



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

**Η Ένταξη των Παιδιών των Μεταναστών στο Γυμνάσιο.
Η Συμβολή του Μαθήματος των Θρησκευτικών.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ελένη Αυλωνίτη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Δέσποινα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, επιβλέπουσα
Δημήτριος Βενιέρης, Καθηγητής, μέλος
Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Μάιος 2016

Στον Δημήτρη μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της διατριβής μου δε θα ήταν δυνατή χωρίς την συμβολή και την καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας μου κ. Δέσποινας Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στην οποία εκφράζω τις πιο ειλικρινείς και ολόθερμες ευχαριστίες. Οι επιστημονικές της γνώσεις, η κριτική της σκέψη, η αφιέρωση προσωπικού της χρόνου και η ενθάρρυνση που μου παρείχε στάθηκαν ουσιαστικές και πολύτιμες για το έργο μου. Επίσης, θερμές ευχαριστίες εκφράζω στα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κ. Δημήτριο Βενιέρη, Καθηγητή Κοινωνικής Πολιτικής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, και κ. Αθανάσιο Κατσή, Καθηγητή Κοινωνικής Πολιτικής του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την αμέριστη συνεργασία, τις χρήσιμες υποδείξεις και τη συμπαράσταση τους στο εγχείρημά μου.

Ακόμη, θα ήθελα από τη θέση αυτή να ευχαριστήσω όλους εκείνους χωρίς τη σύμπραξη των οποίων δε θα είχε ολοκληρωθεί η εργασία μου. Την κ. Νίκη Παπαγεωργίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τη διάθεση του βιβλίου της *«Θρησκεία και Μετανάστευση: Η κοινότητα των Σιχ στην Ελλάδα»*. Επίσης όλους τους αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές, καθώς και τους γονείς τους, οι οποίοι με δέχτηκαν στα σπίτια τους και με τίμησαν με την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, παραχωρώντας μου τις συνεντεύξεις. Αλλά και πρόσωπα του πολύ στενού φιλικού μου περιβάλλοντος, καθώς με τον τρόπο τους στάθηκαν αρωγοί σε αυτή μου την προσπάθεια. Τέλος, ευχαριστίες οφείλω στην οικογένεια μου και στους γονείς μου, καθώς στάθηκαν δίπλα μου με αγάπη και με υποστήριξαν μέχρι τέλους. Ιδιαίτα όμως ευγνωμονώ τον σύζυγο μου Δημήτρη, διότι με στήριξε αγόγγυστα, πολλαπλώς και ποικιλοτρόπως, επιδεικνύοντας αστείρευτη υπομονή σε όλη τη διάρκεια αυτής της δύσκολης, αλλά εξίσου ενδιαφέρουσας πορείας.

Κόρινθος, Μάιος 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί ποιοτική έρευνα για την διερεύνηση της συμβολής του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο γυμνάσιο. Το κεντρικό ερώτημα αφορά στο πως το μάθημα αυτό επηρεάζει και διαμορφώνει τη σχέση των παιδιών των μεταναστών με το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικά, καθώς και με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές τους ειδικά. Μέσα από το υλικό είκοσι συνεντεύξεων αναδύεται ο λόγος και η οπτική μαθητών δύο σχολικών μονάδων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα. Συγκεκριμένα, το σχολείο αναδεικνύεται σε έναν μικρόκοσμο όπου τα παιδιά των μεταναστών εμφανίζονται καλώς ενταγμένα και θεωρούν ότι το συνολικό πλαίσιο της σχολικής ζωής έχει νόημα στο οποίο επενδύουν και με βάση αυτό επιδιώκουν τους στόχους τους. Το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι ακόμα ελκυστικό και η διδασκαλία του φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη τους, καθώς διαμεσολαβεί μεταξύ των μαθητών/τριών, μεταναστών και γηγενών, με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει αρμονική συμβίωση μέσα στο πολύμορφο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Τα χαρακτηριστικά αυτής της διαμεσολάβησης είναι η μετάδοση πάσης φύσεως αξιών και μηνυμάτων που κατατείνουν στην ενίσχυση της συνοχής και ένταξης όλων των παιδιών στην μαθητική κοινότητα.

ABSTRACT

The following paper is comprised of quality research into the relativity of the subject Religious Education on the integration of migrant students into junior high school.

The central theme focuses on how this subject influences and transforms the relationship that migrant students have with the education system in general, along with the teaching staff and more importantly with their fellow classmates. Having conducted twenty interviews at two different schools the results revealed the opinions of the students. After analyzing these findings, it only reassured the original objective on which the research was staged. More specifically , the school environment promotes a microcosm where migrant students appear to be fully inducted and they consider that the whole spectra of school life holds meaning and it also allows them to invest in their goals for substantial reasons. The subject of Religious Education is even more inviting and by its teachings, is found to play a vital role in their introduction as it links the migrant students with the indigenous in such a way that it allows for a harmonic transformation in the multi-social and cultural

environment of the classroom. These transitional characteristics show the complete broadcast of ethics which in turn enhance the complete integration of all students into the school community.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|-----------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ | 8 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 8 |
| 1.1. Στόχοι και υπόθεση της έρευνας | 8 |
| 1.2. Οι έρευνες στην Ελλάδα | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ | 13 |
| 2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις / Ζητήματα ορολογίας | 13 |
| 2.1.1. Οι έννοιες «αλλοδαπός» και «μετανάστης». | 13 |
| 2.1.2. Οι έννοιες «ενσωμάτωση» και «ένταξη»..... | 14 |
| 2.2. Το Μεταναστευτικό φαινόμενο | 14 |
| 2.2.1. Η διαχρονική πορεία της μεταναστευτικής κίνησης στην Ελλάδα | 15 |
| 2.2.2. Μεθοδολογικά προβλήματα στατιστικών στοιχείων..... | 15 |
| 2.2.3. Το μέγεθος των Μεταναστών | 16 |
| 2.3. Παιδιά μεταναστών στο ελληνικό σχολείο..... | 18 |
| 2.3.1. Σύνθεση πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο | 19 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ | 22 |
| 3.1. Διεθνές Νομικό Πλαίσιο για το παιδί | 22 |
| 3.2. Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση | 23 |
| 3.2.1. Από την Πολυπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα..... | 24 |
| 3.2.2. Τα «Ευρωπαϊκά Σχολεία»..... | 26 |
| 3.2.3. Θεσμικές ρυθμίσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. | 28 |
| 3.2.4. Κριτική της «ευρωπαϊκής εκπαίδευσης». | 30 |
| 3.3. Τα παραδείγματα της Γαλλίας, Γερμανίας, Ιταλίας, και Σουηδίας | 30 |
| 3.4. Εκπαιδευτική πολιτική για την Ένταξη Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. | 36 |
| 3.4.1. Το Νομοθετικό Πλαίσιο έως το 1996. | 37 |
| 3.4.2. Το Νομοθετικό Πλαίσιο από το 1996 έως σήμερα..... | 43 |
| 3.4.3. Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ένταξη Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. | 43 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ | 45 |
| 4.1. Τα Μοντέλα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών..... | 45 |
| 4.1.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο..... | 45 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 4.1.2. | Το μοντέλο ενσωμάτωσης..... | 46 |
| 4.1.3. | Το πολυπολιτισμικό μοντέλο | 47 |
| 4.1.4. | Το αντιρατσιστικό μοντέλο | 49 |
| 4.1.5. | Το διαπολιτισμικό μοντέλο | 50 |
| 4.2. | Το μάθημα των Θρησκευτικών..... | 51 |
| 4.2.1. | Η σχέση της σχολικής εκπαίδευσης και της θρησκείας στην Ευρώπη | 51 |
| 4.2.2. | Τα μοντέλα διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης..... | 52 |
| 4.2.2.1. | Το Ομολογιακό μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών ή «διδασκαλία της θρησκείας»..... | 53 |
| 4.2.2.2. | Το θρησκευτολογικό μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών ή «μαθαίνοντας για τη θρησκεία»..... | 53 |
| 4.2.2.3. | Το μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών «μαθαίνοντας από τη θρησκεία»..... | 54 |
| 4.3. | Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο διεθνές και ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο..... | 55 |
| 4.4. | Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ευρώπη σήμερα | 58 |
| 4.5. | Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα..... | 69 |
| 4.5.1. | Το δικαίωμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης..... | 69 |
| 4.5.2. | Ιστορική αναδρομή | 71 |
| Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | | 76 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ..... | | 76 |
| 5.1. | Το πλαίσιο της έρευνας..... | 76 |
| 5.2. | Το δείγμα..... | 77 |
| 5.3. | Τα εργαλεία της έρευνας..... | 79 |
| 5.3.1. | Η ημιδομημένη συνέντευξη | 80 |
| 5.3.2. | Ο οδηγός της συνέντευξης | 81 |
| 5.4. | Η προετοιμασία διεξαγωγής της έρευνας..... | 81 |
| 5.5. | Ανωνυμία και προστασία των συμμετεχόντων | 82 |
| 5.6. | Η κωδικοποίηση και η παρουσίαση των ευρημάτων | 83 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ..... | | 84 |
| 6.1. | Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών των μεταναστών | 85 |
| 6.2. | Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών των Ελλήνων | 85 |
| 6.3. | Οι συνεντεύξεις – Άξονες | 86 |
| 6.3.1. | Η Φοίτηση – Επίδοση | 86 |
| 6.3.1.1. | Τα παιδιά των Μεταναστών..... | 86 |

| | | |
|--|---|------------|
| 6.3.1.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 90 |
| 6.3.2. | Η Σχέση με το σχολικό περιβάλλον..... | 93 |
| 6.3.2.1. | Τα παιδιά των Μεταναστών | 93 |
| 6.3.2.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 98 |
| 6.3.3. | Οι σχέσεις με καθηγητές και συμμαθητές | 103 |
| 6.3.3.1. | Τα παιδιά των Μεταναστών | 103 |
| 6.3.3.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 107 |
| 6.3.4. | Η συμμετοχή στο Μάθημα των Θρησκευτικών | 114 |
| 6.3.4.1. | Τα παιδιά των μεταναστών..... | 114 |
| 6.3.4.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 117 |
| 6.3.5. | Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις με τον/την Θεολόγο | 118 |
| 6.3.5.1. | Τα παιδιά των μεταναστών..... | 118 |
| 6.3.5.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 119 |
| 6.3.6. | Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην προσωπικότητα των μαθητών | 119 |
| 6.3.6.1. | Τα παιδιά των μεταναστών..... | 119 |
| 6.3.6.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 124 |
| 6.3.7. | Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ μαθητών | 126 |
| 6.3.7.1. | Τα παιδιά των μεταναστών..... | 126 |
| 6.3.7.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων..... | 136 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | | 145 |
| 7.1. | Η φοίτηση – επίδοση | 145 |
| 7.1.1. | Τα παιδιά των μεταναστών | 145 |
| 7.1.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων | 145 |
| 7.2. | Η σχέση με το σχολικό περιβάλλον..... | 146 |
| 7.2.1. | Τα παιδιά των μεταναστών | 146 |
| 7.2.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων | 146 |
| 7.3. | Οι σχέσεις με καθηγητές και συμμαθητές | 146 |
| 7.3.1. | Τα παιδιά των μεταναστών | 146 |
| 7.3.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων | 147 |
| 7.4. | Η συμμετοχή στο Μάθημα των Θρησκευτικών | 148 |
| 7.4.1. | Τα παιδιά των μεταναστών | 148 |
| 7.4.2. | Τα παιδιά των Ελλήνων | 148 |

| | |
|---|------------|
| 7.5. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις με τον/την θεολόγο..... | 148 |
| 7.5.1. Τα παιδιά των μεταναστών | 148 |
| 7.5.2. Τα παιδιά των Ελλήνων | 149 |
| 7.6. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην προσωπικότητα των μαθητών..... | 149 |
| 7.6.1. Τα παιδιά των μεταναστών | 149 |
| 7.6.2. Τα παιδιά των Ελλήνων | 149 |
| 7.7. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ μαθητών..... | 150 |
| 7.7.1. Τα παιδιά των μεταναστών | 150 |
| 7.7.2. Τα παιδιά των Ελλήνων | 151 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 157 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 173 |
| Ο οδηγός συνέντευξης..... | 175 |

Λίστα Πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1 Πληθυσμός της Ελλάδας κατά υπηκοότητα στα έτη των απογραφών | 17 |
| Πίνακας 2 Αριθμός αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995-1999..... | 19 |
| Πίνακας 3 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2002-2003)..... | 19 |
| Πίνακας 4 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2003-2004)..... | 20 |
| Πίνακας 5 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2004-2005)..... | 20 |
| Πίνακας 6 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2005-2006)..... | 20 |
| Πίνακας 7 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2006-2007)..... | 20 |
| Πίνακας 8 Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης (2007-2008)..... | 21 |
| Πίνακας 9 Δημογραφικά και άλλα στοιχεία των ερωτώμενων αλλοδαπών μαθητών. ... | 85 |
| Πίνακας 10 Δημογραφικά και άλλα στοιχεία των ερωτώμενων Ελλήνων μαθητών. ... | 86 |

Πίνακας Συντομογραφιών και Συντμήσεων

| | |
|--------------------|--|
| Α.Π.Σ | Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών |
| Δ.Ε.Π.Π.Σ | Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών |
| Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ | Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση. |
| Ε.Σ.Υ.Ε. | Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος |
| ΕΕ | Ευρωπαϊκή Ένωση |
| ΕΚΑΧ | Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα |
| ΕΛ.Ι.ΑΜ.Ε.Π | Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής |
| ΕΛΣΤΑΤ | Ελληνική Στατιστική Αρχή |
| ΕΣΔΑ | Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου |
| ΕΣΣΔ | Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών |
| ΖΕΠ | Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας |
| Ι.ΜΕ.ΠΟ. | Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής |
| Ι.Π.Ο.Δ.Ε | Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης |
| Κ.Ε.Ε. | Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας |
| ΚΕ.Δ.Α | Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών |
| ΜτΘ | Μάθημα των Θρησκευτικών |
| Ν. | Νόμος |
| Ο.Λ.Μ.Ε | Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης |
| Π.Δ. | Προεδρικό Διάταγμα |
| Π.Ε.Θ. | Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων |
| ΣτΕ | Συμβούλιο της Ευρώπης |
| Τ.Υ. | Τάξεις Υποδοχής |
| Υ.Α. | Υπουργική Απόφαση |
| Φ.Τ. | Φροντιστηριακά Τμήματα |
| ΦΕΚ | Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως |
| EUMC | European Union Military Committee (Στρατιωτική Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης) |
| EUROSTAT | Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία |
| UNESCO | United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών είναι η πολυπολιτισμικότητα, καθώς η μετακίνηση οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων σε συνδυασμό με την εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης οδήγησε στο πέρασμα από τα εθνικά ομοιογενή κράτη στα ετερογενή, πολιτισμικά μικτά κράτη. Οι πληθυσμιακά ομογενείς χώρες, ιδιαίτερα στον δυτικό κόσμο είναι ένα περασμένο, απώτερο παρελθόν με αδιαμφισβήτητο πλέον δεδομένο την ανομοιογένεια του πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, ή την εθνική καταγωγή. Η ύπαρξη αυτών των κοινωνιών και η ομαλή τους διατήρηση βασίζεται στην ισότιμη και αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών και ποικίλων φυλετικών, εθνικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, πολιτισμικών ομάδων που αποτελούν τον πληθυσμό τους.

Αυτή είναι και η πρόκληση κάθε αναπτυγμένης κοινωνίας, καθώς κάθε σύγχρονος πολιτισμός καλείται να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των κοινωνιών και να εντάξει στους κόλπους της τους διαφορετικούς πληθυσμούς, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς κοινωνικής ένταξης και μιας πραγματικότητας στην οποία θα υπάρξει θέση για όλους.

Η πρόκληση αυτή συνιστά γεγονός και για την Ελλάδα, καθόσον από κατεξοχήν χώρα αποστολής μεταναστών, το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής ολοένα και περισσότερων μεταναστών και παλιννοστούντων Ελλήνων και των οικογενειών τους, που πλέον ζουν και εργάζονται μόνιμα στη χώρα μας.

Οι κάθε είδους συνέπειες αυτών των μετακινήσεων είναι ραγδαίες¹, ενώ φαίνεται πως οδεύουμε προς το σχηματισμό μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με νέα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι έχουμε κερδίσει το στοίχημα της διαπολιτισμικότητας.

Η συντελεσθείσα αλλαγή στη σύσταση της ελληνικής κοινωνίας επέφερε αλλαγές και στη λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αύξηση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στις δυο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης άλλαξε την μέχρι πρότινος εικόνα της ελληνικής τάξης. Η ομοιομορφία έδωσε τη θέση της στην πολιτισμική

¹ Περισσότερα βλ. Χ., Μπάγκαβος και Δ., Παπαδοπούλου (2006) *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

ετερότητα και σε μαθητές με κάθε είδους διαφορετικότητα (φυλετική, εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, κοινωνική) γεγονός που συχνά είχε πολυποίκιλες αντιδράσεις².

Το κράτος, ξεπερνώντας τον αρχικό αιφνιδιασμό από αυτό το πρωτόγνωρο φαινόμενο, δραστηριοποιήθηκε στοχεύοντας στην αποτελεσματική διαχείριση της νέας αυτής πραγματικότητας (Νικολάου 2009, σελ. 57-69), με το σκεπτικό ότι η παιδεία είναι θεμελιώδες αγαθό και η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των μεταναστών συνιστά αδιαμφισβήτητη ανάγκη και αναφαίρετο δικαίωμα τους καθώς ανήκει στα «κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη»³. Μέρος της παραπάνω πραγματικότητας αποτελεί και η θλιβερή διαπίστωση ότι τα παιδιά της δεύτερης γενιάς για μια σειρά λόγων⁴ είναι οι πλέον εύθραυστοι πληθυσμοί στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αναντίλεκτα το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας με ρόλο κεφαλαιώδους σημασίας, καθώς αποτελεί τον μοναδικό θεσμικό φορέα, που νομιμοποιείται για τη γνωστική, κανονιστική και επιλεκτική λειτουργία του. Επιπλέον, στις σύγχρονες, πολιτισμικά μικτές πολιτείες δρα καταλυτικά και επηρεάζει την ομαλή συμβίωση των μελών τους. Εκτός από τις γνώσεις που παρέχει και τις πρακτικές δεξιότητες που καλλιεργεί, κυρίως μεταδίδει στους μαθητές αξίες για τη ζωή και εφόδια για την ένταξη τους στην κοινωνία. Οι τρόποι συμπεριφοράς, η εκτίμηση στην ανθρώπινη προσωπικότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μαθαίνονται και γίνονται στάση και πρακτική ζωής. Είναι ο χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνουμε ή όχι να ζούμε μαζί με τους άλλους⁵.

Το σχολείο διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα⁶. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί κατέχουν ένα ξεχωριστό ρόλο ευθύνης και οπωσδήποτε

² Ας σημειωθεί εδώ η θέση του Delors (1996), ότι η συνάντηση πολιτισμών είναι πλούτος και βάση για δημιουργική συνύπαρξη.

³ Βλ. T. H. Marshall, *Class, Citizenship and Social Development*, University of Chicago Press, 1964.

⁴ Τα παιδιά αυτά γεννιούνται και κοινωνικοποιούνται στην κοινωνία υποδοχής, εισπράττοντας τις περισσότερες φορές μία φανταστική εικόνα για την κοινωνία καταγωγής τους. Ζουν και μεγαλώνουν σε μία διαφορετική πραγματικότητα από αυτή που τους μεταδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον με αποτέλεσμα να βιώνουν ένα ψυχολογικό και κοινωνικό σχίσμα που τους χαρακτηρίζει σε κάθε τους βήμα. Σύμφωνα μάλιστα με τις Μόττη-Στεφανίδη (2005) είναι πιθανό ότι:

α. μετακινήθηκαν ακούσια, χωρίς να κατανοήσουν τα κίνητρα της μετανάστευσης,

β. δέχονται αντιφατικές πιέσεις από το σχολείο και την οικογένεια για αφομοίωση και πολιτισμική διατήρηση, αντίστοιχα,

γ. βιώνουν σύγχυση ρόλων, καθώς μεσολαβούν μεταξύ των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας,

δ. αντιμετωπίζουν τη διπλή αναπτυξιακή πρόκληση της διαμόρφωσης ατομικής και εθνικής ταυτότητας.

⁵ Σχετικά με το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης στις αρχές του 21ου αιώνα βλ. Αντωνίου (2009) 155-7.

⁶ Η οικογένεια εξ' ορισμού δεν μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά στην ενσωμάτωση του μετανάστη και των παιδιών τους αφού είναι φορέας αξιών του τόπου καταγωγής.

αποτελούν τους βασικούς εάν όχι τους μοναδικούς μηχανισμούς ένταξης και αποκλεισμού για τα παιδιά αυτά, έτσι ώστε να ενσωματωθούν ομαλά αργότερα στην κοινωνία υποδοχής ή αντίθετα να αποκλεισθούν (Μουσουρού, 2002). Σύμφωνα με τον Σούλη (2002 σελ. 114), «η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη»⁷. Η εκπαίδευση μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην ομαλή πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση μεταξύ ετερογενών ατόμων και κοινωνικών ομάδων, με πρώτο μέλημα την άρση των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας που οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις (Μπάγκαβος και Παπαδοπούλου, 2006). Ο αποκλεισμός των μεταναστών από το αγαθό της παιδείας είναι ουσιαστικός και έχει πολύπλοκα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αίτια. Γι' αυτό το λόγο η αντιρατσιστική θεώρηση πρέπει να διατρέχει και την παραμικρή θεωρητική και πρακτική επέκταση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής⁸.

Στα πλαίσια του σύγχρονου πολύχρωμου, πλουραλιστικού και πολυπολιτισμικού⁹ κόσμου η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και η ανάπτυξη των ικανοτήτων που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να οργανώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους με όρους συναίνεσης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Περισσότερο από κάθε άλλη φορά καλείται σήμερα να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες που θα τους κάνουν πιο ευαίσθητους σε ζητήματα διακρίσεων, λιγότερο επιρρεπείς σε ρατσιστικές συμπεριφορές και πιο ανοιχτούς απέναντι στο διαφορετικό, με άξονα σκέψης και δράσης το αξίωμα πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και πως οι όποιες διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα αλλά παράγοντα ενδυνάμωσης που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη

⁷ Πράγματι, αυτό φαίνεται να ισχύει, αφού το παιδί που έχει ενταχθεί ομαλά στην σχολική τάξη και έχει γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές του ως ισότιμο έχει περισσότερες πιθανότητες να τύχει και μιας ομαλής κοινωνικής ένταξης. Η κοινωνία οφείλει να είναι πλουραλιστική και ανοιχτή στο διαφορετικό. «Την πραγματικότητα αυτή τα παιδιά και οι έφηβοι δεν μπορούν να την ανακαλύψουν πουθενά αλλού και σε κανέναν άλλον θεσμό τόσο πειστικά όσο μέσα στο σχολείο, διότι αυτό δεν είναι ένας κλειστός και προσωπικός χώρος, όπως η οικογένεια, αλλά παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να πειραματίζεται σε νέα δεδομένα, να αποκτά νέες εμπειρίες» (Σούλης 2002 σελ. 118).

⁸ Για το Δρεττάκη (2001α) η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συνθήκη *sine qua non* για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Εξάλλου, διεθνής έρευνα του Berry και των συνεργατών του (Berry et al., 2006) που είχε ως στόχο να αποτιμήσει την προσαρμογή εφήβων μεταναστών σε δεκατρείς διαφορετικές χώρες, κατέδειξε ότι η καλή σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο προάγει καθοριστικά την ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή τους.

⁹ Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Unicef 2001).

στη διαμόρφωση του περιεχόμενου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με κύριο στόχο την ισότητα ευκαιριών για όλους¹⁰.

Σε αυτό το σύγχρονο παιδευτικό τοπίο καλείται και το μάθημα των Θρησκευτικών (στο εξής ΜτΘ) να επιτελέσει το δύσκολο, αλλά καθοριστικής σημασίας έργο του, σε μια εποχή όπου η θρησκεία ξαναμπαίνει στην κοινωνία ως πολιτιστικός παράγων και φαίνεται να αναβιώνει ως δύναμη ζωής και να προβάλλονται οι αναντικατάστατες, - ανθρωπολογικά, πνευματικά, πολιτισμικά, κοινωνικά - λειτουργίες της. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί ένας επιστημονικός διάλογος, που εστιάζει στο ρόλο της θρησκείας στην διαδικασία ένταξης, αλλά και αφομοίωσης μεταναστευτικών ροών¹¹.

Ο καθηγητής Κ. Δεληκωσταντής γράφει: «Συμφωνώ απόλυτα με την εξής άποψη της Annete Schavan: «Όποιος συζητά για το μάθημα των Θρησκευτικών, αυτός αναφέρεται στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου». Πράγματι, όπως προσθέτει, στο θρησκευτικό μάθημα συμπυκνώνεται, συγκεκριμενοποιείται, προωθείται, συμπληρώνεται και ελέγχεται κριτικά η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Προς την ίδια κατεύθυνση επιχειρηματολογεί και ο Wolfgang Huber. Κατά την άποψη του φαίνεται να κυριαρχεί σήμερα μια στενή έννοια της παιδείας. Η εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται κυρίως από τη σκοπιά της χρησιμότητας της. Πολλοί πιστεύουν ότι η εκπαίδευση επιτυγχάνει τους σκοπούς της, προετοιμάζοντας τους νέους για την κοινωνία της πληροφορίας και για την επιβίωση μέσα στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης. Φαίνεται να λησμονείται βέβαια εδώ ότι η αγωγή ή η παιδεία είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικές όσο και η μετάδοση πληροφοριών και ο αξιολογικός προσανατολισμός εξίσου αναγκαίος, όπως και η απόκτηση δεξιοτήτων. Ο Wolfgang Huber συμπληρώνει επιγραμματικά: «Ήλθε η ώρα να κατανοήσουμε, ότι για το σχολείο η Ηθική είναι τόσο σημαντική όσο και τα Αγγλικά, ότι η καλλιέργεια της πολιτιστικής μνήμης είναι ισάξια της Πληροφορικής, ότι τα Θρησκευτικά είναι τόσο σπουδαία όσο τα Μαθηματικά»¹².

Εξάλλου, όπως σημειώνει πολύ χαρακτηριστικά ο Hartmut von Hentig, «Η θρησκεία είναι μέρος του πολιτισμού μας, ακόμη και στην εκκοσμικευμένη του μορφή. Δεν κατανοεί κανείς αυτόν τον πολιτισμό, εάν δεν δει τη θρησκευτική ρίζα των θεσμών, των μορφών

¹⁰ Αν και σήμερα, την εποχή των μεγάλων αμφισβητήσεων και κατακρήμνισης των ειδώλων, των ιδεών και των ιδεολογιών, το σχολείο δεν θεωρείται πια «παντοδύναμο», όπως συνέβαινε κάποτε, ο χώρος της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος όταν ανοίγει ο διάλογος για τα ζητήματα της διαχείρισης της ετερότητας.

¹¹ Για μια επισκόπηση, βλ. Foner and Alba 2008, Connor & Koenig 2013

¹² Βλ. Κ. Δεληκωσταντή «*Η σχολική θρησκευτική αγωγή ως παιδεία ελευθερίας*», διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/ikomninou/delikos_2.pdf [πρόσβαση 18/12/2015]

και των αξιών του. Η ηθική μας, η τέχνη μας, η επιστήμη μας, οι θεμελιώδεις κοινωνικές δομές αναπτύχθηκαν μέσα από τη θρησκεία, ή μέσα από την αντιπαράθεση με αυτή. Η γενική μόρφωση ακόμη και ενός άθεου στον κόσμο μας, δεν μπορεί να είναι «γενική», εάν δεν περιλαμβάνει τη θρησκεία»¹³.

Στην Ευρώπη γίνεται συνεχώς λόγος, μετά το 2001, για το «διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο» και συναντώνται πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνουν στις θρησκείες στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τον Οκτώβριο του 2005, η Κοινοβουλευτική Συνδιάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης (47 χώρες) απηύθυνε την υπ' αριθ. 1720/2005 Σύσταση (Recommendation) υπό τον τίτλο «Εκπαίδευση και Θρησκεία» (Education and Religion) προς τα κράτη – μέλη της, αναφερόμενη στη σχέση Εκπαίδευσης και Θρησκείας. Στη Σύσταση αυτή, γίνεται λόγος για την ανάγκη εισαγωγής στην εκπαίδευση της διδασκαλίας των θρησκειών. Η παραπάνω Σύσταση, προϊόν σχετικής εισήγησης του Andre Schneider, μέλους του γαλλικού κοινοβουλίου, καταδεικνύει ότι η χώρα αυτή τείνει να ξεπεράσει την ουδετερότητα της έναντι των θρησκειών στο δημόσιο χώρο της εκπαίδευσης και αναζητεί τρόπους ένταξης της διδασκαλίας του θρησκευτικού φαινομένου¹⁴. Επίσης, μια από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι η εφαρμογή του Προγράμματος REDCo (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries) το οποίο ξεκίνησε το Μάρτιο του 2006¹⁵. Τέλος, αξίζει ιδιαίτερης μνείας και η έρευνα του Πανεπιστημίου του Αμβούργου, με πλήθος άλλα πανεπιστήμια και επικεφαλής τον καθηγητή W. Weisse, για τη θέση των θρησκειών στην εκπαίδευση η οποία διήρκησε από το 2006 έως το 2009¹⁶.

¹³ H. Von Henting, *Glaube. FluchtenausderAufklärung*, Düsseldorf, 1992, σ. 113. Η παραπομπή στο: Κ. Δελικωνσταντή, «Η ευρωπαϊκή μας ταυτότητα μεταξύ χριστιανικής παράδοσης και πλουραλισμού», *Σύναξη*, τχ. 74, 2000, σελ. 39.

¹⁴ Βλ. Σ. Γιαγκάζογλου «Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην εκπαίδευση, σχόλιο σε μια σύσταση», διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/70.pdf> [πρόσβαση στις 20/2/2016] και Αν. Μαρίνου, «Το μάθημα των θρησκευτικών», διαθέσιμο στο: <http://www.discussion.gr/themata/thriskoftika/txt1.html> [πρόσβαση στις 20/2/2016]

¹⁵ Πρόκειται για ένα ερευνητικό πρόγραμμα σύγκρισης των αντιλήψεων των μαθητών για τη θρησκεία και το θρησκευτικό πλουραλισμό, για τις στρατηγικές διδασκαλίας και την αλληλεπίδραση στην τάξη. Στους βασικούς του στόχους συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη προσεγγίσεων και πολιτικών οι οποίες μπορούν να καταστήσουν τη θρησκεία ένα παράγοντα προώθησης του διαλόγου στο ευρωπαϊκό πλαίσιο καθώς και η θεμελίωση των βάσεων για την κατανόηση της διαφορετικότητας, και της συνεισφοράς της θρησκείας σε αυτό, στα διαφορετικά ευρωπαϊκά κράτη.

¹⁶ REDCo, Religion in Education. An contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?, Periodic Activity Report 3, Universitat Hamburg, Hamburg 2009. Weisse W. (2007) "The European Research Project on Religion and Education 'REDCo'. An Introduction" in

Καθίσταται επομένως εμφανές ότι η Ευρώπη επαναπροσδιορίζει τη θέση των θρησκευτών στο σχολείο, εκτιμώντας το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Τονίζεται η ανάγκη της γνώσης της θρησκείας του καθενός, αλλά και των άλλων, ώστε να αναπτύσσεται διάλογος με τελικό στόχο τη δημιουργία εποικοδομητικών τρόπων συνύπαρξης και αμοιβαίου σεβασμού. Με την υποσημείωση όμως ότι αυτό πρέπει να γίνεται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, από εκπαιδευτικούς – δημόσιους λειτουργούς και όχι από εκπροσώπους των θρησκειών.

Ως καθηγήτρια θεολόγος, με πλέον των είκοσι τεσσάρων ετών στο δύσκολο, και συνάμα συναρπαστικό περιβάλλον των σχολικών τάξεων, αναρωτήθηκα πολλές φορές αν τα σχολικά βιβλία και το ΜτΘ συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την σχολική ένταξη των παιδιών των μεταναστών ή αντίστροφα στον αποκλεισμό τους. Σε συνδυασμό μάλιστα με το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε αναφορικά με το θέμα της εργασίας μου¹⁷, ήγειραν ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον μου για την ανάληψη σχετικής έρευνας προκειμένου να υποβάλω τους παραπάνω προβληματισμούς στη βάση μιας προσπάθειας επιστημονικής τεκμηρίωσης ή αναθεώρησης της.

Η διάρθρωση της εργασίας απαρτίζεται από επτά κεφάλαια, τα οποία σε όλο τους το εύρος αναπτύσσουν το υπό διερεύνηση θέμα θεωρητικά και ερευνητικά. Ήδη στην εισαγωγή μας διατυπώσαμε το θέμα και αιτιολογήσαμε την επιλογή του. Στο 1^ο κεφάλαιο περιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή οι στόχοι και η υπόθεση της έρευνας, καθώς και κάποιες συναφείς με τον εκπαιδευτικό χώρο έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται λεπτομερώς το μεταναστευτικό φαινόμενο καθώς και στατιστικά στοιχεία για τα παιδιά μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών ένταξης των παιδιών των μεταναστών. Στο 4^ο κεφάλαιο περιέχονται τα μοντέλα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών όπως και μια εκτενής αναφορά στο μάθημα των θρησκευτικών σε Ευρωπαϊκό και Ελληνικό επίπεδο. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται λεπτομερώς η μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά της εργαλεία. Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται

Jackson R., Miedema S., Weisse W., Willaime J.P. Religion and education in Europe: developments, contexts and debates, Waxmann.

¹⁷ Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι το θέμα της παρουσίας των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο εξετάζεται περισσότερο σε σχέση με τους κρατικούς θεσμούς και με θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως αυτήν της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης αναφέρονται έρευνες που αποτυπώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές μέσω του λόγου των ιδίων, και συνοδεύονται από προτάσεις επίλυσης. Ωστόσο εξακολουθεί να υπάρχει ένα κενό όσον αφορά στην προσέγγιση του θέματος της παρούσης εργασίας.

και αναλύονται τα αποτελέσματα της επιτόπιας έρευνας. Τέλος, στο 7^ο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της εργασίας και επιχειρείται μια συζήτηση επί αυτών καθώς και διατύπωση προτάσεων.

Ασφαλώς, πόρρω απέχει από εμάς η φιλοδοξία η παρούσα μελέτη να καλύψει το υπάρχον κενό που υπάρχει στη σχετική συζήτηση. Ευελπιστούμε όμως στην, έστω και κατά το ήττον, συμβολή της για προβληματισμό και ίσως περαιτέρω διερεύνηση. Ακολουθεί η παρουσίαση της, με την διαβεβαίωση ότι αποτελεί προϊόν συνεχούς αυτοανάκρισης και με την ευχή να αποτελέσει πηγή ευχαρίστησης και ερεθισμάτων για όλους όσοι συμμετέχουν στα διαφορετικά της επίπεδα. Τόσο σε εκείνα της ανάγνωσης, όσο και σε αυτά της ανάλυσης της.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Στόχοι και υπόθεση της έρευνας

Η έρευνα μας στοχεύει στην διερεύνηση της συμβολής του ΜτΘ στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα να αποτυπώσει τη συμβολή του ΜτΘ στους μαθητές, παιδιά των μεταναστών ως προς το εάν λειτουργεί ως βοηθητικός μηχανισμός ενσωμάτωσης και όχι αποκλεισμού, να φέρει στο φως τυχόν προβλήματα και να προτείνει λύσεις, ελπίζουμε βοηθητικές και εφαρμόσιμες, για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το κεντρικό ερώτημα αφορά στο πως το μάθημα των θρησκευτικών επηρεάζει και διαμορφώνει τη σχέση των παιδιών των μεταναστών με το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικά, καθώς και με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές τους ειδικά. Όπως όμως εξηγούμε αναλυτικά στο 5^ο κεφάλαιο, με τίτλο «Η έρευνα και η μεθοδολογία της», για την πλήρη διερεύνηση του κρίθηκε αναγκαία η συμπερίληψη στην έρευνα και γηγενών μαθητών. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν και στους τελευταίους, προσπαθούν να καλύψουν κάθε πτυχή και διατυπώνονται ως εξής:

- Πως αναδεικνύεται και ποιος είναι ο χαρακτήρας της φοίτησης των μαθητών;
- Ποια είναι η σχέση που αναπτύσσουν με το σχολικό τους περιβάλλον;
- Πως προβάλλονται και αποτυπώνονται οι εμπειρίες τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Πως βιώνουν τη σχέση τους με τους διδάσκοντες;
- Ποιες είναι και πως περιγράφονται οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές εντός του σχολικού χώρου;
- Πως αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τον-την θεολόγο;
- Πως επενεργεί το ΜτΘ στην προσωπικότητα τους;
- Πως επηρεάζει το ΜτΘ τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, και ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης;

- Τέλος, και σημαντικότερο, ποια είναι η συμβολή του ΜτΘ στην αποφυγή του βιώματος της απόρριψης από τα παιδιά των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον¹⁸;

Στην έρευνα αυτή κάνουμε την γενική υπόθεση ότι το ΜτΘ συμβάλλει στην σχολική ένταξη των παιδιών των μεταναστών, με τις εξής επισημάνσεις:

α. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπάρχει ένας όγκος προηγούμενων ερευνών που θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιθανές προβλέψεις των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και

β. Τυχόν ευρήματα που καταδεικνύουν επαλήθευση της υπόθεσης που κάνουμε δεν μπορούν ασφαλώς να ποσοτικοποιηθούν.

1.2. Οι έρευνες στην Ελλάδα

Στην εμπειρογνωμοσύνη τους οι Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης (2004, σελ. 93-94) για τις προκλήσεις της μετανάστευσης και τις προοπτικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος επισημαίνουν πως υπάρχει άμεση ανάγκη στο ελληνικό πλαίσιο για έρευνες που να τεκμηριώνουν τις απόψεις των ίδιων των αλλοδαπών μαθητών για τη σχολική τους εμπειρία, καθώς και τις βιογραφικές τροχιές μεταναστών παιδιών-μαθητών-φοιτητών. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο αν και είναι εξαιρετικά γόνιμο, παρουσιάζει ένα μεγάλο κενό και χαρακτηρίζεται από την βραχύβια ιστορία του. Η υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής οπτικής από την πλευρά του μετανάστη θα προσέδιδε νέα δεδομένα και θα έφερνε στο προσκήνιο το πρόσωπο που ούτως ή άλλως βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Όμως, και όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν υπάρχουν έρευνες απολύτως σχετικές με τον στόχο της εργασίας μας, για αυτό και παρουσιάζονται ενδεικτικές μόνον έρευνες οι οποίες μελέτησαν διάφορες πτυχές του θέματος της σχολικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών.

¹⁸ Ο Γ. Νικολάου (2009 σ. 46-56) κάνει μια λεπτομερή ανάλυση για την ψυχολογία του αλλοδαπού μαθητή και επισημαίνει ότι οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, όπως και οι συνομήλικοί τους γηγενείς, χρειάζονται αποδοχή από το σχολικό τους περιβάλλον, γιατί σε διαφορετική περίπτωση και σε συνδυασμό με τη συναισθηματική αστάθεια της ηλικίας τους διέρχονται τραυματικά την απόρριψη λόγω καταγωγής. Ο ίδιος στη Διδακτορική του Διατριβή με τίτλο «*Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*» (Αθήνα 1999, σελ.22-23), αναφέρει ότι οι παράγοντες που θα καθορίσουν το βαθμό επιτυχούς ένταξης των νεοεισελθόντων στη χώρα μας μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι: «η γρήγορη και σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η σχολική επίδοση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών (ΠΑΜ), η ύπαρξη περιθωριοποιήσεων ή ομαδοποιήσεων με κριτήριο την καταγωγή, η στάση των γηγενών γονέων, το ενδιαφέρον και η στάση των γονέων των ΠΑΜ και η εμφάνιση ρατσιστικών ή βίαιων εκδηλώσεων ανάμεσα σε ΠΑΜ και γηγενείς μαθητές».

Με βάση ένα ερευνητικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μάρκου, 1987α) επισημαίνεται ότι τα παιδιά παλιννοστούτων κάνουν προσεκτική επιλογή των φίλων τους και συναναστρέφονται περισσότερο τους ντόπιους. Ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη γνώμη των γονέων τους για τους γηγενείς φίλους των παιδιών τους. Αυτό σημαίνει ότι, οι πρόσφατα αφιχθέντες γονείς θεωρούν ψυχρή ή αδιάφορη τη στάση των ντόπιων, ενώ οι παλαιότερα εγκατεστημένοι εδώ εκτιμούν θετικά την παρέα των παιδιών τους.

Μία από τις πρώτες έρευνες του επιστημονικού πεδίου της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η έρευνα του Μάρκου (1994) ως προς τα προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστούτων μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές Γυμνασίου του νομού Αττικής και μαθητές Δημοτικού του νομού Ιωαννίνων που παρακολούθησαν φροντιστηριακά μαθήματα κατά το σχολικό έτος 1985-1986. Διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για το ελληνικό σχολείο, οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και οι συναναστροφές τους με τα ντόπια παιδιά. Η έρευνα κατέδειξε ότι η γνώμη των μαθητών για το ελληνικό σχολείο επηρεάζεται σημαντικά από την επίδοσή τους στα μαθήματα και τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. (Μάρκου, 1996α, σ. 149). Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η στάση τους για το ελληνικό σχολείο διαφοροποιούνταν ανάλογα με την χώρα από την οποία επέστρεψαν στην Ελλάδα. Σε αντίθεση με την προβληματική σχέση παλιννοστούτων – καθηγητών, η σχέση με τους ντόπιους μαθητές παρουσιάστηκε θετική, καθώς στην πλειονότητά τους οι μαθητές συναναστρέφονται ντόπια παιδιά (Μάρκου, 1996α, σελ. 153-156).

Στην έρευνα του Δαμανάκη, (2004, σελ.177-209) που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 1995-1996 και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς, το έργο τους, καθώς και τα προβλήματα των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών αποτυπώθηκαν από την οπτική γωνία των καθηγητών οι στάσεις και οι προσανατολισμοί των μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα, τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και το σχολείο, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι Βορειοηπειρώτες μαθητές είχαν θετικότερη στάση έναντι άλλων απέναντι στο σχολείο και την ελληνική γλώσσα καθώς και μια έντονη τάση αφομοίωσης στην ελληνική πραγματικότητα. Αντιθέτως οι Πόντιοι μαθητές εμφανίστηκαν να έχουν τις περισσότερες αντιμετώπισης ρατσιστικής συμπεριφοράς. Οι δε σχέσεις που συνάπτονταν στο σχολείο χαρακτηρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως ευκαιριακές.

Στην έρευνα της Ψάλτη (2000) «Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες» παρουσιάστηκαν τα ευρήματα που αφορούν στη διαφορετική σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο ομογενείς και γηγενείς μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι οι ομογενείς μετανάστες μαθητές βλέπουν θετικά το ελληνικό σχολείο τόσο για τις γνώσεις που παρέχει και τις κοινωνικές σχέσεις που καλλιεργούνται στο χώρο του, όσο και για το ρόλο που μπορεί να παίξει για το μέλλον τους. Εξέφρασαν συμπάθεια για τους εκπαιδευτικούς, το κλίμα του σχολείου και παρουσίασαν τη σχέση τους με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα ως θετική.

Σε έρευνα της Unicef (2001) στην οποία συμμετείχαν 933 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη παρουσιάζονται σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις στάσεις Ελλήνων μαθητών προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι Έλληνες μαθητές, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, είναι ανεκτικοί στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα, που εισάγουν οι αλλοδαποί συμμαθητές τους στη σχολική κοινότητα, και στην πλειονότητά τους εκφράζουν θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Ένας στους δύο μαθητές έχει φίλο αλλοδαπό παιδί και θα επιθυμούσε να έχει στενότερες φιλικές σχέσεις με τους αλλοδαπούς συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα έξι στους δέκα δηλώνουν ότι δεν θα ενοχλούνταν αν στο σχολείο τους φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών, ενώ επτά στους δέκα θα μοιράζονταν το ίδιο θρανίο με παιδιά άλλης εθνικότητας, άλλου θρησκευόμενου ή άλλου χρώματος.

Αντίθετα, η έρευνα των Dimakos και Tasiopoulou (2003, σελ. 312-313) με Έλληνες μαθητές Γυμνασίου, κατέληξε σε αντίθετα αποτελέσματα καθώς κατέδειξε την ύπαρξη αρνητικών απόψεων και στάσεων για τους μετανάστες.

Η καθηγήτρια Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Φρόσω Μόττη-Στεφανίδη πραγματοποίησε έρευνα σε δείγμα 1.057 μαθητών από 12 σχολεία της Αθήνας, με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών (κυρίως Αλβανών) και παλινοστούντων μαθητών. Η έρευνα ήταν πρωτοποριακή καθώς για πρώτη φορά παγκοσμίως παρακολούθησε την εξέλιξη στις επιδόσεις αλλά και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών σε βάθος τριετίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αναπτρώνονται οι ελπίδες για ειρηνικότερη συνύπαρξη Ελλήνων και μεταναστών, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού πλαισίου. Όπως διαπίστωσαν οι ερευνητές, μετά το «σοκ» της πρώτης γνωριμίας, τα παιδιά μαθαίνουν να εξαλείφουν τις διαφορές τους αναπτύσσοντας βαθιές φιλίες.

Μεταξύ άλλων, βρέθηκε ότι ενώ στην Α΄ Γυμνασίου οι Έλληνες ήταν οι πλέον δημοφιλείς ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό, ως την Γ΄ Γυμνασίου οι αλλοδαποί συμμαθητές

τους έγιναν εξίσου ή και περισσότερο δημοφιλείς. Όπως εξηγεί η ίδια σε συνέντευξή της στην εφημερίδα Καθημερινή «Είναι χαρακτηριστικό ότι στην αρχή τόσο οι Έλληνες όσο και οι μετανάστες μαθητές κατονομάζαν ως κοντινότερους φίλους τους μαθητές της ίδιας εθνικής ομάδας. Στο τέλος, όμως, το εμπόδιο της καταγωγής είχε παραμεριστεί και όλα τα παιδιά είχαν ίδιες πιθανότητες να κατονομαστούν ως καλύτεροι φίλοι των συμμαθητών τους. Μέσα σε τρία χρόνια -ή και λιγότερο- η βιωματική επαφή μεταξύ των μαθητών διέλυσε το άγχος που προκαλεί το διαφορετικό, φέρνοντας τα παιδιά πιο κοντά. Η συνύπαρξη στην ίδια τάξη είχε δημιουργήσει την απαραίτητη οικειότητα. Ενώ δηλαδή είναι θετικό για ένα παιδί να βρίσκεται ανάμεσα σε πολλούς ομοεθνείς του, όταν δεν υπερτερούν αριθμητικά, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την καλύτερη ένταξή τους».

Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι ενώ τα παιδιά όλων των «ομάδων» εμφανίζονται πιο ανοιχτά στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, οι οικογένειες τους εξακολουθούν να ανησυχούν, αντιδρώντας στον «υπερβολικό» συγχρωτισμό με τους «άλλους». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, κατά κανόνα, οι Έλληνες μαθητές επιλέγουν για φίλους παιδιά μεταναστών που «θυμίζουν» περισσότερο ελληνικό πολιτισμό. Όπως ήταν αναμενόμενο, επίσης, πιο δημοφιλείς ανάμεσα στους μαθητές είναι οι δεύτερης γενιάς μετανάστες.

Όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις τα πράγματα δεν είναι τόσο «ομαλά». Λόγω και της μηδαμινής ενίσχυσης που λαμβάνουν, οι αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές τα πηγαίνουν κατά μέσο όρο σημαντικά χειρότερα στο σχολείο από ό,τι οι Έλληνες συμμαθητές τους. «Ειδικά για τα σχολεία με αριθμό μεταναστών άνω του 60% -όπως για παράδειγμα τα σχολεία του Μενιδίου ή του Ασπροπύργου- η πτώση στις επιδόσεις αφορά όλους», σημειώνει η κ. Μόττη. «Η «ιδιότητα» του μετανάστη πάυει να είναι αυτή που καθορίζει τις επιδόσεις, δίνοντας τη θέση της στις κοινωνικές αντιξοότητες οι οποίες είναι κοινές για Έλληνες και αλλοδαπούς». Οι ερευνητές εξέτασαν επίσης και την ψυχολογική προσαρμογή και ευεξία των μαθητών. «Παρατηρήθηκε ότι τα Ελληνόπουλα δεν διαφέρουν από τους μετανάστες συμμαθητές τους ως προς τα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους και την αυτοεκτίμηση. Δεδομένου όμως ότι οι μετανάστες μαθητές έχουν χειρότερη σχολική και κοινωνική προσαρμογή από τους Έλληνες συμμαθητές τους, αναμενόταν ότι θα είχαν και χαμηλότερη ψυχολογική προσαρμογή και ευμάρεια. Το γεγονός ότι αυτή η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε μας δείχνει ότι αποεπενδύουν από το σχολείο,

κάτι που είναι προάγγελος της εγκατάλειψής του. Είναι πολύ κακό για μια χώρα να έχεις ανθρώπους που αποεπενδύουν από τη μάθηση», καταλήγει η κ. Μόττη¹⁹.

Με βάση, λοιπόν, τις έρευνες αυτές αλλά και τα κενά που έχουν παρατηρηθεί, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία για τον τρόπο ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και να διευρύνει τον προβληματισμό για το θέμα αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις / Ζητήματα ορολογίας

2.1.1. Οι έννοιες «αλλοδαπός» και «μετανάστης».

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι όροι αλλοδαπός και μετανάστης δεν συμπίπτουν πάντα και παρουσιάζουν διαφοροποίηση στην ερμηνεία τους. Έτσι, τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ανήκουν μεν στους αλλοδαπούς²⁰, αλλά δεν είναι μετανάστες. Από την άλλη, αλλογενείς είναι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες με διαφορετική προέλευση που ανήκουν σε άλλο γένος, σε άλλη φυλή και είναι ξένοι προς τις υπάρχουσες συνήθειες και τα ήθη, ενώ ομογενείς είναι όσοι κατάγονται από το ίδιο γένος, την ίδια φυλή, την ίδια εθνότητα²¹. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ο όρος μετανάστης για να περιγράψει φαινόμενα μετακίνησης ατόμων για οικονομικούς ή πολιτικούς λόγους, ενώ συχνά στην πράξη δεν είναι εύκολο να γίνει διαχωρισμός του καθεστώτος, λόγω της ασάφειας που προκύπτει από το νομοθετικό πλαίσιο (Σπαθανά, 2003). Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός του «μετανάστη» στον οποίο θα συναινέσουν όλα τα κράτη, καθώς αφενός υπάρχει σχετικά μεγάλος αριθμός τύπων μετανάστευσης, και αφετέρου η κάθε χώρα καθορίζει τα ζητήματα της μεταναστευτικής πολιτικής σύμφωνα με τους δικούς της πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς.

¹⁹ 19.05.2012 *Μαθαίνοντας να γεφυρώνουν τις διαφορές με αλλοδαπούς συμμαθητές*, Της Λίνας Γιάνναρου, διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/458443/article/epikairothta/ellada/ma8ainontas-na-gefywrwnoyntis-diafores-me-allodapoys-symma8htes> [πρόσβαση στις 16/11/2015]

²⁰ Αν και όχι πάντα. Συγκεκριμένα τώρα με το νόμο περί ιθαγένειας, έχουν δικαίωμα να ζητήσουν και να πάρουν την ελληνική ιθαγένεια έχοντας κάνει 7 χρόνια σε ελληνικό σχολείο. Ως εκ τούτου δεν θεωρούνται αλλοδαποί.

²¹ Ως εθνότητα ορίζεται «το αποτέλεσμα της υποκειμενικής πίστης στην κοινή καταγωγή μιας ομάδας ατόμων με ομοιότητες στο ήθος και στη βιογραφική εξέλιξη, όπως εμπειρίες μετανάστευσης ή αποικιοκρατίας (Γκόβαρης 2001 σελ. 121).

2.1.2. Οι έννοιες «ενσωμάτωση» και «ένταξη».

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν επικρατήσει οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» που υποδηλώνουν τη συμμετοχή του ατόμου σε μια κοινωνικοποιητική διαδικασία. Με δεδομένο ότι ο όρος ένταξη χρησιμοποιείται με διάφορους εννοιολογικούς προσδιορισμούς και έχει υποστεί σημασιολογικές κακοποιήσεις κρίνεται απαραίτητο να διευκρινίσουμε τους όρους που παρουσιάζονται ως συνώνυμοι, πριν από οποιαδήποτε αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο της ένταξης.

Γενικά, ορίζουμε τη σχολική ενσωμάτωση ως διαδικασία αποτελεσματικής και ομαλής ένταξης όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο σχολείο αλλά και ενεργητικής και απρόσκοπτης συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη σχολική επιτυχία, χωρίς την απαίτηση να αποβάλουν τα ήδη δομημένα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τις προηγούμενες σχολικές και πολιτισμικές εμπειρίες τους (Βακαλιός 1999). Ας τονιστεί εδώ η αναγκαιότητα της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία καθώς συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που υποστηρίζει τη μάθηση, αλλά και στη μείωση της σχολικής βίας και της σχολικής διαρροής.

Ο όρος «ένταξη» σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σελ. 125). Ο όρος σχολική ένταξη θεωρείται πως αποτελεί τη βασική προϋπόθεση, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη. (Σούλης, 2002). Έτσι, η σχολική ένταξη γίνεται κατανοητή ως «μία μέθοδος, η οποία αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η αυτοβελτίωση του συμμετέχοντος. Ως μέθοδος, μάλιστα, διαμορφώνει διαρκώς ένα πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει να αναπτύσσεται επικοινωνία και κοινή δράση ανάμεσα στους μαθητές με διάφορες ιδιαιτερότητες και τελικά να οδηγηθούν σε μία από κοινού πολιτιστική δημιουργία και παρέμβαση στο περιβάλλον» (Σούλης, 2004, σελ. 32).

Στην παρούσα εργασία ο όρος της σχολικής ένταξης θα χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμος με εκείνον της σχολικής ενσωμάτωσης.

2.2. Το Μεταναστευτικό φαινόμενο

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία διακρίνεται για τη διάχυση της γνώσης, την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, την κατάργηση των συνόρων και την ελεύθερη διακί-

νηση ατόμων, ιδεών και προϊόντων. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, αναπτύσσεται το φαινόμενο της σύγχρονης μετανάστευσης. Ο όρος «σύγχρονη μετανάστευση», αναφέρεται στη μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου, που παρατηρείται στα πλαίσια της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής (Μουσούρου, 1991,σελ.16). Η διάκριση της σύγχρονης από την παραδοσιακή μετανάστευση εστιάζεται, κυρίως, στο γεγονός ότι η παραδοσιακή αναφέρεται στην υπερπόντια μετανάστευση που έλαβε χώρα στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα.

Όσον αφορά τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), οι περισσότερες είναι πλέον χώρες υποδοχής μεταναστών, μαζί με αυτές και η Ελλάδα, η οποία, στο όχι και τόσο μακρινό παρελθόν, αποτελούσε χώρα αποστολής. Το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα των τελευταίων χρόνων προς τη χώρα μας σηματοδοτεί μείζονες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία, οι οποίες επηρεάζουν την σύνθεση του πληθυσμού, την αγορά εργασίας, τις κοινωνικές αντιλήψεις και το πολιτισμικό της μωσαϊκό.

2.2.1. Η διαχρονική πορεία της μεταναστευτικής κίνησης στην Ελλάδα

Το φαινόμενο της μετανάστευσης από το παρελθόν αποτελούσε μια πολύ σημαντική παράμετρο στην ιστορία του πληθυσμού της Ελλάδας. Οι εξελίξεις όμως των τελευταίων ετών οδήγησαν στη μετατροπή της από χώρα εκροής σε χώρα εισροής μεταναστών κυρίως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Αυτή η απότομη και ραγδαία αλλαγή επέφερε συνέπειες τόσο στην κοινωνική, όσο και στην οικονομική ισορροπία της χώρας, καθιστώντας τη μετανάστευση ως ένα από τα βασικότερα κοινωνικοοικονομικά φαινόμενα διαρθρωτικού χαρακτήρα στην Ελλάδα.

2.2.2. Μεθοδολογικά προβλήματα στατιστικών στοιχείων

Σχετικά με τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τη μετανάστευση παρουσιάζονται σημαντικά προβλήματα, που αφορούν στους διαφορετικούς ορισμούς που δίνονται στους όρους «μετανάστης». Τα προβλήματα αυτά αποδίδονται στο ότι αρκετές φορές τα διαθέσιμα στοιχεία βασίζονται σε δείγματα και όχι σε όλους τους μετανάστες, στις δυσκολίες συλλογής των στοιχείων κ.ά. Επιπλέον, στη χώρα μας υπάρχει σημαντική έλλειψη ακριβών και λεπτομερών στοιχείων (Lianos, 2004), η οποία οφείλεται και στο μεγάλο αριθμό «μη κανονικών μεταναστών». Ειδικά για τους παράτυπους και χωρίς τίτλο μετανάστες που διαμένουν στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν επίσημες μετρήσεις αν και έχουν γίνει ποικίλες προσπάθειες για να εκτιμηθεί ο αριθμός τους. Αντίθετα, οι υπάρχουσες εκτιμήσεις για την παράτυπη μετανάστευση βασιζόντουσαν, ειδικά κατά τα προηγούμενα έτη στις

συλλήψεις στις περιοχές εισόδου και στην ενδοχώρα. Επιπλέον, υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των εκτιμήσεων που γίνονται από επίσημες υπηρεσίες και από μη-κυβερνητικές οργανώσεις²².

Ειδικότερα σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να αναφερθούν τα εξής:

- είναι πολύ δύσκολο να γίνουν διεθνείς συγκρίσεις των στοιχείων που αφορούν τις εγγραφές τους στους διάφορους σχολικούς τύπους (Γενικό Λύκειο, Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο), γιατί στις χώρες-μέλη της Ε.Ε. υπάρχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και χρησιμοποιούνται διαφορετικά στατιστικά κριτήρια (π.χ. η υπηκοότητα ή η χώρα γέννησης του παιδιού)²³.

- στη χώρα μας η μη ύπαρξη επίσημων δημοσιευμένων στοιχείων πριν το σχολικό έτος 1995-96 και η καθυστέρηση στην επεξεργασία και τη δημοσιοποίηση των στοιχείων από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ) αποτελεί ένα επιπλέον πρόβλημα αντανakλώντας την γραφειοκρατία του ελληνικού κράτους. Έτσι, η μετανάστευση αποτελεί το κατ' εξοχήν δημογραφικό φαινόμενο του οποίου η ποσοτική του προσέγγιση καθίσταται αρκετά επισφαλής.

2.2.3. Το μέγεθος των Μεταναστών

Ξεκινώντας από την μεταπολεμική περίοδο, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις χρονικές περιόδους, που σηματοδοτούν αλλαγές στην μεταναστευτική ροή εντός και εκτός της χώρας.

Η πρώτη περίοδος τοποθετείται χρονικά από τα μέσα του 1950 έως το 1974 και σύμφωνα με τον Zimmermann (1995), το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η μεταναστευτική εκροή. Σύμφωνα με τους Glytsos και Katseli, 2002, και Lianos, 1980 περισσότεροι από ένα εκατομμύριο Έλληνες μετανάστευσαν για οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους.

Η δεύτερη χρονική περίοδος, που σηματοδοτεί αλλαγές στην μεταναστευτική κίνηση στην Ελλάδα, αφορά στα έτη 1975 έως 1989 και έχει ως χαρακτηριστικό της την μεταβολή του μεταναστευτικού σκηνικού, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε ολόκληρη την Ευρώπη (Dustmann, 1996). Σε ότι αφορά στην Ελλάδα, παρατηρείται μείωση της μεταναστευτικής ροής προς τις χώρες της Ευρώπης, ενώ από τη δεκαετία του 1970 μαζική

²² Βλ. και Petronoti & Triandafyllidou (2003), Clandestino (2009).

²³ Βλ. και EUMC 2004, διαθέσιμο στο: <http://fra.europa.eu/en/theme/asylum-migration-borders> [πρόσβαση στις 10/1/2016]

έλευση ομογενών Ελλήνων, οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. Κατά συνέπεια η Ελλάδα μετατρέπεται σε πολυπολιτισμική χώρα, αφού σύμφωνα με τον ορισμό του C. Taylor «περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν» (Taylor, 1993, σελ. 56).

Η τελευταία χρονική περίοδος ξεκινάει από την αρχή της δεκαετίας του '90 και φθάνει έως την σημερινή εποχή επιφέροντας και πάλι αλλαγές στις μεταναστευτικές ροές. Ειδικά από το 1990 και μετά, οι αφίξεις μεταναστών στη χώρα μας ήταν τέτοιου ρυθμού και έντασης, που μέχρι τότε χαρακτήριζαν μόνο τις ανεπτυγμένες, οικονομικά και τεχνολογικά, δυτικές κοινωνίες. Η πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης έχει ως αποτέλεσμα την μαζική ροή μεταναστών από τις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης και την πρώην Σοβιετική Ένωση, που σε συνδυασμό με τους μετανάστες από τις Ασιατικές χώρες, τις χώρες του τρίτου κόσμου και τον ανεξέλεγκτο αριθμό λαθρομεταναστών μετατρέπει την Ελλάδα, αποκλειστικά, σε χώρα υποδοχής μεταναστών²⁴. Ο πίνακας 1 που ακολουθεί, αποτυπώνει με τον πιο εύγλωττο τρόπο την ραγδαία αύξηση (κατά 630.000 άτομα), που σημείωσε ο αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα ανάμεσα σε δύο απογραφές, μεταξύ 1991-2001 (Ε.Σ.Υ.Ε., 2001).

| Έτος | Έλληνες υπήκοοι | | Ξένοι υπήκοοι στην Ελλάδα | Πραγματικός πληθυσμός |
|------|-----------------|---------------|---------------------------|-----------------------|
| | στην Ελλάδα | στο εξωτερικό | | |
| 1951 | 7.602.230 | 37.413 | 30.571 | 7.632.801 |
| 1961 | 8.333.817 | 71.925 | 54.736 | 8 388.553 |
| 1971 | 8.767.073 | 218.908 | 92.568 | 8859.641 |
| 1981 | 9.568.993 | 98.343 | 171.424 | 9.740.417 |
| 1991 | 10.092.624 | 41.910 | 167.276 | 10.259.900 |
| 2001 | 10.166.987 | 39.608 | 797.093 | 10.964.080 |

Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε. Αποτελέσματα Απογραφών

Πίνακας 1 Πληθυσμός της Ελλάδας κατά υπηκοότητα στα έτη των απογραφών

Μελέτη της Ακαδημίας Αθηνών (Βαξεβάνογλου, 2006) υποστηρίζει ότι το 2006, μέσα από διαδοχικές διαδικασίες νομιμοποίησης, αριθμούνταν στην Ελλάδα 700.000 νόμιμοι μετανάστες και άλλοι τόσοι χωρίς να έχουν δηλωθεί. Μελέτη του ΕΛ.ΙΑΜ.Ε.Π (Triantafyllidou, Maroufouf, 2008) υπολογίζει, για τον Απρίλιο του 2008, τους αλλοδαπούς της χώρας μας σε 903.000, θεωρώντας ότι υπάρχουν και 167.000, περίπου, χωρίς

²⁴ Βλ. Λ. Βεντούρα, «Ευρώπη και μεταναστεύσεις κατά τον 20ο αιώνα», στο Χρ. Μπάγκαβος, Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), «Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία», Gutenberg, Αθήνα 2006, ιδιαίτερα σελ. 108-111.

τα απαιτούμενα δικαιολογητικά έγγραφα. Κατά τους Ζωγραφάκη και Μητράκο (2009) οι μετανάστες στην Ελλάδα κατά το έτος 2008 ανέρχονταν σε 1.200.000. Πάντως, σύμφωνα με έρευνες ο αριθμός των αλλοδαπών μεταναστών και των παλιννοστούντων Ελλήνων αύξησε όχι μόνο το συνολικό πληθυσμό της χώρας αλλά και το μαθητικό αντιμετωπίζοντας ως ένα βαθμό και το δημογραφικό πρόβλημα (Eurostat 2009).

Βάσει της Γενικής Γραμματείας Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, ο αριθμός των νόμιμων μεταναστών ανέρχόταν το 2011 σε 621.178 άτομα. Γενικά, η τάση των νόμιμων μεταναστών στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα των Αλβανών που κυριαρχούσαν στην ελληνική αγορά εργασίας κατά τη δεκαετία του 1980, είναι να μειώνονται, λόγω της κρίσης, της ακρίβειας, της ανεργίας και της γενικότερης επιδείνωσης των όρων ζωής.

Για τους μη νόμιμους μετανάστες, τώρα, οι εκτιμήσεις ποικίλουν. Το 2011, το ΕΛ.Ι.Α.Μ.Ε.Π ανακοίνωσε ότι ανέρχονται στους 350.000-400.000, δηλαδή ότι, ως σύνολο, ο αριθμός των μεταναστών προσεγγίζει το 1.050.000-1.140.000²⁵. Πρόκειται για την πιο συγκρατημένη εκτίμηση, αν και ακόμα και αυτή καταγράφει μια αύξηση της τάξης του 120% σε σχέση με το 2008.

2.3. Παιδιά μεταναστών στο ελληνικό σχολείο

Η γρήγορη κοινωνική μεταβολή της Ελλάδας εκφράστηκε και στον χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα να σημειωθούν μεταβολές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Εμφανής είναι, λοιπόν, η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και η μετατροπή της σε πολύγλωσση και πολυπολιτισμική²⁶. Η παρουσία στα σχολεία παιδιών παλιννοστησάντων και αλλοδαπών, εγκατεστημένων, ως επί το πλείστο, στην Ελλάδα, προσέλαβε καινούργιο χαρακτήρα, λόγω του σημαντικού μεγέθους της αλλά και λόγω της γεωγραφικής προέλευσης αυτών των μαθητών, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Γκότοβου και Μάρκου (2003). Επιπλέον παρατηρείται ότι, για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς και ιστορικούς η εγκατάσταση αλλοδαπών και παλιννοστησάντων δεν είναι ομοιόμορφη στις περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας.

²⁵ Για το ίδιο έτος οι αλλοδαποί που απογράφησαν ανέρχονται σε 911.929 με τους 199.101 να έχουν υπηκοότητα χωρών της Ε.Ε. και 708.003 να προέρχονται από άλλες χώρες, διαθέσιμο στο: http://www.iefimerida.gr/sites/default/files/apografi_0.pdf [πρόσβαση στις 10/1/2016]

²⁶ Αυτό είναι το αποτέλεσμα εν μέρει της ανοχής της παράνομης θέσης των γονέων τους (όπως απαιτείται από τη Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε), εν μέρει εξαιτίας των προγραμμάτων νομιμοποίησης από το 1997 και μετά, και εν μέρει από τα μέτρα του Ελληνικού Κράτους για την οικογενειακή συνένωση των μεταναστών.

2.3.1. Σύνθεση πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατίθενται στους πίνακες που ακολουθούν διαπιστώνεται μια ταχύτατη αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των ομογενών).

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, δίνεται ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών κατά τα σχολικά έτη 1995-1999. Με βάση τα στοιχεία που αναγράφονται, επιβεβαιώνεται η σημαντική αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ειδικότερα, παρατηρείται τετραπλασιασμός του ποσοστού αυτού, το οποίο, από 0,6% που ήταν το 1995-96, αυξάνεται σε 2,5% κατά το σχολικό έτος 1998-99.

| Σχολικό έτος | Αριθμός αλλοδαπών μαθητών | % του συνόλου του Μαθητικού Πληθυσμού |
|--------------|---------------------------|---------------------------------------|
| 1995-1996 | 8.455 | 0,6 |
| 1996-1997 | 12.572 | 0,8 |
| 1997-1998 | 21.239 | 1,7 |
| 1998-1999 | 35.751 | 2,5 |

Πηγή: Δρετάκης, 2001

Πίνακας 2 Αριθμός αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995-1999

Κατά το σχολικό έτος 2002-2003, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έφτασε στους 98.241, ποσοστό 6,7%. Στον πίνακα 3 που ακολουθεί, δίνεται η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα στοιχεία που αναγράφονται, προκύπτει, ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παρουσιάζεται στο δημοτικό σχολείο (ποσοστό 8,6%), ενώ σημαντική μείωση εμφανίζεται κατά την εισαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό 3,2%).

| Βαθμίδα | Σύνολο μαθητών | Σύνολο αλλοδαπών μαθητών | % |
|--------------|----------------|--------------------------|-----|
| Νηπιαγωγεία | 138.304 | 9.503 | 6,9 |
| Δημοτικά | 633.235 | 54.570 | 8,6 |
| Γυμνάσια | 328.309 | 22.693 | 6,9 |
| Λύκεια & ΤΕΕ | 360.616 | 11.475 | 3,2 |
| Σύνολο | 1.460.464 | 98.241 | 6,7 |

Πηγή: Γκότοβος & Μάρκου, 2004

Πίνακας 3 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2002-2003)

Ομοίως, αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών παρατηρείται και κατά το επόμενο σχολικό έτος 2003-2004, σύμφωνα με στοιχεία που δίνονται από το Κ.Ε.Ε και παρουσιάζονται στον πίνακα 4 που ακολουθεί.

| Βαθμίδα | Σύνολο μαθητών | Σύνολο αλλοδαπών μαθητών | % |
|-------------------------|-----------------------|---------------------------------|----------|
| Νηπιαγωγεία | 129.712 | 10.424 | 8,0 |
| Δημοτικά | 580.032 | 55.026 | 9,5 |
| Γυμνάσια | 309.851 | 31.832 | 10,3 |
| Λύκεια & ΤΕΕ | 337.885 | 18.499 | 5,5 |
| Σύνολο | 1.357.480 | 115.781 | 8,5 |

Πίνακας 4 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2003-2004)

Στους επόμενους τέσσερις πίνακες παρουσιάζεται η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα σχολικά έτη 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, και 2007-2008, σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο από το Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

| Βαθμίδα | Σύνολο μαθητών | Σύνολο αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών |
|-------------------------|-----------------------|--|
| Νηπιαγωγεία | 138.304 | 11.083 |
| Δημοτικά | 638.550 | 67.739 |
| Γυμνάσια | 333.989 | 36.387 |
| Λύκεια & ΤΕΕ | 338.189 | 22.984 |
| Σύνολο | 1.444.032 | 138.193 |

Πίνακας 5 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2004-2005)

| Βαθμίδα | Σύνολο μαθητών | Σύνολο αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών |
|-------------------------|-----------------------|--|
| Νηπιαγωγεία | 142.871 | 16.167 |
| Δημοτικά | 643.413 | 69.992 |
| Γυμνάσια | 332.240 | 35.844 |
| Λύκεια & ΤΕΕ | 336.580 | 26.157 |
| Σύνολο | 1.455.104 | 148.160 |

Πίνακας 6 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2005-2006)

| Βαθμίδα | Σύνολο μαθητών | Σύνολο αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών |
|-------------------------|-----------------------|--|
| Νηπιαγωγεία | 93.071 | 8.374 |
| Δημοτικά | 586.884 | 61.545 |
| Γυμνάσια | 326.951 | 36.815 |
| Λύκεια & ΤΕΕ | 294.689 | 23.628 |
| Σύνολο | 1.301.595 | 130.362 |

Πίνακας 7 Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση (2006-2007)

| Βαθμίδα εκπαίδευσης | 2007/08 |
|------------------------------|----------------|
| Πρωτοβάθμια εκπαίδευση | |
| Δημοτικά σχολεία | |
| Παλινοστούντες | 5.239 |
| Αλλοδαποί | 65.355 |
| Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | |
| Γυμνάσια | |
| Παλινοστούντες | 6.094 |
| Αλλοδαποί | 30.189 |
| Γενικά λύκεια ⁽¹⁾ | |
| Παλινοστούντες | 4.889 |
| Αλλοδαποί | 10.196 |

(1) Από την έναρξη του σχολικού έτους 2006/07 τα Ενιαία Λύκεια μετονομάστηκαν σε Γενικά (Ν.3475/06). (πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε)

Πίνακας 8 Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης (2007-2008)

Τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν δίνουν μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2008-09 . Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο έρευνας που κάνει το Ι.Π.Ο.Δ.Ε κάθε χρόνο. Σύμφωνα με αυτά σε σύνολο 1.308.179 μαθητών οι 119.815 είναι αλλοδαποί και 14.747 παλινοστούντες, αποτελώντας περίπου το 10,3% του μαθητικού πληθυσμού με αυξητική τάση (Ι.Π.Ο.Δ.Ε 28-01-2010).

Συνολικά και με βάση στοιχεία που παραθέτει ο Παπαχρήστου (2005), μόνο την δεκαετία 1995- 2004, ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία αυξήθηκε κατά 300% (από 45.717 σε 130.114 μαθητές).

Εξετάζοντας τη χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, προκύπτει, ότι η πλειοψηφία αυτών έχει γεννηθεί στην Αλβανία (69.880), ενώ 10.292 μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα από μετανάστες γονείς, επιβεβαιώνοντας το γεγονός, ότι η Ελλάδα αποτελεί τόπο γέννησης μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, το 15,9% του πληθυσμού των μεταναστών μαθητών προέρχεται από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, το 3% από τη Βουλγαρία και το 1,4% από τη Ρουμανία. Συνολικά, ο πληθυσμός των μεταναστών μαθητών προέρχεται από 122 χώρες (Γκότοβος και Μάρκου, 2004). Επιπρόσθετα, μελετώντας την γεωγραφική κατανομή των αλλοδαπών μαθητών, το υψηλότερο ποσοστό παρατηρείται στην Αττική και τον Πειραιά (12,3%), το αμέσως επόμενο ποσοστό (10,9%) παρατηρείται στα Ιόνια νησιά, ενώ ακολουθούν τα νησιά του Αιγαίου (8,9%) και η Πελοπόννησος (8,7%).

Αναφορικά με τη διάρκεια παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, προκύπτει, ότι το 1/3 του πληθυσμού διαμένει στην Ελλάδα πάνω από 7 χρόνια, ενώ τα υπόλοιπα 2/3 διαμένουν από 1 έως και 6 έτη (Γκότοβος και Μάρκου, 2004).

Στην Ελλάδα επομένως, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών, στις αστικές περιοχές και στις μεγάλες πόλεις φοιτά στα σχολεία ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Το 10% και πλέον των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. 2004, Δαμανάκης 2002). Ο Δρεττάκης (2009), αναφέρει ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται και συνεχίζει να αυξάνεται, καθώς οι γεννήσεις από αλλοδαπές μητέρες αποτελούν περίπου το 17% του συνόλου των γεννήσεων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Αντίθετα, οι μαθητές με παλιννοστούντες γονείς μειώνονται (από 45.000 το 1997/8 περιορίστηκαν σε 21.593 το 2007/8 εξαιτίας της μειούμενης έλευσης στη χώρα παλιννοστούντων Ελλήνων)²⁷.

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, αποδεικνύεται η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στον χώρο του σχολείου. Στην Ελλάδα επομένως, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών, στις αστικές περιοχές και στις μεγάλες πόλεις φοιτά στα σχολεία ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

3.1. Διεθνές Νομικό Πλαίσιο για το παιδί

Τα δικαιώματα του παιδιού στη ζωή, στην προστασία από κάθε κίνδυνο και στην εκπαίδευση, κατοχυρώνονται από Διεθνείς Συμβάσεις. Με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού που υπογράφηκε στη Ν. Υόρκη στις 26 Ιανουαρίου 1990 και κυρώθηκε από την Ελλάδα (ν. 2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α'), καθορίζεται ως παιδί κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοχτώ ετών. Στα 54 άρθρα της Σύμβασης, τα οποία εγκρίθηκαν ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20/11/89, ορίζονται όλα τα δικαιώματα

²⁷ Ας συνυπολογιστεί στα ανωτέρω στοιχεία α. ο αριθμός των παιδιών τα οποία δε δηλώνονται από τους γονείς τους και δεν εγγράφονται στο σχολείο, επειδή οι γονείς τους βρίσκονται στην Ελλάδα χωρίς άδεια παραμονής και άδεια εργασίας και β. οι περιπτώσεις παιδιών, αλλοδαπών κυρίως, τα οποία αντί να παρακολουθούν την υποχρεωτική εκπαίδευση αναγκάζονται ή ωθούνται να βοηθήσουν τους γονείς τους στην εργασία τους για λόγους επιβίωσης.

των παιδιών και σε αρκετά από αυτά, γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες εντός των ορίων του κράτους που προσυπόγραψε τη Σύμβαση, κατοχυρώνοντας τα πολιτιστικά και μειονοτικά τους δικαιώματα.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, ορίζεται ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση (άρθ. 28 - 30)²⁸, η οποία αναγνωρίζεται ως ένα διεθνές ανθρώπινο δικαίωμα ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, που πρέπει να είναι σεβαστό -όπως και τα άλλα δικαιώματα- «χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης».

Ειδικότερα για τα παιδιά-πρόσφυγες, αναγνωρίζοντας ότι χρειάζονται διπλή προστασία, εφόσον είναι και παιδιά και πρόσφυγες, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, υιοθέτησε «Πολιτική για τα Παιδιά Πρόσφυγες» που επικυρώθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού τον Οκτώβριο του 1993, προκειμένου να ενισχυθεί η προστασία και η φροντίδα τους. Στην εν λόγω πολιτική ενσωματώθηκαν οι Κατευθυντήριες Οδηγίες της Ύπατης Αρμοστείας για τα παιδιά πρόσφυγες, που δημοσιεύθηκαν για πρώτη φορά το 1988. Ρύθμιση για τα παιδιά-πρόσφυγες συμπεριλαμβάνεται και στη Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων»²⁹. Ειδικότερα για την εκπαίδευση, υπάρχει σαφής διάταξη (άρ.22), που υποχρεώνει τη χώρα ασύλου να παρέχει εκπαίδευση στους πρόσφυγες.

3.2. Η Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, σημαντικό φορέα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που επηρεάζουν τις πολιτικές και τις δράσεις για την εκπαίδευση όχι μόνο στα κράτη-μέλη της, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Η εκπαιδευτική

²⁸ Βλ. το ειδικό θέμα που δημιουργήθηκε παλαιότερα στη χώρα μας όταν το Υπουργείο Εσωτερικών έστειλε εγκύκλιο με την οποία απαγόρευε την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών, των οποίων οι γονείς δεν είχαν άδεια παραμονής. Τελικά με την παρέμβαση του Συνηγόρου του Παιδιού το μέτρο δεν προχώρησε, καθώς παραβίαζε άρθρα της Παγκόσμιας Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα καθώς και άρθρα του ελληνικού Συντάγματος

²⁹ Όλο το κείμενο της Σύμβασης διαθέσιμο στο:

<http://www.refworld.org/cgi-bin/telex/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba8779b2> [πρόσβαση 3/12/2015]

της πολιτική εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των ίσων δικαιωμάτων και της ίσης μεταχείρισης. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έχουν εφαρμοστεί πολλά προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, και έχουν εκδοθεί και προωθηθεί συστάσεις προς τα κράτη-μέλη για να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα «στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών, να εισάγουν μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού των χωρών προέλευσης», «να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που θα αφορά όλους τους μαθητές» (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008, σελ. 27).

3.2.1. Από την Πολυπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα

Μολονότι μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο οι περισσότερες χώρες του «Δυτικού Κόσμου» αποτέλεσαν προορισμούς μεταναστευτικών ομάδων η πορεία της μεταναστευτικής τους πολιτικής κατά την περίοδο 1950-1970 συνδέθηκε άμεσα με το γεγονός ότι η μετανάστευση εθεωρείτο ένα προσωρινό φαινόμενο, και ως εκ τούτου δεν προβλεπόταν η ύπαρξη μιας ενιαίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βέβαια οι βάσεις για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών της Ευρώπης, ετέθησαν ήδη από πολύ νωρίς με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό που υπογράφηκε το 1954 από το Συμβούλιο της Ευρώπης. (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008, σελ. 25-26).

Στη συνέχεια, την παραδοχή ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς ακολούθησε η διαπολιτισμική προσέγγιση των γενικών πολιτικών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως απάντηση στις κοινωνικές επιπτώσεις από την παράλληλη και απομονωμένη συμβίωση μεταξύ των διαφόρων ομάδων σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση³⁰ υιοθετήθηκε όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως λογική που διατρέχει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και αναλήφθηκαν πρωτοβουλίες τόσο από την UNESCO³¹ όσο και από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

³⁰ Υπενθυμίζουμε πως με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εννοείται η απόδοση προτεραιότητας στη συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στο σχολικό περιβάλλον, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στις σχέσεις παιδιών με πολιτισμικές διαφορές.

³¹ Ήδη από το 1951, η UNESCO θεωρούσε «αξιωματικά ότι το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική γλώσσα». Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να εκπαιδεύεται στη μητρική του γλώσσα και να απολαύει παροχών βιβλίων και προγραμμάτων σπουδών σε αυτή τη (Spinthourakis and Katsillis, 1999, σελ. 183).

Προς υλοποίηση των παραπάνω, από το 1953 και μετά θέτει σε εφαρμογή το Σύστημα των Συνεργαζόμενων Σχολείων (Ecoles Associees). Πρόκειται ουσιαστικά για το πρώτο πρόγραμμα σχολικής οργάνωσης βάσει των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης³². Στις 19 Νοεμβρίου 1974, στην 18η Σύνοδο της UNESCO, ψηφίστηκε η Σύσταση για μια παιδεία με παγκόσμια διάσταση η οποία στηρίζεται στην παγκόσμια κατανόηση, συνεργασία, ειρήνη καθώς και στα Δικαιώματα του Ανθρώπου και στις θεμελιώδεις ελευθερίες του. Στο τρίτο κεφάλαιο της Σύστασης αναφέρονται οι κατευθυντήριες αρχές και οι στόχοι της παγκόσμιας εκπαίδευσης και για πρώτη φορά ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», που αργότερα υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ε.Ε. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως διατυπώνονται στο επίσημο αυτό κείμενο είναι:

- Διεθνής διαπολιτισμική διάσταση και παγκόσμια προοπτική της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές της.
- Η κατανόηση και ο σεβασμός προς όλους τους λαούς, τον πολιτισμό τους, τις αξίες τους και τον τρόπο ζωής τους.
- Η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα είναι φορείς αλληλοεμπλουτισμού.
- Η συνειδητή γνώση ότι ανάμεσα στους λαούς και τα έθνη όλου του κόσμου υπάρχει αλληλεξάρτηση
- Η ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους
- Η συνειδητή γνώση όχι μόνο των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που έχουν ο ένας απέναντι στον άλλον
- Η κατανόηση της ανάγκης για διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία, η οποία θα καλλιεργείται μέσω της κατάλληλης διαπολιτισμικής αγωγής (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003, σελ.75-76).

Προς την ίδια κατεύθυνση και το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο ανέπτυξε κατά την πενταετία 1980-1985 ένα ερευνητικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την πολιτισμική

³² Για μια αναλυτική περιγραφή του θεσμού και της λειτουργίας των ecoles associees βλ. Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003, σελ 65.

ανάπτυξη των μεταναστών (The CDCC's Project No7: The Education and Cultural Development of Migrants, 1986), ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 προσανατολίζει τις δράσεις του προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση³³.

3.2.2. Τα «Ευρωπαϊκά Σχολεία»

Τα «Ευρωπαϊκά Σχολεία» αποτελούν παράδειγμα διαπολιτισμικής σχολικής οργάνωσης, υπό την αιγίδα των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. Δημιουργήθηκαν κατά αντιστοιχία των «Συνδεδεμένων Σχολείων» της UNESCO, ως φορείς υλοποίησης της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το πρώτο «Ευρωπαϊκό Σχολείο» ιδρύθηκε στην έδρα της ΕΚΑΧ, στο Λουξεμβούργο, τον Οκτώβριο του 1953, ως ίδρυμα Παιδείας και σχολικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων για τα παιδιά των κατοίκων των κρατών- μελών αλλά και για παιδιά άλλων εθνικοτήτων υπό προϋποθέσεις. Σήμερα λειτουργούν 14 «Ευρωπαϊκά Σχολεία» σε διάφορες χώρες-μέλη της Ε.Ε., ως σχολικά ιδρύματα που ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των εργαζομένων στα θεσμικά της όργανα.

Τα σχολεία αυτά είναι :

- Λουξεμβούργο I
- Βρυξέλλες II
- Λουξεμβούργο II
- Μόναχο
- Βρυξέλλες I
- Κούλαμ (Αγγλία)
- Μόλ (Βέλγιο)
- Βρυξέλλες III
- Βαρέζε (Ιταλία)
- Φρανκφούρτη

³³ Συγκεκριμένα, με τις Συστάσεις 9 και 18 του 1984 των υπουργών της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης προβλέπεται ότι τα κράτη μέλη οφείλουν να εισάγουν τη διαπολιτισμική αρχή στο σχολείο και στη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συνάμα, υποχρεούνται να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν διδακτικό και εποπτικό υλικό και διδακτικές μεθόδους που θα προάγουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Με άξονα την παραδοχή ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης είναι ισότιμος με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, οφείλουν να εντάξουν διαπολιτισμικά προγράμματα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Εντύπωση προκαλεί σε αυτές τις συστάσεις το γεγονός ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης διατυπώνει ρητά την ανάγκη οι αναληφθείσες δραστηριότητες να έχουν σκοπό και την διευκόλυνση της τυχούσας επανένταξης των παιδιών των παλιννοστούντων μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καταγωγής τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

- Καρλσρούη (Γερμανία)
- Αλικάντε (Ισπανία)
- Μπέργκεν (Ολλανδία)
- Ηράκλειο (Ελλάδα)

Τα σχολεία αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως μια προσπάθεια «με τόλμη και φαντασία για την παροχή κοινής εκπαίδευσης σε παιδιά που προέρχονται από όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας» (Μπαλασσά –Φλέγκα, 2003, σελ. 149).

Οι αρχές και οι στόχοι των Ευρωπαϊκών Σχολείων είναι :

- Παροχή υψηλής στάθμης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το απολυτήριο των Ευρωπαϊκών Σχολείων αναγνωρίζεται για την εισαγωγή στις ανώτατες σχολές όλων των κρατών-μελών.

- Εκμάθηση της μητρικής αλλά και άλλων ξένων γλωσσών
- Ανάπτυξη μαθητικών και επιστημονικών αλλά και φυσικών και σωματικών δεξιοτήτων

- Εισαγωγή της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας προοπτικής σε όλα τα μαθήματα
- Επαγγελματική καθοδήγηση και προετοιμασία των μαθητών για το επόμενο επίπεδο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσής τους

- Καλλιέργεια της ανοχής, της συνεργασίας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και του ειλικρινούς διαλόγου, μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

- Ανάπτυξη της ίδιας πολιτιστικής ταυτότητας κάθε μαθητή ως βάση για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας. (Πρεπουτσίδου, 2006).

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία θεωρούνται δημόσια σχολεία και το Καταστατικό τους αποτελεί μια διακρατική συμφωνία των αρχικών δεκαπέντε κρατών-μελών («The statute of the European Schools») ³⁴.

Αποτολμώντας μια αποτίμηση της λειτουργίας τους, θα λέγαμε ότι είναι φανερό η συνδρομή τους στην παροχή τεχνογνωσίας και εμπειρίας στην πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς ευνοεί τη συναναστροφή και την άμεση επαφή με πληθώρα διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών, και μάλιστα σε ένα περιβάλλον που αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και ενισχύει την ωρίμανση των προθέσεων των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζουν με σεβασμό, κατανόηση και ειλικρίνεια την ετερότητα.

³⁴ Περισσότερα για τη λειτουργία και την οργάνωση των Ευρωπαϊκών σχολείων, διαθέσιμο στο: <http://www.eurisc.eu/index.php?l=2> [πρόσβαση 27/11/2015]

3.2.3. Θεσμικές ρυθμίσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ασχολείται με τα προβλήματα των μεταναστών και των μετακινούμενων πληθυσμών, ήδη από το 1968. Σύμφωνα με τον Κανονισμό 1612/68 (19-10-1968) προβλέπεται ότι τα παιδιά ενός πολίτη κράτους-μέλους που εργάζεται σε άλλη χώρα της Ε.Ε. εισάγονται στα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα και με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους αυτού (άρθρο 12).

Στις 6-6-1974, με ομόφωνη απόφαση των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε., τίθενται ορισμένοι άξονες για την εκπαίδευση, που λαμβάνουν υπόψη το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών για μόρφωση και προτείνουν την υιοθέτηση κατάλληλων για αυτά εκπαιδευτικών μέτρων. Ουσιαστικά, όμως, η συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα των μεταναστών, εγκαινιάζεται με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας (Απόφαση 9/2 1976) που αναφέρεται στο πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της Εκπαίδευσης (ΕΕ 38L, 9-2-1976). Πρόκειται για Πρόγραμμα «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης- Education Interculturelle» για την βελτίωση των προγραμμάτων και των μεθόδων των εκπαιδευτικών Ευρωπαϊκών συστημάτων.

Το 1977 προωθείται ακόμη περισσότερο η ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων για τους μετανάστες με την Οδηγία 486/25-7-1977, ενώ το 1979 η Ε.Ε. λαμβάνει την Απόφαση 35/1979, προς εξειδίκευση των μέτρων της παραπάνω Οδηγίας. Το 1984 με τις Συστάσεις 9 και 18 ξεκινά τη συλλογή και αξιολόγηση στοιχείων από τα κράτη μέλη σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική τους (Παπαχρήστου, 1999).

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) ξεκινά η δεύτερη περίοδος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά την οποία θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις και αποκτά θεσμικό και επίσημο χαρακτήρα. Το άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. εισάγει νέες αρμοδιότητες για την Ένωση στον τομέα της εκπαίδευσης, θεσμοθετώντας την υποχρέωση να συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ κρατών-μελών. Φυσικά, η κοινοτική αρμοδιότητα σε θέματα εκπαίδευσης διέπεται από την αρχή της επικουρικότητας και επομένως, ο ρόλος της Ε.Ε. είναι κατευθυντήριος και όχι παρεμβατικός (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, Μπουζάκης 1997, Μπαλασσά –Φλέγκα, 2003)

Από το 1992 ο στόχος που προωθείται από πλευράς Ε.Ε. είναι το δίγλωσσο σχολείο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο-Επιτροπή Πολιτισμού, Νεότητας, Παιδείας και Μ.Μ.Ε., Απόφαση Α3-0399, 17-9-1992), ενώ τόσο η Πράσινη Βίβλος (1993) όσο και η Λευκή Βίβλος (1995)

για την Εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, θέτουν τον στόχο της Κοινωνίας της Γνώσης, η οποία στηρίζεται στην απόκτηση γνώσεων και συνεπάγεται δια βίου διδασκαλία και μάθηση. Ορόσημο στην διαπολιτισμική διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση της Επιτροπής των Περιφερειών το 1997 (Cdr 194/96, 12&13-5-1997). Στο κείμενο αυτής γίνεται μια αποσαφήνιση των εννοιών της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης στην Ε.Ε. και η χάραξη μιας διαπολιτισμικής πολιτικής. Το 1999, στη συνάντηση των αρχηγών κυβερνήσεων της Ε.Ε. στο Τάμπερε, για τη χάραξη κοινής πολιτικής σε ζητήματα ασύλου και μετανάστευσης, τέθηκαν σε ισχύ αρκετές οδηγίες για τους μετανάστες που προέρχονται από χώρες εκτός της Ε.Ε. και ειδικότερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν και οι συστάσεις αυτές δεν έχουν μετατραπεί σε υποχρέωση των κρατών μελών της Ε.Ε.³⁵, εφόσον δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, έχουν το πλεονέκτημα ότι αφορούν και τα παιδιά των παράνομων μεταναστών³⁶.

Από το Νοέμβριο του 2003, διευρύνονται τα δικαιώματα και στα παιδιά των μεταναστών που προέρχονται από τρίτες, εκτός της Ε.Ε. χώρες, αλλά υπό όρους³⁷. Στη συνέχεια επιβάλλεται στις νέες χώρες, που εντάχθηκαν στην Ε.Ε. το 2004, να προσαρμόσουν το εθνικό νομοθετικό τους πλαίσιο και την πολιτική τους σε ότι αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, στο γενικότερο πνεύμα της διάταξης.

Για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2008) θεωρεί ως ιδιαίτερα χρήσιμα μέτρα τη συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση, την ενισχυτική διδασκαλία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συνεργασία με γονείς και κοινότητες μεταναστών, ενώ υπογραμμίζεται ότι η αποφυγή διαχωρισμού των μαθητών και δημιουργίας σχολείων-γκέτο είναι βασική προϋπόθεση για την παροχή ίσων ευκαιριών στους αλλοδαπούς μαθητές.

³⁵ Όπως: η Σύσταση R(84) 9 της Επιτροπής των Υπουργών προς τα κράτη μέλη για τη δεύτερη γενεά μεταναστών, η Σύσταση R(84)18 για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η Σύσταση R1093 (1989) για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

³⁶ Για μια πληρέστερη ενημέρωση παραπέμπουμε στην έρευνα που διεξάχθηκε από το Eurydice, και εκδόθηκε με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2004. Τίτλος της έκδοσης «*L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*», ed. Eurydice, Direction Générale de l'éducation et de la culture, διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/101FR.pdf [πρόσβαση 28/11/2015]

³⁷ Οδηγία 2003/109/CE.

3.2.4. Κριτική της «ευρωπαϊκής εκπαίδευσης».

Κατά τον Νικολάου (2000, σελ.134-135), η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έχει ευεργετική επίδραση στην καθιέρωση της διαπολιτισμικής αρχής, γιατί προϋποθέτει «την αλληλογνωριμία, αποδοχή, κατανόηση και αλληλεπίδραση των εθνών και των κατοίκων τους που οικοδομούν την Ευρώπη».

Κατά κόρον, όμως, οι θεωρητικοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικρίνουν την ταύτιση ή την αιτιοκρατική σύνδεση της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης με τη διαπολιτισμική. Έτσι, κατά τον Μπουζάκη (1997) η ευρωπαϊκή εκπαίδευση καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες της κοινής αγοράς, υπακούοντας σε οικονομικούς δείκτες και αναφέρεται στην «επαγγελματικοποίηση» και την «οικονομικοποίηση» της εκπαίδευσης. Ομοίως, οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) επισημαίνουν ότι οι στόχοι της έχουν συγκεκριμένη πολιτική και οικονομική προοπτική, αφού η ίδια η ευρωπαϊκή εκπαίδευση αποτελεί σύλληψη των πολιτικών και γραφειοκρατικών οργάνων της Ε.Ε. Όσο για τα αποτελέσματα των Κανονιστικών Διατάξεων της Ε.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση (οδηγίες, κανονισμοί, αποφάσεις) τα οποία συχνά είναι αντιφατικά, αποσπασματικά και ασαφή ο Παπαχρήστου (1999) τα αποκαλεί έως και απογοητευτικά. Τέλος, ο Reich (1997) συγκρίνει τη διαπολιτισμική με την ευρωπαϊκή εκπαίδευση για να καταλήξει ότι αποτελούν ένα «αταίριαστο ζευγάρι».

3.3. Τα παραδείγματα της Γαλλίας, Γερμανίας, Ιταλίας, και Σουηδίας

Αν και οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε. κινούνται στο γενικό πλαίσιο του δικαιώματος της διαφορετικότητας, της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, ωστόσο για διάφορους λόγους διακρίνονται σημαντικά μεταξύ τους³⁸. Ως εκ τούτου, η κοινή εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης έχει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία σύνθεσης των διαφορετικοτήτων κάθε χώρας. Έτσι, από πολύ νωρίς έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί φορείς όλων των επιπέδων έχουν ανάγκη από διαρκή τροφοδότηση με πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ε.Ε. Για τα σκοπό αυτό, το 1980 δημιουργήθηκε και τέθηκε σε ισχύ το σύστημα πληροφόρησης EURYDICE, με πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Το

³⁸ Άλλες χώρες έχουν μεγάλη εμπειρία στον τομέα της πολιτικής για την ένταξη αυτών των παιδιών και άλλες βιώνουν για πρώτη φορά αυτό το φαινόμενο και αναζητούν τις απαραίτητες πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την πολιτική κάθε χώρας είναι ότι η κάθε μια έχει διαφορετική ιστορία, πολιτισμό και ασκεί πολιτική υπό διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

EURYDICE αποτελείται από μονάδες που λειτουργούν στα Υπουργεία Παιδείας των κρατών – μελών ή που ενεργούν σε στενή σχέση με αυτά. Η πρωτοβουλία αυτή συγκεντρώνει πληροφορίες και με τη δημιουργία τραπεζών δεδομένων που παρέχουν τη δυνατότητα στις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές να έχουν πρόσβαση σε εκσυγχρονισμένα δεδομένα σχετικά με τα εκπαιδευτικά μέτρα και δομές κάθε κράτους- μέλους³⁹. Ακολουθούν κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα χωρών της Ε.Ε. και των προγραμμάτων σπουδών τους προς όφελος των μεταναστών μαθητών και αυτών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες⁴⁰.

ΓΑΛΛΙΑ. Πρόκειται για μια χώρα που αντιμετώπισε από πολύ νωρίς το ζήτημα της διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών, ως χώρα υποδοχής μεταναστών. Υπήρξε παραδοσιακά χώρα υποδοχής και ασύλου για τους πολιτικά και θρησκευτικά διωκόμενους, με θρησκευτική ανοχή και κυρίαρχο το οικουμενικό ιδεώδες του πολίτη. Στο κοσμικό δημόσιο σχολείο, στο «Σχολείο της Δημοκρατίας» υλοποιείται το δημοκρατικό μοντέλο της ισότητας όλων των πολιτών, εκφράζεται η γαλλική κοσμικότητα και ενσαρκώνονται οι αξίες της Γαλλικής Επανάστασης. Στο σχολείο αυτό όλοι έχουν την ίδια μεταχείριση, καταλαμβάνοντας μια τυπική και απρόσωπη θέση. Οπότε στη Γαλλία ουδέποτε υιοθετήθηκε ένα ειδικό σύστημα εκπαίδευσης των ξένων παιδιών, με μόνη εξαίρεση τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του κανονικού ωραρίου και προγράμματος του σχολείου.

Κύριος σκοπός του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επίτευξη της όσο το δυνατόν γρηγορότερης εισδοχής των μεταναστών μαθητών στα κανονικά αναλυτικά προγράμματα των γαλλικών σχολείων. Για το λόγο αυτό, ήδη από το 1970, λειτουργούν τάξεις υποδοχής και ολοκληρωμένα φροντιστηριακά τμήματα στη δημοτική εκπαίδευση. Σε επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων, έχει εξαλειφθεί οποιαδήποτε διάκριση εθνικότητας ή υπηκοότητας σχετικά με το δικαίωμα πρόσβασης στη δημόσια εκπαίδευση. Με εγκύκλιο του 2002 (Circular 2002-102 of 25/4/2002) προβλέφθηκε η οργάνωση και η λει-

³⁹ Περισσότερα για τη λειτουργία του EURYDICE σε Μπαλασσά – Φλέγκα, 2003, σελ. 126.

⁴⁰ Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, αντλήθηκαν πληροφορίες από την ιστοσελίδα <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries> [πρόσβαση 28/11/2015] καθώς και πληροφορίες σχετικά με τα διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών των 15 κρατών μελών, που παραθέτει ο Luciak στην αναφορά που συνένταξε για λογαριασμό του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία. (“Documenting Discrimination and Integration in 15 Member- States of the European Union”, 2004, σελ.87-94) διαθέσιμο στο: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf [πρόσβαση στις 27/1/2016]

τουργία «ακαδημαϊκών κέντρων για την σχολική φοίτηση νέο-αφιχθέντων παιδιών ή παιδιών διαρκώς μετακινούμενων γονέων (traveling children)». Τα Κέντρα αυτά έχουν επιφορτιστεί με το έργο της ενημέρωσης- σε ποιοτικούς και ποσοτικούς όρους – των εκπαιδευτικών και διοικητικών εμπλεκόμενων με τη σχολική φοίτηση των παιδιών αυτών. Παρέχουν τόσο παιδαγωγικές λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά έχουν και αποφασιστικές αρμοδιότητες σε ότι αφορά τη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ των φορέων του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των υπολοίπων κοινωνικών εταίρων. Επίσης, υπάρχουν νομοθετικές προβλέψεις για τον διορισμό αλλοδαπών δασκάλων για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε παιδιά δημοτικού.

Πολύ σημαντικός είναι και ο θεσμός του Inspecteur d' academie, ελεγκτικού οργάνου και με υποστηρικτικό, ωστόσο, ρόλο στο σχεδιασμό και εφαρμογή των προγραμμάτων γλώσσας και πολιτισμού των μεταναστών μαθητών.

Γενικά, στη δημοτική εκπαίδευση οι νέο-αφιχθέντες μαθητές είναι υποχρεωμένοι να εγγραφούν στις κανονικές τάξεις, σύμφωνα με την ηλικία τους. Όμως, οι μαθητές αυτοί συγκεντρώνονται στις τάξεις υποδοχής όπου διδάσκονται τη Γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, σε καθημερινή βάση. Η διάρκεια της φοίτησης στις τάξεις υποδοχής και τα προγράμματα σπουδών προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνεχίζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, οι οποίες πλέον χωρίζονται σε «τάξεις υποδοχής για μαθητές χωρίς προηγούμενη σχολική εκπαίδευση» και σε «κανονικές τάξεις υποδοχής» (CLA-NSA και CLA). Οι νέο-αφιχθέντες μαθητές που έχουν περάσει το ηλικιακό όριο των 16 ετών και δεν υπάγονται πλέον στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εντάσσονται απευθείας στα γενικά προγράμματα ένταξης με έμφαση την προετοιμασία και εξέλιξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους.

Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικός στόχος παραμένει η γρήγορη ένταξη των μεταναστών στις κανονικές τάξεις, μέσω εξειδικευμένης υποστήριξης σε γλωσσικό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια η Γαλλία προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην κοσμικότητα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας, προκαλώντας κρίση στην κοινωνική και σχολική ζωή.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ: Στη Γερμανία δεν υπήρξε ποτέ πραγματική πολιτική ενσωμάτωσης. Τα φαινόμενα ρατσισμού που εκδηλώθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση ντόπιων και ξένων σε συνδυασμό με την έκρηξη του μεταναστευτικού κύματος προς τη χώρα κατά τα τέλη του '60 συνέλαβαν εξ' απήνης το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα κενά της εκπαιδευτικής πολιτικής αντισταθμίστηκαν κατά ένα μέρος από εξωσχολικές πρωτοβουλίες εθελοντών

που προσπαθούσαν για μια «διαλειτουργική ενσωμάτωση». Σταδιακά η δημόσια εκπαίδευση άρχισε να αφυπνίζεται και να υιοθετεί προγράμματα με πολιτιστικό περιεχόμενο και αλληλεπίδραση των διαφορετικών υποομάδων μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αρχίζει να επικρατεί έναντι της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και της «ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης». Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και τα περιφερειακά κέντρα για τη στήριξη των αλλοδαπών παιδιών και των νέων.

Πλέον οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατρέχουν κάθε έκφανση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει του θεσμικού πλαισίου που θέσπισε την αποκαλούμενη «παιδαγωγική για τους αλλοδαπούς» (foreigners pedagogy). Η διαθεματική μεθοδολογία και φιλοσοφία ως παιδαγωγική ιδέα και αρχή γενικεύθηκε ως γενική παιδαγωγική αρχή αντλώντας από τα βιώματα των ίδιων των μαθητών. Προβλέπεται ότι η εφαρμογή των αρχών αυτών αποτελεί καθήκον του σχολείου και αφορά όλους τους μαθητές, τόσο τους μετανάστες όσο και τους γηγενείς. Όμως, οι προβλέψεις αυτές παραμένουν γενικόλογες και η εξειδίκευση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας επαφίεται στην πρωτοβουλία κάθε διδάσκοντος. Στα επιμέρους ομόσπονδα κρατίδια έχουν αναληφθεί διάφορες δράσεις με έμφαση στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού και βιβλίων που διευκολύνουν τα παιδιά με γλωσσικές ιδιαιτερότητες και την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους διδάσκοντες. Οι τοπικές αρχές των περισσότερων κρατιδίων έχουν υιοθετήσει τις «προσχολικές τάξεις» για τα παιδιά που δεν έχουν συμπληρώσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σε αυτές τις τάξεις παρέχεται στα παιδιά γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη προκειμένου να τα προετοιμάσουν για την είσοδο τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε θεσμικό επίπεδο, και στη Γερμανία έχει εξαλειφθεί οποιαδήποτε διάκριση σχετικά με την τυπική πρόσβαση των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, το μεγαλύτερο βάρος της εκπαίδευσης των μεταναστών πέφτει στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας. Ωστόσο, αποτελεί υποχρέωση του γερμανικού κράτους να διδάσκονται τα μεταναστόπουλα τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, στο κρατίδιο της Βάδης – Βυτεμβέργης προβλέπονται μαθήματα μητρικής γλώσσας, τα οποία είτε εντάσσονται στο πρόγραμμα της κανονικής τάξης είτε παρέχονται σε απογευματινά Τμήματα Μητρικής γλώσσας, που λειτουργούν μετά το σχολείο (Καρπουχτσής, 2007).

Βέβαια η «νέα» διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν κατάφερε να διαχυθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα και στη συνολική σχολική ζωή αλλά περιχαρακώθηκε σε ειδικές μόνο δραστηριότητες σε σύνδεση με την παρουσία ξένων, χωρίς να υποστηρίζεται επίσημα

από τη διοικητική μηχανή. Ο συμβιβασμός των ιδιαιτεροτήτων και της οικουμενικότητας, ο συγκρουσιακός χαρακτήρας των πολιτισμών παραμένουν ακόμη ως προκλήσεις για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση με ισχυρές βάσεις, για νέα σχολικά προγράμματα.

ΙΤΑΛΙΑ: Σύμφωνα με τα Π.Δ. 249/1998 και 275/1999 της Ιταλικής Προεδρίας, κάθε σχολείο πρέπει να υιοθετήσει ένα «Σχέδιο Ευκαιριών Κατάρτισης» στο οποίο θα διευκρινίζει τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του. Σε αυτές τις αρχές πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η ανάληψη διαπολιτισμικών και γλωσσικών παρεμβάσεων.

Τον Μάρτιο του 2006, το Υπουργείο Παιδείας δημοσίευσε τις «Κατευθυντήριες γραμμές για την υποδοχή και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών». Η ιταλική σχολική κοινότητα υποδέχεται τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, ως αξίες που βοηθούν την ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, ανοχής και πολιτισμικών ανταλλαγών. Για αυτό το λόγο το σχολείο προωθεί τις πρωτοβουλίες για την προστασία του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου κάθε μαθητή μέσω της ανάληψης διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών.

Το πιο διαδεδομένο εκπαιδευτικό μέτρο στην Ιταλία είναι ο θεσμός των «Πολιτισμικών και Γλωσσικών Διαμεσολαβητών». Πρόκειται για άρτια εκπαιδευμένους και με δεξιότητες σε πολλά επιστημονικά πεδία (παιδαγωγική, ψυχολογία, κοινωνιολογία, ξένες γλώσσες, διοικητικά θέματα κ.α.) ανθρώπους, οι οποίοι παρέχουν την εμπειρογνωμοσύνη τους και τη βοήθειά τους προκειμένου να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και παιδιών -μεταναστών με τους διδάσκοντες και το προσωπικό του σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Διαμεσολαβητές προσλαμβάνονται και εργάζονται είτε για λογαριασμό της Τοπικής Αυτοδιοίκησης είτε από άλλους οργανισμούς και οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών.

ΟΛΛΑΝΔΙΑ: Από το 1984, η Ολλανδική κυβέρνηση αυτοδεσμεύτηκε για τη θεσμοθέτηση και υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Primary Education Act προβλέπει ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αρθρώνεται σε διαπολιτισμική βάση και τα προγράμματα σπουδών απαιτείται να την ενσωματώνουν στα αναλυτικά τους προγράμματα. Στα προγράμματα σπουδών παραμένει η επιλογή των μεθόδων και των τρόπων ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής διάστασης. Από το 1989, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί η δίγλωσση εκπαίδευση για όλους.

Σύμφωνα με το Ολλανδικό Παρατηρητήριο οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την υποδοχή του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού, αφού δεν γνωρίζουν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους σε βαθμό που θα τους επέτρεπε την

ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Γι' αυτό, σε όλη τη χώρα ο εκπαιδευτικός κυβερνητικός τομέας επενδύει στην επιμόρφωση και κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων.

Κατά τα λοιπά, οι μετανάστες μαθητές χαίρουν της ίδιας αντιμετώπισης με τους γηγενείς. Μάλιστα από την 1η Αυγούστου 2006 η ολλανδική κυβέρνηση απαλλάσσει την Τοπική Αυτοδιοίκηση από τις εκπαιδευτικές της αρμοδιότητες, οι οποίες μεταφέρονται στα σχολικά συμβούλια. Κατά την ίδια λογική οι γονείς των μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών υποχρεούνται πλέον να επιβαρύνονται με μέρος των διδάκτρων. Η αλλαγή στην πολιτική ένταξης της Ολλανδίας επιβάλλει την ενεργή συμμετοχή των μεταναστών σε όλα τα προγράμματα με έμφαση την αντιστοιχία μεταξύ των δικαιωμάτων- παροχών τους και των υποχρεώσεών τους (I.ME.ΠΟ., 2007, σελ.108).

Τέλος, ο Benattig (1987, σελ.37-38) αναφέρει μια πρωτότυπη πρωτοβουλία του Tropen Museum Junior του Άμστερνταμ. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπό τη μορφή ενός μουσείου για παιδιά. Σκοπός του προγράμματος είναι να αναπτύξει την περιέργεια των μαθητών αναφορικά με τα ήθη και τα έθιμα διαφορετικών πληθυσμών του Τρίτου Κόσμου. Η πρωτοβουλία ξεκινά από το σχολείο όπου τα παιδιά λαμβάνουν τις πρώτες πληροφορίες για τις διάφορες εθνότητες, με φυλλάδια και οπτικοακουστικά μέσα. Στη συνέχεια επισκέπτονται το Μουσείο όπου εκτός από εκθέσεις παρακολουθούν και συμμετέχουν σε διάφορα άλλα δρώμενα και αλληλεπιδραστικά προγράμματα.

ΣΟΥΗΔΙΑ: Την επίσημη σουηδική πολιτική διαπνέει η αρχή της κατοχύρωσης των ίδιων δικαιωμάτων στα παιδιά των μεταναστών όπως και σε αυτά των αυτοχθόνων. Ήδη από το νηπιαγωγείο μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχεται στη μητρική γλώσσα του παιδιού. Στο δημοτικό σχολείο το αναλυτικό πρόγραμμα διδάσκεται σε πάνω από 16 μητρικές γλώσσες μαζί με τη διδασκαλία στα σουηδικά. Μάλιστα, στις πολυπληθέστερες κοινότητες των μεταναστών, παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης των πρώτων 6 ετών της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης αποκλειστικά στη μητρική γλώσσα (“Mother Tongue Studies”).

Όλα τα παιδιά μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα της μητρικής τους γλώσσας μέσα και παράλληλα με το σχολείο, από δασκάλους που διορίζει το κράτος. Ακόμη και τα παιδιά μεταναστευτικών ομάδων με αδύναμη πληθυσμιακή αντιπροσώπευση, έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων της μητρικής τους γλώσσας, στον δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους. Οι νέο-αφιχθέντες μαθητές απολαύουν ενισχυτικής διδασκαλίας στις τάξεις υποδοχής όπου τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται

βάσει των προσωπικών αναγκών κάθε μαθητή. Σε κάθε περίπτωση και καθ' όλη τη φοίτηση των μεταναστών στο σχολείο, υπάρχουν δάσκαλοι που παρέχουν βοήθεια και μαθησιακή υποστήριξη στη μητρική γλώσσα, έτσι ώστε να διευκολύνεται η παρακολούθηση της σουηδικής τάξης από τον μαθητή.

Με κρατική ενίσχυση προωθούνται προγράμματα επιμόρφωσης δασκάλων, και χρηματοδοτούνται πρωτοβουλίες για επεξεργασία εγχειριδίων και ανάπτυξη νέων πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας. Σημειώνεται ότι η δημόσια εκπαίδευση στη Σουηδία είναι δωρεάν και όλες οι παραπάνω παροχές παρέχονται δωρεάν.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο θεσμός των “special language preschool groups”. Πολλές Δημοτικές Αρχές παρέχουν δωρεάν μαθήματα σουηδικής γλώσσας σε μητέρες και παιδιά νηπιακής ηλικίας με μητρική γλώσσα άλλη από την σουηδική. Τα μαθήματα μπορεί να παρακολουθήσει οποιαδήποτε μητέρα με το παιδί της για 2-3 ώρες την ημέρα. Σκοπός των μέτρων αυτών είναι να εισάγουν γονείς και παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο στη σουηδική κοινωνική ζωή ομαλά και με σύμμαχο το έντονο αίσθημα ασφάλειας που παρέχουν οι οικογενειακοί δεσμοί.

Συμπερασματικά, τα εκπαιδευτικά μέτρα που προβλέπουν οι παραπάνω χώρες εστιάζονται κυρίως στην χρήση και ανάπτυξη του γλωσσικού κεφαλαίου των νεαρών μεταναστών. Πολλές χώρες όμως, όπως η Σουηδία και η Ολλανδία, έχουν κατανοήσει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και του γηγενείς μαθητές. Γι' αυτό έχουν αναπτύξει δομές που εξασφαλίζουν στην πράξη την ισοτιμία στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Απομένει, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων αυτών, βάσει ποιοτικών δεικτών και σε βάθος χρόνου.

Ενώ οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε. κινούνται στο γενικότερο πλαίσιο της κοινής πολιτικής για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, παρατηρούμε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα μέτρα που παίρνουν και στα αποτελέσματα που έχουν, που οφείλονται αφενός στις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε χώρας, και αφετέρου στο ότι κάποιες από αυτές είχαν μακρόχρονη εμπειρία στην εφαρμογή πολιτικών ένταξης, ενώ άλλες προσπαθούν για πρώτη φορά να διαμορφώσουν τέτοιες πολιτικές (βλ. Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

3.4. Εκπαιδευτική πολιτική για την Ένταξη Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

Σε παγκόσμιο επίπεδο η έρευνα και η ύπαρξη δομών για την ένταξη αλλοδαπών μαθητών είναι πολύ ανεπτυγμένη και οφείλεται στη διάδοση και εφαρμογή της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης, στα παρατηρητήρια ρατσιστικής συμπεριφοράς καθώς και στην έντονη παρουσία των υποστηρικτικών φορέων για ευπαθείς ομάδες. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι υπάρχει σήμερα διεθνώς ένα μοντέλο με δυνατότητα οικουμενικής εφαρμογής, που να διασφαλίζει την επιτυχή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και τη σχολική τους επιτυχία. Αντίθετα, συνεχίζει μέχρι σήμερα να αποτελεί πολύ σημαντικό πεδίο έρευνας, στην προσπάθεια για εισαγωγή μεθοδολογικών νεωτερισμών στη σχολική εκπαίδευση.

Αντιθέτως, στα πλαίσια της ελληνικής νομοθεσίας δεν υπάρχει αντίστοιχη δραστηριοποίηση κι αυτό, όπως επισημαίνει ο Κογκούλης, (2004 σελ.132), «οφείλεται γενικά στη μεγάλη καθυστέρηση που παρουσιάζει ο συγχρονισμός της σχολικής ζωής σε σχέση και αναφορά προς την όλη πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου».

Το νομοθετικό πλαίσιο που θέσπισε το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών καταδεικνύει την παιδαγωγική στάση της πολιτείας απέναντι σε μαθητές με φυλετική, εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική ετερότητα⁴¹.

3.4.1. Το Νομοθετικό Πλαίσιο έως το 1996.

Από συστάσεως του νέου ελληνικού κράτους δεν είχε ληφθεί ειδική μέριμνα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών που ζούσαν στη χώρα μας. Στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη λειτουργούσαν ξένα ιδιωτικά σχολεία (Αμερικάνικο Σχολείο, Γαλλοελληνική, Ιταλική, Γερμανική Σχολή κ.α.) στα οποία φοιτούσαν παιδιά ξένων εργαζομένων στη χώρα μας. Η φοίτηση (εξ απόψεως διδάκτρων) καθώς και το επίπεδο σπουδών ήταν υψηλά και προσέλυε το ενδιαφέρον των ελληνικών οικογενειών που μπορούσαν να ανταποκριθούν οικονομικά. Η εκπαίδευση ήταν δίγλωσση και ακολουθούσαν το ξένο Αναλυτικό Πρόγραμμα⁴².

⁴¹ Το άρθρο 16 του Συντάγματος, προβλέπει το δικαίωμα στην εκπαίδευση μόνο για τους Έλληνες πολίτες. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως κοινός νόμος δεν μπορεί να επεκτείνει την ισχύ και την ευεργετική δράση αυτού του δικαιώματος και στους αλλοδαπούς. Ο Θεμελιώδης Νόμος κάθε κράτους, το Σύνταγμα, αποτυπώνει μόνο τα ελάχιστα των ατομικών δικαιωμάτων. Εξάλλου, πληθώρα διατάξεων διεθνών συμβάσεων που έχει κυρώσει η χώρα, προστατεύει ρητά το δικαίωμα εκπαίδευσης κάθε παιδιού. (ενδεικτικά άρθρο 2 του Α΄ Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και άρθρα 3, 149 και 150 της Συνθήκης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων).

⁴² Δες Π. Πουλής, Η Οργάνωση της Εθνικής Παιδείας, Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή, 1995, σελ.67, και Μ. Δαμανάκης, Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα, 1997, σελ. 63.

Εκτός των παραπάνω στην Ελλάδα λειτουργούσαν και τα σχολεία της Αρμενικής κοινότητας καθώς και εκείνα της Πολωνικής έπειτα από πρωτοβουλία της Αθηναϊκής τους κοινότητας.

Στη συνέχεια ελήφθησαν μέτρα τα οποία διακρίνονται σε τρεις μεγάλες περιόδους:

A' Περίοδος: Στη δεκαετία του 1970 γίνονται τα πρώτα βήματα με το διάταγμα του 1969 όταν διαπιστώνεται ένα σαφές ρεύμα παλινόστησης από διάφορες Ευρωπαϊκές και μη χώρες. Πρόκειται για το Β.Δ. 664/1969 «περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης Ξένων σχολείων εις αντίστοιχους τάξεις των εν Ελλάδι σχολείων», που προέβλεπε την εγγραφή των μαθητών αυτών χωρίς κατατακτήριες εξετάσεις και τη μη βαθμολόγησή τους στο μάθημα των Ελληνικών. Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες σχολικές και παιδαγωγικές ανάγκες. Η λογική που επικρατεί για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές είναι αυτή της «υπόθεσης του ελλείμματος». Οι μαθητές αυτοί θεωρούνται ότι υπολείπονται έναντι των γηγενών, γι' αυτό και η πρακτική που εφαρμόζεται γι' αυτούς χαρακτηρίζεται από μεγάλη επιείκεια. Ο Δαμανάκης χαρακτηρίζει την πολιτική εκείνης της περιόδου ως έχουσα «έντονο προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα. Από το 1973 και μετά το διογκούμενο ρεύμα παλινόστησης ενισχύει την προβληματική στα θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών. Η Πολιτεία επιχείρησε να επιλύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης τους με τη δημιουργία του πρώτου θεσμικού πλαισίου για την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74(ΦΕΚ Α 61/11-3-74). Τα σχολεία αυτά λειτούργησαν ως το 1996, οπότε ο νόμος 2413/1996 τα μετέτρεψε σε «Διαπολιτισμικά σχολεία»⁴³.

B' Περίοδος: Στη δεκαετία του 1980 μέχρι και το 1996 σημειώθηκε ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Η εκπαιδευτική πολιτική περνά πλέον «από τη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων στη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων» (Δαμανάκης, 2005, σελ.57). Έτσι, αρχικά αναπτύχθηκε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), και εγκαινιάστηκε με την Υπουργική Απόφαση Φ. 818-2/Ζ/4139/20-10-80. Βασικός στόχος των τάξεων αυ-

⁴³ Για μια λεπτομερή ενημέρωση παραπέμπουμε στο βιβλίο του Μ. Δαμανάκη, «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών», 2005, σελ. 64-77.

τών αποτελεί η ομαλή προσαρμογή και ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών. Προβλέπεται, επίσης, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών που φέρουν από το προηγούμενο σχολικό περιβάλλον, αλλά και η παροχή εφοδίων για τη μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα παραπάνω μέτρα στοχεύουν στην προσαρμογή των μαθητών διαφορετικής προέλευσης μέσω της παροχής ειδικής βοήθειας. Παράλληλα αφήνεται ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης στις Τ.Υ., θέμα που στην πραγματικότητα αγνοείται.

Με τον νέο νόμο 1404/1983 άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-83. νομοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Αυτή τη φορά μοναδικός σκοπός τους είναι η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι θεωρούμενες αδυναμίες και ελλείψεις των νέων μαθητών, γίνεται προσπάθεια να εξομαλυνθούν στις τάξεις αυτές, ώστε να επιτευχθεί η γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωσή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Την ίδια χρονιά θεσπίζονται με προεδρικό διάταγμα οι Τάξεις Υποδοχής για μαθητές από κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή εκτός αυτής (ΠΔ 494/1983). Ο στόχος είναι διπλός, αφενός η διδασκαλία της ελληνικής που αποσκοπεί στην προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα και αφετέρου η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για τη διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005, σελ. 60) οι συγκεκριμένες Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν στην Ελλάδα. Αντίθετα, αυτό που ισχύει είναι ότι οι μαθητές από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης φοιτούν σε «ξένα σχολεία» (Αμερικάνικο Σχολείο, Γαλλοελληνική Σχολή, Γερμανική Σχολή, Ιταλική Σχολή, κ.τ.λ.). Όσο για τους αλλοδαπούς μαθητές μη κρατών-μελών της κοινότητας, είτε φοιτούν, επίσης, σε ξένα σχολεία (εάν ανήκουν σε μεσαία και ανώτερα στρώματα), είτε στις Τάξεις Υποδοχής σύμφωνα με το Ν. 1894, άρθρο 2, (εάν πρόκειται για παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δηλαδή των αλλοδαπών εργατών).

Με το νόμο Ν.1894/1990, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η εκπαίδευση των παιδιών του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος, που προέρχεται από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα από την Αλβανία. Οι Τ.Υ εντάσσονται στο κανονικό σχολείο, όπου διδάσκονται η ελληνική γλώσσα, ο πολιτισμός και η ιστορία, ενώ βασικός στόχος παραμένει η προσαρμογή και η ένταξη των μαθητών στις «κανονικές τάξεις» και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η υπουργική απόφαση που εκδόθηκε το 1994 (Υ.Α.Φ. 2/378/Γ1/1124, 3 ε). Σύμφωνα μ' αυτήν, προβλέπεται πρόσληψη διδακτικού προσωπικού (ωρομισθίων) για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, και έγκειται στην αρμοδιότητα του οικείου Νομάρχη, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου. Κατά το Δαμανάκη (2005, σελ. 60) η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης δε διδάσκονται στις Τ.Υ. και στα Φ.Τ. «Η πρακτική που ακολουθείται σ' αυτές τις μορφές εκπαίδευσης κινείται κατά κανόνα στη λογική της γρήγορης ένταξης στις «κανονικές τάξεις» και της σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών σ' αυτές.

Γ' Περίοδος: Η περίοδος από το 1996 έως το 2000 πολιτική χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερο προβληματισμό σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς οι προηγούμενες κινήσεις δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό οδήγησε στη θεσμοποίηση νέων μέτρων και συγκεκριμένα στην εμφάνιση της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»⁴⁴ Η διαπολιτισμικότητα είναι η πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από την κωδικοποίηση και τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών. Στην ελληνική πραγματικότητα εκφράζεται θεσμικά με τη θέσπιση του νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ 124, τ. Α', 17-6-1996)⁴⁵ απέναντι στο κύριο ζήτημα της σχολικής ένταξης ενός συνεχόμενα αυξανόμενου αριθμού αλλοδαπών μαθητών.

Όπως διατυπώνεται στο άρθρο 34 του νόμου, βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Παράλληλα με το άρθρο 35 θεσμοθετούνται ειδικά, δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία για παιδιά και νέους με τις προαναφερθείσες ιδιαιτερότητες και φέρουν τον τίτλο «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

⁴⁴ Για μια αναλυτική παρουσίαση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν βλέπε Δαμανάκη 2005, Νικολάου 2000, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 και Μουσσούρου, 2006.

⁴⁵ Ο Νόμος φέρει τον τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ακόμη, συγκεκριμένα ζητήματα ρυθμίζονται με το Ν. 2817/00 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00) *Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης (κεφ Α, άρθρο 9)*, με την Υ.Α. αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18-3-96), *Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ*, με την Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*, Ν. 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/16.2.2000) *Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση - Πολιτισμός (κεφ. Ε, άρθρο 11)*.

Από τις παραγράφους 3 και 4 του άρθρου 35 προκύπτουν επίσης οι ακόλουθες μορφές εκπαίδευσης:

- Μετατροπή των κοινών δημόσιων σχολείων σε «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»
- «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υπάγονται σε Α.Ε.Ι.
- «Τάξεις ή Τμήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» σε δημόσια σχολεία
- Ίδρυση νέων «Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»
- Ίδρυση νέων «Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»(Δαμανάκης, 2005, σελ. 84).

Από το 1996 και μέχρι σήμερα, έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια, 4 Λύκεια επί του συνόλου των 15.174 σχολικών μονάδων. Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν σήμερα το 0.17% της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές πλησιάζουν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Ακόμη δεν έχουν ιδρυθεί Σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ιδιωτική πρωτοβουλία ή πρωτοβουλία οργανισμού τοπικής αυτοδιοίκησης.

Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση μέσω του νόμου εμφανίζει, ωστόσο έντονες αντιφάσεις που έχουν υποστεί κριτική από πολλούς. Συγκεκριμένα παρά τη διαπίστωση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό γιατί τα σημαντικότερα προβλήματα και οι προκλήσεις σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ αυτών των δύο ομάδων (Unicef, 2011), αυτό που υποστηρίζει ο νόμος έρχεται σε μεγάλη αντίθεση. Η δημιουργία σχολείων βάσει της «ιδιαιτερότητας» των μαθητών που αναφέρεται στο νόμο, είναι πιθανόν να δημιουργήσουν σχολικές μονάδες που θα αναπαράγουν αυτήν την ιδιαιτερότητα, θα διατηρούν την απόσταση μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα ένα καθεστώς «μειονοτικών» και όχι διαπολιτισμικών σχολείων.

Η αποποίηση μιας ενιαίας εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές δύναται να στερήσει ευκαιρίες μάθησης και στις δύο ομάδες, καθώς και να καλλιεργήσει το διαχωρισμό μεταξύ τους. Με άλλα λόγια δεν ανταποκρίνεται στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τον υπαρκτό κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Στο άρθρο 5 του ίδιου νόμου προβλέπεται και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με καταστατικό στόχο –μεταξύ

των άλλων- την μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων των μεταναστών και παλιννοστούντων αλλά και κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασική αποστολή του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους. Επίσης, η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα, στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, το Ινστιτούτο ενεργοποιείται στη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και όπου αλλού εκδηλώνεται σχετικό ενδιαφέρον.

Όσον αφορά στη διοίκησή του, παρουσιάζει μια μορφή αυτοτέλειας. Διοικείται από το Διοικητικό Συμβούλιο που αποτελείται από μέλη του ΥΠΕΠΘ, ενώ συμμετέχουν εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού και καθηγητές των ΑΕΙ.

Επιπλέον, στις αρμοδιότητες του Ινστιτούτου, έγκεινται η κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών και η παραγωγή διδακτικών βιβλίων και βοηθημάτων, αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. Παράλληλα διεξάγει έρευνα στο χώρο της αρμοδιότητάς του και αξιολογεί τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, παρακολουθώντας και ενισχύοντας τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τέλος, είναι σε θέση να μεσολαβεί στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας και να αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε σχέση με την παρουσία και την πορεία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, που είναι ευάλωτοι στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και τη σχολική αποτυχία. (Ενημερωτικό Φυλλάδιο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ν2413/1996 (Αρ. Φ. 124/17-6-1996).

Παράλληλα, λειτουργεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ιδρύθηκε το 1996 και είναι ένα Πανεπιστημιακό Κέντρο για τη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Εθνικό και Διεθνές επίπεδο.⁴⁶

⁴⁶ Με την αριθ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων διαπιστώνεται η παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η έναρξη λειτουργίας του ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.) από 24-02-2012, σύμφωνα με

3.4.2. Το Νομοθετικό Πλαίσιο από το 1996 έως σήμερα.

Οι νέες ρυθμίσεις του 1999 που ισχύουν μέχρι και σήμερα σχετικά με τον *Θεσμό των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων* εξακολουθούν να στοχεύουν στην ομαλή και ισόρροπη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Ως βασικός προσανατολισμός παραμένει η εντατική εκμάθηση της γλώσσας, ενώ πλέον η ελληνική αναφέρεται ως «δεύτερη γλώσσα» των αλλοδαπών. Ταυτόχρονα τονίζεται η ανάγκη για διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, καθώς και η ανάγκη «εξειδίκευσης» σ' αυτού του είδους τη διδασκαλία. Η πρόσληψη διδασκόντων έγκειται για ακόμη μια φορά στην αρμοδιότητα του οικείου Νομάρχη.

Το 2002-2003 λειτούργησαν 422 Τ.Υ. και 556 Φ.Τ.59, ενώ τα έτη 2002-2003-2004 χρησιμοποιήθηκε υλικό του πιλοτικού προγράμματος ΕΠΕΑΚ.

Οι πιο πρόσφατες ρυθμίσεις καταστούν ως ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π), «...όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες, όπου μπορούν να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ» (ΦΕΚ 2197/2011, αρθ. 2). Ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Π.Ε. και Δ.Ε. κατόπιν αιτήματος της κάθε σχολικής μονάδας» (αριθ. 3 του ίδιου ΦΕΚ), ενώ η λειτουργία τους ορίζεται από την παραπάνω απόφαση του 1999.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνεχίζει να απασχολεί την εκπαίδευση μέχρι και σήμερα αντιμετωπίζοντας κατά καιρούς προβλήματα διατύπωσης, εφαρμογής και αντιφάσεων, με κυρίαρχη την αντίφαση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης.

3.4.3. Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ένταξη Παλλινωστών και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

Με βάση τα προαναφερθέντα καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η Ελλάδα ήδη από το 1970 προσπάθησε να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις της νέας κατάστασης αλλάζοντας σταδιακά το νομοθετικό πλαίσιο. Με τη δημοκρατικότητα

τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α/24-05-2011). Την παύση της λειτουργίας από 24-2-2012, των φορέων: α) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) β) Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) γ) Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π. ΕΚ.) δ) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), προβλέπει απόφαση της υπουργού Παιδείας Άννας Διαμαντοπούλου. Την έναρξη πλήρους λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) από 24-2-2012, νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου το οποίο ιδρύεται με το άρθρο 1 του Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

που τη χαρακτηρίζει ακολουθεί τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εξασφάλιση παιδείας ίσων ευκαιριών, αντιμετωπίζει ως ευθύνη την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και προβαίνει σε παρεμβάσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Αρχικά και μέχρι τη δεκαετία του 1980 γίνεται λόγος μόνο για παλιννοστούντες μαθητές ενώ πρόβλεψη και για αλλοδαπούς εμφανίζεται από τις αρχές του 1990. Πάντως έως και σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες μαθητές και τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ίδια και δεν υπάρχει διαφοροποίηση για λόγους κυρίως πρακτικούς και μεθόδευσης.

- Για τα παιδιά υπηκόων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβλέπεται διαφορετική εκπαιδευτική αντιμετώπιση, με ρυθμίσεις που αφορούν στη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους, αν και οι διατάξεις αυτές έμειναν ανεφάρμοστες.

- Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών καθώς και η εφαρμογή του δε βασίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επικρατεί η λογική του ελλείμματος και της αφομοίωσης, ενώ η φυλετική, εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική ετερότητα των μαθητών αυτών δεν αξιοποιείται και δεν καλλιεργείται το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Στόχος είναι η προσαρμογή τους και η αφομοίωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα.

- Καθοριστική είναι ακόμη η ψήφιση το 1996 του νόμου για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ο νόμος αυτός που ισχύει μέχρι και σήμερα δηλώνει σαφώς την ευαισθησία της. Όμως, ενώ θεωρητικά φαίνεται να υπολογίζει το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, πρακτικά δεν το αξιοποιεί και, το σημαντικότερο, δεν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Μάλιστα η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων συνιστά διαχωριστική εκπαίδευση που επιτείνει την γκετοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα, συμβάλλοντας μάλιστα στην αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής.

- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της Ελλάδας ως χώρας αποστολής μεταναστών αποδεικνύονται πολύ διαφορετικοί από αυτούς ως χώρα υποδοχής μεταναστών. Στην πρώτη περίπτωση η Ελλάδα υπερασπίζεται τα δικαιώματα των μαθητών της στο εξωτερικό και φροντίζει για την απόκτηση και τη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση δε φαίνεται να ακολουθεί την ίδια τακτική για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

4.1. Τα Μοντέλα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών

Τα μεταναστευτικά ρεύματα μεταβάλλουν τα δεδομένα στις χώρες εισόδου, οι οποίες, εκτός των άλλων προκλήσεων, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και εκείνη της εκπαίδευσης, όπως διαμορφώνεται από τη νέα πραγματικότητα, που καθορίζεται από την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Μάρκου 1997, Κεσίσογλου 2007, Νικολάου 2000, Γκότοβος 2003) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία ήδη έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες⁴⁷, και θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα, εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα. Πρόκειται για το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο⁴⁸.

Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται άμεσα και με μια γενικότερη αντίληψη της συγκεκριμένης κοινωνίας και πολιτείας για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών σε αυτήν. Η συνοπτική τους παρουσίαση θα καταδείξει αυτή τη σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ωρίμανση των τοπικών κοινωνιών και επιπλέον θα αναδειχθεί ο παιδαγωγικός προβληματισμός για το πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένταξης και παιδαγωγικής διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού που μας ενδιαφέρει.

4.1.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Πρωτοεμφανίζεται τη δεκαετία του '50 ερειδόμενο στη βασική αρχή του ενιαίου και ομοιογενούς εθνικού κράτους και έχει ως βασική του θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό για να μπορέσουν

⁴⁷ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Νικολάου (2000 σελ. 119): «Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις...»

⁴⁸ Η προτεινόμενη κατηγοριοποίηση, φαίνεται να τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής. Βλ. Νικολάου Γ., 2000, σελ.119-135, και Ζωγράφου Α., 2003, σελ. 60, και Σκλάβου Κ., 2004, σελ.17.

να συμμετέχουν ισοδύναμα στην κοινωνία (Μάρκου 1995)⁴⁹. Στην εκπαίδευση προτάσσεται η «υπόθεση του ελλείμματος», με αποτέλεσμα η ιδιαιτερότητα των παιδιών αυτών να πρέπει να αντισταθμιστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας και Πολίτου 1999) Σκοπός αυτού του προσανατολισμού είναι να «διαφυλαχτεί» η καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο και ταυτίζεται με την κυρίαρχη κουλτούρα. Τα παιδιά των μεταναστών «διαταράσσουν» την ισορροπία του συστήματος, οι ιδιαιτερότητες τους αντιμετωπίζονται ως έλλειμμα και καταβάλλονται προσπάθειες για να αντισταθμιστούν (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ στον ευρωπαϊκό χώρο η αντίληψη της αφομοιωτικής πολιτικής αντιπροσωπεύεται με κάποιες διαφοροποιήσεις από το γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου 2000).

Υπέστη δριμύτατη κριτική και χαρακτηρίστηκε ως εθνοκεντρικό, και μοντέλο εκπαίδευσης που συντελεί στην αρνητική αυτοεκτίμηση και στη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών (Mullard, 1985, Γεωργογιάννης, 1997, Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

4.1.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 η σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών και η σύνδεση του αρνητικού αυτοσυναισθήματος τους με αυτήν, οι αντιδράσεις από οργανωμένες ομάδες μεταναστών που «εγκαταβιούσαν» για μεγάλο χρονικό διάστημα πια στις χώρες υποδοχής καθώς και η αντίληψη για την ανάγκη καλύτερης αξιοποίησης του μεταναστευτικού ανθρώπινου δυναμικού, οδήγησαν στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Προτάθηκε ο σεβασμός προς την πολιτισμική ετερότητα, στον βαθμό όμως, που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2000 και Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι, εισήχθη στην εκπαιδευτική διαδικασία η ιδέα της ενσωμάτωσης,

⁴⁹ Πρόκειται για το φαινόμενο *melting pot* σύμφωνα με το οποίο η μεταναστευτική ομάδα χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμιγνύεται με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην διακρίνεται ως ξεχωριστή (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003). «Ο όρος *melting pot* εισάγεται από τον Israel Zangwill στο θεατρικό του έργο με τον ομώνυμο τίτλο, *The Melting Pot*, που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στην Ουάσιγκτον το 1908. Αναφερόμενος στη μετανάστευση των Ρωσοεβραίων των αρχών του 20^{ου} αιώνα, χρησιμοποιεί μεταφορικά το όνομα του χωνευτηριού για να περιγράψει την ιδέα της μείξης/συγχώνευσης των διαφορετικών φυλών στην αμερικανική κοινωνία». (σημείωση στο Ν. Η. Παπαγεωργίου (2011) *Θρησκεία και Μετανάστευση: Η κοινότητα των Σιχ στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Κορηλία Σφακιανάκη.

κυριάρχησε τη δεκαετία του 1970 και υποστήριζε το σεβασμό, την αμοιβαία ανεκτικότητα και την αναγνώριση των άλλων πολιτισμών. Με τον όρο ενσωμάτωση υποδηλώνεται η 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, 1997, σελ. 47).

Το μοντέλο στηριζόταν στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας και στόχευε στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Μάρκου 1995).

Ουσιαστικά επιχειρήθηκε ο εξορθολογισμός της αφομοιωτικής προσέγγισης αφού ο στόχος της, πολιτισμικά και γλωσσικά, ομοιογενούς κοινωνίας παρέμεινε πρωταρχικός και η προσαρμογή των μεταναστών μαθητών είχε ως προϋπόθεση την αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμού. Για αυτό το λόγο και οι δύο πολιτικές που στόχευαν στη γρήγορη απορρόφηση των μεταναστών μαθητών με τη μικρότερη δυνατή «διαταραχή» της σχολικής ζωής, απέτυχαν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και τα μείζονα ζητήματα που προέκυψαν στο χώρο της εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Νικολάου «Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στη Γαλλία, τα όρια της διάκρισης μεταξύ του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου της ενσωμάτωσης δεν είναι και τόσο ορατά. Γίνεται, μάλιστα, λόγος για μια απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», η οποία οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών παρά σε μια πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής». (Νικολάου 2000, σελ.124) Επισημαίνει μάλιστα πως: «...στη Γαλλία τουλάχιστον, οι όροι «αφομοίωση» και «ενσωμάτωση» είναι, σε ότι αφορά στην πολιτική απέναντι σε μετανάστες και αλλοδαπούς, περίπου ταυτόσημοι» (Νικολάου 2000, σελ.125).

4.1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο της αφομοίωσης που υπηρετούσε η πολιτική του «melting pot» (χωνευτήρι) και αφορούσε την αφομοίωση όλων των μεταναστών με πρότυπο την κουλτούρα W.A.S.P (White Anglo-Saxon Protestant), θεωρήθηκε αποτυχημένο και για αυτό, στη δεκαετία του 1970, υιοθετείται το μοντέλο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Αυτή την περίοδο, υποστηρίζεται η άποψη ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων. Πρόκειται για την ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού», που αναγνωρίζει τις ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες ως φορείς διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας που διεκδικούν τον σεβασμό

της πολιτισμικής διαφοράς τους και τη θέση τους σε ένα εναλλακτικό πολυπολιτισμικό - και όχι μονιστικό - κοινωνικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2004).

Οι Κάτσικας και Πολίτου (1999) ισχυρίζονται ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο επικεντρώνεται γύρω από την ισότητα των ευκαιριών με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Ο βασικός στόχος είναι η παροχή ενός προγράμματος σπουδών και διδακτικής βοήθειας πολιτισμικά αντίστοιχου με τις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες, με στόχο την «αυξημένη προσοντοποίηση τους», όπως προστάζει η νεοφιλελεύθερη στρατηγική που διαπνέει κάθε κυβερνητική πολιτική της εποχής, συνεκδοχικά και την εκπαιδευτική πολιτική.

Και σε αυτό το μοντέλο ασκήθηκε αυστηρή κριτική τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής⁵⁰. Εντούτοις, δεν μπορεί να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο σηματοδοτεί μια τομή ως προς τα προηγούμενα, καθώς αποβλέπει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μεταναστευτικές ομάδες, αλλά και σε αλλαγές από μέρους της κυρίαρχης ομάδας στις συμπεριφορές και τις πρακτικές της προς τις ομάδες αυτές (Κάτσικας και Πολίτου 1999).

⁵⁰ Η συντηρητική κριτική υποστηρίζει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο:

- α. υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες των μεταναστευτικών ομάδων,
- β. αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας,
- γ. προκαλεί το διχασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των μεταναστευτικών ομάδων και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και
- δ. πολιτικοποιεί την εκπαίδευση, για να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων.

Η ριζοσπαστική κριτική θεωρεί ότι το μοντέλο αυτό παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού. Ορισμένοι κριτικοί, μάλιστα, θεωρούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια συνειδητή στρατηγική για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές εξεγέρσεις των μεταναστευτικών ομάδων εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται καθώς και οι πολιτικές και κοινωνικές τους διεκδικήσεις (Μάρκου 1995).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εστιάζοντας αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές και προβάλλοντας τη διαφορετικότητα με αυτόν τον τρόπο, καταλήγει στον περιορισμό του ατόμου στο πολιτισμικό του κάβουκι, κοντολογίς στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης. Αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ενός πολιτισμικού συστήματος, κυρίως την παράδοση, τις ρίζες και την καταγωγή. Αυτή η μονοδιάστατη οπτική αγνοεί την πολυπλοκότητα και τη δυναμική των πολιτισμών, οι οποίοι εν κατακλείδι παρουσιάζονται ως μονοιθικά μπλοκ (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995).

Θεωρήθηκε επίσης ότι ο πολυπολιτισμικό μοντέλο συγχέει την πολυμορφία στον τρόπο ζωής με τη διαφορετική κατανόηση καθώς επίσης, υπερτονίζει και «ουσιοποιεί» κάποια επιφανειακά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε μια επιφανειακή προσέγγιση, η οποία δεν αμφισβητεί, ούτε αναθεωρεί εκείνους τους θεσμούς της χώρας υποδοχής που αποκλείουν τους μετανάστες από τη συμμετοχή στην κοινωνία και την εξουσία. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι αποκλεισμένες και καταπιεζόμενες ομάδες παραμένουν αδρανείς σε μια κοινωνία που διαιώνίζει την ανισότητα και το ρατσισμό (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, Γκόβαρης, 2007).

4.1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 κάνει την εμφάνισή του το αντιρατσιστικό μοντέλο, στην Αμερική και την Αγγλία κυρίως, ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Επικεντρώνεται στους θεσμούς και στις δομές της κοινωνίας, όπου, μέσα από τους νόμους, εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός⁵¹ (Νικολάου 2000).

Το μοντέλο αυτό θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σ' όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική προέλευση. Επιπλέον, θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο ως πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Γεωργογιάννης 1997, σελ. 49).

Στο πλαίσιο αυτό, βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η θέσπιση μιας «εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μειονοτήτων από τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη» (Γκόβαρης 2001, σελ. 66).

Ως στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αναφέρονται οι εξής:

- Ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση.
- Δικαιοσύνη εκ μέρους του κράτους προς όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- Χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Νικολάου 2000).

Το μοντέλο αυτό κατηγορήθηκε ότι αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές (Μάρκου 1995), υποστηρίχθηκε ότι ο αντιρατσισμός δεν επέφερε καμιά πραγματική πρόοδο στην αποσαφήνιση της φύσης του ρατσισμού στην εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2001, 2007), κατακρίθηκε ως απλοϊκό⁵² (Νικολάου 2000), παραθεωρεί τον παράγοντα της κοι-

⁵¹ Ο όρος αυτός τονίζει ότι ο ρατσισμός είναι «μια 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 και Πολίτου 1999, σελ.44).

⁵² Κατά τον Νικολάου (2000) δεν στέκεται παρά μόνο στη εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» και αναδεικνύει μόνο την πλευρά της «παράδοσης» του πολιτισμικού συστήματος. Επίσης παραβλέπει ότι οι πολιτισμοί δεν είναι ενιαία και συναφή μονολιθικά μπλοκ, εστιάζεται υπερβολικά στις πολιτισμικές διαφορές και περιορίζει τις πολιτισμικές ανταλλαγές στη σχέση «υποταγή/προδοσία», αφού ο μετανάστης πρέπει να χάσει ένα πολιτισμικό στοιχείο υιοθετώντας ένα άλλο του εγχώριου πολιτισμού.

νωνικής τάξης καθώς και τη δυναμική της σύνθετης ιστορικής πραγματικότητας που καθιέρωσε το φαινόμενο του ρατσισμού (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003) και τέλος του καταλογίζουν μονομέρεια διότι θεωρεί τη «φυλή» ως παράγοντα αποκλεισμών χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους υπόλοιπους παράγοντες με τους οποίους διαπλέκεται (Γκόβαρης, 2004).

4.1.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Με βάση τις αδυναμίες των προηγούμενων μοντέλων, προκρίνεται πλέον το διαπολιτισμικό μοντέλο, που εμφανίστηκε στην Ευρώπη, τη δεκαετία του 1980. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται ως το πλέον δημοκρατικό, διότι αποδέχεται και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ευνοεί τη συνεργασία τους και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες τους (Μάρκου 1995, σελ. 155-173).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει μια παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και κατευθύνεται από τέσσερις αρχές:

α. εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Κύριο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους,

β. εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας,

γ. εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να εκφραστεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, πράγμα το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό και

δ. εκπαίδευση εναντίον του εθνικού τρόπου σκέψης που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Μάρκου 1995).

Για πολλούς (Γκόβαρης 2004, Κάτσικας και Πολίτου 1999, Κανακίδου και Παπαγιάννη 1994) η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μια εκπαιδευτική πρακτική ούτε ένα συγκεκριμένο μοντέλο αλλά περισσότερο περιγράφει ένα τρόπο για να προσεγγίσουμε την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Και αυτό το μοντέλο, παρόλο που έχει συγκεντρώσει τη σαφή προτίμηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε. αλλά και επιμέρους χωρών εντός και εκτός Ευρώπης, έχει δεχτεί επικρίσεις. Μία μερίδα των θεωρητικών του αποδίδει απλοϊκότητα και ιδεαλισμό γιατί τα πραγματικά προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα (παρουσίαση αυτών των επιφυλάξεων σε Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994, σελ.46-47). Κατ' άλλους, το βασικό ελάττωμα του είναι ότι στην ουσία αποτελεί ένα ιδεώδες που αντλεί το κύρος του από την απόσταση που έχει από τα υπόλοιπα μοντέλα. Δεν έχει προκύψει μέσα από ορισμένες κοινωνικές πρακτικές αλλά ως θεωρητική απάντηση σε ό,τι προβληματικό παρουσιάζει η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεωρεί τους πολιτισμούς ως διακριτά συστήματα που μπορούν έτσι να διαπλέκονται εμφανώς και ουδετεροποιεί τις σχέσεις μεταξύ τους, ορίζοντας ως πεδίο της διαπλοκής τους ένα «ουδέτερο και αντικειμενικό» εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

4.2. Το μάθημα των Θρησκευτικών

4.2.1. Η σχέση της σχολικής εκπαίδευσης και της θρησκείας στην Ευρώπη

Μέχρι τα μέσα περίπου του 20ου αιώνα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η σχολική θρησκευτική αγωγή αντλούσε το περιεχόμενό της σχεδόν αποκλειστικά από τη χριστιανική θρησκευτική διδασκαλία και παράδοση. Σκοπός της ήταν να καταστήσει τους παιδαγωγουμένους γνώστες των δογμάτων και των ηθικών παραγγελμάτων της χριστιανικής θρησκείας. Η θρησκευτική ομοιογένεια των ευρωπαϊκών λαών ευνοούσε την σχεδόν αποκλειστική διδασκαλία των χριστιανικών δογμάτων και της χριστιανικής ηθικής καθώς οι λαοί αυτοί ήταν στη συντριπτική τους πλειονότητα χριστιανοί. Επιπλέον, τα πολιτικά συστήματα υποστήριζαν τον παραπάνω σκοπό της σχολικής θρησκευτικής αγωγής, αφού ενδιαφέρονταν να δημιουργήσουν διαμέσου της εκπαίδευσης και της θρησκείας νομοταγείς και ηθικούς πολίτες-υπηκόους.

Στα πλαίσια αυτού του κλίματος και η επιστημονική-ακαδημαϊκή θεολογία συνηγορούσε, κατά κανόνα, σε μια συστηματική-σχολαστική και άκρως ηθική διαπραγμάτευση των χριστιανικών αληθειών. Ο τελικός αποδέκτης ήταν η σχολική διδακτική πράξη όπου το αφηρημένο, συστηματικό και ηθικό πνεύμα της ακαδημαϊκής θεολογίας μεταφερόταν

μέσω των διδασκόντων την χριστιανική διδασκαλία, καθώς και μέσω των σχολικών εργασιδίων.⁵³

4.2.2. Τα μοντέλα διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης⁵⁴

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί συνέχεια μιας παράδοσης ιουδαίο-χριστιανικής και ανθρωπιστικής (Schreiner, 2005 και Jensen, 2008) Στη σφαίρα της θρησκευτικής ζωής διαπιστώνονται δύο τάσεις: η πρώτη είναι μια σταδιακή εκκοσμίκευση (Wilson, 1998 και Dobbelaere, 2006), ως υποχώρηση της θρησκευτικότητας από τον δημόσιο βίο στον χώρο της ιδιωτικής ζωής, και η δεύτερη είναι μια αναβίωση των θρησκειών και μια προσπάθεια επαναξιολόγησης της θρησκείας ως προς την ηθική και πολιτιστική της διάσταση (Alberts, 2007). Τα παραπάνω σε συνδυασμό με κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές έχουν διαμορφώσει μια μεταβατική περίοδο τόσο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, όσο και για την ακαδημαϊκή θεολογία στον ευρωπαϊκό χώρο (Holm, 2000).

Στην Ευρώπη το ΜτΘ αποτελεί αδιαμφισβήτητο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των δημοσίων σχολείων (Schreiner, 2002), με τόσες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος όσες είναι και οι χώρες που την αποτελούν. Για λόγους μεθοδολογικούς, κυρίως, έχει επικρατήσει η διάκριση του ΜτΘ σε δύο βασικά μοντέλα διδασκαλίας, το ομολογιακό και το θρησκευτολογικό (Schreiner, 2002). Σε αυτά προστίθεται και άλλο ένα μοντέλο με τον γενικό τίτλο «μαθαίνοντας από τη θρησκεία», που έχει ηθικό προσανατολισμό και, εσχάτως, πολιτιστικό περιεχόμενο. Ο J. Hull (2004) προτείνει αντί του όρου «ομολογιακό» (confessional), τον περιφραστικό όρο «διδάσκοντας τη θρησκεία», όπως επίσης και τους όρους: «διδάσκοντας για τη θρησκεία» για το «θρησκευτολογικό» μάθημα και «μαθαίνοντας από τη θρησκεία» για το ΜτΘ που έχει ως περιεχόμενο τα υπαρξιακά

⁵³ Οι ανωτέρω διαπιστώσεις αποτελούν τμήμα εισήγησης του Εμμανουήλ Π. Περσελή, Καθηγητή Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο: «Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του μαθήματος των Θρησκευτικών. Διαπιστώσεις και προοπτικές», στην ημερίδα που οργάνωσε η Κοσμητεία της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα «Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση» (Αθήνα, 5 Νοεμβρίου 2008) και δημοσιεύθηκε στον τόμο *Τό Μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν στήν Ἐκπαίδευση. Πρακτικά Ἡμερίδας-Εἰσηγήσεις*, Αθήνα 2009.

⁵⁴ Για μία πρώτη επισκόπηση των διαφόρων μοντέλων και των προτάσεων αναφορικά με τη θρησκευτική αγωγή, βλ. T. J. Lovat, *What is this thing called Religious Education? Summary, Critique and a New Proposal*, Wentworth Falls (Australia), 1989.— A. Wright, *Religious Education in the Secondary School. Prospects for Religious Literacy*, London, 1993. Συζήτηση και κριτική παρουσίαση των σχετικών απόψεων της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας στο Όλγας Γριζοπούλου, «Γύρω από το διάλογο για το μάθημα των Θρησκευτικών», *Σύναξη*, τχ. 83, 2002, σελ. 61-73.

και ηθικά ερωτήματα των μαθητών. Σύμφωνα με πολλούς τα μοντέλα «μαθαίνοντας για τη θρησκεία» και «μαθαίνοντας από τη θρησκεία», έχουν τόσες ομοιότητες ώστε η διάκρισή τους καθίσταται δύσκολη (Jackson και Steele, 2004).

Συνοπτικά η περιγραφή των χαρακτηριστικών των μοντέλων διδασκαλίας του ΜτΘ έχει ως εξής:

4.2.2.1. Το Ομολογιακό μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών ή «διδασκαλία της θρησκείας»

Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η προώθηση της επικρατούσας σε κάθε χώρα θρησκείας. Αυτή η διάδοση της επικρατούσας θρησκείας τοποθετούμενη πάνω σε ένα συνεχές στο ένα άκρο μεταφράζεται σε κατήχηση, όπου η θρησκευτική αγωγή ταυτίζεται με την εθνική ταυτότητα, ενώ στο άλλο άκρο το ίδιο μοντέλο εκφράζεται με βάση αναλυτικό πρόγραμμα που έχει διαμορφωθεί αφού ληφθεί υπόψη και η ετερότητα των διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων που υπάρχουν στις επηρεαζόμενες χώρες. Η διδασκαλία του ομολογιακού μαθήματος βασίζεται στην ουδετερότητα του κράτους έναντι των θρησκειών, στην ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και στο δικαίωμα των πολιτών για διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης ταυτότητας⁵⁵. Ο Nirpkow (1996, σελ. 38-59) επιχειρηματολογώντας υπέρ του ομολογιακού μοντέλου τονίζει ότι το ΜτΘ δεν θα πρέπει να θυσιάζει την ατομική ταυτότητα στο βωμό της αλληλοκατανόησης αλλά ούτε και το αντίθετο. Στις χώρες που υιοθετείται αυτό το μοντέλο διδασκαλίας οι εκπρόσωποι των θρησκευτικών κοινοτήτων έχουν τον πρώτο λόγο ως προς τη διαμόρφωση του περιεχομένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Τέτοιες είναι η Αυστρία, το Βέλγιο, η Κύπρος, η Ρουμανία, η Ισπανία, η Ελλάδα, η Μάλτα, η Πολωνία, Πορτογαλία, η Τσεχία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Γερμανία, το Λουξεμβούργο και η Σλοβακία.

4.2.2.2. Το θρησκευτολογικό μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών ή «μαθαίνοντας για τη θρησκεία»

Παρέχει βασικές γνώσεις για τις θρησκείες υιοθετώντας μια περιγραφική και ιστορική προσέγγιση. Περιεχόμενο του μαθήματος αποτελούν τα ιερά κείμενα των θρησκειών, τα οποία προσεγγίζονται όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Ο στόχος του μαθήματος είναι η κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου, η αξιολόγηση του ρόλου της θρησκείας

⁵⁵ Για μια πληρέστερη ενημέρωση βλ. Ι. Κομνηνού, (2014) Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

στην κοινωνία (Jackson και Steele, 2004), αλλά και η αποφυγή στερεοτύπων που δημιουργούνται από άλλες πηγές πληροφόρησης (Ferrari, 2005). Οι υποστηρικτές του θρησκευολογικού μοντέλου θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή του στα δημόσια σχολεία, γιατί δεν αρμόζει σε μια μη-θρησκευτική πολιτεία να υποστηρίζει μία θρησκεία έναντι των άλλων⁵⁶. Για τον Smart (1968) το θρησκευολογικό μοντέλο είναι διδασκαλία του «πώς» και όχι του «τι», άρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους τοποθετήσεις και όχι να τους κατευθύνει προς μια συγκεκριμένη θρησκεία ή ιδεολογία. Οι θεωρίες του Smart επηρέασαν αρκετά τους υποστηρικτές του μοντέλου «μαθαίνοντας για τη θρησκεία» και του μοντέλου «μαθαίνοντας από τη θρησκεία». Πολλοί, μάλιστα, θεωρούν ότι η συμβολή του ήταν εξαιρετικής σημασίας για την ανάδειξη μιας «ανοιχτότερης» προσέγγισης της θρησκείας (Barnes, 2000 και 2001), ενώ άλλοι θεωρούν ότι η φαινομενολογική προσέγγιση του Smart έχει υπερεκτιμηθεί και είναι ουσιαστικά εκτός σχολικής πραγματικότητας (O' Grady, 2005).

4.2.2.3. Το μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών «μαθαίνοντας από τη θρησκεία»

Στη Μ. Βρετανία, ο M. Grimmitt, εισήγαγε ένα μοντέλο που βασίζεται στη διαλεκτική μεταξύ ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και μεταξύ αντικειμενικής και προσλαμβάνουσας γνώσης (Grimmitt, 1987). Την ίδια κατεύθυνση ακολούθησε και ο J. Hull (1984), που έθεσε ως πρωταρχικό σκοπό του μαθήματος όχι τη γνώση και κατανόηση μιας και μόνο συγκεκριμένης θρησκείας, αλλά του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα. Το 2000 ο Grimmitt προσάρμοσε τη θεωρία του κονστρουβισμού στην θρησκευτική εκπαίδευση και προσέθεσε το ερώτημα τι είδους διάδραση απαιτείται ώστε το παιδί να αφομοιώσει καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος. Σύμφωνα με αυτή το μάθημα θα πρέπει να αναπτύσσει μια κριτική και ανατροφοδοτική σκέψη, η διδασκαλία θα πρέπει να «δομείται» πάνω στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, να έχει ως αφετηρία την ερμηνεία των προσωπικών βιωμάτων μέσα στο πλαίσιο που αυτά δημιουργούνται και σε σχέση με τις διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των άλλων. Σε αυτό το μοντέλο η διδασκαλία της θρησκείας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την ανάπτυξη προσωπικών αντιλήψεων, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης (Schreiner, 2002).

⁵⁶ Δες Schreiner, 2001 Smart, 1968, Smart, 1975, Alberts, 2007 και Brown, 2002.

Το μοντέλο «μαθαίνοντας από τη θρησκεία» διαφέρει από το «μαθαίνοντας τη θρησκεία» εφόσον οι μαθητές δεν μαθαίνουν μια θρησκεία (ομολογιακό μοντέλο) ή πολλές θρησκείες (θρησκευολογικό μοντέλο), αλλά μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και αναζητήσεις αντιμετωπίζουν κριτικά το θρησκευτικό φαινόμενο και διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη και κατανόηση του κόσμου⁵⁷.

4.3. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο διεθνές και ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26) που προωθεί την κατανόηση, ανεκτικότητα και επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ.2). Η επιλογή του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς (άρθρο 26, παρ.3)⁵⁸.

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων των Ανθρώπου αναγνωρίζει «... την ελευθερίαν εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένως, ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, δια της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών (άρθρο 9, παρ.1) με τους περιορισμούς των νόμων, βέβαια, της Πολιτείας (άρθρο 9, παρ.2).

Στην Ευρώπη, ακόμη, γίνεται συνεχώς λόγος, μετά το 2001, για το «διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο» και συναντώνται πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ)⁵⁹ που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνει το ΣτΕ και άλλοι οργανισμοί στο θέμα των θρησκειών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η Κοινοβουλευτική Συνδιάσκεψη του ΣτΕ (47 χώρες) αναγνωρίζοντας, αφενός, ότι η γνώση των θρησκειών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γνώσης της ιστορίας της ανθρωπότητας και των πολιτισμών και ότι «μπορεί να έχει ρόλο-κλειδί στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας» και, αφε-

⁵⁷ Σύμφωνα με τους επικριτές του το μοντέλο αυτό προάγει έναν θρησκευτικό συγκρητισμό, κάτι μη αποδεκτό από τους πιστούς των θρησκειών (Κομνηνού, 2014).

⁵⁸ Σύμφωνα και με τον Evans (2008, σελ.458-60). «Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση που θα τους δώσει τη γνώση και τις ιδέες για να καταλάβουν τις κοινωνίες τους και το ρόλο των θρησκειών στον σύγχρονο κόσμο»

⁵⁹ Το Συμβούλιο της Ευρώπης αποτελεί ένα θεσμικό όργανο το οποίο στην πραγματικότητα δεν αναπτύσσει έναν κανονιστικό λόγο. Αυτό που κάνει είναι να διαμορφώνει την ατζέντα των υπό συζήτηση θεμάτων εκδίδοντας Συστάσεις (Recommendations) και όχι Οδηγίες (Directives). Έτσι, δεν επιβάλλει με τα κείμενα του συγκεκριμένες πολιτικές στα κράτη μέλη, αφού στερείται ενός εκτελεστικού βραχίονα που θα μπορούσε να προωθήσει αυτές τις πολιτικές.

τέρου, ότι είναι εντελώς διαφορετική από την πίστη σε μια συγκεκριμένη θρησκεία, τάσσεται υπέρ της διδασκαλίας της γνώσης, της ιστορίας και της φιλοσοφίας όλων των θρησκειών. Έτσι, προέκυψε στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού, το 2003, η αναφορά, στο άρθρο 11, να εισαχθεί στην εκπαίδευση ο διαθρησκευτικός διάλογος. Ακολούθησε η Σύσταση 1720/2005 του ΣτΕ, με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία», η οποία, παρ' όλο που δεν έχει υποχρεωτική χροιά, δίνει σαφές περιεχόμενο στην υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση η οποία συστήνεται προς όλα τα κράτη μέλη. Κατά τη Σύσταση, ο κύριος σκοπός της θρησκευτικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σχετικά με τις θρησκείες και στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας: «Βασικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και των παρανοήσεων σχετικά με τις θρησκείες» (παράγ. 6) και «διδάσκοντας στα παιδιά την ιστορία και την φιλοσοφία των κύριων θρησκειών με σύνεση, αντικειμενικότητα και με σεβασμό προς τις αρχές της Ευρωπαϊκής Συνέλευσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου, το σχολείο θα καταπολεμήσει αποτελεσματικά τον φανατισμό» (παράγ. 7). Σχετικά με το χαρακτήρα της θρησκευτικής εκπαίδευσης η Σύσταση 1720 αναφέρει ότι αυτή δεν πρέπει να υπερβαίνει τα όρια του πολιτισμικού χαρακτήρα της θρησκείας. Το θρησκευτιολογικό μοντέλο διδασκαλίας είναι αυτό που διασφαλίζει αμεροληψία και αντικειμενικότητα και που μπορεί να οδηγήσει σε άμβλυνση του φανατισμού: «ο σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να κάνει τους μαθητές ... να αντιληφθούν ότι καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα με όλους να πιστεύει ότι η δική του θρησκεία είναι η «αληθινή πίστη» και ότι η διαφορετική θρησκεία ή η αθεΐα δεν διαφοροποιεί αξιολογικά τους ανθρώπους». Καταλήγοντας, συνιστάται στο Συμβούλιο των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης να ενθαρρύνει τις Κυβερνήσεις να καθιερώσουν τις θρησκευτικές σπουδές τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (παράγ. 14).

Στο ίδιο πνεύμα και η Σύσταση 1804 (2007) αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην καταπολέμηση των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη θρησκεία. Στην παράγραφο 12 αναφέρεται ότι: «η εκπαίδευση είναι το κλειδί στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών και των ηγετών τους, και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σφυρηλάτηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας». Τα σχολεία αναγνωρίζονται ως ο βασικός χώρος για έναν διαπολιτισμικό διάλογο όπου μπορεί να καταπολεμηθεί ο θρησκευτικός φανατισμός μέσω της διδασκαλίας της θρησκείας (άρθρο 13). Μάλιστα προτείνεται η διδασκαλία να γίνεται «με μέτρο και αντικειμενικότητα». Είναι σαφής ο προσανατολισμός σε μια διδακτική προσέγγιση η

οποία προωθεί την αντικειμενική γνώση περί θρησκείας παρά την ανάπτυξη της πίστης. Όπως αναφέρεται: «Η γνώση των θρησκειών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γνώσης της ιστορίας του ανθρώπου και των πολιτισμών. Διαφέρει (η γνώση) από την πίστη. Ακόμη και σε χώρες στις οποίες επικρατεί μια θρησκεία έχουν καθήκον να διδάσκουν τις καταβολές όλων των θρησκειών» (άρθρο14). Στη βάση αυτής της παραδοχής προτρέπει τις κυβερνήσεις να αναπτύσσουν την εκπαίδευση στις θρησκείες, να ενισχύουν το διάλογο μεταξύ των θρησκειών και να προωθούν την πολιτιστική και κοινωνική έκφραση των θρησκειών. Το δικαίωμα να οργανώσει και να θεσπίσει νομοθεσία αναφορικά με τη σχέση κράτους και εκκλησίας αναγνωρίζεται στην κάθε χώρα ξεχωριστά από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με την προϋπόθεση όμως της συμμόρφωσης με τις διατάξεις της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα⁶⁰.

Αποτέλεσμα, τέλος, όλων των διασκέψεων, μακροχρόνιων δράσεων και ερευνών, είναι η σύσταση 12 του 2008 (CM/Rec (2008)12/28-7-09) του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. προς τα κράτη μέλη για υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή σε διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο διαμορφώνεται από τη Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο (CM(2008)30/2 May 2008).

Παράλληλα, ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Συνεργασία στην Ευρώπη (Organization for Security and Cooperation in Europe-OSCE), που εδρεύει στη Βιέννη, και το γραφείο του για τους Δημοκρατικούς θεσμούς και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Office for Democratic Institutions and Human Rights-ODIHR), που εδρεύει στη Βαρσοβία, δρώντας ανεξάρτητα από το ΣτΕ πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα για τα 56 μέλη κράτη του με σκοπό να παράγουν ένα εργαλείο με εκείνες τις αρχές βάσει των οποίων τα κράτη μέλη θα αναπτύξουν τις κατάλληλες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Έτσι, προέκυψε ο Οδηγός: *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (TGPs) στο οποίο προσφέρονται τα κριτήρια που θα πρέπει να

⁶⁰ Προτείνονται επίσης η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θρησκειολογικές σπουδές, η ίδρυση ενός Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη συγκριτική μελέτη των θρησκειών, η εγγύηση εκ μέρους όλων των κρατών-μελών για την ελευθερία της συνείδησης και της θρησκευτικής έκφρασης και η προώθηση της πολιτιστικής και κοινωνικής έκφρασης των θρησκειών, καθώς και η σύνταξη προγραμμάτων σπουδών, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, έκδοση εγχειριδίων προσανατολισμένα στις παραπάνω αρχές, στοχεύοντας στην προώθηση της ειρήνης, της συνεργασίας, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού διαλόγου, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας και στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών (Recommendations: 1720/2005, 1804/2007 και 1805/2007).

λαμβάνονται υπόψη όταν και όπου διδάσκονται οι θρησκείες και άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις (OSCE 2007, σ.11-12) καθώς και οδηγίες για τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες (OSCE 2007, σ.39-51). Πρωταρχικός σκοπός του Οδηγού αυτού είναι η προάσπιση της θρησκευτικής ελευθερίας.

4.4. Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ευρώπη σήμερα⁶¹

Το θρησκευτικό τοπίο στην Ευρώπη είναι ανομοιογενές. Ο Νότος εξουσιάζεται από τον καθολική χριστιανική παράδοση (Αυστρία, Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία και ως ένα βαθμό Γαλλία, Βέλγιο, Πολωνία, Ιρλανδία και Λιθουανία) ενώ ο Βορράς ανήκει περισσότερο στη λουθηρανική-προτεσταντική παράδοση (Σκανδιναβία). Οι χώρες της Κεντρικής Ευρώπης έχουν ένα μικτό θρησκευτικό τοπίο (Γερμανία, Ουγγαρία, Κάτω Χώρες), ενώ η Ορθοδοξία είναι κυρίαρχη στις περισσότερες χώρες στην Ανατολική Ευρώπη καθώς επίσης και στην Ελλάδα. Τέλος, το Ισλάμ είναι η βασική θρησκεία στις χώρες όπως η Τουρκία, η Αλβανία και η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, αλλά με σαφή αυξητική δράση στα Κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁶². Κάθε κράτος είναι ελεύθερο και υπεύθυνο να επιλέξει τον χαρακτήρα και τις κατευθύνσεις του ΜτΘ το οποίο ανάγεται σε ένα αρκετά πολυεπίπεδο ζήτημα καθώς σχετίζεται με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης κάθε κράτους και τις σχέσεις, ιστορικά, κράτους και θρησκείας. Η επιλογή αυτή είναι άμεσα συνυφασμένη με τη γενικότερη πολιτική του κάθε κράτους, η οποία εκφράζεται μεταξύ άλλων στη δομή και στην ιστορία του εκπαιδευτικού της συστήματος, στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς και στην επίδραση του ρόλου και των αξιών της θρησκείας στη συγκεκριμένη κοινωνία (Hull 1990, σελ. 335, Schultz 1992, σελ. 38, Arthur 1995, σελ.455, Περσελής 2002, Knauth 2007, σελ. 243-265).

Στην πλειονότητα τους τα κράτη της Ευρώπης τείνουν να απελευθερώσουν το μάθημα των Θρησκευτικών από τον αυστηρό έλεγχο των Χριστιανικών Εκκλησιών και από την

⁶¹ Για την πραγματικότητα και τα μοντέλα θρησκευτικού μαθήματος στη Δ. Ευρώπη βλ. Γ. Σωτηρέλη, *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή, 1998, σελ.326-330 και 335-340. Εμ. Περσελή, «*Το μάθημα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*», *Σύναξη*, τχ. 65, 1998, σ. 39-43.– Του ιδίου, *Σχολική θρησκευτική αγωγή*, Γρηγόρης, Αθήνα, 22000, σελ. 16-28. Για την σύνθετη πραγματικότητα του μαθήματος στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων, βλ. την έκδοση: *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου που διοργανώθηκε από την Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, Βόλος, 15-17/5/2004, έκδ. Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, 2005.

⁶² Βλ. Κων. Ζορμπά, Ο διαπολιτισμικός διάλογος στο νέο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, στο Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, Αντιπροσωπεία της Εκκλησίας της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έκδ. Ίνδικτος, Αθήνα 2011, σελ. 301-318.

ιδεολογική περιχαράκωση που αυτό συνεπάγεται. Επιχειρείται η υπέρβαση της μονοφωνικής θρησκευτικής αποκλειστικότητας ακόμα και στο πλαίσιο των ομολογιακών μαθημάτων, γεγονός που ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια να αναπτυχθεί εκτεταμένος θρησκευοπαιδαγωγικός διάλογος για μια πιο διευρυμένη θρησκευτική εκπαίδευση. Το τελευταίο επιτείνεται με τη εισαγωγή της προαιρετικότητας ή της εναλλακτικότητας (Περσελής 1998, σελ. 39-43 και 2004β, σελ. 56-65, Γιαγκάζογλου 2005β, σελ. 194-195 και 2005γ, σελ. 39-52).

Έτσι, στην Ευρώπη υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα με μάθημα ομολογιακό⁶³ ή μάθημα μη ομολογιακό⁶⁴, υποχρεωτικό⁶⁵ ή προαιρετικό⁶⁶. Σε ορισμένες χώρες υπάρχουν εναλλακτικά προγράμματα σπουδών ή επιλογές σε περίπτωση απαλλαγής για την αντιμετώπιση ζητημάτων καλλιέργειας μονοφωνικής θρησκευτικής θεολογίας, κατήχησης και εθνικής ταυτότητας που ενδεχομένως ανακύπτουν. Συγκεκριμένα το μάθημα των Θρησκευτικών είναι προαιρετικό σε 5 κράτη⁶⁷, σε 8 υπάρχει η δυνατότητα απαλλαγής⁶⁸, ενώ σε 11 κράτη υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικού μαθήματος⁶⁹. Τα εναλλακτικά μαθήματα ανά κράτος είναι: «Ηθική» σε Γερμανία, Αυστρία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Σλοβακία, Φινλανδία, «Φιλοσοφικά Θέματα» στο Βέλγιο, «Θρησκεία/Εναλλακτικές δραστηριότητες» (κοινωνικές & καλλιτεχνικές) στην Ισπανία, «Προσωπική και κοινωνική συγκρότηση» στη Πορτογαλία (Βογιατζής 2003, σελ. 41-59, Γριζοπούλου 2008, Lahneman και Schreiner 2008).

Επιπλέον υπάρχουν κράτη στα οποία υπάρχει πλήρης διαχωρισμός κράτους και θρησκείας ή προέρχονται από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και συνακόλουθα το ΜτΘ δεν πραγματοποιείται στο σχολείο⁷⁰ (Lahnemann και Schreiner 2009).

⁶³ στην Αυστρία, Βέλγιο, Β. Ιρλανδία, Βουλγαρία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ολλανδία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Τσεχία, Φινλανδία.

⁶⁴ στην Μ. Βρετανία (Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία), Δανία, Σλοβενία, Σουηδία, Εσθονία.

⁶⁵ στην Ελλάδα, Κύπρος, Τουρκία, Ρουμανία, Σερβία, Φινλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Δανία, Γερμανία, Βέλγιο, Ιρλανδία, Ισλανδία, Αγγλία, Ουαλία και Σκωτία.

⁶⁶ στη Μάλτα, Κροατία, Ιταλία, Ουγγαρία, Μολδαβία, Ρωσία, Εσθονία, Πολωνία, Ολλανδία, Ισπανία, και Πορτογαλία.

⁶⁷ στην Ιταλία, Μάλτα, Ουγγαρία, Πολωνία, Τσεχία.

⁶⁸ στην Αυστρία, Β. Ιρλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Κύπρος, Ιρλανδία, Ρουμανία, Φινλανδία.

⁶⁹ στο Βέλγιο, Γερμανία και Αυστρία (σε κάποια κρατίδια για όσους απαλλάσσονται), Ισπανία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβακία, Φινλανδία.

⁷⁰ στη Γαλλία, Αλβανία, Ουκρανία, Ρωσία, Λευκορωσία και Σλοβενία.

Ειδικά στη Γαλλία το ΜτΘ διδάσκεται υποχρεωτικά μόνο στα ιδιωτικά σχολεία τα οποία ανήκουν και λειτουργούν με την εποπτεία της Καθολικής Εκκλησίας ή άλλου θρησκευτικού οργανισμού. Το περιεχόμενο του μαθήματος έχει σαφή ομολογιακό θρησκευτικό προσανατολισμό αποκλειστικά εγκεντρισμένο στη συγκεκριμένη θρησκευτική ομολογία που εποπτεύει το σχολείο (Περσελής 2004^α, σελ. 16-25). Υπάρχει ομολογιακή προαιρετική εκπαίδευση στην Αλσατία και στη Λωραίνη για καθολικούς, λουθηρανούς και εβραίους, ενώ για την υπόλοιπη Γαλλία υπάρχει «*Πολιτισμός της θρησκείας*» (Lahneman και Schreiner 2008). Στα κρατικά σχολεία και μόνο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ώρα και χώρος εντός του σχολείου για τη διδασκαλία του μαθήματος, εφόσον υποβληθεί σχετικό αίτημα από τους γονείς (Βογιατζής 2002, σελ. 349, Περσελής 2004^α, σελ.19-20).

Ομολογιακό μάθημα δε σημαίνει πάντα και κατηχητικό, όπως μη ομολογιακό δε σημαίνει απαραίτητα θρησκευολογικό⁷¹. Οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως στην Ελλάδα. Επίσης ομολογιακό μάθημα στις περισσότερες χώρες σημαίνει πολλά διαφορετικά μαθήματα, αφού εμπλέκονται οι θρησκευτικές κοινότητες στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο και όχι απαραίτητα υποχρεωτικό μάθημα. Οι περιπτώσεις ομολογιακού μαθήματος που ανήκει αποκλειστικά στην Πολιτεία είναι δύο, της Κύπρου και της Βουλγαρίας⁷².

Στη συνέχεια παρουσιάζεται με συντομία το καθεστώς που ισχύει για το μάθημα των Θρησκευτικών στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Στα κράτη του πρώην «υπαρκτού σοσιαλισμού» το ΜτΘ επανέρχεται, μετά την κατάργησή του, παρουσιάζοντας όμως, στις περισσότερες από αυτές μονιστικό ομολογιακό χαρακτήρα, με στοιχεία ταύτισης εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας, προφανώς θεωρώντας ότι η θρησκευτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνικής τους ταυτότητας (Γριζοπούλου 2008).

Ειδικότερα:

Στη *Βουλγαρία* η θρησκευτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, ομολογιακή για τους Ορθόδοξους, με δυσκολία όμως εφαρμογής λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικών. Η θρησκευτική αγωγή εισήχθη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1997 και στη δευτεροβάθμια το

⁷¹ Ο όρος αναφέρεται στη μελέτη των θρησκειών.

⁷² Περαιτέρω διευκρινίσεις για τον όρο παρουσιάζει η Όλγα Γριζοπούλου στο "Μερικές διευκρινήσεις για τα ομολογιακά Μαθήματα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ε.Ε." διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/europ_diast/diefkr_omol.doc [πρόσβαση 20/12/2015]

1998, ενώ θεωρήθηκε σημαντικό εργαλείο για την αξιακή ανανέωση της βουλγαρικής κοινωνίας. Την ευθύνη των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών έχει αναλάβει η Πολιτεία. Παρατηρείται παραδοσιακή, θεωρητική και κατηχητική διδακτική προσέγγιση, παρά το γεγονός ότι προσφέρονται γνώσεις για άλλες θρησκείες και ιδιαίτερα για το Ισλάμ καθώς και μία εμφανή τάση υπέρβασης της ιστορικοπολιτιστικής διάστασης με προσανατολισμό στα υπαρξιακά και ανθρωπολογικά ζητήματα (Ζορμπάς 2006, σελ. 64).

Στην *Εσθονία* το ΜτΘ δεν είναι ομολογιακό, έχει προαιρετικό χαρακτήρα και οργανώνεται μόνο αν το απαιτήσουν οι γονείς και υπάρχουν τουλάχιστον 15 μαθητές. Τα προγράμματα σπουδών συντάσσονται από επιτροπές (δάσκαλοι, Υπουργείο Παιδείας, Θεολογικές Σχολές), τα δε σχολικά βιβλία και το συνοδευτικό διδακτικό υλικό παράγεται από την ελεύθερη αγορά και είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο (Kuyk et. al. 2007).

Στη *Λετονία* η θρησκευτική εκπαίδευση είναι μεν ομολογιακή για τις αναγνωρισμένες «παραδοσιακές» θρησκείες-ομολογίες (καθολικούς, ευαγγελιστές, λουθηρανούς, ορθόδοξους, βαπτιστές), εκφράζεται όμως μια τάση για μη ομολογιακή κατεύθυνση και επισημαίνεται ποικιλία σχετικών προσεγγίσεων στα δημόσια σχολεία (ομολογιακή και διομολογιακή). Ευνοείται η επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων και αναδεικνύεται η σημασία της οικουμενικότητας. Χαρακτηριστικό σημείο αποτελεί η διδασκαλία στα μειονοτικά σχολεία της θρησκείας της μειονότητας σε προαιρετική βάση. Το περιεχόμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης στερείται ακαδημαϊκής βάσης και υπάρχει δημόσια συζήτηση γύρω από το ζήτημα. Την ευθύνη για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία έχουν οι Εκκλησίες σε συνεργασία με την Πολιτεία (Kuyk et. al. 2007).

Στη *Λιθουανία* η θρησκευτική εκπαίδευση παρουσιάζει σεβασμό για τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών, αλλά απουσιάζει μια καθαρή στρατηγική για την ανάπτυξη της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται ελλιπής αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών και απουσία συνεργασίας μεταξύ των διάφορων θρησκευτικών ομολογιών. Η Εκκλησία, η Σύνοδος των Λιθουανών Επισκόπων και το Υπουργείο Παιδείας συνεργάζονται και εγκρίνουν προγράμματα σπουδών και βιβλία, τα οποία μαζί με το διδακτικό υλικό θεωρούνται ανεπαρκή (Γριζοπούλου 2008).

Στην *Ουγγαρία* το μάθημα παρουσιάζει ομολογιακή βάση σε καθολικούς, καλβινιστές/λουθηρανούς και ορθοδόξους. Δίνεται έμφαση στη γνώση της χριστιανικής παράδοσης, διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης συνήθως πριν ή μετά το σχολικό πρόγραμμα, δεν βαθμολογείται και δεν εξετάζεται. Την ευθύνη για τα προγράμματα

σπουδών και τα βιβλία των θρησκευτικών την έχουν οι παιδαγωγικές επιτροπές των εκκλησιών. Εκείνο που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι αν και κάθε εκκλησία οργανώνει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει μια κοινή κατεύθυνση στόχων με σκοπό την αναγνώριση της ιστορικής και πολιτισμικής διαδρομής της χώρας, αναγνωρίζεται η ανάγκη για επέκταση των γνώσεων των άλλων θρησκειών και η ανάπτυξη οικουμενικού πνεύματος μέσω της θρησκευτικής εκπαίδευσης (Kuyk et. al. 2007).

Στην *Πολωνία* όλα τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να οργανώνουν θρησκευτικό μάθημα και μάθημα Ηθικής. Ο χαρακτήρας της θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι ομολογιακός σε καθολικούς και οργανωμένες θρησκευτικές κοινότητες, η συμμετοχή στο μάθημα είναι προαιρετική και την ευθύνη για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία των Θρησκευτικών έχουν η Εκκλησία και οι θρησκευτικές κοινότητες, σε συνεργασία με την Πολιτεία. Γενικές γνώσεις για τις θρησκείες του κόσμου προσφέρονται στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lahneman και Schreiner 2008).

Στη *Ρουμανία* το δικαίωμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης ανακτήθηκε το 1989. Το μάθημα των Θρησκευτικών διδάσκεται σε όλες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με υποχρεωτικό χαρακτήρα στο Δημοτικό, μάθημα επιλογής στο Γυμνάσιο και προαιρετικό στο Λύκειο και στις επαγγελματικές σχολές. Όλα τα θρησκευτικά δόγματα που είναι νομίμως αναγνωρισμένα στη Ρουμανία έχουν το δικαίωμα της οργάνωσης του μαθήματος των θρησκευτικών στα δημόσια σχολεία καθώς και την ευθύνη της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής διδακτικών βιβλίων εστιασμένων στο συγκεκριμένο δόγμα (Gherasim 2004, σελ. 66-75).

Στη *Ρωσία* έχουν επανέλθει τα θρησκευτικά, αλλά δεν έχουν κατοχυρωθεί ακόμα νομικά και επιπλέον δεν υπάρχει ικανός αριθμός εκπαιδευτικών για να διδάξει το μάθημα, αφού μόλις το 1990 και εξής άρχισαν να λειτουργούν οι θεολογικές σχολές και να οργανώνονται θεολογικά σεμινάρια (Καραμούζας 2011, σελ. 9-15).

Στη *Σλοβακία* υπάρχει ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση στις διάφορες θρησκείες-ομολογίες. Το θρησκευτικό μάθημα κάθε θρησκείας-ομολογίας διδάσκεται 1 ώρα την εβδομάδα στα δημόσια σχολεία, στην αρχή ή στο τέλος του σχολικού προγράμματος. Στα σχολεία της εκκλησίας το μάθημα είναι υποχρεωτικό, διδασκόμενο 2 ώρες την εβδομάδα και εξεταζόμενο. Την ευθύνη των σχολικών βιβλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων την έχουν οι θρησκευτικές κοινότητες. Παρατηρείται όμως δυσκολία στη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος για όλες τις θρησκευτικές μειονότητες και υπάρχει η τάση για

δημιουργία ενοποιημένου μαθήματος και ανάπτυξη κοινών στόχων στα διάφορα θρησκευτικά μαθήματα. Παρά τη θρησκευτική ουδετερότητα του κράτους παρατηρείται έμφαση στις χριστιανικές ρίζες και την κυριλλομεθοδική παράδοση της χώρας (Kuyk et. al. 2007).

Στη *Σλοβενία* από το 1996 το μάθημα των θρησκευτικών είναι ένα από τα 6 μαθήματα επιλογής του σχολείου. Το 2001 απαγορεύτηκε η ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία, ενώ από το 2002/03 το μάθημα προσφέρεται σε όλα τα δημόσια σχολεία, αν υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών. Τα θρησκευτικά ζητήματα είναι ενσωματωμένα σε άλλα διδακτικά αντικείμενα (Ηθική και Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία) και είναι εμφανής η διαθρησκευτική διδακτική προσέγγιση (Lahneman και Schreiner 2008).

Στην *Τσεχία* η θέση των εκκλησιαστικών σχολείων είναι ισχυρή. Το μάθημα είναι ομολογιακό-κατηχητικό προς όλες τις αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες, ενώ διδάσκεται σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Η παρακολούθησή του από τους μαθητές/τριες είναι προαιρετική και την ευθύνη της σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων την έχουν οι θρησκευτικές κοινότητες (Lahneman και Schreiner 2008).

Στα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη ισχύουν τα εξής:

Στην *Αυστρία* το μάθημα είναι υποχρεωτικό-ομολογιακό για τις νόμιμα αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες, οι οποίες έχουν και την ευθύνη για το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, των βιβλίων καθώς και την επιλογή των διδασκόντων. Παρόλα αυτά επιχειρείται η υπέρβαση του κατηχητικού με αναφορές σε οικουμενικά θέματα και στοιχεία για τις παγκόσμιες θρησκείες, με παράλληλη συνεργασία καθολικών και προτεσταντών και προσπάθεια ένταξης των μαθητών/τριών στις πλουραλιστικές συνθήκες της εποχής (Kuyk et. al. 2007). Η απαλλαγή από το μάθημα γίνεται με αίτηση των γονέων (και από τα 14 των ίδιων των μαθητών) ενώ οι λατρευτικές εκδηλώσεις είναι προαιρετικές.

Στο *Βέλγιο* το μάθημα είναι ομολογιακό για τις αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες (καθολικούς, προτεστάντες, εβραίους, μουσουλμάνους, ορθόδοξους και αγγλικανούς), οι οποίες έχουν και την ευθύνη για την σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων καθώς και την επιλογή των διδασκόντων. Στα αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών μαθημάτων δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της «αγωγής του πολίτη», της «ανοχής» και του διαλόγου (Lahneman και Schreiner 2008). Το μάθημα διδάσκεται κανονικά και στα ιδιωτικά ομολογιακά σχολεία τα περισσότερα εκ των οποίων είναι Καθολικά. Σημειώτέο ότι στο Βέλγιο, όπως και στην Ολλανδία, τα

ιδιωτικά ομολογιακά σχολεία, αποτελούν τα δύο τρίτα του συνόλου, αντιμετωπίζονται ισότιμα και έχουν την ίδια οικονομική μεταχείριση με τα κρατικά σχολεία (Σωτηρέλλη, 1998, σελ.382)

Στη Γερμανία το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό κατά το Σύνταγμα, ενώ το ομοσπονδιακό σύστημα επιτρέπει την διαφοροποίηση των κανόνων σε κάθε κρατίδιο. Οι γονείς και οι κηδεμόνες μπορούν να προσδιορίσουν τη συμμετοχή ή μη του παιδιού στο μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς και την ομολογιακή κατεύθυνση που θέλουν να ακολουθήσει με την επισήμανση πως από την ηλικία των 12 θεωρείται απαραίτητη και η συναίνεση του μαθητή. Από τα 14 η επιλογή γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή σε όλα τα κρατίδια εκτός της Βαυαρίας και του Σάαρ, όπου η ηλικία επιλογής είναι τα 18. Το μάθημα είναι «κοινό θέμα» Πολιτείας και θρησκευτικών κοινοτήτων. Η Πολιτεία ορίζει το πλαίσιο της εκπαίδευσης (καθορισμός χρόνου διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, διορισμός και μισθοδοσία εκπαιδευτικών κ.λπ.), ενώ οι θρησκευτικές κοινότητες τους στόχους και τα περιεχόμενα της μάθησης, εφόσον η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή για καθολικούς, ευαγγελιστές, ορθόδοξους, εβραίους και μουσουλμάνους, παρά τις ιδιαιτερότητες κάποιων κρατιδίων.

Κάτω από το πρίσμα αυτό οι θρησκευτικές κοινότητες έχουν τη κύρια ευθύνη της σύνταξης των προγραμμάτων σπουδών (στις επιτροπές σύνταξής τους συμμετέχει και εκπρόσωπος του Κράτους), ενώ μπορούν να συμμετέχουν τόσο στη διεξαγωγή όσο και στις εξετάσεις των μαθητών και των μαθητριών. Από τη δεκαετία του 90 εκφράζεται η ανάγκη δημιουργίας «κοινών μαθημάτων» στα οποία επιχειρούνται κοινές διδακτικές προσεγγίσεις σε ομολογιακά μικτές τάξεις με σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα να συναντιούνται και να γνωρίζουν τους θρησκευτικά και πολιτιστικά «άλλους».

Επιχειρείται επομένως μια συνδυαστική τάση ομολογιακής-διαλογικής προσέγγισης και δίνεται προτεραιότητα στη διαθρησκευτική μάθηση, υπάρχει κοινό πλαίσιο και ουσιαστική συνεργασία των διαφορετικών θρησκευτικών μαθημάτων (Knauth 2007, σελ. 243-265).

Στη Δανία ο χαρακτήρας του μαθήματος είναι μη ομολογιακός, το μάθημα είναι υποχρεωτικό με δικαίωμα απαλλαγής με γραπτή αίτηση του κηδεμόνα (με την συναίνεση του μαθητή από τα 15 χρόνια) στην αρχή της χρονιάς. Από το 2007 είναι εξεταζόμενο μάθημα και η σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών και των βιβλίων είναι έργο των κεντρικών και τοπικών υπηρεσιών εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών.

Από το 1975 η θρησκευτική εκπαίδευση έχει χαρακτήρα ακαδημαϊκής μελέτης της θρησκείας με ιδιαίτερο βάρος στην πολιτιστική διάσταση (Περσελής 2004^α, σελ.18-19). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση το μάθημα ονομάζεται «Χριστιανικές Σπουδές», διδάσκεται 1-2 ώρες την εβδομάδα και βασίζεται στη διδασκαλία της Λουθηρανικής Εθνικής Εκκλησίας. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα ονομάζεται «Θρησκευτικές Σπουδές» και έχει περισσότερο θρησκευσιολογικό περιεχόμενο.

Στην *Ιρλανδία* η θρησκευτική εκπαίδευση έχει ομολογιακή ρωμαιοκαθολική βάση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το μάθημα είναι υποχρεωτικό με δικαίωμα απαλλαγής με αίτηση των γονέων. Από το 1998 υπάρχει πλαίσιο για το μάθημα προσδιορισμένο από την Πολιτεία, την ευθύνη όμως για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία του μαθήματος την έχει η Εκκλησία (Περσελής 2004^α, σελ. 19). Τα περισσότερα σχολεία της χώρας (80%) είναι ιδιωτικά-ομολογιακά, δηλαδή ανήκουν στις θρησκευτικές κοινότητες και χρηματοδοτούνται από το κράτος.

Στην *Ισπανία* το ΜτΘ αν και είναι ομολογιακό για ρωμαιοκαθολικούς, προτεστάντες, μουσουλμάνους και εβραίους οι στόχοι του είναι προσανατολισμένοι προς τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, στις αξίες, στο διάλογο και στο σεβασμό κάθε θρησκευτικής πίστης. Διδάσκεται σε όλες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής) ενώ την ευθύνη για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία έχουν οι Εκκλησίες και οι εκπρόσωποι των θρησκειών σε συνεργασία με την Πολιτεία (Βογιατζής 2002, σελ.350).

Στην *Ιταλία*, ύστερα από το 1984, έτος κατά το οποίο έπαψε ο ρωμαιοκαθολικισμός να είναι επίσημη θρησκεία, το μάθημα των Θρησκευτικών είναι προαιρετικό με δυνατότητα απαλλαγής για τους μη καθολικούς και διδάσκεται 1 ώρα την εβδομάδα μετά από αίτηση των γονέων (ή από τα 16 των μαθητών) προς το σχολείο. Ωστόσο θεωρείται πρόβλημα η έλλειψη εναλλακτικού μαθήματος για όσους δεν παρακολουθούν. Ο χαρακτήρας του είναι ομολογιακός και την ευθύνη για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία των Θρησκευτικών έχει η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, αν και γίνονται αυξημένες προσπάθειες για τη δημιουργία νομικών και πολιτικών όρων που να εξασφαλίζουν τη θρησκευτική εκπαίδευση όλων των μαθητών και των μαθητριών σε μια μη ομολογιακή βάση (Lahneman και Schreiner 2008).

Στην *Κύπρο* η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή με ορθόδοξο προσανατολισμό. Το μάθημα διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης, είναι υποχρεωτικό με δικαίωμα απαλλαγής μόνο για τους αλλόθρησκους και ακολουθούν τα ελληνικά προγράμματα σπουδών και σχολικά βιβλία (Γριζοπούλου, 2008).

Στο *Λουξεμβούργο* η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή αποκλειστικά προσανατολισμένη στον καθολικισμό. Το μάθημα των Θρησκευτικών διδάσκεται σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης και την ευθύνη για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία έχει η Καθολική Εκκλησία (βάσει κονκορδάτου), η οποία έχει βαρύνοντα λόγο τόσο ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και ως προς την εκπαίδευση των διδασκόντων και των διδασκουσών μερικοί από τους οποίους είναι κληρικοί (Lahneman και Schreiner 2008).

Στη *Μάλτα* το ΜτΘ έχει ομολογιακό χαρακτήρα, προσανατολισμένο στην καθολική παράδοση, διδάσκεται σε όλες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η παρακολούθηση είναι προαιρετική και την ευθύνη για τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία του μαθήματος έχει η Εκκλησία. Υπάρχει για το ΜτΘ μια σύγχρονη τάση καλλιέργειας κλίματος ειρηνικής συνύπαρξης, μη διάκρισης και αναγνώρισης των αναγκών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αν και το ίδιο το εθνικό curriculum βασίζεται στις χριστιανικές αξίες και αρχές (Kuyk et. al. 2007) .

Στη *Μ. Βρετανία* (Αγγλία, Ουαλία, και Σκωτία) το ΜτΘ διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εξετάζεται και βαθμολογείται. Ο χαρακτήρας του είναι διαθρησκευτικός, παρουσιάζει μια ευρύτατη γκάμα «*θρησκευτικών σπουδών*» με έμφαση στη συγκριτική μελέτη των θρησκειών και προσβλέπει στη διδασκαλία όλων των ομολογιών και θρησκειών που συνιστώνται στη Βρετανία (του Χριστιανισμού, του Βουδισμού, του Ινδουισμού, του Ισλαμισμού, του Ιουδαϊσμού και του Σικχισμού) χωρίς στοιχεία κατηχητισμού (Βογιατζής 2003, σελ. 41-42). Την ευθύνη για τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία την έχουν οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (LEA: Local Education Authorities) που αριθμούνται σε 150 σε όλη τη χώρα και οι Διαρκείς Συμβουλευτικές Επιτροπές για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (SACRE: Standing Advisory Councils on Religious Education). Διαμορφώνουν το πρόγραμμα του μαθήματος με αρκετή ελευθερία λαμβάνοντας υπ' όψη τις τοπικές συνθήκες και κυρίως τη θρησκευτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. (Kuyk et. al. 2007, Lahneman και Schreiner 2008).

Στη *Β. Ιρλανδία* ο χαρακτήρας του μαθήματος είναι ομολογιακός στα δημόσια σχολεία και το μάθημα είναι προσαρμοσμένο στους στόχους του σχολείου και κατηχητικό/ομολογιακό στα καθολικά σχολεία. Το διπλό όμως αυτό σύστημα εκπαίδευσης όπου τα δημόσια σχολεία είναι προτεσταντικά και τα ιδιωτικά καθολικά θεωρείται από μερικούς παιδαγωγούς ιδιαίτερα προβληματικό. Την ευθύνη για την σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων και την συγγραφή των σχολικών βιβλίων έχει η Εκκλησία. Το 1992 οι 3 προ-

τεσταντικές εκκλησίες μαζί με την καθολική εκπόνησαν Αναλυτικό Πρόγραμμα επικεντρωμένο στη μελέτη του χριστιανισμού, ενώ το 2002 έγινε αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος με περισσότερες αναφορές στις παγκόσμιες θρησκείες και λαμβάνοντας υπόψη τους νόμους περί ισότητας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρά ταύτα όμως και τα δύο εκπονημένα Αναλυτικά Προγράμματα ελέγχονται για δογματική και συντηρητική διδακτική προσέγγιση του ΜτΘ που δεν επιτυγχάνει να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις και τις θρησκευτικές προκαταλήψεις της κοινωνίας, ενώ εκφράζεται η ανάγκη για νηφάλια διαθρησκειακή θρησκευτική εκπαίδευση (Lahneman και Schreiner 2008).

Στη *Νορβηγία* επειδή είναι ομοιογενής θρησκευτικά στο Σύνταγμα της ορίζεται ρητά ο Λουθηρανισμός ως «Κρατική Θρησκεία» και η υποχρέωση των μελών της εκκλησίας να ανατρέφουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τα δόγματά του. Η μεταρρύθμιση του 1997 κατήργησε το εναλλακτικό μάθημα Θρησκευτικών και Ηθικής και το αντικατέστησε από το μάθημα με τίτλο «Χριστιανική Γνώση-Θρησκευτική και Ηθική Εκπαίδευση» (“Cristian Knowledge and Religious and Ethical Education”) το οποίο είναι ομολογιακό, υποχρεωτικό, με δικαίωμα απαλλαγής μόνο από θρησκευτικές πρακτικές (λατρεία, προσευχή, ύμνοι). Γι’ αυτό και υπάρχει ρητή πρόβλεψη για την αποφυγή του κηρύγματος και του κατηχητισμού. Παρ’ όλο όμως τον θρησκευολογικό χαρακτήρα του μαθήματος η έμφαση στον Λουθηρανισμό είναι έντονη, ιδίως στις μικρότερες τάξεις. (Βογιατζής 2003, σελ. 43-46).

Στην *Ολλανδία* η θρησκευτική εκπαίδευση ανάλογα με το σχολείο μπορεί να είναι ομολογιακή (διαφόρων θρησκείων και ομολογιών) καθώς και μη ομολογιακή. Το σύνταγμα της χώρας προβλέπει την ελεύθερη δυνατότητα σύστασης σχολείων με βάση θρησκευτικές, ιδεολογικές ή εκπαιδευτικές αντιλήψεις. Έτσι το 65% των μαθητών φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία που είναι στην πλειοψηφία τους ομολογιακά (Καθολικά και Προτεσταντικά). Τα δημόσια σχολεία υποχρεούνται να διδάσκουν τα ομολογιακά Θρησκευτικά ως προαιρετικό μάθημα (120 ώρες το χρόνο) εφόσον ζητηθεί από τους γονείς (ή από τους μαθητές από την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκονται στοιχεία θρησκευολογικά στο μάθημα «Γνωριμία με τον κόσμο». Τα σχολεία αποφασίζουν αν το μάθημα θα είναι υποχρεωτικό ή προαιρετικό, όλα όμως υποχρεούνται να προσφέρουν θρησκευτική εκπαίδευση σε μια διευρυμένη βάση με διαθρησκειακή και πολυπολιτισμική προσέγγιση. Υπάρχει ελεύθερη εκδοτική αγορά για τα βιβλία των θρησκευτικών (Βογιατζής 2002, σελ. 351).

Στην *Πορτογαλία* η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή για τους καθολικούς και τις άλλες θρησκείες-ομολογίες. Το μάθημα των θρησκευτικών είναι διδασκόμενο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ομάδες άλλων θρησκειών-ομολογιών μπορούν να οργανώνονται αν υπάρχουν τουλάχιστον 15 μαθητές ή μαθήτριες στο σχολείο. Το μάθημα δεν βαθμολογείται και δεν εξετάζεται. Υπάρχει πλήρης διαχωρισμός κράτους και εκκλησίας στο Σύνταγμα της χώρας και την ευθύνη των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων έχει αναλάβει η Εκκλησία. Η επιλογή του καθολικού εναλλακτικού μαθήματος με τίτλο «Μάθημα Προσωπικής και Κοινωνικής συγκρότησης» γίνεται με δήλωση του γονέα (ή του μαθητή ή της μαθήτριας από την ηλικία των 16 και εξής) (Βογιατζής 2002, σελ. 351).

Στη *Σουηδία* ο χαρακτήρας της θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι μη ομολογιακός, διδάσκεται σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης ως «θρησκευογνωσία». Βαθμολογείται και εξετάζεται, στο Λύκειο είναι ένα από τα υποχρεωτικά βασικά μαθήματα ενώ την ευθύνη των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων την έχει η Πολιτεία (Kuyk et. al. 2007). Χαρακτηριστικό είναι ότι στη χώρα αυτή δεν υπάρχει δυνατότητα εξαίρεσης από το μάθημα γι' αυτό και η Σουηδία υπέγραψε με επιφύλαξη το άρθρο 2 (πρ ΕΣΔΑ)⁷³.

Στη *Φινλανδία* η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ομολογιακή «σύμφωνα με τη θρησκεία του καθενός» (από το 2003) προς τις αναγνωρισμένες θρησκευτικές κοινότητες. Το θρησκευτικό μάθημα κάθε θρησκείας-ομολογίας διδάσκεται σε όλη την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (αν υπάρχουν τουλάχιστον 3 μαθητές ή μαθήτριες). Τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία συντάσσονται με τη συνεργασία της Πολιτείας και των θρησκειών-ομολογιών.

Κατά 84% διδάσκεται ο Λουθηρανισμός. Ωστόσο τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ομολογιακότητα του λουθηρανικού θρησκευτικού μαθήματος παρουσιάζεται ήπια, ενώ παράλ-

⁷³ Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ)

α. Άρθρο 9. Ελευθερία σκέψης και συνείδησης

«Παν πρόσωπον δικαιούται εις την ελευθερίαν σκέψεως συνειδήσεως και θρησκείας. Το δικαίωμα τούτο επάγεται την ελευθερίαν αλλαγής θρησκείας ή πεποιθήσεων, ως και την ελευθερίαν εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονομένως ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, δια της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και λειτουργιών».

β. Α' Πρόσθετο Πρωτόκολλο άρθρο 2 (2π πρ ΕΣΔΑ) – Δικαίωμα στην εκπαίδευση

«Ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος όπως εκπαιδευθεί. Παν κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων υπ' αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαίδευσως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίσωσι την μόρφωσιν και εκπαιδευσιν ταύτην συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικώς πεποιθήσεις».

ληλα επιχειρείται η αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιούργησαν στα προγράμματα σπουδών τα «σκληρά» ομολογιακά στοιχεία του παρελθόντος (Lahneman και Schreiner 2008).

4.5. Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

4.5.1. Το δικαίωμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης

Το δικαίωμα αυτό θεσπίζεται συνδυαστικά με τα άρθρα 13 παρ 1 και 16 παρ 2 του Συντάγματος, τα οποία προβλέπουν την καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης και με προσανατολισμό του άρθρου 3 παρ 1, ενώ κατοχυρώνεται και με το άρθρο 2 του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α) και περιλαμβάνεται στα «μικτά θρησκευτικά δικαιώματα»⁷⁴.

Η θρησκευτική διδασκαλία μπορεί να γίνεται με όλα τα μέσα, προφορικά ή γραπτά καθώς και με διαφημίσεις οιασδήποτε επιτρεπτής μορφής. Η ελευθερία της θρησκευτικής εκπαίδευσης εμφανίζεται στην πράξη υπό δύο μορφές. Η μια συνίσταται στο δικαίωμα κατά κύριο λόγο των γονέων, αλλά δευτερευόντως και άλλων προσώπων που είναι υπεύθυνα για την ανατροφή των παιδιών, να τα μεγαλώσουν σύμφωνα με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Η άλλη είναι το δικαίωμα των διαφόρων θρησκευτικών κοινοτήτων ως συνόλου ή και των μεμονωμένων πιστών ορισμένου θρησκεύματος ή δόγματος ατομικώς, να ιδρύουν εκπαιδευτήρια, στο πρόγραμμα των οποίων εντάσσεται και η διδασκαλία των αρχών του οικείου θρησκεύματος ή δόγματος (Τρωιανός, 1989, σελ. 285). Το μάθημα των θρησκευτικών, η πρωινή προσευχή, οι γιορτές, όπως των Τριών Ιεραρχών, καθώς και ο εκκλησιασμός αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η θρησκευτική εκπαίδευση των ανηλίκων τέκνων. Στην Ελλάδα, η Πολιτεία διατήρησε μέχρι σήμερα υποχρεωτικό το ΜτΘ στα προγράμματα σπουδών⁷⁵. Επειδή, όμως, σύμφωνα με το άρθρο 13 παρ. 1, «Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαράβιαστη» και «Κάθε γνωστή θρησκεία είναι ελεύθερη...», η θρησκευτική εκπαίδευση υπόκειται σε απαλλαγές και εξαιρέσεις, όταν ορισμένοι μαθητές ή οι κηδεμόνες τους το επιθυμούν. Έτσι, οι αλλόδοξοι ή αλλόθρησκοι μαθητές έχουν δυνατότητα απαλλαγής

⁷⁴ Με βάση αυτό οι γονείς έχουν το δικαίωμα να εξασφαλίζουν για τα παιδιά τους μόρφωση και εκπαίδευση, η οποία να συμφωνεί με τις δικές τους θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.

⁷⁵ Το θέμα εάν και κατά πόσο η θρησκεία ανήκει στη δημόσια ή την ιδιωτική σφαίρα δεν τίθεται πλέον, αφού το άρθρο 17 της Συνθήκης της Λισαβόνας έχει ρυθμίσει το διάλογο ανάμεσα στις θρησκευτικές κοινότητες και τα θεσμικά ευρωπαϊκά όργανα.

από το μάθημα των Θρησκευτικών⁷⁶. Οι αλλόδοξοι μαθητές, Ρωμαιοκαθολικοί και Προτεστάντες, έχουν μάλιστα τη δυνατότητα διδασκαλίας ιδιαίτερου ομολογιακού θρησκευτικού μαθήματος σύμφωνα με το άρθρο 14, παρ. του Ν. 1566/85. Οι αλλόθρησκοι μαθητές στα δημόσια σχολεία της χώρας δεν διδάσκονται ιδιαίτερο μάθημα σύμφωνα με τη θρησκεία τους, παρεκτός των μουσουλμάνων μαθητών στα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης. Οι τελευταίοι παρακολουθούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, μουσουλμανική Θρησκευτική Εκπαίδευση, η οποία, όμως, όπως και στο σύνολό της η μειονοτική εκπαίδευση, διέπεται από ειδική νομοθεσία, διακρατικές συμφωνίες και πρωτόκολλα μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2001). Οι μουσουλμάνοι μειονοτικοί μαθητές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν τη γενική ελληνική εκπαίδευση ακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα του ελληνικού δημοσίου σχολείου και φυσικά απαλλάσσονται από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση μέχρι σήμερα⁷⁷.

⁷⁶ Ακόμα και έτσι, όμως, για μια μερίδα νομικών και ειδικών ερευνητών, αυτό συνιστά έμμεση παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους επειδή τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται διαφορετικά και παρεμποδίζεται ίσως, με αυτόν τον τρόπο, η ομαλή ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.

⁷⁷ Για τη δυνατότητα εξαίρεσης από το υποχρεωτικό θρησκευτικό μάθημα βλέπε την απόφαση 3356/95 του Σ.τ.Ε. και την εγκύκλιο Γ2/8904/29-11-1995 του ΥΠΕΠΘ, την υπ' αριθ. 61723/Γ2/13-06-2002 εγκύκλιο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και την υπ' αριθ. 77Α/25-06-2002 Απόφαση της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Σε ότι αφορά στη χορήγηση απαλλαγής από το ΜτΘ σε ετεροδόξους και αλλοθρήσκους από το 2002, στο πλαίσιο προστασίας των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, διαμορφώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας νέο καθεστώς. Σύμφωνα με αρκεί μια απλή δήλωση του κηδεμόνα ή του ενήλικου μαθητή «ότι δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκευματος στο οποίο ανήκει». Βλ. επίσης το υπ' αριθ. 19905.04.2.1/15-11-2004 Πόρισμα του Συνηγούρου του Πολίτη, όπως δημοσιεύεται (κατόπιν σχετικής αδειάς) στο περιοδικό *Σύναξη*, τχ. 93, 2005, σ. 99-101. Θεολογικός και παιδαγωγικός σχολιασμός των παραπάνω αποφάσεων/πορισμάτων από τους Στ. Γιαγκάζογλου και Αγγ. Βαλλιανάτο, στο ίδιο τεύχος της *Σύναξης*, σ. 102-105 και 105-106 αντιστοίχως. Το 2008 τρεις Εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και μιά ερμηνευτική διευκρίνιση του τότε Υπουργού, προσπάθησαν να εναρμονισθούν με αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Ανεξάρτητων Αρχών της Χώρας μας, που ήθελαν η απαλλαγή από το μάθημα να γίνεται με απλή διατύπωση του αιτήματος από τον ενδιαφερόμενο χωρίς άλλη εξήγηση. Προξένησαν αλληλοσυγκρουόμενες και κάποτε έντονες ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ, του Συνηγούρου του Πολίτη, της ΠΕΘ, των Θεολογικών Σχολών κ.α. Με αφορμή αυτό το θόρυβο, άρχισαν να αποκρυσταλλώνονται και να προτείνονται κάποιες «μορφές» του ΜτΘ που, όπως ήταν αναμενόμενο, πυροδότησαν άλλες αντιπαραθέσεις και δημιούργησαν πολώσεις τόσο στην Εκπαιδευτική Κοινότητα όσο και σε Θεολογικούς κύκλους. Το Υπουργείο Παιδείας στην προσπάθειά του να συγκεράσει τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μιας πλουραλιστικής πλέον ελλαδικής κοινωνίας, επικαλούμενο την ελευθερία επιλογής, λόγους συνείδησης των μαθητών και μαθητριών, την ανάγκη εναρμόνισης με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των ανεξάρτητων αρχών της χώρας μας προβαίνει το 2008 σε μια σειρά εγκυκλίων (104071/Γ2/4-8-2008, 91109/Γ2/10-7-2008, 12/977/109744/Γ1/26-8-2008), χωρίς να έχει προηγηθεί σχετικός διάλογος με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την ευρύτερη πανεπιστημιακή και εκπαιδευτική κοινότητα, που από τη μια δικαιώνει την ομολογιακότητα του μαθήματος, τονίζοντας την υποχρεωτικότητά του από την άλλη την εκθεμελιώνει επιτρέποντας την απαλλαγή από το μάθημα με μια απλή δήλωση επιθυμίας, πράγμα που σημαίνει την εν δυνάμει κατάργησή του (Γιαγκάζογλου 2008, Τασιόπουλος 2010, σελ. 117-118). (Περσελής 1997, σελ. 474-481).

4.5.2. Ιστορική αναδρομή

Στην Ελλάδα, ήδη από την επαναστατική περίοδο του 1821, ιδιαίτερα όμως κατά την εποχή του Καποδίστρια και αμέσως μετά την εγκαθίδρυση της βαυαρικής μοναρχίας και τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους (1833), η σχολική θρησκευτική αγωγή καταλαμβάνει κεντρική θέση στα αναλυτικά προγράμματα της σχολικής εκπαίδευσης κατά τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα.

Μετά την Αντιβασιλεία, στο πρώτο Σύνταγμα του 1844 αναγνωρίζεται η παραδοσιακή θεσμική θέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην ελληνική κοινωνία, τονίζεται η διαχρονική συνέχεια της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού από την αρχαιότητα και το Βυζάντιο έως το Νέο Ελληνισμό, καλλιεργείται η νοσταλγία για την πατροπαράδοτη εθνική κληρονομιά, συγκροτείται το όραμα και οι προσδοκίες της Μεγάλης Ιδέας, πλάθεται ο όρος «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός», η Ελληνική Εκκλησία ανασυνδέεται με το Πατριαρχείο και το θρησκευτικό μάθημα λαμβάνει μια οργανική σχέση στα προγράμματα σπουδών της Ελληνικής εκπαίδευσης (Μανιτάκης 2000, σελ. 44, Πέτρου 2003, σελ. 181-20, Γιαγκάζογλου 2004, σελ.126-127).

Η θρησκευτική αγωγή στα σχολικά προγράμματα σπουδών των ετών 1880-1883 απέβλεπε στην ηθικοποίηση των διδασκόμενων, ταυτίζοντας έτσι την ηθική με τη θρησκεία (Περσελής 2004^α, σελ. 9), θέση η οποία συνεπικουρείτο και από τις γενικότερες ευρωπαϊκές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το σκοπό της αγωγής του 19ου αιώνα.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα που συντάχθηκαν τα έτη 1913, 1914 και 1931 γίνονται πιο ακαδημαϊκά, προσλαμβάνουν γνωσιακό και μορφωτικό περιεχόμενο, ενώ εισάγεται για πρώτη φορά η διδασκαλία άλλων παγκόσμιων θρησκειών (Γιαγκάζογλου 2004, σελ.127), υπό το πρίσμα όμως της υπεροχής και της σπουδαιότητας του Ορθόδοξου Χριστιανισμού (Περσελής 2004^α, σελ.11).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και κυρίως με την εγκαθίδρυση της δικτατορίας η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση και τα νέα σχολικά βιβλία είναι εγγολπωμένα στον κατηχητισμό της Ορθόδοξης Εκκλησίας, αποσκοπούν στη διάπλαση χριστιανικών προσωπικοτήτων και υπηρετούν την «ελληνοχριστιανική αγωγή» της χουντικής συνθηματολογίας «Ελλάς, Ελλήνων, Χριστιανών» (Πέτρου 2001, σελ. 29-37).

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που έγιναν από τη μεταπολίτευση και εξής, στις οποίες εντάσσεται και το ΜτΘ στο σύνολό του (Αναλυτικά Προγράμματα, σκοποθεσία, περιεχόμενα μάθησης, η θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα) η πολιτεία προτιμά να διαχειρίζεται η ίδια πλήρως το μάθημα, όποιο χαρακτήρα και αν έχει αυτό,

για να μπορεί να έχει τον πλήρη ιδεολογικό έλεγχο (Μπονίδης 2004^α, σελ. 69-82 και 2007, σελ. 265-266).

Ο ακραιφνώς ορθόδοξος ομολογιακός προσανατολισμός της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι απόρροια μιας συνδυαστικής ερμηνείας δύο συναφών διατάξεων του Συντάγματος του 1975/86 αριθ. 16 στο οποίο ορίζεται ότι «η παιδεία έχει σκοπό την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» χωρίς ωστόσο να ταυτίζει την θρησκευτική συνείδηση μόνο με τον Ορθόδοξο Χριστιανισμό και του άρθρου 3 του Συντάγματος που προβλέπει ότι «επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού». Ο πρώτος μεταπολιτευτικός νόμος 309/1976, αν και θεωρείται από πολλούς «ουδέτερος» ως προς την ομολογιακή κατεύθυνση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προβαίνει σε άμεση σύνδεση του εθνικού και θρησκευτικού φρονήματος τα οποία η εκπαίδευση έχει πρώτιστο σκοπό να καλλιεργήσει (Βώρος 1986, σελ. 96).

Ο ισχύων νόμος 1566/1985 με τον οποίο το ΜτΘ γίνεται υποχρεωτικό συνεπικουρεί την παραπάνω θέση και εξαγγέλλει την πλήρη ταύτιση της «ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης» με την διαμόρφωση «ορθόδοξης συνείδησης»⁷⁸.

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 (άρθρο 24) και 2525/97 (άρθρο 7), ο καταρτισμός των Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος αυτού, όπως και όλων των άλλων, είναι έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως ανεξάρτητης δημόσιας υπηρεσίας η οποία υπάγεται κατευθείαν στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η Ελλάδα διδάσκει υποχρεωτικά έστω και διευρυμένα την ορθόδοξη χριστιανική πίστη της Εκκλησίας, η θρησκευτική εκπαίδευση είναι μονοφωνική, ενώ το μάθημα των Θρησκευτικών θεωρείται η πιο προωθημένη έπαλξη του κατηχητικού έργου της Εκκλησίας στην Ελλαδική κοινωνία. Η θέση αυτή εξηγεί και τις κατά καιρούς δηλώσεις ή και πιέσεις της επίσημης Εκκλησίας κατά της αλλαγής του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος και της μετατροπής του σε θρησκευσιολογικό (Περσελής 1997, σελ.474-481 & 2002, Μανιτάκης 2000, σελ. 117, Πέτρου 2003, σελ. 220, Γιαγκάζογλου 2005γ, σελ. 39-52).

⁷⁸ Συγκεκριμένα στο πρώτο άρθρο αυτού του νόμου προβλέπεται ότι το σχολείο οφείλει, μεταξύ άλλων να «υποβοηθεί τους μαθητές...να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες... και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» επιχειρώντας να «συγκεράσει στόχους εμφανώς αποκλίνοντες, όπως, αφενός, η πίστη και η ενδογμάτιση, αφετέρου, ο σεβασμός της θρησκευτικής συνείδησης, η δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών» (Παπαϊωάννου 2011, σελ. 65).

Επιπλέον, με τον νόμο 1566 / 1985 ο κοινός νομοθέτης ταυτίζει την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης με την επικρατούσα θρησκεία, δηλαδή την ορθόδοξη χριστιανική πίστη (Σωτηρέλης 1998, σελ. 37-39).

Η μονομερής ορθόδοξη θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται σαφώς πιο έκδηλη στη διατύπωση του σκοπού του μαθήματος των Θρησκευτικών κατά τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και στην ύλη των σχολικών βιβλίων και στη μεθοδολογική της προσέγγιση (Σωτηρέλης 1998, σελ. 53). Ο δε χαρακτήρας του μαθήματος παραμένει σταθερά κατηχητικός στην πλειονότητα των σχολικών βιβλίων της μεταπολιτευτικής περιόδου (Γιαγκάζογλου 2004, σελ. 129).

Το 1992, με αφετηρία τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις της περιόδου αυτής⁷⁹ σημειώνεται η ανάγκη για γενικότερη εκπαιδευτική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία αποτυπώνεται στη σύνταξη το 1998 του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο κατά τον τύπο του προγράμματος σκοπών και στόχων. Απόρροια αυτών ήταν η συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο που εισήχθησαν από το 1997 έως το 2000 και του Λυκείου χρησιμοποιούνται έως σήμερα. Όμως και σε αυτά αποτυπώνεται ο ομολογιακός προσανατολισμός του μαθήματος.

Το 2002, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, βάσει των προβλεπομένων στο Ν.1566/85 δημοσιεύει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα συνακόλουθα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση* (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-03 τ. Β΄). Η σκοποθεσία του ΜτΘ παρουσιάζεται αρκετά εκσυγχρονισμένη με εμφανή προσπάθεια απαλλαγής του μαθήματος από τον κατηχητισμό (Γιαγκάζογλου 2005γ, σελ. 39-52).

Τα βιβλία για το Γυμνάσιο που γράφτηκαν από το 2003-2006 (τα οποία συνοδεύτηκαν για πρώτη φορά από βιβλία εκπαιδευτικού) και τα οποία διδάσκονται έως και σήμερα βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τα παραπάνω Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., όπως συμβαίνει και στην πλειονότητα των σχολικών βιβλίων των θεωρητικών μαθημάτων, είναι κατά κανόνα απόλυτα εγκεντρισμένα στην Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση.⁸⁰

⁷⁹ παγκοσμιοποίηση, ένταξη της Ελλάδας στην Ο.Ν.Ε., αρχή της «οικονομίας της ελεύθερης αγοράς», επιταγή για σύγκληση κοινών στόχων όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

⁸⁰ Εξαιρέση ίσως αποτελούν τα σχολικά βιβλία της Α και Β Γυμνασίου, χωρίς όμως και αυτά να συμβάλουν ουσιαστικά στις ανάγκες για διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία που επιτάσσει η μορφή της σύγχρονης πλουραλιστικής ελληνικής κοινωνίας (Καραμούζης & Αθανασιάδης 2011, σελ. 40-45).

Σε άρθρο των Γριζοπούλου Ο. και Καζλάρη Π., στην εφημερίδα «Η Καθημερινή» διαβάζουμε: «Από το 1985, το μάθημα των Θρησκευτικών απέκτησε σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και άρχισε να απομακρύνεται με σταθερά βήματα από τον κατηχητισμό και τις αποκλειστικότητες του παρελθόντος. Όλοι αυτοί οι στόχοι βέβαια υπηρετήθηκαν από τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων»⁸¹

Το 2011, τέλος, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται πιλοτικά το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, οι συντάκτες του οποίου στοχεύουν σε μια διευρυμένη θεώρηση της θρησκευτικής γνώσης απαλλαγμένης από τον μονοφωνικό απολυτοποιημένο ιδεολογικό εγκιβωτισμό, με στόχο το ΜτΘ να συμβάλλει στον αλληλοσεβασμό, στην αποδοχή και στην ειρηνική συνύπαρξη με τη θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα (Υπ. ΠΔΒΜΘ & Π.Ι 2011, σελ. 6-61). Διαμορφώνεται έτσι, την τελευταία δεκαετία, ένα νέο πλαίσιο για το είδος, το σκοπό και το περιεχόμενο του, απότοκο ζυμώσεων μίας προηγηθείσας εικοσιπενταετίας τουλάχιστον. Το θέμα έχει απασχολήσει διάφορους κλάδους (επιστήμες αγωγής, θεολογία, κοινωνιολογία κ.ά.), αλλά και την ίδια την κοινωνία, το κράτος και τους θεσμούς του. Στις μέρες μας έχει ανοίξει στους θεολογικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους μία συζήτηση αφενός για τις «μορφές» - μοντέλα οργάνωσης ενός σύγχρονου ΜτΘ και αφετέρου για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο προκάλεσε τη σθεναρή αντίδραση θεολογικών κύκλων που επιθυμούν τη διατήρηση του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών (Βασσάλου 2012, σελ. 188-197, Ρεράκης 2013, σελ. 199-220)⁸².

Ο διάλογος που έχει αναπτυχθεί στους θεολογικούς κύκλους σχετικά με τη φύση και το χαρακτήρα του ΜτΘ εξακολουθεί να φέρνει στην επιφάνεια δύο αντίθετες εκπροσωπήσεις.

⁸¹ Ο. Γριζοπούλου / Π. Καζλάρη, «Τα Θρησκευτικά πέρα από τον κατηχητισμό», Η Καθημερινή, 28.09.2008, διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/335756/article/politismos/arxeio-politismoy/ta-8rhskoytika-pera-apo-ton-kathxhtismo> [πρόσβαση 15/12/2015]

⁸² Αναφέρονται εδώ κάποιες σημαντικές απόψεις και κριτικές σε τυχαία σειρά:

α. Π.Ε.Θ. (2012), *Η θέση της Πανελληνίας Ένωσης Θεολόγων για το νέο (πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, διαθέσιμο στο: <http://www.petheol.gr/> [πρόσβαση 17/12/2015]

β. Πορτελάνος, Σ. (2012), *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας*, *Νέα Παιδεία*, τ. 142, σ.130-147

γ. Ρεράκης, Η., (2012), Υπόμνημα με θέμα «*Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά και Οδηγός εκπαιδευτικού*», διαθέσιμο στο: <http://www.alopsis.gr/alopsis/Rerakhs.pdf> [πρόσβαση 17/12/2015]

δ. Μητρ. Αλεξανδρουπόλεως Άνθιμος, (2012), *Υπόμνημα για το μάθημα των Θρησκευτικών*, διαθέσιμο στο: <http://archive.romfea.gr/arthra-apopseis/12465-yponnima-alexpoleos-gia-ta-thriskoftika> [πρόσβαση 17/12/2015]

ε. Μητρ. Μεσσηνίας Χρυσόστομος, (2012), *Εισήγηση για τον νέο ΠΣ στη Συνεδρίαση της ΔΙΣ*, 5/11/2012, διαθέσιμο στο: <http://www.amen.gr/article10972> [πρόσβαση 17/12/2015]

Οι υποστηρικτές του ορθόδοξου ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος στηρίζουν τη θέση τους στη μονομερή ερμηνεία του άρθρου 3 του Συντάγματος περί «επικρατούσης θρησκείας» και στο άρθρο 16. παρ. 2 περί «αναπτύξεως της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως», τονίζοντας την ιστορικοπολιτική σύνδεση Ορθοδοξίας και ελληνικού έθνους, ισχυριζόμενοι ότι η ορθοδοξία αποτελεί συστατικό παράγοντα του ελληνικού έθνους· οποιαδήποτε παρέκκλιση από το ακραιφνώς ορθόδοξο προσανατολισμό που ανάγεται σε εθνικοποίηση της Ορθοδοξίας πλήττει τα ίδια τα εθνικά συμφέροντα, επομένως η θρησκευτική εκπαίδευση θα πρέπει να οριοθετείται στα στεγανά πλαίσια της Ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας (Βογιατζής 2002, σελ. 341-36, 2003, σελ. 41-59 και 2012, σελ.175-187, Βασάλου 2012α, σελ. 188-197 και 2012β, σελ. 244-255, Πονηρός 2012α, σελ. 204-215, 2012β, σελ. 256-271, 2012γ, σελ. 360-377, Ρεράκης 2012α, σελ. 146-168). Αντίθετα, οι εκπρόσωποι της σύγχρονης ερμηνευτικής των παραπάνω άρθρων του Συντάγματος σε συνδυασμό με το άρθρο 13, παρ. 1-2 του Συντάγματος που κατοχυρώνει το απαραβίαστο της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και την ανεξιθρησκεία στην Ελλάδα θεωρούν ότι η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί μια ακραία περίπτωση θρησκευτικού κατηχητισμού, κινείται έξω από το πλαίσιο της σύγχρονης ευρωπαϊκής πολιτιστικής πραγματικότητας, μέρος της οποίας αποτελεί και η ελληνική πραγματικότητα, και προτείνουν την κατάργηση του ομολογιακού μαθήματος και την αντικατάσταση του από το θρησκευτολογικό μάθημα (Παναγόπουλος 1998, σελ. 121-124, Σωτηρέλης 1998, σελ. 204, Δημούλης 1999, σελ. 88-89, Καλαϊτζίδης 2000, σελ. 69-83, Δημητρόπουλος 2001, σελ. 151, Πέτρου 2001, σελ. 29-37 και 2003, σελ. 223, Ζουμπουλάκης 2002, σελ. 50-85, Γιαγκάζογλου 2004, σελ. 130, Μπιτσάκης 2009, σελ. 175-179).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

5.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο γενικά και το ΜτΘ ειδικά, τα παιδιά των μεταναστών του Γυμνασίου, καθώς και πως το τελευταίο συμβάλλει στην ένταξή τους. Πρόκειται για επιτόπια ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας με πεδίο μελέτης δύο σχολικές μονάδες. Η σχολική μονάδα, αν και έχει την κατώτερη θέση στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα έχει μια θέση κλειδί για την πραγμάτωση των σκοπών της εκπαίδευσης και επιπλέον, θα μπορούσε να εκληφθεί ως ο χώρος μέσα στον οποίο τα ζητήματα που συνδέονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο παράγονται ή αναπαράγονται. Για το λόγο αυτό, θεωρήσαμε ότι θα έχουμε αμεσότερες απαντήσεις στα ερωτήματα μας αν στοχεύσουμε στην άντλησή τους μέσα από τις απόψεις των μαθητών. Ας σημειωθεί ότι το ζήτημα της ερευνητικής μεθόδου εξαρτάται από τη φύση του πεδίου που ερευνάται και τους στόχους που θέτει η έρευνα. Εξάλλου, η άποψη των Guba και Lincoln (1988, σελ. 119), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «κάθε κοινωνικό μόρφωμα, όπως το σχολείο, είναι χαοτικό σύστημα αποτελούμενο από αναρίθμητους διαπλεκόμενους παράγοντες και είναι λάθος να το χωρίζουμε σε μεταβλητές που προσπαθούμε να τις συσχετίσουμε στατιστικά»⁸³, ισχυροποιεί την πεποίθησή μας ότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί την καταλληλότερη μεθοδολογία για τη διερεύνηση των μαθητικών εμπειριών και βιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον⁸⁴. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής ξεκινάει από τα άτομα και επιχειρεί να κατανοήσει τις ερμηνείες που αυτά δίνουν για τον κόσμο γύρω τους⁸⁵.

⁸³ Αντίθετα το κανονιστικό μοντέλο το οποίο εκκινεί από την παραδοχή ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διέπεται κατά κύριο λόγο από κανόνες και πρέπει να διερευνηθεί με βάση τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, το ερμηνευτικό μοντέλο εστιάζει στην ατομική οπτική και τα προσωπικά νοητικά δομήματα (Cohen, Manion και Morrison, 2008).

⁸⁴ Οι ποιοτικές έρευνες εξετάζουν το είδος, το συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου, σε αντίθεση με τις ποσοτικές έρευνες, οι οποίες αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου (Kvale, 1996, σελ.67).

⁸⁵ Όπως υποστηρίζει και ο Eisner (1991), οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του, ενώ σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (1998, σελ. 9-10) αποτελούν την προσφορότερη μέθοδο για τη διεύθυνση στην προσωπικότητα των υποκειμένων και την κατανόηση των επιρροών που αυτά έχουν δεχτεί. Όπως χαρακτηριστικά διατείνονται οι Cohen, Manion και Morrison, (2008, σελ. 62) «η κεντρική προσπάθεια στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος έγκειται στο να κατανοηθεί ο υποκει-

Εστίασαμε λοιπόν στον λόγο των μαθητών και στις προσωπικές τους νοηματοδοτήσεις. Θεωρήσαμε τον μαθητή ως δρών υποκείμενο⁸⁶ που αναστοχαζόμενο την προσωπική του μαθητική πορεία μπορεί να αναδείξει τη σχέση με το σχολείο που έχει διαμορφώσει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.2. Το δείγμα

Οι ποιοτικές έρευνες δεν έχουν ως στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους, αλλά τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων που μελετά ο ερευνητής. Συνεπώς η λογική επιλογής του δείγματος είναι τελείως διαφορετική από την ποσοτική έρευνα, καθώς το ζητούμενο είναι να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα του προς διερεύνηση αντικειμένου (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 104). Ο Patton (1990, σελ.169) κάνει λόγο για «δειγματοληψία σκοπιμότητας» (purposeful sampling) στην ποιοτική έρευνα. Ο ερευνητής καλείται να συγκροτήσει κατά τέτοιο τρόπο το δείγμα του, ώστε να καλύψει από κάθε πλευρά τα ερευνητικά του ερωτήματα και να επέλθει ο κορεσμός των ερευνητικών κατηγοριών. Οι Glaser και Strauss (1967, σελ. 62-63) μιλούν για «θεωρητική δειγματοληψία» και εξαιρούν τη σημασία της ποικιλίας στο «θεωρητικό δείγμα»: «... Το κατάλληλο θεωρητικό δείγμα εκτιμάται με κριτήριο την ποικιλία με την οποία ο ερευνητής επέλεξε τις ομάδες με σκοπό τον κορεσμό (saturation) κατηγοριών ανάλογα με τον τύπο θεωρίας που προσδοκούσε να αναπτύξει». Αλλά και σύμφωνα με την Mason (2003, σελ. 215) «το δείγμα πρέπει να έχει μέγεθος τόσο ώστε να σας επιτρέπει να κάνετε σημαντικές συγκρίσεις».

Την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας ακολούθησε η επιλογή της θεωρητικής ή σκόπιμης δειγματοληψίας, που περιλαμβάνει τόσο τον ορισμό κάποιων αρχικών δειγματοληπτικών αναλογιών και στόχων, όσο και τη συνακόλουθη συστηματική αναθεώρηση τους⁸⁷. Ποικίλα είναι τα κριτήρια που μας κατηύθυναν στην τελική επιλογή του δείγματος. Ένα βασικό κριτήριο στην επιλογή του δείγματος ήταν η συμμετοχή ελληνόπουλων

μενικός κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας. Προκειμένου να εξασφαλίσουν την ακεραιότητα των προς διερεύνηση φαινομένων, οι οπαδοί αυτού του παραδείγματος καταβάλλουν προσπάθειες να διεισδύσουν στο άτομο και να το κατανοήσουν εκ των έδρων».

⁸⁶ Ο Touraine (2000) μιλά για επιστροφή στο υποκείμενο που δρα (acteur). Τα υποκείμενα δεν αντιδρούν παθητικά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, αλλά τα ίδια τις κατασκευάζουν μέσα από τους πολιτισμικούς τους προσανατολισμούς, τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις πολιτικές τους θέσεις.

⁸⁷ Εξάλλου και η Mason (2003, σελ. 233) τονίζει πως «οι αποδεκτές πρακτικές που ισχύουν στο χώρο της ποιοτικής έρευνας σχετικά με τη δειγματοληψία είναι λιγότερο σαφείς και εδραιωμένες από εκείνες που αφορούν τη στατιστική δειγματοληψία και την ποσοτική έρευνα».

(αγοριών και κοριτσιών), ώστε να διακριβωθεί η συνεισφορά τους ή όχι στο υπό διερεύνηση θέμα της έρευνας μας. Προσεγγίζοντας και την πλευρά του γηγενούς πληθυσμού, θεωρούμε πως αποκομίζουμε σφαιρικότερη εικόνα, καθώς μέσα από τη σύγκλιση ή διαφοροποίηση φωτίζονται καλύτερα οι επιλογές των παιδιών των μεταναστών. Μια τέτοια συνολική θεώρηση οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα χωρίς να απομονώνει και να στιγματίζει τους τελευταίους. Επιπλέον διασφαλίζουμε τις ισορροπίες στο σχολικό περιβάλλον και ταυτόχρονα σεβόμαστε την ατομικότητα των μαθητών⁸⁸.

Φροντίσαμε να συμμετέχουν αγόρια και κορίτσια, καθώς και μαθητές διαφορετικών τάξεων, αλλά και επιδόσεων. Πήραμε συνέντευξη από μέτριους έως και αριστούχους μαθητές. Όσο αφορά στους αλλοδαπούς μαθητές δεν προηγήθηκε επιλογή εθνικότητας. Αν και θα ήταν ευκαίιο να συμπεριληφθούν στο δείγμα περισσότερες από δύο εθνικότητες δεν στάθηκε εφικτό κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην παράμετρο θρησκεία, τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους, με σκοπό να εξασφαλιστεί ένα δείγμα πλουραλιστικό. Έτσι, ένας ερωτώμενος προέρχεται από μουσουλμανικό περιβάλλον, μια είναι ρωμαιοκαθολική, όπως και η οικογένεια της, έξι δηλώνουν Χριστιανοί ορθόδοξοι, ενώ οι υπόλοιποι πέντε αναφέρουν ότι η οικογένεια τους δεν ακολουθεί το τυπικό κάποιας θρησκείας και αποδέχθηκαν τον χαρακτηρισμό άθρησκος/η. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι κυρίως απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δυο από αυτούς είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Στα επαγγέλματα τους συναντήσαμε εργάτες και ιδιωτικούς υπαλλήλους, ενώ εννέα είναι άνεργοι.

Οι Έλληνες μαθητές και οι οικογένειες τους είναι όλοι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Οι μισοί γονείς των Ελλήνων μαθητών είναι απόφοιτοι Λυκείου και οι υπόλοιποι απόφοιτοι κάποιου τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στα επαγγέλματα τους συναντούμε ιδιωτικούς και δημοσίους υπαλλήλους, ελεύθερους επαγγελματίες και έναν καθηγητή Πανεπιστημίου.

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων φοιτά στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου. Θεωρούμε πως είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την

⁸⁸ Εξάλλου, σύμφωνα με την Ψάλτη (2000), ανύπαρκτες σχεδόν είναι οι έρευνες που εξετάζοντας τις απόψεις των μεταναστών για το επίσημο σχολείο της χώρας υποδοχής, λαμβάνουν υπόψη τους τις αντίστοιχες απόψεις του γηγενούς πληθυσμού, παρόλο που έχει τονιστεί ότι όταν συγκρίνονται με τον ντόπιο πληθυσμό οι αλλοδαποί μαθητές εκδηλώνουν εντονότερα αισθήματα αποξένωσης από το σχολείο και έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Επιπρόσθετα, προκαλούν διαφορετικές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς και διαφορετικές αλληλεπιδράσεις με αυτούς.

επιλογή. Οι μαθητές της Πρώτης τάξης κυρίως, αλλά και της Δευτέρας, δεν διαχειρίζονται ικανοποιητικά τη γλώσσα, ειδικά οι αλλοδαποί, και συνεπώς αδυνατούν να κατανοήσουν ορισμένα ερωτήματα ή να δώσουν εκτενείς απαντήσεις. Επιπλέον η ελάχιστη, ειδικά για τους μαθητές της Πρώτης τάξης, επαφή με τα θρησκευτικά του Γυμνασίου δεν τους έχει δώσει την ευκαιρία να αποκρυσταλλώσουν άποψη μέσα από τα ανάλογα βιώματα. Από την άλλη πλευρά, η θητεία τους στο Γυμνάσιο ήταν πολύ βραχύβια, ώστε να έχουν σχηματίσει μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για τις πρακτικές, τους καθηγητές και εν γένει την κουλτούρα του σχολείου. Αντίθετα στην Τρίτη τάξη οι μαθητές, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, διαχειρίζονται ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα και είναι σε θέση να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση. Επιπρόσθετα η Τρίτη τάξη αποτελεί ένα σημαντικό κόμβο στη σχολική πορεία του μαθητή, ο οποίος είναι πια σε θέση να κάνει έναν απολογισμό και να αποτιμήσει την πορεία του. Έχει αποκρυσταλλωμένη εικόνα για το Γυμνάσιο και ως έφηβος έχει την τάση να εκφράσει τη δική του γνώμη και να ασκήσει κριτική στο σχολείο. Τέλος, αποτελεί σταυροδρόμι σημαντικών αποφάσεων στη μαθητική ζωή, αφού οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν το μέλλον τους και να επιλέξουν το δρόμο που θα τους οδηγήσει στο μελλοντικό τους επάγγελμα.

Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος, σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να εξετάσει ευσύνοπτο αριθμό ατόμων και να διερευνήσει σε βάθος τα δεδομένα. Η απάντηση του Steinar Kvale (1996, σελ. 101) στη συνηθισμένη ερώτηση: «Πόσα υποκείμενα χρειάζομαι για τις συνεντεύξεις μου;» είναι απλή και εύστοχη: «Να πάρετε συνέντευξη από όσα υποκείμενα είναι αναγκαίο, για να βρείτε αυτό που θέλετε να μάθετε». Οι συνεντεύξεις ολοκληρώνονται, όταν επέλθει «πληροφοριακός κορεσμός», όταν δηλαδή οι κατηγορίες δεν εμπλουτίζονται με νέα δεδομένα, τα ευρήματα δε διαμορφώνουν νέες θεωρητικές κατηγορίες και εν γένει χάνεται η πρωτοτυπία. Υιοθετώντας τον ίδιο όρο οι Glaser and Strauss (1967, σελ. 61) διατείνονται ότι «η έννοια του κορεσμού συνίσταται στο ότι δεν βρίσκονται πλέον πρόσθετα δεδομένα, με βάση τα οποία ο ερευνητής μπορεί να αναπτύξει ιδιότητες της κατηγορίας». Στην έρευνά μας ο κορεσμός διαπιστώθηκε με την ολοκλήρωση είκοσι (20) συνολικά συνεντεύξεων από μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων οι έξι (6) ήταν Έλληνες.

5.3. Τα εργαλεία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται ένας ευσύνοπτος αριθμός ατόμων, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα να ερευνηθεί το αντικείμενο σε βάθος καθώς και σε όλες τις πτυχές

του. Τα εργαλεία που κρίνονται κατάλληλα για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη και ο οδηγός της. Στη συνέχεια αναφερόμαστε λεπτομερώς στην αιτιολόγηση της επιλογής αυτής, καθώς και στον σχεδιασμό και στην σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης. Επιλέξαμε αυτή τη μορφή συνεντεύξεων, για να αφήσουμε τους ίδιους να χαρακτηρίσουν, να επισημάνουν και να φωτίσουν τυχόν πτυχές που δεν θα ήταν δυνατόν να περιληφθούν σε ένα κλειστό ερωτηματολόγιο και έτσι θα αποκλείονταν.

5.3.1. Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι το όχημα που μπορεί να μας οδηγήσει στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα οργανώνουν και σημασιοδοτούν τον κόσμο τους⁸⁹ και για το λόγο αυτό αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο για τις ανάγκες της έρευνας μας. Αποτελεί μια εύκαμπτη στρατηγική ανακάλυψης, καθώς αν και το περιεχόμενο, η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας τις απόψεις και τα συναισθήματά του. Ο βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή, όσο και του υποκειμένου της έρευνας διευκολύνουν τη ροή των στοιχείων (Κυριαζή, 2001).

Αυτή η τεχνική καθιστά επομένως την ερευνητική πράξη γόνιμη και ζωντανή διαδικασία. Επιτρέπει την άμεση διαπροσωπική επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή. Άλλωστε, οι πιο έγκυρες πληροφορίες είναι αυτές που δίνονται αυθόρμητα, όταν ο λόγος εκτυλίσσεται χωρίς πιέσεις και το αντικείμενο της συζήτησης ενδιαφέρει εξίσου τους συνομιλητές. Τέλος, το γεγονός ότι ο λόγος του μαθητή βρίσκεται στο επίκεντρο και καθορίζει τη συνεντευξιακή διαδικασία αξιολογείται ως το σημαντικότερο πλεονέκτημα της. Αποτελεί, ούτως ή άλλως, γενική παραδοχή ότι ο λόγος και η συμπεριφορά των νέων ανθρώπων, εν προκειμένω των εφήβων μεταναστών, δεν είναι ποτέ προβλέψιμος ή αναμενόμενος.

⁸⁹ Αυτό για το οποίο γίνεται λόγος σε μια ερευνητική συνέντευξη δεν είναι μόνο τα γεγονότα στη ζωή του ερωτώμενου αυτά καθαυτά, αλλά οι σημασίες που τα γεγονότα αυτά παίρνουν, τόσο μέσα στη ζωή του όσο και μέσα στο πλαίσιο της συνεντευξιακής διαδικασίας. Η συνέντευξη απευθύνεται στο υποκείμενο ως ολότητα, επιδιώκοντας να αντλήσει ένα λόγο προσωπικό, ο οποίος παρόλο που μπορεί να παρουσιάζει ρωγμές και κενά οδηγεί σημασιολογικά στο συνεχές της υποκειμενικής εμπειρίας του ατόμου. Κατά την ανάλυση ο ερευνητής δεν πρέπει να παραβλέψει ότι ο ίδιος ο ερωτώμενος παράγει πρώτος απ' όλους μια ερμηνεία για τη ζωή και τις εμπειρίες του (Ναυρίδης, 1991).

5.3.2. Ο οδηγός της συνέντευξης

Στο σχεδιασμό του οδηγού της συνέντευξης μια σειρά από παραμέτρους είναι απαραίτητο να συνυπολογιστούν: ποιες είναι οι ερωτήσεις που ενδιαφέρουν το σκοπό της έρευνας, ποια σειρά θα ακολουθηθεί, πόσο λεπτομερής θα είναι η διατύπωσή τους, ποια θα είναι η έκταση της συνέντευξης και ποια θα είναι η ακριβής σύνταξη των ερωτήσεων.

Αναφορικά με τη σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης οι θεωρητικές επισημάνσεις της Mertens (2009) και του Patton (1990) αποτέλεσαν πολύτιμη πυξίδα της έρευνας⁹⁰.

Ο οδηγός που χρησιμοποιήσαμε περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τη φοίτηση των ερωτώμενων, τη σχέση τους με το σχολικό περιβάλλον, τη σχέση τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, τη συμμετοχή τους στο ΜτΘ, καθώς και ερωτήσεις που διερευνούν αναλυτικά την επίδραση αυτού του μαθήματος στους εξής τομείς: στις σχέσεις με τον διδάσκοντα το μάθημα, στην προσωπικότητα των μαθητών και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Τέλος, υπάρχει και μια κατηγορία ερωτήσεων που αφορά στα δημογραφικά τους στοιχεία (Βλ. Παράρτημα).

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης είναι ανοικτού τύπου και οι μαθητές καλούνται ελεύθερα να ανακαλέσουν βιώματα και να αφηγηθούν την σχολική τους εμπειρία. Η έρευνα δεν κατήυθνε το λόγο των μαθητών, οι οποίοι σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν ομογενοποιημένο σύνολο. Επιπλέον, δεν επιχειρήθηκε εξαντλητική αναπαραγωγή όλων των ερωτήσεων, καθώς ζητούμενο της έρευνάς μας ήταν οι μαθητές να εστιάσουν στα σημαίνοντα ζητήματα που τους απασχολούν.

5.4. Η προετοιμασία διεξαγωγής της έρευνας

Η σχέση μου με διάφορα σχολικά περιβάλλοντα, ως διδάσκουσα επί σειρά ετών, καθώς και η γνωριμία μου με αρκετούς γονείς ήταν καθοριστική για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Μετά την επιλογή του δείγματος, ενημερώθηκαν δια ζώσης οι ερωτώμενοι καθώς και οι γονείς των μαθητών, σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, το πλαίσιο και τη μεθοδολογία της, τους τρόπους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε αυτή και τέλος διευκρινίστηκαν οι οποιεσδήποτε απορίες τους. Το κλίμα ήταν πολύ

⁹⁰ Η Donna Mertens (2009, σελ. 133-135) επισημαίνει μια σειρά από ζητήματα που αξίζει να λάβουμε υπόψη μας κατά την πορεία της συνέντευξης και αναλύει διεξοδικά τα εννέα βήματα που οδηγούν στη σύνταξη ενός ολοκληρωμένου οδηγού συνέντευξης. Πολύτιμες επισημάνσεις για την ποιοτική συνέντευξη διατυπώνει επίσης και ο Patton (1990) εστιάζοντας σε θεμελιώδη ζητήματα όπως η χρονική ακολουθία των ερωτήσεων, η σύνταξη των ερωτήσεων και το θέμα της σχέσης και της ουδετερότητας ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο.

ευνοϊκό, και εάν εξαιρέσουμε την άρνηση που εισπράξαμε, από μικρό μέρος αλλοδαπών γονέων, η συνειδητή συναίνεση όλων των εμπλεκομένων στην διαδικασία μερών, εξασφαλίστηκε με σχετική ευκολία. Μετά τις απαραίτητες συνεννοήσεις για τον τόπο και χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, αυτές πραγματοποιήθηκαν χωρίς να συναντήσουμε δυσάρεστα απρόοπτα ή καθυστερήσεις στα σπίτια των μαθητών και μάλιστα σε ιδιαίτερα θετικό κλίμα. Συνολικά ο κάθε μαθητής απασχολήθηκε από 22 έως 42 λεπτά ανάλογα με τη δική του πρόθεση να αφηγηθεί εκτενώς ή εν συντομία την εμπειρία του. Το γεγονός ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στα δωμάτια των μαθητών μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι διασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό η απαιτούμενη ψυχική και συναισθηματική τους άνεση και ασφάλεια.

5.5. Ανωνυμία και προστασία των συμμετεχόντων

Ένα επιπλέον θέμα που μας απασχόλησε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν η προστασία των συμμετεχόντων ανήλικων μαθητών, οι οποίοι κατέθεσαν προσωπικά τους βιώματα. Αδιαμφισβήτητα, απέναντι στο «δικαίωμα στη γνώση» βρίσκεται το «δικαίωμα για ιδιωτικότητα». Ο ερευνητής έχει ευθύνη, όχι μόνο απέναντι στην αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας, αλλά και στα υποκείμενα στα οποία βασίζεται για τη δουλειά του, γι' αυτό οφείλει να σέβεται τον κώδικα δεοντολογικής συμπεριφοράς. «Η δεοντολογία είναι ένα ζήτημα πρωταρχικής ευαισθησίας απέναντι στα δικαιώματα των άλλων. Η δεοντολογία περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε κατά την αναζήτηση της αλήθειας. Η δεοντολογία λέει ότι, ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι καλύτερος, ακόμα και αν, σε ακραία περίπτωση, ο σεβασμός της ανθρώπινης φύσης αφήνει σε κάποιον ερωτηματικά για την ανθρώπινη φύση» (Cavan στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 487).

Προκειμένου λοιπόν, να διασφαλίσουμε την προστασία των μαθητών και της σχολικής μονάδας όπου διεξήχθη η έρευνα, λάβαμε μια σειρά από μέτρα. Η υποχρέωση να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστική, γι' αυτό και οι πληροφορίες που αποσπάσαμε από μαθητές δεν έπρεπε με κανένα τρόπο να προδίδουν την ταυτότητά τους. Για να αποτραπεί η αναγνώριση των σχολικών μονάδων, προχωρήσαμε στην αλλαγή των ονομάτων τους. Παράλληλα αποφύγαμε να χρησιμοποιήσουμε τα ονόματα των συμμετεχόντων ή άλλα προσωπικά στοιχεία πιστοποίησης της ταυτότητας τους κάνοντας χρήση ψευδωνύμων. Ο δεύτερος τρόπος προστασίας της ιδιωτικής ζωής του συμμετέχοντα είναι η υπόσχεση

για εμπιστευτικότητα. Ο ερευνητής, αν και γνωρίζει την ταυτότητά του, οφείλει να σεβαστεί και να διαφυλάξει τα προσωπικά δεδομένα που έχει συλλέξει και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να κάνει δημόσια γνωστή τη συσχέτιση πληροφοριών - πληροφοριοδότη. Είναι το ελάχιστο που μπορεί να προσφέρει στα άτομα που τον βοήθησαν, ώστε να πραγματοποιηθεί η έρευνα.

5.6. Η κωδικοποίηση και η παρουσίαση των ευρημάτων

Το ερευνητικό υλικό οφείλει να μετασχηματιστεί σε τεκμηριωμένο επιστημονικό λόγο με σαφή και συγκροτημένη δομή. Κατά συνέπεια, η κωδικοποίηση του ήταν μια σχετικά πολύπλοκη, επίπονη και σύνθετη διαδικασία. Το πρωτογενές υλικό που συλλέχθηκε από τις μαθητικές αφηγήσεις, για την πιστή αποτύπωση των οποίων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο, καταχωρήθηκε σε ηλεκτρονικούς φακέλους και εν συνεχεία ξεκίνησε η απομαγνητοφώνησή του, η ολοκλήρωση της οποίας σήμανε και την αρχή της ανάλυσης των μαθητικών αφηγήσεων⁹¹.

Τέλος, πριν προβούμε στην παρουσίαση και ανάλυση των συνεντεύξεων, ο λόγος των ερωτώμενων ομαδοποιήθηκε ανά άξονα και ερώτηση, προς διευκόλυνση της επεξεργασίας του.

Μια παράμετρος, που μας απασχόλησε κατά την επικοινωνία μας με τους μαθητές, αλλά και αργότερα κατά την ανάλυση του λόγου τους, που αξίζει θεωρούμε να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, είναι η επαγρύπνηση με σκοπό να περιοριστούν πιθανές μεροληπτικές παρεμβάσεις. Οι προκαταλήψεις μπορεί να συνδέονται με το υποκείμενο των συνεντεύξεων, με τον ερευνητή, ή να απορρέουν από τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο. Είναι πιθανό ο ερωτώμενος να δίνει μια πλαστή εικόνα και να προσπαθεί με ψεύδη να εντυπωσιάσει ή να ευχαριστήσει τον ερευνητή. Ο λόγος του συχνά προσαρμόζεται στις «απαιτήσεις» του ερευνητή και επιδιώκει να δημιουργήσει μια συγκροτημένη και συνεπή ιστορία, για να εισπράξει θετικά σχόλια (Plummer, 2000).

⁹¹ Ο Bertaux (1997) υποστηρίζει ότι το στάδιο της ανάλυσης ξεκινά από τις πρώτες συνεντεύξεις. Ο ερευνητής εκκινεί ακούγοντας τις συνεντεύξεις, αλλά κυρίως μέσα από την ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου λόγου, αποκαλύπτεται σταδιακά ο πλούτος του υλικού. Με αυτόν τον τρόπο αναδύεται μια πληθώρα στοιχείων, τα οποία πρέπει να θεωρηθούν η κορυφή ενός τεράστιου «παγόβουνου», που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη υποθέσεων, στον έλεγχό τους μέσα από τη σύγκριση και τέλος στον εντοπισμό των κατάλληλων υποθέσεων που μπορούν να στηρίξουν το μοντέλο. Το στάδιο ολοκληρώνεται, όταν αγγίξουμε τον πληροφοριακό κορεσμό. Ο ερευνητής καλείται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με ό,τι τον εκπλήσσει ή τον ενοχλεί, ώστε να επιτευχθεί η «ρήξη με την κοινή λογική».

Αλλά και ο ερευνητής ενδέχεται να είναι φορέας προκαταλήψεων, οι οποίες επηρεάζουν τη διατύπωση των ερωτήσεων καθώς ενδέχεται να μεταφέρει στο πλαίσιο της συνέντευξης διάφορες προκαταλήψεις. Αλλά και άλλες παράμετροι όπως η διάθεση, η συμπεριφορά του ερευνητή, το ντύσιμο, η γλώσσα του σώματος, η προσωπικότητά του, το άγχος, η επιθετικότητα, η ζεστασιά, οι στάσεις του, ο προϋπάρχων θεωρητικός προσανατολισμός και οι επιστημονικές του προσδοκίες μπορούν να επηρεάσουν τα ερευνητικά δεδομένα (Poirier, Clapier-Valladon, και Raybaut, 1996).

Τέλος, ελλοχεύει και ο κίνδυνος των προκαταλήψεων που παρεισφρεύουν μέσω της διαπροσωπικής σχέσης συνεντευκτή - ερωτώμενου. Η προκατάληψη μπορεί να προέρχεται από το φυσικό χώρο, από την προηγούμενη αλληλεπίδραση, από τη μη-λεκτική επικοινωνία, την προφορά ή την άρθρωση.

Η εξουδετέρωση όλων αυτών των πηγών προκατάληψης, όχι μόνο είναι ουτοπική, αλλά και θα ισοδυναμούσε με απογύμνωση της έρευνας από τα στοιχεία της ανθρώπινης ζωής. Μια τέτοια ιδανική κατάσταση θα συνεπαγόταν ένα ερευνητή χωρίς πρόσωπο και συναισθήματα, ένα υποκείμενο με καθαρή και συνολική γνώση, ένα ουδέτερο πλαίσιο. Συνεπώς, καθήκον του ερευνητή δεν είναι να εξουδετερώσει κάθε πηγή προκατάληψης, αλλά να έχει επίγνωση αυτών των παραμέτρων, να είναι σε θέση να τις περιγράψει και να συναρμολογήσει την «αλήθεια» στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Silverman, 2001).

Ακολούθως παρουσιάζουμε την ανάλυση και παρουσίαση του πρωτογενούς υλικού των συνεντεύξεων, με την ευχή να προσεγγίσαμε, έστω και κατά το ήττον, τους παραπάνω στόχους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Πριν προβούμε στην παρουσίαση και ανάλυση των συνεντεύξεων εκτιμούμε ότι είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε αυτά που αποκομίσαμε όχι τόσο σε λεκτικό επίπεδο, αλλά κυρίως μέσα από την παρατήρηση της γλώσσας του σώματος τους. Σύμφωνα με αυτά οι ερωτώμενοι:

- Είχαν συνέπεια και συνέχεια στον λόγο τους.
- Αντιμετώπισαν με σοβαρότητα την διαδικασία της συνέντευξης
- Δεν παρουσίασαν σημάδια ανησυχίας, άγχους ή ενόχλησης

6.1. Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών των μεταναστών

ΤΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: οι οικίες των ερωτώμενων μαθητών στις πόλεις της Κορίνθου και του Λουτρακίου, νομός Κορινθίας

ΤΥΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ποιοτική με ημιδομημένη συνέντευξη

ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ: Νοέμβριος 2015 – Ιανουάριος 2016

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ: 14

Ακολουθεί αναλυτικός πίνακας δημογραφικών και άλλων στοιχείων των ερωτώμενων μαθητών.

| ΟΝΟΜΑ (ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ) | ΦΥΛΟ | ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ | ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | ΧΡΟΝΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ |
|----------------------|------|------------------|--------------------------------------|--|------------------|
| Τζέσικα | Θ | 2003 | 12 | 7 | A |
| Γαβριέλα | Θ | 2002 | 13 | 8 | B |
| Γιολάντα | Θ | 2003 | 12 | 7 | A |
| Τόνι | A | 2001 | 14 | 9 | Γ |
| Άλμπερτ | A | 2001 | 14 | 9 | Γ |
| Ραλίτσα | Θ | 2002 | 13 | 8 | B |
| Αμίλιος | A | 2002 | 13 | 8 | B |
| Λορέντζο | A | 2001 | 8,5 | 8,5 | Γ |
| Άντζελα | Θ | 2002 | 13 | 8 | B |
| Αμπελίνα | Θ | 2000 | 15 | 9 | Γ |
| Ρομάν | A | 2001 | 14 | 9 | Γ |
| Βίκτωρ | A | 2001 | 14 | 9 | Γ |
| Σαλίνα | Θ | 2001 | 14 | 9 | Γ |
| Νίνα | Θ | 2000 | 9 | 9 | Γ |

Πίνακας 9 Δημογραφικά και άλλα στοιχεία των ερωτώμενων αλλοδαπών μαθητών.

6.2. Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών των Ελλήνων

ΤΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: οι οικίες των ερωτώμενων μαθητών στην πόλη της Κορίνθου, νομός Κορινθίας

ΤΥΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ποιοτική με ημιδομημένη συνέντευξη

ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ: Νοέμβριος 2015 – Ιανουάριος 2016

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ: 06

Ακολουθεί αναλυτικός πίνακας δημογραφικών και άλλων στοιχείων των ερωτώμενων μαθητών.

| ΟΝΟΜΑ (ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ) | ΦΥΛΟ | ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ | ΧΡΟΝΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ |
|----------------------|------|------------------|--|------------------|
| Κατερίνα | Θ | 2003 | 7 | Α |
| Γεράσιμος | Α | 2001 | 9 | Γ |
| Θεόδωρος | Α | 2001 | 9 | Γ |
| Αγνή | Θ | 2001 | 9 | Γ |
| Αθανάσιος | Α | 2001 | 9 | Γ |
| Ευτυχία | Θ | 2003 | 7 | Α |

Πίνακας 10 Δημογραφικά και άλλα στοιχεία των ερωτώμενων Ελλήνων μαθητών.

6.3. Οι συνεντεύξεις – Άξονες

6.3.1. Η Φοίτηση – Επίδοση

6.3.1.1. Τα παιδιά των Μεταναστών

Από το σύνολο των δεκατεσσάρων μαθητών δύο γεννήθηκαν στην Αλβανία, εκ των οποίων ο ένας ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν βρέφος, κι ο δεύτερος στην ηλικία των έξι ετών, ενώ η μαθήτριά από τη Ρουμανία ήρθε στην Ελλάδα στην ηλικία των επτά ετών. Είναι η μοναδική που παρακολούθησε για κάποιους μήνες μαθήματα στη χώρα καταγωγής της, διάστημα όμως ικανό για να χαρακτηρίσει το σχολείο:

Το δημοτικό ήταν όπως ήταν εδώ παλιά στην Ελλάδα, δηλαδή ήταν πολύ αυστηρά. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής)

Βρέθηκαν στο σχολείο που φοιτούν είτε στην πλειονότητα τους μέσω γραφειοκρατικών διαδικασιών, είτε επειδή το επέλεξαν οι γονείς τους λόγω της καλής του φήμης, και η φοίτηση τους είναι κανονική. Το γεγονός ότι τρεις αναφέρονται αυθόρμητα στην ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης ως κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου αφήνει να εννοηθεί τη στάση της οικογένειας τους καθώς και την σημασία που αποδίδουν στον συγκεκριμένο θεσμό. Ενδεικτικά

Οι γονείς μου με έφεραν.. Επειδή ήταν και ο αδερφός μου εκεί και είχαν ακούσει τα καλύτερα λόγια... Για τους δασκάλους. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015)

Κανείς από τους ερωτώμενους δεν παρακολούθησε φροντιστηριακά μαθήματα ή τάξεις υποδοχής, προφανώς επειδή δεν ήταν απαραίτητο. Η βαθμολογία τους κυμαίνεται από το 14 έως το 18. Το επίπεδο γνώσης της Ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από τους ίδιους με τις φράσεις *αρκετά καλά*, έως *πάρα πολύ καλά*. Όλοι συμφωνούν πως για διάφορους

λόγους έχει μεγάλη σημασία να ξέρουν τα Ελληνικά. Ένας από αυτούς είναι η χρήση της γλώσσας ως αμυντικό εργαλείο απέναντι σε τυχόν ρατσιστική επίθεση.

Γιατί καμιά φορά, όταν κάποιος σου συμπεριφερθεί ρατσιστικά μπορείς να του δείξεις ότι γνωρίζεις πράγματα και περισσότερα, ίσως, από αυτόν για την ίδια του την πατρίδα για να μην ξανασχοληθεί με τέτοιου είδους θέματα. Και να καταλάβει, τελικά, ότι αυτό που κάνει είναι λάθος. Υπάρχουν και άλλοι που είναι όχι καλύτεροι, αλλά που κάνουν χρησιμότερα πράγματα στην κοινωνία από αυτόν. (Τόνι, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής)

Αναγνωρίζουν τον πλούτο της, την αξία της και μιλώντας για την οικουμενικότητα της δηλώνουν την χαρά που εισπράττουν μετέχοντας στην γνώση της

Είναι πλούσια γλώσσα. και πιστεύω ότι δεν έχει καν τέλος. Αρκετή... Γιατί σε όλο τον κόσμο διακρίνονται τα Ελληνικά. Κάθε λέξη έχει νόημα όταν τη μοιράζεις και βρίσκεις την γραμματική της σειρά. Αυτή η γλώσσα έχει μια ιδιαίτερη ποιότητα. τα πάντα... πλούτο... (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής)

Έχει πάρα πολύ σημασία γιατί λένε ότι η ελληνική γλώσσα είναι η δεύτερη πιο σημαντική στον κόσμο και πιστεύω πως είναι μεγάλη χαρά να τη γνωρίζουμε και να τη μαθαίνουμε γιατί είναι και πάρα πολύ δύσκολη για τα άλλα παιδιά που μένουν σε άλλες χώρες και δεν τη γνωρίζουνε και είναι μεγάλη χαρά για μένα να ξέρω την ελληνική γλώσσα. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής)

Δεν παραλείπουν να επισημάνουν ότι είναι απαραίτητη για τις σπουδές και το επάγγελμά τους, υπονοώντας πως στα μελλοντικά τους σχέδια είναι η παραμονή και εργασία στην χώρα μας. Είναι χαρακτηριστικά τα όσα παρατίθενται

Πιστεύω έχει πολύ σημασία για μένα! Για το μέλλον. Γιατί η αλβανική γλώσσα δεν πιστεύω να μου χρησιμεύσει και πολύ. Επειδή θα ζήσω εδώ και για τις σπουδές. (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015)

Έχει μεγάλη σημασία γιατί αλλιώς δεν θα μπορούσα να κάνω τίποτα χωρίς την Ελληνική γλώσσα. Δε θα μπορούσα να βρω δουλειά.... για το μέλλον μου...δε θα μπορούσα να συνεννοηθώ καλά με άλλους ανθρώπους... Αυτά κυρίως. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Χρειάζομαι να γνωρίζω τα ελληνικά και άμα μάθω τα ελληνικά μπορώ να αποκτήσω και ελληνική υπηκοότητα και να φύγω και για το εξωτερικό. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Με το διάβασμα οι περισσότεροι δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους και αποδίδουν τις αιτίες της μη ικανοποιητικής επίδοσης τους στη δυσκολία των μαθημάτων, σε οικογενειακές αλλαγές, στην έλλειψη όρεξης, ή και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι παραπάνω απαντήσεις συνάδουν με την βαθμολογική τους επίδοση, γεγονός που αποδεικνύει ότι έχουν πλήρη επίγνωση της μαθητικής κατάστασης και δεν ωραιοποιούν τα πράγματα.

Έπεσα φέτος. Φταίει η αλλαγή κάπως... και είναι και η θέση εκεί. Το θρανίο. Δεν μου αρέσει. Δεν μπορώ να... συγκεντρωθώ. Θα αλλάξω το επόμενο τρίμηνο. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Εντάξει, διαβάζω, αλλά όχι τόσο αρκετά, δηλαδή, κάποιες φορές δεν έχω και τόσο πολύ όρεξη για διάβασμα. (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Όσο για τα μαθήματα που τους δυσκολεύουν, σε αυτά συγκαταλέγονται κυρίως τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Φυσική, και φυσικά τα...Αρχαία όπως δηλώνει με πολύ χιούμορ, που αφήνει ωστόσο να διαφανεί η δυσφορία του με το συγκεκριμένο μάθημα ένας μαθητής

Τα Αρχαία και... τα Αρχαία! (γέλια) Δεν ξέρω! Τα θεωρώ κουφά! (γέλια). (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Με χαρά ακούσαμε πως τρεις από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι δεν δυσκολεύονται σε κάποιο μάθημα ιδιαίτερα. Στα δε αγαπημένα τους συγκαταλέγουν τα περισσότερα μαθήματα, με έμφαση στη Γυμναστική, στα Μαθηματικά, στη Γεωγραφία, στη Χημεία και στην Ιστορία.

Η Γεωγραφία γιατί μαθαίνουμε τόπους, χώρες... Σε περίπτωση που θελήσουμε να ταξιδέψουμε, δηλαδή, θα ξέρουμε που να πάμε. Και για πολλά άλλα που μαθαίνουμε. Και ταξιδεύω και με το μυαλό μου μόλις ακούω αυτά από το μάθημα. (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Η ιστορία! Από μικρός έβλεπα ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο και μου αρέσει που τα κάνω και στο μάθημα. Απλά μαθαίνω για τα όσα έχω δει σε ταινίες και τα θυμάμαι κατά

τη διάρκεια του μαθήματος. (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ε... το αγαπημένο μου μάθημα είναι τα μαθηματικά διότι .. εμ .. μ' αρέσουν πολύ οι αριθμοί, μ' αρέσει να λύνω προβλήματα διότι τα προβλήματα με βάζουν σε σκέψεις για να βρω τις λύσεις, οι σπαζοκεφαλιές, είναι χαρούμενα και δεν έχω πρόβλημα. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Στο ερώτημα εάν σκοπεύουν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο Ελληνικό σχολείο όλοι απάντησαν καταφατικά και με έμφαση. Στην πλειονότητα τους μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία τους να συνεχίσουν σπουδές και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατακτώντας το επάγγελμα της δικαστού ή της νηπιαγωγού. Ανάμεσα στις τρεις μαθήτριες που επιλέγουν το τελευταίο η μια εκφράζει τις ανησυχίες της

Έχω σκεφτεί να γίνω Νηπιαγωγός! Ωστόσο, δεν είμαι σίγουρη ακόμα.. Θέλει πολύ διάβασμα και να είσαι καλή με τα παιδιά, να ξέρεις να τα προστατεύεις και να τα προσέχεις... (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Και άλλοι έχουν ήδη επεξεργαστεί τα επαγγελματικά τους σχέδια, στα οποία περιλαμβάνονται επαγγέλματα όπως αυτά της κομμώτριας ή του μηχανικού αυτοκινήτων. Ένας θέλει να γίνει πλοίαρχος επεξηγώντας αναλυτικά ότι λόγοι προσωπικοί, βιοποριστικοί, αλλά και συναισθηματικοί τον ώθησαν σε αυτή την επιλογή. Στους συναισθηματικούς λόγους κυρίαρχη είναι η παροχή βοήθειας προς την μητέρα, όταν πια θα είναι μεγάλη και ανήμπορη.

Θέλω να ολοκληρώσω τη φοίτηση μου και να σπουδάσω Πλοίαρχος στην Θεσσαλονίκη. Μου αρέσουν τα ταξίδια πάρα πολύ και θέλω να γνωρίσω όλο τον κόσμο. Θα είναι και αρκετά τα χρήματα για να μπορώ να συντηρήσω την οικογένεια μου, την μητέρα μου, η οποία είναι από άλλη χώρα και δεν έχει μια σταθερή δουλειά εδώ πέρα. Ε, θα μεγαλώσει κάποια στιγμή και κάποιος θα πρέπει να τη βοηθάει... (Τόνι, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Και ο Βίκτωρ έχει συγκεκριμένα σχέδια. Θέλει να γίνει γυμναστής, αλλά αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι η σύνδεση του τρόπου της εργασίας του με τον συναισθηματικό του κόσμο.

Θα ήθελα να εργαστώ στην Ελλάδα, σε ένα συγκεκριμένο Δημοτικό, επειδή σε αυτό το Δημοτικό ήμουν κι επειδή μου άρεσε πολύ θα ήθελα να επιστρέψω σε αυτό ως γυμναστής! Στο 5ο Δημοτικό. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Οι υπόλοιποι, είτε δηλώνουν ότι δεν το έχουν σκεφτεί ακόμα, είτε αναφέρονται αόριστα και γενικά στον τομέα της διοίκησης των επιχειρήσεων. Στην ερώτηση σχετικά με το αν επιθυμούν να εργαστούν στο μέλλον στην Ελλάδα οι μισοί απαντούν καταφατικά, ενώ οι υπόλοιποι συνδέουν την αμφιβολία τους με την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα.

Δεν το έχω σκεφτεί ακόμα... Καταρχήν θα ήθελα να σπουδάσω. Ανάλογα με το τι θα γίνεται στην Ελλάδα.... (Αλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Προς το παρόν δεν έχω τρελά σχέδια... Θα ήθελα να ακολουθήσω κάτι που να με κάνει να βρω εύκολα δουλειά, που θα με βοηθήσει να βρω εύκολα δουλειά. Να είναι κοινωνική. Να συναναστρέφομαι με άλλους ανθρώπους... να είναι μια δουλειά που δεν θα είμαι απομονωμένος. Δεν με ενδιαφέρει ο τόπος εργασίας, αλλά όπου είναι καλύτερα! (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Επειδή μαθαίνω και ξένες γλώσσες, δεν έχω πρόβλημα να πάω σε κάποια άλλη χώρα για δουλειά. Επειδή εδώ στην Ελλάδα τα πράγματα είναι λίγο δύσκολα. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

6.3.1.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι βρέθηκαν στο γυμνάσιο που φοιτούν δια της γραφειοκρατικής οδού, και ένας εξ' αυτών δράττεται της ευκαιρίας να τονίσει πως είναι το σχολείο επιλογής του, παραθέτοντας ακολούθως τους λόγους

Και ήθελα να πάω στο 3ο Γυμνάσιο, αλλά ήταν και αυτό στο οποίο με έστειλε το σχολείο. Γιατί είναι καλοί οι καθηγητές. Έχω ακούσει πολύ καλά λόγια. Τα μαθήματα διδάσκονται πολύ καλά και τα παιδιά που αποφοιτούν από αυτό το Γυμνάσιο δεν έχουν ελλείψεις. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Η φοίτηση τους κατά τα λεγόμενα τους παρουσιάζεται ως κανονική, με ελάχιστες έως και μηδενικές απουσίες. Όσο για το διάβασμα διαβάζουν από λίγο έως αρκετά, και δεν

παραλείπουν να αναφερθούν στην κούραση καθώς και στο προκαλούμενο από τα διαγωνίσματα άγχος. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μέθοδος μελέτης της Ευτυχίας, που στηρίζεται στην δημιουργία και χρήση σχεδιαγραμμάτων, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου.

Αυτό που κάνω είναι να προσπαθώ να διαβάζω τακτικά έτσι ώστε είτε στα διαγωνίσματα τριμήνου, αλλά και στις εξετάσεις που αργούν ακόμα, να τα έχω προετοιμασμένα. Αυτό που κάνω εγώ είναι να μην τα διαβάζω προσπαθώντας να τα μάθω παπαγαλία, αλλά να τα κατανοήσω σε βάθος, δημιουργώντας έτσι σχεδιαγράμματα κάθε φορά από το μάθημα έτσι ώστε, όταν θα χρειαστεί επανάληψη, είτε για διαγώνισμα είτε για εξετάσεις όπως είπα προηγουμένως, να έχω τα σχεδιαγράμματα και τα διαγράμματα, να έχω την γνώση που είναι βαθιά μέσα μου, με αποτέλεσμα να βγει πιο εύκολα και να γράψω αρκετά καλά. Αυτό το έχω δει και είναι αρκετά αποτελεσματικός τρόπος, απ' ότι έχω δει μέχρι ώρας με τους βαθμούς μου. Και γενικά αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι όσο και αν... μερικά μαθήματα μου αρέσουν... όσον κι αν μερικά μαθήματα να μην μου αρέσουν, να προσπαθήσω να τα κατανοήσω σε βάθος έτσι ώστε στο τέλος να βγάλω έναν καλό βαθμό. Επίσης, ένα άλλο ζήτημα είναι ότι μέσω αυτής της διαδικασίας έχω αρχίσει μαθήματα, που όταν τα πρωτογνώρισα δεν μου άρεσαν καθόλου, τώρα να μου αρέσουν και μερικές φορές να χαίρομαι που τα διαβάζω! Για παράδειγμα τη Βιολογία, που ξεκίνησα να τη διαβάζω χωρίς κάποιο εσωτερικό κίνητρο. Καθώς την διάβαζα, όμως, και εμβάθυνα στο συγκεκριμένο μάθημα και τις γνώσεις του, μου αρέσει να την διαβάζω περισσότερο από πριν. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Ως προς το ποια μαθήματα είναι δυσκολότερα οι απαντήσεις ποικίλουν. Δυο θεωρούν ότι δεν έχουν δυσκολία, στη μεν περίπτωση του Θεόδωρου διότι έχει την ικανότητα να μαθαίνει το κάθε μάθημα χωρίς πολύ κόπο, στην δε περίπτωση της Ευτυχίας διότι όπως αυτοχαρακτηρίζεται είμαι αρκετά επιμελής μαθήτρια. Ο Αθανάσιος βρίσκει δύσκολη την Ιστορία λόγω της καθηγήτριας

Ανάλογα με τον καθηγητή... Φέτος είναι λίγο δύσκολη η Ιστορία, όχι σε σχέση με ύλη, αλλά σε σχέση με καθηγητή, γιατί είναι απαιτητική η καθηγήτρια μας. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Τέλος, ο Γεράσιμος, λόγω της δυσκολίας του στην γραπτή διατύπωση του λόγου δυσκολεύεται στα φιλολογικά μαθήματα, και οι υπόλοιποι αναφέρουν τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.

Στα αγαπημένα τους μαθήματα συγκαταλέγονται με σειρά προτίμησης η Ιστορία, η Φυσική, τα Αρχαία, τα Μαθηματικά, η Χημεία και τα Θρησκευτικά. Η Ευτυχία αιτιολογεί πλήρως τις προτιμήσεις της και δεν παραλείπει να εξάρει την χρησιμότητα των θετικών μαθημάτων αφού όπως λέει *ακονίζουν περισσότερο το μυαλό*.

Είμαι περισσότερο της Θετικής κατεύθυνσης, δηλαδή, μου αρέσει περισσότερο η Φυσική, τα Μαθηματικά. Αυτά πιστεύω ότι μου ακονίζουν περισσότερο το μυαλό απ' ότι τα Θεωρητικά μαθήματα... Μου αρέσει πάρα πολύ η Ιστορία, στο Δημοτικό ήταν και το αγαπημένο μου μάθημα, διότι μου αρέσει να πηγαίνω πίσω στις εποχές και να βλέπω τη διαφορά του σήμερα με το τότε. Κυρίως προτιμώ την Θετική κατεύθυνση, εκτός από την Ιστορία που μου αρέσει κι αυτή πάρα πολύ. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Σύμφωνα με τις πληροφορίες τους ο χαρακτηρισμός της βαθμολογίας τους κυμαίνεται από πάρα πολύ καλά έως άριστα. Ως εκ τούτου και δεν προξενούν έκπληξη τα σχέδια όλων για ολοκλήρωση της φοίτησης τους στο σχολείο και συνέχιση των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο. Ο Γεράσιμος μιλάει ήδη και για μεταπτυχιακό, ενώ δύο, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, έχουν ήδη αποφασίσει την επαγγελματική τους καριέρα, που είναι το αστυνομικό σώμα και ο δικαστικός τομέας αντίστοιχα. Πλην μιας ερωτώμενης, οι υπόλοιποι εκφράζουν την επιθυμία τους να εργαστούν στο μέλλον στην Ελλάδα. Ο Θεόδωρος δεν διατηρεί καμία αμφιβολία για την πραγματοποίηση της επιθυμίας του να εργαστεί στον τόπο του. Όλοι βέβαια έχουν όνειρα για απόκτηση οικογένειας, επαγγελματική και οικονομική αποκατάσταση, αναγνώριση της αξίας τους. Στον λόγο όμως τριών ανιχνεύεται η αγωνία για την ευόδωση των στόχων τους, που πηγάζει από την κατάσταση και τις τωρινές συνθήκες της χώρας.

Θέλω πάρα πολύ να σπουδάσω και να εργαστώ στην Ελλάδα, διότι είναι μια πανέμορφη χώρα, αλλά αν συνεχίσουν οι συνθήκες να είναι έτσι και να μην μπορώ να «ζήσω»... Δε θα μπορώ, για παράδειγμα, να κάνω παιδιά λόγω της οικονομικής κατάστασης που είναι αισχρή. Οπότε, αν συνεχίσει να υπάρχει αυτή η αθλιότητα στην οικονομική κατάσταση του κράτους μάλλον θα αναγκαστώ να δουλέψω στο εξωτερικό. Εφόσον σπουδάσω και εξακολουθούν να είναι έτσι οι συνθήκες, θα πάω για μεταπτυχιακό σε ξένη χώρα και θα μείνω

εκεί. Αλλά πιστεύω ότι μέχρι τότε θα έχω αλλάξει 10000 γνώμες. Μέχρι να φτάσω εκεί... (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Δεν ξέρω. Τώρα με την κατάσταση που επικρατεί, δεν ξέρω αν θα μου ανοιχτούν πόρτες. Ίσως να πάω για ένα μεταπτυχιακό στο εξωτερικό. Αν δεν πετύχω στις Πανελλήνιες θα πάω στο εξωτερικό για σπουδές. Αν συνεχίσει να είναι έτσι η κατάσταση, πιστεύω ότι στο εξωτερικό θα αναγνωριστεί και καλύτερα η αξία μου. Στο εξωτερικό, με τα σημερινά δεδομένα, ίσως να υπάρξει μια καλύτερη οικονομική κατάσταση και μπορεί να αποκατασταθώ πιο γρήγορα οικονομικά. Θα ωφεληθώ πιστεύω να ζω σε μια χώρα πιο οργανωμένη και οικονομικά ανεπτυγμένη. Πιστεύω ότι σε μερικούς τομείς οι Έλληνες υστερούμε. Δεν είμαστε τόσο οργανωμένοι. Στο εξωτερικό υπάρχει αυτή η οργάνωση και πιστεύω πως είναι αυτή που θα με κάνει να ενσωματωθώ καλύτερα στην κοινωνία. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Θέλω να ασχοληθώ είτε με τη Νομική, είτε με τις Πολιτικές επιστήμες. Δεν εξαρτάται, όμως, μόνο από εμένα αυτό. Εξαρτάται και από τη στάση που θα κρατήσω και μεγαλώνοντας. Τώρα πιστεύω πως είμαι ακόμα μικρός, αλλά και... ίσως από τη στάση... Γιατί εγώ προσωπικά, συμβουλευόμαι έναν γέροντα, και κατά τη γνώμη μου άγιο, εδώ στην Κόρινθο, και τον ακούω τυφλά. Δεν έχω κάποια αντίδραση σε αυτά που μου λέει και αν μου δώσει την ευλογία του στο όνομα του Θεού και συμφωνήσει κι αυτός, θα το ακολουθήσω. Δεν είμαι πολύ σίγουρος αν θα μείνω και θα εργαστώ στο μέλλον στην Ελλάδα. Ανάλογα και με τις συνθήκες που θα υπάρξουν. Δε θα ήθελα να εγκαταλείψω τη χώρα μου, αλλά άμα οι συνθήκες μου το επιβάλλουν πολύ, θα λυπηθώ, αλλά θα την εγκαταλείψω έστω και προσωρινά. Θα την επισκέπτομαι σίγουρα και θα την έχω πάντα στην καρδιά μου. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

6.3.2. Η Σχέση με το σχολικό περιβάλλον

6.3.2.1. Τα παιδιά των Μεταναστών

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση τι σημαίνει για αυτούς σχολείο καταδεικνύει ότι όλοι συνδέουν τον χώρο αυτό με την διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης, αλλά και ως χώρο που περνάνε ωραία με τους φίλους τους. Τον αντιλαμβάνονται δε, ως ένα προαπαιτούμενο στάδιο για την εκπαιδευτική, αλλά και την επαγγελματική τους πορεία και ανέλιξη καθώς όπως ειπώθηκε *σήμερα χρειάζονται σπουδαγμένοι άνθρωποι*. Ανάμεσα στις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις συγκαταλέγονται οι παρακάτω

Το σχολείο, για μένα, σημαίνει ότι μαθαίνουμε πράγματα που θα μας χρησιμεύσουν. Αν δεν πηγαίνουμε σχολείο, δεν μπορούμε να μάθουμε τίποτα και δεν θα καταφέρουμε να σπουδάσουμε. Έτσι κανένας δε θα μας παίρνει στην δουλειά του. Γιατί σήμερα χρειάζονται σπουδαγμένοι άνθρωποι. (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ένα μέρος που μπορεί να με βοηθήσει να γίνω κάτι καλύτερο στο μέλλον. Στον τομέα τον επαγγελματικό και στον συναισθηματικό τομέα. Δηλαδή θα μπορούσε να με διδάξει πως θα μπορούσα να φέρομαι στους άλλους, πως θα είναι η συμπεριφορά μου. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Στο σχολείο περνάω ωραία με τους φίλους μου, είναι καλύτερα δηλαδή από το κάθομαι σπίτι, να κάνω βόλτες, είναι πιο ωραία. Είναι εκεί που μαθαίνω. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, Ρουμανικής καταγωγής).

Όταν ερωτήθηκαν για τα συναισθήματα τους όταν βρίσκονται στο σχολείο οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν αυθόρμητα και με χαρά ήταν: *ωραία, πολύ ωραία, υπέροχα, άνετα, μια χαρά, οικεία, όμορφα, ευχάριστα, αλλά,* και μόνο σε μια περίπτωση, η φράση «είναι λίγο βαρετά». Στον λόγο ενός αναδύεται και μια άλλη πλευρά των ενδοσχολικών σχέσεων. Είναι οι τσακωμοί που περιορίζονται σε λεκτικό αυστηρά επίπεδο, με αφορμή το ποδόσφαιρο, τις ομάδες, αλλά και την θρησκεία.

Ωραία, γιατί συναντιέμαι με τους φίλους μου, αλλά εντάξει υπάρχουν και ορισμένες στιγμές που δεν είναι τόσο ωραία. Καμιά φορά, κάνας τσακωμός.... Ή με καμιά καθηγήτρια ή με καθηγητή, κάτι... Με συμμαθητές. Και Έλληνες και Αλβανούς. Σπάνια είναι το θέμα της εθνικότητας. Τα αθλήματα.... Το ποδόσφαιρό, οι ομάδες καμιά φορά... Αλλά και για θρησκευτικούς λόγους ακόμα. Έχω έναν φίλο ο οποίος είναι Χριστιανός κι έχει πάρει αντιλήψεις από τον πατέρα του. Ας πούμε δεν ξέρει να συμβιβάζεται με άλλα παιδιά..... Δεν ξέρει την λέξη ανεξιθρησκία! Δεν συμφωνώ με ορισμένα πράγματα που λέει και οδηγούμαστε σε τσακωμό. Λεκτικό, όμως. (Τόνι, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Και όπως είναι εν πολλοίς αναμενόμενο, τα διαγωνίσματα είναι εκείνα που διακόπτουν την ευδαιμονία των μαθητών, πλημμυρίζοντας τους με το συναίσθημα το άγχους. Ενδεικτικά

Καλά νιώθω! Μια χαρά! Εκτός από την εποχή των διαγωνισμάτων που αισθάνομαι άγχος! Είμαι σε φάση... «πότε θα τελειώσει;» Αισθάνομαι άγχος γιατί δε θα έχω διαβάσει και δε θα τα ξέρω! (γέλια) (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Είναι ιδιαίτερα ευχάριστο το γεγονός ότι το σύνολο των ερωτώμενων μαθητών αισθάνεται από ασφαλής, έως πάρα πολύ ασφαλής στον χώρο του σχολείου, γεγονός που αποδίδεται από έναν μαθητή στους δασκάλους.

Υπάρχουν δάσκαλοι που μας παρακολουθούν άμα κάνουμε κάτι.. Είναι ένα μέρος ασφαλές. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Η Γαβριέλα αναφέρει πως παρότι πολλές φορές υπάρχει ένα είδος *bullying* η αίσθηση της ασφάλειας δεν ανατρέπεται.

*Ναι. Παρότι πολλές φορές υπάρχει ένα είδος *bullying*... Ότι κάποιος δεν συμπαθεί τον άλλο και τον βρίζει, τον κοροϊδεύει για τη συμπεριφορά ή για την καταγωγή του. Όταν υπάρχει ρατσισμός... Γίνεται και μεταξύ Ελλήνων. Μεταξύ ξένου και ξένου δεν νομίζω! Δεν είναι πολύ συχνό φαινόμενο όμως στο σχολείο μας. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).*

Ως προς την συμμετοχή τους στις εθνικές εορτές του Ελληνικού σχολείου οι μισοί δήλωσαν πως συμμετέχουν, ενώ ο υπόλοιποι ανέφεραν πως αυτό ήταν κάτι που συνήθιζαν στο δημοτικό και πλέον δεν το συνηθίζουν για διάφορους λόγους. Μεταξύ αυτών κάποιιοι αναφέρουν το άγχος και τη ντροπή που αισθάνονται κατά την έκθεση τους στο κοινό

Παλαιότερα, στο δημοτικό, τώρα πια όχι, γιατί δεν συμμετέχω. Δεν με έχουν βάλει σε κάποια γιορτή, ούτε θέλω, αισθάνομαι κάπως άβολα. Ντρέπομαι (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, Ρουμανικής καταγωγής).

Όχι. Είναι κι εκεί το άγχος... μπροστά στη σκηνή. Αλλά είμαι στη θεατρική ομάδα της κ. Κ... και στις 25 Μαρτίου θα βγω στη σκηνή! (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Από την άλλη πλευρά η Σαλίνα αποδίδει αυτή την αλλαγή στην έλλειψη χρόνου

Παλαιότερα, στο δημοτικό και στην πρώτη γυμνασίου, τώρα πια όχι, γιατί δεν προλαβαίνω. Γιατί πολλές φορές μας ζητάνε κι εκτός σχολείου να κάνουμε πρόβα και οπότε δεν πάω (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Ανάλογες είναι και οι απαντήσεις ως προς τη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου, με μόνο τέσσερις να δηλώνουν πως συμμετέχουν στις τελευταίες, ένας σε θεατρικά, ενώ μόνο σε μια περίπτωση η επιθυμία για μελλοντική συμμετοχή εκφράστηκε με έντονο και πειστικό τρόπο.

Στο σύνολο των δεκατεσσάρων ερωτώμενων μόνο οι έξι συμμετείχαν στον σχολικό θεσμό των πενταμελών και δεκαπενταμελών συμβουλίων, τόσο σε επίπεδο υποψηφιότητας, όσο και ως εκλεγμένοι. Παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον κάποια από τα σχόλια που ερμηνεύουν τη μη συμμετοχή τους καθώς απηγούν τις απόψεις τους, αλλά, ενδεχομένως υποκρύπτουν και πιθανά αισθήματα κατωτερότητας, ή τουλάχιστον ανασφάλειας.

Όχι, δεν έχω συμμετάσχει ποτέ. Ίσως επειδή... Είμαι κοινωνική, αλλά δεν πιστεύω ότι θα με ψηφίσουν. Και δεν θέλω να νιώσω απογοήτευση... (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Όχι, γιατί το ξέρω ότι δεν θα με ψηφίσουν. Υπάρχουν άλλα παιδιά που είναι πιο δημοφιλή και θα ήθελα κι εγώ να είναι κάποιος καλύτερος. Αισθάνομαι ότι δεν είμαι δημοφιλής. (Ραλίτσα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ο Αιμίλιος κρίνει την όλη διαδικασία ως μη ερειδόμενη σε δίκαια και αντικειμενικά κριτήρια

Όχι, όχι ποτέ! Γιατί θεωρώ ότι οι ψήφοι είναι άδικοι... Αυτά! Γιατί ο καθένας ψηφίζει τον φίλο του κι όχι με... αντικειμενικότητα. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Όταν κλήθηκαν να μιλήσουν για τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο σχεδόν το ένα τρίτο των ερωτώμενων υποστήριξε πως δεν αντιμετωπίζει κανενός είδους δυσκολίες. Από τους υπόλοιπους, οι έξι εστίασαν στις δυσκολίες που τους προκαλούν τα μαθήματα. Ο Άλμπερτ, και μόνον αυτός, αναφέρεται στη διατάραξη της σχέσης του με τους καθηγητές λόγω της επιβολής ποινών. Προβαίνοντας στην αξιολόγηση αυτού του μέτρου επισημαίνει ότι δεν λειτουργεί για όλους αποτρεπτικά. Πιο κάτω, η αλλαγή

σχολικού περιβάλλοντος για οικογενειακούς λόγους βιώνεται από τον Λορέντζο ως πηγή άγχους και αμφιβολιών ως προς την απόκτηση καινούριων φίλων.

Στα Μαθηματικά. Καμιά φορά με τους καθηγητές. Με τις ωριαίες αποβολές και όλα αυτά... Δεν πιστεύω ότι οι αποβολές κάνουν τον μαθητή να μην το ξανακάνει. Όχι, όλοι όμως. Κάποιοι θα το καταλάβουν και δε θα το ξανακάνουν. (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Περισσότερη δυσκολία... ήταν στην αρχή μέχρι να γνωρίσω κάποια άτομα, επειδή ήρθα φέτος στο Γυμνάσιο. (εννοεί στο συγκεκριμένο σχολείο). Στην αρχή φοβόμουν λίγο μήπως και δεν γνωρίσω παιδιά και είμαι μόνος μου... αλλά τελικά γνώρισα αρκετά παιδιά και με δέχτηκαν πολύ καλά. Δεν είχα κανένα πρόβλημα. δεν υπήρχε ρατσισμός. Είναι όλα πολύ καλά παιδιά. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Περνώντας στο ερώτημα σχετικά με την εικόνα που έχει η οικογένεια των ερωτώμενων για το Ελληνικό σχολείο οι δέκα το χαρακτήρισαν ως καλό, χρήσιμο, καλύτερο από το αλβανικό, δίκαιο, δημοκρατικό και πιο σοβαρό από αυτό της Αλβανίας, μεταφέροντας έτσι την θετική τους άποψη για αυτό. Αλλά κι εκείνοι που δεν το είχαν συζητήσει με την οικογένεια τους, εκφράζουν την προσωπική τους εκτίμηση λέγοντας πως αισθάνονται τυχεροί καθώς δεν εκπαιδεύονται σε ένα διεφθαρμένο περιβάλλον όπως αυτό της Αλβανίας στην εποχή των γονιών τους. Τα λόγια του Αιμίλιου περιγράφουν με τον πιο εύστοχο τρόπο την κατάσταση στην οποία αναφέρεται

Δεν το έχουμε συζητήσει... Νομίζω ότι είμαι τυχερός που πάω. Για παράδειγμα, οι εποχές τότε ήταν άδικες. Στην Αλβανία, οι πιο πολλοί μαθητές τους πλήρωναν τους καθηγητές για να περάσουν... αλλά όχι με λεφτά... Με κότες και αυγά. [...] Βασικά...όχι δεν πεινούσαν, γιατί τότε κάθε μήνα έπαιρναν φαΐ. Υπήρχε διαφθορά. Εδώ έχουμε διαφθορά, αλλά όχι τόσο. [...] Στους καθηγητές όχι, δεν έχουμε. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Υπήρχαν όμως και δυο τοποθετήσεις που ασκούσαν κριτική στη λειτουργία του. Στη μεν πρώτη περίπτωση κατακρίνεται η αυστηρότητα του και το γεγονός ότι εστιάζουν περισσότερο στη συμπεριφορά των μαθητών παρά στην επίδοσή τους, ενώ στη δεύτερη για το παρατηρούμενο έλλειμμα στην παροχή γνώσεων.

Δεν τους αρέσει γιατί... για τον τρόπο που διδάσκουν τα παιδιά, για το θέμα της αυστηρότητας, γενικά πιο πολύ με τα μαθήματα, δεν θέλουν δηλαδή θα προτιμούσαν να ήμουν σε κάποιο άλλο σχολείο δηλαδή στο εξωτερικό. Πιστεύουν ότι καμία φορά είναι αυστηροί εκεί που δεν πρέπει και δεν είναι αυστηροί εκεί που πρέπει. Για τα μαθήματα πιο πολύ, δηλαδή όποιος δεν κάνει τα μαθήματα, δεν τους νοιάζει αυτό. Δηλαδή τους νοιάζει πιο πολύ η συμπεριφορά κι όχι τα μαθήματα. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, οι γονείς πιστεύουν πως εδώ δεν μαθαίνουμε, δηλαδή για παράδειγμα στην Ρουμανία, στην Τετάρτη δημοτικού μαθαίνουμε πολύ δυσκολότερα πράγματα που μαθαίνουμε εμείς στην Ελλάδα. Για τα μαθηματικά μου λένε ότι αυτά που μαθαίνουμε εμείς τα μάθαιναν αυτοί στην Τετάρτη δημοτικού. Το ελληνικό σχολείο το θεωρούν πολύ χαλαρό, ότι είμαστε πολύ χαλαροί στα μαθήματα. Ότι μαθαίνουμε εύκολα πράγματα, που αυτοί τα μαθαίνανε σε πιο μικρή τάξη. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής).

6.3.2.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Το σύνολο των ερωτώμενων αναγνωρίζει διάσπαρτα στο λόγο του ότι το σχολείο είναι εφόδιο, εκεί παίρνεις γνώσεις, κοινωνικοποιείσαι, σου δίνει στόχο, είναι η παρέα με τους φίλους και προετοιμάζεσαι για να βγεις στην κοινωνία. Όσο για αυτό το τελευταίο ο Αθανάσιος έχει πολύ συγκεκριμένη άποψη ως προς την προσφορά κάποιου ειδικά μαθήματος.

Είναι ο τόπος στον οποίο πηγαίνουμε και μορφωνόμαστε και μέσα από αυτό γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι και συγκεκριμένα στα Θρησκευτικά πιστεύω και... μέσα από εκεί προετοιμαζόμαστε για να βγούμε στην κοινωνία. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Η Αγνή αναγνωρίζει στον λόγο της τον επικουρικό ρόλο των εκδρομών στην απόκτηση γνώσης και εμπειριών λέγοντας

Λοιπόν, είναι ένα μέρος όπου πηγαίνω για να αποκτήσω γνώσεις, να κοινωνικοποιηθώ, να έρθω σε επαφή με άλλα παιδιά της ηλικίας μου. Με τις εκδρομές που πραγματοποιούνται σε αυτό, επίσης, γνωρίζω νέους τόπους και αποκτώ εμπειρίες. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Εξίσου διαφωτιστικές για τη στάση των ερωτώμενων είναι οι απαντήσεις που ακολουθούν. Το σχολείο αποκαλείται ευφύως η δεύτερη μεγαλύτερη κοινωνική ομάδα μετά την οικογένεια που συμβάλλει στην δημιουργία χρήσιμων και ικανών για την βελτιστοποίηση της κοινωνίας πολιτών.

Σχολείο, για μένα, είναι ένας χώρος στο οποίο το παιδί μπορεί να... Είναι, βασικά, η δεύτερη μεγαλύτερη κοινωνική ομάδα μετά την οικογένεια, όπου το παιδί, εκτός από το ότι παίρνει γνώσεις μέσα από τα μαθήματα, μαθαίνει και να «κοινωνικοποιείται» και να καταλαβαίνει περίπου το πως θα είναι η ζωή του και αφού τελειώσει από αυτό. Είναι κάτι όμορφο, το οποίο σε βοηθάει και θα ήταν βαρετή η ζωή αν δεν είχες κάτι να κάνεις και ήσουν συνέχεια σπίτι. Σου δίνει στόχο. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Κατά τη γνώμη μου, σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο πηγαίνει ο άνθρωπος από μικρή ηλικία προκειμένου να μάθει τα αναγκαία, έτσι ώστε όταν θα βγει στην κοινωνία να είναι άτομο υπεύθυνο και ικανό να αναπτύξει τα πάντα. Να ασχοληθεί με την κοινωνία, και να την κάνει ακόμα καλύτερη από ότι ήταν πριν. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Τα αισθήματα τους όταν βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζονται σε μια περίπτωση ως ανάμεικτα (από την μία βαρεμάρα και από την άλλη χαρά), και στις υπόλοιπες ως ευχάριστα. Ο Θεόδωρος και η Ευτυχία αναφέρονται όμως με περισσότερες λεπτομέρειες σε αυτά, μην παραλείποντας να μιλήσουν και για τις εξαιρέσεις που αφορούν σε πιθανά ατυχήματα, καβγάδες ή ακόμη και στην πλημμελή τους προετοιμασία.

Έχω κυρίως ευχάριστα αισθήματα. Έχω όμως και δυσάρεστα, αλλά πολύ σπάνια. Κάποιες φορές μπορεί να συμβεί κάτι άσχημο σε κάποιον μαθητή, όπως να χτυπήσει ή να γίνει κάποιος τσακωμός ή κάποια φασαρία... Οτιδήποτε. Κυρίως, όμως, αισθάνομαι ευχάριστα. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Κοιτάζτε... Αυτό εξαρτάται και από την ημέρα... Όταν δεν έχω διαβάσει κάτι, όχι επειδή το ξέχασα, και το ξέρω, τότε νιώθω λίγο αμήχανα... λίγο άγχος που θα με σηκώσει ο καθηγητής και δεν θα ξέρω τι να πω... Αυτό συμβαίνει σπάνια, γιατί γενικά διαβάζω, αλλά συνήθως όταν μπαίνω στο σχολείο χαίρομαι γιατί βλέπω τους συμμαθητές μου, συζητάμε. Και γενικά κυλάει πολύ όμορφα η ημέρα. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Όλοι διαβεβαιώνουν ότι αισθάνονται από πολύ έως απόλυτα ασφαλείς στο σχολείο τους, και μάλιστα ο Γεράσιμος το αιτιολογεί με κάθε δυνατή λεπτομέρεια. Κατά τη γνώμη του, η παρουσία των καθηγητών σε κάθε γωνιά του σχολείου, σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα της διευθύντριας, δημιουργούν ένα απόλυτα ασφαλές σχολικό περιβάλλον

Αισθάνομαι ασφαλής, ναι. Υπάρχουν παντού καθηγητές στους διαδρόμους και στο προαύλιο κι έτσι για το παραμικρό που μπορεί να συμβεί, μπορείς ανά πάσα στιγμή να τους βρεις, να τους μιλήσεις και να λύσουν το πρόβλημα. Επίσης, η διευθύντρια είναι μία πάρα πολύ καλή κυρία, και αποτελεσματική, με αποτέλεσμα το οποιοδήποτε πρόβλημα να επιλύεται αμέσως χωρίς να το παραλείπει και να το αποφεύγει. Έτσι, αισθάνομαι απόλυτα ασφαλής! Ακόμα κι αν γίνει κάτι και σταματήσω να αισθάνομαι ασφαλής, μπορώ απευθείας να πάω στην διευθύντρια, ώστε το πρόβλημα να λυθεί και να συνεχίζω να αισθάνομαι ασφαλής. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Στην συντριπτική τους πλειονότητα συμμετέχουν στις εθνικές εορτές καθώς και σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου. Ανάλογη εμφανίζεται και η εικόνα τους σε ότι αφορά στη συμμετοχή τους στα πενταμελή και δεκαπενταμελή συμβούλια. Οι τέσσερις από τους έξι συμμετέχουν και ως εκλεγμένοι στους σχολικούς θεσμούς, ενώ οι υπόλοιποι δυο απέχουν. Η Ευτυχία όμως δείχνει να ξεπερνά την ανασφάλεια της και δεν αποκλείει μελλοντική της συμμετοχή

Βασικά... δεν έβαλα υποψηφιότητα ούτε για το πενταμελές, ούτε για το δεκαπενταμελές, γιατί δεν ξέρω... ίσως ένιωθα λίγο ανασφαλής. Τώρα που είδα, με μια πρώτη όψη, πως είναι, πιστεύω πως του χρόνου θαβάλω και για το δεκαπενταμελές, αλλά και για το πενταμελές της τάξης. Όμως ήμουν στην εφορευτική επιτροπή του πενταμελούς. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Συζητώντας για την κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπιζαν ή και αντιμετώπιζουν στο σχολείο αυτό που αναδεικνύεται ουσιαστικά στο λόγο των ερωτώμενων, είναι η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον, η διαφορετική σε σχέση με το δημοτικό νοοτροπία του γυμνασίου, αλλά και η δυσχέρεια στην κατανόηση των μαθημάτων. Η Κατερίνα εξηγεί πως για το τελευταίο ευθύνονται και οι συνθήκες διδασκαλίας.

Σε κάποια μαθήματα, ναι. Όπου, ή μπορεί να μιλάνε γρήγορα οι καθηγητές, ή μπορεί να κάνουν φασαρία κάποια παιδιά και δεν ακούγονται πολύ καλά. Διαβάζοντας τα,

όμως, αργότερα στο σπίτι τα καταλαβαίνω. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Έχει ενδιαφέρον ότι στην άμεση ερώτηση «Πώς βλέπει η οικογένεια σου το ελληνικό σχολείο» οι απαντήσεις εκπλήσσουν με την ποικιλία τους καθώς και με την ακρίβειά τους, δηλωτικό της συνειδητής ή και ασυνειδητής αξιολόγησης του θεσμού της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Μεταξύ των τριών ως επί το πλείστο θετικών απόψεων, βρίσκεται και αυτή της Κατερίνας η οποία αποδίδει την θετική αποτίμηση του στην καλή επικοινωνία και συνεργασία καθηγητών και γονέων.

Έχει καλή άποψη, διότι οι καθηγητές, ανεξάρτητα από το αν θα σου βάλουν καλό ή κακό βαθμό, θα καθίσουν και θα σου εξηγήσουν όλα αυτά που έκανες. Για παράδειγμα, θα έρθει η μητέρα στο σχολείο να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού της και οι καθηγητές θα καθίσουν τουλάχιστον 10 λεπτά μαζί της να της μιλήσουν για την επίδοση του, για τους βαθμούς του. Γι' αυτό, δεν έχουν καθόλου κακή γνώμη για το Ελληνικό σχολείο. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Ο λόγος του Γεράσιμου και του Θεόδωρου αναδεικνύει ότι η αναποτελεσματικότητα και η προσκόλληση σε παλαιότερες διδακτικές μεθόδους συγκεντρώνουν μεγάλο μέρος της κριτικής της οικογένεια τους. Αν και η στάση τους δεν χαρακτηρίζεται από έναν καθ' ολοκληρίαν αρνητισμό, εν τούτοις για τους ερωτώμενους και τις οικογένειες τους το ελληνικό σχολείο υπολείπεται της εποχής του παρά το μέγεθος των συνεχόμενων αλλαγών.

Δεν είμαι ακριβώς σίγουρος, γιατί δεν έχουμε πιάσει ακριβώς συζήτηση με την μητέρα μου και τον πατέρα μου. Δεν πιστεύω, όμως, ότι έχουν κάποια αρνητική άποψη. Απλά πιστεύουν ότι μπορεί να μην είναι τόσο αποτελεσματικό. Ως προς τον τρόπο που σε διδάσκουν. Φυσικά και το σχολείο σου μαθαίνει πολλά πράγματα, αλλά υπάρχουν μερικά σημεία... Για παράδειγμα, το να σου διδάσκουν ξένες γλώσσες... όπως και αρκετά μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, Φυσική, Αρχαία... Δεν είναι αποτελεσματική, δηλαδή η διδασκαλία κάποιων μαθημάτων. Πιστεύω ότι το βασικό ρόλο τον παίζει ο καθηγητής. Πιστεύω ότι ακόμα κι αν ένα μάθημα είναι χάλια, ο καθηγητής μπορεί να σε εμπνεύσει και να είναι τέλειο. Οι γονείς μου συζητώντας, λοιπόν μαζί μου, σχηματίζουν μια συνολική εικόνα για την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης του συγκεκριμένου μαθήματος. Πάντως ρητά δεν έχει αναφερθεί από τα μέλη της οικογένειάς μου ότι έχουν αρνητική άποψη για το σχολείο. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Έχω τρία αδέρφια. Η οικογένεια μου, οι γονείς μου, από τότε που ήταν μικροί και πήγαιναν σχολείο μέχρι και τώρα, έχουν δει αρκετές αλλαγές τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Πιστεύουν ότι το ελληνικό σχολείο υστερεί ακόμα και χρειάζεται πολλά ακόμα να κάνει, προκειμένου οι μαθητές να ενδιαφέρονται για το μάθημα, να τους είναι πιο εύκολο να καταλάβουν τα μαθήματα, να περνάνε καλά και να γίνονται καλύτεροι άνθρωποι μόλις αποφοιτούν. Πιστεύουν ότι υστερεί σε ορισμένα πράγματα και θα έπρεπε να γίνει μία εκκαθάριση στο ελληνικό διδακτικό σύστημα προκειμένου να γίνει καλύτερο. Να γίνει μια αναβάθμιση. Πολλοί είναι οι δάσκαλοι στα σχολεία, των οποίων οι μέθοδοι θα λέγαμε ότι είναι λίγο μη επαρκείς και μη αποτελεσματικές για τα σημερινά δεδομένα. Πιστεύω πως τα σχολεία θα πρέπει να επανδρωθούν με καθηγητές οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά και τα παροτρύνουν στη μάθηση με νέες μεθόδους, οι οποίες είναι καλύτερες για αυτά. Με τη χρήση τεχνολογίας, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο... Δηλαδή να εκριζωθεί η παθητική διδασκαλία και να εμφυτευθεί στο σχολεία η σωκρατική διδασκαλία της μαιευτικής μεθόδου. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Η απάντηση όμως που αναδεικνύει με τον πιο γλαφυρό τρόπο την άποψη μιας ελληνικής οικογένειας για την ποιότητα του ελληνικού σχολείου είναι η ακόλουθη. Μέσα από αυτήν διαφαίνεται ένας ιδιότυπος δυισμός στους κόλπους της ίδιας της οικογένειας αφού οι απόψεις των γονέων είναι στην κυριολεξία διαμετρικά αντίθετες! Ο πατέρας, αξιολογώντας το σε βάθος το θεωρεί αποτυχημένο, ενώ η μητέρα επικεντρώνεται στην πρακτική πλευρά του ζητήματος, παροτρύνοντας για μια καλή επίδοση, με ό,τι μπορεί να απορρέει από αυτό.

Ο μπαμπάς μου το βλέπει ως μια αποτυχία. Πιστεύει, και νομίζω πως συμφωνώ κι εγώ, ότι το σχολείο δημιουργεί ένα σύνολο «παπαγάλων» (γέλια). Δεν προσπαθούν οι καθηγητές να εμβαθύνουν μέσα στα μαθήματα, αλλά τα κάνουν επιφανειακά. Τουλάχιστον στα περισσότερα. Αυτό που θα θεωρούσε ο πατέρας μου ως ένα σχολείο καλό, θα ήταν εκείνο όπου οι καθηγητές δε θα βάζουν ύλη για αποστήθιση... Βασικά σε αυτό δεν φταίνε τόσο οι καθηγητές, όσο το Υπουργείο Παιδείας... Αλλά και τα μαθήματα να τα κάνουν με πιο βιωματικό τρόπο. Όχι να έχει απλά ένας ένα βιβλίο στο χέρι και να διαβάξει. Κατά μεγάλο βαθμό συμφωνώ με την άποψη του πατέρα μου, ναι! Για μένα το σχολείο είναι κυρίως οι παρέες. Πηγαίνω εκεί και μαθαίνω διάφορα πράγματα που δε θα 'χα την ευκαιρία να μάθω αλλού. Αλλά το γεγονός ότι πρέπει να τα μάθω απ' έξω για να γράψω και να πάρω ένα βαθμό, αυτό ίσως είναι λίγο θλιβερό κατά την γνώμη μου. Αυτό που πιστεύει τουλάχιστον ο μπαμπάς μου, είναι ότι οι καθηγητές δεν κάνουν καλό μάθημα κι ότι θα

έπρεπε να το κάνουν με πιο βιωματικό τρόπο, τουλάχιστον οι περισσότεροι. Η μητέρα μου θέλει να είμαστε καλές μαθήτριες στο σχολείο, άσχετα αν αυτό θα γίνει με εμπάθунση ή με παπαγαλία. Ίσως η μητέρα μου να θέλει περισσότερο τον καλό βαθμό, ενώ ο μπαμπάς να θέλει να εμπαθύνουμε στη γνώση. Το αποτέλεσμα του συνδυασμού των απόψεων της μαμάς και του μπαμπά μου είναι αυτό που είμαι τώρα και πιστεύω πως είμαι και καλή μαθήτρια αλλά και εμπαθύνω περισσότερο! Μου αρέσει το σχολείο. Δεν μου αρέσει τόσο να διαβάζω, αλλά όταν διαβάζω καταλαβαίνω ότι ένα μάθημα μπορεί να γίνει πολύ ενδιαφέρον. Και θα προτιμούσα σε κάποια μαθήματα... δηλαδή, τα Μαθηματικά και η Γλώσσα, δεν μπορούν να διδαχθούν με πιο βιωματικό τρόπο, αφού έχουν κανόνες, αλλά σε μαθήματα πιο θεωρητικά, η διδασκαλία θα μπορούσε να γίνει με πιο βιωματικό τρόπο και αν αυτό γινόταν πιστεύω θα μου άρεσαν περισσότερο. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

6.3.3. Οι σχέσεις με καθηγητές και συμμαθητές

6.3.3.1. Τα παιδιά των Μεταναστών

Στο ερώτημα εάν αισθάνονται ότι οι καθηγητές τους βοηθάνε και ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τους ίδιους προσωπικά, οι απαντήσεις όλων των ερωτώμενων ήταν καταφατικές, με την επισήμανση τεσσάρων εξ αυτών ότι η παραπάνω διαπίστωση ισχύει για την πλειονότητα, και όχι για το σύνολο των διδασκόντων. Επιχειρηματολογούν μάλιστα, λέγοντας πως το ενδιαφέρον των καθηγητών τους καταδεικνύεται από το ότι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, να εξηγήσουν, ακόμα και να ασχοληθούν προσωπικά με όποιον έχει ανάγκη και εκτός των ωρών διδασκαλίας. Αναδεικνύεται στον λόγο των μαθητών με τον πιο άμεσο τρόπο μια αγαστή συνεργασία με τους διδάσκοντες στα αποσπάσματα που ακολουθούν

Όταν τους ρωτάω για κάτι είναι αμέσως εκεί και μου λένε τη σωστή απάντηση, όπως για παράδειγμα για το πως θα λύσω μια άσκηση... Άμα σηκώσω το χέρι μου θα με πλησιάσουν κατευθείαν για να μου εξηγήσουν. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Δηλαδή μερικές καθηγήτριες το δείχνουν κιόλας. Δηλαδή, όταν ρωτάω έρχονται στο θρανίο και μου το εξηγούν αναλυτικά. Δηλαδή, «Τι δεν κατάλαβες;», «Αυτό κι αυτό». (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι! Προφανώς ενδιαφέρονται! Ο κ. Ι., για παράδειγμα, επειδή μιλούσα με τον διπλανό μου τον Π... μας χώρισε για να μην μιλάμε και να παρακολουθήσουμε περισσότερο

το μάθημα. Τώρα προσέχω πιο πολύ στο μάθημα τώρα. Πιο πολύ.... Ε... Λίγο καλύτερα. (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής)

Πιστεύω πως ναι, γιατί μας ρωτάνε για όσους έχουμε απορίες, και μας λένε ότι άμα θέλουμε να έχουμε απορίες και θέλουμε να τις συζητήσουμε προσωπικά, μπορούμε να μείνουμε να τους απασχολήσουμε. Δεν έχουν κάποιο πρόβλημα. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Οι σχέσεις με τους καθηγητές τους χαρακτηρίζονται από *σχετικά καλές* έως και *πολύ καλές*, όπως ήταν αναμενόμενο, συνυπολογίζοντας και εκτιμώντας τις αμέσως προηγούμενες απαντήσεις. Δυο μαθητές αφήνουν να εννοηθεί ότι η καλή σχέση εδράζεται στο γεγονός ότι δεν ενοχλούν, δεν προκαλούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ η Φλώρα επισημαίνει πως για την κακή σχέση με την καθηγήτρια της ιστορίας, η ευθύνη ανήκει στην τελευταία και στην μη μεταδοτικότητα της. Αλλά και η Σαλίνα μεταθέτει την αιτία των κακών σχέσεων σε κάποιους καθηγητές στο ότι εκείνοι δεν αρέσκονται στον τρόπο της.

Με τους περισσότερους καθηγητές μου είμαστε μια χαρά! Δεν τα πάω καλά με την καθηγήτρια της Ιστορίας. Δεν ξέρω γιατί... Αρχικά δεν καταλαβαίνω τον καθηγητή. Δεν καταλαβαίνω την παράδοση του μαθήματος. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015 αλβανικής καταγωγής).

Αρκετά καλή, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις. Καθηγητές οι οποίοι μπορεί να μη με συμπαθούν. Να μην τους αρέσει ο τρόπος μου. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Η σχέση με τους συμμαθητές τους ακολουθεί τους χαρακτηρισμούς *καλή*, *αρκετά καλή*, *μια χαρά*. Απολύτως αναμενόμενο αφού με βάση τις περιγραφές τους είναι αγαπημένοι, με κάποιους δημιουργούν αδερφικές φιλίες, αλλά υπάρχουν και εκείνοι που επικοινωνούν επιλεκτικά με τις παρέες τους και μόνον. Ενδεικτικά αυτών των καταστάσεων είναι τα αποσπάσματα που παρατίθενται

Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με τους συμμαθητές μου. Είμαστε αγαπημένοι και δεν «θάβουμε» ο ένας τον άλλο. Δεν λέμε πράγματα πίσω από την πλάτη του. Έχουμε ειλικρινείς σχέσεις. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Φιλικές με τους συμμαθητές. Με κάποιους ίσως να είναι και πιο ξεχωριστή η σχέση... Σαν «αδερφή», σαν «κολλητή»... (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ωραία με τους συμμαθητές. Πολύ καλά. Είμαστε πιο δεμένοι... Σε σχέση με πέρσι έχουν αναπτυχθεί οι φιλίες. (Ραλίτσα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Δεν κάνουμε και τόσο πολύ παρέα μέσα στην τάξη όλοι μαζί. Ο καθένας έχει την παρέα του. Δεν μαλώνουμε. (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Περιγράφοντας τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη τους οι ερωτώμενοι αναφέρονται σε ένα πλήθος ετερόκλητων μεταξύ τους καταστάσεων και συμπεριφορών. Από σχέσεις φιλικές και κλίμα συνεργασίας, έως σχέσεις ανταγωνιστικές. Οι τελευταίες αναφέρονται μόνο σε μια περίπτωση, μέσα από το παράδειγμα που φέρνει και προσπαθεί να ερμηνεύσει η Άντζελα

Ανταγωνιστικές. Ναι! Είναι ανταγωνιστικές γιατί... μήπως για το απουσιολόγιο... (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Αξιοπρόσεχτος είναι ο λόγος και το επίθετο *αλλόκοτη* που χρησιμοποιεί μια άλλη μαθήτρια για να περιγράψει μια σχέση που δεν έχει τα χαρακτηριστικά της οικογένειας με την έννοια της συνοχής, κάνοντας έναν μορφασμό αποδοκιμασίας και δυσφορίας

Δεν είμαστε όλοι σαν μια οικογένεια να το πω έτσι, δηλαδή μερικοί δεν μιλάνε με μερικούς μέσα στην τάξη, είναι δηλαδή χωρισμένοι όλοι σε παρέες. Υπάρχει επικοινωνία, αλλά όχι αρκετά καλή. Η σχέση είναι αλλόκοτη. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Γενικά εντύπωση προκαλεί ότι οι περισσότεροι εστιάζουν στις έννοιες της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας, ειδικά για να δικαιολογήσουν τους χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιούν. Αυτό θα λέγαμε πως είναι δηλωτικό της βαρύτητας που δίνουν σε στάσεις που διασφαλίζουν, ή και αποδεικνύουν την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων. Όσο για τους μικροκαβγάδες και τσακωμούς δεν φαίνεται να λειτουργούν στη συνείδηση των μαθητών ως ισχυρός παράγοντας διατάραξης του καλού, σε γενικές γραμμές, κλίματος της τάξης

τους. Κι αυτό διότι αναφέρονται ως ήσσοнос σημασίας και ξεπερνιούνται εύκολα αποκαθιστώντας την σχέση τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια που ακολουθούν

Είναι φιλικές. Δεν υπάρχει μεγάλη εχθρικότητα. Μπορεί καμιά φορά να τσακωνόμαστε αλλά μπορεί σε πέντε λεπτά να τα ξαναβρούμε. Τσακωνόμαστε για ασήμαντους λόγους... (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Η σχέση μεταξύ των περισσότερων παιδιών, νομίζω είναι καλή. Υπάρχουν και άτομα που αρχίζουν και τσακώνονται για διάφορους λόγους, αλλά νομίζω ότι είναι φιλική μεταξύ τους. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Οι σχέσεις είναι πολύ καλές. Ναι, υπάρχει αλληλοβοήθεια. Και μαλώνουμε, αλλά μετά το ξεπερνάμε. Για όχι σημαντικούς. Για απλούς. Ο ένας μπορεί να πειράζει τον άλλο... λίγο... απλά έτσι. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Προβαίνουν μάλιστα και σε συγκρίσεις με βιώματα που αναφέρονται στο παρελθόν, γεγονός που πολύ συχνά παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας.

Είμαστε όλοι αγαπημένοι! Μια χαρά! Δεν υπάρχουν προβλήματα. Δεν τσακώνονται μεταξύ τους. Όπως πέρσι, για παράδειγμα, στο Δημοτικό, που ήταν ένα παιδί το οποίο ήταν από το Χαμόγελο του Παιδιού και ένα κορίτσι το πείραζε συνέχεια και κάποια στιγμή σκοτώθηκε! Αρχισαν να χτυπιούνται. (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Οι απαντήσεις που ακολουθούν και αφορούν στις φιλίες τους ξαφνιάζουν ευχάριστα, καθώς στους καλύτερους φίλους των εννέα ερωτώμενων συγκαταλέγονται ταυτόχρονα Έλληνες και παιδιά μεταναστών, χωρίς κάποια αξιολογική αναφορά, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι φίλοι τους είναι Έλληνες. Σχετικά με τον τόπο γνωριμίας των φίλων τους οι περισσότεροι αναφέρουν το γυμνάσιο, κάποιοι το δημοτικό και αρκετοί έναν συνδυασμό και των δύο. Αλλά και η γειτονιά, τα φροντιστήρια, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, ακόμα κι οι βόλτες με τους γονείς φαίνεται να ευνοούν τη σύναψη και καλλιέργεια φιλικών σχέσεων. Εξάλλου αποτυπώνεται στον λόγο των ίδιων των ερωτώμενων

Τους γνώρισα το σχολείο αλλά και έξω από το σχολείο. Σε βόλτες με τους γονείς μου. (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Μερικούς, τους περισσότερους δηλαδή, τους γνώρισα στο σχολείο, λόγω του ότι είμαστε χρόνια μαζί κι άλλους από εξωσχολικές δραστηριότητες. Και στο σχολείο οι φίλοι είναι όλων των κατηγοριών. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Στη συνέχεια εξειδικεύουν λέγοντας πως ανάμεσα στους τρεις-τέσσερις καλύτερους φίλους τους, τους οποίους και καλούν στο σπίτι τους, βρίσκονται Έλληνες και παιδιά μεταναστών σε εννέα περιπτώσεις, μόνο Έλληνες σε τέσσερις περιπτώσεις, ενώ έχουμε και μια απάντηση πλήρως διαφοροποιημένη, αφού ποτέ δεν έτυχε να καλέσει σπίτι της φίλους.

Δεν έχει τύχει να τους καλέσω σπίτι (Ραλίτσα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Αλλά και εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εκτός μιας μαθήτριας, όλοι διατηρούν φιλικές επαφές με συμμαθητές τους ανεξαρτήτως καταγωγής. Από τους δεκατέσσερις ερωτώμενους οι εννέα επέλεξαν ο διπλανός τους στο θρανίο να είναι έλληνας-ίδα, οι τρεις παιδί μεταναστών, ενώ οι δυο εναπομείναντες πληροφορούν ότι κάθονται μόνοι τους. Ο λόγος για την τελευταία επιλογή εξηγείται από τον έναν ως εξής:

Δεν έχω διπλανό. Κάθομαι μόνος μου. Ήθελα να προσέχω περισσότερο...γι' αυτό. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Η αποτύπωση της παραπάνω κατάστασης μας οδηγεί αβίαστα στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα της έρευνας είναι πλήρως ενταγμένα και κοινωνικοποιημένα στο σχολικό τους περιβάλλον, ενώ από το τελευταίο φαίνεται να απουσιάζει οποιοσδήποτε δυσλειτουργικός ή αποσταθεροποιητικός παράγοντας.

6.3.3.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Το σύνολο των ερωτώμενων δηλώνει με σαφήνεια πως νιώθει ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται, τουλάχιστον στην πλειονότητα τους και το δείχνουν με διάφορους τρόπους, μεταξύ των οποίων είναι η προτροπή για μελέτη, η ενθάρρυνση, η επιβράβευση, ο έλεγχος των επιδόσεων και η ανάπτυξη του διαλόγου. Ενδεικτική είναι η περιγραφή της Αγνής

Ναι, οι περισσότεροι ενδιαφέρονται. Μας ρωτάνε όλους τι γνωρίζουμε, κι έτσι είναι σαν να απαιτούν τη συμμετοχή μας στο μάθημα. Ελέγχουν τις επιδόσεις όλων, κι όχι μόνο σε θέμα γνώσεων, αλλά και σε κάποια ερώτηση κρίσεως. Πάλι θα μας ρωτήσουν όλους,

προκειμένου να μάθουν την άποψη μας και το τι πιστεύουμε. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Ως εκ τούτου, τη σχέση με τους καθηγητές τη χαρακτηρίζουν *αρκετά καλή*, εκτός από τον Αθανάσιο που την χαρακτηρίζει *σχετικά καλή*, αλλά το διευκρινίζει, λέγοντας ότι δεν μπορεί να αναπτυχθεί φιλία ανάμεσα σε διδάσκοντες και μαθητές

Με τους καθηγητές θα την χαρακτήριζα σχετικά καλή. Εννοώ ότι ούτε έχουμε κακές σχέσεις, δεν υπάρχουν αντιπαλότητες μεταξύ μας, αλλά ούτε και πάρα πολύ καλές. Να υπάρχουν φιλίες μεταξύ μαθητών και καθηγητών. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Η Ευτυχία χρησιμοποιεί πλήθος επιθέτων για να περιγράψει αυτή τη σχέση, όπως *κατανοητικές, τυπικές*, αλλά και *αυστηρές* όταν και όπου χρειάζεται

Με τους καθηγητές μου είναι αρκετά καλές... Αν και δεν χρησιμοποιώ το καλύτερο επίθετο... Μπορώ να πω ότι είναι κατανοητικές, αφού οι καθηγητές μας μας καταλαβαίνουν. Για παράδειγμα, κάποια στιγμή δεν είχα διαβάσει μάθημα και εξήγησα τον λόγο στον καθηγητή μου και μου είπε πως δεν πειράζει... Φυσικά οι σχέσεις είναι τυπικές, γιατί βρίσκονται σε ανώτερη θέση από εμάς. Είναι αυστηρές όταν πρέπει, κάποιες στιγμές, όταν για παράδειγμα, δείχνουμε αφέλεια σε κάποια συγκεκριμένα ζητήματα που μας έχουν ζητηθεί να κάνουμε. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Όσο για τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους οι πέντε από τους έξι ερωτώμενους περιγράφουν μια σχέση πάρα πολύ καλή, με στοιχεία συνεργατικότητας και διάθεσης να ξεπεραστούν οι λίγες και για ασήμαντους λόγους *κακές στιγμές*, όπως γλαφυρά περιγράφει η Ευτυχία

Με τους περισσότερους από τους συμμαθητές μου ήμασταν μαζί από το Δημοτικό.. Στο Δημοτικό άλλαξα τρία σχολεία, επειδή στην Α' Δημοτικού ήμουν στην Κρήτη. Έχουν έρθει από τα δύο σχολεία στα οποία ήμουν, συμμαθητές μου εδώ στο Γυμνάσιο. Τους ξέρω τους περισσότερους λοιπόν. Είμαστε πάρα πολύ καλά μαζί, διότι και καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο και βοηθιόμαστε στις δύσκολες στιγμές και συζητάμε... Φυσικά υπάρχουν και οι κακές στιγμές, που μπορεί να μαλώσουμε. Για απλά πράγματα, αλλά αυτά τα προσπερνάμε γιατί σκεφτόμαστε ότι είναι ανούσιοι λόγοι για να μαλώσουμε. Γενικά είμαστε

πάρα πολύ καλά όλοι μαζί και λειτουργούμε σαν ομάδα και όχι ο καθένας μόνος του. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Ο μοναδικός που δεν μπορεί να αποδώσει κάποιον χαρακτηρισμό είναι ο Αθανάσιος. Αντί αυτού προβαίνει σε αρνητική κριτική της συμπεριφοράς κάποιων συμμαθητών του, οι οποίοι παρακωλύουν με την στάση τους την διαδικασία του μαθήματος με την παρατήρηση ότι η ευθύνη για αυτή την εκτροπή ανήκει ουσιαστικά στον διδάσκοντα, που το επιτρέπει να συμβεί.

Με τους συμμαθητές μου θα τις χαρακτήριζα... αναλόγως, βέβαια, και με τους συμμαθητές. Γιατί μερικοί συμμαθητές... δεν είναι και πολύ καλά παιδιά.. Ότι δεν συμπεριφέρονται κατάλληλα. Ας πούμε, μέσα στην τάξη, αντί να προσέχουν, κάνουν φασαρία και δεν αφήνουν και τους υπόλοιπους να προσέξουν. Αυτό με ενοχλεί. Ανάλογα και με τον καθηγητή... Άμα ο καθηγητής είναι πιο ευέλικτος, θα γίνει αυτό. Αν δεν είναι, και είναι πιο απαιτητικός, δε θα γίνει αυτό. Κι από τις δύο κατηγορίες μερικά παιδιά δεν είναι καλά, αλλά πιο πολύ Ελληνόπουλα!(Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Αναφερόμενοι στις γενικότερες σχέσεις των μαθητών της τάξης τους, παρατηρούν ότι ενώ γενικά επικρατεί καλό κλίμα, δηλωτικό της επελθούσης με τα χρόνια ωριμότητας, υπάρχουν πάντα εκείνοι που ευχαριστιούνται να κοροϊδεύουν τους άλλους, αλλά και ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία

Οι περισσότερες σχέσεις γενικά, είναι φιλικές και υπάρχει ευγένεια μεταξύ μας. Υπάρχουν, όμως, και παιδιά που ευχαριστιούνται να κοροϊδεύουν τους άλλους... Δεν είναι πάρα πολλά, ευτυχώς. Στην Α' Γυμνασίου ήταν αρκετά! Στην Γ' Γυμνασίου έχουν παραμείνει ελάχιστα. Τουλάχιστον της Γ' Γυμνασίου... [...] Ωρίμασαν, ναι! Από την Α' Γυμνασίου παρατηρείται, αλλά για την Γ' Γυμνασίου είναι πολύ λιγότερα τα παιδιά από ότι ήμασταν στην Α' Γυμνασίου. Υπάρχουν μερικά παιδιά που δεν έχουν αλλάξει ακόμα, τα οποία ευχαριστιούνται με το να κοροϊδεύουν τους άλλους. Ελπίζω να αλλάξουν. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Αρκετά καλές, αν και μερικές φορές γίνονται ανταγωνιστικές... Υπάρχει λιγάκι...βαθμοθηρία. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Οι καλύτεροι φίλοι τριών είναι Έλληνες, ενώ οι υπόλοιποι έχουν φίλους και αλλοεθνείς και Έλληνες. Η Ευτυχία επεξηγεί περαιτέρω την επιλογή φίλων από άλλες χώρες, γιατί όπως λέει η ίδια εξελίσσει τα πολιτισμικά της ενδιαφέροντα.

Η καλύτερη μου φίλη είναι Ελληνίδα, την γνώρισα στην Δ' Δημοτικού. Βέβαια δεν ξεκινήσαμε από τότε, ίσως ξεκινήσαμε να κάνουμε παρέα από την Ε' Δημοτικού και μετά... Στην Στ' Δημοτικού καθόμασταν στο ίδιο θρανίο, όπως και τώρα στο Γυμνάσιο. Είναι Ελληνίδα. Έχω και φίλους αρκετούς που είναι από άλλες χώρες και αυτό ίσως με βοηθάει στο να αναπτύξω τα πολιτισμικά μου ενδιαφέροντα. Μου αρέσει να κάνω παρέα με ανθρώπους από άλλες χώρες, γιατί βλέπω και πως έθιμα δικά μας... μερικές φορές μπορεί να έχουμε επηρεαστεί και από άλλες χώρες... Γενικά μου αρέσει να βλέπω και καινούργια έθιμα, καινούργιες... Κυρίως... Έχω και φίλους αλλοδαπούς με τους οποίους συζητάμε και δεν υπάρχει κάποια διαφορά άμα ο φίλος μου είναι αλλοδαπός ή Έλληνας. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Ο δε Αθανάσιος αποδίδει στην τύχη την μη ύπαρξη φιλίας με παιδί μεταναστών, διευκρινίζοντας ότι δεν είναι θέμα προσωπικής επιλογής

Έλληνες είναι. Όχι ότι έχω κάποιο πρόβλημα με τα παιδιά μεταναστών, απλά δεν έχει τύχει κάποια δυνατή φιλία ανάμεσα σε μένα και σε παιδί μεταναστών. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι δυνατές και ανθεκτικές στον χρόνο φιλίες όλων γεννήθηκαν στο δημοτικό, με την εξαίρεση μιας, που πάει πιο πίσω, στα χρόνια του Νηπιαγωγείου. Στις φιλικές τους σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μόνο τρεις ερωτώμενοι περιλαμβάνουν και αλλοδαπούς, ενώ προς αποφυγή παρεξηγήσεων ο Γεράσιμος εξηγεί τον λόγο

Δεν είχαμε πολλούς αλλοδαπούς, οπότε δεν έτυχε να κάνω παρέα με παιδιά άλλων χωρών και γενικά δεν έκανα παρέα με κορίτσια και τα περισσότερα αλλοδαπά ήταν κορίτσια σε όλες τις τάξεις μου. Οπότε είναι Έλληνες οι καλύτεροι μου φίλοι. Στο δικό μου τμήμα δεν υπάρχουν αλλοδαποί αγόρια, ώστε να γίνουμε φίλοι, είναι μόνο κορίτσια. Και δεν τα πάω πολύ καλά με τις παρέες κοριτσιών. Έχω περάσει πολλά. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Στην άμεση ερώτηση «οι 3-4 καλύτεροι φίλοι σου, τους οποίους θέλεις να καλείς στο σπίτι σου, είναι Έλληνες ή παιδιά αλλοδαπών», τρεις απαντούν ότι καλούν μόνο Έλληνες. Στο σχολείο όμως, οι πέντε από τους έξι μοιράζονται το θρανίο τους με Έλληνα, ενώ ο Γεράσιμος κάθεται μόνος του για λόγους ... άνεσης!

Δεν έχω διπλανό. Κάθομαι μόνος μου. Έχω δοκιμάσει να έχω διπλανό και δεν με βολεύει. Εγώ θέλω όταν γράφω να έχω χώρο, να απλώνομαι! (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Η γνώμη των ερωτώμενων για τους ανθρώπους που έρχονται να δουλέψουν στην Ελλάδα από ξένες χώρες θα μπορούσε να αποδοθεί ως εξής: Έχουν κατ' αρχήν θετική γνώμη, αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για επιβίωση μέσω της ασκήσεως επαγγέλματος στον τόπο μας, επισημαίνουν τη διαφορετική κουλτούρα που κουβαλούν, αλλά βάζουν και προϋποθέσεις, όπως είναι η ισότιμη με τους Έλληνες φορολόγησή τους. Ειδικά για το τελευταίο ο Γεράσιμος τοποθετείται με σαφήνεια και συσχετίζοντας το με την οικονομική κρίση της χώρας μας το αναδεικνύει σε ένα εκ των ων ουκ άνευ θέμα, κατά την κρίση του.

Δεν έχω κάποιο πρόβλημα, απλά το μόνο που ζητάω είναι να φορολογούνται και αυτοί. Να μην κάνουν δουλειές που είναι «αόρατες» στο κράτος, ώστε να μην φορολογούνται. Λόγω της κρίσης που περνάει η Ελλάδα, μπορεί να έρχονται για να βρουν ένα καλύτερο μέλλον αλλά κι εμείς εδώ περνάμε πολλά δεινά. Θέλω να τους φιλοξενούμε, γιατί γενικά έχω πολύ συμπόνια μέσα μου. Μου έχουν περάσει αυτό το μήνυμα οι γονείς μου. Απλά, θα πρέπει να δηλώνουν την εργασία που κάνουν και πρέπει να αντιμετωπίζονται ίσα με όλους τους υπόλοιπους εργαζομένους. Η γνώμη μου είναι θετική! Απλά βάζω κάποιες προϋποθέσεις. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Ο Αθανάσιος εμπλέκει και το ζήτημα της αλλοίωσης της θρησκευτικής ανομοιογένειας που προκαλεί η εισροή μεταναστών, το οποίο όπως επισημαίνει, τον ενοχλεί, γιατί χάνεται η θρησκεία μας όπως ισχυρίζεται

Λοιπόν, μερικές φορές είναι ευνοϊκή και μερικές φορές δεν είναι και τόσο καλή. Ας πούμε, εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα να έρθει ο άλλος ο άνθρωπος ο οποίος δεν μπορεί στην χώρα του να δουλέψει και να είναι εδώ να προσπαθεί να βγάλει τίμια το ψωμί του και έρχεται εδώ για ένα καλύτερο μέλλον. Μερικές φορές η άποψη μου είναι αρνητική γιατί εδώ, ας πούμε, είμαστε Χριστιανοί, ενώ αυτοί δεν είναι Χριστιανοί ή πιστεύουν αλλού, σε άλλη θρησκεία, ή είναι άθεοι. Με ενοχλεί ότι χάνεται η θρησκεία μας. Η ομοιογένεια. Αλλά όχι ρατσιστικά, αλλά σε θέμα θρησκείας. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Σύμφωνα με τη γνώμη των Ελλήνων μαθητών, ανάμεσα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα παιδιά που έρχονται από ξένες χώρες προεξέχουσα θέση κατέχουν

οι ρατσιστικές συμπεριφορές που παρατηρούνται κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ενώ παρουσιάζουν λιγότερη συχνότητα και ένταση στο γυμνάσιο. Τα χαρακτηριστικά αυτών των συμπεριφορών είναι η υποτιμητική αναφορά στην θρησκεία και καταγωγή των παιδιών, η κοροϊδία, η περιθωριοποίηση, αλλά και η άσκηση σωματικής βίας, κυρίως στο δημοτικό και σπανιότερα στο γυμνάσιο, όχι πάντως στον χώρο του προαυλίου και κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την συναισθηματική και ψυχική κακοποίηση των υποκειμένων. Ένα ακόμη πρόβλημα κι όχι ήσσονος σημασίας είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη χρήση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής, ειδικά στην περίπτωση εκείνων που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Η δυσκολία αυτή επιδεινώνεται και από την πρακτική των οικογενειών τους να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στην μητρική τους γλώσσα. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των όσων προαναφέρθηκαν.

Αντιμετωπίζουν προβλήματα από τους μαθητές που τους βρίζουν τη χώρα κι αυτοί αισθάνονται χάλια. Ή μπορεί να τους πουν, για παράδειγμα «κινεζάκι» ή «γερμανάκι» και τα παιδιά αυτά αισθάνονται χάλια. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Πιστεύω ότι είναι έντονα ο ρατσισμός και η βία. Γιατί έχω δει κι εγώ παιδιά μεταναστών, τα οποία έχουν δεχθεί ρατσισμό, αλλά και βία. Το έχω δει στο σχολείο που φοιτώ! Αυτό το είχα δει έντονα πέρσι, όταν ήμουν στη Β' Γυμνασίου και φέτος δεν το έχω δει πάλι. Όχι μέσα στο τμήμα μου, αλλά στα παιδιά τα μεγαλύτερα της Γ' Γυμνασίου με παιδιά της Α' Γυμνασίου. Είτε κρατούσαν ρατσιστική στάση απέναντι σε παιδιά που φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου, είτε τα χτυπούσαν... [...] Όχι στο προαύλιο! Έξω από το σχολείο... Καταρχάς, μπορεί και να μην ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι κι έτσι να κορόιδευαν την θρησκεία τους, αλλά... αλλά, εκτός από αυτό, κορόιδευαν και την καταγωγή τους. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί ήταν Αλβανός έλεγαν «α, αυτός είναι Αλβανός, δεν τον κάνουμε παρέα!» και άλλα τέτοια... και το έλεγαν και σε όλα τα παιδιά. [...] Εγώ το είδα αυτό συγκεκριμένα δύο φορές, αλλά μετά δεν το ξαναείδα. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Φυσικά, επειδή είχα διαβάσει και είχα κάνει μια εργασία πάνω σε αυτό, φέτος, στο Γυμνάσιο, βασικά μόνη μου γύρω από κάποιο θέμα... Έχουν πρόβλημα γλωσσικό, απ' ότι έχω δει... Δηλαδή, άνθρωποι που έρχονται από άλλες χώρες, η μητρική τους γλώσσα μπορεί να είναι άλλη και να πηγαίνουν σχολείο και να μαθαίνουν μια άλλη γλώσσα. Φυσικά στο σπίτι μιλάνε την μητρική τους. Υπάρχει διγλωσσία, το οποίο θα μπορούσαμε να το ορίσουμε όχι ως ένα τόσο κακό χαρακτηριστικό, αλλά θα μπορούσε να είναι και θετικό. Ένα άλλο

πρόβλημα που μπορεί να χρησιμοποιούν είναι η κοινωνικοποίηση, διότι ξέρουμε ότι υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που δεν θέλουν αλλοδαπούς στα σχολεία. Έχω δει και διάφορους άλλους να κοροϊδεύουν στο σχολείο. Ιδιαίτερα τώρα στο Γυμνάσιο, όχι. Τα παιδιά έχουν ωριμάσει κι έχουν καταλάβει ότι αυτός ο λόγος δεν είναι πια τόσο ισχυρός. Στο Δημοτικό, που δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τόσο τις ικανότητες της σκέψης, το διαφορετικό τους προκαλεί μεγάλη αντίδραση, καθώς... Στο Δημοτικό το είδα πολύ έντονα αυτό... Να κοροϊδεύουν μέχρι το σημείο της σωματικής βίας. Αυτό έχει συμβεί μόνο μία φορά. Αλλά από μαθητές Δ', Ε' έως και Στ' τάξης... Σε μικρότερες τάξεις δεν συμβαίνει, γιατί πάλι δεν έχουν αναπτύξει τρόπο σκέψης και δεν τον έχουν σκεφτεί και μετά από μεγαλύτερες πάλι, που, επίσης, δεν τον έχουν σκεφτεί. Τώρα στο Γυμνάσιο πλέον, φυσικά υπάρχουν, γιατί πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που δεν θα τους αρέσει το διαφορετικό, αλλά έχει μειωθεί σε μεγάλο βαθμό απ' ότι προηγουμένως. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Το ότι φοιτούν σε σχολεία όπου δεν υπάρχουν μόνο ελληνόπουλα αξιολογείται ως κάτι θετικό από τους ερωτώμενους, αφού, σύμφωνα με αυτούς τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες, κουλτούρες, συνήθειες, ήθη και έθιμα, κάνοντας τη ζωή τους λιγότερη βαρετή. Ανοίγουν έτσι οι ορίζοντες τους και όπως καθαρά επισημαίνει η Αγνή αυτό συμβαίνει βιωματικά

Όχι, δεν το θεωρώ απαίτηση. Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ ιδιαίτερα. Και τώρα που είναι και παιδιά που δεν είναι από την Ελλάδα, δεν με ενοχλεί προσωπικά και ούτε με επηρεάζει. Ούτε στην επίδοση μου, ούτε στη συμπεριφορά μου. Και εξάλλου αν πηγαίναμε σε σχολείο με παιδιά μόνο από την Ελλάδα, δε θα μας δινόταν η ευκαιρία ποτέ να έρθουμε σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, κάνω παρέα με ένα παιδί που είναι από την Κίνα. Είναι ο μπαμπάς του από την Κίνα. Μέσω της παρέας μου με αυτό το παιδί έχω μάθει και κάποια πράγματα για την Κίνα. Έχω έρθει σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, τις συνήθειες των ανθρώπων και την κουλτούρα τους. Αν σε ένα σχολείο υπάρχει ομοιομορφία ως προς το έθνος δεν μας δίνεται η ευκαιρία βιωματικά να έρθουμε σε επαφή... να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας και να μάθουμε στοιχεία για άλλους πολιτισμούς. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Ως προς το είδος του σχολείου στο οποίο θα πρέπει να φοιτούν οι αλλοδαποί μαθητές, η στάση των ελληνόπουλων είναι ξεκάθαρη και συμπαγής. Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να φοιτούν σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο, ούτως ώστε να τους δίνεται η ευ-

καιρία της σταδιακής προσαρμογής και ένταξης στην κοινωνία μας. Το αντίθετο το θεωρούν περιθωριοποίηση, οδηγεί στην εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων σε αυτά τα παιδιά και ενδεχομένως προκαλεί προβλήματα και στους Έλληνες .

Πιστεύω ότι θα πρέπει να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο, γιατί από την στιγμή που έρχονται στην Ελλάδα έχουν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις με εμάς που είμαστε από την Ελλάδα. Δεν πιστεύω ότι θα έπρεπε να μπουν σε ειδικό για παιδιά αλλοδαπών σχολείο. Μπορεί να ήταν καλύτερα γι' αυτούς γιατί δεν θα βίωναν ρατσισμό και περιθωριοποίηση εντός του σχολείου, αλλά από την άλλη δε θα τους δινόταν η ευκαιρία να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία και να έρθουν σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά της Ελλάδας και να κάνουν παρέα μαζί. Το σχολείο είναι ένας προθάλαμος/προστάδιο για την κοινωνική ένταξη. Περνάμε από την σχολική στην κοινωνική ένταξη. Και άμα δεν γίνει από μικρή ηλικία... Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έρχεται 10 χρόνων στην Ελλάδα, δε θα του δοθεί η ευκαιρία, αν πάει σε ένα σχολείο μέχρι τα 18 του χρόνια, να έρθει σε επαφή και με άλλα παιδιά της Ελλάδος. Και στο Πανεπιστήμιο αργότερα ή και στη δουλειά του πιο μετά, δε θα είναι προετοιμασμένο κατάλληλα. Δεν θα γίνει ομαλά η ένταξη του και ίσως να είναι και αρνητικό απέναντι στους υπόλοιπους Έλληνες ή και οι ίδιοι οι Έλληνες απέναντι του. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

6.3.4. Η συμμετοχή στο Μάθημα των Θρησκευτικών

6.3.4.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Η συμμετοχή στο μάθημα των θρησκευτικών είναι καθολική και αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι η προθυμία με την οποία οι ερωτώμενοι προβαίνουν σε περαιτέρω σχολιασμό ή και αξιολόγηση χωρίς να τους ζητηθεί. Οι μισοί δηλώνουν αυθόρμητα ότι τους αρέσει πάρα πολύ το συγκεκριμένο μάθημα και τέσσερις από αυτούς αφηγούνται το βίωμα τους. Μάλιστα ένας αναφέρει χαρακτηριστικά πως ήδη από το δημοτικό και με αφορμή τη διδασκαλία του μαθήματος ζήτησε από τους γονείς του, που σημειωτέον προέρχονται και οι δυο από μουσουλμανικό περιβάλλον, να βαπτιστεί. Ο ενθουσιασμός με τον οποίο δηλώνει πως έχει βρει νονά και μάλιστα Ελληνίδα, είναι δηλωτικός του βιώματος του, που μάλλον δεν αφορά μόνον στην σχέση του με την κυρίαρχη θρησκεία του τόπου μας, αλλά φθάνει μέχρι και την κοινωνική του ένταξη

Ναι, το παρακολουθώ. Είχα ακούσει από μικρός... από το Δημοτικό... διάφορα πράγματα για τη θρησκεία του Χριστιανισμού και μου άρεσε ως θρησκεία και είχα ζητήσει

από τους γονείς μου να βαφτιστώ Χριστιανός. Έχω βρει νονά, είναι Ελληνίδα. Επίσης, είχα παρακολουθήσει και στο κατηχητικό μαθήματα, είχα πάει για να μάθω πιο πολλά πράγματα. Και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Πέρσι πήγαινα. Φέτος δεν βγαίνουν τα ωράρια επειδή έχω και φροντιστήρια. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Οι υπόλοιποι τρεις ερμηνεύουν την αρέσκεια τους εστιάζοντας στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του μαθήματος για τους ανθρώπους, τις θρησκείες, τα έθιμα, την νοοτροπία και τον πολιτισμό τους. Ένας ερωτώμενος το βρίσκει χρήσιμο διότι συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη και μεταδίδει το μήνυμα ότι δεν πρέπει να γίνονται διακρίσεις.

Ναι. Πάντα. Βασικά και στο Δημοτικό, όταν κάναμε Θρησκευτικά, μου άρεσε πολύ γιατί ακούγαμε πράγματα για τους ανθρώπους, για τις θρησκείες, για έθιμα που υπάρχουν... Και μου άρεσε πολύ αυτό το μάθημα από το Δημοτικό. Το συμπάθησα. Και γι' αυτό και το παρακολουθώ. Μαθαίνω πολλά πράγματα σε αυτό το μάθημα. (Αμπελίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, παρακολουθώ το μάθημα των Θρησκευτικών γιατί με ενδιαφέρει αρκετά! Γιατί μας μαθαίνει πάρα πολλά πράγματα για να ενταχθούμε στην κοινωνία... Αυτά. Από τα περισσότερα μαθαίνεις. Βασικά εγώ μαθαίνω. Δεν ξέρω για τους άλλους... (γέλια) Αυτό. Οι δώδεκα μαθητές του Ιησού που τους διάλεξε... όχι από την οικογένεια τους, αλλά ούτε και από το πόσα χρήματα έχουν... Αυτά... Ήταν αντικειμενικός. Δεν έκανε διακρίσεις. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη, 18/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Για την Άντζελα είναι ένα παραμύθι που διδάσκει πράγματα που της προκαλούν δέος, ταυτόχρονα ενημερώνεται για τον πολιτισμό μιας παρωχημένης ιστορικής περιόδου, και αναγνωρίζει σε αυτό το μάθημα τη συμβολή του στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Χωρίς να της ζητηθεί να το κάνει περιγράφει ένα σχολείο χωρίς το ΜtΘ λίγο άδειο

Ναι! Το θεωρώ σαν μια ιστορία... σαν ένα παραμύθι, όπου περιγράφονται τα θαύματα του Θεού που...είναι... ξεχωριστά και έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τον καθένα μας. Εμείς οι κοινοί άνθρωποι δεν μπορούμε να τα κάνουμε αυτά. Το πως έχουν ζήσει εκείνη την εποχή. Πως ήταν η νοοτροπία τους. Μαθαίνω τον πολιτισμό τους. Μαθαίνω και καλύτερα τα Ελληνικά μέσα από το μάθημα. Ήταν μια λέξη, για παράδειγμα, ο «μαθουσάλας» που εγώ δεν την είχα ξανακούσει και σημαίνει εκείνος που θα ζει πολλά χρόνια... και ήταν

πολύ ενδιαφέρον! Το σχολείο χωρίς το μάθημα των Θρησκευτικών θα ήταν λίγο άδειο... Γιατί δεν θα υπήρχε αυτός ο διάλογος... αυτή η σχέση που δημιουργούμε ο ένας με τον άλλο. (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ως προς την κατανόηση του μαθήματος και της γλώσσας του βιβλίου των Θρησκευτικών δεν παρατηρείται κάποια δυσκολία. Μάλιστα σε τρεις από τις απαντήσεις η γλώσσα του βιβλίου χαρακτηρίζεται εύκολη. Δύο από τους ερωτώμενους αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί, αλλά και το διαδίκτυο στέκονται αρωγοί εάν παραστεί ανάγκη.

Ναι! Άμα δεν καταλαβαίνω κάτι, ρωτάω την δασκάλα ή τον δάσκαλο και με βοηθάνε. (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι. Δηλαδή, όταν έχει κάποια λέξη που δεν την καταλαβαίνω την ψάχνω και στο Ίντερνετ. Μέσα στο μάθημα όταν έχουμε κάποια άγνωστη λέξη ο καθηγητής μας την εξηγεί αναλυτικά στον πίνακα. (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Στο ερώτημα σχετικά με το εάν αισθάνονται άνετα κατά τη διάρκεια του ΜτΘ ομόθυμα εκφράζουν το πόσο άνετα και ευχάριστα νιώθουν, τονίζουν το γεγονός ότι δεν συντρέχει κάποιος λόγος για να αισθανθούν άβολα, επισημαίνουν ότι αυτό συμβαίνει και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και τέλος δεν παραλείπουν να επισημάνουν τον ρόλο του καθηγητή σε αυτό. Από τον λόγο τους συνάγεται πως αξιολογείται θετικά το κλίμα δημοκρατίας, αποδοχής, διαλόγου και συνεργασίας που αναπτύσσεται με πρωτοβουλία του τελευταίου. Εις επίρρωσιν παραθέτουμε τα λόγια τους

Ναι, αισθάνομαι πολύ άνετα και δεν έχω αμφιβολίες αν έχω κάνει λάθος στην άσκηση, γιατί μπορούμε να τα διορθώσουμε μαζί με την καθηγήτρια μας, και να μην μένουν κενά. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Ναι, αρκετά γιατί... Βέβαια σε αυτό έχει σχέση και ο καθηγητής, γιατί είναι αναλόγως πως θα εξηγήσει το μάθημα, αλλά δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα γιατί συζητάμε, μιλάμε. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, πολύ. Μπορώ να εκφράσω την γνώμη μου πολύ ελεύθερα, με τον δάσκαλο που έχουμε. Δεν μας κατακρίνει για αυτό που πιστεύουμε, είναι πολύ καλός μαζί μας. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής).

6.3.4.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Όλοι οι ερωτώμενοι παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών και ένας σπεύδει να δηλώσει τα θετικά συναισθήματα του τόσο για το μάθημα, όσο και για την θρησκεία του.

Φυσικά. Βασικά χωρίς το ΜτΘ δε θα μπορούσαμε να ζήσουμε... και είμαστε πολύ τυχεροί που και οι γονείς μας ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι και πέρασε και σε μας αυτή η θρησκεία. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Σε γενικές γραμμές δεν συναντούν κάποια ειδική δυσκολία στην εν γένει κατανόηση του μαθήματος και της γλώσσας που χρησιμοποιεί το βιβλίο των θρησκευτικών. Και πάλι όμως εξαιρείται και επισημαίνεται ο καθοριστικός για την εμπέδωση ρόλος του διδάσκοντα

Πιστεύω ότι και πάλι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο καθηγητής. Υπάρχουν καθηγητές, οι οποίοι στα εξηγούν απόλυτα μέχρι και την παραμικρή λεπτομέρεια και δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στην κατανόηση. Αντίθετα μπορεί να υπάρχουν καθηγητές που μπορεί να μην στα εξηγούν τόσο καλά και τότε να είναι πιο δύσκολα. Ευτυχώς, όμως, το βιβλίο των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο (στο Δημοτικό, δεν το θυμάμαι και τόσο) είναι κατανοητό. Υπάρχουν μερικές ειδικές λέξεις, ανώτερες, όμως το περισσότερο είναι απλό λεξιλόγιο, οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα κατανόησης. Έχω συναντήσει και τις δύο περιπτώσεις καθηγητών. Για το λόγο αυτό λέω ότι εξαρτάται από το πόσο καλά εξηγεί ο καθηγητής το μάθημα. Εκτός από το μάθημα, όπου θα το μάθεις απ' έξω, παπαγαλία, πρέπει να κατανοείς και τα μηνύματα που σου περνάει το κάθε μάθημα. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Όλοι αισθάνονται πολύ άνετα κατά την ώρα της διδασκαλίας, ενώ η Ευτυχία εκφράζει επιπλέον την ευαρέσκεια της λέγοντας ότι το μάθημα αυτό τη βοηθά να απαντά στα προσωπικά της ερωτήματα και να αντιλαμβάνεται την οπτική και διάσταση που δίνει η θρησκεία στα ανθρώπινα πράγματα

Μου αρέσει πάρα πολύ γιατί αναπτύσσω ικανότητες που δεν αναπτύσσω σε άλλα μαθήματα. Είναι περισσότερο μάθημα που μπορώ να συζητάω και να λύνω σκέψεις και προβλήματα που με απασχολούν. Όχι τόσο σε μαθήματα, όπως για το πως δημιουργήθηκε ο κόσμος... Κι αυτά τα λύνει φυσικά... Αλλά το πως... την ψυχολογία των ανθρώπων μέσα από την θρησκεία, όχι τόσο από τις έρευνες, αλλά το πως οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται

διάφορες καταστάσεις μέσα από την θρησκεία. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

6.3.5. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις με τον/την Θεολόγο

6.3.5.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Μέσα από τον λόγο των ερωτώμενων αναδεικνύεται ότι ο εκάστοτε διδάσκων-ουσα καταλαβαίνει τους μαθητές του και βοηθάει στις δυσκολίες τους. Είναι η αίσθηση που επικυριαρχεί στον λόγο τους, αν και κάποιοι σπεύδουν να εξηγήσουν ότι δεν μπορούν να το δικαιολογήσουν περαιτέρω. Δεν τον διακρίνουν από τους άλλους διδάσκοντες και επισημαίνουν ότι η αίσθηση αυτή, πέρα από το ότι βιώνεται από όλους, αφορά και στα προηγούμενα χρόνια της φοίτησης τους στο Γυμνάσιο. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι όπως προκύπτει από την γενική εικόνα των συνεντεύξεων οι ερωτώμενοι δεν είχαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους τον/την ίδιο/ίδια θεολόγο. Αντιθέτως, είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους προσωπικότητες. Κανείς τους όμως δεν αναφέρει κάποιο πρόβλημα στην επικοινωνία με τον διδάσκοντα, είτε σε αυτή, είτε στις προηγούμενες σχολικές χρονιές. Ένας από αυτούς δεν παραλείπει να το επισημάνει

Ναι! Με καταλαβαίνει αρκετά πιστεύω. Και τα προηγούμενα χρόνια του Γυμνασίου. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Επιπλέον, από την περιγραφή που ακολουθεί παρουσιάζεται και η μέθοδος με την οποία επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί να προκαλούν την αίσθηση ότι νιώθουν και νοιάζονται τους μαθητές τους. Ως τέτοια αναφέρεται η προσφερόμενη βοήθεια μέσω της απλοποίησης του μαθήματος, της χρήσης νέων μορφών διδασκαλίας, μέσω της τεχνολογίας, η δημιουργία κλίματος διαλόγου και η ενθάρρυνση της συμμετοχής σε αυτόν. Ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα

Ναι! Είναι ένας από τους καθηγητές που καταλαβαίνει τα παιδιά. Βοηθάει στις δυσκολίες τους. Ότι κάνει το μάθημα πιο απλό και κατανοητό για να το καταλαβαίνουν τα παιδιά. Μας βοηθάει, μας κάνει παρουσιάσεις και τέτοια και καταλαβαίνουμε περισσότερα. (Τόνι, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, ναι. Γιατί συνήθως μετά το μάθημα μιλάμε και για δικές μας εμπειρίες σε σχέση με το μάθημα και μιλάμε όλοι μαζί και λέμε τη δική μας γνώμη και γενικά δεν αφήνει κάποιον να μην, να νιώθει άβολα σε αυτό. Προσπαθεί να γίνει όσο πιο ευχάριστος μπορεί και να αγαπήσουμε αυτό το μάθημα. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

6.3.5.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Ως προς το αν νιώθουν πως ο καθηγητής των θρησκευτικών τους καταλαβαίνει, πέρα από την θετική εν συνόλω τοποθέτηση τους, οι ερωτώμενοι προχώρησαν στην παρουσίαση των επιχειρημάτων τους για να την στοιχειοθετήσουν. Μεταξύ αυτών, ανέφεραν την διάθεση του διδάσκοντα να γίνει πιο επεξηγηματικός, να δίνει τον λόγο στους μαθητές, να μην τους αγνοεί, να αποδέχεται τις απόψεις όλων, να χρησιμοποιεί νέες διδακτικές μεθόδους με την συνδρομή της τεχνολογίας και με αφορμή την Καινή Διαθήκη να μεταφέρεται στο σήμερα αναπτύσσοντας έναν λόγο που στόχο έχει να βοηθήσει τους μαθητές στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Ναι! Και γιατί μας κάνει ερωτήσεις, αλλά και γιατί μας ζητάει την κρίση μας. Ξεφεύγει λιγάκι από την ουσία των Θρησκευτικών. Δεν μένει μόνο στο τι λέει η Καινή Διαθήκη. Θα μας πει και γι' αυτό, αλλά θα μας πει και άλλα πράγματα, εκτός της Καινής Διαθήκης, που θα μας βοηθήσουν στην καθημερινότητα μας. Ξεκινάει, δηλαδή από αυτή και στη συνέχεια θα καταλήξει κάπου αλλού με αφορμή, όμως, την Καινή Διαθήκη. Μας βοηθάει, γιατί το ΜτΘ που κάνουμε φέτος, για παράδειγμα, με τους Ισραηλίτες και τους εδώ χριστιανούς και την ανεξιθρησκία, δε θα μας βοηθήσει κάπου. Δεν θα μας βοηθήσει κάπου το να μάθουμε το πότε έγινε το Διάταγμα της Ανεξιθρησκίας. Μας δίνει, όμως, κάποιες πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν στην καθημερινότητα μας. Μηνύματα, συμβουλές... Πως να αντιμετωπίζουμε τους υπόλοιπους που δεν είναι χριστιανοί. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

6.3.6. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην προσωπικότητα των μαθητών

6.3.6.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Συζητώντας εάν το μάθημα τους βοηθάει να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση είναι πραγματικά αξιοπρόσεκτες και εντυπωσιακές τόσο οι καταφατικές εν τω συνόλω απαντήσεις, όσο και η αιτιολόγηση που προσκομίζουν, αν και

τρεις από αυτούς δηλώνουν ότι αδυνατούν να εξηγήσουν επαρκώς την αίσθηση που είχαν, ούτε να ανακαλέσουν κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα από τις ενότητες που διδάχθηκαν. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις *το λέμε συνέχεια στο μάθημα αυτό, Μου πέρασε το μήνυμα ότι όλοι πρέπει να βοηθάμε ο ένας τον άλλο, μου το έχει διδάξει, ναι, ναι, με βάζει να μπω στη θέση του αλλουνού*, ενώ ο Λορέντζο κάνει αναφορά και στον επικουρικό ρόλο της μητέρας του. Τα αποσπάσματα που παραθέτουμε είναι από μόνα τους ικανά να μεταφέρουν το βίωμα τους και να το αποκαλύψουν σε όλο του το εύρος και βάθος. Συγκεκριμένα η Φλώρα μετουσιώνει το μήνυμα σε πράξεις, η Αμπελίνα αξιοποιεί τις σκληρές εμπειρίες των γονιών της ως μετανάστες από την Αλβανία για να μπει στη θέση του άλλου, η Άντζελα έμαθε την αξία του να μοιράζεσαι μέσα από μια ευαγγελική ρήση, η Τζέσικα ωφελήθηκε ως προς την διαχείριση των διαπροσωπικών της σχέσεων, η Σαλίνα εμπνέεται από τη ζωή των αγίων και αυτό μεταβάλλει τον εσωτερικό της κόσμο. Τέλος η Νίνα αναφέρει ότι το προσωπικό ενδιαφέρον του Ιησού για όλους και τους αναπήρους ειδικά, ήταν εκείνο που λειτούργησε ως παράδειγμα προς μίμηση.

Νομίζω πως ναι, γιατί το να βοηθάς τον άλλο όταν έχει κάποια δυσκολία είναι κάτι καλό. Το λέμε συνέχεια στο μάθημα αυτό. Έμαθα για την αλληλεγγύη. έχουμε δει πολλές φορές άτομα που πεινάνε και έχω πάει κι έχω προσφέρει κάτι. Τους λυπάμαι... Είχαμε πάει μια φορά για ψώνια κι είχε έρθει ένα κοριτσάκι μαύρης φυλής και ζήτησε από την μητέρα μου ένα κρουασάν γιατί πεινούσε. Εγώ το λυπήθηκα και του έδωσα ένα. Εδώ στην Κόρινθο, στα Lidl απ' έξω. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι. Πολύ. Όταν βλέπω ανθρώπους έξω που χρειάζονται βοήθεια νιώθω ότι κι εγώ είμαι... ότι τους καταλαβαίνω. Όπως όταν ήρθαν οι γονείς μου, που ήρθαν από την Αλβανία... Βασανίστηκαν εδώ. Δεν ήταν μια χαρά, βασιλιάδες! Βασανίστηκαν! Δούλεψαν σκληρά... Και τους καταλαβαίνω τους άλλους ανθρώπους. Όπως τους μετανάστες... τους πρόσφυγες... τους καταλαβαίνω πάρα πολύ! Μου πέρασε το μήνυμα ότι όλοι πρέπει να βοηθάμε ο ένας τον άλλο. (Αμπελίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι. Μια διδακτική ενότητα από την περσινή ύλη ήταν τότε... που έλεγε ότι «αν έχεις δύο ζωνάρια, το ένα να το δώσεις σε κάποιον φτωχό». Αυτό σου δείχνει να μπει στη θέση του άλλου. Αν ήσουν εσύ εκείνος. Έμαθα να καταλαβαίνω τον πόνο του άλλου. (Άντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, πάρα πολύ. Όταν κάποιος παθαίνει κάτι μπαίνω στη θέση του άλλου, βλέπω πως νιώθει, δεν βλέπω μόνο τη δικιά μου πλευρά, πως μόνο εγώ έχω δίκιο σε κάποιο τσακωμό, ε, μπαίνω και στη θέση του άλλου και κοιτάζω τη ... κι αυτός έχει δίκιο κάπου, και δε γίνεται μόνο εγώ να έχω δίκιο ή μόνο εγώ να φταίω. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, ναι, ναι, γιατί το βιβλίο μας λέει για κάποιες περιπτώσεις ανθρώπων, το τι έχει γίνει και έχω μπει πολλές φορές στη θέση των άλλων. Οι άνθρωποι που είναι φτωχοί, που δεν τους βοηθάει κανείς, δηλαδή αν ήμουν εγώ στη θέση τους και δεν με βοήθαγε κανείς; Πως θα ένιωθα; Κι έχω ευαισθητοποιηθεί για αυτό το θέμα. Θυμάμαι τον θεό που βοήθαγε τους άπορους. [...] Μου έχει κάνει εντύπωση ότι πολλοί άνθρωποι παλαιότερα, ακόμα και τώρα μπορεί να υπάρχουν, δίνουν ότι έχουν, τα πάντα, χωρίς κανένα αντάλλαγμα. Το μόνο αντάλλαγμα που παίρνουν είναι η χαρά τους. Αυτό το έχουν κάνει κάποιοι άγιοι, οι περισσότεροι, και για αυτό ονομάστηκαν και άγιοι. Σε κάποια θέματα έμαθα από αυτό πως θα μπορούσα να βοηθήσω κι εγώ λίγο, να μην κάθομαι δηλαδή να γκρινιάζω στο σπίτι με το κινητό, και να μην βοηθάω κάποιον ενώ έχω, γιατί οι περισσότεροι τα έδωσαν όλα κ εγώ δεν δίνω τίποτα. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, ναι, με βάζει να μπω στη θέση του αλλουνού. Το έμαθα από τα μαθήματα που ο Ιησούς Χριστός βοήθαγε τους άλλους ανθρώπους, όταν παράδειγμα βοήθησε τους ανάπηρους ανθρώπους που οι άλλοι τους είχαν σαν κατώτερους, ότι ήταν κατώτεροι τους και αυτά. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής).

Όταν ερωτήθηκαν εάν το συγκεκριμένο μάθημα ενισχύει την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής τους δύο δήλωσαν πως δεν το έχουν σκεφτεί, για αυτό και δεν είναι σε θέση να απαντήσουν. Από τους υπόλοιπους οι τρεις απάντησαν καταφατικά, χωρίς να είναι όμως σε θέση να υποστηρίξουν τη θέση τους, ενώ όλοι οι υπόλοιποι (εννέα δηλαδή) παρουσίασαν όσο πιο αναλυτικά μπορούσαν το πώς το βιώνουν και τι εννοούν. Μεταξύ άλλων αναφέρουν πως το μάθημα τους καλλιεργεί αντιρατσιστική συμπεριφορά, την αλληλοβοήθεια, την αποφυγή διακρίσεων, την άσκηση της δικαιοσύνης, τους βοηθά να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε οικογενειακό επίπεδο. Ειδικά η Σαλίνα την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής της με βάση το «αγαπάτε αλλήλους» το έχει αναγάγει σε κανόνα, οδηγό και τρόπο ζωής.

Ναι, νιώθω πολύ καλύτερα γιατί μαθαίνω οι άνθρωποι που είναι μαύροι, που έχουν μαύρο χρώμα ότι δεν πρέπει να εκφράζουμε ρατσιστικά σχόλια γι' αυτούς γιατί υπάρχουν άνθρωποι άστεγοι, που δεν έχουν να φάνε και χρειάζονται βοήθεια. Πιστεύω ότι αξίζω, γιατί νιώθω μέσα μου ότι άνθρωποι κινδυνεύουν εκεί έξω που είναι, όπως είναι οι μετανάστες τώρα... οι πρόσφυγες... ότι χρειάζονται βοήθεια και πρέπει να τους βοηθήσουμε. Εμένα προσωπικά, με έχει βοηθήσει πάρα πολύ αυτό το μάθημα. Βοηθάω ανθρώπους, δίνω ρούχα που δεν μου κάνουν πια, δίνω φαγητά στην εκκλησία... Δίνω! Δεν έχω πρόβλημα... Κάνω πράγματα. Αγχώνομαι για το αν αυτοί οι άνθρωποι είναι καλά... Καταλαβαίνω κι εγώ τη θέση τους. (Αμπελίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

[...] δεν πρέπει να γίνονται διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων ούτε λόγω φύλου, ούτε... Μαθαίνουμε να μην αδικούμε τους άλλους ανθρώπους. (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, πιστεύω, γιατί μου δίνει γνώσεις κι αντιμετωπίζω καλύτερα τη ζωή μου. Μπορώ να λύσω πολλά προβλήματα μου και μόλις μου εμφανίζεται κάποιο εμπόδιο μου έρχονται στο μυαλό διάφορα παραδείγματα από το μάθημα. Όταν με τον Ησαύ και τον αδελφό του ο οποίος έφυγε και όταν ξαναγύρισε ζήτηγε από το θεό να τον βοηθήσει και του έλεγε σώσε με από τον αδελφό μου, αλλά αντίθετα ο αδελφός του ο Ησαύ πήγε τρέχοντας και τον αγκάλιασε και αυτό με έκανε να μάθω πως η αδελφικότητα δεν χάνεται ποτέ αν το θέλουμε εμείς. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, ναι, βέβαια, Δηλαδή δεν είναι ωραίο να αντιμετωπίζεις αρνητικά κάποια πράγματα. Αμα αρχίζεις τη μέρα σου θετικά, θετικά θα τελειώσει πιστεύω. Ο θεός έχει πει να αγαπάμε, να τους αγαπάμε όλους και να είμαστε καλοί με όλους. Οπότε για αυτό! (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Μιλώντας για το εάν το ΜτΘ ενισχύει την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, οι ερωτώμενοι παρουσίασαν μια εικόνα ετερόκλητων, πλην άκρως ενδιαφερουσών απαντήσεων. Τρεις είπαν με κατηγορηματικό τρόπο πως δεν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στην προσωπικότητα τους ή στην αυτοπεποίθησή τους ειδικά, ένας δεν το είχε σκεφτεί καθόλου, κι οι υπόλοιποι προσπάθησαν να εξηγήσουν τις θετικές τους απαντήσεις. Μεταξύ άλλων ανέφεραν ότι διευρύνθηκαν οι γνώσεις τους, ενδυναμώθηκε η σκέψη τους, ενισχύθηκε το αυτοσυναίσθημα τους, η πίστη στον εαυτό τους και απέκτησαν τα «εργαλεία»

για να αντιμετωπίζουν δυσάρεστες καταστάσεις. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι τρεις ερωτώμενοι επικαλούνται την αξία της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων ως αρωγό της αυτοεικόνας τους και τονίζουν πως την χρησιμοποιούν αμυντικά όταν χρειαστεί. Είναι πολύ παραστατικός ο τρόπος που το περιγράφει η Άντζελα

Ναι. Με κάνει δυνατότερη επειδή είναι πιο εύκολο να απαντάω στους άλλους. Τίσως, όταν ακούω να κοροϊδεύουν... Όταν έχουν κοροϊδέψει, τους έχω πει ότι ο Θεός δεν διδάσκει αυτό το πράγμα, αλλά μας διδάσκει πάντα την ειρήνη, την ισότητα... και την διαφορετικότητα. Ναι. Χωρίς να ζητάω πάντα την βοήθεια της μαμάς μου... και να κρύβομαι πίσω από την φούστα της. (Άντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ο Λορέντζο αναφέρεται πολύ αναλυτικά στην ουσιαστική συμβολή του μαθήματος, αφού επιπλέον των άλλων, τον εφοδίασε με τα απαραίτητα κριτήρια, αυτά της εμπιστοσύνης και της αγάπης, για την αξιολόγηση των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Ναι, με κάνει να αισθάνομαι πιο καλά. Γιατί... μπορώ και ξεπερνάω πιο εύκολα τα προβλήματα μου και μέσα από τα μαθήματα που έχουμε κάνει μέχρι τώρα, επειδή όταν κάνω ένα μάθημα δεν προσπαθώ να το μάθω απ' έξω αλλά παίρνω το νόημα και το κάνω πράξη στη ζωή μου. Το ΜτΘ με βοήθησε στο να κάνω τις φίλιες μου και στο να τις επιλέξω κιόλας. Μου έδωσε τα κριτήρια, δηλαδή την εμπιστοσύνη και την αγάπη μεταξύ μας, ώστε να καταλάβω τους ανθρώπους που έχω δίπλα μου... Αν είναι άξιοι στο να είμαστε μαζί για πολύ καιρό. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ο Βίκτωρ με συντομία, μεστό λόγο και φανερή συναισθηματική φόρτιση εξηγεί πως η εικόνα του Εσταυρωμένου, που δεν εγκατέλειψε φτάνοντας μέχρι το τέλος επιδεικνύοντας απίστευτη δύναμη, είναι πηγή δύναμης και άντλησης θάρρους για αυτόν.

Ναι, με βοήθησε να έχω εμπιστοσύνη σε φίλους και σε ανθρώπους. Να μην είμαι ρατσιστικός προς τους άλλους... να μην κάνω κάποιον κατώτερο μου ή ανώτερο μου. Ναι, να βοηθάω τον εαυτό μου... Να είμαι πιο θαρραλέος. Όταν σταύρωσαν τον Ιησού... όταν του έβαλαν τον Σταυρό στην πλάτη, το ζύλο... και παρόλα αυτά Αυτός δεν τα παράτησε και ήταν δυνατός και έφτασε μέχρι το τέλος! (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

6.3.6.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το συγκεκριμένο μάθημα τους βοηθά αρκετά στο να μπουκ στη θέση του άλλου και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, χωρίς να παραλείψουν να επισημάνουν τη δυσκολία αυτού του εγχειρήματος. Αναγνωρίζουν την συμβολή των εκκλησιαστικών κειμένων και της παράδοσης στη μετάδοση αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση. Τονίζουν πως τα μηνύματα που περνά το μάθημα διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και χαίρονται όταν είναι σε θέση να εφαρμόσουν το ρητό «Αγαπάτε Αλλήλους». Ενδεικτικά

Ναι! Παλαιότερα, ίσως επειδή ήμουν σε μικρότερη ηλικία, δεν είχα την συναίσθηση ότι ο άλλος μπορεί να έχει ένα πρόβλημα, το οποίο να ήταν σοβαρό γι' αυτόν κι εμένα να μου φαινόταν ανόητο. Μέσα από αυτό το μάθημα κατάλαβα ότι τα προβλήματα των ανθρώπων είναι διαφορετικά σε διαφορετικές περιστάσεις. Μου είχε τύχει ένα κορίτσι να έχει ένα πρόβλημα κι εγώ να προσπαθήσω να το βοηθήσω, αλλά να μην τα κατάφερα γιατί δεν προσπάθησα να, κι αυτό ήταν λάθος μου, να εμβαθύνω περισσότερο στο πρόβλημα του. Αυτό συνέβη πριν πολύ καιρό στο Δημοτικό. Τώρα, με το μάθημα αυτό, καταλαβαίνω ότι όταν ένας άνθρωπος ζητάει τη βοήθεια σου, σε χρειάζεται στη ζωή του. Όταν κάποιος σου ζητήσει τη βοήθεια σου εσύ πρέπει να του τη δώσεις, γιατί πρέπει να καταλάβεις ότι είσαι σημαντικός γι' αυτόν. Και φυσικά αυτός, όποτε βρει ευκαιρία, θα στο ανταποδώσει. Αυτό το έκανα φέτος, όταν ένας καλός μου φίλος είχε κοινωνικά προβλήματα, τον βοήθησα... Είχε αποφασίσει... επειδή δεν είναι από 'δω... Είναι μαθητής στο σχολείο και δεν είναι από δω... Και είναι πολύ καλός μου φίλος! Είναι από τους καλύτερους φίλους που έχω... Είναι από την Α' Γυμνασίου. Αποφάσισε, επειδή δεν είναι από δω, να καταφύγει στη χώρα του. Εγώ, όμως, τότε προσπάθησα να του εξηγήσω και με παραδείγματα και με πιο βιωματικό τρόπο ότι όλοι εδώ πέρα είμαστε εδώ για να βοηθάμε τους άλλους κι όχι για να τους ξεχωρίζουμε. Αντιμετώπιζε ρατσισμό και στο σχολείο και έξω από το σχολείο. Κι εγώ τον βοήθησα. Και μέχρι και τώρα είμαστε πάρα πολύ καλοί φίλοι και πάντα θυμάται αυτό που έκανα γι' αυτόν και πάντα μου το ανταποδίδει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό που θέλω να πω μέσα από αυτό το παράδειγμα είναι ότι οι άνθρωποι χρειάζονται την βοήθεια μας, όπου κι αν βρίσκονται, απ' όπου κι αν είναι. Κι όταν εμείς του την δώσαμε ένιωσα τόσο καλά μέσα μου! Ένιωσα τόση χαρά! Ότι υπήρχε κατανόηση, ότι έκανα μια καλή πράξη, ότι εφάρμοσα ένα... ρητό, το «Αγαπάτε Αλλήλους», ότι γενικά τον βοήθησα πάρα πολύ...Και πάλι βοηθάω τους ανθρώπους, αλλά επειδή αυτός είχε σοβαρό πρόβλημα, τα

μέτρα που ήθελε να πάρει ήταν το να φύγει από την χώρα. Μόλις κατάλαβα ότι τον βοήθησα εγώ να αλλάξει γνώμη, ένιωσα τόση χαρά που πραγματικά είμαι πάρα πολύ περήφανη ακόμα και σήμερα! (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Με βοηθάει, γιατί κάθε φορά που βλέπω κάποιο παιδί δε θα σκεφτώ να το κοροϊδέψω, αλλά «ας πάω να του μιλήσω, αφού είναι μόνος του!». Πιστεύω πως αυτό είναι πολύ καλό. Βλέπεις πόσο χαίρεται το άλλο παιδί με αυτό, και νιώθεις κι εσύ ο ίδιος μετά όμορφα μέσα σου! (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Οι ερωτώμενοι περισσότερο αισθάνονται πως το μάθημα των θρησκευτικών ενισχύει την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής τους, παρά είναι σε θέση να το υποστηρίξουν με συγκεκριμένα παραδείγματα. Οι τέσσερις από αυτούς αναφέρουν πως διδάσκονται την αγάπη, το ενδιαφέρον για τα προβλήματα του άλλου, την καλή συμπεριφορά, την διαχείριση επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν και αποκτούν την ικανότητα του να βλέπουν πίσω από την εξωτερική συμπεριφορά των συνανθρώπων τους.

Ναι, σαφώς. Το ΜτΘ δίνει και παραδείγματα πολλών ανθρώπων πιστών ή άπιστων, οι οποίοι μπορεί να φέρονται άσχημα, οπότε κάθε άνθρωπο να μπορώ να τον συγκρίνω με ένα παράδειγμα που έχουμε δώσει στο σχολείο με αποτέλεσμα να καταλαβαίνω τι περνάει. Πίσω από κάθε «κακό» άνθρωπο υπάρχει ένα ολόκληρο παρασκήνιο, που εμείς μπορεί να μην το βλέπουμε αλλά αυτός ο άνθρωπος μπορεί να έχει περάσει πάρα πολλά... Το ΜτΘ μας βοηθάει, λοιπόν, να δούμε και πίσω από αυτόν, να τον αντιμετωπίσουμε θετικά και να μην τον επικρίνουμε. Δεν μπορεί να ζύπνησε ένα πρωί και είπε «τι να κάνω σήμερα; Ας κάνω μια κακή πράξη». (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Επιπλέον μια ερωτώμενη αναφέρεται στο πως κάνει πράξη την θετική αντιμετώπιση των άλλων και του ίδιου της του εαυτού, μέσω της βοήθειας που προσφέρει.

Ναι, γιατί διδασκόμαστε τον Χριστιανισμό. Ο Χριστιανισμός από μόνος του προβάλει τα εξής μηνύματα: Ότι πρέπει να νοιαζόμαστε για τον συνάνθρωπο, οτιδήποτε κι αν είναι αυτός, να τον βοηθάμε αν έχει ανάγκη. Αισθανόμαστε κι εμείς οι ίδιοι καλύτερα όταν βοηθάμε τον συνάνθρωπο.. Κάναμε μία ενέργεια, για παράδειγμα, στην οποία μαζέψαμε χρήματα για το «Make a wish». Αισθάνεσαι καλύτερα όταν προσφέρεις χρήματα, ή εθελοντική εργασία. Αισθάνεσαι κι εσύ ο ίδιος καλά, που μπορείς να βοηθάς και να δίνεις! (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι το μάθημα τείνει να ενισχύει την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Είναι εντυπωσιακό ότι αναφέρουν πως το μάθημα τους βοηθά στο να διακρίνουν μεταξύ σημαντικού και μη στη ζωή, να αγαπούν και να συγχωρούν όλους, προσλαμβάνουν γνώσεις που τους οδηγούν στην κατανόηση των ίδιων και του κόσμου γενικότερα, αισθάνονται πως ανήκουν κάπου και πως αξίζουν επειδή μπορούν να είναι χρήσιμοι στην κοινωνία. Η αίσθηση ότι ο Θεός είναι σημείο αναφοράς σε δύσκολες στιγμές της ζωής ενός ανθρώπου με απορρέοντα οφέλη την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ασφάλειας αποτυπώνεται με θαυμάσιο τρόπο στο παρακάτω απόσπασμα

Όταν, ας πούμε, είμαι μόνη μου, για παράδειγμα στο σπίτι, και δεν έχω την δυνατότητα να επικοινωνήσω με κάποιον... Μέσα από αυτό το μάθημα έμαθα ότι υπάρχουν άνθρωποι πάντα δίπλα σου που σε νοιάζονται κι αν κάποιος είναι μόνος του πρέπει να το ξέρει αυτό. Αν κάποιος έχει χάσει τις φιλίες του, είναι μόνος του χωρίς οικογένεια, ξέρει ότι υπάρχει κάποιος κι αυτός είναι ο Θεός που θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει. Ίσως να τον βοηθήσει να βρει και φιλίες... Αυτό το μάθημα με κάνει να μην νιώθω μόνη μου. Έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση και περισσότερη ασφάλεια. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ. Αλλά από τη στιγμή που προβάλλει τόσες πολλές αξίες, σίγουρα θα ενισχύει την προσωπικότητά μου. Ως άνθρωπος με κάνει να νιώθω καλύτερος! Και με περισσότερες γνώσεις και μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω μου. Και για τον εαυτό μου. Σε αυτό σε βοηθάει ιδιαίτερα το ΜτΘ, στο να νιώσω ότι αξίζω, ότι μπορώ να κατανοήσω τους γύρω μου, αλλά και μπορώ να βοηθήσω τους πάντες αρκεί να θέλω. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

6.3.7. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ μαθητών

6.3.7.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Περνώντας στο ζέον θέμα των αξιών που προβάλλονται μέσα από το μάθημα και πως αυτές στη συνέχεια βοηθούν τους ερωτώμενους στη συνάντησή τους με τους συμμαθητές τους διαπιστώνουμε τα εξής: Οι αξίες που κατονομάζονται είναι η αγάπη, η προσφορά, ο σεβασμός, η αυτοβελτίωση (κυρίως μέσω της λεκτικής συμπεριφοράς), η επικοινωνία,

η αλληλεγγύη, η ελεημοσύνη, η αντιρατσιστική συμπεριφορά, η συγχώρεση, η δικαιοσύνη, η αξία της θρησκείας και της ανεξιθρησκείας, η αποφυγή διακρίσεων, η ειρήνη, η ισότητα, και η ελευθερία. Όλοι, είτε άμεσα είτε έμμεσα, διαπιστώνουν και παραδέχονται ότι βοηθήθηκαν, δίνοντας πολύ χαρακτηριστικές απαντήσεις επί αυτού. Ο Άλμπερτ τονίζει πως η προσωπική του αυτοβελτίωση, που φτάνει μάλιστα φτάνει μέχρι ένα είδος αυτοθυσίας, οφείλεται στην αξία της αγάπης.

Μπορεί να σημαίνει πολλά για μας. Η καρδιά, δηλαδή, έχει αξία. Πρέπει να αγαπάμε. Δηλαδή, με όλα αυτά που έχει κάνει ο Χριστός. Θυσιάστηκε, δηλαδή, για άλλους. Η αξία της αγάπης με κάνει καλύτερο άνθρωπο γιατί μου έρχονται στο μυαλό όλα αυτά που έχει κάνει ο Χριστός, τα καλά... Όταν, ας πούμε, πάω να κάνω κάτι κακό το ξανασκέφτομαι να μην το κάνω. Δηλαδή, αυτό που έκανε ο Χριστός, που θυσιάστηκε για τους άλλους, καμιά φορά όταν φταίει ο άλλος και είμαι κι εγώ... δηλαδή... να φταίει ο ένας και να μην φταίω τόσο πολύ... και να... δηλαδή σε ωριαία αποβολή! Παίρνω εγώ, δηλαδή, ωριαία αποβολή για κάποιον άλλο! Παίρνω πάνω μου το φταίξιμο. (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Στην περίπτωση μάλιστα του Λεωνίδα γίνεται αναφορά σε πατερικά κείμενα που διδάσκονται στα πλαίσια και άλλων μαθημάτων και είναι φορείς χριστιανικών μηνυμάτων.

