

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλης Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα **Αίθουσα 1**
Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)
 Θεματική: **Γλωσσολογικά**
 Προεδρείο: **Α. Αναστασιάδη - Α. Αϊδίνης**

17.30-17.50 *Ψευδόφιλες μονάδες: οι διαχρονικοί άσπονδοί φίλοι στην ελληνική*
Ε. Βλήτση, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

17.50-18.10 *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*
Μ. Ζυγούρη, Α. Αϊδίνης

18.10-18.30 *Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον, πειθαρχίες και απειθαρχίες στο περιβάλλον του γραπτού λόγου του σχολείου. Η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων*
Π. Σαχινίδου

18.30-18.50 *Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση*
Α. Σιάτρας, Π. Τοπούζα

18.50-19.10 Διάλειμμα - Καφές

Προεδρείο: **Τζ. Καλογήρου, Κ. Καρατάσου**

19.10-19.30 *Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία*
Γ. Παπαντωνάκης, G. Frazis

19.30-19.50 *Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*
Α. Ξανθόπουλος, Κ. Ντίνας

19.50-20.10 *Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση*
Κ. Καρατάσου

20.10-20.30 *Λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθηματική παιδεία και διαθεματικότητα στη δημοτική εκπαίδευση*
Κ. Καρατάσου, Ρ. Πανασούρα

20.30-20.50 *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού*
Σ.Π. Παπαδόπουλος, Κ. Δημητριάδου

20.50-21.10 *Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο*
Μουμτζίδου Αργ.

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείπνο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Το μάθημα της γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων:

Μια εκπαιδευτική παρέμβαση

Η Διδασκαλία της

Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/δεύτερης ξένης)

Αναστάσιος Σιάτρας & Πηνελόπη Τοπούζα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Abstract

The instruction of language course in the modern world has changed contrary to previous years. School classes in Greek society are based on multicultural characteristics. But if we want to define a school-class as multicultural, we ought to recognize and respect the diversity in our schools. The aims of multicultural schools specialized in pedagogical ways, that we could teach all children, regardless of gender, religion, culture, and also regardless of how children learn and understand the world around them. The aim of this paper is to create instructional materials of teaching the language course in primary schools, through children's literature, to students that come from excluded social groups such as immigrants, refugees etc. The children's literature is an important source for us, because we think that it could provide with contribution to language, cognitive, and social development, cultivating in parallel the imagination and creativity of little children, leading them in such way to realize their cultural heritage. In order to achieve our goals we have designed activities based on fairytales, or children's stories in which multiculturalism is negotiated. These activities are a part of a whole project which is currently developing and will be applied in 2009-2010 school year in several primary schools in Greece.

1. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για μια πετυχημένη εκπαίδευση

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας αποτελεί πάντα ένα θέμα συζήτησης. Ο επιστημονικός διάλογος έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα πως για τους ανθρώπους η γλώσσα είναι άμεσα συνυφασμένη με την υπόστασή τους (Heidegger, 1972). Θα πρέπει να θυμόμαστε πως τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων, τα οποία φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, έχουν ήδη δομήσει ένα ισότιμο γλωσσικό σύστημα (μητρική γλώσσα), ανάλογο με την ελληνική γλώσσα.

Η επιστημονική κοινότητα κατέληξε πως η μάθηση που προκύπτει στους μαθητές και στις μαθήτριες μη – φυσικούς ομιλητές της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας συνδυάζεται με την κατανόηση της εισερχόμενης γνώσης, την αξιοποίηση της γνώσης

Πανεπ
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

που προϋπάρχει, η οποία για παράδειγμα μπορεί να προσφέρεται από το σπίτι και τον συνδυασμό της «καθημερινής» γνώσης και εμπειρίας με την τυπική γνώση του σχολείου (Krashen, 1985).

Παρ' όλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μη εντάσσοντας τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στην ουσία υποβαθμίζει την ύπαρξη της μητρικής γλώσσας παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων, έναντι της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας στα σχολεία και προσπαθεί να αφομοιώσει τα παιδιά μειονοτήτων. Τα παιδιά μειονοτήτων που εκπαιδεύονται δια μέσου της κυρίαρχης γλώσσας, οδηγούνται πολλές φορές στο να αποκτούν διάφορες νοητικές βλάβες (όπως δυσλεξία κ.ά.), αλλά και στο να χρησιμοποιούν αργότερα την κυρίαρχη γλώσσα με τα δικά τους παιδιά έτσι ώστε σε μια ή δυο γενιές τα παιδιά να αφομοιώνονται πλήρως στην κυρίαρχη ομάδα (Skutnabb-Kangas, 2002).

Έχει αναπτυχθεί διεθνής βιβλιογραφία για το ζήτημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, η οποία υπογραμμίζει πως η τυπική εκπαίδευση που στηρίζεται στην αφαιρετική διαδικασία, δηλαδή διδάσκει τα παιδιά μειονοτήτων στην κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα και όχι στη μητρική τους, αποτελεί δυσάρεστη εμπειρία έως και τραυματική για τα ίδια τα παιδιά (Baugh, 2000, Cummins, 1996, 2000, Kouritzin, 1999, Lowell & Delvin 1999, Williams, 1998, Wong Fillmore, 1991, Skutnabb-Kangas, 2000).

Από το 1978 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγγυήθηκε το δικαίωμα της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα για όλα τα παιδιά των μειονοτήτων. Η Ελλάδα αποδέχθηκε την πρόκληση αυτή και ανέπτυξε τη λεγόμενη εκπαίδευση σε παιδιά Ελλήνων της διασποράς. Από την άλλη, τα παιδιά μειονοτήτων που έτυχαν να σπουδάζουν σε ελληνικά σχολεία, ανά την επικράτεια, βρέθηκαν σε χειρότερη μοίρα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προέβλεψε τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στα ελληνικά σχολεία.

Η μητρική γλώσσα των παιδιών αποτελεί αντιπροσωπευτικό και αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς τους. Η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, είναι απαραίτητο στοιχείο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Μαθητές και μαθήτριες σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζεται να έρχονται σε επαφή με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να δείχνει θετική αντιμετώπιση απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Οι σκοποί του μαθήματος της μητρικής

γλώσσας για τη συμβολή του στην ομαλή εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, με αποτέλεσμα την ευκολότερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα της χώρας, φαίνεται πως εξυπηρετούν, όχι μόνο τα άτομα των μειονοτήτων, αλλά μακροπρόθεσμα και ολόκληρη την κοινωνία.

2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πολλές έρευνες στις Η.Π.Α., στη Σουηδία, τη Μ. Βρετανία, τον Καναδά και την Αυστραλία έχουν δείξει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλωσσική εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων και τη σχολική τους επίδοση. Δεν αποτελεί έκπληξη, από τη στιγμή που με έρευνες επανειλημμένα διαπιστώθηκε η ορθότητα των σημαντικότερων σε αυτόν τον τομέα επιστημονικών υποθέσεων, δηλαδή της Threshold-Hypothesis και της Developmental-Interdependence Hypothesis (Cummins, 1979, Skutnabb-Kangas, 1984).

Η πρώτη, ερμηνεύει το γεγονός, ότι από τη μια μεριά υπάρχουν παιδιά που φοιτούν σε σχολεία με γλώσσα διδασκαλίας διαφορετική από τη μητρική και δεν παρουσιάζουν προβλήματα κατά την πνευματική τους ανάπτυξη και στις σχολικές τους επιδόσεις. Στο σημείο αυτό εννοούνται τα παιδιά διπλωματών, επιστημόνων και άλλων τέτοιων ομάδων στο εξωτερικό, όπου φοιτούν σε ξενόγλωσσα σχολεία της χώρας τους (όπως για παράδειγμα στην Ελλάδα υπάρχει το Αμερικανικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης, το Γαλλικό, Γερμανικό, Ιταλικό Ινστιτούτο κ.ο.κ.). Από την άλλη μεριά, τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων στις διάφορες χώρες του κόσμου, φοιτώντας σε σχολεία με γλώσσα διδασκαλίας διαφορετική από τη μητρική, στη μεγάλη πλειονότητά τους, εμποδίζονται στην ομαλή πνευματική ανάπτυξη και παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.

