είναι από τη Μικρά Ασία, ο μπαμπάς μου γεννήθηκε σε ένα χωριό της Θεσσαλίας, ενώ εγώ γεννήθηκα και μεγάλωσα στη Λάρισα». Τις περιοχές προέλευσης των μαθητών τις σημειώνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης στον χάρτη.

### 15.1 Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης

Θέματα που πρέπει να τεθούν προς συζήτηση:

1. Γίνεται συζήτηση, με παρότρυνση του/της δασκάλου/ας, σχετικά με τα οικονομικά, πολιτικά, θρησκευτικά ή άλλα αίτια που οδήγησαν τους παππούδες ή γονείς τους να αλλάξουν τόπο διαμονής.
2. Η συζήτηση κατευθύνεται στους μετανάστες και οι μαθητές διατυπώνουν απόψεις για τις πιθανές αιτίες μετανάστευσής τους. Έπειτα οι μαθητές προσπαθούν να ονοματίσουν εθνικά φύλα που μετανάστευσαν στην Ελλάδα. Στον χάρτη μπορούν να κολλούν αυτοκόλλητα με τα ονόματα των χωρών προέλευσης των μεταναστών.
3. Η συζήτηση, στην πρώτη φάση, τελειώνει με τη διατύπωση απόψεων των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι οικογένειές τους τον πρώτο καιρό της μετεγκατάστασής τους.

## 15.2 Οπτικές δραστηριότητες

Έρευνες (Σολομωνίδου, 1999, σ.76) σχετικά με τα ποσοστά συγκράτησης του μηνύματος σε σχέση με τις αισθήσεις μας θέτουν την όραση στη πρώτη θέση με ποσοστό συγκράτησης του μηνύματος 83%. Στη δεύτερη θέση βρίσκεται η ακοή με ποσοστό μόλις 11%. Στο πλαίσιο ανάπτυξης δραστηριοτήτων επομένως, οι μαθητές καλούνται μέσα από την επιλογή χωρών στις οποίες θα θέλανε να ταξιδέψουν, να γνωρίσουν πτυχές των διαφορών πολιτισμών. Μπορεί να υπάρξει σύγκριση των επιλογών αυτών με τις επιλογές που θα έκαναν οι μαθητές από εικόνες των χωρών (χωρίς να γνωρίζουν τις φωτογραφίες ποιων χωρών είναι). Τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά.

Επίσης, μέσα από τις διαφορετικές φιγούρες ανθρώπων που κατάγονται από διαφορετικές χώρες (επιλέγει ανθρώπους που για κάποιο λόγο μετανάστεψαν αλλά κατάφεραν να αναδειχτούν στον τομέα τους), οι μαθητές γνωρίζουν την «πνευματική» δύναμη της κάθε χώρας. Η ανάπτυξη της συζήτησης γύρω από τα επιτεύγματα αυτών των ανθρώπων σε συνδυασμό με τη μετανάστευσή τους στοχεύει στη συνειδητοποίηση πως οι μετανάστες δεν διαθέτουν, όπως πολλοί πιστεύουν, χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο. Ακόμα, η ομαδοποίηση ορισμένων εξωτερικών χαρακτηριστικών θα βοηθήσει τους μαθητές να γενικεύσουν τη γεωγραφική προέλευση ανθρώπων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους αυτά.

Η σημαία και ο ύμνος κάθε χώρας είναι μοναδικά. Ανάμεσα σε περίπου 200 χώρες της γης καμιά σημαία δεν ταυτίζεται με άλλη. Βάση του προηγούμενου πλαισίου δραστηριότητας, μπορεί να γίνει σύνδεση με τις σημαίες των χωρών και την αντιστοιχισή τους με τους λόγους που οδήγησαν στο σχηματισμό της σημερινής μορφή της. Επίσης, η επόμενη αντιστοιχία αφορά κάποιο φαγητό, παραδοσιακό της πατρίδας των ανθρώπων της παραπάνω οπτικής δραστηριότητας. Οι διατροφικές συνήθειες διαφέρουν τόσο μεταξύ των λαών όσο και ανάμεσα στους ανθρώπους ενός λαού. Για να γίνει πιο κατανοητό μπορούν να γίνουν συγκρίσεις με αναφορά αρχικά στον ελλαδικό χώρο μέσα από τα παραδείγματα του Ντάκου της Κρήτης, το Κερκυραϊκό Μπουρδέτο, Γεματιά της Ηπείρου, Καβουρμάς της Θράκης κλπ. και στη συνέχεια γενίκευση με τις χώρες του κόσμου.

Μια ακόμα πτυχή του πολιτισμού που μπορεί να θιχτεί μέσω οπτικών δραστηριοτήτων είναι παραδοσιακές στολές-φορεσιές ορισμένων περιοχών των

χωρών. Οι μαθητές κοιτώντας ανθρώπους με παραδοσιακές στολές προσπαθούν να αναγνωρίσουν τις χώρες προέλευσης. Οι μαθητές γνωρίζουν με αυτό τον τρόπο ιστορικά στοιχεία των χωρών και μαθαίνουν να δικαιολογούν τα εμφανή αποτελέσματα αυτών.

Η διαφήμιση έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εν συνεχεία ενίσχυση του καταναλωτισμού. Κάθε εταιρεία προωθεί τα «πρωτοεμφανιζόμενα» προϊόντα και υπηρεσίες μέσω των διαφημίσεων. Από τη μουσική που θα επιλεγθεί μέχρι το μέρος (αναφερόμαστε σε εξωτερικό χώρο και όχι σε κάποιο στούντιο) και τα ρούχα των ηθοποιών αντιπροσωπεύουν ή τουλάχιστον προσπαθούν να αντιπροσωπεύσουν σε ένα βαθμό το λαό-αγοραστικό κοινό. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να θίξει πολλά ζητήματα όπως οι διατροφικές συνήθειες του λαού, θρησκευτικά πιστεύω, η στάση της πολιτείας απέναντι στη γυναίκα κλπ.

Μέσα από τον κινηματογράφο οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πολλά στοιχεία για τον πολιτισμό των λαών. Η συμπεριφορά των πρωταγωνιστών, οι αντιδράσεις των ηθοποιών σε πράξεις των πρωταγωνιστών, τα κτίρια, οι δρόμοι, η χωροθέτηση της πόλης, τα μνημεία, η καθημερινή ζωή, οι διατροφικές συνήθειες, ο τύπος της περιβολής τους, τα μουσικά ακούσματά τους, τα μεταφορικά μέσα που χρησιμοποιούν (αν χρησιμοποιούν), πολιτιστικά κτίρια κλπ. Είναι λίγα μόνο από τα στοιχεία που μπορούν να διαπιστώσουν οι μαθητές για ένα λαό μέσα σε μια ώρα περίπου.

Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κάθε κινηματογραφική ταινία είναι ποτισμένη με την καλλιτεχνική άποψη του σκηνοθέτη και οι εικόνες προσαρμοσμένες ώστε να παρουσιάζουν το καλύτερο και αρτιότερο αποτέλεσμα παραποιώντας την πραγματικότητα. Γι' αυτό ο/η εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να αναζητήσει κατάλληλες, για παιδαγωγική χρήση, ταινίες στις οποίες απουσιάζουν απρεπείς σκηνές για μαθητές (βία, σκηνές σεξουαλικού περιεχομένου, υπερφυσικές καταστάσεις, ιδιαίτερα σε μικρά παιδιά κλπ.). Μερικές από τις ταινίες που προτείνονται και πληρούν τους ανωτέρω κανόνες είναι: *Περιμένοντας στη Νέα Υόρκη*, *Άγρυπνος στο Σιάτλ*, *Οι γέφυρες του Μάντισον*, *Διπλή παγίδα* κλπ.

### **15.3 Ακουστικές δραστηριότητες**

Στην έρευνα που προαναφέρθηκε στις οπτικές δραστηριότητες (Σολομωνίδου, 1999, 76), εξήχθη ακόμη ένα συμπέρασμα. Όταν οι μαθητές απλώς παρατηρούν κάτι,



το αντιλαμβάνονται και το κατανοούν σε ποσοστό 20%. Όταν αυτή η παρατήρηση συνδυαστεί με την ακοή το ποσοστό ανέρχεται στο 50%. Ενώ όταν συνδυαστεί με την ακοή και την αλληλεπίδραση αγγίζει το 70%. Οι ακουστικές δραστηριότητες, λοιπόν, στοχεύουν στο 70% κατανόηση του μηνύματος.

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, έρχονται σε επαφή με ακούσματα διαφόρων χωρών (εναλλακτικά μπορούν να ακουστούν οι ύμνοι των χωρών). Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη δραστηριότητα. Στο τέλος της κάθε μουσικής, ο/η δάσκαλος/α κλείνει το ραδιόφωνο και κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει τη χώρα προέλευσης του συγκεκριμένου ακούσματος. Οι κανόνες (*Ανάπτυξη των Παιδιών του Michael Cole και Sheila R. Cole, σελ. 490-491 ως «ομαδικοί κανόνες»*) που θα τεθούν εξ αρχής παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση τέτοιων δραστηριοτήτων. Μια επιπλέον δυσκολία για τους μαθητές, που είναι στην επιλογή του εκπαιδευτικού αν θα το απαιτήσει, έγκειται στο γεγονός πως για να είναι σωστή η απάντησή τους θα πρέπει να μαντέψουν την προφορά της συγκεκριμένης χώρας. Όπως για παράδειγμα Μπουλγκάρια, Αλμπένια, Ρούσια κτλ.

Η νικητήρια ομάδα, θα ανταμειφθεί (με ένα CD των ακουσμάτων) και μπορεί να φτιάξει μια χορογραφία για ένα άκουσμα που της άρεσε και να το παρουσιάσει στην τάξη (δραματοποίηση).

Η αξία των λογοτεχνικών κειμένων είναι αδιαμφισβήτητα πολύ μεγάλη. Μία επιπρόσθετη χρήση τους αφορά την αξιοποίησή τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το παιδικό ανάγνωσμα, που εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο της λογοτεχνίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό για να προσεγγίσει έναν πολιτισμό σε βάθος χρόνου. Ακολουθεί το παράδειγμα του ελληνικού χώρου για να γίνει πιο κατανοητή η τοποθέτησή μου.

