

Το μάθημα της γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση

Αναστάσιος Σιάτρας
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Εκπαιδευτήρια «Ο Απόστολος Παύλος»

Πηνελόπη Τοπούζα
Εκπαιδευτικός Π.Ε., 2ο Δημοτικό Σχολείο Μάνδρας

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 που προϋπάρχει, η οποία, για παράδειγμα, μπορεί να προσφέρεται από το σπίτι, και το 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 διά 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, με αποτέλεσμα 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 στηρί-

ζεται 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 και 2000· Kouritzin, 1999· Lowell και 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 αποδέχτηκε 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 γλώσσας τους 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 θα αντιμετωπίζει θετικά τη 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, δεδομένου ότι η ανάπτυξη του γλωσσικού κεφαλαίου, σύμφωνα με τον Bourdieu (βλ. Thompson, 1991), μπορεί να προσπορίσει κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό όφελος στους χρήστες του.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ερευνητές που έχουν διενεργήσει έρευνες σε διάφορες χώρες (όπως στις Η.Π.Α., στη Σουηδία, τη Μ. Βρετανία, τον Καναδά και την Αυστραλία) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στη γλωσσική εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων και την επίδοσή τους στο σχολικό πλαίσιο. Ο Τοιάκαλος (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά πως για το χώρο της εκπαίδευσης η σχέση αυτή «δεν [πρέπει να] αποτελεί έκπληξη, από τη στιγμή που με έρευνες επανειλημμένα διαπιστώθηκε η ορθότητα των σημαντικότερων σε αυτό τον τομέα επιστημονικών υποθέσεων, όπως της Threshold-Hypothesis [...]» (βλ. Cummins, 1979· Skutnabb-Kangas, 1984).

Η threshold hypothesis αναφέρεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που βρίσκονται κάτω από ένα όριο δίγλωσσης ανάπτυξης υποφέρουν γνωστικά, καθώς δεν είναι ικανά να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το περιβάλλον γύρω τους, ενώ παιδιά που βρίσκονται πάνω από ένα άλλο δίγλωσσο όριο κερδίζουν γνωστικά. Στην πρώτη περίπτωση εννοούνται τα παιδιά μειονοτήτων ή μεταναστών

διάφορων χωρών που φοιτούν σε σχολεία που δεν συμπεριλαμβάνουν στο αναλυτικό τους πρόγραμμα τη μητρική γλώσσα παιδιών μειονοτήτων ή μεταναστών. Στη δεύτερη περίπτωση εννοούνται τα παιδιά υψηλών κοινωνικών ομάδων, όπως, για παράδειγμα, των διπλωματών, των επιστημόνων κ.ά., που φοιτούν σε ξενόγλωσσα σχολεία της χώρας όπου διαβιούν (όπως, για παράδειγμα, στη Θεσσαλονίκη υπάρχει το Αμερικανικό Κολλέγιο, το Γαλλικό Σχολείο, η Γερμανική Σχολή κ.ο.κ.). Συνεπώς, σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες, επειδή προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις, καταφέρνουν να σπουδάζουν στη μητρική τους γλώσσα δίχως προβλήματα στη γνωστική τους ανάπτυξη ή τη σχολική τους απόδοση, και άλλα παιδιά, όπως τα παιδιά των μειονοτήτων και των μεταναστών, να σπουδάζουν σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, με αποτέλεσμα να εμποδίζονται στην ομαλή γνωστική ανάπτυξη, παρουσιάζοντας ιδιαίτερα χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Οι σημαντικές αυτές επιπτώσεις στα παιδιά των μειονοτήτων ή των μεταναστών, που προσλαμβάνουν γνώσεις οι οποίες δεν τους είναι προσιτές λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού τους υποβάθρου και της διαφορετικής μητρικής γλώσσας, έχουν επισημανθεί και νωρίτερα από τον Bernstein (1971, 1973 και 1975), που θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

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 που εφάρμοσε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές και αλλόγλωσσες μαθήτριες (Πρωτονοταρίου και Χαραβιτσιδής, 2007). Οι ποινικές διώξεις που ασκήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του προγράμματος αυτού μάς δείχνουν πως το δημόσιο σχολικό σύστημα «τρoμάξε» με την παρουσία των «άλλων» (μεταναστών, προσφύγων), που ήρθαν δήθεν για να «διαταράξουν» την ομοιογένεια των σχολικών τάξεων (Ρέππας, 2008· Σκούρτου, 2008· Πρωτονοταρίου και Χαραβιτσιδής, 2008). 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 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 καλλιεργείται στη μαθητική κοινότητα 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, στο πλαίσιο της οι-

κουμηνικής φιλίας, της ειρήνης και της συνύπαρξης των λαών με διαφορετική κουλτούρα, εθνική ταυτότητα, θρησκεία, γλώσσα και πολιτισμό. Με αφετηρία την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργείται, η ιδέα της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αυτό, 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· Αλεξίου, 1998), κάτι που 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.

Η εκπαιδευτική μας 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 δεν 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 σε απουσία από το σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή, ακόμη και αν έρχονταν, στο να νιώθουν μοναξιά και ανασφάλεια, να αντιμετωπίζουν αισθήματα κατωτερότητας και το περιβάλλον γύρω τους να είναι 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 μεθοδικά, καθημερινά στην τάξη, με δραστηριότητες που είχαν σκοπό την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ 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 είναι 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 στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και πολλές φορές βασιζόνταν σε τεχνικές θεατρικών παιχνιδιών, σε τεχνικές συγγραφής παιδικών ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά κ.τ.ό.

Γενικοί 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 τους, ζ) να αναπτύξουν την αίσθηση της συλλογικότητας, και η) να αντιληφθούν πως η αλληλεπίδραση με καθετί διαφορετικό καθίσταται τελικώς κερδοφόρα για όλους και όλες.

Καλλιέργεια δεξιοτήτων/ικανοτήτων στο πλαίσιο 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 την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα, β) να εντοπίζουν και να συλλέγουν τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας, γ) να αναπτύξουν την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στις προκαταλήψεις και την πραγματικότητα, δ) να αναπτύξουν την ικανότητα συλλογής επιχειρημάτων σχετικά με τη διαφορετικότητα, ε) να αποκωδικοποιήσουν πρακτικές πληροφορίες και να αντιληφθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στ) να δημιουργήσουν και να κατασκευάσουν καινούριες ιστορίες ως προς την πλοκή τους, εκδηλώνοντας την προσωπική τους στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Φάσεις εκπαιδευτικής παρέμβασης

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

Πρώτη φάση: Προετοιμασία για την εφαρμογή της δραστηριότητας

Στην πρώτη φάση έπρεπε να προβούμε στην κατάλληλη διακόσμηση της αίθουσας, όπως, π.χ., με αφίσες που είχαν ως θέμα τη διαφορετικότητα. Από τα παιδιά ζητήθηκε να φέρουν στο σχολείο ψηφιακούς δίσκους ή κασέτες που περιείχαν παραδοσιακή μουσική είτε από τη χώρα προέλευσή τους είτε από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (εφόσον ήταν παιδιά ελληνικής καταγωγής). Τα παιδιά παρακολούθησαν μια προβολή διαφανειών 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 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», μιας παιδικής ταινίας που παρουσιάζει τις ανθρωπίνες προκαταλήψεις δύο 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 παιχνίδια από τους πολιτισμούς των παιδιών του συγκεκριμένου σχολείου.

Δεύτερη φάση: Εφαρμογή της δραστηριότητας

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση παιδικών ιστοριών ή παραμυθιών που αναφέρονταν στη διαφορετικότητα. Επιλέχτηκαν από τα ίδια τα παιδιά πέντε παραμύθια: 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 Τριγωνοφαρούλης*. Αφού πραγματοποιήθηκε 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 σε ομάδες την πλοκή του κειμένου, ταύτιστηκαν με έναν ήρωα του παραμυθιού και κατέγραψαν τα διάφορα συναισθήματα, δηλαδή βρήκαν γεγονότα που δηλώνουν την προσωπική ανταπόκριση των ηρώων στο θέμα της διαφορετικότητας. Επίσης, οι μαθητές και μαθήτριες έγραψαν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία ή άλλαξαν την πλοκή του παραμυθιού, προσέθεσαν καινούργιους ήρωες, αφαίρεσαν ήδη υπάρχοντες και δραματοποίησαν τις ιστορίες τους. Ανάλογες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και για τα υπόλοιπα τέσσερα παραμύθια.

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 πρέπει να εγκαταλειφθούν, συνεντεύξεις με ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας 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.

Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: εκπαίδευση του μέλλοντος ή του παρόντος;

Οι συζητήσεις με τα παιδιά τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολο-

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

κλήρωση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης μας έδειξαν πως με τη γνωριμία με το διαφορετικό και με την εκλογίκευσή του στα δικά τους πλαίσια σκέψης ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση όχι μόνο των παιδιών των μεταναστών ή των αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας.

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του εγχειρήματός μας, με μεγάλη διάθεση και χαρά. Πολλές φορές, για να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα, έπρεπε να βρεθούν πληροφορίες από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών μεταναστών, κάτι που οδηγούσε σε μια άτυπη –ενδοσχολική– κοινωνική αναγνώριση των ομιλούμενων γλωσσών της σχολικής τάξης (όπως, για παράδειγμα, της ρωσικής, της αλβανικής κ.ο.κ.).

