



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

**Εμείς και οι «άλλοι» - Διαπολιτισμικές διαστάσεις των σχολικών εγχειριδίων
γλώσσας στο δημοτικό**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σάββα Ευφροσύνη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Παπαδιαμαντάκη Γιούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
Βεντούρα Λίνα, Καθηγήτρια
Καρακατσάνη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος, Ιούνιος 2015

Copyright © Σάββα Ευφροσύνη, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	7
2. Θεωρητικό πλαίσιο	11
2.1. Εννοιολόγηση - Αποσαφήνιση όρων.....	11
2.1.1. Πολυπολιτισμικότητα	11
2.1.2. Πολιτισμική ετερότητα	13
2.1.3. Διαπολιτισμικότητα	15
2.1.4. Διαπολιτισμική επικοινωνία	16
2.1.5. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	17
2.1.6. Μειονότητα.....	20
2.1.7. Αναλυτικό πρόγραμμα	21
2.2. Μοντέλα για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων	24
2.2.1. Αφομοιωτικό μοντέλο	25
2.2.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης	30
2.2.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	32
2.2.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο	36
2.2.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	38
2.2.6. Κριτική μοντέλων εκπαιδευτικής αντιμετώπισης μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων.....	41
2.3. Θεωρίες του αναλυτικού προγράμματος.....	47
2.3.1. Κριτική θεωρία	47
2.3.2. Μεταδομική θεωρία ή Μεταδομισμός	48
2.3.3. Κοινωνικά ρεαλιστική θεωρία ή Κοινωνικός ρεαλισμός.....	49
2.3.4. Κριτική θεωριών αναλυτικού προγράμματος	51
3. Ιστορικό – Κοινωνικό Πλαίσιο	54
3.1. Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα.....	54
3.1.1. Η διαπολιτισμική διάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	54
3.1.2. Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.....	58
3.1.3. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα	66
3.2. Η μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη.....	71
3.2.1. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».....	77
3.3. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας	81
4. Ερευνητικό μέρος.....	89
4.1. Σκοπός έρευνας	89
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές παραδοχές	89
4.2.1. Κύριο ερευνητικό ερώτημα - Κύρια ερευνητική παραδοχή	89
4.2.2. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές παραδοχές.....	90
4.3. Μεθοδολογία.....	91
5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας	93
5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εγχειριδίων γλώσσας του ελληνικού σχολείου.....	93
5.1.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την Α΄ τάξη δημοτικού των κοινών δημοτικών σχολείων	93
5.1.1.1. Α΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας	93
5.1.1.2. Β΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	96

5.1.1.3. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Α΄ δημοτικού.....	99
5.1.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τη Στ΄ τάξη δημοτικού των κοινών δημοτικών σχολείων	100
5.1.2.1. Α΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας	100
5.1.2.2. Β΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	107
5.1.2.3. Γ΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	110
5.1.2.4. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Στ΄ δημοτικού	118
5.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εγχειριδίων γλώσσας των μειονοτικών σχολείων.....	120
5.2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την Α΄ τάξη των μειονοτικών δημοτικών σχολείων	120
5.2.1.1. Α΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας	120
5.2.1.2. Β΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	121
5.2.1.3. Γ΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	122
5.2.1.4. Δ΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	123
5.2.1.5. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Α΄ δημοτικού μειονοτικής εκπαίδευσης.....	124
5.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τη Στ΄ τάξη των μειονοτικών δημοτικών σχολείων	125
5.2.2.1. Α΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας	125
5.2.2.2. Β΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	127
5.2.2.3. Γ΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας.....	130
5.2.2.4. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Στ΄ δημοτικού μειονοτικής εκπαίδευσης.....	133
5.3. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά τάξεις κοινής ελληνικής και μειονοτικής εκπαίδευσης.....	134
5.3.1. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας για την Α΄ τάξη.....	134
5.3.2. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας για τη Στ΄ τάξη	138
5.4. Συγκριτική παρουσίαση βιβλίων γλώσσας.....	140
6. Συμπεράσματα.....	143
7. Συζήτηση – Προτάσεις	145
8. Πηγές - Βιβλιογραφία	149

Περίληψη

Το μεταναστευτικό φαινόμενο των τελευταίων δεκαετιών έχει επιφέρει αλλαγές και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας. Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία απαιτούν αλλαγές στο διδακτικό περιεχόμενο για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον κοινωνικό χώρο. Όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μη, είναι αυτονόητο να αισθάνονται ισότιμα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που σέβεται τις ανάγκες όλων και αναπροσαρμόζει τους στόχους της με βάση τα χαρακτηριστικά του διαφορετικού πολιτισμικά ή γλωσσικά ή θρησκευτικά πληθυσμού της. Σίγουρα τα πρώτα πρότυπα, οι αξίες και οι τρόποι συμπεριφοράς μεταδίδονται στους μαθητές κατά τη σχολική τους πορεία. Σκοπός μας λοιπόν είναι να εξετάσουμε το βαθμό που η διαφορετικότητα εντάσσεται και αξιοποιείται στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού. Μας ενδιαφέρει η ανάλυση του περιεχομένου και η συγκριτική μελέτη των εγχειριδίων της ελληνικής και μειονοτικής εκπαίδευσης της δυτικής Θράκης. Πώς οι έννοιες της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συνύπαρξης προβάλλονται και καλλιεργούνται από τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα της χώρας μας; Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα δύο σχολικά εγχειρίδια γλώσσας ακολουθούν διαφορετικό μοντέλο εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μεταναστών και μειονοτικών μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, πολιτισμική ετερότητα, μειονότητα, μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, ανάλυση περιεχομένου, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

During the last decades the phenomenon of immigration has also changed the structure of school classrooms in Greece. Multiculturalism and multilingualism demand changes in teaching material aiming at pupils' smoother integration not only in the educational but also in the social environment. It goes without saying that all native or non-native Greek speaking pupils, should feel equal members of a social group which respects all members needs and readapts its goals depending on the different characteristics of its socially, linguistically or religiously mixed population. Definitely, pupils acquire their first role models, values and ways of behaviour at school. Our aim is to examine the extent to which diversity is integrated and used in the current elementary school language textbooks. We are interested in the content analysis and comparative study of textbooks used for teaching Greek and minority pupils in Western Thrace. How the concepts of equality, solidarity and peaceful coexistence are displayed and cultivated by both educational systems of our country? The results showed that the two school language textbooks follow different educational models in dealing with immigrants and ethnic minority pupils.

Keywords: diversity, cultural diversity, minority, management models of multiculturalism, content analysis, intercultural education

«Αν ταξιδεύαμε στις χώρες του κόσμου και βρίσκαμε στο ένα λιβάδι μετά το άλλο και στον έναν κήπο μετά τον άλλο το ίδιο μονόχρωμο λουλούδι, ο κόσμος μας θα ήταν άχρωμος και πληκτικός» Ofelia Garcia (Baker, 2001: 94)

1. Εισαγωγή

Τα φαινόμενα ξеноφοβίας και οι κοινωνικές συγκρούσεις δεν οφείλονται στην πολύχρωμη και ετερογενή σύνθεση των κοινωνιών αλλά σε στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις προς το «διαφορετικό». Η μετακίνηση ανθρώπων ανά τον κόσμο, μια κατάσταση με διαχρονικό χαρακτήρα, έχει επηρεάσει άρδην τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής και ειδικότερα τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας με την έννοια της συνύπαρξης ανθρώπων από άλλες χώρες με άλλους πολιτισμούς, με άλλα ήθη και έθιμα, με διαφορετική θρησκεία και ιστορική παράδοση είναι πραγματικότητα και συνεχώς διευρύνεται. Πόσο όμως η καθημερινή ειρηνική επικοινωνία και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων είναι αποδεκτή και θεμιτή από την ελληνική κοινωνία; Η ισότητα ευκαιριών και η δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων πρωτίστως πρέπει να χαρακτηρίζουν τις πολιτικές των κρατών σε εθνικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Δεν είναι δημοκρατικό τα σύγχρονα έθνη-κράτη να εμμένουν σε διαδικασίες αφομοίωσης ή αποξένωσης των μεταναστών, αλλά να συναγωνίζονται με σκοπό μια ισότιμη κοινωνία για όλους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης σημαντική στροφή θεωρείται η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας με σεβασμό στις αρχές της ισότητας και της ισονομίας απαιτείται να διασφαλίσουμε την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων, με σκοπό την αποδοχή και το σεβασμό κάθε ετερότητας ως προς την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο, τη γλώσσα και την ιστορική τους πορεία. Το σημερινό σχολείο οφείλει να στοχεύει στη γόνιμη επικοινωνία με το διαφορετικό και την αποδοχή του «άλλου» εξαλείφοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, που οδήγησαν και οδηγούν τους μετανάστες ή τις μειονοτικές ομάδες στο περιθώριο και την αφομοίωση από την πλειοψηφία.

Δεδομένου λοιπόν του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και ειδικότερα της πολυχρωμίας των ελληνικών σχολικών τάξεων αποτελεί θέμα προβληματισμού και επιστημονικής μελέτης αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσει τους «άλλους» μαθητές και την «διαφορετικότητα» τους στα σχολικά του

εγχειρίδια και περισσότερο του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο, κατά τη γνώμη μου, στοιχείο που διαφοροποιεί τον έναν λαό από τον άλλο. Είναι υπεύθυνη για την επικοινωνιακή δυσχέρεια η οποία, όταν δεν αποφευχθεί, δυστυχώς οδηγεί στην απομόνωση και γκετοποίηση των γλωσσικά «διαφορετικών» ομάδων από την «κυρίαρχη». Η γλώσσα εντάσσει, κοινωνικοποιεί ή απομονώνει και περιθωριοποιεί ομάδες που δεν διαφέρουν ή διαφέρουν ελάχιστα από την πλειονότητα και την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα. Η διαφορά των γλωσσικών ιδιωμάτων προκαλεί διακρίσεις και δημιουργεί μειονότητες και ρατσιστικές προκαταλήψεις προς τον αλλόγλωσσο. Σε τι πλαίσιο λοιπόν κινείται η συγγραφή των ελληνικών βιβλίων της γλώσσας, απομόνωσης ή ισότιμης ένταξης; Μήπως αναφερόμαστε σε διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική μόνο στη θεωρία και στην πράξη απουσιάζει;

Συγκεκριμένα με ενδιαφέρει το εν λόγω αντικείμενο έρευνας γιατί ως μέλλουσα εκπαιδευτικός του ελληνικού δημοτικού σχολείου επιθυμώ να γνωρίζω πόσο διαπολιτισμικά γραμμένα είναι τα σχολικά εγχειρίδια, με σκοπό να συνεισφέρω αποτελεσματικά στην επίτευξη της ισότιμης και αρμονικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών. Στοχεύοντας σε μια ισότιμη κοινωνία που σέβεται τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων, είναι δεδομένο να διαφαίνεται ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας και οι διαπολιτισμικές της αρχές εκπαίδευσης από την πρώτη στιγμή συνάντησης των «διαφορετικών» μελών της, δηλαδή μέσα από την κουλτούρα του εκπαιδευτικού της συστήματος και ιδιαίτερα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειρίδιων. Τα σχολικά βιβλία σίγουρα διαπερνούν αξίες και στάσεις στους μαθητές που καθορίζουν τη μελλοντική τους συμμετοχή και δράση στον κοινωνικό και πολιτικό κόσμο.

Επομένως, παρουσιάζει ενδιαφέρον να μελετήσουμε αν αυτή η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, εθνών, ιστορικών και θρησκευτικών παραδόσεων αντανακλάται και πώς υποστηρίζεται στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας.

Σχετικά με τη δομή της παρούσας εργασίας εκτείνεται και αναλύεται στα παρακάτω κεφάλαια:

1. Εισαγωγή
2. Θεωρητικό πλαίσιο
3. Ιστορικό - Κοινωνικό πλαίσιο
4. Ερευνητικό μέρος

5. Παρουσίαση – ανάλυση αποτελεσμάτων
6. Συμπεράσματα
7. Συζήτηση – Προτάσεις
8. Πηγές - Βιβλιογραφία

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος του πρώτου κεφαλαίου αρχίζουμε με τον ορισμό και την αποσαφήνιση βασικών εννοιών (πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μειονότητα και αναλυτικό πρόγραμμα) για την κατανόηση του θέματος. Επίσης στο θεωρητικό μέρος περιγράφονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων και οι θεωρίες των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα συγκεκριμένα πεδία αντιπροσωπεύουν διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς αλληλοσυνδέονται και επηρεάζουν ταυτόχρονα την εκπαιδευτική διαχείριση των σημερινών πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Στο ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο της μελέτης γίνεται η ανάλυση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στον ελλαδικό χώρο. Αφού παρουσιάζεται η διαπολιτισμική διάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αναλύονται τα πολλαπλά είδη ταυτοτήτων των μαθητών επισημαίνεται η σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την ομαλή κοινωνική ένταξη και ισότιμη συνεργασία των «διαφορετικών» μαθητών. Επιπλέον γίνεται αναφορά στις ιδιαίτερες συνθήκες εκπαίδευσης των μειονοτικών μαθητών της δυτικής Θράκης και στις σύγχρονες προσπάθειες για την επιτυχή σχολική πρόοδο και ενδυνάμωση της ελληνομάθειας αυτών με ιδιαίτερη αναφορά στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας επικεντρωνόμαστε στην ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας τόσο της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης όσο και της μειονοτικής. Παρουσιάζονται λεπτομερέστατα οι αναφορές των βιβλίων της Α΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού προς τους «άλλους», το διαφορετικό και την αναζήτηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών εξετάζοντας αν επιτυγχάνουν τους στόχους του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Με ποιον τρόπο προβάλλεται η πολιτισμική, γλωσσική ή θρησκευτική ετερότητα των μαθητών και πως διαχειρίζονται τη «διαφορετικότητα» τα νέα σχολικά εγχειρίδια ελληνικής γλώσσας του δημοτικού; Μετά την ανάλυση περιεχομένου και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται η συγκριτική παρουσίαση των διδακτικών πακέτων για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας των ελληνικών και

μειονοτικών δημοτικών σχολείων και σημειώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης. Ολοκληρώνεται η δομή της εργασίας με ορισμένες σκέψεις και προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές δράσεις και με την παρουσίαση της βιβλιογραφίας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Εννοιολόγηση - Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Πολυπολιτισμικότητα

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εμπεριέχει δύο βασικές έννοιες, τον πολιτισμό και την πολιτισμική ετερότητα. Κάθε πολιτισμός είναι ξεχωριστός και έχει να προσφέρει, αλλά και να αποκομίσει, ουσιώδη στοιχεία κατά την πολιτισμική του ανταλλαγή-επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς στη διαχρονική του εξέλιξη.

«Οι Verma και Bagley (1984) υποστηρίζουν ότι ο «πολιτισμός» (ό,τι κι αν είναι) δεν είναι μια στατική οντότητα, ο πολιτισμός είναι δυναμικός αλλάζει μέσα στο χρόνο» (Modgil, 1997: 25). Επίσης τονίζουν πως δεν είναι αντικειμενικός, κάθε αντίληψη περί έναν κοινό πολιτισμό εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Modgil, 1997: 25). Οι διαφορετικές αντιλήψεις για τον πολιτισμό από άτομα κοινής πολιτισμικής προέλευσης συνεπάγονται διαφοροποιήσεις και μεταξύ των αντιλήψεων ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Ο Hall (1959,1976) ενστερνίζεται πως πολιτισμός είναι το ολικό άθροισμα της ζωής των ανθρώπων, όπως ο τρόπος που σκέφτονται, που μιλάνε, που κινούνται, διά του οποίου καμία παράμετρος της ζωής δεν μένει ανέγγιχτη ή αμετάβλητη. Για τον Brooks (1968) ο πολιτισμός αναφέρεται στο ρόλο του ατόμου στο ατέλειωτο καλειδοσκόπιο όλων των καταστάσεων της ζωής και στους κανόνες ή στα μοντέλα που χρησιμοποιεί κατά τη διαχείριση των καταστάσεων αυτών. Ενώ για τον Banks (1991) πολιτισμός είναι το σπουδαίο επίτευγμα μιας ομάδας, αποτελούμενο από τα σχήματα συμπεριφοράς, τα σύμβολα, τις συνθήκες, τις αξίες, τις νόρμες, τις προοπτικές και άλλους παράγοντες που τη νομιμοποιούν ως μέλος της κοινωνίας και την κάνουν ξεχωριστή από άλλες κοινωνικές ομάδες (Σπινθουράκη, 1996: 167-168). Πολιτισμός είναι μια έννοια πολυδιάστατη που ορίζεται πάντα σε επιμέρους πεδία (κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό, ιστορικό, γεωγραφικό, προσωπικό κ.α.) και υποκειμενικά για το κάθε μέλος του ίδιου ή διαφορετικού πολιτισμού. Η προσωπική αντίληψη είναι καθοριστική στη δόμηση της πολιτισμικής ταυτότητας.

Επομένως, η πολυπολιτισμικότητα δηλώνει τη δημόσια αποδοχή των μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων από τη χώρα υποδοχής ως διακριτές κοινότητες ως προς τη γλώσσα, την κουλτούρα ή την κοινωνική συμπεριφορά, οι οποίες πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στον δημόσιο βίο τους χωρίς να απαιτείται να παραχωρήσουν τη διαφορετικότητά τους, παρόλο που ορισμένες φορές παρατηρείται η προσδοκία συμμόρφωσης σε βασικές αξίες (Banks, 2012: 83). Απαιτείται λοιπόν η

ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και η ισότιμη συνεργασία μαζί του εάν και δεν γίνονται πάντα σεβαστές στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα τοποθετείται ανάμεσα της διαφορετικότητας και της αλληλεγγύης με την πρώτη να στοχεύει στην ενδυνάμωση των δικαιωμάτων όλων και στην αίσθηση μιας ίσης ανθρωπότητας και τη δεύτερη στην ανάδειξη των αλληλέγγυων συναισθημάτων (Kivisto, 2005: 333). Αλλιώς η έννοια της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism) αναφέρεται στην κατάσταση συμβίωσης ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, στην οποία συνυπάρχουν οι πολιτισμοί τους και δημιουργούνται οι βάσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ιδέας (Καρακατσάνη, 2004: 179).

Επομένως, όπου αναφέρεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών ή κρατών εννοείται η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, η ισχύουσα κοινωνική κατάσταση λόγω της μετανάστευσης. Ο χαρακτηρισμός της πολυπολιτισμικότητας ενδέχεται να λάβει την έννοια του πολιτισμικού σχετικισμού όταν οι διαφορετικές ομάδες είναι διακριτές μεταξύ τους και δεν επιδιώκεται η επικοινωνία και η συνεργασία τους στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο. Η πολυπολιτισμική φύση των κοινωνιών υποδοχής μεταναστών δεν υποδηλώνει άμεσα την ισότιμη συνύπαρξη, την αλληλεγγύη και το σεβασμό προς τον «άλλον». Οι έννοιες αυτές γίνονται περισσότερο κατανοητές από την αναφορά στα μοντέλα εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των διαφορετικών μαθητικών ομάδων.

Ωστόσο, κατά τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και εμπειριών πιθανόν να επέλθει σύγχυση ή και πολιτισμική σύγκρουση κάποιες φορές. Ο Triandis πέρα από την ένταξη ή αφομοίωση των «διαφορετικών» με την εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών υποστηρίζει την «προσθετική πολυπολιτισμικότητα». Υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξή της στην πλειονότητα του πληθυσμού και όχι στη μειονότητα, όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν να είναι αποτελεσματικοί και να εκτιμούν του άλλους που είναι «διαφορετικοί». Καταλήγει πως μόνο έτσι θα αναπτυχθεί στο πέρασμα των χρόνων πλουραλισμός που θα προσφέρει αυτοσεβασμό σε όλους, εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικές δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις με περισσότερα οφέλη παρά ζημίες (Modgil, 1997: 25). Για τον Triandis ο όρος πολιτισμός «δεν περιλαμβάνει μόνο το υλικό μέρος του περιβάλλοντος, τον αντικειμενικό πολιτισμό, αλλά επίσης τον τρόπο με τον οποίο το ανθρωπογενές μέρος του περιβάλλοντος γίνεται αντιληπτό, τον υποκειμενικό πολιτισμό» (Modgil, 1997: 131). Από την άλλη

όμως πλευρά στέκεται και κριτικά στην έννοια της προσθετικής πολυπολιτισμικότητας που εισήγαγε και θεωρεί πως, παρόλο που η ετερογένεια πιθανόν να φέρει ένα τίμημα, όταν αντιμετωπιστεί δημιουργικά το αποτέλεσμα είναι συναρπαστικό (Modgil, 1997: 132). Επομένως, σημασία δεν έχει η πολιτισμική ετερογένεια των ανθρώπων αλλά η δυναμική αξιοποίηση της από όλους τους κοινωνικούς φορείς για μια ισότιμη και ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.

Για την επίλυση των πιθανών πολιτισμικών συγκρούσεων λόγω της διεθνούς πολυπολιτισμικότητας χρειάζεται να αναπτυχθούν κοινωνικοί χώροι διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατανόησης και να προσαρμοστούν οι θεσμικές δομές και πρακτικές για την αποφυγή των πολιτισμικών προκαταλήψεων (Banks, 2012: 84). Δύο βασικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και η κοινωνική ισότητα για τις μειονοτικές ομάδες (Banks, 2012: 83). Έτσι, αναγνωρίζω και σέβομαι την πολυπολιτισμική διάσταση της κοινωνίας σημαίνει πως αντιλαμβάνομαι ότι δεν είμαι μέλος μιας μονοπολιτισμικής κοινότητας, αλλά συνυπάρχω και συνεργάζομαι με άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών που έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα με εμένα. Βασικός σκοπός θεωρώ της σχολικής εκπαίδευσης των σημερινών μαθητών – μελλοντικών πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

2.1.2. Πολιτισμική ετερότητα

Πολλοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς ασχοληθεί με τις αποκαλούμενες «πρωτογενείς πολιτισμικές διαφορές» (π.χ. στη γλώσσα, στις διάφορες αντιλήψεις) της ομάδας των παιδιών των μεταναστών και της πλειοψηφούσας ομάδας με βάση το θέμα της προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών στη νέα τους χώρα. Η σημασία του πολιτισμού κατέχει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων και στάσεων των ατόμων σχετικά με την κοινωνική τους συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής τους (Χατζηχρήστου, 2005: 12). Μια από τις σημαντικότερες πηγές ανομοιογένειας των μαθητών στο σχολικό σύστημα είναι η διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, μετά την είσοδο των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία θέτει στο επίκεντρο τη διευκόλυνση της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όλων των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2005: 8).

Οι μορφές ετερότητας είτε σχετίζονται με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που λογίζονται ως διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς που έρχονται στη χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης και

είναι η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική. Οι πρώτες δύο δηλώνουν την ταυτότητα ενός ατόμου σε ένα κράτος ή λαό ή αντίστοιχα έθνος. Η τρίτη την ένταξη ενός ατόμου σε κάποια θρησκευτική κοινότητα. Η γλωσσική σχετίζεται με την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων από την δεσπόζουσα κοινότητα και την επίσημη γλώσσα του κράτους. Με τον όρο πολιτισμική ετερότητα παραπέμπουμε σε υπαρκτά ή λογιζόμενα ως υπαρκτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου που έχει από κοινού με άλλους και ανήκουν στην ίδια κατηγορία (εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική). Αυτή η μορφή ετερότητας αφορά κυρίως την περίπτωση των μαθητών που αλλάζουν εκπαιδευτικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους τροχιάς και λιγότερο τους μαθητές που ξεκίνησαν την σχολική τους σταδιοδρομία ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μέσα στα ίδια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002: 59-60).

Ωστόσο η ετερότητα δεν βρίσκεται, και σωστά κατά τη γνώμη μου, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αλλά «ενδιαφέρει κυρίως στο βαθμό που μπορεί να αποτελέσει μορφωτικό κεφάλαιο και να αξιοποιηθεί ανάλογα ή - στην αρνητική περίπτωση - στο βαθμό που επιβραδύνει ή εκμηδενίζει το όφελος που μπορεί να έχει ένας μαθητή από τη θητεία του στο σχολείο» (Γκότοβος, 2002: 7). Η πολιτισμική ετερότητα συνδέεται άμεσα με τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρώτον απαιτείται να ενημερώνονται οι μαθητές σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα, δεύτερον να ενθαρρύνεται και να ενισχύεται ο σεβασμός τους απέναντι στη δράση και συμπεριφορά άλλων ομάδων και τρίτον να ενθαρρύνονται τα μέλη όλων των ομάδων προκειμένου να είναι υπερήφανα για τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά (Καρακατσάνη, 2004: 187). Είναι φανερό πως τότε και μόνο οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών θα αποτελέσουν πεδίο μάθησης, συνεργασίας και αλληλεγγύης των «διαφορετικών» αλλά ισότιμων μελών μιας τάξης.

Σημαντικό είναι ότι η ετερότητα με την οποία ασχολείται η διαπολιτισμική παιδαγωγική αφορά τη συλλογική ταυτότητα κι όχι τις ατομικές διαφορές. Οι ετερότητες που ενδιαφέρουν κυρίως τη διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν επικεντρώνονται σε διαφορές φύλου, ηλικίας ή μορφωτικού, κοινωνικού, γεωγραφικού επιπέδου, αλλά σε εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο (Γκότοβος, 2002: 10). Με λίγα λόγια η ετερότητα «αφορά κατά κανόνα την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους» (Γκότοβος, 2002: 11). Όλες μαζί οι παραπάνω πτυχές της

ετερότητας αντιλαμβανόμαστε πως χαρακτηρίζουν την πολιτισμική ετερότητα ενός υποκειμένου ή μιας ομάδας. Μέλημα της πολιτείας, θεωρώ, είναι να αισθανθούν και να βιώσουν τα παιδιά την πολιτισμική ετερότητα ως κάτι το δημιουργικό και αναγκαίο για την εξέλιξη της κοινωνίας τους χωρίς να αισθανθούν φόβο και προκατάληψη σε μια ξαφνική εμφάνιση αυτής στην πορεία της ανάπτυξής τους.

2.1.3. Διαπολιτισμικότητα

Στο χώρο της διαπολιτισμικότητας φαίνεται να επικρατεί σύγχυση κυρίως με την χρήση των όρων της «διαπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», καθώς εμφανίστηκαν την ίδια περίπου εποχή, στη δεκαετία του 1970, και εκφράζουν ένα χώρο που βρίσκεται σε συνεχή μετάλλαξη και εξέλιξη (Γεωργογιάννης, 2008: 32).

Ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» υποδηλώνει ότι «το άτομο, το σύνολο ατόμων, το έθνος θα πρέπει να έχει συγκεράσει στην πολιτισμική του ταυτότητα χαρακτηριστικά δύο πολιτισμών και να έχει δημιουργήσει ως εκ τούτου μια νέα πολιτισμική ταυτότητα» (Γεωργογιάννης, 2008: 30). Μετά από αυτή την αναφορά εύκολα μπορούμε να ισχυριστούμε τη στενή σχέση πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας. Στις σημερινές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα που χαρακτηρίζονται από τη συμβίωση κοινοτήτων διαφορετικών εθνικοτήτων και γενικότερα την πολιτισμική ετερότητα του πληθυσμού τους φανερό αποτέλεσμα είναι η ανταλλαγή των πολιτισμικών τους στοιχείων. Έτσι το κάθε άτομο ή ομάδα ή έθνος γνωρίζει και πιθανόν να υιοθετήσει κάποια χαρακτηριστικά ενός άλλου λαού. Τότε η κοινωνία λειτουργεί όπως φαίνεται στη βάση της διαπολιτισμικότητας και μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμική κοινωνία, διαπολιτισμικό έθνος, διαπολιτισμική ομάδα και διαπολιτισμικό άτομο (Γεωργογιάννης, 2008: 30).

Επίσης, «ο όρος «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει τη διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και παραπέρα ανάπτυξης των πολιτισμών» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 78). Η έννοια της διαπολιτισμικότητας συγχέεται όπως αναφέραμε με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2008: 82). Είναι φανερό λοιπόν ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα για την ύπαρξή της. Ενώ η πολυπολιτισμικότητα εκφράζει κάτι το δεδομένο, η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται

στο ζητούμενο (Καρακατσάνη, 2004: 179). Από τα παραπάνω εύλογα καταλήγουμε ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών έχει ως προϋπόθεση την ύπαρξη και τη συμβίωση ομάδων-ατόμων με διαφορές στην πολιτισμική – κοινωνική τους υφή για την προώθηση της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης τους.

Συμπερασματικά, «η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2008: 30). Η διαπολιτισμικότητα σηματοδοτεί έναν τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας διαφορετικών πολιτισμών ή ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά στη βάση της ισότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού της ιδιαιτερότητας.

2.1.4. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Επιχειρώντας να αποσαφηνίσουμε την έννοια της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας» καταλήγουμε ότι «η Διαπολιτισμική Επικοινωνία συνίσταται όταν το άτομο, ένα σύνολο ατόμων ενός έθνους ή ένα έθνος γενικά επιθυμεί ή προτίθεται να επικοινωνήσει με άτομα, σύνολα ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών και να πραγματοποιήσει την πρόθεση αυτή σε πολιτισμικό επίπεδο» (Γεωργογιάννης, 2008: 31). Στόχος, λοιπόν, των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων ωφελεί να είναι όχι μόνο η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών αλλά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ιδιαίτερα ανάμεσα στους μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση η πρόθεση και η αναγκαιότητα για επικοινωνία σε μάκρο ή μικρο επίπεδο (Γεωργογιάννης, 2008: 31).

Αντιλαμβανόμαστε, δηλαδή, πως για να υπάρξει ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον άτομα μέχρι διαφορετικούς λαούς χρειάζεται πρώτα να υπάρξει η πρόθεση ή η επιθυμία για ισότιμη επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα αλλά και/ή να είναι αναγκαία η επικοινωνία ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά ή φυλετικά περιβάλλοντα. Ας σημειωθεί πως και στις δύο περιπτώσεις τόσο σε εθνικό-διεθνικό όσο και σε διατομικό-διομαδικό επίπεδο δεν σημαίνει πως θα επέλθει αποδοχή ή υιοθέτηση των χαρακτηριστικών των άλλων πολιτισμών, μπορεί όμως να σημαίνει ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 2008: 31). Σίγουρα ο σεβασμός της ετερότητας και η άρση των

προκαταλήψεων αποτελούν θεμέλιες βάσεις για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Καταλήγοντας η πρόθεση και η ανάγκη για διαπολιτισμική επικοινωνία στοχεύουν «στην ανακάλυψη και συνειδητοποίηση κοινών πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία είχαν διδαχθεί οι λαοί στα εκπαιδευτικά τους συστήματα ως εθνικά χαρακτηριστικά, όντας προσαρμοσμένα σε μια εθνοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στην κατανόηση και αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, από τα οποία ενδεχομένως μπορεί να ωφεληθεί ο εθνικός πολιτισμός» (Γεωργογιάννης, 2008: 31-32). Σημαντικότερη θα χαρακτήριζα τη διαπολιτισμική επικοινωνία ατόμων ή λαών καθώς τους απομακρύνει από εθνοκεντρικές με ρατσιστική προέλευση παραδοχές, διευρύνει τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες και τους ωθεί να σκέφτονται και να δρουν πλουραλιστικά μέσα σε μια «διαφορετική» αλλά ισότιμη δημοκρατική κοινωνία.

2.1.5. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '60 στις ΗΠΑ και στον Καναδά μόλις παρατηρήθηκε ότι το αφομοιωτικό μοντέλο που εφαρμοζόταν στην παιδαγωγική των αλλοδαπών μαθητών δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα (Γεωργογιάννης, 2008: 36).

Ο όρος «διαπολιτισμική» είναι κοινός για την παιδαγωγική, την αγωγή και την εκπαίδευση και φανερώνει τη φορτισμένη με ετερότητα παιδαγωγική συνάντηση. Όπως δείχνει και η πρόθεση «διά» στο σύνθετο διαπολιτισμική, είναι δυνατή η κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και η ενδεχόμενη πολιτισμική όσμωση (Γκότοβος, 2002: 3). Επομένως, ακόμη και από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης, η επαφή και η αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων είναι θεμιτή για την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και την αναθεώρηση των στόχων της κοινωνίας σε διαπολιτισμική βάση. Σε ευρωπαϊκό και διεθνές ακαδημαϊκό επίπεδο η διαπολιτισμική παιδαγωγική συνδέεται με την παρουσία μετοίκων (μεταναστών, προσφύγων, παλλινοστούντων, μετακινούμενων εργαζομένων) ή πληθυσμιακών ομάδων που συνιστούν εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειοψηφίες και έχουν αναγνωριστεί με διακρατικές συμβάσεις ως μειονότητες στην επικράτεια ενός άλλου έθνους κράτους και επιχειρεί

να διευθετήσει το ζήτημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης αυτών και των γόνων τους (Γκότοβος, 2002: 2).

Από τότε που εμφανίστηκε η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και άρχισαν να εφαρμόζονται οι πρακτικές της υπήρξαν διάφορες απόψεις και προσπάθειες ορισμού της. Ενδεικτικά αναφερόμαστε σε κάποιες. «Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνή κοινωνία. Σύμφωνα με τον Essinger οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση,
- Εκπαίδευση και αλληλεγγύη,
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης» (Νικολάου, 2010:

130-131).

Στην ίδια προσπάθεια ο Batelaan με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στη γενικότερη νοοτροπία που επηρεάζει το χαρακτήρα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης καθώς και τις αντιλήψεις και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση της διαφορετικότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 76). Σημαντικότερη θεωρώ τη συμβολή της διαπίστωσης του Nieke για την κατανόηση του όρου και του αντικειμένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι είναι:

- «Κοινωνική Μάθηση» με προϋπόθεση την έλλειψη των διακρίσεων,
- «Πολιτική Παιδεία» καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς σε μια πλουραλιστική πολυπολιτισμική κοινωνία,
- «Αντιρατσιστική Παιδεία» εμβαθύνοντας στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας
- και «Παιδαγωγική της Υποστήριξης» υποστηρίζοντας την ισότητα των ευκαιριών και τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών αναπτύσσοντας τη διγλωσσία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 76). Ο Nieke υπογραμμίζει τέσσερις συνιστώσες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που, κατά τη γνώμη μου, αποτελούν και τους σκοπούς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την

επιτυχία της και την δημιουργία μιας κοινωνίας στη βάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Πιο συγκεκριμένα ο Γεωργογιάννης αναφέρει ότι «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έρχεται να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στη χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών και αφορά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται ή συμπεριλαμβάνουν το σύνολο της εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής» (Γεωργογιάννης, 2008: 33). Εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει ως λύση στα προβλήματα ή στις διακρίσεις που δημιουργούνται εις βάρος των «διαφορετικών» υποκειμένων ή ομάδων αντιλαμβανόμαστε την επιτακτική ανάγκη της εφαρμογής της σήμερα.

Σύμφωνα με τον Μάρκου η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ως διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνιών ισονομίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοαποδοχής, και τέλος ως κίνημα μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών ώστε όλοι να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Γεωργογιάννης, 2008: 82). Ορίζεται επίσης ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών με αποδέκτες όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους προέλευσης (Γκόβαρης, 2011: 14-15). Εμφανέστατος είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνιών και στη συνεργασία των πολιτισμών με βάση τις αρχές της ισότητας, της αλληλοαποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας.

Δεν εμφανίζεται κάποιο στοιχείο που να μετριάξει την συμμετοχή των «διαφορετικών», αντιθέτως αναδεικνύονται οι έννοιες της ελευθερίας, της ισότητας και της ειρηνικής συνύπαρξης. Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων και προσεγγίσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις και τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Από όλους τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε ότι, για να γίνει δυνατή η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να αναγνωρίσουμε πρώτα την αξία του κάθε πολιτισμού, να αντιληφθούμε ότι δεν υπάρχουν «διαφορετικά» χαρακτηριστικά ενός πολιτισμού, αλλά ιδιαίτερα στοιχεία που δίνουν σημαντική αξία στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των

πολιτισμών για την προαγωγή της κοινωνικής ισότητας και ειρήνης και, τέλος, να αντισταθούμε σε κάθε στερεότυπη πεποίθηση για «ανώτερους» και «κατώτερους» λαούς.

2.1.6. Μειονότητα

Για τους κοινωνικούς επιστήμονες μειονοτικές ομάδες ονομάζονται αυτές που: υποφέρουν από διακρίσεις και αποκλεισμό στην κοινωνία, χαρακτηρίζονται από φυσικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν συναντώνται στην κυρίαρχη ομάδα, μοιράζονται μια συλλογική ταυτότητα και κοινές εμπειρίες, κληρονομούν την δική τους συμμετοχή στην ομάδα από την γέννησή τους και πράττουν γάμους σχεδόν στα πλαίσια της ομάδας τους (Bennett, 2007: 56).

Όπως ορίζεται στη Διεθνή Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση που υιοθετήθηκε από τη Συνέλευση της Ουνέσκο στις 14 Δεκεμβρίου 1960 «*τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να αναγνωρίσουν στα μέλη των εθνικών μειονοτήτων το δικαίωμα να ασκούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που αποσκοπούν στην προστασία της μητρικής τους γλώσσας, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*» (Μπαλτσιώτης, 2001: 19). Ενίοτε όμως ο τρόπος εφαρμογής των δικαιωμάτων δεν προσδιορίζεται από τη Σύμβαση αλλά από την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας (Μπαλτσιώτης, 2001: 19).

Ενώ μία εθνική ομάδα μοιράζεται κοινές αξίες, συμπεριφορές και πολιτισμικές παραδόσεις, μία εθνική μειονοτική ομάδα μπορεί να διακριθεί από την εθνική ομάδα επειδή χαρακτηρίζεται από μερικά μοναδικά φυσικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα στοιχεία είναι κοινά εντός της μειονοτικής ομάδας αλλά η κυρίαρχη ομάδα επισημαίνει ορισμένες φορές τη διαφορετικότητά τους και οδηγείται σε διακρίσεις εις βάρος των μειονοτικών (Banks, 2006: 60). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μειονότητες είναι θύματα ρατσισμού και στερεοτύπων, αντιπροσωπεύουν τη χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική τάξη και συγκεντρώνονται κυρίως σε αγροτικές και αστικές περιοχές (Banks, 2006: 60). Πάντα το διαφορετικό, δυστυχώς, προκαλεί σύγχυση και φόβο και πόσο μάλλον όταν η κυρίαρχη ομάδα αισθάνεται μια πιθανή «απειλή» εντός τους έθνους της και των εδαφικών της συνόρων.

Ο όρος «μειονότητα», είτε με τη νομική είτε με την κοινωνιολογική έννοια, δηλώνει το όριο ανάμεσα σε ένα τμήμα του πληθυσμού και στην υπόλοιπη πληθυσμιακή ομάδα ή ανάμεσα σε δύο επιμέρους τμήματα του πληθυσμού, εντασσόμενα στο γενικό πληθυσμό του εθνικού κράτους. Τα όρια στην πρώτη

περίπτωση είναι επίσημα και αναγνωρισμένα, ενώ στη δεύτερη αποτελούν στοιχεία του αυτό και ετερο-προσδιορισμού των μελών μιας κοινωνίας και υπάρχουν στις συνειδήσεις των ατόμων που ενεργοποιούνται κατά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Υπό αυτόν τον ορισμό οι δύο κυριότεροι τύποι είναι η θρησκευτική και η εθνική/εθνοτική μειονότητα (Γκότοβος, 2002: 154-155). Εξάλλου οι έννοιες της θρησκείας και του έθνους είναι οι κυριότεροι αμετάβλητοι και προσδιοριστικοί παράγοντες της ταυτότητας των πολιτών ενός κράτους.

Η πιο γνωστή μειονότητα εντός του ελληνικού κράτους, με την οποία θα ασχοληθούμε παρακάτω, είναι η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μετά από έντονες διαμάχες Ελλάδας και Τουρκίας και την αναδιανομή των εδαφών της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, από πλειονότητα μετατράπηκε σε μειονότητα στο χώρο της Θράκης με δική της γλώσσα και θρησκεία, συστατικά στοιχεία της ταυτότητάς της και της επιβάλλεται να μάθει την επίσημη γλώσσα του κράτους που ζει, την ελληνική (Μαυρομάτης, 2002: 2). Η κάθε μειονότητα έχει τα δικά της διαφοροποιητικά στοιχεία από άλλες ομάδες, τα οποία πρέπει να διατηρούνται και να σέβονται από όλους ώστε να μην χάσει την πολιτισμική και εθνική της ταυτότητα. Συχνά παρουσιάζεται το θέμα της υπεράσπισης των δικαιωμάτων της μειονότητας. Ωστόσο οι υπέρμαχοι της αδιαίρετης εθνικής υπόστασης του εθνικού κράτους προβάλλουν μια εθνοκεντρική και ανυπόστατη για τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα άποψη αναφορικά με την συσχέτιση της κρατικής υπόστασης με μια ομοιογενή και σφιχτοδεμένη κοινωνία πολιτών (Καρακατσάνη, 2004: 179).

2.1.7. Αναλυτικό πρόγραμμα

Σίγουρα η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας συνεπάγεται αλλαγές και διαφοροποιημένες πρακτικές στην αντιμετώπιση και διδασκαλία όλων των μαθητών στα σημερινά σχολεία. Έχει γίνει αντιληπτό από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα πως η διδασκαλία σε τάξεις διαφορετικών πολιτισμικών – εθνικών ταυτοτήτων συνδέεται με ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση, με σκοπό να πάψει το σχολείο να αναπαράγει την πολιτισμική ομοιομορφία και να γίνει ο χώρος όπου οι «διαφορετικοί» πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται μεταξύ τους (Χατζηγεωργίου, 2001: 48).

Από τη δεκαετία του '80 αρχίζει η επανάσταση και η αλλαγή στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων με δύο κυρίως βασικά θέματα: πρώτον να κατανοήσουν οι μαθητές τους παράγοντες που συνδέονται με την πολιτισμική διαφοροποίηση στη

συμπεριφορά των άλλων και δεύτερον στη συνειδητοποίηση των διαφορετικών προοπτικών που μπορούν να εξηγήσουν προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα λόγω της σύγκρουσης αξιών ανάμεσα στους διαφορετικούς λαούς (Χατζηγεωργίου, 2001: 49). Σημαντική έμφαση έχει δοθεί στις θεωρίες του Vygotsky και τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, διότι η γνώση του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προέρχονται οι μαθητές έχει σημαντική αξία για τον τρόπο διδασκαλίας, μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφορά τους (Χατζηγεωργίου, 2001: 51). Είναι δεδομένο πως οι μέθοδοι και οι στόχοι διδασκαλίας που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ώστε να υπερασπίζονται τη διαφορετικότητα όλων.

Για την ερμηνεία του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα» δεν αναφερόμαστε στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά σε πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οδηγιών και μαθημάτων, το οποίο έχει σχεδιαστεί από κάποιον ή κάποιους με συγκεκριμένο σκοπό ή σκοπούς μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2001: 101). Η σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ίσως το κύριο σημείο που αλλάζει αναλόγως τις εποχές και τις αλλαγές που επιτελούνται παγκοσμίως. Οι σκοποί ενός αναλυτικού προγράμματος είναι αυτοί που ενδιαφέρουν κατά βάση τους εκπαιδευτικούς και καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, ιδίως όταν μεταπηδάμε από μια μονοπολιτισμική κοινωνία της ομοιότητας σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα ετερότητας και πολυχρωμίας. Ο Bullivant θεωρεί πως το αναλυτικό πρόγραμμα «περιλαμβάνει εκείνο το σύνολο της γνώσης, ιδεών και εμπειριών, που απορρέουν από ιδεολογικά επηρεασμένες και αξιολογικά φορτισμένες διαδικασίες επιλογής από ένα κοινό των κοινωνικών ομάδων απόθεμα παραδοσιακής και σύγχρονης γνώσης, ιδεών και εμπειριών, την οργάνωσή τους σε υποσυστήματα, τη μεταβίβασή τους στους πελάτες σε διαπροσωπικές καταστάσεις διδασκαλίας – μάθησης και την περιοδική αξιολόγηση, που εξασφαλίζει την ανατροφοδότηση των προηγούμενων διαδικασιών» (Ευαγγέλου, 2007: 66).

Σύμφωνα με τον Franklin Bobbit, έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς των αναλυτικών προγραμμάτων, σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων «τα άτομα συγχωνεύονται σε συμπαγείς μικρές ομάδες, οι ασύμφωνες μικρές ομάδες συγχωνεύονται στη μεγάλη, εσωτερικά συνεργαζόμενη ομάδα, όταν τα άτομα δρουν από κοινού για κοινούς σκοπούς, με κοινή προοπτική και με ενιαία κρίση» (Apple, 1986: 146). Έτσι και στο σχολικό περιβάλλον οι μικρές ασύμφωνες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών συγχωνεύονται σε μια μεγάλη ομάδα, την ομάδα

της τάξης και του σχολείου γενικότερα, μαθαίνοντας να δρουν υπό κοινές συνθήκες με κοινές υποχρεώσεις για κοινούς μαθησιακούς και κοινωνικοπολιτισμικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τον Apple δύο ανομολόγητες προϋποθέσεις κυριαρχούν στη διδασκαλία και στη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων. Η πρώτη εστιάζει γύρω από μια αρνητική θέση σχετικά με τη φύση και τις χρήσεις της σύγκρουσης και η δεύτερη γύρω από τους ανθρώπους ως φορείς αξιών και θεσμών και όχι σαν δημιουργούς και αναδημιουργούς αξιών και θεσμών (Apple, 1986: 177). Στο επίπεδο της σύγκρουσης παρουσιάζονται οι «δικοί μας» ως καλοί και ηγέτες ενώ «οι άλλοι» ως μειονεκτούντα άτομα και αδύναμα και ενίοτε ως οι κακοί. Επίσης εμείς ή η πλειοψηφία είναι που θα καθορίσει τις αρχές και αξίες και θα βοηθήσει την αναπαραγωγή τους και όχι την αναγέννησή τους (Apple, 1986: 176). Για τον Apple (1986) το αναλυτικό πρόγραμμα «αποτελεί έναν μηχανισμό με τον οποίο συντελείται η αναπαραγωγή των διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων, καθώς επίσης και των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας». Ενώ ο Young (1971) επισημαίνει πως το σχολείο βοηθά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ρόλων και τάξεων συμφωνώντας με τους Aronowitz και Giroux (1987), οι οποίοι θεωρούν πως το αναλυτικό πρόγραμμα σκοπεύει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ομάδων και στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Ευαγγέλου, 2007: 26). Αναμφισβήτητα το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος πρεσβεύει αξίες και αντιλήψεις που καθορίζουν την κοινωνικοποίηση των ατόμων και την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής.

Για τον Durkheim οι σχολικές γνώσεις θεωρούνταν «πολιτισμικό αυθαίρετο, κοινωνικά κατασκευασμένο και μεταβλητό» (Queiroz, 2000: 79). Η αλλαγή λεξιλογίου, Curriculum και όχι πρόγραμμα, προσδίδει μια κοινωνιολογική ανάλυση των περιεχομένων της εκπαίδευσης. Πρώτον οι σχολικές γνώσεις είναι μια κατασκευή αναλόγως με τη σχέση εξουσίας των διαφόρων δρώντων υποκειμένων και δεύτερον δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες, κατέχουν μια λειτουργία κοινωνικού ελέγχου και ταυτόχρονα συμβάλλουν στη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής ιεραρχίας, όπως αποκαλύπτει και το βιβλίο – μανιφέστο του Young, Knowledge and Control (Queiroz, 2000: 80). Η παιδαγωγική χρήση της λέξης curriculum ξεκινά το 17^ο αιώνα από τα πανεπιστήμια διαμαρτυρομένων στην Ολλανδία και τη Σκωτία περιγράφοντας το σύνολο των μαθημάτων που αποτελούσαν το πρόγραμμα σπουδών (Νικολάου, 2005: 98). Σήμερα, ο όρος αναφέρεται στην όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη περιγραφή της διαδικασίας μάθησης για συγκεκριμένους μαθητές σε

συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, η οποία δεν αποκτά «τελική μορφή» αλλά δηλώνει κάτι που επαναλαμβάνεται (Νικολάου, 2005: 97). Ανεξαρτήτως των εποχών τα curricula χαρακτηρίζονται από τέσσερα δομικά στοιχεία: στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις για την επίτευξη των στόχων και έλεγχος επίτευξης στόχων για την ανατροφοδότηση και συνεχή βελτίωση του προγράμματος σπουδών (Νικολάου, 2005: 97-98). Συνεπώς η επίτευξη των σκοπών μάθησης σε συγκεκριμένο χρόνο αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των σημερινών αναλυτικών προγραμμάτων.

Εκτός όμως από το αναλυτικό πρόγραμμα που όπως αναφέρεται προηγουμένως είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και ελεγχόμενο αναφέρεται και το παραπρόγραμμα ή κρυφό curriculum, το οποίο αναφέρεται στην έμμεση κοινωνικοποίηση των μαθητών δηλαδή σε ένα σύνολο κοινωνικών σχημάτων που συνδέονται με την οργάνωση της κοινωνίας (Queiroz, 2000: 84). Ο όρος «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson (1968) και αναφέρεται σε όλες τις άτυπες μορφές διδασκαλίας που λαμβάνουν χώρο μέσα στην σχολική τάξη παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2001: 110). Ωστόσο για τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (Apple, McLaren) το κρυφό πρόγραμμα περιγράφει τη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Άλλοι μαθαίνουν να συμπεριφέρονται ως διευθυντές και άλλοι ως κλητήρες αναλόγως της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονται (Χατζηγεωργίου, 2001: 110-111). Σίγουρα η τελευταία αντίληψη είναι περισσότερο πολιτικοποιημένη αλλά δεν απέχει από την σιωπηρή διδασκαλία στάσεων και αντιλήψεων.

2.2. Μοντέλα για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων

Επόμενο είναι, μετά τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα και άλλες χώρες και τις αλλαγές στην ομοιογένεια ενός πληθυσμού, να παρατηρηθούν στοχευόμενες πολιτικές για την ομαλή ένταξη και κοινωνική αποδοχή των μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων στη χώρα υποδοχής τους. Στην προκειμένη περίπτωση θα εξετάσουμε τις πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες συνοψίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Τα δύο πρώτα αποσκοπούν σε μονοπολιτισμικά περιβάλλοντα ενώ τα επόμενα ακολουθούν πολυπολιτισμικό προσανατολισμό.

2.2.1. Αφομοιωτικό μοντέλο

Το μοντέλο της αφομοίωσης αποτελεί το παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής στις κλασικές χώρες μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του '60. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Bauman, η έννοια αυτή χρησιμοποιείται ήδη από τον 17^ο αιώνα με σκοπό να παρουσιάσει τις διαδικασίες εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών κατά τη συνάντηση ανθρώπων με διαφορετική προέλευση και τις διαδικασίες ομογενοποίησης με την έννοια της επικράτησης των «ανώτερων» πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011: 46-47). Οι κυριότεροι εκπρόσωποι αυτής της πολιτικής είναι οι Park και Burgess οι οποίοι ορίζουν την αφομοίωση ως «μια διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό (Γκόβαρης, 2011: 47). Ο κοινός πολιτισμός χαρακτηρίζεται κυρίως από τα πρότυπα και τις ιδιότητες της κυρίαρχης ομάδας στην οποία αφομοιώνονται οι «μειονεκτούσες» μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες.

Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης «με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυφυλετικής κοινωνίας.» (Γεωργογιάννης, 2008: 208). Μια κοινωνία στηριγμένη σε αυτή την λογική επιθυμεί άτομα «όμοια» που συμμετέχουν στους φορείς της αφού πρώτα αποκοπούν από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Αναζητά την μονόπλευρη απορρόφηση των πολιτισμικών στοιχείων των «διαφορετικών» με σκοπό την ομογενοποίηση του συνολικού πληθυσμού στα πολιτισμικά πρότυπα και χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. «Η βασική πεποίθηση είναι ότι οι απόγονοι των μεταναστών δεν θα ξεχωρίζουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό» (Banks, 2012: 81).

Η αφομοιωτική πολιτική υπερασπίζεται ότι το έθνος είναι ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο και οι όποιες διαφορετικές εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον γηγενή ομοιογενή πληθυσμό με σκοπό την διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2010: 120). Τα κύρια γνωρίσματα της αφομοίωσης μιας διαφορετικής ομάδας είναι τα παρακάτω: η αλλαγή των

βασικών πολιτισμικών τους συμπεριφορών προς εκείνων της πλειοψηφούσας ομάδας, το μεγάλο ποσοστό εισόδου σε κλίκες, ομάδες ή θεσμούς της κυρίαρχης ομάδας, η υψηλή συχνότητα επιγαμιών, η αίσθηση μιας κοινότητας βασισμένης αποκλειστικά στις αρχές και ιδεώδη της πλειοψηφίας, η απουσία προκαταλήψεων και διακρίσεων και η απουσία συγκρούσεων (Bennett, 2007: 145). Για την κατανόηση του όρου αφομοίωση συνέβαλε και η θεωρία του Δομολειτουργισμού με σκοπό τη σταθερότητα και συνοχή του κοινωνικού συστήματος. Πρώτον, οι χώρες χωρίζονται στις βιομηχανικά προηγμένες και στις οπισθοδρομικές ή υποανάπτυκτες με σημαντικές διαφορές στο βαθμό κοινωνικής ανάπτυξης. Προκειμένου να ενσωματωθούν σε ένα ενιαίο οικουμενικό κοινωνικό σύστημα, όπως πρεσβεύει ο δομολειτουργισμός, οι δεύτερες ακολουθούν το μοντέλο ανάπτυξης των πρώτων. Επομένως, ανάμεσα στις χώρες αποστολής και υποδοχής μεταναστών και ειδικότερα ανάμεσα των γηγενών και των μεταναστών ή των μειονοτικών ομάδων παρατηρείται ένα έλλειμμα πολιτισμικού κεφαλαίου σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών υποδοχής που προσπαθούν να καλύψουν οι δεύτερες χώρες (υπόθεση του ελλείμματος) (Γκόβαρης, 2011: 48-49). Δεύτερον, το σχολείο ως κοινωνικό υποσύστημα καλείται να συμβάλλει στη λειτουργία και στη σταθερότητα του συνολικού συστήματος μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών σε πολιτισμικές αξίες οικουμενικού χαρακτήρα ενώ η περίπτωση της μη προσαρμογής οδηγεί στον αποκλεισμό ώστε να διαφυλαχτεί η σταθερότητα (Γκόβαρης, 2011: 49). Για πολλούς η θεωρία του ελλείμματος των μεταναστών συνέβαλλε στην εξήγηση της αποτυχίας της ένταξης, ή της σχολικής αποτυχίας αυτών των μαθητών, στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και στην υποστήριξη της διδασκαλίας μόνο της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και της απαλοιφής κάθε ξένου πολιτισμικού στοιχείου στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Γκόβαρης, 2011: 50).

Συγκεκριμένα ο δομολειτουργισμός αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο οι πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες πιέζονται να αφομοιωθούν στο «ήθος» του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος ή αποκλείονται από το σχολείο ώστε να μην διαταραχτεί η «εύρυθμη λειτουργία» του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 37). Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και το «κοινωνικό καθήκον» που επιτελεί παράλληλα με την ιδιαιτερότητα των παιδιών από μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα το οποίο πρέπει να αντισταθμιστεί από το εκπαιδευτικό

σύστημα (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 38). Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οδηγούνται στις εξής βασικές εκπαιδευτικές πολιτικές:

1. Κέντρα υποδοχής και κέντρα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας με σκοπό να αντισταθμιστούν οι δυσκολίες των παιδιών που μειονεκτούν και να διαταραχτεί όσο το δυνατόν λιγότερο η εκπαίδευση της πλειοψηφίας.
2. Πολιτική διασποράς των μειονοτικών μαθητών ώστε η φυσική επαφή και αλληλεπίδραση μειονοτικών, μεταναστευτικών και «κανονικών» μαθητών να διευκολύνει την αφομοίωση των πρώτων. (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 38).

Είναι φανερό πως οι παραπάνω πολιτικές προσδοκούν την αποκοπή των μεταναστών από την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα, αναπαράγοντας την αντίληψη περί πολιτισμικής κατωτερότητας και στοχεύοντας σε άνισες και ελιτιστικές κοινωνίες που προωθούν ένα μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την αφομοιωτική πολιτική η γρηγορότερη αποκοπή των διαφορετικών από τις ρίζες τους είναι ο κύριος σκοπός για την επίτευξη της ομαλότητας και συνοχής της κοινωνίας. Η ύπαρξη παιδιών μειονοτήτων θεωρείται «παιδαγωγικό πρόβλημα» αφού παρουσιάζονται ως «ελλειμματικοί» μαθητές επειδή δεν γνωρίζουν καθόλου ή ελάχιστα την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου. Έτσι η γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα οδηγήσει στην γρήγορη αφομοίωση των μαθητών από την κυρίαρχη ομάδα (Κεσίδου, 2008: 24-25). Η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αφού επιτυχία θεωρείται η προσαρμογή των μαθητών στα δεδομένα του σχολείου με αποτέλεσμα την άρνηση και απώλεια των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών (Κεσίδου, 2008: 25). Σίγουρα αυτές οι τακτικές δεν ακολουθούν τις παιδοκεντρικές διαδικασίες μάθησης αλλά αναπαράγουν προκαταλήψεις, επιτυγχάνουν την απομόνωση και παθητικότητα των μεταναστών ή μειονοτήτων και δυσχεραίνουν τη σχολική πρόοδο όλων των μαθητών.

Για τον Γκότοβο η έννοια αφομοίωση δηλώνει μια πολύπλοκη από ψυχοκοινωνικής πλευράς διεργασία ή «κίνηση ενός υποκειμένου από μια μειοψηφική, αλλότρια προς την πλειοψηφική ομάδα της χώρας υποδοχής συλλογικότητας, προς την πλειοψηφική ομάδα» (Γκότοβος, 2002: 32). Κατά την κίνηση αυτή υπάρχουν τρεις τυπολογικά εκτιμήσεις για το που ανήκει το

μετακινούμενο υποκείμενο, η εκτίμηση της αρχικής ομάδας αναφοράς (ομάδας προέλευσης), η εκτίμηση της ομάδας υποδοχής της συλλογικότητας που επιχειρεί να προσεγγίσει και τέλος η δική του εκτίμηση. Κατά τη διαδικασία αυτή η απόπειρα εξοικείωσης με τους κώδικες της δεσπόζουσας ομάδας ορίζεται ως απομάκρυνση και εγκατάλειψη των μειωρηφικών κωδίκων και ενοχοποιούνται και οι θεσμοί που την διευκολύνουν (π.χ. πολιτεία, σχολείο) με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται οι όροι απώλεια, αποξένωση, αφελληνισμός (για άτομο ελληνικής καταγωγής), εξαφάνιση, αλλοίωση (Γκότοβος, 2002: 32-33). Έτσι η αφομοιωτική προσέγγιση παρουσιάζεται ως ένας μηχανισμός που σκοπεύει να αποκόψει το άτομο από τις ρίζες του, να το αποξενώσει από τα ήθη και τις παραδόσεις του και να ανακατασκευάσει μια νέα προσωπικότητα με πρότυπο τα χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα.

Παράλληλα για τον Baker η αφομοίωση δηλώνει την πεποίθηση να θυσιάσουν οι πολιτιστικές ομάδες την πολιτιστική τους κληρονομιά, την γλώσσα, τις παραδόσεις τους και να υιοθετήσουν τους τρόπους ζωής της κοινωνίας που τους φιλοξενεί (Baker, 2001: 535). Οι Skutnabb-Kangas (1991) θεωρούν την αφομοίωση ένα πολυδιάστατο και σύνθετο ζήτημα που δεν ορίζεται και δεν μετριέται εύκολα (Baker, 2001: 537). Ορίζεται σε πολλά επίπεδα (πολιτιστικό, δομικό, κοινωνικό, στάσεων – συμπεριφορών κ.α.) αλλά η κυριότερη διάκριση γίνεται ανάμεσα στην οικονομική – δομική και πολιτιστική αφομοίωση. Η πολιτιστική αφομοίωση αναφέρεται στην απάρνηση της πολιτιστικής ταυτότητας και στην υιοθέτηση της κύριας γλώσσας και κουλτούρας, αλλά η δομική επικεντρώνεται στην ισότητα σε σχέση με την πρόσβαση στην εργασία, στις υπηρεσίες, στα αγαθά, στην ισότητα στο δικαίωμα ψήφου, στην εκπαίδευση, στην υγειονομική περίθαλψη και τον νόμο (Baker, 2001: 536). Εκτός από τη διάκριση σε σχέση με τον σκοπό της, διακρίνεται και σε σχέση με το περιεχόμενο της σε έκδηλη, άδηλη και συγκεκαλυμμένη. Η έκδηλη παρουσιάζεται όταν τα παιδιά της μειονότητας καλούνται να λάβουν μονόγλωσση εκπαίδευση στην κυρίαρχη γλώσσα. Η άδηλη αφορά παιδιά με ειδικές ανάγκες που χρειάζονται να λάβουν αντισταθμιστική εκπαίδευση. Και η συγκεκαλυμμένη εμφανίζεται όταν παιδιά μειονοτικών ομάδων διδάσκονται σε ένα περιβάλλον φυλετικής αρμονίας, εθνικής ενότητας και ατομικής προόδου, αλλά αξιολογούνται με τη χρήση κριτηρίων της κυρίαρχης γλώσσας (Baker, 2001: 536).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στηρίζεται στο μοντέλο της αφομοίωσης ενστερνίζεται, κατά την γνώμη μου, έννοιες όπως ομοιογένεια, αποκοπή από τις ρίζες και συμμόρφωση στην εθνική, πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα του κυρίαρχου

πληθυσμού. Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή τους στον κοινό εθνικό πολιτισμό και το βασικό μέσο για αυτό είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού της (Γεωργογιάννης, 2008: 208). Γενικότερα, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και το πρόγραμμά του δίνει έμφαση στην διατήρηση της εθνικής κληρονομιάς των γηγενών. Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» και η ένταξή τους ως «παιδαγωγικό πρόβλημα». Θεωρούνται πως παρεμποδίζουν την πρόοδο των γηγενών μαθητών, επιβραδύνουν την εργασία στην τάξη και προκαλούν αντιδράσεις από τους γονείς (Νικολάου, 2010: 121-122). Η πολιτική του αφομοιωτικού μοντέλου στο σχολείο επιβάλλει την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού και την παραμέληση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 2008: 208). Η άποψη υπέρ της αφομοίωσης συμβολίζεται με την ιδέα του χωνευτηρίου (the melting pot) στο οποίο οι πολιτιστικές ομάδες συντήκονται, θυσιάζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και υποχρεώνονται να συμμορφωθούν με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα (Baker, 2001: 535).

Εν κατακλείδι, δυστυχώς, ορισμένες φορές, η αφομοίωση καλείται ως φυσική και σχεδόν αναπόφευκτη εξαιτίας του φόβου, της καχυποψίας και των στερεοτυπικών αντιλήψεων προς τους μετανάστες με σκοπό την άμεση κοινωνικοποίησή τους στην νέα εθνοτική – πολιτιστική ομάδα (Kivisto, 2005: 6). Η διαδικασία της αφομοίωσης έχει μια κοινωνική και μία ψυχολογική διάσταση. Από την μία είναι μια ασυναίσθητη και απρογραμμάτιστη διαδικασία η οποία συμβαίνει κατά την επαφή δύο διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων. Από την άλλη είναι μια επιθυμητή κατάσταση με συγκεκριμένο σκοπό (Kivisto, 2005: 6). Επομένως, η αφομοίωση όπως αναφέρει ο Kivisto (2005: 9) συμβαίνει όταν διαφορετικές ομάδες ή και εχθρικές μεταξύ τους συναντούνται και καταφέρνουν να συνεργάζονται. Οι περισσότεροι που αφομοιώνονται είναι δίγλωσσοι αλλά τελικά προτιμούν να ομιλούν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας κυρίως στο δημόσιο χώρο γιατί στο σπίτι τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούν τη μητρική. Παρομοίως και τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτικών οικογενειών «ντρέπονται» να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα στην καθημερινότητά εκτός σπιτιού (Kivisto, 2005: 61). Εξαιτίας αυτού η ανάπτυξη της λογοτεχνίας των μειονοτήτων στη μητρική τους γλώσσα κρίνεται σημαντικότερη γιατί λόγω της αυξημένης διάδοσης των κυρίαρχων γλωσσών θα εκλείψει και θα χρησιμοποιείται μόνο από μια ομάδα διανοούμενων (Kivisto, 2005: 69). Ορισμένοι

οπαδοί της αφομοίωσης θα μπορούσαν να δεχτούν τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας αλλά μόνο με την ευθύνη της οικογένειας (Baker, 2001: 536).

Η οπτική της αφομοίωσης συνήθως αποκαλείται σαν ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο που οδηγεί σε μία σύνθεση κοινών χαρακτηριστικών, συνηθειών, αξιών και συμπεριφορών, το οποίο θυμίζει την αμερικανική κοινωνία (Cushner, 2006: 37). Μια σύνθεση πολιτισμών, αξιών και συμπεριφορών υπό την παρακολούθηση όμως και τον έλεγχο της κυρίαρχης ομάδας.

2.2.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης

Από την κριτική στην πολιτική της αφομοίωσης προέκυψε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Στα τέλη της δεκαετίας του '60 σημειώνεται μια μετατόπιση στην επιχειρηματολογία υπέρ της αφομοίωσης με τον R. Jenkins το 1966 να τονίζει την αξία της ενσωμάτωσης ως «ίσες ευκαιρίες που συνοδεύονται από την πολιτισμική ποικιλία, σε μία ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 39). «Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται, βέβαια, τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως, ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της» (Γεωργογιάννης, 2008: 209). «Αφετηρία του μοντέλου είναι η «πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία» (Γκόβαρης, 2011: 51). Η ιδέα της ενσωμάτωσης αφορά στις ίσες ευκαιρίες για όλους σε μια ατμόσφαιρα πολιτιστικής πολυμορφίας, αμοιβαίας κατανόησης και ανοχής (Baker, 2001: 537). Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων διευκολύνει και αναζητά την επικοινωνία και επαφή μεταξύ των πολιτισμών και την ανταλλαγή στοιχείων και παραδόσεων.

Ο καθηγητής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Γεωργογιάννης, επισημαίνει πως «η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε «κίνδυνο» τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός, ωστόσο, και η ανοχή αυτής της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές κ.λπ., που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας» (Γεωργογιάννης, 2008: 209). Δηλαδή παρατηρείται μια αφομοιωτική προσέγγιση σε χαρακτηριστικά όπως η γλώσσα που αποτελούν βασικά πολιτισμικά γνώρισματα για μια κοινωνία χωρίς όμως

να αποκόβονται πλήρως από τα δικά τους γνωρίσματα. Ειδικότερα παρατηρείται να διατηρούν στοιχεία πολιτισμού, ταυτότητας, συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά σύμβολα αλλά εμφανίζουν λιγότερο συχνά ή σπάνια γλωσσικές εκφράσεις, παραδοσιακές διατροφικές συνήθειες και εορταστικές εκδηλώσεις (Kivisto, 2005: 197). Σκοπός αυτού είναι η ομαλότερη και γρηγορότερη ένταξη τους στον κοινωνικό ιστό της νέας χώρας υποδοχής τους χωρίς να δημιουργούν αναταράξεις στην κοινωνική συνοχή.

Συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης πρωταρχικός στόχος είναι η εκμάθηση της γλώσσας και ταυτόχρονα δημιουργούν λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών μαθητών με αποτέλεσμα την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό και σχολικό σύστημα (Νικολάου, 2010: 123). Είναι αποδεκτό πως με τη διδασκαλία της εθνικής γλώσσας αλλά και τη γνώση των εθνικών παραδόσεων των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων γίνεται αποτελεσματικότερη η ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία (Παπαχρήστος, 2011: 68). Αν όλοι οι μαθητές γνωρίσουν και αποδεχτούν τα διάφορα στοιχεία που κάνουν ξεχωριστή αλλά όχι διαφορετική την μία ομάδα μαθητών από την άλλη τότε όλοι μαζί θα συμβιώνουν και θα συνεργάζονται ειρηνικά στους θεσμούς της κοινωνίας. Καταληκτικά, το μοντέλο ενσωμάτωσης δίνει έμφαση στη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών, όμως αυτό δεν σημαίνει πως η κυρίαρχη ομάδα προσαρμόζει το πρόγραμμά της στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών, αλλά ακριβώς το αντίθετο απαιτείται από τους μετανάστες να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια αλλαγής από το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2010: 124).

Εδώ δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, αλλά στοιχεία του πολιτισμού, όπως η γλώσσα και πολιτισμικές συνήθειες, είναι δυνατόν να αποτελούν στοιχεία της νέας ταυτότητας των μεταναστών. «Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας» (Κεσίδου, 2008: 25). Δεν προβλέπεται η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων αλλά αντιθέτως η ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών με βάση όμως τις αξίες της χώρας υποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί πως και το μοντέλο της ενσωμάτωσης στηρίζεται στη θεωρία του δομολειτουργισμού καθώς στοχεύει στη διαφύλαξη της συνοχής και σταθερότητας της κοινωνίας. Έτσι, και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τους μετανάστες σκοπεύει στην αρτιότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και τελικώς στην ομαλότερη ένταξή τους στην

κοινωνία (Γκόβαρης, 2011: 52). «Η ενσωμάτωση αφορά στις ίσες ευκαιρίες για όλους, συνοδευόμενες από την πολιτιστική πολυμορφία σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας κατανόησης και ανοχής» (Baker, 2001: 537). Γι' αυτό παρομοιάζεται με την εικόνα της «σαλατιέρας» στην οποία κάθε συστατικό είναι ξεχωριστό και αναγνωρίσιμο αλλά συμβάλλει με το δικό του μοναδικό τρόπο στο σύνολο. Επίσης παρουσιάζεται με την μεταφορική εικόνα του «γλωσσικού μωσαϊκού», ιδίως στον Καναδά, όπου τα διαφορετικά κομμάτια ενώνονται για να σχηματίσουν το σύνολο (Baker, 2001: 536). Επομένως στην ενσωμάτωση δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους υπό το πέπλο της πολιτιστικής πολυμορφίας και της ανοχής προς τη διαφορετικότητα. Έτσι οι άνθρωποι μοιάζουν σαν να κινούνται μεταξύ δύο κόσμων και οδεύουν προς την κατεύθυνση της διπολιτισμικότητας (Cushner, 2006: 104).

Όπως επισημαίνει και ο Μάρκου (1996) η ισότητα ευκαιριών για την οποία γίνεται λόγος στο μοντέλο αυτό ισοδυναμεί με προσαρμογή στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που οι δομές του, οι στόχοι του και οι απαιτήσεις του είναι έτσι διαμορφωμένοι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας (Παπαχρήστος, 2011: 68). Η γνώση λοιπόν, η μάθηση και η αξιολόγηση δεν προσφέρεται ισότιμα προς όλους, όταν δεν είναι δυνατόν όλοι να βαδίσουν με τους ίδιους βηματισμούς προς την κατάκτηση της γνώσης. Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των σκοπών της ενσωμάτωσης είναι εμφανής.

2.2.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Από την εφαρμογή των δύο πρώτων μοντέλων εκπαίδευσης έγινε αντιληπτό από πολλές χώρες πως η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν δίνουν ουσιαστική λύση στα προβλήματα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ή εθνικών ομάδων και πως ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται. Έτσι παρατηρήθηκε η μετατόπιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και συγκεκριμένα την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2010: 125). Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας αναδείχθηκε ως δομικό γνώρισμα των μεταναστευτικών κοινωνιών μετά από μια σειρά μειονοτικών κινημάτων κυρίως στις Η.Π.Α., τον Καναδά και τη Μ. Βρετανία προς τα τέλη της δεκαετίας του '60. Και αυτό διότι οι εμπειρίες του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης οδήγησαν στη συνείδηση της διαφορετικότητας της ταυτότητας των μειονοτήτων/μεταναστών και στην έναρξη ενός αγώνα για την αναγνώριση της «πολιτισμικής διαφοράς», τη θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και την

ενσωμάτωση του πολιτισμού τους στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Γκόβαρης, 2011: 53-54). Οι πολυπολιτισμικές αξίες, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η διαπολιτισμική κατανόηση και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, προσφέρουν τα θεμέλια για την εθνική και παγκόσμια ενότητα και την παγκόσμια συνεργασία σε ένα πλαίσιο ισχυρότερης ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μελλοντικοί πολίτες πως χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι εφικτή η ειρήνη (Bennett, 2007: 3). Ίσως οι τελευταίες διαπιστώσεις θέτουν τα θεμέλια μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής πραγματικότητας, όχι με την έννοια της συμβίωσης ή της διαχωριστικής πολιτικής του πολιτισμικού σχετικισμού αλλά της ισότιμης αναγνώρισης των πολιτισμών.

Για τους υπερασπιστές του πολυπολιτισμικού μοντέλου «η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους» (Γεωργογιάννης, 2008: 209). Η προώθηση των «άλλων» πολιτισμών, η καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της κατανόησης προς αυτούς, αλλά και η βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων είναι οι κύριοι άξονες του πολυπολιτισμικού μοντέλου τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2011: 68). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αναγνωρίζοντας την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών στοχεύει στην ισότιμη υπεράσπιση και ανάδειξη των ιδιαίτερων στοιχείων όλων των πολιτισμών με σεβασμό προς τον «άλλον» και χωρίς πολιτισμικά στερεότυπα. Σύνθημα των εκφραστών της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η άποψη ότι «η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι βασική για την επίτευξη μιας κοινωνίας όπου ο ρατσισμός δεν θα αποτελεί πλέον εμπόδιο για την εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 41). Σίγουρα η γνώση της διαφορετικότητας καλλιεργεί αξίες ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλοσεβασμού.

Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αναγνωρίζει και σέβεται περισσότερο την αξία και τη σπουδαιότητα συνύπαρξης των διαφορετικών ομάδων μέσα από την γνωριμία και την ανταλλαγή διαφορετικών πολιτισμικών, φυλετικών ή θρησκευτικών ερεθισμάτων. Δεν απομονώνει ή ενσωματώνει τους μετανάστες μόνο αν χάσουν βασικά πολιτισμικά τους γνωρίσματα, που κάνουν ιδιαίτερο τον έναν πολιτισμό από

τον άλλον, αλλά αναγνωρίζει την αξία τους και στοχεύει στην εποικοδομητική επικοινωνία και ανταλλαγή πολιτισμικών γνώσεων μεταξύ τους. Για τον πολιτισμικό πλουραλισμό η ταυτότητα της κάθε ομάδας (φυλετικής, εθνικής, θρησκευτικής) θα πρέπει να αναγνωρίζεται συστηματικά και να προωθείται από τα σχολεία, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα μέλη της την αξία τους στην κοινωνία (Cushner, 2006: 38). Επομένως το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί δομικό εργαλείο στα χέρια των υπερασπιστών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αναγέννηση μιας ίσης και πλουραλιστικής κοινωνίας. Η επαφή των διαφορετικών ομάδων δεν επιφέρει μόνο αλλαγές στη συμπεριφορά, στις αξίες και στον τρόπο ζωής αλλά επιδρά σημαντικά στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Cushner, 2006: 103) και στην αναθεώρησή της θα πρόσθετα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης για να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικών ή φυλετικών διαφορών αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα γνώσης από τον κάθε μαθητή του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης και η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που λαμβάνουν υπόψη τους τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μεταναστών, με σκοπό το σεβασμό και την ανοχή της κάθε πολιτισμικής, εθνικής, φυλετικής ή θρησκευτικής διαφορετικότητας από όλους τους μαθητές (Γεωργογιάννης, 2008: 209). Συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμική προσέγγιση «εξωτικοποιεί» τον πολιτισμό των άλλων απογυμνώνοντάς τον από ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες, τον εισάγει στα σχολεία και μέσα από δραστηριότητες παρουσίασης παραδόσεων, φαγητών και συνηθειών στοχεύει τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων να ξεπεράσουν το υποτιθέμενο μειωμένο αυτοσυναίσθημά τους και να συμμετάσχουν ισότιμα στη σχολική ζωή (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 42). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποδέχεται και επιζητά την ισότιμη συνύπαρξη και ανάπτυξη όλων των πολιτισμών σε μια κοινωνία. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μορφώνονται στη δική τους γλώσσα και με βάση τα ιδιαίτερα στοιχεία του πολιτισμού τους είτε σε διαφορετικά σχολεία είτε με διαφορετικά προγράμματα σπουδών για την καθεμία πολιτισμική ομάδα (Κεσίδου, 2008: 26).

Για τους οπαδούς της πολυπολιτισμικότητας οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες δίνουν στον άνθρωπο πολλαπλή και σφαιρική άποψη της κοινωνίας, δημιουργούν άτομα με ευαισθησία και αξίες που δεν απομονώνονται από την υπόλοιπη κοινωνία. Με την πολυπολιτισμικότητα χάνεται η προκατάληψη, ο

ρατσισμός και απομένει η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία (Baker, 2001: 549-550). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επιβεβαιώνει πως τα σχολεία θα πρέπει να προσανατολίζονται προς τον πολιτισμικό εμπλουτισμό όλων των παιδιών μέσω προγραμμάτων με σκοπό τη διατήρηση και επέκταση της πολιτισμικής ετερότητας, ώστε να επικυρώσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό παρά μια μόνιμη κατάσταση που κατευνάζει τις φυλετικές και εθνικές μειονότητες (Cushner, 2006: 46). Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως η κοινωνική σταθερότητα επιτυγχάνεται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και την διαμόρφωση ενός πλαισίου συνύπαρξης όλων των πολιτισμών χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους (Γκόβαρης, 2011: 57). Η εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με την καταπολέμηση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων, των αυταρχικών προτύπων και γενικότερα της κοινωνικής ανισότητας (Γκόβαρης, 2011: 60). Ερωτήματα όμως προκύπτουν αν τελικά η διάχυση πληροφοριών και η ανταλλαγή μηνυμάτων κατά την επαφή «διαφορετικών» μελών της κοινωνίας μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνουν την εξάλειψη ρατσιστικών ή στερεοτυπικών συμπεριφορών που πιθανόν να στηρίζονται σε ψυχοκοινωνικές βάσεις της παιδικής και οικογενειακής μας δράσης. Εκτός από το ρόλο του σχολείου σημαντικότετος διαμορφωτής μιας πολυπολιτισμικής και ισότιμης κοινωνικής ζωής είναι και η οικογένεια με τα πρότυπα που διαπερνά στα παιδιά.

Ανακεφαλαιώνοντας, η πολυπολιτισμική παιδαγωγική στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες και αρχές και υιοθετεί τον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνίες σε έναν αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Προσδιορίζεται από τέσσερις διαστάσεις: την κίνηση προς την ισότητα ή την παιδαγωγική ισότητα, την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος προς περισσότερες οπτικές, την πολυπολιτισμική επάρκεια δηλαδή την ενημέρωση όχι μόνο για τον δικό μας πολιτισμό αλλά και για τις άλλες πολιτισμικές όψεις κατά την διαπολιτισμική επικοινωνία των λαών και τη διδασκαλία προς την κοινωνική δικαιοσύνη και την αντίσταση στις προκαταλήψεις και διακρίσεις όλων των ειδών (Bennett, 2007: 4-5). Οι υποθέσεις για την επίτευξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα όλων των ατόμων και όλων των μειονοτικών ομάδων, η ισότητα ευκαιριών ανεξάρτητα εθνοτικής, πολιτιστικής ή γλωσσικής καταγωγής, η εξάλειψη των διακρίσεων και του ρατσισμού, η ανάπτυξη συνείδησης του πολιτισμού όλων ως προϋπόθεση και βάση για τη διαπολιτισμική συνείδηση, η συμμετοχή όλων των

γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και η αμοιβαία αλληλεπίδραση και κατανόηση για την προαγωγή της πλουραλιστικής ενσωμάτωσης και όχι απλά ενός μωσαϊκού (Baker, 2001: 554). Επομένως το σχολείο ίσως να αποτελεί τον πιο αντικειμενικό φορέα για την ισότιμη διαπαιδαγώγηση όλων των μαθητών, την εξάλειψη των προκαταλήψεων και την αρχή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όλων των πολιτών.

Το μοντέλο του αναλυτικού προγράμματος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε τέσσερις άξονες: αποδοχή και εκτίμηση της πολιτισμικής ετερότητας, σεβασμός για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, υπευθυνότητα στην παγκόσμια κοινότητα και σεβασμός προς τη γη (Bennett, 2007: 12). Για την επίτευξη των παραπάνω πρέπει να ακολουθηθούν και να πραγματοποιηθούν κάποιοι ειδικότεροι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Αυτοί είναι:

1^{ον} Να αναπτυχθούν πολλαπλές ιστορικές απόψεις.

2^{ον} Να ενδυναμωθεί η πολιτισμική συναίσθηση και γνώση.

3^{ον} Να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα.

4^{ον} Να καταπολεμηθούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις.

5^{ον} Να αυξηθεί η γνώση για την κατάσταση του πλανήτη και παγκόσμιες δυναμικές.

6^{ον} Να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες. (Bennett, 2007: 32)

Γενικότερα, «η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα» (Παπαχρήστος, 2011: 69).

Για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση η τάξη είναι στην πραγματικότητα μια ουδέτερη αρένα στην οποία η ανοχή μπορεί να προωθηθεί από την αλληλοκατανόηση και η ισότητα από την ευκαιρία να προωθηθεί μέσω της προσωπικής μάθησης και θέλησης (Osler, 2005: 161-162). Θεμέλια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, από την παρουσίαση των παραπάνω βασικών σημείων, είναι η ισότητα και η εξάλειψη όλων των διακρίσεων, η ανάπτυξη αυτογνωσίας και συνείδησης του πολιτισμού μας για την ευκολότερη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνείδηση προς τους άλλους πολιτισμούς, η αμοιβαία κατάλυση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για την όσο το δυνατόν ευκολότερη και αποτελεσματικότερη ισότιμη συμμετοχή όλων.

2.2.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική από τα μέσα προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και άσκησε κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο και την τάση του να επικεντρώνεται περισσότερο στις ατομικές στάσεις παρά στις κοινωνικές δυνάμεις. Οι υπερασπιστές του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστήριζαν πως ο θεσμικός ρατσισμός γεννάται και αναπαράγεται μέσα από τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, επεκτείνεται σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες με αποτέλεσμα να διαχωρίζει τους μετανάστες από το κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2010: 128). Για τους ριζοσπάστες θεωρητικούς στις Η.Π.Α. ο όρος «θεσμικός ρατσισμός» είναι «μία δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μίας ομάδας επί μίας άλλης, μέσα από την ορισμένη συγκρότηση της ίδιας της δομής των ευκαιριών που οι άνθρωποι έχουν» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 44). Ο ρατσισμός λοιπόν προωθεί την κυριαρχία ή εξουσία μιας ομάδας ή ενός ατόμου επί ενός άλλου ασθενέστερου και αυτή αναπαράγεται και θεμελιώνεται από θεσμούς όπως το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αξίες που διαπερνά η εκπαίδευση σίγουρα είναι δυνατόν να αποδυναμώσουν ή να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και ρατσιστικές σχέσεις εξουσίας.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο για την απάλειψη του ρατσισμού προτείνει προγράμματα σε επίπεδο κοινωνίας και εκπαίδευσης που περιγράφουν αναλυτικά το περιεχόμενο και τους σκοπούς μάθησης και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Μεταξύ πολλών ο Γεωργογιάννης, ως βασικούς στόχους του συγκεκριμένου μοντέλου, αναφέρει:

1. «Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
3. Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών» (Γεωργογιάννης, 2008: 210).

Σύμφωνα με τον Κάτσικα η αντιρατσιστική προσέγγιση αντλεί στοιχεία από την μαρξιστική προσέγγιση. Οι μαρξιστές δεν νομιμοποιούν την κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από το σχολείο αλλά την εξετάζουν κριτικά ώστε να αναλύσουν τις ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες, τις διαδικασίες παραγωγής και μηχανισμούς συγκρότησης των κοινωνικών τάξεων στον καπιταλισμό. Παράλληλα επικεντρώνονται στις διαδικασίες με τις οποίες η οικονομική μειονεξία των μεταναστών και των μειονοτήτων

επιβαρύνεται μέσα από τον εκπαιδευτικό θεσμό και η ταυτόχρονη «μορφωτική μειονεξία» τους εμποδίζει την εκπαιδευτική ανέλιξη και κοινωνική τους κινητικότητα (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 43).

Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική το αντιρατσιστικό μοντέλο πρώτη φορά θέτει την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής προέλευσης και θεωρεί πως ο ρατσισμός διαχέεται σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς και η καταπολέμησή του αποτελεί πολιτική υπόθεση (Νικολάου, 2010: 129). Ο Μάρκου (1996) αναφέρει πως κοινωνιολογικές αναλύσεις έχουν δείξει ότι ο θεσμικός ρατσισμός έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών που θυματοποιεί γενικότερα τις μειονοτικές ομάδες και εμποδίζει την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην κοινωνία και στην εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2011: 69-70). Οι μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες είναι ανίσχυρες από άποψη πολιτισμικής και εθνικής υπεροχής έναντι της κυρίαρχης πλειοψηφούσας ομάδας, με αποτέλεσμα να είναι τα εύκολα θύματα ρατσισμού. Αντιλαμβανόμαστε πως για μια ίση κοινωνία που αποδέχεται και μαθαίνει να συμβιώνει και να εξελίσσεται μέσα από τις πολιτισμικές συναλλαγές της με το διαφορετικό χρειάζεται πολιτική-κοινωνική και εκπαιδευτική συνεργασία.

Η κύρια διαφορά της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με την πολυπολιτισμική είναι η άποψή της για τον ρατσισμό. Για την πρώτη ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με την «λευκή ηγεμονία» και ως λύση του προβλήματος αναφέρει ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές που ξεπερνούν τα όρια δράσης μιας καθιερωμένης παιδαγωγικής. Για τον Mullard η αντιρατσιστική εκπαίδευση παραπέμπει σε «μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων» (Γκόβαρης, 2011: 66-67). Υπό αυτή την άποψη όταν δύσει η ηγεμονία της κυρίαρχης λευκής ομάδας θα σταματήσουν τα ρατσιστικά επεισόδια και ο κοινωνικός αποκλεισμός κατά των μεταναστών ή μειονοτήτων, αλλά για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά απαιτούνται ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Κατά τη γνώμη μου, σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας και μετέπειτα του σχολείου εφόσον αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου.

2.2.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο

Συνέχεια του όρου «πολυπολιτισμικό», που υποδηλώνει τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αποτελεί ο όρος «διαπολιτισμικό», ο οποίος δηλώνει «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 2008: 210). Πρωτοεμφανίζεται στην Ευρώπη την δεκαετία του 1980 και το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και δράση για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2008: 210). Προσωπικά θεωρώ το μοντέλο αυτό πως κινείται άκρως διαφορετικά από τα δύο πρώτα και περιέχει στην θεωρία του αξίες του πολυπολιτισμικού και αντιρατσιστικού μοντέλου.

Η M. Ray-von Allmen (1989) θεωρεί τη διαπολιτισμική πολιτική ως την «καταλληλότερη απάντηση για να επιτευχθούν οι στόχοι του εκδημοκρατισμού, της ισότητας ευκαιριών και της πολιτισμικής ανάπτυξης» (Παπαχρήστος, 2011: 71). «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να ορισθεί ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης, 2011: 78). Από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης φανερώνεται πως μέσα από την ανταλλαγή και επαφή των διαφορετικών (πρόθεση δια) θα αναγνωρίσουν οι λαοί, οι άνθρωποι διαφορετικούς πολιτισμούς, τρόπους ζωής, συνήθειες, συμβολισμούς με αποτέλεσμα να επιτευχθεί μια ισότιμη και γόνιμη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και σχέση.

Όπως επισημάνθηκε στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα:

1. « Έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
2. Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
3. Προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
4. Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κ.λπ.» (Γεωργογιάννης, 2008: 210-211).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση προωθεί την αναθεώρηση των βάσεων και δομών της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης και συμμετοχής όλων. Εύλογα, κατά την άποψή μου, ο Reich ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχει το σχολείο και ως μια απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, με στόχο την αφύπνιση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία. Από αυτή την οπτική η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια Community Education η οποία δεν περιορίζεται στη χρήση των βιβλίων αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στα παιδιά μέσα από την γνώση και επαφή τους με την πολιτισμική πολυμορφία του σχολείου τους (Γκόβαρης, 2011: 79-80).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζει τις βάσεις του στα βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αυτά είναι τα εξής: «η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας, η κριτική στον εθνοκεντρισμό, η κριτική στην αφομοίωση, η θέση για την ενδυνάμωση της (μειοψηφικής) ταυτότητας και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου» (Γκότοβος, 2002: 17). Παράλληλα, ο Δαμανάκης, υπογραμμίζει τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας. Πρώτον, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, δεύτερον, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και τρίτον, το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2010: 131). Για τον Παπά στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «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 Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Νικολάου, 2010: 134). Σε μια δημοκρατική κοινωνία οι μαθητές δεν χρειάζεται να μάθουν μόνο για την δημοκρατία αλλά να μάθουν να την εφαρμόζουν στην πράξη. Αυτό σημαίνει πως σε έναν ανεξάρτητο και δημοκρατικό κόσμο οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι ικανοί να έρχονται σε επαφή διαρκώς με ανθρώπους από διαφορετικές φυλές, θρησκείες και κουλτούρες καταρρίπτοντας τα εθνικά και πολιτικά σύνορα (Cushner, 2006: 183).

Για τον Manfred Hohmann η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει ως στόχους: «τη συνάντηση των πολιτισμών, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση, τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού»» (Παπαχρήστος, 2011: 72). Οι μαθητές συγκεκριμένα

οφείλουν να δουν τον κόσμο μέσα από την ματιά του (εθνικού) «άλλου» αλλά και να είναι σε θέση να ελέγχουν την εγκυρότητα της εικόνας που προσφέρει κάθε θέαση για τη σύγχρονη πραγματικότητα. Εδώ δικαιολογείται η χρησιμότητα και η αξία του γλωσσικού μαθήματος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφόσον εξασκεί τους μαθητές στην κριτική σκέψη και εξέταση των μηνυμάτων που δέχονται (Γκότοβος, 2002: 26). Ίσως η οπτική του κόσμου μέσα από τα μάτια του «άλλου», του «διαφορετικού» να είναι ο τελικός στόχος που επιβεβαιώνει τη συνειδητοποίηση της ισότητας και δημοκρατικής αλληλεπίδρασης όλων των εθνοτήτων. Συμπερασματικά, για να υπάρξει διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτείται μεγάλος βαθμός ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αποδοχής της διαφορετικότητας και σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων όλων χωρίς διακρίσεις.

Όπως σημειώνει ο Cummins για την εκπαίδευση των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά το ζήτημα είναι να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα εκπαιδευτικά συστήματα τις έννοιες «ισότητα» και «δικαιοσύνη» προωθώντας τη σχολική επιτυχία για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως γλώσσας, θρησκείας, εθνοτικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης και φύλου με σκοπό να μην αναπαράγονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 24). Η απομάκρυνση από στερεοτυπικές και άνισες σχέσεις εξουσίας των λαών μαζί με την διαπολιτισμική εκπαίδευση θα φέρει την ισότητα και αλληλεγγύη των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων. Εν κατακλείδι, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τον Borelli είναι «η απελευθέρωση του κοινωνικού είναι από τον εγκλωβισμό του στην καθιερωμένη ιστορικότητά του, δηλαδή στις καθιερωμένες σχέσεις εξουσίας στις οποίες διαπλέκονται το είναι και η συνείδηση» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 64).

2.2.6. Κριτική μοντέλων εκπαιδευτικής αντιμετώπισης μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων

Σίγουρα για κάθε μοντέλο εκπαίδευσης του πολύχρωμου μαθητικού πληθυσμού υπάρχουν υποστηρικτές και επικριτές. Σε πολλές χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα δοκίμασαν διάφορα μοντέλα ένταξης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών. Το μοντέλο της αφομοίωσης αποδείχθηκε αποτυχημένο, ενώ αναγνωρίζοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό το μοντέλο της ενσωμάτωσης φάνηκε να καλλιεργεί την αρμονική συμβίωση των κοινωνικών ομάδων, αλλά και αυτό κρίθηκε από τους υπερασπιστές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πως υποκρύπτει αφομοιωτικούς

σκοπούς και αναπαράγει την κοινωνική δομή εξουσίας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 23). Κάθε μοντέλο ενστερνίζεται ένα δικό του όραμα εκπαίδευσης των «διαφορετικών» με συνέπεια να τυγχάνει και κριτικής.

Αρχικά το πρώτο μοντέλο εμφανίζεται πολύ εθνοκεντρικό χωρίς να δίνει κανένα περιθώριο για την ανάδειξη των ξεχωριστών πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών. Στοχεύει στην αποκοπή από τις ρίζες τους και στην υποχρεωτική απάρνηση της γλώσσας, της κληρονομιάς και των παραδόσεων τους. Κατορθώνει με αυτή τη λογική την πλήρη αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων από την κοινωνία της χώρας υποδοχής χωρίς να προσπαθεί να αξιοποιήσει τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και την ιστορική τους πορεία στην καθημερινή πρακτική. Γι αυτό, και ο Γεωργογιάννης παρομοιάζει το μετανάστη σαν έναν παρατηρητή που τον υποχρεώνουν να αγνοήσει τον πολιτισμό του, χωρίς να του δίνονται ευκαιρίες να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες σε σχέση με το νέο του πολιτισμικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2008: 211). Ο Taylor καταλήγει να χαρακτηρίζει την αφομοίωση ως «θανάσιμη αμαρτία ενάντια στο ιδανικό της αυθεντικότητας» (Γκόβαρης, 2011: 150). Διότι όπως περιγράφει η Bennett τα μέλη των εθνικών ομάδων παραδίδουν, εγκαταλείπουν την αυθεντική κουλτούρα τους και απορροφούνται από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και παραδόσεις της κυρίαρχης ομάδας (Bennett, 2007: 57). Υποχρεώνονται να τα εγκαταλείψουν για να συμμετάσχουν πιο εύκολα στα κοινωνικά υποσυστήματα, αλλιώς είναι αδύνατον να ενταχθούν.

Από την άλλη πλευρά, στο δεύτερο μοντέλο εκπαίδευσης αναγνωρίζεται να μην η πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών αλλά μέχρι ενός σημείου, για να μην κινδυνεύουν η ενσωμάτωση και οι πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2010: 123). Περιορίζεται στις πολιτισμικές, θρησκευτικές και φυλετικές διαφορές των μαθητών που δεν δύνανται να φέρουν εμπόδιο στη διαπολιτισμική τους επικοινωνία, ενώ όσον αφορά τις γλωσσικές διαφορές υποστηρίζεται η γλωσσική ομοιογένεια και η εκμάθηση από όλους της κυρίαρχης γλώσσας, με σκοπό την ομαλή ενσωμάτωσή τους στους κοινωνικούς θεσμούς της χώρας υποδοχής. Εδώ όμως ο Γεωργογιάννης σημειώνει πως η κοινωνία δεν παρεμβαίνει με ουσιαστικό τρόπο στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών αλλά αφήνει στους ίδιους τους μετανάστες να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα (Γεωργογιάννης, 2008: 211).

Θετικό για το μοντέλο της ενσωμάτωσης είναι πως αναφέρεται συστηματικά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως θέτει υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011: 51). Τις περισσότερες φορές γίνεται απλή παρουσίαση του «διαφορετικού εξωτικού» πολιτισμού χωρίς να προσδοκάται η αλληλεπίδραση και μάθηση μέσω της ανταλλαγής ερεθισμάτων από τους μαθητές. Για τον Νικολάου στο συγκεκριμένο μοντέλο η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των μεταναστών ή μειονοτικών μαθητών να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει διαμορφωθεί με βάση τις ικανότητες της κυρίαρχης ομάδας, και περισσότερο όταν εισάγονται στο πρόγραμμα πολιτισμικές πλευρές των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων δεν αξιοποιούνται με βάση τις αξίες και τα πρότυπα του μεταναστευτικού πληθυσμού αλλά του κυρίαρχου (Νικολάου, 2010: 124). Απ' ότι φαίνεται μόνο θεωρητικά λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μεταναστών. Στην πράξη ναι μεν οι μετανάστες διατηρούν στοιχεία του πολιτισμού τους αποτελώντας μέρος του νέου πολιτισμού αλλά κάποια παραμερίζονται ή γίνεται προσπάθεια για την αλλαγή των βασικών πολιτισμικών τους γνωρισμάτων, όπως η γλώσσα, χωρίς να παρεμβαίνουν στην αλλαγή των γνωρισμάτων της πολιτισμικής ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας.

Σχετικά με το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζεται από τους υπερασπιστές του περισσότερο η διαφορετικότητα και η αξία του κάθε πολιτισμού και προωθείται η επικοινωνία και αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μελών του. Ωστόσο, έχει δεχτεί κριτική τόσο από τους συντηρητικούς όσο και τους ριζοσπαστικούς. Οι πρώτοι εστιάζουν στον «κίνδυνο» κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους διότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα εμποδίσει τα «διαφορετικά» παιδιά να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Οι δεύτεροι επικεντρώνονται στον ιδεολογικό χαρακτήρα του πολυπολιτισμικού μοντέλου διότι αδυνατεί να επέμβει στα αίτια που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων και κατηγορούν το συγκεκριμένο μοντέλο ως μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που οδηγεί στην αναχαίτιση της αντίστασης των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2011: 65). Ο Kymlicka αντικρούει το επιχείρημα περί εθνοτικού διαχωρισμού των μειονοτήτων ή των μεταναστών και αποδίδει τριών ειδών δικαιώματα με ενταξιακό

χαρακτήρα. Πρώτον, το δικαίωμα αυτοδιοίκησης δηλαδή δικαιώματα πολιτικής αυτονομίας, δεύτερον, πολυεθνικά δικαιώματα δηλαδή κρατική στήριξη ιδιαίτερων δικαιωμάτων εκπαίδευσης και τρίτον, δικαιώματα συμμετοχής και εκπροσώπησης σε θεσμικά όργανα (Γκόβαρης, 2011: 154-155). Αν αυτά τα δικαιώματα σεβαστούν τότε το πολυπολιτισμικό μοντέλο θα οδεύει προς μια κοινωνία ισότητας και σεβαστής πολυφωνίας. Τέλος, η δυνατότητα ύπαρξης ξεχωριστών σχολείων ή η διδασκαλία μαθητών στη δική τους γλώσσα και με βάση το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ενέχουν το κίνδυνο γκετοποίησης χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Κεσίδου, 2008: 26).

Παράλληλα έχει δεχτεί κριτική ως προς το ότι μπορεί να δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις γιατί αδιαφορεί για τις πραγματικές αιτίες διάκρισης εις βάρος των μεταναστών, δεν υπεισέρχεται στην αλλαγή των δομών του κυρίαρχου κράτους με σκοπό τη συμμετοχή των μεταναστών, αλλά ευνοεί τον κοινωνικό έλεγχο προς τις μεταναστευτικές ομάδες και δημιουργεί κοινωνικό διχασμό αφού παρακωλύει την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 2008: 212). Δηλαδή, ναι μεν τονίζει και αναγνωρίζει την διαφορετικότητα του κάθε λαού, αλλά από την άλλη δεν προσαρμόζει τις ισχύουσες δομές του κράτους με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών. Παρομοίως λοιπόν και στο σχολείο είναι θεμιτό να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή αλλά χρειάζεται να το αποδεικνύουμε και στην πράξη με τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, ώστε γηγενείς και μετανάστες να αισθάνονται ισότιμα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Έτσι, ο Νικολάου υπογραμμίζει χαρακτηριστικά πως «προβάλλοντας “τη διαφορετικότητα” το πολυπολιτισμικό μοντέλο καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο “πολιτισμικό του καβούκι”, με λίγα λόγια στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης» (Νικολάου, 2010: 128). Ως εναλλακτική λύση στην αφομοίωση έχει αναδειχτεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός που αναγνωρίζει και σέβεται τις πολιτισμικές απόψεις περισσότερων των δύο διαφορετικών ομάδων, με σκοπό τα μέλη τους να διατηρήσουν βασικά χαρακτηριστικά τους, γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις, σε βαθμό που δεν παρεμποδίζουν την ενότητα της ευρύτερης κοινότητας (Bennett, 2007: 58).

Την απάντηση στη θεώρηση του προαναφερθέντος μοντέλου δίνει το αντιρατσιστικό μοντέλο, αφού πρώτη φορά με αυτό επιχειρείται η αναθεώρηση των δομών και των θεσμών του κράτους με σκοπό την ίση συμμετοχή όλων. Δεν

επικεντρώνεται στην ατομική προσπάθεια αλλά στην οργανωμένη κοινωνικά και πολιτικά. Έτσι, πέρα από τις στάσεις των ατόμων απαιτείται και η αλλαγή των δομών της εκπαίδευσης και της κοινωνίας για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων εις βάρος των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Νικολάου, 2010: 128). Ο Γεωργογιάννης όμως σ' αυτό το σημείο εκφράζει αμφιβολίες για το ενδεχόμενο να αποτελέσει η εκπαίδευση αντικείμενο πολιτικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης ή εκμετάλλευσης με αποτέλεσμα να χάσει την αποτελεσματικότητά της (Γεωργογιάννης, 2008: 212). Θετικό σημείο είναι η αναγνώριση της ριζικής μεταρρύθμισης της κρατικής και εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα κλίμα όμως σύμπνοιας και συνεργασίας όλων των αρμόδιων φορέων.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο κριτικής από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Μέχρι τότε οι συγκρούσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλονταν στην «ανύπαρκτη ετοιμότητα» των ίδιων για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναζητά τα αίτια στις στάσεις και συμπεριφορές των «ντόπιων» απέναντι στους «ξένους». Επίσης δέχτηκε αμφισβήτηση ο μονόπλευρος ορισμός του ρατσισμού διότι ο απόλυτος χωρισμός μεταξύ «λευκών» και «μαύρων» κινείται στα όρια των απόλυτων διαχωρισμών που ενστερνίζεται και ο ρατσιστικός λόγος (Γκόβαρης, 2011: 68). Αποτέλεσμα τέτοιων διαχωρισμών είναι η δημιουργία κοινωνικών πολώσεων, αναταραχών και συγκρούσεων για την επικράτηση του ισχυρότερου χωρίς να υπάρχει κλίμα ισότητας και αμοιβαίας αλληλεγγύης των διαφορετικότητων.

Τα επιχειρήματα κατά της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι ότι:

- Υποβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό να εξασφαλίσει πρώτα τις ανάγκες των εθνοτικών και μεταναστευτικών ομάδων.
- Αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η κοινωνικοποίηση όλων των πολιτών σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο δεν επιτυγχάνεται η συνοχή της κοινωνίας.
- Προκαλεί κοινωνικό διχασμό καθώς τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των εθνοτικών και μεταναστευτικών ομάδων και εμποδίζει την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

- Πολιτικοποιεί την εκπαίδευση και επιχειρεί να τη μετατρέψει σε πεδίο ανταγωνισμού ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 51).