Επί Τουρκοκρατίας, τα παιδικά αναγνώσματα ήταν λίγα και περιστρέφονταν γύρω από την Ορθόδοξη πίστη και τη λαϊκή παράδοση (*Ψαλτήρι, Βίοι Αγίων, Διήγησις Αλεξάνδρου του Μακεδόνας*). Λαϊκά παραμυθάκια (νανουρίσματα, ταχαρίσματα) και τραγουδάκια κάνουν την εμφάνισή τους. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, ένα βιβλίο σταθμός, του Λέοντος Μελά *ο Γεροστάθης* στρέφεται γύρω από τον ελληνισμό, το χριστιανισμό και την ύψωση των προγόνων. Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα τα λογοτεχνικά κείμενα αφηγούνται ιστορικά γεγονότα μέσα από τις περιπέτειες των ηρώων τους (*Για την Πατρίδα, Τα*

μεγάλα χρόνια του Βουλγαροκτόνου κλπ.). Επίσης, γράφονται κείμενα που υποστηρίζουν το θεσμό της οικογένειας.

Τα επόμενα χρόνια (από το 1945-σήμερα), τα λογοτεχνικά βιβλία στρέφονται γύρω από γεγονότα επίκαιρα (ναρκωτικά, διαζύγιο, βία, φυσικό περιβάλλον κλπ.). Ίσως σε αυτή την εποχή δεν διαφαίνεται ξεκάθαρα ο πολιτισμός, όμως έμμεσα ο αναγνώστης αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μιας χώρας «συναντιούνται» με την νέα πραγματικότητα και πώς την αντιμετωπίζουν (*Το ταξίδι που σκοτώνει, Άκου Φιλενάδα Φουντουκιά μου*).

Οι μύθοι είναι ένα λαϊκό πολιτισμικό αγαθό με ρίζες που χρονολογικά φτάνουν στην αρχαιότητα και γεωγραφικά στις Ινδίες. Δημιουργός του ευρωπαϊκού κύκλου των μύθων θεωρείται ο Αίσωπος (Μπενέκος, Αθήνα 2006, σ. 182). Στους μύθους κατά κύριο λόγο, κεντρικοί ήρωες είναι ζώα, που μιλούν και συμπεριφέρονται ως άνθρωποι. Σκοπός τους είναι να νουθετούν τον αναγνώστη από το δίδαγμα που προσφέρουν στο τέλος της ιστορίας τους. Ένας σύγχρονος αμερικάνικος μύθος, του James Thurber με τίτλο *Η τίγρη που καταλάβαινε τους ανθρώπους*, για παράδειγμα λέει (τα υπογραμμισμένα στοιχεία δηλώνουν σημεία που μπορεί να θίξει ο/η εκπαιδευτικός): «Κάποτε ζούσε μια τίγρη σ' ένα ζωολογικό κήπο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Κάποια μέρα το 'σκασε και ζαναγύρισε στη ζούγκλα. Εκεί θέλησε να εφαρμόσει όσα είχε μάθει κοντά στους ανθρώπους τον καιρό της αιχμαλωσίας της. Την πρώτη κιόλας μέρα συνάντησε μια λεοπάρδαλη και της είπε: «Γιατί να πηγαίνουμε στο κυνήγι για την τροφή μας; Μπορούμε να τα καταφέρουμε ώστε να μας την προμηθεύουν τα άλλα ζώα». «Και τί σκέφτεσαι να κάνουμε;», ρώτησε η λεοπάρδαλη. «Να, είπε η τίγρη. Θα ανακοινώσουμε ότι θα οργανώσουμε ένα αγώνα πυγμαχίας. Κάθε ζώο, για να παρακολουθήσει τον αγώνα, θα πρέπει να μας φέρει ένα φρεσκοσκοτωμένο αγριόχοιρο. Εμείς, βέβαια, θα πυγμαχούμε ψεύτικα. Θα κάνουμε ότι πληγωθήκαμε και οι δύο. Θα αναγγείλουμε τη διεξαγωγή ενός ακόμη αγώνα για την ανάδειξη του νικητή και έτσι θα μαζέψουμε και άλλους αγριόχοιρους!». «Λες να πιάσει;», ρώτησε η λεοπάρδαλη. «Σίγουρα, διαβεβαίωσε η τίγρη. Και τώρα τρέξε και λέγε στον καθένα ότι εσύ θα κερδίσεις γιατί εγώ είμαι μονάχα ένας ανόητος καυχησιάρης. Και εγώ θα λέω τα ίδια για σένα. Έτσι όλοι θα είναι περίεργοι για το αποτέλεσμα της συνάντησης». Έτσι και έγινε. Όταν έφτασε η μέρα του αγώνα, η τίγρη και η λεοπάρδαλη ήταν πολύ πεινασμένες, γιατί όλο τον τελευταίο καιρό δεν βγήκαν στο κυνήγι. Με λαχτάρα

περίμεναν να φάνε τους αγριόχοιρους που θα έφερναν τα άλλα ζώα ως «εισιτήριο». Όμως γελάστηκαν. Κανένα ζώο δεν εμφανίστηκε. Μια περαστική αλεπού τους εξήγησε το λόγο: «Αφού η μία θα κέρδιζε και η άλλη δεν θα έχανε, ο αγώνας θα τελείωνε με ισοπαλία και αυτό θα ήταν πέρα για πέρα ανιαρό». Τα δύο ζώα το παραδέχτηκαν, αλλά η πείνα τους μεγάλωνε, ώσπου στο τέλος όρμησαν το ένα στο άλλο για να φαγωθούν. Στην πάλη τους τραυματίστηκαν σοβαρά. Εξάλλου, ήταν τόσο εξαντλημένα από την πείνα, ώστε μερικοί αγριόχοιροι που περνούσαν τυχαία τα νίκησαν χωρίς κόπο και τα έφαγαν » (Μπενέκος, 2006, 184)

Οι θρύλοι, συγγενικά κοντά με τους μύθους διαφέρουν στο γεγονός πως οι πρώτοι διαδόθηκαν από στόμα σε στόμα και πως δεν γράφτηκαν ποτέ με σκοπό να διατηρηθούν ως αναλλοίωτα ιστορικά γεγονότα. Μέσα από μια φανταστική διήγηση που πηγάζει, συνήθως, από το χώρο των δεισιδαιμονικών αντιλήψεων των κατοίκων μιας περιοχής, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με την τοπική ιστορία, τη ψυχοσύνθεση των παλαιότερων κατοίκων και μαθαίνουν για ιστορικά πρόσωπα που «άθελά» τους δημιούργησαν τις τοπικές αυτές παραδόσεις. Θρύλοι που μπορούν να αναφερθούν είναι: *Η λίμνη Λοχ Νες και ο θρύλος της Νέσσι-Σκωτία, Το ιαματικό νερό του αγίου Ερικ-Στοκχόλμη, Ο Δράκος του Ουράνιου Τόξου- Κίνα κλπ.*

#### **15.4 Δραματοποίηση**

Η δραματοποίηση, που μπορεί να περιλαμβάνει ένα αυθόρμητο μιμητικό παιχνίδι ή ακόμα μια προετοιμασμένη θεατρική παράσταση, προϋποθέτει την αξιοποίηση όλων των εκφραστικών μέσων ενός ατόμου όπως γλώσσα του σώματος, λεκτικές εκφράσεις, απραξία-ακινησία. Επίσης, ακολουθούνται τρία βήματα: μάθηση κινήσεων μεμονωμένων μελών του σώματος, ατομική ή ομαδική μίμηση σκηνών, συνδυασμός των παραπάνω με αξιοποίηση της φωνής και ομιλίας (Σολομωνίδου, Αθήνα 1999, σ.92-93). Ένα παράδειγμα αποτελεί η δραματοποίηση της ζωής ενός μεταναστόπουλου την πρώτη ημέρα στο καινούριο του σχολείο. Οι μαθητές σε ομάδες θα προσπαθήσουν να αναπαραστήσουν διαφορετικές εκδοχές της πρώτης ημέρας στο σχολείο για κάποιο μαθητή που κατάγεται από ξένη χώρα.

Η δραστηριότητα αυτή θα βοηθήσει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Strategies for Creating Inclusive Programmes of Study, SCIPS- on-line πηγή πληροφοριών για δασκάλους και εκπαιδευτές ή *Ανάπτυξη των Παιδιών* του Michael Cole και Sheila R. Cole, σελ.243). Συγκεκριμένα μια μορφή που μπορεί να πάρει η δραστηριότητα είναι

η εξής: Οι μαθητές σε ομάδες θα προσπαθήσουν να αναπαραστήσουν τρεις διαφορετικές εκδοχές της πρώτης ημέρας στο σχολείο για κάποιο μαθητή που κατάγεται από ξένη χώρα. Μία ομάδα θα αναπαραστήσει μια εγκάρδια υποδοχή, μία άλλη ομάδα την πλήρη αδιαφορία απέναντι σε κάθε καινούριο μαθητή, ενώ η τρίτη ομάδα την επίθεση που δέχεται ο «ξένος» μαθητής από τους «ρατσιστές» μαθητές. Οι ρόλοι που θα αναλάβουν οι μαθητές θα είναι:

- ο ο αλλοδαπός μαθητής
- οι συμμαθητές του
- ο/η δάσκαλος/α της τάξης

### **15.5 Πλάνο διδασκαλίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Παρακάτω παρατίθεται ένα ενδεικτικό πλάνο σχεδίασης που εφαρμόστηκε σε μαθητές Δ' και Στ' τάξης δημοτικού και ολοκληρώνεται σε έξι διδακτικές ώρες. Εφαρμόστηκε στα πλαίσια project για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αργότερα αναλύονται τα συμπεράσματα της εφαρμογής του στις δύο τάξεις (τη Δ τάξη που θεωρείται πνευματικά ανώριμη για ένα τέτοιο θέμα αλλά συγχρόνως η πρώτη τάξη στην οποία μπορεί να αναπτυχθεί ένα τόσο ευαίσθητο θέμα και την Στ' τάξη που θεωρείται η μεγάλη τάξη του δημοτικού, με την ανάλογη ωριμότητα και τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις-προκαταλήψεις.