Πρέπει να βοηθάμε ο ένας τον άλλο, να έχουμε αλληλεγγύη. Να αγαπάμε ο ένας τον άλλο... Να μην τσακωνόμαστε για μικροπράγματα... και γενικά να μην τσακωνόμαστε... Να βοηθάμε τον πιο φτωχό... τον πιο αδύνατο, ας πούμε... Και να μην αφήνουμε κάποιους που νομίζουν ότι είναι κάποιοι, να τους καταστρέφουν τη ζωή γενικά... την ψυχή τους... Με έχει μάθει να είμαι ελεήμονας. Να βοηθάω τον κόσμο και να μην είμαι ρατσιστής, ότι εγώ είμαι κάτι παραπάνω από τον άλλο επειδή αυτός είναι φτωχός κι εγώ έχω κι ένα ρούχο παραπάνω να φορέσω. Από πολλά μαθήματα τα έχουμε μάθει αυτά. Είχαμε κάνει στα Αρχαία ένα κείμενο του Ιωάννη του Χρυσόστομου που έχει σχέση με τα Θρησκευτικά. Έλεγε ότι ο Θεός δεν τον πειράζει αν δεν πιστεύουμε σε Αυτόν, αλλά θέλει να είμαστε ελεήμονες προς κάποιον φτωχό, γιατί δεν θα μας κρίνει με βάση τι κάναμε... απ' το αν πιστεύαμε σε Αυτόν... από το αν κάναμε νηστείες... αλλά από το αν βρήκαμε φτωχό και δεν τον βοηθήσαμε... και άλλα πολλά... (Τόνι, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Η στιγμή που ο σταυρωμένος Ιησούς ζητά από τον Θεό να μην τιμωρηθούν οι άνθρωποι που τον οδήγησαν εκεί λειτουργεί ως μέθοδος βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από το μήνυμα της συγχώρεσης. Λέει ο Λορέντζο

Ο Ιησούς πάνω στον Σταυρό ζήτησε από τον Θεό να μην τιμωρήσει τους ανθρώπους. Αυτό μας διδάσκει να συγχωρούμε τον συνάνθρωπο μας ότι κι αν μας κάνει και... να μην του κρατάμε κακία. Βελτιώνει και τη σχέση μας, επίσης, γιατί κι αυτός θα καταλάβει κάποια στιγμή το λάθος του και μπορεί η σχέση μας να εξελιχθεί και να γίνουμε καλοί φίλοι. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Ο Βίκτωρ με την απάντηση του επικεντρώνεται στην αξία της θρησκευτικής ελευθερίας και της ανεξιθρησκείας

Η θρησκευτική αξία, πιστεύω! Γιατί ο καθένας μπορεί να πιστεύει στην δική του θρησκεία ανάλογα με ό,τι θέλει. Δηλαδή, κάποιος μπορεί να πιστεύει στο Βούδα, κάποιος στον Χριστιανισμό. Στο ΜτΘ ο καθένας μπορεί να πει ελεύθερα την άποψη του. Μερικοί λένε για τον Χριστιανισμό, μερικοί θέλουν να πιστεύουν σε άλλο Θεό. Με μαθαίνει πράγματα σχετικά με τον Χριστό. Έθιμα που έχουν οι Χριστιανοί... οι θρησκείες... Κάτι άλλο... μαθαίνω πράγματα για αυτή τη θρησκεία. Μαθαίνω να κάνω το σωστό. Σε ένα μάθημα Θρησκευτικών, ότι τα παιδιά... ο καθένας μπορεί να πιστεύει... Το είχαμε ακούσει και σε ένα μάθημα. Είχαμε δει και μερικές εικόνες με ανθρώπους που ήταν από διαφορετικές θρησκείες και είδαμε ότι ο καθένας μπορεί να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Στον λόγο των ερωτώμενων μαθητριών που ακολουθεί, καταφαίνεται η πρόσληψη των αξιών της ελευθερίας, της ειρήνης, της αλληλεγγύης προς κάθε συνάνθρωπο, χωρίς διακρίσεις, καθώς και της χρησιμότητάς τους.

Οι αξίες βέβαια της ελευθερίας, εμ, της ειρήνης. Ο θεός ήθελε να φέρει, με λίγα λόγια, ειρήνη σε όλον τον κόσμο, αγάπη, ενώ υπήρχαν άνθρωποι που δεν το ήθελαν αυτό, ήθελαν την εξουσία. Κι ο θεός για αυτό είχε μια κόντρα. [...] Ναι, βοηθάνε γιατί όπως είπα και πριν, άμα αρχίζεις αρνητικά με κάποιον να μιλάς θα πάρεις και μια αρνητική απάντηση, οπότε άμα μιλήσεις στον άλλον ειρηνικά, γαλήνια, με ωραίο τρόπο κι αυτός το ίδιο θα σου μιλήσει. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Μας μιλάει για την ελευθερία, μας διδάσκει για την ελευθερία, ε... και για την αλληλεγγύη. Δηλαδή ότι πρέπει να βοηθάμε τους άλλους, δηλαδή πρέπει να δείχνουμε ότι τους καταλαβαίνουμε, ότι συμπονούμε κι εμείς μαζί τους. Ο θεός βοηθούσε όλους τους ανθρώπους, τους βοηθούσε όλους, δεν έκανε εξαιρέσεις. Ναι, έχω καλύτερη συμπεριφορά, τους καταλαβαίνω! Κάποιες φορές αν υπάρχει... όταν κάποιος έχει κάποιο πρόβλημα, καταλαβαίνω περισσότερο και τον βοηθάω. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρομαντικής καταγωγής).

Απαντώντας στο πώς προβάλλεται ο διαφορετικός άνθρωπος στο μάθημα των θρησκευτικών και πως αυτό τους κάνει να νιώθουν, οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν μια ομοιογενή εικόνα. Συγκεκριμένα όλοι πληροφορούν πως ο διαφορετικός άνθρωπος προβάλλεται ως ίσος με τον κάθε συνάνθρωπό του, πράγμα που τους κάνει να αισθάνονται *όμορφα, ωραία και καλά*. Κι αυτό διότι, όπως συνάγεται από τον λόγο τους, είναι πολύ σημαντικό για αυτά τα παιδιά να μην αισθάνονται κατώτεροι των συνανθρώπων τους. Αξίζει η παράθεση αποσπασμάτων από την συγκεκριμένη αποστροφή του λόγου τους εις επίρρωσιν των παραπάνω.

Ε ναι! Δεν υπάρχει κάτι... Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι! Ναι! Δεν σημαίνει ότι αν κάποιος είναι από την Ελλάδα και κάποιος από μια άλλη χώρα, ο ένας είναι καλύτερος από τον άλλο! Ούτε το αν δεν ξέρει καλά την γλώσσα σημαίνει ότι είναι κατώτερος! Αυτά τα μηνύματα τα έχω πάρει περισσότερο από τα Θρησκευτικά. (Γιολάντα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 6/12/2015).

Παρόλο που είναι διαφορετικός και πάλι να τον αγαπάμε, να τον... Δηλαδή έτσι όπως είμαι εγώ... Πως να το εξηγήσω... δεν τον παρουσιάζει κατώτερο. Τον παρουσιάζει ως έναν άνθρωπο που αξίζει να τον αγαπάμε. (Αλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015).

Πιστεύω ότι είναι όλοι ίσοι. Βασικά είναι όλοι ίδιοι είναι, γιατί ανεξάρτητα από το χρώμα, όλοι άνθρωποι είναι. Άλλο που τώρα υπάρχει ρατσισμός και οι άσπροι κοροϊδεύουν τους μαύρους. Πολλά ατυχήματα, βασικά, συμβαίνουν... Στην Αμερική αστυνομικοί σκοτώνουν τους μαύρους επειδή είναι μαύροι! Επειδή ο αστυνομικός είναι άσπρος και ο άλλος μαύρος μπορεί να τον σκοτώσει. Συμβαίνουν πολλά τέτοια πράγματα στην Αμερική... Είναι Ρατσιστικά... Να πηγαίνει ο αστυνόμος να σκοτώνει ανθρώπους για το χρώμα τους. Το μάθημα των Θρησκευτικών μας λέει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και να μην κάνουμε

κακό στους άλλους. Αυτό με κάνει να νιώθω ωραία, γιατί ξέρω ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους και ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Ανάμεσα σε έναν Αιγύπτιο και έναν Τούρκο. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Μας το δείχνει... ούτε σαν ανώτερο, ούτε σαν κατώτερο... Ίσα. Έχουμε παράδειγμα τον Χριστό που έρχεται στον κόσμο σαν άνθρωπος. Δεν κατέβηκε δηλαδή σαν θεότητα, αλλά ήρθε με φυσιολογική, ανθρώπινη μορφή στον κόσμο μέσω της εγκυμοσύνης της Παναγίας. Αυτό περνάει το μήνυμα ότι όλοι μπορούμε να είμαστε ίσοι αλλά και διαφορετικοί. (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Εμένα προσωπικά με κάνει να νιώθω πολύ ωραία, γιατί δεν αναδεικνύεται κάποια μεγάλη διαφορά, αναμεσα σε εμένα και σε άλλα παιδιά που είναι από την Ελλάδα, η με άλλα παιδιά. Δεν αναδεικνύεται κάποια μεγάλη διαφορά και πιστεύω πως δεν με κάνει να νιώθω διαφορετική, ανώτερη η κατώτερη. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Ίσοι είμαστε όλοι, δεν υπάρχει κάτι... Αυτό με κάνει να νιώθω καλά, γιατί δεν υπάρχει κάποιος που να είναι ανώτερος από τον άλλο. Όταν είμαστε όλοι ίσοι θα νιώθουμε εντάξει. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Ο διαφορετικός άνθρωπος παρουσιάζεται ως κάτι που η κοινωνία τον αντιμετωπίζει σαν κάτι άσχημο, σαν κάτι κατώτερο. Το μάθημα μας διδάσκει να τον αντιμετωπίζουμε σαν κάτι ίσο με εμάς. Εμείς πρέπει να έχουμε μια στάση φιλική, να το πω έτσι, δηλαδή να μην δείχνουμε... Εγώ αισθάνομαι κάπως ντροπή γιατί αυτός νομίζει ότι είναι κατώτερος γιατί έχει επηρεαστεί από τους υπόλοιπους. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής).

Θεωρούν μάλιστα πως το ΜτΘ συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό, αν και δεν είχαν όλοι οι ερωτώμενοι τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να δικαιολογήσουν επαρκώς το ερώτημα. Έτσι, αν και πέντε από τους ερωτώμενους δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο συγκεκριμένο θέμα, παρουσιάζουν ενδιαφέρον κάποιες από τις απαντήσεις ορισμένων. Σε αυτή που ακολουθεί, το νόημα της παραβολής του χαμένου προβάτου ο μαθητής φαίνεται να το εκλαμβάνει ως προτροπή για αποδοχή του διαφορετικού, ακόμα κι αν ο διαφορετικός είναι ο πράττων το κακό.

Ναι. Από ένα... Δε θυμάμαι που το είχαμε διαβάσει... Ο Χριστός είχε 100 πρόβατα και το ένα έφυγε... Δεν έκατσε να προσέχει τα άλλα 99 αλλά έψαξε το 1 που έφυγε από το κοπάδι. Δηλαδή, κάποιος που μπορεί να μην έκανε κάτι σωστό δεν τον άφησε να φύγει έτσι... επειδή έκανε κάτι κακό... Το έφερε πίσω. Δεν τον ξεχώρισε. (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Για την Σαλίνα η καθοδήγηση μέσω του μαθήματος συμβάλλει επιπλέον και στην αλλαγή νοοτροπίας

Ναι, ναι, αυτό το πιστεύω. Ναι, γιατί όταν ένα πλήθος ανθρώπων ακούει τι είναι καλό και τι είναι λάθος κι ότι το διαφορετικό δεν είναι ποτέ λάθος, αλλά είναι φυσιολογικό, θα σταματήσουν να αντιδρούν για πολλά θέματα. Θυμάμαι για τους ανθρώπους που ήταν άρρωστοι κι ήταν ανάπηροι και δεν μπορούσαν και δεν τους έκανε κανένας παρέα, δηλαδή θεωρούσαν ότι ήταν δαιμονισμένοι ο θεός τους πήρε, τους αγκάλιασε, τους βοήθησε. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Μια άλλη διάσταση στο θέμα δίνει ο Άλμπερτ καθώς θεωρεί ότι αυτό που συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό είναι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος.

Βοηθάει, ναι! Όταν μας βάζουν σε ομάδες... Όταν έχει μια ερώτηση στο βιβλίο και πρέπει να βρούμε την απάντηση στο κείμενο και πρέπει να συνεργαστούμε ανά δύο ή ανά ομάδα. (Άλμπερτ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015).

Ως προς το αν το ΜτΘ στοχεύει και επιτυγχάνει την ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης τέσσερις από τους ερωτώμενους δεν θυμόντουσαν κάποιο παράδειγμα ως ενίσχυση της θετικής τους απάντησης, ενώ από τις απαντήσεις των υπόλοιπων αξίζει να αναφερθούν το πώς δικαιολογούν την θετική τους εκτίμηση μόνο τα βιώματα τριών. Σύμφωνα με αυτά, ισχυρό είναι το μήνυμα για την αλληλεγγύη μέσω του παραδείγματος του Ιησού, που σημειωτέον, δεν εξαιρεί και τις γυναίκες που θεωρούνταν κατώτερες των ανδρών. Η Σαλίνα επισημαίνει ότι ο Ιησούς δεν εκμεταλλεύτηκε την θεϊκή του φύση για απόκτηση επίγειας εξουσίας και υλικών αγαθών, αλλά, αντιθέτως, προσέφερε ακόμα και τη ζωή του για τους συνανθρώπους του. Είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα

Ναι... Έμαθα ότι πρέπει να βοηθάμε τους συνανθρώπους μας. Τους φτωχούς, για παράδειγμα... Οι πλούσιοι μπορούν να βοηθήσουν τους φτωχούς που δεν έχουν, τους άστεγους... Ο Χριστός, νομίζω το δίδαξε. Βοήθαγε τους ανθρώπους που δεν είχαν... Βοήθαγε και τις γυναίκες που τότε ήταν κατώτερες... Αυτά... (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Ναι, ειδικά αλληλεγγύη γιατί ο θεός πάντα βοήθαγε τους άλλους, οπότε μας μαθαίνει να το κάνουμε κι εμείς. Ως θεός θα μπορούσε να είχε την εξουσία, να είχε πολλά πλούτη, αλλά αυτός ό,τι είχε το έδινε στους άλλους, δηλαδή έδωσε ακόμα και τη ζωή του για τους άλλους! (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Η βιβλική ιστορία του Ιωσήφ φαίνεται να επιδρά καταλυτικά στον τρόπο σκέψης της Τζέσικας, τόσο για το πώς επικοινωνεί με τους συμμαθητές της, όσο και για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα σύγχρονα ανθρώπινα προβλήματα, δίνοντας έμφαση στο προσφυγικό ζήτημα.

Ναι, γιατί μας μαθαίνει πως εμείς οι άνθρωποι, άμα θέλουμε, μπορούμε να κάνουμε πολύ καλά πράγματα, να αγαπάμε τον συνάνθρωπο μας, να τον βοηθάμε, και αυτός να μας βοηθάει στις δυσκολίες, να υπάρχει αλληλεγγύη. Παράδειγμα με μερικά παιδιά που κάνω πολύ παρέα και έχουν κάποιο πρόβλημα, η έχουν κάτι, πάω και τους ρωτάω τι έχουν, και τους λέω να τα λύσουμε μαζί τα προβλήματα και να μην χάνουν τις ελπίδες τους. Το μάθημα μου το έμαθε αυτό, στο τελευταίο μάθημα που κάναμε με τον Ιωσήφ, που αυτός βοήθησε τα αδέρφια του, ε, που του είχαν κάνει και αυτά τόσο κακό, ε, τα βοήθησε και δεν τα άφησε και δεν κράτησε μίσος και τα βοήθησε στα προβλήματα τους και επίσης είχαμε μια άσκηση να κάνουμε, κατά την οποία μας έλεγε τι θα κάνατε για τους πρόσφυγες οι οποίοι έρχονται σήμερα στη Ελλάδα, πως πρέπει να σκέφτονται αυτοί, και είχα γράψει πως στον τόπο που έρχονται θα υπάρχει κάποια ασφάλεια και σιγουριά γιατί κάποιοι άνθρωποι θα τους βοηθήσουν και θα τους δώσουν στέγη, τρόφιμα, και θα λύσουν πολλά από τα προβλήματα που έχουν. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Τέλος, ο Ρομάν αυθόρμητα κατονομάζει μια τηλεοπτική σειρά ως πηγή θρησκευτικού μηνύματος, γεγονός που ασφαλώς προκαλεί, αν μη τι άλλο, έκπληξη

Παράδειγμα συγκεκριμένο δε θυμάμαι... Μόνο μια φράση θυμάμαι. Ο έχων δύο χιτώνες να δίνει τον ένα. Μου έμεινε από μία σειρά. Το «Κωνσταντίνου και Ελένης»! (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Διερευνώντας την άποψη των ερωτώμενων ως προς το αν το ΜτΘ ενισχύει την κριτική στάση απέναντι στις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις αντιλαμβανόμαστε πως υπάρχει μια αντίστοιχη με το προηγούμενο ερώτημα δυσκολία ως προς την δικαιολόγηση των απαντήσεων τους. Συγκεκριμένα, ένας ανέφερε πως δεν το έχει σκεφτεί, ένας νομίζει πως η απάντηση του είναι θετική, ένας απαντά μονολεκτικά «ναι», και στις υπόλοιπες απαντήσεις ενώ η απάντηση είναι σαφώς θετική, είναι ολοφάνερη η δυσκολία έκφρασης και στοιχειοθέτησης της θέσης τους. Δεν θα ήταν υπερβολή μάλιστα να παρατηρήσουμε ότι τείνουν να επαναλαμβάνουν τη φράση *όλοι είναι ίσοι* ξανά και ξανά κατά τη διάρκεια όλων των συνεντεύξεων. Σταχυολογήσαμε τις πιο χαρακτηριστικές από αυτές

Ναι μας βοηθάει! Ποτέ δεν έχουμε δει στο βιβλίο να γράφει ότι αυτοί είναι έτσι κι άλλοι αλλιώς... Για παράδειγμα για τις ξανθιές... Ότι είναι χαζές. Ποτέ δεν έχει περαστεί τέτοιο μήνυμα μέσα από το ΜτΘ. (Ρομάν, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Ναι, μας το μαθαίνει αυτό. Κυρίως μας λέει ότι οι γυναίκες στο παρελθόν ήταν κατώτερες από τους άνδρες. Τις θεωρούσαν! Και... μας λένε ότι αυτό δεν ισχύει. Και... αυτά. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη).

Ναι, γιατί μας διδάσκει πάντα ότι όλοι είναι ίσοι. Όχι ότι κάποιοι είναι χαζοί, ότι δεν καταλαβαίνουν. Η ότι επειδή το χρώμα κάποιων ανθρώπων αλλάζει δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με εμάς. (Αντζελα, , κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015).

Απαντώντας στο ερώτημα εάν στο ΜτΘ γίνεται λόγος για συμφιλίωση, ειρηνική και αρμονική συμβίωση όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά, χωρίς για μια ακόμη φορά οι έξι από αυτούς να είναι σε θέση να παρουσιάσουν κάποιο παράδειγμα. Μάλιστα ένας ερωτώμενος αναφέρει χαρακτηριστικά πως για τα παραπάνω διδάχτηκε κυρίως από τους γονείς του.

Ναι, γίνεται λόγος για όλα αυτά συνέχεια. Βασικά, όχι τόσο μόνο από το ΜτΘ... Αυτά μου τα είχαν διδάξει και οι γονείς μου. (Αιμίλιος, αγόρι, 14 ετών, β' τάξη).

Ανάμεσα στις λιγιστές απαντήσεις που κατορθώνουν να φέρουν κάποιο παράδειγμα ξεχωρίζουν οι παρακάτω, αλλά και πάλι συναντούμε το χλιοειπωμένο παράδειγμα για τα ισότιμα με των ανδρών γυναικεία δικαιώματα, καθώς και για την συγχώρεση του Εσταυρωμένου

Ναι. Ας πούμε, ο Χριστός έφερε τις γυναίκες με ίδια δικαιώματα με τους άντρες, ενώ εκείνη την εποχή αλλά και μέχρι τώρα πρόσφατα δεν είχαν οι γυναίκες τέτοια δικαιώματα, ότι είχαν οι άντρες. (Αμπελίνα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015).

Ναι, όταν ο Χριστός σταυρώθηκε, τότε συγχώρεσε όλους αυτούς που του έκαναν το κακό και δεν κράτησε έχθρα, τους συγχώρεσε. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Όσο για το εάν το ΜτΘ συμβάλλει στην ανάπτυξη διαλόγου κατά την ώρα διδασκαλίας του μέσα στην τάξη των ερωτώμενων, οι τελευταίοι δεν είχαν κάποια δυσκολία στο να στοιχειοθετήσουν τις συνολικά θετικές απαντήσεις τους. Είναι μάλιστα πολύ ενδιαφέρον εύρημα ότι η συμμετοχή τους στην διαδικασία του διαλόγου αναδεικνύεται ως επωφελής από τους ίδιους, καθώς έχει εξίσου θετικό αντίκτυπο στο γνωστικό και στο επικοινωνιακό τους επίπεδο. Μεταξύ αυτών οι πιο χαρακτηριστικές παρουσιάζονται ως ακολούθως:

Ναι. Όταν αρχίζουμε να μιλάμε για τον Χριστό, συμμετέχουμε όλοι και μέσα από αυτό ξεφεύγουμε και λίγο από το μάθημα. Δεν είναι βαρετό, φέτος! Πέρσι ήταν! Πέρσι, δεν πρόσεχα καθόλου στο μάθημα. Δεν συμμετείχα, ούτε ασκήσεις έκανα. Φέτος αυτό άλλαξε. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015).

Ναι, γίνεται. Οι διάλογοι που ανοίγουμε είναι πολύ χρήσιμοι. Σχετίζονται με τα θέματα του μαθήματος. Κι έτσι μαθαίνουμε και περισσότερα πράγματα, και μαθαίνουμε διάφορα πράγματα που θα μας χρειαστούν και στη ζωή μας. (Λορέντζο, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Γίνεται διάλογος και πολύ ωραίος, και μας βοηθάει αρκετά, όχι απλώς για να λέμε εμείς το μάθημα. Είναι καλύτερος ο διάλογος για την κατανόηση μας. Κατανοούμε πιο εύκολα το μάθημα και... μας βοηθάει στο διάλογο με έναν άνθρωπο... να μιλάμε πιο εύκολα. Γίνεται περισσότερος διάλογος απ' ότι γίνεται και στα υπόλοιπα μαθήματα. Τα άλλα μαθήματα είναι περισσότερο κανόνες... πράξεις. Όχι τόσο επικοινωνία. (Αντζελα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 23/12/2015).

Αναπτύσσεται διάλογος και πιστεύω πως το μάθημα βοηθάει και άλλα μαθήματα να έχουμε διάλογο και να καταλαβαινόμαστε καθηγητές και μαθητές πιο εύκολα. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Η Σαλίνα και η Νίνα σχολιάζουν και εμμέσως αφήνουν να διαφανεί η λύπη τους μέσα από την παρατήρηση τους για την μη συμμετοχή όλων στον διάλογο που αναπτύσσεται.

Ναι, βοηθάει αρκετά, γιατί όταν διαβάζουμε κάτι ο καθηγητής μας εξηγεί και μας ζητά την γνώμη μας για αυτό. Δηλαδή πως το βλέπουμε εμείς, πως το βλέπουν οι άλλοι, πως το βλέπουν οι γύρω μας. Αρκετοί συμμετέχουν, όχι ότι για τους περισσότερους δεν τους ενδιαφέρει αυτό, απλά δεν θέλουν να συμμετέχουν γιατί μάλλον βαριούνται. Δεν νομίζω να ντρέπονται, δεν έχει υπάρξει ποτέ αυτό, το να ντρέπονται. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Ναι. Στην ώρα του μαθήματος ο καθηγητής, κάθε φορά που διαβάζουμε κάτι, μετά μας ρωτάει και πιά είναι η άποψή μας για αυτό που διαβάζουμε. Δεν συμμετέχουν όμως όλα τα παιδιά. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής).

Η τελευταία ερώτηση αφορά στο κατά πόσον και πως έχει επηρεάσει το ΜτΘ τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Βάσει των απαντήσεων τους συνάγεται ότι αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή του μαθήματος, καθώς θεωρούν ότι συνέβαλε στην καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Το μάθημα *πέρασε μηνύματα*, όπως αγάπη προς όλους ανεξαιρέτως, αποδοχή του άλλου ως ισότιμου προσώπου, ανάπτυξη του διαλόγου. Από τα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν τα λόγια της Σαλίνας αποτυπώνουν με έμφαση την ευεργετική επίδραση του μαθήματος στην προσωπικότητα της

Πιστεύω τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει καλύτερες οι σχέσεις με τους συμμαθητές λόγω των θρησκευτικών γιατί θυμάμαι παλιά ήμουν πιο επιθετική με όλους. Και δύσκολα μιλούσα σε κάποιον, αλλά μετά δεν ξέρω... Είδα πως ο θεός είπε να τους αγαπάμε όλους και να μιλάμε, και να τα έχουμε καλά με όλους, κι έτσι όταν ακολούθησα αυτό το πράγμα μου πήγαν όλα καλά. (Σαλίνα, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, αλβανικής καταγωγής).

Πιστεύω ότι έχω καλή σχέση με όλους τους συμμαθητές μου. Μπορεί με κάποιους να εκνευρίζομαι, ή μπορεί να με πειράζουν, αλλά με όλους του συμμαθητές μου μιλάω. Ο Χριστός διδάσκει ότι πρέπει να αγαπάμε. (Γαβριέλα, κορίτσι, 14 ετών, β' τάξη, 6/12/2015).

Ναι... μου πέρασε μηνύματα. Να κάνω παρέα με φίλους, παρότι μπορεί να έχουν διαφορετική θρησκεία... να κάνω και με αυτούς παρέα. Να μην κοροϊδεύω κάποιον συμμαθητή μου παρότι μπορεί να είναι από άλλη χώρα ή να έχει διαφορετικούς γονιούς... ή να

έχει κάποιο πρόβλημα... Με βοήθησε να είμαι ίσος με τους συμμαθητές μου. Να μην το «παίζω» ανώτερος. (Βίκτωρ, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 23/12/2015).

Πιστεύω πως ναι, διότι με πολλούς συμμαθητές μου που συζητάμε και όπως έχουμε μάθει και στο μάθημα των θρησκευτικών να συζητάμε με τους συνανθρώπους μας και να τους αγαπάμε, συζητάμε και νιώθουμε αυτή την οικειότητα μεταξύ μας και την αγάπη, ειδικά με τις φίλες μου. (Τζέσικα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015, αλβανικής καταγωγής).

Αξιοπρόσεκτος είναι ο τρόπος που ο Τόνι βιώνει τη σχέση του με το μάθημα, καθώς και η αξιολόγηση ενός συμμαθητή του, που κατά τη γνώμη του δεν αξίζει να λέγεται Χριστιανός, αφού αδυνατεί να μπει στη θέση των προσφύγων

Ναι θετικά. Αρκετά θετικά, αλλά μερικές φορές όταν κάποιος φίλος μου έχει αντίθετες απόψεις από τις δικιές μου, τότε καθόμαστε και το συζητάμε. Πολλές φορές, όπως είπα και πριν, μπορεί να μας οδηγήσει και σε τσακωμό... Λέει, ας πούμε, άσχημα πράγματα για τους πρόσφυγες, ενώ είναι Χριστιανός και νηστεύουν με την οικογένεια του και τις 40 ημέρες τα Χριστούγεννα κλπ... Και του είπα σήμερα ότι δεν αξίζει να λέγεται Χριστιανός ενώ λέει τέτοια πράγματα και νευρίασε. Αλλά είχα δίκιο, όμως. Έλεγε «ψόφος να τους πιάσει... γιατί έρχονται εδώ και δεν πάνε στη Σαουδική Αραβία... Οι μισοί είναι τζιχαντιστές και θα μας σκοτώσουν όλους...» Φαίνεται ότι τους μισεί αυτούς τους ανθρώπους! Αυτό με έφερε σε αντίθεση μαζί του. Είναι φτωχοί άνθρωποι, οι οποίοι από πόλεμο αναγκάστηκαν να φύγουν. Δεν το ήθελαν... Κανένας δε θέλει να φύγει από την πατρίδα του. Αλλά τον αναγκάζουν οι συνθήκες. (Τόνι, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 17/12/2015, αλβανικής καταγωγής).

Μόνο μία εκ των ερωτώμενων δεν μπορεί να αξιολογήσει την επιρροή του μαθήματος

Δεν το έχω παρατηρήσει, δεν το έχω σκεφτεί. (Νίνα, κορίτσι, 16 ετών, γ' τάξη, 16/01/2016, ρουμανικής καταγωγής).

6.3.7.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Οι αξίες που προβάλλονται μέσα από το μάθημα και φαίνεται να βελτιώνουν αρκετά τη σχέση των ερωτώμενων με τους συμμαθητές τους είναι κυρίως αυτές της αγάπης, της κατανόησης και της ενσυναίσθησης. Γίνεται μάλιστα λόγος για την απρουπόθετη και χω-

ρίς συγκεκριμένα κριτήρια αγάπη. Ακολουθούν οι αξίες της συγχώρεσης, της προσφοράς, της αλληλοβοήθειας, της αλληλοκατανόησης, της αποδοχής όλων των ανθρώπων ισότιμα, της ομόνοιας, του δικαιώματος στην επιλογή της θρησκείας, της φιλανθρωπίας και της αρετής. Η φράση «Μετά το διάβασμα μπορεί να ξεχνάμε κάποια κομμάτια, αλλά η ουσία μένει» είναι ίσως η μοναδική που αποτυπώνει τόσο ρεαλιστικά την προσφορά του ΜτΘ μέσα από λίγες μόνο λέξεις. Μας θυμίζει δε τη ρήση που αποδίδεται στον Α. Αϊνστάιν «Εκπαίδευση είναι εκείνο που μένει όταν έχουμε ξεχάσει καθετί που μάθαμε στο σχολείο».

Μαθαίνω αξίες μέσα από το ΜτΘ. Η αγάπη ανάμεσα στα αδέρφια και ανάμεσα στην οικογένεια, για παράδειγμα. Το να μην υπάρχει μίσος. Ή ο γονιός να μην εκμεταλλεύεται το παιδί του προσπαθώντας, για παράδειγμα, να το τραβήξει προς το μέρος του και να πει «δε θέλω τον αδερφό μου» ή «δεν αγαπάω τον πατέρα μου» και έτσι τα παιδιά να μην είναι αγαπημένα. Να μην γίνονται διακρίσεις δηλαδή. Αυτό νομίζω πως είναι το πιο σημαντικό. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Επειδή είμαστε και χριστιανοί, προβάλλεται η αγάπη απέναντι στον συνάνθρωπο μας και ότι μας προτρέπει να έχουμε διάθεση να προσφέρουμε και να βοηθάμε τον συνάνθρωπό μας, ο οποίος το έχει ανάγκη. Όπως έκανε και ο Χριστός, ο Θεός μας. Προβάλλεται η αγάπη, η ομόνοια ανάμεσα στους ανθρώπους, ανεξάρτητα φυλής κοινωνικής θέσης. Χωρίς κριτήρια αγάπη. Δεν θυμάμαι κάποιο παράδειγμα τώρα. Μετά το διάβασμα μπορεί να ξεχνάμε κάποια κομμάτια, αλλά η ουσία μένει. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Το ΜτΘ πιστεύω πως είναι από τα κυριότερα μαθήματα, γιατί μαθαίνουμε για την θρησκεία μας, γιατί ένας άνθρωπος χωρίς την θρησκεία δεν μπορεί να ζήσει. Χωρίς να πιστεύει σε έναν Θεό, σε οποιονδήποτε... Αλλά συγκεκριμένα, μέσα από τον Χριστιανισμό, τον Ορθόδοξο Χριστιανισμό, βλέπουμε την στάση διάφορων Αγίων και του Χριστού που κράτησε απέναντι στους ανθρώπους και παίρνουμε παραδείγματα. Όλη αυτή την αρετή που υπήρξε, και έτσι μαθαίνουμε κι εμείς πως να αντιμετωπίζουμε τους ανθρώπους. Για παράδειγμα, έχω συναντήσει πολλά παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα, επειδή δεν είναι Χριστιανοί και ανήκουν σε άλλη θρησκεία, τα οποία έχουν συμπεριφορές διαφορετικές, λίγο πιο βάρβαρες πιστεύω. Οι αξίες του Χριστιανισμού επηρεάζουν προς το θετικό, φυσικά! Η αρετή π.χ. Εκτός αυτού, βλέπουμε την φιλανθρωπία, ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι φιλάνθρωπος, και βλέπουμε πως ότι σύμφωνα και με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο,

οι άνθρωποι που είναι φιλόανθρωποι και έχουν κάποιες αμαρτίες, στη Δευτέρα Παρουσία θα τους συγχωρεθούν οι αμαρτίες αρκεί να είναι φιλόανθρωποι. Επίσης, ένας άλλος τομέας πιστεύω ότι είναι η «κρίση», το να μην κρίνουμε τον συνάνθρωπο μας, πράγμα που μου φαίνεται πολύ δύσκολο διότι εμείς οι Έλληνες και συγκεκριμένα οι Κορίνθιοι, πιστεύω ότι κρίνουμε τον άλλο με το παραμικρό. Αυτό είναι και λίγο ρατσιστικό. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Ο διαφορετικός άνθρωπος στο μάθημα των θρησκευτικών προβάλλεται κατά κοινή ομολογία των ερωτώμενων ως ισότιμος με οποιονδήποτε συνάνθρωπό του, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, γεγονός που περνάει το μήνυμα ότι καταρρίπτονται στερεότυπα με τελικό σκοπό την ευημερία και την κοινωνική συνοχή. Στον λόγο της Ευτυχίας αποτυπώνεται με σαφήνεια ότι η ιδιαιτερότητα του μαθήματος, συγκριτικά με άλλα, επιτρέπει την εμβάθυνση στο μήνυμα ότι *διαφορετικότητα σημαίνει ισότητα*

Τον δείχνει ίσο με όλους τους άλλους και αυτό είναι το καλό! Το συγκεκριμένο μάθημα δείχνει ότι όλοι είμαστε ίσοι, ανεξαρτήτως χρώματος, θρησκείας, πιστεύω... Όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ως προς την κοινωνία. Προς τον κόσμο, προς τους ανθρώπους. Ακόμα και προς τον Θεό! Όλοι είμαστε ίσοι. Αυτό με κάνει να νιώθω πάρα πολύ καλά! Πάρα πολύ ωραία, γιατί επιτέλους σκέφτομαι ότι υπάρχει ένα μάθημα το οποίο κατανοεί την διαφορετικότητα, κατανοεί ότι διαφορετικότητα σημαίνει ισότητα, ότι ένας άνθρωπος που είναι διαφορετικός δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος από τον άλλο, αλλά ίσος με τον άλλο. Μέσα από αυτό το μάθημα έχουμε την ευκαιρία να το συζητάμε περισσότερο. Όλοι οι καθηγητές μπαίνουν στην τάξη και μας λένε να σεβόμαστε τους άλλους κ.λπ., αλλά μέσα από το ΜτΘ επειδή είναι έτσι βασισμένο, μπορούμε να εμβαθύνουμε περισσότερο, να βγάλουμε ότι η διαφορετικότητα σημαίνει ισότητα. Ότι το διαφορετικό δεν είναι κακό! Κι αυτό έτσι να «βγάλει ρίζες» μέσα στην ψυχή μας και να το καταλάβουμε καλύτερα. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Ο Θεόδωρος αναγνωρίζει ότι η θρησκεία μέσω της κατάρριψης των στερεοτύπων στοχεύει στην ατομική βελτίωση τόσο, όσο και στην συλλογική ευημερία

Με κάνει να νιώθω ότι η θρησκεία καταρρίπτει τα στερεότυπα και προσπαθεί να κάνει τους ανθρώπους καλύτερους. Να τους κάνει να μπορούν να κατανοούν καλύτερα τους γύρω τους και να περάσουν έτσι μια πάρα πολύ καλή ζωή. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Είναι ενδιαφέρον το επιχείρημα της Αγνής σύμφωνα με το οποίο η ισότητα όλων των ανθρώπων και η μη διάκριση του διαφορετικού αποδεικνύεται από τον ερχομό του Ιησού στη γη με μοναδικό σκοπό την εξίσωση όλων των ανθρώπων

Προβάλλεται ακριβώς ίδιος με όλους τους άλλους. Ο Θεός μας έχει δημιουργήσει για να είμαστε όλοι ίσοι. Αν ήξερε ότι κάποιος είναι πιο ανάξιος από κάποιον άλλο, δεν νομίζω ότι θα έκανε όλο αυτό, να φέρει τον Ιησού στη γη για να μας κάνει όλους ίσους. Να επέλθει ισότητα σε όλη την οικουμένη. Μας αντιμετωπίζει όλους ως ίσους ο Θεός, με το να θέλει όλοι να γίνουμε ίδιοι. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Οι ερωτώμενοι σχολιάζοντας το εάν το ΜτΘ συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό τείνουν να επαναλαμβάνονται, κάνοντας αναφορά στις αξίες τις οποίες κατονόμασαν σε προηγούμενο σημείο της συνέντευξης. Δείχνουν ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι από τα τεκταινόμενα στη χώρα μας, τόσο σε επίπεδο κοινωνικό, όσο και σε πολιτικό, τα συσχετίζουν με τα θρησκευτικά θέματα, προσεγγίζοντας τα όμως από τελείως διαφορετική σκοπιά. Η Ευτυχία και ο Αθανάσιος είναι τυπικά παραδείγματα για το παραπάνω

Απόλυτα, διότι όπως ξέρουμε όλοι, ο Χριστός, μόλις κατέβηκε στη Γη, είπε «Αγαπάτε Αλλήλους», δηλαδή αυτό σημαίνει να αγαπάμε τον άλλο όπως κι αν είναι. Είτε είναι Χριστιανός, Μουσουλμάνος, είτε από άλλη χώρα, είτε έχει διαφορετικό χρώμα... πρέπει να τον αγαπάμε γιατί είναι αυτός. Δεν φταίει που γεννήθηκε αυτός έτσι, αλλά πρέπει να τον αγαπάμε με τα καλά του και τα κακά του, με τα αρνητικά και τα θετικά του... πρέπει να τον αγαπάμε γι' αυτό που είναι...όχι γι' αυτό που θέλει να δείξει ότι είναι... Γι' αυτό που είναι! Μέσα από αυτό το μάθημα καταλαβαίνουμε ότι όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται αγάπη. Μερικοί έχουν έλλειψη από αυτή λόγω του ρατσισμού που υπάρχει και αυτό, μέσα από το ΜτΘ, πρέπει να σταματήσουμε να το ενισχύουμε, και να καταλάβουμε ότι όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται σεβασμό και κατανόηση ανεξάρτητα από το πως φαίνονται, αλλά από το πως είναι μέσα τους. Στην Ελλάδα πιστεύω πως υπάρχει πολύς ρατσισμός. Δεν είναι μία χώρα που μπορεί να κατανοήσει... Δεν είναι όλοι οι Έλληνες, αλλά δυστυχώς ένα μεγάλο ποσοστό αυτών. Ιδιαίτερα τώρα, που έχουν δημιουργηθεί κόμματα κατά των αλλοδαπών κ.λπ. Ναι, πιστεύω ότι υπάρχει μεγάλος ρατσισμός στην χώρα μας. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Φυσικά! Αλλά και αυτό το διαφορετικό έχει κι αυτό τα όρια του... Δεν είμαστε ρατσιστές απέναντι σε καμία θρησκεία, σε τίποτα τέτοιο... αλλά, πρέπει να πούμε ότι αυτά τα πρωτότυπα πράγματα, που έχουν έρθει και στην Ελλάδα τώρα, δεν είναι σωστά. [...] Αναφέρομαι στο σύμφωνο συμβίωσης, ναι. Πιστεύω ότι είναι κάτι πολύ αρνητικό και δε θα κάνει καλό, γιατί έτσι αλλοτριώνεται και η θρησκεία, φεύγει και η θρησκεία. Γιατί όσο περισσότεροι άνθρωποι κάνουν αυτό το σύμφωνο, σημαίνει ότι δεν είναι και Χριστιανοί. Έτσι πιστεύω. Και... εκτός αυτού... θα πω και για την Κυβέρνηση τι πιστεύω! Πιστεύω ότι δεν είναι σωστή, γιατί πρέπει να είναι στη βάση της Κυβέρνησης ο Χριστιανισμός. Ο Χριστός. Καθώς και το Σύνταγμα έχει γραφτεί στο όνομα της Αγίας Τριάδος. Αυτό είναι πολύ σημαντικό να το πούμε. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Περνώντας στην διερεύνηση του ζητήματος του κατά πόσον το μάθημα στοχεύει και επιτυγχάνει την ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους περισσότερους αναδεικνύουν μια σχετική αδυναμία τεκμηρίωσης των απόψεων τους. Αν και υπερθεματίζουν, τείνουν να επαναλαμβάνουν ήδη ειπωμένα πράγματα, έστω κάπως παραλλαγμένα.

Ανάμεσα σε ένα γερμανάκι κι ένα κινεζάκι... το ΜτΘ σε επηρεάζει θετικά. Δηλαδή, θα πας μόνος σου, με την θέληση σου να το ρωτήσεις «τι κάνεις;». Έστω κι αυτό, δείχνει ότι από το ΜτΘ κατάλαβες τι σημαίνει ο άλλος άνθρωπος. Να τον σέβεσαι επειδή είναι άνθρωπος!(Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Ο Αθανάσιος επικαλείται το παράδειγμα των Αγίων που επιτέλεσαν σπουδαίο κοινωνικό έργο αξιοποιώντας την προσωπική τους περιουσία, και την εμπειρία του από την διδακτική επίσκεψη στα πλαίσια του μαθήματος, για να μιλήσει για την ανάπτυξη και εφαρμογή της αλληλεγγύης

Ναι, στην ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης συμβάλλει σίγουρα. Μέσα από το μάθημα βλέπουμε πάρα πολλούς Αγίους, οι οποίοι ήταν πάρα πολύ πλούσιοι κι έδωσαν όλη την περιουσία τους για να βοηθηθούν άλλοι άνθρωποι. Όχι μόνο Άγιοι, αλλά και σημερινοί άνθρωποι δίνουν αγώνα και δίνουν μερίδιο από την περιουσία τους για να γίνουν έργα, για να ωφεληθούν άνθρωποι για το κοινό συμφέρον. Για παράδειγμα, είχαμε επισκεφτεί την τοπική ενορία με τους συμμαθητές μου και τον καθηγητή των Θρησκευτικών και πήγαμε στα συσσίτια και είδαμε πολλές μαγεύριτσες, που ήταν μέχρι και 80 ετών, οι

οποίες πάλευαν να συνεισφέρουν, να βοηθήσουν τους ανθρώπους οι οποίοι δεν ευνοήθηκαν από τους γονείς τους ή δεν είχαν τις κατάλληλες συνθήκες για να αναπτυχθούν όπως εμείς. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Σε ότι αφορά στην ενίσχυση των κριτικών στάσεων απέναντι στις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις μέσω του μαθήματος οι ερωτώμενοι πήραν ξεκάθαρα θετική θέση. Για μια ακόμη φορά οι ερωτώμενοι δεν έδειξαν να κατανοούν πλήρως την έννοια στερεότυπα, δεν έφεραν επαρκέστατα παραδείγματα, αλλά ούτε και η διατύπωση τους παρουσίαζε σαφήνεια. Ειπώθηκε ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αλλάξει κάποιος τις αντιλήψεις του, καθώς επίσης ότι δεν αρκεί απλά η μελέτη των διδακτικών ενοτήτων του βιβλίου. Η Κατερίνα δείχνει να δημιουργεί συνειρμούς με την έννοια του ρατσισμού

Ναι, γιατί πρώτον στο βιβλίο των Θρησκευτικών δεν υπάρχουν πράγματα που να περιλαμβάνουν ρατσισμό και αυτό δεν σημαίνει πως θα μας επηρεάσει με κάτι κακό. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Ο Γεράσιμος χρησιμοποιεί ως παράδειγμα την ανύψωση των γυναικών στα χρόνια του Χριστού για να εξηγήσει τη θέση του

Ναι, γιατί το ΜτΘ προβάλλει και μας δείχνει τη ζωή του Χριστού, μέσα από την οποία μας παρουσιάζει παραδείγματα κατά τα οποία ο Χριστός ενισχύει την γυναίκα. Καθώς επίσης, και για το ότι δεν κάνει διακρίσεις. Αυτό μας κάνει να καταλάβουμε ότι όλοι είμαστε ίσοι και αυτό το είχε τονίσει ο Χριστός. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βοηθάει εσένα στο να σκέφτεσαι. Όταν ακούς για παράδειγμα ότι «η γυναίκα είναι για να κάθεται στο σπίτι», να είσαι σε θέση να σκεφτείς ότι αφού είμαστε όλοι ίσοι, όλοι είμαστε και ικανοί να κάνουμε το ίδιο. Δεν αφομοιώνεις, έτσι, αυτές τις στερεότυπες αντιλήψεις που υπάρχουν. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Στην ερώτηση εάν στο ΜτΘ γίνεται λόγος για συμφιλίωση, ειρηνική και αρμονική συμβίωση οι μισοί δεν ήταν σε θέση να εκφέρουν πειστικό λόγο αν και η απάντησή τους ήταν καταφατική. Ένας μεταξύ αυτών, αναγνωρίζει ότι ο λόγος για τις παραπάνω αξίες γίνεται με σκοπό την ύπαρξη κοινωνίας και την αποφυγή του χάους.

Ναι. Προκειμένου να υπάρχει και μια κοινωνία. Αμα δεν υπάρχουν αυτά τα δύο στοιχεία, τότε η κοινωνία παύει να υπάρχει. Θα επικρατούσε ένα χάος. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Από τους υπόλοιπους, δύο βασίζουν την απάντησή τους χρησιμοποιώντας το παράδειγμα του ρατσισμού, αφήνοντας να εννοηθεί ότι έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για αρμονική συμβίωση. Ο Αθανάσιος εκφράζει την βεβαιότητα του έστω και με λιτό τρόπο

Φυσικά και γίνεται λόγος, γιατί λέει και ο Χριστιανισμός να μην είμαστε ρατσιστές απέναντι σε ανθρώπους άλλων χωρών, οι οποίοι είναι και άλλων θρησκειών. (Αθανάσιος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 19/12/2015).

Στην ίδια γραμμή και η Αγνή με πιο πληθωρικό ασφαλώς λόγο

Ναι, γιατί υπάρχει έντονα το μήνυμα ότι ο Θεός όταν έστειλε τον Ιησού το έκανε για να κάνει όλους τους ανθρώπους από όλους τους λαούς να μην αντιμετωπίζουν τον άλλο άνθρωπο από άλλο λαό ρατσιστικά και να αισθάνονται ανώτεροι. Όλες οι φυλές είναι ίδιες. Είναι όλοι άνθρωποι, ισότιμοι. Δεν έχουμε να χωρίσουμε κάτι. Ο Ιησούς με τον ερχομό του στη γη, και με τα όσα δίδαξε, πέρασε αυτό το μήνυμα. Και εκπληρώνει, ουσιαστικά, το θέλημα του Θεού να γίνουμε όλοι ίσοι. Να αποβάλλουμε κάποιες έχθρες που, ίσως, έχουμε μεταξύ μας και την ιδέα ότι έχουμε την ανώτερη φυλή. Σε όλους τους λαούς υπάρχει αυτό, πιστεύω. Εμείς που συμπεριφερόμαστε απέναντι στον συνάνθρωπο σαν να είμαστε ανώτεροι του, μας κάνει να καταλαβαίνουμε ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και έχουμε όλοι την ίδια καταγωγή...τον Θεό! Καταγωγή έχουμε ο καθένας διαφορετική, αλλά είμαστε όλοι άνθρωποι. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Η Ευτυχία αντλεί το επιχείρημα της από ιστορία που αφηγείται η Παλαιά Διαθήκη, εστιάζοντας στην αναγκαιότητα και την δύναμη της συγχώρεσης.

Δεν θυμάμαι τώρα ακριβώς τα ονόματα... Αλλά, όταν υπήρχε μια διαφωνία μεταξύ των αδερφών... ήταν τρία αδέρφια και τα δύο θέλησαν να διώξουν το ένα και το πούλησαν σε έναν Αιγύπτιο σαν σκλάβο, επειδή πίστευαν ότι αυτόν τον αγαπάει περισσότερο ο πατέρας τους! Αυτός πέρασε πολλά βάσανα, όμως, με την βοήθεια του Θεού τα ξεπέρασε όλα. Μια μέρα ήρθε και βρήκε τα αδέρφια του, τα αναγνώρισε, όμως εκείνα δεν τον αναγνώρισαν. Όταν τον αναγνώρισαν, αγκαλιάστηκαν και τους είπε ότι τους συγχωρεί. Αυτό δείχνει ότι όσο κακές πράξεις και να έχει κάνει κάποιος πρέπει να τον συγχωρούμε, γιατί πάντα υπάρχει ένας λόγος που τις έκανε. Αν ο λόγος είναι σοβαρός, τότε πρέπει να τον κατανοήσουμε και να συγχωρούμε. Κανείς δεν είναι τέλειος. Κάνουμε όλοι λάθη, τα οποία τα πληρώνουμε, αλλά στο τέλος πρέπει να τα συγχωρούμε. Πόσο μάλλον όταν αυτοί είναι αδέρφια! Υπήρχε και πολύ κοντινή συγγένεια! Αν δεν μπορείς να συγχωρέσεις τον ίδιο σου τον

αδερφό δεν μπορείς να ονομάζεις άνθρωπος, γιατί η συμφιλίωση σε τέτοιου βαθμού συγγενική σχέση είναι πολύ σημαντική. Αυτή η ιστορία είναι από το βιβλίο Θρησκευτικών που κάνουμε φέτος στο Γυμνάσιο. Αναφέρεται στην Παλαιά Διαθήκη. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Η συμβολή του ΜτΘ στην ανάπτυξη του διαλόγου κατά την ώρα της διδασκαλίας του αναγνωρίζεται από όλους τους ερωτώμενους. Οι συζητήσεις ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους μαθητές, αλλά και μεταξύ των μαθητών, με αφορμή τόσο τις ερωτήσεις του διδάσκοντα, όσο και την ανάλυση των κειμένων του βιβλίου ενισχύουν την κριτική ικανότητα των μαθητών. Ο διάλογος που αναπτύσσεται προκαλεί την ευαρέσκεια των μαθητών και ταυτόχρονα συνεισφέρει στην επίλυση τυχόν διαφωνιών, ή ακόμα και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές. Παρόλο που, καθώς αναφέρεται, υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές απόψεις δεν παρατηρούνται εντάσεις, διεξάγεται ένας ήπιος διάλογος, και συνήθως η κατάληξη είναι η συμφωνία όλων των πλευρών.

Απόλυτα, γιατί ουσιαστικά εμείς το κάνουμε το μάθημα. Η καθηγήτρια απλά μας κάνει ερωτήσεις. Εμείς απαντάμε και της δίνουμε αφορμή για να πάει και σε άλλα κείμενα μέσα από το βιβλίο. Κάνουμε διάλογο (και μεταξύ μας). Ενισχύεται ο διάλογος στο μάθημα σε μεγάλο βαθμό. Το θεωρώ περισσότερο σημαντικό αυτό, από το να μείνουμε μέσα σε ένα βιβλίο και απλά να διαβάζουμε ένα κείμενο, που μερικές φορές μπορεί και να μην κατανοούμε. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

Ναι! Γίνεται διάλογος και μάλιστα αυτό είναι που μου αρέσει τόσο πολύ. Δεν υπάρχει μεγάλη ύλη που χρειάζεται να αποστηθίσουμε, αλλά τόσο ο διάλογος που κάνουμε που λύνουμε ό,τι διαφωνίες ή ό,τι προβλήματα μπορεί να μας απασχολούν. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).

Το μάθημα δείχνει να έχει καθοριστική επίδραση στις σχέσεις των ερωτώμενων με τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, ο διάλογος που γίνεται μέσα στο μάθημα λειτουργεί ως η απαρχή για την επικοινωνία όλων των μαθητών μεταξύ τους, και ειδικά όταν, για γνωστικούς λόγους, εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Μέσω της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού που διδάσκει το μάθημα αυτό, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι εκπαιδεύονται για να βγουν στην κοινωνία, μαθαίνουν να μην περιθωριοποιούν κάποιον, να γίνονται περισσότερο ανεκτοί, να μην ενισχύουν τον εγωισμό τους, ή, σε μια περίπτωση, ακόμα και να οριστικοποιούν τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούν την

έννοια φιλία. Αξίζει νομίζουμε τον κόπο να ακολουθήσουμε τους μαθητές στην αφήγηση τους

Ναι, έχει επηρεάσει. Με τους συμμαθητές μου δεν επικοινωνούσα τόσο πολύ στην αρχή, αλλά στο ΜτΘ, όταν το αρχίσαμε, συμμετείχαμε όλοι και στο τέλος του μαθήματος βγαίναμε όλοι και λέγαμε την άποψη μας για τους άλλους μέσω των Θρησκευτικών. Επειδή συζητάμε. Αυτό μας κάνει στο τέλος να μιλήσουμε και μεταξύ μας. Αρχίζει ένας διάλογος, έτσι ανάμεσά μας. (Κατερίνα, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 28/11/2015).

Έχει επηρεάσει πάρα πολύ. Μιλάω, κάνω παρέα, συζητάω πολλές φορές με παιδιά από άλλες χώρες, παρόλο που τα περισσότερα είναι κορίτσια, αλλά και πάλι... Και στο διάλειμμα συζητάμε. Καθόμαστε σε μερικά διαλείμματα μαζί. Παίζουμε στα μαθήματα της Γυμναστικής Βόλεϊ, κ.λπ. Στις ομάδες που κάνουμε την ώρα του μαθήματος για να κάνουμε κάποια εργασία δεν προτείνω να είμαι με συγκεκριμένα παιδιά, με φίλους μου. Δεν κάνω διακρίσεις. Είμαι με όλους. Έχει επηρεάσει, λοιπόν, τη σχέση μου με τους συμμαθητές μου. Το κάνω πράξη. Βασικά αυτό είναι το πιο σημαντικό. Όχι απλά να μένεις στα λόγια «εγώ δεν είμαι ρατσιστής!», αλλά πρέπει να το δείχνεις και με τις πράξεις σου. Υπάρχουν άνθρωποι που λένε «εγώ τους αγαπάω όλους», ενώ αν δουν κάποιον νέγρο θα τον σχολιάσουν αρνητικό «κοίτα, τον βρωμιάρη»... Αυτό είναι πάρα πολύ άσχημο. (Γεράσιμος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Τις επηρεάζει θετικά, πιστεύω. Και μάλιστα πολύ θετικά, γιατί όπως είπαμε, διδάσκει την αλληλοκατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, πράγματα χρήσιμα για τις μεταξύ μας σχέσεις. Αφού, λοιπόν, στο σχολείο ερχόμαστε για να μάθουμε να είμαστε άνθρωποι ικανοί για την κοινωνία, τότε θεωρώ ότι το ΜτΘ είναι το κύριο μάθημα που συμβάλλει σε αυτό στο σχολείο! Στο Γυμνάσιο τα πράγματα είναι πολύ καλύτερα από ότι στο Δημοτικό. Φτάνοντας στην Γ' Γυμνασίου είναι πολύ καλύτερες οι σχέσεις και αναγνωρίζω την συμβολή του μαθήματος σε αυτό. (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

Ναι, γιατί με κάνει να τους έχω όλους κοντά μου και να μην βάζω στο περιθώριο κανένα. Ακόμα και να μην συμπαθώ κάποιον τον κάνω παρέα μέχρι ενός σημείου, επειδή έτσι πρέπει! Δεν πρέπει να περιθωριοποιούμε κάποιον είτε επειδή είναι διαφορετικής θρησκείας είτε διαφορετικής φυλής... Τους έχω κοντά μου. Ανταλλάσσουμε εμπειρίες, απόψεις, αλλά μέχρι εκεί. Άμα δεν συμπαθώ κάποιον θα του μιλήσω, θα πω «καλημέρα», δεν απαξιώνω το πρόσωπο. (Αγνή, κορίτσι, 15 ετών, γ' τάξη, 2/12/2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αξιολόγηση της συμβολής του ΜτΘ στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών προσεγγίστηκε ιδιαίτερα κριτικά και επιφυλακτικά. Ο αναστοχασμός επί των αφηγήσεων των αλλοδαπών και γηγενών μαθητών που φοιτούν σε δύο διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα μας οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία ας τονιστεί ότι δεν μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε μια γενική θεωρία:

7.1. Η φοίτηση – επίδοση

7.1.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Φοιτούν κανονικά στο ελληνικό σχολείο, χωρίς να διαπιστώνονται ιδιαίτερες δυσκολίες που προέρχονται από την άγνοια ή την ημιμάθεια της ελληνικής γλώσσας. Αντιθέτως αναγνωρίζουν τον πλούτο της, αλλά και την χρησιμότητα της τόσο για την εκπαιδευτική, όσο και για την επαγγελματική τους πορεία. Αν και δεν εμφανίζονται ικανοποιημένα με την επίδοσή τους, εξακολουθούν να θέτουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους συνδέοντας άρρηκτα την μαθητική τους πορεία με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Το γεγονός ότι οι μισοί από αυτούς συνδέουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα χωρικά με την Ελλάδα, κι οι υπόλοιποι συναρτούν την αμφιβολία τους με την παρούσα οικονομική κρίση αφήνει να διαφανεί το γεγονός ότι ήδη αισθάνονται αποδεκτά όχι μόνο από το σχολικό, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

7.1.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Οι ερωτώμενοι στο σύνολο τους παρουσιάζουν κανονική φοίτηση η οποία χαρακτηρίζεται από μελέτη μικρής έως αρκετής έντασης. Η κούραση, το άγχος εν όψει των διαγωνισμάτων, καθώς και η δυσκολία που αντιμετωπίζουν με κάποια μαθήματα δεν διαταράσσουν την σχολική τους πορεία, γεγονός που αντανακλάται στην ικανοποιητική τους επίδοση. Η συνέχιση των σπουδών τους και στο τριτοβάθμιο επίπεδο είναι ήδη προαποφασισμένη, ενώ σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, ως μελλοντικό τόπο της εργασίας τους, διατηρούν επιφυλάξεις που συναρτώνται με την οικονομική κατάσταση και τις συνθήκες που θα επικρατούν.

7.2. Η σχέση με το σχολικό περιβάλλον

7.2.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Το ήρεμο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, η αίσθηση ασφάλειας, η ουσιαστική απουσία περιστατικών βίας και παραβατικότητας, ενισχύει την ποιότητα της σχολικής ζωής και δίνει προτεραιότητα στους μαθησιακούς στόχους έναντι των πειθαρχικών. Σε σημαντικό βαθμό οι μαθητές δραστηριοποιούνται εντός και εκτός σχολικής τάξης. Είναι παρόντες στο σχολείο, συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και στις εκδηλώσεις, συγκροτούν ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους, δράσεις και υπευθυνότητες στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν επικεντρώνονται σε γνωσιακό επίπεδο, γεγονός που αντανακλάται στην επίδοσή τους. Η αξία του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα δεν αμφισβητείται από τα παιδιά των μεταναστών και τις οικογένειές τους, αφού συνδέεται έντονα με την διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης.

Η πίστη ότι η κοινωνική κινητικότητα και η αλλαγή των όρων διαβίωσης μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω του σχολείου είναι πολύ ισχυρή.

7.2.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Το σχολείο βιώνεται ως εφόδιο, χώρος κοινωνικοποίησης και προστάδιο για την επιτυχή κοινωνική ένταξη. Τα αισθήματα που κυριαρχούν κατά την παραμονή τους σε αυτό και την εμπλοκή τους στην σχολική διαδικασία είναι θετικά. Σε αυτό συμβάλλει η αίσθηση της ασφάλειας που αγγίζει και τα όρια του απόλυτου. Η συμμετοχή τους σε κάθε είδους ομάδα ή σχολική δραστηριότητα, καθώς και η ανάληψη ευθυνών μέσω των σχολικών θεσμών τους χαρακτηρίζει. Ως κυριότερη δυσκολία αναφέρεται το δύσκολο στάδιο μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και η προσαρμογή τους σε αυτό. Ασκώντας κριτική στο αναλυτικό πρόγραμμα και την εν γένει λειτουργία του σχολείου αναφέρονται στην αναποτελεσματικότητά του, την προσκόλληση σε παλαιότερες διδακτικές μεθόδους, την υστέρηση σε σχέση με τις ανάγκες της εποχής και την δημιουργία καλών «παπαγάλων».

7.3. Οι σχέσεις με καθηγητές και συμμαθητές

7.3.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Οι καθηγητές φαίνεται να αναπτύσσουν παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους, τουλάχιστον στην πλειονότητά τους, κατά δήλωση των ίδιων των μαθητών. Ενδιαφέρονται για τη μαθητική τους πορεία, τους στηρίζουν, είναι προσηνεείς και διαθέσιμοι. Φέρουν

την ευθύνη του παιδαγωγικού τους ρόλου και ενισχύουν το κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης στη σχολική τάξη.

Αντίστοιχες αναδεικνύονται και οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη και η αλληλοαποδοχή χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των μαθητών. Μακριά από διαχωριστικές ομαδοποιήσεις και παρέες-συμμορίες, οι σχέσεις στήριξης και αλληλοσεβασμού ενδυναμώνουν τους μαθητές. Οι ελάχιστες εξαιρέσεις που αποτυπώνονται με τα χαρακτηριστικά του διαχωρισμού και του ανταγωνισμού, εκπεφρασμένου ως βαθμοθηρία δεν εμφανίζονται ικανές να διαταράξουν το καλό κλίμα. Κλίμα που αποτυπώνεται με τον πιο εύγλωττο τρόπο και μέσω των στενών φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν με τους γηγενείς.

7.3.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Τον επικοινωνιακό, αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών προσδιορίζουν δύο διαστάσεις. Η μια είναι η λειτουργική πλευρά, δηλαδή οι συμπεριφορές εκπαιδευτικού- μαθητών και οι προκύπτουσες αλληλεπιδράσεις. Η άλλη διάσταση έχει συναισθηματικό περιεχόμενο. Οι καθηγητές προβάλλονται με τα χαρακτηριστικά του λειτουργού που ενδιαφέρεται, προτρέπει, ενθαρρύνει, επιβραβεύει και αναπτύσσει τον διάλογο. Είναι οι αρχιτέκτονες μιας σχέσης που δικαίως φέρει τον τίτλο «*αρκετά καλή*» χωρίς να ξεπερνούνται κάποια αυτονόητα όρια, όπως επισημαίνεται ενδεικτικά στον λόγο της Ευτυχίας: *Φυσικά οι σχέσεις είναι τυπικές, γιατί βρίσκονται σε ανώτερη θέση από εμάς. Είναι αυστηρές όταν πρέπει, κάποιες στιγμές, όταν για παράδειγμα, δείχνουμε αφέλεια σε κάποια συγκεκριμένα ζητήματα που μας έχουν ζητηθεί να κάνουμε. (Ευτυχία, κορίτσι, 13 ετών, α' τάξη, 20/12/2015).*

Οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους διαπνέονται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά της συνεργατικότητας και του ομαδικού πνεύματος, χωρίς να απουσιάζουν παντελώς κάποιες, ελάχιστες ευτυχώς, συμπεριφορές βαθμοθηρίας, ανταγωνισμού και υποτίμησης.

Στο παραπάνω πνεύμα κινούνται και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται, είτε με την στενή έννοια του κολλητού-τής, είτε με την ευρεία, των φιλικών συναναστροφών στο σχολικό περιβάλλον. Από τις παραπάνω σχέσεις δεν φαίνεται να αποκλείονται a priori οι αλλοδαποί μαθητές, καθώς οι γηγενείς παρουσιάζονται ανοιχτοί στην πολυπολιτισμικότητα και αναπτύσσουν μεικτές παρέες. Όσο για το σε ποιον κύκλο φιλίας θα βρεθούν οι αλλοδαποί συμμαθητές τους είναι πολλές φορές απλά προϊόν τύχης.

Εντυπωσιακή είναι η κατανόηση εκ μέρους των ελληνοπόντων των λόγων εκείνων που οδήγησαν τους ανθρώπους στην λύση της μετανάστευσης για εξεύρεση εργασίας, η αποδοχή τους και η καταρχήν θετική στάση απέναντι τους.

Αισιόδοξη είναι η διαπίστωση ότι τα κρούσματα ρατσιστικών συμπεριφορών βαίνουν μειούμενα κατά το πέρασμα των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, με τάση μηδενισμού στην γ' γυμνασίου. Ο δε συγχρωτισμός με παιδιά μεταναστών παρουσιάζεται ως μια ευκαιρία για επαφή και κατανόηση του διαφορετικού, για εμπλουτισμό και ποικιλία. Παράλληλα, τον θεωρούν ως τον μοναδικό τρόπο για την αποτελεσματική προετοιμασία και τελική ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

7.4. Η συμμετοχή στο Μάθημα των Θρησκευτικών

7.4.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Η παρακολούθηση του ΜτΘ είναι καθολική, και μέσω των αυθόρμητων σχολίων των μαθητών περιγράφεται ως ελκυστικό και χρήσιμο, τόσο ως προς την γνωστική του συνεισφορά και στο επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όσο και για την συμβολή του στην κοινωνική τους ένταξη. Η περίπτωση μαθητή που με αφορμή το μάθημα πρόκειται να βαπτιστεί Χριστιανός, αν και προέρχεται από μουσουλμανικό περιβάλλον αποτελεί εξαίρεση, ωστόσο αποτυπώνεται ως ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας. Οι μαθητές εμφανίζονται εξοικειωμένοι με την γλώσσα του βιβλίου των Θρησκευτικών και άνετοι κατά την διεξαγωγή του μαθήματος, αναγνωρίζοντας την συμβολή του διδάσκοντα στο τελευταίο.

7.4.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Η συμμετοχή στο ΜτΘ είναι καθολική, επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος του διδάσκοντα και δεν διαπιστώνεται κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση του μαθήματος ή στην συναισθηματική-ψυχολογική κατάσταση των ερωτώμενων κατά τη διδασκαλία του.

7.5. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις με τον/την θεολόγο

7.5.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Οι διδάσκοντες τα Θρησκευτικά διακρίνονται για την κατανόηση των μαθητών τους, και στέκονται αρωγοί τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γυμνάσιο.

7.5.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Οι διδάσκοντες εμφανίζονται να κατανοούν τους μαθητές τους, έχουν μεταδοτικότητα, υποστηρίζουν τις βασικές αρχές του διαλόγου, μεταφέρουν τον ευαγγελικό λόγο στο σήμερα και εφαρμόζουν νέες διδακτικές μεθόδους με την συμβολή της τεχνολογίας.

7.6. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην προσωπικότητα των μαθητών

7.6.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Ενώ αναγνωρίζουν ότι το μάθημα τους βοηθά στην απόκτηση ενσυναίσθησης, δεν είναι όλοι σε θέση να αιτιολογήσουν επαρκώς τη θέση τους αυτή. Αρκετοί όμως προσκομίζουν ικανοποιητικά παραδείγματα τόσο για τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται, όσο και για το πως το βιώνουν. Ανάλογης ποιότητας και περιεχομένου ήταν και οι στάσεις τους ως προς το πόσο το ΜτΘ ενισχύει την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής τους.

Αναφορικά με την επίδραση του μαθήματος στην αυτοεικόνα τους και στην αυτοπεποίθησή τους, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν, αλλά και να αιτιολογήσουν την θετική του συνεισφορά. Με δεδομένο ότι οι άνθρωποι που απολαμβάνουν ψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης αντιμετωπίζουν με ωριμότητα και υπευθυνότητα τη ζωή είναι αισιόδοξη η διαπίστωση ότι το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί, θεωρητικά τουλάχιστον, να στηρίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων και να προσφέρει όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζονται για να μπορέσουν να ζήσουν με ελευθερία στοχεύοντας στην αυτοπραγμάτωση. *«Ναι, να βοηθάω τον εαυτό μου, να είμαι πιο θαρραλέος! Όταν σταύρωσαν τον Ιησού... όταν του έβαλαν τον Σταυρό στην πλάτη, το ξύλο, και παρόλα αυτά Αυτός δεν τα παράτησε και ήταν δυνατός και έφτασε μέχρι το τέλος!»*. Η φράση αυτή του Βίκτωρα, μαθητή αλβανικής καταγωγής, αποδίδει με τον καλύτερο τρόπο τα παραπάνω.

7.6.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Η επίδραση του ΜτΘ στην προσωπικότητα τους δικαιολογείται με την ικανότητα που αποκτούν να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να αποκτούν δηλαδή ενσυναίσθηση, μέσω της μελέτης των κάθε είδους θρησκευτικών κειμένων, λόγω των μηνυμάτων και αξιών που μεταφέρουν. Η αίσθηση πως το ΜτΘ ενισχύει την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής τους της ίδιας, υπάρχει διάχυτη στο λόγο των μαθητών, παρά την δυσκολία τεκμηρίωσης της. Τα λόγια ενός μαθητή, αν και απλά, συμπυκνώνουν τα παραπάνω: *«Σε αυτό σε βοηθάει ιδιαίτερα το ΜτΘ, στο να νιώσω ότι αξίζω, ότι μπορώ να κατανοήσω τους*

γύρω μου, αλλά και μπορώ να βοηθήσω τους πάντες αρκεί να θέλω». (Θεόδωρος, αγόρι, 15 ετών, γ' τάξη, 29/11/2015).

7.7. Η επίδραση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στις σχέσεις μεταξύ μαθητών

7.7.1. Τα παιδιά των μεταναστών

Οι μαθητές εισπράττουν και ενστερνίζονται ένα πλήθος αξιών που προβάλλονται μέσα από το μάθημα. Αναγνωρίζουν τη θετική τους επιρροή τόσο στη σχέση με τον εαυτό τους, όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, με έμφαση στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης. Αισθάνονται ότι οι αξίες αυτές τους μεταμορφώνουν, τους νοηματοδοτούν, τους προσφέρουν μια προοπτική αισιοδοξίας, τους κατευθύνουν και τους κοινωνικοποιούν. Η βεβαιότητα ότι όλοι είμαστε ίσοι διαποτίζει όχι μόνο τη σκέψη τους, αλλά διαπερνά την συνολική τους βιωτή οδηγώντας τους σε μια λυτρωτική αυτοεκτίμηση. Τα λόγια της Τζέσικα επιβεβαιώνουν με τον πιο απτό τρόπο τα παραπάνω. *«Εμένα προσωπικά με κάνει να νιώθω πολύ ωραία, γιατί δεν αναδεικνύεται κάποια μεγάλη διαφορά, ανάμεσα σε εμένα και σε άλλα παιδιά που είναι από την Ελλάδα, η με άλλα παιδιά».*

Οι περισσότεροι θεωρούν ότι το ΜτΘ συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό, όπως επίσης διευκολύνει την ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης. Αν και δυσκολεύονται να επιχειρηματολογήσουν, αρκετοί θεωρούν ότι στο συγκεκριμένο μάθημα δεν υπάρχει χώρος για την ανάπτυξη στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων. Όλοι αναγνωρίζουν, αν και με τη χρήση φτωχών παραδειγμάτων, ότι στο ΜτΘ γίνεται διαρκώς λόγος για συμφιλίωση, ειρηνική και αρμονική συμβίωση. Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε τη δυσκολία των ερωτώμενων να ανακαλέσουν από τις ενότητες που διδάχθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα για να στοιχειοθετήσουν επαρκώς την θετική ή την αρνητική τους στάση απέναντι στα ζητήματα που θίχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, θα λέγαμε πως οι αιτίες για αυτή τους την αδυναμία, αλλά και την διαπιστωμένη ένδεια στον λόγο τους είναι πολυάριθμες και πολυποίκιλες. Σε κάθε περίπτωση, εκφεύγουν των ορίων της παρούσης έρευνας και το αναφέρουμε απλά ως ένα «παράπλευρο» συμπέρασμα.

Ως προς το αν το ΜτΘ συμβάλλει στην ανάπτυξη του διαλόγου, οι ερωτώμενοι στο σύνολο τους αναγνωρίζουν την θετική του συνεισφορά. Ως επιχειρήματα για τη θέση τους αυτή προβάλλουν την εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου, την ανάπτυξη ευχάριστου

κλίματος και αρμονικών σχέσεων με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, αλλά και το μακροπρόθεσμο και αναφορικά με τον βίο τους όφελος ως συνέπεια αυτού του διαλόγου. Ως φυσική συνέχεια, θα διατεινόταν κάποιος, έρχεται και η αναγνώριση της θετικής συμβολής του ΜτΘ στη διαμόρφωση και εξέλιξη των σχέσεων των ερωτώμενων με τους συμμαθητές τους. Ο λόγος του Χριστού για απροϋπόθετη αγάπη αναδεικνύεται ως πυξίδα στο επικοινωνιακό πεδίο της ζωής των μαθητών και αναδύεται με τον πιο εύλωτο τρόπο μέσα από τον λόγο της Σαλίνας. «...θυμάμαι παλιά ήμουν πιο επιθετική με όλους. Και δύσκολα μιλούσα σε κάποιον, αλλά μετά δεν ξέρω... Είδα πως ο θεός είπε να τους αγαπάμε όλους και να μιλάμε, και να τα έχουμε καλά με όλους, κι έτσι όταν ακολούθησα αυτό το πράγμα μου πήγαν όλα καλά».

7.7.2. Τα παιδιά των Ελλήνων

Είναι εντυπωσιακή η αναφορά σε ένα πλήθος αξιών που ακολουθούν μάλιστα μια ιεράρχηση και αναγνωρίζονται ως σημαντικές συνιστώσες των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Η αγάπη προς όλους ανεξαιρέτως είναι η ναυαρχίδα στον στόλο των αξιών και εντυπωσιάζει με την καταλυτική της επίδραση. Καθώς ο διαφορετικός άνθρωπος προβάλλεται ως ισότιμος κάθε συνανθρώπου του, τα στερεότυπα εκβάλλονται από τη ζωή των μαθητών και διαμορφώνεται εν πολλοίς ένα κλίμα ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό.

Υπερθεματίζουν την θετική επιρροή του μαθήματος στην ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης, ενώ για την καταπολέμηση των στερεοτύπων τοποθετήθηκαν μάλλον «δαισθητικά», αφού δυσκολεύτηκαν να αιτιολογήσουν την θετική τους εκτίμηση. Αποφαινεται μέσω παραδειγμάτων ότι το μάθημα συμβάλλει στην αρμονική συμβίωση των μελών μιας κοινωνίας, καθώς και για το ότι εκφέρει συμφιλιωτικό και ειρηνοποιό λόγο. Ο διάλογος που αναπτύσσεται και εμπλέκει κάθε πλευρά βιώνεται πολύ θετικά και εξαιρείται η χρησιμότητα του τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Σε μια αποστροφή του λόγου του ο Γεράσιμος εξηγεί με λιτό τρόπο «Δεν κάνω διακρίσεις. Είμαι με όλους. Έχει επηρεάσει, λοιπόν, τη σχέση μου με τους συμμαθητές μου. Το κάνω πράξη. Βασικά αυτό είναι το πιο σημαντικό!»

Εν κατακλείδι: Συγκρίνοντας τους δυο πληθυσμούς διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις τους ανά άξονα δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Τουναντίον, το εκπαιδευμένο βίωμα τους εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά, γεγονός που μας οδηγεί σχεδόν αβίαστα στο ακόλουθο τελικό συμπέρασμα:

Το σχολείο αναδεικνύεται σε έναν μικρόκοσμο, όπου τα παιδιά των μεταναστών εμφανίζονται καλώς ενταγμένα καθώς νιώθουν αποδεκτά, έχουν παρέες, συνεργάζονται, αναλαμβάνουν συλλογικές δράσεις, και θεωρούν ότι το συνολικό πλαίσιο της σχολικής ζωής έχει νόημα στο οποίο επενδύουν και με βάση αυτό επιδιώκουν τους στόχους τους. Το ΜτΘ είναι ακόμα ελκυστικό και η διδασκαλία του φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη τους, καθώς διαμεσολαβεί μεταξύ των μαθητών/τριών, μεταναστών και γηγενών, με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει αρμονική συμβίωση μέσα στο πολύμορφο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Τα χαρακτηριστικά αυτής της διαμεσολάβησης είναι η μετάδοση πάσης φύσεως αξιών και μηνυμάτων που κατατείνουν στην ενίσχυση της συνοχής και ένταξης όλων των παιδιών στην μαθητική κοινότητα.

Συζήτηση: Όσο και αν αναζητήσαμε στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία έρευνα ανάλογη με τη δική μας θεματολογία, αυτό δεν κατέστη εφικτό. Ως εκ τούτου, η συζήτηση που επιχειρούμε, αναγκαστικά περιστρέφεται γύρω από το εάν τα ευρήματα συνάδουν με την διδακτική ύλη του ΜτΘ κατά πρώτον, και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά δεύτερον.

Η απάντηση αναφορικά με το πρώτο σκέλος είναι θετική, καθώς το ΜτΘ περιλαμβάνει πλήθος πολιτισμικών στοιχείων, η γνώση των οποίων διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ομαλή ένταξη των μαθητών, και μάλιστα των αλλοδαπών, στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον διότι οι μαθητές διδάσκονται την αγάπη, την αλληλεγγύη και το σεβασμό⁹². Παράλληλα, προβάλλει ως πρότυπο τη δικαιοσύνη του Θεού, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές διδάσκονται να μην κάνουν διακρίσεις, να μην υποτιμούν και να μην αδικούν κανέναν άνθρωπο όσο διαφορετικός κι αν είναι αποτρέποντας έτσι την εκδήλωση αρνητικών και ξενοφοβικών στάσεων απέναντι στους «ξένους» μαθητές⁹³.

Ακόμη, τους διδάσκει πως η συνύπαρξη με «ξένους» μαθητές και η διαφορετικότητά τους αποτελεί ευλογία και δύναται να προσφέρει οφέλη σε όλους, καθώς αφενός αποτελεί

⁹² Βλ. Η. Ρεράκη, *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο: Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*, εκδ. Π. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 2006, σελ. 361-364.

⁹³ Ο.π., σ. 373.

μία ευκαιρία αλληλεπίδρασης και αλληλοσυμπλήρωσης⁹⁴ και αφετέρου δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα και να βελτιώσουν τον εαυτό τους, καθώς και να αναστοχαστούν σχετικά με αυτόν⁹⁵.

Από την πληθώρα των παραδειγμάτων, μέσα από τα οποία καταφαίνεται ότι το μάθημα στοχεύει στην «καλήν αλλοίωσιν» του εσωτερικού κόσμου των μαθητών, στη μεταβολή του τρόπου αντίληψης και αντιμετώπισης του ξένου με τελική κατάληξη την συνειδητοποίηση τους ότι η αποδοχή του ξένου δεν είναι απλά χρέος ή κοινωνική επιταγή, αλλά αποτέλεσμα απροϋπόθετης αγάπης, επιλέγουμε να παραθέσουμε ορισμένα μόνον ενδεικτικά των παραπάνω.

Ο ξένος δεν τίθεται απλώς υπό την προστασία του Θεού, αλλά ο ίδιος ο Θεός ταυτίζεται με το πρόσωπο του ξένου: «ξένος ἤμην καί συνηγάγετέ με»⁹⁶. Ο διαφορετικός προβάλλεται ως «πλησίον»⁹⁷, «αδελφός», μέλος του κοινού σώματος⁹⁸, μέτοχος και κοινωνός της δωρεάς της υιοθεσίας, που έχουν όλοι οι άνθρωποι από τον Θεό⁹⁹. Συνεπώς, πλησίον δεν είναι μόνο ο ομόθρησκος, ο όμαιμος, ο συμπατριώτης, ο ομοϊδεάτης, και ο «οικείος», αλλά και αυτός που είναι εντελώς διαφορετικός από εμάς. Αυτός που πρεσβεύει διαφορετικά πιστεύματα, έχει διαφορετική Θρησκεία, ακολουθεί διαφορετική ιδεολογία, έχει διαφορετικό χρώμα από εμάς και ανήκει σε διαφορετική εθνότητα. Απέναντι σε όλους αυτούς αποδίδεται σεβασμός προς το πρόσωπό τους, κατάφαση της ετερότητάς τους και αναγνώριση τους ως ισότιμους και ισάξιους.

Επιπλέον, στον πρόλογο του βιβλίου της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, αναφέρεται ότι «οι νέες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, μας προσκαλούν να αντιμετωπίσουμε τη διαφορετικότητα του «άλλου» με την αγάπη που μας δίδαξε και μας έδωσε ο Χριστός»¹⁰⁰.

⁹⁴ Βλ. Η. Ρεράκη, «Ο ξένος μαθητής στο ελληνικό σχολείο υπό το φως της Παύλειας Θεολογίας». Στο: Γαβριηλίδη, Θ., Δημητριάδου, Α. & Φώτη- Παπαθεοδώρου, Κ. (επιμ.) *Ξενοφοβία και Φιλαδελφία κατά τον Απόστολο Παύλο*, ΙΔ΄ Παύλεια, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Βέροια 2008, σελ.265-282.

⁹⁵ Βλ. Τ. Μπολτέτσου, *Η Θεολογία της Πολυπολιτισμικότητας στην Καινή Διαθήκη: Η ευλογία της ετερότητας. Συνέπειες και προεκτάσεις*, εκδ. Αταλάντη, Λοκρίδα 2000, σελ. 78-80.

⁹⁶ Ματθ. 25, 35.

⁹⁷ Ματθ. 19, 19.

⁹⁸ Α΄ Κορ. 12, 27. Βλ. Γαλ. 3, 26-28.

⁹⁹ Πράξ. 17, 25-28.

¹⁰⁰ Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006), *Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*, Ορθοσκευτικά Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 7.

Ως προς το δεύτερο σκέλος διαπιστώνουμε ότι τα ευρήματα της έρευνας μας, κατά μια έννοια, συνδέονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση εφόσον, ως παιδαγωγικό της εργαλείο έχει το διάλογο και την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων ανάμεσα σε μία ποικιλία πολιτισμών που συνυπάρχουν εντός μίας κοινωνίας, ενώ ως αρχή της έχει «την αποδοχή της ετερότητας του άλλου» (Δαμανάκης, 2005, σελ. 99) Ουσιαστικά λοιπόν, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκει εύφορο έδαφος εντός του χώρου της θρησκευτικής αγωγής που παρέχει το ΜτΘ αφού προάγει τη συνεργατικότητα και την ειλικρινή ανεκτικότητα προς κάθε διαφορετική ιδεολογία ή ετερότητα¹⁰¹.

Προτάσεις: Ασφαλώς, το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν μας επιτρέπει να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά, ούτε του ερευνώμενου πεδίου μελέτης, ούτε των περιοχών της χώρας, παρά μόνο ως ενδείξεις και παρακαταθήκη μελλοντικής πανελλαδικής έρευνας για αυτό το τόσο σημαντικό και επίκαιρο ζήτημα.

Όμως, η επαλήθευση της βασικής υπόθεσης πάνω στην οποία στηρίχτηκε η έρευνα πέρα από το ότι αποτελεί για μας ένα αισιόδοξο μήνυμα, καθώς ενώνει, αντί να διαχωρίζει τους μαθητές, αποτελεί επίσης και μια προτροπή για όσους εξ' ημών βρίσκονται σε αμηχανία με τους μετανάστες μαθητές. Θα ήταν λοιπόν προτιμότερο, να αναστοχαστούμε και να βελτιώσουμε τις καθημερινές μας πρακτικές, από το να αναζητούμε ειδικές συνταγές για ειδικούς ανθρώπους ή από το να παραιτούμαστε κάθε προσπάθειας. Τα αποτελέσματα είναι επίσης δεσμευτικά προς τους εκπαιδευτικούς που φέρουν ακέραιη την ευθύνη, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των μαθητών και να καταφέρουν να διατηρήσουν τουλάχιστον το ενδιαφέρον τους προς το μάθημα. Χρέος μας, μέσα στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες να εφαρμόσουμε πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας με κατεύθυνση την ουσιαστική αποδοχή του διαφορετικού προσώπου, ανεξάρτητα από την πολιτισμική του προέλευση ή τα θρησκευτικά του πιστεύω¹⁰². Η ανανέωση, αδιαμφισβή-

¹⁰¹ Βλ. Μητρ. Περγάμου Ιωάννης. (2006), *Ορθοδοξία και Σύγχρονος Κόσμος*, Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου, Λευκωσία, σ.σ7. 13-29 και Ξ. Αλμπανάκη, «Οι δια Χριστόν Σαλοί μέσα από την διαπολιτισμικότητα. Ένα διαθεματικό σενάριο στο μάθημα των θρησκευτικών για την αποδοχή του διαφορετικού». Στο: 14ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Βόλος 2011, σελ. 57-58, διαθέσιμο στο: <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>, [Πρόσβαση:21/2/2016].

¹⁰² Πρβλ και Σ. Αυγέρη, *Θρησκευτική ετερότητα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης- υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα της θρησκευτικότητας- ορισμένες βασικές επιστημονικές και διδασκαλίες*, διαθέσιμο στο: <http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/04/Avgeri-24grammata.com .pdf>, [Πρόσβαση: 21/2/2016].

τητο προσόν κάθε εξελισσόμενης επιστήμης δεν εξαιρεί ασφαλώς τη θεολογία. Παραθέτουμε εδώ ως απτό παράδειγμα τη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύσσουν στους μαθητές δεξιότητες και στάσεις, που είναι πολύ δύσκολο να έρθουν με διαφορετική μέθοδο στην επιφάνεια. Μέσω αυτών, οι μαθητές ζουν και συνειδητά κατανοούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τη δράση και την αντίδραση τους απέναντι σε μια κατάσταση. Συγκεκριμένα, με την τεχνική γνωστή ως *παιχνίδια ρόλων* ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαπιστώσει το πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά κάποια κοινωνικά φαινόμενα (Τσιάκαλος, 2011,σελ. 327). Ειδικά μέσα από ένα παιχνίδι αποκλεισμού οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα και προσπαθούν να ανακαλύψουν ομάδες αποκλεισμένων ανθρώπων στη σύγχρονη πραγματικότητα. Τέτοιες δράσεις συμβάλουν στην ανάπτυξη των μαθητών καθώς συντελούν στο να τροποποιούν τις απόψεις τους, να υπερβαίνουν στερεότυπα, και παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους, ανεξάρτητα από την πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση. Τέλος, ο μαθητής αποκτά κεντρικό ρόλο, ενώ ο καθηγητής απλά διαμεσολαβεί ασκώντας «φθίνουσα καθοδήγηση». Φυσικά η σύσταση ετήσιων σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των καθηγητών με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους στα ζέοντα αυτά θέματα της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε πιστεύουμε ουσιαστικά.

Επιπλέον, τα συμπεράσματα από αυτή τη μελέτη μας ενθαρρύνουν να εμπιστευθούμε τη γνώση των παιδιών και να μάθουμε από αυτήν. Επιδιώκοντας αλλαγές και βελτίωση σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες είναι οι στάσεις των ίδιων των παιδιών προς το σχολείο και τα διάφορα μαθήματα, αφού σ' αυτά απευθύνεται η οποιαδήποτε επιχειρούμενη αγωγή. Κρυφή ευχή της έρευνας αυτής είναι τα στελέχη των κέντρων λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση και όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να συνυπολογίσουν τις απόψεις των μαθητών, ώστε οι σχεδιασμοί και οι μεταρρυθμίσεις να μην είναι άμοιροι του θελήματος αυτών προς τους οποίους η εκπαίδευση απευθύνεται. Τολμάμε να προτείνουμε ότι θα έπρεπε να λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό των μαθημάτων της χρονιάς ως συνεργάτες στη διαδικασία της μάθησης, κι όχι ως παθητικοί δέκτες της. Η θέσπιση ετήσιου πολιτιστικού και φιλολογικού βραβείου με ερεθίσματα για την καλλιτεχνική ή φιλολογική έκφραση των μαθητών και τον στοχασμό τους για τη διαδικασία κοινωνικής αλλαγής που ζει η Ελλάδα και η Ευρώπη σήμερα.

Έχει ειπωθεί ότι «η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να σχετίζεται στο σύνολο της με κάποιο νόμιμο δημόσιο συμφέρον». Ως οπαδοί αυτής της άποψης του Hammersley (Hammersley 1992, σελ. 68) ευχόμαστε το πόνημα αυτό να συνεισφέρει στο γενικό διάλογο σχετικά με

ζητήματα σχολικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών. Με μια υποσημείωση: Οποιαδήποτε εκπαιδευτικού τύπου παρέμβαση θα πρέπει πάντα να υπηρετεί αυτό που έχει ανάγκη κάθε έφηβος μαθητής. Έναν συνδυασμό, ή αν θέλετε, τη χρυσή τομή, ανάμεσα στην εξερεύνηση και την ασφάλεια!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alberts, W. (2007) *Integrative Religious Education in Europe. A Study of Religions Approach*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Arthur, C. (1995), "Some remarks on the role and limitations of phenomenology of religion in religious education". *Religious Education*, 90, pp.445-462.
- Αυγέρη, Σ., (2011) *Θρησκευτική ετερότητα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης - υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα της θρησκευτικότητας-ορισμένες βασικές επισημάνσεις και διασαφήνισεις* διαθέσιμο στο:
http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/04/Avgeri-24grammata.com_.pdf
[πρόσβαση 21/2/2016]
- Barnes, P. (2000), "Ninian Smart and the phenomenological approach to religious education", *Religion*, 30(4), pp.315-332.
- Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. & Vedder P. (2006), "Immigrant youth. Acculturation, identity and adaptation", *Applied Psychology*, 55, 3, pp.303-332.
- Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*, Paris: Nathan.
- Βακαλιός, Α. (1999) *Παλιννόστηση και ένταξη-Η εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλιννοστούντων Ελληνοποντίων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Βαξεβάνογλου, Α. (2006). «Η μετανάστευση σήμερα: Ένας καθρέφτης του σύγχρονου κόσμου». Στο: Λ. Στυλιανούδη (επιμ.), *Ελληνική κοινωνία, Επετηρίς του Κέντρου Ερεύννης της Ελληνικής Κοινωνίας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, τ. 6, σελ. 51-70.
- Βασάλου, Ε. (2012α), «Λόγοι και Αντίλογοι για το Νέο Σχολείο». *Κοινωνία*, τ.2
- Βεντούρα, Λ. (2006). «Ευρώπη και μεταναστεύσεις κατά τον 20ο αιώνα». Στο: Χρ. Μπάγκαβος, Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βογιατζής, Δ. (2003), «Θρησκευτικών απολογία. Πληροφορίες και σκέψεις για τη θέση του μαθήματος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη». *Κοινωνία*, τ.1. διαθέσιμο στο:
<http://www.kairosnet.gr/joomla/docs/vogiatzis.pdf> [πρόσβαση στις 22/1/2016]
- Βώρος, Φ. (1986) *Εκπαιδευτική Πολιτική. Προσδοκίες και Πράξεις*. Αθήνα.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1995), "L' école, la culture et les cultures", *Migrants Formation – Identités et cultures à l' école*, 102, CNDP, pp.6-19.

Clandestino (2009), *Irregular migration in Greece. CLANDESTINO Research Project*, διαθέσιμο στο:

http://clandestino.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/11/greece-policy-brief_july-091.pdf

Ψάλτη, Α. (2000) *Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τμήμα της διαθέσιμο στο:

https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-8pXNsKfLAhUH2hoKHdLOBI4QFggmMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F289124526_Mathetes_kai_mathetries_se_synthekes_ekpaideutiko_u_apokleismou_E_periptose_ton_paidion_apo_tis_Demokraties_tes_proen_Sobietikes_E_noses_sta_Demotika_Scholeia_tes_Elladas_Antitetradia_tes_Ekpaideuses_te&usq=AFQjCNGhcu9dC520Wa0yw0ww-83fig1t5w&sig2=-R-aNpCghhV5kcbwVJZv_Q [πρόσβαση στις 20/11/2015]

Damanakis, M. (2005), “European and intercultural dimension in greek education”, *European Educational Research Journal*, 4, 1, pp.79-88.

Delors, J. (1996) *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century (The Delors Report)*. Paris, France: UNESCO Publishing.

Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003), “Attitudes towards migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?”, *Intercultural Education*, 14, 3, 3 pp.07-316.

Dobbelaere, K. (2006), “Bryan Wilson’s Contributions to the Study of Secularization”, *Social Compass*, 53(2), pp.141-146.

Δ.Ε.Π.Σ.Σ. , διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> [πρόσβαση στις 15/1/2016]

Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.63.

Δαμανάκης, Μ. (2004) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δεληκωνσταντή, Κ. (2000), «Η ευρωπαϊκή μας ταυτότητα μεταξύ χριστιανικής παράδοσης και πλουραλισμού», *Σύναξη*, τχ. 74, 2000, σελ. 39. διαθέσιμο στο:

<http://www.imdlibrary.gr/index.php/el/2013-01-14-09-09-13/periodika/synaksi/book/32-synaksi-74-aprilios-ioynios-2000/22-2013-03-21-12-46-45> [πρόσβαση στις 19/12/2015]

Δεληκωσταντή Κ. «*Η σχολική θρησκευτική αγωγή ως παιδεία ελευθερίας*», διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/ikomninou/delikos_2.pdf [πρόσβαση 18/12/2015]

Δημητρόπουλος, Π. (2001) *Κράτος και Εκκλησία: Μια δύσκολη σχέση*. Αθήνα: Κριτική.

Δημούλης, Δ. (1999). «Η θρησκευτική ελευθερία ως κανόνας διαφοροποίησης και έννοια αποκλεισμού». Στο: Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Νομικά Ζητήματα Θρησκευτικής Ετερότητας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική, σελ.83-164.

Δρεττάκης, Μ. (2001α). «Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.119, σελ.38-43.

Δρεττάκης, Μ. (2009), «Μείωση Ελλήνων μαθητών, αύξηση αλλοδαπών τη 10ετία 1997-2007», *Ελευθεροτυπία* 23/04/2009.

EACEA - Eurydice (2009), *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: EACEA – Eurydice, διαθέσιμο στο:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/101FR.pdf

[πρόσβαση 28/11/2015]

Eisner, W. E. (1991) *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: Macmillan.

EUMC 2004 διαθέσιμο στο:

<http://fra.europa.eu/en/theme/asylum-migration-borders> [πρόσβαση στις 10/1/2016]

EURYDICE (Countries, description of national education systems) διαθέσιμο στο:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries> [πρόσβαση

28/11/2015]

ΕΛΣΤΑΤ (Απογραφή 2011) διαθέσιμο στο:

http://www.iefimerida.gr/sites/default/files/apogرافي_0.pdf [πρόσβαση στις 10/1/2016]

Ferrari, S. (2005). L'enseignement des religions en Europe: un aperçu juridique. In: J.- P. Willaime, (Ed.) & S. Mathieu, *Des maîtres et de dieux. Ecoles et religions en Europe*, Paris, Berlin. pp.31-39

Foner N. & R. Alba (2008), “Immigrant Religion in the U.S. and Western Europe: Bridge or Barrier to Inclusion?”, *International Migration Review*, Volume 42, Issue 2, June 2008, pp.360–392

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2007). «Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005): μια κριτική προσέγγιση». Στο: Χαράλαμπος, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.203- 246.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.

Grimmitt, M. (1987) *Religious education and human development*, Great Britain: Mc Crimmon.

Grimmitt, M. (2000). “Constructivist pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education”. In: M. Grimmitt (ed.), *Pedagogies of religious education*, Essex, Great Wakering: McCrimmon, pp.207-227

Guba, E. & Lincoln, Y. (1988), “Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies?” In: D. Fetterman (ed.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education, The Silent Scientific Revolution*, New York, Praeger, pp.116-137

Γεωργογιάννης, Π. (1997) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2004). «Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες». Στο: Μήλιου, Ν. (επιμ.), *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού* (Εισηγήσεις σεμιναρίου που οργάνωσε η Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος: Βόλος 15-17 Μαΐου 2004). Βόλος: Βουλή των Ελλήνων, σελ. 126-144. διαθέσιμο στο:

<http://www.imdlibrary.gr/index.php/el/2013-01-14-09-09-13/books/book/430-ta-thriskeftika-os-mathima-taftotitas-kai-politismoy/2-books> [πρόσβαση στις 22/1/2016]

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005β), «Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην εκπαίδευση. Σχόλιο σε μια Σύσταση». *Αναλόγιον*, 7, σελ.194-195. διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/70.pdf> [πρόσβαση 20/2/2016]

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005γ), «Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες». *Σύναξη*, 93, σελ.39-52. διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/40.pdf> [πρόσβαση στις 20/2/2016]

Γιαγκάζογλου, Σ., «*Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στην εκπαίδευση, σχόλιο σε μια σύσταση*», διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/70.pdf> [πρόσβαση στις 20/2/2016]

Γιάνναρου, Λ. (2012) *Μαθαίνοντας να γεφυρώνουν τις διαφορές με αλλοδαπούς συμμαθητές*, την 19.05.2012, διαθέσιμο στο:

<http://www.kathimerini.gr/458443/article/epikairothta/ellada/ma8ainontas-na-gefyrownoun-tis-diafores-me-allodapoys-sy> [πρόσβαση στις 16/11/2015]

Γκόβαρης, Χ., (2001) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2003-2004) *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ, διαθέσιμο στο:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=891&bitstream=891_01#page/78/mode/1up [πρόσβαση στις 3/11/2015]

Γριζοπούλου, Ο. (2002), «Γύρω από το διάλογο για το μάθημα των Θρησκευτικών», *Σύναξη*, τχ. 83, σελ.61-73, διαθέσιμο στο:

<http://www.imdlibrary.gr/index.php/el/2013-01-14-09-09-13/periodika/synaksi/book/21-synaksi-83-ioylios-septemvrios-2002/22-2013-03-21-12-46-45> [πρόσβαση στις 14/1/2016]

Γριζοπούλου, Ο. (2008). *Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) και το μάθημα των Θρησκευτικών (ΘΜ) στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (απόπειρα χαρτογράφηση με βάση τα στοιχεία του 2007 και 2008)*, διαθέσιμο στο:

<https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj0taregaXLAhVDPROKHVUDAiQQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pi-schools.gr%2Flessons%2Freligious%2Feurop%2Fdiast%2Fre%2Fin%2Fue%2Ftable.doc&usq=AFQjCNGcDGMe8mN-FDthbJ-BM1dpwfmjqQ&sig2=S7gcylPHSWzdnQtPjfgcdQ&cad=rja>

[πρόσβαση στις 14/1/2016]

Γριζοπούλου, Ο. / Καζλάρη, Π. «Τα Θρησκευτικά πέρα από τον κατηχητισμό», *Η Καθημερινή*, 28.09.2008, διαθέσιμο στο:

<http://www.kathimerini.gr/335756/article/politismos/arxeio-politismoy/ta-8rshskeytika-pera-apo-ton-kathxhtismo> [πρόσβαση 15/12/2015]

Γριζοπούλου, Ο. στο "*Μερικές διευκρινήσεις για τα ομολογιακά Μαθήματα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ε.Ε.*", διαθέσιμο στο:

www.pi-schools.gr/lessons/religious/europ_diast/diefkr_omol.doc [πρόσβαση 20/12/2015]

Holm, N. (2000). Islam and Christianity in school religious education: issues, approaches, and contexts, *Religions vetenskapliga skrifter – Turku*: nr.52, Åbo.

- Hull, H. (2004), "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe", *British Journal of Religious Education*, 26(1), pp.7-19.
- Hull, M. (1990), "Religious education in the state schools of late capitalist society". *British Journal of Educational Studies*, 4, pp.335-348.
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε. διαθέσιμο στο:
<http://dim-sapon.rod.sch.gr/palia/diafora/diap.agogi/ipode.htm>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ., Σπυριδάκης, Μ., (επιμ.) 2006, *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Jensen, T. (2008), "RE in Public Schools: A Must for a Secular State", *Numen (Leiden) Y*, 55 (2-3), pp.123-150.
- Kalve, P. (1996), "Some aspects of the work of Michael Grimmitt", *British Journal of Religious Education*, 18(3), pp.181-190.
- Knauth, Th. (2007). "Religious Education in Germany: Contribution to Dialogue or Source of Conflict? In: Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., Willaime, J. (eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Munster: Waxman, pp.243-265.
- Kuyk, E., Jensen, R., Lankshear, D., Manna, E., Schreineu, P. (2007) (eds). *Religious Education in Europe. Situation and current trend in schools*. Oslo: IKO.
- Kvale, S. (1996) *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, London: Sage.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2000), «Τα θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα». *Σύναξη*, τ.74, σελ.69-83, διαθέσιμο στο:
<http://www.imdlibrary.gr/index.php/el/2013-01-14-09-09-13/periodika/synaksi/book/32-synaksi-74-apriliios-ioynios-2000/22-2013-03-21-12-46-45> [πρόσβαση στις 5/1/2016]
- Καραμούζης, Π. & Αθανασιάδης, Η. (2011) *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006) *Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*, Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 7.
- Καρπουχτσής, Σ., (2007), «Jakobschule - Stuttgart: ένα δίγλωσσο μοντέλο στη Γερμανία». *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 82/2007, σελ. 36-39.

- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κογκούλης, Ι. (2004) *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κομνηνού, Ι. (2014) *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κομνηνού, Ι., *Τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Νέο Λύκειο*, διαθέσιμο στο:
http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs5/ta_montela_didaskalias.pdf [πρόσβαση στις 30/1/2016]
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2001), *Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από τη Συνθήκη της Λοζάνης μέχρι σήμερα, ΠΜΣ Θεολογίας Α.Π.Θ., αδ. εργασία*.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lahneman, J & Schreiner, P. (2008) (eds). *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. Manster: PESC/Comenius Institut.
- Lahnemann, J. and P. Schreiner (eds.) (2009), *Interreligious and Values Education in Europe*, Munster: PESC-Comenius Institut.
- Lianos, T.P. (2004) *The impact of immigration on Greece's society*. Athens: European
- Lovat, T. J. (1989) *What is this thing called Religious Education? Summary, Critique and a New Proposal*, Wentworth Falls (Australia).
- Luciak, M. (2004), "Minority status and schooling. John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe", *Intercultural Education*, 15, 4, pp.359-368, διαθέσιμο στο:
http://users.clas.ufl.edu/marilynm/Theorizing_Black_America_Syllabus_files/Minority%20status_John%20Ogbu's%20theory.pdf [πρόσβαση στις 27/1/2016]
- Luciak, M., (2004) *Migrants, Minorities and Education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), διαθέσιμο στο:
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf [πρόσβαση στις 27/1/2016]
- Marshall, T. H. (1964) *Class, Citizenship and Social Development*, University of Chicago Press.

Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, μετάφρ. Δημητριάδου Ελένη, επιμέλεια Κυριαζή Νότα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Mullard, C. (1985). "Multiracial education in Brittan. From assimilation to cultural pluralism". In: Arnot, M. (ed) *Race & gender. Equal opportunities policies in education*. Open University Set Book: pp.39-52.

Μαρίνου, Α. «*Το μάθημα των θρησκευτικών*», διαθέσιμο στο:

<http://www.discussion.gr/themata/thriskeftika/txt1.html> [πρόσβαση στις 20/2/2016].

Μάρκου Γ. (1994), «Προβλήματα σχολικής ένταξης παλινοστούντων μαθητών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, διαθέσιμο στο:

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7222/6939.pdf> [πρόσβαση στις 5/11/2015]

Μάρκου Γ. (1997) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Παν. Αθηνών

Μάρκου, Γ. (1996α) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ., (1995) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.

Μητρ. Αλεξανδρουπόλεως Άνθιμος, (2012), *Υπόμνημα για το μάθημα των Θρησκευτικών*, διαθέσιμο στο:

<http://archive.romfea.gr/arthra-apopseis/12465-ypomnima-alexpoleos-gia-ta-thriskeftika>

[πρόσβαση 17/12/2015]

Μητρ. Μεσσηνίας Χρυσόστομος, (2012), *Εισήγηση για τον νέο ΠΣ στη Συνεδρίαση της ΔΙΣ*, διαθέσιμο στο:

<http://www.amen.gr/article10972> [πρόσβαση 17/12/2015]

Μητρ. Περγάμου Ιωάννης, (2006), *Ορθοδοξία και Σύγχρονος Κόσμος*, Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου, Λευκωσία, σ.σ7. 13-29 και Ξ. Αλμπανάκη, «*Οι δια Χριστόν Σαλοί μέσα από την διαπολιτισμικότητα. Ένα διαθεματικό σενάριο στο μάθημα των θρησκευτικών για την αποδοχή του διαφορετικού*». Στο: 14ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Βόλος 2011, σελ. 57-58, διαθέσιμο στο:

<http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>, [Πρόσβαση:21/2/2016].

- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., (2005) «Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/παλιννοστούντες μαθητές. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας». Στο: *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσούρου Λ., (1991) *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. (2002) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. 5η ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. (2006) «Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο». Στο: Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ., *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάγκαβος, Χ., - Παπαδοπούλου, Δ., (2002) *Μεταναστευτικές Τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, στο: http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH_15.pdf [πρόσβαση στις 1/11/2015]
- Μπάγκαβος, Χ., - Παπαδοπούλου, Δ., (Επιμ.) (2006), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλασσά - Φλέγκα, Ε. (2003) *Η συμβολή τη UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ελληνικής Παιδείας. Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. σελ. 65.
- Μπιτσάκης, Ε. (2009) *Από την πυρά στον άμβωνα*. Αθήνα: Τόπος.
- Μπολέτσου Τ. (2000) *Η Θεολογία της Πολυπολιτισμικότητας στην Καινή Διαθήκη: Η ευλογία της ετερότητας. Συνέπειες και προεκτάσεις*. Λοκρίδα: Αταλάντη, σελ. 78-80.
- Μπονίδης, Κ. (2004α) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουζάκης, Σ. (1997). «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο ρόλος των Βαλκανίων». Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου. Πάτρα, 385 Μαΐου 1996)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 54-67.
- Nipkow, E. (1996). "Pluralism, Theology and Education: a German perspective". In: Jeff Astley, Lesley J.Francis, (eds), *Christian Theology and Religious Education*. London: pp.38-59
- Ναυρίδης, Κ. (1991) «Η σημασία του πλαισίου στην ερευνητική συνέντευξη», *Ψυχολογικά Θέματα*, τόμος 4, τεύχος 3.

- Νικολάου Γ. «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα 1999
- Νικολάου, Γ. (2009) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. (1η Έκδοση 2000) Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- O'Grady, K. (2005), "Professor Ninian Smart, phenomenology and religious education", *British Journal of Religious Education*, 27(3), pp.227-237.
- Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, London: Sage.
- Petronoti, M. & Triandafyllidou, A. (2003) *Recent immigration flows to Greece. Working Papers 2003/2*. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1996) *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, Puf.
- Π.Ε.Θ. (2012), *Η θέση της Πανελληνίας Ένωσης Θεολόγων για το νέο (πilotικό) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, διαθέσιμο στο: <http://www.petheol.gr/> [πρόσβαση 17/12/2015]
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγόπουλος, Ι. (1998), «Θρησκευτικά: Και η ονομασία καθαυτή προκαλεί αλλεργία». *Σύναξη*, τ. 66, σελ.121-124, διαθέσιμο στο: <http://www.imdlibrary.gr/index.php/el/2013-01-14-09-09-13/periodika/synaksi/book/40-synaksi-66-aprilios-ioynios-1998/22-2013-03-21-12-46-45> [πρόσβαση στις 10/1/2016]
- Παπαγεωργίου Ν. Η. (2011) *Θρησκεία και Μετανάστευση: Η κοινότητα των Σιχ στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κορηγλία Σφακιανάκη.
- Παπαδόπουλος Στ., (2011), *Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Μια ιστορική αναδρομή από το 1913 ως σήμερα*, διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/nomothetikoplaisio.diapolitismikis.pdf [πρόσβαση στις 21/11/2015]
- Παπαχρήστου, Κ. (1999), «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 49/1999, σελ.35-39.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμοι 1 & 2, Αθήνα.

Περσελή, Ε. (1998), «Το μάθημα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», *Σύναξη*, τχ. 65, σελ.39-43, διαθέσιμο στο:

<http://www.imdlibrary.gr/index.php/el/2013-01-14-09-09-13/periodika/synaksi/book/41-synaksi-65-ianouarios-martios-1998/22-2013-03-21-12-46-45> [πρόσβαση στις 21/12/2015]

Περσελή, Ε. (2007) *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Περσελής, Ε. (1997). «Παιδαγωγική Επιστήμη και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή στην Ελλάδα: Αξιολόγηση των σχέσεων και προοπτικές». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη -Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.474-482.

Περσελής, Ε. (2004α) *Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μελετήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Περσελής, Ε. (2004β). «Η θρησκευτική αγωγή στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. Προβλήματα και προοπτικές». Στο: Μήλιου, Ν. (επιμ.), *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού* (Εισηγήσεις σεμιναρίου που οργάνωσε η Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος, Βόλος 15-17 Μαΐου 2004). Βόλος: Βουλή των Ελλήνων, σελ. 56-65.

Πέτρου, Ι. (2001), «Το μάθημα των θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». *Καθ'οδόν*, τ.17, σελ.29-37.

Πέτρου, Ι. (2003) *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πονηρός, Ε. (2012α), «Προβλήματα του (πilotικού) ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου». *Κοινωνία*, τ.2, σελ.204-215.

Πορτελάνος, Σ. (2012), «Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας». *Νέα Παιδεία*, τ. 142, σελ.130-147

Πουλής, Π. (1995) *Η Οργάνωση της Εθνικής Παιδείας*. Αθήνα - Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας, σελ.67

Πρεπουτσίδου, Γ.Μ., (2006) *Ευρωπαϊκά σχολεία: ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, διαθέσιμο στο:

http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/evropaika_sxoleia.pdf [πρόσβαση στις 26/11/2015]

Ρεράκης, Η. (2006) *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο: Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς, σελ.361-364.

Περάκης, Η. (2008). «Ο ξένος μαθητής στο ελληνικό σχολείο υπό το φως της Παύλειας Θεολογίας». Στο: Γαβριηλίδη, Θ., Δημητριάδου, Α. & Φώτη- Παπαθεοδώρου, Κ. (επιμ.) *Ξενοφοβία και Φιλαδελφία κατά τον Απόστολο Παύλο*, ΙΔ' Παύλεια, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Βέροια 2008, σελ.265-282.

Περάκης, Η. (2012) *Υπόμνημα προς την Δ.Ι.Σ. της Εκκλησίας της Ελλάδος*, διαθέσιμο στο: <http://www.alopsis.gr/alopsis/Rerakhs.pdf> [πρόσβαση 17/12/2015]

Περάκης, Η.(2013), «Κατήχηση ειδώλων στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο: Η απόσχιση των μαθητών από την Ορθόδοξη Πίστη η ένταξή τους σε μία πολύ-θρησκευτική θρησκευτικότητα, ως στόχος του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών», *Κοινωνία*, 4, διαθέσιμο στο:

<http://www.petheol.gr/nea/eraklesrerakeskatecheseeidolonstodemotikokaistogymnasio> [πρόσβαση στις 17/1/2016]

Περάκης, Η., (2012), Υπόμνημα με θέμα «*Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά και Οδηγός εκπαιδευτικού*», διαθέσιμο στο:

<http://www.scribd.com/doc/99587053/01-03-07-2012> [πρόσβαση στις 17/1/2016]

Schreiner, P. (2001). Towards a European Oriented Religious Education. In: Hans- Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner (eds), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster: Lit Verlag, pp.253-267, διαθέσιμο στο:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=he3MQMbRiXyC&oi=fnd&pg=PA253&dq=Schreiner,+P.+%282001%29.+Towards+a+European+Oriented+Religious+Education&ots=we0C9GLhbr&sig=o5NKsNLoxuTOMT0LOh0qenk3cGg&redir_esc=y#v=onepage&q=Schreiner%2C%20P.%20%282001%29.%20Towards%20a%20European%20Oriented%20Religious%20Education&f=false

Schreiner, P. (2002). Models of Religious Education in schools in Europe. How Can Existing Models contribute to tolerance and non-discrimination with regard to freedom of religion and belief?. Papers and resource materials for the global meeting on Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief. Statement for the Strategy Development Seminar of the Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Oslo, 7 – 9 December, διαθέσιμο στο:

<https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiR3d6m8KTLAhUB->

ORoKHXQ6AtIQFggvMAE&url=http%3A%2F%2Ffolk.uio.no%2Fleirvik%2FOslo-Coalition%2FSchreiner1202.doc&usg=AFQjCNFFxzdl6buSD_EP0me55mmxbNYiPw&sig2=I0Df_D5A6Y1ATiFhxiwuag&cad=rja

Schreiner, P. (2005). Religious Education in Europe, lecture at the University of Oslo 8th September, διαθέσιμο στο:

<http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf> [πρόσβαση στις 27/1/2016]

Schultze, H. (1992), "Christianity in European school education: National heritage or world religion?" *British Journal of Religious Education*, 15 (1), pp.37-42.

Silverman, D. (2001) *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*, (2nd edition), London: Sage.

Smart, N. (1968) *Secular Education and the logic of Religion*, London: Faber & Faber.

Smart, N. (1975). "What is Religion?". In: Ninian Smart and Donald Horder (eds), *New Movements in Religious Education*. London: Temple Smith, pp.13-22

Spinthourakis and Katsillis, (1999). "Multicultural Education: Historical and Sociological Foundations". In: Rigas, A., (ed.), *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity (12th World Congress. Rethymno, Crete-Greece, May 9-12,1997)*. Athens: Ellinika Grammata, pp.181-194.

Σκλάβου Κ., (2004), (επιμ), *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. σελ.17

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, διαθέσιμο στο:

[https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwix5dbUpqfLAhWG8RQKHc8ED7cQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fmigrant-](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwix5dbUpqfLAhWG8RQKHc8ED7cQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fmigrant-integration%2Findex.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A2C4B33-FE81-2A53-4E1FC2E39CB58373&usg=AFQjCNHD3j9hyK1-WGYT3QsEGHqEarNwjw&sig2=-)

[integration%2Findex.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A2C4B33-](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwix5dbUpqfLAhWG8RQKHc8ED7cQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fmigrant-integration%2Findex.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A2C4B33-FE81-2A53-4E1FC2E39CB58373&usg=AFQjCNHD3j9hyK1-WGYT3QsEGHqEarNwjw&sig2=-)

[FE81-2A53-4E1FC2E39CB58373&usg=AFQjCNHD3j9hyK1-](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwix5dbUpqfLAhWG8RQKHc8ED7cQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fmigrant-integration%2Findex.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A2C4B33-FE81-2A53-4E1FC2E39CB58373&usg=AFQjCNHD3j9hyK1-WGYT3QsEGHqEarNwjw&sig2=-)

[WGYT3QsEGHqEarNwjw&sig2=-](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwix5dbUpqfLAhWG8RQKHc8ED7cQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fmigrant-integration%2Findex.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A2C4B33-FE81-2A53-4E1FC2E39CB58373&usg=AFQjCNHD3j9hyK1-WGYT3QsEGHqEarNwjw&sig2=-)

[DIyiqtfjPv7phmjccdSWQ&bvm=bv.115339255.d.d24&cad=rja](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwix5dbUpqfLAhWG8RQKHc8ED7cQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fmigrant-integration%2Findex.cfm%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A2C4B33-FE81-2A53-4E1FC2E39CB58373&usg=AFQjCNHD3j9hyK1-WGYT3QsEGHqEarNwjw&sig2=-) [πρόσβαση στις 10/11/2015]

Σούλης Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, Αθήνα: Τυποθήτω

Σύμβαση της 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων διαθέσιμο στο:

<http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opedocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba8779b2> [πρόσβαση 3/12/2015]

Σωτηρέλης Γ. (1998) *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον Καταχρητισμό στην Πολυφωνία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Touraine, A. (2000). "Du système à l'acteur". In: François Chazel (ed.) *L'acteur a ses raisons. Mélanges en l'honneur de Raymond Boudon*. Paris: PUF, pp.113-129.

Triantafyllidou, A. & Maroufouf, M. (2008) *Immigration towards Greece at the eve of the 21st century*. Report prepared for the IDEA project, ELIAMEP. Athens.

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία διαθέσιμο στο:

<http://www.eursec.eu/index.php?l=2> [πρόσβαση στις 27/11/2015]

Τανού, Χ. (1989). «Αυτοεκτίμησις». Στην: *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.889-892

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Κείμενα Εργασίας 2008/19*.

Αθήνα: ΕΚΚΕ, διαθέσιμο στο:

<http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf> [πρόσβαση στις 17/11/2015]

Τρωϊανός Σ. Ν. (1989). «Η θρησκευτική εκπαίδευση στο πλαίσιο του ατομικού δικαιώματος της θρησκευτικής ελευθερίας». Στο: *συνλ. τόμο Χαριστήριο-Σύμμεικτα Γ.Μ. Παπαχατζή (1989)*, σελ.285

Τσιάκαλος, Γ. (2011) *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε. διαθέσιμο στο:

http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf [πρόσβαση στις 15/2/2016]

UNESCO (2002) *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την προεδρία του Jacques Delors*, Αθήνα: Gutenberg.

UNICEF – ΚΑΠΙΑ RESEARCH (2001), *Αποτελέσματα Έρευνας. Διακρίσεις, ρατσισμός, ξενοφοβία και Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, διαθέσιμο στο:

<https://anthologio.wordpress.com/2012/08/17/%CE%AF-%CF%8C-%CE%AF-2/> [πρόσβαση στις 3/11/2015]

UNICEF *The convention on the rights of the child*, , διαθέσιμο στο:

http://www.unicef.org/crc/files/Survival_Development.pdf [πρόσβαση στις 3/11/2015]

- Weisse W. (2007). “*The European Research Project on Religion and Education ‘REDCo’. An Introduction*”. In: Jackson R., Miedema S., Weisse W., Willaime J.P. *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*. Waxmann.
- Wilson, B. (1998). “The secularization thesis: Criticisms and rebuttals”. In: Rudi Laermans, Bryan Wilson, Jaak Billiet (eds), *Secularization and Social Integration. Papers in honor of Karel Dobbelaere*. Belgium: Leuven University Press, pp.45-66
- Wright, A. (1993). *Religious Education in the Secondary School. Prospects for Religious Literacy*, London.
- Ζορμπά, Κ. (2011). «Ο διαπολιτισμικός διάλογος στο νέο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι». Στο: *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, Αντιπροσωπεία της Εκκλησίας της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Ίνδικτος, σελ. 301-318.
- Ζορμπάς, Κ. (2006) *Το θρησκευτικό φαινόμενο και το μάθημα των θρησκευτικών στην προοπτική του ευρωπαϊκού μέλλοντος*. Βόλος: Τέρτιος.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2002) *Ο Θεός στην Πόλη*. Αθήνα: Εστία.
- Ζωγράφου, Α. (2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (1998) *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο οδηγός συνέντευξης

1. ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

α. Δημογραφικά στοιχεία

Έτος γέννησης

Φύλο

Εθνικότητα

Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα

Χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο

Τάξη / σχολική μονάδα

Σχολική επίδοση (Μ.Ο. προηγούμενης σχολικής χρονιάς)

Επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα / στη χώρα καταγωγής

Επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα / στη χώρα καταγωγής

Εκπαίδευση πατέρα / μητέρας

Εθνικότητα πατέρα / μητέρας

β. Ερωτήσεις

(1). Η ΦΟΙΤΗΣΗ - ΕΠΙΔΟΣΗ

-Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

-Πού γεννήθηκες;

-Πόσο χρόνων ήσουν, όταν ήρθες στην Ελλάδα;

-Παρακολούθησες το σχολείο στη χώρα καταγωγής σου; Αν ναι, πόσα χρόνια;

-Πώς ήταν το σχολείο εκεί;

-Πώς βρέθηκες σ' αυτό το σχολείο;

-Έχει παρακολουθήσει φροντιστηριακά μαθήματα ή τάξεις υποδοχής; Ποια η γνώμη σου γι' αυτά, σε βοήθησαν;

-Γνωρίζεις καλά την ελληνική γλώσσα; Πόση σημασία έχει για σένα να ξέρεις τα ελληνικά;

-Η φοίτηση σου στο σχολείο είναι κανονική;

-Πώς τα πας με το διάβασμα;

- Ποια μαθήματα είναι δυσκολότερα; Γιατί;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- Ποιος είναι ο μέσος όρος των επιδόσεων σου στα μαθήματα και ο μέσος όρος βαθμολογίας όλων των μαθημάτων σου στο προηγούμενο τρίμηνο;
- Σκοπεύεις να ολοκληρώσεις τη φοίτησή σου στο σχολείο;
- Επιθυμείς να εργαστείς στο μέλλον στην Ελλάδα; Ποια είναι τα σχέδιά σου;

(2). Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- Τι σημαίνει για σένα σχολείο;
- Πώς νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;
- Αισθάνεσαι ασφαλής στο σχολείο;
- Συμμετέχεις στις εθνικές εορτές του ελληνικού σχολείου;
- Πόσο συχνά συμμετέχεις σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου σου;
- Συμμετέχεις στους σχολικούς θεσμούς; (πενταμελές – δεκαπενταμελές Συμβούλιο).
- Ποια ήταν/είναι η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισες /ζεις στο σχολείο;
- Πώς βλέπει η οικογένειά σου το ελληνικό σχολείο;

(3). ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

- Οι καθηγητές σου σε βοηθάνε, αισθάνεσαι ότι ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή σου στο μάθημα και για σένα;
- Πως θα χαρακτήριζες τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές και τους καθηγητές σου;
- Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη σου;
- Ποιοι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι;
- Πού τους γνώρισες;
- Οι φίλοι σου στο σχολείο είναι ομοεθνείς, Έλληνες ή και τα δυο;
- Οι 3-4 καλύτεροι φίλοι σου, τους οποίους θέλεις να καλείς στο σπίτι σου, είναι: ομοεθνείς, Έλληνες ή και τα δυο;
- Ποιος είναι ο διπλανός σου στο σχολείο;

(4). Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΜτΘ

- Παρακολουθείς το μάθημα των Θρησκευτικών;(ΜτΘ)
- Κατανοείς το μάθημα και τη γλώσσα του βιβλίου των Θρησκευτικών;
- Αισθάνεσαι άνετα κατά τη διάρκεια του ΜτΘ;

(5). Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΜτΘ:

(α). ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΝ-ΤΗΝ ΘΕΟΛΟΓΟ

-Νιώθεις ότι σε καταλαβαίνει ο καθηγητής των θρησκευτικών;

(β). ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

-Σε βοηθά το ΜτΘ να μπει στη θέση του άλλου; (ενσυναίσθηση-εμπάθεια);

-Το ΜτΘ ενισχύει την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής σου;

-Το ΜτΘ ενισχύει την εικόνα που έχεις για τον εαυτό σου;

(γ). ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

-Ποιες αξίες προβάλλονται μέσα από το ΜτΘ και πως σε βοηθούν στη συνάντηση σου με τους συμμαθητές σου;

-Πως προβάλλεται ο διαφορετικός άνθρωπος στο ΜτΘ ; Πως σε κάνει να νιώθεις αυτό;

-Θεωρείς πως το ΜτΘ συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό;

-Θεωρείς πως το ΜτΘ στοχεύει και επιτυγχάνει την ανοχή στο διαφορετικό και την ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης;

-Θεωρείς πως το ΜτΘ ενισχύει την κριτική στάση απέναντι στις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις,

-Στο ΜτΘ γίνεται λόγος για συμφιλίωση, ειρηνική και αρμονική συμβίωση;

-Συμβάλλει στην ανάπτυξη διαλόγου το ΜτΘ κατά την ώρα διδασκαλίας του μέσα στην τάξη σου;

-Έχει επηρεάσει το ΜτΘ τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου και πως;

2. ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΈΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

α. Δημογραφικά στοιχεία

Έτος γέννησης

Φύλο

Τάξη / σχολική μονάδα

Σχολική επίδοση (Μ.Ο. προηγούμενης σχολικής χρονιάς)

Επάγγελμα πατέρα / μητέρας

Εκπαίδευση πατέρα / μητέρας

β. Ερωτήσεις

(1). Η ΦΟΙΤΗΣΗ-ΕΠΙΔΟΣΗ

- Σε ποια τάξη πηγαίνεις;
- Πώς βρέθηκες σ' αυτό το σχολείο;
- Η φοίτηση σου στο σχολείο είναι κανονική;
- Πώς τα πας με το διάβασμα;
- Ποια μαθήματα είναι δυσκολότερα; Γιατί;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- Ποιος είναι ο μέσος όρος των επιδόσεων σου στα μαθήματα και ο μέσος όρος βαθμολογίας όλων των μαθημάτων σου στο προηγούμενο τρίμηνο;
- Σκοπεύεις να ολοκληρώσεις τη φοίτησή σου στο σχολείο;
- Επιθυμείς να εργαστείς στο μέλλον στην Ελλάδα; Ποια είναι τα σχέδιά σου;

(2). Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- Τι σημαίνει για σένα σχολείο;
- Πώς βλέπει η οικογένειά σου το ελληνικό σχολείο;
- Πώς αισθάνεσαι όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;
- Αισθάνεσαι ασφαλής στο σχολείο;
- Συμμετέχεις στις εθνικές εορτές του ελληνικού σχολείου;
- Πόσο συχνά συμμετέχεις σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου σου;
- Συμμετέχεις στους σχολικούς θεσμούς; (πενταμελές – δεκαπενταμελές Συμβούλιο).
- Ποια ήταν/είναι η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισες /ζεις στο σχολείο;

(3). ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

- Οι καθηγητές σου σε βοηθάνε, αισθάνεσαι ότι ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή σου στο μάθημα και για σένα;
- Πως θα χαρακτήριζες τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές και τους καθηγητές σου;
- Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη σου;
- Ποιοι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι;
- Πού τους γνώρισες;
- Οι φίλοι σου στο σχολείο είναι ομοεθνείς, Έλληνες ή και τα δυο;
- Οι 3-4 καλύτεροι φίλοι σου, τους οποίους θέλεις να καλείς στο σπίτι σου, είναι: ομοεθνείς, Έλληνες ή και τα δυο;

- Ποιος είναι ο διπλανός σου στο σχολείο;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τους ανθρώπους που έρχονται να δουλέψουν στην Ελλάδα από ξένες χώρες;
- Ποια προβλήματα νομίζεις ότι αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα παιδιά που έρχονται από ξένες χώρες;
- Θα προτιμούσες να πηγαίνεις σε ένα σχολείο που έχει μόνο Ελληνόπουλα;
- Πιστεύεις ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο, σε σχολεία που είναι ειδικά για παιδιά αλλοδαπών, οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο, αλλά σε ειδική τάξη;

(4). Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΜτΘ

- Παρακολουθείς το μάθημα των Θρησκευτικών;(ΜτΘ)
- Κατανοείς το μάθημα και τη γλώσσα του βιβλίου των Θρησκευτικών;
- Αισθάνεσαι άνετα κατά τη διάρκεια του ΜτΘ;

(5). Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΜτΘ:

(α). ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΝ-ΤΗΝ ΘΕΟΛΟΓΟ

- Νιώθεις ότι σε καταλαβαίνει ο καθηγητής των θρησκευτικών;

(β). ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

- Σε βοηθά το ΜτΘ να μπει στη θέση του άλλου; (ενσυναίσθηση-εμπάθεια);
- Το ΜτΘ ενισχύει την θετική αντιμετώπιση των άλλων και της ζωής σου;
- Το ΜτΘ ενισχύει την εικόνα που έχεις για τον εαυτό σου;

(γ). ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

- Ποιες αξίες προβάλλονται μέσα από το ΜτΘ και πως σε βοηθούν στη συνάντησή σου με τους συμμαθητές σου;
- Πως προβάλλεται ο διαφορετικός άνθρωπος στο ΜτΘ ; Πως σε κάνει να νιώθεις αυτό;
- Θεωρείς πως το ΜτΘ συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό;
- Θεωρείς πως το ΜτΘ στοχεύει και επιτυγχάνει την ανοχή στο διαφορετικό και την ανάπτυξη αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης;
- Θεωρείς πως το ΜτΘ ενισχύει την κριτική στάση απέναντι στις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις,

- Στο ΜτΘ γίνεται λόγος για συμφιλίωση, ειρηνική και αρμονική συμβίωση;
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη διαλόγου το ΜτΘ κατά την ώρα διδασκαλίας του μέσα στην τάξη σου;
- Έχει επηρεάσει το ΜτΘ τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου και πως;