

Πολιτισμός, έθνος και φύλο: αξιολογώντας και ενισχύοντας τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού

Γιώργος Σιμόπουλος

Περίληψη

Στόχος αυτής της ενότητας είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης ή ειδικότητα, να αξιολογούν το διδακτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους από την άποψη των πολιτισμικών του χαρακτηριστικών και να ενισχύουν τα διαπολιτισμικά στοιχεία του υπάρχοντος υλικού ή του υλικού που οι ίδιοι κατασκευάζουν. Στο κείμενο περιγράφονται βασικοί άξονες, κριτήρια και εργαλεία αξιολόγησης που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναπτύσσει μια τεκμηριωμένη και στη βάση κριτηρίων αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού, να εντοπίζει στερεότυπες αναφορές, να λαμβάνει αποφάσεις σε σχέση με την ανάγκη αναδιαμόρφωσης ή εμπλουτισμού του υλικού που διαθέτει, να αναπροσαρμόζει το υπάρχον υλικό και να δημιουργεί ο ίδιος υλικό και δραστηριότητες σε διαπολιτισμική κατεύθυνση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό υλικό, στερεότυπα, έθνος, φύλο, πολιτισμός

Abstract

The aim of this unit is to enable primary and secondary education teachers evaluate teaching materials available to them in terms of cultural characteristics and to strengthen the intercultural elements of existing material or the material that they design and implement. The text describes basic elements, criteria and assessment tools that can help teachers to develop a criteria-based evaluation of educational materials, to identify stereotypes, to take decisions in relation to the need for remodeling or enrichment available teaching material, to adapt the existing material and to create material and activities with an intercultural focus.

Keywords: educational material, stereotypes, nation, gender, culture

1. Εισαγωγή

Η σημασία του εκπαιδευτικού υλικού ως εργαλείου μάθησης είναι προφανής. Στο κείμενο αυτό προσπαθούμε να εξετάσουμε μια πλευρά των χαρακτηριστικών του: τον τρόπο με τον οποίο στο πλαίσιο του διδακτικού υλικού αναπαράγονται ή τίθενται υπό διαπραγμάτευση στερεότυπες εικόνες για το έθνος, τον πολιτισμό και το φύλο. Η πρόθεσή μας είναι να παρέχουμε στον εκπαιδευτικό ιδέες και προτάσεις ώστε να αξιολογεί το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιεί στην τάξη του και ιδιαίτερα

με πολιτισμικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, όπως επίσης και αυτό για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, από την άποψη των πολιτισμικών του αναφορών και των επιλογών του σε θέματα ταυτότητας (εθνικής, πολιτισμικής, φύλου κ.ο.κ.). Να υιοθετεί, επίσης, μια στάση κριτικού στοχασμού ως προς τα «αφανή» στερεότυπα κάθε είδους που ενδέχεται να υπάρχουν στο εκπαιδευτικό υλικό, να χειρίζεται «εργαλεία» αξιολόγησής του, όπως η ανάλυση περιεχομένου και τα κριτήρια αξιολόγησης, και να καλλιεργεί τις δεξιότητες αποδόμησής τους. Να σχεδιάζει, τέλος, και να δημιουργεί πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό και βιωματικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του, να εφαρμόζει αυτό το υλικό και να το αξιολογεί συνεχώς, αξιοποιώντας την ανατροφοδότηση συναδέλφων και μαθητών.

Α΄ θεωρητικό πλαίσιο

1. Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και τα «κείμενα ταύτισης»

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται –τουλάχιστον στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος– μέσα σε ένα περιβάλλον που εκλαμβάνει ως αυτονόητη την ύπαρξη ενός, μοναδικού, κεντρικά σχεδιασμένου διδακτικού εγχειριδίου. Το εκπαιδευτικό υλικό, στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάζεται και δημιουργείται από τους «ειδικούς» του πεδίου, υπό την καθοδήγηση ενός κεντρικού μηχανισμού, και εκφράζει τη μία και μοναδική «αλήθεια» τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται συνήθως στο να διευκολύνει τη μετάδοση αυτού του σώματος γνώσεων στην ομάδα των μαθητών. Πρόκειται για μια «κουλτούρα» εκπαίδευσης που αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό από το να λειτουργήσει ως «ειδικός» στο πεδίο του, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας κάθε φορά, εκτός των άλλων, τα ιδιαίτερα (πολιτισμικά ή άλλα) χαρακτηριστικά των μαθητών του (Vanhus 2002, Brown 2007).

Αντίθετα, η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, φύλλων εργασίας και βιωματικών δραστηριοτήτων σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής μάθησης που ευνοεί την ενεργό ένταξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την εθνική προέλευση, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο, την κοινωνική θέση ή άλλα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν, αποτελεί στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία (Schön 1987, Καλαϊτζοπούλου 2001, Παπαναούμ 2005). Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κριτικά τα «εργαλεία» της δουλειάς του (το διδακτικό υλικό μεταξύ αυτών) και καλλιεργεί συνεχώς την ικανότητα στοχασμού σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους. Λαμβάνει ενημερωμένες και στη βάση εκπεφρασμένων κριτηρίων αποφάσεις αναφορικά με την ανάγκη τροποποίησης του υπάρχοντος υλικού, εμπλουτισμού του με δραστηριότητες και χρήσης πρωτότυπου υλικού που δημιουργεί ο ίδιος ή σε συνεργασία με συναδέλφους και αξιοποιώντας τις συνεισφορές των μαθητών του.

Κομβική έννοια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, ιδιαίτερα με ομάδες που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία, είναι αυτή του πλήρους νοήματος κειμένου: το εκπαιδευτικό υλικό, στο πλαίσιο αυτό, χρειάζεται να διασφαλίζει την κατανόηση, την άντληση νοήματος και τη συμβατότητα με το πλαίσιο αναφοράς των

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

μαθητών, ενώ οι αναφορές, τα παραδείγματα και οι δραστηριότητες που περιέχει πρέπει να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και να τους εμπλέκουν ενεργητικά. Έτσι, ενθαρρύνεται η επεξεργασία «κειμένων ταύτισης» (Schechter & Cummins 2003): κείμενα κατανοητά και με πραγματικό νόημα για τους μαθητές και κείμενα που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές, που προωθούν τις διαδικασίες θετικής νοηματοδότησης και τις συνθήκες διαπραγμάτευσης της ταυτότητας στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης (Kegan 2009). Ενισχύεται, έτσι, η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών, ώστε να γράφουν οι ίδιοι το «βιβλίο» τους, να κατατίθενται τα βιώματά τους και να ακούγονται και οι δικές τους φωνές μέσα στην τάξη. Η αναγνώριση του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο, το να γίνονται ορατά τα χαρακτηριστικά, οι εμπειρίες και τα συναισθήματά του, συνιστά θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη, προϋπόθεση ώστε να είναι δυνατή η βίωση της ταυτότητας ως θετικής δομής. Υπό αυτήν την έννοια, η ενασχόληση με κείμενα πλήρη νοήματος, που συνδέονται με εμπειρίες, παραστάσεις και ανάγκες ενισχύει τα κίνητρα και αφαιρεί εμπόδια μάθησης. Προϋποθέτει, από την άλλη μεριά, εκπαιδευτικούς με ανεπτυγμένη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, με την έννοια της διαρκούς ανάπτυξης ενός συνόλου κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται σε καθημερινή επαφή (Byram 1997, Sercu 2004, Μάγος 2005, Sercu 2007).

2. Κριτικός στοχασμός, βιώματα και εμπειρίες στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού με εστίαση στα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά

Το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται συνεχή επαναξιολόγηση, εκτός των άλλων, και σε σχέση με τον βαθμό ενίσχυσης της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, του διαλόγου, της σύζευξης με πραγματικές ανάγκες των μαθητών, της ανταπόκρισης σε διαφορετικούς μαθησιακούς τρόπους, διαφορετικές δεξιότητες και διαφορετική παρακαταθήκη εμπειριών και βιωμάτων. Συχνά, το διαθέσιμο υλικό αναπαράγει στερεότυπα ή «εξαφανίζει» πλευρές της πραγματικότητας που συνιστούν ζωτικές εμπειρίες για ομάδες μαθητών μιας διαπολιτισμικής τάξης, ενώ κατανομές προσώπων στο διδακτικό υλικό (εθνικότητα, φύλο κ.λπ.) και ρόλοι συγκροτούν ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο ανάγνωσης της πραγματικότητας. Ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός (Byram 1997, Sercu 2007) χρειάζεται να υιοθετεί στάσεις περιέργειας και ετοιμότητας σχετικοποίησης του εαυτού, ώστε, σε ένα πλαίσιο κριτικού (αυτό)στοχασμού, να αποβάλλει την καχυποψία απέναντι στο «διαφορετικό» και την εκ των προτέρων ταύτιση με το «οικείο» και να θέτει ερωτήματα του τύπου:

- Η παρουσία πολιτισμικών στοιχείων στο διδακτικό υλικό είναι προσανατολισμένη στην προοπτική της αφομοίωσης του «διαφορετικού» ή εστιάζει στην επιδίωξη του διαπολιτισμικού διαλόγου, όπου διαφορετικές φωνές, με τις αντιφάσεις και τις διαφωνίες τους, μπορούν να ακούγονται και να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας;

- Ο «οικείος πολιτισμός» αντιμετωπίζεται ως μια κλειστή, συμπαγής αφήγηση που εκφράζει με έναν ενιαίο και ομοιογενή τρόπο κάποια δεδομένη «εθνική ουσία» και οι φορείς άλλων πολιτισμικών παραδοχών εμφανίζονται ως «εκπρόσωποι» των «εθνικών τους πολιτισμών»; Ή επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός «ανοιχτού» στην αλληλεπίδραση και την αλλαγή συστήματος αναφορών;
- Στο σύνολό του το υλικό αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών, ενθαρρύνει την ανάδυση των εμπειριών τους, δημιουργεί «χώρους» κριτικού διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές φωνές, χωρίς να επιβάλλεται η κατάληξη σε συμφωνία ή επιβάλλεται ως αυτονόητα ανώτερο το κυρίαρχο σύστημα παραδοχών και αξιών;

Αξιολογώντας και συμπληρώνοντας το διαθέσιμο υλικό, αλλά και σχεδιάζοντας παράλληλες δραστηριότητες διαπολιτισμικής μάθησης, ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός επιδιώκει τα θέματα και οι δραστηριότητες να αναφέρονται σε βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματα των μαθητών, ώστε να τους εμπλέκουν σε μια ζωντανή - συνεργατική διεργασία κριτικής διερεύνησης, που λαμβάνει υπόψη τα όνειρα, τις επιθυμίες και τις ικανότητές τους, ενώ (στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών) υπονομεύει την άνιση σχέση ισχύος μεταξύ του πολιτισμού υποδοχής και του πολιτισμού προέλευσης. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων αλλά και η ένταξη στο εκπαιδευτικό υλικό όχι μόνο στοιχείων που αναφέρονται στην ορθολογική σκέψη, αλλά και στοιχείων που αναπτύσσουν τη συναισθηματική εμπλοκή και εστιάζουν στη διαπραγμάτευση παγιωμένων παραδοχών. Στην κατεύθυνση αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική η αξιοποίηση πρωτότυπων στοιχείων, που προκαλούν το ενδιαφέρον και την έκπληξη (μια αφήγηση, ένα ντοκιμαντέρ, ένα έργο τέχνης...) και βιωματικών δραστηριοτήτων που οδηγούν σε ανατροπές παραδοχών και επανεξέταση στάσεων ή νοητικών σχημάτων. Έτσι, για παράδειγμα, ο πολιτισμικός διάλογος ενθαρρύνεται μέσα από δραστηριότητες που εμπεριέχουν ρόλους, όπως το να σχολιαστεί ένα κείμενο ή ένα περιστατικό κατά ομάδες μαθητών από διαφορετικές οπτικές γωνίες: από την άποψη του δικηγόρου του διαβόλου, του αισιόδοξου, του απαισιόδοξου, του αντιρρησία, του συντονιστή, του ειρηνοποιού, του προκλητικού (Kohls 1999: 146-148). Με ανάλογο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει η επεξεργασία σεναρίων, όπου μια ομάδα μαθητών καλείται να περιγράψει το «τι θα άλλαζε αν...», όπως και στοιχεία της έρευνας-δράσης (Altrichter et. al. 2001) και των σχεδίων εργασίας, όπου ομάδες μαθητών καλούνται να διερευνήσουν απόψεις και στάσεις στο περιβάλλον τους ή να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης για προβλήματα που τους απασχολούν (Sercu & Raya 2007: 9-10). Τέτοιου είδους μεθοδολογικές επιλογές, ωστόσο, προϋποθέτουν μια ειλικρινή διάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού για κριτική εξέταση διαδεδομένων στερεοτύπων για το έθνος, τον πολιτισμό ή το φύλο – μεταξύ άλλων.

4. Νοητικές παραδοχές, στερεότυπα και η έρευνα του εκπαιδευτικού υλικού

Τα στερεότυπα αφορούν νοητικές παραδοχές βασισμένες στην απλοϊκότητα και την ανελαστικότητα και εκφράζονται μέσω χαρακτηρισμών και επιθέτων που αποδίδονται συλλήβδην σε μια ομάδα ή κατηγορία: *Οι Έλληνες είναι φιλόξενοι. Οι Σουηδοί είναι οργανωτικοί. Οι αγρότες είναι καλοί και τίμοι άνθρωποι. Ή υποδηλώνονται, όπως σε ερωτήσεις του τύπου: Γιατί πρέπει να εργαστεί και η μητέρα;*

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Ο συναισθηματικός τόνος που συχνά χαρακτηρίζει τα στερεότυπα δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε περιπτώσεις εκπεφρασμένης επιδοκμασίας ή αποδοκμασίας, αλλά και σε –φαινομενικά– ουδέτερες εκφορές: Όταν, για παράδειγμα, λέγεται πως «*Ο πατέρας είναι το στήριγμα της οικογένειας*», υπονοείται ότι η μητέρα δεν είναι στον ίδιο βαθμό επαρκής σε αυτόν τον ρόλο.

Αυτό που διαφοροποιεί τα στερεότυπα από τη γενική διαδικασία τυποποίησης της ανθρώπινης σκέψης είναι ο βαθμός ακαμψίας και απλοϊκότητας, μέσω της απόδοσης κοινών ιδιοτήτων σε άτομα ή ομάδες (οι Έλληνες, οι Τούρκοι, οι μητέρες...) και η χρήση χαρακτηρισμών που, από τη φύση τους, δεν έχουν εξηγητικές απαιτήσεις, αλλά αποτελούν και οι ίδιοι στερεότυπα. Πρόκειται για χαρακτηρισμούς «ταμπού», για λέξεις «σλόγκαν» οι οποίες, στην πραγματικότητα, στερούνται προσδιορισμένου περιεχομένου. Όταν, για παράδειγμα, λέγεται ότι «*οι Έλληνες είναι φιλόξενοι*», πίσω από τον θετικά φορτισμένο χαρακτηρισμό «φιλόξενοι» συγκαλύπτονται τα ουσιαστικά ερωτήματα: Τι ακριβώς σημαίνει «φιλόξενος»; Αφορά μια γενική στάση απέναντι στο αλλότριο, υπάρχει άνευ όρων ή υπό όρους; Πρόκειται για μια ιδιότητα που τη μοιράζονται εξίσου όλοι οι Έλληνες στη σχέση τους με όλους τους «Άλλους»;

Από την έρευνα για τα στερεότυπα στο εκπαιδευτικό υλικό αναδεικνύεται ότι η έκταση των «στερεοτύπων μίσους» έχει, σε γενικές γραμμές, περιοριστεί στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια, χωρίς, από την άλλη μεριά, να έχουν εξαλειφθεί ολοκληρωτικά. Στις νεότερες γενιές διδακτικού υλικού τα στερεότυπα εκφράζονται κυρίως μέσω «αυτονόητων», αποφυγής και αποσιώπησης και όχι τόσο μέσω της διάκρισης ή της άμεσης προσβολής, ενώ και στο επίπεδο του εθνοκεντρισμού, το κυρίαρχο και πλέον διαχρονικό χαρακτηριστικό φαίνεται ότι είναι η απόλυτη και χωρίς όρους ταύτιση με το «οικείο». Μειώνονται, με άλλα λόγια, οι ρητές αρνητικές αναφορές στους «άλλους», ενώ ισχυροποιούνται οι θετικές αναφορές στο εθνικό «εμείς». Από την άλλη μεριά, οι διαδικασίες απόθησης συγκεκριμένων όψεων ή αποχρώσεων της πραγματικότητας αποτελούν συνηθέστερες πρακτικές στο διδακτικό υλικό: η ετερότητα, από τη μια μεριά, και οι δυσάρεστες πλευρές της πραγματικότητας, από την άλλη, απωθούνται, παράγοντας την εικόνα μιας ομοιογενούς κοινωνίας σε κατάσταση ευφορίας.

Στην Ελλάδα οι έρευνες για τα στερεότυπα στο διδακτικό υλικό ήταν για μεγάλο διάστημα περιορισμένες. Ο εθνικός - φρονηματιστικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται εν πολλοίς δεδομένος και είναι χαρακτηριστικές οι αντιδράσεις στα εγχειρήματα αναθεώρησης σχολικών βιβλίων, όπως αυτή που αναφέρεται στην κριτική που ασκήθηκε στα βιβλία «*Η γλώσσα μου*», για τον περιορισμό χρήσης του όρου «*Ελληνόπουλα*» (Μπονίδης 2004: 107), αλλά και η πολεμική που αναπτύσσεται μέχρι σήμερα σε κάθε απόπειρα αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων Ιστορίας. Παράλληλα, ωστόσο, με ένα δημόσιο διάλογο αφοριστικό, όπου κάθε φωνή που θέτει υπό αμφισβήτηση τα «εθνικά αυτονόητα» καταγγέλλεται για «έλλειμμα πατριωτισμού», αναπτύχθηκαν οι κριτικές προσεγγίσεις της επιστημονικής κοινότητας, με ερευνητικές εργασίες ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 (Φραγκουδάκη 1978) και με την ίδρυση το 1992 της Μονάδας Έρευνας Σχολικού Βιβλίου στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Στο διάστημα 1978-1995 εντοπίζονται τριάντα δύο συνολικά εργασίες ανάλυσης σχολικών βιβλίων (κυρίως ελληνικών, αλλά και κυπριακών, τουρκικών, βουλγαρικών και αλβανικών) στην ελληνική γλώσσα, είκοσι τέσσερις από τις οποίες πραγματοποιούνται στην περίοδο μετά το 1988 (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997). Τα θέματα φύλου (9 εργασίες) προηγούνται χρονολογικά, ακολουθούν οι έρευνες που

προσανατολίζονται σε θέματα αξιών, προτύπων και στάσεων (14 συνολικά), ενώ οι 9 εργασίες που εστιάζουν σε θέματα προκαταλήψεων για «άλλους» (κυρίως γειτονικούς) λαούς στην πλειοψηφία τους συγκεντρώνονται στην τελευταία περίοδο. Στα βιβλία του Γυμνασίου και του Δημοτικού Σχολείου που εκδόθηκαν την περίοδο 1978-80 εμφανίζονται αρνητικές εικόνες για τους Βούλγαρους και τους Τούρκους, που παρουσιάζονται ως λαοί άγριοι, επιθετικοί, καταστροφικοί, σιχαμεροί και απάνθρωποι (Άχλης 1983 & 1996). Οι Έλληνες, ως φυσικοποιημένη οντότητα, εμφανίζονται στον αντίποδα αυτών των «βάρβαρων» λαών, γεμάτοι αρετές και φυσικά, ψυχικά, πνευματικά προτερήματα, από κάθε άποψη ανώτεροι. Στο διδακτικό υλικό του Δημοτικού Σχολείου που τίθεται σε κυκλοφορία μετά το 1982, ωστόσο, κατά κανόνα εγκαταλείπεται η αρχαιολατρική προγονοπληξία, η έπαρση και ο μεγαλοϊδεατισμός, ο πόλεμος παύει να αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό –αντίθετα τονίζονται οι καταστροφικές του συνέπειες–, ενώ εισάγονται σταδιακά και θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας και ιστορίας.

Χαρακτηριστικά είναι τα στοιχεία της έρευνας στο πλαίσιο της Μονάδας Έρευνας Σχολικού Εγχειριδίου. Η διερεύνηση της εικόνας των γειτονικών βαλκανικών χωρών στα γλωσσικά εγχειρίδια μητρικής γλώσσας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Αλβανίας, της Βουλγαρίας, της Ελλάδας, της ΠΓΔΜ και της Τουρκίας είναι σαφώς αποκαρδιωτική για τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια: βρίσκονται στην πρώτη θέση των αρνητικών αναφορών, με 52,8%, όταν ο μέσος όρος αρνητικών αναφορών στο σύνολο των εξετασθέντων εγχειριδίων είναι 42,8%. (Ξωχέλλης κ. συν. 2000: 60-65). Η εικόνα, ωστόσο, είναι σε σημαντικό βαθμό διαφοροποιημένη σε σχέση με αυτήν που προκύπτει από προγενέστερες έρευνες όπως αυτές του Άχλη. Άλλες, ωστόσο, έρευνες σχετικοποιούν την έννοια της προόδου στο διδακτικό υλικό, υποστηρίζοντας, για παράδειγμα, ότι οι αλλαγές στα βιβλία Ιστορίας δεν έχουν επιφέρει παρά μόνον επιφανειακές βελτιώσεις στην εικόνα του εθνικού άλλου, αφού, παρ' ότι περιορίζονται οι αρνητικές εικόνες, δεν τροποποιούνται τα επιχειρήματα με βάση τα οποία συγκροτείται η εθνική ταυτότητα και η διατήρηση της διάκρισης ανάμεσα στον εθνικό εαυτό και τον εθνικό «άλλο» (Κωνσταντινίδου 2000).