#### **1<sup>η</sup> -2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

**Καθοδηγητικά ερωτήματα:** 1) Ποια είναι η καταγωγή σας; 2) Ποιοι ήταν οι λόγοι που εσείς δεν μένετε σήμερα στον τόπο καταγωγής του παππού σας ή των γονιών σας; 3) Που βρίσκεται ο τόπος που αναφέρθηκε; 4) Ποια οι άποψή σας και τι συναισθήματα σας γεννιούνται στο άκουσμα διαφόρων τόπων; 5) Ποιον αποκαλούμε μετανάστη; 6) Ποια τα αίτια μετανάστευσης; 7) Μπορείτε να εντοπίσετε στο χάρτη τις χώρες των μεταναστών; 8) Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μετανάστες των πρώτο καιρό της μετεγκατάστασή τους;

<u>Διδακτικοί στόχοι</u>	<u>Δραστηριότητες</u>
<p>Οι μαθητές/τριες:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Να εισαχθούν στο θέμα του project.</li><li>2. Να βελτιώσουν την έκφρασή τους στον προφορικό λόγο.</li><li>3. Να προσανατολίσουν (πέρα από λεκτικά) και γεωγραφικά τη συζήτησή τους.</li><li>4. Να εκφράζουν τις απόψεις τους επιχειρηματολογώντας, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.</li><li>5. Να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα πιθανά αίτια της μετανάστευσης.</li><li>6. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα αίτια μετανάστευσης και αναγνωρίζουν τα μεταναστευτικά φύλλα στη χώρα τους μέσα από εμπειρίες τους.</li><li>7. Να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις από το μάθημα της γλώσσας.</li><li>8. Οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους μετανάστες και τα παιδιά των μεταναστών.</li><li>9. Να οργανώσουν μία συνέντευξη.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Έχει ζητηθεί από τους μαθητές ήδη από την προηγούμενη ημέρα, να φτιάξουν το γενεαλογικό τους δέντρο φτάνοντας ως την τρίτη γενιά (τους γονείς των γονιών τους). Αυτό που τους έχει τονιστεί είναι να ρωτήσουν και καταγράψουν την καταγωγή και τους λόγους που τους οδήγησαν ώστε σήμερα να είναι μακριά από τον τόπο τους.</li><li>○ Ακολουθεί συζήτηση της καταγραφής που κάνανε οι μαθητές, ενώ οι απαντήσεις τους αναγράφονται στον πίνακα.</li><li>○ Κάθε μαθητής καλείται να δείξει στον χάρτη τον τόπο καταγωγής που αναφέρει.</li><li>○ Έπειτα η συζήτηση της ολομέλειας της τάξης επικεντρώνεται γύρω από τις απόψεις που έχουν οι μαθητές για τους τόπους καταγωγής που αναφέρθηκαν. Οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους.</li></ul> <p>Στη γωνιά του project προστίθεται ο χάρτης με την καταγωγή κάθε μαθητή. Η συζήτηση μετατοπίζεται στους ανθρώπους που κατάγονται από διαφορετική χώρα και έρχονται στην Ελλάδα.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Με αφορμή τη λέξη «μετανάστης» οι μαθητές καλούνται πρώτα να δώσουν έναν ορισμό και στη συνέχεια σε ομάδες να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με τα πιθανά αίτια που οδήγησαν αυτούς τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στην ολομέλεια της τάξης.</li><li>○ Έπειτα οι μαθητές προσπαθούν – ανάλογα και με τις εμπειρίες τους – να ονοματίσουν εθνικά φύλλα που</li></ul>

	<p>μετανάστευσαν στην Ελλάδα. Στον χάρτη τοποθετούν πλαστελίνη στις χώρες προέλευσης των μεταναστών.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Η συζήτηση, στην πρώτη φάση, τελειώνει με τη διατύπωση απόψεων των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι οικογένειές τους τον πρώτο καιρό της μετεγκατάστασής τους. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις σκεπτόμενοι τον εαυτό τους να μεταναστεύει σε μια ξένη χώρα</li> <li>○ Οι μαθητές μοιράζονται τη συγγραφή των πληροφοριών στο φύλλο.</li> <li>○ Αντιστοιχούν τις σημαίες των χωρών από όπου προέρχονται οι μετανάστες και τις κολλούν πάνω στο χάρτη.</li> </ul> <p>Δύο μαθητές θα αναλάβουν, να συμπληρώσουν στο φύλλο εργασίας μια συνέντευξη από ένα μαθητή μετανάστη του σχολείου, ρωτώντας του τα προβλήματα που αντιμετώπισε ή αντιμετωπίζει ακόμα. (αν και υπήρξε ως δραστηριότητα στο πλαίσιο του project δεν δόθηκε η απαραίτητη άδεια ώστε να συμπεριληφθεί τελικά)</p>
<p><b>3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα</b></p> <p><b>Καθοδηγητικά ερωτήματα:</b> 1) Ποιες οι σημαίες των χωρών των μεταναστών; 2) Ποια η προέλευση αυτής της μουσικής; 3) Ποιον θα θέλατε να είχατε φίλο ή να κάνατε παρέα; Γιατί;</p>	
<p><b>Διδακτικοί στόχοι</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Να συνειδητοποιήσουν πως η μουσική μπορεί να αλλάξει την άποψή τους για τους άλλους πολιτισμούς.</li> <li>11. Να μάθουν να παίζουν ομαδικά υπακούοντας στους κανόνες.</li> <li>12. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα πρωταρχικά κριτήρια των επιλογών τους</li> </ol>	<p><b>Δραστηριότητες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Οι μαθητές ζωγραφίζουν και κολλούν τις αντίστοιχες σημαίες στο χάρτη. Οδηγός τους μια λίστα σημαίων όπου θα πρέπει να αναζητήσουν τις κατάλληλες.</li> <li>○ Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, έρχονται σε επαφή με ακούσματα διαφόρων χωρών. Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη δραστηριότητα πατώντας το κουμπί του ραδιοφώνου το οποίο θα</li> </ul>

	<p>«παίζει» ένα-ένα τα ακούσματα. Στο τέλος της κάθε μουσικής, ο/η δάσκαλος/α κλείνει το ραδιόφωνο και κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει τη χώρα προέλευσης του συγκεκριμένου ακούσματος. Όποια ομάδα «πεταχτεί» και απαντήσει βγαίνει από το παιχνίδι. Οι ομάδες μπορούν να δραματοποιούν το άκουσμα χορεύοντας στο ρυθμό του. Η νικητήρια ομάδα θα πάρει ως έπαθλο ένα CD με τα συγκεκριμένα ακούσματα.</p>
<p><b>Καθοδηγητικά ερωτήματα:</b> 1)Τί εμφάνιση φαντάζεσαι να έχει αυτή η συνταγή όταν «εκτελεσθεί»; 2)Σε ποια χώρα πιστεύεις πως φτιάχνεται αυτό το φαγητό; 3)Τί πιστεύεις ότι είναι η σημαία για κάθε κράτος; 4)Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν στο συγκεκριμένο σχεδιασμό των σημαιών των διαφόρων χωρών; 5) Ποια θα ήθελα να ήταν η υποδοχή που θα έκαναν οι άλλοι σε εμένα;</p>	
	<p>Οπτικές δραστηριότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Στον πίνακα κολλιούνται πέντε διαφορετικές φιγούρες ανθρώπων που κατάγονται από διαφορετικές χώρες (ο/ εκπαιδευτικός επιλέγει ανθρώπους που για κάποιο λόγο μετανάστεψαν αλλά κατάφεραν να αναδειχτούν στον τομέα τους). Από τους μαθητές αρχικά ζητείται να απαντήσουν με ποιους ανθρώπους θα ήθελαν να κάνουν παρέα ή να τους έχουν φίλο.</li> </ul> <p>Μετά από τις επιλογές τους αποκαλύπτονται οι διακεκριμένοι αυτοί άνθρωποι καθώς και η χώρα προέλευσής τους. Σε κάθε μαθητή ο/η εκπαιδευτικός λέει: «αφού δεν τον ήθελες για φίλο σου, δεν μπορείς να απολαύσεις τώρα την εφεύρεσή του ή την ανακάλυψή του». Οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν και άλλα ονόματα διακριμένων ανθρώπων.</p>
<p><b>5<sup>η</sup> διδακτική ώρα</b></p> <p><b>Καθοδηγητικά ερωτήματα:</b> 1) Μπορείτε να βρείτε την προέλευση αυτών των συνταγών; 2) Πού έχετε ακούσει αυτά τα υλικά να τα χρησιμοποιούν; 3) Ποιες είναι οι σημαίες</p>	

<p>των χωρών προέλευσης αυτών των φαγητών; 4) Μπορείτε να τα αναζητήσετε στο διαδίκτυο;</p>	
<p><b>Διδακτικοί στόχοι</b></p> <p>13. Να αναπαραστήσουν σε μορφή εικόνας λεκτικές πληροφορίες.</p> <p>14. Να γνωρίσουν την κουζίνα άλλων πολιτισμών.</p> <p>15. Να είναι ικανοί να διακρίνουν τις σημαίες διαφόρων χωρών.</p> <p>16. Να γνωρίσουν την ιστορική σημασία του σχεδιασμού κάθε σημαίας.</p>	<p><b>Δραστηριότητες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Βάση συνταγών από φαγητά διάφορων χωρών (αντιστοιχούν στις χώρες των ανθρώπων που είδαν στην προηγούμενη διδακτική ώρα) οι μαθητές προσπαθούν να ζωγραφίσουν τα «πιάτα». Αν υπάρχει μεγάλη δυσκολία δίνεται έτοιμη η εικόνα του φαγητού.</li> <li>○ Οι μαθητές θα κόψουν και θα κολλήσουν τις ζωγραφιές τους στο φύλλο εργασίας γράφοντας την χώρα προέλευσης και τα υλικά παρασκευής του.</li> <li>○ Οι μαθητές καλούνται μεταξύ άλλων να διακρίνουν τις σωστές σημαίες των χωρών προέλευσης των συγκεκριμένων φαγητών.</li> <li>○ Για την επόμενη φορά ανατίθεται στους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για το σχεδιασμό δύο σημαιών κρατών του κόσμου. (οι υπολογιστές του σχολείου δεν είναι συνδεδεμένοι στο internet οπότε αυτή η δραστηριότητα στο σχολείο κατέσται ανέφικτη)</li> </ul>
<p><b>6<sup>η</sup> διδακτική ώρα</b></p> <p><b>Καθοδηγητικά ερωτήματα:</b> 1) ποια είναι η ιστορία της σημαίας της ..... ώστε να πάρει τη σημερινή της μορφή; 2) Ποια ομάδα θα αναλάβει τη συγγραφή του πρώτου φύλλου εργασίας, του δεύτερου, κλπ; 3) Χωριστείτε σε ομάδες ώστε να γίνει η δραματοποίηση της ζωής ενός μεταναστού.</p>	
<p><b>Διδακτικοί στόχοι</b></p> <p>17. Ολοκλήρωση του βιβλίου «Λίγα λόγια για τους φίλους μας τους μετανάστες».</p> <p>18. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως η κοινωνική συμπεριφορά «κερδίζει» τους ανθρώπους.</p> <p>19. Να αντιληφθούν πως οι αποφάσεις αλλάζουν ανάλογα</p>	<p><b>Δραστηριότητες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη τις πληροφορίες που βρήκαν.</li> <li>○ Γίνεται μοίρασμα και οι μαθητές συμπληρώνουν τα «κομμάτια» του βιβλίου.</li> <li>○ Οι μαθητές «δένουν» το βιβλίο τους με κορδέλα. Θα αποτελέσει κομμάτι της βιβλιοθήκης του σχολείου.</li> </ul>



<p>με το μέσο παρουσίασης και τη φόρτιση που δίνεται σε αυτό (προκαταλήψεις ως προς το όνομα μιας χώρας και επιλογή των καλύτερων εικόνων μιας χώρας).</p>	<p>(η μορφή του βρίσκεται στο παράτημα της παρούσης εργασίας)</p> <p>Το project ολοκληρώνεται με μια ομαδική δραστηριότητα.</p> <p>Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα της τάξης τις χώρες προέλευσης των μεταναστών στην Ελλάδα. Ένας μαθητής σημειώνει τις επιλογές των μαθητών σε χώρες που θα ήθελαν να ταξιδέψουν. Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση εικόνων των χωρών αυτών ενώ ξεκινά μια καινούρια καταμέτρηση ψήφων.</p>
<p><b>Διαθεματικά σημεία:</b> γλώσσα (παραγωγή γραπτού λόγου, έκφραση), γεωγραφία (εντοπισμός χωρών στο χάρτη), ΤΠΕ (χρήση διαδικτύου), εικαστικά (ζωγραφική, στολισμός «βιβλίου»), ιστορία (αίτια μετανάστευσης), μελέτη περιβάλλοντος (αίτια μετανάστευσης).</p>	<p><b>Υλικά:</b> πλαστελίνη, ψαλίδι, χρώματα, εικόνες ανθρώπων, συνταγές φαγητών, φωτογραφική μηχανή, CD (μουσικά ακούσματα), παγκόσμιος πολιτικός χάρτης, εικόνες με σημαίες χωρών, εικόνες χωρών</p>

### 15.5.1 Πορεία εφαρμογής του σχεδίου εργασίας

Αξίζει να σημειωθεί πριν προβούμε στην οποιοδήποτε αφήγηση ή σχολιασμό να αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά των δύο τάξεων. Στην Στ' τάξη φοιτούν οκτώ (8) αγόρια και εννιά (9) κορίτσια. Είναι ένα τμήμα που χαρακτηρίζεται από μέτριες και υψηλές επιδόσεις (σύμφωνα με το δάσκαλο της τάξης). Στην Δ' τάξη ο αριθμός των αγοριών είναι πέντε (5) και των κοριτσιών δύο (2). Μπορούν, επίσης, να χωριστούν σε τρία μορφωτικά επίπεδα: τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, με μέτρια επίδοση και εκείνους με υψηλή επίδοση. Ο σχολιασμός θα γίνει βάση χρονικού προγραμματισμού εφαρμογής του σχεδίου και θα γίνεται ταυτόχρονα και για τις δύο τάξεις που μελετήθηκε (Δ' και Στ'). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των δραστηριοτήτων των μαθητών των δύο τάξεων.

Στη δραστηριότητα που αφορούσε συζήτηση για την καταγωγή των μαθητών στην Στ' τάξη παρατηρήθηκε το φαινόμενο της αποξένωσης και της απαξίωσης σε εκείνους τους μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. Μια μαθήτριά που κατάγεται από την Αυστραλία ένιωθε πολύ περήφανη για την καταγωγή της. Αντίθετα, μια άλλη

μαθήτρια, που ανέφερε την καταγωγή της από τη Ρουμανία, τόνισε «*πως ευτυχώς είναι μακρινή η ρουμάνικη ρίζα*» της. Οι μαθητές έχουν την τάση να διακρίνουν τους τόπους καταγωγής σε ανώτερους και κατώτερους. Γενικότερα, οι μαθητές από τον Πόντο δεν ήθελαν να τους αποκαλούν Πόντιους, καθώς χλευάζονταν από τους συμμαθητές τους. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που μεταδίδουν οι γονείς διαφαίνονται ξεκάθαρα.

Αντίθετη ήταν η αντίδραση των μαθητών στη Δ' τάξη. Οι περισσότεροι μαθητές κατάγονται από χωριά του νομού Μαγνησίας (περιοχή στην οποία εδρεύει το σχολείο τους), ενώ υπήρχαν μαθητές που κατάγονταν από την Ξάνθη και την Πελοπόννησο. Ένας μαθητής ανέφερε διστακτικά πως έχει καταγωγή (*η μία η γιαγιά μου είναι μόνο*) από τη Μ. Ασία, φοβούμενος τις αντιδράσεις των συμμαθητών του. Όμως οι συμμαθητές του, θεωρώ πως ακόμα λόγω ηλικίας (9 χρονών) δεν έχουν ενστερνιστεί τις απόψεις-προκαταλήψεις των γονιών τους σε τέτοια θέματα ή λόγω νεαρής ηλικίας των ίδιων των γονιών- γεννημένοι τη δεκαετία του '80- και επηρεασμένοι από φιλελεύθερες ευρωπαϊκές «τάσεις» (1975: κατοχυρώνεται από το Σύνταγμα η ελευθερία λατρείας για τις γνωστές θρησκείες στο ελληνικό κράτος, 1976: μπαίνει σε ισχύ το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα κλπ.), δεν αντέδρασαν αρνητικά στο άκουσμα της καταγωγής του. Το δισταγμό του μαθητή αποδυνάμωσε και η αποκάλυψη μου (από το ρόλο της εκπαιδευτικού) για τον δικό μου τόπο καταγωγής που είναι, επίσης, η Μ. Ασία. Οι μαθητές δεν έδειξαν το προκείμενο μίσος προς τους «*Τούρκους*», όπως θα έδειχνε ένας Έλληνας υπερήλικας.

Στη συζήτηση για τα αίτια που οδήγησαν στη μετακίνηση των παππούδων τους από μακρινές περιοχές σε άλλες, οι μαθητές της Στ' τάξης είχαν τη διάθεση να συμμετέχουν ενεργά διηγούμενος στους συμμαθητές τους τις ιστορίες που έχουν ακούσει και τις διώξεις των Ελλήνων από τους Τούρκους το '20-'22. Το συμπέρασμα που εξήχθη ήταν πως δεν είχαν άλλη επιλογή αυτοί οι άνθρωποι. Οι μαθητές της Δ' τάξης, αν και προειδοποιήθηκαν να ρωτήσουν τους γονείς για τους λόγους που οδήγησαν σε εσωτερική μετανάστευση τους παππούδες τους, δεν είχαν απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση. Αρκέστηκαν σε δικά τους συμπεράσματα όπως *για να ζήσουν καλύτερα, γιατί εκεί παντρεύτηκαν* κλπ.

Στη συνέχεια, με αφορμή τη λέξη «μετανάστης» που ανέφερα, άρχισε η συζήτηση σχετικά με τους μετανάστες στη χώρα και τα αίτια μετακίνησής τους. Στη συζήτηση

με τους μαθητές της Στ' τάξης, ως πρωταρχικό αίτιο, αναφέρθηκε το οικονομικό πρόβλημα και η ανάγκη εύρεσης εργασίας. Σε αυτό το σημείο μια μαθήτρια πήρε το λόγο αναφέροντας: «Για ποιο λόγο έρχονται από την Αλβανία, τη Ρουμανία ή τη Βουλγαρία αφού έχουν τόσο ωραίες χώρες και αναγκάζονται να αντιμετωπίζουν το ρατσισμό και την εκμετάλλευση και αναγκάζονται να κλέβουν και να σκοτώνουν;». Η απάντηση από μέρος μου (της εκπαιδευτικού) ήταν πως η ανέχεια και η φτώχεια στη χώρα τους αναγκάζει τους ανθρώπους να μεταναστεύουν. Η αποπλιστική της απάντηση ήταν: «Και στην Ελλάδα όμως έχουμε οικονομική κρίση! Επίσης δεν ξέρουμε και πόσο άσχημη είναι η κατάσταση στην Αλβανία. Μπορεί να είναι καλύτερα απ' ότι εδώ». Το σχόλιο που μπορώ να προσθέσω ως συγγραφέας και ως είναι ότι υπάρχει έντονος αρνητισμός και αμφιβολία για το αν υπάρχει πραγματική ανάγκη στους ανθρώπους αυτούς για να έρθουν στην Ελλάδα. Όταν η συζήτηση επεκτάθηκε και στα υπόλοιπα αίτια, η αντιμετώπιση του θέματος εν μέρει διαφοροποιήθηκε. Ο πόλεμος θεωρήθηκε βασικός λόγος για εγκατάλειψη του πατρίου χώρου. Επίσης, οι πολιτικοί μετανάστες φάνηκε να γίνονται αποδεκτοί ως «δικαιολογημένοι» για την απόφασή τους να εγκαταλείψουν τη χώρα τους. Το να μην μπορεί κάποιος να εκφράσει και να υποστηρίξει ελεύθερα τα πιστεύω του ευαισθητοποίησε τα παιδιά.

Η αναφορά σε φιλικά μου πρόσωπα που βασανίστηκαν σε τουρκικές φυλακές για τα πολιτικά τους φρονήματα και ζητάνε πολιτικό άσυλο σε Βέλγιο, Γερμανία και Αυστρία (το οποίο φυσικά είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσουν) έδειξε ότι οι μαθητές έχουν ενσυναίσθηση και εξοργίστηκαν που υφίσταντο ακόμα κάποιοι άνθρωποι μετά από σωματικά βασανιστήρια και συναισθηματικά. Τα θρησκευτικά αίτια και οι διώξεις ορισμένων θρησκευτικών ιδεολογιών βρήκαν σύμφωνους τους μαθητές οι άνθρωποι να φεύγουν από τόπο τους και να μην αλλάζουν τα θρησκευτικά τους πιστεύω. Η αναφορά σε μια συγκεκριμένη κοπέλα από την Κίνα όπου μετανάστευσε στη Γερμανία καθώς είναι δασκάλα συγκεκριμένου είδους διαλογισμού προκειμένου να γλιτώσει τη φυλάκιση στη χώρα της, ευαισθητοποίησε τους μαθητές. Επίσης παρατηρήθηκε πως οι μαθητές παρακολουθούν και καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη μελέτη συγκεκριμένου ατόμου παρά τη μελέτη συνόλου. Το σχόλιο μου είναι πως ζητήματα όπου οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή και δεν τα θεωρούν καθημερινά και οικεία καλό είναι να προτιμάται η μελέτη περίπτωσης (χρήση ποιοτικών δεδομένων

για την ολιστική μελέτη μιας περίπτωσης-άνθρωπος, θεσμός κλπ.) ως μέθοδος προσέγγισης και αλλαγή στάσης.

Στο τέλος του μαθήματος ένας μαθητής ανέφερε πως: *«στην ευρωπαϊκή Τουρκία ζούνε πολλοί άνθρωποι που δεν έχουν κανονικά ονόματα»* και συμπλήρωσε *«...αφού τους λένε Χασάν, Μωχάμετ κλπ.»*. Επικρατεί λοιπόν η αντίληψη πως ό,τι είναι ξένο είναι μη κανονικό. Στόχος ήταν λοιπόν να γίνουν αυτά τα ονόματα οικεία και *«κανονικά! Στην Δ' τάξη οι απόψεις των μαθητών ήταν πιο περιορισμένες. Αρχικά, μια τραγελαφική άποψη ενός μαθητή «χάλασε» το κλίμα το συζήτησης της τάξης και προκάλεσε το θυμό μου. ο μαθητής ανέφερε: «Οι μαύροι είναι μετανάστες που έρχονται εκεί που καθόμαστε και άλλη δουλειά δεν κάνουν παρά να μας δείχνουν CD στη μούρη για να τα αγοράσουμε. Τι με νοιάζει εμένα γιατί ήρθαν, να φύγουν θέλω»*. Τα οικονομικά αίτια βέβαια ήταν στην πρώτη θέση με τη λίστα με τα αίτια που αναγκάζουν κάποιων να μεταναστεύσει. Οι μαθητές με απλοϊκές προτάσεις (δεν έχουν δουλειά και δεν μπορούν να ταΐσουν τα παιδιά τους, τους έδιωξε το αφεντικό τους από τη δουλειά και κανένας δεν τους παίρνει τώρα, ο μπαμπάς μου είναι άνεργος και όλο είναι στενοχωρημένος) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα της σημαντικής θέσης που κατέχει η εργασία.

Όταν ο πόλεμος αναγκάζει τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία τους να μην ξαναγίνει πόλεμος γιατί *«όλοι άνθρωποι είμαστε και κανένας δεν είναι ανώτερος του άλλου»* (σημαντικές είναι καταβολές προηγούμενων μαθημάτων σε ενότητα της Γλώσσας που διαπραγματεύονταν την ισότητα των ανθρώπων). Ο μαθητής που κατάγεται από τη Μ. Ασία πρόσθεσε: *«Γι' αυτό έφυγε και η γιαγιά μου»*. Στα θρησκευτικά αίτια ένας μαθητής αναφέρει: *«Είναι πολύ σημαντική αιτία γιατί ο Χριστός πέρασε πολύ άσχημα όταν μιλούσε στους ανθρώπους»*. Ο μαθητής πιθανό διακατέχεται από ισχυρά θρησκευτικά πιστεύω, που του μετέδωσε η οικογένειά του. Τα πολιτικά αίτια οι μαθητές δεν τα θεώρησαν τόσο σημαντικά. Έγινε εσκεμμένη αναφορά του παραδείγματος λόγω αμφιβολίας της εκπαιδευτικού κατανόησής του από τους μαθητές.

Μια ξεχωριστή νότα και για τις δύο τάξεις στη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσε η δραστηριότητα με τις μουσικές του κόσμου. Οι μαθητές της Στ' τάξης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν απαξάπαντες. Διασκέδασαν με όλες τις μουσικές, ενώ δεν απαξίωσαν καμία ούτε όταν τους

αποκαλύπτονταν η χώρα προέλευσής της. Όταν ακούστηκαν τραγούδια από τις χώρες των Βαλκανίων, που είναι πιο οικεία τα ακούσματα, παρατηρήθηκε η τάση για συγχρονισμένη- με το τραγούδι- κίνηση (χορό). Είναι αξιοσημείωτο πως τα παιδιά αναγνώριζαν πολύ εύκολα τη γλώσσα κάθε τραγουδιού (Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Αλβανία, Τουρκία).

Η Δ' τάξη ενθουσιάστηκε με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τα χέρια του κινούνταν στο ρυθμό κάθε τραγουδιού. Μία ομάδα που φάνηκε «δυνατή» βρήκε σχεδόν όλα τα τραγούδια. Οι υπόλοιπες ομάδες αρκέστηκαν μόνο στα πολύ «κοντινά» όπως Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία. Αξίζει να σημειωθεί πως και οι δύο τάξεις, υπό αδιευκρίνιστες συνθήκες, το τραγούδι της Αλβανίας το χαρακτήρισαν κινέζικο. Ακολούθησε η δραστηριότητα με τις φιγούρες. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά. Διέκριναν πολλές φιγούρες από αυτές που τους προτάθηκαν. Αξίζει να σημειωθεί πως οι φιγούρες ήταν περισσότερες απ' ό τι στη Δ τάξη λόγω αυξημένης ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας. Έτσι, αναγνώρισαν τη μητέρα Τερέζα που τη χαρακτήρισαν «καλή γριούλα και καλοσυνάτη». Δεν γνώριζαν από πού κατάγεται και αντέδρασαν όταν αποκαλύφθηκε η καταγωγή της λέγοντας: «Δεν είναι από την Αλβανία γιατί φοράει σταυρό...». Τον Νέλσον Μαντέλα τον χαρακτήρισαν «καλό άνθρωπο», ενώ δεν τους ενόχλησε το χρώμα του δέρματός του. Τον αστρονόμο Γουίλλιαμ Χέρσελ εύκολα εξήγαν το συμπέρασμα πως κατάγεται από την Αγγλία καθώς είχε εμφάνιση «λόρδου». Τον Γκόραν Μπρέγκοβιτς (συνθέτης από την πρώην Γιουγκοσλαβία) τον προτίμησαν καθώς τους φάνηκε πιο «σύγχρονος», άρα πιο οικείος, αλλά λόγω τον μακριών μαλλιών του τον χαρακτήρισαν «ομοφυλόφιλο».

Ο Ναζίμ Χικμέτ (ποιητής και δραματουργός από την Τουρκία) δεν έγινε φίλος κανενός καθώς φορούσε παπιγιόν, ενώ θεωρήθηκε Αμερικάνος. Όταν πληροφορήθηκαν την πραγματική του καταγωγή ανέφεραν πως: «Δεν γίνεται να είναι Τούρκος γιατί αυτοί είναι μαύροι και φοράνε τουρμπάνια». Σαφώς φαίνεται σε αυτό το σημείο τα κατάλοιπα από την οικογένεια για αρνητική στάση απέναντι στον τουρκικό λαό. Ο Πάμπλο Πικάσο έγινε φίλος των παιδιών χάρη στη στάση του σώματος στη φωτογραφία που χαμογελά. Αντίθετα με την Δ τάξη (που θα αναφερθεί παρακάτω) ο Κάρλ Μάρξ συγκέντρωσε θετικές ψήφους καθώς λόγω των γενιών του φάνηκε «ο σοφός παππούλης που θα μεταδώσει τις γνώσεις του». Ο Γιώργος Σεφέρης αναγνωρίστηκε ως Έλληνας, αλλά έπεισε για το δικτάτορα Γ. Παπαδόπουλο και γι'

αυτό δεν προτιμήθηκε από τους μαθητές. Τέλος, η Ουκρανή Αλεξάνδρα Κολλοντάη έγινε φίλη των παιδιών γιατί ήταν απλά «όμορφη».

Οι μαθητές στην Δ' τάξη όταν είδαν τις φιγούρες, που ήταν κολλημένες στον πίνακα άρχισαν το δικό τους σχολιασμό πριν ακόμα τους δώσω το λόγο εγώ. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *Αα... εγώ τον Αϊνστάϊν τον ξέρω, Δείτε πως είναι αυτή... πολύ γριά, Κοίτα τρίχες που έχει, μόνο τα μάτια του φαίνονται...* Η ερώτηση που τους τέθηκε ήταν η ίδια που τέθηκε και στους μαθητές της Στ' τάξης (ποιον θα θέλατε να κάνετε παρέα;). Ξεκινήσαμε τη συζήτηση από την πρώτη φιγούρα (ήταν η Αλεξάνδρα Κολλοντάη από την Ουκρανία. Κομμουνίστρια, διπλωμάτης και διακεκριμένη συγγραφέας). Τρεις μαθητές την επέλεξαν με την αιτιολογία ότι: *Οι άλλοι είναι χειρότεροι από αυτή, είναι γλυκιά και έχει ωραίο πρόσωπο, είναι κομψή.* Οι υπόλοιποι μαθητές τη χαρακτήρισαν ως *βαρετή και γυναίκα.* Η δεύτερη φιγούρα (Ήταν ο *Καρλ Μαρξ. Γερμανός πολιτικός, θεωρητικός, οικονομολόγος, κοινωνιολόγος και φιλόσοφος*) δεν επιλέχτηκε από κανένα μαθητή εξ αιτίας- όπως είπαν οι μαθητές- των πολλών τριχών του. Την τρίτη φιγούρα (Ήταν ο *αστρονόμος Γουίλλιαμ Χέρσελ από την Αγγλία. Ανακαλύπτει τον Ουρανό, τον Έβδομο Πλανήτη του Ηλιακού Συστήματος*) επέλεξαν οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές. Συγκεκριμένα ένας μαθητής σε προηγούμενη συζήτησή μας μου είχε εκφράσει την επιθυμία του να γίνει αστροναύτης. Όταν λοιπόν του αποκάλυψα την ταυτότητα της φιγούρας που επέλεξε μου είπε: *«Ωραία τώρα που τον έκανα φίλο μου θα μου δείξει όλα τα αστέρια του ουρανού!...και είδατε που επιλέγω τους κατάλληλους φίλους;».* Η τέταρτη φιγούρα (Ήταν ο Έλληνας *Γιώργος Σεφέρης. Νομπελίστας, συγγραφέας, ποιητής και διπλωμάτης*) δεν ήταν προτίμηση κανενός μαθητή. Η επιχειρηματολογία των μαθητών ήταν πως: *«Είναι φαλακρός και καπνίζει».* Η πέμπτη και τελευταία φιγούρα (Ήταν η συγγραφέας *Χάρρητ Μπήτσερ Στώου από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Έγινε γνωστή όταν το 1852 εκδόθηκε το μυθιστόρημά της η καλύβα του μπάρμπα - Θωμά*) δεν επιλέχθηκε εξ αιτίας του ότι είχε ρυτίδες και ήταν κακόγουστη.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αφού κάνανε την πρώτη επιλογή βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (που δεν θεωρούνται τόσο σημαντικά) αναρωτήθηκαν, στη συνέχεια, αν ήταν και η σωστή βάζοντας σημαντικότερα κριτήρια στο μυαλό τους (τα επιτεύγματα). Το συμπέρασμα

από αυτή τη δραστηριότητα είναι πως η εικόνα ενός ανθρώπου είναι πιο ισχυρή από την καταγωγή του. Τουλάχιστον οι μαθητές επιλέγουν τους φίλους βάσει των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους. όταν τους αποκαλύπτονταν η ταυτότητά τους, δεν έδιναν ιδιαίτερη προσοχή (με εξαίρεση το Γιώργο Σεφέρη που χάρηκαν όταν άκουσαν πως είναι Έλληνας και έχει διαπρέψει) στην καταγωγή τους αλλά στα επιτεύγματά τους για να θεωρούνται τόσο σημαντικοί. Επομένως, ο διδακτικός στόχος που είχε τεθεί επιτεύχθηκε (να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα πρωταρχικά κριτήρια των επιλογών τους).

Έπειτα, έγινε η σύνδεση των φιγούρων με τις συνταγές των χωρών τους. αργότερα προστέθηκαν συνταγές και άλλων χωρών. Στους μαθητές δόθηκαν κατευθείαν οι έτοιμες φωτογραφίες με τα φαγητά (λόγω του μεγαλύτερου αριθμού φαγητών απ' ότι δόθηκαν στην Δ τάξη). Τα φαγητά φάνηκαν όλα πολύ νόστιμα, εκτός από το μάνγκο (προέρχεται από την Ινδία), το οποίο τους φάνηκε να μην έχει καλό χρώμα. Τα φαγητά που ανήκουν στο είδος της πίτας (φτιάχνονται πολλά είδη στη περιοχή των Βαλκανίων) φάνηκαν να αρέσουν στους μαθητές καθώς είναι πιο κοντά στις διατροφικές τους συνήθειες. Τέλος, σε αντίθεση με την Δ τάξη, το φαγητό της Αγγλίας το γνώριζαν (fish and chips) και επιπρόσθετα το χαρακτήρισαν πολύ *ωραίο* αφού έχει ψάρι που είναι υγιεινό.

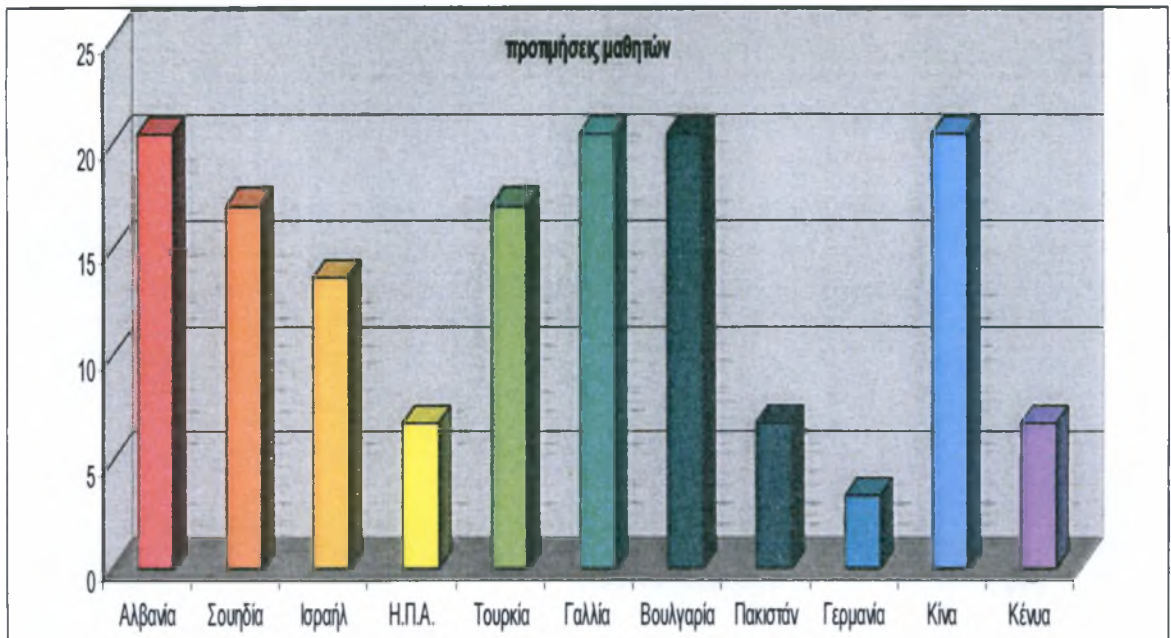
Οι μαθητές της Δ' τάξης προσπάθησαν να ζωγραφίσουν τις συνταγές, αλλά τελικά ζήτησαν τις έτοιμες, εκτυπωμένες εικόνες. Αρχικά, «δοκιμάζανε» (κάνοντας κινήσεις με τα χέρια και το στόμα) τα φαγητά, ενώ όταν μια συνταγή τους άρεσε πολύ και ενημερώνονταν για την προέλευσή της, δεν δίσταζαν να εκφράσουν την επιθυμία τους να ταξιδέψουν εκεί για να φάνε το συγκεκριμένο παραδοσιακό φαγητό. Ένας μαθητής αναγνώρισε τα μπουρίτος του Μεξικού και αυτοπροτάθηκε να παρουσιάσει το φαγητό ώστε να ελκύσει και τους συμμαθητές του. Τη ρουμάνικη σπεσιαλιτέ «*Borshch* - φυτική σούπα-η πιο κοινή μορφή γίνεται με τεύτλα, ενώ μερικές φορές έχει κρέας» την «προώθησε» ένας άλλος μαθητής, όπου η θεία του είχε πάει στην Ρουμανία και έφαγε το συγκεκριμένο φαγητό και έφυγε με τις καλύτερες εντυπώσεις. Αντίθετα από το αναμενόμενο ήταν οι αντιδράσεις στο φαγητό της Μ. Βρετανίας (fish and chips- τηγανητό ψάρι, συνήθως βακαλάο, που συνοδεύεται με τηγανιτές πατάτες. Για να αποφευχθεί η ανάμειξη των γεύσεων ραντίζουν τις πατάτες με λίγο

ξύδι). Οι μαθητές έκαναν το ‘μορφασμό του απαίσιου’ και στη συνέχεια συμφώνησαν με τη φράση: «...χαραμίζουν τις τηγανιτές πατάτες...».

Η δραστηριότητα με τις σημαίες, για την Στ’ τάξη, έδειξε να είναι λίγο βαρετή καθώς τις περισσότερες σημαίες (από αυτές που θεωρούνται «ανώτερες» χώρες) τις γνώριζαν. Δεν βρήκαν τις σημαίες «κατώτερων» χωρών όπως Ν. Αφρική, Ουκρανία, Ρουμανία. Οι αντιδράσεις των μαθητών της Δ’ τάξης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορούσε μόνο το γεγονός ότι οι σημαίες που δύσκολα μπορούσαν να σχεδιάσουν παραβλέπονταν και επιλέγονταν μόνο οι «εύκολες». Έτσι, ο διαχωρισμός που κάνανε ήταν σε «δύσκολες»-«εύκολες» και όχι σε σημαίες «ανώτερων»-«κατώτερων» χωρών. Λίγοι μαθητές αναγνώρισαν ελάχιστες σημαίες. Οι περισσότεροι δεν γνώριζαν πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ενώ οι σημαίες των χωρών προέλευσης των μεταναστών στην Ελλάδα ήταν εντελώς άγνωστες. Το να ζωγραφίσουν τις σημαίες και στη συνέχεια να τις κολλήσουν στον παγκόσμιο χάρτη ήταν μια καλή άσκηση για τη γνωριμία τους με αυτές.

Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και οι δύο τάξεις άκουσαν τους συμμαθητές να τους παρουσιάζουν τους λόγους που οδήγησαν στη σημερινή τους μορφή τις σημαίες διαφόρων χωρών. Πριν τις δραστηριότητες είχε δοθεί στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας (σελ. 86 της παρούσης εργασίας) έδειξαν πως οι μαθητές προτιμούν χώρες κατ’ όνομα, δηλ. τις καλόφημες όπως ΗΠΑ, Γαλλία, Γερμανία κλπ., ενώ αποφεύγουν χώρες όπως Βουλγαρία, Πακιστάν, Αλβανία κλπ. Η τελευταία δραστηριότητα ήταν οι μαθητές βλέποντας διάφορες εικόνες χωρών να επιλέξουν ποιες θα επισκέπτονταν, χωρίς όμως αυτή τη φορά να γνωρίζουν τα ονόματά τους. Τα αποτελέσματα (σε σύνολο 24 μαθητών):





Η Γαλλία παρέμεινε από στη πρώτη θέση των προτιμήσεων των μαθητών. Αντίθετα, οι Η.Π.Α. και η Γερμανία βρέθηκαν στις τελευταίες θέσεις εξ αιτίας των *ουρανοξυστών* και της *πολυκοσμίας* αντίστοιχα. Η Κένυα και η Σουηδία διατηρούν τις θέσεις τους, ενώ η Αλβανία, η Τουρκία, η Βουλγαρία και η Κίνα ανεβαίνουν στις πρώτες θέσεις. Οι μαθητές αναγνώρισαν τις εικόνες ως κάτι οικείο (Βαλκανικές χώρες) όπως επίσης και τον κινέζικο πολιτισμό τον οποίο θαυμάζουν.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Το σχολείο δεν είναι απλά ένας χώρος όπου οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση. Το σχολείο αποτελεί τη μικρογραφία μιας κοινωνίας και επομένως η σχολική ένταξη προεκτείνεται στην κοινωνική ένταξη, που βαραίνει το μέλλον αυτών των παιδιών. Για να υπάρξει επιτυχία στην ένταξη αυτή, απαιτείται ολοκληρωτική και αρμονική συνεργασία τόσο θεσμικών και διοικητικών παραγόντων, όσο και παιδαγωγικών και διδακτικών. Το ελληνικό κράτος έχει κάνει κάποιες ενέργειες ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, αλλά φαίνεται πως στην πράξη αυτό δεν επαληθεύεται. Πολλοί αλλοδαποί μαθητές, στα δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας μέσω της πρακτικής άσκησης της συγγραφέως για δύο ακαδημαϊκά έτη, είναι ακόμα στο περιθώριο.

Η αφομοιωτική πολιτική που ακολουθείται εμποδίζει τον εκσυγχρονισμό και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Τέτοιες ευκαιρίες θα δινόταν, αν υιοθετούνταν η λογική της διαπολιτισμικής προσέγγισης, μια προσέγγιση που βλέπει το «άλλο» όχι ως ελλειμματικό, αλλά ως διαφορετικό. Η κοινωνία, δυστυχώς, «δεν καταλαβαίνει πόσο πίσω μένει τηρώντας αυτή την πολιτική». Οι λόγοι που τρέφουν αυτή την κατάσταση αφορούν την έλλειψη οικονομικών πόρων καθώς και τη δυσκαμψία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (άποψη στην οποία καταλήγει ο Μιχάλης Δαμανάκης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης). Για να λειτουργήσουν δίγλωσσα ή διαπολιτισμικά σχολεία και εκπαιδευτικά προγράμματα απαιτείται ένα εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, εξειδικευμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα και εξειδικευμένο διδακτικό υλικό.

Η ευθύνη τώρα μετατοπίζεται στους εκπαιδευτικούς και την ελλιπή επιστημονική τους κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μετά την οικογένεια η κύρια άντληση γνώσεων, αξιών, ηθών για τα παιδιά είναι το σχολείο. Αν οι μαθητές «θωρακίζονται» με την ασπίδα του ρατσιστή, είναι ελάχιστες αν όχι μηδαμινές οι πιθανότητες να υιοθετήσει στο μέλλον, ως ενήλικας, μια υγιή στάση απέναντι στους μετανάστες. Θα υπάρχει πάντοτε η ρίζα εκείνη που θα κάνει το «φυτό της ξеноφοβίας» να ανθίζει. Η ξеноφοβία και ο ρατσισμός οδηγούν πολλές φορές σε αποκλεισμό, λόγω του ότι προκαλεί άγχος στα παιδιά και άρνηση προσαρμογής. Περιορίζουν τις σχέσεις τους με τους γηγενείς μαθητές, ενώ δεν θέλουν να αφιερώνουν χρόνο στο διάβασμά τους, αφού η γλωσσική τους ανεπάρκεια είναι

ακόμα ένα θέμα που δυσχεραίνει την ένταξή τους. Δεν θεωρώ κατάλληλο και ικανό τον εαυτό μου να αποδώσει ευθύνες σε συγκεκριμένα άτομα ή κατηγορίες ανθρώπων. Τον θεωρώ όμως υπεύθυνο αν δε συμβάλλει στην αλλαγή αυτής της κατάστασης μπροστά στην οποία όλοι κλείνουν τα μάτια λέγοντας τη γνωστή φράση: «*εγώ θα αλλάξω τον κόσμο;*». Είναι μια δειλή απόφαση, σαν και αυτή που πήρε ο Αχιλλέας στην Ιλιάδα που μεταμφιέζεται σε γυναίκα για να μην πάει στον πόλεμο. Όμως δεν μπορεί να κρυφτεί από τη φύση του. Ο Οδυσσεύς φέρνει δώρα για τις γυναίκες στο παλάτι του Λυκομήδη και ο Αχιλλέας διαλέγει το σπαθί, που ήταν σύμβολο της βούλησης και του πνεύματος που οδηγήσει στη νίκη. Επίσης, το πεπρωμένο πρόλεγε ότι οι Έλληνες θα νικούσαν μόνο αν ο Αχιλλέας ήταν μαζί τους. Τελικά θα άλλαζε ένας τον κόσμο;

Όπως, ήδη, έχουμε αναφέρει και αναλύσει σχεδόν σε όλο το μήκος της παρούσης εργασίας, τα δεδομένα και οι συνθήκες στο ελληνικό σχολείο έχουν αλλάξει. Η πολυπολιτισμικότητα στην σχολική τάξη καθιστά απαραίτητη μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, αυτό δηλαδή που έχουμε αποκαλέσει «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*». Επομένως, αλλάζοντας τα δεδομένα και οι συνθήκες κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει αλλαγή και στους εκπαιδευτικούς (μέθοδοι, μέσα διδασκαλίας, τεχνικές, επιμόρφωση).

Αν και πολλές είναι οι θεωρίες που μιλούν για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση (βλέπε κεφ.4 και 5 της παρούσης εργασίας), ελάχιστη είναι όμως η βιβλιογραφία που αναφέρεται σε πρακτικές εφαρμογές αυτής. Λίγοι έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και την πρακτική εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πρόβλημα δεν λύνεται με ανάπτυξη θεωριών που στέκονται μόνο στο συρτάρι των επιστημόνων, αλλά με την εφαρμογή τους στον αληθινό κόσμο. Αν πετύχουν υιοθετούνται και εξελίσσονται, αν όχι αποθηκεύονται ως «*ανεπιτυχείς προτάσεις στη λύση προβλημάτων*».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γεωργίου- Παπαγιαννοπούλου Αικατερίνη, «Έξυπνοι τρόποι εκμάθησης των ξένων γλωσσών», εφημερίδα Ελευθερία 8-5-2009
2. Δαμανάκος Μιχάλης, *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 2004
3. Λεξικό της ελληνικής γλώσσας, εκδόσεις Γιάννη Ρίζου
4. Μάρκου Γεώργιος, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996
5. Ματσαγγούρας Ηλίας, *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα 2003
6. Μήτσης Ναπολέων, *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας- Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*, Gutenberg, Αθήνα 2004
7. Μπενέκος Δημήτριος, *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2006
8. Νικολάου Γεώργιος, *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο-Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
9. Ρέντζος Ιωάννης, *Αναπαραστάσεις της πόλης-Μια παιδαγωγική για την κατάκτηση της πόλης*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος 2010
10. Σολομωνίδου Χριστίνα, (1999) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Καστανιώτη, Αθήνα 1999
11. Τσιάκαλος Γεώργιος, *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2000
12. Χρυσafiδης Κων/νος, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 1996

13. Colin Robson, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Gutenberg Αθήνα 2007

Σελίδες από το Internet:

1. [www.inegsee.gr](http://www.inegsee.gr) (προέλευση μεταναστών)
2. <http://gkaratsioubanis.wordpress.com> (άρθρο από την ομιλία μετανάστη μαθητή)
3. <http://en.wikipedia.org>
4. <http://www.magnesianews.gr> (ρατσιστικά άρθρα)
5. <http://www.alfavita.gr> (ρατσιστικά άρθρα)
6. <http://www.apogevmatini.gr> (ρατσιστικά άρθρα)
7. [http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/19-diapolitismika-sxoleia.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/19-diapolitismika-sxoleia.htm) (δημοσίευση στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως για τα τμήματα υποδοχής)
8. <http://www.unicef.gr/reports/racism.php> (άρθρα Σύμβασης της UNICEF)
9. <http://www.ipeir.pde.sch.gr> (για project)
10. <http://www.geander.com> (φωτογραφίες)
11. <http://www.nea-acropoli-ioannina.gr> (αναφορά στον μυθικό Αχιλλέα)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (για την έρευνα στους συμμαθητές των αλλοδαπών μαθητών)

Όνομα(το μικρό σου μόνο):.....

Τάξη:.....

1. Όταν ακούς τη λέξη «αλλοδαπός», αυτή έχει αρνητικό σημαινόμο για σένα;(είναι κακό να είναι κάποιος αλλοδαπός);  
Ναι.....  
Όχι.....
2. Θα ήθελες να έχεις αλλοδαπούς συμμαθητές στην τάξη;  
Ναι.....  
Όχι.....  
Δεν με νοιάζει.....
3. Παίζεις με αλλοδαπούς συμμαθητές στο διάλειμμα;  
Ναι.....  
Όχι.....
4. Θεωρείς τον αλλοδαπό συμμαθητή σου κατώτερο από εσένα;  
Ναι.....  
Όχι.....
5. Αν ο/η δάσκαλος/α σας έβαζε να καθίσετε μαζί στο ίδιο θρανίο θα αντιδρούσες;  
Ναι.....  
Όχι.....  
Αν απάντησες ναι, γράψε μου το λόγο:.....  
.....
6. Σε ποιον θεωρείς ότι ο/η δάσκαλος/α σου δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον;  
Στους ομοεθνής συμμαθητές μου και 'μένα.....  
Στους αλλοδαπούς συμμαθητές μου.....  
Σε κανένα μας/Μας συμπεριφέρεται το ίδιο.....
7. Έχεις ρωτήσει ποτέ αλλοδαπό συμμαθητή σου, για κάποια απορία σου;  
Ναι.....  
Όχι.....
8. Έχεις προσκαλέσει αλλοδαπό συμμαθητή σου στο σπίτι;  
Ναι.....  
Όχι.....  
Αν απάντησες όχι, αυτό συμβαίνει γιατί:
  - Δεν θέλεις εσύ.....
  - Δεν θέλουν οι γονείς σου.....
  - Δεν θέλεις ούτε εσύ, ούτε οι γονείς σου.....

9. Θα ήθελες να γνωρίσεις τον πολιτισμό των αλλοδαπών συμμαθητών σου;

Ναι.....□

Όχι.....□

Δεν με ενοχλεί.....□

10. Θα ήθελες να μάθεις τη γλώσσα του αλλοδαπού συμμαθητή σου;

Ναι.....□

Όχι.....□

11. Κύκλωσε τις χώρες στις οποίες θα ήθελες να πας στο μέλλον και πες ένα λόγο που σε οδήγησε σε κάθε απόφαση(είτε κύκλωσες, είτε όχι).