Διαφαίνεται αυτό που προαναφέρθηκε και νωρίτερα πως οι αλλαγές στην εκπαίδευση προϋποθέτουν συμφωνία πολιτικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών και γενικότερα των θεσμικών φορέων του κράτους ώστε να μην χαθεί ο παιδαγωγικός σκοπός των αλλαγών.

Τέλος, για το επικρατέστερο μοντέλο εκπαίδευσης, το διαπολιτισμικό, δεν υπάρχουν σοβαρά σημεία αδυναμιών. Αποτελεί ένα μοντέλο που στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλεγγύη, στην ισότητα και στην αποδοχή της κάθε είδους διαφορετικότητας μέσα σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Δεν λαμβάνει μόνο υπόψη του αλλά προσπαθεί να αλλάξει τις δομές ή τις υπάρχουσες διαδικασίες με αποτέλεσμα την ομαλή ένταξη και ειρηνική συμβίωση όλων των διαφορετικών ομάδων. Το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται σε διαδικασίες συνείδησης και αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού με στόχο την υπέρβαση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια της συνάντησης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011: 81). Για τον Nieke η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως Κριτικής Παιδαγωγικής απαιτεί «τη διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιπαράθεσης με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων» (Γκόβαρης, 2011: 80).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε αντίθεση με την πολυπολιτισμική απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενες για την εγγραφή εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας στο μαθητή, αλλά προσανατολίζεται στις έννοιες συμμετοχή, το ανήκειν σε μια συλλογικότητα και της ευθύνης ως μέλος αυτής, της πρόσβασης, της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και της κατάργησης των φραγμών της κοινωνικής κινητικότητας όλων των υποκειμένων ανεξαιρέτως (Γκότοβος, 2002: 129). Μόνο όταν αποδεχτούμε, σεβαστούμε, αλληλεπιδράσουμε και συνεργαστούμε ισότιμα με το διαφορετικό συμμαθητή μας ή μελλοντικό συμπολίτη μας θα αποτελέσει, όπως αποκαλεί ο Γεωργογιάννης, το σχολείο «χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο, παράλληλα, στις εκπαιδευτικές,

κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 2008: 212).

Σύμφωνα με τον Baker, για να είναι αποτελεσματική η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν παραδείγματα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες κατά τη διδασκαλία, να βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν πως η γνώση δομείται υπό διαφορετικές όψεις για τον καθένα πολιτισμό, να συμπαραστέκονται στους μαθητές ώστε να αναπτύσσουν καλές συμπεριφορές και στάσεις εντός της ομάδας τους, αλλά και να τροποποιούν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας, κουλτούρας, γλώσσας και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου να έχουν ισότιμες ευκαιρίες εκπαίδευσης και να αισθάνονται ισότιμοι ως προς τους άλλους στον τρόπο ζωής και κουλτούρας του σχολείου (Banks, 2006: 10). Οι μαθητές με βάση τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης διαπαιδαγωγούνται ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής που δέχεται και σέβεται ισότιμα όλα τα μέλη της, όλων των πολιτισμών και των εθνικοτήτων, με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη και την δίκαιη εξέλιξή τους.

2.3. Θεωρίες του αναλυτικού προγράμματος

2.3.1. Κριτική θεωρία

Οι βασικοί εκπρόσωποι της συγκεκριμένης θεωρίας (Bowles, Gintis, Willis, Bourdieu, Passeron, Spender) υποστηρίζουν πως το αναλυτικό πρόγραμμα αναπαράγει την ιδεολογία των κυρίαρχων ομάδων και βοηθά στην ενίσχυση αυτών (Gewirtz & Cribb, 2011: 130). Οι περισσότεροι έχουν επηρεαστεί έντονα από την ιδεολογία του Cramci σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να επιτευχθεί χωρίς οι κοινωνικές ομάδες να καταφεύγουν σε αποκάλυπτους μηχανισμούς κυριαρχίας, με αποτέλεσμα τα σχολεία να διδάσκουν ένα κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα απολύτως κατάλληλο για τη διατήρηση της ιδεολογικής ηγεμονίας των ισχυρότερων κοινωνικών τάξεων (Gewirtz & Cribb, 2011: 130). Η μελέτη της εκπαιδευτικής γνώσης για τον Apple αποτελεί μια μελέτη της ιδεολογίας, μια διερεύνηση του νοήματος και των χαρακτηριστικών της θεμιτής γνώσης αναλόγως τις κοινωνικές ομάδες και τάξεις, τους θεσμούς και τις περιόδους που εξετάζεται (Gewirtz & Cribb, 2011: 131). Η σχολική γνώση λοιπόν για τη συγκεκριμένη θεωρία πλάθει ιδεολογίες και διαπερνά μηνύματα με σκοπό την

αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων που τις περισσότερες φορές φέρεται ως υπολανθάνουσα και ουδέτερη (π.χ. κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα).

Για τον Peterssen (1988) τα curricula «ως μια μορφή σαφούς και μονοσήμαντης διατύπωσης της εκπαιδευτικής δράσης, κατάφεραν να καταστήσουν τη σχολική πραγματικότητα περισσότερο προδιαγεγραμμένη, αφαιρώντας από τον εκπαιδευτικό κάθε ευκαιρία για παρέμβαση και ενδεχόμενη διαφοροποίηση από τον κεντρικό σχεδιασμό» (Ευαγγέλου, 2007: 11-12). Για τον Apple (1986) η εκπαίδευση είναι μια πολιτική πράξη και όχι μια ουδέτερη διαδικασία καθώς τα αναλυτικά προγράμματα στηρίζονται στην επιλεκτική παράδοση της γνώσης, την πολιτική ενσωμάτωση, την αξιολόγηση και την ιδεολογία της συναίνεσης, ώστε να επιτευχθεί ο κοινωνικός έλεγχος με έμμεσους μηχανισμούς κυριαρχίας των γνώσεων και των συνειδήσεων των μαθητών (Ευαγγέλου, 2007: 79). Για την κριτική θεωρία η εκπαίδευση και το σχολείο υπόκεινται στον έλεγχο της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης και ο δάσκαλος δεν έχει τη δύναμη και τη δυνατότητα για παρέμβει και να αλλάξει την κατάσταση (Νικολάου, 2005: 101). Το σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως το εργοστάσιο πολιτών με συναίνεση σε αξίες και παραδόσεις αποδεκτές από το κοινωνικό σύστημα.

2.3.2. Μεταδομική θεωρία ή Μεταδομισμός

Οι υποστηρικτές αυτής της θεώρησης αρνούνται τη δυνατότητα παραγωγής καθολικά αληθούς γνώσης, τα πάντα είναι κοινωνικές κατασκευές και οι πολλαπλές αλήθειες εξυπηρετούν διαφορετικά συμφέροντα βάσει των οποίων κατασκευάζεται η γνώση (Gewirtz & Cribb, 2011: 132).

Για τους μεταδομιστές η εξουσία δεν εκπορεύεται από μία συγκεκριμένη πηγή αλλά από ένα δίκτυο, ενώ μετατοπίζεται και υπόκειται σε συνεχείς διαπραγματεύσεις (Gewirtz & Cribb, 2011: 132). Για τη δεκαετία του '80 το σχολείο και το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ανανεωτικά συμβάλλοντας στη χειραφέτηση του ανθρώπου και των κοινωνικών ομάδων (Νικολάου, 2005: 101). Ωστόσο οι κριτικές και φεμινιστικές εκδοχές της μεταδομικής θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων τονίζουν την εμπρόθετη δράση καθώς και τον παραγωγικό χαρακτήρα της εξουσίας να δημιουργεί δυνατότητες αλλά και περιορισμούς (Gewirtz & Cribb, 2011: 133).

Για τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δυνατόν να αποτελεί προϊόν των απόψεων και των βιωμάτων όσων το κατασκευάζουν με

αποτέλεσμα να ζητούν μεγαλύτερη ταπεινότητα και προσοχή από τους δασκάλους στο σχεδιασμό και στο περιεχόμενο διδασκαλίας, καθώς αυτά που οι ίδιοι θέλουν να διδάξουν ως γνώση να μη συμβαδίζουν με αυτά που οι μαθητές τους προσδοκούν και επιθυμούν να μάθουν (Gewirtz & Cribb, 2011: 133-134). Η γνώση που αναπαράγεται μέσω του σχολικού συστήματος εξυπηρετεί τα συμφέροντα της εξουσίας και των ισχυρών ομάδων, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται η μάθηση για όλους τους μαθητές και οι ισότιμες ευκαιρίες γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ανέλιξη. Στον μεταδομισμό, λοιπόν, υπερισχύει η άποψη όσων κατασκευάζουν τα αναλυτικά προγράμματα και απαιτείται η κατάρτιση δασκάλων και μαθητών στις γνώσεις που θέλουν οι κατασκευαστές να εμφυσήσουν.

2.3.3. Κοινωνικά ρεαλιστική θεωρία ή Κοινωνικός ρεαλισμός

Η συγκεκριμένη θεωρία κατασκευής των αναλυτικών προγραμμάτων με κύριους εκπροσώπους τον Moore, τον Muller, τον Young, τον Maton και τον Nash απορρίπτει τα επιχειρήματα των προηγούμενων προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα στην περίπτωση της κριτικής θεώρησης πως το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται στα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων της κοινωνίας και στην περίπτωση του μεταδομισμού στις σκοπιές των δημιουργών του (Gewirtz & Cribb, 2011: 134).

Οι Moore και Young απορρίπτουν την ιδέα ότι η γνώση ταυτίζεται με πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα και αντιτείνονται στη διατύπωση των θεωρητικών της κριτικής θεωρίας πως δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση (Gewirtz & Cribb, 2011: 134-135). Χρησιμοποιούν την έννοια της αντικειμενικότητας «για να καταδείξουν τη φιλοδοξία των παραγωγών γνώσης ότι οι ισχυρισμοί που προβάλλουν θα τύχουν αποδοχής και πέρα από τις συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές σκοπιές από τις οποίες προβάλλονται» (Gewirtz & Cribb, 2011: 135). Δεν πρεσβεύουν την αναπαραγωγή μιας άρχουσας ιδεολογίας αλλά την παραγωγή αντικειμενικής γνώσης και αποδεκτής ανεξαιρέτως κοινωνικών και πολιτικών πεποιθήσεων. Επιπροσθέτως, εκείνη την εποχή (δεκαετία '90) αυξάνεται η γοητεία των Νέων Κοινωνικών Κινημάτων και συγκεκριμένα προβλήματα, όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η διαπολιτισμικότητα, η κακοποίηση των παιδιών και των γυναικών, η πείνα, οι γενοκτονίες, ασκούν σημαντική επιρροή σε σχέση με τη συστηματική οικοδόμηση των θεωριών του προγράμματος σπουδών (Νικολάου, 2005: 102). Οι νέες κοινωνικές

αλλαγές φέρουν και αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Έτσι οι Moore και Young καταλήγουν πως χρειάζεται μια «κοινωνικά ρεαλιστική θεωρία» για το αναλυτικό πρόγραμμα η οποία πρώτον να προσπαθεί να διερευνήσει το ρόλο των «εξωτερικών» συμφερόντων και σχέσεων εξουσίας στην κατασκευή της γνώσης και δεύτερον να εξετάσει το πώς οι μορφές κοινωνικής οργάνωσης που απορρέουν από τα «γνωστικά» συμφέροντα είναι δυνατόν να διαμορφώνουν την οργάνωση της ίδιας της κοινωνίας (Gewirtz & Cribb, 2011: 136). Σύμφωνα με τους ρεαλιστές για να βιωθεί η γνώση από τους μαθητές ως ικανοποιητική και να τους κάνει αυτόνομα και ενεργά άτομα στην κοινωνία «σημασία δεν έχει μόνο το να μην είναι καταπιεστική, αλλά και να είναι ακριβής και να μπορεί να αντέξει όσο το δυνατόν περισσότερο στην κριτική» (Gewirtz & Cribb, 2011: 137). Η αντικειμενική γνώση προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση και ισότιμη ένταξη στην κοινωνία. Θεωρώ πως η κοινωνικά ρεαλιστική θεωρία συμπορεύεται περισσότερο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό την παραγωγή μιας ρεαλιστικής γνώσης που θα αντιπροσωπεύει και θα καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών για μάθηση.

Για την Sharon Gewirtz και τον Alan Cribb τρία βασικά ερωτήματα σχετίζονται με τη συγγραφή και μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων:

1. «Με ποιους τρόπους το αναλυτικό πρόγραμμα αναπαράγει τις κοινωνικές και πολιτικές ανισότητες;
2. Με ποιους τρόπους το αναλυτικό πρόγραμμα περιθωριοποιεί και αποκλείει συγκεκριμένα άτομα και σύνολα και/ή δεν μπορεί να αναγνωρίσει ατομικές και ομαδικές ταυτότητες, και ως εκ τούτου αναπαράγει “ανισότητες ως προς την αναγνώριση”;
3. Με ποιους τρόπους το αναλυτικό πρόγραμμα συγκροτείται από γνώσεις που είναι ακριβείς και αξιόλογες, τόσο εγγενώς όσο και από εργαλειακή άποψη;» (Gewirtz & Cribb, 2011: 137).

Είναι δυνατόν να υπάρξει μια αντικειμενική γνώση για όλους μακριά από πολιτικά συμφέροντα και ιδεολογίες που αναπαράγουν την εξουσία της άρχουσας κοινωνικής τάξης; Συμπερασματικά, ενώ η κριτική θεωρία δίνει έμφαση στην πολιτική κατασκευή της γνώσης ο κοινωνικός ρεαλισμός υπογραμμίζει τη σχετική ανεξαρτησία της γνώσης από την πολιτική.

2.3.4. Κριτική θεωριών αναλυτικού προγράμματος

Στη σημερινή εποχή της συνεκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές ή θρησκευτικές ομάδες απαιτείται αναπροσαρμογή του περιεχομένου, των σκοπών και των γνώσεων των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Hohmann (1982) και ο Δαμανάκης (1989) συμφωνούν πως το σχολείο καλείται «να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκοουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα» (Ευαγγέλου, 2007: 82). Έτσι θα επιτευχθεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση στη μάθηση και στην καλλιέργεια πολιτών με δημοκρατικές αξίες.

Οι παραπάνω τρεις θεωρίες αναλυτικών προγραμμάτων θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με τα μοντέλα εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μεταναστευτικών ή μειονοτικών μαθητών. Από τη μία στην κριτική θεωρία επικρατεί η γνώμη της άρχουσας τάξης και των ισχυρών του κράτους με σκοπό την αναπαραγωγή ιδεολογιών που σκοπεύουν στην ισχυροποίηση των «δυνατών». Παρομοίως και η αφομοιωτική πολιτική και το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιχειρούν στην καταπάτηση των δικαιωμάτων των μειονεκτούντων μαθητών και στην πολιτισμική και ιδεολογική κυριαρχία της πλειοψηφούσας ομάδας. Από την άλλη η μεταδομική θεωρία στηρίζεται στην ιδεολογία ορισμένων, αυτών κυρίως που κατασκευάζουν τα αναλυτικά προγράμματα και κατέχουν την εξουσία στο συγκεκριμένο πεδίο. Ωστόσο αποδέχονται τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή και την εξουσία να υπόκειται σε συνεχείς αναδιαπραγματεύσεις. Θα μπορούσαμε να συνδέσουμε τη συγκεκριμένη θεωρία με το πολυπολιτισμικό ή αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης καθώς συμφωνούν στην ανταλλαγή και επικοινωνία των διαφορετικών χωρίς εμμονή σε ιδέες και αξίες κατά των μειονεκτούντων ομάδων.

Ενώ η κριτική θεωρία επιχειρεί να δείξει πως το αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζει μεροληπτικές ή διαστρεβλωμένες αλήθειες που μετατρέπουν την καπιταλιστική γνώση σε κοινή λογική, η μεταδομική θεωρία εστιάζεται στους τρόπους και τους μηχανισμούς με τους οποίους παράγονται πεποιθήσεις και αλήθειες (Gewirtz & Cribb, 2011: 132). Η κριτική θεωρία σκοπεύει στην αναπαραγωγή του συστήματος αλλά η μεταδομική θεωρία εστιάζει στην αναπαραγωγή της ιδεολογίας ορισμένων. Η θεωρία του κοινωνικού ρεαλισμού επισημαίνει την ανεξαρτησία της γνώσης από την πολιτική και επισημαίνει την αντικειμενική φύση των αναλυτικών προγραμμάτων. Υπάρχει σίγουρα μεγαλύτερη διαλλακτικότητα, περισσότερη κατανόηση και ενεργή

δράση για την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων με αποτέλεσμα να συνδέεται άμεσα με τις αρχές της ισότητας, της ειρήνης και της αμοιβαίας αποδοχής των «άλλων», βασικών αρχών του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό πρόγραμμα νομιμοποιεί τη γνώση για τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν και να γνωρίσουν τις άλλες κουλτούρες, να εξερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται κάτι διαφορετικά, να διαπραγματεύονται με τους «άλλους» συμμαθητές τους τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο, να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αποδέχονται την διαφορετικότητα των αξιών με σκοπό να δέχονται την πολιτισμική διαφορετικότητα ως πηγή για την εργασία τους και να καλλιεργούν σεβασμό προς όλους (Ευαγγέλου, 2007: 98). Για παράδειγμα στο μάθημα της γλώσσας οι μετανάστες μαθητές είναι ωφέλιμο να διδάχονται την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη ή να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα μέσα από κατάλληλα δίγλωσσα προγράμματα διδασκαλίας. Επίσης στη λογοτεχνία να διδάσκονται γνωστά κείμενα, ποιήματα, διηγήματα ή παραμύθια άλλων χωρών που προάγουν πανανθρώπινες αξίες (Ευαγγέλου, 2007: 118). Η ανταλλαγή και αλληλεπίδραση των πολιτισμών θα προσφέρει περισσότερη μάθηση και μια σφαιρική αντίληψη της κοινωνίας μακριά από την μονόπλευρη και παθητική αναπαραγωγή των ισχυρότερων κοινωνικών τάξεων.

Φαίνεται πως μέσα στα αναλυτικά προγράμματα λανθάνουν πολιτικά και κοινωνικά μηνύματα αναλόγως τη χρονική και ιστορική περίοδο. Για παράδειγμα η έρευνα των Φλουρή και Ιβρίντελη (2000) καταλήγει πως το αναλυτικό πρόγραμμα της δεκαετίας του '80 στο ελληνικό σχολείο ήταν αρκετά εθνοκεντρικό, παρουσίαζε τους υπόλοιπους βαλκανικούς λαούς ως εχθρικούς ενδυναμώνοντας έτσι την εχθρότητα και τον ρατσισμό απέναντί στον «άλλον» (Ευαγγέλου, 2007: 162). Και άλλοι μελετητές (Φραγκουδάκη 1997, Chouliaras 1993) συμφωνούν πως τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα καλλιεργούν την ελληνική ομοιογένεια και εθνική ταυτότητα, τονίζουν την ιστορική συνοχή και συνέχεια, την εθνική υπερηφάνεια, τονίζουν την ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού με αποτέλεσμα να ευνοούν την ανάπτυξη ξενοφοβικών συμπεριφορών (Ευαγγέλου, 2007: 163). Οι μακροχρόνιες πολεμικές συρράξεις και οι αντιπαλοότητες των κρατών επηρεάζουν ακόμη και την συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Ελπίδα αποτελούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που σχεδιάστηκε την περίοδο

2001-2003. Εντούτοις, παρά τα θετικά τους, διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, βιωματικό χαρακτήρα μάθησης, παιδοκεντρικές αρχές διδασκαλίας, πολλοί επιστήμονες τα έχουν κατηγορήσει για προχειρότητα, «ρηχό» σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μη τήρηση δημοκρατικών διαδικασιών (Ευαγγέλου, 2007: 167).

Παρόλο που τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα εισάγουν τη βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση και το θεσμό της Ευέλικτης Ζώνης, δίνοντας θεωρητικά τη δυνατότητα ανάπτυξης των διαπολιτισμικών αξιών, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν διαπολιτισμικά γιατί:

1. Αγνοούν την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών.
2. Η ελληνική διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας για τους μετανάστες μαθητές.
3. Περιθωριοποιούνται οι διαφορετικοί εθνοπολιτισμικά μαθητές αφού δεν τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν στοιχεία της ιστορίας, της θρησκείας, των αξιών και επιτευγμάτων του πολιτισμού τους.
4. Δεν λαμβάνουν υπόψη νέες αντιλήψεις για την αναβάθμιση του περιεχομένου της ιστορίας και την αφαίρεση του παραδειγματικού χαρακτήρα του πολέμου ως μέσου μετάδοσης κοινωνικών αξιών και κανόνων.
5. Δεν προβλέπονται διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.
6. Περιορίζονται μόνο στην παροχή ελάχιστων πληροφοριών γύρω από θέματα που αφορούν τους «άλλους» μαθητές.
7. Οι διαδικασίες και τα αξιολογικά κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων των ΑΠΣ αγνόησαν τελείως τις θέσεις των διαφόρων μεταναστευτικών κοινοτήτων που ζουν στη χώρα μας.
8. Δεν προσεγγίζουν ολιστικά μια διαπολιτισμική πολιτική καθώς δεν προβλέπεται η πρόσληψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και συμβούλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συνεργασία μεταφραστικών υπηρεσιών, η πρόσληψη εκπαιδευτικών από άλλες πολιτισμικές ομάδες ώστε να αποδειχτεί στην πράξη πως η ελληνική εκπαίδευση σέβεται και τιμά τον διαφορετικό μαθητή και υπερασπίζεται δυναμικά μια αντιρατσιστική πολιτική. (Ευαγγέλου, 2007: 170-172).

Πάντα χρειάζεται προσεκτική μελέτη του πλαισίου εφαρμογής, των συνθηκών και των χαρακτηριστικών εποχής για την ολοκληρωμένη συγγραφή και επιτυχημένη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος της εκπαίδευσης. Ακόμη, ορισμένες φορές να απαιτείται η αναπροσαρμογή του λόγω των ραγδαίων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων, κάτι που δεν χαρακτηρίζει την πρόσφατη εκπαιδευτική πολιτική.

3. Ιστορικό – Κοινωνικό Πλαίσιο

3.1. Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα

3.1.1. Η διαπολιτισμική διάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η μέριμνα του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστών και αλλοδαπών μαθητών ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '70 και μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους, όπως περιγράφει ο Νικολάου.

Η πρώτη περίοδος αφορά τη δεκαετία 1970. Οι προσπάθειες για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών χαρακτηρίζονται από πνεύμα φιλανθρωπίας, ιδρύονται τα σχολεία παλιννοστών μαθητών, τα οποία δυστυχώς δεν επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους αφού αυξάνεται η γκετοποίηση και περιθωριοποίηση των μαθητών και σημειώνονται αυξημένα ποσοστά αποτυχίας (Νικολάου, 2010: 59-61). Η δεύτερη περίοδος αναφέρεται στη δεκαετία του 1980 μέχρι το 1996, τότε που σημειώνεται ραγδαία αύξηση των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Αυτή την περίοδο, και συγκεκριμένα το 1980 νομοθετούνται οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Δίνεται το δικαίωμα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών να φοιτούν στις τάξεις υποδοχής αλλά και να διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους. Τέλος, προβλέπεται ακόμη η ύπαρξη βοηθητικού επιστημονικού προσωπικού για την ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των μαθητών. Ουδέποτε όμως όλα αυτά εφαρμόστηκαν, όπως αναφέρονταν στο νόμο, αλλά λειτούργησαν προς μια κατεύθυνση γρήγορης προσαρμογής και αφομοίωσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών χωρίς να αξιοποιείται το πολιτισμικό ή μορφωτικό τους κεφάλαιο (Νικολάου, 2010: 59-62). Η τρίτη περίοδος εκτείνεται από το 1996 μέχρι σήμερα με σημαντικότερο σταθμό της την ψήφιση του Ν.2413/96. Ο συγκεκριμένος νόμος, στον οποίο θα επεκταθούμε παρακάτω, προσφέρει νέες προοπτικές για την ισότιμη εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών ή παλιννοστών μαθητών (Νικολάου, 2010: 59).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 επικρατεί η άποψη πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τις μειονοτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 2008: 37). Για πρώτη φορά δίνεται βάση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το νόμο 2413/1996. Το 5^ο άρθρο του προβλέπει την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με σκοπό τη σύνταξη και έγκριση προγραμμάτων και τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιμένει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συντονίζει σε συνεργασία με άλλους φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο ελληνικής γλώσσας, εκπαιδευτικά ιδρύματα) την γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μελετά τα θέματα των παλλινოსτούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων ή κάθε άλλο θέμα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με αποτέλεσμα την όσο το δυνατόν ευκολότερη και ευχερή ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 34 του προαναφερθέντος νόμου σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα «είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επίσης με το νόμο 2910/2001 (άρθρο 40) κατοχυρώνεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση, ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά για όσους προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες ή τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, για όσους προέρχονται από περιοχές που επικρατεί έκρυθμη κατάσταση ή έχουν υποβάλλει αίτηση για χορήγηση ασύλου ή για όσους δεν έχει ρυθμιστεί ακόμη η νόμιμη παραμονή τους στην Ελλάδα. Σημαντικό είναι πως στο ίδιο άρθρο αναγνωρίζεται η δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού μαθητών με άλλη χώρα προέλευσης. Σε επόμενο νόμο 3386/2005 (άρθρο 72) περιγράφεται η υποχρεωτική φοίτηση όμοια με τους γηγενείς για τους ανήλικους υπηκόους τρίτων χωρών στη δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, στο νόμο 3879/2010 (άρθρο 26) ορίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) εντός σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την «ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών». Φαίνεται πως με

νόμους η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ισότιμη πρόσβαση όλων των ανήλικων μαθητών γηγενών και μη είναι δεδομένες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μαθητών με άλλη χώρα προέλευσης είναι αναγνωρισμένη. Η ισότητα ευκαιριών για όλους φαίνεται να είναι κατοχυρωμένη νομικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ερωτήματα όμως προκαλεί η εφαρμογή του στην πράξη και ο σεβασμός των δικαιωμάτων όλων στην καθημερινότητα. Επίσης, στην προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα το Πανεπιστήμιο Πατρών προχώρησε στη συγγραφή δύο διδακτικών πακέτων, τα «Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα» σε έξι τόμους για ενήλικες μαθητές της μέσης εκπαίδευσης και το «Πες το Ελληνικά» σε έξι βιβλία για μαθητές από 6-14 ετών (Γεωργογιάννης, 2009: 223).

Ο Ιωάννης Παπάζογλου, σχολικός σύμβουλος, σημειώνει πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο για τους αλλοδαπούς μαθητές θα είναι ωφέλιμο να στηρίζεται πάνω στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Η διγλωσσία βοηθά αποδεδειγμένα στην ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ η ημιγλωσσία, και της μητρικής και της επίσημης γλώσσας, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και απομόνωσή, αντίθετα αποτελέσματα από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπάζογλου, 2008: 84). Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας, όπως επισημαίνεται στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών της ελληνικής γλώσσας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) για το δημοτικό σχολείο, είναι «η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους». Επομένως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αφορά όλους τους μαθητές για την ομαλή ένταξη τους και ειρηνική συνεργασία τους με τους πολίτες της κοινωνίας, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως θα πρέπει να ξεχάσουν και να αποστασιοποιηθούν από τα δικά τους γλωσσικά ή πολιτισμικά στοιχεία. Η ειδοποιός διαφορά, που πρέπει να λαμβάνεται σημαντικά υπόψη, είναι πως ενώ για τους Έλληνες η ελληνική γλώσσα είναι η μητρική τους, για τους αλλοδαπούς είναι μια δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα. Προτιμότερο είναι να λαμβάνουμε ως εκπαιδευτικοί υπόψη μας το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Στόχος του είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά ή πολιτισμικά

περιβάλλοντα. Με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές εξοικειώνονται με τρεις βασικές έννοιες, τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες τους βοηθούν να κατανοήσουν την αξία του διαφορετικού και τη σημασία της αλληλεπίδρασής του μαζί τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. ξένων γλωσσών). Ο σεβασμός της πολυπολιτισμικότητας και ετερότητας της σύγχρονης εποχής αποτελεί κύριο στόχο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με δραστηριότητες και κατάλληλους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Η αξία των πολυπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης φαίνεται στην εισαγωγή της κουλτούρας και της ιστορίας των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων στο διδακτικό περιεχόμενο με σκοπό τη σύνδεση όλων τόσο κοινωνικά όσο και ψυχολογικά με διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές. Οι αναφορές σε πολιτικά γεγονότα, θέματα, πρόσωπα, κοινωνικές ή πολιτισμικές εξελίξεις και η διδασκαλία τους υπό πολλαπλές προοπτικές αναδεικνύουν την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Bennett, 2007: 323). Όλοι οι μαθητές συνειδητοποιούν την αξία της διαφορετικότητας, αναπτύσσουν σεβασμό προς την ετερότητα και οικειότητα προς τον άλλο.

Στην πράξη η πανελλαδική έρευνα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών ερευνών – μελετών το 2009 με σκοπό της την αξιολόγηση των νέων σχολικών βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς έδειξε μάλλον επιτυχημένα τα νέα βιβλία ως προς τα μηνύματα που εκπέμπουν σχετικά με τη γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Περισσότερο επιτυχή αξιολογούν τα βιβλία της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με των υπόλοιπων τάξεων να ακολουθούν (Εμβαλωτής, 2009: 41). Τα σχολικά βιβλία είναι το κατεξοχήν μέσο μετάδοσης της γνώσης και του τρόπου οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και μέσο ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης καθώς διαπερνούν μηνύματα, στάσεις, ιδεολογίες και καλλιεργούν πρότυπα συμπεριφοράς (Καρανικόλα, 2010: 41). Παρ' όλ' αυτά ως επισημάνουμε τη σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου καθώς αυτός χειρίζεται το περιεχόμενο των βιβλίων, προγραμματίζει το πλάνο του μαθήματος θέτοντας τους στόχους, γνωστικούς, δεξιοτήτων και στάσεων, μη αποκλίνοντας όμως κατά μεγάλο ποσοστό από το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός με άμεσο ή έμμεσο τρόπο διαπερνά μηνύματα στους μαθητές του θέτοντας τις βάσεις για μια ισότιμη κοινωνία αλληλεγγύης και σεβασμού των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φυλετικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών ή και βιολογικών διαφοροποιήσεων. Για τον Νικολάου «το σώμα των δασκάλων της χώρας φαίνεται να είναι από τους λίγους

θύλακες αντίστασης σε ένα διαμορφούμενο ξενοφοβικό και φυλετικό ρεύμα στη χώρα, εξαιτίας της άφιξης των αλλοδαπών μεταναστών και κυρίως των Αλβανών» (Νικολάου, 2010: 196).

Τα επιτυχημένα σχολεία δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία υποστηρίζουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικών, γνωστικών, σωματικών, εθνικών και συναισθηματικών αναγκών, και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Επίσης προσπαθούν να επιτύχουν τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, επικεντρώνονται σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και την πολιτισμική συνεργασία, προσπαθούν να αναδείξουν και να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία όλων των παιδιών στην κοινωνία μας ώστε να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και σεβασμό για τους άλλους με διαφορετικές ικανότητες και ιδιότητες (Bennett, 2007: 258). Η επιτυχία των πολυπολιτισμικών σχολείων διαφαίνεται στη συνεργασία και αλληλοαποδοχή όλων των διαφορετικών ταυτοτήτων των μαθητών, στο σεβασμό και στην ειρηνική συνύπαρξη όλων των πολιτισμικών στοιχείων με αποτέλεσμα τη διαπολιτισμική αγωγή.

3.1.2. Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Η διαφορετική προέλευση των μαθητών μιας σχολικής τάξης επιφέρει ταυτόχρονα διαφορετική γλώσσα και νοοτροπία, διαφορετικές συνήθειες, διαφορετικά ήθη και έθιμα και γενικότερα διαφορετικές πολιτισμικές – κοινωνικές ταυτότητες. Σύμφωνα με τον Amartya Sen «ειλικρινής πολυπολιτισμός» ορίζεται εκείνη η πολιτισμική ποικιλομορφία που απορρέει από μια πραγματική πολιτισμική ελευθερία, αντιπροσωπεύει δηλαδή την ευχέρεια καθενός να διατηρεί ή να αλλάζει τις προτιμήσεις του σχετικά με την πολιτισμική του ταυτότητα. Ο Sen επεκτείνει την θεωρία του αναφέροντας πως υπάρχει μια πληθώρα κατηγοριών του ανήκειν με αποτέλεσμα τα άτομα να έχουν περισσότερες από μία ταυτότητες, στις οποίες δεν εκτίθενται παθητικά αλλά επανεξετάζουν συνεχώς και οριοθετούν την αξία και τη λειτουργικότητα που έχουν αυτές στη ζωή τους (Γεωργονιάνης, 2008: 40). Η ταυτότητα δεν είναι μία αλλά πολλές, δεν είναι άκαμπτες και αδιαφοροποίητες στατικές οντότητες αλλά «συν-κατασκευάζονται με βάση το διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και η μέθοδος κατασκευής τους είναι εκείνη που δημιουργεί την υποκειμενικότητα του εαυτού και του «άλλου»» (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008:

427). Προσωπικά θα χαρακτήριζα αναγκαία την ύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών, γλωσσικών ταυτοτήτων καθώς με αυτόν τον τρόπο ο ένας λαός επισημαίνει την διαφορετικότητά του από τον άλλον, προωθείται η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους, με σκοπό όχι την περιχαράκωση της κοινωνίας στη μονοπολιτισμικότητα αλλά την ανάπτυξη και βελτίωση της κοινωνίας σε πολυπολιτισμική βάση.

Για τον Mead το άτομο είναι σε θέση να ορίσει την ταυτότητα – εγώ μόνο μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα στο πλαίσιο επικοινωνίας και παρατηρώντας το «εγώ» με τα μάτια του συνομιλητή του (Γκόβαρης, 2011: 176). Η ταυτότητα του εγώ εκφράζει μια δυναμική διαδικασία και έναν συνεχή αγώνα ισοροπίας μεταξύ ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών. Ως θεμελιακά στοιχεία συγκρότησής της για τους Habermas και Krapmann είναι η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, η ανοχή αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα (Γκόβαρης, 2011: 176-177). Βασικές αξίες κατά την γνώμη μου τα παραπάνω στοιχεία στη δόμηση όχι μόνο των ατομικών αλλά και συλλογικών ταυτοτήτων κατά τη διαπολιτισμική επαφή με άλλους. Η ταυτότητα ενός ατόμου (προσωπική) ή μιας ομάδας (συλλογική) κατασκευάζεται με βάση οτιδήποτε παραμένει το ίδιο στις διάφορες στιγμές της ύπαρξης του όντος αυτού, δηλαδή το σύνολο των αμετάβλητων ή σταθερών χαρακτηριστικών του γνωρισμάτων που καθιστούν αναγνωρίσιμο το άτομο ή την ομάδα από τους άλλους που το παρατηρούν (Ιντζεσιλόγλου, 1999: 178). «Η έννοια της ταυτότητας βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος υπάρχει, ότι έχει προσωπική ιστορία, μια θέση στον κόσμο, μια συνέχεια και ένα μέλλον που του ανήκει» (Δραγώνα, 2003: 18-19).

Κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προσωπικών – ατομικών χαρακτηριστικών που το κάνουν ξεχωριστό από τα άλλα μέλη της κοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα κατά την πορεία της ζωής του με την είσοδό του σε διάφορες κοινωνικές ομάδες συνδέεται στενά και με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών. Η έρευνα της Anne Campbell αποδεικνύει τη δυνατότητα ορισμένων ατόμων να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες, να αλλάζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα κατά την αλλαγή πολιτισμικού περιβάλλοντος και να αναπτύσσουν την ικανότητα να μεταπηδούν σε διάφορα πολιτισμικά πεδία αναφοράς χωρίς να χάνουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας (Νικολάου, 2005: 212). Σίγουρα η είσοδος ενός ατόμου σε μία ομάδα προσδίδει διαφορετικά χαρακτηριστικά, άλλες υποχρεώσεις,

άλλες αξίες και καθήκοντα που όλα μαζί αλλάζουν τη νοηματοδότηση της ταυτότητας.

Συγκεκριμένα η ατομική ταυτότητα συγκροτείται με βάση κάποιες αμετάβλητες ή σταθερές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τη σχέση του ατόμου με τον εσωτερικό του εαυτό. Αναφορικά με τη συλλογική ταυτότητα, αυτή προσδιορίζεται με βάση την επαφή ενός ατόμου με τα μέλη ενός ή περισσότερων κοινωνικών συνόλων, αλλά και με τα κριτήρια και τους όρους οργάνωσης του κάθε κοινωνικού συστήματος, όπως της οικογένειας, της φυλής, του έθνους, της επαγγελματικής ομάδας, της θρησκευτικής κοινότητας, του πολιτικού κόμματος ή ολόκληρης της ανθρωπότητας (Ιντζεσιλόγλου, 1999: 178). Προσωπικά, αντιλαμβάνομαι την ατομική ταυτότητα ενός ατόμου ως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φυσιογνωμίας ή της προσωπικότητάς του που τον κάνουν να ξεχωρίζει από το διπλανό του. Από την άλλη πλευρά η συλλογική ταυτότητα σχετίζεται άμεσα με τη συμμετοχή των ατόμων σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Επομένως θα μπορούσε να ονομαστεί και κοινωνική ταυτότητα η οποία προσδιορίζεται με βάση το ρόλο και τους σκοπούς της κάθε ομάδας. Για παράδειγμα η επιλογή της εθνικότητας, του θρησκευόμενου, των κοινωνικών – πολιτικών αντιλήψεων διαμορφώνουν την κοινωνική ταυτότητα του κοινωνικού υποκειμένου. Για τον Anselm Strauss προσωπική και κοινωνική ταυτότητα είναι αλληλένδετες και στενά συνυφασμένες καθώς η προσωπική ταυτότητα περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών του ατόμου στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, στην κοινωνική και προσωπική ζωή (Γκότοβος, 2002: 146). Όλα αυτά δικαιολογούν την άποψη πως «το θέμα της ταυτότητας είναι κατεξοχήν θέμα ορίων, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο, και κατ' επέκταση το απειλητικό» (Δραγώνα, 2003: 19).

Γενικά οι ταυτότητες είναι ευέλικτες και εύπλαστες διότι ο καθορισμός τους δεν ολοκληρώνεται σε μια συγκεκριμένη ηλικία αλλά ενδέχεται να αλλάξουν κατά την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και τις κοινωνικοποιητικές συνθήκες στις οποίες λαμβάνει μέρος (Jeckins, 2007: 108). Οι συλλογικές ταυτότητες όπως όλες οι κοινωνικές είναι αποτέλεσμα διαρκών και επαναλαμβανόμενων ετερο- και αυτοπροσδιορισμών (Γκότοβος, 2002: 111). Οι πρωταρχικές συλλογικές ταυτότητες στις οποίες το κάθε άτομο ανήκει, με τη διαφορά όμως ότι για την κάθε εθνοτική ομάδα μπορεί να αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιδιότητες και αντιλήψεις, είναι η συγγενική ομάδα η οποία θεμελιώνει σχέσεις ομοιότητας με άλλους συγγενείς σε

σχέση με τη γενεά, και η εθνικότητα η οποία κατέχει επιβλητική θέση στα βιώματα των ατόμων και επηρεάζεται έντονα μέσα από τη συλλογική τριβή της ομοιότητας και διαφοράς του «εμείς» - «αυτοί». Ωστόσο και η συγγένεια και η εθνικότητα δεν αποτελούν απαραίτητως πρωτογενείς καθορισμούς της ταυτότητας καθώς εμφανίζονται πιο διαπραγματεύσιμες και ευέλικτες απ' ότι οι ανθρώπινες ιδιότητες και το φύλο (Jeckins, 2007: 112). Επομένως η προσωπική ταυτότητα του κάθε υποκειμένου είναι πιο σταθερή και μόνιμη, διότι δύσκολα μπορούν να αλλάξουν τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου, όπως το φύλο, σε αντίθεση με την κοινωνική ταυτότητα η οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί ή και να μεταβληθεί με την μετακίνηση ή την παραμονή του ατόμου για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Για τον Erving Goffman, έναν από τους σημαντικότερους Αμερικανούς κοινωνιολόγους του περασμένου αιώνα, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται «στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στο χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται, στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης» (Γκότοβος, 2002: 103). Αντίθετα η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται «σε συλλογικότητες, στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων που είναι ενεργό στην κοινωνία του» (Γκότοβος, 2002: 103). Γενικότερα ο Erikson, ο οποίος ήταν από τους πρώτους θεωρητικούς σε θέματα ταυτότητας τη δεκαετία '50-'60 υποστηρίζει ότι «η ταυτοτική διεργασία συντελείται ταυτόχρονα στην καρδιά του ατόμου και στην καρδιά της κουλτούρας της κοινότητας στην οποία ανήκει» (Δραγώνα, 2003: 20).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα του Ρόζενταλ και Γιάκομπσεν οδήγησε προς την διάκριση μεταξύ «ονομαστικού» και «πραγματικού» αναφορικά με την κοινωνική ταυτότητα. «Ονομαστική» ορίζεται η ταυτότητα ενός υποκειμένου με βάση την ταξινόμηση που του έχει αποδοθεί από την κοινωνία δηλαδή έξυπνο παιδί, καλός μαθητής, στιγματισμένο άτομο. Οι συνέπειες αυτών των χαρακτηρισμών εναπόκεινται στον τρόπο με τον οποίο οι Άλλοι αντιμετωπίζουν το ταξινομημένο άτομο και στον τρόπο που αντιμετωπίζει το ίδιο το άτομο αυτή την ταξινόμηση (Jeckins, 2007: 128). Έτσι, «πραγματική» είναι η ταυτότητα στην οποία παρουσιάζονται με ευκολία οι αληθινές ιδιότητες ενός ατόμου τις οποίες υποστηρίζει και το ίδιο το άτομο, όπως η γλώσσα, το φύλο και το θρήσκευμα, ενώ η

«ονομαστική» ή «προβολική» ταυτότητα χαρακτηρίζει τις κατηγοριοποιήσεις ή τις προσδοκίες που έχει θέσει η κοινωνία για ένα άτομο τις οποίες το ίδιο πιθανόν να μην αποδέχεται. Στο ίδιο πλαίσιο ο Γκόφμαν είχε αναφερθεί σε πραγματική (actual) και εικονική (virtual) ταυτότητα αντίστοιχα (Jeckins, 2007: 128). Η εικονική ταυτότητα συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά που αποδίδει κάθε λαός σε άλλους πολίτες μιας άλλης χώρας. Η εικονική ταυτότητα πιθανόν εδράζεται σε προκαταλήψεις και σχηματίζει στερεότυπα.

Η εθνική πραγματική ταυτότητα αναφέρεται στο περιεχόμενο, τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται κοινά από τα μέλη ενός έθνους, δηλαδή τους φορείς της εθνικής ταυτότητας, ενώ η εθνική εικονική ή δυνητική ταυτότητα υποδηλώνει την κατηγορία στην οποία ο παρατηρητής ταξινομεί ένα υποκείμενο, αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που αναμένονται από τους κατόχους της εν λόγω ταυτότητας και αφορούν το συγκεκριμένο τους στίγμα μέσα σε ένα πολύπλοκο σχήμα ταξινόμησης εθνοτήτων. Το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας πολλές φορές ονομάζεται ως πολιτισμική γιατί θεωρείται από πολλούς πως πίσω από κάθε έθνος ή κράτος κρύβεται ένας πολιτισμός (Γκότοβος, 2002: 104). Η εθνική/εθνοτική ταυτότητα σχηματίζεται από ετερο και αυτό προσδιορισμούς «οι οποίοι αναφέρονται στη συνείδηση του «ανήκειν» σε μια διαχρονική ομάδα με κοινή καταγωγή και κοινό πολιτισμό» (Γκότοβος, 2002: 111). Ο Γκότοβος αναφέρει την καταγωγή, τη γλώσσα, τα έθιμα, τον χαρακτήρα και τη θρησκεία ως τα σημαντικότερα στοιχεία προσδιορισμού της ελληνικής ταυτότητας και οποιαδήποτε απόκλιση από αυτά να εγείρει υποψίες για την ελληνικότητα και εν μέρει την ελληνική ταυτότητα του υποκειμένου (Γκότοβος, 2002: 114). Οι εθνοτικές ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά επηρεάζονται από τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης των υποκειμένων και ως κοινωνικές κατασκευές υπόκεινται σε μια διαδικασία διαρκούς εξέλιξης (Γκόβαρης, 2011: 125).

Συνεχίζοντας, ο Taylor αρνείται τη μονολογική αντίληψη της ταυτότητας και υποστηρίζει το διαλογικό της χαρακτήρα καθώς η ταυτότητα καθορίζεται μέσα από το διάλογο και όταν βρεθούμε σε αντιπαράθεση με τα χαρακτηριστικά που κάποια σημαίνοντα πρόσωπα θα επιθυμούσαν να δουν σε εμάς (Γκόβαρης, 2011: 149). Η ταυτότητα, προσωπική, συλλογική, κοινωνική, εθνική προσδιορίζεται, σχηματίζεται και επανατοποθετείται κατά την διαλογική φύση του ανθρώπου, δηλαδή κατά τη συνύπαρξή του και επικοινωνία με άλλους. Η ανάγκη αντίστασης των μειονοτικών ομάδων ενάντια στην «κυρίαρχη πολιτική της ταυτότητας» δηλαδή στην αφομοίωση

των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων εκφράζεται από την «πολιτική της διαφοράς» ή της «ίσης αναγνώρισης» (Γκόβαρης, 2011: 150). Έτσι, κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία πραγματώνεται διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ των εθνικών – πολιτισμικών ταυτοτήτων και εκατέρωθεν επίδρασή τους.

Οδηγούμαστε, λοιπόν, στην υπόθεση ότι εφόσον οι σημερινές ελληνικές σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από μια πολυπολιτισμική ποικιλία είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια ευρεία γκάμα από ατομικές και συλλογικές ταυτότητες. Η προσωπική ταυτότητα ενός μαθητή είναι πολύ πιθανόν να είναι διαφορετική από την ταυτότητα του μαθητή του διπλανού θρανίου. Εντούτοις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την γνώμη μου ενυπάρχουν στη διαφοροποίηση των κοινωνικών ταυτοτήτων και ιδιαίτερα όσον αφορά τις προβολικές ταυτότητες. Η απόσταση ανάμεσα στην ταυτότητα του «ξένου» μαθητή και σε αυτή που η κοινωνία υποδοχής αναμένει από αυτόν προκαλεί φυσικά σύγχυση στους «διαφορετικούς» μαθητές με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να νιώθουν βάρος σε μια κοινωνία, θεωρητικά πάντα, της ισότητας και της αλληλεγγύης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως προβάλλει την πολιτισμική ομοιογένεια και ιστορική συνέχεια για την κατασκευή ενός αναλλοίωτου εθνικού εαυτού, που σκοπεύει στην αδιάσπαστη συνέχεια και διατήρηση των ίδιων αναλλοίωτων πολιτισμικών χαρακτηριστικών από την αρχαιότητα, προβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο την ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 427).

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός διαχωρισμός της έννοιας της ταυτότητας είναι η «συνειδητή» και η «μη συνειδητή». Για τον Mead η απόκτηση της ταυτότητας συντελείται κατά την προσπάθεια του ανθρώπου για διαπροσωπική επικοινωνία στο πλαίσιο των σχέσεων του με την κοινωνική ολότητα και τα επιμέρους άτομα. Η «συνειδητή ταυτότητα» επιτυγχάνεται μέσω των αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχει και υπόκειται το άτομο και ενισχύεται από την ικανότητα του ατόμου για αυτογνωσία και αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, ενώ η «μη συνειδητή ταυτότητα» περιλαμβάνει τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι αφομοιώθηκαν από το άτομο ασυνείδητα (Γεωργογιάννης, 2008: 262). Στην περίπτωση του μετανάστη, η μη συνειδητή κοινωνική ταυτότητα αντανακλά την άρνηση της κοινωνίας υποδοχής καθώς περικλείει τη γενική απόρριψη σε θέματα ισότητας και ισοδύναμης συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής. Έτσι «οι αρχικές προσδοκίες του και οι θετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις του για τη χώρα προορισμού του αντικαθίστανται, με το χρόνο, από ματαιώσεις και αναστροφή του περιεχομένου των κοινωνικών

αναπαραστάσεων» (Γεωργογιάννης, 2008: 262). Αναμενόμενο είναι ο ενήλικας μετανάστης ή ο μαθητής μετανάστης στο χώρο του σχολείου να αισθάνεται αποκομμένος και στιγματισμένος από την υπόλοιπη κοινωνία. Η θλίψη για την αποστέρηση και την απώλεια της εθνικής τους ταυτότητας είναι δεδομένη σε μια κοινωνία υποδοχής που σκοπεύει στην αφομοίωση του διαφορετικού και όχι στην ομαλή ένταξη και αρμονική συνύπαρξή του με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Για τον Mead ο εαυτός ή η συνειδητή ταυτότητα του κάθε ατόμου είναι κάτι παραπάνω από μια απλή οργάνωση κοινωνικών συμπεριφορών αλλά χαρακτηρίζεται από τη σχέση του «εγώ» και του «εμέ». «Το «εγώ» είναι ο δρων εαυτός: το «ego» που κινείται «στο μέλλον», η συχνά απρόβλεπτη απάντηση του ατόμου στους Άλλους, ο φρουρός της πρωτοβουλίας. Το «εμέ» είναι η άλλη πλευρά του επιχειρήματος: είναι αυτό στο οποίο «εγώ» αντιδρώ, εν μέρει η φωνή των Άλλων, το φόντο από το οποίο το «εγώ» παίρνει μορφή και ουσία» (Jeckins, 2007: 77). Θα μπορούσαμε πολύ απλά να μιλήσουμε για το «εγώ» ως τις αντιδράσεις του ατόμου προς τους Άλλους, ενώ για το «εμέ» ως τα πρότυπα συμπεριφορών που έχει αφομοιώσει το άτομο από του Άλλους και με βάση αυτά σχηματίζει τη δική του κοινωνική συμπεριφορά και ταυτότητα. Πράγματι το «εγώ» και το «εμέ» συγκροτούν την κοινωνική προσωπικότητα του ατόμου όπως αυτή παρουσιάζεται στην κοινωνική εμπειρία. Παρόλο που φαίνεται ότι και τα δύο έχουν ισότιμη θέση για τη συγκρότηση του εαυτού, δεν ισχύει πρακτικά. Το «εγώ» προκαλεί, ενώ το «εμέ» απαντά στην πρόκληση. Άρα το «εμέ» έχει μεγαλύτερη ευθύνη από το «εγώ» και γι' αυτό αναφέρεται ως η πηγή μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Jeckins, 2007: 78).

