

Μάγος, Κ. (2013) «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο, Αθήνα: Gutenberg, 199-222.

### **«Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

*«Η εργασία μας συνοψίζει την κοινή μας προσπάθεια να καταλάβουμε πώς βλέπουν οι άνθρωποι γύρω μας τους ανθρώπους γύρω τους, τι τους ωθεί να χαρακτηρίζουν κάποιον με μόνο κριτήριο την καταγωγή του, πόσο φοβούνται απέναντι σε κάθε τι καινούριο, πόσο ανεκτικοί είναι σε κάθε τι διαφορετικό».*

Απόσπασμα από μαθητική εργασία<sup>1</sup>

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο πραγματοποιείται μέσα από δραστηριότητες που συνήθως στοχεύουν στην αλληλογνωριμία και ανταλλαγή με την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Παρά το γεγονός ότι η ετερότητα αποτελούσε πάντα συστατικό στοιχείο των σχολικών τάξεων, έγινε αφορμή και αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού από τους μαθητές κυρίως μέσα από την εθνοπολιτισμική της διάσταση. Οι αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες στην πληθυσμιακή σύνθεση της κοινωνίας και του σχολείου αποτέλεσαν το κίνητρο για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση συνήθως μέσα από δραστηριότητες προσέγγισης και γνωριμίας με τους πολιτισμούς των μαθητών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα.

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πράξη με αυτού του τύπου τις δραστηριότητες, υπήρξε αφετηρία διεθνούς συζήτησης σχετικά με την αποτελεσματικότητά της, αφού η γνωριμία με τους διαφορετικούς πολιτισμούς δεν οδηγεί αυτομάτως στην αμοιβαία αποδοχή, το σεβασμό, την αμφισβήτηση στερεοτύπων, την καταπολέμηση διακρίσεων, την παροχή ίσων ευκαιριών και όλων εκείνων των στοιχείων που προσδιορίζουν, σύμφωνα με τους περισσότερους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το βασικό πλαίσιο και τις αρχές της (Banks and Banks-McGee, 2001, Nieto, 2004).

Εξάλλου, η υπέρβαση του όρου «πολυπολιτισμική» και η αντικατάστασή του με τον όρο «διαπολιτισμική», καθώς και οι αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν από τους οπαδούς του λεγόμενου αντιρατσιστικού εκπαιδευτικού μοντέλου (Gilroy, 1993, Gillborn, 1995) καθρεφτίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τον ευρύτερο διεθνή προβληματισμό για τον τρόπο που, συνήθως, εφαρμόζεται στην πράξη η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο προβληματισμός αυτός εστιάζει κυρίως στην κριτική των δραστηριοτήτων γνωριμίας με τους άλλους πολιτισμούς που πραγματοποιούνται

---

<sup>1</sup> Το απόσπασμα προέρχεται από κείμενο μαθητικής εργασίας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Περισσότερα στοιχεία για το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας δίνονται σε επόμενη ενότητα του παρόντος άρθρου.

στις σχολικές τάξεις και στους πιθανούς κινδύνους και παρανοήσεις που μπορεί να υπάρξουν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησής τους.

Ένας από τους σημαντικότερους παραπάνω κινδύνους αποτελεί ο κίνδυνος του εξωτισμού (Troyna, 1992, Rattansi, 1993). Μέσα από τις πραγματοποιούμενες δράσεις οι διαφορετικοί πολιτισμοί σε πολλές περιπτώσεις προσεγγίζονται με τρόπο εντελώς επιφανειακό και αποσπασματικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καθίστανται εξωτικοί και γραφικοί στα μάτια των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίοι, εντέλει, συνεχίζουν να αναγνωρίζουν το δικό τους, κυρίαρχο πολιτισμό, ως ανώτερο και να αναπαράγουν εθνοκεντρικές απόψεις και στάσεις. Έτσι, όχι μόνο δεν επιτυγχάνεται η ζητούμενη αμοιβαία αποδοχή, ο σεβασμός και η ισότιμη ανταλλαγή με τα μέλη των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, αλλά αντιθέτως ενισχύονται τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις που έχουν δημιουργηθεί σε βάρος τους εκ μέρους των μελών της κυρίαρχης ομάδας.

Οι δραστηριότητες που προσεγγίζουν τους πολιτισμούς μέσα από απλουστευτικές αναφορές σε επιμέρους χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι γιορτές, οι ενδυμασίες, η μουσική, τα φαγητά κλπ<sup>2</sup> αποτελούν «επικίνδυνες» δραστηριότητες όσον αφορά το τελικό μήνυμα που μεταφέρουν στους μαθητές. Εξάλλου, μέσα από τέτοιου τύπου επιφανειακές δραστηριότητες δεν είναι δυνατόν να μεταφερθεί η μεγάλη ποικιλία ετεροτήτων που ενυπάρχει μεταξύ των μελών της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας, ανεξαρτήτως αν αυτή αποτελεί πλειονότητα ή μειονότητα. Οι παραπάνω δραστηριότητες συνήθως κάνουν χρήση γενικεύσεων και αντιμετωπίζουν τον κάθε πολιτισμό ως ένα ομοιογενές σύνολο, αγνοώντας το μωσαϊκό των ομοιοτήτων και των διαφορών και τη σημαντική εσωτερική ποικιλία που χαρακτηρίζει κάθε πληθυσμιακή ομάδα, ακόμη και αν τα μέλη της μοιράζονται κοινή εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

Έτσι, αρκετές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σήμερα στις σχολικές τάξεις με σκοπό την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όχι μόνο δεν επιτυγχάνουν το σκοπό τους, αλλά συχνά οδηγούν σε αντίθετα αποτελέσματα, ενισχύοντας τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα και αυξάνοντας την απόσταση ανάμεσα στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας και σε όσους δεν ανήκουν σε αυτήν.

Παρά τη συχνότητα που εμφανίζουν τέτοιες αναποτελεσματικές, όσον αφορά την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δράσεις στο χώρο του σχολείου θα ήταν απλουστευτικό να θεωρηθεί ότι αυτές είναι οι μοναδικές. Παράλληλα, συναντά κανείς και δράσεις οι οποίες, αποφεύγοντας τις παγίδες των παραπάνω κινδύνων, επιτυγχάνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαπολιτισμικά αποτελεσματικές δράσεις βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν ουσιαστικά και σε βάθος τον διαφορετικό «άλλο» θέτοντας υπό αμφισβήτηση στερεότυπα και προκαταλήψεις, τους προσανατολίζουν σε μια κριτική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων και, συχνά, τους κινητοποιούν να αναλάβουν δράσεις κατά των διακρίσεων, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.

### **Κατηγορίες διαπολιτισμικών δράσεων**

Ανεξαρτήτως του περιεχομένου και του τελικού αποτελέσματος, οι δράσεις που συνήθως υλοποιούνται τόσο στο ελληνικό σχολείο όσο και αλλού με θεωρητικό - τουλάχιστον - σκοπό τη διαπολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή, μπορούν να

---

<sup>2</sup> Η προσέγγιση αυτή έγινε γνωστή ως προσέγγιση των 4f «food, fashion, festivals, folklore» (Fox and Diaz-Greenberg, 2006)

ενταχθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες<sup>3</sup> με κριτήριο το πλαίσιο πραγματοποίησής τους.

*Δράσεις με αφορμή μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος:* Παίρνοντας ερέθισμα από το περιεχόμενο ενός ή περισσότερων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος<sup>4</sup> ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε μία ή περισσότερες σχετικές δραστηριότητες. Οι συνηθέστερες από τις δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν τη συζήτηση στην τάξη ενός ζητήματος που συνδέεται με την εθνοπολιτισμική ή άλλης μορφής ετερότητα, την αναζήτηση και μελέτη κάποιων παράλληλων κειμένων και την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών, οι οποίες συχνά αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό, συνδιαμορφώνοντας τον τελικό βαθμό των μαθητών στα αντίστοιχα μαθήματα.