Πρέπει να σημειωθεί πως αυτού του τύπου η διδασκαλία αξιολογείται ως θετική, μόνο όταν έχουμε να κάνουμε με τη λεγόμενη «προσθετική διδασκαλία». Προσθετική διδασκαλία πετυχαίνουμε όμως, κατά κανόνα, όταν η μητρική γλώσσα είναι κυρίαρχη γλώσσα του χώρου, όπου ζουν τα παιδιά ή τουλάχιστον αναγνωρίζεται ως ισότιμη ή/και ως ανώτερη και δίνει γόητρο σε αυτόν που τη χρησιμοποιεί με άνεση. Στις περιπτώσεις αυτές, η δεύτερη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία στο σχολείο προστίθεται στη μητρική γλώσσα, αλλά δεν την εκτοπίζει.

Το αντίθετο συμβαίνει με τη μητρική γλώσσα των μεταναστών που κοινωνικά και επίσημα θεωρείται υποδεέστερη και γι' αυτό, άλλωστε, δεν αποτελεί μέρος του υποχρεωτικού μαθήματος. Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι εφόσον δεν υπάρχει εκπαιδευτικό σύστημα που να δρα αντισταθμιστικά, η μητρική γλώσσα εκτοπίζεται σε μεγάλο βαθμό.

Το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα τίθεται στο δημόσιο διάλογο εδώ και αρκετό καιρό. Όλοι και όλες μας έχουμε διαβάσει για την περίπτωση του 132^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών που στεγάζεται στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας. Το σχολείο αυτό έγινε γνωστό στην κοινωνία από το πρότυπο πρόγραμμα το οποίο εφήρμοσε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές και αλλόγλωσσες μαθήτριες.

Το δημόσιο σχολικό σύστημα «τρώμαξε» με την παρουσία των «άλλων» (μεταναστών, προσφύγων) που ήρθαν δήθεν για να «διαταράξουν» την ομοιογένεια των σχολικών τάξεων. Η πραγματικότητα, όμως, είναι εντελώς διαφορετική. Οι σχολικές τάξεις στην Ελλάδα ήταν πάντα και παντού ανομοιογενείς. Ο μαθητικός πληθυσμός διέφερε ως προς την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τα γλωσσικά ιδιώματα, το φύλο, τις επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τους ρυθμούς μάθησης.

Κατ' αναλογία η διαχείριση της ετερογένειας στο εκπαιδευτικό επίπεδο δεν είναι σύγχρονο ζήτημα, αλλά διαχρονικό. Με τη σωστή, λοιπόν, καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να οδηγηθούν στην κατανόηση της συμπεριφοράς του άλλου, στην αποδοχή του διαφορετικού και στην εκλογίκευση των συμπεριφορών αυτών. Μέσα σε μια τέτοια τάξη, στη μαθητική κοινότητα καλλιεργείται η ικανότητα εναλλαγής της πολυπολιτισμικής οπτικής αντίληψης.

Η σχολική επιτυχία όλων των παιδιών προαπαιτεί την αρμονική συμβίωση όλων των ανθρώπων μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στα πλαίσια της οικουμενικής φιλίας, ειρήνης και συνύπαρξης λαών με διαφορετική θρησκεία, γλώσσα και πολιτισμό. Με αφετηρία την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργείται, η ιδέα της εκπαίδευσης, στα πλαίσια αυτά, καλεί το σχολείο της χώρας υποδοχής να αναγνωρίσει τον πολιτισμό και τη γλώσσα όλων των παιδιών, και να απαλλάξει τους μετανάστες και τις μετανάστριες από το στιγματισμό της υποδεέστερης δήθεν υποκουλτούρας που διαθέτουν (Δαμανάκης, 1987), κάτι το οποίο αποτέλεσε και την αφορμή για την

πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης με τίτλο «Το μάθημα της γλώσσα ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση» σε ένα δημοτικό σχολείο.

3. Εκπαιδευτική παρέμβαση σε δημοτικό σχολείο

Από την αρχή του σχολικού έτους 2008-2009, παρατηρώντας τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, διαπιστώσαμε πως κάποια παιδιά ήταν φοβισμένα και δε γίνονταν αποδεκτά από την ευρύτερη μαθητική κοινότητα. Πολλά ήταν τα παιδιά που σχολίαζαν αρνητικά και χλεύαζαν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους για την καταγωγή ή την εμφάνισή τους κι έτσι άρχιζαν οι περισσότεροι καυγάδες. Οι συγκρούσεις αυτές οδηγούσαν κάποια παιδιά στο να λείπουν από το σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή ακόμη κι αν έρχονταν, ένιωθαν μοναξιά, ανασφάλεια, αντιμετωπίζαν αισθήματα κατωτερότητας και το περιβάλλον γύρω τους εχθρικό.

Η κατάσταση ήταν εξαιρετικά δυσάρεστη για τα παιδιά των αποκλεισμένων ομάδων και των εκπαιδευτικών του σχολείου, και γι' αυτό αποφασίσαμε να την αντιμετωπίσουμε δουλεύοντας οργανωμένα και μεθοδευμένα, καθημερινά στην τάξη, με δραστηριότητες που είχαν σκοπό την εξομάλυνση των σχέσεων των παιδιών και την εξάλειψη ξενοφοβικών στάσεων και συμπεριφορών. Το ζητούμενο ήταν να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα στην τάξη και τα παιδιά των αποκλεισμένων ομάδων να νιώθουν οικεία και ζεστά σαν να' ναι το σχολείο δεύτερο σπίτι τους.

Πολλές από τις δραστηριότητες έγιναν με αφορμή το μάθημα που είχαμε κάθε φορά, ενώ άλλες αποτελούσαν ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες για τα παιδιά που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης και πολλές φορές βασίζονταν σε τεχνικές θεατρικών παιχνιδιών, σε τεχνικές συγγραφής παιδικών ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά κ.ά..

3.1. Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την εκπαιδευτική μας παρέμβαση περιλάμβαναν στόχους όπως τα παιδιά να μπορούν: α) να αλληλεπιδρούν κοινωνικά και να συνεργάζονται μεταξύ τους με έμφαση σε αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια, β) να καλλιεργήσουν ικανότητες εναλλαγής του τρόπου πολυπολιτισμικής σκέψης, γ) να αντιληφθούν πως οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, αλλά συγχρόνως ίσοι, δ) να μάθουν να μην υποτιμούν το διαφορετικό, αλλά αντίθετα

να αναγνωρίζουν την αξία του, ε) να μην ακολουθούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, στ) να κατανοούν τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων και να εκλογικεύουν τις συμπεριφορές αυτών, ζ) να αναπτύξουν την αίσθηση της συλλογικότητας και η) να αντιληφθούν πως η αλληλεπίδραση με καθετί διαφορετικό καθίσταται τελικώς κερδοφόρα για όλους και όλες.

3.2. Καλλιέργεια δεξιοτήτων/ικανοτήτων στα πλαίσια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Κατά τη φάση της σχεδίασης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ορίσαμε τις δεξιότητες που θεωρήσαμε πως συμβαδίζουν με τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασής μας. Τα μικρά παιδιά αναμένονταν: α) να αναπτύξουν τη δεξιότητα/ικανότητα οπτικοποίησης διαφόρων καταστάσεων, β) να αναπτύξουν την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα, γ) να εντοπίζουν και να συλλέγουν τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας, ε) να αναπτύξουν την ικανότητα νοηματικής σύνδεσης και σύνθεσης μιας ιστορίας, στ) να αναπτύξουν την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στις προκαταλήψεις και την πραγματικότητα, ζ) να αναπτύξουν την ικανότητα συλλογής επιχειρημάτων σχετικά με τη διαφορετικότητα, η) να αποκωδικοποιήσουν πρακτικές πληροφορίες και να αντιληφθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, θ) να δημιουργήσουν και να κατασκευάσουν καινούργιες ιστορίες ως προς την πλοκή τους, εκδηλώνοντας την προσωπική τους στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

3.3. Φάσεις εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιλάμβανε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση εμπεριείχε την προετοιμασία για την εφαρμογή της δραστηριότητας. Η διάρκεια της φάσης αυτής κράτησε 2 εβδομάδες. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιούνταν η δραστηριότητα, η οποία διήρκησε 2 εβδομάδες, ενώ στην τρίτη φάση, που κράτησε για άλλες 2 εβδομάδες, έγινε η επέκταση της δραστηριότητας από τους ίδιους του μαθητές και τις ίδιες μαθήτριες της σχολικής τάξης.