Τέλος, για την κατανόηση της σημαντικής θέσης των διαφόρων ταυτοτήτων στην σημερινή κοινωνία πρέπει να επισημάνουμε ότι στην κοινωνική θεωρία του ο Mead επισημαίνει πως «ο νους, ο εαυτός και η κοινωνία» δεν είναι διαφορετικά είδη πραγμάτων. «Η κοινωνία είναι οι σχέσεις μεταξύ ατόμων και μεμονωμένοι άνθρωποι δεν μπορούν να υπάρξουν πέρα από αυτές τις σχέσεις. Χωρίς σχέσεις δεν μπορεί να υπάρξει ανθρώπινος νους και ατομικότητα. Για τον Mead, η ατομικότητα είναι εγγενώς αλληλοδραστική και αναδύεται μέσα από την αμφίδρομη σχέση αφενός μεταξύ του διαλόγου που διεξάγεται στη σκέψη του ατόμου ανάμεσα στο «εγώ» και το «εμέ» και αφετέρου του διαλόγου που διεξάγει το άτομο με τους Άλλους κατά την αλληλόδραση» (Jeckins, 2007: 78). Βάση για τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των ατόμων αποτελούν οι ταυτότητες. Εξάλλου έχει παρατηρηθεί ότι «κάθε ομάδα κατασκευάζει την ταυτότητά της μέσα από μια διαδικασία

αλληλόδρασης μεταξύ «εαυτού» και «άλλου», και με αυτή την έννοια δεν υπάρχει «φυσική», «αληθινή» ή δεδομένη ταυτότητα. Αντίθετα υπάρχει ένας αγώνας για την προβολή και την επικράτηση μιας ταυτότητας» (Jeckins, 2007: 17).

Εκτός από την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας συναντάται και ο όρος πολιτισμική ταυτότητα. Η τελευταία παραπέμπει συνήθως στο περιεχόμενο της έννοιας της ταυτότητας, υποδηλώνει τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές (Γκότοβος, 2002: 11-12). Όπως πολύ εύλογα τονίζει ο Γκότοβος, η εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική είναι κατά βάση κοινωνικές ταυτότητες και δηλώνουν τον βαθμό ένταξης του ατόμου σε κάποια αναγνωρίσιμη ομάδα με χαρακτηριστικά που την διακρίνουν από τις υπόλοιπες, ενώ δεν είναι εξίσου εύκολο να ταξινομήσουμε τον κόσμο με κριτήριο τον πολιτισμό διότι η πολιτισμική ταυτότητα εμπεριέχει υπαρκτά γνωρίσματα (π.χ. ικανότητες, αξίες, συνήθειες, παραδοχές, ρουτίνες), τα οποία πιστεύεται πως έχει από κοινού με άλλους (Γκότοβος, 2002: 12-13).

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση και ιδίως η πολυπολιτισμική δηλώνει κάτι παραπάνω από το σεβασμό της ταυτότητας των άλλων και η αποκλειστική προσήλωση στην ταυτότητα πιθανόν να λειτουργήσει ως περισπασμός από την οικονομική και πολιτική ανισότητα και την πολιτική της αναδιανομής. Υπό αυτήν τη σκοπιά απαιτείται από τους διδάσκοντες η διευκόλυνση της κατανόησης και των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την αμφισβήτηση των διαφόρων ανισοτήτων (τάξης, φύλου, φυλής) (Gewirtz & Cribb, 2011: 162). Σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να θέτουν τα άτομα συνεχώς υπό αμφισβήτηση τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις δεσμεύσεις που χαρακτηρίζουν την ταυτότητά τους (Gewirtz & Cribb, 2011: 165). Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα η ταυτότητα επαναπροσδιορίζεται μέσω του διαλόγου και ο δημοκρατικός διάλογος είναι δυνατός μόνο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες που σέβονται την ετερότητα των άλλων. Σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό και σεβαστό πως η αποδοχή μιας ταυτότητας αποτελεί σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών που άλλες είναι συμβατές με μια κοινή εθνική ιστορία ή θρησκευτική παράδοση και άλλες όχι. Εάν διακρίνει ο καθένας στον εαυτό του πολλές και αντιφατικές επιρροές, προσμίξεις και ετερόκλητες επιδράσεις τότε ίσως η στάση μας προς τον «διαφορετικό» και την ετερότητα να αλλάξει (Δραγώνα, 2003: 28). Πρόκληση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι η αποδόμηση και απόρριψη της ταυτότητας αλλά η κριτική του κυρίαρχου προτύπου συγκρότησης ταυτότητας και αυτοσυνείδησης, που προωθεί το διαχωρισμό και αποκλεισμό του άλλου και ενδυναμώνει την εξουσία πάνω στο ξένο.

Θέση των υποστηρικτών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η ιδέα συγκρότησης ταυτοτήτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, δηλαδή ταυτοτήτων που να στηρίζονται σε περισσότερες από μία κατηγορίες αντίληψης του κοινωνικού χώρου και δε θα αποτελούν μέσα συμβολοποίησης μιας συγκεκριμένης διαδικασίας επιβολής πολιτισμικής ηγεμονίας» (Γκόβαρης, 2011: 27-28).

Όπως τονίζει ο Castells (2004) οι ταυτότητες αποτελούν πηγές νοήματος για τα άτομα κατασκευαζόμενες μέσα από μια διαδικασία εξατομίκευσης, ενώ οι ρόλοι, οι οποίοι καθορίζονται από πρότυπα που δομούνται από τους οργανισμούς και θεσμούς της κοινωνίας, γίνονται ταυτότητες όταν τα υποκείμενα τους εσωτερικεύουν και κατασκευάζουν νόημα γύρω από αυτή την εσωτερίκευση (Gewirtz & Cribb, 2011: 152). Εύλογα ο Γκότοβος επισημαίνει πως «η ελληνική ταυτότητα θα ήταν λιγότερο μίξερη και πιο φιλόξενη, καθώς το χρώμα, οι φαντασιώσεις για την καταγωγή, η θρησκεία και η διγλωσσία π.χ. δεν θα ήταν πλέον εμπόδιο για να αισθανθεί κανείς Έλληνας – και όχι απλώς να είναι τυπικά μέσω του διαβατηρίου ή της αστυνομικής ταυτότητας πολίτης του ελληνικού κράτους» (Γκότοβος, 2002: 133-134).

3.1.3. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα

Όσον αφορά την Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται στη δεκαετία του '80 με την έναρξη της παλλινόστησης και την είσοδο των παιδιών των παλλινοστούντων στο ελληνικό σχολείο. Την σημερινή εποχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών ή παλλινοστούντων με πολιτισμικές διαφορές αλλά σε όλους τους μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Γεωργογιάννης, 2008: 37).

Τα τελευταία διακόσια χρόνια σύμφωνα με τις αρχές της Γαλλικής Επανάστασης η εκπαίδευση αποτελεί το κυριότερο μέσο «μεταμόρφωσης» του πληθυσμού σε έθνος που προωθεί τις διαδικασίες πολιτισμικής ομοιογενοποίησης μέσω της αφομοίωσης ή του αποκλεισμού των μειονοτήτων όσο και τις διαδικασίες προσδιορισμού εναντίον των άλλων. Σύμφωνα με την Αβδελά, «η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, με βάση την οποία οι πολιτικές εξουσίες στην Ευρώπη αλλά και έξω απ' αυτή οργανώνουν το διαπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, είναι ακόμη σήμερα σε μεγάλο βαθμό η αντίληψη που κληρονόμησε ο ρομαντισμός του 19^{ου} αιώνα σύμφωνα με τον οποίο το έθνος αποτελεί οικουμενική, φυσική οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο και η εθνική ταυτότητα αυτονόητη και

αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής» (Γκόβαρης, 2011: 29-30). Στα πλαίσια αυτά η καθιέρωση του διαπολιτισμικού ρόλου της εκπαίδευσης είναι επιτακτική ανάγκη στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπου πολλές και διαφορετικές εθνικές ταυτότητες συνυπάρχουν και απαιτείται να συνεργάζονται για την ευημερία του κοινωνικού συνόλου.

Από τη δεκαετία του '70 αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η μετανάστευση προωθεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό και στηρίζεται η διαπολιτισμική υπόθεση πως η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών αποτελεί αφετηρία αναζήτησης των δυνατοτήτων αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Έτσι το επιστημονικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το μετανάστη ως φορέα ενός «διαφορετικού πολιτισμού» στο ρόλο των κοινωνικών δομών με σκοπό τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων (Γκόβαρης, 2011: 41-42). Το διαχρονικό φαινόμενο της μετανάστευσης αποτελεί μία αιτία για την τόνωση της διαπολιτισμικής διδακτικής και την απαίτηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου. Η κοινωνική αλληλεπίδραση γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών θεωρείται αυτονόητη, καθώς όπως έχει επισημάνει και ο Cummins η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψη του μαθητή και της υπόθεσης περί ενδυνάμωσης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Παπαχρήστος, 2011: 44).

Αναμφισβήτητα οι μετατοπίσεις από την αφομοιωτική πολιτική προς την κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού σχετίζονται με τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές στις χώρες υποδοχής. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η τεχνολογική πρόοδος, η ανάπτυξη της επιστήμης και η δημοκρατική σκέψη συνέβαλλαν θετικά στην προαναφερθείσα αλλαγή πορείας. Η πραγματικότητα του γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων οδηγεί στην υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με αφετηρία τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2011: 11-12). Η διαφορετικότητα και η πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική και φυλετική ετερότητα αποτελούν έννοιες προσδιοριστικές των σύγχρονων κοινωνιών, με αποτέλεσμα και η νεότερη εκπαιδευτική πολιτική να συμβαδίζει με τις παραπάνω αλλαγές.

Τις παραδοχές και τις επιδιώξεις των μοντέλων εκπαιδευτικής αντιμετώπισης της «ετερότητας» των μεταναστών ή μειονοτήτων στο σχολείο εξειδικεύει ο Bullivant ως εξής:

1. «μαθαίνοντας στο σχολείο για τις πολιτισμικές και εθνοτικές του «ρίζες», ένα παιδί που προέρχεται από κάποια ιδιαίτερη εθνοπολιτισμική ομάδα θα βελτιώσει τη σχολική του επίδοση,
2. η γνώση του πολιτισμού τους και των παραδόσεών τους από τα παιδιά των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών ομάδων θα προωθήσει την ισότητα των ευκαιριών,
3. η γνώση των άλλων πολιτισμών θα ελαττώσει την προκατάληψη τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων και τις διακρίσεις ενάντια σε αυτούς που έχουν από διαφορετικό εθνοτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 47).

Καθώς οι μαθητές γνωρίζουν τον άλλον, τον πολιτισμό του, τις παραδόσεις του και την εθνική του κουλτούρα με ισότιμο τρόπο κατά την διαδικασία της μάθησης, τον σέβονται και απομακρύνονται από στερεοτυπικές σκέψεις περί ανωτερότητας και κατωτερότητας ή επιβολής εξουσίας σε ορισμένες φυλετικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές ομάδες διαφορετικές από τα κυρίαρχα πρότυπα. Όπως υπογραμμίζει η Gutmann (1987) «το άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση να συμμετέχουν κι αυτοί στο δικό μας πολιτισμό, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο τον αμοιβαίο σεβασμό. Αμοιβαίος σεβασμός σημαίνει «κατανόηση της ιδιαιτερότητας του άλλου αλλά και των επιλογών του για το τι συνιστά μια καλή ζωή για αυτόν» (Καρανικόλα, 2010: 30).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη οι βασικές προκλήσεις του σημερινού σχολείου στην πολυπολιτισμική κοινωνία είναι οι εξής:

1. Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάδειξης των ατομικών ικανοτήτων που προϋποθέτουν την διαλογική συναίνεση και την διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων σε συνθήκες ετερότητας. Επομένως απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο οργάνωσης, στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και στις σχέσεις κοινότητας – σχολείου.
2. Χρειάζεται η ένταξη του πλουραλισμού γνώσεων, της πολυγλωσσίας και των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ανάδειξη και έκφραση όλων των ταυτοτήτων και την ισότητα ευκαιριών για όλους.

3. Απαιτείται αλλαγή στην καθημερινή συνάντηση των ντόπιων και των αλλοδαπών με στόχο να αποδυναμωθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για την εικόνα του άλλου ή του ξένου. Η ανάδειξη των συλλογικών κρίνεται αναγκαία ώστε να εκλείψουν οι διαδικασίες περιχαράκωσης στο δικό μας κόσμο σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό του διαφορετικού, γιατί υποθάλπουν κοινωνικές συγκρούσεις με σοβαρές συνέπειες.

4. Ερώτημα αποτελεί η επιδίωξη ανάδειξης των κοινών στοιχείων των πολιτισμών ή η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας με την διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης για όλους (Γκόβαρης, 2011: 12-14).

Αναμφισβήτητα αν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συντονιστούν με τις παραπάνω απαιτήσεις και επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου, η ισότητα ευκαιριών και η δημοκρατική παιδεία θα πραγματοποιηθούν. Συγκεκριμένα, οι σύγχρονοι πολίτες για να συμμετέχουν ενεργά στην πολυπολιτισμική κοινωνία χρειάζεται να έχουν αναπτύξει από μικρή ηλικία μια σειρά από δεξιότητες, να έχουν αναπτύξει πολλαπλές στάσεις και να μην είναι επικριτικοί προς τους «άλλους», να έχουν μάθει να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να λύνουν προβλήματα, να έχουν καλλιεργήσει αποτελεσματικούς τρόπους διαπολιτισμικής επαφής με τους άλλους, να σέβονται την πολιτισμική ετερότητα και να συναισθάνονται τους συνανθρώπους τους, παρόλο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, γενικότερα να είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι στην προσωπική και επαγγελματική τους εργασία (Cushner, 2006: 134).

Βασικές αρχές σύμφωνα με τον Παπαχρήστο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση της ύστερης νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας είναι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, ο πλουραλισμός έναντι των «άλλων» πολιτισμών, η αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με σκοπό την μείωση των ανισοτήτων και την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών στην τάξη ως σημαντικό μορφωτικό κεφάλαιο για όλους τους μαθητές (Παπαχρήστος, 2011: 38-41). Η αποδοχή του «άλλου» είναι το αποτέλεσμα μιας διαρκούς και στοχευόμενης προσπάθειας πρώτον της αποδοχής του διαφορετικού πολιτισμού, της αποδοχής της «άλλης» κουλτούρας και της απαλλαγής από αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που αναπαράγουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιεραρχίες. Η εξίσωση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων όλων των μαθητών πρέπει να

ξεκινά από το σχολείο και να γίνεται σύνθημα και σκοπός όλης της κοινωνίας. Μια στενά ευρωκεντρική, ελιτιστική, και εθνοκεντρική πολιτική που αγνοεί τον πολιτισμό, τη γλώσσα και την κουλτούρα των άλλων θεωρεί δυσλειτουργικό και ανύπαρκτο το «κεφάλαιό» τους και στοχεύει στην αφομοίωσή τους (Παπαχρήστος, 2011: 42).

Σίγουρα οι σκοποί της εκπαίδευσης σε μία ομοιογενή από πολιτισμική πλευρά τάξη και μιας τάξης που εκπροσωπείται από διαφορετικά και ανόμοια μεταξύ τους πολιτισμικά περιβάλλοντα με διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες ή αντιλήψεις είναι εκ διαμέτρου διαφορετικοί στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και της ισότιμης συμβίωσης μεταξύ των μαθητών. Απαιτείται ο ρόλος του σχολείου να επικεντρωθεί και να αναπροσαρμοστεί παράλληλα πρώτον στη μεταβίβαση βασικών πολιτισμικών ικανοτήτων αναλόγως τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τις πολιτισμικές αξίες που έχουν οι διάφορες εθνοτικές ομάδες, δεύτερον στη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ισότητας μέσω της ισότιμης παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατικής επιλογής, τρίτον στην ενθάρρυνση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας αναγνωρίζοντας την διαφορετικότητα όλων των μαθητών, τέταρτον στην υποστήριξη της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών με αποτέλεσμα να γίνουν ανεξάρτητα άτομα και ενεργοί πολίτες και τέλος στην οικοδόμηση του έθνους, της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας σε ένα έθνος όμως με ανοχή, σεβασμό και ισότητα προς τον «άλλον» (Banks, 2012: 90-92). Οι αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζουν στην ισοτιμία των πολιτισμών, στην αξιοποίηση του γλωσσικού, μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου παλλινოსτούντων και αλλοδαπών μαθητών και στην παροχή ίσων ευκαιριών ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, η συνεργατική μάθηση και η επιτυχής γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Παπαχρήστος, 2011: 45). Η ευθύνη λοιπόν για την ανάδειξη της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής συνείδησης και αγωγής των σημερινών μαθητών τοποθετείται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και ειδικότερα στα χέρια των σύγχρονων εκπαιδευτικών που απαιτείται να είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι για μια παιδαγωγική διαχείριση της ετερότητας με σεβασμό και διαλλακτικότητα.

Συγκεφαλαιώνοντας, ο Banks σημειώνει πως το περιεχόμενο ένταξης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να περικλείει παραδείγματα και αναφορές από μια πληθώρα διαφορετικών πολιτισμών και

ταυτόχρονα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν τους μαθητές να διερευνούν και να κατανοούν πως οι πολιτισμικές παραδόσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι υποθέσεις και οι προκαταλήψεις επιδρούν με έναν τρόπο πειθαρχίας στη δόμηση της γνώσης (Banks, 2006: 204). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, δίνει έμφαση στην αυτονομία και αυθορμητισμό των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα ισότητας και ίσων ευκαιριών μάθησης που συνδυάζει διδασκαλία στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα και επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις διαφορετικές πολιτισμικές του εμπειρίες (Καρανικόλα, 2010: 32). Τέλος, επιπλέον στόχοι και διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να μειώσει μέσω της διδασκαλίας την επιφυλακτικότητα μεταξύ των διαφορετικών λαών, να οργανώσει μια σχολική κουλτούρα που θα ενδυναμώνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας και γένους μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας και να προάγει μια ισότιμη παιδαγωγική ώστε να ενισχύει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και την πρόοδο όλων των μαθητών χωρίς εξαιρέσεις (Banks, 2006: 204). Αποτέλεσμα όλων των διαστάσεων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι πρώτον η σχολική ενδυνάμωση της πολιτισμικής ανεκτικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δεύτερον η ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία στα πλαίσια μιας ισότιμης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

3.2. Η μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη

Ιστορικά η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης προέκυψε από την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης το 1923 μετά την ήττα των ελληνικών στρατευμάτων στη Μικρά Ασία. Όπως όριζε οι Έλληνες πολίτες της Δυτικής Θράκης μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και θα παρέμεναν υπό ένα ιδιαίτερο καθεστώς προστασίας στην Ελλάδα ως μειονότητα σε αντιστοιχία με τους Έλληνες ορθόδοξους πολίτες της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου (Ασκούνη, 2006: 31). Το κύριο χαρακτηριστικό που ενώνει και διακρίνει τους πληθυσμούς μεταξύ των δύο χωρών είναι το θρήσκευμα και ειδικότερα η θρησκευτική ταυτότητα.

Η ετερογενής σύνθεση ως προς τη γλώσσα και την εθνοτική καταγωγή της μειονότητας είναι δεδομένη. Απαρτίζεται κυρίως από Τούρκους ομιλητές της τουρκικής γλώσσας, Πομάκους, ομιλητές μιας σλαβογενούς γλώσσας και Τσιγγάνους, μέρος των οποίων μιλάει Ρομανί (Ασκούνη, 2006: 34). Έτσι και μεταξύ

των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας υπάρχουν και ιδιαίτερα διαφοροποιητικά στοιχεία της μίας ομάδας από την άλλη (π.χ. η γλώσσα). Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του μειονοτικού πληθυσμού είναι ένα σύνθετο ζήτημα που επηρεάζεται από τις πολιτικές των χωρών και όπως περιγράφει η Ασκούνη πρόκειται για μια «διαδικασία σταδιακής μετάβασης από μία πολιτισμική συνείδηση εθνότητας (κληρονομιά του οθωμανικού μιλλέτ), σε μία εθνική (τουρκική) συνείδηση» (Ασκούνη, 2006: 39-40). Μέχρι πολύ πρόσφατα η αντιμετώπιση της μειονότητας από την ελληνική πολιτεία παρουσιαζόταν ως ένα ξένο σώμα από τους Έλληνες πολίτες. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950 καθοριζόταν από σχέσεις αμοιβαιότητας με άμεσο σκοπό την προστασία της ελληνικής μειονότητας στην Τουρκία. Από τότε και μέχρι τη δεκαετία του 1990 κινούμενη σε ένα πλαίσιο έντασης των ελληνοτουρκικών σχέσεων εφαρμόστηκε μια πολιτική διαχωρισμού, διακρίσεων, καταπάτησης των δικαιωμάτων και προβολής ως ένας εσωτερικός εχθρός, μια τουρκική απειλή για τα εθνικά συμφέροντα της Ελλάδας (Ασκούνη, 2006: 40-41). Κάθε φορά αναλόγως τη χρονική περίοδο, τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, επηρεάζεται και καθορίζεται η πολιτική προς την μειονότητα της Θράκης.

«Η μειονότητα ταυτίστηκε με την «τουρκική απειλή» και αντιμετωπίστηκε ως κίνδυνος για τα εθνικά συμφέροντα» (Ασκούνη, 2006: 41). Απέναντι στο φόβο της αφομοίωσης η μειονότητα αγκιστρώθηκε στα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από την πλειοψηφία (γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμική παράδοση) με σκοπό να υπερασπιστεί την ταυτότητά της. Σε αυτό όμως η Ασκούνη αντιπαρατίθεται πως δεν είναι η διαφορετικότητα που επιδρά αρνητικά στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης αλλά ότι «είναι η απομόνωση, απόρροια συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών, που δημιουργεί το περιθώριο και καλλιεργεί την εσωστρέφεια» (Ασκούνη, 2006: 55). Βασικό ρόλο στην ομαλή κοινωνική ένταξη και αποφυγή της περιχαράκωσης της μειονότητας διαδραματίζει η εκπαίδευση και η ένταξη των μικρών μειονοτικών μαθητών από νωρίς στην ετερόχρωμη ομάδα του σχολείου και της κοινωνίας. Η συνύπαρξη με τον «άλλον», η ανταλλαγή εικόνων, πολιτισμικών συνηθειών και η καθημερινή επικοινωνία δύο διαφορετικών κόσμων ανοίγει τα πλαίσια αναφοράς των ανθρώπων και επιδρά στη δόμηση της ταυτότητας και των αξιών τόσο της μειοψηφίας όσο και της πλειοψηφίας ενός λαού.

Τα μειονοτικά σχολεία διέπονται από ένα νομικό καθεστώς με συνδυασμό στοιχείων τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης προβλέπεται ότι η εκπαίδευση είναι δημόσια, αλλά ισχύουν

και διατάξεις που συμφωνούν με την ιδιωτική εκπαίδευση σε ζητήματα ίδρυσης, επιθεώρησης και λειτουργίας (εγγραφές, μετεγγραφές, τίτλους σπουδών, μαθήματα και θεσμός διδασκόντων) των σχολείων (Μπαλτσιώτης, 2001: 51). «Η ίδρυση μειονοτικού σχολείου διέπεται από τις σχετικές διατάξεις του Νομ. Διατάγματος 1109/72 και του Νόμου 964/77 σε συνδυασμό με το άρθρο 4 του Νόμου 682/77 «Περί ιδιωτικής εκπαιδευσεως», με την επιφύλαξη της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας και στο πλαίσιο που ορίζει το άρθρο 16 παρ. 8 του Συντάγματος» (Μπαλτσιώτης, 2001: 52). Διευθυντής των μειονοτικών σχολείων τοποθετείται μουσουλμάνος και υποδιευθυντής χριστιανός ενώ απαγορεύεται η φοίτηση σε μαθητές «Ελλήνων το γένος» και δεν είναι υποχρεωτική (Μπαλτσιώτης, 2001: 54-55). Η σημειολογία του όρου μειονοτικών ποικίλλει από το νομοθέτη καθώς από το 1881 μέχρι σήμερα έχουν οριστεί ως τουρκικά, οθωμανικά, μουσουλμανικά και τέλος μειονοτικά (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008: 63). Τα μειονοτικά σχολεία λειτουργούν υπό ένα μεικτό καθεστώς, ώστε να ανταποκρίνεται και στις δύο χώρες, με περισσότερη βάση να δίνεται στη συνθήκη αμοιβαιότητας μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας τόσο για τη διδασκαλία των δύο γλωσσών όσο και για τα δικαιώματα της μειονότητας. Ανορθόδοξα βέβαια η ρήτρα της αμοιβαιότητας καθορίζει τα δικαιώματα των μαθητών της μειονότητας στην εκπαίδευση. «Σύμφωνα με τη γενική θεωρία περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το δίκαιο των Συνθηκών (Συνθήκη της Βιέννης, άρθρο 60, παρ. 5), η εφαρμογή των δικαιωμάτων του ανθρώπου δεν μπορεί να τεθεί υπό τον όρο της αμοιβαιότητας» (Τσιτσελίκης, 2003: 31).

Παρότι η Συνθήκη κατοχυρώνει τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων Ελλάδας και Τουρκίας δεν καθορίζει με αυστηρότητα τους όρους εφαρμογής τους με αποτέλεσμα να υπάρχει ρευστότητα λόγω των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συγκυριών. Η συστηματική κρατική παρέμβαση αρχίζει από την δεκαετία του '50 ενώ τα σημερινά χαρακτηριστικά που έχει σήμερα παγιώνονται από το 1970 και έπειτα (Ασκούνη, 2006: 81). Χαρακτηριστικό παράδειγμα η διδασκαλία της ελληνικής που παρόλο καθιερώνεται ως υποχρεωτική από το 1936, το 1958 καταλαμβάνει το 1/4 του συνολικού χρόνου των μουσουλμανικών σχολείων ενώ μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 διδασκόταν αποσπασματικά σε μερικά από το σύνολο των μειονοτικών σχολείων (Ασκούνη, 2006: 82). Αν οι μειονοτικές ομάδες δεν γνωρίσουν τη γλώσσα του κράτους όπου ζουν και δεν επικοινωνήσουν μέσω αυτής τότε δεν επιτυγχάνεται η ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία και η ισότιμη πρόσβασή τους στους θεσμούς.

Εντούτοις, μέχρι πρόσφατα η διδασκαλία της ελληνικής στηριζόταν στην εσφαλμένη αντίληψη πως δεν πρέπει να διδάσκεται με διαφορετικό τρόπο από εκείνο που διδάσκεται σε όλα τα σχολεία της χώρας, σε παιδιά δηλαδή που η ελληνική είναι η μητρική τους γλώσσα (Γαλανόπουλος & Κουτσούρη, 2000: 2). Οι δάσκαλοι έμοιαζαν αβοήθητοι να διδάξουν και να ξεπεράσουν τα εμπόδια αμάθειας της ελληνικής των μαθητών των μειονοτικών σχολείων και οι μαθητές συσπειρώνονταν πίσω από τείχη σιωπής, ανασφάλειας και αποξένωσης. Τα παιδιά δεν μάθαιναν ελληνικά, χρησιμοποιούσαν ένα φτωχό λεξιλόγιο και έγραφαν με έναν περιορισμένο γραπτό κώδικα ενώ συχνά διάβαζαν χωρίς να καταλαβαίνουν (Γαλανόπουλος & Κουτσούρη, 2000: 2). Η ελληνική δεν ήταν δυνατόν να κατακτηθεί από τους μαθητές μειονοτικών σχολείων ούτε με τα ίδια μέσα, ούτε στο ίδιο χρονικό διάστημα, ούτε στον ίδιο βαθμό με τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. «Η εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας ήταν αντικειμενικά εγκλωβισμένη στην πολιτική διάσταση με επίκεντρο τις ελληνοτουρκικές σχέσεις, υπόβαθρο αντιπαλότητας, που οδηγούσε σε πόλωση την όποια ανάδειξη της πολιτικής διάστασης και των άνισων σχέσεων εξουσίας» (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 39).

Παρόλο που η πρόσβαση των μαθητών της μειονότητας στα ελληνογλώσσα σχολεία είναι ανοιχτή, μέχρι πρόσφατα τα σχολεία της μειονοτικής εκπαίδευσης απορροφούσαν το σύνολο των μαθητών καθώς η στήριξη των σχολείων τους σηματοδοτούσε την υπεράσπιση της ταυτότητας τους αλλά και των δικαιωμάτων τους (Ασκούνη, 2006: 125). Οι μαθητές εισέρχονταν στα σχολεία χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά αφού από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον δεν είχαν επαφή με την ελληνική γλώσσα μέχρι το 1996 που γίνεται δυνατή η σχολική κινητικότητα και είσοδος των μουσουλμάνων μαθητών στα ανώτερα ελληνικά ιδρύματα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 19). Έτσι, η σχολική αποτυχία των μαθητών επιτεινόταν, εκτός από το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, την οικονομική στέρηση και τη γεωγραφική απομόνωση, την αγροτική προέλευση και τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας, σημαντικά από τις ελληνικές πολιτικές σε βάρος των μειονοτικών ζητημάτων που προωθούσαν την κοινωνική ανισότητα και απομόνωση μέσα από την αγραμματοσύνη και αμάθεια, με σκοπό τον περιορισμό των «εθνικών κινδύνων» (Ασκούνη, 2006: 160). Ευτυχώς, όμως, την τελευταία δεκαετία έχουν σημειωθεί σημαντικές προσπάθειες για την ενίσχυση της ελληνομάθειας της μειονότητας και της εκπαιδευτικής της προόδου.

Χαρακτηριστικά, μέχρι το έτος 1999-2000 τα μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιούσαν τα σχολικά βιβλία και βοηθήματα για όλους τους μαθητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία προορίζονταν για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής (Ασκούνη, 2006: 65). Μετά όμως από την πιλοτική εφαρμογή των νέων βιβλίων, τα προηγούμενα αντικαταστάθηκαν από το 2000 με τα ειδικά βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων της Θράκης στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Ασκούνη, 2006: 65). Λήφθηκαν κυρίως υπόψη για την συγγραφή τους η αλλογλωσσία και η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών με στόχο την καλλιέργεια της ελληνομάθειας και την προώθηση του σεβασμού της ιδιαίτερης ταυτότητας της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών (Ασκούνη, 2006: 65-66). Από την τουρκική πλευρά τα σχολικά βιβλία μέχρι το 2000 ήταν παλιά φθαρμένα ή φωτοτυπημένα αντίτυπα της δεκαετίας του 1950 αλλά μετά το 2000 με την υπογραφή της νέας Μορφωτικής Συμφωνίας 2000 μεταξύ των δύο χωρών ξεκίνησαν να διδάσκονται στην τουρκική νέα βιβλία ειδικά για τους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης (Ασκούνη, 2006: 66). Παρατηρούμε, λοιπόν, μέχρι την προηγούμενη δεκαετία μια αγκίστρωση σε απαρχαιωμένα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών, των συνθηκών και των ιδιαιτεροτήτων για την εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού.

Σήμερα, η μειονοτική εκπαίδευση ως οργανωμένο σύστημα σχολείων υφίσταται μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ιδιαίτερα γνωρίσματα τη θρησκευτική διδασκαλία και το δίγλωσσο χαρακτήρα της. Στα ελληνικά διδάσκονται τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, μελέτης περιβάλλοντος, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής και στα τουρκικά εκτός από το μάθημα της τουρκικής γλώσσας, τα θρησκευτικά, τα μαθηματικά, η φυσική, η αισθητική και φυσική αγωγή (Ασκούνη, 2006: 65). Η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου της εκπαίδευσης εκτός από τη θρησκευτική διδασκαλία αφορά κυρίως τη γλώσσα διδασκαλίας καθώς όπως ορίζεται στη Συνθήκη της Λωζάνης το ελληνικό κράτος δεσμεύεται να παρέχει «ως προς την δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω [ελλήνων] υπηκόων» (Μπαλτσιώτης, 2001: 57). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η δίγλωσση εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών είναι θεσμοθετημένη. Αρμόδιος για την κατανομή των ωρών διδασκαλίας εκτός των γλωσσικών μαθημάτων της ελληνικής και τουρκικής γλώσσας είναι ο Υπουργός

Παιδείας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 67). Εκτός από το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία ακολουθούν τις αργίες και των δύο θρησκειών με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερο σχολικό χρόνο από τα υπόλοιπα σχολεία (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 19). Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας με βάση το νέο εκπαιδευτικό υλικό ήταν ενθαρρυντικά. Οι μαθητές αγάπησαν τα νέα τους βιβλία και ομαλοποιήθηκε η επικοινωνία τους με τους δασκάλους. Εξάλλου, μελέτες έχουν δείξει πως με τα συγκεκριμένα βιβλία η ελληνομάθεια των μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά (Γαλανόπουλος & Κουτσούρη, 2000: 3).

Για πολλές δεκαετίες η μειονοτική εκπαίδευση αποτέλεσε ένα λεπτό ζήτημα διαχείρισης και νομικών ρυθμίσεων και ένα πεδίο αντιπαλότητας και αμοιβαιότητας μεταξύ των δύο χωρών με σκοπό τον έλεγχο και την προγραμματισμένη εκπαίδευση εντός των εθνικών ορίων και διαστάσεων του «άλλου». «Η αθλιότητα των υλικών συνθηκών, τα ακατάλληλα και παρωχημένα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, η ανεπαρκής προετοιμασία των δασκάλων, είναι συνθήκες που ολοφάνερα ακυρώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αναστέλλουν τις δυνατότητες μάθησης των παιδιών και ματαιώνουν το έργο των δασκάλων» (Ασκούνη, 2006: 107). Το κυριότερο όμως ακανθώδες σημείο είναι η διχοτομημένη πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων με μαθητές και δασκάλους να περιστρέφονται γύρω από δύο διαφορετικούς κόσμους με αποτέλεσμα να μην παράγεται η μόρφωση αλλά ο φόβος για τον άλλον και η αγραμματοσύνη (Ασκούνη, 2006: 107-108). Εντούτοις από την δεκαετία του 1990 παρατηρείται μια στροφή στην εκπαίδευση και στο πλαίσιο της ισονομίας και ισοπολιτείας με στόχο την ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία. Αυξάνουν οι προοπτικές ανόδου στην εκπαίδευση, παρατηρείται ραγδαία αύξηση της φοίτησης στα ελληνόφωνα γυμνάσια και ανοίγει ο δρόμος εισαγωγής στα ελληνικά πανεπιστήμια. Στο ίδιο πλαίσιο συνεισφέρει και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» το οποίο ξεκινώντας από το 1997 στόχευε στην μακροχρόνια ενίσχυση της ελληνομάθειας και στην σχολική επιτυχία των παιδιών της μειονότητας (Ασκούνη, 2006: 108-109). Για τους μαθητές της μειονότητας ο δρόμος προς το μειονοτικό σχολείο είναι ο δημοφιλέστερος με σκοπό την προστασία της γλωσσικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητάς τους, ενώ η εισαγωγή τους στο ελληνόγλωσσο δημόσιο σχολείο πιθανόν να ληφθεί ως ένας δείκτης αφομοίωσης της μειονότητας και αποδυνάμωσης της ιδιαίτερης ταυτότητάς της (Ασκούνη, 2006: 162).

3.2.1. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»

Σημαντική στροφή προς την αναγνώριση της ετερότητας και το σεβασμό των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της μειονότητας παρατηρείται με την αξιολογή και συντονισμένη προσπάθεια των συντονιστών του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Η ελληνική πολιτεία με σκοπό την αντιμετώπιση της περιορισμένης ελληνομάθειας και των συνολικών προβλημάτων της ελληνόφωνης μειονοτικής εκπαίδευσης προχώρα το 1996 στην κατάρτιση και εφαρμογή του προγράμματος με επιστημονικά υπεύθυνη την κοινωνιολόγο της εκπαίδευσης και καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη (Μαυρομάτης, 2002: 7).

Μέχρι τότε, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η εκμάθηση της ελληνικής από τους αλλόγλωσσους μαθητές εμποδιζόταν από τα ακατάλληλα σχολικά βιβλία και γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, την έλλειψη γνώσης από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων μαθητών και τις οξυμένες σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Ιδίως από τα μέσα της δεκαετίας του '50 με την φυγή των Ελλήνων από την Τουρκία η διμερής διάσταση της προστασίας των μειονοτικών δικαιωμάτων μετατρέπεται σε μονομερή με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση της μειονότητας και την καταπάτηση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 20). Ο ειδικός της δίγλωσσης εκπαίδευσης, Jim Cummins, έπειτα από επίσκεψή του στη Θράκη τον Οκτώβριο του 1999, σχολιάζει *«Η ειρωνεία είναι ότι στη Θράκη η εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας είναι δίγλωσση επί 70 χρόνια, πράγμα που αναδεικνύει ότι η γλώσσα διδασκαλίας είναι μόνο επιφαινόμενο. Οι καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας εκφράζονται εξίσου αποτελεσματικά με δύο γλώσσες όσο και με μία»* (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 21). Η εκπαίδευση της μειονότητας και τα δικαιώματά της συχνά αποτέλεσαν πεδίο συζητήσεων και πολιτικών εκβιασμών μεταξύ των δύο κρατών.

Κοινή διαπίστωση από την επιστημονική ομάδα αποτελεί πως τα παιδιά της μειονότητας της Θράκης παρότι διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ομιλούν λίγα ή ελάχιστα ελληνικά εκτός λίγων εξαιρέσεων (Μαυρομάτης, 2002: 2). Για πολλούς ελληνόφωνους η περιορισμένη ελληνομάθεια των μειονοτικών οφείλεται στην ακαταλληλότητα των υλικών και των μεθόδων διδασκαλίας που θεωρούσαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεύτερον στην περιορισμένη επαφή των παιδιών με την ελληνική γλώσσα στην καθημερινότητά τους (Μαυρομάτης, 2002: 4). Έρευνα του προγράμματος (Ασκούνη, 2006) απέδειξε πως πάνω από το 65% των παιδιών της

μειονότητας δεν ολοκλήρωνε το υποχρεωτικό εννιάχρονο σχολείο, η γνώση της ελληνικής χαρακτηριζόταν από κάκιστη έως ελλιπέστατη ενώ η φοίτηση σε «ξεχωριστά» μειονοτικά σχολεία μαζί με την γενικότερη απομόνωση αποτελούσε κοινωνικοποίηση σε πολιτισμικό γκέτο. Σίγουρα η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας και ο κοινωνικός στιγματισμός των μειονοτικών μαθητών εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν σημαντικά την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Εντούτοις, άλλοι σημειώνουν πως η περιορισμένη γνώση ή αμάθεια των μουσουλμάνων είναι επιλογή τους. Χαρακτηριστικά ο μητροπολίτης Μαρωνείας και Κομοτηνής Δαμασκηνός δηλώνει *«η μειονεκτική θέση των μουσουλμάνων εξ απόψεως γλώσσας οφείλεται στην άρνηση ή αδιαφορία ή φανατισμό και εχθρότητα προς την Ελλάδα, να μάθουν την ελληνική μολονότι τη διδάσκονται»* (Μαυρομάτης, 2002: 4). Η πλευρά της μειονότητας είναι αντίθετη στο τελευταίο επιχείρημα αλλά υποστηρίζει πως επιθυμεί τα παιδιά της να μάθουν ελληνικά από δασκάλους και καταγγέλλει πως η παροχή κακής παιδείας στη μειονότητα ήταν προσχεδιασμένη πολιτικά ώστε να την αναγκάσει σε φυγή ή κατώτερη κοινωνική θέση (Μαυρομάτης, 2002: 5). Η κύρια πηγή της αποτυχημένης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας οφείλεται στην ακαταλληλότητα του διδακτικού υλικού να συμβαδίσει με τις μαθησιακές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί για την σπουδαιότητα του διδακτικού μέσου πως «τα σχολικά βιβλία μπορούν να συμβάλουν μακροπρόθεσμα στην ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ιστορία και διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, κάτι που αποτελεί, ή πρέπει να αποτελεί, πρωτεύοντα στόχο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες» (Ξωχέλλης, 2007: 100).

Όσον αφορά την εφαρμογή του προγράμματος πρώτα έγινε εκτενή μελέτη των προβλημάτων και ακολούθως έγινε η συγγραφή ειδικών σχολικών εγχειριδίων πολύ καλής σύλληψης και ποιότητας ενώ παράλληλα έγινε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του νέου υλικού και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μαυρομάτης, 2002: 8). Τα σχολικά βιβλία είναι σίγουρα τα βασικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εμπνέουν το έργο των εκπαιδευτικών αλλά διαπαιδαγωγούν άμεσα και έμμεσα με το περιεχόμενό τους τους μαθητές. Για τον Ξωχέλλη (2007: 95) το σχολικό βιβλίο καλλιεργεί στάσεις και μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στους μαθητές, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου και προσδιορίζουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών καθώς και τη διαμόρφωση της εθνικής και

πολιτισμικής ταυτότητας. Το νέο εκπαιδευτικό υλικό στηρίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν να εξηγήσουν βασικούς κανόνες της ελληνικής (π.χ. συμφωνία άρθρου – ονόματος) και γίνονται σεβαστές όλες οι πολιτισμικές ταυτότητες της περιοχής χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο βάρος σε κάποια. Τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων χαρακτηρίζονται από την φιλική και παιγνιώδη επικοινωνιακή τους πρακτική, την πλούσια εικονογράφησή τους, την ευελιξία τους ως προς το βαθμό δυσκολίας, τον διαθεματικό τους χαρακτήρα και την προοπτική της εισαγωγής των μαθητών στη μέση εκπαίδευση (Γαλανόπουλος & Κουτσούρη, 2000: 7-8). Ο σεβασμός της γλώσσας και της ταυτότητας της μειονότητας αποτελούν βασικές συνιστώσες για την ομαλή ένταξη των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα και την καλή τους σχολική επίδοση. Στη συγγραφή των βιβλίων έγινε προσπάθεια να καλυφτούν οι ανάγκες τόσο των παιδιών των αστικών κέντρων των οποίων η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα όσο και των παιδιών των αγροτών για τα οποία είναι πρώτη (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 31). Από την καταγραφή των κυριότερων χαρακτηριστικών των νέων βιβλίων φαίνεται πως οι μαθητές αισθάνονται οικείο, φιλικό και γνώσιμο από την καθημερινότητά τους το περιβάλλον που παρουσιάζει το περιεχόμενο των βιβλίων.

Το πρόγραμμα αρχικά λειτούργησε πιλοτικά για τρία χρόνια και από την σχολική χρονιά 2000-2001 έγινε καθολική εφαρμογή του (Μαυρομάτης, 2002: 8). Στην πρώτη φάση του ΠΕΜ οι έρευνες επικεντρώθηκαν στην κατανόηση της ταυτότητας της κοινωνίας και του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού ενώ στη δεύτερη φάση αντικείμενα έρευνας ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων για τα νέα εκπαιδευτικά υλικά, η καταγραφή της σχολικής διαρροής, η κατασκευή κλίμακας επιπέδων γλωσσομάθειας και η ανάλυση του λόγου μαθητών, γονέων και θεσμικών προσώπων σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 26). Από την πιλοτική εφαρμογή των νέων διδακτικών πακέτων, στην μελέτη των Σφυρόερα, Φτερνιάτη και Γαβριηλίδου (2000) προέκυψε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές σχετικά με την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου ανάμεσα στους μαθητές που διδάχτηκαν με το νέο υλικό του ΠΕΜ και αυτούς που συνέχιζαν να διδάσκονται με το παλιό υλικό του ΟΕΔΒ (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 28). Επιπλέον, ένα αξιοσημείωτο συμπέρασμα σχετικά με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών έδειξε πως οι μαθητές εξελίσσονται ως προς τις γνώσεις της ελληνικής στις πρώτες τάξεις

δημοτικού ενώ στις δύο τελευταίες η εξέλιξη επιβραδύνεται και το ένα τρίτο των μαθητών σταματά σε επίπεδο πολύ χαμηλό για τη συνέχιση του σχολείου, αλλά και παιδιά της ίδιας τάξης παρουσιάζουν μεγάλες ανισότητες ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 28-29). Ίσως να παίζει ρόλο η εξάσκηση και η εμπειρία των μαθητών με την ελληνική γλώσσα σε εξωσχολικό περιβάλλον. Τέλος, έρευνα των Σφυρόερα και Μάγου (2004) παρουσίασε θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο διδακτικό υλικό με κάποιους να επισημαίνουν τη «δυσκολία» χρήσης από τον δάσκαλο. Αυτή η έρευνα απέδειξε τις διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών που δεν δέχθηκαν να επιμορφωθούν και αυτούς που επιμορφώθηκαν με τις αντιλήψεις των δεύτερων να ακολουθούν τη λογική των νέων βιβλίων (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 29). Τελικά, οι μαθητές της μειονότητας από σιωπηλοί και ακίνητοι εντός της σχολικής τάξης μετά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν ενδιαφέρον και περιέργεια για τις γνώσεις των νέων βιβλίων, ευρηματικότητα στις προτεινόμενες εργασίες, άντλησαν ευχαρίστηση από την παραγωγή έργου, το οποίο λειτούργησε ως κίνητρο για την σχολική επίδοση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 53). Φαίνεται το πρόγραμμα να επιτυγχάνει στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών.

Η στοχευόμενη δράση του προγράμματος (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008) στηρίχθηκε σε δύο άξονες:

1. Παρέμβαση μέσα στο σχολείο. Η συγγραφή των νέων βιβλίων που αποτελούν τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης από το 2000 και η παροχή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, την διγλωσσία και την σπουδαιότητα της γνώσης της μητρικής για την μάθηση γενικά και η οργάνωση ενισχυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες που ενισχύουν την ελληνομάθεια και παρέχουν κίνητρα για μάθηση αποτελούν τις βασικότερες αλλαγές εντός σχολείου.
2. Παρέμβαση εκτός σχολείου. Η δημιουργία των ΚΕΣΠΕΜ, ένα είδος πολιτιστικών κέντρων εξοπλισμένων με εργαστήρια υπολογιστών και δανειστικές βιβλιοθήκες και στελεχωμένων με μικτό και πολύγλωσσο προσωπικό προσφέρουν μαθήματα ελληνικών με επιμορφωμένους δασκάλους. Ακόμη η καινοτομία των «κινητών» ΚΕΣΠΕΜ ενισχύουν το δικαίωμα όλων των παιδιών των μειονοτικών χωριών στη μάθηση και

στην ίση πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά. Και τέλος τα ΚΕΣΠΕΜ φιλοξενούν τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων τα οποία ενισχύουν την ανάμιξη, συμβίωση και συνεργασία παιδιών της μειονότητας και της πλειονότητας μαζί.

Όπως είναι αντιληπτό οι στόχοι τους προγράμματος δεν περιορίζονται μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής και στην εκπαίδευση των μαθητών εντός της σχολικής μονάδας αλλά στοχεύουν στην γενικότερη κοινωνικοποίηση και δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των νέων πολιτών της πολύχρωμης Θράκης. Τα αποτελέσματα του προγράμματος στα δεκαπέντε χρόνια εφαρμογής του ήταν θεαματικά για την εκπαίδευση και σχολική επιτυχία της μειονότητας. Η σχολική διαρροή των μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση μειώθηκε στο μισό, ενώ η συμμετοχή των παιδιών στο γυμνάσιο υπερδιπλασιάστηκε, στο λύκειο πενταπλασιάστηκε και στην ανώτατη εκπαίδευση επταπλασιάστηκε (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Η μειονότητα αποδέχτηκε πολύ θετικά το εγχείρημα αναβάθμισης της εκπαίδευσης, αλλά οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες και αντιφατικές από την πλευρά της πλειοψηφίας με μερικούς να αισθάνονται πως διαταράσσονται οι ισορροπίες της περιοχής (Μαυρομάτης, 2002: 8). Η «απειλή» ενός νεοεισαχθέντος πολιτισμού που μαθαίνει την ελληνική γλώσσα και εξελίσσεται εκπαιδευτικά και κοινωνικά που πιθανόν στο μέλλον να διεκδικήσει κοινές επιδιώξεις με την πλειοψηφία, ο φόβος για τον «άλλον», για τον «εχθρό» επί πολλά έτη είναι οι κύριες αιτίες της πολυετής απομόνωσης και καταπάτησης των δικαιωμάτων της μειονότητας. Ωστόσο η εφαρμογή του προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη αποτελεί ελπιδοφόρο δείγμα της ισότιμης συμμετοχής και ένταξης της στην κοινωνία. Εξάλλου «η εφαρμογή του προϋποθέτει, κατ' αρχήν, μια θετική στάση απέναντι στη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βεβαίως μια συνολικότερα θετική στάση απέναντι στη μειονότητα και το μειονοτικό ζήτημα γενικότερα. Μια στάση που δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί από όλους τους εμπλεκόμενους, δεδομένου ότι κάποιοι από αυτούς επιλέγουν ή επέλεξαν να βρίσκονται στις συγκεκριμένες θέσεις με τελείως διαφορετική φιλοσοφία και στόχους.» (Μαυρομάτης, 2002: 8).

3.3. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας

Για τον Bernstein (1975) «το διακριτό ιδίωμα κάθε ομάδας, ο τρόπος της να μιλάει, παραπέμπει σε έναν συνολικό τρόπο ύπαρξης, σε έναν τύπο σχέσης με την

κοινωνική ζωή» (Queiroz, 2000: 89). Έτσι με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας τα παιδιά μαθαίνουν και εσωτερικεύουν την κοινωνική δομή, κατανοούν την θέση τους και μαθαίνουν τους ρόλους, τις στάσεις και συμπεριφορές που πρέπει να έχουν μέσα σ' αυτή. Τα άτομα μαθαίνουν για τον Bernstein τους κοινωνικούς τους ρόλους μέσω της επικοινωνίας (Queiroz, 2000: 89). Κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες επικοινωνίας, διαφορετικά γνωρίσματα και διαφορετικές εμπειρίες με βάση την πρώτη γλώσσα επικοινωνίας του. Η αλλαγή γλωσσικού περιβάλλοντος και η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας δεν είναι το ίδιο εύκολη σε σύγκριση με τους γηγενείς.

Η διδασκαλία της γλώσσας προκειμένου να είναι αποδοτική για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μετανάστες, παλιννοστούντες και μειονοτικούς, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι μορφωτικές ανάγκες των μαθητών διαφέρουν τόσο μεταξύ των γηγενών μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο.
2. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Ακόμη και για τους αυτόχθονες μαθητές υπάρχουν διαφοροποιήσεις αλλά είναι σημαντικότερη η ανάγκη καθορισμού από τους εκπαιδευτικούς του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή και ξένη γλώσσα.
3. Το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. «Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται σήμερα στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, ευνοούν μόνο τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρική γλώσσα και ελάχιστα ή καθόλου ως δεύτερη και ξένη γλώσσα» (Παπαχρήστος, 2011: 58). Επομένως είναι υποχρέωση της πολιτείας αλλά και των εκπαιδευτικών να προετοιμάζουν εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τις ανάγκες όλων των μαθητών.
4. Τη χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η ομαδική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση και η χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων με συλλογή υλικού από διάφορες χώρες, που βοηθούν στην επικοινωνία των μαθητών, στην ανταλλαγή μηνυμάτων και προωθούν τη γλωσσική διδασκαλία σε συνεργασία όλων των μαθητών. (Παπαχρήστος, 2011: 58-60).

Σε προηγούμενες εποχές το ελληνικό σχολείο έβλεπε την πολιτισμική ετερότητα ως επικίνδυνη για τη συνοχή του ελληνικού έθνους και την ύπαρξη αποκλινόντων

χαρακτηριστικών (π.χ. διγλωσσία, μη-ελληνόφωνη μονογλωσσία, τοπικοί χοροί, τοπική μουσική κ.α.) προβληματική για την δημιουργία εθνικής συνείδησης και προέβαλε ως λύση τον στιγματισμό και την απομόνωση αυτών των στοιχείων από την δημόσια σφαίρα και ιδιαίτερα το σχολείο (Γκότοβος, 2002: 138). Εντούτοις, το σημερινό σχολείο για τον Γκότοβο δεν έχει λόγο να φοβηθεί την ετερότητα, αρκεί πρώτον να μην επιχειρεί το ίδιο να την προσδιορίζει ως μη-ελληνικότητα και δεύτερον να δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα εκμάθησης ενός ενιαίου πολιτισμικού κώδικα τον οποίο θα έχουν ως εφόδιο τους στην αναζήτηση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους πορείας (Γκότοβος, 2002: 139). Υπάρχουν δύο τάσεις, η πρώτη οικολογική – ρομαντική που ενστερνίζεται τη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστών και τη μεταβίβασή τους στις επόμενες γενιές και η δεύτερη ρεαλιστική που υποστηρίζει την ανάγκη γλωσσικής προσαρμογής των μεταναστών, κυρίως των παιδιών τους, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας υποδοχής (Γκότοβος, 2002: 185). Η πρώτη πρεσβεύει το πολυπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας ενώ η δεύτερη το μοντέλο της αφομοίωσης ή και της ενσωμάτωσης των μειονοτήτων.