*Δράσεις με αφορμή επίκαιρα γεγονότα:* Το ερέθισμα για τις δράσεις αυτές προέρχεται από ένα εσωτερικό ή εξωτερικό με τη σχολική ζωή γεγονός που αφορά ζητήματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η στάση κάποιων ημεδαπών μαθητών απέναντι σε αλλοδαπούς συμμαθητές τους, οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών που υποστηρίζουν διαφορετικές αθλητικές, κοινωνικές, μουσικές, πολιτικές και άλλες ομάδες<sup>5</sup> μια εκδήλωση κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, μια σχετική είδηση από τα ΜΜΕ, αλλά και επέτειοι όπως η παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού, η παγκόσμια ημέρα προσφύγων κ.α., μπορούν να αποτελέσουν ερεθίσματα για την οργάνωση των δράσεων της κατηγορίας αυτής. Συνήθως οι δράσεις της δεύτερης ομάδας έχουν μεγαλύτερη διάρκεια από εκείνες της πρώτης ομάδας και, πέραν της συζήτησης, μπορεί να περιλαμβάνουν την οργάνωση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, την πρόσκληση κάποιων εισηγητών στην τάξη, την προώθηση ή/και παραγωγή σχετικού ενημερωτικού υλικού από τους μαθητές, την οργάνωση μιας ανοιχτής εκδήλωσης στο σχολείο.

*Δράσεις με τη μορφή σχεδίων εργασίας:* Οι δράσεις αυτές μπορεί, επίσης, να έχουν ως αφετηρία το περιεχόμενο ενός μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος ή ένα επίκαιρο γεγονός, όπως συμβαίνει με τις δράσεις των προηγούμενων κατηγοριών, όμως διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες αφού δεν είναι αποσπασματικές, αλλά διαθέτουν τα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης διδακτικής προσέγγισης, εκείνης της μεθόδου project ή σχεδίων εργασίας<sup>6</sup>. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας με θέματα όπως οι μετανάστες και η μετανάστευση<sup>7</sup>, η γνωριμία με την πολυπολιτισμική γειτονιά του σχολείου<sup>8</sup>, η διερεύνηση των συνθηκών ζωής των προσφύγων<sup>9</sup>, η ετερότητα στη σχολική τάξη<sup>10</sup>, η γνωριμία με τους λαούς και τους πολιτισμούς της Μεσογείου<sup>11</sup> αποτελούν ενδεικτικές δράσεις της κατηγορίας αυτής που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε ελληνικά σχολεία. Όπως υπογραμμίζει ο Σιμόπουλος (2008, 27) τα σχέδια εργασίας ως διδακτική προσέγγιση «εκτός από τα πλεονεκτήματά της σε γνωστικό

<sup>3</sup> Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των παραπάνω δράσεων βλέπε και Μάγος (2006).

<sup>4</sup> Τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι τα συνηθέστερα μαθήματα που δίνουν αφορμήσεις για πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων.

<sup>5</sup> Οι κλασικές διαφορές μεταξύ οπαδών γνωστών ποδοσφαιρικών ομάδων, αλλά και οι έντονες τον τελευταίο χρόνο συγκρούσεις μεταξύ μελών των ομάδων «emo» και «trendy» δίνουν ερεθίσματα για δράσεις σχετικές με τη διαχείριση της ετερότητας.

<sup>6</sup> Παρά τις όποιες «επιφυλάξεις» (Ματσαγγούρας, 2003, 252) για την καταλληλότητα του όρου η μέθοδος project στα ελληνικά έχει επικρατήσει ως μέθοδος των σχεδίων εργασίας.

<sup>7</sup> Βλέπε: Μάγος (2004).

<sup>8</sup> Βλέπε: Μάγος (1996)

<sup>9</sup> Βλέπε: Σιμόπουλος και Παθιάκη, (Επιμ.), (2004)

<sup>10</sup> Βλέπε: Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής (2006)

<sup>11</sup> Βλέπε: Ζήσιμος, Τσιλίρα και Γεωργιάδης (2006)

επίπεδο και σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων, συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή των στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών προς μια περισσότερο συνεργατική κατεύθυνση, αναπτύσσει την επικοινωνία και περιορίζει τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους 'άλλους'». Αντίστοιχα ο Μάγος (2002, 45) επισημαίνει ότι τα σχέδια εργασίας «είναι ένας από τους καταλληλότερους οδηγούς για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο δρόμο της ισότιμης αποδοχής και της κατάργησης των διακρίσεων». Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις ο Νικολάου (2000, 222) υπογραμμίζει τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματά τους για τους αλλοδαπούς μαθητές, αφού συμβάλλουν στην αξιοποίηση του υφιστάμενου δυναμικού τους και στην ανάπτυξη των εσωτερικών τους κινήτρων, ενώ οι Φωτίου και Σουλιώτη (2006, 9) υποστηρίζουν ότι τα σχέδια εργασίας συνιστούν «ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που δίνουν τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του αλλά και τις εμπειρίες των άλλων». Τέλος, το Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης και Πηγών<sup>12</sup> αξιοποιεί τα σχέδια εργασίας ως μια βασική μέθοδο διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ σχολικών τάξεων από διαφορετικές περιοχές του κόσμου, αφού μέσα από αυτά μαθητές με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμική προέλευση μπορούν να έρθουν σε επικοινωνία, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν σχέσεις αλληλεγγύης (iEARN, 2008).

### **Η αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Τα σχέδια εργασίας<sup>13</sup> αποτελούν μια μορφή διδακτικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής δράσης που μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία εξασφαλίζουν στη μέθοδο των σχεδίων εργασίας τις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής δράσης είναι:

*η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών:* η μέθοδος των σχεδίων εργασίας αποτελεί μια βιωματική διδακτική προσέγγιση όπου τα βιώματα των μαθητών παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην όλη διαδικασία. Οι εμπειρίες, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες των μαθητών είναι βασικός οδηγός στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Μέσα από την αλληλεπίδραση των στοιχείων αυτών είναι δυνατόν να συντελεστεί μια ουσιαστική γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η οποία σταδιακά μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση του πλούτου της ανομοιογένειας και στο σεβασμό της ετερότητας.

*η συνεργασία των μαθητών:* στο πλαίσιο των δράσεων των σχεδίων εργασίας οι μαθητές εργάζονται κυρίως ομαδικά. Η δουλειά σε ομάδες βοηθά την καλύτερη αλληλογνωριμία και ανταλλαγή μεταξύ των μαθητών, την αλληλοϋποστήριξη για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, την αλληλοβοήθεια για την υπέρβαση των πιθανών εμποδίων. Μέσω των ομάδων είναι δυνατή η ανάπτυξη βαθύτερων προσωπικών σχέσεων, η κατανόηση των διαφορών, η ανακάλυψη των μη εμφανών ομοιοτήτων, η ανάπτυξη της αμοιβαίας αποδοχής.

---

<sup>12</sup> Πρόκειται για την ελληνική ονομασία του International Education and Resources Network (iEARN), μια διεθνή μη κερδοσκοπική οργάνωση με βασικό σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή μεταξύ σχολείων και μαθητών από όλο τον κόσμο. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το iEARN υπάρχουν στον ιστότοπο: [www.iearn.org](http://www.iearn.org)

<sup>13</sup> Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης των σχεδίων εργασίας ή μεθόδου project υπάρχουν στους: Χρυσαιφίδης (1996), Ματσαγγούρας (2003), Μάγος (2002), Katz and Chard (1989), Fried-Booth (2002).

