

ΠΡΑΞΗ:

«ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΔΟΜΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ» (MIS 5004204)

ΔΡΑΣΗ 4: «ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ»

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Γ' ΤΟΜΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παρασκευή Τρούκη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
Μαρία Δοκοπούλου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

Χρήστος Γκόβαρης (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
Ελένη Χοντολίδου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αθήνα, Οκτώβριος 2019
ISBN: 978-618-5324-25-4

Συγγραφική Ομάδα	Χρήστος Γκόβαρης (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) Ελένη Χοντολίδου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)
Επιμέλεια Έκδοσης	Παρασκευή Τρούκη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) Μαρία Δοκοπούλου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος», Κωδ. ΟΠΣ 5004204

Δράση 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων»

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα

«Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γεράσιμος Κουζέλης

Πρόεδρος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Επιστημονικός Υπεύθυνος Πράξης

Νικόλαος Γραμμένος

Σύμβουλος Β' Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη



ΕΚΤ 60 ΧΡΟΝΙΑ
Επενδύουμε στον άνθρωπο
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2014-2020) στο πλαίσιο της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Copyright © 2019 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

ISBN: 978-618-5324-25-4



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
«Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο – Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις» (Χρήστος Γκόβαρης)	5
1. Εισαγωγή.....	5
2. Η διαπολιτισμική προσέγγιση σε ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.....	6
3. Διαπολιτισμική διδασκαλία: Πώς θα μιλήσουμε για τις πολιτισμικές διαφορές;	8
Βιβλιογραφία	17
Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον (Ελένη Χοντολίδου).....	19
1. Σκοπός διδασκαλίας της λογοτεχνίας.....	19
2. Οργάνωση του διδακτικού υλικού.....	20
3. Το περιεχόμενο διδασκαλίας-τι κείμενα διδάσκουμε;.....	21
4. Μεθόδευση διδασκαλίας-πώς διδάσκουμε λογοτεχνία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον;.....	23
Σχόλιο για τη διδακτική μεθοδολογία της Γ΄ Γυμνασίου	25
5. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών μας.....	26
6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: γνώση, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων	27
7. Βιβλιοθήκες σε κάθε σχολείο.....	31
βιβλιογραφία.....	34

Πρόλογος

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό αποτελεί τον Γ' τόμο του τρίτομου **Οδηγού Εκπαιδευτικού** που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Π.Ε. 4.7. «Ανάπτυξη επιμορφωτικού και υποστηρικτικού υλικού» της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων» της Πράξης: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (MIS 5004204) που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο, ΕΣΠΑ 2014-2020.

Ειδικότερα, ο Οδηγός περιλαμβάνει τρεις τόμους με τις εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Επιμορφωτικών δράσεων της Δράσης και αφορούν σε θέματα εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών προσφύγων.

Ο Οδηγός απευθύνεται σε στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) και περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Επιμορφωτικών δράσεων της Δράσης και αφορούν σε θέματα εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών προσφύγων. Σημειώνεται ότι με βάση τις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2016, 2017) όπου ήταν δυνατόν (π.χ. μεμονωμένα προσφυγόπουλα που ζούσαν σε εντός των πόλεων) τα παιδιά πρόσφυγες ηλικίας 12 έως 15 ετών φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής. Σε περιπτώσεις παιδιών που ζούσαν μαζικά σε οργανωμένα ΚΦΠ και δεν ήταν δυνατή η ορθολογική κατανομή τους σε σχολεία της περιοχής ιδρύθηκαν οι Δομές για την Υποδοχή και Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

Στην εισήγηση με θέμα **«Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο – Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις» (Χρήστος Γκόβαρης)** σχολιάζεται η αναγκαιότητα οικοδόμησης ενός διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Για τον σκοπό αυτό προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ.

Η εισήγηση με θέμα **«Το μάθημα της Λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον» (Ελένη Χοντολίδου)** εστιάζει στη διδακτική μεθοδολογία λογοτεχνικών κειμένων, εγχείρημα κρίσιμο καθώς η ανάγνωση συνιστά για τους/τις αλλόγλωσσους μαθητές/τριες που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο βασικό τρόπο μετάβασης στον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας.

Σημειώνεται ότι οι θεματικές και των τριών τόμων συνιστούν εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς περιλαμβάνουν γενικές θεωρητικές αρχές αλλά και πρακτικές που δύναται ο κάθε εκπαιδευτικός να προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του.

Ο παρών Οδηγός αποτελεί επιμορφωτικό υλικό το οποίο δύναται να αξιοποιήσουν όσοι/όσες ασκούν επιμορφωτικό έργο και υποστηρίζουν εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής ή σε Δομές για την Υποδοχή και Εκπαίδευση Προσφύγων Δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο) Εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει υλικό αυτοεπιμόρφωσης για κάθε εκπαιδευτικό που καλείται να υποστηρίξει τη φοίτηση μαθητών/τριών που είναι πρόσφυγες και προπαντός για κάθε εκπαιδευτικό που αναστοχάζεται και επιδιώκει να διδάσκει όχι μόνο περιεχόμενο αλλά και στρατηγικές μάθησης.

Εύη Τρούκη
Μαρία Δοκοπούλου

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

1. Εισαγωγή

Προσφυγιά και μετανάστευση συνιστούν για τα υποκείμενα, ενήλικες και παιδιά, εμπειρίες βαθιάς βιογραφικής τομής και ασυνέχειας. Η αντιμετώπιση αυτής της δύσκολης κατάστασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των συνθηκών ζωής στη χώρα παραμονής (π.χ. βέβαιο ή αβέβαιο καθεστώς παραμονής, ευκαιρίες ένταξης στην αγορά εργασίας ή ανεργία, εκπαιδευτικές ευκαιρίες ή εκπαιδευτικός αποκλεισμός κλπ.). Βέβαια, εκτός από τις κοινωνικές συνθήκες σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι διαπροσωπικές διαφορές. Σε ότι αφορά τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών η Aluffi-Pentini (2005, 105) αναφέρει ότι η βιογραφική ασυνέχεια που αυτά βιώνουν δεν είναι αναγκαστικά ανάλογη με την πραγματική κοινωνικο-οικονομική αστάθεια που βιώνουν οι οικογένειές τους. Κάθε παιδί, όπως και κάθε ενήλικας, έχει τη δική του εσωτερικότητα η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τη δική του εμπειρία προσφυγιάς/μετανάστευσης. Μια βασική προϋπόθεση παροχής αποτελεσματικής βοήθειας προς τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών είναι η υιοθέτηση μιας προσέγγισης, π.χ. στο σχολείο, η οποία δεν τα τοποθετεί και δεν τα καθηλώνει σε μια θέση θύματος. Είναι σημαντικό, σχετικά γρήγορα παιδιά και έφηβοι να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στο νέο περιβάλλον και να γίνουν αποδέκτες ευκαιριών έτσι ώστε να βιώσουν τους εαυτούς τους ξανά ως δημιουργούς, αξιοποιώντας αρχικά προσωπικούς πόρους (γνώσεις, ικανότητες, αξίες) που απέκτησαν στη χώρα καταγωγής ή ακόμη και στη διάρκεια του δύσκολου ταξιδιού προς τη χώρα παραμονής (Schreiber & Iskenius). Ως προς αυτό το ζητούμενο η Aluffi-Pentini χρησιμοποιεί μεταφορικά την έννοια της θερμοκοιτίδας. Λειτουργώντας το σχολείο ως *θερμοκοιτίδα βιογραφικής συνέχειας* βοηθάει το παιδί να βρει, δίνοντάς του χρόνο, μια «καινούρια ισορροπία, όπως ακριβώς το νεογέννητο στη θερμοκοιτίδα (ο.π., 106). Το βοηθάει να «ξεναγεννηθεί» μέσα σε μια καινούρια γλώσσα, σε καινούριες κλιματολογικές συνθήκες, οσμές, θορύβους, γεύσεις, ήχους, κοινωνικές σχέσεις, ρυθμούς ζωής, γλώσσα, γνώσεις κλπ. (ο.π.). Με αυτό τον τρόπο θα στηριχτεί προκειμένου να αποκτήσει ξανά εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, να οικοδομήσει νέες κοινωνικές σχέσεις, να προχωρήσει την προσωπική του ανάπτυξη.

Στην περίπτωση που συζητάμε, η οικοδόμησης ενός σχολικού περιβάλλοντος με τα παραπάνω γνωρίσματα της φροντίδας, της στήριξης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης – περιβάλλον σημαντικό για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές – προϋποθέτει τη συστηματική καλλιέργεια ποιοτικών σχέσεων διαπολιτισμικής συνύπαρξης, αλληλεπίδρασης και μάθησης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Η διαδικασία ένταξης προσφύγων/μεταναστών μαθητών συνιστά για κάθε σχολείο μια σημαντική παιδαγωγική πρόκληση ανάπτυξής του σε μια διαπολιτισμική προοπτική. Κάποια βασικά σημεία αυτής της πρόκλησης θα εξετάσουμε στο παρόν κεφάλαιο. Τα σημεία αυτά αφορούν στα εξής:

1. Στις δυνατότητες υιοθέτησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης που μας παρέχει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και ειδικότερα το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Η οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας αναφέρεται ως ένας βασικός στόχος της σχολικής μάθησης και αγωγής.
2. Στις δυνατότητες θεματοποίησης των πολιτισμικών διαφορών στη διδασκαλία, έτσι ώστε να προκύψουν ευκαιρίες ουσιαστικής διαπολιτισμικής μάθησης και ενδυνάμωσης όλων των μαθητριών και μαθητών.