Ο Cummins στη θεωρία του (1981) για τη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού ορίζει τις έννοιες του κρίσιμου επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης (γλωσσικό κατώφλι) και της αλληλεξάρτησης μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Με την πρώτη περιγράφει την αναγκαιότητα να έχει φτάσει το παιδί σε ένα ελάχιστο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στη μητρική του γλώσσα πριν αρχίσει την σχολική του εμπειρία σε μια δεύτερη γλώσσα και με την δεύτερη έννοια προσδιορίζει την μεταφορά ικανοτήτων από την μητρική γλώσσα στη δεύτερη και το αντίστροφο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 63). Επίσης χαρακτηρίζει (1991) τη γλώσσα του σχολείου υψηλών απαιτήσεων με τους μαθητές να χρειάζονται αρκετό χρονικό διάστημα προκειμένου να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά σε σχέση με τον προφορικό λόγο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 65). Οι δυσκολίες και ο χρόνος εκμάθησης για τους μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα παρατείνονται. Για τους δίγλωσσους μαθητές απαιτούνται περίπου πέντε με επτά χρόνια για να εξισωθεί το επίπεδο γλωσσικής ομιλίας τους με των ντόπιων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 65-66). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για τη γρηγορότερη εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι ο χρόνος μετανάστευσης ή παλλινόστησης, όπως έχει αποτυπωθεί σε έρευνες (Cummins, Παλαιολόγου, Χατζηχρήστου & Hopf, Collier). Όσο μικρότερη είναι η ηλικία που μεταναστεύει το παιδί, τόσο πιο εύκολη

είναι η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 66). Τέλος, ο Cummins (1986,1999) προτείνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 66).

Τα σημερινά σχολεία της πολυπολιτισμικότητας και της οραματιζόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι προαπαιτούμενο να σέβονται και να συμπορεύονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν έχουν για μητρική τους γλώσσα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές αναπτύσσουν έναν «ενδιάμεσο πολιτισμό» αποδεχόμενοι επιρροές από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής τους με βάση την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Επακόλουθο αυτής της λογικής είναι η σπουδαιότητα του ρόλου της δίγλωσσης εκπαίδευσης για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών με διαφορετική μητρική ή πρώτη γλώσσα (Κεσίδου, 2008: 30). Έτσι η μητρική γλώσσα των μαθητών πρέπει να είναι σεβαστή και να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας του κυρίαρχου αναλυτικού προγράμματος για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επαφής και την ανάπτυξη κοινωνιών που αποδέχονται και σέβονται τη διαφορετικότητα. Η μάθηση μιας ξένης γλώσσας ή η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας και της δεύτερης ξένης γλώσσας για τα παιδιά των μειονοτήτων σχετίζονται άμεσα με την αρχή της ισότητας των ευκαιριών (Byram, 2008: 26). Σύμφωνα με τον Μπαλτσιώτη και τον Τσιτσελίκη η διδασκαλία των μαθημάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος στη μητρική ή μειονοτική γλώσσα «αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διατήρησης και προαγωγής της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας, καθώς επίσης της συλλογικής συνείδησης της μειονοτικής ομάδας που θεμελιώνεται στην εθνογλωσσική ή/και τη θρησκευτική ιδιαιτερότητα» (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκη, 2008: 59).

«Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία αποτελεί σήμερα μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ωστόσο η αναγνώριση της ως συστατικού στοιχείου του επίσημου εκπαιδευτικού περιεχομένου (κάτι τέτοιο θα σήμαινε η δυνατότητα διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών στο πλαίσιο του σχολείου) συναντά ακόμη μεγάλες αντιστάσεις.» (Ασκούνη, 2006: 211). Η έρευνα του May (2003) καταλήγει πως η ορθή εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα αποτελεί πλεονέκτημα για τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκη, 2008: 86). Παρόλο που η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών ή μειονοτικών μαθητών είναι

θεσμικά κατοχυρωμένη δεν ακολουθείται. Δίνεται μεγάλη σημασία στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, της ελληνικής, καθώς «η ενδεχόμενη γλωσσική περιθωριοποίηση και η συνακόλουθη σχολική αποτυχία των μαθητών δεν μπορεί παρά να οδηγήσουν σε σχολική διαρροή και στη μελλοντική κοινωνική, οικονομική και πολιτική τους περιθωριοποίηση» (Κεσίδου, 2008: 33). Το δικαίωμα όμως στην εκπαίδευση και στην παροχή ίσων ευκαιριών καταστρατηγείται με αυτή την πρακτική.

Όσον αφορά τα μέλη των μειονοτήτων συνήθως είναι δίγλωσσα με παράλληλη γνώση της μητρικής από την οικογένεια και τους συγγενείς και της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας που χρησιμοποιείται στο σχολείο και στο χώρο της εργασίας, με αποτέλεσμα να αισθάνονται διαμερισματοποιημένοι στη χρήση της γλώσσας αναλόγως την περίπτωση και τον κύκλο επικοινωνίας. Τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά όμως έχει παρατηρηθεί πως χρησιμοποιούν ένα μικρότερο και χαμηλότερου επιπέδου λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά και εξαιτίας της δίγλωσσης εμπειρίας τους καθυστερεί η διανοητική τους ανάπτυξη (Kivisto, 2005: 76). Συγκεκριμένα η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης παρουσιάζεται ως παραπαίους ανάμεσα σε δύο γλώσσες τη γλώσσα της οικογένειας και της υποτέλειας, την τουρκική, και τη γλώσσα της εξουσίας και του δημόσιου βίου, την ελληνική. Χαρακτηριστική είναι η στάση ενός μικρού αγοριού το οποίο περιγράφει *«όταν είμαστε με τους φίλους μας στο πάρκο μιλάμε μεταξύ μας τούρκικα. Αν όμως δούμε να έρχονται κατά πάνω μας γυφτάκια μιλάμε ελληνικά για να φοβηθούν και να φύγουν»* (Μαυρομάτης, 2002: 6). Για πολλούς με την εκμάθηση της ελληνικής επιτυγχάνεται η κοινωνική και οικονομική πρόοδος των μουσουλμάνων αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος της απομόνωσης και της αποξένωσης από τον πολιτισμό και την ταυτότητά τους. Αντιθέτως, ο Bygam υποστηρίζει πως η εκμάθηση περισσότερων γλωσσών συντελεί οι μαθητές να αισθάνονται πιο οικείοι με άλλους πολιτισμούς, να αναπτύσσουν σεβασμό και ανοχή και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους σχετικά με το ανήκειν στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Bygam, 2008: 44).

Παρόμοια και δυσμενέστερη κατά την άποψη μου είναι η κατάσταση των μαθητών από άλλες χώρες που έχουν μεταναστεύσει με τους γονείς τους στην Ελλάδα. Οι μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική κατέχουν ένα βασικό λεξιλόγιο, κάνουν γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις χωρίς να έχουν διδαχθεί γραμματική και σύνταξη, κατανοούν πολλές φορές το σημαίνον από το σημαινόμενο στην επικοινωνία τους με άλλους, χρησιμοποιούν οι ίδιοι παραγλωσσικά στοιχεία,

διατυπώνουν σκέψεις με λογική ή αλληλουχία και γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας. Σε αντίθεση οι μαθητές που θα διδαχθούν την ελληνική ως ξένη γλώσσα δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία, η γλώσσα τους είναι τελείως άγνωστη από λεξιλογική, ετυμολογική, παραγωγική ή συντακτική άποψη, δυσκολεύονται στην προφορά λέξεων και δεν γνωρίζουν γενικά το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η γλώσσα (Παπαχρήστος, 2011: 56). Αυταπόδεικτο λοιπόν πως συμμαθητές των ίδιων τάξεων με ίδιες υποχρεώσεις και κοινές απαιτήσεις προς μάθηση έχουν διαφορετικό σημείο γλωσσικής εκκίνησης και διαφορετικά εμπόδια στην μαθησιακή τους πορεία. Σίγουρα οι διαφορές των μαθητών και η διδασκαλία της ελληνικής με κοινά σχολικά εγχειρίδια που απευθύνονται μόνο στους Έλληνες μαθητές επιτείνουν τις δυσκολίες των μαθητών από άλλες χώρες, τονίζουν τις διαφορές τους και τους προωθούν στο περιθώριο της μάθησης.

Η δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται να μεν σε μία τάξη όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη δίγλωσση εκπαίδευση αλλά και σε μία άλλη όπου υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη δίγλωσσία. Με κριτήριο τους στόχους της δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνεται η διάκριση από τους Fishman(1996) και Hornberger(1991) ανάμεσα στην Μεταβατική και την Δίγλωσση εκπαίδευση με στόχο την διατήρηση. Η πρώτη στοχεύει στην μετάβαση του παιδιού από την χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας με αποτέλεσμα την γλωσσική αφομοίωση από τη γλώσσα της πλειονότητας. Από την άλλη, η δεύτερη καλλιεργεί τη γλώσσα της μειονότητας ενισχύοντας το αίσθημα της εθνικής του ταυτότητας και τα δικαιώματά του εντός ενός άλλου έθνους (Baker, 2001: 275). Στόχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης αξίζει να είναι η επικοινωνία και η ανταλλαγή των γλωσσών, η γόνιμη συναλλαγή τους και η διατήρηση της γλωσσικής ποικιλίας όλων των εθνών, καθώς έτσι μόνο είναι εφικτή η επικοινωνία των πολιτισμών και η ισότητα ευκαιριών για όλους.

Ένα παράδειγμα έρευνας με θέμα την αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης από τους Lucas, Henze και Donato (1990) σε έξι σχολεία της Καλιφόρνιας και της Αριζόνας αποκάλυψε τα γνωρίσματα για την προώθηση της επιτυχίας των μαθητών των γλωσσικών μειονοτήτων. Αυτά είναι:

1. Δίνονταν αξία και κύρος στη γλώσσα και την κουλτούρα των μαθητών των γλωσσικών μειονοτήτων, επιβραβεύονταν οι δεξιότητές τους μέσα και έξω από τα επίσημα μαθήματα.

2. Επικρατούσαν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων, αναγνωρίζονταν οι επιδόσεις τους, υπήρχε στήριξη των μαθητών και συνεργασία με τους γονείς.

3. Οι διευθυντές των σχολείων έδιναν μια σχετική προτεραιότητα στην εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών από τις γλωσσικές μειονότητες. Για παράδειγμα προσελάμβαναν δίγλωσσους δασκάλους και ακολουθούσαν διδακτικές προσεγγίσεις ειδικά για τα παιδιά αυτά.

4. Δινόταν βάρος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε όλοι να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων σχετικά με την διδασκαλία μια δεύτερης γλώσσας.

5. Προσφέρονταν διάφορα τμήματα για τους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων ώστε να ενισχυθεί η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας και η επικοινωνία μεταξύ τους.

6. Πραγματοποιούνταν συμβουλευτικά προγράμματα ώστε να υποστηρίξουν τους μαθητές κατά την διάρκεια της φοίτησής τους και μετά την αποφοίτησή τους.

7. Ενθαρρύνονταν οι γονείς των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να έρχονται σε συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

8. Το προσωπικό του σχολείου είχε προσωπικά δεσμευτεί στην προσπάθεια ενδυνάμωσης των μαθητών από γλωσσικές μειονότητες μέσω της εκπαίδευσης και με βάση το τυπικό και άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. (Baker, 2001: 340-341).

Στην εγχώρια σκηνή, μία έρευνα που διεξήχθη από τους Π. Καραμπογά και Ρ. Μάκρα, σχολικούς σύμβουλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ροδόπης, με σκοπό την μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το βαθμό που τους βοηθούν στην διδασκαλία μιας δεύτερης ή και ξένης γλώσσας για τους μειονοτικούς μαθητές, έδειξε πως τα βιβλία βοηθούν αρκετά και ικανοποιητικά τους μαθητές των μικρότερων τάξεων. Είναι επιφυλακτικοί προς τα βιβλία των τάξεων Ε' και Στ' καθώς παρουσιάζονται από τους δασκάλους πιο δύσκολα, απαιτητικά και με δυσνόητο λόγο. Μια πολύ αρνητική εικόνα παρουσιάζεται για τα βιβλία των μη γλωσσικών μαθημάτων. Θεωρούν πως δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό, χρειάζονται παρεμβάσεις από μέρους τους και απαιτούνται αλλαγές με στόχο την αυτοτέλεια των γνωστικών

αντικειμένων (π.χ. γεωγραφία – ιστορία) (Καραμπογιάς & Μάκρας, 2010: 4-6). Τα βιβλία των μικρών τάξεων (Α' - Δ') είναι τα μέσα που εισάγουν τα παιδιά της μειονοτικής εκπαίδευσης όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην πρώτη γνωριμία και αλληλεπίδρασή τους με την ελληνική γλώσσα που τους είναι άγνωστη, με αποτέλεσμα να στηρίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας (Καραμπογιάς & Μάκρας, 2010: 5). Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί το υποστηρικτικό υλικό είναι απαραίτητο για να συμπληρώσει την ανεπάρκεια ή τα κενά των σχολικών βιβλίων αλλά πολλές φορές δεν υπάρχει στα σχολεία. Έτσι κατασκευάζουν οι ίδιοι πρόσθετες ασκήσεις για την γραμματική εξάσκηση ή την ενίσχυση των μαθητών σε κείμενα διαφορετικών επικοινωνιακών προσεγγίσεων (Καραμπογιάς & Μάκρας, 2010: 7-8).

Από την άλλη έρευνες (Skutnabb – Kangas, 1991) έχουν δείξει ότι η εμμονή στη διδασκαλία και καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας για τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων οδηγεί σε σχολική, επαγγελματική και κοινωνική αποτυχία. Επίσης η αδιαφορία για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την ανάπτυξη μιας δεύτερης ξένης γλώσσας αφού η αλληλεπίδρασή τους είναι δεδομένη (Cummins, 1998). Ο Krashen υποστηρίζει πως οι οδηγίες στην μητρική γλώσσα των μαθητών βοηθούν τους μαθητές κατά τη διδασκαλία και αποτελεσματικότερη κατανόηση της δεύτερης γλώσσας. Όπως αναφέρει λειτουργούν ως φίλτρο του άγχους, της έλλειψης αυτοπεποίθησης και των ανεπαρκών κινήτρων να μιλήσουν την δεύτερη γλώσσα (Bennett, 2007: 298). Φαίνεται πως σύνολο ερευνητών συμφωνεί στην ενίσχυση της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών για την εκμάθηση της δεύτερης.

Το σχολείο οφείλει να ενισχύσει την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των μεταναστών ή να συμπαρασταθεί στις προσπάθειές τους εκτός του σχολικού χώρου ώστε να αναπτύξουν με μεγαλύτερη ευκολία και σε συντομότερο χρόνο τις δεξιότητές τους στον γραπτό και προφορικό λόγο της ελληνικής γλώσσας (Παπαχρήστος, 2011: 61-62). Η ενδυνάμωση της μητρικής γλώσσας των «διαφορετικών» μαθητών θα συνεισφέρει θετικά στην ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία της νέας χώρας. Παρά τα ερευνητικά αποτελέσματα που σημειώνουν την σπουδαιότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και τις νομοθετικές παρεμβάσεις από το 1996 για την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «το ελληνικό σχολείο συνεχίζει όλα αυτά τα χρόνια να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά,

αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλλινოსτούντων και αλλοδαπών μαθητών» (Νικολάου, 2008: 44).

4. Ερευνητικό μέρος

4.1. Σκοπός έρευνας

Από την αναλυτική παρουσίαση των μοντέλων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και την αφετηρία του προβληματισμού μας σχετικά με την έννοια της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα στα νέα σχολικά βιβλία του δημοτικού, καταλήγουμε πως σκοπός μας είναι να εξετάσουμε τη διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα αφού μελετήσουμε το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ως προς το διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα θα συγκρίνουμε το μοντέλο εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των «διαφορετικών» μαθητών που κυριαρχεί στα βιβλία ελληνικής γλώσσας των κοινών ελληνικών σχολείων και των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης αναμένονται ενδιαφέροντα διότι θα αντανακλούν το διαφορετικό τρόπο διαχείρισης της ετερότητας και των πολλαπλών ταυτοτήτων από την σκοπιά δύο διαφορετικών λογικών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Αποτελούν οι διαφορετικοί πολιτισμικά μαθητές μέρος της καθημερινότητας των παιδιών μέσα στο περιεχόμενο των σχολικών κειμένων και δραστηριοτήτων που διδάσκονται; Κατ' επέκταση τα σχολικά βιβλία αντανακλούν την έξωθεν πολυπολιτισμική πραγματικότητα και πώς διαχειρίζονται την ετερότητα; Αν οι μετανάστες είναι αποκομμένοι από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια πώς τότε υπερασπιζόμαστε την ισότιμη και αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών; Οι αρχές της ειρηνικής συνύπαρξης και ισότητας των πολιτισμών σίγουρα πρέπει να χαρακτηρίζουν τα σχολικά βιβλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις διαφορετικών ταυτοτήτων.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές παραδοχές

4.2.1. Κύριο ερευνητικό ερώτημα - Κύρια ερευνητική παραδοχή

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι το εξής: «Είναι οι «άλλοι» ισότιμα ενταγμένοι με τους γηγενείς ή αποκομμένοι και απλώς ενσωματωμένοι στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας;». Η κύρια ερευνητική μας θέση δηλώνει πως οι «άλλοι» δεν είναι ισότιμα ενταγμένοι με τους γηγενείς στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας αλλά απλώς ενσωματωμένοι ως ένα μέρος της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

4.2.2. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές παραδοχές

Όπως είναι αναμενόμενο το κύριο ερευνητικό ερώτημα και η ερευνητική παραδοχή της μελέτης επιμερίζονται στα εξής:

1. Υπάρχουν καθημερινές αναφορές ή παραστάσεις που αναδεικνύουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σημερινών κοινωνιών τόσο στο ελληνικό όσο και στο μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα και ποιος είναι ο εκπαιδευτικός τους στόχος; Υποθέτουμε πως το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της ελληνικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει κατά το πλείστον αναφορές στους γηγενείς και το δικό τους πολιτισμό. Οι «διαφορετικοί» μαθητές και οι «άλλοι» πολιτισμοί αναφέρονται λίγες φορές με αποτέλεσμα την αναγνώριση μόνο της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και του «άλλου». Αντίθετα τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης περιέχουν περισσότερες αναφορές στους «διαφορετικούς» μαθητές και στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη και επικοινωνία όλων των μαθητών.
2. Πώς διαχειρίζονται την κάθε είδους πολιτισμική ετερότητα τα σύγχρονα γλωσσικά βιβλία και τι αξίες διαπερνούν στους μαθητές όσον αφορά τη στάση τους προς τον «άλλον»; Τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με λίγες και γενικές αναφορές προκαλούν την ισότιμη και δυναμική αλληλεπίδραση των «διαφορετικών» μαθητών ενώ της μειονοτικής εκπαίδευσης εστιάζουν στο σεβασμό και αποδοχή του «άλλου» με άμεσο τρόπο.
3. Ενυπάρχουν στο περιεχόμενο των βιβλίων ρατσιστικές αναφορές ή στερεοτυπικές συμπεριφορές προς διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές ταυτότητες; Υποστηρίζουμε πως τα νέα σχολικά εγχειρίδια τόσο της κοινής όσο και της μειονοτικής εκπαίδευσης στοχεύουν στην εξάλειψη των εθνικιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην υπεράσπιση της ειρήνης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
4. Στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής εκπαίδευσης καλλιεργούνται οι βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε οι «διαφορετικοί» μαθητές να αισθάνονται ισότιμοι, να σέβονται τον «άλλον» και να προωθούν την δημοκρατία μέσα από την ειρηνική συμμετοχή και συνεργασία όλων; Και

όμως υποθέτουμε πως τα σχολικά βιβλία της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης δεν στηρίζονται στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά περισσότερο στο μοντέλο της ενσωμάτωσης. Δηλαδή, βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν το «διαφορετικό» αλλά δεν ανοίγουν προοπτικές για μια ισότιμη κοινωνία δυναμικής αλληλεπίδρασης και ενσυναίσθησης.

5. Παρομοίως, τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ισότιμα όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ταυτότητες ή επιχειρούν την απομόνωση και ενδυνάμωση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της μουσουλμανικής κοινότητας; Εντούτοις, θεωρούμε πως αναγνωρίζουν ως ισότιμη κάθε διαφορετική πολιτισμική ομάδα της σύγχρονης κοινωνίας, στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της αλληλεγγύης μεταξύ των «διαφορετικών» μελών της κοινωνίας. Και ο λόγος γιατί προσδοκούν μια κοινωνία στην οποία θα αποτελούν ισότιμα ενεργά μέλη με όλους τους «άλλους».

4.3. Μεθοδολογία

Προκειμένου να εξετάσουμε τις ερευνητικές παραδοχές και τελικά να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας θα αναζητήσουμε συγκεκριμένα κείμενα, δραστηριότητες ή θέματα εργασίας και αναφορές για τους «διαφορετικούς» μαθητές και τις αιτίες της πολιτισμικής, θρησκευτικής, φυλετικής, εθνικής διαφορετικότητας μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της Α΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού. Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού είναι αρκετά πρόσφατα αφού εισήχθησαν επίσημα στο σχολικό πρόγραμμα το φθινόπωρο του 2006. Σε θεωρητικό και θεσμικό επίπεδο υπογραμμίζεται πως «τα νέα βιβλία με τα αντίστοιχα ΑΠΣ ενισχύουν εν πολλοίς την επιδιωχθείσα (από το ΠΙ) δυνατότητα να παρέχονται ίσες ευκαιρίες, να καλλιεργούνται στάσεις για τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και να συμβάλλουν στη δημιουργία φιλικότερου και θετικότερου κλίματος μάθησης προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές τις κατάλληλες γνωσιακές δομές, γνωσιακο-κοινωνικές δεξιότητες και μεταγνώσεις για τις προκλήσεις της ζωής της συναρπαστικής εποχής μας...» (Αλαχιώτης & Καρατζιά, 2009: 176-177). Στην πράξη όμως τι συμβαίνει; Εκτός από τα κοινά επίσημα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα ακολουθήσουμε την ίδια διαδικασία και για την ανάλυση και επεξεργασία των βιβλίων της ελληνικής γλώσσας στη μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα εξετάζουμε τα βιβλία της πρώτης και τελευταίας τάξης του δημοτικού καθώς θα μας δώσουν μια γενική εικόνα για την εικόνα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που λαμβάνουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους και την αποχώρησή τους από το δημοτικό σχολείο. Θα εξεταστούν συγκεκριμένα τα κείμενα, το λεξιλόγιο και οι δραστηριότητες των βιβλίων και των τετραδίων του μαθητή με τη βοήθεια της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η συγκεκριμένη τεχνική επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου στην ολότητά του, οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και περιορίζεται στη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο υπό έρευνα κείμενο (Κυριαζή, 2005: 284-285). Για τον Robson «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια κωδικοποιημένη κοινή λογική, μια εκλέπτυνση των τρόπων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι απλοί άνθρωποι προκειμένου να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν πτυχές του κόσμου που τους περιβάλλει» (Robson, 2007: 418). Στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε πληροφορίες μέσα από τα σχολικά βιβλία της γλώσσας και να τις αποκωδικοποιήσουμε, με σκοπό να ιχνογραφήσουμε τον περιβάλλοντα κόσμο των μαθητών. Πώς αντιλαμβάνονται την κοινωνία οι μαθητές; Αντιλαμβάνονται πως αποτελούν μέλη μιας απλά πολυπολιτισμικής ή μιας ισότιμης και πλουραλιστικής διαπολιτισμικής κοινωνίας;

Ολοκληρώνοντας θα καταλήξουμε στο μοντέλο εκπαίδευσης που χαρακτηρίζει το μάθημα της γλώσσας για την κάθε τάξη. Ενδιαφέρον αποτελεί, μετά την τελική παρουσίαση και ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων, η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν συγκρίνοντας τόσο το περιεχόμενο των διδακτικών πακέτων όσο και τις απαιτήσεις των τάξεων. Πλεονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι πως τα δεδομένα μας βρίσκονται σε μια σταθερή μορφή και επομένως μπορούμε να ανατρέξουμε πάλι στις πληροφορίες και να τις αναλύσουμε. Υπάρχει δηλαδή δυνατότητα για ελέγχους αξιοπιστίας και μελέτες επαναλήμματος (Robson, 2007: 425). Το μειονέκτημα όμως που αναγνωρίζω είναι πως η συγκεκριμένη τεχνική περιέχει το στοιχείο του υποκειμενισμού επειδή εξαρτάται από την θέαση κάθε ερευνητή να αναγνωρίσει την άμεση ή έμμεση αναφορά στο «διαφορετικό» και να κρίνει ποια αξία και στάση προβάλλεται κατά τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας. Χρειάζεται επομένως ιδιαίτερη προσοχή και ακρίβεια στην αναζήτηση και ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας

5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εγχειριδίων γλώσσας του ελληνικού σχολείου

5.1.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την Α΄ τάξη δημοτικού των κοινών δημοτικών σχολείων

5.1.1.1. Α΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το πρώτο τεύχος της Γλώσσας της Α΄ τάξης δημοτικού περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες:

1^η ενότητα: Πού είναι ο Άρης;

2^η ενότητα: Η παρέα

3^η ενότητα: Μια παράσταση στην πλατεία

4^η ενότητα: Το σύννεφο έφερε βροχή

Όπως φαίνεται πολύ επιφανειακά και οι τέσσερις ενότητες είναι γενικές και δεν εμφανίζουν συγκεκριμένη αναφορά στην πολιτισμική ετερότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία αλλά και τη σύγχρονη ελληνική σχολική τάξη.

Εντούτοις στις πρώτες σελίδες των βιβλίων, όπου γίνεται η παρουσίαση των ηρώων του βιβλίου, οι μαθητές γνωρίζουν το Σαμπέρ, έναν συνομήλικο συμμαθητή τους, μέλος της πενταμελούς ομάδας του συγκεκριμένου βιβλίου. Σίγουρα είναι ένα θετικό στοιχείο αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας των ημερών μας αλλά ας σημειωθεί πως ο μαθητής είναι μόνος του, είναι μειοψηφία στην παρέα των υπόλοιπων γηγενών παιδιών (Άρης, Ορφέας, Ιωάννα, Μαρίνα). Μήπως έτσι αντί να καλλιεργηθεί η ισοτιμία διαιώνίζεται ο διαχωρισμός και η απομόνωση κατά της μειοψηφίας των διαφορετικών μαθητών; Καλό θα ήταν κατά τη γνώμη μου να παρουσιάζονταν και άλλοι μαθητές από διαφορετικές χώρες ώστε να υπάρχει ισορροπία και να μην υπερισχύουν «οι δικοί μας». Εξάλλου και στις σημερινές τάξεις των πόλεων κυρίως πολλές φορές οι μετανάστες μαθητές είναι περισσότεροι από τους γηγενείς. Οι μαθητές είναι καλό να σεβαστούν το διαφορετικό και να το αναγνωρίσουν ως ισότιμο μέλος με αυτούς.

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του δασκάλου της Α΄ τάξης τα περισσότερα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, έχουν ένα ευρύ προφορικό λεξιλόγιο, γνωρίζουν αρκετά για την σειρά των λέξεων και την συμφωνία των όρων της πρότασης, έχουν αποκτήσει βάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της γλώσσας στην επικοινωνία (Καραντζόλα,

Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2013:7). Έτσι λοιπόν από τις πρώτες σελίδες του βιβλίου τα παιδιά αρχίζουν να εξασκούνται στη φωνολογική εκμάθηση φωνημάτων και συμπλεγμάτων τα οποία μαθαίνουν να τα συνδέουν ώστε να σχηματίζουν λέξεις. Μαθαίνουν να αντιστοιχούν τα γράμματα με τους φθόγγους ώστε να βοηθηθούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των λέξεων. Τι συμβαίνει όμως με τα παιδιά που δεν έχουν γνωρίσει την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα; Σίγουρα έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αν δεν έχουν έρθει νωρίτερα σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και δεν βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο από άποψη φωνολογικής ετοιμότητας με τους γηγενείς μαθητές. Δεν σημειώνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για μαθητές με δεύτερη γλώσσα την ελληνική.

Ο Σαμπέρ απουσιάζει από την αλληλεπίδραση των ηρώων του βιβλίου στις πρώτες σελίδες. Μετά από αρκετές σελίδες εμφανίζεται στην εικόνα της σελίδας 46 χωρίς να έχει λόγο στη συζήτηση των παιδιών. Ο μαθητής με διαφορετική χώρα καταγωγής παρουσιάζεται απομονωμένος στις πρώτες προσπάθειες των παιδιών να μάθουν την ελληνική γλώσσας και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η ταύτιση των μαθητών από άλλες χώρες με τον συγκεκριμένο μαθητή πιθανόν να έχει ολέθριες συνέπειες στην προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής και της ομαλής κοινωνικοποίησή τους στην σχολική ομάδα. Θεωρώ πως θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία των ηρώων σε όλες ή τις περισσότερες σελίδες του βιβλίου. Σκοπός είναι η επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών και όχι η απομόνωσή τους. Πιθανόν να μην γίνεται εσκεμμένα από τη συγγραφική ομάδα του βιβλίου αλλά οι μικροί μαθητές είναι αρκετά παρατηρητικοί και προσεκτικοί στις εικόνες και στα μηνύματα μέσω αυτών. Πρώτη φορά που ο «διαφορετικός» μαθητής συνομιλεί και αποτελεί ενεργό μέλος της ομάδας των ηρώων είναι στη σελίδα 52 παρακολουθώντας την παράσταση του καραγκιόζη και συνεχίζει να συνομιλεί με τα παιδιά συμμετέχοντας στις ιστορίες των παρακάτω σελίδων. Ωστόσο, δεν γίνεται καμία αναφορά μέχρι στιγμής στην πολιτισμική διαφορετικότητα του εν λόγω μαθητή.

Η σημαντικότερη αναφορά στη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ετερότητα πραγματοποιείται προς τις τελευταίες σελίδες του τεύχους στις οποίες ο Σαμπέρ αναλαμβάνει να διηγηθεί στους συμμαθητές του μια ιστορία από τη χώρα του, «Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας». Τα παιδιά μέσα από τις εικόνες γνωρίζουν τις διαφορετικές συνήθειες άλλων πολιτισμών ως προς την ενδυμασία. Είναι και το πρώτο σημείο στο οποίο οι μαθητές πληροφορούνται την καταγωγή του συμμαθητή

τους από την Ινδία, όμως μέσα από τις εικόνες και όχι με κάποια λεπτομερέστερη αναφορά στον πολιτισμό του συμμαθητή τους. Όπως σημειώνεται στο βιβλίο του δασκάλου σκοπός είναι η ανάδειξη κοινών σημείων μεταξύ των πολιτισμών με την παρουσίαση του παραμυθιού από την ανατολή (Καραντζόλα κ.ά., 2013:13). Δεν υπάρχει όμως κάποια δραστηριότητα προς συζήτηση και συνεργασία των μαθητών με σκοπό τον προβληματισμό τους σχετικά με μαθητές από άλλες χώρες με διαφορετικά ήθη και έθιμα, τους λόγους μετανάστευσής τους αλλά και την αναζήτηση κοινών σημείων.

Το τεύχος τελειώνει με τα κάλαντα των Χριστουγέννων και εικόνες σχετικές με την εορτή. Σημαντική παρατήρηση θεωρώ πως ο Σαμπέρ δεν περιλαμβάνεται στην ομάδα των μαθητών που τραγουδούν τα κάλαντα. Τα κάλαντα είναι της Πελοποννήσου ενώ θα μπορούσαν να αναφέρονται και από άλλες ελληνικές πόλεις αλλά και από άλλες χώρες. Στις εικόνες παρουσιάζονται δύο πίνακες, ο πρώτος του Εμμανουήλ Τσάντες «Η προσκύνηση των Μάγων» με χριστιανικό θρησκευτικό περιεχόμενο και ο δεύτερος του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα» στον οποίο παρουσιάζεται ένα παραδοσιακό έθιμο της Ελλάδας. Τέλος, στο τεύχος αυτό περιλαμβάνεται και ένα επετειακό κεφάλαιο για την «28^η Οκτωβρίου» στο οποίο περιλαμβάνονται εικόνες και σκίτσα με αναφορές στα χρόνια της κατοχής, του αγώνα και της απελευθέρωσης. Το περιεχόμενο είναι αρκετά εθνοκεντρικό καθώς δεν δίνει τη δυνατότητα σε έναν ξένο μαθητή να αναγνωρίσει εικόνες συμμετοχής «άλλων» χωρών στον αγώνα. Σίγουρα θα πρέπει να τονιστεί ο αγώνας και οι δυσκολίες των Ελλήνων αλλά οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν και τη βοήθεια άλλων χωρών στην απελευθέρωση του έθνους τους ή άλλους παρόμοιους εθνικούς αγώνες.

Όσον αφορά το τετράδιο εργασιών του πρώτου τεύχους απουσιάζουν κυρίως όλα τα παιδιά και δεν υπάρχουν αναφορές σε άλλους πολιτισμούς, στην ετερότητα και στην διαπολιτισμικότητα. Στόχος των ασκήσεων είναι η εκμάθηση του αλφάβητου και του βασικού λεξιλογίου της ελληνικής, η εξάσκηση στη γραφή και την ανάγνωση και η συνειδητοποίηση της μεταξύ τους σχέσης. Οι μαθητές σε κάθε ενότητα εξασκούνται στη γραφή, στην ανάγνωση και στην ενσυνείδητη επεξεργασία ορισμένων φθόγγων – γραμμάτων. Μαθαίνουν να αναλύουν και να συνθέτουν λέξεις σε γράμματα και συλλαβές. Επίσης εξοικειώνονται με βασικά σημεία στίξης (τόνος, τελεία, κόμμα, απόστροφος, ερωτηματικό) και μαθαίνουν βασική ορθογραφία λέξεων (Καραντζόλα κ.ά., 2013: 28-29).

5.1.1.2. Β' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το δεύτερο τεύχος περιλαμβάνει έξι ενότητες οι οποίες αποτελούν συνέχεια του προηγούμενου. Αυτές είναι:

5^η ενότητα: Σκανταλιές

6^η ενότητα: Το χαμένο κλειδί

7^η ενότητα: Καράβια

8^η ενότητα: Άνοιξη

9^η ενότητα: Ο κόσμος των βιβλίων

10^η ενότητα: Το κοχύλι

Όλες οι ενότητες περιλαμβάνουν υποενότητες με ξεχωριστές ή συνεχιζόμενες ιστορίες αλλά καμία δεν φαίνεται να έχει συγκεκριμένη αναφορά προς τον «άλλον» μαθητή το «διαφορετικό».

Ο μετανάστης μαθητής, ο Σαμπέρ, παρουσιάζεται να συνομιλεί με την ομάδα των άλλων παιδιών συμμετέχοντας στις ιστορίες, στο παιχνίδι και στις σκανταλιές τους αλλά με λιγότερη συχνότητα από τα άλλα παιδιά. Στις σελίδες 15 και 17 οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν πίνακες ζωγραφικής και να συζητήσουν. Γνωρίζουν ζωγράφους άλλων χωρών όπως τον Ολλανδό Γιαν Βερμέερ και τον Ελβετό Ανρί Ρουσό. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να μάθουν τη γραφή και την ανάγνωση γραφημάτων ή συμπλεγμάτων.

Παρακάτω η ομάδα των παιδιών έχει πάει εκδρομή στο χιόνι μαζί με τους γονείς τους και παίζουν χιονοπόλεμο. Στο παιχνίδι με το χιόνι συμμετέχει και ο Σαμπέρ μαζί με τη μαμά του καθώς έτσι προκύπτει ο αλληλοσεβασμός και η συνεργασία με το «διαφορετικό» συνάνθρωπο. Οι μικροί μαθητές βλέπουν τους ήρωες του βιβλίου να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με το «διαφορετικό» Σαμπέρ αλλά και με μέλη της οικογένειάς του. Πολύ πιθανόν οι γηγενείς μαθητές να μιμηθούν την ίδια συμπεριφορά στην προσωπική τους ζωή και να καλλιεργήσουν συναισθήματα αγάπης, σεβασμού και ισότητας με τον «άλλον». Σε όλα αυτά όμως και ιδίως στη διδασκαλία και στην εμφύσηση των παιδαγωγικών αξιών μέσα από τις δραστηριότητες του βιβλίου σημαντικότερος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η διδακτική – παιδαγωγική του προσέγγιση.

Στη συνέχεια στην υποενότητα «ο θεός Παύλος» η Ιωάννα παραλαμβάνει ένα δέμα από το θείο της που ταξίδευε με το πλοίο του στην Αφρική. Το δέμα περιείχε μια μάσκα με χάντρες και ένα βιβλίο με σαύρες. Και στην επόμενη υποενότητα «Ένα γράμμα για την Ιωάννα» η Ιωάννα διαβάζει το γράμμα του θείου της από την Κένυα

το οποίο περιγράφει ιστορίες για μεγάλα ζώα και ταυτόχρονα περιλαμβάνει φωτογραφίες με ελέφαντες και μαϊμούδες. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν για άλλες χώρες, διαφορετικές ηπείρους, διαφορετικά ζώα και διαφορετικές συνήθειες των ανθρώπων. Σε λίγες ημέρες ο θείος Παύλος επισκέπτεται την Ιωάννα στην Ελλάδα και την γεμίζει δώρα από διαφορετικά μέρη της γης. Η Ιωάννα μαζί με τους μαθητές των ελληνικών τάξεων μαθαίνουν για χαρακτηριστικά παιχνίδια, έθιμα και στοιχεία ενδυμασίας από την Ιταλία, το Μεξικό και την Αφρική. Τα παιδιά μέσα από την γνωριμία με τον θείο Παύλο, το επάγγελμα του ναυτικού και τα ταξίδια του σε πολλές χώρες μαθαίνουν για την διαφορετικότητα των πολιτισμών, συνειδητοποιούν την αξία του καθενός και αντιλαμβάνονται πως όλοι είμαστε διαφορετικοί και κανένας δεν υπερισχύει. Τα μηνύματα αυτά για να μεταδοθούν και να εμπεδωθούν από τα παιδιά χρειάζονται την σημαντική παιδαγωγική μεσολάβηση του δασκάλου.

Οι ιστορίες των παιδιών συνεχίζουν και μας διδάσκουν για την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Τα παιδιά είναι πρόθυμα να συνεργαστούν με το Σαμπέρ για να παίξουν παντομίμα αλλά και να μοιραστούν νέες γνώσεις στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Ο Σαμπέρ είναι μέλος της ομάδας. Μαθαίνουν όλοι μαζί ο ένας από τον άλλον. Με αφορμή μια εκδρομή τους στη θάλασσα, ο μπαμπάς του Σαμπέρ θυμάται έναν αρχαίο μύθο από την Ινδία για τη θαλάσσια χελώνα και τον διηγείται στα παιδιά. Οι μαθητές συνειδητοποιούν πως όλοι οι πολιτισμοί στηρίζονται στις παραδόσεις της αρχαιότητας, έχουν μύθους που αφηγούνται από γενιά σε γενιά και συμπεραίνουν πως η θαλάσσια χελώνα ήταν ένα σημαντικό ζώο τόσο για τους αρχαίους Έλληνες όσο και για τους Ινδούς. Φαίνεται πως ο Σαμπέρ αλλά και η διαφορετική πολιτισμική του ταυτότητα έχει γίνει μέρος της ομάδας και της ζωής των Ελλήνων ηρώων του βιβλίου και μαθητών των πρώτων τάξεων του ελληνικού σχολείου. Δεν παρουσιάζεται να ξεχωρίζει ή να τον διακρίνουν από την ομάδα λόγω της διαφορετικότητάς του αλλά να αποτελεί μέρος της παρόλο που δεν μαθαίνουμε πολλά για την ζωή του και τον πολιτισμό της χώρας του.

Στο συγκεκριμένο τεύχος η επετειακή ενότητα αναφέρεται στην 25^η Μαρτίου. Περιλαμβάνει αποσπάσματα από τον «Ύμνο εις την ελευθερία» του Δ. Σολωμού και τον «Θούριο» του Ρ. Φεραίου. Επίσης παρουσιάζει χαρακτηριστικές ενδυμασίες της εποχής. Όπως παρατηρούμε οι άλλες εθνικότητες και οι αντίστοιχες εθνικές τους εορτές είναι χαμένες στα σύγχρονα βιβλία του ελληνικού σχολείου πόσο μάλλον σε μια εποχή που οι «άλλοι» μαθητές αποτελούν πλειοψηφία σε ορισμένες τάξεις. Παρομοίως και στην ενότητα για το Πάσχα παρουσιάζεται στους μαθητές το ποίημα

«Πασχαλινό» της Ε. Αλεξίου και μια διασκευή από το βιβλίο «Πέρδικες και Πουλιά» με τίτλο «πασχαλινά κουλουράκια». Οι Έλληνες μαθητές μέσα από αυτά τα κείμενα και εικόνες με πασχαλινά έθιμα και γλυκά γνωρίζουν για τα διαφορετικά έθιμα του δικού τους πολιτισμού και οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές για έναν άλλο πολιτισμό, της χώρας υποδοχής τους. Στα βιβλία φαίνεται να αποσιωπά ο πληθυσμός, η κουλτούρα και η ιστορία των «άλλων», των μεταναστών, των «ξένων». Δραστηριότητες προς συζήτηση, επικοινωνία και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των λαών απουσιάζουν.

Στο τέλος το βιβλίο της γλώσσας αποχαιρετά τους μαθητές για τις καλοκαιρινές τους διακοπές με το ποίημα «Κοχύλι» του Ισπανού ποιητή Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα. Τα παιδιά μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση του δασκάλου μπορούν να συμπεράνουν πως υπάρχουν και άλλοι σπουδαίοι ποιητές με σημαντική συνεισφορά στο χώρο της λογοτεχνίας εκτός από τους Έλληνες.

Όσον αφορά το τετράδιο εργασιών επικεντρώνεται κυρίως σε ασκήσεις εμπέδωσης της γραφής, αναγνώρισης και ενσυνείδητης επεξεργασίας των δίγραφων και των συμπλεγμάτων. Εξοικειώνονται με πάθη των φθόγγων, τη χρήση των σημείων στίξης και την ορθογραφία ρημάτων, ουσιαστικών, τον σχηματισμό των ρηματικών καταλήξεων (-ίζω, -ευω, -ισα, -ησα, -αινω, -ωνω) και του πληθυντικού αριθμού. Επίσης εξασκούνται στην σωστή σειρά των λέξεων στην πρόταση, στην αλφαβητική σειρά των λέξεων και στην αντικατάσταση των ουσιαστικών από προσωπικές αντωνυμίες του τρίτου προσώπου. (Καραντζόλα κ.ά., 2013: 30-31).

Οι ήρωες του βιβλίου αλλά και διαφορετικοί, λαοί, συνήθειες, πολιτισμοί και χώρες δεν περιέχονται στο τετράδιο εργασιών. Βασικός σκοπός του τετραδίου είναι η εξάσκηση των μαθητών στη γραφή και ανάγνωση των λέξεων και στην επεξεργασία προτάσεων. Η μόνη αναφορά προς μία διαφορετική χώρα γίνεται στην υποενότητα «Δώρα για την Ιωάννα» όπου οι μαθητές διαβάζουν το γράμμα του Ρένου του παπαγάλου, οποίος μόλις γύρισε από την Αφρική, και είναι γεμάτος δώρα. Έτσι από αυτή τη μικρή αναφορά τα παιδιά κατανοούν πως η χώρα του παπαγάλου είναι η Αφρική και τα δώρα που τους έφερε (μάσκα, καπέλο, τύμπανο) παραπέμπουν στην κουλτούρα της συγκεκριμένης χώρας. Κάθε χώρα είναι διαφορετική με την έννοια πως έχει να προσφέρει άλλες αξίες, παραδόσεις και ιδιότητες στον παγκόσμιο χάρτη των λαών.

5.1.1.3. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Α΄ δημοτικού

Από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων το βιβλίο της γλώσσας για την Α΄ δημοτικού επιχειρεί με ελάχιστους και επιφανειακούς τρόπους τη γνωριμία και αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με το διαφορετικό. Ο Σαμπέρ αποτελεί μέλος της ομάδας αλλά είναι κυρίως ένας σιωπηλός παρατηρητής χωρίς να του δίνεται καθημερινά ή πολύ συχνά η δυνατότητα αναφοράς στη δική του «διαφορετικότητα». Ενώ ναι μεν στις πρώτες σελίδες οι μαθητές γνωρίζουν το Σαμπέρ, μετά από πολύ καιρό γνωρίζουν τη χώρα καταγωγής του. Δεν έρχονται σε επαφή και ανταλλαγή με τα έθιμα, την ιστορία, τα χαρακτηριστικά της χώρας και την γλώσσα του μετανάστη συμμαθητή τους. Η μόνη ανταλλαγή των δύο πολιτισμών (Ελλάδας – Ινδίας) γίνεται από την παρουσίαση ενός παραμυθιού και ενός αρχαίου μύθου από την Ινδία. Θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές να υπάρχουν ευκαιρίες μέσα στο βιβλίο με εικόνες, μύθους, βιώματα, ιστορικά στοιχεία, αν όχι καθημερινά πολύ συχνά, ώστε οι Έλληνες μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία και τη διαφορετικότητα όλων των πολιτισμών. Δεν χρειάζεται η απομόνωση και η περιχαράκωση των ξένων γιατί πιθανόν να λαμβάνουν οι μαθητές λάθος μηνύματα κυριαρχίας, ανωτερότητας και πατριωτισμού.

Ωστόσο αντιλαμβανόμαστε τη σημαντική αξία στην εξάσκηση στην ανάγνωση και γραφή των μαθητών στην πρώτη τάξη. Σίγουρα σκοπός του ελληνικού σχολείου είναι η εκμάθηση της ελληνικής σε γηγενείς και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Παρ' όλα αυτά η εκμάθηση της ελληνικής μπορεί να γίνει και σε κείμενα μεταφρασμένα από άλλες γλώσσες τα οποία παρουσιάζουν συνήθειες, ιστορικές παραδόσεις και πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών. Έτσι ακόμη και το τετράδιο εργασιών θα ήταν δυνατόν να συνεισφέρει στην επικοινωνία και ανταλλαγή των διαφορετικών μαθητών. Αν το διαφορετικό απομονωθεί ή παρουσιάζεται μερικώς χωρίς την πρέπουσα αξιοποίηση και από πλευράς εκπαιδευτικού θα επέλθει σίγουρα η αφομοίωση των μεταναστών.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη στη συγγραφή των νέων βιβλίων είναι πως δεν απευθύνονται μόνο σε Έλληνες μαθητές αλλά και σε μαθητές από άλλες χώρες που δεν έχουν εξοικειωθεί με την ελληνική γλώσσα διότι δεν είναι η μητρική ή πρώτη γλώσσα τους. Τα σχολικά βιβλία θεωρούν πως όλοι οι μαθητές κατέχουν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής και γνωρίζουν βασικές γραμματικές και συντακτικές ιδιότητες της. Αν περιείχαν τα βιβλία λέξεις παρόμοιες

από άλλες χώρες ή η γνωριμία των μαθητών με την ανάγνωση και τη γραφή λάμβανε υπόψη τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών σίγουρα θα ενέπνεαν περισσότερο σεβασμό, ισότητα και αποδοχή προς τον διαφορετικό. Οι μαθητές με δεύτερη γλώσσα την ελληνική θα σημείωναν σαφώς μεγαλύτερη σχολική επίδοση και οι γηγενείς θα μάθαιναν να σέβονται την γλωσσική ετερότητα. Θα μπορούσε επίσης να είχε προβλεφθεί βοηθητικό υποστηρικτικό υλικό στην διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας για μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα. Επίσης στις εθνικές επετείους καλό θα ήταν να περιλαμβάνονται και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς. Όχι μόνο να παρουσιάζουμε και να διδάσκουμε τον δικό μας πολιτισμό αλλά να προσδοκούμε να γνωρίσουμε μέσα από δραστηριότητες έστω τα βιώματα των διαφορετικών συμμαθητών από την Αλβανία, την Ινδία, το Πακιστάν, την Ρωσία, την Αφρική κ.α.

Γενικότερα δεν φτάνει ένας διαφορετικός μαθητής ανάμεσα στην ομάδα για να χαρακτηριστεί το βιβλίο διαπολιτισμικό. Πιθανόν η παρουσία του να μην προσφέρει κάτι ουσιώδες. Σημαντικό είναι έστω και αν απουσιάζει ο άλλος μαθητής να γίνεται προσπάθεια για επικοινωνία, γνώση και ανταλλαγή με τους «διαφορετικούς» ανθρώπους ή πολιτισμούς.

5.1.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τη Στ' τάξη δημοτικού των κοινών δημοτικών σχολείων

5.1.2.1. Α' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στην Στ' δημοτικού περιλαμβάνει τρία τεύχη. Στο πρώτο τεύχος υπάρχουν έξι ενότητες:

1^η ενότητα: ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα

2^η ενότητα: κατοικία

3^η ενότητα: 28^η Οκτωβρίου

4^η ενότητα: διατροφή

5^η ενότητα: 17^η Νοέμβρη

6^η ενότητα: η ζωή σε άλλους τόπους

Χωρίς να εμβαθύνουμε στην παρουσίαση και ανάλυση των εννοιών είναι προφανές πως οι περισσότερες ενότητες, εκτός τις δύο επετειακές, αποτελούν σημαντικό πεδίο για τη γνωριμία των μαθητών με το «διαφορετικό» συνάνθρωπο, τον «άλλο» τόπο κατοικίας, τρόπο διατροφής και τρόπο ζωής.

Η πρώτη ενότητα ξεκινά με το ποίημα «Ο θαλασσοπόρος» της Ρίτας Μπούμη-Παπά το οποίο μας περιγράφει με ποιητικό ύφος την διαδρομή του θαλασσοπόρου μέσα από διαφορετικά μέρη του κόσμου, όπως την Ινδία, το Μισσισιπιή, την Αμερική, την Κίνα κ.α. Ο μαθητής λαμβάνει την πληροφορία για άλλους τόπους αλλά εάν δεν αξιοποιηθεί περισσότερο δημιουργικά το περιεχόμενο του ποιήματος από το δάσκαλο της τάξης δεν θα γνωρίσει ο μαθητής τη διαφορετικότητα των τόπων και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους, παρά μόνο τα ονόματά τους. Είναι καλό να εντοπίσει τους τόπους πάνω στην υδρόγειο και αφού χωριστούν σε ομάδες να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τα διαφορετικά μέρη της γης. Στη συνέχεια συνεχίζει με το λογοτεχνικό κείμενο «Τα ψάθινα καπέλα» της Μαργαρίτας Λυμπεράκη στο οποίο οι μαθητές εξασκούνται σε γλωσσικές και γραμματικές ασκήσεις. Παρακάτω στην ίδια ενότητα οι μαθητές διαβάζοντας ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Ιούλιου Βερν «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» γνωρίζουν για τον τρόπο ζωής των Ινδών. Μαθαίνουν για τη ζωή τους, την κατοικία τους και τη σπουδαιότητα του ελέφαντα ως μέσο μεταφοράς. Παρότι το κείμενο προσφέρεται για διαπολιτισμική γνώση και επικοινωνία των μαθητών, παρότι πολλοί είναι οι Ινδοί μαθητές μέσα στις σύγχρονες ελληνικές τάξεις δεν υπάρχει καμία δραστηριότητα στο βιβλίο προς τη γνώση και συνείδηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Οι δραστηριότητες του βιβλίου στοχεύουν στην περισσότερη κατανόηση του κειμένου, στην εκμάθηση της ελληνικής και στην εξάσκηση των μαθητών σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας. Μια τελευταία επισήμανση είναι πως και τα κείμενα που προσφέρονται στους μαθητές για τον ελεύθερό τους χρόνο είναι Ελλήνων συγγραφέων ή ποιητών χωρίς σημάδια της πολυπολιτισμικότητας και ετερότητας των ημερών μας. Περισσότερο επιδιώκεται η γνώση της Ελλάδας, των διαφορετικών ιστορικών τόπων της και απλά σε κάποια σημεία ή πρόσθετα κείμενα παρέχονται και πληροφορίες για άλλους λαούς ή άλλους τόπους.