Πλήθος δεδομένων για την κατεύθυνση των εγχειριδίων Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου παρατίθενται από τον Μπονίδη (1995: 15-33). Φαίνεται ότι τα νεώτερα εγχειρίδια ταλαντεύονται ανάμεσα σε μια «λελογισμένη» παρουσίαση των λεγομένων «εθνικών θεμάτων» και μια τάση να «ξεπερνούν πολλές φορές τα όρια του εθνισμού και να αγγίζουν τον εθνικισμό». Εκφράσεις όπως: «Μόνο ένας Έλληνας να μείνει, πάντα θα πολεμούμε... Ελευθερία ή θάνατος», «Μιλούσε κι έκοβε με το σπαθί του δρόμο μες στην Τουρκιά, δεξιά ζερβά, και προχωρούσε» («Η Γλώσσα μου – Στ' Δημοτικού»), «Να διώξουμ' όλη την Τουρκιά ή να χαθούμε ούλοι» («Η Γλώσσα μου – Γ' Δημοτικού») και η αναφορά σε παραδόσεις όπως: «Και θα σηκωθεί ο βασιλιάς και θα μπει στην πόλη ...και, κνηγώντας με τα φουσάτα του τους Τούρκους, θα τους διώξει ως την Κόκκινη Μηλιά. Και θα γίνει μεγάλος σκοτωμός, που θα κολυμπήσει το μοσκάρι στο αίμα» (Ιστορία Ε' Δημοτικού), αποτελούν αυτούσιες επιβιώσεις της πολεμοχαρής λογικής των παλαιότερων εγχειριδίων.

Μελετώντας την εικόνα του εθνικού εαυτού και των «άλλων» στα βιβλία της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού και του Γυμνασίου, η Ασκούνη επισημαίνει ότι η πατρίδα φέρεται να αποκτά προσωποποιημένη υπόσταση με το στερεότυπο της μητρικής μορφής, με το επαναλαμβανόμενο μεταφορικό σχήμα των οικογενειακών δεσμών (η μητέρα - πατρίδα, οι πατέρες, τα αδέρφια) που υποβάλλει την ιδέα μιας σχέσης «φυσικής»,

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

βαθύτατης και αναλλοίωτης, η οποία ορίζει την πρωταρχική συνθήκη για την ίδια την ύπαρξη των ατόμων, αφού «*ό,τι έχουμε και δεν έχουμε είναι για την πατρίδα*» (Ασκούνη 1997: 444-5). Από την άλλη μεριά, η ιστορική διαδρομή του εθνικού εαυτού εντάσσεται πάντα σε ένα πλαίσιο συγκρούσεων με τον εθνικά «άλλο», ενώ η φιλοπατρία των Ελλήνων, η υπεράσπιση της ελευθερίας, η γενναιότητα και ο ηρωισμός τους «*εμφανίζονται ως διαχρονικά «φυσικά» προϊόντα της ταύτισής τους με τη «μητέρα - πατρίδα», τα οποία διατηρούνται αναλλοίωτα μέσα στο χρόνο, κληροδοτούμενα από γενιά σε γενιά*» και τα οποία συχνά περιγράφονται ως *εγγενή χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο*».

Κατά την Αβδελά, τα εγχειρίδια Ιστορίας αναφέρονται στους ευρωπαϊκούς λαούς σχεδόν αποκλειστικά σε περιπτώσεις που αυτοί εμφανίζονται να έχουν κάποια σχέση, θετική ή αρνητική, με τους Έλληνες, ενώ «*Ακόμα και ιστορικά γεγονότα με τεράστια ιστορική σημασία, όπως ο Διαφωτισμός ή η Γαλλική Επανάσταση, συσχετίζονται στα βιβλία με την ιστορική πορεία του ελληνικού έθνους ή την επίδραση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού*» (Αβδελά 1998: 60).

Στοιχεία εθνοκεντρισμού φαίνεται να χαρακτηρίζουν και το υλικό για τη διδασκαλία ιστορίας και πολιτισμού στους έλληνες μαθητές της ομογένειας που χρησιμοποιούνταν πριν από το 1997 και την έναρξη υλοποίησης του Έργου «Παιδεία Ομογενών». Από την ανάλυση αυτού του υλικού, όπως παρουσιάζεται από τον Δαμανάκη (1999: 36-46), προκύπτει «*μια υπέρμετρη αξιολογικά ελληνοκεντρική αντίληψη και η προβολή της αρχαίας Ελλάδας ως του μοναδικού εθνικού πολιτιστικού υποκειμένου που επηρεάζει άλλους πολιτισμούς*», η χρήση της ελληνικής αρχαιότητας ως υπερϊστορικού προτύπου και ότι «*ωραιοποιείται, για παράδειγμα, η δουλεία, προφανώς για λόγους ενίσχυσης του εθνικού στοιχείου που πρέπει να είναι απαλλαγμένο από “μελανά” σημεία*», ενώ «*καταβάλλεται προσπάθεια ανάδειξης της ανωτερότητας της Ορθοδοξίας έναντι των άλλων θρησκειών, και ιδιαίτερα έναντι του Μωαμεθανισμού*» και εξιδανικεύεται η σύγχρονη Ελλάδα, είτε μέσω αφηγήσεων της οικογένειας είτε μέσω μιας «τουριστικής» απεικόνισης.

Η κατασκευή σχημάτων πολιτισμικής αξιολόγησης κατέχει κεντρική θέση στην κριτική του διδακτικού υλικού. Η ιεράρχηση των πολιτισμών με βάση το δυτικοκεντρικό πρότυπο εμφανίζεται, είτε εκπεφρασμένα (με απαξιωτικές αναφορές στις «μη ανεπτυγμένες κοινωνίες») είτε με την εξαφάνιση των λαών αυτών, τόσο από το φάσμα των εξεταζόμενων κοινωνιών όσο και από το ενδοεθνικό πλαίσιο (ως μεταναστών ή μειονοτήτων). Όπως παρατηρεί η Αβδελά (1997), *στα σχολικά βιβλία οι ήπειροι της Αφρικής και της Αμερικής εμφανίζονται να μην έχουν ιστορία πριν τις «ανακαλύψουν» οι Ευρωπαίοι, ενώ οι σημερινές αφρικανικές χώρες να κατοικούνται από «φυλές» και όχι από «έθνη» όπως οι ευρωπαϊκές*.

1. «Εργαλεία» ανάλυσης του εκπαιδευτικού υλικού

Οι έρευνες για το σχολικό βιβλίο, παρά τις μεταξύ τους διαφορές στη στοχοθεσία, τις υποθέσεις, τα ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία, βασίζονται κατά κανόνα σε ανάλυση περιεχομένου.

Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997) έχει ως αντικείμενο ένα σύνολο κειμένων, τα οποία «αναδιοργανώνει», σκοπεύοντας να βγάλει

στην επιφάνεια ό,τι στο κείμενο λανθάνει έμμεσα ή λέγεται με άλλο τρόπο και ακόμη ό,τι επαναλαμβάνεται ή ό,τι απουσιάζει, σκοπεύοντας δηλαδή, με την ποσοτική μέτρηση ορισμένων λέξεων ή θεμάτων, να βρει το κέντρο βάρους ή τον κεντρικό στόχο του κειμένου, αλλά και τα αποτελέσματα του τελικού κειμένου και των στοιχείων που το περιβάλλουν (εικόνες, σκίτσα, παραδείγματα, λεζάντες, υλικό για εξάσκηση) στη δημιουργία συγκεκριμένων αναπαραστάσεων.

Η ανάλυση προϋποθέτει την κατασκευή ενός κώδικα θεμάτων ή εννοιών, που χρησιμοποιούνται ως πληροφοριοδότες. Αυτά μπορεί να είναι τα πρόσωπα που εμφανίζονται εντός του κειμένου, τα θέματα υπό διαπραγμάτευση, η εμφάνιση ή απουσία ορισμένων λέξεων ή και συνδυασμός όλων αυτών και άλλων. Το κείμενο αντιμετωπίζεται επομένως ως «μήνυμα», που περιέχει ερμηνείες και πληροφορίες, άμεσες και έμμεσες, καθώς και αποκαλυπτικές αποσιωπήσεις και κενά. Με την ανάλυση περιεχομένου τίθενται στο κείμενο μια σειρά ερωτημάτων, με σκοπό την ταξινόμηση των στοιχείων του σε ένα σύστημα κατηγοριών που αφορούν το μήνυμα ή τα μηνύματα. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να περιοριστεί στο φανερό – δεδηλωμένο περιεχόμενο του κειμένου, αναλύοντας κατά βάση συχνότητες εμφάνισης (ποσοτική ανάλυση), αλλά και να αναλύσει τις βαθύτερες στιβάδες νοημάτων, αυτά τα στοιχεία που αποτελούν το «άγραφο κείμενο» και αποκαλύπτονται με την αναδόμησή του και την ανάγνωση «ανάμεσα στις γραμμές» (ποιοτική ανάλυση). Οι υποστηρικτές της δεύτερης προσέγγισης επισημαίνουν ότι η συχνότητα εμφάνισης ορισμένων στοιχείων σε ένα κείμενο δε σχετίζεται απαραίτητα με τη βαρύτητα της σημασίας τους, καθώς μια αναφορά μπορεί να αποκτά εντελώς διαφορετικό ειδικό βάρος υπό συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις. Έτσι, η επιδίωξη αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου ενδέχεται να οδηγεί τους ερευνητές «στη συστηματική θέαση των δέντρων, όχι όμως και ολόκληρου του δάσους», αφού η έμφαση στις μονάδες ανάλυσης συχνά αποκόπτει το κείμενο από το περιβάλλον του και αδυνατεί να το διαχειριστεί ως έναν ολοκληρωμένο λόγο (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997). Εξάλλου, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου δεν επαρκεί συνήθως ώστε να αναδείξει τη σημασία των αποσιωπήσεων ορισμένων θεμάτων ή της «εξαφάνισης» συγκεκριμένων στοιχείων. Μπορεί, για παράδειγμα, να εξεταστεί ο βαθμός αντιπροσωπευτικότητας της κατανομής σε επαγγέλματα ανάλογα με το φύλο ή την εθνότητα, αλλά να αγνοούνται στοιχεία, όπως το είδος των εργασιακών σχέσεων, οι ρόλοι, ή η απουσία αναφορών στην ανεργία ή στα εργασιακά προβλήματα. Στο παράδειγμα του διαλόγου που ακολουθεί είναι εμφανείς, θεωρούμε, οι περιορισμοί της ποσοτικής ανάλυσης:

Νίκος: Δεν είναι μόνο η ανεργία, έτσι; Είναι και το νέφος, η γραφειοκρατία, οι μετανάστες...

Κώστας: Ξέρεις, χτες άκουσα ότι αυξήθηκε ο αριθμός των ξένων, κυρίως των Αλβανών, που έρχονται κρυφά για να μείνουν στην Ελλάδα κι αισθάνθηκα μεγάλο φόβο. Πού θα πάει αυτή η κατάσταση; Εσένα δε σε φοβίζει;

Νίκος: Μπορεί να αυξάνονται αλλά, όπως φαίνεται, είναι χρήσιμοι στην ελληνική οικονομία... Ας αλλάζουμε θέμα. (Νέα Ελληνικά για Αρχάριους, σελ. 202-3).

Στο βαθμό που θα περιοριζόταν στα ποσοτικά δεδομένα, ο εκπαιδευτικός θα διέκρινε στον παραπάνω διάλογο δύο πρόσωπα ελληνικής εθνικής καταγωγής και μια αναφερόμενη ομάδα – τους «Αλβανούς». Ο διάλογος, όμως, αυτός, καθώς και πολλά ανάλογα κείμενα, μεταφέρουν μηνύματα που απαιτούν μια διεισδυτικότερη διαδικασία αποκωδικοποίησης. Πρόκειται για ό,τι ορίζεται ως «σκόπιμη αποφυγή θεματοποίησης»:

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

την επικοινωνιακή στρατηγική κατά την οποία ο ομιλητής λέει κάτι, γνωστοποιώντας κάτι άλλο και αποκρύπτοντας τις πραγματικές επικοινωνιακές προθέσεις ή κίνητρα (Justin 2000: 129). Πίσω από φαινομενικά «ουδέτερες» κρίσεις κρύβονται συγκεκριμένες, μη ανακοινώσιμες στάσεις. Η εκπεφρασμένη στάση του Νίκου στον παραπάνω διάλογο εντάσσεται στο πλαίσιο μιας «πολιτικά ορθής» ανεκτικότητας απέναντι στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Πίσω, ωστόσο, από την αποδοχή της «χρησιμότητας» των μεταναστών («κόπως φαίνεται») για την ελληνική οικονομία, λανθάνει η ξενοφοβική αντίληψη που συνδέει την παρουσία τους με την αύξηση της εγκληματικότητας. Ο Νίκος απαντάει στον «μεγάλο φόβο» που αισθάνεται ο φίλος του με τη λογική του «αναγκαίου κακού», αποδέχεται, δηλαδή, και ενισχύει τον φόβο. Στον δικό του λόγο, εξάλλου, οι μετανάστες εντάσσονται στα μεγάλα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, μαζί με την ανεργία, το νέφος και τη γραφειοκρατία. Με άλλα λόγια, εάν ο Κώστας εκπροσωπεί τον εκπεφρασμένο ξενοφοβικό λόγο, ο Νίκος αντιπροσωπεύει την αποθνημένη, υπό την παρουσία των μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου, ξενοφοβία, η οποία γίνεται ορατή μέσα από το «ολίσθημα» της πρώτης εκφοράς. Η ανάλυση, επομένως, αυτών των στοιχείων είναι άκρως απαραίτητη για την ολοκλήρωση της εικόνας που αναπαράγεται από το βιβλίο.

Αντίστοιχα, στο θέμα των στερεοτύπων φύλου, τα ποσοτικά στοιχεία δε θα ήταν επαρκή ώστε να αποκωδικοποιηθούν αναφορές όπως: «στο πατρικό μου σπίτι», «μετά τον θάνατο του πατέρα του φορτώθηκε τα βάρη της οικογένειάς του», «Πριν παντρευτούν, όλες οι συμμαθήτριες μαζεύονταν συχνά και τα έλεγαν» ή η χρήση της προσφώνησης «δεσποινίς». Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι ρόλοι, τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται έμμεσα στα πρόσωπα (για παράδειγμα στη φράση: «Μόλις η κυρία είδε τον ληστή, λιποθύμησε») απαιτούν να τίθενται ερωτήματα όπως:

- Γιατί το οικογενειακό σπίτι καλείται «πατρικό», ακόμα και όταν ανήκει στη μητέρα;
- Γιατί ο πατέρας είναι η αυτονόητα αποκλειστική πηγή συντήρησης της οικογένειας;
- Μετά τον γάμο δεν μπορούν πλέον να συναντιούνται οι παλιές συμμαθήτριες;
- Γιατί χρειαζόμαστε έναν ειδικό όρο για να προσφωνούμε την ανύπαντρη γυναίκα και δε διαθέτουμε έναν ανάλογο για τον ανύπαντρο άντρα;
- Γιατί μόνο οι κυρίες λιποθυμούν μπροστά σε έναν ληστή; Τι συμβαίνει με τους κυρίους;

6. Τα στερεότυπα στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Από την επισκόπηση των σχετικών ερευνών για τα στερεότυπα στο εκπαιδευτικό υλικό διακρίνεται μια μετατόπιση του άξονα διαμόρφωσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, με τον επιθετικό ρατσισμό ή εθνοκεντρισμό να παραχωρεί τη θέση του σε ήπιες – λανθάνουσες μορφές απαξίωσης του «άλλου». Ο περί «πολιτικής ορθότητας» δημόσιος λόγος, καθώς και ο λόγος περί «ανθρωπίνων δικαιωμάτων» και όλη η συναφής συζήτηση περί «ανεκτικότητας», διαμορφώνει ένα πλαίσιο αναφορών μέσα στο οποίο «οφείλει» να κινείται ο εκπαιδευτικός λόγος και ο λόγος των σχολικών βιβλίων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι συγγραφείς των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων τροποποιούν την ηθική τους διαίσθηση στη βάση αυτού του όχι πάντοτε συνεκτικού και μάλλον αφηρημένου συνόλου από ηθικές ιδέες, αφού: «*φαίνεται πως οι συγγραφείς έχουν αναπτύξει ψυχολογικούς μηχανισμούς αυτοελέγχου που τους αποτρέπουν*

E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

από το να λένε ή να γράφουν ανοιχτά αυτό που γνωρίζουν ότι θα εναντιωνόταν ευθέως στον κανονιστικό λόγο” (Justin 2000).

Ωστόσο, οι περιορισμοί αυτοί δε φαίνεται να αλλάζουν σημαντικά την εικόνα του εκπαιδευτικού υλικού στο επίπεδο της κοινωνικής αναπαράστασης. Από έρευνα σε 9 εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους προκύπτει ότι από τα πρόσωπα που εμφανίζονται το 86,2% είναι Έλληνες, το 6,7% πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή άλλων ανεπτυγμένων χωρών της Ευρώπης, το 5,9% πολίτες άλλων ανεπτυγμένων χωρών (ΗΠΑ, Αυστραλίας), ενώ μόνο το 1,2% προέρχεται από χώρες με χαμηλότερο, σε σχέση με την Ελλάδα, επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης (Σιμόπουλος & Κανελλοπούλου 2006). Η εικόνα αυτή «πολώνεται» ακόμα περισσότερο, αν εξετάσουμε τα πρόσωπα που εμφανίζονται να εκτελούν ή να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα, όπου οι Έλληνες αποτελούν το 96,1% και οι πολίτες από χώρες χαμηλής ανάπτυξης μόλις το 0,9%. Τα επαγγέλματα που εμφανίζονται είναι κατεξοχήν συναφή με τον χώρο της τέχνης (ηθοποιοί, συγγραφείς, ποιητές, τραγουδιστές), ενώ απουσιάζουν ολοκληρωτικά χειρώνακτες και υπάλληλοι. Κυριαρχεί, από την άλλη μεριά, η «λατρεία της σημαίας και του Παρθενώνα», οι αναφορές στις γιορτές γίνονται σε ύφος θρησκευτικής κατάνυξης, ενώ η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εμφανίζεται ως η υπέρτερη χαρά στη ζωή ενός μαθητή:

Και του χρόνου με χαρά, με χαρά, με χαρά. Και του χρόνου με χαρά θ’ αρχίσουμε ξανά. Και θα μάθουμε πολλά, πιο πολλά, πιο πολλά και θα μάθουμε πολλά, πολλά ελληνικά. (Αστερίας 2: 125).

Η Ελλάδα και η Αθήνα εμφανίζονται ως «κέντρο του κόσμου»:

*Στον τόπο που εγέννησε τη θεία
αρμονία σ’ αυτόν τον τόπο τον
τρανό, τη δοξασμένη Ελλάδα.
(Αστερίας 3: 124)*

*Αθήνα, είσαι η πόλη μου. Είσαι η
πόλη του κόσμου όλου. Δεν είσαι
μόνο του Έλληνα μα όλων των
ανθρώπων. Το κέντρο είς’ όλης της
γης, Αθήνα αγαπημένη! (Αστερίας 2:
48)*

Από την άλλη μεριά, σε αρκετές περιπτώσεις η προσπάθεια να ενταχθεί στο διδακτικό υλικό ο «άλλος» οδηγεί στην κατασκευή «μικρόκοσμων» που αποτελούνται αποκλειστικά από «αλλοδαπούς» μαθητές. Η σχολική τάξη, για παράδειγμα, που παρουσιάζεται στο «Γεια σας, 1» αποτελείται από έξι αλλοδαπούς μαθητές, από τη Νιγηρία, το Ιράκ, τη Ρωσία, την Κίνα, την Αργεντινή και την Αυστραλία. Αν και συχνά νοηματοδοτούνται θετικά οι ταυτότητες των μαθητών αυτών (στη σελίδα 10, για παράδειγμα, τα έξι παιδιά, πάνω στον παγκόσμιο χάρτη, παρουσιάζονται να λένε «γεια σας» στις γλώσσες τους), δεν ενισχύεται αντίστοιχα η αλληλεπίδραση με την πλειονότητα, αφού το μόνο πρόσωπο ελληνικής καταγωγής που παρουσιάζεται στο βιβλίο είναι η δασκάλα της τάξης.

Την ίδια στιγμή, αν και σχετικά περιθωριακές, δε λείπουν, ακόμα και από σύγχρονες παραγωγές εκπαιδευτικού υλικού, έντονα εθνοκεντρικές αναφορές ή αναφορές που εξαφανίζουν το «διαφορετικό»:

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Να και εγώ Ελληνόπουλο, στη γαλανή τη μέρα, τη φουστανέλα μου φορώ και τραγουδώ ΑΕΡΑ. (Πράγματα και Γράμματα, 2β).

Σε όλον τον κόσμο γιορτάζουν τα Χριστούγεννα στις 25 Δεκεμβρίου. (Εμείς & οι Άλλοι, 2)

Ιδιαίτερα στερεοτυπικές εικόνες εμφανίζονται σε αρκετά εγχειρίδια μέσα από την εστίαση στο παραδοσιακό πρότυπο αγροτικής ζωής (που θυμίζει διδακτικό υλικό της δεκαετίας του 60), καθώς και σε σχέση με τον καταμερισμό εργασίας ανά φύλο. Στο «Γεια σας, 1», οι μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αλφαβητικού συστήματος έρχονται σε επαφή με τα λιβάδια με βόδια και αγελάδες, τις χελιδονοφωλιές, τα άλογα, τα μοσχάρια, τα παγόνια, τις κοτούλες, τα πρόβατα, τα κατσίκια, τα σκιουράκια, τους σκαντζόχοιρους, το κρυφτό στο δάσος και τα φρούτα στα καλάθια. Από την άλλη μεριά, η μητέρα παρουσιάζεται αποκλειστικά στο οικιακό περιβάλλον και ασχολούμενη με τη φροντίδα της οικογένειας: τακτοποιεί το σπίτι, σερβίρει, δίνει γλυκά στα παιδιά, τα συνοδεύει στο σχολείο, τους δίνει φρούτα, μαγειρεύει, ψωνίζει στο σούπερ-μάρκετ, δίνει στην κόρη της τα ψώνια από τον μπακάλη, οδηγεί τον παππού στον δρόμο και καλεί ταξί, αγοράζει ρούχα για τα παιδιά, τα πηγαίνει στον ζωολογικό κήπο.

Εναλλακτικές εικόνες και κατανομές εμφανίζονται σε εγχειρίδια όπως «Η οικογένεια στην οδό Φιλίας»: μονογονεϊκές και διαπολιτισμικές οικογένειες ή άντρες που μαγειρεύουν. Ωστόσο, στην πλειοψηφία των εγχειριδίων που έχουν παραχθεί τα τελευταία χρόνια η εικόνα μιας «αποστειρωμένης» από προβλήματα πραγματικότητας είναι κυρίαρχη: Τα παιδιά, όταν δεν είναι στο σχολείο, περνούν τον χρόνο τους με παιχνίδια στον υπολογιστή, πάρτι, σπορ και μπάνια στη θάλασσα, ποδήλατο, τηλεόραση, κινηματογράφο, ζωγραφική, μουσική, σκάκι και μπαλέτο και το μοναδικό πρόβλημά τους εμφανίζεται να είναι το αν θα προλάβουν το αγαπημένο τους σήριαλ στην τηλεόραση (Μαζί 1: 48). Σποραδικές και εντοπισμένες σε συγκεκριμένα εγχειρίδια (όπως το Μαζί 2) είναι οι αναφορές σε «δυσάρεστες» όψεις της πραγματικότητας:

Εγώ δεν ήθελα με τίποτα να φύγω από την πατρίδα μου. Φέτος είναι η πρώτη χρονιά που πηγαίνω στο ελληνικό σχολείο. Τα μαθήματα δεν είναι εύκολα, γιατί ακόμα δεν καταλαβαίνω καλά τη γλώσσα... Στην τάξη είναι κι άλλα παιδιά από τη χώρα μου. Συνήθως καθόμαστε στα πίσω θρανία. Οι άλλοι μας κοροϊδεύουν. Ακόμα δεν έχω κάνει φίλους. Δεν έχω παρέα. Μου λείπουν πολύ οι φίλοι μου. Θέλω να γυρίσω πίσω. (Μαζί 2.: 113)

Παρότι οι γυναίκες συγγραφείς πλειοψηφούν με μεγάλη διαφορά στις συγγραφικές ομάδες των εγχειριδίων που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο των προγραμμάτων «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» και «Παιδεία Ομογενών», οι στερεοτυπικές αναφορές στο φύλο δε φαίνεται να έχουν διαφοροποιηθεί ιδιαίτερα. Στο «Μικρό μου λεξικό», στην ενότητα «τι κάνω στην τάξη» τα αγόρια τρέχουν, μιλούν, φωνάζουν, σκαρφαλώνουν σε καρέκλες, ενώ τα κορίτσια καθαρίζουν τον πίνακα, ανάβουν το φως, ποτίζουν τη γλάστρα, γράφουν και ζωγραφίζουν. Ο Ν. Στεργίου, διαφημιστής, περιγράφει την καθημερινότητά του: Αθλείται, εργάζεται, τρώει με τους συνεργάτες του, παραλαμβάνει το παιδί από το σχολείο και, γενικά, η ζωή του είναι «κάθε μέρα ξεχωριστή, γεμάτη δράση». Για τη σύζυγό του μαθαίνουμε ότι «ετοιμάζει το βραδινό φαγητό», καθώς ο ίδιος παίζει με την κόρη του στην παιδική χαρά (Γεια σας 4 σ. 56). Στη δραστηριότητα «Πώς θα ήταν ένας κόσμος που όλα θα γίνονταν ανάποδα» οι μαθητές πληροφορούνται ότι στην περίπτωση αυτή: «Ο σύζυγος θα έκανε το νοικοκυριό, ενώ η γυναίκα θα έπαιζε ποδόσφαιρο ή μπόξ»

(*Μαζί, 2, Βιβλίο Εργασιών*», σελ. 35). Το ότι θα έκανε, έτσι, ο σύζυγος το νοικοκυριό, εντάσσεται στο ίδιο επίπεδο «παραλογισμού», όπως το να «περπατάει ένας άνθρωπος με τα χέρια» και να «πετούν τα ψάρια στον ουρανό».

Στο λεξικό «Λέξεις και Εικόνες», οι γυναίκες εμφανίζονται μαζικά στην ενότητα για «τα μαλλιά» (βαμμένα μαλλιά, ανταύγειες, καρέ, κότσος, αλογοουρά, αφέλιες), ενώ στην ενότητα για τις «σημαντικές στιγμές στη ζωή μας» ο άντρας εμφανίζεται να ψηφίζει, να δίνει το πρώτο φιλί, να αποφοιτά από το πανεπιστήμιο, να κατατάσσεται στον στρατό, να προσλαμβάνεται στην πρώτη του δουλειά, να αγκαλιάζει την αγαπημένη του στον πρώτο έρωτα, να παντρεύεται και να αγοράζει το πρώτο του αυτοκίνητο. Από την άλλη μεριά, η γυναίκα παρουσιάζεται να δέχεται το πρώτο φιλί, να αγκαλιάζεται από τον άντρα, να παντρεύεται, να ακολουθεί τον άντρα, καθώς περήφανος ανοίγει την πόρτα του πρώτου του αυτοκινήτου, και να γεννά το πρώτο παιδί. Οι άντρες εμφανίζονται σε κατεξοχήν δραστήριους και με πρωτοβουλία ρόλους, επαγγελματικούς και άλλους: ο πιλότος είναι άντρας, η αεροσυνοδός γυναίκα. Άντρες παρουσιάζονται να επισκέπτονται τα μουσεία, τους αρχαιολογικούς χώρους και τις πινακοθήκες. Τα κορίτσια παίζουν κουτσό και σκονιάκι, ενώ τα αγόρια ασχολούνται με όλα τα σπορ. Στη θάλασσα οι άντρες κάνουν καταδύσεις, θαλάσσιο σκι και ιστιοπλοΐα, ενώ οι γυναίκες αλείφονται με αντηλιακό και μαζεύουν κοχύλια.

B' εφαρμογές

1. Κριτήρια αξιολόγησης διδακτικού υλικού

Για να είναι αποτελεσματική η δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει διεργασίες κριτικού αναστοχασμού ως προς το υλικό που χρησιμοποιεί, καθώς και ως προς τη συμβατότητά του με τις πολιτισμικές αναφορές, τα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών του. Στην κατεύθυνση αυτή, χρειάζεται να συγκροτούνται εκπεφρασμένοι και σαφείς άξονες ανάλυσης-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίοι θα δημιουργούν παράλληλα και το μεθοδολογικό περίγραμμα για το υπό δημιουργία υλικό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να θέσει στον εαυτό του ερωτήματα του τύπου:

- Ποια είναι τα δυνατά και ποια τα αδύνατα σημεία του υλικού που χρησιμοποιώ αυτή τη στιγμή, με αυτήν την τάξη;
- Ποια είναι η γνώμη των μαθητών μου για το υλικό αυτό; Τους φαίνεται ενδιαφέρον, βαρετό, εύκολο, δύσκολο; Τους κινητοποιεί;
- Τι θα άλλαζα σε αυτό το υλικό, αν μου ανέθεταν να το αναθεωρήσω ή να το τροποποιήσω; Τι θα πρόσθετα; Τι θα αφαιρούσα;
- Υπάρχουν κάποια στερεότυπα (έθνους, φύλου ή πολιτισμού) στο υλικό που χρησιμοποιώ; Είναι εμφανή ή άρρητα; Είναι ορατά στους μαθητές μου;
- Οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών μου είναι συμβατά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιώ; Μπορούν να αναγνωρίσουν πλευρές του εαυτού τους, του περιβάλλοντός τους ή περιστάσεις και εικόνες που τους φαίνονται οικείες σε αυτό το υλικό;
- Ποια είναι η εικόνα για την Ελλάδα που συγκροτείται μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό; Είναι αντιπροσωπευτική;

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Οι αναφορές στην Ελλάδα και στους Έλληνες είναι συναισθηματικά φορτισμένες;
- Οι εθνικά ή πολιτισμικά «άλλοι», στον βαθμό που εμφανίζονται, παρουσιάζονται ως παράγοντας εμπλουτισμού της ελληνικής κοινωνίας ή εμφανίζονται ως «αναγκαίο κακό» ή πρόβλημα;
- Εμφανίζονται πρόσωπα από χώρες άλλες πλιν της Ελλάδας ή της «ανεπτυγμένης Δύσης»; Αν ναι, τα πρόσωπα αυτά σε τι ρόλους και δραστηριότητες εμφανίζονται;
- Τα πρόσωπα που περιγράφονται ως φορείς θέσεων κύρους ή εμφανίζονται σε πρώτο πλάνο και ως πρωταγωνιστές έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς την εθνική ή πολιτισμική τους υπαγωγή ή ως προς το φύλο τους;
- Η εμφάνιση-παρουσία σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (οικιακό, εργασιακό, κοινωνικής δραστηριότητας) συνδέεται με την πολιτισμική ή εθνική ταυτότητα ή με το φύλο;
- Συνδέονται διαφορετικές γλωσσικές συνήθειες (όπως η συχνότητα διακοπής του ομιλητή, η μέριμνα για τη διατήρηση της επικοινωνίας, η χρήση άμεσου ή έμμεσου λόγου) με το φύλο των προσώπων;
- Τα ζητήματα ιστορίας και οι εθνικές ή θρησκευτικές γιορτές παρουσιάζονται με χαρακτηριστικά συγκινησιακής φόρτισης ή αποστασιοποίησης και ουδετερότητας;
- Υπάρχει συνέπεια ως προς τη γλωσσική αναφορά στο φύλο; Αναφέρονται, για παράδειγμα, ονόματα όπως «γιατρός» ως αρσενικά και συνοδευόμενα με αρσενικό άρθρο ή ως ονόματα μη εκπεφρασμένου γένους;
- Διαχωρίζονται, μέσω της συχνότητας σύναψής τους με πρόσωπα συγκεκριμένου φύλου, οι δραστηριότητες ή τα επαγγέλματα σε «γυναικεία» και «ανδρικά»;
- Θα μπορούσε στις αναφορές που συνδέονται με συγκεκριμένο φύλο να εφαρμοστεί ο κανόνας της αντιστροφής που προβλέπει την αντικατάσταση των λέξεων που προσδιορίζουν φύλο, με τις αναφερόμενες στο αντίθετο φύλο και, στη συνέχεια, τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της «αντιστροφής» σε σημασιολογικό επίπεδο, ώστε να διαπιστωθεί αν η καινούρια εκφορά είναι αποδεκτή από το κοινό για το οποίο είναι αποδεκτή η αρχική; (: Η Μαρία όχι μόνο παντρεύτηκε, αλλά έκανε και καριέρα – Ο Μιχάλης όχι μόνο παντρεύτηκε, αλλά έκανε και καριέρα).

Στο παράρτημα ορισμένα από αυτά και μερικά ακόμα ερωτήματα «ποσοτικοποιούνται» σε πενταβάθμια κλίμακα, υπό τη μορφή ενός «κριτηρίου αξιολόγησης» που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να εντοπίσει στερεότυπα έθνους, φύλου ή πολιτισμού στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιεί.

Ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί, επίσης, να αξιοποιήσει δραστηριότητες οργανωμένης ανατροφοδότησης από τους μαθητές της τάξης του. Η διεργασία αυτή καθίσταται περισσότερο παραγωγική αν δεν περιορίζεται σε τυπικές ερωτήσεις, του τύπου «πώς σας φάνηκε αυτό το κείμενο;» ή «πώς ήταν αυτό το μάθημα;», αλλά βασίζεται σε συμμετοχικές τεχνικές, όπως:

- Η αξιολόγηση του τελευταίου λεπτού: Στο τέλος της διδακτικής ενότητας ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν σύντομα και ανώνυμα, σε ένα χαρτί, το πιο ενδιαφέρον και το λιγότερο ενδιαφέρον σημείο του υλικού που χρησιμοποίησαν. Ο εκπαιδευτικός συλλέγει τις απαντήσεις, ώστε να συζητηθούν στο επόμενο μάθημα.
- Ομάδες: στο τέλος της εβδομάδας ενθαρρύνονται οι μαθητές της τάξης να σχηματίσουν μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει ένα μεγάλο φύλλο χαρτί και μερικά αυτοκόλλητα χαρτάκια (τύπου post-it). Κάθε μαθητής συμπληρώνει σε ένα τέτοιο

χαρτάκι τη γνώμη του για το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αυτήν την εβδομάδα και το κολλά στο μεγάλο χαρτί. Στη συνέχεια η ομάδα συζητά τις απόψεις των μελών της και προσπαθεί να καταλήξει σε μία σύνθεση, χωρίς να «λογοκρίνονται» οι αντιτιθέμενες οπτικές. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα συνοψίζει τις απόψεις των μελών της και ακολουθεί συζήτηση.

- Τι κρατάω – Τι πετάω: Δίνουμε στους χωρισμένους σε ομάδες μαθητές ζωγραφισμένη μια βαλίτσα και ένα καλάθι απορριμμάτων. Οι ομάδες καλούνται να τοποθετήσουν στη βαλίτσα τα πράγματα που συνάντησαν στο εκπαιδευτικό υλικό και τους φάνηκαν χρήσιμα και στο καλάθι απορριμμάτων αυτά που τους φάνηκαν άχρηστα, βαρετά ή ενοχλητικά. Η τάξη στη συνέχεια συζητά τις απόψεις των μικρότερων ομάδων.

2. Προδιαγραφές ανάπτυξης διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων

Δραστηριότητες και σχέδια εργασίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διεργασία, ανεξάρτητα από τον βαθμό ικανοποίησης από το εν χρήσει εκπαιδευτικό υλικό, ενώ, από την άλλη μεριά, μπορεί να αξιοποιηθούν ώστε να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης στερεότυπα ή ζητήματα που αναδεικνύουν αντιτιθέμενες απόψεις. Ο γενικός στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη της εξοικείωσης με διαφορετικές οπτικές και εναλλακτικές ερμηνείες. Για να είναι, ωστόσο, παραγωγικές είναι χρήσιμο να σχεδιάζονται με βάση πραγματικά ερωτήματα των μαθητών ή ζητήματα που αναδεικνύονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού υλικού ή της διεργασίας του μαθήματος και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Με αυτήν την έννοια ο χαρακτήρας τους είναι απαραίτητο να είναι βιωματικός, να βασίζονται στην συνεργασία, τη συναπόφαση και τη χρήση «υλικού» που δεν περιορίζεται στο έντυπο κείμενο και που κινητοποιεί την ενεργητική μάθηση. Αντί για μια διαδοχή κειμένων ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εστιάσει στην ανάγκη για πολυμορφικό, πολυδιάστατο, ανοιχτό εκπαιδευτικό υλικό, με αξιοποίηση διαφορετικών πηγών (διαφορετικά είδη κειμένου, οπτικοακουστικό υλικό, εναύσματα από καταγραφές εμπειριών, από έργα τέχνης κ.ο.κ.) και διαφορετικών ειδών ενεργητικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους μαθητές, τους καθιστούν «παραγωγούς» υλικού και τους εξοικειώνουν με διαφορετικές οπτικές και απόψεις.

Αν υποθεθεί, για παράδειγμα, ότι ο εκπαιδευτικός προτίθεται να διαχειριστεί ένα περιστατικό διάκρισης εις βάρος ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών, με αφορμή κάποιο χαρακτηριστικό που τον ή τους διαφοροποιεί από την πλειονότητα, αντί για μια «διδακτικού τύπου» προσέγγιση ή μια συζήτηση για τον σεβασμό και την αποδοχή, θα μπορούσε να εμπλέξει την τάξη του σε μια δραστηριότητα αυτοπαρουσίασης. Έτσι, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, όπως αυτή του παραδείγματος που ακολουθεί, μπορούν να αναδειχθούν και να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης τα διαφορετικά στοιχεία που συγκροτούν τις ταυτότητες, καθώς και η αλληλεπίδρασή τους με παράγοντες του πλαισίου (ποιος «μιλά», σε ποιον, με ποιον σκοπό). Σε αυτήν τη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν αυθόρμητα και χωρίς λογοκρισία τις λέξεις ή τις φράσεις που θα τοποθετούσαν δίπλα στο ρήμα «είμαι», να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες απαντήσεις του διπλανού τους και να τις συζητήσουν, στη συνέχεια, στην τάξη.

Παράδειγμα 1.

Ποιος είμαι; Ποια είμαι;

Σημειώστε αυθόρμητα:

Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____
Είμαι: _____

Μπορείτε τώρα να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας με αυτές του διπλανού / της διπλανής σας;

Σκεφτείτε αν θα δίνετε πάντα και σε όλους τις ίδιες απαντήσεις και με την ίδια σειρά.

Μια τέτοια, απλή στον σχεδιασμό της και όχι ιδιαίτερα απαιτητική ως προς την υλοποίησή της, δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει στη διαπραγμάτευση της πολλαπλότητας και της αλλαγής ως χαρακτηριστικών της ταυτότητας και αναμένεται να είναι περισσότερο αποτελεσματική στο επίπεδο της διαπραγμάτευσης στάσεων ή της αποσταθεροποίησης «ανεξέταστων» παραδοχών, από ό,τι θα ήταν ένα «μάθημα» που βασίζεται σε μια παρουσίαση «αρχών» ανεκτικότητας, ισότητας και μη διάκρισης. Θα μπορούσε, εξάλλου, να αποσυνδεθεί από το περιστατικό που συνιστά την αφορμή για την υλοποίησή της, έτσι που να περιορίζονται ενδεχόμενες αντιστάσεις και να ενισχύεται ο αυθορμητισμός. Αφού η καταγραφή, η συζήτηση με το διπλανό και η παρουσίαση στην τάξη ολοκληρωθεί, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό, θέτοντας ερωτήματα του τύπου:

- Θα δίνετε πάντα τις ίδιες απαντήσεις; Με την ίδια σειρά;
- Θα δίνετε τις ίδιες απαντήσεις αν χρειαζόταν να απαντήσετε σε έναν φίλο ή μια φίλη σας, στον αρχηγό της ομάδας σας, στο αγόρι ή το κορίτσι που σας αρέσει, στον πατέρα ή στη μητέρα σας, στον εκπαιδευτικό της τάξης σας, στον διευθυντή του σχολείου;
- Είναι για όλες τις αναφορές σαφές το περιεχόμενο ενός χαρακτηρισμού ή το θετικό ή αρνητικό πρόσημο; Όταν, για παράδειγμα, λέγεται από κάποιον ότι είναι «πεισματάρης» ή «καλός μαθητής» οι ιδιότητες αυτές εκφράζουν πάντα και για όλους το ίδιο περιεχόμενο;

E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

- Υπάρχουν αρνητικές αναφορές στις λέξεις που διαλέξατε; Υπάρχουν αναφορές που σας έχουν αποδώσει άλλα πρόσωπα; Υπάρχει κάποιος χαρακτηρισμός που σας αποδίδουν (κάτι που θα έλεγαν οι άλλοι ότι «είστε») και ο οποίος σας δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα; Πόσοι τέτοιοι χαρακτηρισμοί καταγράφηκαν από το σύνολο της τάξης;

Σε μια τέτοια δραστηριότητα κάθε ομάδα θα προσφέρει, πέραν των αναμενόμενων, ένα διαφορετικό φάσμα απαντήσεων που είναι σημαντικές για τα μέλη της (*Είμαι καλή μαθήτρια, είμαι άσχημη, είμαι Έλληνας, είμαι ΠΑΟΚτζής*). Από τις απαντήσεις αυτές μπορεί να αναδυθεί η συσχέτιση ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, η σχέση μεταξύ εσω-ομάδων και εξω-ομάδων και η πολλαπλότητα-μεταβλητότητα της ταυτότητας. Έτσι, μέσα από μια διαδικασία ειλικρινούς, μη επικριτικού και χωρίς λογοκρισία διαλόγου, όπου δεν τίθεται ως στόχος η αλλαγή της άποψης, μπορεί να αναδειχθούν χαρακτηριστικά της ταυτότητας που αποδομούν στερεότυπα: η ταυτότητα μεταβάλλεται στον χρόνο, καθορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο και «ερμηνεύεται» στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να είναι την ίδια στιγμή για ορισμένους «καλό παιδί» και για άλλους «ταραξιάς», στο διάλειμμα «φίλος» αλλά έξω από το σχολείο «ξένος» κ.ο.κ. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν, τέλος, να συνδεθούν μέσω διαφορετικών διαύλων με το γνωστικό αντικείμενο που αναπτύσσεται σε μια συγκεκριμένη τάξη σε μια ορισμένη χρονική στιγμή και να προσφέρουν ευκαιρίες καταγραφής του πολύχρωμου δυναμικού των μελών της.

Μια γενική κατεύθυνση στο σχεδιασμό βιωματικών δραστηριοτήτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, όπως φάνηκε και στο παράδειγμα που προηγήθηκε, χρειάζεται να είναι η αποφυγή του διδακτισμού, της πρόθεσης τροποποίησης της στάσης ή της άποψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας και η σύνδεση της δραστηριότητας με ένα «πρόβλημα». Αν σε μια τάξη, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την ανάδυση ενός αρνητικού στερεοτύπου για μια ομάδα, ίσως είναι προτιμότερο, στον βαθμό τουλάχιστον που δεν προκύπτουν ζητήματα εκφοβισμού ή παρενόχλησης που απαιτούν αμεσότερη παρέμβαση, να επιλέξει τη διαπραγμάτευση του στερεοτύπου με έμμεσο τρόπο, αφήνοντας να υπάρξει μια κάποια χρονική απόσταση και οργανώνοντας δραστηριότητες που δε συνδέονται με εμφανή τρόπο με το ζήτημα υπό διαπραγμάτευση. Μια τέτοια δραστηριότητα παρατίθεται στο παράδειγμα που ακολουθεί.

Παράδειγμα 2.

Πρώτη φάση: Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές τους ότι σήμερα θα παρακολουθήσουν ένα μικρό απόσπασμα βίντεο που του φάνηκε ενδιαφέρον και τους ζητά να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να σκεφτούν τι ακριβώς συμβαίνει και τι συναισθήματα τους δημιουργεί.

Σύνδεσμος στο βίντεο. http://www.youtube.com/watch?v=hnOPu0_YWhw
Παρουσιάζεται ένα τρίλεπτο βίντεο όπου ένας βιολιστής παίζει σε έναν δημόσιο χώρο, πιθανόν σε κάποιο σταθμό του μετρό. Βιαστικοί άνθρωποι διασχίζουν τον χώρο, οι περισσότεροι χωρίς να στρέψουν καν το βλέμμα τους, ελάχιστοι σταματούν για μερικά δευτερόλεπτα, κάποιοι ρίχνουν βιαστικά κάποια κέρματα στο καπέλο του.

Δεύτερη φάση: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε σχέση με το περιστατικό που

παρακολούθησαν, καθώς και αν υπήρξε κάτι που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση. Τους καλεί, στη συνέχεια, να συζητήσουν τις παρατηρήσεις τους στην τάξη, να εντοπίσουν τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας και τα ανάλογα ή διαφορετικά συναισθήματά τους.

Τρίτη φάση: Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τους να διαβάσουν τη σχετική είδηση από τον Τύπο:

«Κάποιο κρύο πρωινό του Ιανουαρίου, ένας άντρας κάθισε σε κεντρικό σταθμό του μετρό και ξεκίνησε να παίζει βιολί. Έπαιξε για περίπου 45 λεπτά. Δεδομένου ότι ήταν ώρα αιχμής, πέρασαν από μπροστά του αρκετές χιλιάδες άνθρωποι, πηγαίνοντας στη δουλειά τους. Τρία λεπτά μετά την έναρξη της μουσικής, ένας μεσήλικος κύριος παρατήρησε ότι υπήρχε ένας μουσικός που έπαιζε βιολί, τον κοίταξε για λίγα δευτερόλεπτα και συνέχισε το βιαστικό του βηματισμό. Ένα λεπτό αργότερα, ο βιολιστής εισέπραξε το πρώτο του δολάριο, από μια κυρία που το πέταξε στο καπέλο του καθώς περνούσε από μπροστά του χωρίς να σταματήσει καθόλου. Λίγο αργότερα, κάποιος ακούμπησε στον τοίχο και τον άκουσε για λίγο, αλλά μετά κοίταξε το ρολόι του και έφυγε βιαστικός. Πιο πολύ από όλους τους περαστικούς, ασχολήθηκε μαζί του ένα μικρό αγόρι που ήθελε να σταματήσει για να ακούσει, αλλά η μητέρα του τον τράβηξε για να συνεχίσουν τη διαδρομή τους. Το παιδί κοιτούσε συνεχώς προς τα πίσω καθώς απομακρυνόταν.

Στα 45 λεπτά μουσικής, συνολικά σταμάτησαν για να ακούσουν έστω και για λίγο, 6 άνθρωποι. Περίπου 20 έριξαν λεφτά στο καπέλο χωρίς να ελαττώσουν την ταχύτητα του βηματισμού τους. Η συνολική εισπραξη ήταν 32 δολάρια».

Τέταρτη φάση: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προσδιορίσουν αν το κείμενο που διάβασαν προσέθεσε κάτι στην προηγούμενη άποψή τους για το γεγονός ή διαφοροποίησε με κάποιον τρόπο τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Τους καλεί να συγκροτήσουν μικρές ομάδες και να συζητήσουν το περιστατικό όπως το παρουσιάζει η εφημερίδα, καταγράφοντας τα συμπεράσματά τους και δίνοντας έναν τίτλο στο συγκεκριμένο περιστατικό. Τους καλεί, τέλος, να φανταστούν μια διαφορετική «συνέχεια» αυτής της σκηνής και να τη σκηνοθετήσουν.

Πέμπτη φάση: Παιχνίδι ρόλων: Μια ομάδα, διά του εκπροσώπου της, υπερασπίζεται με επιχειρήματα την άποψη ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων που κατευθύνονταν στο μετρό εκείνη τη μέρα ήταν η αναμενόμενη. Η δεύτερη ομάδα, υπερασπίζεται την αντίθετη άποψη.

Έκτη φάση: Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές να διαβάσουν τη συνέχεια της είδησης όπως την κατέγραψε ο Τύπος:

«Αυτό που δεν ήξερε κανείς ήταν ότι ο συγκεκριμένος βιολιστής ήταν ο Joshua Bell, ένας από τους καλύτερους μουσικούς του κόσμου, και έπαιζε με ένα βιολί Stradivarius αξίας 3,5 εκατομμυρίων δολαρίων, κατασκευασμένο από τον ίδιο τον Antonio Stradivari το 1713. Δύο ημέρες νωρίτερα, ο Joshua Bell είχε παίζει σε κατάμεστο

θέατρο της Βοστώνης με τιμή ενός κάτω του μετρίου εισιτηρίου 100 δολάρια. Ο Bell αμείβεται με περίπου 1.000 δολάρια το λεπτό!

Το συγκεκριμένο πείραμα, δηλαδή το να παίζει ο Joshua Bell στο σταθμό του μετρό incognito, οργανώθηκε από την εφημερίδα "Washington Post", στο πλαίσιο κοινωνικής μελέτης περί του τι εκλαμβάνουμε ως σημαντικό, τι μας αρέσει, και σε τι δίνουμε προτεραιότητα. Η γενική περιγραφή του πειράματος ήταν: "Σε ένα συνηθισμένο περιβάλλον, σε ακατάλληλη ώρα, αντιλαμβανόμαστε το ωραίο; Σταματάμε για να το ευχαριστηθούμε; Αναγνωρίζουμε το ταλέντο σε ένα μη αναμενόμενο περιβάλλον;"»

Έβδομη φάση: Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συζητήσουν στις μικρές ομάδες τα σχόλιά τους, έχοντας πλέον μια ολοκληρωμένη εικόνα του περιστατικού, και να σκεφτούν αν διαφοροποιήθηκαν σε κάτι οι προηγούμενες απόψεις τους.

Όγδοη φάση: Αφού οι ομάδες παρουσιάσουν τις απόψεις τους στο σύνολο της τάξης, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον διάλογο και θέτει ερωτήματα, όπως τα εξής:

- Τι θα συνέβαινε στην περίπτωση που η εκδήλωση στον σταθμό του μετρό είχε ανακοινωθεί;
- Στην περίπτωση που ο καλλιτέχνης έπαιζε σε μια εξέδρα στον σταθμό με αφίσες που αναφέρουν ποιος είναι και αντίστοιχα φυλλάδια που μοιράζονται στους περαστικούς;
- Τι θα συνέβαινε εάν την ίδια στιγμή ένας καλλιτέχνης του επιπέδου αυτού έπαιζε incognito σε έναν δρόμο και ένας, «κατώτερου επιπέδου» καλλιτέχνης έπαιζε στο «Μέγαρο Μουσικής». Ποιος θα συγκέντρωνε μεγαλύτερη προσοχή;
- Πώς οι «παγιωμένες και γενικευτικές εικόνες στον εγκέφαλό μας» (τα στερεότυπα) – όπως η αντίληψη ότι κάποιος που παίζει μουσική σε δημόσιο χώρο είναι ζητιάνος– επηρεάζουν τις αντιδράσεις μας;

Ένατη φάση: Τέλος, ο εκπαιδευτικός καλεί την τάξη να σκεφτεί ανάλογα περιστατικά, όπου μια στερεότυπη ιδέα οδηγεί σε ενδεχομένως προβληματικές στάσεις. Τώρα η ομάδα μπορεί να συζητήσει διάφορα είδη στερεοτύπων και τα μέλη της ενθαρρύνονται να περιγράψουν περιστατικά όπου τα ίδια βρέθηκαν να είναι αποδέκτες αρνητικών γενικεύσεων και να στοχαστούν σε σχέση με τα αποτελέσματα της αναπαραγωγής και της παγίωσής τους.

Το παραπάνω παράδειγμα επιλέχθηκε γιατί αξιοποιεί μια αρκετά συνήθη και οικεία στους περισσότερους περίπτωση (ένας μουσικός που παίζει στον δρόμο). Η σχέση αυτής της περίπτωσης με το αντικείμενο που ο εκπαιδευτικός προτίθεται να διαχειριστεί (ταυτότητα, στερεότυπα και προκαταλήψεις) δεν είναι εξαρχής προφανής, αλλά προκύπτει σταδιακά στο πλαίσιο μιας «ανατροπής». Εδώ το σημείο εκκίνησης είναι το συναίσθημα που δημιουργεί το περιστατικό, περιστατικό που, ακριβώς επειδή εμπεριέχει απρόβλεπτες διαστάσεις και «εκπλήξεις», λειτουργεί ως αφορμή, αφενός για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και, αφετέρου, για τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο γινόμαστε φορείς στερεοτύπων στην καθημερινή μας ζωή, στερεοτύπων που λειτουργούν ως παραμορφωτικοί φακοί και δυσχεραίνουν την πρόσβασή μας στην κατανόηση της πραγματικότητας.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Σχεδιάζοντας βιωματικές δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα αυτό, διαφορετικές «διαδικασίες», όπως την ανάθεση ρόλων, δίνοντας, για παράδειγμα, στους μαθητές την οδηγία να σχολιάσουν ένα κείμενο κατά ομάδες από διαφορετικές οπτικές γωνίες: από την άποψη του δικηγόρου του διαβόλου, του αισιόδοξου, του απαισιόδοξου, του αντιρρησία, του συντονιστή, του ειρηνοποιού, του προκλητικού... Μπορεί, εξάλλου, να προτείνει σε μια ομάδα να αναλάβει να περιγράψει το «τι θα άλλαζε αν...», να ζητήσει από μια ομάδα να προσπαθήσει να παρέχει παραδείγματα με βάση τα οποία ισχύουν ή δεν επιβεβαιώνονται οι συγκεκριμένες απόψεις ή να υποθέσει ποιες αντιρρήσεις θα μπορούσε κάποιος να προβάλει σε όσα υποστηρίζονται. Μπορεί, τέλος, να ζητήσει από τους μαθητές να αναζητήσουν εναλλακτικές πηγές για ένα θέμα, να διερευνήσουν τις αντιλήψεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος για ένα ζήτημα, να πάρουν συνεντεύξεις από άτομα ή εκπροσώπους μιας ομάδας.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίζει ότι ο τρόπος που αναπτύσσεται μια δραστηριότητα είναι πραγματικά ενδιαφέρον και αγγίζει τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά την τάξη του. Η υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων σε ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης της έκφρασης, ισότιμου διαλόγου και συναισθηματικής ασφάλειας διδάσκει στην πράξη (ίσως περισσότερο κι από το ίδιο το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων) τις αρχές του σεβασμού και αναδεικνύει τη διαφορετικότητα ως αξία και παράγοντα εμπλουτισμού της ομάδας.

3. Αντί επιλόγου

Κατά τη γνώμη μας, για να οδηγηθεί ένας εκπαιδευτικός στην «κρίσιμη απόφαση» να αξιολογήσει το διαθέσιμο υλικό, να επέμβει σε αυτό, να δημιουργήσει πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό ή να σχεδιάσει δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό δεν επαρκούν μόνο οι «τεχνικές» δεξιότητες, που προκύπτουν από την επαρκή γνώση του αντικειμένου και των μέσων με τα οποία είναι δυνατόν αυτό να παρουσιαστεί με έναν τρόπο δημιουργικό και ενδιαφέροντα, ο εντοπισμός των αδυναμιών του υπάρχοντος υλικού ή η ανάδυση ενός «προβλήματος» στη τάξη. Είναι απαραίτητη, πάνω απ' όλα και κυρίως, μια ουσιαστική και έμπρακτη μετατόπιση προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού αφενός ως στοχαζόμενου επαγγελματία που λαμβάνει ενημερωμένες αποφάσεις για το εκπαιδευτικό έργο που παρέχει και, αφετέρου, ως διευκολυντή, διαπολιτισμικού συμβούλου, βοηθού και συμμάχου. Οι τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες, σε όποιο βάθος κι αν φτάνουν, αλλά ακόμα και η δέσμευση σε ένα σύνολο αξιών ισότητας και μη διάκρισης, δε θα είναι σε θέση να οδηγήσουν σε ένα πραγματικό «εργαστήριο» συμμετοχικής ανακάλυψης της γνώσης, στον βαθμό που δε συνοδεύονται από στάσεις ενσυναίσθησης ή εμποδίζονται από την απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητών.

Παράρτημα

Ε. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

Κριτήριο αξιολόγησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του διδακτικού υλικού¹

Στον παρακάτω πίνακα έχουν συγκεντρωθεί ορισμένες από τις βασικές ερωτήσεις, που, κατά τη γνώμη μας, μπορεί να θέτει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με το υλικό που χρησιμοποιεί στην τάξη του, με έμφαση στο υλικό γλωσσικής διδασκαλίας. Ο βαθμός 1 δηλώνει ότι το υλικό ανταποκρίνεται ελάχιστα, ενώ ο βαθμός 5 εκφράζει την πλήρη συμβατότητα του υλικού με το συγκεκριμένο κριτήριο.

Στην ομάδα συγγραφής και έκδοσης του υλικού συμμετέχουν πρόσωπα και των δύο φύλων.	1 2 3 4 5
Ο τίτλος του βιβλίου και το εξώφυλλό του είναι «ανοιχτός» στη διαπολιτισμική πραγματικότητα χωρίς εθνοκεντρικά στοιχεία ² .	1 2 3 4 5
Στα κείμενα, τους διαλόγους, τις εικόνες και τα σκίτσα, τις ασκήσεις και τα παραδείγματα:	
Παρουσιάζονται πρόσωπα και των δύο φύλων σε ισόποσες κατανομές.	1 2 3 4 5
Παρουσιάζονται πρόσωπα διαφορετικών εθνοτήτων σε ορθολογικές κατανομές χωρίς υπερτονισμό της παρουσίας προσώπων από ορισμένες χώρες. ³	1 2 3 4 5
Οι θεματικές ενότητες και οι περιστάσεις που παρουσιάζονται είναι συμβατές με βιώματα και επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας, φύλου ή εθνικής προέλευσης.	1 2 3 4 5
Τα πρόσωπα παρουσιάζονται, τόσο στις θέσεις αυτόνομου πρωταγωνισμού ⁴ όσο και σε αλληλεπίδραση σε μικτές ομάδες, χωρίς να γίνονται διακρίσεις με βάση το φύλο ή την εθνικότητα ⁵ .	1 2 3 4 5
Άντρες και γυναίκες εμφανίζονται τόσο στο οικιακό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χωρίς διακρίσεις.	1 2 3 4 5
Δεν αναπαράγονται στερεότυπα «ανδρικών» και «γυναικείων» επαγγελμάτων.	1 2 3 4 5
Οι διαφορετικές πολιτισμικές ή εθνικές ομάδες εκπροσωπούνται στο χώρο της εργασίας και των σπουδών, χωρίς μεγέθυνση της παρουσίας ορισμένων ομάδων και περιορισμό ή εξαφάνιση της συμμετοχής άλλων.	1 2 3 4 5
Αποφεύγονται τα σημασιολογικά άλματα και η ταύτιση του μη εκπεφρασμένου γένους με το ανδρικό φύλο σε περιπτώσεις επαγγελματικών ονομάτων του τύπου γιατρός, δικηγόρος, δημοσιογράφος, μηχανικός, αρχιτέκτονας κ.ο.κ. ⁶	1 2 3 4 5

¹ Τροποποιημένη εκδοχή του κριτηρίου αξιολόγησης από το Σιμόπουλος & Κανελλοπούλου 2006.

² Τίτλοι όπως «Μιλάμε Ελληνικά, Ζούμε Ελληνικά» και εξώφυλλα όπου υπερτονίζονται «εθνικά σύμβολα» θα πρέπει να προσμετρηθούν στα στοιχεία εθνοκεντρισμού.

³ Προσεκτικά πρέπει να εξετάζεται αν εμφανίζονται πρόσωπα από τις χώρες χαμηλότερου, σε σχέση με την Ελλάδα, επιπέδου ανάπτυξης.

⁴ Αυτόνομος πρωταγωνισμός θεωρούμε ότι υπάρχει όταν ένα πρόσωπο ασκεί πρωταγωνιστικό ρόλο χωρίς να τον «μοιράζεται» με άλλα πρόσωπα-συμπρωταγωνιστές.

⁵ Ανεξάρτητα, δηλαδή, από το φύλο ή την εθνικότητά τους, τα πρόσωπα εμφανίζονται ικανά να πρωταγωνιστούν, να καθοδηγούν μια δραστηριότητα ή συζήτηση και να αλληλεπιδρούν ισότιμα στο πλαίσιο των μικτών ομάδων.

⁶ Υφίσταται σημασιολογικό άλμα όταν ένας ομιλητής ή συγγραφέας χρησιμοποιεί ένα μη συμμετρικό αρσενικό με τη γενική του σημασία και διατυπώνει με βάση αυτό μια πρώτη έκφραση της οποίας η σημασία περιλαμβάνει και τα δύο φύλα, ενώ αργότερα επαναλαμβάνει τη χρήση του ίδιου αρσενικού

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Οι δραστηριότητες των προσώπων δεν ορίζονται με βάση το φύλο τους. Παρουσιάζονται άντρες και γυναίκες σε ένα εξίσου ευρύ φάσμα ποικίλων δραστηριοτήτων.	1 2 3 4 5
Τα πρόσωπα δε μονοπωλούν ορισμένες δραστηριότητες με βάση την εθνική ή πολιτισμική τους ταυτότητα.	1 2 3 4 5
Παρουσιάζονται πρόσωπα από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ή ομάδες στο ευρύτερο δυνατό φάσμα επαγγελμάτων και δραστηριοτήτων.	1 2 3 4 5
Τα επαγγέλματα και οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται δεν εξιδανικεύουν την κοινωνική πραγματικότητα.	1 2 3 4 5
Υπάρχουν αναφορές σε προβλήματα και δυσκολίες της κοινωνικής ζωής.	1 2 3 4 5
Δε χρησιμοποιούνται όροι υποτιμητικοί για πρόσωπα με βάση το φύλο, την εθνική προέλευση, το θρήσκευμα.	1 2 3 4 5
Τα πρόσωπα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας, φύλου ή εθνικότητας.	1 2 3 4 5
Στις θέσεις κύρους και κοινωνικής αναγνώρισης εμφανίζονται πρόσωπα ανεξαρτήτως της εθνικής τους προέλευσης, της πολιτισμικής ταυτότητας ή του φύλου τους.	1 2 3 4 5
Αποφεύγονται γενικεύσεις που οδηγούν στην ταύτιση ορισμένης ομάδας (με βάση το έθνος, τον πολιτισμό ή το φύλο) με αξιολογικούς χαρακτηρισμούς, θετικούς ή αρνητικούς ⁷ .	1 2 3 4 5
Οι αναφορές στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας εντάσσονται στο πνεύμα της οικουμενικότητας, χωρίς προσπάθειες κατασκευής μιας αχρονικής «εθνικής ψυχής».	1 2 3 4 5
Οι αναφορές στην ελληνική ιστορία δε φορτίζονται συναισθηματικά ούτε ταυτίζονται οι πολίτες με τις επιλογές των κρατών στα οποία υπάγονται σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους ⁸ .	1 2 3 4 5
Οι πολιτισμοί δεν παρουσιάζονται αξιολογικά, ως «ανώτεροι» ή «κατώτεροι».	
Παρουσιάζονται στοιχεία πολιτισμού άλλων λαών και τονίζεται η πολιτισμική αλληλεπίδραση και η αμοιβαία συνεισφορά.	1 2 3 4 5
Παρουσιάζεται η σύγχρονη πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας χωρίς «φοκλορικούς» αναχρονισμούς και εμμονή στην «παράδοση».	1 2 3 4 5
Δεν υπερτονίζονται τα στοιχεία της ελληνικής αρχαιότητας και τα σύμβολά της εις βάρος της σύγχρονης πραγματικότητας.	1 2 3 4 5
Οι σπουδαστές που θα χρησιμοποιήσουν το υλικό μπορούν να αναγνωρίσουν σε αυτό προσωπικές τους παραστάσεις, βιώματα και	1 2 3 4 5

(εκπεφρασμένα ή υπονοούμενα) αυτή τη φορά με την ειδική του σημασία, αναφερόμενο δηλαδή αποκλειστικά σε άντρες.

Για παράδειγμα:

Οι Άγγλοι προτιμούν το τσάι από τον καφέ. Επίσης προτιμούν τις ζανθιές γυναίκες από τις μελαχρινές.

⁷ Πρέπει να καλλιεργείται η κριτική εγρήγορση ως προς στερεότυπες αναφορές, εντός των οποίων οι διατομικές διαφορές καταργούνται στο όνομα της ένταξης σε ένα σύνολο ή μια ομάδα, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν λέγεται ότι «Οι Έλληνες είναι φιλόξενοι», «Οι Σουηδοί είναι οργανωτικοί»

⁸ Είναι προβληματική, για παράδειγμα, η ταύτιση του ναζιστικού φαινομένου με «τους Γερμανούς» γενικά. Αντί να λέγεται ότι «οι Γερμανοί έκαψαν...» είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται εκφράσεις όπως «ο χιτλερικός στρατός», «οι ναζί» κ.ο.κ..

ανάγκες.	
Προτείνονται στους σπουδαστές δραστηριότητες που διευκολύνουν τη μεταφορά των προσωπικών τους εμπειριών και βιωμάτων σε σχέση με τις θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται.	1 2 3 4 5

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» - *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-49). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ασκούνη, Ν. (1997) «Μια μακρά πορεία στο χρόνο...»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» - *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 442-489). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Άχλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου (Διδακτορική Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson-Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Στο: Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών, θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 19-56). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Justin, J. (2000). Ρητά και υπονοούμενα μηνύματα στα ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Α. Σιπητανού (Επιμ.), *Η εικόνα του «Άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών* (σσ. 117-139). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Kohls, L., R. (1999). A selection of small group exercises. In S. M. Fowler (Eds.) & M. G. Mumford (ass.ed.), *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*, vol. 2, (pp. 143-153). Boston: Intercultural Press.
- Κωνσταντινίδου, Ευ. (2000). Οι αλλαγές στα σχολικά βιβλία Ιστορίας: Πόσο αποτελεσματικές είναι στη «βελτίωση» της εικόνας του εθνικού άλλου; Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Α. Σιπητανού (Επιμ.), *Η εικόνα του «Άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών* (σσ. 375-393). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kegan, R. (2009). Ποιο «σχήμα» μετασηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασηματίζουσα μάθηση. Στο Knud Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες*

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- μάθησης. *16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*, 2^ο Διεθνές Συνέδριο (σσ. 199-209). Αθήνα: Επιστημονική Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μπονίδης, Κ. (1995). Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (Επιμ.), *Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών* (σσ. 15-33). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη - Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α., Ισχυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Α. Σιπητανού (Επιμ.), *Η Εικόνα του «Άλλου» / Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών* (σσ. 43-65). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιμόπουλος, Γ. & Κανελλοπούλου, Ρ. (2006). *«Την πόρτα δεν ανοίγω, όποιος και να χτυπά» - Στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Διεθνές Βήμα.
- Schechter, S., & Cummins, J. (Eds.). (2003). *Multilingual education in practice: using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15: 1, 73 — 89.
- Sercu, L. (2007). Foreign language teachers and intercultural competence. What keeps teachers from doing what they believe in. In M. J. Raya & L. Sercu. *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence* (pp 65-80). Frankfurt: Peter Lang.
- Sercu, L. & Raya, M. J. (2007). Introduction. In M. J. Raya & L. Sercu. *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence* (pp7-13). Frankfurt: Peter Lang.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers. Theory, research and practice*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.