Επιπλέον, από τη μετέπειτα λειτουργία της σχολικής τάξης φάνηκε πως ενισχύθηκε και η συλλογική δράση των μαθητών και μαθητριών. Τα παιδιά ξεκίνησαν να δουλεύουν ομαδικά, να εναλλάσσουν δίκαια τους ρόλους στην ομάδα, να παίζουν στα διαλείμματα μαζί χωρίς να απομονώνονται ή να αποκλείονται μαθητές και μαθήτριες που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών και μεταναστριών. Τα παιδιά ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα εργασίας με έντονα χαρακτηριστικά συλλογικότητας και αποδοχής/ένταξης. Η συμμετοχή τους στην ομαδική εργασία και στο ομαδικό παιχνίδι, χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις, συνέβαλε, επιπρόσθετα, στην προώθηση της αξίας του διαφορετικού και στην ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης ανάμεσα στις προκαταλήψεις και την πραγματικότητα.

Επίσης, η όλη συμμετοχή των παιδιών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια που περιγράφονται παραπάνω, οδήγησε στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικά πλούσιο. Η γνωριμία τους, δηλαδή, με διαφορετικές κουλτούρες, η προφορική επικοινωνία και η διαλογική συζήτηση, που αναπτύχθηκαν με επίκεντρο τη διαφορετικότητα και το σεβασμό απέναντι σε αυτή, μπορούμε να πούμε ότι οδήγησαν στο να ξεκινήσει να καλλιεργείται μια «πολυπολιτισμική συνείδηση».

Για μας η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να ταυτίζεται με μια υπόσχεση: την υπόσχεση της εξασφάλισης αξιοπρεπούς διαβίωσης και, ταυτόχρονα, την ελπίδα μιας εξανθρωπισμένης κοινωνίας. Αν και είναι γνωστό ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να αποτελεί ένα μηχανισμό ενσωμάτωσης των περισσότερων παιδιών, γνωρίζουμε, ταυτόχρονα, πως αποκλείει από τους μηχανισμούς του παιδιά που προέρχονται από ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες (Τσιάκαλος, 2003).

Το άρθρο 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα διακηρύσσει πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Στην παραπάνω διακήρυξη περιλαμβάνεται και ο σεβασμός για τις ποικίλες ταυτότητες, συμπεριλαμβανομένων των εθνικών ή εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών. Η πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες 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 υπο-

χρέωση. Αξιοσημείωτο, άλλωστε, είναι πως σε υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής² για τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κατοχή ικανοτήτων και δεξιοτήτων σχετικών με τη διαβίωση και συνεργασία ατόμων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει θεωρητικά ίσες δυνατότητες πρόσβασης σε κάθε μαθητή και μαθήτρια, χωρίς όμως ουσιαστικά να τις διασφαλίζει, με αποτέλεσμα η ικανοποίηση των υποκειμενικών αναγκών των μαθητών και των μαθητριών να αποτελεί σίγουρα μια μαθησιακή αυταπάτη (Κάτσικας και Καββαδίας, 1994). 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 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 μια επιστήμη γεμάτη από ελπίδα για το μέλλον της ανθρωπίνης κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, το να είναι κανείς ουτοπικός, σύμφωνα με τον Freire (1970), δεν σημαίνει ότι είναι απλώς ιδεαλιστής ή ουτοπιστής ή μη πρακτικός, αλλά, αντίθετα, ότι τάσσεται στο πλευρό των ανθρώπων που καταγγέλλουν την εκμετάλλευση και την καταπίεση, και ταυτόχρονα αναγγέλλουν τη μεταμόρφωση της κοινωνίας μας σε πιο δημοκρατική, που να αποδέχεται το διαφορετικό, να το εκλογικεύει και να το κατανοεί (Γρόλλιος κ.ά., 2003). Η «ανατολή» της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι πλέον μια πραγματικότητα. Ευθύνη μας είναι όχι μόνο να τη γνωρίσουμε αλλά και να την κατανοήσουμε.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστούμε τους ανώνυμους κριτές για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους στο αρχικό σχέδιο της παρούσας εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ. (1998). Η πολυπολιτισμική κοινωνία: Μύθος και Πραγματικότητα. *Ουτοπία*, 31, 67-84.
- Baugh, J. (2000). Educational malpractice and the miseducation of language minority students. In J.K. Hall και W.G. Eggington (eds), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 104-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*, Volume 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*, Volume 2. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* Volume 3. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and Education Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 2, 222-251.

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

- 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.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ.Κ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Kouritzin, S. (1999). *Face[ts] 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.
- Πρωτονοταρίου, Σ. - Χαραβιτσίδης, Π. (2008). 132^ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας: Αποδομείται το όνειρο; *Νέα Εστία*, 1815, 54-55.
- Πρωτονοταρίου, Σ. - Χαραβιτσίδης, Π. (2007). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο: Μια πολύχρονη προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 80, 41-50.
- Ρέππας, Χ. (2008). 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών: Παιδαγωγική Ελευθερία ή Διοικητική Περίθληση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85, 22-27.
- Σκούρτου, Ε. (2008). Τιμωρία αντί για επιβράβευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85, 8-9.
- 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 και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Thompson, J. (1991). *Language and Symbolic Power: Bourdieu P*. MA: Harvard University Press.
- 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.