2. Η διαπολιτισμική προσέγγιση σε ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ

Το ζητούμενο της διαπολιτισμικής ανάπτυξης του σχολείου έχει ενσωματωθεί ως βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο ήδη από τις αρχές του 2000 στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ) του δημοτικού και του γυμνασίου. Συγκεκριμένα, κεντρικοί στόχοι της εκπαίδευσης και της αγωγής επιλέγονται και τεκμηριώνονται με γνώμονα σημαντικές διεθνείς εξελίξεις, οι οποίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κοινωνία μας. Στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ διαβάζουμε: *«Ταυτόχρονα, τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη μείωση των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού»*. Η διεθνοποίηση του πολιτισμού, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η πολυπολιτισμικότητα – ορίζεται ως ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών – δεν αναγνωρίζονται απλά ως βασικά γνωρίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά και αξιολογούνται ως προς τις παιδαγωγικές τους προκλήσεις, οι οποίες ταυτόχρονα μεταφράζονται σε βασικούς στόχους αγωγής: αντίσταση στην επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, καθώς και αντίσταση σε φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού. Στην ενότητα «Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης» (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, τομ. Α', 3734-3775) γίνεται άμεση και με συγκεκριμένο περιεχόμενο αξιολογική αναφορά στην επίκαιρη πολυπολιτισμικότητα και στους εκπαιδευτικούς στόχους που απορρέουν από αυτή. Συγκεκριμένα, στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής αρχής με τίτλο *«Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας»* διαβάζουμε μεταξύ άλλων και τα εξής: *«(..) Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων (...)»*. Με την υιοθέτηση της θέσης ότι η πολυπολιτισμικότητα συνιστά πλέον ένα βασικό γνώρισμα της κοινωνικής πραγματικότητας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τη θετική αναφορά στο φαινόμενο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας εντάσσεται στο χώρο του σχολείου ένα νέο πεδίο μάθησης, αυτό της διαπολιτισμικής μάθησης. Η διαπολιτισμική μάθηση ορίζεται ως διαδικασία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας

και οικοδόμησης γνώσεων για τους «άλλους» πολιτισμούς. Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στα επί μέρους στοιχεία τα οποία συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Η οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας ορίζεται στη βιβλιογραφία ως κεντρικός στόχος της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Ένα διαπολιτισμικά ικανό άτομο χαρακτηρίζεται, όπως αναφέρουν οι Over et al (2008, 67), τόσο από την ικανότητά του να αναγνωρίζει και να κατανοεί την ισχυρή επιρροή που ασκεί η κουλτούρα στη σκέψη, στην κρίση και στη δράση των ανθρώπων όσο και από μια ανοιχτή και γεμάτη περιέργεια και κατανόηση στάση απέναντι στις διαφορετικές κουλτούρες. Τον αναστοχαστικό πυρήνα της διαπολιτισμικής ικανότητας συνθέτουν τα παρακάτω στοιχεία (Γκόβαρης & Καλδή 2017):

1. Ενσυναίσθηση. Οι εκάστοτε κατηγορίες διάκρισης, προσδιορισμού και διαχωρισμού των “ξένων” δεν είναι αυθαίρετες, δεν εφευρίσκονται περιστασιακά από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων και κοινωνικών διαδικασιών. Κατά συνέπεια, η ενσυναίσθηση μπορεί να ορισθεί – πέρα από το γενικό ορισμό ως ικανότητα τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» - ως ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό των μεταναστών και ως ικανότητα αναγνώρισης των «διαφορετικών», των «ξένων» ως συγκεκριμένων προσώπων. Ο «ξένος» οφείλει να κατανοηθεί ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του. Στο βαθμό δε που οι κοινωνικές προϋποθέσεις δράσης του «ξένου» αναγνωριστούν και ως προϋποθέσεις που σχετίζονται με το «δικό μου» τρόπο ζωής, η επικοινωνία υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της προσωπικής επαφής και αποτελεί εγχείρημα αναστοχασμού των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων που επηρεάζουν την επικοινωνιακή συνάντηση και αλληλεπίδραση (βλ. Γκόβαρης 2011).

2. Γνώσεις. Γνώσεις σχετικά με την ετερογένεια στο εσωτερικό όλων των πολιτισμικών ομάδων, γνώσεις για τις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής κατηγοριών, όπως «εθνότητα», «φυλή», γνώσεις για τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στη διατήρηση της εικόνας του «ξένου». Οι γνώσεις αυτές μπορούν να συμβάλουν στην αποδόμηση της στερεοτυπικής εικόνας περί απόλυτης ομοιογένειας της ομάδας μας και κατά συνέπεια στην αποδυνάμωση αντιλήψεων που θέλει τον κοινωνικό χώρο να συγκροτείται από απόλυτα διακριτές και συμπαγείς ομάδες.

3. Αξίες. Αξίες όπως αυτές των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού βασικών κανόνων δημοκρατίας, της αποδοχής του «διαφορετικού». Η συνειδητοποίηση αυτών των αξιών και η χρήση τους ως εργαλείων διάγνωσης των κοινωνικών παθολογιών που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτικών ομάδων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία βασικών μορφών αναγνώρισης, όπως π.χ. οι σχέσεις αλληλεγγύης και κοινωνικής εκτίμησης, για τη διατήρηση της εσωτερικής συνοχής των υποκειμένων.

4. Επικοινωνιακή ικανότητα. Η επικοινωνιακή ικανότητα, με τη σημασία μιας μετα-επικοινωνιακής ικανότητας, επιτρέπει στα άτομα να επικοινωνήσουν ερμηνευτικά, δηλαδή να συζητήσουν και να συνεννοηθούν σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες ερμηνείες των πολιτισμικών συμβόλων και να αναλύσουν τις γενικότερες

πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις διεξαγωγής των διαλόγων. Στις διαπολιτισμικές συναντήσεις η επικοινωνιακή ικανότητα ως μεταεπικοινωνιακή ικανότητα επιτρέπει στα υποκείμενα να αναστοχαστούν πάνω στις προϋποθέσεις επικοινωνίας, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις ιδιαίτερες συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, να συνειδητοποιήσουν έτσι τόσο τη δική τους θέση όσο και τη θέση των άλλων και να επιχειρήσουν σε αυτή τη βάση την επίλυση τυχόν προβλημάτων κατανόησης (Erpenstein & Kiesel 2008).

Συνολικά, η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να ορισθεί ως ικανότητα εναντίωσης στις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής και συντήρησης μιας εικόνας των προσφύγων/μεταναστών ως «ξένων». Πρόκειται για διαδικασίες που εύκολα μπορεί να οδηγήσουν στην απαξίωσή τους, επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τις συνθήκες διαβίωσής τους. Κατανόηση του “ξένου” σημαίνει, κατά συνέπεια, κατανόηση των άνισων κοινωνικών σχέσεων, κατανόηση των μηχανισμών παραγωγής και αναπαραγωγής των “διαφορών” που νομιμοποιούν την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με ζητήματα και προβληματισμούς που σχετίζονται με την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών στην καθημερινή διδασκαλία. Η σταδιακή οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας προϋποθέτει συγκεκριμένους τρόπους αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές έτσι αυτές να μην λειτουργήσουν ως «εργαλεία» αναπαραγωγής μιας αντίληψης των προσφύγων/μεταναστών που θα τους προβάλλει διαρκώς ως «διαφορετικούς» και «ξένους», αναπαράγοντας έτσι εθνοτικές διακρίσεις, αλλά ως ερεθίσματα και ως ευκαιρίες δημιουργικής διεύρυνσης του ορίζοντα γνώσης μέσω της επαφής με νέες οπτικές στα πράγματα.

3. Διαπολιτισμική διδασκαλία: Πώς θα μιλήσουμε για τις πολιτισμικές διαφορές;

Οφείλουμε, πρώτα απ’ όλα, να επισημάνουμε ότι δεν υφίσταται μια μοναδική και κοινά αποδεκτή θεωρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στη βιβλιογραφία περιγράφονται διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και αντίστοιχα διαφορετικές προτάσεις για τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Ο πλουραλισμός θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών προτάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επιστημολογικά θεμιτός, καθιστά ωστόσο την επιλογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου πράξης της διαπολιτισμικής διδασκαλίας μια όχι και τόσο εύκολη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει τον αναστοχασμό των δυνατοτήτων και των περιορισμών του μοντέλου που θα επιλέξουμε. Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ δυο βασικών κατευθύνσεων στις οποίες μπορούν επιστημολογικά να ενταχθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι αντίστοιχες προτάσεις πρακτικών εφαρμογών διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Πρόκειται για τις κατευθύνσεις που χρησιμοποιούν ως γενικό πλαίσιο αναφοράς τον πολιτισμικό σχετικισμό, στη μια περίπτωση, και τον πολιτισμικό οικουμενισμό στην άλλη περίπτωση. Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στα βασικά

χαρακτηριστικά των δυο βασικών εκδοχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με στόχο να αναδείξουμε προβληματισμούς χρήσιμους για την εκπαιδευτική πράξη. Δυο κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε αυτούς τους προβληματισμούς και να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το ποια από τις δυο κατευθύνσεις μπορεί να στηρίξει πληρέστερα τον ενταξιακό ρόλο του σημερινού σχολείου και συνακόλουθα την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητριών και μαθητών, ειδικότερα δε αυτών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

3.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο του πολιτισμικού σχετικισμού

Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς τον πολιτισμικό σχετικισμό εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στην ανάδειξη και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών της κάθε εθνοτικής ομάδας. Ας δούμε πιο αναλυτικά τον προτεινόμενο τρόπο αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών. Το κείμενο «Το σχολείο του κόσμου» του βιβλίου της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού ενσωματώνει αυτή την προσέγγιση και προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογής της στο χώρο του σχολείου.

Το σχολείο του κόσμου

Το σχολείο μας έχει μαθητές από διάφορα μέρη του κόσμου. Οι γονείς μας εργάζονται εδώ στο Παρίσι και δεν μπορούμε να πάμε σχολείο στον τόπο μας γιατί είναι μακριά. Έχουμε έναν δάσκαλο για τη Γυμναστική κι έναν που μας μαθαίνει τη γλώσσα αυτού του τόπου. Τα μαθήματα αυτά τα κάνουμε όλοι μαζί, χωριστά βέβαια τα μικρά παιδιά, χωριστά τα μεγάλα.

Έχουμε κι έναν δάσκαλο ή μια δασκάλα από την πατρίδα μας. Όταν κάνουμε μάθημα μαζί τους, όσα παιδιά είναι από την ίδια χώρα μπαίνουν σε μια τάξη, μικρά μεγάλα. Οι δάσκαλοι συχνά φορούν ρούχα του τόπου τους. Κι αν φορούσαν ίδια ρούχα, πάλι δε θα έμοιαζαν μεταξύ τους. Άλλοι είναι ξανθοί, άλλοι μελαψοί, άλλοι μικροσκοπικοί, άλλοι πανύψηλοι, μερικοί με σχιστά μάτια, μερικοί με στρογγυλά. Μα όλοι είναι φίλοι μεταξύ τους.

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

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

Μεταξύ των σημείων τα οποία αξίζουν να σχολιασθούν κριτικά είναι και τα εξής:

- Στη σχολική ζωή οι επαφές μεταξύ των ομάδων (διαπολιτισμικές επαφές) αποτελούν την εξαίρεση παρά τον κανόνα. Συνεπώς, απουσιάζουν ευκαιρίες ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και μάθησης.
- Η μαθησιακή διαδικασία είναι προσανατολισμένη – ξεχωριστά για κάθε ομάδα μαθητών/μαθητριών – σχεδόν αποκλειστικά στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των γονέων. Η αναπαραγωγή του πολιτισμικού παρελθόντος των γονέων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, και μάλιστα με περιοριστικό τρόπο, τις εμπειρίες σχολικής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν έτσι να λειτουργούν περισσότερο ως φορείς παρά ως δημιουργοί πολιτισμού και αυτό σε ένα πλαίσιο το

οποίο αναπαράγει τους εθνοτικούς διαχωρισμούς με τις όποιες επιπτώσεις στην καθημερινότητα των μαθητριών/μαθητών.