3.3.1. πρώτη φάση – προετοιμασία για την εφαρμογή της δραστηριότητας

Στην πρώτη φάση έπρεπε να προετοιμάσουμε τη διακόσμηση της αίθουσας με τον απαραίτητο εξοπλισμό, όπως αφίσες που έχουν ως θέμα τη διαφορετικότητα. Από τα παιδιά ζητήθηκε να φέρουν στο σχολείο δίσκους μουσική (cds) ή κασέτες που περιείχαν παραδοσιακή μουσική είτε από τη χώρα προέλευσή τους, είτε από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (εφόσον πρόκειται για παιδιά ελληνικής καταγωγής). Τα παιδιά παρακολούθησαν μια προβολή slides με θέμα τη διαφορετικότητα ως προς τον πολιτισμό, τη θρησκεία, το φύλο και την καταγωγή. Στο σημείο αυτό είχαν την ευκαιρία να ακούσουν και μετά να μιλήσουν για τους «ξένους» πολιτισμούς, να αντιληφθούν τα διαφορετικά ή τα όμοια χαρακτηριστικά με το δικό τους πολιτισμό κ.ά.. Πραγματοποιήθηκε ανάγνωση συνεντεύξεων από ανθρώπους που είτε υποστήριζαν τη διαφορετικότητα, είτε ζούσαν σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα ή σε άλλες χώρες του κόσμου. Πραγματοποιήθηκε προβολή της ταινίας «Ο Azur και ο Azmar», μια παιδική ταινία που παρουσιάζει τις ανθρώπινες προκαταλήψεις δυο πολιτισμών – του Ευρωπαϊκού και του Αφρικανικού απέναντι στη διαφορετικότητα. Τέλος, προβλήθηκε μια σύντομη ταινία που δημιουργήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες του 132^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών με τίτλο «Παιχνίδια από τις Πατρίδες μας»¹, που στόχο είχε να παρουσιάσει όλα τα παιχνίδια από τους πολιτισμούς των παιδιών του συγκεκριμένου σχολείου.

3.3.2. δεύτερη φάση – εφαρμογή της δραστηριότητας

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση παιδικών ιστοριών ή παραμυθιών που αναφέρονταν στη διαφορετικότητα. Επιλέχθηκαν από τα ίδια τα παιδιά 5 παραμύθια όπως: α) «Το χαρούμενο λιβάδι», β) «Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος», γ) «Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη», ε) «Ο Ρίκο Κοκορίκο» και τέλος στ) «Ο Τριγωνοψαρούλης». Αφού πραγματοποιούνταν η ανάγνωση του κάθε παραμυθιού, από τους μαθητές και τις μαθήτριες ζητήθηκε να πραγματοποιήσουν διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα θα αναφέρουμε πως με το παραμύθι «Το χαρούμενο λιβάδι» τα παιδιά εικονογράφησαν την πλοκή του κειμένου σε ομάδες, ταυτίστηκαν με έναν ήρωα του παραμυθιού και κατέγραψαν τα διάφορα συναισθήματα, δηλαδή βρήκαν γεγονότα που δηλώνουν την προσωπική ανταπόκριση των ηρώων στο θέμα της

¹ Την ταινία μπορείτε να τη δείτε στο site: <http://www.132grava.net/node/123>

διαφορετικότητας. Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες έγραψα ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία ή άλλαξαν την πλοκή του παραμυθιού, πρόσθεσαν καινούργιους ήρωες, αφαίρεσαν ήδη υπάρχοντες και δραματοποίησαν τις ιστορίες τους. Ανάλογες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και για τα υπόλοιπα τέσσερα παραμύθια.

3.3.3. τρίτη φάση – επέκταση της δραστηριότητας

Στην τελευταία φάση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης, προσπαθήσαμε να επεκτείνουμε τη δραστηριότητα που εφαρμόσαμε. Τα παιδιά οργανώθηκαν σε ομάδες και δούλεψαν, είτε για τη δημιουργία μιας εφημερίδας που θα περιείχε άρθρα για την ισότητα των ανθρώπων, στοιχεία για τις προκαταλήψεις που θα πρέπει να εγκαταλειφθούν, συνεντεύξεις από ανθρώπους της τοπικής περιοχής για θέματα της πολυπολιτισμικότητας, της εκπαίδευσης για όλους κ.ά., είτε για τη συγγραφή και το ανέβασμα ενός μικρού ερασιτεχνικού θεατρικού με θέμα την πολυπολιτισμικότητα, στο οποίο θα δημιουργούσαν διαλόγους, θα μοίραζαν ρόλους και θα είχαν τη σκηνοθετική επιμέλεια κ.ο.κ..

4. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: η εκπαίδευση του μέλλοντος ή του παρόντος;

Η έννοια της εκπαίδευσης ταυτίζεται με την υπόσχεση εξασφάλισης αξιοπρεπούς διαβίωσης και με την ελπίδα εξανθρωπισμένης κοινωνίας. Είναι γνωστό ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό ενσωμάτωσης των περισσότερων παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί ισχυρό μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού για παιδιά από φτωχό οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες (Τσιάκαλος, 2003).

Το άρθρο 1 της οικουμενικής διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα τονίζει πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Στην παραπάνω διακήρυξη εμπεριέχεται και ο σεβασμός για τις ποικίλες ταυτότητες, συμπεριλαμβανομένων των εθνικών ή εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών. Η πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο προετοιμάζει τους μελλοντικούς ανθρώπους για καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στη μετέπειτα ζωή τους. Για το λόγο αυτό, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται πλεονέκτημα, πλούτος και όχι ανάγκη ή υποχρέωση. Αξιοσημείωτο άλλωστε είναι πως σε υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής² για τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, δίνεται ιδιαίτερη

² Μπορείτε να βρείτε το υπόμνημα στο site: http://www.career.tuc.gr/binaries/cv_format_el.doc

σημασία στην κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων, που σημαίνει διαβίωση και συνεργασία με άλλα άτομα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα αυτό της Ελλάδας, που απλά θεωρείται ότι παρέχει ίσες δυνατότητες πρόσβασης στον καθένα και στην καθεμιά, χωρίς στην πραγματικότητα να τις διασφαλίζει και να τις εξασφαλίζει, η ικανοποίηση των υποκειμενικών αναγκών των μαθητών και των μαθητριών αποτελεί σίγουρα μια ουτοπία.

Η παιδαγωγική, όμως, ως επιστήμη, διακηρύσσει ότι αυτό που φαντάζει ως ουτοπία, δηλαδή η ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών, είναι μια εφικτή υπόθεση (Τσιάκαλος, 2003). Επειδή, όμως, καμιά διακήρυξη από μόνη της, δεν εξασφαλίζει το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συμμετοχή και η συμβολή των μάχιμων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ώστε αυτή η θέση να γίνει πραγματικότητα.

Εξάλλου, η παιδαγωγική είναι γεμάτη ελπίδα και το να είναι ουτοπικός κανείς ή καμιά, σύμφωνα με τον Freire (1970), δε σημαίνει απλά ότι είναι ιδεαλιστής ή μη πρακτικός, αλλά περισσότερο ότι ασχολείται με την καταγγελία και την αναγγελία. Η παιδαγωγική δεν μπορεί να κάνει χωρίς ένα όραμα του ανθρώπου και του κόσμου. Καταγγέλλει την εκμεταλλευτική, καταπιεστική πραγματικότητα και αναγγέλλει τη μεταμόρφωσή της σε δημοκρατική (Γρόλλιος κ.ά., 2003). Η ανατολή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι πλέον μια πραγματικότητα. Ευθύνη μας είναι να τη γνωρίσουμε και να την κατανοήσουμε.

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

- Baugh, J. 2000. Educational malpractice and the miseducation of language minority students. In J. K. Hall & W. G. Eggington (ed.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp.104-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1979. Linguistic Interdependence and Education Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 2, 222-251.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. 2003. *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. 1987. *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. 1970. *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Heidegger, M. 1972. *On time and Being*. New York: Harper & Row.
- Kouritzin, S. 1999. *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, St. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, New York: Longman.
- Lowell, A. & Devlin, B. 1999. Miscommunication between Aboriginal students and their non-Aboriginal teachers in a bilingual school. In S. May (ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 137-159). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb – Kangas, T. 1984. *Bilingualism or not- The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb – Kangas, T. 2002. Linguicide, ecocide and linguistic human rights – Education as a villain or a partial solution? Στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Τσιάκαλος, Γ. 2003. *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Williams, E. 1998. *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Education Research No. 24. London: Department for International Development.
- Wong Fillmore, L. 1991. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323 – 346.