- Ⓞ Αλβανία
- Ⓞ Σουηδία
- Ⓞ Ισραήλ
- Ⓞ Η.Π.Α.
- Ⓞ Τουρκία
- Ⓞ Γαλλία
- Ⓞ Βουλγαρία
- Ⓞ Πακιστάν
- Ⓞ Γερμανία
- Ⓞ Κίνα
- Ⓞ Κένυα(Αφρική)

**... ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....**

*Εργασία της .... Τάξης*

*στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*

*με θέμα:*

**«Λίγα λόγια για τους φίλους μας τους μετανάστες»**

Ονοματεπώνυμο των μαθητών που συμμετείχαν στη συγγραφή:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_



## Φύλλο εργασίας

*Εσείς ξέρετε τί σημαίνει «Μετανάστης»; Εγώ έψαξα και το έμαθα. Τώρα σας το παρουσιάζω και εσάς!*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Οι μετανάστες στην Ελλάδα έχουν έρθει από:* \_\_\_\_\_

---

---

---

---

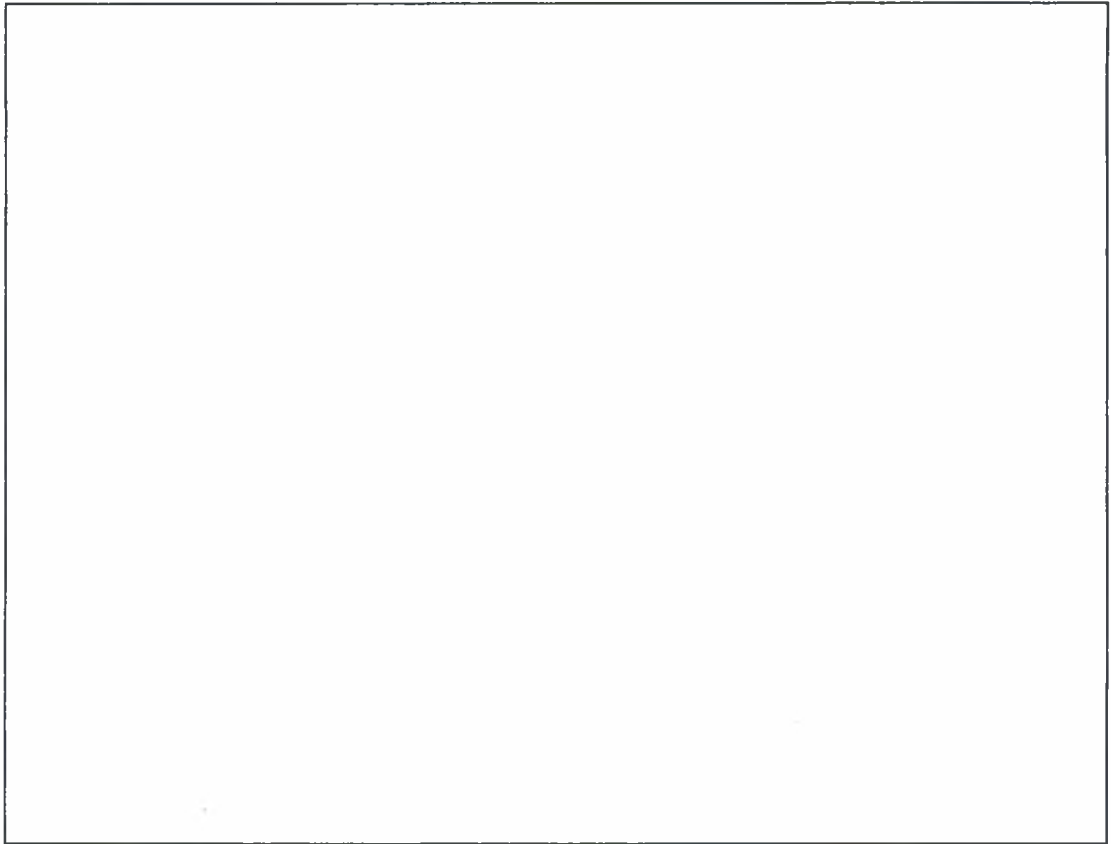
---

---

---

---

*Μια εικόνα του παγκόσμιου χάρτη από τις χώρες προέλευσης των μεταναστών:*



*Αυτοί οι άνθρωποι αποφάσισαν μετά από πολύ σκέψη να αφήσουν την πατρίδα τους και να έρθουν στην Ελλάδα γιατί:*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Ξέρετε σε κάθε περιφέρεια, οι μετανάστες από που προέρχονται;*



Περιγραφή συναισθημάτων από ένα μαθητή μετανάστη τα πρώτα χρόνια της μετεγκατάστασής του: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

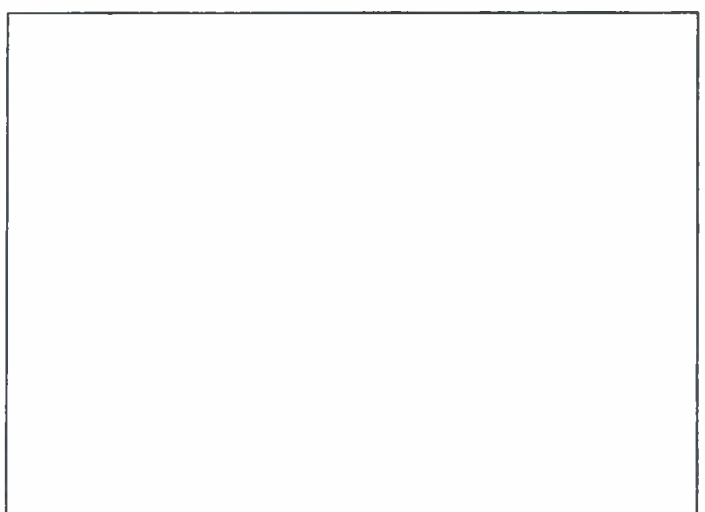
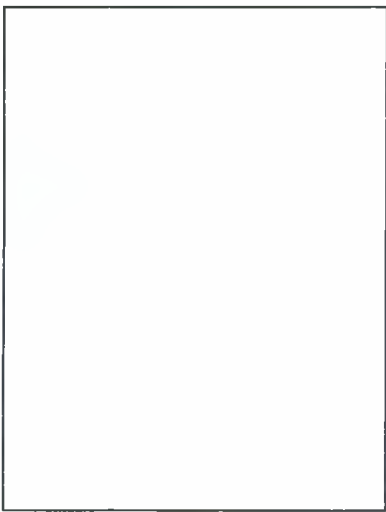
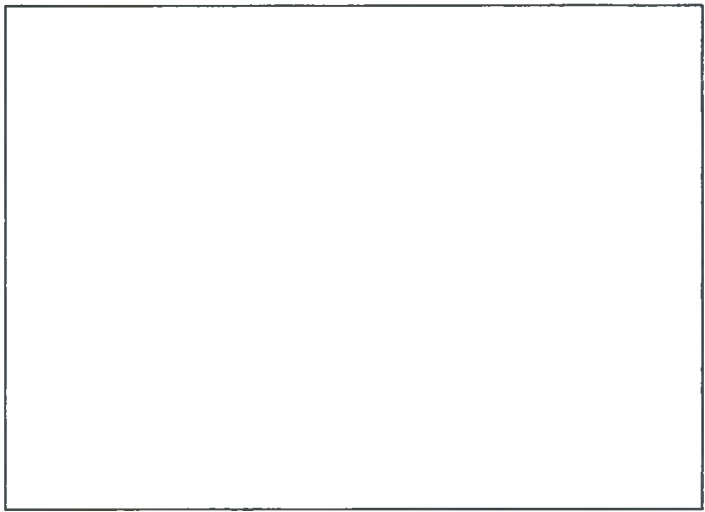
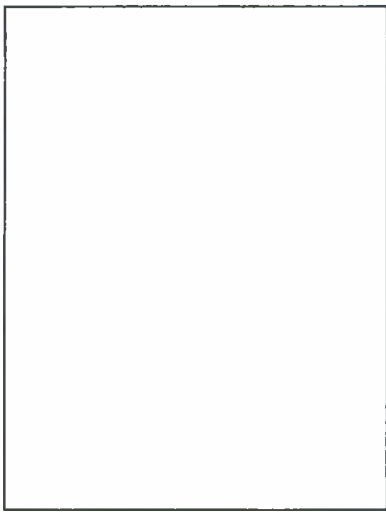
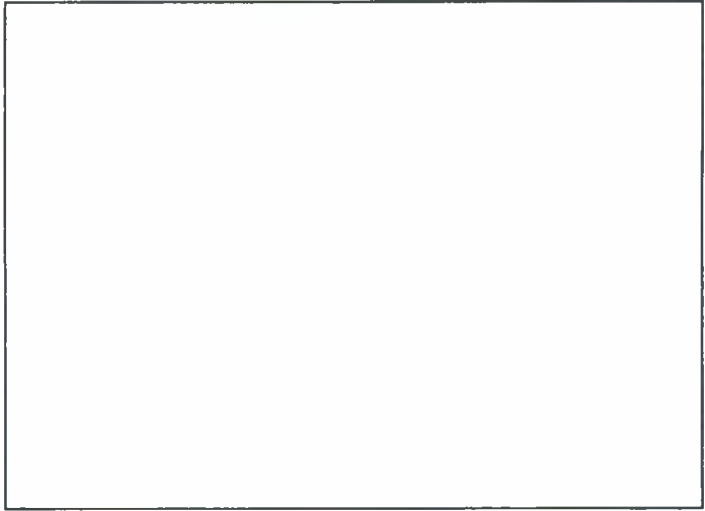
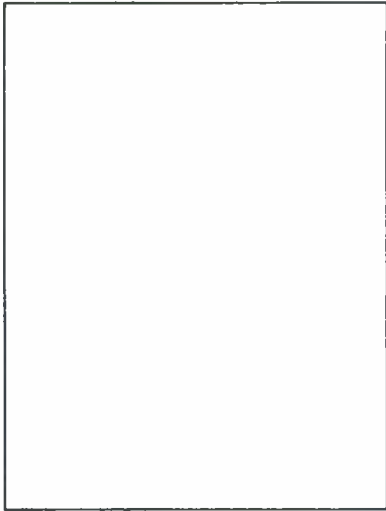
Ποιες θα ήταν οι συνέπειες αν δεν ήθελα για φίλο μου τον/την...:

--

--

--

--



Ποια φαγητά δεν θα έτρωγα ποτέ αν δεν υπήρχε η χώρα...:

σημαία	εικόνα	υλικά

--	--	--

--	--	--

Θέλεις να σου πω πώς σχεδιάστηκαν οι σημαίες των χωρών;

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Γερμανία: \_\_\_\_\_



---

---

---

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Ουκρανία: : \_\_\_\_\_



---

---

---

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής : \_\_\_\_\_



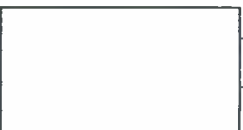
---

---

---

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Αγγλία: \_\_\_\_\_



---

---

---

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Κίνα: \_\_\_\_\_

--

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Τουρκία: \_\_\_\_\_

--

Ένας φίλος μου από το/τη \_\_\_\_\_ μου είπε πως η σημαία του σημαίνει:

Αλβανία: \_\_\_\_\_

--

Έτσι, προτείνουμε να υποδεχόμαστε τους φίλους μας από άλλες χώρες για να μας υποδέχονται και αυτοί με τον ίδιο τρόπο στις δικές τους:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



*Για να είμαστε ένα διαπολιτισμικό σχολείο που αγαπά τα παιδιά όλων των χωρών*

Φωτογραφία μαθητών της ... τάξης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104506