- Προβληματισμοί, ερεθίσματα και περιεχόμενα μάθησης που να σχετίζονται με την επίκαιρη κατάσταση ζωής όλων των μαθητριών/μαθητών στη μεταναστευτική κοινωνία δεν διαδραματίζουν σχεδόν κανέναν ρόλο.
- Δεν προκύπτει ότι η μάθηση στο σχολείο στοχεύει στη στήριξη των μαθητριών/μαθητών προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες σημαντικές για την κοινωνική συμμετοχή και ένταξη στη μεταναστευτική κοινωνία.

Οι λόγοι για τους προαναφερόμενους περιορισμούς οφείλουν να αναζητηθούν κυρίως στο γεγονός ότι η εν λόγω κατεύθυνση χρησιμοποιεί ουσιοκρατικού, στατικού τύπου εννοιολογήσεις του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών. Υιοθετώντας, όμως, ένα στατικό εννοιολογικό πλαίσιο προσανατολίζουμε την εκπαιδευτική πράξη (βλ. π.χ. το σχολικό κείμενο) περισσότερο, αν όχι αποκλειστικά, προς το πολιτισμικό παρελθόν των μεταναστών γονέων παρά προς το πολιτισμικό παρόν και μέλλον των μαθητριών/μαθητών. Ο εν λόγω προσανατολισμός δεν μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την εμπειρική πραγματικότητα των υποκειμένων στα οποία αναφερόμαστε (μετανάστες και πρόσφυγες μαθήτριες/μαθητές) καθώς αδυνατεί να φωτίσει το δυναμικό χαρακτήρα της συγκρότησης ταυτοτήτων σε ένα δυναμικά εξελισσόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν (βλ. Γκόβαρης 2013), ότι οι βιογραφίες παιδιών και εφήβων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται από στοιχεία διαπολιτισμικά και «αυτό εκφράζεται κυρίως στο γεγονός ότι οι βιογραφικές κατασκευές χαρακτηρίζονται από αναστοχασμό και δυναμική (...) Οι βιογραφίες των μεταναστών είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς διαφορετικές παραδόσεις και πολιτισμοί σε στο πλαίσιο της καθημερινή ζωής γίνονται αντικείμενο αναστοχασμού και πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες προκύπτουν νέοι προσανατολισμοί» (Yildiz 2008, 176). Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα βρίσκονται στον αντίποδα θέσεων της υπό συζήτηση εκδοχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή υπερασπίζεται την ταύτιση των ορίων της ατομικής υποκειμενικότητας (πολιτισμικής ταυτότητας) με τα όρια του πολιτισμού της ομάδας προέλευσης. Αγνοεί έτσι την αναγκαιότητα παροχής μιας εκπαίδευσης η οποία δεν μπορεί και δεν νομιμοποιείται να αρκείται απλά και μόνο στην πιστοποίηση του πρωτογενούς πολιτισμικού habitus του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, αλλά να στοχεύει σε διαδικασίες μάθησης που να στηρίζουν την ηθική αυτονομία του κάθε ατόμου και το άνοιγμα της υποκειμενικότητά του προς τον ορίζοντα του οικουμενικού.

Συμπερασματικά, στην περίπτωση μιας άκριτης υιοθέτησης της εν λόγω εκδοχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές να οδηγήσουν στον εγκλωβισμό των μεταναστών/προσφύγων μαθητριών/μαθητών σε στατικές ταυτότητες καθώς και σ' ένα ρόλο απρόσωπων εκπροσώπων της εθνοπολιτισμικής προέλευσης των γονέων τους. Ελλοχεύει, επίσης, ο κίνδυνος ενδυνάμωσης παρά αποδυνάμωσης των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, δηλαδή των σημαντικότερων εμποδίων του διαπολιτισμικού διαλόγου. Οφείλει, τέλος, να υπογραμμισθεί ότι στις περιπτώσεις που οι αναφορές στις πολιτισμικές διαφορές δεν υπερβαίνουν τα όρια της στερεοτυπικής παρουσίας των «άλλων»

λειτουργούν δυστυχώς ως εργαλεία συντήρησης της εκάστοτε κυρίαρχης κουλτούρας και των πρακτικών πολιτισμικής διάκρισης που αυτή στηρίζει.

3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο του πολιτισμικού οικουμενισμού

Στην εκδοχή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τον πολιτισμικό οικουμενισμό αποδίδεται έμφαση στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των διαφορετικών ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για έναν ευαίσθητο στη *διαφορά* οικουμενισμό. Η πολιτισμική διαφορά ορίζεται και αναγνωρίζεται ως μια άλλη εκδοχή αυτού που από κοινού μοιράζονται οι πολιτισμοί.

Ας δούμε στο παράδειγμα του κειμένου «Αρχαίοι μύθοι» από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού πως «λειτουργεί» σε πρακτικό επίπεδο αυτή η εκδοχή. Για την κατανόηση των πραγμάτων είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το εν λόγω κείμενο αποτελεί μέρος της ενότητας κειμένων με τίτλο «Το κοχύλι», στα οποία περιγράφονται κοινές δράσεις μαθητριών/μαθητών και γονέων ενός σχολείου με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση.

Αρχαίοι μύθοι

— Υπάρχει ένας αρχαίος μύθος από την Ινδία για τη θαλάσσια χελώνα, λέει ο μπαμπάς του Σαμπέρ. Στα αρχαία χρόνια οι άνθρωποι πίστευαν ότι τρεις ελέφαντες κουβαλούσαν τη Γη στις ράχες τους. Αυτούς τους ελέφαντες τους κουβαλούσε πάνω στο καβούκι της μια τεράστια θαλάσσια χελώνα. Η χελώνα κολυμπούσε σε μια θάλασσα χωρίς αρχή και τέλος. Λένε πως, αν η χελώνα πάψει να υπάρχει, οι ελέφαντες θα χάσουν την ισορροπία τους. Τότε η Γη θα γλιστρήσει από τις ράχες τους και θα χαθεί.

— Και στην αρχαία Ελλάδα πίστευαν ότι η θαλάσσια χελώνα ήταν σπουδαίο ζώο, λέει η μαμά του Ορφέα. Γι' αυτό την είχαν σχεδιάσει πάνω σε νομίσματα. Έλεγαν ότι ήταν το αγαπημένο ζώο της Αφροδίτης, της θεάς της ομορφιάς.

— Παλιά οι ψαράδες πίστευαν ότι θα είχαν καλό ταξίδι αν έβλεπαν χελώνα να κολυμπάει δεξιά από τη βάρκα τους. Όταν έβλεπαν τη χελώνα αριστερά, πίστευαν ότι θα είχαν κακό ταξίδι, συμπληρώνει ο μπαμπάς της Αγγελικής.

Συγκρίνοντας αυτό το κείμενο με το προηγούμενο γίνονται αντιληπτές κάποιες σημαντικές διαφορές, όπως:

- Η έμφαση στις διαπολιτισμικές επαφές και η δημιουργία ευκαιριών επικοινωνίας όλων με όλους, όπως και η διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαιότητας μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας βρίσκονται στο επίκεντρο των στόχων του σχολείου.
- Η επικοινωνία λαμβάνει χώρα μεταξύ συγκεκριμένων προσώπων και όχι μεταξύ (αφηρημένων) εθνοτικών ομάδων.
- Οι μετανάστες γονείς, όπως και οι υπόλοιποι γονείς, καταθέτουν τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους γνώσεις στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κατάστασης, η οποία αφορά όλους τους συμμετέχοντες.
- Δεν ζητείται αδιαμεσολάβητα από το μετανάστη πατέρα (πατέρας του Σαμπέρ) να πει κάτι για τον «πολιτισμό» του. Τα χαρακτηριστικά και η δυναμική του επικοινωνιακού πλαισίου είναι τα στοιχεία που παρακινούν τον πατέρα να παρουσιάσει αβίαστα αυτό που γνωρίζει.
- Ως βασικό ζητούμενο σε μια διαπολιτισμική συνάντηση ορίζεται η παρουσίαση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών οι οποίες έχουν τον χαρακτήρα της άλλης όψης αυτού που είναι κοινό μεταξύ των πολιτισμών (π.χ. διαφορετικές εκδοχές ενός μύθου με κάποια κοινά στοιχεία).

Το σχολικό κείμενο όπως και οι προαναφερόμενες επισημάνσεις αναδεικνύουν ορισμένες βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική διαπολιτισμική μάθηση. Πρόκειται για τις εξής:

- **Η αρχή της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές.** Σύμφωνα με αυτή την αρχή θεμελιώδης προϋπόθεση αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο επίκεντρο του οποίου τίθενται θέματα που βρίσκονται εντός του ορίζοντα των ενδιαφερόντων μάθησης και των εμπειριών όλων των μαθητριών/μαθητών. Η διαμόρφωση ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης εμπεριέχει ένα ισχυρό δυναμικό παρακίνησης για συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των μαθητριών και μαθητών, ως συγκεκριμένων προσώπων που καλούνται να καταθέσουν δικές τους απόψεις, οπτικές, ερμηνείες και γνώσεις. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον πυκνής επικοινωνίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης το οικουμενικό (π.χ. με τη μορφή ενός κοινού προβληματισμού, μιας κοινής πρόκλησης) μπορεί να συνυπάρξει, σε μια σχέση θετικής έντασης, με το διαφορετικό.
- **Η αρχή της αναγνώρισης των βιωμένων πολιτισμικών διαφορών.** Σύμφωνα με αυτή την αρχή έχει ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές να παρουσιάσουν και να μιλήσουν για πολιτισμικές διαφορές οι οποίες αποτελούν προσωπικά βιώματα και συνεπώς στοιχεία της ταυτότητά τους. Για αυτές τις διαφορές και μόνο είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να μας μιλήσουν καθώς τις γνωρίζουν καλά και μπορούν να μας τις εξηγήσουν, στο πλαίσιο βέβαια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω. Η αρχή αυτή στηρίζεται στη θεωρητική θέση (Honneth 2013) για το ρόλο που διαδραματίζουν τα βιώματα αναγνώρισης, με τη μορφή της

κοινωνικής εκτίμησης των «ιδιαιτέρων γνώσεων» μας, για την οικοδόμηση μιας ακέραιης ατομικής ταυτότητας. Στο παράδειγμα του κειμένου η ανταπόκριση των γονέων στην αναφορά του μετανάστη γονέα στο μύθο που ο ίδιος γνωρίζει λειτουργεί ως μια ουσιαστική πηγή απόκτησης ενός βιώματος κοινωνικής εκτίμησης.