Η επόμενη ενότητα αρχίζει με το ποίημα «Το σπίτι μου» του Κ. Παλαμά και συνεχίζει με ένα κείμενο για το σπίτι του ποιητή Καβάφη. Οι μαθητές γηγενείς και μη γνωρίζουν δύο από τους γνωστότερους και σημαντικότερους ποιητές της ελληνικής γλώσσας. Δυστυχώς δεν υπάρχει καμία δραστηριότητα που να προκαλεί τον Έλληνα και μετανάστη μαθητή να γνωρίσουν σημαντικούς ποιητές και άλλων χωρών. Η επεξεργασία των κειμένων στηρίζεται περισσότερο στο ύφος, στη δομή και στην γραμματική – συντακτική ανάλυση αυτών. Μια αναφορά στην προσέγγιση μιας άλλης γλώσσας πλην της κυρίαρχης γίνεται στη σελίδα 29 στην οποία οι μαθητές

χρειάζεται να αναγνωρίσουν λέξεις ξένης προέλευση μόνο και μόνο από γλωσσολογική άποψη, αφού δεν υπάρχει καμία ερώτηση για την προέλευσή τους και την αντιστοίχησή τους με συνώνυμες λέξεις από άλλες χώρες. Εδώ είναι στην ευχέρεια του δασκάλου να δώσει την ευκαιρία στους «άλλους» μαθητές να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα. Αυτή θα ήταν μια ευκαιρία ενίσχυσης της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με λέξεις από την μητρική γλώσσα των μεταναστών. Στις επόμενες σελίδες οι μαθητές διαβάζουν άρθρα από περιοδικά που αναφέρονται στη ζωή και στην κουλτούρα άλλων πολιτισμών. Γνωρίζουν για την καθημερινότητα των συνανθρώπων μας από τη Ματμάτα της Σαχάρας, των Ινδιάνων Ουαράο και των Καζάχων στα Αλτάια Όρη. Γνωρίζουν τον διαφορετικό τρόπο ζωής άλλων ανθρώπων και πιθανόν να συνειδητοποιούν ομοιότητες ή διαφορές μαζί τους. Ωστόσο κύριος στόχος των δραστηριοτήτων του βιβλίου είναι η εξάσκηση των μαθητών στα περιγραφικά κείμενα. Δεν υπάρχει καμία δραστηριότητα που να γεννά την αλληλεπίδραση, την συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών των «διαφορετικών» μαθητών. Επίσης τα κείμενα στο τέλος της ενότητας για επιπλέον υλικό παρουσιάζουν στιγμές από την ελληνική παράδοση, ιστορία και κοινωνική ζωή.

Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου. Θεωρώ εσφαλμένη την πρώτη εικόνα της ενότητας από ένα σκίτσο του Φ. Δημητριάδη με τίτλο «Οι ήρωες της Αλβανίας». Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα με δεκάδες διαφορετικές εθνικές ταυτότητες εντός των σχολικών τάξεων και με την αλβανική να υπερισχύει είναι τολμηρό να αναφερόμαστε σε «ήρωες της Αλβανίας» όταν ο διπλανός μαθητής κατάγεται από την Αλβανία, έχει ακούσει την άλλη όψη των γεγονότων και άλλες ιστορίες για τις μάχες και τον θάνατο προγόνων του. Πιθανόν να προκληθούν ερωτήματα και διαφωνίες μεταξύ των μαθητών για το «ποιος ήταν τελικά ο ήρωας, ο παππούς μου ή ο παππούς σου;». Στην συνέχεια παρουσιάζονται αποσπάσματα από το έργο της Γ. Αγγελουπούλου με τίτλο «Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της» τα οποία παρουσιάζουν το χρονικό της αντίστασης των Ελλήνων ενάντια στον ιταλικό και γερμανικό στρατό. Παρακάτω οι μαθητές γνωρίζουν για τις κακουχίες των Ελλήνων επί της κατοχής και την αντιπαλότητα μεταξύ Ιταλών και Ελλήνων μέσα από κείμενα και εικόνες. Εκτός από τη δραστηριότητα που στοχεύει στην επεξεργασία των κειμένων με βάση τις γνώσεις των μαθητών, τους ζητείται ακόμη να συγκεντρώσουν πληροφορίες από μεγαλύτερους για την εποχή αυτή και να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τους αγώνες των Ελλήνων παρά τα δεινά που υπέστησαν. Είναι προφανές πως η συγκεκριμένη ενότητα σκοπεύει όχι μόνο στη

γνώση των ιστορικών γεγονότων αλλά στην εξύψωση του εθνικού πνεύματος και της ελληνικής υπερηφάνειας για τους προγόνους. Θα ήταν περισσότερο γόνιμο για όλους τους μαθητές να παρουσιάσουν και οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους παρόμοιους αγώνες και κακουχίες των δικών τους χωρών, ώστε να αναπτυχθεί αίσθημα ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης μεταξύ τους. Δεν είναι ωφέλιμο οι «άλλοι» μαθητές να ξεχνούν την ιστορία τους και να απορροφούνται παθητικά από την ελληνική παράδοση και ιστορία. Έτσι μόνο απομόνωση και κατωτερότητα θα αισθανθούν. Παρομοίως και το υλικό στο τέλος της ενότητας επικεντρώνεται στην ελληνική ιστορία και στο έπος του 1940 απομονώνοντας κάθε διαφορετική ιστορική πληροφορία, παράδοση και γνώση.

Η τέταρτη ενότητα έχει ως θέμα της την διατροφή. Αρχίζει με μια παραδοσιακή ελληνική συνταγή, τα μακαρόνια με κιμά. Όλες οι δραστηριότητες του βιβλίου στοχεύουν στην επεξεργασία του κειμένου, στη συνειδητοποίηση της δομής των κατευθυντικών κειμένων και στη λειτουργία των εγκλίσεων. Το μόνο κείμενο σε όλη την ενότητα που αναφέρεται στην παράδοση ενός άλλου λαού βρίσκεται στη σελίδα 50 με τίτλο «Παραδοσιακές γεύσεις» το οποίο αναφέρεται στα κοινά έθιμα Ελλήνων και Τούρκων για τον εορτασμό της Πρωτομαγιάς. Και πάλι οι εργασίες αναφέρονται στη γραμματική επεξεργασία του κειμένου χωρίς να δίνεται βάρος στις διαφορετικές και όμοιες διατροφικές συνήθειες μεταξύ των λαών. Ο μαθητής έτσι μόνο γνωρίζει και δεν συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση, συζήτηση και παρουσίαση νέων πληροφοριών σχετικά με τη διατροφή από όλο τον κόσμο. Άξιο αναφοράς όμως είναι πως σε ένα κείμενο με τίτλο «Γάρος, το κέτσαπ των αρχαίων» υπάρχει δραστηριότητα ώστε οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε ομάδες να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις συνήθειες στη διατροφή των αρχαίων Ελλήνων. Φαίνεται λοιπόν πως τα ελληνικά βιβλία αναζητούν περισσότερο τη γνώση της δική μας ιστορίας, της δικής μας κουλτούρας και όχι τη γνώση της ετερότητας και των διαφορετικών συνθηκών των «άλλων» συνανθρώπων μας. Παρόμοια αναφορά για την διατροφή των αρχαίων Σπαρτιατών και Αθηναίων υπάρχει και σε επόμενη σελίδα της ενότητας (σ.57). Η πλειοψηφία των κειμένων της ενότητας αναφέρεται στην ελληνική παραδοσιακή κουζίνα. Οι πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές γνωρίζουν τις ελληνικές παραδοσιακές γεύσεις αλλά οι γηγενείς μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν διατροφικές συνήθειες άλλων πολιτισμών, εκτός και αν δημιουργήσει ο δάσκαλος της τάξης αυτή την ευκαιρία νέας μάθησης. Παρότι οι μαθητές διαβάζουν μία διασκευή ενός κινέζικου μύθου (σ.65), δεν γνωρίζουν καμία πληροφορία για την

διατροφή της Κίνας ή άλλων χωρών, και εξασκούνται στη δομή και σύνταξη του κειμένου. Καθώς η ενότητα δεν προσφέρει νέες γνώσεις στους γηγενείς μαθητές και ευκαιρίες συμμετοχής των «διαφορετικών» μαθητών, σε παρόμοιο κλίμα και τα προτεινόμενα κείμενα στο τέλος δεν αναδεικνύουν αξιοποίηση της διαφορετικότητας των πολιτισμών στην διατροφή και στον τρόπο παραγωγής άλλων ειδών τροφής.

Η τέταρτη ενότητα είναι αφιερωμένη στον εορτασμό του Πολυτεχνείου. Γνωρίζουν την εξέλιξη των γεγονότων, μαθαίνουν για τους αγώνες της γενιάς του Πολυτεχνείου του 1973 και συνειδητοποιούν την αξία της αντίστασης των νέων για τα δικαιώματα της ελευθερίας, της παιδείας και της δημοκρατίας. Και τα κείμενα στο τέλος της ενότητας δίνουν ευκαιρίες για περισσότερες γνώσεις σχετικά με τον εορτασμό της επετείου της 17^{ης} Νοέμβρη μέσα από ποιήματα, κείμενα, ντοκιμαντέρ και τραγούδια. Σίγουρα όλοι οι μαθητές είναι καλό να γνωρίσουν τα γεγονότα αυτής της σημαντικής ιστορικής στιγμής για την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο θα ήταν ωφέλιμο για όλους να παρουσιαστούν και παρόμοια γεγονότα ή εμπειρίες από άλλους λαούς με σκοπό την καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της κατάργησης προκαταλήψεων και την συνειδητοποίηση της αξίας των δικαιωμάτων όλων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η αξία της δημοκρατίας και η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ένα παγκόσμιο και διαχρονικό φαινόμενο.

Η τελευταία ενότητα αυτού του τεύχους όπως φαίνεται και από τον τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους» είναι η πιο αντιπροσωπευτική για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης πραγματικότητας. Στην πρώτη σελίδα ξεκινά με την εικόνα ενός μελαψού κοριτσιού, ξυπόλητου, το οποίο μαγειρεύει κάτι με φωτιά πάνω στο χώμα. Οι μαθητές συνειδητοποιούν το διαφορετικό χρώμα, τη διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση και το διαφορετικό τρόπο ζωής ενός συνομήλικού τους παιδιού από άλλη χώρα. Επίσης στην ίδια σελίδα παρουσιάζονται ποιήματα του Γ. Σεφέρη με τίτλο «Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά». Το καθένα περιγράφει σε πέντε στίχους ένα περιστατικό της ζωής μιας κοπέλας από το Πεκίνο, μιας γριάς από τη Λιβύη, μιας μικρής από τη Βραζιλία, ενός μαχαραγιά από το Γάγγη, μιας κοπέλας από την Προύσα και μιας κυρίας στο Κογκό. Σίγουρα οι μαθητές αποκτούν γνώση για τη ζωή σε άλλες χώρες με άλλες πολιτισμικές συνήθειες και παραδόσεις αλλά η ιδιαιτερότητα των ποιημάτων αυτών, το αστείο περιεχόμενό τους (π.χ. «*Ήταν μια κοπέλα από το Πεκίνο – που ‘λεγε πάντα «Δωσ’ μου κι απ’ εκείνο». – Και σαν της τα δώσαν όλα, - έσκασε σαν πασιαβόλα – και την κλάψανε πολύ στο Πεκίνο.*»), πιθανόν να προκαλέσει αναστάτωση στην τάξη. Οι μαθητές εάν δεν γνωρίζουν από

νωρίτερα το ύφος αυτών των ποιημάτων που μοιάζουν με τα λίμερικ, αγγλικά ποιηματάκια με πέντε στίχους χωρίς νόημα και αστείο περιεχόμενο (Καραντζόλα κ.ά., 2013: 36), ίσως να αποκτήσουν μια αστεία εικόνα για τον πολιτισμό αυτών των χωρών που πιθανόν να χλευάσουν και να δημιουργήσουν σύγχυση στη τάξη και δυσαρέσκεια σε παιδιά που κατάγονται από αυτές ή γειτονικές χώρες. Επομένως, θεωρώ πως το συγκεκριμένο είδος ποιημάτων δεν είναι η σωστότερη επιλογή για την εισαγωγή της ενότητας.

Η ενότητα συνεχίζει με ένα κείμενο για τους αυτόχθονες λαούς, αυτούς που κατοικούν στη γη των προγόνων τους και μια εικόνα με ιθαγενείς στη Νορβηγία. Βασικό νόημα του κειμένου είναι πως οι εξερευνήσεις των «πολιτισμένων» λαών που θεωρούσαν τους αυτόχθονες ως «πρωτόγονους» έφερε την εξαφάνιση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και την εγκατάλειψη της γης όπου ζούσαν από τους περισσότερους. Έπειτα ακολουθεί ένα παρόμοιο κείμενο διασκευή για τη ζωή των Ινδιάνων της Αμερικής και την σταδιακή αφομοίωσή τους από το σύγχρονο τρόπο ζωής. Όπως παρουσιάζει μία εικόνα στην αρχή οι Ινδιάνοι ζούσαν σε σκηνές αλλά με τα χρόνια ζουν σε καταυλισμούς ως μειονότητες των μεγάλων πόλεων. Το κείμενο παρουσιάζει την απάντηση του αρχηγού των Ινδιάνων όταν ο πρόεδρος των ΗΠΑ το 1855 είχε ζητήσει να αγοράσει ένα τμήμα της γης τους. Για τους Ινδιάνους κάθε κομμάτι της γης τους, το χώμα, τα λουλούδια, τα χρώματα, τα ζώα, ο αέρας είναι ιερά και ανήκουν στην οικογένειά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως ο λευκός άνθρωπος δεν καταλαβαίνει τα ήθη τους, ένα κομμάτι της γης γι αυτόν μοιάζει με οποιοδήποτε άλλο, μόλις κυριεύει ένα μέρος γης πηγαίνει μακρύτερα. Αντιπαρατάσσονται λοιπόν η ιδεολογία, ο πολιτισμός, οι αξίες και οι φιλοδοξίες των «πρωτόγονων» και των «πολιτισμένων» για το πρώτο κείμενο και των Ινδιάνων με τους λευκούς για το δεύτερο. Οι μαθητές καλούνται να βρουν πληροφορίες για παρόμοιους πολιτισμούς αλλά και να εξηγήσουν τη χρήση εισαγωγικών στις λέξεις πρωτόγονος και πολιτισμένος. Κανένας λαός πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά δεν είναι κατώτερος ή ανώτερος από τον άλλον, αλλά όλοι είναι και πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Έτσι και το δεύτερο κείμενο κλείνει με ένα μήνυμα προς όλους τους μαθητές «Η γη δεν ανήκει στον άνθρωπο, ο άνθρωπος ανήκει στη γη» και «ο θεός μας είναι ο ίδιος θεός και το έλεος του είναι το ίδιο και για τον λευκό και τον ερυθρόδερμο άνθρωπο». Οι περισσότερες ασκήσεις αφορούν τη χρήση και σημασία των αιτιολογικών προτάσεων σε ένα κείμενο. Δεν υπάρχουν εργασίες προς συζήτηση και ανάλυση του νοήματος των κειμένων ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές. Ας

εξαιρέσουμε μόνο την εργασία 5 (σ.84) που αποσκοπεί στην κατανόηση από τους μαθητές των δυσκολιών που βιώνουν οι πρόσφυγες στο καταυλισμό της περιοχής τους και στη σύνταξη μιας επιστολής προς το δήμαρχο με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης τους. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός είναι καλό να επιμείνει στην έννοια της λέξης «πρόσφυγας» με αποτέλεσμα να κατανοήσουν οι μαθητές πως πολλοί συνάνθρωποί μας και συμμαθητές τους έχουν διωχθεί με βίαιο τρόπο και χωρίς την θέλησή τους από τον τόπο καταγωγής τους και να αισθανθούν αλληλεγγύη για τις δυσκολίες που βιώνουν. Στην επόμενη σελίδα η εικόνα δυο γυμνών παιδιών, τα οποία ζουν πιθανόν σε καταυλισμό της Ρουμανίας σε μια βιομηχανική περιοχή, είναι σωστό να σχολιαστεί στην τάξη και να προβληματίσει ώστε να προκαλέσει ανησυχία, ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη για παιδιά της ηλικίας τους που βιώνουν άσχημες συνθήκες ζωής.

Παρακάτω παρατίθεται προς ανάγνωση ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Η. Βενέζη «Αιολική γη» μέσα από το οποίο οι μαθητές γνωρίζουν τις δυσκολίες των ανθρώπων που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν προς άλλο τόπο. Ο ξεριζωμός των Ελλήνων της Μικράς Ασίας είναι γνωστός στους περισσότερους Έλληνες μαθητές αλλά αξίζει να γνωρίσουν και παρόμοιες συνθήκες και συναισθήματα που έχουν βιώσει και άλλοι συνάνθρωποί μας, πιθανόν και οι οικογένειες των συμμαθητών τους από άλλες χώρες. Δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διακρίνουν τα αίτια της μετακίνησης των προσφύγων και των μεταναστών, να αντιληφθούν τις διαφορετικές συνθήκες και τα διαφορετικά αισθήματα που βιώνουν. Οι περισσότερες δραστηριότητες εμμένουν στα γεγονότα της προσφυγιάς από τη Μικρά Ασία. Μόνο μία εργασία στις έξι καλεί τους μαθητές να προβληματιστούν για παρόμοιες καταστάσεις στη σημερινή εποχή, να περιγράψουν τις εικόνες του βιβλίου με Νοτιοαφρικανούς πρόσφυγες και να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκαλούν. Στη συνέχεια οι μαθητές της έκτης δημοτικού γνωρίζουν τη χώρα της Πορτογαλίας, το κλίμα, την εκπαίδευση, τη δημογραφία και την πολιτική της από πληροφορίες από τον παγκόσμιο άτλαντα. Και στην επόμενη σελίδα παρουσιάζονται συνοπτικά από την Νεανική Εγκυκλοπαίδεια οι θρησκείες του κόσμου. Παρακάτω οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και να παρουσιάσουν μια άλλη χώρα με τα σημαντικότερα στοιχεία της και να μιλήσουν για την εμπειρία τους αν έτυχε να την επισκεφτούν. Θα έπρεπε να αναφέρεται σε περίπτωση που η καταγωγή των μαθητών είναι διαφορετική να παρουσιάσουν τη χώρα τους με παρόμοιο τρόπο στην ομάδα τους, ώστε όλοι οι μαθητές να αισθανθούν ενεργοί και περήφανοι για τη χώρα

καταγωγής τους. Οι πληροφορίες παρέχονται στους μαθητές παθητικά χωρίς να υπάρχει ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδρασή τους με συμμαθητές από άλλες χώρες. Ακόμη στο τέλος ζητείται να παρουσιάσουν οι μαθητές σε ομάδες στην εφημερίδα του σχολείου τους μια διαφορετική θρησκεία, πληροφορίες για τους πιστούς της και τις σημαντικότερες εορτές της. Και εδώ εάν το μάθημα στόχευε στην επικοινωνία, επαφή και συνεργασία των διαφορετικών μαθητών θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις θρησκείες των παιδιών της τάξης. Οι γηγενείς μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν και να σεβαστούν τις θρησκείες των άλλων για να σεβαστούν και οι άλλοι την δική τους. Αλλά και οι μαθητές άλλης θρησκευτικής ταυτότητας δεν θα πρέπει να αισθάνονται αποκομμένοι από την ομάδα, διότι δεν συμμετέχουν στην πρωινή σχολική προσευχή, αλλά να αισθανθούν ισότιμοι με σεβαστά θρησκευτικά δικαιώματα. Τέλος αυτή ίσως είναι η μόνη ενότητα που στα κείμενα που προτείνει περιέχει τις περισσότερες αναφορές σε άλλους πολιτισμούς, σε άλλες χώρες, σε άλλες παραδόσεις και σε άλλες θρησκείες (π.χ. Παραμύθια από την Αφρική, Η νήσος των Αζόρων, Η χώρα των Μπεμπάντων, Ένα καλοκαίρι στη σκιά του Βούδα κ.α.). Ας μην ξεχνάμε όμως πως η ενότητα είναι κυρίως αφιερωμένη στους άλλους με τίτλο «η ζωή σε άλλους τόπους».

5.1.2.2. Β' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το δεύτερο τεύχος του βιβλίου της γλώσσας περιλαμβάνει έξι ενότητες σε συνέχεια των προηγούμενων. Αυτές είναι:

7^η ενότητα: η ζωή έξω από την πόλη

8^η ενότητα: Χριστούγεννα

9^η ενότητα: συσκευές

10^η ενότητα: ατυχήματα

11^η ενότητα: συγγενικές σχέσεις

12^η ενότητα: 25^η Μαρτίου

Η πρώτη ενότητα αναφέρεται αμιγώς στη ζωή των Ελλήνων κατοίκων στα χωριά, στα νησιά και γενικά στην ελληνική ύπαιθρο ή επαρχία. Μιλά για τις ασχολίες, τα ενδιαφέροντα και τις παραδόσεις των κατοίκων. Η μόνη πηγή απ' όπου μπορούν οι μαθητές να αντλήσουν στοιχεία για τις συνήθειες ανθρώπων από άλλες χώρες είναι το κείμενο που προτείνεται στο τέλος της ενότητας «Ο αγρότης ο Τζάιλς απ' το χωριό». Σίγουρα η ζωή έξω από την πόλη δεν αφορά μόνο τις ελληνικές πόλεις αλλά και παραδόσεις ή συνήθειες από άλλες χώρες.

Η εορταστική ενότητα των Χριστουγέννων ξεκινά με τα παραδοσιακά κάλαντα της Ελλάδας και σε φωτογραφία μια παρέα παιδιών με παραδοσιακά όργανα και το χαρακτηριστικό караβάκι να τραγουδούν τα κάλαντα. Ως δραστηριότητα προτείνεται στους μαθητές να αναζητήσουν κάλαντα από άλλους τόπους της Ελλάδας. Καλό θα ήταν να αναφέρονται και από άλλες χώρες που εορτάζουν τα Χριστούγεννα ή αντίστοιχα τραγούδια ή έθιμα των δικών τους εορτών. Τότε οι διαφορετικοί μαθητές θα αισθάνονταν ισότιμοι και παραγωγικοί στην ομάδα του σχολείου και όχι απλώς «παράσιτα» της ελληνικής παράδοσης και ιστορίας. Η ενότητα συνεχίζει με κείμενα σχετικά με τον εορτασμό των Χριστουγέννων, της Πρωτοχρονιάς και τις ελληνικές παραδόσεις. Ομοίως με παραπάνω οι μαθητές, αφού διαβάζουν για την ιστορία της βασιλόπιτας, καλούνται σε ομάδες να συγκεντρώσουν πληροφορίες για άλλα έθιμα, όπως τα κάλαντα, το χριστουγεννιάτικο δέντρο και τους καλικάντζαρους, χωρίς όμως να γίνεται καμία αναφορά στα έθιμα και στον εορτασμό άλλων χωρών. Οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σίγουρα γνωρίζουν την ελληνική παράδοση αλλά αισθάνονται λογικά τον δικό τους πολιτισμό και τις παραδόσεις τους να αργοσβήνουν και να χάνονται. Σίγουρα στο τέλος της ενότητα τα κείμενα που προτείνονται στον δάσκαλο και τους μαθητές αφορούν στην πλειοψηφία τους την ελληνική παράδοση αλλά δίνεται σε όλους η ευκαιρία να γνωρίσουν για τις παραδόσεις και τις εορτές άλλων παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής ή θρησκευτικής ταυτότητας μέσα από το κείμενο του δημοσιογραφικού οργανισμού Λαμπράκη σε συνεργασία με τη Unicef «Τα παιδιά του κόσμου γιορτάζουν».

Στην 11^η ενότητα με τίτλο συγγενικές σχέσεις οι μαθητές διαβάζουν αρχικά ένα απόσπασμα από τη ραψωδία π της Ομήρου Οδύσσειας για τη συνάντηση του Τηλέμαχου με τον Οδυσσέα. Ένα καλό ερέθισμα για μάθηση προς όλους είναι η σημασία της λέξης «ξένε» τότε και σήμερα. Ο ξένος για την αρχαία ελληνική μυθολογία ήταν αυτός που ζούσε σε άλλο μέρος της Ελλάδας αλλά σήμερα είναι αυτός που κατάγεται από άλλη χώρα και συνήθως εκφράζεται με υποτιμητικό ύφος. Το ίδιο το βιβλίο όμως δεν επιχειρεί καμία ανάλυση του αποσπάσματος απλά λειτουργεί προκαταβολικά για την ενότητα τονίζοντας τις συγγενικές σχέσεις των Ελλήνων με τους αρχαίους ημών προγόνους μας. Τα κείμενα όλης της ενότητας αποτυπώνουν τις οικογενειακές σχέσεις, τις σχέσεις αγάπης και φροντίδας. Η μόνη αναφορά στην διαφορετικότητα των οικογενειών ανά τον πλανήτη γίνεται στο άρθρο «Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες» στη σελίδα 93. Χαρακτηριστικά σημειώνεται πως «υπάρχουν πολλές διαφορετικές οικογένειες όχι μόνο από χώρα σε χώρα κι από

εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια πόλη, στην ίδια γειτονιά» και σε ένα δεύτερο και τελευταίο σημείο πως «Οι περισσότερες οικογένειες – τουλάχιστον στην Ευρώπη – είναι πυρηνικές». Δεν γίνεται όμως λόγος για συνηθισμένες μορφές οικογενειών σε άλλες χώρες. Πιθανόν κάποιοι από τους μαθητές των ελληνικών τάξεων διαφορετικής εθνικής καταγωγής να έχουν διαφορετικές εμπειρίες για τα πρότυπα των οικογενειών στους οποίους όμως δεν δίνεται από το βιβλίο η ευκαιρία να τις αναφέρουν. Όπως και παραπάνω οι δραστηριότητες του βιβλίου εμμένουν στην ανάλυση και επεξεργασία των κειμένων, στην κατανόηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων και στην εμπέδωση των χαρακτηριστικών διαφόρων τύπων κειμένων αλλά και τα προτεινόμενα κείμενα αντιπροσωπεύουν την ελληνική πραγματικότητα και κουλτούρα.

Η τελευταία ενότητα του δεύτερου τεύχους της γλώσσας αναφέρεται στον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου. Ξεκινά με ένα κλέφτικο τραγούδι γνωρίζοντας οι μαθητές τα κατορθώματα και τη ζωή των κλεφτών και των αρματολών. Στην συνέχεια παρουσιάζεται ένα θεατρικό έργο για την πολιορκία και την έξοδο του Μεσολογγίου. Οι μαθητές γνωρίζουν για τους αγώνες Ελλήνων και Τούρκων και εξυμνούν τον ηρωισμό των «ελεύθερων πολιορκημένων». Επίσης σε επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώσουν πληροφορίες για το ρόλο και τη συνεισφορά των φιλελλήνων στον αγώνα, όπως του λόρδου Βύρωνα. Εδώ είναι ένα σημείο που αναδεικνύεται η συνεργασία και η συμμετοχή ανθρώπων από άλλες χώρες στον αγώνα για την ελευθερία των Ελλήνων. Το τελευταίο κείμενο προέρχεται από τον λόγο του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα στον οποίο εξυμνείται η ομοψυχία, η αδελφσύνη και ο ηρωισμός των Ελλήνων της επανάστασης. Καθώς η ενότητα είναι επετειακή αντιλαμβανόμαστε την αναφορά στα γεγονότα και τα κατορθώματα των αγωνιστών, αλλά στη σύγχρονη εποχή της πολυπολιτισμικότητας και των έντονων πολεμικών συγκρούσεων μεταξύ χωρών για την ελευθερία και τα δικαιώματα τους θα ήταν καλό να γίνει σύγκριση ή αναφορά σε νεότερες καταστάσεις, σε σύγχρονους αγώνες κατοίκων άλλων χωρών για το δικαίωμα της ελευθερίας τους. Οι αγώνες των ανθρώπων όλων των χωρών παρουσιάζουν διαφορές αλλά και ομοιότητες. Όλοι παλεύουν με ηρωισμό και θάρρος για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους και αυτό πρέπει να το αντιληφθούν από νωρίς όλοι οι μαθητές. Η εμμονή στη δική μας ιστορία, στην παράδοση και τους αγώνες μας μόνο τον εθνικισμό και την μισαλλοδοξία αναπαράγει. Για παράδειγμα στην δραστηριότητα που ζητά από τους μαθητές να συγκεντρώσουν λάβαρα, εμβλήματα και στολές της

ελληνικής επανάστασης θα ήταν καλό οι διαφορετικοί μαθητές να παρουσιάσουν αντίστοιχα στοιχεία της δικής τους ιστορίας και να προβούν σε σύγκριση αυτών. Επίσης και το υλικό που προτείνεται για περισσότερες γνώσεις εμμένει στην ελληνική ιστορία και παράδοση. Αποφεύγοντας, απομακρύνοντας τον «άλλον» και το «διαφορετικό» μόνο φόβος αναπαράγεται και προσκόλληση σε στερεοτυπικά και μονοπολιτισμικά πρότυπα.

5.1.2.3. Γ' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το βιβλίο της γλώσσας της Στ' δημοτικού ολοκληρώνεται με το τρίτο τεύχος και τις τελευταίες πέντε ενότητες. Συγκεκριμένα αυτές είναι:

13^η ενότητα: τρόποι ζωής και επαγγέλματα

14^η ενότητα: Πάσχα

15^η ενότητα: κινηματογράφος – θέατρο

16^η ενότητα: μουσεία

17^η ενότητα: πόλεμος και ειρήνη

Ας εξετάσουμε λοιπόν πόσο είναι δυνατόν και θεμιτό να ενυπάρχει η διαφορετικότητα στο περιεχόμενο των παραπάνω ενότητων. Η πρώτη ενότητα αρχίζει με ένα ποίημα του Ναζίμ Χικμέτ με τίτλο «Χτίστες» μεταφρασμένο από τον Γιάννη Ρίτσο. Παρόλο που δίνεται η δυνατότητα να συζητήσουν και να προβληματιστούν οι μαθητές για το κοινό επάγγελμα των ανθρώπων μεταξύ της χώρας του ποιητή, της Τουρκίας, και της Ελλάδας δεν επιδιώκεται αυτό μέσα στο βιβλίο. Το μεγαλύτερο μέρος της ενότητας καλύπτεται από αναφορές στον ελληνικό τρόπο ζωής και τα επαγγέλματα που κυριαρχούν κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες. Δεν γίνεται λόγος για τις ασχολίες και τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων σε άλλες χώρες του κόσμου, διαφορετικές ή όμοιες με τις ελληνικές, ούτε υπάρχει η δυνατότητα μέσω των εργασιών του βιβλίου να ενεργοποιηθούν οι μαθητές ώστε να αναζητήσουν πληροφορίες για άλλα επαγγέλματα διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων. Οι δραστηριότητες εμμένουν στην ανάλυση των κειμένων, στην εξάσκηση σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και στην κατανόηση επαγγελμάτων της σύγχρονης και παλαιότερης ελληνικής κοινωνίας. Μία αναφορά σε πολίτες διαφορετικής εθνικότητας γίνεται στο κείμενο «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας» στη σελίδα 15. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα βραβεία που δόθηκαν από την Ουνέσκο σε πέντε γυναίκες φυσικούς όπως την Ντομινίκ Λανζβέν που εκπροσωπεί την Ευρώπη και τη Ζόχρα Μπεν Λάκνταρ από την Αφρική. Μήνυμα του κειμένου είναι πως δεν

έχει σημασία αν είσαι μωαμεθανός ή χριστιανός, Άραβας ή Ευρωπαίος, άνδρας ή γυναίκα αρκεί να είσαι αφοσιωμένος σε αυτό που κάνεις για να διαπρέψεις. Η εθνικότητα, το φύλο και η καταγωγή δεν παίζουν ρόλο στην αξία ενός επιστήμονα ή επαγγελματία. Συζητώντας το παραπάνω σχόλιο οι μαθητές καλλιεργούν τον αλληλοσεβασμό και απαρνούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για τους «άλλους». Στην σελίδα 17 οι μαθητές καλούνται να πάρουν συνεντεύξεις από μετανάστες στην Ελλάδα για τον τρόπο ζωής τους και τις δυσκολίες που συναντούν και τέλος αν συμφωνούν με το παραπάνω μήνυμα. Μέχρι τώρα ίσως είναι η μοναδική και ισχυρή ευκαιρία επικοινωνίας και επαφής διαφορετικών πολιτισμών. Είναι η μόνη δραστηριότητα του βιβλίου η οποία προωθεί τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με τους μετανάστες, να συνεργαστούν και να μάθουν για τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Ωστόσο, όπως και στις άλλες ενότητες, επικρατεί γενικότερα μια προσήλωση στην ελληνική πραγματικότητα και στα επαγγέλματα της ελληνικής ιστορίας, το οποίο διαφαίνεται και από το επιπρόσθετο υλικό στο τέλος της ενότητας.

Η ενότητα 14 αναφέρεται στον εορτασμό του Πάσχα. Οι μαθητές γνωρίζουν ύμνους και εγκώμια από την Μεγάλη Εβδομάδα, διαβάζουν για τα έθιμα της εορτής και τα γεγονότα που εορτάζουμε τις ημέρες της Μεγάλης Εβδομάδας. Σεβαστό είναι πως στη συγκεκριμένη ενότητα δίνεται ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στον εορτασμό του ελληνικού Πάσχα αλλά και στη μεγάλη θρησκευτική εορτή των μουσουλμάνων το Μπαϊράμι. Το κείμενο «Διπλή γιορτή» παρουσιάζει τον κοινό εορτασμό δύο γυναικών, μιας χριστιανής και μιας μουσουλμάνας, στα χρόνια της τουρκοκρατίας όταν οι δύο γιορτές συνέπεσαν. Οι ερωτήσεις πάνω στο κείμενο στοχεύουν στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές πως οι δύο γιορτές, παρόλο διαφορετικές, κατάφεραν να ενώσουν τις δύο γυναίκες και να γιορτάσουν μαζί χαρούμενες και ενωμένες. Προκαλεί τους μαθητές να καταλάβουν πως όλοι οι λαοί έχουν παρόμοιους τρόπους να εκφράζουν τη θρησκευτικότητα και τη πίστη τους, να γνωρίσουν μία άλλη μεγάλη εορτή και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τα κοινά και τις διαφορές των πολιτισμών. Επίσης ωθεί τους μαθητές να συγκεντρώσουν πληροφορίες για το Μπαϊράμι αλλά θα ήταν πιο αποτελεσματικό κατά τη γνώμη μου κάθε μαθητής με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα να φέρει πληροφορίες για παρόμοιες μεγάλες εορτές της θρησκείας του. Οι μαθητές θα συνειδητοποιούσαν πως κάθε θρησκεία έχει διαφορετικές εορτές με κοινό σκοπό να εκφράσουν την πίστη τους οι πιστοί. Τέλος, τα κείμενα που προσφέρονται στους μαθητές για περισσότερη μελέτη αναφέρονται κυρίως στην ελληνική παράδοση και τον εορτασμό του Πάσχα.

Στην επόμενη ενότητα με θέμα κινηματογράφος – θέατρο η μόνη αναφορά σε έναν άλλο διαφορετικό πολιτισμό γίνεται όταν το βιβλίο προτείνει ή παρουσιάζει τους ήρωες κάποιων ταινιών στους μικρούς μαθητές. Παρουσιάζει εκτός από τις ελληνικές αμερικανικές, ιρακινές και δανέζικες παραγωγές. Αλλά αξίζει να σημειωθεί πως η αναλυτική αναφορά στο περιεχόμενο ή οι δραστηριότητες των μαθητών στηρίζονται μόνο σε ελληνικές παραγωγές. Δεν δίνεται καμία αφορμή από τις ασκήσεις του βιβλίου για αλληλεπίδραση των γηγενών με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιάζουν οι «διαφορετικοί» μαθητές, εάν γνωρίζουν ή αφού ρωτήσουν μεγαλύτερους, σημαντικές ταινίες ή θεατρικές παραστάσεις ή τους σημαντικότερους κινηματογράφους της δικής τους χώρας. Δεν αντιμετωπίζονται οι μαθητές από άλλες χώρες ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης των μαθητών. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου δεν εστιάζει στην διαφορετικότητα των σχολικών ελληνικών τάξεων αλλά βαδίζει σε μια μονοπολιτισμική προσέγγιση. Ωστόσο στο τέλος της ενότητας προτείνονται ορισμένα κείμενα ή υλικό για παρακολούθηση ξένων συγγραφέων αλλά δεν είναι σίγουρο πως οι μαθητές θα αναγνωρίσουν την αξία αυτών των παραγωγών χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού τους.

Στην 15^η ενότητα βασικό θέμα είναι τα μουσεία. Αξίζει να αναφερθεί πως όλα τα μουσεία για τα οποία γίνεται λόγος βρίσκονται στην Ελλάδα. Οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα μέσω του βιβλίου να μάθουν για κάποιο άλλο γνωστό μουσείο εκτός της πατρίδας τους. Μια δεύτερη και σημαντική σημείωση, κατά την προσωπική μου άποψη, αφορά την διασκευή του κειμένου του Χ. Μπουλώτη «Το άγαλμα που κρύωνε». Στην εισαγωγή του κειμένου αναφέρεται *«Το μικρό μαρμάρινο αγόρι, το άγαλμα, άφησε σαν προσφυγάκι την πατρίδα του στη Μικρασία και στεγάστηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας. Από τότε κρύωνε ολοένα, γιατί νοσταλγούσε αθεράπευτα την πατρίδα του στην αντίπερα ακτή του Αιγαίου. Τα πράγματα θ' αλλάζουν όμως όταν θα βρει δυο φίλους καρδιάς, την κυρία Γαλάτεια, την καθαρίστρια του Μουσείου, και τον μικρό Λάμπη, τον γιο του νυχτοφύλακα. Τα πράγματα θ' αλλάζουν μ' ένα παράξενο όνειρο. Απ' τ' όνειρο θα φτερουγίσει στο μουσείο ένα μεγάλο γαλάζιο πουλί που θα τους ταξιδέψει μια νύχτα με πανσέληνο στις χαμένες πατρίδες, στη Μικρασία.»* Παρόλο που δεν ζητείται κάποιος σχολιασμός της παραγράφου στις ασκήσεις του βιβλίου, θεωρώ πως η συγκεκριμένη παράγραφος λειτουργεί ως παρομοίωση της ζωής και των περιπετειών μετανάστευσης που έχουν

ζήσει πολλοί από τους μετανάστες της χώρας μας. Πολλά από τα παιδάκια της τάξης θα έχουν ακούσει παρόμοιες εμπειρίες για τους συγγενείς τους οι οποίοι αναπολούν την μακρινή τους πατρίδα. Οι φράσεις «μικρό αγόρι», «σαν προσφυγάκι», «κρύωνε ολοένα, γιατί νοσταλγούσε αθεράπευτα την πατρίδα του», «δύο φίλους καρδιάς» και «χαμένες πατρίδες» το μόνο που προσφέρουν είναι συγκίνηση στους μετανάστες και πιθανόν να λειτουργήσουν και ως ειρωνικά σχόλια από τους γηγενείς μαθητές για την δύσκολη κατάσταση των μεταναστών. Οι μικροί μαθητές είναι δύσκολο να συνειδητοποιήσουν μέσα από παρομοιώσεις τις δύσκολες στιγμές που βιώνουν οι πρόσφυγες κατά τον ξεριζωμό τους από την πατρίδα τους και τους αγώνες επιβίωσης σε μια νέα άγνωστη χώρα εάν δεν συζητήσουν με τους ίδιους και δεν ανταλλάξουν εικόνες και συναισθήματα. Ακόμη και στα κείμενα που προτείνονται να μελετήσουν οι μαθητές για περισσότερες γνώσεις η πληθώρα από αυτά αναφέρονται σε ελληνικά μουσεία ή στην ελληνική ιστορία εκτός από την αναφορά στο ανάκτορο της Κωνσταντινούπολης, το Τοπ Καπί. Γονιμότερο προς μάθηση θα ήταν να γινόταν μια λεπτομερέστερη αναφορά σε αυτό εντός της ενότητας γιατί υπάρχει η πιθανότητα να μην το διαβάσουν καθόλου οι μαθητές.

Στην τελευταία ενότητα το θέμα «Πόλεμος και Ειρήνη» είναι κάθε άλλο επίκαιρο ιδίως για τη ζωή και τις αιτίες μετανάστευσης των παιδιών από οικογένειες με άλλη χώρα καταγωγής. Η ενότητα αρχίζει με τα ποιήματα «Ανατολή θανάτου» και «Ομορφίτα» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη και της Νίκης Λαδάκη – Φιλίππου αντίστοιχα. Το περιεχόμενο προκαλεί θλίψη και στενοχώρια για τα δεινά των πολέμων και προβληματισμό πως αλληλοσκοτώνονται σε αντίπαλα στρατόπεδα εκατομμύρια ανθρώπινες ζωές. Το αίτημα της ειρήνης είναι πανανθρώπινο. Ακολουθώντας, το πρώτο κείμενο της ενότητας αποτελεί απόσπασμα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ. Η 12χρονη Εβραία Άννα Φρανκ περιγράφει τις σκέψεις της για τον πόλεμο, τα ερωτήματά της και τα συναισθήματά της. Οι ερωτήσεις πάνω στο κείμενο προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές για τις αιτίες, τα δεινά και τις συνέπειες του πολέμου. Κάποιοι μαθητές, γηγενείς και μη, σίγουρα έχουν ακούσει για τις περιπέτειες των κοντινών τους προσώπων εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων αλλά δεν δίνεται η ευκαιρία στους συμμαθητές να συνομιλήσουν, να ανταλλάξουν εμπειρίες και συναισθήματα με σκοπό να συναισθανθούν και να σεβαστούν τα κοινά τους βιώματα. Παρακάτω με αφορμή το κείμενο «Μικροί στρατιώτες» οι μαθητές γνωρίζουν για τις εμπειρίες ανήλικων παιδιών που εξαναγκάζονται να στρατευτούν σε περιόδους πολέμου. Το μήνυμα ενός 15χρονου κοριτσιού – στρατιώτη από την

Αφρική είναι συγκινητικό «Παρακαλώ, κάντε ό,τι μπορείτε για να διαδώσετε στον κόσμο τι συμβαίνει σ' εμάς, ώστε να μη χρειαστεί να υποστούν αυτή τη βία και άλλα παιδιά». Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις άθλιες συνθήκες άλλων παιδιών που πιθανόν και κάποιοι συμμαθητές τους να έχουν παρόμοια βιώματα από συγγενείς και φίλους. Στο χέρι του εκπαιδευτικού όμως μένει να προβληματίσει τα παιδιά και να συζητήσουν όλοι μαζί για παρόμοιες εμπειρίες που έχουν ακούσει. Στο τέλος της ενότητας, στην τελευταία παράδοση του μαθήματος της γλώσσας της Στ' δημοτικού, που πιθανόν κάποιοι να μην προλάβουν να διδαχθούν, δίνεται η καλύτερη αφορμή για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ διαφορετικών μαθητών. Παρουσιάζεται ένα διαφορετικό σχολείο, όπως αποκαλείται, μία όαση ειρήνης, ένα σχολείο συνδιδασκαλίας Ισραηλιτών και Παλαιστίνιων μαθητών. Τα παιδιά, παρόλο που οι χώρες τους βρίσκονται για χρόνια σε πόλεμο, διδάσκονται μαζί δύο γλώσσες, δύο ιστορίες, μαθαίνουν να προσφέρουν εθελοντική εργασία, συνυπάρχουν ειρηνικά, γνωρίζουν να σέβονται τα δικαιώματα των συνανθρώπων τους και συνειδητοποιούν την αξία της ειρήνης. Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν το κείμενο και τα παραδείγματα προς μίμηση που διδάσκει μέσα από την αντιπαράθεση πολέμου και ειρήνης. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν την σημασία της αλληλεγγύης, της ισότητας και του σεβασμού των άλλων για την επίτευξη ειρήνης. Η όαση ειρήνης δεν αφορά μόνο τις σχέσεις Ισραηλιτών και Παλαιστίνιων αλλά αναφέρεται προς όλους τους λαούς ως παράδειγμα μίμησης σε εποχές που υποθάλλονται συναισθήματα ρατσισμού, προκατάληψης και φόβου προς κάποιες «αντίπαλες» χώρες. Ταυτόχρονα οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την σπουδαιότητα της παραπάνω φιλειρηνικής πρακτικής και ευαισθητοποιούνται από αφίσες ή οργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό την οργανωμένη δράση και την συνεργασία χωρών και «διαφορετικών» ανθρώπων κατά του πολέμου. Το υλικό που προτείνεται για περισσότερη μελέτη εστιάζει στην αξία της ειρήνης, στα δικαιώματα των ανθρώπων και στην αλληλεγγύη μεταξύ των «διαφορετικών».

Ολοκληρώνοντας σχετικά με την ανάλυση των τετραδίων εργασιών του μαθήματος της γλώσσας της Στ' δημοτικού καταλήγουμε στις παρακάτω παρατηρήσεις. Πρώτον υπάρχουν δύο τεύχη με τις πρώτες εννέα ενότητες στο πρώτο και τις υπόλοιπες στο δεύτερο τεύχος. Η πρώτη ενότητα με θέμα τα ταξίδια εντάσσει τους μαθητές σε μια φανταστική σκηνή, πως είναι ναυαγοί σε ένα ερημικό νησί του Ειρηνικού ωκεανού και τους ζητά να περιγράψουν το τοπίο, τη βλάστηση και τα

συναισθήματά τους για πρώτη φορά σε ένα τέτοιο μέρος. Στόχος της δραστηριότητας δεν είναι η γνωριμία των μαθητών με τη διαφορετικότητα και το διαφορετικό πολιτισμό άλλων χωρών αλλά περισσότερο η εξάσκηση στη γραφή περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων όπως διαφαίνεται και από τις υπόλοιπες εργασίες. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες αυτής και της επόμενης ενότητας με θέμα «κατοικίες» αναφέρονται σε μέρη της Ελλάδας και σε παραδοσιακούς ελληνικούς οικισμούς. Ο μαθητής σε κανένα σημείο δεν έρχεται σε επαφή με έναν διαφορετικού τύπου οικισμό άλλης χώρας, με αποτέλεσμα ο «ξένος» μαθητής να απομονώνεται από την παράδοσή του και να αφομοιώνεται στον ελληνικό τρόπο ζωής.

Μία ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τη γνώση των μαθητών μιας διαφορετικής παραδοσιακής κουζίνας, μιας διαφορετικής χώρας από τη δική τους βρίσκεται στη σελίδα 41. Οι μαθητές ενώ παρατηρούν εικόνες με ανθρώπους από άλλες χώρες κατά την προετοιμασία του φαγητού τους αλλά και κάποια διαφορετικά παραδοσιακά φαγητά άλλων πολιτισμών καλούνται να χωριστούν σε ομάδες, να συνεργαστούν και να παρουσιάσουν τις διατροφικές συνήθειες, το κλίμα και τα προϊόντα μιας άλλης χώρας κοντινής ή μακρινής από την Ελλάδα. Σίγουρα οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές θα αισθανθούν πιο ενημερωμένοι για άλλες χώρες πλησιέστερες στην δική τους χώρα καταγωγής και θα έχουν περισσότερο θάρρος να μιλήσουν και για τις διατροφικές συνήθειες της δικής τους γενέτειρας. Είναι ωφέλιμο να δίνεται στους «διαφορετικούς» μαθητές το προβάδισμα, ο λόγος και η ευκαιρία να μιλήσουν και να παρουσιάσουν δικές τους πολιτισμικές συνήθειες άγνωστες για τους πολλούς με σκοπό την διαπολιτισμική επικοινωνία και ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική πράξη.

Μια παρόμοια δραστηριότητα που αναπτύσσει τη διαπολιτισμική συνείδηση όλων των μαθητών παρουσιάζεται στην αρχή της έκτης ενότητας. Δύο μαθητές, ο Γιουσούφ από το Μαρόκο και ο Μάριο από την Ιταλία, παρουσιάζουν στον μαθητή της Στ' δημοτικού την καθημερινότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους, ο οποίος καλείται σε ένα κείμενο να αιτιολογήσει ποιόν από τους δύο μαθητές θα ήθελε να φιλοξενήσει σπίτι του. Η διαφορετικότητα των δύο μαθητών είναι προφανής αλλά πρέπει όλοι να σεβαστούμε την ετερότητα του διπλανού μας για να σεβαστεί κι αυτός τα δικά μας ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία. Στην ίδια ενότητα στη σελίδα 45 οι μαθητές θεωρείται πως αλληλογραφούν με μία μαθήτριά από την Ιαπωνία η οποία θα μετακομίσει σε έναν ουρανοξύστη στην πόλη Τόκυο. Η Μισούκο περιγράφει την απογοήτευσή της από την αλλαγή στέγης και οι μαθητές των ελληνικών σχολείων της

γράφουν έναν γράμμα περιγράφοντας τις θετικές και αρνητικές αλλαγές στην ζωή της λόγω της μετακόμισης του σπιτιού της. Στην τελευταία σελίδα της ενότητας «η ζωή σε άλλους τόπους» οι μαθητές γνωρίζουν για την περιπέτεια έξι Ελλήνων ορειβατών στην Ανταρκτική και καλούνται να βάλουν τις παραγράφους της ιστορίας τους σε σειρά. Ναι μεν μαθαίνουν για το διαφορετικό κλίμα και τις διαφορετικές συνθήκες στην μακρινή χώρα αλλά ο στόχος της δραστηριότητας αφορά μάλλον τη σωστή κατανόηση του κειμένου παρά την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επαφής των μαθητών.

Οι επόμενες δύο ενότητες δεν αναφέρουν κανένα ίχνος διαφορετικότητας πολιτισμών και τρόπων ζωής αλλά περιγράφουν ελληνικές συνθήκες ζωής από τα χωριά και τις πόλεις με περισσότερη έμφαση στην κατανόηση της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας. Το ίδιο μοτίβο ακολουθούν και οι ενότητες του δεύτερου τεύχους εργασιών. Η αναφορά σε «διαφορετικούς» λαούς γίνεται επιφανειακά χωρίς την πρέπουσα σημασία σε μια κοινωνία της πολυχρωμίας και της διαπολιτισμικότητας. Μια καλή ιδέα προς αξιοποίηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ των διαφορετικών μαθητών των ελληνικών τάξεων δίνεται στη σελίδα 18. Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν μια φωτογραφία τους και να μιλήσουν για τον τόπο γέννησή τους και κατοικίας τους, τις ασχολίες τους, τους φίλους τους και τα όνειρά τους. Εάν δοθεί βάρος από το δάσκαλο της τάξης στην πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, οι «διαφορετικοί» μαθητές θα λάβουν το θάρρος να παρουσιάσουν διαφορετικές εμπειρίες της ζωής τους με σκοπό να αναπτυχθεί ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ όλων των συμμαθητών. Μια άλλη επίσης εν δυνάμει δραστηριότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και ισότητας των μαθητών παρουσιάζεται στη σελίδα 44 με την περιγραφή της ζωής του Σενεγάλου κινηματογραφιστή Νικολά Ζανιέ. Σίγουρα σε κάποιες ελληνικές τάξεις θα φοιτούν μαθητές με όμοια εθνική ταυτότητα με το Ζανιέ, οι οποίοι διαβάζοντας την άξια πορεία του Νικολά να αισθανθούν θάρρος και περηφάνια για τη ζωή και το έργο του ομοεθνή τους.