*η διαφοροποιημένη παιδαγωγική:* ενώ κατά τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας οι μαθητές εργάζονται, ως επί το πλείστον, ομαδικά, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αξιοποίηση των στοιχείων της προσωπικότητας, των δυνατοτήτων, των κινήτρων και των τρόπων μάθησης του κάθε μαθητή, έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να αποκτά νόημα τόσο για το σύνολο της τάξης όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να δημιουργηθούν για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης, γλώσσας και των υπολοίπων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους, πρόκληση των ενδιαφερόντων τους, αξιοποίηση των δεξιοτήτων και γενικότερα κινητοποίηση της ενεργητικότητάς τους συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

*Ο ρόλος του ερευνητή:* η κινητοποίηση των ενδιαφερόντων και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας προωθείται, επίσης, από το γεγονός ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν ρόλο ερευνητή, συμμετέχοντας σε μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης εργασίες που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής έρευνας. Αξιοποιώντας ερευνητικές τεχνικές όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση και βιβλιογραφικές έρευνες, οι μαθητές ανακαλύπτουν καινούρια γνωστικά πεδία, διαμορφώνουν απόψεις, αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό, αναθεωρούν προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις. Με τον τρόπο αυτό τα σχέδια εργασίας, προωθώντας τις αρχές της κριτικής θεωρίας, προσεγγίζουν τη μαθησιακή διαδικασία «ως μια αλληλουχία επικοινωνιακών καταστάσεων που ορίζουν το επίπεδο δράσης, αφήνουν όμως ελεύθερο το πεδίο ως προς τη διαπραγμάτευση και διαμόρφωση της ίδιας της δράσης» (Χρυσυφίδης και Κουτσοβάνου, 2002, 16)

*Το κλίμα της τάξης:* η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας (είναι απαραίτητο να) εξελίσσεται σε φιλικό κλίμα, όπου όλοι οι μαθητές έχουν την άνεση να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς το φόβο του λάθους και της πιθανής κριτικής και μπορούν να αναδείξουν χωρίς ενδοιασμούς τις διαφορετικές διαστάσεις της ταυτότητάς τους. Η ύπαρξη ενός κλίματος αλληλοαποδοχής και αλληλοϋποστήριξης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και βοηθά την ενδυνάμωση της αυτοεικόνας τους στο στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη θετική σχολική τους επίδοση.

*Η διαθεματική προσέγγιση:* τα σχέδια εργασίας αξιοποιούν τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, μια προσέγγιση που αναδεικνύει την πολλαπλότητα των απόψεων και των διαφορετικών οδών μέσα από τις οποίες μπορεί να ερευνηθεί ένα γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2003, 252) τα σχέδια εργασίας αποτελούν «το φυσικό, κοινωνικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την προωθημένη διαθεματικότητα». Η διαθεματικότητα που αξιοποιείται μέσα από τα σχέδια εργασίας συμβαδίζει με την ανοιχτή και πολυδιάστατη ματιά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η διαπολιτισμική ματιά αναζητά τις πολλές διαφορετικές οπτικές γύρω από το ίδιο θέμα και έρχεται σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη και κλειστή λογική των μονοπολιτισμικών προσεγγίσεων.

*Η σύνδεση σχολείου και κοινότητας:* Στη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας η αναζήτηση της γνώσης δεν περιορίζεται μόνο μέσα στις σχολικές αίθουσες, αλλά βγαίνοντας και έξω από αυτές, φέρνει σε επαφή τη σχολική τάξη και, συχνά, ολόκληρο το σχολείο με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Μέσα από την επικοινωνία αυτή το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα λειτουργικό κρίκο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην αρμονική συνύπαρξη των μελών της.

*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού:* Στην υλοποίηση των σχεδίων εργασίας ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως ρόλο εμπνευστικό και συντονιστικό, βοηθώντας τους μαθητές στην ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης, στην αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων

εργασίας και στην εξασφάλιση κλίματος αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού. Είναι προφανές ότι προκειμένου να μπορεί ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως εμπνευστής και συντονιστής διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας θα πρέπει ο ίδιος να χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική ικανότητα, δηλαδή να κατέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις προκειμένου να δημιουργεί ένα πλαίσιο αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής, αποφεύγοντας όλους τους πιθανούς κινδύνους που μπορεί να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων, διακρίσεων και εθνοκεντρικών αντιλήψεων και στάσεων.

### **Ερευνώντας το σχέδιο εργασίας «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»**

«Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» ήταν ο τίτλος ενός σχεδίου εργασίας που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2004 – 2005 από ένα μεγάλο αριθμό ελληνικών σχολείων στο πλαίσιο του Β΄ Πανελλήνιου Διαγωνισμού του Δικτύου Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών<sup>14</sup>. Οι μαθητές των σχολείων που συμμετείχαν, ύστερα από πρόταση του Δικτύου (Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών, 2005), σχεδίασαν και υλοποίησαν σχέδια εργασίας που περιλάμβαναν μικρής έκτασης εκπαιδευτικές έρευνες, μελέτη επιστημονικών και λογοτεχνικών κειμένων, οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων σχετικών με τη διαχείριση της ετερότητας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Όλη η πορεία του σχεδίου εργασίας που υλοποίησε κάθε μαθητική ομάδα, τα ερευνητικά στοιχεία που συγκέντρωσε, τα κείμενα που μελέτησε, καθώς και ευρύτερο έντυπο, φωτογραφικό και ηλεκτρονικό υλικό που δημιουργήθηκε ή αξιοποιήθηκε από τους μαθητές στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας απεστάλησαν στο Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών ως φάκελος συμμετοχής στον αντίστοιχο Διαγωνισμό.

Μετά το πέρας του Διαγωνισμού, από τις 443 εργασίες που συνολικά συγκεντρώθηκαν<sup>15</sup>, επελέγησαν οι 107 που προέρχονταν από αντίστοιχα Γυμνάσια της χώρας και αποτέλεσαν το δείγμα εκπαιδευτικής έρευνας με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων μαθητών σχετικά με τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως αυτές διατυπώνονταν στο υλικό που παρήγαγαν, καθώς και ο τρόπος που οι παραπάνω απόψεις επηρεάστηκαν από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας.

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Silverman, 2000) των κειμένων που έγραψαν και κατέθεσαν οι μαθητικές ομάδες των σχεδίων εργασίας. Από το σύνολο των κειμένων της κάθε εργασίας, αναλύθηκαν μόνο εκείνα τα κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι οι μαθητές-μέλη των ομάδων εργασίας και περιλαμβάνονται στις εργασίες είτε επώνυμα, εκπροσωπώντας το/τη συγγραφέα-μέλος της ομάδας, είτε ανώνυμα, εκπροσωπώντας ολόκληρη τη μαθητική ομάδα. Δεν αναλύθηκαν επιστημονικά, λογοτεχνικά, βιοματικά ή άλλα κείμενα, γραμμένα από τρίτους, που περιέλαβαν οι μαθητές στις εργασίες τους. Επίσης, δεν αναλύθηκαν οι συνεντεύξεις που έκαναν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας με μέλη τόσο της κυρίαρχης όσο και άλλων ομάδων, αλλά αναλύθηκαν τα σχόλια και τα κείμενα των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων αυτών.

Παρά το γεγονός ότι στη σύνθεση κάποιων μαθητικών ομάδων που πραγματοποίησαν το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας είναι αναγνωρίσιμα

<sup>14</sup>Το «Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών» είναι μη κυβερνητική οργάνωση ανθρωπιστικού χαρακτήρα, που δραστηριοποιείται για τα δικαιώματα των παιδιών και την προάσπισή τους και αναπτύσσει δράσεις αλληλεγγύης (Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών, 2004, 1)

<sup>15</sup> Οι εργασίες αυτές προέρχονταν από Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια, Λύκεια και Τ.Ε.Ε.