- **Η διδακτική αρχή των «πολλαπλών οπτικών»** (πολυπρισματική θεώρηση). Η αρχή αυτή συνδέεται στενά με τις δυο παραπάνω αρχές, καθώς αποδέχεται και υπογραμμίζει τη σημασία της κάθε ιδιαίτερης και με προσωπικό νόημα φορτισμένης οπτικής για την οικοδόμηση γνώσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμική συνάντησης στο σχολείο. Ενσωματώνει, βέβαια, και μια γενικότερη παιδαγωγική θεώρηση περί μάθησης, η οποία φωτίζει την αξία της διαφορετικής οπτικής, όπως αυτή μπορεί να εκφρασθεί μέσα από την πολιτισμική διαφορά, για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής μαθησιακής εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Duncker (2009), «*μάθηση σημαίνει υπέρβαση (...)* Εκείνος που μαθαίνει, δεν αποκτά μόνο καινούριες γνώσεις, μιας και η διαδικασία της μάθησης αποτελεί κάτι περισσότερο από την απλή συσσώρευση γεγονότων και πληροφοριών. Η μάθηση αποκτά νόημα ως πράξη μόνο εάν οδηγεί στην ανακάλυψη ενός νέου οριζοντα, ο οποίος με τη σειρά του συμβάλλει σε μια καλύτερη κατανόηση του κόσμου, καθώς και σε μια διευρυμένη και διαφοροποιημένη ερμηνεία της ίδιας της εμπειρίας του ατόμου. Όποιος μαθαίνει κάτι καινούριο, βλέπει τον κόσμο με άλλα μάτια, αποκτά νέες οπτικές, οι οποίες τροποποιούν και οξύνουν την άποψή του για τον κόσμο. Με αυτή την έννοια, η μάθηση συνδέεται με την αναζήτηση και ανάδειξη νέων οπτικών, οι οποίες θα δώσουν στον διδασκόμενο τη δυνατότητα να ασχοληθεί κριτικά και διερευνητικά με τον κόσμο, έτσι ώστε να τον κατανοεί διαρκώς, εκ νέου».

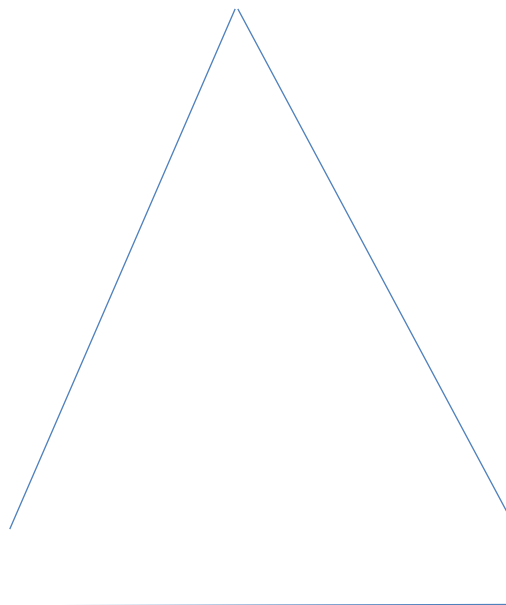
Αναφερθήκαμε έως τώρα σε μια σειρά θετικών σημείων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με οικουμενικό προσανατολισμό. Υπάρχουν όμως και σημαντικά ζητήματα τα οποία οφείλουν, έστω και επιγραμματικά, με κριτική διάθεση να επισημανθούν. Το βασικό πρόβλημα προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εντάσσονται στο πεδίο του πολιτισμικού οικουμενισμού είναι ότι αντιμετωπίζουν την πολιτισμική συνάντηση ως μια υπόθεση αποκομμένη από τα κοινωνικά δεδομένα και κυρίως από αυτά που (ανα)παράγουν υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Ένα δεύτερο σημείο αφορά στο γεγονός ότι η άκριτη υιοθέτηση αυτής της εκδοχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί τελικά διολισθήσει στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, όπως και στην περίπτωση του πολιτισμικού σχετικισμού, οι οποίες τοποθετούν τους μαθητές σε θέσεις εκπροσώπων πολιτισμικών ομάδων, προκειμένου να αναζητήσουν κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες παραμένουν προσκολλημένες στην ιδέα των πολιτισμικών εκπροσώπων δεν είναι σε θέση να διασφαλίσουν πραγματικά ίσες ευκαιρίες μάθησης καθώς η αποδοχή και η αναγνώριση που προσφέρουν στον «άλλο» είναι περιοριστική ακριβώς επειδή εστιάζουν αποκλειστικά στην καταγωγή του, δηλαδή στο παρελθόν.

3.3 Τι είναι από θεωρητικής άποψης σημαντικό να λάβουμε υπόψη; – Μια σύνοψη

- **Ως προς την έννοια του πολιτισμού:** Στην επίκαιρη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται με έμφαση η σημασία της αντι-ουσιακρατικής προσέγγισης του πολιτισμού. Ο πολιτισμός δεν αποτελεί ένα στατικό και κλειστό σύστημα, το οποίο ντετερμινιστικά καθορίζει τη δράση των υποκειμένων. Ο πολιτισμός κάθε ομάδας λειτουργεί ως δυναμικό “πεδίο λόγου” (Schiffauer 1997) εντός του οποίου σημασιοδοτούνται και νοηματοδοτούνται, μέσα από συγκρούσεις και συνεχείς διαπραγματεύσεις, ιδέες, κανόνες, αξίες, έννοιες, αντικείμενα. Από αυτή τη σκοπιά τα άτομα δεν είναι μόνο φορείς ή εκπρόσωποι ενός πολιτισμού, αλλά και υποκείμενα πολιτισμού, δηλαδή δημιουργοί πολιτισμού.
- **Ως προς τις πολιτισμικές διαφορές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.** Το να γνωρίζουμε τη χώρα προέλευσης ενός μετανάστη/πρόσφυγα μαθητή δεν σημαίνει ότι γνωρίζουμε τις σημαντικές για το παιδί πολιτισμικές διαφορές. Τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών/προσφύγων μεγαλώνουν στο περιβάλλον ενός συγκεκριμένου οικογενειακού πολιτισμού, ο οποίος προσλαμβάνεται ενεργά από αυτά και νοηματοδοτείται ως τρόπος ζωής και έκφρασης της ταυτότητάς τους. Αυτό που θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδαγωγική πράξη είναι η προσέγγιση, η κατανόηση και η ανάδειξη του υποκειμενικού νοήματος όλων εκείνων των βιωμένων πολιτισμικών στοιχείων (πολιτισμικών πόρων) που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στο σχολείο. Στο ερώτημα «ποιον πολιτισμό φέρνουν τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών μαζί τους στο σχολείο;» πρέπει να προσθέσουμε και τα ερωτήματα: «πώς βιώνουν και πώς νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά τους σύμβολα;», «πώς επηρεάζει η επικοινωνία μας μαζί τους τη σχέση με τον πολιτισμό τους;».
- **Ως προς τις κοινωνικές προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης.** Οι διαδικασίες της διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας συνιστούν κοινωνικά διαμεσολαβημένες διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της έκβασής τους, θετικό ή αρνητικό, εξαρτάται από τις ευρύτερες δομικές συνθήκες (π.χ. ανισότητες) καθώς και από τις διαφορές ισχύος που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές θέσεις των υποκειμένων μιας διαπολιτισμικής συνάντησης. Οι «διαφορετικοί» συναντιούνται πάντοτε μέσα σε ένα διαμορφωμένο πλαίσιο κοινωνικών συνθηκών (π.χ. κυρίαρχες ιδεολογίες περί μετανάστευσης και μεταναστών, περί διαφορετικότητας και ισότητας), αρθρώνουν λόγο και ερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις (αυτές χαρακτηρίζονται από δυνατότητες και περιορισμούς) και αντίστοιχες ταυτότητες (μέλη της πλειονότητας ή της μειονότητας). Αν δεν λάβουμε υπόψη μας, για παράδειγμα, τις κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις συνθήκες ζωής των μεταναστών/προσφύγων τότε είναι υπαρκτός ο κίνδυνος να ερμηνεύσουμε τις διαφορές και τα προβλήματα στην επικοινωνία μας ως αποκλειστικά αποτελέσματα των πολιτισμικών μας διαφορών. Συνεπώς, σημείο αναφοράς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποτελούν και οι εκάστοτε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και οι επιρροές που αυτές (μπορεί να) ασκούν στις διαπολιτισμικές επαφές.

Το παρακάτω σχήμα μας δίνει τη δυνατότητα μιας περιεκτικής ανακεφαλαίωσης των βασικών σημείων στα οποία προηγουμένως αναφερθήκαμε και τα οποία είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη μας για την επιλογή περιεχομένων και στόχων μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Aluffi-Pentini (2005), οι επιλογές περιεχομένων και στόχων της διαπολιτισμικής διδασκαλίας δεν πρέπει απλά να ενσωματώνουν τα εν λόγω σημεία, αλλά να μεριμνούν για την τήρηση μιας μεταξύ τους σχέσης ισορροπίας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η συγγραφέας: «Αυτό το τριπολικό μοντέλο για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού προσανατολισμού εγγυάται την ισορροπία ανάμεσα σε διαστάσεις ίσης σπουδαιότητας και παράλληλα συμπληρωματικές» (ο.π., σελ.34-35).

«Περιεκτικός συλλογισμός»



Μοναδικότητα του Ατόμου
 (Aluffi-Pentini, 2005, σελ.34)

Διαφορετικότητα της Ομάδας

Η μοναδικότητα του ατόμου συνδέεται κυρίως με το δικαίωμά του να αποκτήσει ηθική αυτονομία, να αναπτύξει και να διαμορφώσει, με άλλα λόγια, τη δική του προσωπική ταυτότητα. Το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας ηθικά αυτόνομης προσωπικότητας. Η στήριξη του

σχολείου προς τον κάθε μαθητή είναι σημαντικό να στοχεύει στο να τον καταστήσει ικανό να εντάξει σταδιακά και αναστοχαστικά, με τον δικό του τρόπο, πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας προέλευσης στην ιδιαίτερη προσωπική του ταυτότητα. Πρακτικά, ο μετανάστης/πρόσφυγας μαθητής θα βοηθηθεί μέσα από διδακτικές ενέργειες οι οποίες τον αντιμετωπίζουν ως μοναδικό άτομο και ταυτόχρονα του δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τους ιδιαίτερους πολιτισμικούς και γλωσσικούς του πόρους (σημείο: Διαφορετικότητα της Ομάδας), σύμφωνα με τις διδακτικές αρχές που παρουσιάσαμε παραπάνω. Το τρίτο σημείο «Περιεκτικός Συλλογισμός» δρα εξισορροπητικά καθώς μας παραπέμπει στην αναγκαιότητα να λάβουμε υπόψη μας ότι οι διαπολιτισμικές συναντήσεις μέσα στο σχολείο μας επηρεάζονται από τις διαφορές ισχύος που υφίστανται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων προέλευσης των μαθητών μας. Μας υπενθυμίζει, με άλλα λόγια, ότι η διαπολιτισμική διδασκαλία δεν πρέπει να αγνοεί αλλά να θεματοποιεί υφιστάμενες κοινωνικές διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Σε διαφορετική περίπτωση στερούμε από την ίδια τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τη βάση για την πραγμάτωση της υπόσχεσής της να δώσει φωνή σε υποκείμενα που βιώνουν κοινωνικές διακρίσεις ή/και κοινωνικό αποκλεισμό.

Βιβλιογραφία

Aluffi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο: Γκόβαρης, Χρ. (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο (17-30)*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης & Σ. Καλδή (2017). Οικοδομώντας την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο: Σκέψεις για την αξιοποίηση του διδακτικού σχεδίου "φιλοσοφώντας με παιδιά". Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ.). *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση (369-384)*. Αθήνα: Διάδραση.

Duncker, L. (2009). «Πολυπροοπτικότητα» και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Γκόβαρης, Χρ. (Επιμ.) (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (37-49)*. Αθήνα: Ατραπός.

Fraser, N. & Honneth, A. (2013). *Umverteilung oder Anerkennung?* Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.

Over, U., Mienet, M., Grosch, C. & Hany, E. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In T. Ringenisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (p. 65-80). Lit Verlag.

Schiffauer, W. (1997). *Fremde in der Stadt. Zehn Essays zu Kultur und Differenz*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.

Schreiber, V. & Iskenius E.L. (2013) Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Weiterentwicklung. Menschenrechte und Gesundheit / Amnesty-Aktionsnetz Heilberufe. (http://amnesty-gesundheit.de/mug.schreiber_iskenius.resilienz.2013.pdf)

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ελένη Χοντολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ

1. Σκοπός διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Είναι κοινή διαπίστωση ότι τα προσφυγόπουλα αδυνατούν να διαβάσουν εκτενή κείμενα, λογοτεχνικά ή άλλα, να τα κατανοήσουν, να νοηματοδοτήσουν αυτά που διαβάζουν και να τα αξιοποιήσουν με ουσιαστικό τρόπο. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές καλούνται να γίνουν αναγνώστες σε μία γλώσσα διαφορετική από τη δική τους, χωρίς, τις περισσότερες φορές, να έχουν ήδη αποκτήσει αναγνωστικές συνήθειες στη μητρική τους γλώσσα. Η ανάγνωση γι αυτούς είναι στην ουσία *μετάβαση σε έναν άλλο πολιτισμό, τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας, που είναι η γλώσσα του σχολείου.*

Το μάθημα της λογοτεχνίας είναι ακόμη δυσκολότερο από το μάθημα της γλώσσας, γιατί, πολύ συχνά η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι μη-περιγραφική, συμβολική, δυσνόητη. Όμως η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι πολύ σημαντική, γιατί μέσω της λογοτεχνίας επικοινωνούμε με τον έτερο, αποκτούμε μία καλή συνήθεια. Στην τάξη της λογοτεχνίας συναντιούνται οι συγγραφείς και τα κείμενά τους, οι αναγνώστες και οι πολυποικίλοι κόσμοι που αναπαριστώνται στα κείμενα.

Η λογοτεχνία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, στα ποικίλα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και σε κάθε εθνικό σχολικό πρόγραμμα που έχει αναθεωρηθεί στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η λογοτεχνία είναι το καλύτερο εργαλείο καλλιέργειας των πολυπολιτισμικών αξιών. Πιστεύουμε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας έχει ένα ζωτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των προσφυγόπουλων, μπορεί να συμβάλει με τον δικό του τρόπο στην επίτευξη του στόχου μας που δεν είναι άλλος από την ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία.

Είμαστε πια σε θέση να ισχυριστούμε ότι η λογοτεχνία στις τάξεις με παιδιά που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά μπορεί να λειτουργήσει και να κερδίσει το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση, παρ' όλες τις γλωσσικές δυσκολίες, και να τους δώσει τα κίνητρα να παράγουν τον δικό τους λόγο.

Το μάθημα της λογοτεχνίας απευθύνεται σε μαθητές που:

- ✓ δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, υπάρχουν *γλωσσικές δυσκολίες* με τα κείμενα του ανθολογίου
- ✓ έχουν διαφορετική κουλτούρα, εθνική συνείδηση και πολλά κείμενα των ανθολογιών αναφέρονται σε *επεισόδια ή σύμβολα της εθνικής ιστορίας* τα οποία είναι ανοίκεια σε αλλοεθνείς μαθητές
- ✓ δεν είναι συνήθως χριστιανοί ορθόδοξοι, αλλά πολλά κείμενα αναφέρονται στην *ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία*
- ✓ σε κάποιες περιπτώσεις έχουν πολλά χρόνια χωρίς σχολική φοίτηση
- ✓ ανήκουν, συνήθως, σε οικογένεια που δεν μπορεί στοιχειωδώς να τους εξασφαλίσει χώρο και χρόνο μελέτης αλλά και να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών ή απαιτήσεων.

Και τα κείμενα:

- ✓ περιέχουν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς για εθνότητες οικείες προς τους μαθητές. Διδάσκουμε λογοτεχνία με στόχο τη γνωριμία των προσφυγόπουλων με τη νεοελληνική λογοτεχνία ούτως ώστε:
 - ✓ να έρθουν σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό,
 - ✓ να αναπτύξουν κίνητρα για προσωπική ανάγνωση και να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες,
 - ✓ να αποκτήσουν γνώσεις για την ιστορία και τη λογοτεχνία, τόσο την ελληνική όσο και τις ξένες, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν αργότερα στις απαιτήσεις των ανώτερων σχολικών βαθμίδων.
- Ιδιαίτεροι στόχοι που μπορούμε να θέσουμε για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικές τάξεις είναι οι εξής:
- ✓ καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) δεξιοτήτων,
 - ✓ αξιοποίηση της ποικιλίας κειμένων προκειμένου να αναπτυχθεί η *κριτική και ταυτόχρονα δημιουργική σχέση των εκπαιδευομένων με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.*
 - ✓ συμβολική ενδυνάμωση και περαιτέρω ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών. Οι παρεμβάσεις που πρέπει να κάνουμε, επομένως, πρέπει να αφορούν:
 - ✓ στο περιεχόμενο του μαθήματος
 - ✓ στον τρόπο οργάνωσής του
 - ✓ στη διδακτική μεθοδολογία
 - ✓ και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

2. Οργάνωση του διδακτικού υλικού

Οργανώνουμε τα κείμενά μας σε θεματικές ή ειδολογικές ενότητες¹ που διδάσκονται για ένα αρκετό χρονικό διάστημα διότι έτσι έχουν τον χρόνο να μπουν σε έναν ορισμένο προβληματισμό και στα κοινά στοιχεία που συνδέουν τα κείμενα, ενώ η παράλληλη ανάγνωση ομοειδών κειμένων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, μέσω της αξιοποίησης των διακειμενικών σχέσεων, να εξάγουν ευκολότερα νόημα.

Η **διδακτική ενότητα** είναι μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, η οποία συνδυάζει γλωσσικές με μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα κείμενα, λογοτεχνικά ή μη, μεταξύ τους σε ένα επικοινωνιακό σύνολο. Η διδακτική ενότητα δομείται γύρω από ένα σύνολο κειμένων τα οποία σχετίζονται με βάση κάποιο κοινό στοιχείο τους: το θέμα, το είδος στο οποίο ανήκουν, την οπτική γωνία, το ύφος, κ.λπ.

Τα κείμενα, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, δεν διαβάζονται χωριστά ή το ένα μετά το άλλο, αλλά ταυτόχρονα, από διαφορετικές ομάδες μαθητών, οι οποίοι ανταλλάσσουν την εμπειρία τους στο ευρύ πλαίσιο προβληματισμού της ενότητας.

Η γλώσσα των κειμένων πρέπει να είναι ομαλή, τα θέματά τους να είναι ελκυστικά και κοντά στα ενδιαφέροντα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Φροντίζουμε οι μαθητές να

¹ Ούτως ή άλλως στο Δημοτικό και στην Α' και Β' Γυμνασίου η ανθολόγηση των κειμένων είναι θεματική.

έρθουν σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη (ποίηση, διήγημα, μυθιστόρημα, βιογραφία και αυτοβιογραφία, χιουμοριστικό κείμενο, τραγούδια, θέατρο, κόμικς) και να αναπτύξουν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης. Άλλο σημαντικό κριτήριο είναι η **συνομιλία** και η **σύγκριση** των κειμένων στο πλαίσιο της ίδιας ενότητας έτσι ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι παιδαγωγικοί της σκοποί².

Η **διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας** που ξεκινά στην Γ' Γυμνασίου είναι μία παρεξηγημένη και πολύ προβληματική διάσταση στο μάθημα της λογοτεχνίας. Το ελληνικό σχολείο νομίζει ότι διδάσκει ιστορία της λογοτεχνίας αλλά στην πραγματικότητα δεν το κάνει. Η ιστορική προσέγγιση της λογοτεχνίας σημαίνει:

- ✓ Ανάδειξη της ιστορικότητας του συγγραφέα, του κειμένου, του αναγνώστη. (Πότε έζησε ο συγγραφέας, σε ποια περίοδο αναφέρεται το κείμενο, πώς διαβάζουμε εμείς σήμερα το κείμενο αυτό;)
- ✓ Ανάδειξη της ιστορικότητας ενός θέματος. (Σήμερα έτσι θα μιλούσε ένα κείμενο για τις γυναίκες και τη θέση τους στην κοινωνία;)
- ✓ Ανάδειξη της ιστορικότητας των λογοτεχνικών ειδών και τεχντροπιών. (Γιατί αυτό το θέμα τότε και όχι πιο πριν. Λ.χ. ιπποτικό και αστικό μυθιστόρημα, έμμετροι και ελεύθεροι σίχοι).

Έμφαση δίνεται στην παράλληλη ανάγνωση κειμένων, ούτως ώστε να φωτίζει το ένα κείμενο το άλλο και να έχει ο κάθε μαθητής (σε μια τάξη με δεδομένη την ανομοιομορφία) περισσότερες πιθανότητες να συναντήσει το κείμενο που θα είναι το καταλληλότερο για αυτόν. Τα κείμενα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και μεγέθους ούτως ώστε να μπορούν να διαβάσουν ΟΛΑ τα παιδιά έστω και ένα μικρό κείμενο.

3. Το περιεχόμενο διδασκαλίας-τι κείμενα διδάσκουμε;

Υπάρχουν πολλά υλικά σε ιστοσελίδες που συγκέντρωσε το ΙΕΠ και ανήρτησε στις σελίδες του. Κυρίως αυτό που επιχειρούμε είναι ο ανασχεδιασμός και η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή και ενεργοποίηση όλων των μαθητών στην τάξη, αλλά και η εμπλοκή τους σε μορφωτικές και πολιτισμικές διαδικασίες έξω από αυτήν: επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία, κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικές παραστάσεις.

Χρησιμοποιούμε συνοδευτικά διδακτικά υλικά, όπως, μουσική, ταινίες, κείμενα γνώσεων... Η χρήση πολυτροπικών κειμένων και η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων είναι κεφαλαιώδους σημασίας προκειμένου να αναδειχθούν οι συνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις τους.

Δίνουμε έμφαση όχι στη μετάδοση της γνώσης αλλά στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», στη δραστηριοποίηση των μαθητών σε εργασίες ερευνητικού και δημιουργικού χαρακτήρα, στην ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων και ενδιαφερόντων για μάθηση. Μόνον

² Πολλά από τα κείμενα των σχολικών ανθολογίων μπορούν να περιληφθούν σε διδακτικές ενότητες, άλλες φορές βγαίνοντας από τη θεματική ενότητα στην οποία βρίσκονταν στο ανθολόγιο και εντασσόμενα σε νέα και, άλλες φορές, κρατώντας την ίδια θεματική δεσπόζουσα.

με τον τρόπο αυτόν θα πείσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας ότι η λογοτεχνία είναι μία υπόθεση που τους ενδιαφέρει πραγματικά.

Στην εποχή μας, εκτός από τις διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο, τις ιδιαίτερες πολιτισμικές εμπειρίες, συνήθειες... υπάρχει και η εθνική καταγωγή και η διαφορά στη θρησκεία. Η σχολική τάξη αποτελεί, έτσι, μια *μικρογραφία της ευρύτερης πολιτισμικής ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες*, ιδιαίτερα μάλιστα τα τελευταία χρόνια, κατά τα οποία ενισχύθηκαν τα ρεύματα των μεταναστών και της διασποράς. Από τα ευρέως χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο, απουσιάζουν αναφορές στην παρουσία, τη ζωή και την ιδιαίτερη κουλτούρα των διάφορων μειονοτικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας (έθιμα, θρησκεία, γλώσσα και αξίες).

Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα προβληματικό:

- ✓ Όταν η γλώσσα, η κουλτούρα και η εμπειρία που μεταφέρει κάθε παιδί αγνοούνται ή, χειρότερα, αποκλείονται και υποτιμούνται, οι μαθητές τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση.
- ✓ Ό,τι έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο περιθωριοποιείται, τα σημεία σύνδεσης με τη διδασκόμενη ύλη περιορίζονται ασφυκτικά, και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία παίρνει για αυτούς τη μορφή της υποβάθμισης του οικείου περιβάλλοντός τους, της ίδιας της ταυτότητάς τους.
- ✓ Διδάσκονται τα μαθήματά τους σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους, στοιχείο που δημιουργεί από μόνο του μια ιδιόρρυθμη συνθήκη ετερότητας στην τάξη.

Βασισμένη στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, καθώς και στην παιδαγωγική αξιοποίηση του βιωματικού και μορφωτικού κεφαλαίου του 'διαφορετικού' μαθητή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ευαγγελίζεται μια δημοκρατική, πλουραλιστική κοινωνία, που εξασφαλίζει σε όλους ισότητα ευκαιριών για μόρφωση και επιλογές ζωής, χωρίς προκαταλήψεις, στιγματισμούς και αποκλεισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί, συνεπώς, προς όφελος όχι μόνον των μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά προς όφελος του συνόλου των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν δημιουργικά στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες πρόκειται να ζήσουν ως ενήλικες.

Αλλά εάν η αναγνώριση και ο σεβασμός των ποικίλων πολιτισμικών παραδόσεων και ταυτοτήτων αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ανάπτυξη μιας νηφάλιας και ισορροπημένης αυτοεικόνας, που δεν αισθάνεται να απειλείται από το διαφορετικό, ούτε το απαξιώνει με αυτάρεσκες διακηρύξεις υπεροχής, εξίσου θεμελιώδης είναι και η καλλιέργεια μιας κριτικής και αναστοχαστικής στάσης απέναντί τους, όπως εξάλλου και απέναντι στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον μας. Οι κουλτούρες και οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν είναι στατικές ή παγιωμένες, αλλά μεταλλάσσονται συνεχώς μέσα από τις κοινωνικές και ιστορικές εξελίξεις, τις εμπειρίες και επιλογές μας. Επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αμφισβητήσει κάθε περιχαράκωση των ταυτοτήτων γύρω από απόλυτες και αγεφύρωτες διαφορές, καθώς και να προάγει ένα πλαίσιο συνέκφρασης, συνομιλίας και συνδιαλλαγής των διαφορετικών πολιτισμικών

εμπειριών και αναφορών που να επιτρέπει σε κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό, να διαπλάσουν και να διεκδικήσουν ταυτότητες που να τους εκφράζουν και να τους ενδυναμώνουν, παρά να τους εγκλωβίζουν σε απλουστευτικά στερεότυπα, γραφικότητες και τυπολατρικές αντιλήψεις.

4. Μεθόδευση διδασκαλίας-πώς διδάσκουμε λογοτεχνία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον;

Δύο παιδαγωγικές μέθοδοι στις οποίες πρέπει να βασιστούμε είναι η *διδασκαλία σε ομάδες* και η *μέθοδος project*. Είναι και οι δύο μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν επίσης την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Η διδασκαλία σε ομάδες λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και αυτήν της *διεπιστημονικότητας*.

Κάθε διδακτική ενότητα διαρκεί δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Όπως σε όλα τα projects, η διδασκαλία των ενότητων μας αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην κάθε μία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις και διακρίνονται από μια λογική διαφορετική από την τυποποιημένη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο ή από αυτήν που παραπέμπει στην «τριμερή» πορεία διδασκαλίας. Ας τις δούμε από πιο κοντά.

Κάθε ενότητα έχει τρεις φάσεις:

- A. Πριν από την ανάγνωση.
- B. Φάση της κυρίως ανάγνωσης
- Γ. Μετά την ανάγνωση

Η πορεία τη διδασκαλίας:

- ✓ προετοιμάζουμε τους μαθητές πριν από την ανάγνωση του κειμένου-στόχου
- ✓ διαβάζουμε το κείμενο και οι μαθητές εκπονούν ατομικά ή ομαδικά ερμηνευτικές εργασίες
- ✓ οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες
- ✓ οι μαθητές καλούνται να παράγουν δικά τους κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο ή μορφή.

Οπωσδήποτε, επιμένουμε, όπου αυτό είναι δυνατόν, στην ομαδική διδασκαλία, αλλά όπως γίνεται κατανοητό, η διδακτική μεθοδολογία όμως που προκύπτει από την επιλογή της ύλης στην Γ΄ Γυμνασίου είναι, δυστυχώς, πολύ περισσότερο κειμενοκεντρική και ερμηνευτική.

Αναλυτικότερα, κάθε ενότητα ξεκινά με τη φάση που ονομάζουμε συνήθως: *πριν από την ανάγνωση*. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών μας. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος (Anderson κ.ά. 1994). Δεν θεωρούμε ότι οι μαθητές έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν, ούτε ότι θα διαπιστώσουν, με αυτονόητο και φυσικό τρόπο, τη λογοτεχνική αξία των κειμένων. Άρα, οι προσπάθειές μας σε αυτή τη φάση κατατείνουν στο να εισαγάγουμε (ή εισάγουμε; εάν η πράξη είναι διαρκής) τους μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Πραγματοποιούνται στην τάξη συζητήσεις και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσης (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Δεν αποκλείεται σ' αυτή τη φάση να διαβαστούν από τους μαθητές στην τάξη μικρά λογοτεχνικά κείμενα που προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται, όταν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν.

Τότε περνούμε στη *φάση της κυρίως ανάγνωσης*, που είναι και η σημαντικότερη φάση. Σε αυτή, οι μαθητές διαβάζουν μικρά κείμενα ή/και αποσπάσματα, μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος και ολόκληρα βιβλία) στο σχολείο ή στο σπίτι τους. Αυτή η φάση έχει μεγάλη διάρκεια γιατί περιλαμβάνει πολλά υποστάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνώντας σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Η κάθε τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητές της, μπορεί να προχωρήσει σε όσα περισσότερα στάδια μπορεί.

Σ' αυτή τη φάση είναι που αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία. Αυτή συνήθως οργανώνεται ως εξής: η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να επιτευχθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει ένα κείμενο που να ταιριάζει στις δυνατότητές της και στις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο άλλο, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εν τέλει εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασέψει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Οι εργασίες που συνοδεύουν την παρουσίαση του κειμένου σχετίζονται στενότερα ή ευρύτερα με το κείμενο· για παράδειγμα, οι εργασίες επιδιώκουν οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για αυτά που διαβάζουν, να αναγνωρίζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στα κείμενα και να προσδιορίζουν την ιστορικότητά τους. Να περιγράψουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου, να επισημαίνουν τους

συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και τις αξίες που εκφράζονται από τους ήρωες, να διατυπώνουν προτάσεις και πιθανές λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, όσο και για τις επιλογές που πρέπει να πραγματοποιήσουν, να συγκρίνουν κείμενα (λογοτεχνικά και οπτικο-ακουστικά, πεζά και ποιητικά) ως προς έναν παράγοντα (π.χ. κοινή θεματική). Άλλες εργασίες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων. Άλλες εργασίες επικεντρώνονται στην οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιαστούν οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης, οι διαφορετικές αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων. Εννοείται πως στο βιβλίο του καθηγητή προτείνεται για κάθε κείμενο μια ποικιλία εργασιών από την οποία ο καθηγητής μπορεί να διαλέξει όποιες θεωρεί κατάλληλες για τους δικούς του μαθητές.

Τέλος, περνούμε στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: *μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο, όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά σε σχέση με το *θέμα* της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Η παραγωγή λόγου εννοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο, να οργανώσουν μια έκθεση ή μια εκδήλωση στο σχολείο τους. Στις εργασίες αυτής της φάσης αξιοποιούνται συνήθως με απρόσμενο τρόπο μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες και επεισόδια από τα βιβλία που διαβάστηκαν. Με τις τελικές αυτές δραστηριότητες, άλλοτε πιο κοινωνικές και δημόσιες και άλλοτε πιο εσωστρεφείς, ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα ή, αν προτιμούμε, το project.

Σχόλιο για τη διδακτική μεθοδολογία της Γ' Γυμνασίου

Όπως έγινε φανερό από την περιγραφή του διδακτικού υλικού, η Γ' τάξη έχει αρκετές ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από τη διαφορετική σκοποθεσία που θέτει για την τάξη αυτή το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ανάλογα, και το συμπληρωματικό υλικό που εκπονήσαμε δεν είναι οργανωμένο σε διδακτικές ενότητες και επομένως δεν ακολουθείται στην τάξη αυτή η λογική της μεθόδου project. Μονάδα οργάνωσης του υλικού –αλλά και της διδασκαλίας– είναι το επιλεγμένο από το σχολικό ανθολόγιο κείμενο. Οι προσπάθειές μας κατατείνουν στο πώς θα φωτίσουμε την ιστορικότητα του κειμένου, επιλέγοντας, όπως εξηγήθηκε παραπάνω, μία παράμετρο της ιστορικότητας κάθε φορά. Ωστόσο, μερικές βασικές αρχές της διδασκαλίας που εφαρμόσαμε στις προηγούμενες δύο τάξεις φαίνονται και σε αυτήν χρήσιμες.

Η πορεία της διδασκαλίας αναπτύσσεται και εδώ σε φάσεις που ακολουθούν σε γενικές γραμμές την εξής διαδρομή: α) προετοιμάζουμε τους μαθητές πριν από την ανάγνωση του κειμένου-στόχου είτε με συζήτηση γύρω από τις εμπειρίες στις οποίες αναφέρεται το

κείμενο είτε με την ανάγνωση άλλων λογοτεχνικών κειμένων που συνδέονται θεματικά ή τεχνοτροπικά με αυτό. β) Διαβάζουμε το κείμενο και οι μαθητές εκπονούν ατομικά ή ομαδικά ερμηνευτικές εργασίες. γ) Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαβάζουν παράλληλα κείμενα εκπονώντας εργασίες που σκοπεύουν, μέσω της σύγκρισης, στην περαιτέρω κατανόηση και εμβάθυνση στο θέμα, το είδος, την εποχή που μας απασχολεί. δ) Οι μαθητές καλούνται να παράγουν δικά τους κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο ή μορφή.

Εννοείται πως έχουμε ενσωματώσει στις προτάσεις μας αρκετές εργασίες και διαθεματικές δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου αλλά ενταγμένες στη διδακτική πορεία που περιγράφηκε παραπάνω. Οπωσδήποτε, επιμένουμε, όπου αυτό είναι δυνατόν, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά όπως γίνεται κατανοητό, η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στη Γ' Γυμνασίου είναι περισσότερο κειμενοκεντρική και ερμηνευτική.

5. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών μας

Πολύ συχνά δεν γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μία παιδαγωγική και όχι μία φιλολογική διαδικασία. Όπως «διδάσκουμε τον μαθητή και όχι το κείμενο», αξιολογούμε τη διδασκαλία μας και τα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι τους μαθητές. Στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας· ζητούμε να αξιολογήσουμε όχι κάποιες αόριστες ικανότητες φιλολογικής κριτικής ή κάποιες δυνατότητες κειμενικής αποκωδικοποίησης, αλλά τις *δεξιότητες* που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι οποίες είχαν τεθεί στη *σκοποθεσία* της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.

Για να γίνει σαφέστερο, οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούνται όχι με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους (η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση προσφυγόπουλων είναι πολύ διαφορετική από αυτήν του συμβατικού σχολείου), αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές μας αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στην εργασία της ομάδας τους.

Όπως γνωρίζει ο κάθε εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση του μαθητή εξαρτάται από το είδος της εργασίας που του αναθέτει. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας σύμφωνα με τις οποίες θα αξιολογηθούν οι μαθητές είναι σκόπιμο να είναι πολλές και ποικίλες και δεν αφορούν μόνο σε ό,τι θα ονομάζαμε στενά φιλολογικού τύπου εργασίες. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με κριτήριο την παραγωγή προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων, τις οποίες κάποιοι διαθέτουν και «φέρνουν» στο σχολείο από το σπίτι τους, όσο κι αν παίζουν βεβαίως ρόλο οι πολιτισμικές αποσκευές και η αυτοπεποίθηση που έχουν ήδη οι μαθητές.

Περισσότερο είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης στη γλώσσα κάθε μαθήματος. Η άρθρωση αυτού του λόγου είναι ζήτημα μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα οικείωσης και εξοικείωσης με τα κείμενα κάθε μαθήματος ως πολιτισμικά προϊόντα. Επίσης, είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης.

Η αξιολόγηση προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών και δεν ελέγχει ποτέ άγνωστα στοιχεία, λ.χ. άγνωστα κείμενα που ζητούν να αιφνιδιάσουν τους μαθητές με προσεγγίσεις καθαρά φιλολογικού χαρακτήρα, πραγματολογικά στοιχεία, κ.λπ. Οι μαθητές αξιολογούνται, μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μία αντιστοίχως πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού).

Είναι όμως όλα αυτά πραγματικά συστατικά της λογοτεχνίας; Είναι δεξιότητες που σχετίζονται αποκλειστικά με τη λογοτεχνία; Η απάντηση είναι ότι οι ποικίλες δεξιότητες που επιχειρείται να αναπτυχθούν μέσω της συγκεκριμένης διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι λογοτεχνικές με έναν ευρύτερο τρόπο (της λογοτεχνίας εννοούμενης ως κοινωνικού και όχι στενά φιλολογικού μαθήματος που έχει σχέση με την καθημερινή ζωή και κουλτούρα των μαθητών). Μην ξεχνούμε ότι αναφερόμαστε στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση στην οποία πρέπει να φοιτήσουν όλοι οι μαθητές και να αποκομίσουν μορφωτικά οφέλη, ιδιαίτερα εκείνοι που συνήθως χαρακτηρίζονται «αδύνατοι» και δεν τα καταφέρνουν με τις φιλολογικού τύπου ερωτήσεις-ασκήσεις που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία. Είναι, επιπλέον, μέσα στο πνεύμα της διαθεματικότητας που διέπει τα σύγχρονα ΑΠ, την οποία και εμπλουτίζουν συστηματικά. Τέλος, πιστεύουμε ότι η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών μας στις προηγούμενες δραστηριότητες αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία του εδάφους, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας.

6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: γνώση, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται τόσο σε γενικά θέματα της Διδακτικής της λογοτεχνίας σε μειονοτικούς μαθητές όσο και στις αρχές και τη μεθοδολογία της λογοτεχνίας γενικότερα. Χρήσιμες για όσους είναι γνώστες των ΤΠΕ είναι η δημιουργία λίστας με όσους επιθυμούν να συνομιλούν και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους καλές πρακτικές.

Η διδασκαλία γενικά αλλά της λογοτεχνίας ειδικότερα σε πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον προϋποθέτει την απόκτηση ή/και αλλαγή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Αυτές οι δεξιότητες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν παράγοντες αλλαγής στην τάξη τους επιτρέποντας την αύξηση ενός ορθού συνδυασμού επικοινωνίας, συνεργασίας, ευελιξίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης. Αυτές μπορούν να χωριστούν σε τρία διαφορετικά επίπεδα (Zadra 2004):

Γνωστικό επίπεδο

- ✓ Ανάπτυξη ενός δυναμικού οράματος των πολιτισμών που εξελίσσονται, αλλάζουν ο ένας τον άλλον και αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους.
- ✓ Ικανότητα μετάβασης από την εθνοκεντρική στην εθνοσχετικιστική προοπτική.
- ✓ Δυνατότητα αποδόμησης των δικών μας προκαταλήψεων και του δικού μας «πολιτισμικού πλαισίου».
- ✓ Ικανότητα ανίχνευσης λεπτομερειών προφανώς άσχετων και ενοχλητικών, καθώς σηματοδοτούν ότι κάτι πρέπει να αναθεωρηθεί στην προηγούμενη γνώση.
- ✓ Ικανότητα αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών σε διάφορες καταστάσεις.
- ✓ Δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών και σημασιών των ίδιων δεδομένων ή γεγονότων.

Συναισθηματικό επίπεδο

- ✓ Δυνατότητα εμπλοκής ή αδιαφορίας και ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων μας.
- ✓ Γνώση και αποδοχή του εαυτού και των ορίων του.
- ✓ Δυνατότητα ανάκλησης της ιστορίας μας.
- ✓ Άνοιγμα και ετοιμότητα για την ανακάλυψη νέων και διαφορετικών εμπειριών και έλλειψη φόβου για τις αλλαγές.
- ✓ Κατανόηση της πολυμορφίας του εαυτού μας, εξοικείωση με το γεγονός ότι είμαστε ή ήμασταν σε κάποιο σημείο ξένοι ως προς τον εαυτό μας.
- ✓ Δυνατότητα να μην παίρνουμε τους εαυτούς μας πολύ σοβαρά.

Σχεσιακό επίπεδο

- ✓ Ικανότητα να σεβόμαστε και να είμαστε ανοιχτοί προς τους άλλους και τα δικαιώματά τους.
- ✓ Ενσυναίσθηση.
- ✓ Ενεργή ακρόαση που κατανοεί τις οπτικές γωνίες του άλλου.
- ✓ Δυνατότητα αποφυγής κρίσης και εμπιστοσύνη στους λόγους των άλλων ακόμη και πριν την καταννόηση.
- ✓ Διαλογική ικανότητα.
- ✓ Δυνατότητα να δούμε ως ευκαιρία τις παρεξηγήσεις και τις συγκρούσεις.
- ✓ Δυνατότητα δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων, λ.χ. δημιουργώντας κοινό έδαφος και νέες λύσεις.

Η επίγνωση αυτών των δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μεταμορφώσουν την τάξη τους σε μια φιλόξενη κοινότητα, να αναγνωρίσουν την ετερότητα, να ασκηθούν ώστε να ακούνε άλλους, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να προωθούν τη συμμετοχή.

Στη σημερινή όλο και περισσότερο ετερογενή κοινωνία, η φύση των ρόλων και των δραστηριοτήτων των παιδαγωγών αλλάζει, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να έχουν αποκτήσει την ικανότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να τη βελτιώνουν συνεχώς. Η κύρια αποστολή του εκπαιδευτικού είναι η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλα τα μέλη της κοινωνίας, η αναγνώριση και ο σεβασμός της ετερότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τις ανάγκες κάθε ατόμου, αποφεύγοντας κάθε διάκριση. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να το υλοποιήσει αυτό, πρέπει να είναι θετικός για τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, να δείχνει σεβασμό για κάθε μαθητή και μαθήτρια, να μαθαίνει τον πολιτισμό τους και να ενδιαφέρεται για τους άλλους, να ακούει τα παιδιά και να εισακούονται οι ανάγκες τους, να ενδιαφέρεται για τον μαθητή και τη μαθήτρια, την οικογένεια και το περιβάλλον τους, να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις συγκρούσεις κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να οργανώσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οπότε είναι πολύ σημαντικό για τον ίδιο να καταλάβει τον ρόλο του σ' αυτό.

- ✓ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που αντικατοπτρίζει τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές στο σχολείο, καθώς θεωρείται πηγή μάθησης για την αναγνώριση της ετερότητας και την αναγνώριση της αξίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία μορφών μάθησης και μεθόδων εργασίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις.
- ✓ Πρόγραμμα Διδασκαλίας κατά της μεροληψίας με στόχο την πρόληψη των διακρίσεων στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εισαγάγει τους μαθητές και τις μαθήτριές του στα δικαιώματα και τις παραβιάσεις τους, την άμυνά τους, να επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να ακουστούν, να αναπτύξουν θετικές στάσεις για την ποικιλομορφία της κοινωνίας.
- ✓ Στρατηγική κατάρτισης για διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Η ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες σε μια πολυπολιτισμική σχολική κοινότητα. Οι θετικοί και εποικοδομητικοί τρόποι χρήσης του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη ανοχής στην ποικιλομορφία της κοινωνίας βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τη μοναδικότητα του δικού τους και του κάθε ατόμου.

Μελέτες του Banks (2004) έδειξαν ότι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας είναι η ευθύνη των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση βασικών σκοπών, την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης στα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να αναλάβει την ευθύνη των σκοπών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, να έχει υψηλές προσδοκίες για όλες τις πολιτισμικές ομάδες και να ξεκινήσει συνεργασία με τους γονείς.

Η εκπαίδευση αυτή απαιτεί εγγενώς την υιοθέτηση αρχών που βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα, «όπως η μη διάκριση και η ένταξη, η αξιοπρέπεια και ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η συμμετοχή και η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων στο πλαίσιο της δομής του κάθε ιδρύματος, των διαδικασιών διακυβέρνησης και των διαδικασιών γενικότερα» (OSCE, 2012).

Όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να τονίσουμε τη σημασία της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της ανάγκης αμφισβήτησης των

προκαταλήψεων που συνδέονται με τους καθοριστικούς παράγοντες του φύλου, της φυλής, της θρησκείας, της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας, μεταξύ άλλων, οι οποίες τελικά οδηγούν σε διακρίσεις. Επομένως, είναι πολύ χρήσιμο να αναπτυχθεί η έννοια της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς είναι σημαντικό να αναζητηθούν εναλλακτικές λύσεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση τα εθνοκεντρικά προγράμματα σπουδών και τις πρακτικές ομογενοποίησης στην τάξη. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι να δρουν σε ολόενα και περισσότερο πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η ατομική και κοινωνική ετερότητα θα πρέπει να είναι καλοδεχούμενη και να αξιολογείται μέσω διαπολιτισμικού διαλόγου – θα πρέπει να εκπαιδύουμε εντός και για την διαπολιτισμικότητα. Όπως υπογραμμίζεται στις κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: «σε έναν κόσμο που αντιμετωπίζει ταχείες αλλαγές, όπου οι πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αναταραχές προκαλούν παραδοσιακούς τρόπους ζωής, η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης».

Έτσι, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν Προγράμματα Σπουδών και δραστηριότητες στα σχολεία και, ειδικότερα, στην τάξη, ώστε να ενθαρρυνθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος. Η εκπαίδευση, και ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ενσωμάτωση και λειτουργεί ως το μονοπάτι που οδηγεί στην καταπολέμηση των διακρίσεων. Ωστόσο, το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν σημαίνει αυτόματα και ένταξη. Το κίνημα «Εκπαίδευση για όλους: εκπλήρωση των συλλογικών δεσμεύσεών μας» (Παγκόσμιο Φόρουμ Εκπαίδευσης, Ντακάρ 2000) έχει ιδιαίτερη σημασία για την έννοια της συμμετοχικής εκπαίδευσης, καθώς ο όρος «εκπαίδευση ενσωμάτωσης» που χρησιμοποιείται στο Ντακάρ, υπογραμμίζει την ανάγκη για «σχεδιασμό πολιτικών εκπαίδευσης ενσωμάτωσης και διαφοροποιημένων προγραμμάτων καθώς και συστήματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε όλο τον πληθυσμό, χωρίς να αποκλείεται κανείς για λόγους φύλου, γλώσσας, πολιτισμού ή ατομικών διαφορών».

Τέλος, η ιδέα της συμπερίληψης επιδιώκει να ανήκουν οι μαθητές σε εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο εκτιμά κάθε ατομικότητα, π.χ. η ενσωμάτωση δεν προϋποθέτει την απάλειψη των διαφορών. Η διαφορά υπάρχει και αυτή η ετερότητα αποτελεί προστιθέμενη αξία, μία αναγνωρισμένη ευκαιρία ανάπτυξης. Επομένως, είναι ευθύνη κάθε σχολείου να αναπτύσσει λύσεις για να αντιμετωπίζει την ετερότητα και να προάγει τον σεβασμό στη διαφορά.

Το δικαίωμα του παιδιού να εισακούεται υποχρεώνει πολλούς φορείς, ιδίως των κρατών και της κοινωνίας των πολιτών, να λαμβάνουν υπ' όψιν την οπτική του παιδιού. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να εισακούεται το παιδί, καθώς η συμμετοχή του θα συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη, στη λήψη καλύτερων αποφάσεων και αποτελεσμάτων, στην καλύτερη προστασία του, στην ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών, στην ανεκτικότητα και τον σεβασμό προς τους άλλους, καθώς και στην ενίσχυση της λογοδοσίας.

Θα πρέπει να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της παιδοκεντρικής συμμετοχικής μάθησης, το δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον και οι εθνικοί φορείς μαθητών. Η συμμετοχή του παιδιού

μπορεί να πραγματοποιηθεί με συμβουλευτικές, συνεργατικές και παιδοκεντρικές τεχνικές, σε περιβάλλον φιλικό προς το παιδί και με την υποστήριξη μεθόδων εργασίας που βασίζονται σε ορισμένες αρχές όπως η διαφάνεια, η συμπερίληψη, η ηθική, ο σεβασμός, η ασφάλεια και η υπευθυνότητα. Αυτή η μεθοδολογία ενδέχεται να απαιτεί ειδική κατάρτιση για όλους τους ενδιαφερομένους.

Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων. Ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων σημαίνει ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- ✓ Η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων στο θεσμικό πρόγραμμα σπουδών.
- ✓ Η χρήση ενεργών και βιωματικών μεθόδων αντί της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας.
- ✓ Το συναισθηματικό και σχεσιακό πλαίσιο μεταξύ των συνομηλίκων και του εκπαιδευτικού.
- ✓ Η διεπιστημονική σχέση μεταξύ των μαθημάτων και σύνδεσή τους με τα τρέχοντα ζητήματα και την πραγματικότητα της περιοχής.

7. Βιβλιοθήκες σε κάθε σχολείο

Ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στη γενικότερη άνοδο του μορφωτικού τους επιπέδου είναι τεράστιος. Προτείνεται ο εμπλουτισμός ή η δημιουργία των βιβλιοθηκών σε όλα τα σχολεία. Μπορεί να ξεκινήσουμε από τη βιβλιοθήκη της τάξης η οποία συνεχώς θα εμπλουτίζεται. Διδασκαλία λογοτεχνίας και απόκτηση καλών πρακτικών από πλευράς μαθητών δεν γίνεται ΜΟΝΟ με τα σχολικά βιβλία.

ΤΙ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΙΑΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΩΣ ΕΚΠΟΝΟΥΜΕ ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΑΣ

ώρα	φάση	Τι κάνουμε	Είδος διδασκαλίας
1	Α΄ <i>Πριν από την ανάγνωση</i>	Η φάση αυτή «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών μας. Εισάγουμε τους μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Γίνονται συζητήσεις στην τάξη και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (επιστημονικά, πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (μικρά διηγήματα, αποσπάσματα από μεγαλύτερα πεζά, ποιήματα) που διαβάζονται μέσα στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει.	Μετωπική και ομάδες των δύο
2			
3			
4			
ώρα	φάση	Τι κάνουμε	Είδος διδασκαλίας
5	Β <i>φάση της κυρίως ανάγνωσης</i>	Εδώ οι μαθητές διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (συστάδες ποιημάτων, διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σπίτι τους. Ξεκινούμε από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνάμε σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Παρουσιάζουμε τα βιβλία, επεξηγούμε πώς γίνεται η παρουσίαση (καθοδηγούμενο διάβασμα) . Ανοίγουμε διαδίκτυο και βιβλία αναφοράς.	Κυρίως ομαδική αλλά και μετωπική όταν χρειάζεται. Όταν δηλαδή η εργασία μιας ομάδας φέρνει στην επιφάνεια προβλήματα που αφορούν και τις άλλες ομάδες, τότε ο εκπαιδευτικός τα συζητά με ολόκληρη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός γυρνάει από ομάδα σε ομάδα, διευθετεί διαφωνίες, απαντά σε ερωτήσεις, παρακολουθεί και διευκολύνει την απάντηση των
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

			ερωτήσεων, επιβλέπει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
13		παρουσίαση 1ης ομάδας	Είδος Μετωπικής διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει κατά την παρουσίαση της ομάδας με διευκρινιστικές ερωτήσεις προς την ομάδα και ερωτήματα προς συζήτηση στο ακροατήριο
14		παρουσίαση 2ης ομάδας	
15		παρουσίαση 3ης ομάδας	
16		παρουσίαση 4ης ομάδας	
ώρα	φάση	Τι κάνουμε	Είδος διδασκαλίας
17	Γ΄ φάση <i>μετά</i> <i>την ανάγνωση</i>	Οι μαθητές παράγουν τον δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Γράφουν ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, κάνουν έρευνα και γράφουν μια συνθετική εργασία (συγγραφή ή διασκευή ποιημάτων, θεατρικών έργων ή συγγραφή συνθετικών εργασιών).	Μετωπική διδασκαλία και ομαδική όταν χρειάζεται

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch P. & S. Bridget (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, R. κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Anderson, Richard, κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, Jim, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγ. επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφρ. Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα, Gutenberg, 2002.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος 'project'*. μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Hawthorn, Jeremy (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Resource Guide on the UN Committee on the rights of the child general comment no. 12, Unicef/Save the Children. (2009).
- Smith, Frank (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*, επιμ.-προλ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Α. Χατζαθανασίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Zadra, Franca (2004). *Convivere nella diversità. Competenze interculturalie strumenti didattici per una scuola inclusive*. Diversity4Kids
- http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere_nella_diversità-Franca_Zadra.pdf
- Αποστολίδου Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Αποστολίδου Βενετία, Γρηγόρης Πασχαλίδης & Ελένη Χοντολίδου (2003). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή, στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση* (Κομοτηνή, 29-30/11/2002), ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: 133-139.
- Αποστολίδου, Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας* Αθήνα: τυπωθήτω.
- Β΄ Πανελλήνια Έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών (2004), www.ekebi.gr
- Κάτσικας, Χρήστος & Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.) (1996). *Η αναγνωστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο Νομό Έβρου*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.
- Λεοντσίνη, Μαίρη (επιμ.) (2000). *Ώψεις της ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.

Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, επιμ. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπαμιχαήλ, Ιωάννης & Νικήτας Πατινώτης (επιμ.) (1999). *Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς. Σύνοψη αποτελεσμάτων*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Σουλιώτης, Μίμης (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούδης.

Σπινκ, Τζων (1986). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χοντολίδου, Ελένη (1999α). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118.

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>

Χρυσοφίδης, Κώστας (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: η μέθοδος project*. Αθήνα: Gutenberg.

Στη σειρά [Κλειδιά και Αντικλειδιά](#), ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αποστολίδου, Βενετία (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα*.

Μάγος, Κώστας (2003). *Για τη μέθοδο project*.

Φραγκουδάκη, Αννα (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*.

Χοντολίδου, Ελένη (2003). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004α). *Διδασκαλία σε ομάδες*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004β). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*.