Αξίζει να αναφερθεί πως και στην ενότητα με τα μουσεία δεν αναφέρεται ούτε στο τετράδιο εργασιών κάποιο γνωστό μουσείο άλλης χώρας. Οι συγγραφείς εμμένουν στην ελληνική ιστορία και στην κατανόηση από τους μαθητές της αξίας των ελληνικών μαρμάρων του Παρθενώνα και της επιστροφής τους από το Βρετανικό μουσείο. Δεν λέω πως δεν είναι καλό να μαθαίνουν οι μαθητές για τα ιστορικά μνημεία και γεγονότα της χώρας μας αλλά θα ήταν άξιο και γονιμότερο για την

καλλιέργεια της παγκόσμιας ιστορίας να μαθαίνουν και για παρόμοιες εμπειρίες άλλων πολιτισμών.

Η τελευταία ενότητα όπως θα αναλύσουμε παρακάτω περιέχει σημαντικές αναφορές στη διαφορετικότητα και στις συνθήκες ζωής άλλων συνανθρώπων μας. Το θέμα της ενότητας είναι «πόλεμος και ειρήνη». Είναι στενάχωρο όμως και άδικο να θυμόμαστε το «διαφορετικό» συνάνθρωπο από εμάς για τις άσχημες συνθήκες που βιώνει και να αποσιωπούμε στιγμές μνήμης, ιστορικής υπερηφάνειας, αριστείας, επιστημονικών εφευρέσεων και προσφοράς άλλων χωρών στην εξέλιξη της ανθρωπότητας. Η ενότητα ξεκινά με μια άτυχη κατά τη γνώμη μου εικόνα και ένα μήνυμα που διαχωρίζει τους λαούς σε «ανώτερους» και «κατώτερους». Το μήνυμα της αφίσας σκοπεύει στον προβληματισμό των ενηλίκων αλλά στα μάτια των μαθητών που δεν έχει αναπτυχθεί όσο χρειάζεται η διαπολιτισμική συνείδηση και η ενσυναίσθηση προς το διαφορετικό πιθανόν να παρακολουθηθεί από άλλη οπτική. Παρουσιάζονται σε μια αφίσα των γιατρών χωρίς σύνορα δύο παιδάκια αγκαλιασμένα στο έδαφος και ψηλά ένα αεροπλάνο το οποίο βομβαρδίζει τη χώρα τους. Η εικόνα έχει τίτλο *«κρυφτοκυνηγητό – παιχνίδι για σένα, πραγματικότητα για εκείνα»*. Ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν τις σκέψεις τους αλλά οι Έλληνες μαθητές, επειδή δεν έχουν παρόμοια βιώματα, δεν θεωρώ θα ευαισθητοποιηθούν και θα συνειδητοποιήσουν την τραγικότητα της κατάστασης που βιώνουν άλλοι μαθητές της ηλικίας τους. Η παρέμβαση του διαπολιτισμικά επαρκή και έτοιμου δασκάλου είναι απαραίτητη.

Σε επόμενη σελίδα οι μαθητές διαβάζουν ιστορίες ρατσισμού και προκατάληψης λόγω της διαφορετικότητας του χρώματος των ανθρώπων της Νότιας Αφρικής και καλούνται να σκεφτούν για τις συνέπειες του ρατσισμού. Σίγουρα προβληματίζονται και κατανοούν τα άσχημα συναισθήματα που προκαλούν αυτές οι καταστάσεις σε συνανθρώπους τους που διαφέρουν από την πλειονότητα. Ωστόσο παρόλο που το κείμενο προσφέρεται για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τους σεβασμού της διαφορετικότητας δεν προκαλεί τη συζήτηση των μαθητών και την ανταλλαγή παρόμοιων καταστάσεων αλλά αποσκοπεί στη διδασκαλία των κειμένων με επιχειρήματα. Και στις επόμενες σελίδες 64-67 οι μαθητές ενημερώνονται για συνθήκες πολέμων που βιώνουν άλλοι πολιτισμοί αλλά βασικός στόχος των δραστηριοτήτων είναι η διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής και σύνταξης. Σίγουρα οι μαθητές λαμβάνουν κάποια ερεθίσματα αλλά δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί η ανθρωπιά και η ισότητα μόνο από την ανάγνωση των προτάσεων.

Απαιτείται η ενεργή συμμετοχή και η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών και η ανταλλαγή εμπειριών με σκοπό την ανάπτυξη ενσυναίσθησης προς καταστάσεις που μειώνουν και προκαλούν ενοχή στην ανθρώπινη «διαφορετικότητα» και πολυχρωμία. Στο τελευταίο μέρος οι μαθητές διαβάζουν τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (δικαίωμα προστασίας από κάθε μορφή διάκρισης, δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης, δικαίωμα περίθαλψης, δικαίωμα στην εκπαίδευση, δικαίωμα στη ψυχαγωγία, δικαίωμα στην ελευθερία). Σίγουρα πολλοί μαθητές έχουν βιώσει εντός και εκτός του ελληνικού κράτους πως αυτά ή μερικά από τα δικαιώματά τους καταπατώνται. Στις μέρες μας είναι πολύ πιθανό να έχουν βιώσει και Έλληνες μαθητές παρόμοιες συνθήκες. Το βιβλίο όμως δεν προκαλεί τη συζήτηση των μαθητών αλλά μέσω του κειμένου στοχεύει στη γνώση και εμπέδωση συντακτικών φαινομένων. Τέλος, στην τελευταία δραστηριότητα του τετραδίου ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τους τόνους σε ένα κείμενο που αφηγείται την ιστορία ενός Έλληνα και ενός Τούρκου, οι οποίοι συζητούν για τον πόλεμο. Χαρακτηριστικά και οι δύο συμφωνούν πως *«Ο πόλεμος βγάζει τους ανθρώπους από τον δρόμο του Θεού...Ο πόλεμος ανοίγει βάραθρα στις ψυχές και στα έθνη...Κίρκη είναι ο πόλεμος.* Οι μαθητές εάν αναλογιστούν τις φράσεις αυτές και τις σχολιάσουν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού θα κατανοήσουν πως ο πόλεμος χωρίζει τους ανθρώπους αλλά όλοι, παρόλο και αντίπαλοι, συμφωνούν για τις καταστροφές που προξενεί στις ζωές και στις ψυχές των ανθρώπων. Σίγουρα η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας κλείνει με ένα μήνυμα ειρήνης και ανθρωπιάς αλλά γενικότερα υπό τη δύνη του πολέμου και τις φρικτές συνθήκες διαβίωσης ορισμένων ανθρώπων.

5.1.2.4. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Στ' δημοτικού

Συμπερασματικά είναι ελάχιστες οι αναφορές προς τη διαφορετικότητα και τον σεβασμό της πολυπολιτισμικότητας. Σημασία όμως δεν έχει να υπάρχει το «διαφορετικό» εντός του περιεχομένου του βιβλίου αλλά να αναδεικνύεται ισότιμα, να διδάσκονται οι έννοιες της ισότητας, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών ώστε να καταπολεμούνται συναισθήματα φόβου, ρατσισμού και στερεοτυπικές αντιλήψεις προς την ετερότητα. Γενικότερα η ενότητα «ζωή σε άλλους τόπους» επιμένει στη διάκριση των λαών σε πρωτόγονους και πολιτισμένους. Έτσι μόνο στερεότυπα, προκαταλήψεις και ανισότητα αναπαράγονται. Δεν προκαλεί

τη συζήτηση των μαθητών για διαφορετικές συνθήκες ζωής και δύσκολες συνθήκες επιβίωσης άλλων λαών. Επίσης στοχεύει μέσα από τα κείμενα στην ενδυνάμωση της ελληνικής συγγένειας με το παρελθόν και συγκεκριμένα με τους πρόσφυγες της Μικράς Ασίας. Ναι μεν παρουσιάζονται οι δυσκολίες και οι αναγκαστικές συνθήκες προσφυγιάς των Ελλήνων αλλά δεν υπάρχει καμία αναφορά σε σημερινές παρόμοιες αναγκαστικές απομακρύνσεις από την γενέτειρα πατρίδα τους «διαφορετικών» συνανθρώπων μας. Ο μαθητής εάν δεν διδαχθεί την ιστορία του παρόντος της σύγχρονης πραγματικότητας ούτε θα ευαισθητοποιηθεί αλλά και θα κλείσει τα μάτια του προς τον συνάνθρωπο. Η εμμονή στην ιστορία μας, στην πατρίδα μας, στη θρησκεία μας και στην ανάδειξη των εθνικών μας στοιχείων χαρακτηρίζει κυρίως όλο το βιβλίο με παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω από τις επετειακές ενότητες, την ενότητα με τα μουσεία, την ενότητα «διατροφή» και «συγγενικές σχέσεις».

Η μόνη αφορμή για άμεση επαφή των πολιτισμικά διαφορετικών, για επικοινωνία των γηγενών με τους μετανάστες δίνεται σε μία δραστηριότητα στην οποία καλούνται οι μαθητές να πάρουν συνέντευξη από έναν μετανάστη για την χώρα καταγωγής τους, τους λόγους που μετανάστευσε και τα εμπόδια που συνάντησε. Επίσης η μόνη αναφορά σε μια διαφορετική εθνική και θρησκευτική εορτή η οποία προκαλεί την επικοινωνία και ανταλλαγή των πολιτισμών γίνεται στην ενότητα «Πάσχα» με τον παράλληλο εορτασμό του ορθόδοξου Πάσχα και την εορτή του ισλάμ το Μπαϊράμι. Ας σημειωθεί όμως πως βασικός στόχος του μαθήματος της γλώσσας για την Στ' δημοτικού είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά, προφορικά και γραπτά, κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων και συνειδητοποιώντας παράλληλα το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας (Ιορδανίδου, Κανελλοπούλου, Κοσμά, Κουταβά, Οικονόμου & Παπαϊωάννου, 2013: 11). Επίσης και στην τελευταία ενότητα με θέμα «πόλεμος και ειρήνη» στόχος είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων» (Ιορδανίδου κ.ά, 2013: 47). Σε ανώτερο επίπεδο σύμφωνα με τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και της ανάπτυξης της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών παρά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής.

Τέλος, κάτι που προκαλεί ανησυχία και προβληματισμό είναι πως η τελευταία ενότητα «πόλεμος και ειρήνη» έχει τις περισσότερες αναφορές και προκλήσεις για συζήτηση σχετικά με τις συνθήκες πολέμου σε άλλους λαούς, την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την σπουδαιότητα της ειρήνης. Οι γηγενείς μαθητές

γνωρίζουν για θλιβερά επεισόδια και αποτρόπαιες καταστάσεις άλλων λαών (π.χ. επιστράτευση μικρών παιδιών) και οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές θυμούνται γνωστές ιστορίες που πιθανόν τους ανάγκασαν να απομακρυνθούν από την πατρίδα τους ή να θρηνήσουν οικογενειακά τους πρόσωπα. Είναι δεδομένο πως με την ανάδειξη των άσχημων συνθηκών για τους «άλλους» μόνο θλίψη και οδύνη προκαλείται στους μη γηγενείς και εξυψώνονται ηθικά οι «δικοί μας». Ωστόσο δεν αμφισβητώ πως με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, με συγκεκριμένες ομαδικές δραστηριότητες ή παιχνίδια ρόλων, οι δύο πλευρές ίσως να νιώσουν συμπόνια, αλληλεγγύη και σεβασμό προς τις δυσκολίες των διπλανών μας «άλλων». Γενικότερα λοιπόν σε όλο το βιβλίο η ανάδειξη της διαπολιτισμικής συνείδησης, της διαπολιτισμικής αγωγής και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εναποθέεται στις γνώσεις και στη θέληση του εκπαιδευτικού για μια κοινωνία ισότιμη με αγάπη και σεβασμό προς όλους.

5.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εγχειριδίων γλώσσας των μειονοτικών σχολείων

5.2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την Α΄ τάξη των μειονοτικών δημοτικών σχολείων

5.2.1.1. Α΄ τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

«Πατημασιές»

Στις πρώτες σελίδες τα παιδιά γνωρίζουν τους ήρωες του βιβλίου, τον Αχμέτ, την Αγγέλα, το Νίκο και τη Μελέκ. Η διαφορετική εθνική ταυτότητα των ηρώων αντικατοπτρίζει τις πολλαπλές ταυτότητες της κοινωνίας και δημιουργεί προϋποθέσεις ταύτισης για τους μικρούς μαθητές. Τα ζευγάρια των δύο ονομάτων, δύο πολιτισμών, δύο θρησκειών περνούν μηνύματα ισότητας, συνεργασίας και αποδοχής του «διαφορετικού». Βασικό γνώρισμα του πρώτου τεύχους είναι η πλούσια και παραστατική εικονογράφηση του με σύντομα κείμενα διαλογικής μορφής που εξυπηρετούν την εξέλιξη των ιστοριών του βιβλίου (Δημητρίου, Κύρδη, Λάππα, Μώραλλη, Νικολάου, Σύφαντος & Τηγάνη, 2000: 21). Επίσης διδάσκονται βασικές λέξεις του άμεσου σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος που διευκολύνουν την επικοινωνία τους (σπίτι, αντικείμενα τάξης, σχολείο, μέλη οικογένειας, χρώματα) ενώ οι δραστηριότητες σκοπεύουν στη χρήση και εκμάθηση του λεξιλογίου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Δημητρίου κ.ά., 2000: 20). Στις πρώτες σελίδες οι μαθητές συστήνουν τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, τη

γειτονιά τους αλλά και γνωρίζουν τους ήρωες του βιβλίου και την καθημερινότητά τους μέσα από τους διαλόγους των ηρώων και τα παιχνίδια τους. Χαρακτηριστικό είναι πως στην σελίδα 6 του βιβλίου εικονίζεται μια γειτονιά με ορθόδοξη εκκλησία και στην επόμενη μια γειτονιά με τζαμί. Οι μαθητές συνειδητοποιούν τη συνάντηση των δύο πολιτισμών και θρησκειών. Στη συνέχεια παρατηρούν τους ήρωες του βιβλίου να παίζουν, να συνεργάζονται και να διασκεδάζουν μαζί. Είναι μια παρέα η Αγγέλα, ο Αχμέτ και η Μελέκ. Ο Αχμέτ και η Μελέκ είναι αδέρφια ενώ ο Νίκος είναι ο παππούς της Αγγέλας. Οι μαθητές με προτροπή του βιβλίου συστήνουν την οικογένειά τους σχεδιάζοντας το γενεαλογικό δέντρο όπως η Αγγέλα (σ.11) ώστε να αισθανθούν ισότιμοι ανεξαρτήτως της διαφορετικότητά τους στην εθνικότητα, τη θρησκεία ή τον πολιτισμό. Δύο παραδοσιακές οικογένειες, η μία ελληνική και η άλλη μουσουλμανική συναντούνται και συνεργάζονται στο σχολείο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά κατανοούν πως παρόλο τη διαφορετική καταγωγή, το διαφορετικό χρώμα και το διαφορετικό πολιτισμό είναι δυνατόν και να επικοινωνήσουν και να γίνουν φίλοι με παιδιά από διαφορετικές χώρες. Συστήνουν ακόμη τους φίλους τους και τα αγαπημένα τους ζώα. Στόχος κατά τη γνώμη μου του συγκεκριμένου τεύχους είναι εκτός από την εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου, το οποίο συγκεντρώνεται αναλυτικά στο τέλος του τεύχους, και συγκεκριμένες βασικές συνθήκες επικοινωνίας, είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως έχουν πολλά κοινά σημεία με παιδιά από διαφορετική χώρα, όπως το κέφι, τη χαρά και την όρεξη για παιχνίδι. Τα κοινά είναι περισσότερα και εμφανή σε σχέση με τα στοιχεία που τους διακρίνουν. Παρατηρώντας τους «διαφορετικούς» ήρωες να παίζουν και να συνεργάζονται καταλαβαίνουν πως ο Έλληνας της γειτονιάς τους δεν είναι διαφορετικός ή ανώτερος, ούτε είναι κακό να παίζουν μαζί του αλλά είναι ένα παιδί της ηλικίας τους με ίδια ενδιαφέροντα. Αυτό το τεύχος λειτουργεί περισσότερο ως ένα μέσο γνωριμίας, παρουσίασης των μαθητών και ταύτισης με τους ήρωες του βιβλίου.

5.2.1.2. Β' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

«Που είναι ο φασαρίας;»

Σκοπός του τεύχους όσον αφορά την ανάπτυξη της γραπτής και προφορικής έκφρασης των μαθητών είναι η μάθηση και διεύρυνση του βασικού λεξιλογίου (ζώα, ρούχα, αντικείμενα τάξης, σπίτι και μέρη σώματος) και η καλλιέργεια κυρίως της προφορικής επικοινωνίας των μαθητών. Σημαντική αναφορά στην καλλιέργεια της

διαπολιτισμικής συνείδησης και ενσυναίσθησης των μαθητών γίνεται στη σελίδα 21 στην οποία τα παιδιά περπατούν στο σκοτάδι και η Αγγέλα προσφέρει το χέρι της για να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τον συμμαθητή της τον Αχμέτ. Η κίνηση συμβολική και με παιδαγωγική αξία. Οι μαθητές παρατηρώντας και σχολιάζοντας την εικόνα των δύο παιδιών θα νιώσουν το αίσθημα της βοήθειας, της αλληλεγγύης και της επικοινωνίας των δύο «διαφορετικών» ηρώων του βιβλίου. Βασικό θέμα της ιστορίας αυτού του τεύχους επισημαίνεται η ομαδικότητα, η συνεργασία και η κοινή αφοσίωση των ηρώων για την αναζήτηση του σκύλου με το όνομα «φασαρίας». Οι «διαφορετικοί» μαθητές συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται για έναν κοινό σκοπό. Εκτός από την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου οι μαθητές με απλές δραστηριότητες του βιβλίου και επιπρόσθετες του εκπαιδευτικού εξασκούνται στη γραφή και την ανάγνωση βασικών γραμμάτων και λέξεων της ελληνικής γλώσσας. Προς το τέλος του τεύχους στόχοι είναι η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της προφορικής έκφρασης, η κατανόηση του κειμένου και η εξοικείωση των μαθητών με το μηχανισμό της ανάγνωσης (Δημητρίου κ.ά., 2000: 75).

5.2.1.3. Γ' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

«Πάμε στην αγορά»

Στο τρίτο τεύχος οι μαθητές μαζί με τους ήρωες του βιβλίου γνωρίζουν την αγορά της περιοχής τους. Περιπλανώνται στα διάφορα καταστήματα, γνωρίζουν τους πωλητές και τα προϊόντα που μπορούν να προμηθευτούν. Στην πρώτη σελίδα παρουσιάζεται μια κλασική γωνία της αγοράς με το κρεοπωλείο «ο Χασάν», το φούρνο, το παντοπωλείο «η Θράκη» και την αγροτική τράπεζα. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της περιοχής και η συνάντηση δύο διαφορετικών πολιτισμών, του Χασάν και της Θράκης, είναι εμφανής. Επίσης στην εικόνα παρουσιάζονται δύο γυναίκες να συνομιλούν η μία με μαντίλα και η άλλη με ευρωπαϊκό δυτικό στυλ. Οι μαθητές νιώθουν πως ζουν σε έναν πολιτισμό με δύο όψεις αλλά σέβονται την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα όπως φαίνεται και στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια. Παρακάτω οι ήρωες του βιβλίου παρουσιάζονται στα καταστήματα της αγοράς μαζί με μέλη της οικογένειάς τους. Η Αγγέλα με τη μητέρα της και ο Αχμέτ και η Μελέκ μαζί με την μαμά και τον μπαμπά τους. Εντύπωση προκαλεί πως οι γονείς των μουσουλμάνων μαθητών δεν είναι ντυμένοι ακολουθώντας τον παραδοσιακό τρόπο ενδυμασίας και δεν διαφέρουν από τη μαμά της Αγγέλας. Αυτό είναι πολύ εύλογο κατά τη γνώμη μου καθώς αν ο εκπαιδευτικός της τάξης επιμείνει στο συγκεκριμένο σημείο οι μαθητές

θα κατανοήσουν πως τελικά η διαφορά των δύο λαών είναι διακριτή μόνο από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Όλοι έχουν τις ίδιες ανάγκες και παρόμοιο τρόπο ζωής.

Επίσης οι μαθητές γνωρίζουν κάποιους από τους εμπόρους της αγοράς, τον Φαρούκ που πουλάει φακή, φασόλια και φουντούκια, το Χασάν τον χασάπη, τον Χουσεΐν που πουλάει χαλιά, τον μπακάλη, έναν κύριο που πουλάει λάδι και τον Νικήτα τον ψαρά. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν βασικές λέξεις από την καθημερινότητα της λαϊκής αγοράς. Διαβάζουν το γράμμα που στέλνει η Γιοντζά στη γιαγιά της και συμμετέχουν στην ιστορία των ηρώων που κυνηγούν το φασαρία ανάμεσα στους πάγκους της λαϊκής. Τα παιδιά των σχολείων της μειονοτικής εκπαίδευσης συνειδητοποιούν μέσα από τις μικρές αυτές ιστορίες πως δύο «διαφορετικοί» κόσμοι είναι δυνατόν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται ειρηνικά αν υπάρχει σεβασμός, ισότητα και αλληλεγγύη από τους ετερόχρωμους πολίτες. Χαρακτηριστική εικόνα αυτού του τεύχους βρίσκεται στη σελίδα 35 όταν η μαμά και ο μπαμπάς του Αχμέτ και της Μελέκ συναντούν την παρέα των παιδιών. Οι γονείς τα ρωτούν τελικά αν βρέθηκε ο Φασαρίας. Ο Αχμέτ επιβεβαιώνει πως τον βρήκαν μαζί με τη φίλη του την Αγγέλα και η Αγγέλα είναι πρόθυμη να γνωρίσει την μαμά της στους γονείς των άλλων παιδιών. Αν υπάρχει η προθυμία και ο σεβασμός προς την επαφή με τον διαφορετικό τότε είναι εύκολη η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και όλων των πολιτών.

Οι θεματικές ενότητες αυτού του τεύχους είναι η αγορά, η διατροφή και τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Μέσα από τα μικρά αφηγηματικά κείμενα και τους διαλόγους του βιβλίου οι μαθητές μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο, νέες γλωσσικές δομές και νέα φωνήματα – γράμματα (Δημητρίου κ.ά., 2000: 89). Επίσης χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιβλίων της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι πως χρησιμοποιούνται λέξεις με τουρκική προέλευση που είναι διαδεδομένες και στην ελληνική γλώσσα (π.χ. μπακάλης, μπογιά, τενεκές, γιαούρτι, φρατζόλα, παντζάρι, φιστίκι κ.α.). Αν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν την ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ των δύο γλωσσών ακόμη και τις γλωσσικές προσμίξεις θα αντιληφθούν την αξία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στον πολιτισμικό εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό .

5.2.1.4. Δ' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

«Καλό ταξίδι»

Ανάμεσα στους στόχους αυτού του τεύχους είναι η εξάσκηση στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, η εκμάθηση των υπόλοιπων γραμμάτων

και του δίφθογγου *ου*, η εξάσκηση στη χρήση του τόνου και η εξοικείωση με τη χρήση των τριών πρώτων προσώπων του ενικού αριθμού ρημάτων, η εξάσκηση στη χρήση του αρνητικού *δεν*, η εξάσκηση στην καταγραφή απλών προτάσεων και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Δημητρίου κ.ά., 2000: 124). Στην παρέα των παιδιών εισέρχονται δύο νέοι φίλοι τους, η Γιοντζά και ο Θωμάς. Και σε αυτό το σημείο προστίθενται δύο παιδιά που εκπροσωπούν διαφορετικούς πολιτισμούς προβάλλοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα της τοπικής κοινωνίας αλλά και την ισότητα που θα πρέπει να την χαρακτηρίζει. Τα παιδιά παίζουν και διασκεδάζουν από το πρωί καθώς είναι Κυριακή και δεν έχουν σχολείο. Δύο από τις θεματικές της ενότητας είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις ημέρες και με την αναζήτηση στο χάρτη. Ο παππούς Νίκος βοηθά τους μαθητές να αναζητήσουν σημεία στο χάρτη. Οι ήρωες εντοπίζουν την Ελλάδα και την Αφρική. Μέσα από ένα κείμενο στη σελίδα 24 μαθαίνουν για το κλίμα, τις συνήθειες και τα ζώα της Αφρικής. Γνωρίζουν πως υπάρχουν στον πλανήτη πολλές και διαφορετικές χώρες εκτός της Ελλάδας και της Τουρκίας με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές συνήθειες. Όλοι αξίζουν το σεβασμό και την ισότητα καθώς όλοι είναι διαφορετικοί και κανένας δεν υπερισχύει.

Στις τελευταίες σελίδες οι ήρωες του βιβλίου παίζουν μετά το σχολείο. Ρίχνουν τα караβάκια τους στο ποτάμι και τα αποχαιρετούν για το ταξίδι τους. Η Αγγέλα λαμβάνει ένα γράμμα από τον πατέρα της που ταξιδεύει και η ίδια του απαντά με ένα γράμμα στο οποίο αφηγείται όλες τις περιπέτειες και τα παιχνίδια με τους φίλους της από την αρχή του βιβλίου. Συστήνει τους καινούριους φίλους της, τον Αχμέτ, τη Μελέκ, το Θωμά και τη Γιόντζα, και περιγράφει τις σκανταλιές του Φασαρία. Κατακλείδα λοιπόν του βιβλίου της γλώσσας της Α΄ δημοτικού της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι πως όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικής, εθνικής ή θρησκευτικής ταυτότητας μπορούν να είναι φίλοι, να συνεργάζονται και να παίζουν μαζί ως ομάδα. Μια ομάδα με «διαφορετικά» μέλη αλλά με κοινούς στόχους, κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς τρόπους διασκέδασης.

5.2.1.5. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Α΄ δημοτικού μειονοτικής εκπαίδευσης

Αρχικά από τους βασικότερους σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας είναι η εκμάθηση βασικού λεξιλογίου, η κατανόηση βασικών γραμματικών και συντακτικών κανόνων και η εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Σχετικά με

τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του βιβλίου υπάρχει ισότιμη αντιπροσώπευση των δύο πολιτισμών στους ήρωες του βιβλίου. Κανένας δεν υπερισχύει τουλάχιστον αριθμητικά. Αλλά και στις εικόνες του βιβλίου παρουσιάζονται κάτοικοι με παραδοσιακές ενδυμασίες της Τουρκίας ή παραδοσιακά ονόματα αλλά και κάτοικοι της Δύσης με δυτικό τρόπο συμπεριφοράς. Οι μαθητές έτσι ούτε απομονώνονται από την πολιτισμική και θρησκευτική τους ταυτότητα αλλά και εξοικειώνονται με τον διαφορετικό συνάνθρωπό τους με διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικό τρόπο ζωής. Οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν αποκόβονται στο εσωτερικό του σχολείου από τις παραδοσιακές γειτονιές όπου ζουν, διαβάζουν λέξεις προερχόμενες από την γλώσσα τους αλλά και μαθαίνουν νέες της ελληνικής γλώσσας που τους βοηθούν να εισέλθουν στην ελληνική κοινωνία και να ανέλθουν στο σύστημα εκπαίδευσης. Νιώθουν θάρρος και αγάπη για τον πολιτισμό τους όταν έθιμα, παραδόσεις ή χαρακτηριστικά του λαού τους ενυπάρχουν στο σύστημα εκπαίδευσής τους. Με αυτές τις πρακτικές οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν αποκόβονται από τις δικές τους πολιτισμικές, εθνικές ή θρησκευτικές παραδόσεις αλλά μαθαίνουν και κατανοούν την διαφορετικότητα της περιοχής όπου ζουν, γνωρίζουν τους «άλλους» κατοίκους και συνειδητοποιούν πως η συνύπαρξη μαζί τους μπορεί να επιτευχθεί κάτω από ειρηνικά και σεβαστά πλαίσια. Οι μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων έχουν μεγαλώσει παραπαίοντας ανάμεσα σε δύο ετερόχρωμες πραγματικότητες, της οικογένειας, της Τουρκίας, του ισλάμ και της κοινότητας, της Θράκης και του χριστιανισμού. Έτσι και τα βιβλία αντιπροσωπεύουν ορθά αυτές τις δύο πραγματικότητες χωρίς να στοχεύουν ούτε στην αφομοίωση ούτε στην γκετοποίηση των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Εν κατακλείδι βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο και των τεσσάρων τευχών είναι η ισότητα, ο σεβασμός, η συνεργασία και η φιλία με τον «διαφορετικό».

5.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τη Στ' τάξη των μειονοτικών δημοτικών σχολείων

5.2.2.1. Α' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το πρώτο τεύχος του σχολικού βιβλίου «Ταξίδια με λόγια» για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων απαρτίζεται από τέσσερις θεματικές ενότητες. Αυτές είναι: «οι άνθρωποι τρώνε», «σώστε τα ζώα που χάνονται», «τα δάση μας» και «ο καιρός». Η πρώτη ενότητα ξεκινά με τις διατροφικές συνήθειες των Ελλήνων σε χωριά και πόλεις ενώ παρακάτω ζητείται από

τους μαθητές να γράψουν τις δικές τους διατροφικές προτιμήσεις. Μια σημαντική αναφορά στο διαφορετικό τρόπο διατροφής ανά τον κόσμο γίνεται στη σελίδα 4, στην οποία οι μαθητές ενημερώνονται για τις διατροφικές συνήθειες των κατοίκων της Ιαπωνίας, της Κίνας, της Λατινικής Αμερικής και άλλων χωρών ενώ παράλληλα καλούνται να εντοπίσουν τις χώρες στο χάρτη. Γνωρίζουν τη διαφορετικότητα των συνανθρώπων μας σχετικά με τη διατροφή. Σίγουρα αυτή η δραστηριότητα παρουσιάζει διαθεματικό χαρακτήρα και καλλιεργεί το σεβασμό των μαθητών προς διαφορετικές διατροφικές συνήθειες άλλων πολιτισμών. Επίσης μια άλλη σημαντική δραστηριότητα για την καλλιέργεια της ισότητας και της ανάδειξης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων χωρίς αίσθημα ενοχής και κατωτερότητας προτείνεται στην επόμενη σελίδα. Ζητείται από τους μαθητές να ενημερώσουν ένα φίλο τους από την Κομοτηνή για παραδοσιακά φαγητά και γλυκά των θρησκευτικών εορτών της μειονότητας όπως το Ραμαζάνι και το Σεκέρ Μπαϊράμι. Οι «διαφορετικοί» μαθητές προβάλλοντας τον πολιτισμό τους αισθάνονται χρήσιμοι και ισάξιοι με τους άλλους λαούς, δεν μαθαίνουν να «κρύβουν» την «ετερότητά» τους. Επίσης στο βιβλίο υπάρχουν συνταγές από άλλα μέρη του κόσμου όπως η κρύα σούπα ντομάτας γκασπάτσο και το ατζέμ πιλάφι. Οι μαθητές μαθαίνουν για την υγιεινή διατροφή και τη διατροφική αξία όλων των τροφών. Γνωρίζουν για φαγητά και διατροφικές συνήθειες άλλων χωρών αλλά περιγράφουν και δικές τους γνώριμες διατροφικές παραδόσεις. Η παράδοση, οι διατροφικές συνήθειες και η καθημερινότητα των μαθητών, από τα παραδοσιακά ονόματα Χασάν και Αντιλέ μέχρι τα παραδοσιακά φαγητά τους ατζέμ πιλάφι και χαλβά, είναι ενταγμένα ισότιμα μέσα στην πολυπολιτισμικότητα και τον παγκοσμιοποιημένο χαρακτήρα της κοινωνίας μας.

Στην επόμενη ενότητα «Σώστε τα ζώα μας» οι μαθητές ενημερώνονται για τα ζώα που βρίσκονται υπό εξαφάνιση. Αρχικά μαθαίνουν για τη ζωή και τα χαρακτηριστικά του πάντα στη μακρινή Κίνα, για την εξαφάνιση της φώκιας και της θαλάσσιας χελώνας Καρέτα-Καρέτα αλλά και για τους κινδύνους που αντιμετωπίζει η καφέ αρκούδα. Στόχος είναι περισσότερο η ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια του σεβασμού προς τα ζώα τα οποία κινδυνεύουν από φυσικές ή ανθρώπινες αιτίες. Παρομοίως και στην επόμενη ενότητα «Τα δάση μας» οι μαθητές κατανοούν την σημαντικότητα της προστασίας των δασών από πυρκαγιές και άλλες ανθρώπινες παρεμβάσεις. Γνωρίζουν εθνικούς δρυμούς της χώρας και καταγράφουν βασικές οδηγίες και κανόνες για την προστασία των δασών. Η ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας των δύο ενοτήτων είναι έμμεση καθώς για όλους τους μαθητές,

Έλληνες, Τούρκους, Ισπανούς, Κινέζους κ.α., η προστασία των ζώων, η αξία των δασών και η προστασία τους από καταστροφές λαμβάνουν την ίδια σπουδαιότητα. Αν επιμείνει όμως ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσουν οι μαθητές πως όλοι ανεξαρτήτως πολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών, φυλετικών και γλωσσικών διαφορών έχουν υποχρέωση να σέβονται τη φύση και να προστατεύουν τα ζώα. Το ίδιο μοτίβο κυριαρχεί και στην τελευταία ενότητα του πρώτου τεύχους στην οποία οι μαθητές γνωρίζουν για έντονα καιρικά φαινόμενα, τις διαφορετικές κλιματολογικές συνθήκες αναλόγως το υψόμετρο, την πρόγνωση του καιρού και κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με βάση τα καιρικά φαινόμενα. Οι τρεις ενότητες αναφέρονται σε καταστάσεις που αφορούν όλη την ανθρωπότητα και δεν επηρεάζονται από την πολυπολιτισμικότητα της εποχής μας.

Σχετικά με το τετράδιο εργασιών δεν υπάρχουν αναφορές σε διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές συνήθειες ή διαφορετικές παραδόσεις. Βασικός στόχος όπως φαίνεται από τις δραστηριότητες είναι η εξάσκηση των μαθητών στον γραπτό λόγο και η κατάκτηση βασικού λεξιλογίου. Επίσης να εξασκηθούν στους διαφορετικούς τύπους των ρημάτων (οριστική, υποτακτική και προστακτική αορίστου) αλλά και στη σωστή γραφή των ρηματικών καταλήξεων. Να αντιληφθούν τις τρεις χρονικές βαθμίδες και τα τρία γένη των ονομάτων. Κυριότερος σκοπός είναι η εκμάθηση βασικού λεξιλογίου σχετικά με τα φαγητά, τα ζώα, τα δάση και τον καιρό, καθώς οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν έχουν πρότερη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα ούτε καθημερινή επικοινωνία στην ελληνική εκτός σχολείου.

5.2.2.2. Β' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το δεύτερο τεύχος της γλώσσας περιλαμβάνει τις παρακάτω τέσσερις ενότητες: «τεχνολογία και επικοινωνία», «ο άνθρωπος μπροστά στα φυσικά φαινόμενα», «μουσικά όργανα», «φροντίζω το σώμα μου και την υγεία μου». Όπως παρατηρούμε οι ενότητες είναι γενικές. Απασχολούν στον ίδιο βαθμό όλους τους λαούς της γης με τη διαφορά πως κάποιιοι δεν έχουν τη δυνατότητα ή τον τρόπο για να ανταπεξέλθουν σε καθημερινές, βασικές ανάγκες. Ας μελετήσουμε λοιπόν πιο ειδικά αυτές τις ενότητες ώστε να κρίνουμε πόσο η διαφορετικότητα και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης εποχής προβάλλονται στα θέματά τους.

Η πρώτη ενότητα ξεκινά με ένα κείμενο που αναφέρεται στη χρησιμότητα του ίντερνετ με παράδειγμα ένα μονοθέσιο σχολείο του νομού Ξάνθης, στο οποίο η

δημιουργία σελίδας στο διαδίκτυο βελτίωσε την επικοινωνία και τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών. Επίσης παρακάτω η συμμετοχή πολλών σχολείων στα ευρωπαϊκά προγράμματα Comenius διευκολύνει τη γνωριμία και επικοινωνία των «διαφορετικών» μαθητών από άλλες χώρες (Ελλάδα, Τουρκία, Κύπρο, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο κ.α.). Το μεγαλύτερο μέρος της ενότητας στοχεύει να γνωρίσουν οι μαθητές νέες εφευρέσεις που διευκόλυναν τη ζωή των ανθρώπων (π.χ. τηλέφωνο, υπολογιστής, i-phone, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεόραση) και να συνειδητοποιήσουν την αξία τους στη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές γνωρίζουν τους εφευρέτες και εκτιμούν την συνεισφορά άλλων λαών στην βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους (π.χ. τον εφευρέτη του τηλεφώνου Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελ). Παράλληλα με την γνωριμία και την συνειδητοποίηση της αξίας της τεχνολογίας στη ζωή εξασκούνται και σε γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα. Η μόνη αναφορά σε μία συσκευή ενός άλλου πολιτισμού γίνεται στη σελίδα 17 αναφορικά με το ιαπωνικό ρομπότ – γευσιγνώστη το οποίο έχει τη δυνατότητα να εξερευνά το φαγητό, να αναγνωρίζει τα συστατικά του, να δοκιμάζει διάφορα κρασιά και να δίνει συμβουλές για τις θερμιδικές αξίες και τις επιπτώσεις του φαγητού στην υγεία των ανθρώπων.

Στην επόμενη ενότητα «ο άνθρωπος μπροστά στα φυσικά φαινόμενα» οι μαθητές διαβάζουν αρχικά για τους δύο μεγάλους καταστροφικούς σεισμούς σε Ελλάδα και Τουρκία το 1999 και καλούνται στη συνέχεια να περιγράψουν μια φυσική καταστροφή και τα συναισθήματα που τους προκαλεί. Στη συνέχεια γνωρίζουν τρόπους προστασίας από τους σεισμούς αλλά και ενέργειες που πρέπει να ακολουθηθούν κατά τη διάρκεια ή τα πρώτα εικοσιτετράωρα μετά από έναν σεισμό. Οι παραπάνω συμβουλές και οδηγίες είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως καταγωγής, θρησκείας ή φυλής. Ωστόσο είναι σημαντικό που στις εικόνες της σελίδας 29 παρουσιάζονται γυναίκες με την παραδοσιακή ενδυμασία των μουσουλμανικών κρατών. Οι μαθητές αισθάνονται πιο οικεία αφού οι συνήθειες του πολιτισμού τους αναγνωρίζονται από τα σχολικά βιβλία. Σημαντική αναφορά στις σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων γίνεται στην επόμενη σελίδα μέσα από το άρθρο στην εφημερίδα «Νέα» με τίτλο «*Έλληνες, Τούρκοι, Γερμανοί, Γάλλοι, Ελβετοί πάσχουν για τον συνάνθρωπο. Η ζωή δεν έχει εθνικότητα.*», στο οποίο παρουσιάζεται η συνεργασία και αλληλοβοήθεια πολλών ομάδων διάσωσης από διαφορετικές χώρες με σκοπό τη διάσωση ανθρώπων από τους δύο μεγάλους σεισμούς σε Ελλάδα και Τουρκία. Κλείνει με μια ελπίδα πως έστω και σε ένα δυσάρεστο γεγονός οι δύο λαοί είναι εφικτό να ξεχάσουν το μίσος και να χτίσουν γέφυρες συμπάθειας και

αλληλοβοήθειας. Παρακάτω οι μαθητές γνωρίζουν και αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες για άλλες φυσικές καταστροφές όπως ηφαίστεια, θύελλες, πλημμύρες, τσουνάμι. Μέσα από κείμενα και εικόνες γνωρίζουν και συνειδητοποιούν τις συνέπειες των καταστροφών στη ζωή των συνανθρώπων μας. Κατανοούν πως διαφορετικά μέρη της γης κινδυνεύουν από διαφορετικά ακραία φυσικά φαινόμενα όπως ο τυφώνας Ερλ στη Βόρεια Καρολίνα, υπερχειλίση ποταμών στην Κίνα και το καταστροφικό τσουνάμι του 2004 στην Ινδονησία. Έτσι συνειδητοποιούν πως η ζωή των κατοίκων αυτών των περιοχών απειλείται από ακραίες φυσικές καταστροφές, συμπάσχουν στην αγωνία τους και μαθαίνουν να βοηθούν σε περίπτωση ανάγκης.

Στην τρίτη ενότητα αυτού του τεύχους οι μαθητές γνωρίζουν τα μουσικά όργανα. Μαθαίνουν για τις κατηγορίες και τα διαφορετικά μουσικά όργανα από την αρχαιότητα στη σύγχρονη εποχή μέχρι μουσικά όργανα άλλων λαών (π.χ. καστανιέτες των Ισπανίδων χορευτριών). Γνωρίζουν για τον ήχο και τη δημιουργία του με ερασιτεχνικό τρόπο (π.χ. μουσικά ποτήρια) αλλά και διάσημους «ποτηροπαίχτες» όπως τον πρόεδρο των Η.Π.Α. Βενιαμίν Φραγκλίνο και τη βασίλισσα της Γαλλίας Μαρία Αντουανέτα. Επιπλέον γνωρίζουν για την παραγωγή του ήχου από διαφορετικά μουσικά όργανα. Μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για την αξιοποίηση της διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής των μαθητών παρουσιάζεται στη σελίδα 54 στην οποία ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν τον αγαπημένο τους χορό και τον τρόπο διασκέδασής τους σε μια γιορτή. Αν αξιοποιηθεί δημιουργικά και διαπολιτισμικά από τον εκπαιδευτικό είναι καλό να συγκεντρωθούν και να παρουσιαστούν διαφορετικοί χοροί και διαφορετικοί τρόποι διασκέδασης από πολλά μέρη του πλανήτη. Οι μαθητές έτσι θα γνωρίσουν το διαφορετικό, θα κατανοήσουν την πολυχρωμία όλων των ανθρώπων και θα σεβαστούν τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες ως ισότιμες με τη δική τους. Κυρίως στις περισσότερες δραστηριότητες εξασκούνται στον προφορικό και γραπτό λόγο, διευρύνουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις σχετικές της ενότητας και εξασκούνται στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα.

Τέλος στην ενότητα «φροντίζω το σώμα μου και την υγεία μου» οι μαθητές γνωρίζουν για την υγιεινή των δοντιών, τη φροντίδα των μαλλιών και γενικότερα την υγιεινή του ανθρώπινου οργανισμού. Δεν υπάρχουν αναφορές σε διαφορετικούς λαούς ή παραδόσεις καθώς οι συμβουλές είναι βασικές και αναγκαίες για όλους τους ανθρώπους. Αρκεί οι μαθητές να κατανοήσουν πως κάποια παιδιά ή μεγαλύτεροι δεν έχουν τα αναγκαία αγαθά και τις ανέσεις για να ακολουθήσουν τους βασικούς

κανόνες υγιεινής (π.χ. έλλειψη νερού, στέγης κ.α.). Ωστόσο οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων αισθάνονται πιο οικείοι και εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο των βιβλίων όταν στις εικόνες παρατηρούν παιδιά που συνομιλούν με τους γονείς τους ακολουθώντας τις παραδόσεις του ισλάμ (π.χ. μαντίλα). Δεν αισθάνονται αποκομμένοι ή ξένοι από το περιεχόμενο των βιβλίων αλλά εντελώς ενταγμένοι και φυσιολογικοί για το περιβάλλον τους.

Στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών για το δεύτερο τεύχος της γλώσσας της Στ' δημοτικού οι δραστηριότητες επικεντρώνονται κυρίως στην επεξεργασία και εκμάθηση του λεξιλογίου της ενότητας, στην εξάσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο, στη γραμματική και συντακτική δομή των προτάσεων. Αξίζει να σημειωθεί πως στη σελίδα 10 οι μαθητές καλούνται να γράψουν αγαπημένα τους τραγούδια και το όνομα του τραγουδιστή ή τραγουδίστριας αλλά και το αγαπημένο τους μουσικό όργανο. Είναι θεμιτό να σχολιαστούν από το δάσκαλο οι επιλογές των μαθητών που πιθανόν να αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό τους ή να έχουν προσμίξεις άλλων πολιτισμικών στοιχείων. Η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων δημιουργεί πιο πρόσφορο έδαφος για την διαπολιτισμική επικοινωνία και την καλλιέργεια της ισότητας.

5.2.2.3. Γ' τεύχος σχολικού εγχειριδίου γλώσσας

Το τελευταίο τεύχος του βιβλίου της γλώσσας για την έκτη δημοτικού των μειονοτικών σχολείων απαρτίζεται από τις τρεις ενότητες: «διάστημα», «ανακαλύψεις – εφευρέσεις» και «ταξίδια ανά τον κόσμο». Κατά τη γνώμη μου η ενότητα που προσφέρεται ώστε να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική συνείδηση και αγωγή των μαθητών είναι η τελευταία με αναφορές σε διαφορετικούς πολιτισμούς, λαούς και παραδόσεις.

Πράγματι από την ανάλυση της ενότητας «Διάστημα» δεν προκύπτουν αναφορές προς την πολυπολιτισμικότητα ή διαπολιτισμικότητα της σύγχρονης εποχής. Οι μαθητές κυρίως διευρύνουν τις γνώσεις τους και συλλέγουν πληροφορίες για το σύμπαν, το γαλαξία, το ηλιακό σύστημα και ειδικότερα τους πλανήτες. Οι μόνες αναφορές προς ένα διαφορετικό πολιτισμό γίνονται όταν περιγράφονται οι προσπάθειες των Αμερικανών για προσεδάφιση διαστημόπλοιου στη Σελήνη ή για τη διαστημική αποστολή της NASA στον Άρη ή και η εξέλιξη της κατασκευής του διαστημικού τηλεσκοπίου James Webb από την αμερικανική διαστημική υπηρεσία. Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν περισσότερες διαστημικές αποστολές με

αποτέλεσμα να συνειδητοποιήσουν τη σημαντική πρόοδο και τεχνολογική ανάπτυξη ορισμένων ανεπτυγμένων χωρών στην εξερεύνηση του ηλιακού μας συστήματος. Ας σημειωθεί πως στη σελίδα 11 σε μία άσκηση συντακτικού περιεχομένου το όνομα που αναφέρεται είναι Αϊσέ εκφράζοντας τη διαφορετική πολιτισμική και εθνική ταυτότητα των μαθητών. Στο τέλος της ενότητας αναφέρονται λαμπροί επιστήμονες από τον αρχαίο Έλληνα Αρίσταρχο, το Νικόλαο Κοπέρνικο και το Γαλιλαίο οι οποίοι μελέτησαν και περιέγραψαν το ηλιακό σύστημα και την κίνηση των πλανητών. Η συνεισφορά επιστημόνων διαφορετικών εθνοτήτων είναι σημαντική στην εξήγηση περίπλοκων φαινομένων, κάτι που πρέπει να αναγνωριστεί και να σεβαστεί από τους σημερινούς μαθητές.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται διάφορες εφευρέσεις που έκαναν τη ζωή των ανθρώπων πιο εύκολη. Ναι μεν οι μαθητές θα αναγνωρίσουν την αξία των εφευρέσεων αλλά θα συνειδητοποιήσουν τη συνεισφορά διαφορετικών λαών και πολιτισμών στην πρόοδο της ανθρώπινης καθημερινότητας. Μαθαίνουν για την επινοήση του τροχού στη Μεσοποταμία πριν από 5.000 χρόνια, για την ανακάλυψη της φωτιάς από τους κατοίκους ψυχρών περιοχών, την πρώτη κατασκευή χαρτιού στην Κίνα αλλά και τη σημαντική συνεισφορά των Αράβων για να φτάσει στην Ευρώπη, την ανακάλυψη της πυξίδας από τους Κινέζους αλλά και την κατασκευή της πρώτης ατμομηχανής από τον Έλληνα επιστήμονα Ήρων και την εφεύρεση του αλεξικέραυνου από τον Αμερικανό επιστήμονα Φραγκλίνο και άλλες πολλές εφευρέσεις. Σίγουρα οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η εξέλιξη και η πρόοδο της τεχνολογίας και η βελτίωση της ζωής των ανθρώπων στηρίζεται στη συνεισφορά και συνεργασία «διαφορετικών» επιστημόνων από όλο τον κόσμο.

Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στα ταξίδια ανά τον κόσμο. Ξεκινά με την εικόνα της υδρόγειου και χαρακτηριστικά μνημεία διαφορετικών χωρών. Έπειτα διαβάζουμε την ιστορία της Ερμιόνης για ένα φανταστικό ταξίδι που κάνει. Χαρακτηριστικά όπως αναφέρει ταξιδεύει πρώτα στην Ευρώπη, ζει για λίγο με τους συμπαθητικούς Εσκιμώους στα γκλόου τους, περνά στην Αφρική και περιγράφει αξέχαστες βραδιές με τους μαύρους φίλους της συμμετέχοντας στις γιορτές τους, συνεχίζει στην Ασία όπου γνωρίζει τις άγνωστες χώρες, τις Ινδίες, την Κίνα και την Ιαπωνία, ακολουθεί η Αμερική στην οποία θαυμάζει τους ουρανοξύστες και τους μεγάλους δρόμους, συναντά ανθρώπους από όλες τις φυλές της γης και θαυμάζει τους καταρράκτες του Νιαγάρα και το δάσος του Αμαζονίου στη Νότια Αμερική. Ακολούθως ταξιδεύει στην Αυστραλία όπου γνωρίζει τα καγκουρό και τέλος στην παγωμένη Ανταρκτική

στην οποία περνά λίγες ώρες συντροφιά με τους πιγκουίνους. Κάθε ήπειρος και κάθε χώρα προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες και παραστάσεις στην μικρή Ερμιόνη εξίσου όμορφες και ενδιαφέρουσες. Είναι αρκετά εποικοδομητικό οι μαθητές να περιγράψουν με παρόμοιο τρόπο ένα ταξίδι στη δική τους χώρα ή ένα φανταστικό ταξίδι σε μια άλλη ήπειρο. Έτσι θα αναπτύξουν θάρρος για τον δικό τους πολιτισμό και θα σεβαστούν με ισότιμο τρόπο τον πολιτισμό, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις παραδόσεις ενός άλλου λαού. Εξίσου εποικοδομητική είναι η τελευταία ερώτηση στη σελίδα 47 «*Εσύ σε ποια χώρα θα ταξίδευες; Γιατί;*» η οποία θα αναδείξει την αγάπη και τον θαυμασμό των μαθητών για άλλες χώρες. Στις επόμενες σελίδες 48-52 παρουσιάζονται εικόνες από διάφορα μέρη του κόσμου (Λονδίνο, Μόσχα, Νέα Υόρκη, Ινδία, Μεξικό) και οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώσουν πληροφορίες και να εντοπίσουν αυτά τα μέρη στον παγκόσμιο χάρτη. Επίσης στο τέλος το βιβλίο παροτρύνει τους μαθητές να επιλέξουν ένα μέρος από τα παραπάνω που θα ήθελαν να επισκεφτούν και να γράψουν μερικά λόγια γι αυτό. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες, μαθαίνουν για άλλους λαούς και πολιτισμούς και συνειδητοποιούν την ομορφιά και την αξία κάθε «διαφορετικού» στον παγκόσμιο χάρτη ή την παγκόσμια κοινότητα. Παρακάτω γνωρίζουν για την ανακάλυψη των ηπείρων και παρατηρούν εικόνες από διαφορετικές χώρες. Στη σελίδα 57 οι μαθητές γνωρίζουν για τα έθιμα και τις συνήθειες του λαού της Ιαπωνίας όπως την υπόκλιση κατά τον χαιρετισμό τους. Επίσης σε άλλο σημείο της ενότητας (σελίδα 62) γνωρίζουν τα παράξενα πιρούνια «χάσι» των Ιαπώνων. Κάθε λαός έχει ορισμένες συνήθειες, παραδόσεις ή έθιμα διαφορετικά από άλλους. Αυτό δεν παραπέμπει σε διάκριση των πολιτισμών αλλά σε ανάδειξη των στοιχείων που τους κάνουν ενδιαφέροντες στα μάτια των υπολοίπων. Παρομοίως οι μαθητές μπορούν να αναφερθούν με λίγα λόγια στις δικές τους παραδόσεις ή να επιλέξουν μια άλλη χώρα και να αναφερθούν στα δικά της «ιδιαίτερα» γνωρίσματα. Ο γύρος του κόσμου για άλλους αποτελεί φαντασία αλλά για άλλους όπως την δεκατετράχρονη Ολλανδή ιστοπλόο Λάουρα Ντέκερ και τον δεκαοκτάχρονο Γάλλο καβαλάρη έγινε πραγματικότητα, όπως διαβάζουν οι μαθητές στις σελίδες 59 και 60 του σχολικού βιβλίου. Παρόλο που τα κείμενα προσφέρονται για αναζήτηση πληροφοριών και συζήτηση γύρω από τη συνύπαρξη διαφορετικών λαών στον πλανήτη δεν δίνεται αυτή η ευκαιρία από το σχολικό εγχειρίδιο. Αφήνεται λοιπόν στην ευχέρεια και στην διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Συμπέρασμα λοιπόν είναι οι μαθητές να σεβαστούν και να αγαπήσουν τη διαφορετικότητα των λαών της γης καθώς ο

παγκόσμιος χάρτης γίνεται πιο ενδιαφέρον και μαγικός όταν υπάρχει η δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των «διαφορετικών» κατοίκων του.

Τέλος, σχετικά με την ανάλυση του περιεχομένου του τετραδίου εργασιών της γλώσσας για το συγκεκριμένο τεύχος οι περισσότερες δραστηριότητες λειτουργούν με σκοπό την εμπέδωση των νέων γνώσεων και την εξάσκηση των μαθητών σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Μια αναφορά στην διαφορετική εθνική και φυλετική καταγωγή γίνεται στις σελίδες 12 και 13. Στην πρώτη οι μαθητές επιλέγουν τη χώρα ή την ήπειρο από την οποία κατάγεται κάθε πολίτης μιας χώρας (π.χ. Άγγλος – Αγγλία και Ευρωπαίος – Ευρώπη) ενώ στην άλλη σελίδα οι μαθητές αντιστοιχούν κάποιους λαούς με τη φυλή που ανήκουν (π.χ. Αφρικανοί – μαύρη φυλή) και εντοπίζουν τα μέρη κατοικίας αυτών των ανθρώπων στο χάρτη. Αναδεικνύεται η ετερότητα ως προς το έθνος και την φυλή που ανήκουν οι άνθρωποι. Η τελευταία δραστηριότητα πρέπει να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο από τον εκπαιδευτικό ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πως δεν υπάρχει διαχωρισμός των φυλών αλλά το χρώμα των ανθρώπων επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες (κληρονομικούς, κλιματολογικές συνθήκες κ.α.).

5.2.2.4. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας της Στ΄ δημοτικού μειονοτικής εκπαίδευσης

Αρχικά τα θέματα που εξετάζονται στη συγκεκριμένη τάξη είναι γενικών γνώσεων (π.χ. διάστημα, φροντίδα σώματος, τεχνολογία και επικοινωνία). Είναι κοινά για όλους τους μαθητές και δεν δίνουν συνολικά τη δυνατότητα να αναδειχθεί η διαφορετικότητα των λαών και να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών. Από τις έντεκα ενότητες δύο είναι που στοχεύουν περισσότερο στην ανάδειξη της διαφορετικότητας (πχ. «οι άνθρωποι τρώνε» και «ταξίδια ανά τον κόσμο»). Οι παραδόσεις, τα διαφορετικά έθιμα, ο διαφορετικός τρόπος ζωής των λαών αλλά και των μαθητών του σχολείου είναι πιο εύκολο να εξεταστεί στις προαναφερθείσες ενότητες. Ωστόσο αναφορές σε άλλους πολιτισμούς ή σε άλλες χώρες ή σε επιστήμονες άλλων χωρών γίνονται και σε άλλες ενότητες (π.χ. ανακαλύψεις – εφευρέσεις, ο άνθρωπος μπροστά στα φυσικά φαινόμενα) αλλά είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού πως θα αξιοποιήσει το περιεχόμενο τους και πως θα ευαισθητοποιήσει τους μαθητές. Πάντως αξίζει να αναφερθεί πως η πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα ενυπάρχει μέσα στο βιβλίο από εικόνες που εικονίζονται

ομοεθνείς τους με παραδοσιακή ενδυμασία, σε αναφορά μουσουλμανικών ονομάτων και εορτών. Πιθανόν να οφείλεται και στην τάξη, που ως τελευταία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνεται μεγαλύτερη βάση στην εξάσκηση των μαθητών στη γραφή και ανάγνωση και στην εμπέδωση βασικού λεξιλογίου με βάση το συντακτικό και τη γραμματική της νέας ελληνικής. Οι μαθητές έχουν φτάσει στο τέλος του δημοτικού και εκτός από την διαπολιτισμική αγωγή απαιτείται να ενδυναμώσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο για την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξάλλου η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών και χρειάζεται μεγαλύτερη επιμονή για την ορθή εκμάθησή της. Η ισότητα, ο σεβασμός προς το διαφορετικό και η αγωγή ειρήνης αποτελούν έννοιες που καλλιεργούνται σε όλες τις τάξεις και οι μαθητές έχουν φτάσει σε μία ηλικία που μπορούν να αξιολογούν μόνοι τους τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το σχολικό ή κοινωνικό τους περιβάλλον.

5.3. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά τάξεις κοινής ελληνικής και μειονοτικής εκπαίδευσης

5.3.1. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας για την Α΄ τάξη

Επιχειρώντας να συγκρίνουμε το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της γλώσσας θα επισημάνουμε για άλλη μια φορά τις κύριες διαφορές του μαθητικού πληθυσμού της ελληνικής και της μειονοτικής εκπαίδευσης. Για την πρώτη τάξη των ελληνικών δημοτικών σχολείων οι περισσότεροι μαθητές έχουν κατακτήσει σε βασικό επίπεδο, στον προφορικό κυρίως λόγο, την ελληνική καθώς αποτελεί μητρική τους γλώσσα. Κάποιοι μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα έχουν προγενέστερη επαφή με την ελληνική και πιθανόν και ορισμένοι να μην γνωρίζουν καθόλου την ελληνική και να την διδαχθούν πρώτη φορά. Άρα για τους μαθητές των ελληνικών τάξεων η ελληνική μπορεί να είναι ή μητρική ή δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα. Αντιθέτως για τους μαθητές της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι για μερικούς δεύτερη και για άλλους ξένη γλώσσα. Εισέρχονται στην εκπαίδευση γνωρίζοντας την τουρκική γλώσσα από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον ή έχουν μια αμυδρή γνώση ελληνικών από την επαφή τους με την ευρύτερη ελληνική κοινότητα ιδίως στις πόλεις. Οι μαθητές των ελληνικών τάξεων αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές ταυτότητες. Αντιθέτως οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων είναι μια ομοιογενής ομάδα ως προς την ταυτότητά της αλλά χρειάζεται να γνωρίσει τους

«άλλους» παράλληλα με τον δικό της πολιτισμό και να αισθανθεί ισότιμο μέλος της κοινωνίας όπου ζει. Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης για μια κοινωνία χωρίς όρια και φραγμούς προς τους μειονοτικούς και τους «διαφορετικούς».

Και τα δύο βιβλία εισάγουν διαφορετικούς μαθητές στην ομάδα των ηρώων των βιβλίων. Τα μεν της ελληνικής κοινής εκπαίδευσης τον Σαμπέρ σε μία ομάδα συνολικά πέντε παιδιών και της μειονοτικής ακολουθούν την ισότιμη αντιπροσώπευση Ελλήνων και μειονοτικών μαθητών με δύο παιδιά στην κάθε ομάδα. Ακόμη και στην περίπτωση που χρειάζεται να προστεθούν δύο ήρωες στην ομάδα του βιβλίου, ο ένας κατάγεται από την Ελλάδα και η άλλη από την Τουρκία. Στην συνέχεια της πλοκής των βιβλίων ο Σαμπέρ εμφανίζεται λίγες φορές με συμμετοχή κυρίως στους διαλόγους και στα παιχνίδια των παιδιών, ενώ στα δεύτερα όλοι οι μαθητές από την αρχή του βιβλίου παρουσιάζονται ως ομάδα που συνεργάζονται μαζί σε όλες τις δραστηριότητες και σελίδες του βιβλίου. Ενώ στα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης παρατηρούμε τα παιδιά να παίζουν, να συνεργάζονται, να διασκεδάζουν και να έρχονται σε επαφή με ανθρώπους των χωριών τους σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας δεν παρατηρούμε το ίδιο και για τα πρώτα βιβλία. Παρουσιάζουν κυρίως μεμονωμένα την παρέα των παιδιών με εισαγωγή προσώπων του κοντινού τους περιγύρου (γονείς, παππούς) χωρίς να υπάρχει δραστηριοποίηση των παιδιών στο χώρο της κοινότητας έξω από το σχολείο ή την παρέα.

Τα βιβλία της ελληνικής ξεχνούν την ύπαρξη και άλλων εθνοκοινοτήτων στις σχολικές τάξεις. Αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στην ανάδειξη ιστορικών επετείων και θρησκευτικών εορτών χωρίς να δίνεται καμία αφορμή για συμμετοχή και αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό και τη θρησκεία «διαφορετικών» μαθητών. Παρότι τα βιβλία της μειονοτικής δεν περιέχουν συγκεκριμένες ενότητες με αναφορά σε εθνικές επετείους ή εορτές κάνουν αναφορά σε εορτές της χριστιανοσύνης και του ισλάμ αντίστοιχα. Δεν ξεχνούν την πολυχρωμία της κοινωνίας στην οποία απευθύνονται. Επίσης αναδεικνύουν κοινές καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων μουσουλμάνων και χριστιανών και ενδιαφέροντα των παιδιών (π.χ. βόλτα στην αγορά, ψώνια, εμπόριο, φιλία, παιχνίδι). Τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων αναδεικνύουν την συνύπαρξη δύο διαφορετικών πολιτισμών με διαφορετικές θρησκείες, παραδόσεις και συνήθειες αλλά οι άνθρωποι συναντούνται, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται. Αυτή η αντίληψη δεν χαρακτηρίζει τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης. Επικρατεί κυρίως η πληροφόρηση και η αναφορά σε νέες γνώσεις για

τις πολλαπλές όψεις της ελληνικής παράδοσης και λιγότερο για διαφορετικούς πολιτισμούς. Δεν κυριαρχεί το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης των διαφορετικών μαθητών ή πολιτών της κοινωνίας. Παρόλο που ένας μαθητής αντιπροσωπεύει τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών στην ομάδα των παιδιών δεν επιχειρείται η ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων, συνηθειών και η γόνιμη επικοινωνία των πολιτισμών στο πεδίο της διαπολιτισμικής επαφής.

Ο Σαμπέρ ουσιαστικά συμμετέχει δύο φορές στα δύο τεύχη των βιβλίων κάνοντας αναφορά στον δικό του πολιτισμό. Και στις δύο περιπτώσεις αναφέρεται σε μύθους της πατρίδας του. Στο πρώτο τεύχος παρουσιάζει στους συμμαθητές του το παραμύθι «το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας» στο οποίο δεν γίνεται κανένας λόγος στην διαφορετική προέλευση του παραμυθιού. Οι μαθητές εικάζουν για την χώρα προέλευσης του παραμυθιού και του φίλου τους μόνο αν παρατηρήσουν τις εικόνες του βιβλίου και γνωρίζουν τα παραδοσιακά ενδύματα της Ινδίας. Στο δεύτερο τεύχος προς τις τελευταίες σελίδες (σ. 74) ο μπαμπάς του Σαμπέρ αναλαμβάνει να παρουσιάσει στα παιδιά έναν αρχαίο μύθο από την Ινδία για τη θαλάσσια χελώνα. Οι μαθητές πρώτη φορά πληροφορούνται για τη διαφορετική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα του Σαμπέρ. Δεν δίνεται χώρος και λόγος στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Δεν υπάρχει καμία προβλεπόμενη δραστηριότητα από το βιβλίο για ανταλλαγή συνηθειών, εθίμων και γενικότερα γνωριμιά των διαφορετικών πολιτισμών. Προσωπικά μέσα από τους μύθους προβάλλεται το εξωτικό στοιχείο των χωρών της ανατολής και οι μαθητές δεν συνειδητοποιούν την αξία όλων των πολιτισμών και δεν μαθαίνουν να σέβονται και να συμπεριφέρονται ισότιμα προς τον διαφορετικό. Οι «άλλοι» πολιτισμοί και οι «άλλες» παραδόσεις παρουσιάζονται μακρινές και με την αίσθηση του φανταστικού και μαγικού στα μάτια των μικρών μαθητών. Τέλος, η συμμετοχή των διαφορετικών μαθητών στις ιστορίες του βιβλίου και η συνεργασία τους δεν μεταδίδουν ρατσιστικές προκαταλήψεις και στερεότυπα αλλά προσπαθούν να εντάξουν το «διαφορετικό» στα δικά μας πλαίσια με βάση τους δικούς μας κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες.

Αντίθετα στα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης οι μαθητές παρακολουθούν στις ιστορίες του βιβλίου τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη μεταξύ των «διαφορετικών» πολιτισμικά μαθητών. Ακόμη και η ισάριθμη αντιπροσώπηση των Ελλήνων και Τούρκων μαθητών προβάλλει την ισότιμη συνύπαρξη των δύο εθνών στην περιοχή της Θράκης. Δεν χρειάζεται να υπερισχύει κάποιος. Οι μαθητές γνωρίζουν την ιστορία και θα σεβαστούν τον «άλλον» πρώτα ως άνθρωπο και έπειτα

ως ομοεθνή ή αλλοεθνή τους. Οι μειονοτικοί μαθητές, οι οικογένειές τους, τα χαρακτηριστικά έθιμα και οι εορτές της θρησκείας τους αναφέρονται στο περιεχόμενο του βιβλίου της γλώσσας με αποτέλεσμα να αισθάνονται ισότιμα και σεβαστά μέλη μιας κοινωνίας με αποδοχή προς την ετερότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εισαγωγή πολλών λέξεων στην ελληνική με τουρκική προέλευση. Τα ακούσματα των λέξεων είναι γνωστά στους μειονοτικούς μαθητές και μαθαίνουν την ελληνική με λέξεις της τουρκικής που χρησιμοποιούνται και στην ελληνική γλώσσα. Αυτό το παράδειγμα απουσιάζει από τα βιβλία της ελληνικής, ενώ η εισαγωγή παρόμοιων λέξεων από άλλες χώρες ή λέξεων που αποτελούν δάνεια από άλλες γλώσσες θα διευκόλυνε και θα επέτρεπε στους γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές να συμμετέχουν με περισσότερο θάρρος και θέληση προς μάθηση.

Τέλος, σχετικά με τις δραστηριότητες του βιβλίου για την εκμάθηση της ελληνικής και τα δύο βιβλία με απλές δραστηριότητες προτρέπουν τους μαθητές να κατακτήσουν το βασικό λεξιλόγιο και βασικές δεξιότητες για την ανάγνωση και τη γραφή. Τα βιβλία της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης περιέχουν περισσότερα και μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα προς ανάγνωση. Επίσης εκτός από τις απλές ασκήσεις κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης φωνημάτων και λέξεων, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης των κειμένων, συντάσσουν απλά κείμενα με νόημα, εξοικειώνονται στη χρήση των ρημάτων και στη γραφή βασικών όρων της πρότασης, κατανοούν το ρόλο του ρήματος σε μία πρόταση και ασκούνται στην επαύξηση των προτάσεων αλλά και στη χρήση των βασικών σημείων στίξεως (Καραντζόλα κ.ά., 2013: 20). Παράλληλα έρχονται σε επαφή με είδη λογοτεχνικών κειμένων (π.χ. ποιήματα) κάτι το οποίο δεν χαρακτηρίζει τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης πιθανόν για το λόγο της δυσκολίας κατανόησής τους ορισμένες φορές. Εντούτοις τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων περιέχουν απλούστερες ασκήσεις επεξεργασίας και γνώσης της ελληνικής γλώσσας και περισσότερες εικόνες για μεγαλύτερη παραστατικότητα και ανάπτυξη της φαντασίας και του προφορικού λόγου των μαθητών. Οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής και βασικές φράσεις της καθημερινής επικοινωνίας, γνωρίζουν τη γραφή απλών λέξεων, συντάσσουν ή συμπληρώνουν απλές προτάσεις και εξοικειώνονται με τη γραφή βασικών τύπων των ουσιαστικών, των επιθέτων και των ρημάτων. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα ολοκληρωμένο είδος κειμένου στο τελευταίο μέρος του βιβλίου της γλώσσας (το γράμμα της Αγγέλας) στο οποίο περιγράφονται συμπεριληπτικά όλες οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια των ηρώων του βιβλίου.

Σίγουρα τα δύο βιβλία αναφέρονται σε ένα διαφορετικό γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο των μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο αυτά της ελληνικής εκπαίδευσης ξεχνούν τις ανάγκες των αλλόγλωσσων και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, που δεν κατέχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, και αυτά της μειονοτικής προσπαθώντας να επιτύχουν την εκμάθηση βασικών σημείων της ελληνικής εμμένουν σε απλές ασκήσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να σημειώνουν πιο αργή πορεία στην εκμάθηση της γλώσσας σε σχέση με τους μαθητές της πλειονότητας. Η διαφορά ίσως να είναι εμφανέστερη κατά την εισαγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

5.3.2. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας για τη Στ' τάξη

Σίγουρα το επίπεδο γνώσης της ελληνικής των μαθητών των ελληνικών κοινών σχολείων και ιδίως των γηγενών διαφέρει από το επίπεδο των μαθητών προερχόμενων από άλλες χώρες ή των μειονοτικών μαθητών. Η δυσκολία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δυσχεραίνεται περισσότερο όταν οι μαθητές δεν έχουν καθημερινή επικοινωνία στη γλώσσα αυτή και εκτός σχολείου ή όταν η μητρική ή πρώτη γλώσσα των μαθητών παραμελείται και δεν καλλιεργείται παράλληλα, με σκοπό την καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας.

Το σημαντικότερο στοιχείο είναι πως τα βιβλία της στ' τάξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται πως στοχεύουν στην εκμάθηση περισσότερων ειδών κειμένων, στην συγγραφή κειμένων από τους μαθητές αναλόγως τις περιστάσεις επικοινωνίας, στην εξοικείωση με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα ανώτερου γνωστικού επιπέδου (π.χ. δευτερεύουσες προτάσεις, πλάγιος λόγος, παθητική σύνταξη, κλίση τριτόκλιτων επιθέτων) και στην εμπέδωση ενός επεξεργασμένου προφορικού και γραπτού λόγου. Αντίθετα τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης προσπαθούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με το γραπτό λόγο σε σύντομες παραγράφους απαντώντας σε κατευθυντήριες ερωτήσεις ή με περιγραφικά κείμενα να τους διδάξουν βασικούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (π.χ. ορθογραφία ρηματικών καταλήξεων, κλίση ουσιαστικών, συμφωνία Y-P, συμφωνία επιθέτου - ουσιαστικού) και περισσότερο να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Δεν υπονοούμε πως δεν προβλέπεται η επεξεργασία και άλλων συντακτικών φαινομένων

αλλά στο βιβλίο της στ΄ τάξης οι ασκήσεις έχουν απλούστερη μορφή σε σχέση με τα βιβλία της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα τα βιβλία των ελληνικών σχολείων εμμένουν περισσότερο στο ελληνικό στοιχείο, στην ελληνική ιστορία, στις εορτές της ορθοδοξίας και στις ελληνικές συνήθειες. Παρουσιάζονται κυρίως στους μαθητές εικόνες, έθιμα και παραδόσεις του παρόντος ή του παρελθόντος από διάφορα μέρη της ελληνικής γης χωρίς να υπάρχουν συνεχείς αναφορές σε άλλους λαούς, παραδόσεις και θρησκευτικές εορτές. Όταν υπάρχει αναφορά σε μία άλλη θρησκευτική ή πολιτισμική ή εθνική ταυτότητα παρουσιάζεται περισσότερο ως έκθεση με πληροφοριακό χαρακτήρα. Το «διαφορετικό» αποσιωπάται στο περιεχόμενο των κειμένων αλλά δεν αναζητείται να εκδηλωθεί και από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, με σκοπό την επαφή και την ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών των διαφορετικών μαθητών των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Θεωρώ η έμφαση στις διακριτές επετειακές ενότητες (π.χ. 28^η Οκτωβρίου, Πολυτεχνείο, Πάσχα) σκοπεύει στην ανύψωση του εθνικού πνεύματος και στην τόνωση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας των Ελλήνων μαθητών. Η ανυπαρξία αναφορών σε «άλλες» παρόμοιες εθνικές επετείους ή θρησκευτικές εορτές μόνο το στιγματισμό των «διαφορετικών» μαθητών, την απομόνωση και τον εθνοκεντρισμό προωθεί. Ο «άλλος» θα αισθανθεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικά όταν ερωτηθεί και αναφερθεί στη δική του ιστορία και το δικό του πολιτισμό. Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη μόνο θετικά προσφέρει.

Από την άλλη πλευρά τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων προβάλλουν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων σε εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική και φυλετική βάση. Δίνεται μεγάλη σημασία στη συνεισφορά ξένων επιστημόνων στην εξέλιξη της επιστήμης ή στις εφευρέσεις για την βελτίωση της ανθρώπινης ζωής. Ωστόσο οι ενότητες έχουν γενικό περιεχόμενο που αφορά ισάξια όλους τους ανθρώπους (π.χ. προστασία δασών, υγιεινή, τεχνολογία, διάστημα). Παρ' όλ' αυτά το διαφορετικό στοιχείο με αναφορά στις ηπείρους, στις ανακαλύψεις ή στις παγκόσμιες καταστροφές ενυπάρχει. Με αυτό τον τρόπο διαπερνάται το μήνυμα πως όλοι έχουν κοινές ανάγκες, κοινά δικαιώματα, κοινές υποχρεώσεις προς το συνάνθρωπο, τα ζώα και τη φύση. Δεν εστιάζουν σε μία πολιτισμική ή εθνική ταυτότητα αλλά με θέματα γενικά γνωρίζουν το «διαφορετικό». Τα κείμενα του βιβλίου προσφέρουν περισσότερες γνώσεις στους μαθητές ενώ στο μάθημα της γλώσσας στα κοινά ελληνικά σχολεία εξετάζονται περισσότερο λογοτεχνικά κείμενα και άλλα είδη, όπως

συνταγές, οδηγίες, χρήσης, άρθρα, ημερολόγιο, με σκοπό να προσφέρουν και νέα ερεθίσματα στους μαθητές αλλά να τους εξοικειώσουν με το ύφος διαφόρων τύπων κειμένων.

Παρόλο που και στα δύο διδακτικά πακέτα δύο είναι οι ενότητες με τις περισσότερες αναφορές στον «άλλον», στις ελληνικής «η ζωή σε άλλους τόπους» και «πόλεμος και ειρήνη» και στις μειονοτικής «οι άνθρωποι τρώνε» και «ταξίδια ανά τον κόσμο», υπάρχει μία σημαντική διαφορά. Τα τεύχη της γλώσσας της ελληνικής προβάλλουν εξολοκλήρου το ελληνικό στοιχείο (π.χ. ελληνικές πόλεις, ελληνικές παραδόσεις, ελληνικές διατροφικές συνήθειες, ελληνικά μουσεία και ελληνική λογοτεχνική παραγωγή) με λίγες προτάσεις συνάντησης με το διαφορετικό είτε από την παρουσίαση κειμένων για «άλλους» είτε μέσα από δραστηριότητες ανάδειξης της ετερότητας των σύγχρονων κοινωνιών. Αντίθετα της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν περιέχουν αναφορές μόνο για έναν πολιτισμό ή για μία εθνική καταγωγή αλλά επιχειρούν με θέματα γενικού περιεχομένου να πλησιάσουν όλους τους ανθρώπους, να αναδείξουν διαφορετικές όψεις του πλανήτη γη, να καλλιεργήσουν οικουμενικές αξίες αλλά και να διδάξουν στους μαθητές την ελληνική γλώσσα. Εξάλλου σκοπός του μαθήματος της γλώσσας είναι η εκμάθηση της ελληνικής ανάγνωσης και γραφής, ούτε η ιστορία, ούτε η θρησκεία, ούτε οι κυρίαρχες πολιτισμικές συνήθειες. Αξίζει να αναφερθεί πως στα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης είναι μοναδική η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να πάρουν συνέντευξη από έναν μετανάστη για τη ζωή του και τις δυσκολίες που συνάντησε. Μοναδική ευκαιρία για πραγματική επαφή με το «διαφορετικό», για γνώση «άλλων» συνθηκών ζωής και κατανόηση της «διαφορετικής» αλλά συνάμα όμοιας ζωής «άλλων» ανθρώπων, που η ζωή τους επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες (πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις). Η διαπολιτισμική επικοινωνία και γνωριμία με τον «άλλον» θα έπρεπε να χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες όλων των θεμάτων των βιβλίων αξιοποιώντας το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών. Συμμετέχοντας ενεργητικά και ισότιμα όλοι οι μαθητές θα βαδίζαμε προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.

5.4. Συγκριτική παρουσίαση βιβλίων γλώσσας

Όπως έχει γίνει φανερό λίγες είναι οι ομοιότητες και περισσότερες οι διαφορές μεταξύ των βιβλίων γλώσσας της κυρίαρχης ελληνικής και μειονοτικής εκπαίδευσης. Και τα δύο στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής και στην εξοικείωση των

μαθητών με την ανάγνωση και τη γραφή είτε με περισσότερο επεξεργασμένες είτε με πιο απλουστευμένες ασκήσεις γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων. Το λεξιλόγιο, οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες των μειονοτικών βιβλίων προϋποθέτουν ένα χαμηλότερο ή ελάχιστο γνωστικό επίπεδο της ελληνικής. Αντιθέτως τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης απευθύνονται σε μαθητές με πολύ καλή γνώση της ελληνικής αγνοώντας το επίπεδο ελληνομάθειας μαθητών άλλων πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων.

Γενικότερα τα βιβλία της ελληνικής αποσιωπούν για το διαφορετικό, εστιάζουν στο δικό τους πολιτισμό, στις δικές τους διαφορετικές τοπικές παραδόσεις. Τονώνουν το εθνικό και θρησκευτικό φρόνημα των μαθητών με συνεχείς αναφορές στην πατρίδα, τη θρησκεία και το έθνος. Δεν περικλείουν την ετερότητα των άλλων μαθητών και των συμπολιτών στις εθνικές και επετειακές τους ενότητες. Η θρησκεία, ο τρόπος ζωής και οι παραδόσεις των «άλλων» απλά εκθέτονται σε κάποια σημεία χωρίς να αναζητείται η αλληλεπίδραση των μαθητών των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων. Η γνώση από τους ίδιους τους μαθητές των πολύχρωμων ελληνικών τάξεων δεν αξιοποιείται στο μέγιστο. Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή δεν έχουν λόγο και δεν τους δίνεται η ευκαιρία να παρουσιάσουν δικές τους πολιτισμικές παραδόσεις ή τα εθνικά τους χαρακτηριστικά ούτε εντός των σχολικών κειμένων ούτε μέσα στη συζήτηση στην τάξη με αφορμή δραστηριότητες των βιβλίων. Η στέρηση λόγου του «διαφορετικού» υποδηλώνει κάτι το απαγορευτικό και εκφράζει την άνιση μεταχείριση προς τους «άλλους». Περισσότερο γίνεται αναφορά προς το διαφορετικό σχετικά με τις δυσκολίες της μετανάστευσης ή της προσφυγιάς, τις συναισθηματικές επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων και τις ολέθριες συνέπειες των πολέμων και της βίας. Δεν αναφέρονται σε επιτεύγματα άλλων λαών, σε εφευρέσεις και στην προσφορά τους στην πρόοδο, στην επιστήμη και στον πολιτισμό. Το «διαφορετικό» δεν θαυμάζεται και δεν αναγνωρίζεται η αξία του αλλά υπολανθάνει και προκαλεί συγκίνηση.

Ωστόσο, τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης αναφέρονται σε καινοτομίες και σε ανακαλύψεις πολιτισμικά διαφορετικών επιστημόνων αλλά και σε «διαφορετικές» παραδόσεις, συνήθειες και καταστροφές που πλήττουν άλλους λαούς. Η θέαση του διαφορετικού σε θέματα γενικού περιεχομένου καλλιεργεί την ισότητα, το σεβασμό και την ενσυναίσθηση. Οι μαθητές παράλληλα αναγνωρίζουν την αξία των άλλων αλλά συναισθάνονται και το μόχθο τους για ζωή. Παρόλο που οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων αποτελούν μια συμπαγή κοινότητα από πολιτισμική και

θρησκευτική πλευρά, τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας δεν εμμένουν σε αναφορές στην δική τους θρησκεία και παράδοση αλλά στοχεύουν στην προβολή της πολυχρωμίας του πλανήτη και στην ένταξη των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Δεν περιλαμβάνονται στα βιβλία επετειακές ή θρησκευτικού περιεχομένου ενότητες αφού σκοπός του μαθήματος της γλώσσας δεν είναι η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών αλλά η ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας στην ελληνική γλώσσα. Η κουλτούρα, ο πολιτισμός και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά γνωρίσματα της μειονότητας διαφαίνονται και αναγνωρίζονται ισότιμα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ελληνικής ταυτότητας.

Εκτός από τα παραπάνω τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται για την παραστατικότητα τους. Περιέχουν πολλές εικόνες με έντονα χρώματα ώστε να προκαλούν τους μαθητές να διαβάσουν τις ιστορίες και να εξοικειωθούν στην ανάγνωση. Επίσης ιδίως τα βιβλία της πρώτης δημοτικού περιέχουν εικόνες από την καθημερινότητα των παιδιών και των κατοίκων της περιοχής. Οι μαθητές στο χώρο του σχολείου δεν απομονώνονται από το εξωτερικό τους περιβάλλον αλλά αισθάνονται οικείοι και ισότιμοι εντός του περιεχομένου που προβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια. Προβάλλεται η καθημερινή επαφή των «διαφορετικών» με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης. Αντίθετα τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης περιέχουν εκτενέστερα κείμενα με λογοτεχνικό κυρίως περιεχόμενο και εισάγουν τους μαθητές σε διαφορετικά είδους κείμενα με την επισήμανση γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων. Δεν παρουσιάζουν καμία καθημερινή παράσταση από την κοινωνία των μαθητών. Εμβαθύνουν περισσότερο στην πραγματολογική και γραμματική επεξεργασία των κειμένων. Έτσι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δεν εντάσσονται ισότιμα στην κοινωνία και δεν συμμετέχουν στην αλληλεπίδραση με τους γηγενείς και με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνανθρώπους τους. Καθώς δεν προωθείται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των «διαφορετικών» από το βιβλίο, δεν καλλιεργείται η διαπολιτισμική επικοινωνία και επαφή των μαθητών. Δεν εμβαθύνουν οι μαθητές στις έννοιες της ισότητας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού προς όλους. Οι έννοιες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της αλληλεγγύης αναδεικνύονται με αναφορές στους «άλλους» που χρειάζονται την «δική μας» βοήθεια. Οι παραπάνω έννοιες αφορούν όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας και θρησκεύματος, κάτι το οποίο δεν διαπερνάται στους μαθητές. Τελικά, οι γηγενείς προβάλλουν τον πολιτισμό και ενδυναμώνουν την ταυτότητά τους ενώ οι πολιτισμικά διαφορετικοί

αισθάνονται μειονεκτικά και απομονώνονται από τον κοινωνικό ιστό της ετερότητας που διακρίνει την κοινωνία μας.

6. Συμπεράσματα

Γενικότερα τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης περιέχουν λιγότερες αναφορές στο «διαφορετικό» και την πολιτισμική ετερότητα της κοινωνίας. Λίγες είναι οι περιπτώσεις που οι μαθητές γνωρίζουν έναν «διαφορετικό» πολιτισμό, μια «άλλη» πολιτισμική, εθνική ή θρησκευτική ταυτότητα και έναν «άλλο» τρόπο ζωής. Δεν προβάλλεται ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας και δεν καλλιεργείται η ομαδικότητα των «διαφορετικών» μαθητών με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ανταλλαγή διαφορετικών πολιτισμικών ερεθισμάτων. Επιμένουν σε αναφορές στην ελληνική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα. Δεν δίνεται λόγος στον «άλλον» να προβάλλει την διαφορετικότητα του με σκοπό να συμυκνώνεται παθητικά στην μάζα στις πλειοψηφίας. Στις περιπτώσεις που ο «άλλος» ή το «διαφορετικό» εντάσσεται στο περιεχόμενο του βιβλίου γίνεται με σκοπό την γενική πληροφόρηση των μαθητών για άλλες χώρες και άλλες θρησκείες και όχι για την αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τον «άλλον». Η συμμετοχή του διαφορετικού πολιτισμικά μαθητή και η συνεργασία με τον «άλλον» στο πλαίσιο της ομάδας δεν προωθείται συστηματικά.

Αντιθέτως τα βιβλία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος εντάσσουν τις διάφορες συνήθειες και τους διάφορους πολιτισμούς περισσότερο και αποσκοπούν στην αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των «διαφορετικών» μαθητών και εν μέρει πολιτών. Οι διαφορετικοί πολιτισμικά και θρησκευτικά μαθητές συνυπάρχουν, επικοινωνούν, συνεργάζονται αρμονικά και συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η καλλιέργεια της ομαδικότητας, ο σεβασμός της ετερότητας και η διαπολιτισμική επαφή είναι βασικές αρχές των μειονοτικών βιβλίων της γλώσσας του δημοτικού.

Και τα δύο πακέτα σχολικών εγχειριδίων δεν φαίνεται να προωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τον «άλλον». Βέβαια θα ήταν τελείως αντιπαιδαγωγικό εάν συνέβαινε αυτό. Παρόλο που τα βιβλία της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης αναφέρονται κυρίως στα δεινά και τις κακουχίες των άλλων με σκοπό τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών, ίσως να προκαλείται θλίψη από τους γηγενείς και συναισθήματα κατωτερότητας από τους «άλλους» μαθητές. Οι μαθητές γνωρίζουν, κατανοούν τις δυσκολίες και

συναισθάνονται τον «άλλον» απλά η διαφορά των δύο σχολικών εγχειριδίων έγκειται στην προσπάθεια καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ισότιμης αλληλεπίδρασης των «διαφορετικών» μαθητών.

Τα βιβλία της κοινής ελληνικής εκπαίδευσης ακολουθούν μια εμφανέστατη πολιτική τόνωσης της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας με αναφορές κυρίως στην ελληνική ιστορία, τον ελληνικό πολιτισμό και στις αξίες του ορθόδοξου χριστιανισμού. Αντίθετα τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν τονίζουν μία θρησκευτική ή εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα αλλά αναφέρονται σε οικουμενικές αξίες και πανανθρώπινα μηνύματα. Σημειώνουν την συνεισφορά διαφορετικών πολιτισμικά επιστημόνων στην εξέλιξη της επιστήμης και τονίζουν την αναγκαιότητα της ελευθερίας, της αγάπης προς τη φύση και τον άνθρωπο και της αλληλεγγύης προς όλους.

Παρόλο που και τα δύο σχολικά συστήματα στόχο τους έχουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της μειονοτικής εκπαίδευσης εντάσσουν και λέξεις προερχόμενες από την τουρκική ενώ για τα άλλα δεν σημειώνεται καμία προσπάθεια συνάντησης της ελληνικής με γλώσσες διαφορετικών γλωσσικά μαθητών. Η επιμονή στην ελληνική και η διδασκαλία της σαν μητρική γλώσσα όλων των μαθητών, χωρίς να διαφοροποιείται η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά ακούσματα, επιφέρει την απομόνωση και την παθητική παρακολούθηση των γλωσσικά διαφορετικών μαθητών δημιουργώντας γνωστικά χάσματα στο σύνολο της τάξης.

Για τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απουσιάζουν οι έννοιες της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η ισότητα και η ειρήνη καλλιεργούνται αλλά σε εμβρυικό στάδιο. Δεν προσδοκάται η επαφή και η συνεργασία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής εάν δεν επικρατεί η διαπολιτισμική επικοινωνία των διαφορετικών στα πλαίσια μιας ισότιμης και αλληλέγγυας κοινωνίας. Μέσα από την επαφή και την ανταλλαγή πολιτισμικών ερεθισμάτων και την καθημερινή αλληλεπίδραση γνωρίζουμε τον άλλον αλλά και τα δικά μας όρια, την δική μας αληθινή στάση προς την διαφορετικότητα. Αντιθέτως, συγχωνεύονται όλοι οι μαθητές στο πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας με κυριότερο σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης εκφράζουν την αλληλεγγύη, την ισότητα, την ειρηνική συνύπαρξη και τον σεβασμό προς τον διαφορετικό. Η εκμάθηση της ελληνικής αποτελεί έναν από τους σκοπούς τους αλλά όχι και τον κυριότερο, καθώς λαμβάνεται

υπόψη και το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και οι δυσκολίες των μειονοτικών μαθητών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Ωστόσο ενώ τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης τείνουν προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θα ήταν ακόμη πιο ορθό αν υπήρχε συνδιδασκαλία των μειονοτικών μαθητών με τους γηγενείς, ώστε να επιτυγχάνεται και έμπρακτα η διαπολιτισμική επικοινωνία προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό υλικό και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Η εξατομίκευση της μάθησης με βάση τα χαρακτηριστικά και την πολιτισμική ετερότητα κάθε μαθητή σε μία τάξη συνεργασίας και αλληλοσεβασμού παραμένει ακόμη διαπολιτισμικό ιδεατό. Η διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών θα γινόταν πραγματικότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανταλλαγή διαφορετικών πολιτισμικών εικόνων. Από την άλλη πλευρά τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης χρειάζονται τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών με σκοπό να οδηγηθούν σε ένα πολυπολιτισμικό και αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Τα βήματα από την ενσωμάτωση στην ισότιμη συνύπαρξη είναι πολλά αλλά απτά, ενώ από την ενσωμάτωση στην ισότητα ευκαιριών προς όλους απαιτούνται δραστικές δομικές και εκπαιδευτικές αλλαγές.

7. Συζήτηση – Προτάσεις

Όπως αντιλαμβανόμαστε τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης κινούνται σε διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης των «διαφορετικών» μαθητών σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πρώτα μέσα από την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σκοπεύουν στην ενσωμάτωση των «άλλων» μαθητών ώστε να μην υπάρξει κίνδυνος αναταραχής στη συνοχή της κοινωνίας. Οι μαθητές, γηγενείς και μη, γνωρίζουν και σέβονται τις διαφορετικές πολιτισμικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις καθώς τα ήθη, τα έθιμα και το θρήσκευμα δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Επειδή τα σχολικά βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης δεν χαρακτηρίζονται από την ισότητα ευκαιριών για όλους με την προϋπόθεση αλλαγών στο σύστημα εκπαίδευσης, από την δικαιοσύνη αποσκοπώντας στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας με την παράλληλη ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών και την άμεση αλληλεπίδραση και συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμικά, εθνικά ή θρησκευτικά μαθητών δεν θεωρείται πως ακολουθούν το αντιρατσιστικό,

πολυπολιτισμικό ή διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σίγουρα κάποιες αξίες των παραπάνω ενυπάρχουν εντός του περιεχομένου των βιβλίων (π.χ. αναγνώριση ετερότητας, χειραφέτηση από ρατσιστικά στερεότυπα και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης) αλλά δεν πρεσβεύουν το σύνολο των χαρακτηριστικών των παραπάνω μοντέλων.

Εντούτοις ας σημειωθεί πως τα βιβλία της ελληνικής εκπαίδευσης έχουν σχεδιαστεί για την εκμάθηση της ελληνικής σε Έλληνες μαθητές ενώ της μειονοτικής σε μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Τα πρώτα απευθύνονται στην κυρίαρχη ομάδα ενώ τα δεύτερα σε μία μειονοτική ομάδα μαθητών. Προσωπικά δεν θεωρώ να παίζει σημαντικό ρόλο ο διαχωρισμός των δύο ομάδων σχετικά με τις αξίες και τις στάσεις που πρέπει να προβάλλουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα για τις σχέσεις και την συνεργασία των «διαφορετικών». Όλοι είναι μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας που πρέπει να μάθουν να σέβονται και να συνυπάρχουν ισότιμα με τους «άλλους» ανεξάρτητα της πολιτισμικής, εθνικής, θρησκευτικής και γλωσσικής ταυτότητας του καθενός.

Βασικός στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές πως η πολιτισμική ποικιλία μόνο πλούτος είναι για την ελληνική κοινωνία και κάθε κοινωνία υποδοχής μεταναστών. Μέσα από τους «άλλους» μαθαίνουμε νέες γνώσεις, συμμετέχουμε σε διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες, σεβόμαστε το «διαφορετικό» και τελικά αισθανόμαστε ισότιμα μέλη μιας πλουραλιστικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Η ελληνική ταυτότητα δεν κινδυνεύει από τον «άλλον» αλλά από στερεοτυπικές και απαρχαιωμένες αντιλήψεις των «δικών μας» που καλλιεργούν το φόβο και τη μισαλλοδοξία προς την ετερότητα. Σημαντικό λοιπόν είναι το έργο των δασκάλων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν την ισότιμη συνύπαρξη και αλληλεγγύη των «διαφορετικών» για την πρόοδο των δημοκρατικών κοινωνιών. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι άξιο να έγκειται στη γνώση των ιδιοτήτων, πολιτισμικών και μαθησιακών, όλων των μαθητών του. Απαιτείται να προσαρμόζει το περιεχόμενο διδασκαλίας του με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, να σχεδιάζει τη διδακτική του δράση με βάση την πολυπολιτισμικότητα και στοχεύοντας στη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών του, να εναντιώνεται σε προκαταλήψεις και στερεότυπες ιεραρχήσεις των πολιτισμών, να μάχεται για την συνδιδασκαλία γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών εντάσσοντας στο πρόγραμμά του ιστορικές αναφορές, θρησκευτικές αντιλήψεις και πολιτισμικές συνήθειες των «άλλων». Γενικότερα να

ενδυναμώνει με διάφορους τρόπους την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό προς το «διαφορετικό» με σκοπό όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ισότιμα και ενεργά μέλη μιας πολυπολιτισμικής ομάδας που υπερασπίζονται τα δικαιώματα των «άλλων» ισότιμα με τα δικά τους.

Κατά τη γνώμη μου στη σύγχρονη εποχή η κοινή εκπαίδευση των γηγενών, των μεταναστών και των μειονοτικών μαθητών θα έπρεπε να ήταν δεδομένη. Η πολυχρωμία των ελληνικών σχολικών τάξεων και η επικοινωνία των «διαφορετικών» πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά και γλωσσικά μαθητών θα έπρεπε να αποτελεί το αρχικό στάδιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με σεβασμό στην ετερότητα και την ισότιμη αποδοχή. Δεν χρειάζονται διαφορετικά σχολεία για την κάθε πολιτισμική ομάδα καθώς μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση θα επέλθει και θα γίνει στάση ζωής ο αλληλοσεβασμός και η ισότητα ευκαιριών προς όλους. Η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων θεωρώ επιτείνει την απομόνωση της διαφορετικής θρησκευτικής ομάδας και δυσχεραίνει την ομαλή ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Επίσης η λειτουργία των ελληνικών σχολείων με τάξεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλία και διδακτικά πακέτα που προωθούν την ενίσχυση κυρίως της ελληνικής ταυτότητας και δραστηριότητες διαμορφωμένες για μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική εμποδίζουν την σχολική πρόοδο και ομαλή συνεργασία και αλληλεπίδραση των γηγενών με τους «άλλους» μαθητές. Ας σημειωθεί πως αναφερόμαστε με βάση τα ευρήματα της μελέτης μας σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας και δεν γενικεύουμε για το σύνολο των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο ενότητες με θέμα θρησκευτικού ή ιστορικού περιεχομένου αναδεικνύουν την μονοπολιτισμική προοπτική των εγχειριδίων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σίγουρα πάντως το διαφορετικό υλικό για τους μαθητές της μειονότητας Θράκης αποτέλεσε ένα πρώτο βήμα απόδειξης της ισότιμης αντιμετώπισης των άλλων με σκοπό την ένταξη.

Αξίζει να διερευνηθούν στο μέλλον οι αντιλήψεις των «διαφορετικών» μαθητών, μεταναστών ή μειονοτικών, σχετικά με την επικοινωνία τους και την συνεργασία τους με τους γηγενείς μαθητές. Πώς αισθάνονται οι «άλλοι» μαθητές, ενεργά μέλη μιας ισότιμης πολυπολιτισμικής ομάδας ή παθητικοί θεατές μιας πολυπολιτισμικής κυρίαρχης κοινωνίας; Οι στάσεις αλλά και οι αντιλήψεις των μαθητών διαμορφώνονται με βάση τα πρότυπα που λαμβάνουν από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων αλλά και τις δράσεις των εκπαιδευτικών τους. Όταν ένα σχολικό

βιβλίο θέτει στο περιθώριο τον «άλλον» τότε και η κοινωνία δεν επιτυχαίνει την άρση της απομόνωσης των μειονοτικών αριθμητικά ομάδων της. Σημαντικό για ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπίδραση γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων ή διδακτικών δραστηριοτήτων με βάση το γνωστικό υπόβαθρο της ελληνικής γλώσσας και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών με βάση την πρώτη τους γλώσσα. Οι μαθητές των ελληνικών τάξεων δεν έχουν το ίδιο σημείο εκκίνησης στην εκμάθηση της ελληνικής με αποτέλεσμα να καταστρατηγείται το δικαίωμα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Θεωρώ πως η εξέταση του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου των μεταναστών και μειονοτικών μαθητών με δεύτερη γλώσσα την ελληνική κατά την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η σύγκρισή τους με αυτό των γηγενών μαθητών θα επιβεβαιώνει την παραπάνω πρόταση. Αν δεν είναι σεβαστή η ισότητα όλων από την αρχή της εκπαιδευτικής τους πορείας τότε είναι απίθανη και η ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Εν κατακλείδι οι σχέσεις των μαθητών εντός του σχολικού συστήματος επηρεάζονται από τις αξίες και τους στόχους που θέτουν τα προγράμματα εκπαίδευσης κάθε χώρας αλλά ταυτόχρονα αποτελούν τον καθρέπτη της κοινωνίας και της στάσης των γηγενών προς το «διαφορετικό». Αν λοιπόν τα αναλυτικά προγράμματα, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και το μοντέλο εκπαίδευσης κάθε χώρας για την αντιμετώπιση των μεταναστών και μειονοτικών μαθητών υποστηρίζουν την ισότιμη συνεργασία, το σεβασμό της διαφορετικότητας και τη γόνιμη δυναμική αλληλεπίδραση των πολιτισμικά διαφορετικών, τότε και η ενίοτε κοινωνία θα έχει γίνει πιο δημοκρατική, πιο πλουραλιστική και θα παρέχει ίσες ευκαιρίες προς όλους ανεξαρτήτως της ταυτότητάς τους. Πάντα η πολυμορφία, η πολυχρωμία και η διαφορετικότητα προσφέρουν ομορφιά, γνώση και ανάπτυξη προς όφελος όλων.

8. Πηγές - Βιβλιογραφία

Πηγές

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις:

Πληροφορίες για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (πρόσβαση στις 05/01/2015)

Πληροφορίες για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ξένων γλωσσών http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf (πρόσβαση στις 04/01/2015)

Πληροφορίες για την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης <http://www.museduc.gr/el> (πρόσβαση στις 05/01/2015)

Πληροφορίες για τα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>

Πληροφορίες για τα σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης <http://www.museduc.gr/el>

Εφημερίδες:

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως - Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ Α'124 / 14/06/1996)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως – Νόμος 2910/2001 (ΦΕΚ Α'91 / 02/05/2001)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως – Νόμος 3386/2005 (ΦΕΚ Α'212 / 23/08/2005)

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως – Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ Α'163 / 21/09/2010)

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (μτφ. Τ. Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο.

Γαλανόπουλος, Γ. & Κουτσούρη, Β. (2000). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων γλώσσας της Στ' δημοτικού – Βιβλίο δασκάλου*, (Επιμ. Α. Ιορδανίδου & Σ. Μοσχονάς). Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.- *Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη*.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος. 7. Πάτρα: TYPOCENTER.

- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: TYPOCENTER.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α., Κύρδη, Κ., Λάππα, Κ., Μώραλλη, Σ., Νικολάου, Β., Σύφαντος, Ν. & Τηγάνη, Α. (2000). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων γλώσσας της Α' δημοτικού - Βιβλίο δασκάλου*, (Επιμ. Α. Ιορδανίδου & Σ. Μοσχονάς). Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και ετερότητες: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf>.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εμβαλωτής, Α. (2009). *Νέα σχολικά βιβλία – εμπειρίες των εκπαιδευτικών: Συνοπτικό τεύχος με τα ευρήματα του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυποθητώ.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: μία κοινωνιολογική θεώρηση*. (μτφ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιντζεσιλόγλου, Ν. (1999). *Περί της Κατασκευής Συλλογικών Ταυτοτήτων – Το παράδειγμα της Εθνικής Ταυτότητας*. Στο: Χ. Κωνσταντινοπούλου, Λ. Μαράτου – Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), *Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2013). *Γλώσσα Στ' δημοτικού – Βιβλίο Δασκάλου: Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμπογιάς, Π. & Μάκρα, Ρ. (2010). *Απόψεις δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, τόμος 1, (τεύχος.1)*, Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου, 2015, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html.
- Καρανικόλα, Ζ. (2010). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα ανθολόγια κείμενα του δημοτικού σχολείου: ανάλυση περιεχομένου*, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2015, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3268>.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2013). *Γλώσσα Α' δημοτικού – Βιβλίο Δασκάλου: Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “τάξης” το “διαφορετικό”;*: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπανούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 21-36.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτης, Γ. (2002). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά: Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών Θράκης. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2015, από <http://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=45>.
- Modgil, S. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί – προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλτσιώτης, Λ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: συλλογή νομοθεσίας – σχόλια*. Αθήνα, Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στο Ζ. Παπανούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 37-51.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπανούμ (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, σσ. 95 -101.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές, ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τόμος 9, σσ. 81-87.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Queiroz, J. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. (μτφ. Ι. Χριστοδούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινθουράκη, Ι. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιτσελίκης, Κ. (2003). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*, Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2015, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book16/book16.pdf>.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Ξενόγλωσση

Banks, J. (2006). *Race, culture and education*. New York: Routledge.

Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education : theory and practice*. New York: Allyn & Bacon.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cushner, K. (2006). *Human diversity in education: an integrative approach*. New York: McGraw – Hill Companies.

Kivisto, P. (2005). *Incorporating diversity : rethinking assimilation in a multicultural age*. London: Paradigm Publishers.

Osler, A. (2005). *Teachers, human rights and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Sterling: Trentham Books.