ονοματεπώνυμα μαθητών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, είναι πολύ πιθανόν εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να υπήρχαν και σε άλλες ομάδες των σχεδίων εργασίας, χωρίς όμως να μπορεί να διευκρινισθεί με βεβαιότητα η ταυτότητά τους αφού πιθανόν να διαθέτουν ελληνικό ονοματεπώνυμο<sup>16</sup>. Έτσι, ο συνολικός αριθμός των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που συμμετείχαν στην πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια. Όμως, από την ανάλυση των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές είναι προφανές ότι η συντριπτική πλειοψηφία ανήκει στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα αφού στα περισσότερα από τα κείμενα που εκπροσωπούν τις απόψεις της συγγραφικής ομάδας δηλώνεται άμεσα ή έμμεσα η κυρίαρχη ταυτότητα. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

*«Εμείς οι Έλληνες πρέπει να ανοίξουμε την αγκαλιά μας στους μετανάστες»* (E23)

*«Ας προσπαθήσουμε όλοι ώστε οι μετανάστες να γίνουν ένα κομμάτι της κοινωνίας μας»* (E29)

*«Οι μετανάστες είναι μεγάλη οικονομική βοήθεια για την πατρίδα μας»* (E38)

*«Η πατρίδα μας μπορεί να κερδίσει πολλά από την είσοδο των μεταναστών»* (E74)

Από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές<sup>17</sup> προέκυψαν επτά βασικές κατηγορίες<sup>18</sup>, από τις οποίες στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στο περιεχόμενο τριών από αυτές: στις απόψεις των μαθητών<sup>19</sup> για την εθνοπολιτισμικά κυρίαρχη ταυτότητα, στις απόψεις των μαθητών για τις εθνοπολιτισμικά διαφορετικές από την κυρίαρχη ταυτότητες και, τέλος, στις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας.

#### *Απόψεις για την κυρίαρχη ταυτότητα*

Το βασικό ερώτημα που φαίνεται να απασχολεί τους μαθητές σχετικά με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα είναι το «αν οι σημερινοί Έλληνες είναι ρατσιστές». Το ερώτημα αυτό, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, συναντάται στην πλειοψηφία των σχεδίων εργασίας, ενώ οι απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές είναι σε άλλες εργασίες θετικές και σε άλλες αρνητικές. Ακολουθούν κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα κείμενα των μαθητών:

*«Ρατσισμός δεν υπάρχει στην Ελλάδα, όπως υπάρχει σε άλλες χώρες. Οι Έλληνες είναι ένας φιλόξενος λαός».* (E68)

---

<sup>16</sup> Πολύ συχνά τέτοιες είναι οι περιπτώσεις παλιννοστούντων καθώς και τσιγγάνων μαθητών.

<sup>17</sup> Οφείλονται θερμές ευχαριστίες στην εκπαιδευτικό, ΜΑ, Βερονίκη Ζωγράφου για τη συμβολή της στην ανάγνωση, κατηγοριοποίηση και σχολιασμό των εργασιών.

<sup>18</sup> Οι κατηγορίες αυτές είναι: η κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές από την κυρίαρχη ταυτότητες, η συνύπαρξη ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, οι προτάσεις των μαθητών σχετικά με τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η έρευνα των μαθητών στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πραγματοποίηση του σχεδίου εργασίας.

<sup>19</sup> Ουσιαστικά πρόκειται για τις απόψεις των πλειονοτικών μαθητών, αφού, όπως έχει ήδη σημειωθεί, τα κείμενα των εργασιών που εκπροσωπούν το σύνολο των μελών της συγγραφικής ομάδας φαίνεται να είναι γραμμένα από μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Η στάση αυτή θα μπορούσε να συνδεθεί και με μια αφομοιωτική διάθεση των μαθητών που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα προς τους συμμαθητές που δεν ανήκουν σε αυτήν.

*«Οι εφημερίδες συχνά αναφέρουν, με ψιλά γράμματα, φαινόμενα ρατσισμού από Έλληνες προς τους μετανάστες που όμως δεν γίνονται γνωστά. Αντίθετα αν ένας μετανάστης κάνει μια παρανομία το μαθαίνουν όλοι». (E75)*

*«Οι Έλληνες μπορεί να μην είναι πάντα φιλικοί με τους αλλοδαπούς, όμως δεν γίνονται ρατσιστές. Αν δεν υπήρχε ανεργία δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα». (E95)*

*«Πολλοί Έλληνες ήταν παλιά μετανάστες, γι' αυτό γνωρίζουν καλά τι θα πει ξένος, μετανάστης, πρόσφυγας». (E11)*

*«Όταν η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει έντονα φαινόμενα ρατσισμού θα μπορέσει κάποτε να αλλάξει;» (E15)*

*«Οι Έλληνες στην πλειοψηφία τους αν και δεν το καταλαβαίνουν είναι ρατσιστές, αλλά σε μικρό βαθμό. Αυτό μπορούμε να το καταλάβουμε εύκολα αν λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις που δόθηκαν και το ποσοστό των απαντήσεων. Στις περισσότερες ερωτήσεις ο ρατσισμός εκδηλώνεται με βασικό χαρακτηριστικό την αδιαφορία των ανθρώπων της χώρας μας που δεν αναλογίζονται καν τις δυσκολίες και τη ψυχολογία των μεταναστών και τα προβλήματα που τους δημιουργούν απλώς με την άσχημη και άδική τους στάση». (E93)*

Σε μία από τις εργασίες η αμφιθυμία και η σύγχυση των μαθητών σχετικά με φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία περιγράφεται χαρακτηριστικά από τους ίδιους τους μαθητές-μέλη της μαθητικής ομάδας του σχεδίου εργασίας, στο παρακάτω απόσπασμα:

*«Όταν ρωτάς όμως τα μέλη μιας τοπικής κοινωνίας, κομμάτι της οποίας είσαι κι εσύ, να σου εκφράσουν την προσωπική τους άποψη για το πώς αντιμετωπίζουν τον «άλλον», τον «ξένο» που υπάρχει και συνυπάρχει (;)<sup>20</sup> δίπλα τους, τότε τα πράγματα μάλλον δυσκολεύουν. Ιδίως όταν κι εσύ η ίδια που θέτεις το ερώτημα βρίσκεσαι σε σύγχυση, σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης και σε μια αναζήτηση προσωπικής άποψης». (E15)*

Οι παραπάνω χαρακτηριστικές απόψεις των μαθητών, επηρεασμένες τόσο από αντίστοιχες απαντήσεις που δέχτηκαν στο στάδιο της έρευνάς τους από συμμαθητές, γονείς και μέλη του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος όσο και από τις επιρροές των ΜΜΕ, καθρεφτίζει το γενικότερο προβληματισμό που επικρατεί τόσο στους ίδιους όσο και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία σχετικά με τη στάση της εθνοπολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας απέναντι στα μη μέλη της. Σε κάποια από τα κείμενα των μαθητών που συμμετείχαν στα σχέδια εργασίας, οι συγγραφείς προσπαθούν να τεκμηριώσουν την άποψή τους για τη μη ρατσιστική στάση των Ελλήνων απέναντι σε μετανάστες και μειονότητες με αναφορές στην ιστορία και τη θρησκεία. Η έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα, (επ.) (1997) ανέδειξε πολύ χαρακτηριστικά την ανάγκη στήριξης της σύγχρονης ελληνικής ταυτότητας με αναφορές στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Γράφουν ενδεικτικά οι μαθητές της παρούσας έρευνας:

*«Η Ελλάδα, χώρα από την αρχαιότητα φιλόξενη, δεν παρουσίασε ποτέ φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων». (E66)*

*«Γιατί να μην συνεχίσουμε τις θεωρίες των σοφών αρχαίων Ελλήνων και να προσφέρουμε τη φιλοξενία μας σε αυτούς που μας τη ζητούν;». (E26)*

---

<sup>20</sup> Το ερωτηματικό έχει τοποθετηθεί από τους συγγραφείς της εργασίας.



*«Οι αρχαίοι ημών πρόγονοι μάλιστα είχαν καλλιεργήσει μια θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, ένα φαινόμενο που είχε παρουσιαστεί από τότε». (E57)*

*«Η Βυζαντινή Αυτοκρατορία είναι ένα σπάνιο παράδειγμα πολυπολιτισμικού κράτους που διατήρησε τη συνοχή του και προόδευσε επί σχεδόν έντεκα συνεχείς αιώνες [...]. Το παράδειγμα του Βυζαντίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σήμερα». (E 11)*

*«Οίος ο βίος, τοιούτος ο λόγος και οίος ο λόγος, τοιαύται οι πράξεις (Σωκράτης)»  
(στο εξώφυλλο της E42)*

*«Είμαστε όλοι ισότιμοι, δημιουργημένοι κατ' εικόνα του Θεού». (E69)*

*«Οφείλουμε να είμαστε φιλάλληλοι, φιλάδερφοι και φιλόανθρωποι» (E35)*

Πέρα από τη γενικότερη στάση των Ελλήνων απέναντι στους αλλοδαπούς, οι μαθητές που συμμετείχαν στα σχέδια εργασίας προβληματιζόμενοι για τη συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους εκφράζουν, επίσης, αντιφατικές απόψεις και ερωτήματα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της εργασίας 36. Ο τίτλος που επιλέγουν να δώσουν οι μαθητές στο τελικό κείμενο τους είναι: *«Το σχολείο μας μια αγκαλιά για όλα τα παιδιά»*. Μέσα στο ίδιο κείμενο η συγγραφική ομάδα, παρουσιάζοντας την περίπτωση μιας συμμαθήτριάς τους από την Αλβανία, γράφουν: *«Όπως μας καταγγέλλει μια από τις δυο κοπέλες συχνά αντιμετωπίζει στο σχολείο μας αρνητικές διακρίσεις. Τόσο η ίδια όσο και η καλύτερη της φίλη γίνονται στόχος πειρακτικών σχολίων και κοροϊδίας από κάποιους συμμαθητές τους»*. Αντίστοιχα στην εργασία 54 οι μαθητές σχολιάζουν αφενός τα αρνητικά σχόλια ελλήνων μαθητών απέναντι σε αλλοδαπούς συμμαθητές τους και αφετέρου περιγράφουν το σχολείο τους ως ένα χώρο όπου *«όλοι οι μαθητές, Έλληνες και ξένοι, συνεργάζονται χωρίς προβλήματα και φασαρίες»*. Στην εργασία 45 οι μαθητές διαπιστώνοντας μέσα από την έρευνα την αμφιθυμία των περισσότερων συμμαθητών τους οι οποίοι από τη μια πλευρά δηλώνουν ότι *«δεν έχουμε πρόβλημα με τους ξένους»* και από την άλλη ότι *«προτιμάμε να κάνουμε παρέα μόνο με Έλληνες»*, στο τέλος διατυπώνουν το ερώτημα: *«Μήπως πρέπει να εξετάσουμε τι γίνεται αρχίζοντας από τον ίδιο μας τον εαυτό;»*.

#### *Απόψεις για τις εθνοπολιτισμικά διαφορετικές ταυτότητες*

Σε ένα μεγάλο αριθμό εργασιών η ταυτότητα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών κρίνεται θετικά ή αρνητικά με κριτήριο το βαθμό ταύτισης με την κυρίαρχη ομάδα. Παρά τη συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας, φαίνεται ότι πολλοί μαθητές συνεχίζουν να θεωρούν ότι η αφομοίωση των μεταναστών και των μειονοτήτων από την κυρίαρχη ομάδα είναι η επιθυμητή λύση. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα από τα κείμενα των μαθητών:

*«Επομένως δεν πρέπει να κρίνουμε κάποιον βιαστικά μόνο και μόνο επειδή έχει έρθει από άλλη χώρα, αλλά με βάση τα αισθήματά του για τη νέα του πατρίδα» (E 7)*

*«Πιστεύουμε ότι κάθε χώρα που δέχεται μετανάστες πρέπει να φροντίσει για την εκπαίδευση των μεταναστών και τη μάθηση της γλώσσας τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Έτσι, η εγκατάσταση και η αφομοίωσή τους θα γίνει ευκολότερη». (E27)*

*«Ο Κ. έχει πολύ καλό χαρακτήρα και είναι αγαπητός σε όλα τα παιδιά. Μιλά καλά ελληνικά, πηγαίνει τακτικά στην εκκλησία και βοηθά και στα οικονομικά του σπιτιού του κάνοντας καμιά δουλειά του ποδαριού». (E24)*

*«[Θα πρέπει να] δίνεται άδεια παραμονής και εργασίας σε εκείνους τους μετανάστες που θέλουν γίνουν Έλληνες, που αγαπούν την Ελλάδα, που έμαθαν ελληνικά». (E71)*

*«Με καλή διάθεση και συνεργασία μπορούμε όλοι να βοηθήσουμε ώστε να αφομοιωθούν οι μετανάστες στην κοινωνία μας». (E104)*

Σε αρκετές από εργασίες αφομοιωτικές απόψεις για τους μετανάστες εκφράζονται από μέλη της κυρίαρχης ομάδας από τα οποία οι μαθητές παίρνουν συνέντευξη στο πλαίσιο της έρευνάς τους. Συνήθως, πρόκειται για επώνυμα μέλη της τοπικής κοινωνίας που επηρεάζουν τους μαθητές, οι οποίοι και μεταφέρουν τις απόψεις τους, χωρίς κανένα σχολιασμό. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απόψεις τρίτων που περιλαμβάνονται ασχολίαστες στις εργασίες των μαθητών:

*«Σημαντικό είναι να ελληνοποιήσουμε τα νομοταγή, ηθικά και ωφέλιμα για την οικονομία της πατρίδας μας άτομα, κυρίως των πνευματικά ανεπτυγμένων χωρών, ελληνοποιώντας τους, αξιοποιώντας τους και προσφέροντάς τους ακόμη ως δέλεαρ και κρατικές υποτροφίες και χρηματικά βραβεία». (E30)*

*«Μερικοί μετανάστες και κυρίως παλιννοστούντες είναι πιο Έλληνες από εμάς που έχουμε γεννηθεί εδώ. Αυτούς δεν πρέπει να τους ξεχωρίζουμε από τους υπόλοιπους Έλληνες». (E104)*

*«Αφού δεν είναι Έλληνας πώς μπορεί να κρατά την ελληνική σημαία;» (E14)*

Οι απόψεις που εκφράζουν κάποιοι μαθητές από τις ομάδες των σχεδίων εργασίας για τους εθνοπολιτισμικά «άλλους» είναι φανερά επηρεασμένες από τα στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας καθώς και τον τρόπο που συχνά ορισμένα ΜΜΕ αναφέρονται σε αυτούς. Έτσι σε κάποιες εργασίες γίνονται αναφορές σε «μετανάστες που έχουν εισβάλλει στη χώρα μας» (E44), σε «Αλβανούς λαθρομετανάστες» (E14), σε «αλλοδαπούς που αυξάνουν την ανεργία»(E95). Αντίθετα σε άλλες εργασίες οι συμμετέχοντες μαθητές εστιάζουν στον αρνητικό ρόλο των ΜΜΕ για την αποδοχή των μεταναστών από την κυρίαρχη ομάδα:

*«Τα ΜΜΕ έχουν συμβάλει πολύ στη δημιουργία μιας τέτοιας (αρνητικής) αντίληψης, αφού προβάλλουν τους μετανάστες ως εγκληματίες, κακοποιούς και δημόσιο κίνδυνο» (E73)*

*«Πολύ αρνητικός είναι και ο ρόλος των ΜΜΕ που μεγαλοποιούν τις καταστάσεις και δημιουργούν προκαταλήψεις» (E15)*

Μικρότερος είναι ο αριθμός των μαθητικών κειμένων όπου υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα να διατηρήσουν οι μετανάστες την πολιτισμική τους ταυτότητα

*«Αυτό που επιζητούμε είναι η εφαρμογή διαπολιτισμικής προσέγγισης απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς, παράλληλα με τη διατήρηση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Άλλωστε η αφομοιωτική προσέγγιση έρχεται σε αντιπαράθεση με την δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία στην οποία τυπικά ζούμε». (E57)*

*«Είναι σημαντικό κάθε άνθρωπος να είναι περήφανος για την ταυτότητά του. Έτσι και οι μετανάστες που ζουν σε μια χώρα δεν πρέπει να φοβούνται να πουν που γεννήθηκαν, ποιο είναι το πραγματικό τους όνομα, τι γλώσσα μιλάνε». (E25)*

Η αμφιθυμία των μαθητών απέναντι στο ερώτημα «αφομοίωση ή μη» φαίνεται χαρακτηριστικά και στα δύο παρακάτω κείμενα:

*«Δυστυχώς, ή μάλλον ευτυχώς, οι μετανάστες δεν μπορούν να γίνουν Έλληνες». (E42)*

*«Οι μετανάστες δεν είναι Έλληνες, μπορούν όμως να είναι φιλέλληνες».* (E100)

Σε μερικές εργασίες επισημαίνεται η συνεισφορά των μεταναστών στην ελληνική οικονομία, καθώς και ο πολιτισμικός πλούτος που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση Ελλήνων και μεταναστών.

*«Λένε ότι οι μετανάστες φταίνε για την ανεργία είναι όμως γνωστό ότι οι μετανάστες κάνουν τις δουλειές που δεν θέλουν να κάνουν οι Έλληνες».* (E22)

*«Πολλοί αγρότες στην περιοχή μας απασχολούν μετανάστες στα χωράφια τους και χωρίς αυτούς δεν θα υπήρχε αγροτική παραγωγή. Αν δεν υπήρχαν οι μετανάστες ποιος νέος σήμερα θα ήθελε να γίνει αγρότης;»* (E63)

*«Οι μετανάστες βοήθησαν πολύ την ελληνική οικονομία και όποιος δεν το αναγνωρίζει αυτό είναι απλά προκατειλημμένος»* (E81)

*«Κάνοντας παρέα με το Μ. που κατάγεται από το Πακιστάν είχα την ευκαιρία να γνωρίσω έναν εντελώς διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν του τόπου μου. Διαφορετικές νοοτροπίες, αντιλήψεις, φιλοδοξίες, ήθη και έθιμα, παραδόσεις και γενικότερα έναν άλλο τρόπο ζωής».* (E53)

*«Η συμβίωση με τους μετανάστες δεν είναι φόβος. Είναι πλούτος»* (E50)

Στην εργασία 4 αφού οι μαθητές σχολιάζουν τις διαφορετικές απόψεις που συνάντησαν στην έρευνά τους, άλλες υπέρ και άλλες κατά της συμβίωσης με τους μετανάστες αναρωτιούνται και, αφήνοντας το ερώτημα ανοιχτό, επιβεβαιώνουν και το δικό τους προβληματισμό:

*Δυο πλευρές, δυο οπτικές γωνίες, δυο διαφορετικές απόψεις. [...] Στ' αλήθεια μοιάζουμε – μήπως τελικά διαφέρουμε; Σίγουρα διαφέρουμε – μήπως τελικά μοιάζουμε; ( E4)*

Στα κείμενα των μαθητών υπάρχουν πολλές αναφορές στον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε διάφορες χώρες του κόσμου, κυρίως εκείνες από τις οποίες κατάγονται οι μετανάστες μαθητές, καθώς και στον τρόπο ζωής εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων. Οι περιγραφές στοιχείων της καθημερινότητας και του πολιτισμού από τις χώρες αυτές γίνεται, συνήθως, με μορφή συνέντευξης από τους ίδιους τους μετανάστες μαθητές ή άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις έχουν προσφέρει και σχετικό φωτογραφικό υλικό για τον εμπλουτισμό των κειμένων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της εργασίας 7, όπου το φωτογραφικό υλικό που συνοδεύει την εργασία χρησιμοποιείται ως τεκμήριο για την ανάδειξη ομοιοτήτων μεταξύ της Ελλάδας και της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών και παρουσιάζεται κάτω από το γενικό τίτλο: *«Όχι δεν βρισκόμαστε κάπου στην Ελλάδα, βρισκόμαστε στην Αλβανία».*

Σε μία εργασία (E2) υπάρχουν πολύ ενδιαφέροντα κείμενα και υλικό για τους Τσιγγάνους, ενώ σε άλλες δύο για τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης (E12 και E16). Και στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις η περιγραφή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της αντίστοιχης εθνοπολιτισμικής ομάδας γίνεται με παρουσίαση έγκυρων στατιστικών δεδομένων, επιστημονικών αναφορών, συνεντεύξεων με μέλη των παραπάνω ομάδων και επιτόπιων ερευνών. Σε καμιά από τις τρεις αυτές εργασίες δεν παρατηρείται κάποιας μορφής εξωτική παρουσίαση των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων τις οποίες προσεγγίζουν και αυτό προφανώς συνδέεται με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες εργασίες προέρχονται από σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές όπου οι αντίστοιχες μειονοτικές εθνοπολιτισμικές ομάδες συμβιώνουν επί μακρόν

με την κυρίαρχη ομάδα. Επομένως, οι μαθητές που ασχολήθηκαν με την παρουσίαση των πληθυσμιακών αυτών ομάδων έχουν καθημερινές παραστάσεις και αναφορές συμβίωσης και ανταλλαγής. Αντίθετα, χαρακτηριστικός είναι ο γραφικός τρόπος προσέγγισης, αλλά και η εντελώς λανθασμένη και επικίνδυνη αναφορά, με την οποία οι μαθητές ιδιωτικού σχολείου μεγάλου αστικού κέντρου προσεγγίζουν τον πληθυσμό των Τσιγγάνων. Επιλέγουν ως τίτλο στο αντίστοιχο κείμενο τους τον «Οι μάγοι της Ανατολής» και κάνουν περιγραφές όπως οι παρακάτω:

*«Οι Τσιγγάνοι ζουν για το τώρα και δεν τους νοιάζει τι θα γίνει μετά. Οι γιορτές τους είναι πολλές, διαρκούν για εβδομάδες με αποτέλεσμα τα παιδιά τους τον καιρό αυτό να απέχουν από το σχολείο. Η βιολογική τους ηλικία μάλιστα δεν συμβαδίζει πάντα με τη νοητική τους ηλικία με αποτέλεσμα παιδιά του δημοτικού να σκέφτονται σαν νήπια». (E 57)*

#### *Απόψεις για τη συμμετοχή στο σχέδιο εργασίας*

Αυτό που επαναλαμβάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της αξιολόγησης του σχεδίου εργασίας που υλοποίησαν είναι η ευκαιρία που τους δόθηκε για να γνωριστούν καλύτερα με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, καθώς και με άλλες οικογένειες μεταναστών που ζουν δίπλα τους. Η γνωριμία αυτή βοήθησε κάποιους μαθητές να δουν θετικά την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου και της κοινωνίας, να αναστοχαστούν πάνω στις απόψεις που είχαν μέχρι τότε σχετικά με την ετερότητα, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να προβληματιστούν για τα στερεότυπα που επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο αναστοχασμός προηγούμενων αρνητικών απόψεων και στάσεων και η μετακίνηση προς νέες αξίες και συμπεριφορές αποτελούν βασικό δείκτη της αποτελεσματικότητας ενός σχεδίου εργασίας (Μάγος, Κούκου, Ρουσάκης, 2000). Γράφουν, ενδεικτικά, οι μαθητές που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας:

*«Παρόλο που στο σχολείο υπάρχουν αρκετά παιδιά από άλλες χώρες δεν είχαμε καμιά ιδιαίτερη γνωριμία. Μέσα από την έρευνα που κάναμε και περισσότερο μέσα από τις συνεντεύξεις που πήραμε είχαμε μια ευκαιρία να γνωριστούμε καλύτερα, να μάθουμε περισσότερα για τη ζωή και τα προβλήματά τους». (E11)*

*«Πρώτη μας δουλειά ήταν να επισκεφτούμε κάποιους μετανάστες της περιοχής μας να γνωριστούμε και να μιλήσουμε για τη ζωή τους στην Ελλάδα. Μας είπαν πολλά πράγματα που δεν μπορούσαμε να τα φανταστούμε» (E27)*

*«Αυτή η έρευνα για μένα σημαίνει πολλά. Μέσα από αυτή την εργασία μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω τα αλλοδαπά παιδιά, τον τρόπο σκέψης τους τον πολιτισμό τους και την κουλτούρα τους». (E34)*

*«Αισθάνομαι ότι πήρα πολλά από τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Μέχρι τώρα αντιμετώπιζα τους μετανάστες με οίκτο. Μέσα από την έρευνα και τη γνωριμία μαζί τους έμαθα να τους αντιμετωπίζω ως ομοιούς μου και να προσπαθώ να βάζω τον εαυτό μου στη θέση τους» (E43)*

*«Σίγουρα αυτή η διαδικασία της έρευνας και της αναζήτησης ήταν εξαντλητική. Όμως κερδίσαμε πολλά. Μάθαμε να συνεργαζόμαστε για ένα κοινό στόχο και να προσπαθούμε για το καλύτερο. Καταλάβαμε τη ψυχολογία των ανθρώπων από άλλες χώρες και κάναμε αρμονικότερη τη συμβίωσή μας με αυτούς». (E74)*

*«Ευαισθητοποιήθηκα για τη σχέση των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, συνειδητοποιήσαμε ότι έχουμε προβλήματα ως χώρα υποδοχής, μιλήσαμε, ψάξαμε, ερευνήσαμε». (E4)*

*Η Σόνια και η Ελένη [είναι] δύο από τα μέλη της ομάδας εργασίας μας. [...] Η Σόνια είναι από την Αλβανία και η Ελένη από την Ελλάδα. Έχει σημασία; Για μας όχι. Η Σόνια είναι η Σόνια και η Ελένη*

*είναι η Ελένη. Ο κάθε ένας και η κάθε μία από εμάς είναι αυτό που είναι. Και για όλους εμάς μέσα σ' αυτήν την ομάδα, το μόνο που έχει σημασία είναι να μας σέβονται γι' αυτό που είμαστε. Είδαμε επομένως την ίδια την ομάδα μας ως πολυπολιτισμική και προσπαθήσαμε να μπει η μία στη θέση της άλλης, να γίνουμε οι ίδιες φορείς κατάρριψης νοοτροπιών και συνηθειών». (E15)*

Οι μαθητές στην αξιολόγησή τους εστιάζουν επίσης στις καινούριες γνώσεις που απέκτησαν, αλλά και στον ευχάριστο τρόπο με τις οποίες τις απέκτησαν:

*«Μάθαμε πράγματα για άλλους λαούς και πολιτισμούς που μας ήταν άγνωστα. Ήταν σαν ένα μάθημα ιστορίας και γεωγραφίας, αλλά το καλύτερο μάθημα που κάναμε μέχρι τώρα». (E22)*

*«Καταλάβαμε πώς γίνονται αυτές οι στατιστικές πίττες που δείχνει η τηλεόραση όταν ρωτάει να μάθουν ποιος είναι καταλληλότερος πρωθυπουργός και πόσο μας αρέσει η ζωή μας, το φαΐ μας κλπ.» (E 28)*

Τα οφέλη των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας επιβεβαιώνουν και οι λίγοι εκπαιδευτικοί που έγραψαν κάποιου τύπου εισαγωγικό σημείωμα στις εργασίες που παρέδωσαν οι μαθητές:

*«Έμαθαν να συνεργάζονται, να οργανώνουν την εργασία τους με βάση το στόχο. Έμαθαν πώς ξεκινάει μια έρευνα και ποια διαδικασία έχει η διεξαγωγή των συμπερασμάτων και η αξιολόγησή τους. Έμαθαν να διαφωνούν και να συμφωνούν». (E 28)*

*«Με έκπληξη διαπίστωνα στην πορεία πως το θέμα έβρισκε όλο και μεγαλύτερη ανταπόκριση, με συμμετοχές όλο και περισσότερων παιδιών, που έσπευδαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες, φωτογραφίες, να πάρουν συνεντεύξεις, να διατυπώσουν τις απόψεις τους». (E40)*

*«Αυτό το κείμενο δύσκολα μπορεί να φανερώσει το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση των μαθητριών γύρω από το συγκεκριμένο τρόπο εργασίας. Παρόλες τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν κατά τη διαδρομή των εργασιών, τα παιδιά χάρηκαν τους νέους τους ρόλους, έτσι όπως αναδείχθηκαν μέσα από την ομάδα τους, κινητοποιήθηκαν και συμμετείχαν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθήτριες δεν αρκέστηκαν στις προτεινόμενες πηγές, αλλά αναζήτησαν το δικό τους υλικό υποστήριξης, εμπλουτίζοντας τις παρουσιάσεις τους» (E15)*

## **Συμπεράσματα**

Από την ανάλυση των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» εκείνο που φαίνεται να υπερισχύει στην πλειοψηφία των εργασιών είναι ο προβληματισμός των μαθητών σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας που υπάρχει γύρω τους. Οι μαθητές δείχνουν να προβληματίζονται για την αποτελεσματικότητα των προηγούμενων μονοπολιτισμικών προσεγγίσεων, να αναζητούν νέους δρόμους επικοινωνίας με την ετερότητα και σε, αρκετές περιπτώσεις, να προσπαθούν να επανακαθορίσουν τις προηγούμενες απόψεις και τις στάσεις τους με γνώμονα τις αναζητήσεις αυτές. Οι μαθητές, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται, βρίσκονται «σε μια σύγχυση, σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης και σε μια αναζήτηση προσωπικής άποψης» (E15).

Η «σύγχυση» και η «αναζήτηση άποψης» αποτελεί θετικό βήμα σε σχέση με τις αρνητικές απόψεις των μαθητών για τους μετανάστες όπως αναδείχθηκαν από προηγούμενες έρευνες. Έτσι, στην έρευνα των Dimakos and Tassiopoulou (2003) το 38,79% ενός δείγματος 100 μαθητών Γυμνασίου διατύπωσε αρνητική άποψη για τους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα, ενώ αντίστοιχη περιεχομένου έρευνα που διεξήχθη σε όλες τις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης ανέδειξε ότι οι έλληνες νέοι, ηλικίας από 15-24 χρονών, ήταν ανάμεσα στους συνομηλίκους τους ευρωπαίους που εμφάνισαν τα υψηλότερα ποσοστά ξеноφοβίας (European Commission, 2001).

Η ανάλυση των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» δείχνουν ότι ο φόβος δίνει σταδιακά τη θέση του στον προβληματισμό. Ο προβληματισμός αυτός καλλιεργεί την ελπίδα ότι στο άμεσο μέλλον πολλοί μαθητές θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν το πλούτο της πολυπολιτισμικής συμβίωσης και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Την άποψη αυτή έχουν ήδη κατανοήσει κάποιοι μαθητές γράφοντας: «*Η συμβίωση με τους μετανάστες δεν είναι φόβος. Είναι πλούτος*» (E50).

Είναι φυσικό ότι η πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας δεν είναι από μόνη της αρκετή για να διαλύσει το φόβο ή τη σύγχυση των μαθητών, μπορεί όμως να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε οι μαθητές να κάνουν το πρώτο βήμα. Να θέσουν ερωτήματα, να συζητήσουν, να αναπτύξουν επιχειρήματα, να συγκρίνουν απόψεις. Όπως λένε χαρακτηριστικά τα μέλη μιας μαθητικής ομάδας: «*Συζητήσαμε, διαφωνήσαμε, ξανασυζητήσαμε και άκρη δεν βγάλαμε. Όλοι είμαστε διαφορετικοί με άλλες ιδέες και πιστεύω. Θα σεβαστούμε τα πιστεύω του άλλου ακόμη και αν διαφωνούν κάθετα με τα δικά μου πιστεύω*» (E4).

Αν γίνει το πρώτο βήμα, γρήγορα θα έρθει και το επόμενο: η μελέτη, η έρευνα, η κριτική προσέγγιση, ο αναστοχασμός. Η παρακάτω αναφορά ενός μαθητή που συμμετείχε στο σχέδιο εργασίας για το πώς η βαθύτερη γνωριμία και επικοινωνία με έναν αλλοδαπό συμμαθητή του τον βοήθησε να προσανατολιστεί προς ένα περισσότερο διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. «*Βέβαια αυτή η διαφορετικότητα πάντοτε με βάζει σε πειρασμό να συγκρίνω τι είναι καλύτερο και τι χειρότερο, τι είναι ανώτερο και τι κατώτερο. Σιγά σιγά κατάλαβα ότι δεν τίθεται θέμα βαθμολογίας των πολιτισμών ποιος είναι ανώτερος και ποιος κατώτερος. Το θέμα είναι ότι ο κάθε πολιτισμός που έχει αντέξει στο χρόνο, που έχει δοκιμαστεί στη φθορά των αιώνων έχει μια ποιότητα και μια αλήθεια. Πολλές φορές μαζί με το φίλο μου το Μ. καθίσαμε, τη συζητήσαμε, τη ψάξαμε και αναρωτηθήκαμε γι' αυτήν*». (E53)

Με δεδομένο ότι όπως έχει δείξει η έρευνα (Planas, 2007) η συνύπαρξη με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην ίδια τάξη δεν είναι αρκετή για να μετακινήσει τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας από στερεοτυπικές απόψεις και συμπεριφορές, η διαδικασία που περιγράφει ο παραπάνω μαθητής αποκτά ιδιαίτερη αξία. Ακόμη κι αν είναι λίγοι οι μαθητές που, όπως αυτός, πέτυχαν να μετασχηματίσουν κάποιες από τις προηγούμενες αρνητικές απέναντι στην ετερότητα απόψεις και στάσεις τους, ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στο σύνολο των μαθητών που ασχολήθηκαν με τα σχέδια εργασίας αποτελεί ένα γόνιμο έδαφος για την αναζήτηση νέων δρόμων διαχείρισης της ετερότητας. Τα σχέδια εργασίας μπορούν να αποτελέσουν το κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο, αφού η αξιόποιηση της βιωματικής διδασκαλίας, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της εργασίας σε ομάδες, της ερευνητικής δουλειάς και της ενεργητικής συμμετοχής προδιαγράφουν μια μαθησιακή διαδρομή ικανή να οδηγήσει σε αυτό που ο Mezriow και συνεργάτες (2007) αποκαλούν μετασχηματίζουσα μάθηση.

Φυσικά, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος συντονίζει, συμβουλεύει, εμπνυχώνει, καθοδηγεί διακριτικά, παρατηρεί και ακούει, αλλά κυρίως γνωρίζει να διαχειρίζεται τις καταστάσεις με διαπολιτισμική ικανότητα (Byram, 1997, Byram, Nickols and Stevens, 2001, Γκόβαρης, 2005). Η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι κάτι αυτονόητο που μπορεί να δημιουργηθεί μόνο μέσα από την επαφή με την ετερότητα. Χρειάζεται ουσιαστική επιμόρφωση και βαθιά επεξεργασία των προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων προκειμένου να γίνει ενήμερος των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, των εθνικιστικών αντιλήψεων που και ο ίδιος, συχνά ασυνείδητα,

μεταφέρει. Μελετώντας τα κείμενα των μαθητών από τα σχέδια εργασίας με θέμα «τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» εύκολα διαπιστώνει κανείς τα «αδύναμα» σημεία που κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην «είδαν» ή να μην θέλησαν να επεξεργαστούν. Τα σημεία αυτά αφορούν κυρίως εθνοκεντρικές και αφομοιωτικές απόψεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας που έρχονται σε αντίθεση με το σκοπό ενός διαπολιτισμικού σχεδίου εργασίας. Τον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού στην πραγματοποίηση του σχεδίου εργασίας για τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία υπογραμμίζει και η Ζωγράφου (2006, 149) στην ανάλυση των αντίστοιχων εργασιών με τις οποίες συμμετείχαν στον ίδιο διαγωνισμό μαθητικές ομάδες από Δημοτικά Σχολεία της χώρας: «Πίσω από τις πιο ενδιαφέρουσες εργασίες ήταν φανερό η έμμεση επίδραση του εκπαιδευτικού τόσο στη συστηματική μύηση και καλλιέργεια των μαθητών σε θετικές απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές για σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενσυναίσθηση, όσο και στην ενθάρρυνση σε μαθησιακές πρακτικές που καλλιεργούν την κριτική σκέψη».

Τέλος, πέρα από τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, καθοριστικός είναι πάντα ο ρόλος της πολιτείας ο οποίος διαμορφώνει τις κυρίαρχες αντιλήψεις και επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στην κυρίαρχη και τις μειονοτικές ομάδες. Οι μαθητές ενός σχολείου που συμμετείχαν στο σχέδιο εργασίας για τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ερευνώντας τη στάση της πολιτείας, οργάνωσαν ένα παιχνίδι ρόλων, όπου ανέλαβαν οι ίδιοι το ρόλο του νομοθέτη σε μια νέα χώρα. Συμφώνησαν ότι τα έξι σημαντικότερα άρθρα του Συντάγματος της χώρας αυτής πρέπει να αφορούν: «την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, την ισότητα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως καταγωγής και κοινωνικής τάξης, το δικαίωμα ελεύθερης γνώμης, άποψης και κριτικής, την ελευθερία θρησκευτικών πεποιθήσεων, το δικαίωμα στην εργασία, το δικαίωμα στην εκπαίδευση» (Ε80). «Σε μια δημοκρατική χώρα ποιος δεν πιστεύει στα παραπάνω; Κι αν όλοι τα πιστεύουμε τότε γιατί δεν ισχύουν στην πράξη;» αναρωτιούνται στο τέλος της εργασίας τους τα παιδιά. Και περιμένουν απάντηση!

### **Βιβλιογραφία**

- Banks, J. A. & Banks C.A. McGee (2001) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New York: John Wiley and Sons.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Γκόβαρης, Χ. (2005) Διαπολιτισμική Ικανότητα: Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.) *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Ατραπός, 207 -218.
- Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών (2004) *Καταστατικό του Δικτύου Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών*, Αθήνα: Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών.
- