

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- **Αγγελόπουλος Νικόλαος**, Διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου (internet) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών: σενάριο διδασκαλίας για την ενότητα “Το Άγιον Όρος”
- **Γκόγκας Θεμιστοκλής**, Ιστορία και Διαπολιτισμικότητα
- **Λάγιος Βασίλης, Μανίκα Δήμητρα, Μπομπάριδου Χρυσή**, Προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση.
- **Πορτελάνος Σταμάτης**, Η διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) και στο Α.Π.Σ. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) στην Α/θμια Εκπαίδευση
- **Σακελλαροπούλου Ευδοξία**, Από το σχολείο της Ομοιογένειας στο σχολείο της Διαφορετικότητας: Μεθοδολογικές Στρατηγικές Ένταξης των Πολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών
- **Σαμίου Αντιγόνη**, Γαλλική Γλώσσα και σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία
- **Σιούλης Τριαντάφυλλος**, Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και οι αλλοδαποί μαθητές
- **Φωτίου Πηνελόπη, Σουλιώτη Ευαγγελία**, Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- **Χαλκιάς Κωνσταντίνος**, Το να διδάσκεις σημαίνει

Διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου (internet) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών: σενάριο διδασκαλίας για την ενότητα «Το Άγιο Όρος»

Αγγελόπουλος Γ. Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκρηκτική ανάπτυξη του διαδικτύου (internet) και ειδικότερα των εφαρμογών του παγκόσμιου ιστού (world wide web) έχει δημιουργήσει ριζικές αλλαγές στις μεθόδους επικοινωνίας και απόκτησης γνώσης και πληροφοριών. Νέες διαστάσεις αποκαλύπτονται σταδιακά σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ένας από τους τομείς που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις νέες δυνατότητες και τεχνολογίες είναι ο τομέας της εκπαίδευσης. Βασικά χαρακτηριστικά του διαδικτύου που το καθιστούν πολύτιμο εργαλείο για την διδακτική πράξη είναι:

- Το διαδίκτυο είναι μία τεράστια πηγή γνώσης σε όλες τις επιστημονικές περιοχές, που μάλιστα προσφέρεται πολλές φορές με φιλικό και παραστατικό τρόπο. Επίσης μέσω του διαδικτύου δίνεται η δυνατότητα ακριβούς και γρήγορης αναζήτησης της πληροφορίας μέσω των γνωστών μηχανών αναζήτησης.¹
- Ο τρόπος εργασίας στο διαδίκτυο που βασίζεται στην έρευνα της πληροφορίας, τη συσχέτιση, την ανάλυση και την αξιολόγηση της πληροφορίας αναθεωρεί τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας του μαθητή. Ο ίδιος γίνεται φορέας προβληματισμού και αναζήτησης, δεν του προσφέρονται έτοιμες λύσεις, και έτσι μετατρέπεται ο ίδιος σε ερευνητή. Από την άλλη, ο ρόλος του διδάσκοντα είναι βοηθητικός αποτελώντας τον καθοδηγητή και συμπαραστάτη του μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης.
- Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα εκτός από την άντληση πληροφορικών να αλληλεπιδράσει δυναμικά με το μέσο εκτελώντας on line προγράμματα (εικονικά εργαστήρια, παιχνίδια ρόλων κ.λ.π.). Μπορεί έτσι να προχωρήσει σε ένα επόμενο στάδιο δημιουργίας συνδυάζοντας γνώση ή ακόμη και παράγοντας γνώση.

Όσο αφορά το συγκεκριμένο σενάριο και σε σχέση με τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη αναφέρουμε τα εξής:

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα που έχουν να κάνουν με τη δημιουργία επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, αλληλεγγύης και αλληλοβήθειας, με την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων, την έκφραση των προσωπικών του εμπειριών και την αίσθηση αυτοπεποίθησης (κοινωνική περιοχή). Επίσης ο μαθητής αναπτύσσει πρωτοβουλίες, κριτική ικανότητα, βελτιώνει τη δυνατότητα έκφρασής του (νοητική περιοχή) ενώ μαθαίνει να σέβεται τη γνώμη των άλλων αλλά και να αυτοαξιολογείται (ηθική περιοχή).²

Η σημασία της εποπτείας και η συμβολή της στη μάθηση μέσω της διέγερσης της προσοχής και του διαφέροντος των μαθητών αποτελεί βασική αρχή της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Είναι προφανές ότι η εφαρμογή της αρχής αυτής είναι το χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου σεναρίου αφού οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι κατεξοχήν εποπτικό μέσο διδασκαλίας.³

Επιπλέον το συγκεκριμένο σενάριο υπηρετεί την αρχή της αυτενέργειας. Σύμφωνα με την αρχή αυτή ο μαθητής δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης της γνώσης αλλά ενεργώντας με δημιουργικότητα και ενθουσιασμό να κατευθύνεται μόνος του προς τη

¹ Μηχανές αναζήτησης (search engines): υπολογιστές εξυπηρέτησης εφοδιασμένοι με κατάλληλα προγράμματα που επιτρέπουν στο χρήστη να αναζητήσει πληροφορίες που υπάρχουν στις ιστοσελίδες του παγκόσμιου ιστού.

² Κογκούλης Ι., 1991, σ.125.

³ Περισσότερα για την αρχή της εποπτείας και τη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στο μάθημα των θρησκευτικών βλ. Βασιλόπουλος Χ., 1989, σσ.55 κ.εξ.

γνώση και με τη βοήθεια και καθοδήγηση του διδάσκοντα να την κατακτά (learning by doing). Μ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνει τεχνικές ανεύρεσης πληροφοριών, συνθέτει, βγάζει τα δικά του συμπεράσματα ενώ ο διδάσκοντας έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή.

Β. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί πρόταση διδασκαλίας της ενότητας «Άγιο Όρος». Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί αυτόνομα δηλαδή όχι ενταγμένο στα αυστηρά πλαίσια μίας συγκεκριμένης ενότητας. Μπορεί όμως να αποτελέσει και συμπλήρωση-ενίσχυση της διδασκαλίας των ενοτήτων όλων των τάξεων που αναφέρονται στο μοναχισμό και την άσκηση καθώς τα δύο αυτά φαινόμενα προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.⁴

Η εργασία ειδικότερα περιλαμβάνει αρχικά μία περιληπτική αναφορά στα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η χρήση του διαδικτύου στη διδακτική πράξη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκεκριμένοι σκοποί τούς οποίους υπηρετεί το συγκεκριμένο σενάριο όπως προσδιορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών για το Γυμνάσιο και το Λύκειο αλλά και οι ειδικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας όσο αφορά το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρονται οι προϋποθέσεις τόσο σε υλικό όσο και σε λογισμικό για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη διδασκαλία αλλά και οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών στη χρήση του παραπάνω λογισμικού. Το κύριο μέρος της εργασίας αποτελεί η αναλυτική περιγραφή-παρουσίαση και πορεία της διδασκαλίας με λεπτομερή παρουσίαση των φύλλων εργασίας των ομάδων. Ακολουθεί η αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο (κάθε μαθητή) αλλά και σε ομαδικό (κάθε ομάδα). Στη φάση αυτή αξιολογεί τόσο ο καθηγητής όσο και η κάθε ομάδα τα μέλη της. Αναφέρονται ακόμη προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου. Παρουσιάζονται επίσης αντιπροσωπευτικά παραδείγματα-εικόνες από ιστοσελίδες τις οποίες αναμένεται οι μαθητές να επισκεφθούν κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους. Η εργασία τελειώνει με την αναφορά της βιβλιογραφίας.

Γ. ΞΕΝΑΡΙΑ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ – ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Γενικότερα για τους σκοπούς του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών, η διδασκαλία του μαθήματος συμβάλει :

- στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση
- στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος
- στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό

Ειδικότερα και σε σχέση με τους επιμέρους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος στο γυμνάσιο το παρόν σενάριο διδασκαλίας συμβάλει:

- Οι μαθητές να γνωρίσουν ιδιαίτερα το Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία μέσα από τη ζωντανή παράδοση της εκκλησίας και να τοποθετηθούν υπεύθυνα
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο Χριστιανισμός δίνει προτάσεις στο σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του, αλλά και για την ποιότητα της ζωής

⁴ Ενδεικτικά: Γ' γυμνασίου εν.23 «Χριστιανική άσκηση-Ο μοναχισμός», εν. 45 «Το Οικουμενικό Πατριαρχείο και το Άγιο Όρος», νέο βιβλίο Γ' γυμνασίου (θα εισαχθεί κατά το σχολικό έτος 2006-2007) εν. 17 «Χριστιανική άσκηση-Μοναχισμός», Β' λυκείου εν. 14 «Η ορθόδοξη άσκηση»

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

A) ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να γνωρίσουν τη μοναστική κοινότητα του Αγίου Όρους και τον τρόπο λειτουργίας της
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η άσκηση είναι χρήσιμη στη ζωή κάθε πιστού αλλά ο μοναχισμός είναι ιδιαίτερη μορφή άσκησης ορισμένων ανθρώπων
- Να εκτιμήσουν την μοναστική κοινότητα ως μνημείο ορθόδοξου, χριστιανικού αλλά και παγκόσμιου πολιτισμού

B) ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας
- Να ασκηθούν στη λύση προβλημάτων μέσω της συνεκτίμησης στοιχείων για την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων
- Να δραστηριοποιηθούν μέσα από την έρευνα, την ανάλυση, τη σύνθεση και την παρουσίαση εργασιών

Δ. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ (ΥΛΙΚΟ - ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ - ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ)

Η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής γι' αυτό καλό θα είναι να ζητηθεί η συνεργασία του καθηγητή πληροφορικής του σχολείου για τη διευθέτηση ορισμένων ζητημάτων που μπορεί να δημιουργήσουν πρόβλημα την τελευταία στιγμή (χαλασμένοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πρόβλημα σύνδεσης στο διαδίκτυο, επαρκή καθίσματα για όλους κ.λ.π.). Απαιτείται το εργαστήριο να διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο μέσω ενός κεντρικού υπολογιστή εξυπηρετητή (server)⁵ ενώ δεδομένου ότι οι ομάδες των μαθητών θα αποτελούνται από τρία έως πέντε άτομα θα πρέπει να διαθέτει πέντε τουλάχιστον ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Οι υπολογιστές θα πρέπει να έχουν εγκατεστημένα οπωσδήποτε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (word processing programme) και έναν φυλλομετρητή (web browser) δηλαδή ένα πρόγραμμα πλοήγησης⁶ στο διαδίκτυο.

Οι μαθητές της Γ' γυμνασίου και των λυκειακών τάξεων δεν προβλέπεται να έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της αναζήτησης στο διαδίκτυο καθώς έχουν διδαχθεί στο μάθημα της Πληροφορικής τη διαδικασία έρευνας στον παγκόσμιο ιστό είτε με βάση συγκεκριμένες διευθύνσεις είτε μέσω γνωστών μηχανών αναζήτησης (google, altavista κ.λ.π.). Γνωστή επίσης τους είναι η επεξεργασία κειμένου (τουλάχιστον όσο αφορά τη βασική επεξεργασία ενός εγγράφου). Οι περισσότεροι είναι εξοικειωμένοι καθώς έχουν στην κατοχή τους ή χρησιμοποιούν συχνά τέτοιου είδους προγράμματα με κυρίαρχο το πρόγραμμα Word της εταιρείας Microsoft.

Σε περίπτωση μαθητών που δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τη χρήση των παραπάνω προγραμμάτων το γεγονός ότι δεν ενεργούν μόνοι αλλά συμμετέχουν σε ομάδα διασφαλίζει ότι το σενάριο θα προχωρήσει χωρίς προβλήματα.

Ε. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου διδασκαλίας οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών έως πέντε ατόμων ανάλογα με τον αριθμό του συνόλου της τάξης. Αν πάντως ο αριθμός αυτός το επιτρέπει θεωρούμε ιδανική την ομάδα των τεσσάρων

⁵ Εξυπηρετητής (server): Υπολογιστικό σύστημα που παρέχει υπηρεσίες μοιράσματος συγκεκριμένων πόρων σε άλλους υπολογιστές που είναι συνδεδεμένοι στο δίκτυο.

⁶ Πλοήγηση (navigation): Η διαδικασία αναζήτησης και εξερεύνησης των πληροφοριών μέσα από διάφορες διαδρομές στον παγκόσμιο ιστό.

μαθητών καθώς τέτοιες ομάδες λειτουργούν καλύτερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγχει πιο εύκολα το έργο τους και τα αποτελέσματα της μάθησης είναι πιο θετικά. Κριτήριο για το χωρισμό σε ομάδες αποτελεί η ικανότητα των μαθητών στη χρήση των συγκεκριμένων προγραμμάτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών με την έννοια ότι σε κάθε ομάδα οπωσδήποτε ένας μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει να χειρίζεται πολύ καλά τον επεξεργαστή κειμένου και το πρόγραμμα πλοήγησης στο διαδίκτυο. Επίσης είναι απαραίτητο κάθε ομάδα να περιλαμβάνει τόσο μαθητές με υψηλή όσο και με χαμηλή επίδοση (αδύνατοι), η ομάδα δηλαδή να είναι ανομοιογενής ως προς τις πνευματικές δεξιότητες των μαθητών (μεικτής ικανότητας). «Στις τάξεις (αυτές) επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η κοινωνικοποίηση των μαθητών, υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία αλληλεπίδρασης και ρόλων, αφού οι μαθητές ενθαρρύνονται να αλληλοϋποστηρίζονται, να προσφέρουν βοήθεια στους συμμαθητές τους με τη συνεχή παρακολούθηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού».⁷

Ο εκπαιδευτικός αναφέρει το θέμα της έρευνας (Άγιο Όρος) και εξηγεί στους μαθητές την πορεία της διδασκαλίας. Τονίζει ότι θα δουλέψουν σε ομάδες. Η κάθε ομάδα θα επιλέξει έναν μαθητή που θα έχει το ρόλο συντονιστή ενώ ο χρόνος της διδασκαλίας θα είναι δύο διδακτικές ώρες. Κάνει σαφές επίσης στους μαθητές ότι θα ακολουθήσει αξιολόγηση τόσο σε ατομικό επίπεδο (κάθε μαθητής) αλλά και σε ομαδικό (αποτελέσματα ομάδας).

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – Πρώτη διδακτική ώρα

Οι ομάδες εφοδιάζονται με τα φυλλάδια εργασίας και τις οδηγίες που δίνονται. Κάθε ομάδα έχει ένα συγκεκριμένο θέμα για ανάπτυξη με επιμέρους ερωτήματα που μπορεί να τους βοηθήσουν στην τελική σύνθεση. Οι απαντήσεις τους καλό θα είναι να εκτυπωθούν εκτός αν δεν υπάρχει χρόνος ή ευχέρεια στην πληκτρολόγηση οπότε θα καταγραφούν χειρόγραφα. Η αναζήτηση θα γίνει μόνο στις ιστοσελίδες που αναφέρονται στα φύλλα εργασίας ή στους υπερσυνδέσμους τους.⁸ Κατά τη διάρκεια της έρευνας ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του βοηθού-συνεργάτη όλων των ομάδων, επεμβαίνει αν κάποια ομάδα χρειαστεί βοήθεια, δίνει κατευθύνσεις, επεξηγεί αν κάτι δεν έγινε κατανοητό, δίνει την κατάλληλη λύση στα προβλήματα που θα προκύψουν. Ακόμη ενθαρρύνει τους μαθητές αλλά επίσης ελέγχει αν οι μαθητές αναζητούν τις συγκεκριμένες και κατάλληλες ιστοσελίδες. Στο τέλος της ώρας κάθε ομάδα θα πρέπει να έχει συνθέσει ένα κείμενο ή το βασικό σκελετό ενός κειμένου (που μπορεί να ανακοινωθεί προφορικά) με βάση τις καταγεγραμμένες πληροφορίες που προέκυψαν από την αναζήτηση.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χρησιμοποιώντας τον Internet explorer⁹ και πηγαίνοντας στις ιστοσελίδες που σας δίνονται θα πρέπει να παρουσιάσετε στην τάξη εκτυπωμένο ένα χάρτη της περιοχής του Αγίου Όρους με τις μονές που υπάρχουν σ' αυτήν καθώς και μία αεροφωτογραφία μίας μονής δικής σας επιλογής. Επίσης θα αναφέρετε με συντομία τους βασικούς σταθμούς της ιστορίας του Αγίου Όρους από την ίδρυση του πρώτου μοναστηριού.

ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Πόσες μονές υπάρχουν και ποιες (ονομαστικά)

Πότε ιδρύονται τα πρώτα μοναστήρια

⁷ Πασιαρδή Γ., 2001.

⁸ Ακριβώς επειδή οι πηγές γνώσεων στο διαδίκτυο δεν ελέγχονται για την εγκυρότητά τους κρίνεται σκόπιμο οι προτεινόμενες ιστοσελίδες να είναι συγκεκριμένες και να έχει ελεγχθεί η προέλευσή τους, βλ. και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ στο τέλος της εργασίας.

⁹ Δεν είναι ο μοναδικός web browser αλλά ο πλέον κοινός στα εργαστήρια πληροφορικής των Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας.

Ποια η σχέση του Αθανασίου Αθωνίτη με το Άγιο Όρος
Ποια είναι η πρώτη (και παλαιότερη) μονή που ιδρύθηκε, σύντομη αναφορά
ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

http://www.culture.gr/2/21/maps/macedon/ag_oros/ag_oros_gr.html (ιστοσελίδα του Υπουργείου πολιτισμού με χάρτη της περιοχής και τα μοναστήρια)

<http://www.fhw.gr/projects/theodoros/gr/22/index.html> (ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ) project: «Θεόδωρος, στα βήματα ενός μοναχού του 10^{ου} αιώνα στο Βυζάντιο». Μέσα από αφήγηση, οπτικό υλικό και επεξηγηματικά κείμενα βρίσκει κανείς πληροφορίες για τον πολιτισμό, την τέχνη και τους ανθρώπους του 10^{ου} αιώνα στο Βυζάντιο)

<http://www.ert.gr/aerialphoto/ekklisies-agiouoros.asp> (ιστοσελίδα της Ελληνικής Ραδιοφωνίας Τηλεόρασης με πλήθος αεροφωτογραφιών με μονές του Αγίου Όρους)

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χρησιμοποιώντας τον Internet explorer και πηγαίνοντας στις ιστοσελίδες που σας δίνονται θα πρέπει να παρουσιάσετε τον τρόπο διοίκησης του Αγίου Όρους και τη σχέση του με το ελληνικό κράτος και το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Μπορείτε να πλοηγηθείτε και στους υπερσυνδέσμους των ιστοσελίδων που σας δίνονται αν θεωρείτε ότι έχουν σχέση με τις ερωτήσεις σας

ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Τι σχέση υπάρχει ανάμεσα στο ελληνικό κράτος και το Άγιο Όρος

Πώς διοικείται η περιοχή του Αγίου Όρους, τι είναι η Ιερά επιστασία

Πώς παίρνονται οι αποφάσεις σε μία μονή, ποιος ο ρόλος του ηγουμένου

Τι σχέση έχει το Οικουμενικό Πατριαρχείο με το Άγιο Όρος

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

<http://www.parliament.gr/politeuma/syntagmaDetails.asp?ArthroID=109> (ιστοσελίδα του ελληνικού κοινοβουλίου όπου παρουσιάζεται το άρθρο του ελληνικού συντάγματος που αφορά το καθεστώς του Αγίου Όρους)

<http://www.kedak.gr/agionoros/simera/simera.html> (ιστοσελίδα του Κέντρου Διαφύλαξης Αγιορείτικης Κληρονομιάς που παρουσιάζει τον τρόπο διοίκησης της μοναστικής κοινότητας)

<http://www.culture.gr/2/21/218/g21813.html> (ιστοσελίδα του υπουργείου πολιτισμού που παρουσιάζει συνοπτικά τις εξελίξεις των τελευταίων τριάντα χρόνων με στοιχεία για τον αριθμό των μοναχών, το μορφωτικό τους επίπεδο, την ανοικοδόμηση που παρατηρείται τελευταία κ.λ.π.)

<http://www.mountathos.gr/active~mode~el{403b9a55-a81c-400d-a576-ef00e13fc586}View.html> (ιστοσελίδα για το Άγιο Όρος με πλήθος πληροφοριών οργανωμένες σε θέματα: θέμα ενδιαφέροντος η διοίκηση αναλυτικά)

<http://www.kedak.gr/glossari/glossari.html> (ιστοσελίδα του Κέντρου Διαφύλαξης Αγιορείτικης Κληρονομιάς με γλωσσάρι όρων σχετικών με το Άγιο Όρος «γεροντία», «ιερά επιστασία»)

<http://www.kedak.gr/glossari/glossari.html> (Κέντρο Διαφύλαξης Αγιορείτικης Κληρονομιάς, γλωσσάριο, θέμα ενδιαφέροντος: «κοινοβιακή μονή»)

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ανοίγοντας τον Internet Explorer πλοηγηθείτε στις σελίδες που σας δίνονται αλλά και σε υπερσυνδέσμους τους. Σκοπός σας είναι να παρουσιάσετε με σύντομια και περιεκτικά μία καθημερινή μέρα σε ένα μοναστήρι του Αγίου Όρους. Θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις

ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Ποιες είναι οι τρεις μοναχικές αρετές (βασικοί κανόνες)

Ποιο είναι το ωράριο ενός μοναχού-ποιες οι καθημερινές δραστηριότητές του
Τι είναι τα «διακονήματα», ειδικότερα με τι ασχολείται ο «αρχοντάρης» και ο «εκκλησιάρχης»

Τι είναι η «τράπεζα»

Θεωρείτε ότι τον τρόπο ζωής ενός μοναχού μπορεί να ακολουθήσει κάθε άνθρωπος

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://www.kalampaka.com/gr/meteora/history.asp> (ιστοσελίδα με πληροφορίες για τα μοναστήρια των Μετεώρων και τις δραστηριότητες των εκεί μοναχών)

<http://www.fhw.gr/projects/theodoros/gr/22/index.html> (ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ) project: «Θεόδωρος, στα βήματα ενός μοναχού του 10^{ου} αιώνα στο Βυζάντιο». Μέσα από αφήγηση, οπτικό υλικό και επεξηγηματικά κείμενα βρίσκει κανείς πληροφορίες για τον πολιτισμό, την τέχνη και τους ανθρώπους του 10^{ου} αιώνα στο Βυζάντιο)

<http://www.mountathos.gr/active~mode~el{8f9acc0d-074a-4c40-9cb0-ef8484f08f8e}View.html> (ιστοσελίδα με πληροφορίες για το Άγιο Όρος και τον πλήρη λειτουργικό κύκλο μίας ημέρας)

4^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χρησιμοποιήστε το πρόγραμμα Internet Explorer για να πλοηγηθείτε στις παρακάτω ιστοσελίδες και να παρουσιάσετε στην τάξη σας τους θησαυρούς που υπάρχουν στο Άγιο Όρος. Θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις

ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Τι κατηγορίες θησαυρών υπάρχουν στο Άγιο Όρος

Από πότε χρονολογούνται οι παλαιότερες εικόνες

Εκτυπώστε σε εκτυπωτή του εργαστηρίου πληροφορικής ένα αντιπροσωπευτικά δείγμα από τις παρακάτω κατηγορίες: θησαυρών του Αγίου Όρους: φορητές εικόνες, βυζαντινά γλυπτά, ξυλόγλυπτα, ελληνικά έγγραφα, κεραμικά σκεύη

Είναι σημαντική κατά τη γνώμη σας η παρουσία τόσων κειμηλίων στο Άγιο Όρος και γιατί

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://www.culture.gr/2/21/218/g21800.html> (ιστοσελίδα του Υπουργείου πολιτισμού με πλήρη κατάλογο εκθεμάτων για την έκθεση: Θησαυροί του Αγίου Όρους)

<http://www.culture.gr/2/21/218/g21814.html> (ιστοσελίδα του Υπουργείου πολιτισμού με πληροφορίες για την τέχνη στο Άγιο Όρος)

5^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το πρόγραμμα πλοήγησης στο διαδίκτυο Internet Explorer θα χρησιμοποιηθεί για να πλοηγηθείτε στις παρακάτω ιστοσελίδες και να παρουσιάσετε το φυσικό περιβάλλον του Αγίου Όρους (εκτυπώνοντας μία από τις συνοδευτικές εικόνες) καθώς και δύο-τρία αντιπροσωπευτικά κείμενα ασκητών δικής σας επιλογής.

ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Τι γνωρίζετε για το φυσικό περιβάλλον του Αγίου Όρους

Παρουσιάστε ένα-δύο αντιπροσωπευτικά κείμενα μοναχών

Περιγράψτε τη σημερινή κατάσταση στο Άγιο Όρος. Τι σας κάνει τη μεγαλύτερη εντύπωση

ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/monasticism/mega_gerontiko.htm (ιστοσελίδα της εκκλησίας της Ελλάδος με on line βιβλιοθήκη, αποσπάσματα από το βιβλίο «Το μέγα Γεροντικόν»)

http://www.athos.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=790&Itemid=225

(ιστοσελίδα για το Άγιο Όρος με παράθεση κειμένων αγιορειτών πατέρων)

<http://www.culture.gr/2/21/218/g21821.html> (ιστοσελίδα του υπουργείου πολιτισμού με συνοπτικές πληροφορίες για τη φύση και το περιβάλλον στο Άγιο Όρος)

<http://www.culture.gr/2/21/218/g21813.html> (ιστοσελίδα του υπουργείου πολιτισμού που παρουσιάζει συνοπτικά τις εξελίξεις των τελευταίων τριάντα χρόνων με στοιχεία για τον αριθμό των μοναχών, το μορφωτικό τους επίπεδο, την ανοικοδόμηση που παρατηρείται τελευταία κ.λ.π.)

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – Δεύτερη διδακτική ώρα

Η δεύτερη ώρα θα χρησιμοποιηθεί για να παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της κάθε ομάδας στο σύνολο της τάξης. Η κάθε ομάδα θα αναπτύξει σύντομα το θέμα της εργασίας της ενώ μετά το τέλος της παρουσίασης ο εκπαιδευτικός ελέγχει την επάρκεια, σχολιάζει θετικά ή συμπληρώνει αν χρειαστεί.

Η δεύτερη αυτή ώρα περιλαμβάνει και τη φάση της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί όπως προαναφέρθηκε ατομικά κάθε μαθητή ανάλογα με τη συνεισφορά του στην επίτευξη των στόχων της ομάδας, την εργατικότητα, το ενδιαφέρον του, όσο και την ομάδα, με κριτήρια την επιτυχή αναζήτηση των πληροφοριών και την παρουσίαση του θέματός της στην τάξη. Θεωρούμε σ' αυτό το σημείο χρήσιμο να γίνει και μία εσωτερική αυτοαξιολόγηση - κριτική κάθε ομάδας (κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι τους οποίους έβαλαν, τι προβλήματα είχαν κατά τη διάρκεια της έρευνας κ.λ.π.). Άλλωστε πολλές φορές οι συμμαθητές γνωρίζουν καλά τους συναδέλφους τους και μπορούν να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά.¹⁰ Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να παραδοθεί στον διδάσκοντα εκτός διδακτικής ώρας και αφού ετοιμαστεί από την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΡΟΚΥΨΟΥΝ

Το παρόν σενάριο όπως έγινε φανερό αξιοποιεί τη σύγχρονη τεχνολογία και συγκεκριμένα το διαδίκτυο στη διδασκαλία του μαθήματος. Το γεγονός αυτό μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα αν τυχόν ο εξυπηρετητής του δικτύου (server) χαλάσει ή αν η ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο είναι πολύ χαμηλή. Γι' αυτό το λόγο όπως προαναφέρθηκε ο διδάσκοντας θα πρέπει να έχει συνεργαστεί πριν τη διδασκαλία με τον καθηγητή πληροφορικής του σχολείου ώστε να περιορίσει τις πιθανότητες κάποιου σφάλματος. Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και μικρά προβλήματα (π.χ. δεν λειτουργούν κάποιες πρίζες στο εργαστήριο) μπορεί να δημιουργήσουν σημαντικές ελλείψεις που να οδηγήσουν μέχρι και την ακύρωση της συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Ακόμη, επειδή οι φάσεις του σεναρίου προβλέπουν για την υλοποίηση δύο διδακτικές ώρες είναι αναγκαίο για την πραγματοποίησή του οι ώρες αυτές να είναι συνεχόμενες.¹¹ Αυτό μπορεί να γίνει σε συνεννόηση με τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος θα εισηγηθεί μία μικρή αλλαγή του προγράμματος.

ΣΤ. ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

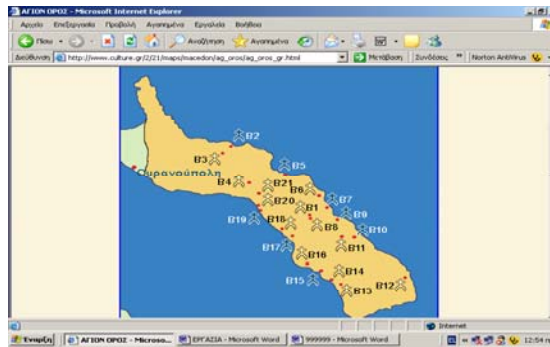
Σ' αυτό το σημείο παρουσιάζονται έξι χαρακτηριστικές εικόνες ιστοσελίδων τις οποίες αναμένεται να «κατεβάσουν» οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αναζήτησής τους. Η εικόνα 1 είναι η αρχική της ιστοσελίδας:

http://www.culture.gr/2/21/maps/macedon/ag_oros/ag_oros_gr.html

¹⁰ Κασσωτάκης Μ., 2003, σ.78.

¹¹ Το μάθημα των Θρησκευτικών σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου (εκτός από την Γ' Λυκείου) διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα, οπότε δεν υπάρχει περίπτωση οι ώρες αυτές να είναι συνεχόμενες σε ένα συγκεκριμένο τμήμα.

Η ιστοσελίδα αυτή αποτελεί έναν «μαγικό» χάρτη του Αγίου Όρους. Κάθε εικονίδιο αν επιλεγεί (με πάτημα του ποντικιού) οδηγεί σε πλήθος πληροφοριών για μία συγκεκριμένη μονή.



(ΕΙΚΟΝΑ 1)

Η εικόνα 2 είναι η ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού και συγκεκριμένα του project: «Θεόδωρος, στα βήματα ενός μοναχού του 10^{ου} αιώνα στο Βυζάντιο».

<http://www.fhw.gr/projects/theodoros/gr/22/index.html>

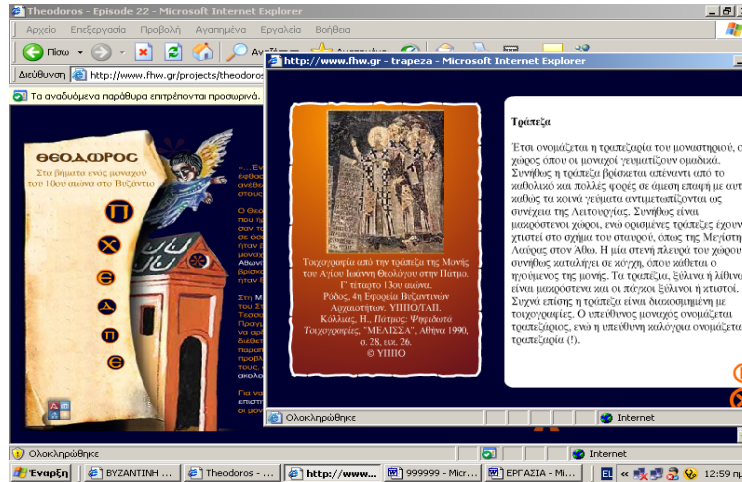
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τα μοναστήρια του Αγίου Όρους μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς μέσα στο κείμενο υπάρχουν λέξεις με διαφορετικό χρωματισμό, τα λεγόμενα «θερμά σημεία» (hot spots). Αν οι λέξεις αυτές επιλεγούν (με πάτημα του ποντικιού) επιτρέπουν τη διασύνδεση μεταξύ των κόμβων.¹²



(ΕΙΚΟΝΑ 2)

¹² Κόμβος: βασικό συγκρότημα πληροφοριών.

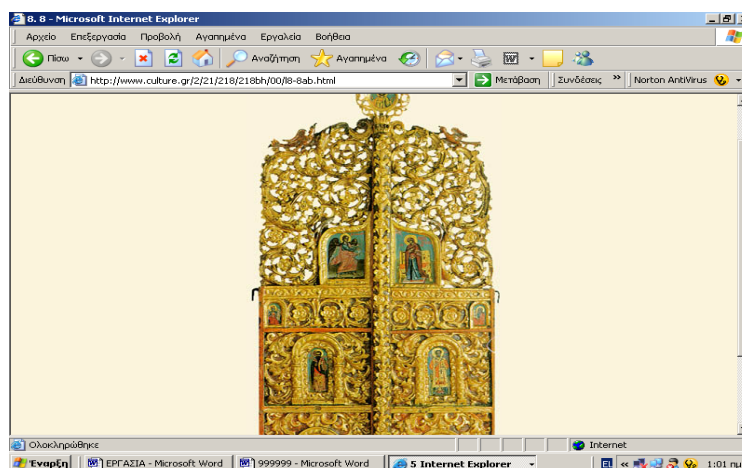
Στην εικόνα 3 φαίνεται η πιο πάνω ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού αλλά και η εμφάνιση σε ξεχωριστή σελίδα πληροφορικών για τον όρο «Τράπεζα».



(ΕΙΚΟΝΑ 3)

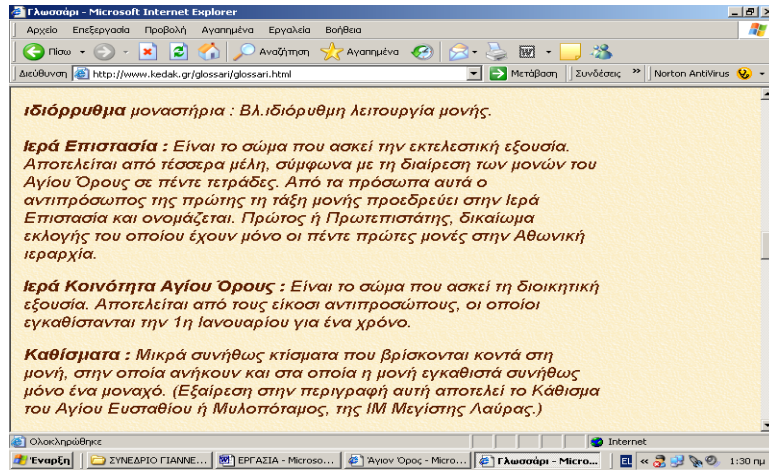
Η εικόνα 4 είναι ένα τμήμα ξυλόγλυπτου τέμπλου. Η συγκεκριμένη εικόνα είναι μία από τις εναλλακτικές στις οποίες οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν και πρέπει να εκτυπώσουν καθώς αναζητούν πληροφορίες για τους θησαυρούς του Αγίου Όρους στη σχετική ιστοσελίδα:

<http://www.culture.gr/2/21/218/g21800.html>



(ΕΙΚΟΝΑ 4)

Η εικόνα 5 είναι ένα απόσπασμα από γλωσσάρι με σημαντικές έννοιες και όρους που έχουν σχέση με την αγιορείτικη κοινότητα. Οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν και να καταγράψουν τι είναι η «Ιερά Επιστασία» και ποιο ρόλο έχει στη διοίκηση του Αγίου Όρους. Η διεύθυνση της ιστοσελίδας είναι: <http://www.kedak.gr/glossari/glossari.html>



(ΕΙΚΟΝΑ 5)

Η πιο κάτω εικόνα (εικόνα 6) παρουσιάζει ιστοσελίδα του υπουργείου πολιτισμού με πληροφορίες για τη φύση και το φυσικό περιβάλλον του Αγίου Όρους. Οι μαθητές καλούνται να πουν δύο λόγια για το θέμα αυτό και να εκτυπώσουν μία από τις υπάρχουσες φωτογραφίες που θα αποτελέσει συνοδευτικό υλικό της παρουσίασης του θέματος της εργασίας τους. Η διεύθυνση της ιστοσελίδας: <http://www.culture.gr/2/21/218/g21821.html>



(ΕΙΚΟΝΑ 6)

Ζ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί μία απόπειρα διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ¹³ (διαδίκτυο). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του είναι:

- Ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό μετωπικό τρόπο διδασκαλίας και χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε συνδυασμό με τη χρήση των ΤΠΕ επιτυγχάνει με τον καλύτερο τρόπο τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές. Οι τελευταίοι με τη συνεργασία των συμμαθητών τους και το διδάσκοντα σε ρόλο καθοδηγητή-βοηθού δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες αλλά γίνονται οι ίδιοι ερευνητές της γνώσης, αναλύουν, συνθέτουν και αξιολογούν τις πληροφορίες. Παράλληλα ο χωρισμός τους σε ομάδες συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και υπευθυνότητας.
- Το σενάριο προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, στηρίζεται στην αρχή της αυτενέργειας με βάση την οποία ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοδηγητικός και ο μαθητής δρα με τέτοιο τρόπο ώστε η γνώση να είναι ουσιαστικά αυτομόρφωση. Η επιτυχία φυσικά εξαρτάται από τη σωστή σχεδίαση που θα κάνει ο διδάσκοντας αλλά και την υποστήριξη που θα έχει το σενάριο από τους μαθητές.
- Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας και να έχει ακόμη μεγαλύτερες προεκτάσεις στη βιολογία (χλωρίδα, πανίδα του Αγίου Όρους), σε ιδιαίτερες μορφές τέχνης όπως η αρχιτεκτονική (ρυθμοί και χαρακτηριστικά ναών), η μουσική (βυζαντινοί ύμνοι και μουσικά χειρόγραφα), στην ιστορία

Τέλος, όσο αφορά το διδάσκοντα πρέπει να σημειώσουμε ότι έρευνες δείχνει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει θετικές στάσεις απέναντι στο ρόλο και την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια υπάρχει πάντα μία επιφύλαξη για το αν θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη ίσως και εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης τους στο αντικείμενο αυτό.¹⁴ Παρόλα αυτά και για όσους εκπαιδευτικούς είναι εξοικειωμένοι με τη νέα τεχνολογία θεωρούμε ότι η χρήση του διαδικτύου στη διδακτική πράξη μετά από σωστή σχεδίαση (και χωρίς να αποτελεί πανάκεια) μπορεί να έχει ωφέλιμα αποτελέσματα και σίγουρα πολύ καλύτερα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

¹³ ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

¹⁴ Τζιμογιάννης Α. Κόμης Β.,2004), Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Σεπτ –Οκτ..2004, Αθήνα, σ. 85-90*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλόπουλος Χ., 1989, Η διδακτική των θρησκευτικών στη μέση εκπαίδευση», εκδ. αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη
- Γεωργίου Θ. Κάππος Ι Λαδιάς Α Μικρόπουλος Α. Τζιμογιάννης Α. Χαλκιά Κ, 1999, Πολυμέσα – Δίκτυα, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα
- Κασσωτάκης Μ., 2003, Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών – Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κογκούλης Ι., 1991, Διδακτική των Θρησκευτικών, εκδ. αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
- Πασιαρδή Γ., 2001, Το σχολικό κλίμα, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα..
- Τζιμογιάννης Α. Κόμης Β., 2004, Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Σεπτ –Οκτ..2004, Αθήνα.*

Θ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Όλες οι προτεινόμενες ιστοσελίδες που δόθηκαν στους μαθητές έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητά τους από τον διδάσκοντα και προέρχονται από επίσημους φορείς. Συγκεκριμένα:

- Υπουργείο πολιτισμού (<http://www.culture.gr>)
- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, project: Θεόδωρος (<http://www.fhw.gr/projects/theodoros/gr>)
- Κέντρο Διαφύλαξης Αγιορείτικης Κληρονομιάς (<http://www.kedak.gr>)
- Ελληνικό Κοινοβούλιο (<http://www.parliament.gr>)
- Ηλεκτρονική βιβλιοθήκη Εκκλησίας της Ελλάδος (<http://www.myriobiblos.gr>)
- Ιστοσελίδα για το Άγιο Όρος (<http://www.mountathos.gr>)
- Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση: (<http://www.ert.gr>)

Ιστορία και Διαπολιτισμικότητα

Θεμιστοκλής Γκόγκας, Επίκ. Καθηγητής ΤΕΙ Ηπείρου

1. Εισαγωγή

Η Ιστορία χαρακτηρίζεται ως το κατεξοχήν μάθημα εγχάραξης ιδεολογίας, με συνέπεια τα σχολικά βιβλία να είναι καθλωμένα σε μια λογική προσέγγισης του ιστορικού γεγονότος που απηχεί αντιλήψεις παλαιότερων εποχών (βλ. ενδ. Κουλούρη, Χ. 1988, σελ. 68 κ.εξ.). Η έμφαση δίνεται στο εκρηκτικό γεγονός, στην προσωπικότητα του ηγεμόνα, στη βιογραφία των «σπουδαίων ανδρών». Η λογική αυτή, διαμορφωμένη στην περίοδο του εθνικισμού, ήταν επόμενο να τονίζει τις αρετές του γένους, του έθνους ή της φυλής.

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας που αποκτούν βαθμιαία οι αίθουσες των σχολείων μας επιβάλλει την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια κατεύθυνση διαπολιτισμικότητας. Με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας το μάθημα της ιστορίας θα πρέπει να αναδιαρθρωθεί πάνω σε δύο κύριους άξονες:

- Την απάλειψη των έντονων, εθνοκεντρικού χαρακτήρα, στοιχείων και
- Την προσθήκη νέων στοιχείων που θα προάγουν τη διαπολιτισμικότητα

Τα υπάρχοντα θεωρητικά σχήματα είναι επαρκή και ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η αντίληψη της γαλλικής Σχολής των *Annales* (με κυριότερο εκπρόσωπο τον F. Braudel) που μας εισάγει σε μία διαφορετική προσέγγιση του ιστορικού βάθους, με έμφαση στο χώρο και τις ανθρώπινες δραστηριότητες και όχι στους μεγάλους άνδρες ή τις πολεμικές αναμετρήσεις.

2. Οι κατευθύνσεις στην Ιστορία – Η ελληνική ιστοριογραφία

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, όταν η Ιστορία (ως καταγραφή των γεγονότων, αλλά και ως επιστήμη) άρχισε να συστηματοποιείται, είναι ξεκάθαρη η τάση που ακολουθήθηκε: η έμφαση δίνεται στο εκρηκτικό γεγονός (Braudel, F., 1986, σελ. 20), στη χαρισματική προσωπικότητα, στις βιογραφίες των μεγάλων ανδρών (και σπανιότατα γυναικών). Και τι εκρηκτικότερο θα μπορούσε να υπάρξει από μια πολεμική σύρραξη, μια εισβολή ή μια βαρβαρική επιδρομή; Στο ίδιο μοτίβο άλλωστε οι χαρισματικές προσωπικότητες γεμίζουν τις σελίδες των βιβλίων της ιστορίας, καθώς η συμβολή τους στη μεταβολή του ιστορικού ρου θεωρείται δεδομένη. Έτσι, βασιλιάδες και πρίγκιπες, στρατηγοί ή θρησκευτικοί ηγέτες εμφανίζονται με συντριπτική συχνότητα έναντι οιαδήποτε άλλου που απέχει από τους θώκους διαχείρισης της εξουσίας.

Η λογική αυτή της επιλεκτικής καταγραφής βασίζεται σε κάποια αδιάσειστα –για την εποχή- επιχειρήματα, όπως επί παραδείγματι:

- η συμβολή της προφορικής ιστορίας στην ανάμνηση των γεγονότων (Γκοφ, Ζ. Λε, 1998, σελ. 87 κ.εξ.)
- η περιορισμένη πρόσβαση των ιστορικών στις πηγές της υπό μελέτη εποχής
- η γενικευμένη αντίληψη περί Θείας Πρόνοιας, που επενεργεί στη διαμόρφωση των κοσμοϊστορικών καταστάσεων

Αυτές οι αντιλήψεις διαμορφώνουν ανάλογα και τα περιεχόμενα των ιστορικών βιβλίων, με συνέπεια ο όγκος της ιστορικής παραγωγής να εναρμονίζεται με τις αρχές που προαναφέρθηκαν. Όπως είναι φυσικό, οι τάσεις στον ευρωπαϊκό χώρο διαμορφώνουν αντίστοιχα και τις αντιλήψεις γύρω από την ιστορία στα καθ' ημάς. Έτσι, όταν αρχίζει να συστηματοποιείται η ελληνική ιστορική παραγωγή (μέσα 19^{ου} αιώνα), βλέπουμε ότι και αυτή ακολουθεί τις νόρμες, όπως έχουν τεθεί στον ευρωπαϊκό χώρο.

Θα πρέπει να θεωρήσουμε ως απαρχή της Ελληνικής Ιστοριογραφίας την έκδοση της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους (πεντάτομη, που εκδόθηκε από το 1860 έως το 1874), του Κ. Δ. Παπαρρηγόπουλου, οπότε και συστηματοποιείται πλέον, τόσο η έρευνα των πηγών, όσο

και η κριτική των ιστορικών τεκμηρίων. Εξάλλου, όλες οι προγενέστερες ιστορικές γραφές δεν μπορούσαν να αποτελέσουν συστηματικές απόπειρες προσέγγισης του παρελθόντος, καθώς παραμένουν προσηλωμένες στο επίπεδο της καταγραφής, ενώ απουσιάζει η κριτική όπως και η ερμηνεία των αιτιών, αποτελεσμάτων, γεγονότων κλπ (βλ. σχ. Βελουδής, 1982, σελ. 7-21). Αν, λοιπόν, θεωρήσουμε τον Παπαρρηγόπουλο ως το θεμελιωτή του ελληνικού ιστορισμού, θα πρέπει να σταθούμε σε δύο βασικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν το έργο του: α) η εθνοκεντρική στάση, με την επινόηση της αδιάσπαστης ιστορικής ενότητας του ελληνισμού και β) οι αντιλήψεις του για τη συμβολή της Θείας Πρόνοιας, ως βασικού θεωρητικού σχήματος ερμηνείας.

Αυτά τα δύο στοιχεία συνιστούν και την ιδεολογική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται το ιστορικό οικοδόμημα της Ελλάδας, τόσο στο επίπεδο του θεωρητικού προσανατολισμού, όσον αφορά τη μεθοδολογία συγγραφής της ιστορίας, όσο και στο επίπεδο του ιδεολογικού πλαισίου, εντός του οποίου συγκροτείται το corpus της σχολικής ιστορίας.

Ωστόσο, οι άξονες αυτοί χρήζουν μιας περαιτέρω ανάλυσης, προκειμένου να καταδειχθεί η αντιστορική κατεύθυνση της ελληνικής ιστοριογραφίας. Και πρώτα απ' όλα η μεταφυσική διάσταση. Είναι γεγονός ότι στα ιστορικά ρεύματα της εποχής κυριαρχεί η αντίληψη για το ρόλο της Θείας Πρόνοιας, όπου η Θεία Πρόνοια «θα αναλάμβανε τη φροντίδα για τη σημασία της ιστορίας» (Carr, E.H., 1990, σελ. 19. Ίγγερς, Γκ., 1991, σελ. 67). Η άποψη αυτή, που ανήκει στον Leopold Von Ranke, κυριαρχεί τον 19^ο αιώνα και –όπως είναι φυσικό– επηρεάζει και διαμορφώνει τη σκέψη για την ιστορία. Στο πλαίσιο αυτό κινούμενος ο Παπαρρηγόπουλος, σημειώνει στον πρόλογο του έργου του «*Περί της εποικίσεως σλαβικών τινων φυλών εις την Πελοπόννησον*» ότι «... κατά νόμον ανεξερεύνητον της Θείας Προνοίας [...] ηδυνήθη να ανατείλει άβις επί της σκηνής του κόσμου ζητούν την ανεξαρτησίαν και την ενότητάν του» (Βελουδής, Γ., 1982, σελ. 64).

Η αντίληψη για τη μεταφυσική παράμετρο στη διαμόρφωση των πραγμάτων απηχεί το θετικιστικό πνεύμα (Tosh, J. 1991, σελ. 132, 139, Hamilton, P., 1996, σελ. 30 κ.εξ.), όπου τα πάντα είναι ερμηνεύσιμα βάσει νόμων ανάλογων των θετικών επιστημών και πως το μη ερμηνεύσιμο οφείλεται αποκλειστικά στη θεία βούληση (Hobsbawm. E., 1998, σελ. 179). Όπως είναι λογικό, για το σημερινό μελετητή της ιστορίας, ούτε η κοινωνία, ούτε η ιστορία είναι δυνατόν να διαμορφώνονται από μεταφυσικούς παράγοντες, καθώς οι υπάρχοντες παράγοντες (κοινωνική δομή, μέθοδοι παραγωγής, οικονομία, νοοτροπίες κλπ.) είναι επαρκείς για να ερμηνεύσουν τόσο το συμβάν (εκρηκτικό γεγονός) όσο και τη μακρά διάρκεια.

Ο δεύτερος άξονας της μεθόδου του Παπαρρηγόπουλου, η αδιάσπαστη συνέχεια του Ελληνισμού, είχε ανάγκη ενός θεωρητικού σχήματος που να συνδέει την ελληνική αρχαιότητα με τη νεοελληνική πραγματικότητα. Το θεωρητικό αυτό σχήμα είχε επινοηθεί σχεδόν δύο αιώνες νωρίτερα από τον Du Cange¹⁵, ο οποίος εισάγει τον καινοφανή όρο «Βυζάντιο». Βασιζόμενος στον (ατεκμηρίωτο) ελληνικό χαρακτήρα του Βυζαντίου, ο Παπαρρηγόπουλος περνάει στο επόμενο βήμα: τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό και ακόλουθα δέχεται την ελληνική συνείδηση των πληθυσμών του Ανατολικού Ρωμαϊκού

¹⁵ Du Cange, Charles dy Fresne (1610-1688): Γάλλος λόγιος, επιγραφολόγος, νομισματολόγος και ιστορικός. Είναι ο εισηγητής του όρου «Βυζάντιο» στο έργο του *Histoire de Constantinople sous les empereurs français*. Η σκοπιμότητα του Du Cange είναι προφανής: η Ρωμαϊκή παράδοση συνεχίστηκε στη Δύση μετά τη διαίρεση του ρωμαϊκού κράτους σε Ανατολικό και Δυτικό και ιδιαίτερα μετά το σχίσμα των εκκλησιών. Το κράτος που καταλύθηκε στην Ανατολή το 1453 από τους Οθωμανούς ουδεμία σχέση είχε με την Ρωμαϊκή διοικητική και ιστορική παράδοση, συνεπώς η Λατινική παρουσία διατηρείται ιστορικά αδιάσπαστη στο πέρασμα των αιώνων. Το ότι η επινόηση ενός τέτοιου όρου ουδεμία ιστορική βαρύτητα είχε, φάνηκε μάλλον βολική για την ελληνική ιστοριογραφία, καθώς απέμπλεκε το Αν. Ρωμαϊκό κράτος από τις δυτικές του καταβολές και επέτρεπε την ανάπτυξη μιας επιχειρηματολογίας περί ελληνικότητας του «Βυζαντίου», εξελληνισμού του Αν. Ρωμαϊκού κράτους καθώς και την εκδίπλωση ισχυρισμών περί ελληνικής συνείδησης των κατοίκων του. Samaran, Ch., 1979, σελ. 432.

κράτους, χωρίς να μπαίνει σε ερμηνείες των αιτίων για τα οποία άλλες πληθυσμιακές ομάδες διατηρούν την ελληνικότητα ενώ άλλες όχι. Ακόμη δε περισσότερο, παρουσιάζεται, χωρίς να ερμηνεύεται πώς γίνεται η μεταβολή της «εθνικής συνείδησης» από Ρωμαϊκής σε Βυζαντινή με τη μεταβολή της επίσημης γλώσσας, ενώ όταν αντίστοιχα μεταβάλλεται η γλώσσα της διοίκησης από ελληνική σε τουρκική δεν συμβαίνει και η αντίστοιχη μεταβολή της εθνολογικής σύνθεσης του πληθυσμού.

Βέβαια, το γεγονός ότι ο Παπαρρηγόπουλος διαμορφώνεται ως ιστορικός και συντάσσει το έργο του στο ζενίθ του αιώνα των εθνικισμών και μάλιστα στη συγκυρία της αμφισβήτησης της ελληνικότητας των νεοελλήνων από το Falmerayer αρκεί και μόνο του να καταδείξει το ιδεολογικό πλαίσιο εντός του οποίου σχηματοποιείται ο ελληνικός ιστορισμός. Όπως είναι προσδοκώμενο, η αφετηρία, έτσι όπως τέθηκε από τον Παπαρρηγόπουλο, σηματοδότησε την πορεία της καταγεγραμμένης ιστορίας για τις επόμενες δεκαετίες. Ο Βελουδής γράφει σχετικά: *«Μια παρόμοια 'ιστορική θεωρία' είναι αναμφίβολα, τρομαχτικά πενιχρή. Κι όμως: Με τον τρόπο αυτό ο Παπαρρηγόπουλος είπε ό,τι είχε να πει κανείς στην Ελλάδα απ' την άποψη αυτή –τουλάχιστον ως τα 1922. Ό,τι είπαν πάνω σ' αυτό το θέμα οι έλληνες επίγονοί του [...] δεν ήταν πατά ένα αναμάσημα της ιστορίας εκείνου»* (Βελουδής, Γ., 1982, σελ. 77-78).

3. Θεωρητικές ερμηνείες

Μελετώντας τον ελληνικό εθνικισμό, διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο ιδεολόγημα ταλαντεύτηκε αρκετά προτού πάρει την τελική του μορφή. Από τα κείμενα του Κοραή ακόμη, διαφαίνεται το όραμα της αναβίωσης του ένδοξου παρελθόντος (Smith, A., 1998, σελ. 101). Οι αρχικές αντιλήψεις του Κοραή, αν και όχι ιδιαίτερα ξεκάθαρες, στόχευαν στην αλλαγή του status στην Οθωμανική αυτοκρατορία και στην αποκατάσταση της Βυζαντινής οικουμενικότητας. Ωστόσο, η μεγάλη γεωγραφική διασπορά των ελληνόφωνων πληθυσμών και οι νησίδες αλλόγλωσσων και ετερόδοξων όπου ο ελληνισμός εμφανιζόταν συμπαγής, οδήγησαν στη δημιουργία ενός «εθνικού ονείρου», όπου –όπως παρατηρεί ο Gellner:

«τους Έλληνες δεν τους απασχολούσε κατ' αρχάς τόσο πολύ η απόσχιση από την Οθωμανική Αυτοκρατορία, όσο η ανατροπή της ιεραρχίας στο εσωτερικό της και η εκ μέρους τους κατάληψη της ανώτερης θέσης, που θα οδηγούσε έτσι στην αναβίωση του Βυζαντίου. Η πρώτη ελληνική εξέγερση δεν πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, αλλά εκεί που είναι τώρα η Ρουμανία, όπου οι Έλληνες ήταν μια μειοψηφία και μάλιστα μια μειοψηφία που τα κατάφερε μάλλον καλά στο πλαίσιο του οθωμανικού συστήματος. Η χρήση ως εδαφικής βάσης αυτού που αποτελεί σήμερα τη Νότια Ελλάδα δεν προέκυψε παρά αργότερα» (Gellner, E., 1992, σελ. 192-193).

Η αντίληψη αυτή καταδείκνυε τον οικουμενικό και όχι τον εθνικιστικό χαρακτήρα του κινήματος του 1821, εκτός κι αν δεχθούμε ότι για τους πρωτεργάτες του '21 η έννοια του έθνους δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη. Κατά τον Hobsbawm, (1990, σελ. 77) αυτή είναι και η περίοδος του «πρωτο-εθνικισμού» όπου ακόμη δεν διαφαίνεται ξεκάθαρα το εθνικιστικό μοντέλο που θα ακολουθηθεί στη συνέχεια. Όπως παρατηρεί ο ίδιος, η φυλετική και γλωσσική σχέση των αγωνιζόμενων για ανεξαρτησία Ελλήνων απείχε από τα αρχαιοελληνικά ιδεώδη. Άλλωστε, «Γένος» είναι ο όρος που εμφανίζεται στα προεπαναστατικά κείμενα. Μόνο μετά το '21 εμφανίζεται ο όρος «Έθνος» (Δημαράς, Κ.Θ., 1977, σελ. 80-82). Η δημιουργία του Ελληνικού βασιλείου στο νότο της Βαλκανικής χερσονήσου και οι συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε, απομάκρυναν τον οικουμενικό χαρακτήρα του αρχικού σχεδιασμού. Εξ ου και η αντιπαλότητα μεταξύ των εθνικών κέντρων (Αθήνας – Κωνσταντινούπολης) και φυσικά και η μεταπελευθερωτική διαίρεση σε «αυτόχθονες» και «ετερόχθονες» (βλ. σχ. Δημάκης, Ι., 1991, Σκοπετέα, Έ., 1988, σελ. 50 κ.εξ.). Η βαυαροκρατία που ακολούθησε την απελευθέρωση, δεν αναπροσανατόλισε μόνον την

πολιτική σκέψη και πρακτική, αλλά αντικατέστησε τα ιδεώδη του δημοκρατικού εθνικισμού (όπως είχαν διατυπωθεί με τη Γαλλική Επανάσταση) με το καθαρώς γερμανικό μοντέλο του Ρομαντικού εθνικισμού (Cambell, J. & Sherrard, Ph., 1968). Με τον τρόπο αυτό, το κίνημα του Ρομαντισμού συνέβαλε στη διαμόρφωση νέας αντίληψης για το έθνος, για την ένταξη στο οποίο απαιτούντο να πληρούνται κριτήρια εθνικής γλώσσας, λαϊκής παράδοσης και εθνικής ταυτότητας. Αυτά τα ιδεώδη διαφαίνονται στο έργο τόσο του Παπαρρηγόπουλου, όσο και του Σπ. Ζαμπέλιου (Fletcher, R., 1977, σελ. 165, Μεσημέρης, Σ., 1997, Σιγάλας, Ν., 2001, σελ. 22 κ.εξ.). Και οι δύο υποστήριξαν τη διαχρονική ενότητα του ελληνισμού και έθεσαν τις βάσεις του ελληνικού εθνικισμού, αναμειγνύοντας την ελληνικότητα (ως φυλετικό και γλωσσικό προαπαιτούμενο), το Βυζάντιο (ως εδαφική επικράτεια) και την Ορθοδοξία (ως το αναγκαίο θρησκευτικό υπόβαθρο διαφοροποίησης).

Τόσο ο Παπαρρηγόπουλος όσο και ο Ζαμπέλιος ενέταξαν την παράδοση του Ανατολικού Ρωμαϊκού κράτους (ως Βυζάντιο) στην ευρύτερη ελληνική παράδοση, δημιουργώντας έτσι την εθνο-θρησκευτική μορφή του εθνικισμού, γνωστή ως ελληνοχριστιανικό πολιτισμό.

4. Η διαμόρφωση της σχολικής ιστορίας

Στη χώρα μας, το μάθημα της ιστορίας συνδέθηκε από πολύ νωρίς με την εθνική ολοκλήρωση. Αρχικά αποτέλεσε το μαθησιακό υπόβαθρο για την εθνική αυτογνωσία και στη συνέχεια επιδιώχθηκε η σύνδεση του μαθήματος με την καλλιέργεια και (σε αρκετές περιπτώσεις) τη δημιουργία εθνικής συνείδησης (βλ. σχ. Αβδελά, Έ., 1997). Είναι χαρακτηριστική η θέση του Burke για τις χρήσεις (ή καταχρήσεις) της ιστορίας, όπου καθώς σημειώνει: «... ήταν σ' αυτή την περίοδο όπου οι Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις έβλεπαν την ιστορία ως το μέσον της προαγωγής της εθνικής ενότητας, ως το μέσον της εκπαίδευσης προς απόκτηση ιθαγένειας, ή [...] ως το μέσον εθνικιστικής προπαγάνδας» (Burke, P., 1993, σελ. 5). Για να επιτευχθεί αυτό θα έπρεπε αρχικά να συγκροτηθεί ένα σώμα ιστορικής ύλης, η οποία να εξυπηρετεί τόσο τους αυστηρά γνωσιακούς στόχους, όσο και τους κρυφούς, όπως εν προκειμένω η αδιάσπαστη ενότητα του ελληνισμού και η εθνική συνείδηση (Φραγκουδάκη, Α., 1997, σελ. 344 κ.εξ.). Ήδη ο χωρισμός της ιστορίας σε περιόδους (Αρχαία – Μεσαιωνική – Νεότερη) και οι επιλεγείσες χρονικές τομές (άλωση της Κορίνθου, 146 π.Χ. και άλωση της Κωνσταντινούπολης, 1453) προσέφερε το αναγκαίο πλαίσιο αναφοράς, δίνοντας ταυτόχρονα και συμβολικό χαρακτήρα (Κουλούρη, Χ. 1988, σελ. 31 κ.εξ.). Όντως, το τέλος της πρώτης ιστορικής περιόδου εντοπίζεται σε καταστροφή και υποδούλωση, για να ξαναπιάσουν οι μαθητές στην επόμενη τάξη το κουβάρι του ιστορικού νήματος από το λαμπρό φαινόμενο της αναγέννησης του Γένους με το «Βυζαντινό θαύμα». Και πάλι η διδασκαλία διακόπτεται με μια νέα καταστροφή και υποδούλωση στους Οθωμανούς, για να ξεκινήσει η επόμενη χρονιά με μια δεύτερη αναγέννηση του Έθνους. Οι τομές αυτές, καίτοι αφήνουν στο μαθητή την πικρή αίσθηση της ήττας, της σκλαβιάς, της δήωσης, λειτουργούν ως το εφελτήριο για την επερχόμενη αναγέννηση, την καλλιέργεια της αισιοδοξίας, την εντύπωση περί μιας ακατάβλητης ράτσας. Η ράτσα αυτή, δυναμική καθώς είναι και διαχρονικά ενεργή, είναι ποτισμένη από το πνεύμα της προσφοράς στην κοσμοϊστορία και το στοιχείο της αυτοθυσίας υπέρ του Έθνους. Αναμενόμενο είναι όλα τα στοιχεία που συγκροτούν το γνωσιακό σώμα να επιλέγονται βάσει αυτών των αρχών. Έτσι, τα περιλαμβανόμενα στη σχολική ιστορία πληρούν τα παραπάνω και, ταυτόχρονα, εμπίπτουν και στις προδιαγραφές των ιστορικά σημαντικών, όπως χαρισματικές προσωπικότητες, σημαντικοί ηγέτες, πολεμικές συρράξεις (Ιγκερς, Γκ., 1999, σελ. 16). Τα αποτελέσματα φαίνονται ανάγλυφα στα σχολικά εγχειρίδια, όπου ο μαθητής συναντά βασιλείς, στρατηγούς, ιερείς, ιεράρχες, πολιτικούς καθώς και ένοπλες αναμετρήσεις, απελευθερωτικούς αγώνες, στιγμές αυτοθυσίας.

Αυτή όμως η ταξινόμια δημιουργεί τις επόμενες πλάνες, όπου ο παραλληλισμός του Λεωνίδα με τον Κων/νο Παλαιολόγο και αυτού με τον Σαμουήλ θέτει διαφορετικά γεγονότα

κάτω από τον ίδιο ιδεολογικό μανδύα. Με άλλα λόγια, η προσήλωση των Σπαρτιατών στο καθήκον και η αυστηρότητα των νόμων τους που πηγάζουν από την κοινωνική τους δομή και την ανάγκη διαρκούς κατίσχυσης επί των ειλώτων, ταυτίζεται με το δίλημμα του Παλαιολόγου θάνατος στη μάχη ή έκπτωση και ατίμωση. Τέλος, και τα δύο γεγονότα τίθενται στο ίδιο πλαίσιο, αυτό του εθνικισμού, παραλληλιζόμενα με τον Σαμουήλ ή τον Καψάλη. Δηλαδή, οι πραγματικές ή οι ιδεολογικές αφετηρίες διαφορετικών εποχών τίθενται στον ίδιο παρονομαστή, αυτόν του εθνικισμού. Καθώς –στην περίοδο του εθνικισμού- έχει ταυτιστεί η έννοια της αυτοθυσίας με τη φιλοπατρία (Άντερσον, Μπ. 1997, σελ. 213), θεωρήθηκε πως κάθε (επιβεβλημένη ή μη) αυτοθυσία ανάγεται στην φιλοπατρία, η οποία όμως είναι στοιχείο που δεν απαντάται σε όλες τις εποχές και με το ίδιο σχήμα.

5. Μια διαπολιτισμική πρόταση

Από τα παραπάνω είναι προφανής ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας, όπου η δημιουργία «καλών Ελλήνων» είναι το ζητούμενο. Μόνο που, υπό την παρούσα συγκυρία, τόσο οι υπερεθνικές αξίες μιας διευρυμένης Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις επιβάλλουν τον αναπροσανατολισμό του περιεχομένου της σχολικής ιστορίας προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Θα πρέπει, όμως, να εγκαταλειφθεί το σχήμα της συμβαντολογικής ιστορίας, όπως και η έμφαση στις μεγάλες προσωπικότητες και να στραφεί το μάθημα στο βίο του ανθρώπου στη διάρκεια των αιώνων. Θα κάνουμε χρήση ενός αποσπάσματος από το έργο του Fernand Braudel προκειμένου να δείξουμε την κατεύθυνση που πρέπει να λάβει η Ιστορία:

«Ο άνθρωπος είναι δέσμιος, εδώ και αιώνες, του κλίματος, της χλωρίδας, της πανίδας, κάποιων καλλιεργειών, μιας ισορροπίας που οικοδομήθηκε σιγά-σιγά, και που δεν μπορεί ν' απομακρυνθεί απ' αυτήν χωρίς να διακινδυνεύσει να τα ανατρέψει όλα. Πάρτε για παράδειγμα τη σημασία της μεταναστεύσεως των κοπαδιών στη ζωή των ορεινών περιοχών, τη μονιμότητα κάποιων τομέων της ναυτικής ζωής, που είναι ριζωμένοι σε κάποια προνομιά σημεία των παραθαλάσσιων αρθρώσεων, κοιτάχτε τη σταθερή εμφύτευση των πόλεων, την εμμονή των δρόμων και των επικοινωνιών, την εντυπωσιακή σταθερότητα του γεωγραφικού πλαισίου των πολιτισμών» (Braudel, F., 1986, σελ. 26).

Πιστεύουμε πως το παραπάνω απόσπασμα απηχεί την ουσία της ιστορίας, δεδομένου ότι αυτό που προέχει είναι η κατανόηση της ιστορικής παρουσίας του ανθρώπου στο χώρο και ο αγώνας του να υποτάξει τη φύση.

Αλλά, ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Το 1929, δύο εξέχοντες Γάλλοι ιστορικοί, οι Lucien Febvre και Marc Bloch ξεκινούν την έκδοση του περιοδικού Annales (Ίγκερς, Γκ., 1991, σελ. 81). Ήδη από το πρώτο τεύχος διακρίνεται η αντίθεση του περιοδικού προς την «ιστορία-μάχη, τη συμβαντολογική ιστορία, τη διπλωματική ιστορία» (Thuillier, G. & Tulard, J., 1992, σελ. 53. Bloch, M., 1994, σελ. 18). Ο προσανατολισμός του περιοδικού (που στην πορεία του καθιέρωσε μια νέα σχολή σκέψης, γνωστή ως Σχολή των Annales) είναι να αποσπάσει την ιστορία από τις θετικιστικές παραδόσεις και να τη γεφυρώσει με την κοινωνιολογία, την οικονομία, τη στατιστική, τη γλωσσολογία, την ανθρωπολογία (Thuillier, G. & Tulard, J., 1992, σελ. 56). Το πνεύμα με το οποίο εμφορούνται οι εκπρόσωποι των Annales είναι η άρση της υποκειμενικότητας που χαρακτηρίζει τη θετικιστική ιστορία και η αναμόρφωση του ιστορικού corpus πάνω σε νέες αντικειμενικές δομές. Οι δομές αυτές εμπεριέχονται στην πραγματικότητα των κοινωνιών και των οικονομιών και αφορούν το χώρο, το κλίμα, τις καλλιέργειες (Aymard, M., 1992, σελ. 16). Ο Ίγκερς παρατηρεί ότι το σύνολο του έργου των ιστορικών που εκπροσωπεί τη σχολή των Annales δεν χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κάποιου κεντρικού θεσμού, που θα αποτελούσε τον άξονα μιας αφήγησης «στην οποία οι πράξεις των προσώπων να παίζουν έναν

αποφασιστικό ρόλο [...] Τα άτομα, που στην ιστοριογραφία του δέκατου ένατου αιώνα είχαν έναν κεντρικό ρόλο, σπάνια, ή και ποτέ, δεν αναφέρονται, σ' αυτά τα έργα. Στη Φεουδαλική Κοινωνία του Μπλοχ, για παράδειγμα, οι βασιλιάδες σπάνια κάνουν την εμφάνισή τους, και μόνο στο περιθώριο» (1999, σελ. 79). Αυτή η προσέγγιση φέρνει στο προσκήνιο μια νέα, εντελώς διαφορετική αντίληψη του ιστορικού χρόνου, αντίληψη που δίνει ελάχιστη ή και καθόλου σημασία στο εκρηκτικό γεγονός ή στη λαμπρή προσωπικότητα και που ενδιαφέρεται για την κανονικότητα της καθημερινής ζωής. Αραγε, δεν αποτελεί και αυτό στοιχείο της ιστορικής γνώσης; Μάλιστα, οι εκπρόσωποι της σχολής των Annales διατείνονται ότι η γνώση των συνθηκών της καθημερινότητας και των παραμέτρων που την επηρεάζουν έχουν πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα για την κατανόηση του ιστορικού βάθους από οιαδήποτε βιογραφία ή περιγραφή γεγονότων.

Η πρωτοποριακή αυτή αντίληψη σύντομα έρχεται σε αντίθεση με τις επικρατούσες μέχρι τότε αντιλήψεις της συμβαντολογικής ιστορίας (είτε πολιτικής, είτε διπλωματικής, είτε στρατιωτικής): «συχνά οι αντιδράσεις ήταν ζωηρές και το ακροατήριο των Annales παρέμεινε ισχνό» (Thuillier, G. & Tulard, J., 1992, σελ. 57, Ίγκερς, Γκ., 1991, σελ. 93). Όταν με το τέλος του πολέμου ο Braudel ολοκληρώνει τη διατριβή του (Braudel, F., 1949)¹⁶, η σχολή των Annales δέχεται ισχυρή ώθηση, καθώς το συγκεκριμένο έργο αποτελεί σταθμό στη διεθνή ιστοριογραφία. Είναι η πρώτη φορά όπου εμφανίζεται ένα βιβλίο ιστορίας που εξετάζει μια τόσο μεγάλη περιοχή σε τέτοιο ιστορικό βάθος: «... η εμβέλεια του βιβλίου είναι τόσο μεγάλη που κόβει την ανάσα» (Burke, P. 1992, σελ. 30). Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε και σε ένα άλλο έργο του Braudel, το *Υλικός Πολιτισμός, Οικονομία και Καπιταλισμός*, (Braudel, F. 1998) καθώς το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί προϊόν δουλειάς από το 1952 μέχρι το 1979, οπότε και ολοκληρώνεται η έκδοση. Στον *Υλικό Πολιτισμό*, διαφαίνεται η αντίληψη της σχολής των Annales, καθώς εκεί παρουσιάζεται η συνολική αντίληψη για την ιστορία, καίτοι ο τίτλος θα παρέπεμπε σε ένα βιβλίο αποκλειστικά οικονομικής ιστορίας.

Το 1963 δημοσιεύεται η *Γραμματική των Πολιτισμών* (Braudel, F., 2001), βιβλίο που φιλοδόχησε να καταστεί εγχειρίδιο ιστορίας για την τελευταία τάξη του γαλλικού λυκείου. Παρά το ότι οι πολιτικές μεταβολές δεν επέτρεψαν να ολοκληρωθεί το εγχείρημα και το βιβλίο παρέμεινε απλώς ως γενικό βοήθημα για τους διδάσκοντες, εν τούτοις αποτελεί τομή στην μέχρι τότε σχολική ιστορία. Στο εισαγωγικό σημείωμα του μεταφραστή της ελληνικής έκδοσης διαβάζουμε: «Γιατί έγραψε αυτό το βιβλίο ο Μπρωντέλ; Γιατί πάσχισε να το εισαγάγει στη Μέση Εκπαίδευση της Γαλλίας; Διότι πίστευε πως ο πρωταρχικός ρόλος της ιστορίας, όπως εκείνος την εννοούσε είναι να μας δίνει τη δυνατότητα, μέσω του παρελθόντος, να καταλάβουμε το παρόν, την εποχή όπου ζούμε» (Αλεξάκης, Α. Σημείωμα του Μεταφραστή, στο: Braudel, F., 2001, σελ. 15). Δάσκαλος ο Braudel, ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του διδάσκοντας ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκεί, παρόλο που του είχε ανατεθεί η διδασκαλία των τελειοφοίτων, δίδασκε πάντα και σε ένα τμήμα της πρώτης γυμνασίου, «ένα τρισχαριτωμένο κοινό» (Braudel, F., 2001, σελ. 39), όπως γράφει, που βιώνει την ιστορία σαν μαγικό παραμύθι. Εκεί, προσπαθούσε να διδάξει, πέρα από την επιβεβλημένη συμβαντολογική ιστορία, τη σχέση του ανθρώπου με το χώρο και το χρόνο, τα συστήματα παραγωγής, τις μετακινήσεις των πληθυσμών, τους πολιτισμούς, πέρα από το Δυτικό, τις αιτίες των συγκρούσεων και όχι τις συγκρούσεις καθαυτές. Πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι ο Braudel ήταν αντίθετος με την γενικευμένη διδασκαλία αυτής της ιστορίας σε όλες τις τάξεις. Αντίθετα, πίστευε πως οι μαθητές πρέπει να ακούνε ιστορίες για μάχες ή συμβάντα και μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις να διδάσκονται πιο σύνθετες σκέψεις (Aymard, M., 1992, σελ. 24). Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονούμε πως όταν διατύπωνε αυτές τις σκέψεις του (στα τέλη της δεκαετίας του 60) οι κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες ήταν διαφορετικές απ' ό,τι

¹⁶ Βλ. ελληνική έκδοση: Braudel, F. (1993) *Μεσόγειος*, μετ. Κ. Μιτισοτάκη, τόμ. Α/ Ο Ρόλος του Περίγυρου, τόμ. Β (1997) / Συλλογικά Πεπρωμένα, τόμ. Γ (1998) / Γεγονότα, Πολιτική, Άνθρωποι, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

σήμερα. Μαχητής ο ίδιος στη νεότητά του, πήρε μέρος στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε και αιχμαλωτίστηκε, παραμένοντας ως το τέλος του πολέμου σε στρατόπεδο αιχμαλώτων. Είναι βέβαιο πως τα βιώματα αυτά διαμόρφωσαν τη σκέψη του για την πρακτική (:εθνική) αξία της ιστορίας. Εξάλλου και το γενικότερο κλίμα της εποχής στην οποία διαμορφώνεται η επιστημονική άποψή του δείχνει ότι η ιστορία (είτε ως καταγραφή, είτε ως μάθημα) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της τρέχουσας πολιτικής συγκυρίας. Ο Μ. Bloch, συνιδρυτής των *Annales* πήρε μέρος και στους δύο παγκοσμίους πολέμους, συμμετέσχε στην αντίσταση, και τουφεκίστηκε από τους Γερμανούς για τη δράση του. Τα βιώματά του, παράλληλα με αυτά του Braudel αποτυπώνονται ανάγλυφα στο έργο του και φυσικά χαρακτηρίζουν και την κριτική στάση του έναντι της ιστορίας. Στην *Απολογία για την Ιστορία* ο ίδιος γράφει:

«Ήταν τον Ιούνιο του 1940 –την ίδια μέρα, αν θυμάμαι καλά που μπήκαν οι Γερμανοί στο Παρίσι. Σε ένα νορμανδικό κήπο, στερημένοι από τα στρατεύματά μας, τα μέλη του Γενικού Επιτελείου περνούσαμε τον αργόσυρτο χρόνο μας αναλογιζόμενοι τα αίτια της καταστροφής. «Μήπως πρέπει να δεχθούμε πως η ιστορία μας πρόδωσε;» φώναζε κάποιος. Με αυτό τον τρόπο η αγωνία ενός ώριμου άνδρα ενώθηκε μέσα στην πικρία της με την απλοϊκή περιέργεια ενός παιδιού. Και οι δύο απαιτούσαν μια απάντηση. Ποια είναι η χρησιμότητα της ιστορίας;» (Bloch, M., 1994, σελ. 38).

Αυτές οι θέσεις σε τίποτε δεν μειώνουν την αξία του έργου των. Απεναντίας, αν ληφθεί υπόψη η χρονική συγκυρία στην οποία διαμορφώνονται και διατυπώνονται, εύκολα κατανοεί κανείς την εθνική και πολιτική χρηστικότητα του μαθήματος. Φυσικά, ο άξονας της σχολής των *Annales* θα πρέπει να ιδωθεί ξανά υπό τις σημερινές συνθήκες. Το σκεπτικό του Braudel για τον διδακτικό χαρακτήρα της ιστορίας απηχούσε τη δυσaréσκεια της ήττας και την μεταπολεμική προσπάθεια ενίσχυσης του εθνικού φρονήματος των Γάλλων σε μια περίοδο έντονων συγκρούσεων στις γαλλικές αποικίες. Οι συγκεκριμένες συνθήκες όμως δεν υφίστανται σήμερα, συνεπώς, θα πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά η απαίτηση του Acton προς τους συνεργαζόμενους συγγραφείς της *Cambridge Modern History*, που –όπως γράφει– «το Βατερλώ μας [ενν. ο τρόπος που θα παρουσιάζεται μέσα από τις σελίδες του συγκεκριμένου έργου] θα πρέπει να είναι τέτοιο που να ικανοποιεί Γάλλους και Εγγλέζους, Γερμανούς και Ολλανδούς εξίσου» (Carr, E.H., 1990, σελ. 9). Αυτή η φράση, στα καθ' ημάς παίρνει μια εξαιρετικά συγκεκριμένη μορφή: η σχολική μας ιστορία, με τον τρέχοντα εθνοκεντρικό προσανατολισμό της, πώς μπορεί να προσφέρει ιστορική γνώση σε μια πολυπολιτισμικής σύνθεσης τάξη, χωρίς να φρονηματίζει, προπαγανδίζει ή προκαλεί;

Πιστεύουμε ότι το ερώτημα δεν επιδέχεται καν απάντηση, δεδομένου ότι τόσο το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και το επερχόμενο έχουν σαφή εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Ειδικότερα, όσον αφορά το πρόγραμμα βάσει του οποίου γράφτηκαν τα νέα βιβλία, θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

Είναι γεγονός ότι στους σκοπούς του μαθήματος τα αναφερόμενα είναι αξιόλογα, όπως επί παραδείγματι σε ό,τι αφορά το ουσιαστικό περιεχόμενο του μαθήματος: «Πολλές φορές διατυπώνεται η άποψη ότι η σχολική Ιστορία συχνά αποτελεί μια χωρίς νόημα παράθεση ονομάτων, χρονολογιών, στρατιωτικών γεγονότων, κρατών και πολιτισμών. Παρ' όλο που όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνται απαραίτητα στη διδασκαλία της Ιστορίας, είναι φανερό ότι το βάρος πρέπει να δίνεται κυρίως στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές» (ΥΠΕΠΘ, σελ 4). Το παράθεμα αυτό, παρμένο από τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται από το Υπουργείο, δείχνει ότι η αντίληψη περί της εγκατάλειψης των προγενέστερων σχημάτων είναι δεδομένη. Αυτό, άλλωστε, τονίζεται και λίγες γραμμές πιο κάτω: «Αν δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα ήθη και τις συμπεριφορές των ανθρώπων παρά στα ίδια τα γεγονότα, το γνωστικό αποτέλεσμα έχει μεγαλύτερη διάρκεια» (ΥΠΕΠΘ, σελ. 4).

Εξίσου ενδιαφέρουσες παρουσιάζονται και οι απόψεις που διατυπώνονται στις συγκεκριμένες οδηγίες, όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα. Στους επιμέρους σκοπούς του μαθήματος, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης σημειώνεται: «*Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της*» (ΥΠΕΠΘ, σελ. 8). Τυπικά, το φαίνεσθαι είναι επαρκές και μαρτυρεί ότι καταβάλλεται μια σημαντική προσπάθεια απεμπόλησης των μέχρι σήμερα ισχυουσών προσεγγίσεων, όπου η ετερότητα είτε δεν προβάλλεται, είτε αποτελεί το στοιχείο της αντιπαλότητας. Ωστόσο, αν προσεγγίσουμε περισσότερο το περιεχόμενο, θα διαπιστώσουμε ότι ακολουθείται και πάλι ο χωρισμός σε τρεις περιόδους: Αρχαία, Μεσαιωνική και Νεότερη, όπου η έμφαση (τουλάχιστον όσον αφορά το γυμνάσιο δίνεται και πάλι στις μεγάλες μορφές, στις συγκρούσεις και, φυσικά, υπερτονίζεται η ιστορία των γεγονότων. Ειδικότερα, το περιεχόμενο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας είναι γεμάτο από Συνέδρια, Συνθήκες, Συνελεύσεις, Πρωτόκολλα, τα οποία οφείλει να διδαχθεί ο μαθητής. Οι πέντε ενότητες που αναφέρονται στην περίοδο της ξένης κυριαρχίας στον ελληνικό χώρο (Οθωμανική – Λατινική) και που περιλαμβάνουν σχεδόν όλες τις εκφάνσεις της ζωής, είναι –πιστεύουμε– ελάχιστες μπροστά στον όγκο των συγκρούσεων που ακολουθεί. Τελικά, θα είναι τα καινούρια βιβλία σε θέση να δώσουν ένα Μανιάκι που να ικανοποιεί Έλληνες και Τούρκους, Αιγυπτίους και Γάλλους εξίσου; Ή μήπως θα ακολουθηθεί και πάλι η γνωστή οδός της εθνικής – εθνοκεντρικής ιστορίας με τον φρονηματιστικό χαρακτήρα της, που θα εξαιρεί τη φιλοπατρία και την αυτοθυσία των Ελλήνων, παραγνωρίζοντας ότι και οι πολιορκημένοι Τούρκοι της Τριπολιτσάς επέδειξαν την ίδια φιλοπατρία και αυτοθυσία;

Άραγε, μια τέτοια ιστορία πληροί τις συνθήκες διαπολιτισμικής προσέγγισης; Σίγουρα όχι, αλλά και δεν απαντά καν σε βασικά ερωτήματα που αφορούν την κατανόηση των ιστορικών συνθηκών. Ας πάρουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα τη Ναυμαχία του Ναβαρίνου. Είναι δεδομένο ότι αποτελεί μια σημαντική ιστορική τομή στην νεότερη ιστορία μας, πιθανότατα και το κρισιμότερο σημείο του αγώνα της Ανεξαρτησίας. Η παρουσίαση της ενότητας στο σχολικό βιβλίο της Στ' δημοτικού περιλαμβάνει και έναν στατιστικό πίνακα στον οποίο συγκρίνονται τα πλοία, τα πληρώματα και τα πυροβόλα των αντιπάλων (Ρεπούση, Μ., κ.ά., χ.χ.έ. σελ. 57). Στο βιβλίο του δασκάλου αναφέρονται ως προσδοκώμενα οφέλη τα εξής: «*1. Γνώση της δύναμης των εμπλεκόμενων στόλων στη Ναυμαχία του Ναβαρίνου και 2. Σύγκριση των δυνάμεων των αντιμαχόμενων πλευρών*» (Ρεπούση, Μ., κ.ά., χ.χ.έ., σελ. 58). Με άλλα λόγια, επιχειρείται η κατανόηση των αριθμητικών συσχετισμών που τεκμαίρουν τη μαχητική ικανότητα καθενός εκ των αντιπάλων. Όλα αυτά είναι καλά, όσον αφορά ένα κομβικό σημείο του αγώνα, αλλά μας διαφεύγει ένα βασικό ερώτημα που, κατά την κρίση μας αποτελεί και μια σημαντική παράμετρο κατανόησης των συνθηκών της εποχής. Ας μη λησμονούμε ότι βρισκόμαστε στο ζενίθ της εποχής των τηλεπικοινωνιών, όπου για το μικρό μαθητή τα πάντα είναι δεδομένα όσον αφορά τις επικοινωνιακές δυνατότητες που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία. Σ' αυτό το πλαίσιο της σημερινής πραγματικότητας, πόσο βέβαιοι είμαστε ότι οι μαθητές θα διατυπώσουν απορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο κλείστηκε το «ραντεβού» των συμμαχικών στόλων, όταν επί εβδομάδες αρμένιζαν χωρίς επικοινωνίες; (βλ. ενδεικτικά: Woodhouse, C.M., 1981, σελ. 1 κ.εξ.). Πιστεύουμε ότι είναι εξίσου χρήσιμο να κατανοηθεί το δίκτυο επικοινωνιών της εποχής εκείνης για να αποφευχθούν παραλληλισμοί με την εποχή μας όπου η συνάντηση θα κλεινόταν μέσω των κινητών τηλεφώνων των ναυάρχων! Αλλά ακόμη και το θέμα της παρουσίασης των τρόπων επικοινωνίας ή των μεθόδων συνεννόησης λ.χ., θα μπορούσε να είναι δευτερεύον ζήτημα όταν προέχει η εν γένει κοινωνική συγκρότηση σε ολόκληρη τη μακρά διάρκεια. Να τονιστεί ο ρόλος της θάλασσας στις ανθρώπινες επικοινωνίες, να γίνει λόγος για τις πολιτισμικές ζώνες, τις λεκάνες απορροής, τα όρη ως φυσικά όρια αλλά και ως χώρους παραγωγής, το ρόλο των ποταμών, την ανταλλαγή των αγαθών, την καθημερινή ζωή, τις κοινοτικές ή

διοικητικές υποχρεώσεις των κατοίκων, τις καλλιέργειες, τα αρδευτικά συστήματα, το διαίτολόγιο, την υγεία και κάθε άλλη πτυχή της κανονικότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο αγώνας των Ελλήνων για ανεξαρτησία θα καταλάμβανε 2-3 το πολύ ενότητες, μόνο και μόνο για να κατανοηθεί η μεταβολή του πολιτικού status, χωρίς υπερτονισμό των άρθρων των συνθηκών που οδήγησαν στη δημιουργία κράτους.

Μια τέτοια μορφή ιστορίας δεν παύει να είναι εθνική, μιας και περιγράφει την κανονικότητα των μελών μιας εθνικής ομάδας. Ταυτόχρονα είναι και διαπολιτισμική, αφού αναλύει τη ζωή σε ολόκληρη τη γεωγραφική ενότητα, ενώ παρέχει τη δυνατότητα να επεκταθεί η διδασκαλία και σε άλλους πολιτισμούς με τους οποίους ο ελληνισμός ήρθε σε επαφή.

6. Επίλογος

Στην παρούσα συγκυρία, όπου η πολυπολιτισμικότητα είναι πλέον γεγονός, η καθήλωση του μαθήματος της ιστορίας στα προγενέστερα σχήματα των εθνοκεντρικών ιδεολογημάτων συνιστά ένα παράδοξο. Η ιστορία συνιστά το κατεξοχήν μάθημα εγχάραξης ιδεολογίας και γι' αυτό απαιτούνται ιδιαίτερα λεπτοί χειρισμοί όσον αφορά την επιλογή της ύλης ή τον τρόπο προσέγγισης των γεγονότων. Αυτή είναι και η κρατούσα αντίληψη για το μάθημα, καθώς, όπως σημειώνεται στις Γενικές Αρχές Σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών *«Η επιστημονική επάρκεια και εντιμότητα απαιτεί την απαλλαγή από δογματικές και σοβινιστικές αντιλήψεις. Η αποδοχή αυτής της αρχής μπορεί να αφορά όλα τα διδακτικά αντικείμενα, αποκτά όμως ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων με ιδεολογικού χαρακτήρα προεκτάσεις, όπως είναι η Ιστορία»* (ΥΠΕΠΘ, σελ. 6). Αυτό σημαίνει ότι η βαρύτητα του μαθήματος της ιστορίας είναι κατανοητή στα όργανα σχεδιασμού των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Το ζητούμενο, όμως, είναι αν και κατά πόσο αυτές οι αρχές -που εν μέρει ενσωματώνονται στα νέα εγχειρίδια- θα γίνουν κατανοητές από τους διδάσκοντες ή θα έχουμε μία ακόμη επανάληψη των προγενέστερων ιδεολογικών σχημάτων.

Αναφερθήκαμε πιο πάνω στις πλάνες του ελληνικού ιστορισμού, θέλοντας να τονίσουμε ότι οι θεωρητικές και ιδεολογικές αφετηρίες αυτής της μορφής έχουν σημαδέψει τη σχολική ιστορία μας σε ολόκληρη τη μέχρι τώρα πορεία της. Δεν κατακρίνουμε τις επιλογές των μέσων του 19^{ου} αιώνα. Απεναντίας, με την οπτική του αιώνα των εθνικισμών αποδεικνύεται ότι ήταν επιβεβλημένες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα πρέπει και να διαιωνίζονται. Η σημερινή πραγματικότητα ωθεί τη μεταβολή των αντιλήψεων για το μάθημα της ιστορίας και την απαλλαγή της από τις θετικιστικές τάσεις ή τις εθνοκεντρικές ροπές.

Το να αντιμετωπιστεί ο χώρος ως ενιαίο σύνολο και όχι ως κατακερματισμένα μερίδια των εθνικών κρατών είναι το πρώτο και σίγουρα το πλέον σημαντικό βήμα, καθώς δεν αποτελεί απλώς μεταβολή στο περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά συνιστά στροφή της σκέψης. Από εκεί και μετά η προσέγγιση της ανθρώπινης παρουσίας μπορεί να γίνει ευκολότερα, καθώς ουδέποτε οι ανθρώπινες δραστηριότητες αποτέλεσαν αποκλειστικό προνόμιο εντεύθεν ή εκείθεν των συνόρων.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1997) 'Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο', στο: Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, 2^η έκδ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 49-71
- Αντερσον, Μπ. (1997) *Φαντασιακές Κοινότητες*, μετ. Π. Χαντζαρούλα, Αθήνα: Νεφέλη
- Aymard, M. (1992) 'Αφιέρωμα στον Braudel. Συνεντεύξεις', *Ιστορ*, τ. 4, σελ. 13-28
- Βελουδής, Γ. (1982) *Ο Jakob Philip Falmerayer και η γένεση του Ελληνικού Ιστορισμού*, Αθήνα: ΕΜΝΕ-Μνήμων
- Bloch, M. (1994) *Απολογία για την Ιστορία*, μετ. Κ. Γαγανάκης, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις
- Braudel, F. (1949) *La Mediterranee et le Monde Meditarraneen a l' epoque de Philippe II*, Paris : Armand Colin
- Braudel, F. (1986) *Μελέτες για την Ιστορία*, μετ. Ο. Βαρών – Ρ. Σταμούλη, Αθήνα: ΕΜΝΕ-Μνήμων
- Braudel, F. (1993) *Μεσόγειος*, μετ. Κ. Μιτσοτάκη, τόμ. Α / Ο Ρόλος του Περίγυρου, τόμ. Β (1997) / Συλλογικά Πεπρωμένα, τόμ. Γ (1998) / Γεγονότα, Πολιτική, Άνθρωποι, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Braudel, F. (1995) *Υλικός Πολιτισμός, Οικονομία και Καπιταλισμός*, τόμ. Α' Οι δομές της καθημερινής ζωής: το δυνατό και το αδύνατο, μετ. Αικ. Ασδραχά, τόμ. Β' (1998) Τα Παιχνίδια της Συναλλαγής, μετ. Φ. Δρακονταειδής, Αθήνα: ΜΙΑΤ
- Burke, P. (1992) 'Αφιέρωμα στον Braudel. Συνεντεύξεις', *Ιστορ*, τ. 4, σελ. 29-34
- Burke, P. (1993) *History and Social Theory*, Ithaca NY: Cornell University Press
- Γκοφ, Ζ. Λε (1998) *Ιστορία και Μνήμη*, μετ. Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη
- Δημάκης, Ι. (1991) *Η Πολιτειακή μεταβολή του 1843 και το ζήτημα των Αυτοχθόνων και Ετεροχθόνων*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Gellner, E. (1992) *Έθνη και Εθνικισμός*, μετ. Δ. Λαφαζάνη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Δημαράς, Κ.Θ. (1977) *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα: Ερμής
- Ίγγερς, Γκ. (1991) *Νέες Κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*, μετ. Β. Οικονομίδης, Αθήνα: Γνώση
- Ίγγερς, Γκ. (1999) *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο Αιώνα*, μετ. Π. Μάταλας, Αθήνα: Νεφέλη
- Κουλούρη, Χ. (1988) *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914). Γνωστικό Αντικείμενο και Ιδεολογικές Προεκτάσεις*, Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ
- Cambell, J. & Sherrard, Ph. (1968) *The New State and the Great Idea*, New York: Praeger
- Carr, E.H. (1990) *What is History?* London: Penguin
- Μεσημέρης, Σ. (1997) 'Ο Σπυρίδων Ζαμπέλιος και η «ωραία ατομικότητα» του Hegel', *Ιστορικά*, τόμ. 14, No. 26, σελ. 29-52
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (χ.χ.έ) *Ιστορία Στ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, Βιβλίο Μαθητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (χ.χ.έ) *Ιστορία Στ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Σιγάλας, Ν. (2001) 'Ελληνισμός και Εξελληνισμός: ο σχηματισμός της νεοελληνικής έννοιας ελληνισμός', *Ιστορικά*, τόμ. 18, No. 34, σελ. 3-70
- Σκοπετέα, Έ., (1988) *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα*, Αθήνα: Πολύτυπο
- Samaran, Ch. (1979) *Ιστορία και Μέθοδοί της*, τόμ. Α' , μετ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: ΜΙΕΤ
- Tosh, J. (1991) *The Pursuit of History*, 2nd ed., London: Longman
- Thuillier, G. & Tulard, J. (1992) *Οι Ιστορικές Σχολές*, μετ. Κ. Καψαμπέλη, Αθήνα: Καρδαμίτσα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / 2^ο Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης, Υποπρόγραμμα 1: Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση, Μέτρο 1.1.: Αναμόρφωση Προγραμμάτων γενικής Εκπαίδευσης, Ενέργεια 1.1.α: Προγράμματα - Βιβλία
- Φραγκουδάκη, Α., (1997) '«Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας', στο: Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, 2^η έκδ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 344-400
- Fletcher, R. (1977) 'Cultural and Intellectual Development 1821-1911' στο: Koumoulides, J.T.A. (ed.) *Greece in Transition. Essays in the History of Modern Greece 1821-1974*, London: Zeno, σελ. 153-172
- Hamilton, P. (1996) *Historicism*, London: Routledge
- Hobsbawm, E.J. (1990) *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge: Cambridge University Press

Hobsbawm. E. (1998) *Για την Ιστορία*, μετ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο Smith, A. (1998) *Nationalism and Modernism*, London & New York: Blackwell

Woodhouse, C.M., (1981) 'The 'Untoward Event': The Battle of Navarino 20 October 1827', στο: Clogg, R. (ed.) *Balkan Society in the Age of Greek Independence*, London: Macmillan, σελ. 1-17

Προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

*Άγιος Βασίλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών
Μανίκα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών*

Μπομπαρίδου Χρυσή, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων δεν αποτελούν νέο φαινόμενο. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα παρατηρείται το φαινόμενο της μετανάστευσης, «της μετακίνησης δηλαδή πληθυσμών από μια περιοχή σε μια άλλη ή από μια χώρα σε μια άλλη»¹⁷. Οι λόγοι που ανάγκασαν κάποιες ομάδες πληθυσμών να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να εγκατασταθούν σε κάποια ξένη χώρα δεν ήταν πάντα οι ίδιοι, αλλά σχετιζόνταν με τις γενικότερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν στις χώρες προέλευσης σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Διάφορες αιτίες, όπως η αστικοποίηση και η εκβιομηχάνιση των χωρών, η έλλειψη χώρου και ο υπερπληθυσμός, η κοινωνική ανισότητα, η φτώχεια, τα καταπιεστικά καθεστώτα και οι πόλεμοι οδήγησαν τους ανθρώπους στην απόφαση να μεταναστεύσουν, δημιουργώντας νέες έννοιες για να χαρακτηρίσουν τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν την κινητικότητα όπως αλλοδαπός, πρόσφυγας, παλιννοστήσας¹⁸.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης εντάθηκε μετά τον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους εκτοπισμούς εκατομμυρίων ανθρώπων για καταναγκαστική εργασία συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαμόρφωση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Όσον αφορά στην Ελλάδα, είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός η παρουσία σημαντικών αριθμητικά πληθυσμών αλλοδαπών και παλιννοστούντων, η οποία κατέστησε αρχικά την σύνθεση του κοινωνικού συνόλου αλλά και μετέπειτα τη σύνθεση της σχολικής τάξης πολυπολιτισμική. Η προ-υπάρχουσα εθνική και γλωσσική ομοιογένεια έχει δώσει τη θέση της στην πολυχρωμία που συνιστά πλέον η διαφορετική γλωσσική, εθνική, και πολιτιστική προέλευση των μαθητών, δημιουργώντας τόσο στους μετακινούμενους πληθυσμούς όσο και στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής έντονα προβλήματα, τα οποία αφορούσαν τη γλώσσα, την εκπαίδευση, την κοινωνική αποδοχή και την ενσωμάτωσή¹⁹.

1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο σχολείο.

Κατά τα τελευταία χρόνια είναι εμφανής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ύπαρξη παλιννοστούντων, αλλοδαπών μαθητών και μειονοτήτων, με υψηλή μάλιστα αντιπροσώπευση σε ορισμένες περιοχές της χώρας μας. Οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι συνιστούν μία ομάδα μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός νέου προς αυτούς εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο απευθύνεται κυρίως στις ανάγκες των γηγενών μαθητών.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να εμφανίζουν δυσκολίες στο σχολικό χώρο που αφορούν σε ποικίλους τομείς, όπως δυσκολίες στη μάθηση και στην επίδοση,

¹⁷ Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Ατραπός, σ.24

¹⁸ ο.π.

¹⁹ Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg σ. 45

δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομήλικούς τους, και εν γένει δυσκολίες ψυχολογικές τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε συναισθηματικό αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Οι δάσκαλοι των παιδιών αυτών συμφωνούν στο ότι εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής λόγω του ότι προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και «εντάσσονται» σε ένα νέο²⁰. Αυτή η διαδικασία ένταξής τους δυσκολεύει, όμως, και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να επιλύσουν προβλήματα προσαρμογής, να αποφύγουν τη δημιουργία ή τη διατήρηση προκατειλημμένων στάσεων, να αντιμετωπίσουν τυχόν συγκρούσεις από την επαφή ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να τους βοηθήσουν να γίνουν ανταγωνιστικοί μεταξύ τους με σκοπό τη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να προσφέρουν σε αυτούς τους μαθητές εκπαιδευτικό έργο ισάξιο με αυτό που προσφέρουν στους «γηγενείς» μαθητές

1.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο.

Ένα από τα πρώτα και πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και παράλληλα την αποκοπή τους από την γλωσσική και πολιτισμική τους κουλτούρα. Οι Έλληνες μαθητές με την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο κατέχουν ήδη σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνιακή γλώσσα καθώς και μεγάλη ποικιλία εννοιών στη γλώσσα αυτή, ώστε επικοινωνιακά να μην έχουν δυσκολίες με το δάσκαλο, αλλά και με τους συμμαθητές τους. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι από το πολιτισμικό, κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο γεννήθηκαν και μεγάλωσαν βρίσκονται σε ένα νέο περιβάλλον τελείως διαφορετικό. Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως όταν ένα παιδί μεταναστεύει στην Ελλάδα πριν από την ένταξή του στο δημοτικό σχολείο θα υστερεί σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες μαθητές στον προφορικό και επικοινωνιακό λόγο, που είναι όμως απαραίτητος για την ανάπτυξη και παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες επομένως που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στον προφορικό και γραπτό λόγο έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σχολική τους ένταξη και αποδοχή. Οι Αθανασίου και Ξηντάρας (2003) έχουν καταλήξει μετά από ερευνητική προσπάθεια μεταξύ άλλων ότι το γλωσσικό επίπεδο των μισών, περίπου, μαθητών είναι επιεικώς μέτριο ενώ γενικά φαίνεται ότι δεν προσέχτηκε η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, γεγονός που προκαλεί επιπτώσεις στη γενικότερη εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Επιπλέον, βρήκαν ότι η επίδοση αυτών των μαθητών είναι πολύ μέτρια. Σε παρόμοιο συμπέρασμα φτάνει και μια έρευνα από το Πανεπιστήμιο Πατρών, η οποία συγκεκριμένα καταδεικνύει ότι οι Έλληνες μαθητές υπερτερούν κατά πολύ περισσότερο και από τους αλλοδαπούς και από τους παλινοστούντες κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα.

²⁰ Παλαιολόγου, Ν., (1999), Δυσκολίες στη μάθηση των μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αποτελέσματα έρευνας. Στο Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 12 – 14 Ιουνίου 1998, Τομ. ΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σσ. 231 - 232

²¹ Αθανασίου, Α. & Ξηντάρας, Π., (2003), Εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών των μειονοτικών πληθυσμών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Στο Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 12 – 14 Ιουλίου 2002, Τομ. ΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ. 251

²² Γεωργογιάννης, Π., & Μπομπάριδου, Χ. (2002) Οι επιδόσεις μαθητών μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ (Τόμος ΙΙ)*, σσ 93-100. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.

Μια άλλη δυσκολία που σχετίζεται με τη γλώσσα είναι η ξαφνική διακοπή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας τους, η οποία επιφέρει προβλήματα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μια από τις σημαντικές στρατηγικές που εφαρμόζεται από το μαθητή είναι η μεταφορά, η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα με τρόπο που να διευκολύνει τη γρήγορη και σωστή αντιμετώπισή του. Επομένως, ο μαθητής όταν συναντά δυσκολίες είναι φυσικό να στηρίζεται σε αντίστοιχα φαινόμενα ή δομές της μητρικής του γλώσσας, αφού αυτή αποτελεί ένα σύνολο παρόμοιων εμπειριών και φαινομένων με αυτά που αντιμετωπίζει τώρα²³. Άρα, όταν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών διακόπτεται στο ελληνικό σχολείο και δεν ενισχύεται, παρεμποδίζεται και η εκμάθηση της δεύτερης, στην περίπτωση μας της ελληνικής.

Ένα ακόμη πρόβλημα αποτελεί ο αποκλεισμός του πολιτισμού και της εμπειρίας των αλλοδαπών μαθητών στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα στην τάξη για το λόγο ότι έτσι οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο μέχρι τότε απορρίπτονται από το σχολείο. Τα σημεία σύνδεσης με τη διδασκαλία είναι ελάχιστα με αποτέλεσμα οι μαθητές να υποχρεώνονται να συνεχίζουν τη μάθηση μέσα σε ένα εμπειρικό κενό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών που συχνά ερμηνεύεται ως έλλειψη ικανοτήτων και προσπάθειας²⁴.

Επιπλέον, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και άλλων μαθημάτων, όπως η ιστορία ή τα θρησκευτικά κρίνεται ακατάλληλο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου καθώς δεν πληροί τις προϋποθέσεις συγγραφής διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, επειδή είναι σε μεγάλο βαθμό ελληνοκεντρικό χωρίς αναφορές σε άλλους πολιτισμούς αντιβαίνοντας έτσι στις αρχές εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, όπως είναι η ελληνική γλώσσα για τις συγκεκριμένες μαθητικές ομάδες.

Η πρακτική αυτή αντί να βοηθάει τους μαθητές στην όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξή τους στην ελληνική τάξη, τους καθυστερεί περισσότερο και σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, κατεβάζει το επίπεδο και την συναγωνιστικότητα της τάξης.

Δεν πρέπει, επίσης, να παραλείψουμε να αναφέρουμε προβλήματα, όπως προκαταλήψεις, ταμπού, φαινόμενα ρατσισμού και απομόνωσης, καταστάσεις που έχουν ως συνέπεια να φοβίσουν το μαθητή να εκδηλωθεί στο νέο του περιβάλλον. Όλα αυτά που αναφέραμε επηρεάζουν την παρουσία του μαθητή στην τάξη, την επικοινωνία με το δάσκαλό του και τους συμμαθητές του, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και τους ρόλους του στη μικροκοινωνία της σχολικής τάξης, με πιθανές επιπτώσεις στη μετέπειτα μακροκοινωνική του ένταξη.

1.2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο σχολείο.

Πέραν των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο προβλήματα εμφανίζονται και για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με αυτά τα παιδιά, τα οποία εν γένει θα μπορούσαν να ενταχθούν σημασιολογικά κάτω από την ομπρέλα της ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε αυτό το πλαίσιο γίνεται και επακόλουθη ανάλυση.

²³ Μήτσης, Ν. (2004), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ.28-29

²⁴ Cummins, J.(2003), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ. 48-49

Έτσι, στο ελληνικό σχολείο των ολοένα και αυξανομένων σε μέγεθος μαθητικών πληθυσμών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης έχει αρχίσει να γίνεται εμφανής η ανάγκη για εκπαιδευτικούς που θα κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα τους καταστούν επαρκείς αλλά και έτοιμους για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, αλλά και σε επίπεδο διαπαιδαγώγησης τέτοιων μαθητών μαζί με τους γηγενείς μαθητές²⁵.

Οι πληθυσμοί αυτοί, εκτός από το γηγενή πληθυσμό, είναι οι πληθυσμοί εκείνοι που διαφέρουν από τον ελληνικό πληθυσμό ως προς τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα, την προέλευσή τους, τη γλώσσα τους. Τέτοιοι πληθυσμοί στη χώρα μας είναι η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, οι Αθίγγανοι, οι παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές, οι αλλοδαποί, οι οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες που την τελευταία δεκαετία έχουν εγκατασταθεί και εξακολουθούν να εγκαθίστανται στην Ελλάδα. Η ανομοιογένεια των μαθητών σ' ένα σχολείο αλλά και μια τάξη δημιουργεί αναγκαστικά συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και καλλιεργεί άλλοτε με έντονες και άλλοτε με ηπιότερες μορφές ρατσιστικές τάσεις, εχθρότητες κτλ. και από την πλευρά των γηγενών μαθητών προς τους αλλοδαπούς αλλά και αντίστροφα.

Στο κέντρο αυτών των συγκρούσεων βρίσκονται συχνά οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δε γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα. Μερικές φορές επηρεάζονται και αυτοί από δικές τους εμπειρίες, στάσεις, προκαταλήψεις και διαμορφώνουν συμπεριφορές υπέρ της μιας ή της άλλης ομάδας των συγκρουόμενων. Αυτό δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την κατάσταση στο σχολείο.

Επίσης, όπως για τους μαθητές από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης, η μάθηση της ελληνικής αποτελεί ένα σημαντικό θέμα με δυσκολίες που αναλύθηκαν πιο πάνω, έτσι και από την πλευρά των εκπαιδευτικών η διδασκαλία των ελληνικών σε αυτούς τους μαθητές αποτελεί μια επιπλέον δυσκολία. Η έλλειψη γνώσεων ειδικής διδακτικής της δεύτερης γλώσσας, που θα «έδειχνε» το τους τρόπους και τα μέσα για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία, καθιστά το έργο των εκπαιδευτικών ακόμα λιγότερο αποτελεσματικό.

Ένας εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να προσαρμοστεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, που δημιουργούνται στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όταν κατά τη διάρκεια των σπουδών του στις ακαδημίες ή τα παιδαγωγικά τμήματα, δεν διδάχθηκε θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, την καταπολέμηση του ρατσισμού, των προλήψεων και των προκαταλήψεων. Γνωστικά αντικείμενα όπως,

- Πολυπολιτισμική εκπαίδευση
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση
- Κοινωνιογλωσσολογία
- Μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα.
- Διδακτικές μέθοδοι για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα
- Πρακτικές εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

διδάσκονται είτε μεμονωμένα, είτε απουσιάζουν εντελώς από τους οδηγούς σπουδών των εν λόγω τμημάτων.

Οι εμπειρίες, οι οποίες ενδεχομένως αποκτήθηκαν, είναι αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας, είτε με τη συμμετοχή σε διάφορα συνέδρια, είτε στα πλαίσια μικρών

²⁵ Μπομπάριδου, Χ., Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π., (2004) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, Άρτα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ. 71

επιμορφωτικών προγραμμάτων ή ακόμη από εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία αφού στις τάξεις τους βρίσκονταν και μαθητές αυτών των κατηγοριών.

Προϋπόθεση για την ικανοποιητική λειτουργία των εκπαιδευτικών σε όλα τα παραπάνω, αποτελεί η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ετοιμότητάς τους για να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους πληθυσμούς αυτούς.

Εξειδικεύοντας τους όρους, η διαπολιτισμική επάρκεια²⁶ αναφέρεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις βασικές τους σπουδές, στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή με λίγα λόγια στη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους αλλά και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών με τις όποιες ιδιαίτερες προσπάθειες που απαιτούνται για τις ειδικές αυτές ομάδες μαθητών. Αντιστοίχως, ο διαπολιτισμικά έτοιμος²⁷ εκπαιδευτικός πρέπει καταρχήν «να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού» καθώς και να έχει όλες εκείνες τις ειδικές γνώσεις που αφορούν στη μετουσίωση από τον εκπαιδευτικό της θεωρίας σε πρακτική εφαρμογή και στην ικανότητα αντίδρασής του σε δεδομένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.²⁸

Ο διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί, κατέχει, και τελικά να εφαρμόζει τις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, δηλαδή:

1. «Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους
2. Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
3. Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
4. Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους»¹⁰

Θα πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας την εφαρμογή των σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων για το σκοπό αυτό, την εφαρμογή των σχετικών νομοθεσιών για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας, τα οργανωτικά σχήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις.

Έρευνες^{30, 31} έχουν δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη διαπολιτισμική επάρκεια, δηλαδή στο χώρο της θεωρητικής, της επιστημονικής και της

²⁶ Γεωργογιάννης, Π. (2004) *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας* (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις). Πάτρα

²⁷ ό.π.

²⁸ Λάγιος, Β., Μπομπάριδου, Χ. & Δασκαλάκη, Ε. (2005) Ο βαθμός κατοχής των ελλήνων εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου 8 – 10 Ιουλίου 2005, Τομ IV, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ.σ. 323 - 324

²⁹ Γεωργογιάννης, Π., (1999) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ. 50-51

³⁰ Μπομπάριδου, Χ., Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π., (2004) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, Άρτα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ. 71

³¹ Λάγιος, Β., Μπομπάριδου, Χ. & Δασκαλάκη, Ε. (2005) Ο βαθμός κατοχής των ελλήνων εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική*

ερευνητικής τους κατάρτισης, δηλώνουν χαμηλό επίπεδο επάρκειας. Σχετικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα δηλώνουν πως δεν είναι σε θέση να μετουσιώσουν σε πράξη την επιστημονική γνώση και την κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία δεν έχουν, και πως αυτό που δηλώνουν ως ετοιμότητα είναι η εμπειρία που απέκτησαν από την καθημερινή επαφή με τους αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές. Ειδικότερα, σε θέματα όπως η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, το διδακτικό υλικό, το ειδικό νομοθετικό πλαίσιο, τα μοντέλα εκπαίδευσης, τα θέματα ταυτότητας και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, απαντά ότι δε γνωρίζει όλες τις παραμέτρους σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Άλλη έρευνα³² καταδεικνύει ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο όλους τους γονείς και τους μαθητές της τάξης του, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, θεωρώντας μάλιστα ότι η αρμονική συνεργασία με τους ίδιους τους γονείς οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στο γεγονός αυτό. Επιπροσθέτως και στις περιπτώσεις εκείνες που δηλώνουν δυσκολίες κατά τη συνεργασία με τους γονείς, δεν τους αποδίδουν κακή πρόθεση, λέγοντας ότι «νοιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους Έλληνες και γι' αυτό δείχνουν δυσπιστία ή επιφυλακτικότητα», ή «οι συνθήκες εργασίας τους δεν τους επιτρέπουν να παρευρίσκονται συχνά στις συγκεντρώσεις γονέων» ή ότι «έχουν δυσκολία γλωσσικής επικοινωνίας»

Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, πολύ δε περισσότερο επιμορφωμένοι, για θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συνακόλουθα πιστεύουν ότι αυτό δυσκολεύει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσα στην τάξη.

2. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την παρουσίαση του θέματος διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δυστυχώς, έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σήμερα στο να ανταποκριθεί στα προβλήματα που δημιουργούνται από την παρουσία διαφορετικών μαθητικών ομάδων στις τάξεις του. Βέβαια, ρόλο σε αυτά τα προβλήματα παίζει κυρίως η κορυφή στην πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς δεν παρέχεται το κατάλληλο διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό με επακόλουθο τη μη παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές στο σχολείο, γεγονός που οδηγεί με τη σειρά του στην κοινωνική ανισότητα ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Οι μαθητικοί αυτοί πληθυσμοί ουσιαστικά αφομοιώνονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να μπορούν να διατηρήσουν την πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα. Αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, δυσκολίες κατανόησης και ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα, φαινόμενα ρατσισμού και προκαταλήψεων με αποτέλεσμα τη μη ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινωνία μακροπρόθεσμα.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών γίνεται φανερό ότι δεν έχουν την απαιτούμενη επάρκεια στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων δεν προσφέρεται το σύνολο των απαιτούμενων γνωστικών

Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά 8^{οο} Διεθνούς Συνεδρίου 8 – 10 Ιουλίου 2005, Τομ IV, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ.σ. 323 - 324

³² Ρουσσάκης, Γ. & Χατζηνικολάου, Α., (2005), Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων / αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 8^{οο} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 8 – 10 Ιουλίου 2005, Τομ. I, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ.σ. 83 - 84

αντικειμένων παρά μόνο ένα μέρος της απαιτούμενης κατάρτισης που σε καμιά περίπτωση δεν καλύπτει όλο το φάσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Το μαθητικό δυναμικό των αλλοδαπών και μειονοτικών πληθυσμών επιβάλλεται να μάθει πολύ καλά την ελληνική γλώσσα έτσι, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει συναγωνιστικά με τους έλληνες συμμαθητές τους και να εξελιχθεί στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο η προσαρμογή τους στο σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο θα είναι ομαλή. Οι οποιεσδήποτε ρατσιστικές τάσεις εναντίον τους και οι προκαταλήψεις να περιοριστούν στο ελάχιστο.

Πρέπει επίσης να συνεχίσουν να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, εξαιτίας του ότι γνωρίζοντας οι μαθητές την γλώσσα της χώρας προέλευσης η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι πιο εύκολη για το λόγο ότι η τελευταία στηρίζεται στις αρχές και τις προϋποθέσεις της πρώτης. Παράλληλα δεν αποκόπτονται από τον «μητρικό» τους πολιτισμό και συνεχίζουν να έχουν επαφή με τις ρίζες τους, γεγονός που τους βοηθάει στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Από την άλλη αν τα άτομα αυτά επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προήλθαν, γνωρίζοντας τη γλώσσα, θα διευκολύνεται με τον τρόπο αυτό η επανένταξή τους.

Το σχολείο πρέπει να στηριχτεί και να προωθήσει τις μαθησιακές διαδικασίες και τις γνώσεις που κατέχει ο μαθητής στο σχολείο της χώρας προέλευσης και σταδιακά να τον εντάξει στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου. Οι μαθητές είναι άτομα-πρόσωπα και έρχονται με διαφορετικές προϋποθέσεις στο σχολείο. Αυτή τη διαφορετικότητα οφείλει να τη σεβαστεί και να τη λάβει υπόψη το σχολείο. Είναι ενεργά όντα, των οποίων την εσωτερική πίεση για δράση οφείλει το σχολείο να σεβαστεί και να προωθήσει. Οι μαθητές πρέπει να οδηγηθούν με άμεσους τρόπους στο ιδιαίτερο δυναμικό των γλωσσών, πάντα με βάση τη γλώσσα που γνωρίζουν, πράγμα που σημαίνει: μεταφορά κειμένων από τη γλώσσα τους στην ελληνική γλώσσα, εξάσκηση των μαθητών σε μορφές λόγου με βάση τα διάφορα μαθήματα, συνεργασία αλλοδαπών και ελλήνων εκπαιδευτικών για την κατασκευή ανάλογου διδακτικού υλικού άσκησης στη γλώσσα.

Μια από τις σημαντικότερες ρυθμίσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία δεν αφορά μόνο τη μειονότητα αλλά κυρίως απευθύνεται και στα παιδιά της πλειοψηφίας. Η διαπολιτισμική αγωγή επιβάλλει την απαίτηση για δίγλωσσία η οποία δε βρίσκει ολοκλήρωση μόνο με το να εμφανίζεται η γλώσσα της μειονότητας στο πρόγραμμα με τη σημασία της μητρικής γλώσσας για αυτήν, αλλά ολοκληρώνεται όταν εμφανίζεται και έχει τη σημασία της γλώσσας συνάντησης για τα παιδιά της πλειοψηφίας. Σκοπός της δίγλωσσης εκπαίδευσης για τη μειονότητα αποτελεί η δραστηριότητα σε δυο κουλτούρες με τελικό ζητούμενο μια διαπολιτισμική ταυτότητα και για την πλειοψηφία η προσέγγιση και αποδοχή της κουλτούρας της μειονότητας.

Για όλα τα παραπάνω απαιτείται η αλλαγή των προγραμμάτων των παιδαγωγικών τμημάτων και η διαμόρφωσή τους έτσι ώστε να μπορούν ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και να καλύπτουν τις ανάγκες των νέων μαθητών, σε τομείς όπως η διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας στο σχολείο, ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και η επικοινωνία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων από διάφορες χώρες. Χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων θα είναι η παροχή δυνατότητας στον εκπαιδευτικό να χειρίζεται με ευχέρεια και αποτελεσματικότητα ζητήματα διαφορετικότητας στη σχολική τάξη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί μεταξύ άλλων να περιλαμβάνει:

α) Εκπαίδευση για τον πολυπολιτισμικό προσανατολισμό των κοινωνιών και ιδιαίτερα του σχολείου,

β) καλλιέργεια του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα με την ενίσχυση της ανεκτικότητας και των θετικών στάσεων απέναντι σε ομάδες και άτομα που διαφέρουν στην καταγωγή, στη θρησκεία, στον πολιτισμό.

γ) βοήθεια στον εκπαιδευτικό ώστε να έχει μια σκεπτόμενη και αποσαφηνισμένη επίγνωση της πολιτισμικής του ταυτότητας και κληρονομιάς, εμπειρία και γνώση του πώς συνδέεται και αλληλεπιδρά με τις εμπειρίες των άλλων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων,

δ) αποτελεσματικές στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας που θα διευκολύνουν την σχολική επιτυχία των μαθητών,

στ) αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και μεροληψία³³.

Απαιτείται το κράτος, με πρώτο το Υπουργείο Παιδείας, να θεσπίσει φιλικές προς τους μαθητές ρυθμίσεις με άξονα τη διαπολιτισμικότητα. Σαφώς η απομόνωση των μαθητικών πληθυσμών και η περιθωριοποίησή τους δεν βοηθάει κανέναν, ούτε τους ίδιους τους μαθητές, ούτε το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ξεκινώντας από την εκπαίδευση η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να γίνει αρχή σε μια πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία.

Επείγει επίσης το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα πρέπει αυτή να γίνει στάση και συμπεριφορά των δασκάλων, προκειμένου όλοι Έλληνες και ξένοι μαθητές, να ενταχθούν με τον καλύτερο τρόπο, όσο πιο ανώδυνα, στη σύγχρονη κοινωνία και τις απαιτήσεις της. Ταυτόχρονα θα πρέπει να αρθούν οικονομικοί ενδοιασμοί, προκειμένου να παραχθεί κατάλληλο διδακτικό υλικό, έντυπο και οπτικοακουστικό.

Και οι ίδιοι, όμως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφερθούν για τη θεωρητική ενημέρωσή τους. Με τον τρόπο αυτό θα καλυφθούν τα κενά, ώστε να είναι σε θέση να επιτυγχάνουν μια αξιόπιστη εκτίμηση του γνωστικού επιπέδου του αλλοδαπού μαθητή σε σχέση με την ελληνική γλώσσα αλλά και με τις γνώσεις που απέκτησε από το σχολείο της χώρας προέλευσης, να αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και να δημιουργούν εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των αλλοδαπών και των ελληνικών μαθητών, χρησιμοποιώντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους με μεικτές πολιτισμικές ομάδες.

Επίλογος

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι έχουν ήδη σημειωθεί βήματα προόδου για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Πρέπει, ωστόσο, να γίνουν πολλές ενέργειες ακόμα ώστε να οδηγηθούμε στην απόκτηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από την προέλευσή τους.

³³ Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2001), Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6 – 8 Ιουλίου 2000, Τομ. ΙΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ.σ. 137 - 138

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. & Ξηντάρας, Π., (2003), Εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών των μειονοτικών πληθυσμών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Στο Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 12 – 14 Ιουλίου 2002, Τομ. ΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ
- Γεωργογιάννης, Π., (1999) Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2004) Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις). Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π., & Μπομπαρίδου, Χ. (2002) Οι επιδόσεις μαθητών μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ (Τόμος ΙΙ), σσ 93-100. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Λάγιος, Β., Μπομπαρίδου, Χ. & Δασκαλάκη, Ε. (2005) Ο βαθμός κατοχής των ελλήνων εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου 8 – 10 Ιουλίου 2005, Τομ ΙV, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μήτσης, Ν. (2004), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας, Αθήνα, Gutenberg
- Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π., (2004) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, Άρτα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου, Ν., (1999), Δυσκολίες στη μάθηση των μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αποτελέσματα έρευνας. Στο Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 12 – 14 Ιουνίου 1998, Τομ. ΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα, Ατραπός
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2001), Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6 – 8 Ιουλίου 2000, Τομ. ΙΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Ρουσσάκης, Γ. & Χατζηνικολάου, Α., (2005), Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων / αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 8 – 10 Ιουλίου 2005, Τομ. Ι, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Cummins, J.(2003), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, Gutenberg

**Η διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Διαθεματικό
Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα
Σπουδών (Α.Π.Σ.) στην Α/θμια Εκπαίδευση**

Σταμάτης Πορτελάνος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, Δρ. Θεολογίας Π.Ι.

1. Θρησκευτική και διαπολιτισμική αγωγή

Το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής έχει αποτελεσματικότητα στην κοινωνική πραγματικότητα όταν διαθέτει σταθερές και αναλλοίωτες αλήθειες για την φύση του ανθρώπου και την ειρηνική συνύπαρξη. Η θρησκευτική αγωγή με τη συμβολή της χριστιανικής θεολογίας, σε σχέση με την ομοουσιότητα του ανθρωπίνου γένους που προβάλλει η ανθρωπολογία της, θα μπορούσε να αποτελέσει σταθερό διαχρονικό και διαπολιτισμικό σημείο αναφοράς στη σύγχρονη παιδαγωγική σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η θρησκευτική αγωγή ενταγμένη στη σχολική αγωγή μπορεί να τροφοδοτήσει τον τρόπο της με γνώση και εμπειρίες για μια ηθική συλλογικότητα, χωρίς διακρίσεις, μέσα στο σχολείο και για συνειδητή ένταξή του μέσα σε πολύμορφη κοινωνία.

Η ανάδειξη των υποδηλούμενων διαπολιτιστικών στοιχείων της θρησκευτικής αγωγής στη σκοποθεσία και τη στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Α.Π.Σ. (Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Φ.Ε.Κ. τ. β' 303/13-03-03), αντιστοιχούν στον κοινωνικό μετασχηματισμό της πολυπο-λιτισμικής σύνθεσης κοινωνίας και στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Ένας όρος προσέγγισης της κριτικής παιδαγωγικής είναι η δυνατότητα παρέμβασης στην καθημερινή ζωή της πολιτισμικής πραγματικότητας και ο συσχετισμός του διδακτικού υλικού που παράγεται με τον αγώνα των μαθητών και εκπαιδευτικών για αυτοσυνειδησία της ύπαρξης, για συνύπαρξη με το διαφορετικό και ειλικρινή επικοινωνία.

Η συγκεκριμένη πολιτιστική στάση, ως στάση ζωής και νοοτροπίας, είναι πρόκριμα της διά-στασης και το «έχειν» της σχέσης που ενώνει τη διαφορετικότητα με την πολυμορφία. Έτσι η μονοπολιτισμικότητα γίνεται βήμα της πολυπολιτισμικότητας, το έθνος του διεθνούς, το προσωπικό του διαπροσωπικού και το «έχειν» και «κατέχειν», πολυπολιτισμικά, γίνεται βήμα σχέσης και επικοινωνίας. Η πολιτισμική ιδεολογία και πολιτιστική στάση ενός λαού καλείται να λειτουργήσει υπό την έννοια της διά-στασης και της διά-δρασης, εφόσον στο «έχειν» και στο κατέχειν «μνημεία» πολιτισμού ανακαλύπτεται η οικουμενικότητα της κουλτούρας και του πολιτισμού.

Η παγκοσμιότητα δεν μπορεί να συλληφθεί όταν δεν αξιολογηθεί και αξιοποιηθεί το μέρος. Πρώτα συνειδητοποιούμε στο συγκεκριμένο χωρόχρονο τα πολιτισμικά στοιχεία που διαθέτει η περιρρέουσα ατμόσφαιρα που γεννιόμαστε, με βάση πρωτοβάθμιας παιδαγωγίας, και ύστερα συνειδητοποιούμε τη συλλογικότητα και την καθολικότητα, ως αξιώματα της ανθρώπινης ομοειδίας.

Επομένως, στα νέα Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) το πλαίσιο ανάπτυξης του μαθήματος των Θρησκευτικών που υιοθετείται μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διαπολιτισμική αγωγή:

α) Η θρησκευτική αγωγή έχει ως κύριο περιεχόμενο το ορθόδοξο χριστιανικό ήθος. Η ηθική και το δικαίωμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας, με βάση την ιστορία και το θρησκευτικό πολιτισμικό κληροδότημα του λαού αντανakλάται στα αναλυτικά Προγράμματα.

β) Το περιεχόμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τη δομή του και ιδιαίτερα με τον άξονα των διαθεματικών εννοιών δίνει τη δυνατότητα, αναφορικά με τη θεματική του μαθήματος των Θρησκευτικών, σφαιρικής μελέτης θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζοντος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας Η. 2002).

γ) Η οντολογία και ανθρωπολογία της χριστιανικής Θεολογίας χρησιμοποιείται ως διάυλος και οργανικό μέρος της γενικής παιδείας στην άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής. Η ηθική της διαπολιτισμικότητας παράγεται από τη διασταλτική δυναμική του χριστιανικού πολιτισμού και προάγει την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και ουσιαστική επικοινωνία διαφορετικών πολιτισμών.

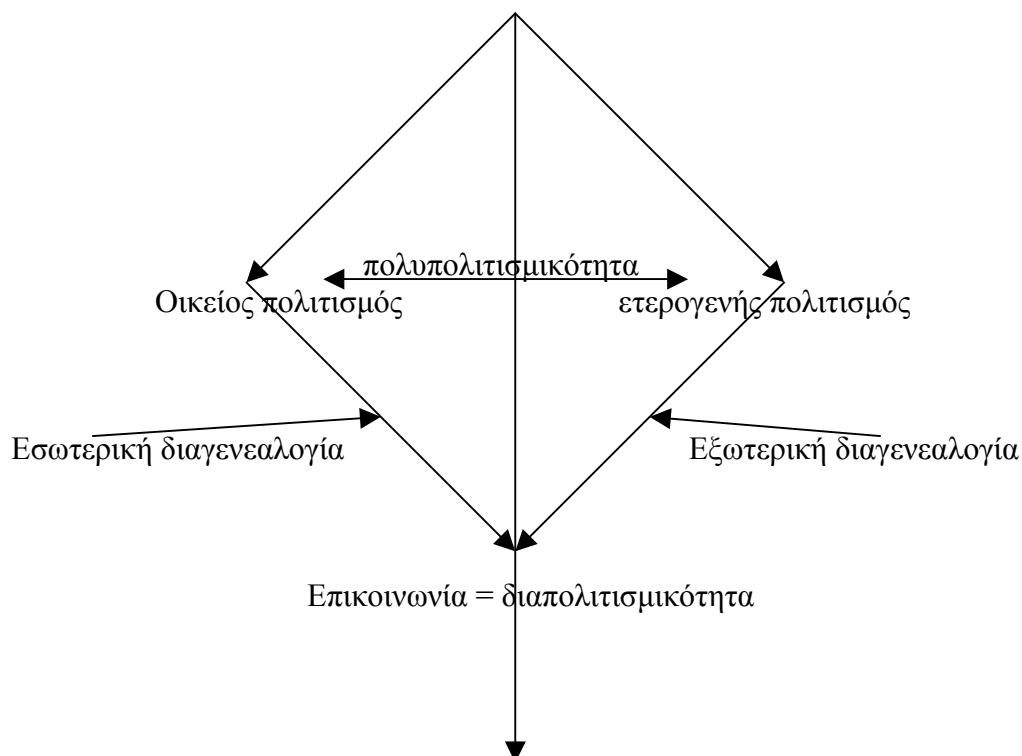
δ) Για πρώτη φορά στην ιστορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα των Θρησκευτικών εμπεριέχεται ειδικό κεφάλαιο για τους ετερόδοξους και τους αλλόθρησκους. (Φ.Ε.Κ., τ. β', 303/13-03-03).

Ο Schleiermacher (1768-1834), που συνέβαλε στη θεμελίωση της παιδαγωγικής επιστήμης με φιλοσοφική και διαλεκτική κατεύθυνση, μελετά το φαινόμενο της αγωγής σε πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια. Η παιδαγωγική αρχή της αλληλεπίδρασης δίνει ισχύ στο κοινωνικό πλαίσιο και μάλιστα σε διαγενεαλογική διάσταση. Δηλαδή, βλέπει την ηθική διάσταση της επίδρασης της παλαιότερης γενιάς επάνω στη νεώτερη. Για τον Schleiermacher η «διαλεκτική» δομή της Παιδαγωγικής στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των γενεών (Δανασσής-Αφεντάκης Α., 1993).

Η έννοια του «γένους» δίνει στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας και διαγενεαλογίας που η διαδοχή και αλληλεπίδραση των γενεών δημιουργούν ιστορία και πολιτισμό «Λέγεται γένος και αυτό το πλήθος των από μιας αρχής, καθό σχέσεως έχουσι προς τε την πρώτην αρχήν και προς αλλήλους αυτούς». (Νικηφόρος Βλεμμύδης, P.G. 142, 734A). Η πεποίθηση στην ομοιότητα των ανθρώπων συνεισφέρει στην ερμηνεία του διαγενεαλογικού δένδρου της ανθρωπότητας. Έτσι, το είδος όλων των ανθρώπων που περιέχει όλες τις διαγενεαλογίες των πολιτισμών αποτελεί ουσία της διαπολιτισμικής αγωγής.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την προσχολική ηλικία και στο διδακτικό αντικείμενο "Παιδί και περιβάλλον: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος" περιλαμβάνονται κατευθύνσεις σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων με αφορμή τις θρησκευτικές παραδόσεις. Επομένως, στο πλαίσιο μιας σχέσης πολιτισμού και παιδαγωγικής, η διαπολιτισμικότητα θα μπορούσε να κινηθεί σε δύο επίπεδα: το ένα να αφορά τη διαγενεαλογική διάσταση του πολιτισμού σε μονοπολιτιστικό επίπεδο (εγχώρια παράδοση) και το δεύτερο τη διαγενεαλογική διάσταση του πολιτισμού σε πολυπολιτισμικό επίπεδο (οικουμενικότητα). Δηλαδή, έχουμε μια εσωτερική πολιτισμική διαγενεαλογικότητα για τον κάθε λαό και μια εξωτερική που αντιπροσωπεύει τους υπόλοιπους πολιτισμούς.

Διαλεκτική θρησκευτικής αγωγής



Έλλειψη ανάδειξης διαπολιτισμικών στοιχείων στη θρησκευτική αγωγή δημιουργεί διαχωριστική γραμμή στους πολιτισμούς και συγκρούσεις

Η απουσία σχέσης παιδαγωγικής επιστήμης με θρησκευτική αγωγή και συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς από δυναμικά επικοινωνιακά και ανθρωπιστικά στοιχεία, δημιουργεί ρήγμα μεταξύ των πολιτισμών, απομονώσεις και αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Η ετερότητα των διαγενεαλογιών είναι υπόθεση βασικών πολιτισμικών δομών κουλτούρας του κάθε λαού. Η μονοβιολογική ή φυσιοκρατική προσέγγιση του πολιτισμού καθιερώνει συννοριακά φυλάκια στη σκέψη και τον χρησιμοποιεί ως μέσο πολιτικών σκοπιμοτήτων και συγκρούσεων. Βασική προϋπόθεση για την αποδοχή της διαπολιτιστικής διάστασης ενός πολιτισμού συνιστά η παραδοχή ενοειδούς αρχής, πηγής πολιτισμικών εκφάνσεων και ιδιαιτεροτήτων από τις ομοούσιες μεταφυσικές υποδοχές του ανθρώπινου ασυνείδητου.

Η νεωτερικότητα και η αποδόμηση του αρχείου μνήμης ενός πολιτισμού και η συζήτηση από μηδενική βάση περί κουλτούρας και κοινωνικού μετασχηματισμού δημιουργεί άλλες προϋποθέσεις σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Το ισχυρό πολιτισμικό υπόβαθρο ενός λαού με τις αξίες του συνιστά πρωτεύοντα παράγοντα για την παραγωγή διδακτικού υλικού παιδείας και βάση συγκριτικής ανάλυσης για την ενότητα και την πολυμορφία. Η λογική της άμεσης συσχέτισης μέσων – αποτελεσμάτων και αποδοτικότητας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι επιλογές του περιεχομένου και της μεθόδου διδασκαλίας είναι τεχνικού χαρακτήρα. Οι αποφάσεις και επιλογές για το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνται τεχνικού χαρακτήρα εάν παρουσιάζονται ως απαλλαγμένες από αξίες. (Γρολλιός Γ., 2005)

Η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης πραγματοποιείται σε τρεις άξονες:

A) Με τη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ως αφηρητικής βάσης κουλτούρας για κατανόηση και σύλ-ληψη του οικουμενικού. Το σχολείο περικλείοντας ένα πολιτισμικό περιβάλλον και στίγμα της παγκόσμιας σφαίρας, ως συνέπεια της εξέλιξης του κάθε λαού, δεν πρέπει να είναι χώρος αλλοτρίωσης των αλλοδαπών και των μειονοτήτων, αλλά καλλιέργειας ενότητας και αμοιβαιότητας. Η ανταγωνιστικότητα των ηθών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί σκιάδη ηθική και ελλιπή αγωγή. Ο συναγωνισμός σε επίπεδο αξιών προωθεί την διαπολιτισμική ηθική, χωρίς να καταργούνται οι επιμέρους πολιτισμικές ταυτότητες. Τα ανθρώπινα δικαιώματα που έχουν προσδιορισθεί και έχουν γίνει αποδεκτά από τη διεθνή κοινότητα δεν έχουν φυσική πατρίδα αλλά είναι καρπός υιοθέτησης κοινού Λόγου και αποδεικνύουν την κοινή ανθρώπινη φύση.

B) Με τη συμβολή μαθημάτων ανθρωπιστικής παιδείας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, με την έμφαση και ανακάλυψη διαπολιτισμικών στοιχείων στο μάθημα των Θρησκευτικών αποκτάται ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας των συμπολιτών του μαθητή, ώστε να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας.

Γ) Με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης που σχετίζεται με μια διαβάθμιση στη διαπολιτισμική συμπεριφορά. Στη διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να υιοθετηθούν αναβαθμοί στην επίτευξη του σκοπού της. Η αποδοχή, ο σεβασμός και η διαβούλευση, ως διαδραστική επικοινωνία και συνεργασία, συνιστούν στάδια συλλογικών κοινωνικών στόχων και διαπολιτισμικών μεθελικιώσεων. Μια επιτυχής διαπολιτισμική αγωγή στις σχολικές μονάδες, με βάση αυτή τη διαβάθμιση, απαιτεί την ανάπτυξη συλλογικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μια περιβαλλοντική προσπάθεια πολυπολιτισμικής σύνθεσης μαθητών είναι άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής.

Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως άτομο-κοινωνία-κοινότητα, αλληλεπίδραση, ομοιότητα-διαφορά, συλλογικότητα, ισότητα, εξέλιξη –ανάπτυξη κ.ά. αποτελούν το αξονικό περιεχόμενο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τη βάση για το σχεδιασμό

διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ. Αυτές οι θεμελιώδεις έννοιες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως διαπολιτισμικοί ψυχοκινητικοί στόχοι.

Οι προϋποθέσεις για μια παιδευτική διαπολιτισμικότητα συνίστανται:

- α) στο περιεχόμενο της παιδαγωγικής που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής
- β) στη σχέση της παιδαγωγικής με τους άλλους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους (διεπιστημονικότητα)
- γ) στη σχέση της παιδαγωγικής με τη θρησκευτική αγωγή και τη χριστιανική Θεολογία (ανοιχτότητα του εαυτού και των κοινωνιών για τη γνώση και την υποδοχή του άλλου ως μέρους του όλου),
- ε) στη διαμόρφωση συνείδησης με προσωπική και συλλογική ευθύνη
- στ) στη συνείδηση της μονοπολιτισμικότητας και των "πυρηνικών" στοιχείων της για την δημιουργία θετικής στάσης της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμική αγωγής.

Η άγνοια της κατάστασης του άλλου και η προσπέρασή του με αυθάδεια, δηλώνει "εγώ" χωρίς κοινωνικές και ανθρωπιστικές προεκτάσεις. Η επιτυχής διαπολιτισμική αγωγή, εφόσον πρόκειται για διανθρώπινη επικοινωνία, εξαρτάται από το οντολογικό περιεχόμενο της συγκεκριμένης πολιτισμικής παράδοσης, αλλά και από την αξιολόγηση και αξιοποίησή του. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση μιας ουσιαστικής ορθόδοξης οντολογικής αναφοράς στην καθημερινή ζωή σημαίνει να κατοικεί ο άλλος, ενσυνείδητα, μέσα μας, που είναι και ο τελευταίος αναβαθμός μιας διαπολιτισμικής πολιτικής που ταυτίζεται με τη χριστιανική ηθική.

Ο εθνικισμός, φονταμενταλισμός, ο θρησκευτικός φανατισμός και η κρατική απομονωτική κυριαρχία είναι εμπόδιο στη κουλτούρα και μόρφωση και κατ' επέκταση στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

2. Γενική σκοποθεσία στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Η γενική σκοποθεσία του μαθήματος των Θρησκευτικών με πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση περιγράφεται διαξονικά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Πρόκειται για παραγωγική ανάπτυξη των αξόνων με κυκλική διάταξη. Αρχίζει από το συγκεκριμένο εντόπιο θρησκευτικό πολιτισμικό προσδιορισμό και εξακτινώνεται στο φαινόμενο της θρησκείας, στον πλουραλισμό της θρησκευτικότητας, στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, στην ανάπτυξη ελεύθερης έκφρασης και στην αξιολόγηση του χριστιανισμού. Συγκεκριμένα η σκοποθεσία και η ανάπτυξή της σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχουν ως εξής:

«Ο σκοπός της διδασκαλίας του ΜτΘ εντάσσεται στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Ειδικότερα η διδασκαλία του ΜτΘ συμβάλλει:

- Στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση
- Στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης
- Στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος
- Στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής
- Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό
- Στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων
- Στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης
- Στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής

- Στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας
- Στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημάτων
- Στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης
- Στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων» (Φ.Ε.Κ. τ.β', 303/13-03-03)

Στα εισαγωγικά της σκοποθεσίας τονίζεται, ειδικότερα, ότι «το μάθημα μπορεί να συνδεθεί με τη θρησκευτική αγωγή, αφού οι σκοποί του αναφέρονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών και στην ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την πολιτιστική μας κληρονομιά».

Με τις παραπάνω αναφορές επιτυγχάνεται μια σύγκλιση της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας στη θρησκευτική αγωγή με πρόταξη τη χριστιανική Θεολογία. Η διαπολιτισμικότητα στη σκοποθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.



3. Η Διαπολιτισμική στους ειδικούς σκοπούς του Α.Π.Σ.

Η διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να ακολουθήσει τη μεθοδολογία της παιδαγωγικής επιστήμης. Η ανάπτυξη των ειδικών σκοπών του Α.Π.Σ. ακολουθεί την παρακάτω σταδιακή παραγωγική διάταξη, έχοντας ως βάση σε κάθε στάδιο ανάπτυξης τη χριστιανική ηθική:

Α) Εσωτερικευση συγκεκριμένων πράξεων. Οι ειδικοί σκοποί που αναφέρονται στο Α.Π.Σ. των Θρησκευτικών μεθοδολογικά ακολουθούν την παραγωγική μέθοδο ως προς την παράθεση συγκεκριμένων πράξεων και ενεργειών της θρησκευτικής πίστης. Από το συγκεκριμένο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών και μέσα από την ιστορική εμπειρία της ορθόδοξης πίστης, με την παραγωγική μέθοδο, αναδεικνύονται διαπολιτισμικοί τρόποι συνύπαρξης με το «διαφορετικό». Από το προηγούμενο εξελικτικό στάδιο του παιδιού, που λειτουργεί η σημασιολόγηση, η παιδαγωγική ασχολείται με πράξεις που εσωτερικεύονται. Το περιστέρι σύμβολο της ειρήνης, το πρόβατο σύμβολο της αθωότητας, η άμπελος, το νερό κ.ά., συμβολισμοί του προηγούμενου σταδίου εξέλιξης, μετουσιώνονται σε πράξεις. Οι διαθεματικές έννοιες με διαπολιτισμική - διακοινωνική - διάσταση όπως, ισότητα, ομοιότητα, εξέλιξη - ανάπτυξη, επικοινωνία κ.ά. κατανοούνται και εσωτερικεύονται με δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο.

Β) Η καθολικότητα της αγάπης του Θεού. Η Χριστολογία ομιλεί για έναν Θεό συνώνυμο της αγάπης, που διαχέεται σε όλους. Η αγάπη ως ιδιότητα του Θεού δημιουργεί αφετηρία διαπολιτισμικής αγωγής. Συνιστά διαπολιτισμική Θεολογία και θρησκευτική αγωγή ο ειδικός σκοπός που φανερώνει ότι ο Θεός δίνει την αγάπη του, αδιάκριτα, σ' όλο τον κόσμο. Προτείνεται οι μαθητές:

"Να αντιληφθούν την αγάπη του Θεού προς τον άνθρωπο και τον κόσμο". (Φ.Ε.Κ. τ.β', 303/13-03-03)

Γ) Κοινωνιολογία του Χριστιανισμού - Διαπολιτισμική ηθική. Το Α.Π.Σ. ως ειδικούς σκοπούς υιοθετεί, σύμφωνα με το περιεχόμενο της χριστιανικής Θεολογίας και ηθικής, ένα διαπολιτισμικό αξιακό σύστημα που καλλιεργεί τη διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών προτείνοντας:

"Να καλλιεργήσουν πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το "διαφορετικό"". (Φ.Ε.Κ. τ.β', 303/13-03-03)

Η κοινωνιολογία του χριστιανισμού σχετίζεται με την ανθρωπολογία με αρχετυπικό έρεισμα το αποκαλυπτικό πρόσωπο του Χριστού. Έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το περιεχόμενο της πίστης που αναφέρεται σε αποδοχή ενιαίας δημιουργικής αρχής για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Η πεποίθηση σε ύπαρξη μιας δημιουργικής αρχής βοηθάει στην υιοθέτηση κοινών αξιών και ενιαίου πλαισίου ισότιμων ευκαιριών. Ο σεβασμός για κάθε άνθρωπο ως ισότιμη οντότητα χρειάζεται διαπολιτισμική αγωγή αλλά με αποκαλυπτική διαπολιτισμική οντολογία που περιέχεται στο συγκεκριμένο πολιτισμό που γεννιέται και εξελίσσεται ο άνθρωπος. Επομένως έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα και η δυναμική της "εγχώριας" πολιτισμικότητας που διαχέεται και διαπερνά ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η παιδεία που εμποτίζεται από το "αξίωμα" ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ισάξιοι και διαμορφώνει αντίστοιχη συμπεριφορά, αποτελεί διαπολιτισμική στοχοθεσία. Στο βαθμό που κατανοούμε αυτή την ανθρωπολογική βάση, δηλαδή ότι, ως όντα ανήκουμε στο ίδιο είδος, διαγενεαλογικά, εξαρτάται και η αποδοχή μιας διαπολιτισμικής ηθικής. Επομένως ο σεβασμός απορρέει από τον τρόπο που κατανοούμε τους εαυτούς μας ανθρωπολογικά, δηλαδή εάν έχουμε ως είδος πολυαρχική δημιουργική αρχή. (Habermas J., 1995)

Δ) Περιβαλλοντική αγωγή - Διαπολιτισμική κληρονομιά. Η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την περιβαλλοντική αγωγή που ασκείται σε συγκεκριμένο περιβάλλον αλλά ο μαθητής διδάσκεται τη συνάφεια του μέρους με το όλο, την εντοπιότητα με την παγκοσμιότητα. Η ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής κληρονομιάς γίνεται κομμάτι του παζλ της παγκόσμιας κληρονομιάς, της ανθρωπότητας. Είναι προφανές τι επιδιώκει ο προκείμενος στόχος για τους μαθητές:

"Να εκτιμήσουν την ανάγκη σεβασμού και προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου μας και γενικότερα της ανθρωπότητας". (Φ.Ε.Κ., τ.β', 303/13-03-03)

Ε) Ο τελικός ειδικός σκοπός μιας παραγωγικής διδακτικής μεθοδολογίας έχει σχέση με την κατανόηση της συγκεκριμένης θρησκευτικής αγωγής του χριστιανισμού απ' όπου απορρέουν οι προηγούμενοι ειδικοί σκοποί: "Να κατανοήσουν (οι μαθητές) τι σημαίνει να είναι κάποιος ενεργό μέλος εκκλησιαστικής κοινότητας". (Φ.Ε.Κ., τ.β', 303/13-03-03) Η κατανόηση της σημασίας ένταξης στην εκκλησιαστική κοινότητα αναδεικνύει και τη συνειδητοποίηση της διαπολιτισμικής διάστασης που περιλαμβάνει η δραστηριοποίηση ενός οργανικού μέλους.

4. Άξονες, Γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης του (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης είναι δυνατή προσεγγίζοντας τους Άξονες γνωστικού περιεχομένου και τους Γενικούς στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αναλυτικά εκτίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.).

Συγκεκριμένα:

Στους άξονες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. παρατηρείται ο καθολικός χαρακτήρας ενέργειας του θείου στη ζωή του ανθρώπου, ως καθολικό υπαρξιακό γεγονός, και υπερβαίνει ατομικές πεποιθήσεις και προσωποληψίες..

Με τη σταδιακή ανάπτυξη του περιεχομένου των Αξόνων του γνωστικού περιεχομένου και των Γενικών στόχων επιτυγχάνεται η δημιουργία συνείδησης στους μαθητές για την παγκοσμιότητα του Θεού και τις ενέργειές του στον κόσμο αδιακρίτως εσωτερικής πολιτισμικής δομής και εξωτερικών συνόρων των λαών. Άξονες και Γενικοί στόχοι μπορεί να αποτελέσουν διάσταση της διαπολιτισμικής Θεολογίας, δηλαδή ενός πολιτισμού που δεν αποκλείει άλλους ετερογενείς.

Α. Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Θρησκείας για την έννοια του Θεού και του κόσμου με γενική θεολογική και κοσμολογική αναφορά μπορεί να αποτελέσει διαπολιτισμική πρόταση επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και διαμόρφωσης διυποκειμενικής στάσης απέναντι στον κόσμο.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η δομή σύνταξης των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. του Δημοτικού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα των Θρησκευτικών για διαπολιτισμική αγωγή. Οι στόχοι και διαθεματικές έννοιες αυτών των επιλεγμένων ενοτήτων μπορούν να βοηθήσουν σε διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών καθολικής και διαπολιτισμικής κατεύθυνσης.

Στη σχηματική αυτή παρουσίαση υπάρχει υποδηλούμενο διαπολιτισμικό περιεχόμενο που υπερβαίνει εθνικιστικές περιχαρακώσεις του θείου και προβάλλει παράλληλα διαπολιτισμικούς στόχους με όρους διαπολιτισμικής ισχύος (αγάπη, άνθρωπος, κόσμος κ.ά..).

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Τάξη	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι	Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
	Ο Θεός είναι μαζί μας	Οι μαθητές επιδιώκεται: Να γνωρίσουν ότι ο Θεός αγαπά τον άνθρωπο και τον κόσμο, συνοδεύει, αγιάζει και ευλογεί τη ζωή.	Παράδοση, Πολιτισμός
	Το δώρο της ζωής	Να αντιληφθούν ότι ο κόσμος είναι ένα θαυμαστό δημιούργημα του Θεού, το οποίο οι άνθρωποι απολαμβάνουν και ευγνωμονούν τον Θεό γι' αυτό. (Φ.Ε.Κ., τ. β', 303/13-03-03)	Άτομο-κοινωνία-κοινότητα, Οργάνωση, Σύστημα, Αλληλεπίδραση, Ομοιότητα-Διαφορά, Συλλογικότητα

Στα Α.Π.Σ.

Τάξη Γ' «Ο Θεός στη ζωή μας»

Κεφ. Β' Ο Θεός είναι μαζί μας

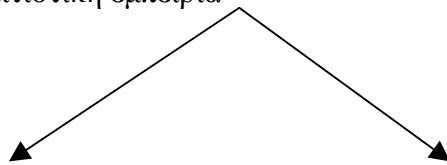
Στόχοι	Θεματικές Ενότητες (Διατιθέμενος χρόνος)	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Να μπορούν με συγκεκριμένα παραδείγματα να επισημάνουν τη φροντίδα του Θεού για όλα τα πλάσματά του, ακόμη και για τα πιο ταπεινά. Να ευαισθητοποιηθούν για το σεβασμό και την αγάπη που πρέπει να δείχνει ο άνθρωπος για όλα τα δημιουργήματα.	Ο Θεός φροντίζει όλα τα πλάσματά του Ο Θεός ως στοργικός πατέρας, αγαπά και φροντίζει ακόμη και τα πιο μικρά πλάσματά του (1 ώρα)	Αναλαμβάνουν να ποτίσουν και να φροντίσουν τα λουλούδια του σχολείου

(Φ.Ε.Κ., τ. β', 303/13-03-03)

Β. Από τις εμπειρίες και το πολιτιστικό περιεχόμενο μιας Θρησκείας μπορεί να εξαχθούν τα παρακάτω στοιχεία:

- Ο ανθρωπισμός της συγκεκριμένης Θρησκείας
- Η περιχώρηση της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης θρησκευτικής πολιτισμικότητας και πολιτιστικότητας στην καθολικότητα
- Διαπολιτιστικές αξίες, όπως της αγάπης και της αλληλεγγύης.

Πρόσκληση σε διαπολιτιστική εμπειρία



Πολιτισμική καταγωγή-εντοπιότητα
Εθνική δραστηριότητα



Καθολικότητα του ανθρωπισμού

- Σχέση ιδιαιτερότητας με καθολικότητα
- Συνειδητή και ασυνείδητη εμπειρία της καθολικότητας

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ

Τάξη	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι	Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
	Οι αγώνες στη ζωή μας	... Να εκτιμήσουν την κοινοβιακή ζωή των πρώτων χριστιανών και να κατανοήσουν ότι η μετοχή όλων στα αγαθά της ζωής, που έδωσε ο Θεός, κάνει τη ζωή πιο ανθρώπινη.	Χώρος-Χρόνος, Σύγκρουση - μεταβολή, Επικοινωνία, Αλληλεπίδραση, Άτομο-Κοινωνία, Ισότητα, Οργάνωση, Συλλογικότητα
	Δημιουργώντας έναν όμορφο κόσμο	Να αντιληφθούν ότι οι χριστιανοί αγωνίζονται όχι μόνο για την προσωπική τους αλλαγή, αλλά και για τη μεταμόρφωση όλου του κόσμου. (Φ.Ε.Κ., τ. β', 303/13-03-03)	Παράδοση, Πολιτισμός, Χώρος-χρόνος Συλλογικότητα

Στα Α.Π.Σ.

Τάξη Ε' «Οι χριστιανοί στον αγώνα της ζωής»

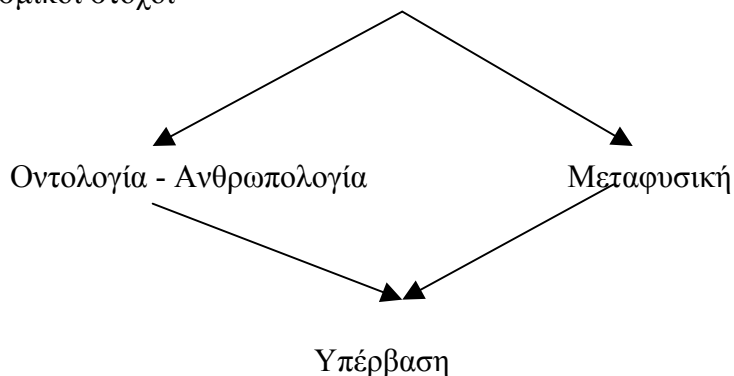
Κεφ. Α' Οι αγώνες στη ζωή μας

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες (Διατιθέμενος χρόνος)	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Να κατανοήσουν γιατί η συμμετοχή όλων στα αγαθά της ζωής, όπως διδάσκει το Ευαγγέλιο,	Αγώνας να μοιραζόμαστε τα αγαθά μας με τους άλλους Η παραβολή του άφρονα πλουσίου Η κοινοβιακή ζωή των πρώτων	Περιγράφουν τη λειτουργία ενός ενοριακού συσσιτίου

κάνει τη ζωή μας πιο ανθρώπινη	χριστιανών (1 ώρα)	
--------------------------------	--------------------	--

(Φ.Ε.Κ., τ. β', 303/13-03-03)

Διαπολιτισμικοί στόχοι

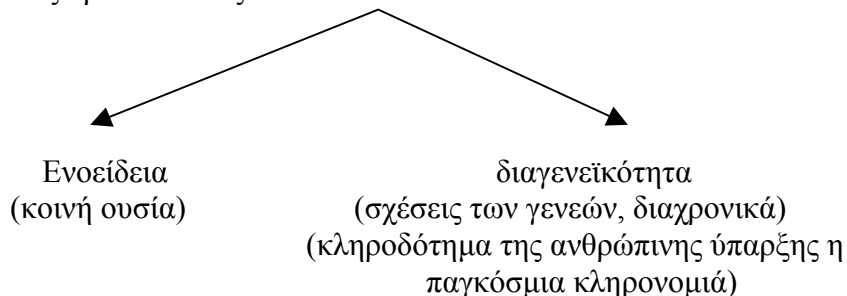


Η αναζήτηση του θείου και της αλήθειας σε κάθε άνθρωπο και διαχρονικά είναι άθλημα υπέρβασης της ατομικότητας και της θρησκευτικής απομόνωσης. Η μεταφυσική βοηθάει στους διαπολιτισμικούς στόχους και την απελευθέρωση από την εκκοσμηκευμένη νοοτροπία και την ιδιοτελή θρησκευτικότητα.

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Τάξη	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι	Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
Γ	Η αναζήτηση και η φανέρωση της αλήθειας	Να συνειδητοποιήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος στη ζωή του αναζητά την αλήθεια για τα βασικά ζητήματα της ζωής (γέννηση, ασθένεια, ανθρώπινη αδυναμία στα φυσικά φαινόμενα, θάνατος)	Χώρος-Χρόνος, Παράδοση, Πολιτισμός, Εξέλιξη-Ανάπτυξη

Διαπολιτισμικές προϋποθέσεις



Η ενοείδεια που προβάλλεται από την ορθόδοξη Θεολογία δημιουργεί διαπολιτισμικό υπόβαθρο για την καλλιέργεια της ετερότητας.

Η διαγενεϊκότητα της ανθρώπινης οντολογίας από γενεά σε γενεά μεταφράζεται ως διαχρονικότητα οντολογικών, διανθρώπινων στοιχείων όπως, υπαρξιακή αγωνία και αναζήτηση του θείου, η κοινωνικότητα, η μετοχή όλων των ανθρώπων στα κοινά αγαθά. Η

χριστιανική Θεολογία εμπεριέχει στη μεταφυσική της αυτή την ενοείδεια του ανθρωπίνου γένους και τη διαγενεϊκότητα και την εκφράζει, ποιητικά, στα κείμενά της: «αι γενεαί αι πάσαι...», «από του νυν μακαριούσι με πάσαι αι γενεαί».

Συμπεράσματα:

1. Με τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. προωθείται η ευρωπαϊκή πολιτισμική ιδέα για κοινωνική συνοχή αξιοποιώντας τις επιμέρους «κουλτούρες» των λαών.
2. Στις εθνικές κουλτούρες προστίθεται η νέα παιδεία της διαπολιτισμικής κουλτούρας, ανευρίσκοντας και προβάλλοντας διαξιακές συμπεριφορές και πρότυπα.
3. Η Διαπολιτισμική Αγωγή περιέχει τη στρατηγική για μια ομαλή ενσωμάτωση του διαφορετικού στη πολιτισμική πραγματικότητα που εντάσσεται.
4. Η θρησκευτική αγωγή με βάση τη χριστιανική ανθρωπολογία και κοσμολογία παρέχει διάσπαρτα στοιχεία για διαπολιτισμική αγωγή. Μια πολυσύνθετη και πολυαρχική θρησκευτική αγωγή με απουσία συγκεκριμένου περιεχομένου θρησκευτικότητας, χωρίς αφετηριακή δομή αγωγής και ηθικής είναι προβληματική στην παιδική ηλικία και δημιουργεί σύγχυση.
5. Κυρίαρχο στοιχείο σε περιβάλλον πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις και στενά συναισθήματα με δυνατότητα συνδιαλλαγής και διερεύνησης άλλων πολιτισμών και προοπτικών.
6. Ένας προσδιορισμός αναβαθμών στη διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να βοηθήσει σε μια αυτογνωσία σε περιβάλλον διαπολιτισμικότητας: η γνώση δημιουργεί το σεβασμό και ο σεβασμός το διάλογο και τη διαβούλευση, η αλληλοκατανόηση και η συγχώρηση ως «συμπάσχουν» και «συγχαίρουν», συνιστούν ανώτερους αναβαθμούς και γνήσιες καταστάσεις αληθινής επικοινωνίας και κοινωνίας. Η αγάπη είναι η πνευματική ενηλικίωση ως στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γρολλιός Γιώργος, Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005.
2. Δανασσής – Αφεντάκη Α., Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης, Αθήνα 1993.
3. Habermas Jurgen, Το μέλλον της ανθρώπινης φύσης, Πίστη και γνώση, Scripta, Αθήνα 2004.
4. Modgil Sohan, Verma Gajendra, Mallick Kanka, Modgil Cellia, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, Αθήνα 1997.
5. Patrologia Graeca, τ. 142, Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (Κ.Ε.Π.Ε.), Αθήνα 2000.

Από το σχολείο της Ομοιογένειας στο Σχολείο της Διαφορετικότητας: Μεθοδολογικές Στρατηγικές Ένταξης των Πολιτισμικά Διαφορετικών Μαθητών

Σακελλαροπούλου Ευδοξία, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ Παιδαγωγικών

I. Προσδιορίζοντας τους όρους

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η έννοια του «πολιτισμού» θεωρείται από τις πλέον επίκαιρες και τις πλέον συζητημένες, πολυσήμαντες και εν τέλει αμφιλεγόμενες έννοιες. Αφενός ο έντονος προβληματισμός αναφορικά με θέματα όπως αυτά της παγκοσμιοποίησης, της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της διαρκώς αυξανόμενης μετακίνησης των πληθυσμών στον ευρωπαϊκό χώρο και αφετέρου η διεκδίκηση της έννοιας του «πολιτισμού» ως βασική επιδίωξη των επιστημών του ανθρώπου, την καθιστούν ως μία από τις κεντρικότερες παραμέτρους σε σχέση με την αντιμετώπιση προβλημάτων και δοκιμασιών που αναμένεται να ανακύψουν στις κοινωνίες του εικοστού πρώτου αιώνα.

Ο όρος «πολιτισμός» προσδιορίζεται άλλοτε με μία ευρύτερη έννοια και άλλοτε με μία στενότερη (Δαμανάκης, 1993, σσ. 32-43). Για τους φιλοσόφους και ιστορικούς τού πολιτισμού, ο όρος «πολιτισμός» παραπέμπει στα παράγωγα της σκέψης και δράσης του μεμονωμένου ατόμου που έχουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα και αξία, όπως για παράδειγμα, η τέχνη, η μουσική, κ.λπ., και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Οι ανθρωπολόγοι και κοινωνιολόγοι αντίστοιχα αποδίδουν στον παραπάνω όρο μία ευρύτερη έννοια και περιγράφουν με αυτόν τη συλλογική διαμόρφωση και τον τρόπο ζωής μιας κοινωνίας, δηλαδή τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες, τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι, η έννοια «πολιτισμός» περιλαμβάνει μια πολύ πλατιά περιοχή εκδηλώσεων της κοινότητας, από τις πιο «ασήμαντες» μέχρι τις πιο «αξιόλογες» (Greverus, 1978, σσ. 27 κ.έ.).

Στην παρούσα εργασία θα αναφερόμαστε στον όρο «πολιτισμός» με την ευρύτερη έννοια, καθώς επιδίωξή μας είναι να μελετήσουμε: αφενός, σε μακροεπίπεδο, τα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες εξαιτίας της οικονομικής μετανάστευσης εργαζομένων από διάφορες εθνότητες και αφετέρου, σε μικροεπίπεδο, τον αντίκτυπο αυτής της νέας κατάστασης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η «διαφορετικότητα» αποτελεί τη βασικότερη αλλά και την περισσότερο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας του ατόμου (Αγραφιώτης, 2000, σσ. 39-47). Η ταυτότητα του ατόμου αποκτάται βάσει της διαλεκτικής σχέσης του «ενός» με το «πολλαπλό», του «εαυτού» με τους «άλλους». Η συμπληρωματικότητα του «εαυτού» με το «άλλο» οδηγεί στη δόμηση της ταυτότητας. Αντίθετα, η διαφορετικότητα του «εαυτού» από το «άλλο» αποδομεί την ταυτότητα: το «εγώ» απειλείται και αμφισβητείται από το «άλλο». Το να έχουμε, να αποκτούμε ή να κατακτούμε μία ταυτότητα, σημαίνει αφενός ότι «μοιάζουμε» με κάποιους ανθρώπους και αφετέρου ότι ταυτόχρονα διαφέρουμε από κάποιους άλλους. (Κωσταντοπούλου, 2000, σσ. 11-30).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η έννοια του «άλλου» είναι συνδεδεμένη με την έννοια της «φυλής». Κάθε άτομο φέρει τα χαρακτηριστικά της φυλής του. Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται αμετάβλητα. Καθώς οι φυλές αναγνωρίζονται ως «ανώτερες» και «κατώτερες», «πολιτισμένες» και «υπανάπτυκτες», αναγνωρίζεται ανάλογα και το μέλος που ανήκει σε αυτές. Η «διαφορά» δηλαδή ανάμεσα στα άτομα προσδιορίζεται με βάση την εθνική ή φυλετική καταγωγή και παγιώνεται, καθώς τη νομιμοποιεί η λογική του φυσικού νόμου. Σήμερα, ο όρος «φυλή» έχει υποκατασταθεί από τον όρο «πολιτισμός», ο όρος «φυλετική καθαρότητα» από τον όρο «πολιτισμική ταυτότητα» και ο όρος «ανισότητα» από τον όρο

“πολιτισμική διαφορετικότητα”. Η «πολιτισμική διαφορετικότητα» με αυτή την έννοια αναφέρεται «είτε σε τμήματα του κυρίαρχου πληθυσμού που λογίζονται ως διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό είτε σε νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς που έρχονται στη χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης» (Γκότοβος, 2002, σσ. 59 κ.έ.). Η πολιτισμική διαφορετικότητα προκύπτει από την ως ένα βαθμό «πολιτισμική ομοιογένεια» στον τρόπο επικοινωνίας, αντίληψης και εκτίμησης των πραγμάτων, καθώς και της αξιολόγησης του “εαυτού” και των “άλλων” μεταξύ των μελών του ίδιου πολιτισμού. Οι “πολιτισμικά διαφορετικοί” αντιμετωπίζονται, κατά κανόνα, από το σημερινό δυτικό πολιτισμό με δύο τρόπους: είτε γίνονται αποδεκτοί, αλλά δεν επιζητείται η “ένταξη” τους, οπότε δεν υπάρχει κανένα σημείο πολιτισμικής προσέγγισης, είτε αφομοιώνονται με την επιβολή συγκεκριμένων προτύπων των κυρίαρχων πολιτισμών, οπότε καταστρέφεται η “διαφορετικότητά” τους. Και ενώ, αφενός διακηρύσσεται όλο και περισσότερο η ανοχή και η αποδοχή της διαφορετικότητας, αφετέρου αφομοιώνεται διαμορφώνοντας έναν σύγχρονο “μεταμοντέρνο” πολιτισμό με μεικτά πολιτισμικά στοιχεία αλλά με κυρίαρχο έναν και μοναδικό πολιτισμό.

Είναι γεγονός ότι οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν έχουν ακόμη σαφώς διαφοροποιηθεί εννοιολογικά. Συχνά εμφανίζονται ως ταυτόσημες και άλλοτε διαφοροποιούνται. Πολλοί ερευνητές ωστόσο διαχωρίζουν τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», επισημαίνοντας ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι ή συνώνυμοι, για να μην οδηγούμαστε σε εννοιολογική σύγχυση ή αποπροσανατολισμό. Ο Hohmann (1983, σσ. 4-8), αποδίδει με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ανάλογα, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση, δηλαδή με τη διαπολιτισμική αγωγή. Με άλλα λόγια, η έννοια «πολυπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζει την υφιστάμενη κατάσταση στις σύγχρονες κοινωνίες, δηλαδή “το τι είναι”, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εκφράζει “το τι θα έπρεπε να είναι”. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Ο Essinger (1984, σ. 4), θεωρεί ότι σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία, η απαιτούμενη παιδαγωγική λύση είναι η διαπολιτισμική αγωγή.

Οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιούνται, για να δηλώσουν την προσπάθεια «να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα η δεδομένη πλέον, αλλά και ρητά παραδεκτή σήμερα από όλους τους εταίρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων» (Ανδρούτσου, 2000, σσ. 11-23).

Θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί η “υπόθεση της διαφοράς” των μειονοτικών παιδιών, σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό τους κεφάλαιο δε θεωρείται ως “ελλειμματικό” αλλά ως “διαφορετικό” που πρέπει να τύχει σεβασμού και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας. Βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι: α) η ισοτιμία των πολιτισμών, β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, μειονοτικούς και μη (Δαμανάκης, 2001, σ. 316).

Αν και ο λόγος περί “διαπολιτισμικότητας” και “διαπολιτισμικής αγωγής”, ως τρόπου κωδικοποίησης και διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών των παιδιών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι συχνός τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική κοινότητα, κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή έχει μετασηματιστεί σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο. Η διαπολιτισμική αγωγή περιγράφει έναν τρόπο προσέγγισης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπου επιχειρείται η

ανίχνευση, η κωδικοποίηση και η ερμηνεία των “ρωγμών” που έχουν επέλθει στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα εξαιτίας της αλλαγής στην υφή του μαθητικού πληθυσμού και όπου επιδιώκεται η δυνατότητα άρθρωσης λόγου από τις διάφορες κοινωνικές και πολιτιστικές δυνάμεις, ανάλογα πάντα με τις προϋποθέσεις που τους παρέχει η θέση τους στον ευρύτερο κοινωνικό συσχετισμό (Κάτσικας, Πολίτου, 1999, σ.57).

Ο όρος «ένταξη» αντιστοιχεί στον διεθνώς χρησιμοποιούμενο όρο “integration” και χρησιμοποιείται ταυτόχρονα με άλλους αντίστοιχους όρους, όπως «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση», «συμβίωση», για να περιγράψει την από κοινού ζωή και μάθηση παιδιών και εφήβων με διαφορετική κουλτούρα (Prenzel, 1995, σσ. 65 κ.έ.). Ο όρος «ένταξη» υποδηλώνει όχι μόνο την ενσωμάτωση των μειονοτικών ή των διαφορετικών στην κοινωνία της επικρατούσας πληθυσμιακής ομάδας, αλλά ταυτόχρονα και την ενσωμάτωση του κυρίαρχου πληθυσμού στη διαφορετικότητα της μειονοτικής ή διαφορετικής ομάδας (Σούλης, 2002, σ. 46 κ.έ.). Κατά τη διαδικασία της ένταξης τα άτομα με διαφορετικότητα διατηρούν τα αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, τα οποία διευρύνονται, αξιοποιούνται και συμβάλλουν στο να οδηγούνται σε μια συνεχή αυτοβελτίωση. Επιπλέον, μέσω της ένταξης, διαμορφώνεται η προσωπικότητα και του ατόμου που ανήκει στον πολιτισμικά κυρίαρχο πληθυσμό, καθώς του δίνεται περισσότερο η ευκαιρία να βιώσει αξίες, όπως αυτές της ανοχής απέναντι στο διαφορετικό, της αλληλεγγύης και του σεβασμού στον “άλλο”. Η ένταξη είναι η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα σκόπιμων παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η επιτυχία της ένταξης έγκειται στο “μαζί”, στην από κοινού ζωή και μάθηση όλων, ανεξαρτήτου καταγωγής, φύλου, φυλής.

II. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαπολιτισμικής αγωγής

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Ο όρος “αφομοίωση” στο χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι γνωστός ήδη από το 17ο αιώνα και αναφέρεται στο φαινόμενο εκείνο, όπου κατά τη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών σταδιακά απαλείφονται οι πολιτισμικές διαφορές με την επικράτηση της πολιτιστικής ομογενοποίησης.³⁴ Επομένως, η αφομοίωση είναι η διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε πρόσωπα ή ομάδες προσώπων να ενστερνίζονται, μέσω της επιτελούμενης επανακοινωνικοποίησής τους, ιδέες, αξίες, συναισθήματα, ιστορική μνήμη κ.λπ. άλλων προσώπων ή ομάδων με αντίτιμο το δικαίωμα συμμετοχής τους στην κυρίαρχη κοινότητα που τους φιλοξενεί.³⁵

Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση, η αγωγή θα πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργία τέτοιων συνθηκών στο σχολείο, ώστε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου εθνικής και πολιτισμικής καταγωγής, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν στην ήδη διαμορφωμένη κοινωνία και να ωφεληθούν από τα αγαθά που αυτή τους προσφέρει, ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας προς όφελος της κοινότητας. Το μεταναστώπουλο οφείλει να “εκπολιτίσει” τον εαυτό του, για

³⁴ Ως “πολιτιστική ομογενοποίηση” σε αυτή την περίπτωση νοείται η επικράτηση των “ανώτερων πολιτισμών” έναντι των “κατώτερων”, φαινόμενο που προσλαμβάνει οικουμενικό χαρακτήρα, ένα είδος δηλαδή φυσικού νόμου μέσω του οποίου αποβάλλεται το “ξένο” και εξασφαλίζεται η διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας. Bauman, Z., «Moderne und Ambivalenz», In: Bielefeld, U. (Hg.), *Das Eigene und das Fremde*, Hamburg, 1999, σσ. 36 κ.έ.

³⁵ Τα τέσσερα στάδια που ακολουθεί η πορεία των διομαδικών σχέσεων κατά τη συνάντηση των ομάδων είναι τα εξής: Η επαφή, ο ανταγωνισμός, η προσαρμογή, η διαδικασία δηλαδή της ένταξης των μεταναστών σε περιθωριακές κυρίως θέσεις, και η αφομοίωση. Park, R.E., Burgers, E.W., «Introduction to the Science of Sociology». Στο: Γκόβαρης, X., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2001, σσ. 47 κ.έ.

να μπορεί να ανταγωνιστεί το παιδί που ανήκει στην επικρατούσα πολιτισμική ομάδα, όσο αφορά την επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό του κυρίαρχου κράτους (Κάτσικας,, Πολίτου, 1999, σ. 38). Επομένως, το σχολείο καλείται να εφαρμόζει μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές μεθόδους και πρακτικές έως ότου όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση, να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό και να αφομοιωθούν όσο το δυνατόν συντομότερα και με τον πιο ανώδυνο τρόπο (Μάρκου, Βασιλειάδου, 1996, σ. 8). Η διαφορετικότητα των μειονοτικών παιδιών αντιμετωπίζεται ως “έλλειμμα” και την ευθύνη για τη δημιουργία αυτού του “ελλείμματος” και της δημιουργούμενης εκπαιδευτικής ανισότητας τη φέρουν τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ οι δομές και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένουν ανέγγιχτες από οποιαδήποτε κριτική.

Τα κριτήρια που θέτει το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, για να αναγνωριστούν τα μεταναστώπουλα ως ισότιμα με τα παιδιά της επικρατούσας πολιτισμικής ομάδας, είναι δυσανάλογα με τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους λόγω των συνθηκών ζωής που διαβιώνουν. Επομένως, ο αποκλεισμός των παιδιών αυτών από ένα τέτοιου είδους εκπαιδευτικό σύστημα είναι η συνήθης κατάληξη για όσα από αυτά δεν καταφέρνουν να αφομοιωθούν. Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, δυστυχώς, ισχύει μέχρι και σήμερα για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής μεταναστών. Μία απόρριψη ενός τέτοιου μοντέλου θα σήμαινε ριζικές αναδιαρθρώσεις και ευρύτερες ανακατατάξεις τόσο στα “παραδοσιακά” επίπεδα συναίνεσης των κοινωνιών, όσο και στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς θεσμούς των χωρών υποδοχής

Το ενσωματικό μοντέλο

Η έννοια της “ενσωμάτωσης” διαφέρει από αυτήν της “αφομοίωσης” των μειονοτικών-μεταναστευτικών ομάδων στην επικρατούσα ιδεολογία, ως προς το βαθμό αποκοπής που επιδιώκει η χώρα υποδοχής για τους μετανάστες από τις ρίζες και το παρελθόν τους. Ενώ δηλαδή, σύμφωνα με την ιδεολογία της “αφομοίωσης” απαιτείται πλήρης και μονόπλευρη αποκοπή των μεταναστών από το παρελθόν, κατά την “ενσωματική” προσέγγιση επιδιώκεται αποκοπή μόνο από εκείνες τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αξίες που βλάπτουν τους βασικούς θεσμούς της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με το “ενσωματικό” μοντέλο η παράδοση της κυρίαρχης ομάδας πρέπει να υιοθετηθεί από τη μεταναστευτική ομάδα, ενώ ταυτόχρονα διατηρούνται στοιχεία από την εθνική παράδοση και τον εθνικό πολιτισμό των μεταναστών. Κατ’ αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η νέα εθνική ταυτότητα των μελών των εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων (Vlachos, 1968, σσ. 189 κ.έ.).

Με βάση το ενσωματικό μοντέλο επιχειρείται η επάρκεια των αλλοδαπών στην επίσημη γλώσσα, η μύησή τους στο επίσημο πολιτισμικό “ήθος” του σχολείου, καθώς και η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων των εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων μέσα από την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων που θα επιτρέψουν την κατανόηση και αποδοχή τυχόν διαφοροποιήσεων στον τρόπο ζωής από τους αυτόχθονες μαθητές (Μάρκου, Βασιλειάδου, 1996, σ. 12). Όμως και στο ενσωματικό μοντέλο αγωγής παραβλέπονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών, τα οποία καλούνται να ενταχθούν και να αξιολογηθούν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που μόνο επιφανειακά λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στο “πολυπολιτισμικό” μοντέλο αγωγής και στο “αφομοιωτικό” μοντέλο, καθώς και στο “ενσωματικό” μοντέλο, έγκειται στην απόρριψη της θέσης περί “ομοιογενούς κοινωνίας” και την υιοθέτηση της θεώρησης περί “διατήρησης της ετερογένειας και διαφορετικότητας” μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το διαφορετικό όχι μόνο αναγνωρίζεται, αλλά και συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Η αρχή της “ισότητας των ευκαιριών” διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μοντέλο αυτό, αν και σε πρακτικό επίπεδο πολλές φορές παραβλέπεται, καθώς επιδιώκεται η συμμόρφωση των αλλοδαπών στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα (Schweitzer, 1994, σσ. 64 κ.έ.). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο χρησιμοποιείται στην πραγματικότητα σαν ένα εργαλείο για την απάλειψη της κοινωνικής σύγκρουσης και τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης αλλά και προνοιακής πολιτικής.

Η μετατόπιση που παρουσιάζεται, σύμφωνα με την πολυπολιτισμική προσέγγιση, από την εθνοκεντρική θεώρηση των πολιτισμικών ομάδων στον πολιτισμικό πλουραλισμό, στη διατήρηση δηλαδή της διαφορετικότητας, εμφανίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης. Το μοντέλο της αγωγής που αναγνωρίζει και στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολλαπλότητας στον εκπαιδευτικό και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο καταγράφεται στην Παιδαγωγική με τον όρο “πολυπολιτισμικό μοντέλο” αγωγής (Μάρκου, Βασιλειάδου, 1996, σ. 14). Βασική κατεύθυνση του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι η απόρριψη της αυστηρά μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής παιδαγωγικής εργασίας και η υιοθέτηση αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν την πολιτισμική ποικιλία και βοηθούν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων να ενισχύσουν την αυτοαντίληψή τους, να ξεπεράσουν την αποτυχία και να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Παράλληλα, τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας αποβάλλουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα (Modgil, κ.ά., 1997, σσ. 56 κ.έ.).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στο πολυπολιτισμικό μοντέλο αγωγής προέρχεται από δύο κατευθύνσεις: α) Τη συντηρητική και β) τη ριζοσπαστική. Οι μεν αντιπρόσωποι της πρώτης κατεύθυνσης, της συντηρητικής, θεωρούν πως το μοντέλο της πολυπολιτισμικής αγωγής μπορεί: α) να οδηγήσει στη διάλυση του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος, β) να αποπροσανατολίσει από το “δικαίωμα” συμμετοχής όλων των πολιτών σε έναν κοινό πολιτισμό, γ) να προκαλέσει κοινωνική αναταραχή με την τόνωση των διαφορετικών πολιτισμών και δ) να θέσει την αγωγή περισσότερο προς όφελος των παιδιών των μεταναστών και λιγότερο προς όφελος των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης κατεύθυνσης, της ριζοσπαστικής, ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο αγωγής, όχι γιατί προάγει τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την αντιρατσιστική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα αλλά αντίθετα, γιατί δεν την προωθεί στο βαθμό που θα έπρεπε. Συγκεκριμένα, οι οπαδοί της ριζοσπαστικής κατεύθυνσης υποστηρίζουν ότι με την εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου δεν αντιμετωπίζονται τα πραγματικά αίτια που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό και το ρατσισμό. Τα φαινόμενα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας θεωρούνται ως προσωπικό πρόβλημα των ρατσιστών και όχι ως αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και την ταξική αξιολόγηση των ομάδων αυτών. Επιπλέον, οι αντιρατσιστικές προσπάθειες που στηρίζονται απλώς και μόνο στη μετάδοση πληροφοριών και τη γνώση των πολιτισμών περισσότερο βλάπτουν τα παιδιά παρά τα ωφελούν, επειδή οι διαφορές τονίζονται ακόμη περισσότερο και η υπόθεση περί “ελλειμματικής” εργατικής κουλτούρας οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερο ταξικό διαχωρισμό (Modgil, κ.ά., 1997, σσ. 221 κ.έ.).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το “αντιρατσιστικό μοντέλο” αγωγής εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η βασική διαφορά ανάμεσα στο “αντιρατσιστικό” και στο “πολυπολιτισμικό” μοντέλο είναι ο τρόπος θεώρησης των γενεσιουργών αιτιών του ρατσιστικού φαινομένου. Σύμφωνα με το “αντιρατσιστικό” μοντέλο, ο ρατσισμός δε θεωρείται ως αποτέλεσμα ατομικών στάσεων και επιλογών, αλλά αντιμετωπίζεται ως δημιούργημα των κοινωνικών δυνάμεων και των συσχετισμών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, των ίδιων δηλαδή των θεσμών και των δομών της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 125). Ο ρατσισμός αποτελεί μία δομική σχέση, η οποία δημιουργείται από την κυριαρχία μιας ομάδας πάνω σε κάποια άλλη (Κάτσικας, Πολίτου, 1999, σ. 44). Ο ρατσισμός, ο οποίος αποκαλείται από τους θεωρητικούς της “αντιρατσιστικής” προσέγγισης ως “θεσμικός ρατσισμός” για να υπογραμμισθεί η ρατσιστική συμπεριφορά των θεσμών, δέχεται έντονη κριτική από τις διάφορες ριζοσπαστικές - μαρξιστικές προσεγγίσεις. Ως κυριότερος ελεγκτής εκλαμβάνεται το κράτος, το οποίο ασκεί νομική, πολιτική και οικονομική εξουσία στους πολίτες διαμορφώνοντας και ελέγχοντας τους θεσμούς στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσεται το φαινόμενο του ρατσισμού.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, αυτή αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις θεσμούς της “κρατικής μηχανής”, η οποία αφενός διαιωνίζει την κοινωνικοοικονομική ανισότητα ανάμεσα στους μετανάστες και τους γηγενείς από γενιά σε γενιά (“θεωρία της αντιστοιχίας”) και αφετέρου αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (“δομιστική προσέγγιση”). Επομένως, αυτό που χρειάζεται, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του αντιρατσιστικού μοντέλου, είναι μία αλλαγή, όχι μόνο στις στάσεις των ατόμων, όπως υποστηρίζει το πολυπολιτισμικό μοντέλο, αλλά και στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές. Καθώς η εκπαίδευση υποστηρίζει τη θέση ότι ο ρατσισμός προέρχεται κυρίως από τα άτομα και όχι από την κοινωνία, αναπαράγει τη θεωρία του “ελλείμματος” και των “ελλειμματικών” μεταναστών που χρειάζονται αντιστάθμιση και κατ’ αυτόν τον τρόπο παραβλέπονται οι ουσιαστικές αδυναμίες τόσο της αγωγής όσο και της κοινωνίας.

Σύμφωνα με την “αντιρατσιστική αντίληψη”, έμφαση πρέπει να δοθεί στον έλεγχο και τον περιορισμό όλων εκείνων των παραμέτρων της παιδαγωγικής εργασίας που ευνοούν την εμφάνιση του ρατσιστικού φαινομένου κατά των μεταναστών στο σχολείο. Τέτοιοι παράμετροι είναι: τα μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα, τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, τα μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης, οι διαφοροποιημένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των παιδιών, τα εγχειρίδια που ενισχύουν ρατσιστικές αντιλήψεις και η αγνόηση της παράδοσης και της ιστορίας των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων. Με τον έλεγχο και τον περιορισμό των παραπάνω παραμέτρων μπορεί να επιτευχθούν διάφοροι στόχοι της αντιρατσιστικής αγωγής, όπως: α) η ισότητα ευκαιριών για “όλους” στην εκπαίδευση, β) η δικαιοσύνη, με την εξασφάλιση μιας δημοκρατικής, πλουραλιστικής κοινωνίας και γ) η χειραφέτηση - απελευθέρωση “κυρίαρχων” και “μειονοτικών” από την επιρροή των ρατσιστικών ιδεολογιών (Brandt, 1986).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το “διαπολιτισμικό” μοντέλο αγωγής αποτελεί την πλέον σύγχρονη πρόταση αντιμετώπισης και διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών των ομάδων που συμβιώνουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το μοντέλο αυτό αποτελεί, κατ’ αρχήν την απάντηση στις διάφορες άλλες προσεγγίσεις διευθέτησης των προβλημάτων ανάμεσα στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και τις μειονότητες, οι οποίες θεωρήθηκαν ανεπαρκείς και επικρίθηκαν έντονα σε σχέση με την επίτευξη πλουραλιστικών και δημοκρατικών κοινωνιών, όπου θα εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή του διαφορετικού. Επιπλέον, με το

διαπολιτισμικό μοντέλο επιχειρείται μία σύνθεση αρχών, θεωριών και ιδεών σχετικά με την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Ο όρος “διαπολιτισμικός”, δηλαδή, προσδιορίζει τις παιδαγωγικές, πολιτισμικές, κοινωνικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές στοχοθεσίες, οι οποίες αναφέρονται στη δυνατότητα ανάπτυξης διαλεκτικών σχέσεων, διαδικασιών αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Auernheimer, 1990). Επομένως, η “διαπολιτισμική αγωγή” αποτελεί την εναλλακτική πρόταση της Παιδαγωγικής Επιστήμης σχετικά με την πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις σύγχρονες πολυεθνικές κοινωνίες, καθώς στοχεύει (Essinger, 1988, σσ. 58 κ.έ.):

- Στην *ανάπτυξη της ενσυναίσθησης*. Της δυνατότητας δηλαδή κατανόησης των προβλημάτων των μεταναστών, παίρνοντας τη θέση του “άλλου”. Έτσι, ερμηνεύεται ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και η ποικιλομορφία που παρατηρείται στους τρόπους διαβίωσης. Επομένως, πρωταρχικό έργο της αγωγής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό είναι να κάνει τα άτομα ικανά: α) να ανακαλύπτουν τις διαφορές και ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στους διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά και το βαθμό αλληλεξάρτησής τους και β) να αποκτήσουν μία ακριβή εικόνα του κόσμου που τους περιβάλλει, όπως και του εαυτού τους, ώστε να γίνουν ικανά να αποδέχονται τις απόψεις των “διαφορετικών”. Επιπλέον, καλλιεργώντας το κριτικό πνεύμα ώστε να παρεμποδιστεί μία δογματική αντίληψη των πραγμάτων, ευνοείται η ανάπτυξη του διαλόγου ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.

- Στην *καλλιέργεια της αλληλεγγύης ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες*. Αναπτύσσεται δηλαδή η συλλογική συνείδηση και ευθύνη, καθώς η κάθε κοινωνική ομάδα υπερβαίνει τα όρια που θέτει το αίσθημα του “ανήκειν” σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Επομένως, η αγωγή καλείται να ενθαρρύνει τα άτομα για ενεργό συμμετοχή σε κοινές δράσεις και πρακτικές, ώστε μέσα από τη συλλογική προσπάθεια επίτευξης κοινών στόχων να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας περισσότερο δημοκρατικής και πλουραλιστικής για όλους..

- Στην *καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και τον πολιτισμό του “άλλου”*. Η ιεράρχηση των πολιτισμών σε “ανώτερους” και “κατώτερους”, βασισμένη συχνά σε προσωπικά κριτήρια και υποκειμενικές αξιολογήσεις κάποιων πολιτισμών, οδηγεί στην παράβλεψη της πολιτιστικής έκφρασης των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και στην καταπάτηση του “δικαιώματος στη διαφορά”. Εξάλλου, συχνή είναι η χρήση του προσδιορισμού “πολιτισμένος” για κάποιες ομάδες, δυτικοευρωπαϊκής κυρίως προέλευσης, σε αντιδιαστολή με τον όρο “απολίτιστος” και “πρωτόγονος” που χρησιμοποιείται για κάποιες άλλες (Κυριακίδης, 1988, σ. 79). Συνεπώς, η αγωγή οφείλει να συμβάλλει αφενός στη θεώρηση των διάφορων πολιτισμών ως διαφορετικών εκφάνσεων της κεντρικής έννοιας “πολιτισμός” και αφετέρου στην κατανόηση της υφιστάμενης “πολιτισμικής διαφορετικότητας”, ως αποτέλεσμα ποσοτικής διαφοροποίησης των πολιτισμικών εκφράσεων και όχι ως ποιοτικής κατηγοριοποίησης σε “ανώτερες” ή “κατώτερες” εκφράσεις δημιουργίας. Ο σεβασμός δηλαδή στην ιδιαιτερότητα και στην ποικιλομορφία των διαφορετικών πολιτισμών δεν αποτελεί εμπόδιο στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας, αλλά αντίθετα εμπλουτισμό και αντίσταση στην ομογενοποίηση της σκέψης και της διαβίωσης σ’ αυτή τη σύγχρονη “μεταμοντέρνα” κοινωνία (Κωνσταντοπούλου, 2000, σσ. 11-30). Μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας και της δημιουργικότητας του νου το παιδί, ως εν δυνάμει ενεργός πολίτης, θα απελευθερωθεί από την τυποποίηση της συμπεριφοράς και θα μάθει να αξιολογεί και να αξιοποιεί τα πολιτισμικά στοιχεία ανεξάρτητα από ποια ομάδα αυτά προέρχονται.

- Στην *απόρριψη ενός εθνικιστικού τρόπου σκέψης και δράσης*. Στην απαλλαγή δηλαδή από στερεοτυπικές στάσεις και νεο-ρατσιστικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες οι άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς βιώνουν με διαφορετικό τρόπο τα δρώμενα

και επομένως είναι πολύ δύσκολο να καταλάβουν οι μεν τους δε και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Με βάση την προαναφερόμενη αντίληψη αποδίδεται μία ανωτερότητα στις αξίες κάποιων πολιτισμών σε σχέση με τις αξίες κάποιων άλλων (Πρυνεντό, 2000, σσ. 49-60).

Συνεπώς, η αγωγή οφείλει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της ως φορέα ενός μονοπολιτισμικού τρόπου σκέψης και να προάγει την ισοτιμία των πολιτισμών (“acculturation”). Μία τέτοια προοπτική δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί με φόβο, ούτε να θεωρείται ως “αλλοτρίωση”, αφού η πολιτισμική κληρονομιά μπορεί τόσο να κατανοηθεί, όσο και να “γίνει κτήμα” από τους “πολιτισμικά διαφορετικούς”. Οι πολιτισμικές παραδόσεις μπορούν μέσω της αγωγής να γίνονται γνωστές σε όλους και να σταματήσουν να αποτελούν μονοπώλιο είτε των πολιτισμικά κυρίαρχων είτε των πολιτισμικά μειονοτικών κοινωνικών ομάδων.

III. Μέθοδοι για την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Παρά τη θετική στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στην από κοινού φοίτηση των Ελληνόπουλων με τα αλλοεθνή παιδιά στο σχολείο, εντοπίζονται και αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι παρεμποδίζουν τη φοίτηση αυτή σ’ ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό περιβάλλον. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι: η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο, οι δυσκολίες επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς μαθητές και η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων.

Με δεδομένο ότι τα περισσότερα σχολεία στα οποία φοιτούν αλλοδαπά παιδιά δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα ούτε διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικότητας, απαιτούνται ουσιαστικές παρεμβάσεις στο χώρο. Συγκεκριμένα επιβάλλεται η διαμόρφωση όλης της τάξης κατά τρόπο ώστε τα παιδιά να αισθάνονται άνετα και απελευθερωμένα (Νικολάου, 2005, σσ. 298 κ.έ.). Για παράδειγμα προτείνεται η διακόσμηση της τάξης να μην είναι μόνιμη και στατική αλλά να ανανεώνεται ανάλογα με την εργασία που επιτελείται σε αυτήν κάθε φορά, να υπάρχουν διάφορες γωνιές εργασίας και τα τραπέζια να είναι κυκλικά ή πολυγωνικά, ώστε να εξυπηρετούν αφενός την άνεση των μαθητών και αφετέρου την εργασία σε ομάδες. Επιπλέον θα πρέπει να θεωρούνται αποδεκτές όλες οι θέσεις που λαμβάνει αυθόρμητα το σώμα των παιδιών, αλλά και να παρέχεται στους μαθητές η ελευθερία να χρησιμοποιούν με δική τους πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας. Προτείνεται ακόμη η συστηματική ένταξη και εφαρμογή της νέας τεχνολογίας μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Για παράδειγμα η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών βοηθά τόσο στην εξατομίκευση της εργασίας των παιδιών όσο και στα ομαδοσυνεργατικά παιδαγωγικά μοντέλα. Σημαντική θεωρείται επίσης η δημιουργία βιβλιοθηκών και ο εμπλουτισμός τους με εγχειρίδια που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή διαπολιτισμικών μεθόδων αγωγής στο σχολείο. Όπως παραδείγματος χάρη εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης-ξένης γλώσσας, δίγλωσσα εγχειρίδια διδασκαλίας, εγχειρίδια για την κατανόηση του προφορικού λόγου στην Ελληνική, μονόγλωσσα και δίγλωσσα βιβλία λογοτεχνίας, βιβλία με δραστηριότητες, λεξικά μονόγλωσσα και δίγλωσσα, μεθόδους εκμάθησης των μειονοτικών γλωσσών που μιλούν τα παιδιά του σχολείου, βιβλία με ενσωματωμένο εποπτικό υλικό κ.λπ. (Νικολάου, 2000, σσ. 299 κ.έ.).

Είναι γεγονός ότι η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους αλλοδαπούς μαθητές δυσχεραίνεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκδηλώνονται απ’ αυτούς, όπως είναι: η αγνόηση των υποδείξεων των εκπαιδευτικών, η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές, η απομόνωσή τους από τα άλλα παιδιά, η επιθετική

συμπεριφορά, η δυσκολία στην έκφραση κ.λπ. Αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν την «πολυπολιτισμικότητα» προέκυψαν και από την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι η πολιτική του «ελλείμματος», της «αφομοίωσης» και της «ομοιογένειας» (Δαμανάκης, 2001). Η πολιτική δηλαδή που αποσκοπεί στην αφομοίωση του διαφορετικού μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό. Εντούτοις η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι αυτή η πολιτική οδήγησε κατά κανόνα σε περιθωριοποίηση των αλλοδαπών παιδιών και προκαλεί ανεπιθύμητες συμπεριφορές των ατόμων στα οποία απευθύνεται. Ο Νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που ψηφίστηκε στη χώρα μας το 1996 θα μπορούσε παραδείγματος χάριν να αποτελέσει την απαρχή για την αλλαγή παραδείγματος αναφορικά με την αγωγή και εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών, αρκεί να εφαρμόζονται όλες οι διατάξεις που προβλέπει. Η δημιουργία πράγματι «διαπολιτισμικών σχολείων», που θα λειτουργούν με όρους και συνθήκες διαπολιτισμικής αγωγής, και όχι σχολείων στα οποία θα φοιτούν σχεδόν αποκλειστικά παιδιά των μειονοτικών ομάδων, αποτελεί ουσιαστικό μέτρο για την αποφυγή της απομόνωσης, της περιθωριοποίησης και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού του πολιτισμικά διαφορετικού ατόμου.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον πολυπολιτισμικό ρόλο των εκπαιδευτικών είναι: να υποστηρίζουν και να ενισχύουν τους μαθητές· να συντονίζουν τις διαδικασίες μάθησης· να διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών· να αποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσιάζουν· να αποδέχονται τη φιλοσοφία της από κοινού αγωγής· να γνωρίζουν τον τρόπο εργασίας σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο· να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες· να δείχνουν συνεργατικότητα και υπομονή απέναντι σε άλλους συναδέλφους ή σε άλλους ειδικούς που συμμετέχουν στην αγωγή ντόπιων και αλλοεθνών παιδιών και να είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αντιλαμβάνονται το έργο τους όχι απλά ως «διεκπεραιωτών» έτοιμων και παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά ως «καθοδηγητών», «συμβούλων» και «εμπυχωτών» των μαθητών που ενδιαφέρονται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στις μεταξύ τους σχέσεις. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να υπερβούν το εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό στυλ αγωγής που επικρατεί στο σημερινό σχολείο. Δηλαδή να αποδεχτούν το ρόλο τους ως μεταφορέων και άλλων μορφών κουλτούρας εκτός της ελληνικής και κοινωνικών εμπειριών στα παιδιά.

Επομένως, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους ώστε να προσλαμβάνει διαπολιτισμική διάσταση, και να μη διολισθαίνουν σε πρακτικές μονοπολιτισμικού χαρακτήρα που η πράξη έχει αποδείξει ότι δεν είναι οι πλέον κατάλληλες για την επιτυχή ένταξη των αλλοεθνών παιδιών στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεικτικές παιδαγωγικές στρατηγικές που προτείνονται για την καθημερινή παιδαγωγική εργασία στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι: η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας, η εξατομίκευση της παιδαγωγικής εργασίας, η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοεθνών μαθητών και ιδιαίτερα της μητρικής γλώσσας προς όφελος όλων των παιδιών, η εκτενής χρήση όλων των ειδών των εποπτικών μέσων και της νέας τεχνολογίας, η διαρκής αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών προγραμμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται κάθε φορά, η καλλιέργεια των σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα στα ντόπια και τα αλλοδαπά παιδιά με ομαδικές και αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες, η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, παραδόσεις και αξίες με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αποφυγή της περιθωριοποίησης και γκετοποίησης των αλλοεθνών μαθητών, η οργάνωση ποικίλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων με σκοπό την απόκτηση κοινωνικών και γλωσσικών εμπειριών των παιδιών και η γνώση του κόσμου που τους περιβάλλει, η συνεχής επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και η πληροφόρηση σχετικά με τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης των

παιδιών, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων των παιδιών, ιδιαίτερα των αλλοδαπών, στην παιδαγωγική διαδικασία και η αξιοποίηση των πολύτιμων εμπειριών που μπορεί να μεταφέρουν σε αυτή.

Για την υλοποίηση των προαναφερόμενων στρατηγικών απαραίτητη κρίνεται η *αναθεώρηση του υφισταμένου αναλυτικού προγράμματος στο σχολείο* ώστε να αποκτήσει διαπολιτισμικό περιεχόμενο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας ευρύτερα. Εξάλλου η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος με μονοπολιτισμικό χαρακτήρα σ' ένα σχολείο που φοιτά όμως και υψηλό ποσοστό αλλοδαπών παιδιών, όπως επιβεβαιώνει η διεθνής πρακτική, δρα αναποτελεσματικά όσον αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Ένα διαπολιτισμικά προσανατολισμένο αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να ενσωματώνει τη διαπολιτισμική διάσταση σε κάθε παιδαγωγική πράξη που προτείνεται για το σχολείο.

Η υλοποίηση και η καθημερινή εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος με διαπολιτισμικό προσανατολισμό απαιτεί εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλα εξειδικευμένο ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στην ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα των στόχων ανάλογων προγραμμάτων. Μία εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα οφείλει: α) Να παρέχει βασικές γνώσεις από τους επιστημονικούς κλάδους της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας, της Φιλοσοφίας και της Πολιτικής. β) Να καλλιεργεί ικανότητες και στάσεις, όπως παραδείγματος χάριν ικανότητα για ενσυναίσθηση και αποφυγή εμπάθειας, προσωπικό αναστοχασμό αναφορικά με την αξιολόγηση των πολιτισμών, ικανότητα για συνεργασία, ανεκτικότητα, ευελιξία, φαντασία, διάθεση για πειραματισμό και ικανότητα για επικοινωνία. γ) Να προσφέρει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα σε Ελληνόπουλα και αλλοδαπά παιδιά, όπως τη μέθοδο Project, τη δίγλωσση υποστήριξη του μαθητή, μουσική και δραματοθεραπεία, παιχνίδια από διαφορετικές κουλτούρες, θεατρικό παιχνίδι, ήθη και έθιμα από διάφορους λαούς, κατασκευές και δημιουργίες από διαφορετικούς πολιτισμούς. δ) Να συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών από διάφορες κουλτούρες, όπως γνωριμία με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, συναναστροφή και ανταλλαγή εμπειριών με αλλοδαπούς συναδέλφους, γνωριμία με τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, απόκτηση πληροφοριών για την κοινωνική, πολιτική και οικονομική κατάσταση των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών παιδιών, παρακολούθηση κατάλληλων διακρατικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. ε) Να παρέχει γνώσεις ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα κατοχή, ανάπτυξη και χρησιμοποίηση μιας ξένης γλώσσας, εκμάθηση μίας από τις γλώσσες των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και σύνδεση της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας με τις ανάγκες που παρουσιάζονται στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτης, Δ., 2000, «Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: Το Αβέβαιον της Οριοθέτησης». Στο: Χρ. Κωνσταντοπούλου, κ.ά. (Επιμ.), “εμείς” και οι “άλλοι”, τυπωθήτω, Αθήνα, σσ. 39-47.
- Ανδρούτσου, Α., 2000, «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική». Στο: Βαφέα, Α., *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Νήσος, Αθήνα, σσ. 11-23.
- Auernheimer, G., 1990, Einführung in die interkulturellen Erziehung, Darmstadt.
- Banks, J., 1997, Η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της. Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C., *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η ατέλειωτη συζήτηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 221 κ.έ.
- Bantock, G., 1984, Culture Industrialization and Education. In: Ελευθεριάδης, Β., *Κοινωνικοποίηση και παιδεία*, Λεμεσός.
- Bauman, Z., 1999, Moderne und Ambivalenz, In: Bielefeld, U. (Hg.), *Das Eigene und das Fremde*, Hamburg.
- Brandt, G., 1986, *The realization of Anti-racist Teaching*, The Palmer Press, London.
- Bolton, E.J. & Rist, R., 1996, Education in a Multi-racial Society. The Invisible Children. School Integration in American Society. Στο: Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π., 1997, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α., 2002, *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.Ε., Μάρκου, Γ.Π., 2004, *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, ΙΠΟΔΕ, Αθήνα.
- Greverus, I. M., 1978, *Kultur und Alltagswelt*, C.H. Beck, Muenchen.
- Hohmann, W.L., 1983, «Interkulturelle Erziehung-Versuch eine Bestandsaufnahme», in: Zeitschrift: *Auslaenderkinder in Schule und Kindergarten*, 4, σσ. 4-8.
- Δαμανάκης, Μ., 2001, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., 1993, Η Εκπαίδευση στην “Ενωμένη Ευρώπη”. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, σσ. 32-43.
- Essinger, H., 1988, Interkulturelle Erziehung als antirassistische Erziehung. In: Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche Fremde*, Frankfurt.
- Essinger, H., Ucar A., (Ed) 1984, *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*, Baltmannsweiler.
- International Encyclopaedia of the Social Sciences, 1996. Στο: Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., 1999, *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός “Τάξης” το “Διαφορετικό”*; Gutenberg, Αθήνα.
- Κυριακίδης, Π., 1988, *Κοινωνιολογία*, Ιωάννινα.
- Κωσταντοπούλου, Χρ., 2000, Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο: Χρ. Κωσταντοπούλου, κ.ά. (Επιμ.), “εμείς” και οι “άλλοι”, τυπωθήτω, Αθήνα, σσ. 11-30.
- Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., 1996, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Νικολάου, Γ., 2000, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ., 2005, *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον: Βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Park, R.E., Burgers, E.W., 2001, Introduction to the Science of Sociology. Στο: Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα.
- Porcher, L., 1989, Glanz und Elend des Interkulturellen, in: Hohmann, M., Reich, H., *Ein Europa fuer Minderheiten und Mehrheiten*, Waxmann, N.Y.
- Prengel, A. 1995, *Paedagogik der Vielfalt*, Leske+ Budrich, Opladen.
- Πρυνεντύ, Ζ., 2000, Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ Μύθου και Πραγματικότητας. Στο: Χρ. Κωνσταντοπούλου, κ.ά. (Επιμ.), “εμείς” και οι “άλλοι”, τυπωθήτω, Αθήνα, σσ. 49-60.
- Schweitzer, H., 1994, *Der Mythos vom interkulturellen Lernen*, Lit Verlag, Muenster/Hamburg.
- Σούλης, Σ., 2002, *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»*, τυπωθήτω, Αθήνα.
- Sumner, W.G., 1906, *Folkways*, Ginn, Boston.
- Vlachos, E., 1968, *The Assimilation of Greeks in the United States*, Αθήνα, ΕΚΕΕ.

Γαλλική Γλώσσα και σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία

Σαμίου Αντιγόνη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ. Γαλλικής Λογοτεχνίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρόλογος

Η σύγχρονη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία, ως φυσικό επακόλουθο της παγκοσμιοποίησης, έχει αναπόφευκτα επιφέρει πολλές αλλαγές στην καθημερινή ζωή των πολιτών, οι οποίες είναι ορατές σε πολιτικό, οικονομικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι συχνές και έντονες μετακινήσεις πληθυσμών για ποικίλους λόγους, μεταξύ των οποίων επαγγελματικοί και οικονομικοί, η αύξηση των διακρατικών συνεργασιών με στόχο την αμοιβαία υποστήριξη και διασφάλιση πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής σταθερότητας, η υλοποίηση παγκόσμιων, ερευνητικών και επιστημονικών προγραμμάτων που προάγουν την ανάπτυξη της επιστήμης και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του ανθρώπου, καθώς και οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές τόσο στις σχολικές όσο και στις πανεπιστημιακές κοινότητες, αποτελούν αναμφισβήτητες μαρτυρίες της νέας κατάστασης πραγμάτων όπως αυτή διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια. Είναι χαρακτηριστικό ότι «12 εκατομμύρια Γάλλοι δεν έχουν τη γαλλική ως μητρική τους γλώσσα, ενώ 10% του Γερμανικού πληθυσμού είναι ξένης καταγωγής. Τα Κανάρια νησιά είναι γνωστά για τις πολλές επιχειρήσεις τους που διευθύνονται από εγκατεστημένους Βόρειους Ευρωπαίους και Ασιάτες. Μετρούμε επίσης 29 διαφορετικές αφρικανικές εθνικότητες. Η Ρουμανία έχει 19 αναγνωρισμένες μειονότητες και η Ρωσία 176 ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα. 10% του πληθυσμού του Ηνωμένου Βασιλείου προέρχεται από αλλού. Υπάρχει και συνέχεια: 4 εκατομμύρια άνθρωποι ζήτησαν άσυλο στη Δυτική Ευρώπη τη δεκαετία του 90.»³⁶

Ποιά είναι όμως η κύρια συνέπεια της συνύπαρξης αυτών των ατόμων μέσα στην ίδια κοινωνία; Η συστηματική επαφή τους, σε καθημερινή πλέον βάση, με ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής, γλώσσας και νοοτροπίας. Για να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους σε επίπεδο κοινωνικών συναναστροφών, αλλά και επιτυχής πνευματική, επιστημονική, πολιτική, οικονομική, επαγγελματική ή ακόμα και καλλιτεχνική συνεργασία δεν αρκεί απλά η καλή γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών. Απαιτείται επιπρόσθετα μια εις βάθος μελέτη του «Άλλου» και του πολιτισμού του. Αξίζει να αναφερθεί ότι η κουλτούρα αποτελεί μία από τις τέσσερις κλώνες της διαρκούς ανάπτυξης σύμφωνα με την Ουνέσκο, δίπλα στην οικονομία, στο περιβάλλον και στην κοινωνική μέριμνα και κατά συνέπεια, η αναγνώριση της ποικιλίας των πολιτισμών θεωρείται αναμφισβήτητη προϋπόθεση για την επεξεργασία ενός διαχρονικού τρόπου σκέψης και οργάνωσης της παγκόσμιας κοινωνίας. Είναι σαφές λοιπόν ότι αναπτύσσεται μια αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην επιτυχία της επικοινωνίας ατόμων διαφορετικής γλωσσικής, και κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και στο βαθμό αμοιβαίας γνώσης και αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία αποτελεί και το αντικείμενο του προβληματισμού μας, που κατατίθεται μέσα από την παρούσα ανακοίνωση σε αυτό το συνέδριο. Μπροστά σε αυτήν τη νέα πραγματικότητα καλείται το μάθημα της ξένης γλώσσας να διαδραματίσει ένα εξαιρετικά σημαίνοντα ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου αλλά και της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια τόσο η αναγκαιότητα προσαρμογής της διδασκαλίας των Γαλλικών στα νέα δεδομένα διαμέσου της διαμόρφωσης διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, όσο και η ανάδειξη τρόπων πραγματοποίησης αυτού του στόχου.

³⁶ Camilleri Grima A., Candelier M., Fitzpatrick A., Halink R., Heyworth F., Muresan L., Newby D., 2003, *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre Européen pour les langues vivantes 2000-2003*, Kapfenberg, Édition du Conseil de l'Europe, p. 12.

Νέα δεδομένα στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Το σημερινό ελληνικό σχολείο αναμφισβήτητα υφίσταται τις συνέπειες των πολλαπλών αυτών παγκόσμιων μεταρρυθμίσεων, άμεσα ή έμμεσα, λιγότερο ή περισσότερο έντονα, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα. Καταρχήν μαθητές διαφορετικής καταγωγής, συνεπώς γλώσσας και κουλτούρας, συνυπάρχουν συχνά μέσα στην ίδια τάξη, αλλά και έλληνες μαθητές έρχονται σε επαφή με νέους και εκπαιδευτικούς διαφορετικής εθνικότητας κατά την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών ανταλλαγών ή τοποθετήσεων για σύντομο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα και σε ξένες χώρες. Εν όψει των νέων αναγκών που δημιουργούνται, οι μαθητές και αυριανοί πολίτες, οι οποίοι θα εργασθούν σε πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον μετά την εγκαθίδρυση της ενιαίας αγοράς εργασίας, πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες διαφορετικές από εκείνες που ως τώρα οι παραδοσιακές ή ακόμα και οι πιο σύγχρονες μέθοδοι καλλιεργούσαν. Αν και είναι σημαντικό να αναγνωρισθεί η αδιαφιλονίκητη αξία των γλωσσικών, επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, θεωρούμε ότι πρέπει να αναπροσαρμοστεί η φιλοσοφία του μαθήματος και να ξεφύγει από τα στενά πλαίσια καλλιέργειας της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Οφείλουμε να προσανατολιστούμε προς ένα νέο μοντέλο κοινωνίας και πολίτη, του οποίου οι γνώσεις της γαλλικής γλώσσας όσο υψηλού επιπέδου και αν είναι δε θα συμβάλλουν στη βελτίωση των επικοινωνιακών σχέσεων του με τους Γάλλους συμμαθητές, φίλους ή συνεργάτες του, αν αυτός δε έχει τη δυνατότητα να συλλάβει τη διαφορετικότητα του γαλλικού πολιτισμού με τις νοοτροπίες, τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες, τις αξίες που οι εκπρόσωποί του εκφράζουν. Αν και μετά το 1980, εποχή, όπου εφαρμόστηκε επιτυχώς η επικοινωνιακή μέθοδος στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, η θέση της κουλτούρας αναβαθμίστηκε σε τέτοιο σημείο, ώστε η διαπολιτισμική ικανότητα να θεωρείται σήμερα ως μια πραγματική δεξιότητα επικοινωνίας, αυτή η μέθοδος δεν δύναται να καλύψει πλέον τις σύγχρονες ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η προσαρμογή στις σύγχρονες συνθήκες επιβάλλει την ένταξη μιας συστηματικής πολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η οποία θα αποσκοπεί και στην αξιοποίηση της πολιτισμικής ποικιλίας. Αυτό δύναται να επιτευχθεί αν από τη μια συνειδητοποιήσουμε την ύπαρξη εσωτερικών κριτηρίων κατηγοριοποίησης των πολιτισμών, τα οποία βασίζονται στην αρχή της θεώρησης της εθνικής μας κουλτούρας ως νόρμα, και αν από την άλλη αναπτύξουμε το πνεύμα ανάλυσης, αποδοχής και κατανόησης της πολυπλοκότητας του «Άλλου». Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι ακόμα σήμερα αντικρύζουμε σε μεγάλο βαθμό τον κόσμο κυρίως μέσα από μια διπολική θεώρηση εθνικού και ξένου. Όμως οι καιροί αλλάζουν και πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε τις μελλοντικές γενιές απέναντι στα νέα δεδομένα που απαιτούν όχι μόνο την παθητική αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του διαφορετικού πολιτισμού και των αξιών του «Άλλου», αλλά και την γόνιμη αξιοποίηση τους με στόχο την εξασφάλιση της διατήρησης της πολιτισμικής ποικιλίας, της ανανέωσης και της δημιουργικότητας των ανθρώπινων κοινωνιών.³⁷ Επιβάλλεται να αναγνωρίσουμε μια απλή αλήθεια, αυτήν της υποκειμενικότητας και της σχετικότητας του εθνικού μας πολιτισμού, καθώς και της νομιμότητας των διαφορετικών από το δικό μας μέσα σ'έναν ενοποιημένο κόσμο. Πρόκειται για την αναγκαιότητα απόκτησης πραγματικής πολιτισμικής συνείδησης μέσα από μια συνολική θεώρηση του ανθρώπου και του κόσμου. Εξάλλου, ο διαφορετικός πολιτισμός του κάθε λαού υφίσταται αναπόφευκτα τις συνέπειες των παγκόσμιων αλλαγών και υπόκειται αυτόματα σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης, αυτοαξιολόγησης και σύγκρισης με τους άλλους πολιτισμούς. Η σημασία ανάπτυξης μιας ενοποιημένης πολιτισμικής

³⁷ Bezerra M.A.C., novembre-décembre 2005, «L'enseignement/apprentissage de la langue française et le citoyen du monde» dans *Le Français dans le Monde* no 342, CLE International, p. 26-27.

κουλτούρας προϋποθέτει να δώσουμε έμφαση στη μελέτη κοινωνικοπολιτισμικών αξιών και στους μηχανισμούς τους στον πολιτισμό της γλώσσας στόχου και να την προεκτείνουμε ενδεχομένως και σε άλλους πολιτισμούς. Αυτός ακριβώς είναι και ο στόχος του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας, προαγόμενο πλέον σε μάθημα του γαλλικού πολιτισμού: να καλλιεργήσει την γνωριμία του Έλληνα μαθητή με το ξένο και το διαφορετικό και να προωθήσει την ευαισθητοποίηση του στις αξίες και στα σύμβολα άλλων πολιτισμών θεμελιώνοντας εκ νέου τη γνώση, την κοινωνία και τις απόψεις του για τον κόσμο.

Είναι σημαντικό όμως να διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο την έννοια της ετερότητας και τη σχέση της με τη διδασκαλία του πολιτισμού. Είναι γεγονός ότι κάθε λαός έχει τη δική του ιστορία, την πνευματική και πολιτισμική του κληρονομιά, τα ιδιαίτερα φυσικά και ηθικά χαρακτηριστικά του, καθώς και τις κυρίαρχες συμπεριφορές του. Η Ruth Amossy λέει ότι «κάθε κοινότητα μεταφέρει στα μέλη της μια κλίμακα συλλογικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των οποίων ο καθένας φαντάζεται τον κόσμο.»³⁸ Πρόκειται για μια ποικιλία εθίμων και καθημερινών συνηθειών, σκέψεων και προκαταλήψεων, ηθών και πεποιθήσεων, που διαμορφώνουν τη νοοτροπία των ανθρώπων μέσα σε ένα έθνος. Κατά συνέπεια, αυτή η πνευματική και πολιτισμική κληρονομιά καθορίζει επίσης τις καθημερινές τους δραστηριότητες, τις θρησκευτικές τελετές τους, τον τρόπο της διασκέδασής τους και την έκφραση των συναισθημάτων τους στις διάφορες περιστάσεις. Ο πολιτισμικός κώδικας ενός έθνους συνιστά και την ιδιαίτερη ταυτότητά του, η οποία όμως για έναν άλλο λαό αποτελεί την έκφραση μιας ξένης ετερότητας. Τι σημαίνει όμως αυτό κατά την επικοινωνία ανθρώπων διαφορετικής καταγωγής; Διαφορετικοί κόσμοι έρχονται σε σύγκρουση. Αν διαβάσει κανείς περιηγητικά κείμενα, τα οποία απεικονίζουν ποικίλες απόψεις της παρουσίας και της ζωής των κατοίκων μιας χώρας, θα καταλάβει σε ποιο βαθμό είναι εμφανής η σύγκρουση νοοτροπιών, σκέψεων και συμπεριφορών ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η δυσκολία κατανόησης λόγων και πράξεων του «Άλλου», η έκφραση έκπληξης, αποδοκιμασίας ή ακόμα και απόρριψης του ξένου λαού απέναντι σε περιεργές συμπεριφορές, σε ασυνήθιστες δραστηριότητες ή τελετές, αποτελούν κοινό τόπο. Αν όμως σε παλαιότερες περιόδους, οι συνέπειες μιας τέτοιας σύγκρουσης, μιας αυστηρής κριτικής του ξένου πολιτισμού, μιας αόριστης γενίκευσης των χαρακτηριστικών της ξένης ετερότητας και υποκειμενικής και λανθασμένης απεικόνισης του «Άλλου» ήταν μηδαμινές, για να μην πω ανύπαρκτες, σήμερα δε μπορούμε να αγνοήσουμε ή να επιτρέψουμε ένα τέτοιο φαινόμενο. Τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με τον «Άλλον» σε καθημερινή βάση σε ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Όπως λέει και η Jeannine Blommard, «όσο αυτοί που διαφέρουν από μας στα φυσικά χαρακτηριστικά, στη γλώσσα, στα ρούχα και στις συνήθειες ζούν μακριά από μας και μας χωρίζουν οι ωκεανοί και τα βουνά, δε μας κάνουν καθόλου να αμφιβάλλουμε για τις αξίες μας. Απομακρυσμένη η άλλη κουλτούρα δεν είναι παρά ένα αντικείμενο έκπληξης και περιέργειας.»³⁹

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη διδασκαλία της γαλλικής, παρατηρούμε ότι οι μαθητές λειτουργούν όπως και οι ταξιδιώτες που επισκέπτονται μια ξένη χώρα και συναναστρέφονται με τους κατοίκους της. Είναι δύσκολο να απαλλαχθούν αυτόματα από μια σειρά στερεότυπων παραστάσεων που η εθνική τους κουλτούρα και εκπαίδευση τους υπαγορεύει ασυνείδητα. Το ίδιο συμβαίνει όμως και στους άλλους λαούς, γεγονός που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της επαφής που συνάπτουν άνθρωποι διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας. Η υιοθέτηση αντικειμενικών κριτηρίων ανάλυσης του «Άλλου»

³⁸ Amossy R., 1991, *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, p. 10.

³⁹ Duyckaerts Fr., 1994, «Un problème de perception: des différences à la ressemblance» dans *Perspectives de l'interculturel: actes du 4e Congrès de l'Association pour la recherche interculturelle par Blommard Jeannine, Krewer Bernd., Liège, juillet 1992; dans la coll. «Espaces Interculturels», Fontenay-aux Roses: École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud; Paris, L'Harmattan.*

μέσα από ένα ουδέτερο βλέμμα δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση. Η άποψη και η εμπειρία του ατόμου δεν αντανακλούν παρά στερεότερες παραστάσεις, οι οποίες διαμορφώνονται τόσο από την πνευματική και πολιτισμική του κληρονομιά, όσο και από τους ηθικούς κώδικες, τις φιλοσοφίες και τις πολιτικές δραστηριότητες. Αποτελούν προκατειλημμένες και άκαμπτες εικόνες, σύντομες και ξεκάθαρες, ανθρώπων και πραγμάτων που το άτομο λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον και καθορίζουν σε έναν, μικρότερο ή μεγαλύτερο, βαθμό τους τρόπους που σκέφτεται, αισθάνεται και αντιδρά. Καθώς κατατάσσεται από τη γέννησή του και στη συνέχεια από τις επιλογές του, σε αυτήν την τεράστια και ελάχιστα ελεγχόμενη πολιτισμική δυναμική, μαθαίνει να βλέπει τις διαφορές και τείνει να τονίζει τη φύση τους και το βάρος τους. Όμως η ανίχνευση άγνωστων στοιχείων στην ξένη κουλτούρα μεγιστοποιεί την πολιτισμική απόσταση των λαών και εμποδίζει τη σωστή και δίκαιη αντίληψη του «Άλλου», καθώς και την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία τους.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην άμεση επαφή, οι δυσκολίες οφείλονται στις διαφορετικές απεικονίσεις του κόσμου που η καθεμία φέρει τη λογική των συνομιλητών της. Σύμφωνα με τον Sarga Moussa, «ο καθένας διακινεί στους κόλπους του δικού του πολιτισμού, μια ολόκληρη σειρά προϋποθέσεων που αδίκως θεωρεί ως ολοφάνερες πραγματικότητες που όλη η οικουμένη συμμερίζεται. Η σύγκρουση δύο πολιτισμικών κωδίκων μπορεί έτσι να προκαλέσει, εν αγνοία μάλιστα των πρωταγωνιστών που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, παρεξηγήσεις που βασίζονται σε μια αδυναμία αλληλοκατανόησης. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο ανθρώπων, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικούς κόσμους και εφαρμόζουν τη δική τους πολιτισμική λογική, ανίκανων να αναγνωρίσουν την ισχύ μιας νόρμας διαφορετικής από τη δική τους.»⁴⁰ Καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τον «Άλλον» με ποικίλους τρόπους, άμεσα, με φυσική επαφή, με αλληλογραφία έντυπη ή ηλεκτρονική, ή έμμεσα, με ανάγνωση αυθεντικών λογοτεχνικών έργων, επιστημονικών εργασιών, παρακολούθηση διαφόρων μορφών τέχνης, διαμορφώνουν την εικόνα της ξένης ετερότητας μέσα από ένα μείγμα συναισθημάτων και ιδεών, δηλαδή υποκειμενικών αναπαραστάσεων του «Άλλου» που αντανακλούν την πολιτισμική κουλτούρα τους. Φυσική συνέπεια λοιπόν αποτελεί η έκφραση έκπληξης, δυσαρέσκειας ή αποδοκιμασίας σε ποικίλες κοινωνικές, πνευματικές και επαγγελματικές δραστηριότητες και γενικά σε περιστάσεις κατά τις οποίες ο ένας δεν κατανοεί και δεν συμμερίζεται τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα και τις πράξεις του άλλου. Αυτήν την αίσθηση της έκπληξης και του παράδοξου, καθώς και την τάση σύγκρισης και αξιολόγησης της πολιτισμικής ετερότητας με βάση τα εθνικά κριτήρια μπορούμε να τις αμβλύνουμε αν καλλιεργήσουμε στους μαθητές και αυριανούς πολίτες την ικανότητα ευαισθητοποίησης απέναντι στο διαφορετικό και κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού του «Άλλου» και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων του. Στο πλαίσιο διαμόρφωσης πολιτών του κόσμου, η διδασκαλία του γαλλικού πολιτισμού πρέπει να θέσει ως πρωταρχικό στόχο την απόκτηση μιας πραγματικής πολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης από το μαθητή, ευνοώντας τη μεταρρύθμιση των εθνικών αξιών και την προσαρμογή τους σε έναν ενοποιημένο πολιτισμό.⁴¹

Μέθοδοι ανάπτυξης πολιτισμικής συνείδησης μαθητών

Όσον αφορά στην ανάδειξη τρόπων απόκτησης πολιτισμικής συνείδησης, η παρούσα ανακοίνωση θα περιοριστεί σε μια σειρά παιδαγωγικών προτάσεων και ιδεών, χωρίς όμως να επεκταθεί σε λεπτομέρειες που σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Είναι αρχικά σημαντικό να επανατοποθετήσουμε το μάθημα αυτό μέσα στο σημερινό σχολείο δεδομένου των νέων απαιτήσεων της πολυγλωσσικής και

⁴⁰ Moussa S., 1995, *La relation orientale*, Klincksieck, Paris, p. 140-141.

⁴¹ Mazunua M., novembre-décembre 2005, «Les enseignants de français s'impliquent dans l'éducation à la citoyenneté» dans *Le Français dans le Monde* no 342, CLE International, p. 24-25.

πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Από τους παραπάνω προβληματισμούς προκύπτει φανερά ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι αλληλένδετη με την προσέγγιση της ξένης κουλτούρας και την ευαισθητοποίηση στην ετερότητα. Συνεπώς το μάθημα της γαλλικής γλώσσας πρέπει να μετονομαστεί σε μάθημα γαλλικού πολιτισμού και να αναβαθμιστεί η θέση του μέσα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αναπτύσσοντας μια στενή συνεργασία με τα άλλα μαθήματα. Στην πραγματοποίηση ενός τέτοιου στόχου μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά η υλοποίηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας σε συνάρτηση πάντοτε με το γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών. Η γενικότερη φιλοσοφία της διαθεματικής προσέγγισης συνίσταται στην ενιαία διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, δηλαδή στην αξιοποίηση υλικού από όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, θα αναφερθούμε σε ένα παράδειγμα: η υιοθέτηση μιας κοινής θεματικής στα μαθήματα του γαλλικού πολιτισμού και στην ιστορία ή και στα νέα ελληνικά, όπως η κοινωνική ζωή των Ευρωπαίων στον 20^ο αιώνα, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν σε διάφορα γνωστικά πεδία, να τολμήσουν συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και να οξύνουν έτσι το πνεύμα τους και να επεκτείνουν τους ορίζοντές τους αναφορικά με τον τρόπο αντίληψης και αξιολόγησης ξένων πολιτισμών. Η επεξεργασία πληροφοριών και σχολίων του κειμένου με πολιτισμικό περιεχόμενο συμβάλλει στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην πολιτική και κοινωνική ετερότητα, στις ιδέες, στις αξίες και στους θεσμούς ενός διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Επίσης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν κάποιες πρακτικές που ευνοούν την άμεση επαφή των μαθητών με το γαλλικό πολιτισμό, όπως τη μελέτη πρωτότυπων λογοτεχνικών έργων στη γαλλική γλώσσα και περιηγητικών κειμένων. Ο ρόλος της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου είναι σαφέστατα πολύ σημαντικός, καθώς λειτουργεί ως διαδικασία, που με την παρουσίαση προσώπων-ηρώων ή προτύπων συμπεριφοράς, ιδεών, μύθων και την αναφορά σε καταστάσεις συνδέει τον άνθρωπο με την κοινωνική πραγματικότητα, τον ευαισθητοποιεί σε ζητήματα που αφορούν αξίες της καθημερινότητας, της επιστήμης, της συνεργασίας, της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης του πολιτισμού. «Κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου στην ξένη γλώσσα, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια κουλτούρα που δεν είναι η δική του και που εκφράζεται διαμέσου της γλώσσας, ενώ συγχρόνως δομείται αυτό που ο Bakhtine ονομάζει ένα «είδος ιδεολογικής γέφυρας», όχι μόνο ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο, αλλά επίσης ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς.»⁴² Η προσπάθεια κατανόησης του κειμένου από το μαθητή ανάγεται στην πραγματικότητα σε ένα διάλογο με την ξένη κουλτούρα, ο οποίος συμβάλλει στην εξοικείωσή του με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα του «Άλλου», τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες, τις προκαταλήψεις, τις αξίες, τις συμπεριφορές, τις ομοιότητες και τις διαφορές στην καθημερινή και κοινωνική ζωή των πολιτών, αλλά ευνοεί και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του. Μόνο γνωρίζοντας και κατανοώντας το διαφορετικό ως πολιτισμικά διαφορετικό μπορεί κάποιος να απομακρυνθεί από τις εγκατεστημένες στάσεις της υποψίας, της προκατάληψης, των στερεοτύπων και της απόρριψης του «Άλλου». Συνειδητοποιεί ότι τα ίχνη της προσωπικής, οικογενειακής και πολιτισμικής ιστορίας διασταυρώνονται ή προσεγγίζουν το ένα το άλλο και μπορεί συνεπώς να καταλάβει τις πολιτισμικές αποσκευές όλων και περισσότερο ο ένας τον άλλον. Εν τέλει, η πολιτισμική μόρφωση του μαθητικού κοινού και η ευαισθητοποίησή του στην πολιτισμική ετερότητα μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλει στο να εδραιωθεί η πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας, τόσο απαραίτητη στη σύγχρονη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία μας. Από την άλλη πλευρά τα περιηγητικά κείμενα αποτελούν ένα

⁴² Fenner A.-B., Katnic-Bakarsic M., Kostelnikova M., Penz H., Huber J., 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, p. 27.

χαρακτηριστικό δείγμα της σύλληψης της ξένης ετερότητας από ένα λαό και ευαισθητοποιούν τους μαθητές στην έννοια της νόρμας και του διαφορετικού, του γνωστού και του άγνωστου, της έκπληξης, της θετικής και αρνητικής αξιολόγησης του «Άλλου». Αξίζει να διαβάσουν μαρτυρίες στις οποίες απεικονίζεται η ελληνική ετερότητα σύμφωνα με τους Γάλλους και να συνειδητοποιήσουν την επιρροή της εθνικής κουλτούρας στη διαμόρφωση εντυπώσεων για ένα ξένο πολιτισμό. Θα προτείναμε επίσης τη μελέτη θεατρικών κειμένων που ευνοούν τη διαλογική αλληλεπίδραση και που συνοδεύονται από υποκειμενική δραματική ερμηνεία του κειμένου μέσα στην τάξη. Μια τέτοια δραστηριότητα συντελεί στην εις βάθος ανάλυση της εθνικής ταυτότητας του μαθητή και σε γόνιμο παραλληλισμό συμπεριφορών, νοοτροπιών, συμβόλων του δικού του πολιτισμού και του ξένου.

Επιπλέον η ενθάρρυνση του μαθητικού κοινού στην αναζήτηση πληροφοριών για τη γαλλική κουλτούρα μέσα στο διαδίκτυο με την ευκαιρία κάποιων γλωσσικών, επικοινωνιακών ή διαπολιτισμικών εργασιών που τους ανατίθενται, καθώς και η άμεση επικοινωνία με Γάλλους, έντυπη, ηλεκτρονική ή προσωπική, συμβάλλουν στη γνωριμία, στην κατανόηση και ως ένα βαθμό στην αφομοίωση των ιδιαιτεροτήτων του «Άλλου» και του πολιτισμού του. Ο ρόλος του διδάσκοντα συνίσταται στο να προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα στους μαθητές χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, *vidéo*, *cédéroms*, *internet*, ούτως ώστε να έρχονται σε επαφή με πληροφορίες πολιτισμικού περιεχομένου και να ανιχνεύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους δύο διαφορετικούς λαούς. Πρόκειται για την πολιτισμική ευαισθητοποίηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη μελέτη και ανάλυση πολιτισμικών συμπεριφορών, πεδίο εξαιρετικά αγνοημένο ως τώρα και εμφανιζόμενο μόνο ως δευτερεύον, επιτελώντας λειτουργία ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Σε αυτόν τον τομέα δυστυχώς δεν έχουν γίνει αξιοσημείωτες πρόοδοι σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες.⁴³

Σε όλες αυτές τις δραστηριότητες και τα σχέδια που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κοινή σημαντική παράμετρος είναι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του καθηγητή στη σύλληψη του γαλλικού πολιτισμού, ο οποίος επιλέγει το υποστηρικτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί και κατευθύνει τους μαθητές, επεξηγεί, αναλύει και απεικονίζει την ετερότητα μέσα από τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες. Αναρωτιόμαστε όμως αν είναι σε θέση να οδηγήσει το μαθητή στην ευαισθητοποίηση απέναντι στο διαφορετικό με κριτικό πνεύμα και να ενθαρρύνει την απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης προλαμβάνοντας με τις κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και στρατηγικές διδασκαλίας πιθανές πολιτισμικές παρεξηγήσεις σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις.⁴⁴ Αναμφισβήτητα, ο κύριος στόχος του θα πρέπει να είναι να μεταφέρει αυτή του την ιδιότητα του διαμεσολαβητή και στους μαθητές του, δηλαδή να τους καλλιεργήσει την ικανότητα να εξασφαλίζουν μια αλληλοκατανόηση σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, να καταλαβαίνουν, να εξηγούν, να σχολιάζουν, να ερμηνεύουν και να βρίσκουν συμβιβαστικές λύσεις σε διάφορα πολιτισμικά φαινόμενα της γαλλικής ως γλώσσας-στόχου.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας τις παραπάνω σκέψεις αναφορικά με την προσαρμογή της διδασκαλίας των Γαλλικών στις καινούργιες απαιτήσεις που δημιουργεί το πολυγλωσσικό και

⁴³ Anastasiadi M-C., 2002, «*Cédéroms à usage didactique: Quelles chances pour l'enseignement de la culture*» στα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, *Οι Νέες Τεχνολογίες, Διεπικοινωνιακοί Φορείς Γνώσεων και Πολιτισμών: Προοπτικές*, επιμέλεια Πρόσκολη Α., Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, p. 119-128.

⁴⁴ Zarate G., Institut national des Langues et Civilisations orientales, Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, p. 220-221.

πολυπολιτισμικό περιβάλλον, θεωρούμε σημαντική την αναβάθμιση του μαθήματος στο πλαίσιο υλοποίησης διαθεματικών εργασιών μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και τονίζουμε ιδιαίτερα το ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στους δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, τον ελληνικό και το γαλλικό. Η επιλογή του σωστών μεθοδολογικών εργαλείων, όπως λογοτεχνικά έργα και νέες τεχνολογίες, η υιοθέτηση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, αλλά και οι έγκαιρες παιδαγωγικές παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό προάγουν τη γνωριμία των μαθητών με την ξένη κουλτούρα και την εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες του «Άλλου». Ας συνοψίσουμε συμπερασματικά τις ιδιότητες που συνθέτουν το προφίλ του ιδανικού μαθητή ως ένα μοντέλο του οποίου την οικοδόμηση η διδασκαλία του γαλλικού πολιτισμού θα πρέπει να ευνοεί. Ο σημερινός μαθητής και πολίτης της σύγχρονης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας πρέπει να διακατέχεται από μια έντονη περιέργεια να εντοπίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στην ελληνική κουλτούρα και τη γαλλική, εκδηλώνοντας έτσι έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τον «Άλλον». Οφείλει να είναι ικανός να αναγνωρίζει το βάθος και την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών διαφορών, έχοντας συνείδηση της δυσκολίας να αποδεχτεί κανείς κανόνες μιας άλλης κουλτούρας διατηρώντας ταυτόχρονα τις δικές του αξίες και τη δική του ταυτότητα. Πρέπει να είναι σε θέση να αποδέχεται και να αντιλαμβάνεται διαφορετικά πρόσωπα, συμπεριφορές και εκδηλώσεις του πολιτισμού-στόχου με όρους του δικού του πολιτισμικού περιβάλλοντος και να προσαρμόζει το λόγο του και τη συμπεριφορά του ανάλογα με το περιεχόμενο των διαφορών περιστάσεων και τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων. Η καλλιέργεια αυτών των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές συμβάλλουν τόσο στην ολοκλήρωση της ατομικής τους προσωπικότητας όσο και στην προετοιμασία τους να γίνουν πολίτες του κόσμου, καθιστούν την επικοινωνία και τη συνεργασία ατόμων διαφορετικής καταγωγής, γλώσσας και κουλτούρας αποτελεσματικότερη, και ενισχύουν την ανάπτυξη κοινών ηθικών και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών σ'έναν ενοποιημένο κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Καγκά Ε., 2001, «Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης» στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 37-48.
- Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, 2002, *Οι Νέες Τεχνολογίες, Διεπικοινωνιακοί Φορείς Γνώσεων και Πολιτισμών: Προοπτικές*, επιμέλεια Πρόσκολη Α., Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Amossy R., 1991, *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
- Bezerra M.A.C., novembre-décembre 2005, «L'enseignement/apprentissage de la langue française et le citoyen du monde» dans *Le Français dans le Monde* no 342, CLE International, p. 26-28.
- Byram M. et Zarate G., 1997, *La dimension socio- et interculturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram M., Zarate G. et Neuner G., 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. & Planet, M. T., 2002. *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Camilleri Grima A., Candelier M., Fitzpatrick A., Halink R., Heyworth F., Muresan L., Newby D., 2003, *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langus. Les contributions du Centre Européen pour les langues viantes 2000-2003*, Kapfenberg, Édition du Conseil de l'Europe.
- Duyckaerts Fr, 1994, «Un problème de perception: des différences à la ressemblance» dans *Perspectives de l'interculturel: actes du 4e Congrès de l'Association pour la recherche interculturelle* par Blommard J., Krewer B., Liège, juillet 1992; dans la coll. «Espaces Interculturels», Fontenay-aux Roses: École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud; Paris, L'Harmattan, p. 24-32.
- Fenner A.-B., Katnic-Bakarsic M., Kostelnikova M., Penz H., Huber J., 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Mazunua M., novembre-décembre 2005, «Les enseignants de français s'impliquent dans l'éducation à la citoyenneté» dans *Le Français dans le Monde* no 342, CLE International, p. 24-25.
- Moussa S., 1995, *La relation orientale*, Klincksieck, Paris.
- Zarate G., 1993, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, essais, Collection CREDIF dirigée par Françoise Lapeyre, Paris, Didier.
- Zarate G., Institut national des Langues et Civilisations orientales, Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και οι αλλοδαποί μαθητές

Σιούλης Τριαντάφυλλος, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ01, Δρ. Φιλοσοφίας

Τα τελευταία χρόνια καταφθάνουν στην χώρα μας πολλοί οικονομικοί ή άλλοι μετανάστες από διάφορες χώρες του κόσμου ή την Ευρωπαϊκή Ένωση για μόνιμη εγκατάσταση. Ζώντας στην Ελληνική κοινωνία έρχονται αναγκαστικά σε επαφή με μια καινούρια πραγματικότητα γι' αυτούς, που έχει να κάνει με την περιρρέουσα κοινωνική, πολιτική, θρησκευτική κ.λ.π. ατμόσφαιρα.

Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι ποια στάση θα κρατήσει η ελληνική κοινωνία και το ελληνικό κράτος απέναντί τους; Σε τελική ανάλυση, αφού έρχονται εδώ για να ζήσουν, να εργαστούν κ.λ.π., τι θα γίνει με το μέλλον αυτών των ανθρώπων; Ποια παιδεία (που αφορά τον χαρακτήρα και τον τύπο ανθρώπου - πολίτη που θέλουμε να διαπλάσσουμε μέσω της μορφώσεως και μέσω της αγωγής) και ποια εκπαίδευση (που αφορά γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες και τον τρόπο που θα αποκτηθούν αυτές μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία για να ασκήσει με επιτυχία ένα επάγγελμα κάποιος) θα πρέπει να τους παρέχει η ελληνική πολιτεία;

Το γεγονός αυτό πάντως αποτελεί αφορμή για έναν γόνιμο διάλογο που να αφορά τη θρησκευτική αγωγή και τους αλλοδαπούς μαθητές στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Πολλοί θέτουν τον προβληματισμό τους και καταθέτουν τις απόψεις τους για το αν πρέπει να παρέχεται θρησκευτική αγωγή στους αλλοδαπούς μαθητές και υπό ποια μορφή, αν πρέπει να γίνει προαιρετικό το μάθημα των θρησκευτικών ή αν θα πρέπει αυτό να αποκτήσει θρησκευσιολογικό χαρακτήρα, με δεδομένο τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που έχει αποκτήσει το ελληνικό σχολείο, σε αρκετό βαθμό είναι αλήθεια, με την είσοδο στη χώρα μας αλλοδαπών μαθητών.

Δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι αυτοί οι άνθρωποι που έρχονται στη χώρα μας για διάφορους λόγους (οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς κ.λ.π.), κουβαλάνε μαζί τους ένα πολιτισμό, μια κοσμοθεωρία, μια κουλτούρα και μια γλώσσα διαφορετική. Και από την άλλη συναντούν επίσης μια διαφορετική κατάσταση στη χώρα υποδοχής, όσον αφορά όλα τα παραπάνω.

Το Ελληνικό κράτος γνωρίζει την κατάσταση αυτή, δηλαδή την διαφορετικότητα των ανθρώπων αυτών που οφείλεται στη χώρα προέλευσής τους, τις κοινωνικές, οικονομικές δομές της και τον πολιτισμό της, όπως επίσης ότι κάτι πρέπει να κάνει για την παιδεία και την εκπαίδευση αυτών των ανθρώπων, ιδιαίτερα των παιδιών τους.

Ο προβληματισμός λοιπόν είναι μεγάλος. Τι θα κάνουμε με αυτούς τους μαθητές; Με ποιες προϋποθέσεις και με βάση ποια αναλυτικά προγράμματα θα τους εντάξουμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Τι θα γίνει με τη γλώσσα; Τα μαθήματα αυτοπροσδιορισμού, εθνικού καθορισμού και αυτογνωσίας μέσω του πολιτισμού, της κουλτούρας, της τέχνης, των θρησκευτικών, της ιστορίας, της γλώσσας της χώρας υποδοχής, θα διδαχθούν; Πώς; Και από ποιους; Μήπως για να πετύχουμε ομαλή και χωρίς εντάσεις ένταξη αυτών στο ελληνικό γίγνεσθαι θα πρέπει να κάνουμε εκπτώσεις στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων (π.χ. ιστορίας, πολιτισμού κ.λ.π.), δηλαδή αλλαγή του περιεχομένου της διδασκόμενης ύλης και κατ' επέκταση των αναλυτικών προγραμμάτων; Και η αντικειμενική ιστορική πραγματικότητα θα μείνει απέξω; Παράδειγμα τα σχετικά με το κίνημα του Ζωγράφου και το Πρωτόκολλο της Κέρκυρας για την αυτονομία της Β. Ηπείρου θα διδαχθούν σε μαθητές προερχόμενους από τη γειτονική Αλβανία;

Από την άλλη δικαιούμαστε να μη παρέχουμε και σ' αυτούς τους μαθητές θρησκευτική αγωγή; Τότε πώς θα ερμηνεύσουν για παράδειγμα τους θρησκευτικούς

πολέμους στην Ευρώπη, τις Σταυροφορίες κ.λ.π.; Ή πως θα εμβαθύνουν σε πολλές μορφές τέχνης όπως γλυπτική, αγιογραφία, αρχιτεκτονική, ποίηση, μουσική, πεζογραφία κ.ά. που έχουν επηρεάσει και διαμορφώσει ολόκληρους πολιτισμούς και κοινωνίες; Πως θα ερμηνεύσουν γεγονότα και κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις ζωής και δρώμενα ολόκληρων λαών (εορτές κ.λ.π.) που βασίζονται στο θρησκευτικό βίωμα; Πως θα ερμηνεύσουν για παράδειγμα τον πόλεμο στην Γιουγκοσλαβία, την επίθεση της 11^{ης} Σεπτεμβρίου ή τα τελευταία γεγονότα έκρηξης του Ισλάμ στον κόσμο με αφορμή τα σκίτσα για τον Μωάμεθ;

Το σίγουρο είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός και ανοχή στη διαφορετικότητα. Αλλά είναι γεγονός επίσης ότι θα πρέπει να δοθεί και έμφαση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής αυτών των ανθρώπων, γεγονός που θα έχει σαν αποτέλεσμα την προσφορά μεγαλύτερης βοήθειας στους συγκεκριμένους μαθητές.

Μήπως, όπως ισχυρίζονται πολλοί, αν δοθεί έμφαση στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και κατ' επέκταση ότι αυτήν ακολουθεί (αφού η γλώσσα δεν είναι απλά σύμβολα, αλλά κουβαλά ολόκληρο πολιτισμό), τονίσουμε τη διαφορετικότητα και μετά να τη σεβαστούμε; Αλλά αυτό σε όλες σχεδόν τις χώρες που συνέβη οδήγησε στη δημιουργία γκέτο, δηλαδή στη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών. Που σημαίνει κατ' επέκταση διαχωρισμό και εγκατάλειψη αυτών των διαφορετικών κοινωνιών, παραμελήσεις αυτών των ανθρώπων και κατά συνέπεια πιθανές εκρήξεις (π.χ. πρόσφατα γεγονότα στη Γαλλία).

Γεννάται λοιπόν το ερώτημα, τι σχολεία θα πρέπει να δημιουργήσουμε γι' αυτούς τους ανθρώπους; Σχολεία συντήρησης άλλου πολιτισμού; Ή θα πρέπει να προσπαθήσουμε να εντάξουμε ομαλά αυτούς τους μαθητές στη πραγματικότητα της χώρας υποδοχής, σεβόμενοι την ιδιαιτερότητά τους και τη διαφορετικότητά τους; Ή να τους αφομοιώσουμε στην νέα πραγματικότητα; Και ο σεβασμός στο διαφορετικό;

Όμως δεν θα πρέπει από την άλλη να τους πληροφορήσουμε, μέσω της εκπαίδευσης, για την περιρρέουσα κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική, ιστορική, θρησκευτική κ.λ.π. πραγματικότητα της χώρας που ήρθαν για να ζήσουν; Δεν θα διευκολύνει τη ζωή τους αυτή η παιδεία και εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής και την ένταξή τους στο κοινωνικό της και κατ' επέκταση εργασιακό της σύστημα;

Το σχολείο που θα φιλοξενεί τέτοιους μαθητές θα κρίνεται από το αν μπορεί να αξιοποιεί τις δυνατότητες που έχει ώστε να προσφέρει προσόντα μαθητικά, ιδεολογικά, πολιτικά, πολιτισμικά ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες για την ίδια κοινωνία που θα ζήσουν. Να διδαχθούν αξίες όπως ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, αγάπη προς τον άλλο, τον διαφορετικό. Να εκφραστούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ενταχθούν επιτυχώς στο κοινωνικό και εργασιακό δυναμικό. Στόχος είναι το να κερδίσουν όλοι οι μαθητές το ίδιο και όχι να τεθούν οι οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τροχοπέδη σ' αυτή την ίση και δίκαιη απόλαυση των στόχων του σχολείου. Να μη «παίζουμε» με τις διαφορές αλλά να αποκτήσουν τα ίδια εφόδια για παραπέρα.

Αν, αντίθετα προχωρήσουμε σε μια αντιρατσιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο όνομα μιας θολής ιδέας περί πολυπολιτισμικότητας, υπάρχει ο κίνδυνος, τονίζοντας τις διαφορές, να υπάρξει αποκλεισμός, περιθωριοποίηση και εκρήξεις κοινωνικές ή άλλες με οδυνηρές συνέπειες. Μπορεί ακόμη να μετατραπεί αυτή η εκπαίδευση σε ιδεολογικό-πολιτικό εργαλείο για την ικανοποίηση των αιτημάτων αυτών των ομάδων ήτοι περιορισμός των κωδίκων της χώρας υποδοχής και υιοθέτηση των δικών τους, δηλαδή αναζήτηση δικού τους ζωτικού πολιτισμικού χώρου, που είναι βέβαιο ότι θα επιτείνει το πρόβλημα αντί να το λύση. Αναφέρουμε για παράδειγμα τη Θράκη (αν για παράδειγμα κατά παράβαση των συνθηκών ονομασθεί Τουρκική και όχι Μουσουλμανική η μειονότητα), φορείς όπως το Ουράνιο Τόξο (όπου απαιτούν αναγνώριση «Μακεδόνων» γλωσσικά), τους λεγόμενους «Τσάμηδες» της Αλβανίας (χάριν ελλείψεως συγκρούσεων) κ.λ.π. Ή ακόμη χειρότερα την ίδρυση ξεχωριστών σχολείων με έμφαση στη διγλωσσία για τους μετανάστες, οι οποίοι θα διδάσκονται τα

ελληνικά ως ξένη γλώσσα, περίπτωση η οποία θα αποβεί πολύ προβληματική, αφού θα προσφέρουμε επίσημα πλέον έδαφος για διαχωρισμούς, δημιουργία μειονοτήτων κ.λ.π.

Χρειάζεται πολύ προσοχή όταν μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί αν δεν αντιμετωπίσουμε σωστά το πρόβλημα θα υπάρξει πολύ μεγάλος κίνδυνος να κατακερματιστούν τα σχολεία μας και τα προγράμματά τους αλλά και να δημιουργηθούν παράλληλες κοινωνίες, με ότι αυτό συνεπάγεται (γκέτο). Θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να υπάρξει ένταξη και ενσωμάτωση αυτών των ανθρώπων στο γίνεσθαι της χώρας υποδοχής και όχι αφομοίωση, με σεβασμό οπωσδήποτε και ανεκτικότητα στο διαφορετικό. Έτσι θα καταφέρουμε να τους εμπνεύσουμε σεβασμό στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής αλλά ταυτόχρονα αυτογνωσία και αναγνώριση της δικής τους ιδιαιτερότητας και κουλτούρας καθώς και αυτοσεβασμό.

Όσον αφορά τώρα την παρουσία των αλλοδαπών στην Ελλάδα και το μάθημα των θρησκευτικών, έχουμε να τονίσουμε και μια άλλη διάσταση, ότι για τους ορθοδόξους η παρουσία τους είναι και μια ευκαιρία κένωσης, έκφρασης θυσιαστικής αγάπης και προσφοράς προς τον «κατ' εικόνα» Θεού άνθρωπο, τον «ξένο», τελικά προς τον ίδιο το Χριστό. Πρέπει να δεχόμαστε τον άλλο ως επίσκεψη του ίδιου του Θεού. Η εκκλησία είναι ο κατ' εξοχήν χώρος υπερβάσεων εθνικών, κοινωνικών κ. ά. ετεροτήτων.

Η παραβολή του Σπλαχνικού Σαμαρείτη με την κατάληξή της, «³⁶ τῶς τούτων τῶν τριῶν πλησίον δοκεῖ σοι γεγονέναι τοῦ ἁμπεσόντος ἐπὶ τοῦ ληστήας; ³⁷ δὲ ἐπεὶ ποιήσας τῷ πλεοσ μετ' αὐτοῦ. ἐπεὶ δὲ αὐτῷ Ἰησοῦς· πορεύου καὶ σὺ ποίει ἁμοίως» (Λουκ. 10, 36-37) ἢ ἡ παραβολή της Κρίσεως (Δευτέρας Παρουσίας) «³⁴ τότε ἔρεθισεν ὁ βασιλεὺς τοῦ βασιλείου δεξιῶν αὐτοῦ. δεῖτε οὐκ ἐλογημένοι τοῦ πατρὸς μου, κληρονομήσατε τῶν ἁποικισμένων ἁμῶν βασιλείαν ἁπὸ καταβολῆς κόσμου. ³⁵ ἁπεινάσα γὰρ καὶ ἠδῶκατέ μοι φαγεῖν, ἠδίψησα καὶ ἠποτίσατέ με, ξένος ἁμην καὶ συνηγάγετέ με, ³⁶ γυμνός καὶ περιεβάλετέ με, ἠσθένησα καὶ ἠπεσκέψασθέ με, ἦν φυλακῆ ἁμην καὶ ἠλθατε πρὸς με. ³⁷ τότε ἠποκριθήσονται αὐτῷ οἱ δίκαιοι λέγοντες· κύριε, πότε σε ἠδομεν πεινῶντα καὶ ἠθρέψαμεν, ἠδιψῶντα καὶ ἠποτίσαμεν; ³⁸ πότε δὲ σε ἠδομεν ξένον καὶ συνηγάγομεν, ἠ γυμνόν καὶ περιεβάλομεν; ³⁹ πότε δὲ σε ἠδομεν ἠσθενῶντα ἠ ἦν φυλακῆ καὶ ἠλθομεν πρὸς σε; ⁴⁰ καὶ ἠποκριθεὶς ὁ βασιλεὺς ἔρεθισεν αὐτοῦς· ἁμὴν λέγω ἁμῶν, ἠφ' ἁσον ἠποιήσατε ἁνὶ τούτων τῶν ἠδελφῶν μου τῶν ἠλαχίστων, ἁμοὶ ἠποιήσατε» (Ματθ. 25, 34-40) ἢ ἀκόμη στις Πράξεις των Αποστόλων, όπου καταδεικνύεται ἡ ἐνότητα των ἀνθρώπων, ἀφοῦ κατὰ τὴν πίστη των Χριστιανῶν «²⁴ ὁ θεὸς ἠ ποιήσας τῶν κόσμον καὶ πάντα τῶν ἁν αὐτῷ, οὐτος οὐρανῶν καὶ γῆς ἠπάρχων κύριος ... ²⁶ ἠποίησέν τε ἠξ ἁνός πῶν ἠθνος ἠνθρώπων κατοικεῖν ἠπί παντός προσώπου τῶς γῆς, ἠρίσας προστεταγμένους καιροῦς καὶ τῶς ἠροθεσίας τῶς κατοικίας αὐτῶν» (Πραξ. 17, 24-26) καὶ ὅτι αὐτοὶ πρέπει νὰ εἶναι ἀδελφωμένοι ὡς παιδιὰ ἐνός Θεοῦ, δὲν ἀφήνουν περιθώρια γιὰ παρερμηνείες καὶ παρεξηγήσεις.

Στὴν προσπάθειά μας νὰ ἀντιμετωπίσουμε τὸ πολὺ δύσκολο αὐτὸ πρόβλημα τῆς θρησκευτικῆς ἀγωγῆς στὸ σύγχρονο ἐλληνικὸ σχολεῖο καὶ ἐιδικότερα στὸς αλλοδαποὺς μαθητῆς, ἀλλὰ καὶ νὰ δώσουμε πρακτικῆς λύσεις γιὰ τὸν καθημερινὸ ἀγῶνα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ, ἐιδικότερα τοῦ θεολόγου, σὲ συνεργασία μαζί τους, προβήκαμε σὲ ἀναμόρφωση τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος γιὰ συγκεκριμένα σχολεῖα, στα ὁποῖα ὁ ἀριθμὸς των αλλοδαπῶν μαθητῶν υπερβαίνει τὸ 80-85% τοῦ μαθητικοῦ πληθυσμοῦ. Πολὺ δὲ περισσότερο, ἀφοῦ σ' αὐτὰ τα σχολεῖα ὑπάρχουν καὶ τάξεις μόνο με αλλοδαποὺς μαθητῆς. Προτεῖναμε ἐπιλεγμένους ἐνότητες ἀπὸ ὅλα τα σχολικὰ ἐγχειρίδια τοῦ μαθήματος των

θρησκευτικών με ανθρωπιστικό περιεχόμενο και οικουμενικό - πανανθρώπινο ενδιαφέρον, διαρθρωμένες σε τρεις τάξεις, καθώς και χρήση συγκεκριμένης βιβλιογραφίας. Απλούστευση βασικών εννοιών και λεξιλογίου, χρήση εποπτικού υλικού με θρησκευτικό περιεχόμενο που να αφορά και τη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής και σε κάθε περίπτωση θυσιαστική αγάπη στα παιδιά αυτά και σεβασμό στο διαφορετικό. Το πρόβλημα της γλώσσας όμως θεωρείται βασικότατο και πρέπει να επιλυθεί πρώτα απ' όλα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα σχολεία του Νομού Ιωαννίνων με τμήματα υποδοχής αλλοδαπών μαθητών, σε συνεργασία με τους Θεολόγους καθηγητές, με ερωτηματολόγια που αυτοί συμπλήρωσαν, διαπιστώσαμε τα εξής:

1. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε επίπεδο Νομού είναι περίπου 8,5%. Στα σχολεία Πωγωνιανής περίπου 85%, στα Δολιανά περίπου 50% και στο Τσεπέλοβο περίπου 85%. Υπάρχουν και τάξεις, πέρα από τις τάξεις υποδοχής, με μαθητές μόνο αλλοδαπούς.
2. Μικρό ποσοστό μαθητών (20%), μετά από 6 μήνες στη χώρα υποδοχής μαθαίνει πολύ καλά ελληνικά. Μέτρια γνωρίζει το 50% και καθόλου το 30%.
3. Σε ποσοστά που ξεπερνούν το 80% δεν έχουν καθόλου θρησκευτική παιδεία. Το υπόλοιπο 20% έχει ελάχιστη γνώση.
4. Η στάση τους απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών και τον θεολόγο καθηγητή είναι ανάλογη της προσέγγισης που κάνει σ' αυτούς τους μαθητές ο συγκεκριμένος καθηγητής, της προσωπικότητάς του και του ενδιαφέροντος που δείχνει. Πάντως είναι κοινή διαπίστωση ότι οι θεολόγοι καθηγητές βρίσκονται ένα βήμα πιο κοντά σ' αυτούς τους μαθητές από τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων λόγω και της φυσιογνωμίας του μαθήματος.
5. Η προϋπάρχουσα θρησκευτική τους παιδεία (υπαρκτή ή ανύπαρκτη) παίζει μικρό ρόλο στη στάση τους απέναντι στο μάθημα των θρησκευτικών και στο θεολόγο καθηγητή.
6. Σοβαρότατο πρόβλημα στην προσέγγιση αυτών των μαθητών παίζει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο τους, οι δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα κ.λ.π.
7. Η προσπάθεια που κάναμε με την αναμόρφωση του ΑΠΣ για τα συγκεκριμένα σχολεία, με επιλεγμένες ενότητες από όλα τα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών, σε συνεργασία με τους συναδέλφους λειτούργησε θετικά, γιατί τους «έλυσε» τα χέρια, όσον αφορά τον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος.
8. Οι συνάδελφοι που διδάσκουν στα συγκεκριμένα τμήματα θεωρούν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο να συγγραφούν νέα απλοποιημένα βιβλία για τα συγκεκριμένα τμήματα και να κάνουν ελεύθερη χρήση της βιβλιογραφίας.
9. Σε ερώτημα αν θα ήθελαν να διδάσκονται και στη χώρα τους το μάθημα των θρησκευτικών η απάντησή τους ήταν θετική. Ορισμένοι με τη διευκρίνιση ότι θα ήθελαν να μαθαίνουν μόνο για τη θρησκεία τους και μερικοί να μαθαίνουν για όλες τις θρησκείες.
10. Αν και μπορούν να απαλλάσσονται από το μάθημα των θρησκευτικών, οι γονείς τους, αλλά και τα ίδια τα παιδιά, κατά κανόνα, επιθυμούν να έχουν θρησκευτική αγωγή.

Με βάση την έρευνα που πραγματοποιήσαμε και τα προβλήματα που διαπιστώσαμε, προτείνουμε για λύση των προβλημάτων που προκύπτουν στην πράξη, αλλά και για τη διευκόλυνση της ένταξης των συγκεκριμένων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα εξής:

1. Καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρα υποδοχής. Αυτό θα βοηθήσει και τα ίδια τα παιδιά αλλά και τους καθηγητές να πλησιάσουν περισσότερο αυτούς τους μαθητές. Προτείνεται 1 χρόνος υποχρεωτικά εκμάθησης της γλώσσας και μετά ένταξή τους σε κανονική τάξη.
2. Υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή από θεολόγους εκπαιδευτικούς, με συγγραφή νέων βιβλίων απλοποιημένων ή επιλογή ενοτήτων από τα υπάρχοντα με ανθρωπιστικό περιεχόμενο και με οικουμενικό - πανανθρώπινο ενδιαφέρον και ουδετερόθρησκο χαρακτήρα, αλλά μόνο για τις συγκεκριμένες τάξεις υποδοχής ή για τις τάξεις με αμιγώς αλλοδαπούς μαθητές όπως αυτοί εντάσσονται κανονικά μετά τον πρώτο ή δεύτερο χρόνο στο ελληνικό σχολείο. Απαραίτητη και επιβεβλημένη θεωρείται η χρήση λεξιλογίου απλοποιημένου και η ερμηνεία βασικών εννοιών και όρων, με έμφαση στα στοιχεία πολιτισμού της χώρας υποδοχής (τέχνη, ποίηση, λαογραφία, ήθη και έθιμα κ.λ.π.).
3. Στα μεικτά τμήματα ενδείκνυται η εξατομικευμένη διδασκαλία για τους μαθητές που δυσκολεύονται ώστε με τον καιρό να ενταχθούν ομαλά στο κανονικό τμήμα που ανήκουν. Εξυπακούεται ότι θα υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα και θα παρέχεται διακριτικά, με πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική διάσταση, η θρησκευτική αγωγή που θα αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές.
4. Εναλλακτικά, καλή λύση είναι και η ελεύθερη χρήση της βιβλιογραφίας, με περιεχόμενο πολυπολιτισμικό και θρησκευολογικό, πάντα σε συνεργασία και συνεννόηση με τον Σχολικό Σύμβουλο.
5. Στην ίδια κατεύθυνση χρήσιμο είναι οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και όχι μόνο και να χρησιμοποιούν κατ' επιλογήν εικόνες, κείμενα κ. ά. που να είναι οικεία στους αλλοδαπούς μαθητές, ακολουθώντας την βιωματική προσέγγιση της γνώσης.
6. Η χρήση εποπτικού υλικού με θρησκευτικό περιεχόμενο που να αφορά και τη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής, καθώς και η απλούστευση εννοιών, όρων και λέξεων θεολογικών θεωρείται πολύ χρήσιμη.
7. Επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στους μαθητές αυτούς σε μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλες για σχολικό περιβάλλον διαπολιτισμικό (με παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών σε διαπολιτισμικά σχολεία), στη διαχείριση τάξης με τη συγκεκριμένη πολυπολιτισμική σύνθεση.
8. Παράλληλη χορήγηση οικονομικών κινήτρων και για αυτό-επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία.
9. Διευκόλυνση χορήγησης visa (βίζας) στους συγκεκριμένους μαθητές για να μη χάνουν για λόγους γραφειοκρατικών πολύτιμο χρόνο από τα μαθήματά τους.
10. Διευκόλυνση με τις απουσίες τους (δικαιολόγηση περισσοτέρων) ώστε να μη αποκόπτονται ριζικά και απότομα από το οικογενειακό τους και το οικείο τους πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο επιθυμούν να επισκέπτονται συχνότερα.
11. Συνεργασία των φορέων της εκπαίδευσης με το ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) για καλύτερο συντονισμό ενεργειών προς την επίλυση προβλημάτων μέσα από οργάνωση ημερίδων, επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία, χρηματοδότηση και έκδοση απλουστευμένων βιβλίων για όλες τις ειδικότητες κ.λ.π.
12. Κινητοποίηση και ευαισθητοποίηση όλης της κοινωνίας, φορέων (π.χ. Τοπική αυτοδιοίκηση, Εκκλησία, Σύλλογοι κ.λ.π.) για την ομαλότερη ένταξη αυτών των παιδιών στην ελληνική πραγματικότητα.
13. Όχι αδιαφορία αλλά καταδίκη σε κάθε ρατσιστική ή εθνικιστική συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Όλα αυτά, μαζί με τα νέα βιβλία που από το Σεπτέμβριο του 2006 θα βρίσκονται στα σχολεία και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η διαπολιτισμικότητα, η διαθρησκευτική καθώς και η Ευρωπαϊκή διάσταση, θεωρούμε ότι θα βοηθήσουν και θα λειτουργήσουν προς την σωστή κατεύθυνση.

Με τις προτάσεις αυτές, θεωρούμε ότι λύνεται κατά τον καλύτερο τρόπο το πρόβλημα της θρησκευτικής αγωγής των αλλοδαπών μαθητών, με σεβασμό στο πρόσωπο, την διαφορετικότητα αλλά και τον επιδιωκόμενο στόχο της ομαλής ένταξης ή ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών στη χώρα υποδοχής, προς αμοιβαίο όφελος φυσικά.

Κλείνοντας να τονίσουμε τα εξής. Δύο από τα βασικότερα στοιχεία της πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων αποτελούν η ορθόδοξη πίστη και η Εκκλησία. Σίγουρα αυτά τα δύο έπαιξαν και παίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του νεοελληνικού πολιτισμού αλλά και της νεοελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για να καταλάβει ο νεοέλληνας ποιος είναι και πως λειτουργεί διαχρονικά στο χώρο αυτό μέσα από τη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης της Εκκλησίας και του ρόλου που έπαιξε αυτή, άσχετα αν πιστεύει κανείς ή όχι. Αυτό και από μόνο του αποτελεί πολύ σπουδαίο λόγο για την υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση.

Άποψή μας είναι ότι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο μέσα από τη διδασκαλία και του μαθήματος των Θρησκευτικών θα πρέπει να έχει σαν σκοπό την καλλιέργεια ανθρώπων οικουμενικών (ο Χριστιανισμός υπήρξε πάντοτε οικουμενικός), ανοιχτών και ανεκτικών στο διαφορετικό, με ήθος που θα αγκαλιάζει τον «άλλο» (που αποτελεί εικόνα του Χριστού), τον «ξένο», με παράλληλη έμφαση μέσω της παρεχόμενης παιδείας στα στοιχεία πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Όπως επίσης σίγουρο είναι ότι θα πρέπει το Ελληνικό σχολείο που θα φιλοξενεί αλλοδαπούς μαθητές να κρίνεται από το αν μπορεί να αξιοποιεί τις δυνατότητες που έχει, ώστε να προσφέρει προσόντα τέτοια, ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές ίδια πληροφόρηση καθώς και ίσες ευκαιρίες για την κοινωνία στην οποία θα κληθούν να ζήσουν και να εργασθούν. Να εκφραστούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ενταχθούν επιτυχώς στο κοινωνικό και εργασιακό δυναμικό. Στόχος είναι να κερδίσουν όλοι οι μαθητές το ίδιο και όχι να τεθούν οι οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τροχοπέδη σ' αυτή την ίση και δίκαιη απόλαυση των στόχων του σχολείου.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αφιέρωμα στη «Διαθεματικότητα»: Κριτική θεώρηση, τευχ.131, Ιούλιος-Αύγουστος 2003.
2. Ντεμπρέ Ρεζίς, Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο, βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 2004.
3. Τσάγκας Ιωάννης, Διαφοροποίηση μαθητικού πληθυσμού και διδακτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία των θρησκευτικών, *«Κοινωνία»*, 4 (2004), σσ. 381-385.
3. Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού, Βόλος, 15-17 Μαΐου 2004, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, Βουλή των Ελλήνων, Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, Αθήνα 2005.
4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, 8^ο Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.), Πάτρα 2005, βλέπε εισηγήσεις σχετικές και με το μάθημα των θρησκευτικών στην Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση και τη Διαπολιτισμική αγωγή.
- 5.Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία, Θέσεις και αντιθέσεις, Εισηγήσεις –Συζητήσεις από τη διημερίδα που οργάνωσε στη Γερμανική Σχολή Αθηνών ομάδα θεολόγων – καθηγητών σχολείων του Νομού Αττικής (5-6 Μαΐου 2000), εκδόσεις Εν πλω, Ιανουάριος 2006.
6. Πεπονάκης Μανόλης, Τα θρησκευτικά σε αλλοδαπούς μαθητές, *«Κοινωνία»*, 1 (2006), σσ.18-30.

Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Φωτίου Πηνελόπη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., υπ. δρ. του Παν/μίου Ιωαννίνων, υπ. Δ.Ε. γραφείου Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Σουλιώτη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., υπ. Δρ. του Παν/μίου Ιωαννίνων, υπότροφος του Ι.Κ.Υ

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαίο να αναπροσαρμόζεται και να επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τη δυναμική των καιρών και να βασίζεται σε ένα πλαίσιο που θα συμβαδίζει με το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η επιτυχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση μιας παγκόσμιας πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής και γενικότερα πολυμορφικής κοινωνίας επιβάλλει την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης (Αλαχιώτης 2003:1, Chrysochoos et al. 2002:37). Το σχολείο οφείλει να γίνει χώρος δημιουργίας και βιωματικής μάθησης, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα ο μαθητής να αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη οντότητα. Το πλαίσιο αυτό φέρνει στο προσκήνιο την ολιστική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης και θέτει τις βάσεις για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης (cross-curricular approach), η οποία έχει τελευταία απασχολήσει, ιδιαίτερα, την εκπαιδευτική κοινότητα (Σουλιώτη 2005:8), αφού τα νέα σχολικά εγχειρίδια για την επόμενη σχολική χρονιά και για την πρωτοβάθμια και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) είναι οργανωμένα με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Πρακτικά η διαθεματική προσέγγιση αναφέρεται σε πιθανούς συνδέσμους μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, το οποίο αναλύεται και επεξεργάζεται από διάφορες οπτικές γωνίες. Η αναζήτηση αυτή εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική ή και διδακτική συνάφεια και όταν σε πολλά σημεία οι στόχοι τους αλληλοσυμπληρώνονται, αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του σχολείου (Θεοφιλίδης 1997, Καφετζόπουλος κ.α. 2001:191-92, Σουλιώτη κ.α. 2004:41). Διατυπώνεται μάλιστα η άποψη ότι η διαθεματικότητα προβάλλεται ως μόνη λύση για τον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και με την εφαρμογή της προωθούνται οι αρχές της πολυγλωσσίας (plurilingualism) της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism) και της πολυμορφίας. έννοιες που συνδέονται άμεσα με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Καγκά 2001^α:37-39, Καγκά 2001^β:92-95, Σαλτέρης 2004:19).

Ταυτόχρονα η μέθοδος project προβάλλεται ως η πιο κατάλληλη για την αξιοποίηση της προσέγγισης αυτής στην καθημερινή σχολική πρακτική, ενώ παράλληλα λειτουργεί θετικά και σε πολλά επίπεδα στη μαθησιακή διαδικασία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Νικολάου 2000:221-22, Σουλιώτη κ.α. 2005:11).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια να διερευνήσουμε την έννοια της μεθόδου project και τις διάφορες διαστάσεις της και να προτείνουμε τρόπους εφαρμογής της στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μέθοδος project

Το project (σχέδιο εργασίας ή συνθετική δημιουργική εργασία ή μικρά προγράμματα ή σχεδιασμένη ενέργεια) είναι μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα,

το οποίο αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια μικρή ομάδα μαθητών μέσα σε μια τάξη, ενώ μερικές φορές το αναλαμβάνουν ολόκληρη η τάξη ή περιστασιακά ένας μεμονωμένος μαθητής (Νικολάου 2000:220, Σουλιώτη κ.α. 2004:45). Αποτελεί, επομένως, σύνθετη δημιουργική εργασία, η οποία μπορεί να απασχολήσει την τάξη ή μέρος της από μερικές ώρες ως και ολόκληρη τη σχολική χρονιά (Σουλιώτη κ.α. 2005:11-12).

Κατά το Χρυσσαφίδη με τον όρο «μέθοδος project» εννοούμε μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς μεμονωμένων μελών ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας, στοχεύει δε στην επίτευξη κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική, για το λόγο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. (Χρυσσαφίδης 2000:43-4)

Οι Bastian/Gudjons (1986, οπ. αναφ. στο Χρυσσαφίδης 2000:44) αναφέρουν δέκα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου που βοηθούν στην κατανόηση του ορισμού της.

1. Σχέση με βιωματικές καταστάσεις
2. Προσανατολισμός στα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας
3. Αυτοοργάνωση, υπευθυνότητα
4. Κοινωνική σημασία
5. Συστηματική οργάνωση
6. Δημιουργία, παραγωγή ενός προϊόντος
7. Συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων
8. Κοινωνική μάθηση
9. Διακλαδικό μάθημα
10. Σύνδεση με τα μαθήματα

Τα projects είναι πιο σύνθετα από τις καθημερινές εργασίες, που ανατίθενται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας, απαιτούν περισσότερο χρόνο από το μαθητή και τον καθηγητή, έχουν υψηλότερες απαιτήσεις και είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της δικής τους γνώσης (Galton et al. 1992, Katz et al. 1989:3, Meyer 1987). Σκοπός τους είναι να μάθει κανείς περισσότερα για κάποιο θέμα παρά να αναζητήσει σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από το δάσκαλο ή από τους μαθητές ή σε συνεργασία μεταξύ τους. Δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό και βοηθά το μαθητή να καταστεί περισσότερο ενεργό και υπεύθυνο υποκείμενο μάθησης. (Μπρίνια 2005:210-111).

Είδη projects

Υπάρχουν διάφορα είδη projects και η τυπολογία τους ποικίλλει ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που δίνεται έμφαση κάθε φορά, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί: (Μπρίνια 2005 :211)

Κριτήρια ταξινόμησης	Τύπος project
Αριθμός συμμετεχόντων	Ατομικό Συνεργατικό - ομαδικό
Χρονική Διάρκεια	Μικρό Μεσαίο Μεγάλο

Θέμα

Απλό
Σύνθετο
Επίκαιρο
Ενδιαφέρον
κ.τ.λ.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα τα projects μπορεί να είναι ατομικά ή ομαδικά-συνεργατικά. Η δεύτερη περίπτωση, αυτή που προωθεί την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, μπορεί να θεωρηθεί πιο ουσιαστική για τη διαδικασία της μάθησης. Διακρίνονται ακόμα, ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή τους, σε μικρά, μέτρια και μεγάλα. Τα μικρά projects απασχολούν τους μαθητές το πολύ μέχρι έξι διδακτικές ώρες, τα μέτρια από μια εβδομάδα μέχρι και ένα μήνα, ενώ τα μεγάλα projects μπορεί να τους απασχολήσουν και ολόκληρη χρονιά ή περισσότερο. Ο χωρισμός αυτός γίνεται για τον απλούστατο λόγο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει τον όρο project με μια μακρόχρονη και μεγαλεπήβολη διαδικασία. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ανάληψη και τη διεξαγωγή συνθετικών δημιουργικών εργασιών από μέρους τους (Frey 1998:14-16). Τέλος, τα είδη των projects διαφοροποιούνται και ανάλογα με το θέμα, το οποίο θα επιλέξει η τάξη και μπορεί να είναι απλό, σύνθετο, επίκαιρο, ενδιαφέρον, εύκολο, δύσκολο κ.τ.λ. τον τρόπο συλλογής του υλικού και σύνθεσης της εργασίας. Κατά την έννοια αυτή οι εργασίες παίρνουν διάφορες μορφές, οι οποίες μπορεί να είναι και απρόβλεπτες και δε θεωρούμε αναγκαίο να τις κατηγοριοποιήσουμε.⁴⁵ (Σουλιώτη κ.α. 2004:46-7).

Φάσεις ή στάδια διαδικασίας εφαρμογής της μεθόδου

Η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται τελικά σε τέσσερα στάδια : (Ελευθεριάδης 2002:281-82, Fried et al. 2002:8, Μπρίνια 2005:211-15, Σουλιώτη κ.α. 2004:45-6, Stoller 2002:117).

1. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του προβληματισμού ή σχεδιασμού (planning)
Περιλαμβάνει την επιλογή, την ευαισθητοποίηση και το σχεδιασμό του θέματος. Αρχικά οι μαθητές συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται σχετικά με το ποιο από τα θέματα που προτείνουν οι μαθητές θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, ώστε η συμμετοχή τους να είναι περισσότερο δημιουργική και αποδοτική. Το αρχικό ερέθισμα για την επιλογή του θέματος μπορεί να προέκυψε από τη συζήτηση κάποιου επίκαιρου θέματος στην τηλεόραση ή από την ανάγνωση ενός αυθεντικού κειμένου (άρθρο, ανακοίνωση, διαμαρτυρία, επιστολή), το οποίο έφεραν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός στην τάξη ή ακόμη και από ένα γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή βοηθάει τους μαθητές να καταλήξουν στην επιλογή του θέματος, προκαλώντας ερεθίσματα. Στη συνέχεια φροντίζουν ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές, οι οποίοι συνέλαβαν την αρχική ιδέα του θέματος και έχουν στη διάθεσή τους πλούσιο έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό, για τη γενικότερη ευαισθητοποίηση των μαθητών. Τέλος με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών (brainstorming) όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας εκφράζουν αβίαστα οποιαδήποτε ιδέα, άποψη τους έρχεται στο μυαλό και γράφονται στον πίνακα. Έπειτα από συζήτηση όλων των μελών της ομάδας διαρθρώνουν το πλαίσιο και τη δομή του θέματος ακτινωτά, με κέντρο το θέμα και καθορίζουν το σκοπό και το περιεχόμενό του. Σε περίπτωση που το σχέδιο εργασίας είναι συνεργατικό, συγκροτούν ομάδες εργασίας, προκειμένου κάθε ομάδα να αναλάβει και μια ενότητα. Είναι σημαντικό για τη συγκρότηση κάθε ομάδας ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη την ανομοιογένεια ως προς το φύλο, την κοινωνική προέλευση, την επίδοση κ.τ.λ.

⁴⁵ Η δημιουργία για παράδειγμα μιας σχολικής εφημερίδας είναι εντελώς διαφορετικό project από την ανταλλαγή απόψεων μαθητών διαφορετικών σχολείων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

καθώς και τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους. Καθορίζεται ένας συντονιστής για κάθε ομάδα, ο οποίος είναι υπεύθυνος για το συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας και τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού.

2. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της εκτέλεσης (preparation) ή της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, οι μαθητές πρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που σχεδίασαν, δηλαδή να κάνουν τις επισκέψεις σε οργανισμούς και επιχειρήσεις για επιτόπια έρευνα, να πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς, να συγκεντρώνουν το υλικό τους, να το επεξεργάζονται και να αναλύουν τα δεδομένα. Κατά την πορεία του παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και έτσι το θέμα της διευθέτησης του χρόνου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό. Τα μέλη κάθε ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις, εκθέτουν τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης, για να τις αντιμετωπίσουν από κοινού και ταξινομούν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. Κάθε ομάδα αναφέρει στην ολομέλεια τις δραστηριότητες που έχει ολοκληρώσει και γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών για την τελική παρουσίαση. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο, παρατηρεί και αξιολογεί τους μαθητές, δρα ως πόλος επικοινωνίας, δίνει νόημα και συνοχή στις προσπάθειές τους με τη συνεχή ανατροφοδότηση που τους παρέχει. Προσανατολίζει τους μαθητές, ώστε να αποφύγουν τη σπατάλη χρόνου βαδίζοντας εμπειρικά και με τη μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης. Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού θα γίνονται μόνον, όταν και εφόσον το απαιτούν οι μαθητές.

3. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της παρουσίασης (presentation) της εργασίας από τους μαθητές, κατά το οποίο διαμορφώνουν την τελική τους μελέτη. Η παρουσίαση της εργασίας τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού η τελική εκπόνησή της δίνει ηθική ικανοποίηση στους μαθητές και γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη φύση της εργασίας (προφορική, γραπτή, παρουσίαση με διάφορα εποπτικά μέσα, θεατρική παράσταση, εκθέσεις, κλπ).

4. Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης (assessment). Παρότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρουσίαση της εργασίας στην τελική της μορφή είναι το τελευταίο στάδιο του project, αξίζει να αφιερωθεί κάποιος χρόνος, ώστε να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να κάνουν την αυτοκριτική τους και τον απολογισμό (reflection) της εμπειρίας που αποκόμισαν. Στο τέταρτο στάδιο, λοιπόν, αξιολογούν το αποτέλεσμα της εργασίας τους, εξετάζουν την επίτευξη ή μη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί, εκτιμούν τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά, διακρίνουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της όλης διαδικασίας και δίνουν συμβουλές για τα επόμενα projects. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν τη γνώση που αποκόμισαν, ενώ ο εκπαιδευτικός επωφελείται και από την εμπειρία των μαθητών για το σχεδιασμό μελλοντικών εργασιών. Αν επιθυμεί να διαπιστώσει την ικανοποίηση των παιδιών από τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή του project έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα την ελεύθερη συζήτηση, το ερωτηματολόγιο, το φύλλο αξιολόγησης του μαθητή κ.τ.λ.

Για την καλύτερη εφαρμογή των προαναφερθέντων σταδίων της συγκεκριμένης μεθόδου είναι καλό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι: (Ελευθεριάδης 2002:283, Μπρίνια 2005:215-16).

- Σημαντική είναι η συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς μέσα από την προφορική κυρίως επικοινωνία και λιγότερο από τη γραπτή, καθώς και η ενημέρωση των γονέων των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά τους θα πάρουν μέρος στις συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Καλό είναι να βρίσκει ευκαιρίες κατά τη διδασκαλία του να εφαρμόζει projects, έστω και δίωρης διάρκειας, τα οποία μπορεί να προσφέρουν πολύ περισσότερα από ότι αρκετές ώρες συμβατικής διδασκαλίας.

- Πρέπει να ελέγχεται κάθε φάση της διαδικασίας, για να διαπιστώνεται αν τηρούνται όλες οι προδιαγραφές που προγραμματίζονται για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε φάσης. Αν διαπιστώνονται παρεκκλίσεις από τον αρχικό στόχο, τότε απαιτείται επαναπροσδιορισμός του στόχου και της δράσης.
- Καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της εφαρμογής της μεθόδου αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε κάθε βήμα της διαδικασίας. Είναι προτιμότερο ένα project να καθυστερήσει ή να μην ολοκληρωθεί ποτέ παρά οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ό,τι θα έπρεπε να κάνουν οι μαθητές.
- Τέλος ας μην ξεχνάμε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα, όσο για τη διαδρομή προς το αποτέλεσμα, διότι το μεγάλο κέρδος για το μαθητή είναι η γνώση και οι εμπειρίες που αποκομίζει κατά τη διαδικασία.

Αξιοποίηση της μεθόδου project στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για την εκπόνηση μιας συνθετικής δημιουργικής εργασίας στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής:

- Ο βαθμός δυσκολίας του project πρέπει να είναι ανάλογος με το επίπεδο των μαθητών που θα αναλάβουν την εφαρμογή του.
- Η επιλογή των μαθητών που θα αποτελούν τις ομάδες εργασίας, πρέπει να αντιπροσωπεύουν όλα τα παιδιά της τάξης και όχι μόνον της κυρίαρχης ομάδας.
- Η αναγνώριση και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών είναι βασικός παράγοντας όχι μόνο για τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, αλλά και για την «ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία», γι' αυτό καλό είναι να δίνεται η ευκαιρία στον αλλοδαπό μαθητή σε κάποια δραστηριότητα του project να εκφράζεται και στη γλώσσα του. (Σάββα 2005:42, Φωτίου 2006)
- Ένα project, για να έχει θετική επίδραση στους συμμετέχοντες, πρέπει να αναφέρεται στα βιώματά τους, να τους προκαλεί το ενδιαφέρον και να τους εμπνέει για συμμετοχή στην ομάδα.
- Να αξιοποιεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να αναδεικνύει το ταλέντο και τις διαφορετικές ικανότητές του.
- Να συνεργάζεται με τους μαθητές και να τους διευκολύνει στην ανάληψη ερευνητικών καθηκόντων.
- Να αναλαμβάνει τους ρόλους του συντονιστή, του εμπνευστή, του συνερευνητή και του καθοδηγητή της ομάδας των μαθητών.
- Ότι έχει τη δυνατότητα να επιβλέπει κάθε ομάδα μαθητών χωριστά προσπαθώντας να διευθετήσει διαφορές, να βοηθήσει σε κάποια αναποτελεσματική προσπάθεια και ταυτόχρονα να διαπιστώσει τις όποιες εξελίξεις.
- Να συνεργάζεται και σχεδιάζει μαθήματα από κοινού με τους εκπαιδευτικούς των άλλων μαθημάτων της ίδιας τάξης ή και διαφορετικών τάξεων στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης.
- Ότι έχει τη δυνατότητα, επίσης, να συνεργάζεται και με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων των χωρών από όπου προέρχονται οι μαθητές (e-Twinning).

(Chrysochoos et al. 2002:37, Καφετζόπουλος 2001:192, Σουλιώτη κ.α. 2004:43, Σουλιώτη 2005:9, Φωτίου 2006, Χρυσάφιδης 2000:71, Willis 1996)

Προτεινόμενα projects για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός της πολυπολιτισμικής τάξης μπορεί να ενσωματώσει στη διδασκαλία του ποικίλες μορφές projects, έτσι ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του σε μια βαθιά αλληλογνωριμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, καθώς και σε θετική στάση

προς τη ζωή, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής. Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και της δικής μας εμπειρίας αναφέρουμε ενδεικτικά μια σειρά από συνθετικές δημιουργικές εργασίες, οι οποίες είναι ταξινομημένες κατ' ανιούσα κλίμακα (από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες) και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. (Fried-Booth 2002:34-104, Καγκά 2001β:94, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, Φωτίου 2006)

- Αποτύπωση σε ένα ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο χάρτη των χωρών προέλευσης των μαθητών με τις σπουδαιότερες πόλεις, ποτάμια, βουνά και τις περιοχές προέλευσής τους (συνεργασία εκπαιδευτικού της Γεωγραφίας και Πληροφορικής)
- Αναζήτηση, καταγραφή και ταξινόμηση τραγουδιών από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, που έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και το αντίθετο. (συνεργασία Φιλολόγου, εκπαιδευτικού της Μουσικής και Πληροφορικής)
- Διεξαγωγή έρευνας για κοινά και διαφορετικά έθιμα της Ελλάδας και της χώρας προέλευσης των μαθητών, τα οποία αφορούν σε διάφορες πτυχές της ζωής (π.χ. εορτές, φαγητό, καθημερινές συνήθειες, γάμοι, τελετές κλπ). (συνεργασία Φιλολόγου, Θεολόγου, εκπαιδευτικού του μαθήματος της Οικιακής οικονομίας και Πληροφορικής).
- Συλλογή ανεκδότων από τις χώρες προέλευσης των μαθητών και σύγκρισή τους με τα ελληνικά (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Συλλογή μικρών αγγελιών από εφημερίδες ελληνικές και από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, καταγραφή των προσόντων, που απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις, σύγκριση μεταξύ τους και επισήμανση κοινών στοιχείων. (συνεργασία Φιλολόγου, εκπαιδευτικού που διδάσκει ΣΕΠ και πολλών άλλων ειδικοτήτων)
- Επισήμανση ξένων δανείων στην ελληνική γλώσσα. Υπάρχουν για παράδειγμα πολλές λέξεις αγγλικές, τις οποίες χρησιμοποιούμε στην Ελλάδα όπως: computer, ok, Internet ή λέξεις από τις γειτονικές χώρες. (συνεργασία Φιλολόγου και εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών).
- Δημιουργία ντοσιέ με πρόσθετο ενημερωτικό υλικό, φωτογραφίες, cd, κείμενα επίκαιρα από περιοδικά και εφημερίδες, κείμενα των μαθητών, ζωγραφίες για θέματα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές. (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Σύνταξη βιογραφιών διάσημων επιστημόνων, καλλιτεχνών, πολιτικών, Ελλήνων και ξένων. (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Διερεύνηση επίκαιρων θεμάτων, για παράδειγμα οικολογικά, αθλητικά, πολιτικά, επιστημονικά κ.τ.λ., παγκόσμιου ενδιαφέροντος, που έχει παρουσιαστεί σε διάφορες εφημερίδες και την τηλεόραση. (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Παρουσίαση μικρών ερευνών στην τάξη από ομάδες μαθητών για σπουδαία επίκαιρα θέματα, τα οποία απορρέουν από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους, όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η παρατήρηση, κ.τ.λ. (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων από μαθητές στην τάξη, στην οποία παίρνουν μέρος και αλλοδαποί μαθητές. (Συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Δημιουργία περιοδικού ή εφημερίδας στη γλώσσα προέλευσης των μαθητών. Η τάξη έχει με αυτή την εργασία τη δυνατότητα να ασχοληθεί με ποικίλα θέματα και παράλληλα να δώσει την ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα. (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).
- Θεατρική παράσταση, η οποία θα αναφέρεται σε ένα θέμα που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τον «άλλο» μπαίνοντας στη θέση του και γνωρίζοντας τη συναισθηματική του κατάσταση. Η επιλογή του θέματος μπορεί να είναι ένα μυθιστόρημα Έλληνα ή ξένου συγγραφέα ή ακόμη ένα θεατρικό κείμενο που έχουν γράψει οι ίδιοι μαθητές. (συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών).

Ενδεικτικά projects για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση

- Να συγκεντρώσουν οι μαθητές όλα τα επίθετα που αναφέρονται στον Οδυσσέα και με βάση αυτά να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητά του (συνεργασία φιλολόγων και εκπαιδευτικού Πληροφορικής).
- Τρόπος προσέγγισης του «άλλου» στην Οδύσσεια, (π.χ. στην επίσκεψη της Αθηνάς στην Ιθάκη με τη μορφή του Μέντορα : «Ω ξένε, καλωσόρισες.....», κατά την επίσκεψη του Τηλέμαχου στην Πύλο, κατά την επίσκεψη του Οδυσσέα σε διάφορα μέρη, όπως το νησί των Φαιάκων κ.τ.λ. (συνεργασία φιλολόγων, εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της Γεωγραφίας).
- Να συγκεντρώσουν τα διάφορα ήθη και έθιμα των διαφόρων περιοχών που αφορούν στο της φιλοξενία από την Οδύσεια. (συνεργασία φιλολόγων, εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της Γεωγραφίας).
- Τρόπος προσέγγισης του «άλλου» από τον Ηρόδοτο στο κείμενο της Α΄ Γυμνασίου Ηροδότου Ιστορίες.(σεβασμός του Ηροδότου για τους μεγάλους πολιτισμούς της Ανατολής, μη υποτίμηση του αντιπάλου, §238 εξυψώνει τον αντίπαλο κ.τ.λ.). (συνεργασία φιλολόγων και εκπαιδευτικού Πληροφορικής). Εφαρμόστηκε στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσ/νίκης.

Projects με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ειδικότερα με το Διαδίκτυο

Τα projects που προαναφέρθηκαν μπορεί να πραγματοποιηθούν, ιδιαίτερα, όσον αφορά στη συλλογή του υλικού και χωρίς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή του Διαδικτύου. Η χρήση όμως του ηλεκτρονικού υπολογιστή θεωρείται ότι ευχαριστεί ιδιαίτερα τους μαθητές, τους προσφέρει πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, ενώ παράλληλα τους δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και καθιστά το διδακτικό αντικείμενο προσιτό και κατανοητό. Για το λόγο αυτό παραθέτουμε χωριστά στη συνέχεια ορισμένα projects που γίνονται αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. (Σουλιώτη κ.α. 2005:13-14)

- Ανταλλαγή απόψεων των μαθητών σε ηλεκτρονικούς χώρους συζητήσεων (chat rooms) και τηλεδιασκέψεις (video conferencing) με τους εικονικούς συμμαθητές τους..
- Ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) μέσω δικτύων υπολογιστών με μαθητές άλλων σχολείων, ακόμη και εκτός Ελλάδος, για ανταλλαγή απόψεων και παρουσίαση των εργασιών τους.
- Δημιουργία ιστοσελίδας (web site) στο Internet, όπου οι μαθητές θα έχουν πληροφορίες για το σχολείο τους, θα καταγράφουν τις απόψεις τους για διάφορα θέματα, θα πληροφορούν για τα ήθη και έθιμα και τα διάσημα πρόσωπα της χώρας τους και θα ζητούν από τους επισκέπτες της ιστοσελίδας να θέσουν νέες ιδέες.
- Παρουσίαση ενός θέματος στην τάξη με επιχειρήματα, προτάσεις και εικόνες κάνοντας χρήση του προγράμματος power point του υπολογιστή.
- (Dudenev 2000:128-133, Μάλλιου κ.α. 2002:125-126)

Επίσης υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες, παιχνίδια και ασκήσεις στις διάφορες ιστοσελίδες του Διαδικτύου, που βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Στο σχολείο, αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικά προγράμματα (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, ισότητας δύο φύλων), μέσω των οποίων υλοποιούνται διάφορες δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από το σχολείο. Τέτοιες δραστηριότητες είναι θεατρικές παραστάσεις, μουσικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, επισκέψεις σε μουσεία ή σε χώρους με ενδιαφέρον ιστορικό, περιβαλλοντικό, οργανώσεις σχολικών εορτών και άλλα. Ιδιαίτερα το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών και γενικότερα η θεατρική τέχνη θεωρείται εύκαμπτο και ανεξάντλητο μέσο διδασκαλίας, το οποίο προσφέρει

ευρύτατο πεδίο εφαρμογής ποικίλων projects, βασισμένα στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα περισσότερα από τα παραπάνω Projects μπορεί να υλοποιηθούν και μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Οι θετικές επιδράσεις της μεθόδου project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ειδικά σε τάξεις πολυπολιτισμικές τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project έχουν ιδιαίτερη σημασία, αφού οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη αξιοποίησης των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και απόλυτη ανάγκη ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων τους, για να προσπαθήσουν να ενταχτούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην οργανωμένη εργασία της σχολικής τάξης. Η μέθοδος project τους παρέχει και αυτή τη δυνατότητα, παράλληλα, όμως, λειτουργεί θετικά και σε πολλά άλλα επίπεδα. (Νικολάου 2000: 253)

Συγκεκριμένα:

- Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, που είναι η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. (ακουστική κατανόηση-listening, ομιλία-speaking, ανάγνωση-reading, γραπτή έκφραση-writing). Στο αρχικό στάδιο ενός project οι μαθητές συζητούν και διαπραγματεύονται ένα θέμα και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου (listening, speaking). Στο επόμενο στάδιο του project οι μαθητές αντλούν πληροφορίες από ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο (από εφημερίδες, άρθρα, Διαδίκτυο, τηλεόραση και οποιαδήποτε άλλη πηγή συλλογής υλικού) και τις μεταδίδουν σε μορφή διαγράμματος, σχεδίου, φυλλαδίου, έκθεσης, πίνακα κλπ. Οι μαθητές με τη διαδικασία αυτή παράγουν γραπτό λόγο (writing) έχοντας προηγουμένως μελετήσει, συλλέξει και οργανώσει τις πληροφορίες, που σκοπεύουν να μεταδώσουν, ενώ παράλληλα κατανοούν το λεξιλόγιο από πολλά γνωστικά πεδία μέσα από την κατανόηση γραπτού λόγου (reading). Η εξάσκηση των τεσσάρων δεξιοτήτων εξαρτάται βέβαια από το είδος και τη μορφή του project, το επίπεδο των μαθητών καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί (Fried-Booth 2002:25-33).
- Εμπνέει και τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές για συμμετοχή τους σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, ενθαρρύνει την αποδοχή τους από την τάξη, βοηθάει στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου, μέσω του οποίου ο αλλοδαπός μαθητής επιτυγχάνει ευκολότερα την ένταξή του στην ομάδα (Νικολάου: 2000:332), παράλληλα τον διδάσκει πώς να αντλεί μέσα από κάθε μάθημα, όχι μόνο γνώσεις αλλά και το ενδιαφέρον για το «διαφορετικό μαθητή». (Byram 1997:33)
- Τους παρέχεται επίσης η δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για αυθεντικούς σκοπούς, εφόσον τα θέματα, που διαπραγματεύονται αφορούν την πραγματικότητα. Για παράδειγμα να επικοινωνήσουν με κάποιον οργανισμό ή άλλο σχολείο, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με στόχο να συλλέγουν πληροφορίες για την εργασία τους, το οποίο είναι πιο σημαντικό στη διαδικασία της μάθησης από το να επαναλαμβάνουν μετά τον εκπαιδευτικό εκφράσεις, που πιθανόν να μη χρειαστούν σε καμία επικοινωνία. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί κλίμα ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας και αυτοπεποίθηση στους μαθητές, αφού η προοδευτικά αναπτυσσόμενη αυτή ικανότητα των μαθητών μακροπρόθεσμα τους βοηθά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, επαγγελματικού και κοινωνικού χώρου. (Beglar et al. 2002: 98, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:379, Παϊζάνου κ.α. 2003:5-7)
- Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ιδιαίτερα το Διαδίκτυο με αποτέλεσμα να κατακτούν την αγγλική ορολογία, η οποία αφορά στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στη σύγχρονη εποχή η εξοικείωση αυτή κρίνεται απολύτως

απαραίτητη, αφού η χρήση του υπολογιστή εμπλέκεται σε πολλούς τομείς της ζωής μας (εργασία, επικοινωνία, ψυχαγωγία κλπ).

- Αποφορτίζει τους μαθητές συναισθηματικά από το άγχος, που τους δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον, αφού έχει αποδειχτεί ότι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν ιδιαίτερα τις εξωσχολικές δραστηριότητες, διότι δεν υπάρχει το άγχος της αξιολόγησης, το κλίμα είναι πιο άνετο και οι δάσκαλοι πιο χαλαροί.
- Μπορεί να προωθήσει την αλληλοκατανόηση και μια επικοινωνία που να βασίζεται όχι μόνο στο γλωσσικό κώδικα (γραπτό ή προφορικό) αλλά και στη γλώσσα του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία) με την οποία εκφράζονται αμεσότερα τα συναισθήματα. (Γζήκας 2005:131)
- Τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, διότι ανακαλύπτουν ότι συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες δραστηριότητες και ότι συνεισφέρουν στην ομάδα από την οποία γίνονται αποδεκτοί.
- Επιτυγχάνεται μια συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των αλλοδαπών, παλινοστούτων και γηγενών μαθητών, ανταλλάσσουν σκέψεις και ιδέες, αξιοποιούν και ενεργοποιούν το μορφωτικό, γλωσσικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της χώρας τους.
- Μαθαίνουν να αποκτούν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ξεπερνούν την πολιτισμική διαφορά και να απολαμβάνουν τη διαπολιτισμική επαφή. (Γακούδη 2000: 424-25)
- Ιδιαίτερα, η διεξαγωγή κοινών projects μεταξύ σχολείων ξένων χωρών, όπως προαναφέρθηκε, προωθούν αβίαστα την επικοινωνία, το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων στην αγγλική γλώσσα με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. (Chrysochoos et al. 2002:35-39)
- Τέλος, οι μαθητές που έχουν εμπειρία από ποικίλες συλλογικές δραστηριότητες διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος πρακτικών, γεγονός που θα τους επιτρέπει να χειρίζονται με επιτυχία πολλές διαφορετικές κοινωνικές συναλλαγές, ως αυριανοί πολίτες. (Τρούκη 2005:37)

Η κάθε μέθοδος, όμως, που εφαρμόζεται στη διδασκαλία έχει και κάποια όρια και δεν είναι αποτελεσματική σε όλες τις περιπτώσεις και τα θεματικά πεδία. Ο Frey (1998:73-83), για παράδειγμα, τονίζει ότι η μέθοδος αυτή δεν ενδείκνυται, όταν ο στόχος της διδασκαλίας είναι η μάθηση μιας αυστηρά δομημένης ύλης. Αρκεί να αναλογιστούμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου στις τάξεις του Λυκείου οι μαθητές προετοιμάζονται για τις Πανελλαδικές εξετάσεις και θα διαπιστώσουμε ότι η εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι μάλλον αδύνατη. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα θέλαμε να κάνουμε ένα διαχωρισμό. Μαθήματα που δεν τα αφορούν πάντα άμεσα οι εξετάσεις, μπορούν να υιοθετήσουν ευκολότερα τέτοιες μεθόδους και να οδηγήσουν την τάξη σε πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Τέλος, η μέθοδος project δεν ενδείκνυται, όταν οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν συγκεκριμένη ύλη σε σύντομο χρονικό διάστημα, που η απόδοσή των μαθητών θα πρέπει να είναι εμφανής μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Σουλιώτη κ.α. 2004:47).

Συνοψίζοντας, η μέθοδος project στην πολυπολιτισμική τάξη θεωρείται ότι βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που δίνουν τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του αλλά και τις εμπειρίες των άλλων. Προετοιμάζει με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του μαθητή, ενώ παράλληλα αποδεσμεύει τον εκπαιδευτικό από το πλέγμα της αυστηρά ιεραρχικής οργάνωσης της εκπαίδευσης και συντελεί στην προώθηση της ιδέας ενός εκπαιδευτικού συστήματος ανοιχτού στην ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2003,8 Ιουνίου), Πώς η παιδεία θα αποκτήσει «σύστημα», *Το Βήμα*.
- Beglar, D., Hunt, A. (2002), *Implementing Task-Based Language Teaching*, In C.J. Richards, A.W. Renandya, (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram M., (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd.
- Γακούδη Α. (2000) Διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο: Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου, Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας, Παν/μιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000*, 413-25, Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Chrysochoos, J., Chrysochoos, N., Thompson, I. (2002), *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and the Task-Based Learning*, Athens: The Pedagogical Institute.
- Dudenev, G. (2000), *The Internet and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- Frey, K. (1998), *Η μέθοδος Project*, μτφρ Κλ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Fried-Booth, L.D. (2002), *Project Work*, In A. Maley (Ed), *Resource books for teachers*, Oxford: Oxford University Press.
- Galton, M., Williamson, J. (1992), *Group work in the primary classroom*, London: Routledge.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καγκά, Ε. (2001α), Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-48
- Καγκά, Ε. (2001β), Διαπολιτισμική επικοινωνία και Διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 91-96
- Katz, G. L., Chard, C.S. (1989), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσόχοος Ι. (2001), Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 190-204.
- Μάλλιου Ε., Σάββας, Σ., Σωτηρίου, Σ. (2002), Σχεδιάζοντας το σχολείο του αύριο: Καινοτόμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στο: Κ. Τσολακίδης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών»*, 117-128, Ρόδος
- Meyer, E.(1987), *Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη:Αφοί Κυριακίδη.
- Μπρίνια, Β. (2005), Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο, *Εκπαιδευτικά*, 77-78, 210-7.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ενταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2001), Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου, στο: Μ. Βάμβουκας, Α.Χατζηδάκη Α., (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας, Παν/μιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000*, 331-341, Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Ιστοσελίδα Π.Ι., (www.pi-schools.gr).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β), Έκθεση αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Ιστοσελίδα Π.Ι. (www.pi-schools.gr).
- Παιζάνου, Α., Γαβρηλίδου Μ. (2003), Εκπαιδευτικές πηγές και Διαδίκτυο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, στο: *2^ο Συνέδριο Σύρου*. Πρακτικά Συνεδρίου, Σύρος, 9-11 Μαΐου. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.epyna.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=208).
- Σάββα,Ε. (2005), Η Πρόκληση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στα Σχολεία, *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-6, 35-46.
- Σαλτέρης, Ν. (2004), Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 110, 15-27.
- Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2005), Διαθεματικές Προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας:Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου Project και των Νέων Τεχνολογιών, *Εκπαιδευτικά*, τευχ. 75-76, 8-20.
- Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2004), Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project, *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.
- Stoller, L.F. (2002), *Project Work: A Means to Promote Language and Content*. In C.J. Richards, A.W. Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Τζήκας, Γ.(2005), Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο- Ένα «Διαφορετικό» παιδί στην Τάξη μας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 124-141.

Τρούκη, Ε. (2005), Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: Εμπόδιο ή ευκαιρία. Στο: *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»*, Θεσσαλονίκη, 16 Απριλίου 2005, 31-39.

Φωτίου, Π. (2006), Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Δ. Ε. του Ν. Ιωαννίνων. Προτάσεις για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Στο: *Πρακτικά Επιμορφωτικής Ημερίδας «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις»* 16 Μαρτίου, Ιωάννινα, (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Ι.Π.Ο.Δ.Ε: ipode@otenet.gr)

Χατζηδάκη, Α., Γιακούδη, Α., (2000), Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις «μικτής δυναμικότητας», στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} συνεδρίου «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη Γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση»*, τ.3^{ος}, Πάτρα.

Χρυσafiδης, Κ. (2000), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Το να διδάσκεις σημαίνει...

Χαλκιάς Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

1.Εισαγωγή

Η αλλαγή της σύνθεσης των κοινωνιών που μας οδηγεί στο να ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, είτε συναντώντας και συναναστρεφόμενοι ανθρώπους άλλων εθνικοτήτων, είτε ταξιδεύοντας, είτε μέσω της τηλεόρασης, του κινηματογράφου ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή μας ωθεί σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική στροφή στην εκπαίδευση. Όπως είναι λογικό οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν και την διδασκαλία, η οποία πρέπει να αλλάζει και να εξελίσσεται καθώς και να διαφοροποιείται όσο διαφοροποιείται το κοινό που αφορά, αλλά και το περιβάλλον της μάθησης.

Είναι καλό λοιπόν να προσεγγίσουμε νέες μεθόδους διδασκαλίας πιο ανοικτές και πιο διαπολιτισμικές μέσα από την διδασχή του πολιτισμού και του διαπολιτισμού. Η διδασκαλία τόσο του πολιτισμού όσο και του διαπολιτισμού δεν έχει συχνά την θέση που της αρμόζει στην εκπαίδευση. Στα επίσημα προγράμματα σπουδών η γλώσσα αποτελεί την πρώτη διαδικασία και έτσι δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος εις βάρος της διδασκαλίας του πολιτισμού και του διαπολιτισμού.

Η διδασκαλία έχει ως πρωταρχικό σκοπό την μάθηση και την επικοινωνία των ενδιαφερομένων. Για να φθάσουν λοιπόν στο στόχο αυτό, είναι αναγκαίο να αποκτήσουν την ευελιξία της σκέψης, που χρειάζεται αρχικά για την επικοινωνία και να γνωρίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για να συμπεριφερθούν σωστά σε μια δεδομένη στιγμή ή σε μια απρόβλεπτη κατάσταση. Έτσι η διδασκαλία του πολιτισμού και του διαπολιτισμού θα πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα με την διδασκαλία της γλώσσας και αυτό θα πρέπει να είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού.

Η σύγχρονη διδακτική της γλώσσας αποσκοπεί στην ένωση της γλωσσολογίας και του πολιτισμού και αυτό γιατί όπως λέει ο Ανδρουλάκης η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό τομέα του πολιτισμού και ο πολιτισμός αποτελεί το τομέα σύλληψης και παρουσίασης της γλώσσας. Η άποψη ότι στο σχολείο δημιουργούνται οι μελλοντικοί πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί στη διδασκαλία όχι μόνο του πολιτισμού, αλλά και του διαπολιτισμού, καθώς επίσης και στην συγκριτική ανάλυση και μελέτη των πολιτισμικών στοιχείων των Ευρωπαϊκών εταίρων μας.

2.Πολιτισμός - Κουλτούρα

Κατ' αρχήν πρέπει να εξηγήσουμε τι εννοούμε με την λέξη "πολιτισμός", καθώς εδώ και πολλά χρόνια, πολλοί γλωσσολόγοι έχουν προσπαθήσει να της δώσουν έναν ορισμό. Δεν είναι όμως εύκολο αυτό, γιατί η λέξη "πολιτισμός" παρουσιάζει τουλάχιστον δυο πλευρές : την λέξη "πολιτισμός" και την λέξη "κουλτούρα". Όσον αφορά την λέξη "πολιτισμός" την χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε στο τεχνικό τομέα, στις τεχνικές και πρακτικές γνώσεις ή στα έργα του ανθρώπου, την δε λέξη "κουλτούρα" όταν θέλουμε να αναφερθούμε στα ιδανικά, στα πιστεύω, στο πνεύμα, στους κανόνες και στις αξίες. Θα μπορούσαμε λοιπόν κατόπιν αυτού να πούμε ότι η λέξη "πολιτισμός" αποτελεί ένα υποσύνολο της λέξης "κουλτούρα" η οποία είναι πολύ πλούσια σε περιεχόμενο και όπως λέει ο Galisson η λέξη "κουλτούρα" χωρίζεται στη "κουλτούρα της γνώσης" (λογοτεχνία, τέχνη, ιστορία) και στη "κουλτούρα που μοιράζεται" (τρόπος ζωής, θεσμοί και συμπεριφορά).

3. Σχέση γλώσσας και κουλτούρας

Πρέπει να διδάξουμε τους μαθητές μας την γλώσσα μας, έχοντας την βεβαιότητα ότι η γλώσσα αντανακλά την κουλτούρα και ότι η κουλτούρα εκφράζεται μέσα από την γλώσσα. Υπάρχει δηλαδή μία στενή σχέση ανάμεσα τους, αφού η γλώσσα είναι διαποτισμένη από την κουλτούρα και χρησιμοποιείται ως μέσον για να την γνωρίσεις και να την αποκτήσεις. Η μελέτη λοιπόν της κουλτούρας αποτελεί μέρος της μάθησης της γλώσσας, καθώς δεν υπάρχει ούτε ίχνος πολιτισμού, ανεξάρτητο από την γλώσσα, η οποία θεωρείται φαινόμενο συμπεριφοράς και βρίσκεται στο κέντρο ενός λαού. Παρουσιάζει δε, μέσω της κουλτούρας όλα τα παράγωγα της, δηλαδή την λογοτεχνία, την ιστορία, τις τέχνες, τις επιστήμες, τα έθιμα κλπ. Ο βασικός σκοπός λοιπόν του σχολείου είναι η μετάδοση της κουλτούρας, μέσω της γλώσσας.

4. Ο Σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού

Η πολύ γρήγορη εξέλιξη της κοινωνίας μας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μία πολύ δύσκολη και συνεχή προσπάθεια, για να εμπλουτίζει με γνώσεις τους μαθητές, να τους ευαισθητοποιεί ως προς τον πολιτισμό και τον διαπολιτισμό του λαού τους σε σύγκριση με άλλους λαούς και να μπορεί να διεγείρει την περιέργεια τους, επιλέγοντας βιβλία ή μεθόδους που να μην δίνουν προνομιά σε θέση στη γλωσσολογία εις βάρος της κουλτούρας αλλά και χρησιμοποιώντας αυθεντικά κείμενα όπως εφημερίδες και περιοδικά. Ο καθηγητής πρέπει να είναι πολύ καλά μορφωμένος, ώστε να μπορεί να διεγείρει εύκολα την περιέργεια των μαθητών, να εμπλουτίζει τις γνώσεις τους κυρίως να τους ευαισθητοποιεί ως προς την πολιτισμική εξέλιξη της κοινωνίας καθώς και να αναλύει τις ανάγκες για εξέλιξη μέσα από ώριμο τρόπο σκέψης και μέσα από συνεχή εκπαίδευση, ώστε να γίνονται οι μαθητές πιο ανταγωνιστικοί μέσα στις όλο και πιο απαιτητικές συνθήκες της αγοράς λόγω της παγκοσμιοποίησης. Σκοπός μας λοιπόν ως εκπαιδευτικοί, πρέπει να είναι η κατανόηση από τους μαθητές μας, όχι μόνον του συγκεκριμένου αντικειμένου που τους διδάσκει ο καθένας μας, αλλά και των σύγχρονων συνηθειών και των σύγχρονων συμπεριφορών του λαού μας, καθώς και του πολιτισμού που έχουμε διδαχθεί και βιώσει εμείς οι ίδιοι μέσα από τα βάθη της κουλτούρας και της παράδοσης μας. Για να φθάσουμε σ' αυτό το σημείο, πρέπει να οδηγήσουμε τους μαθητές μας ν' αποκτήσουν συνείδηση αυτών των στοιχείων. Οι μαθητές μας πρέπει να διδάσκονται και πολυπολιτισμικά αλλά και όσο είναι δυνατόν πολυγλωσσικά, θέλοντας να είναι κατά το δυνατόν συμβατοί με την αυριανή αγορά εργασίας ως σύγχρονοι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πρόκειται για το πρώτο βήμα που μπορεί να τους οδηγήσει συνειδητά στη γνώση και στην ικανότητα να διακρίνουν το διαφορετικό. Έτσι, θα αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση και θα οδηγηθούν στο να ανοιχθούν απέναντι στο καινούργιο, στο διαφορετικό καθώς και στο να το κατανοήσουν. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας μας πρέπει να είναι να μάθουμε τους μαθητές μας να βλέπουν τα πράγματα πιο αντικειμενικά, να σέβονται τον άλλο, τις διαφορετικές απόψεις καθώς και να αναλύουν με κριτικό πνεύμα την κοινωνία. Στην εποχή μας στις αίθουσες διδασκαλίας υπάρχουν μόνο μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων στους οποίους εμείς οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να διδάξουμε να σέβονται τον συνάνθρωπο τους, να κατανοούν την διαφορά καθώς και να δείχνουν ανοχή και να ευαισθητοποιούνται απέναντι στα προβλήματα του άλλου ούτως ώστε όλοι τους όχι μόνον να απομακρυνθούν από τον εθνοκεντρισμό, και την ξενοφοβία αλλά να μάθουν να ζουν αρμονικά μαζί. Ο τρόπος αυτός της πολυμορφικής, πολιτισμικής και διαπολιτισμικής διδασκαλίας, θεωρώ, ότι θα τους κάνει (τους μαθητές), πρώτα απ' όλα να σκέπτονται και να καταλαβαίνουν τον άνθρωπο, προσπαθώντας να βρουν και να εμβαθύνουν τις σχέσεις στις συναναστροφές τους, μέσω των ομοιοτήτων και των διαφορών τους εμβαθύνοντας ταυτόχρονα στη γνώση. Αυτός ο τρόπος σκέψης θεωρώ, ότι οδηγεί στη κατάργηση των εμποδίων, των κλισέ που δημιουργούμε με το

μυαλό μας, καθώς και στην αμοιβαιότητα και στην αλληλεγγύη της μικρής κοινωνίας των μαθητών αλλά και ευρύτερα στην αυριανή συμπεριφορά τους.

Το να διδάσκεις λοιπόν σημαίνει να ακολουθείς τις πρόσφατες εξελίξεις στη διδακτική, τις σύγχρονες διδακτικές τάσεις που ωθούν σε νέες σκέψεις και προβληματισμούς, καθώς οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες μας οδηγούν μέσα σε μία διαπολιτισμικότητα στην κοινωνία που ζούμε αλλά και σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση ως Ευρωπαίους Πολίτες.

Βιβλιογραφία:

- Abdallah – Pretceille M., Porcher L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris. Puf. Coll : L'éducateur.
- Androulakis G. (1999). Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du F.L.E. Unité 3. *Axes déterminant la conception / planification du cours de F.L.E.* Patras.
- Braudel F. (1993). *Grammaire des civilisations*. Paris. Flammarion (pour Les Editions Arthaud, 1987).
- Byram M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris. Hatier / Didier.
- Galisson R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris. Nathan. Clé International.
- Germain Cl. (1993). *Evolution de l'enseignement de langues : 5000 ans d'histoire*. Paris. Clé International.
- Kramsch C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Porcher L. juillet – septembre. (1982). L'enseignement de la civilisation en questions. *Etudes de Linguistique appliquée* n° 47. 39 – 40.
- Puren Chr., Bertocchini P., Constanzo Ed. (1991). *Se former en didactique des langues*. Paris. Clé International.
- Sapir E. (1967). *Anthropologie* (présentation de Baudelot C.,). Tome I et II. Paris. Les Editions de Minuit.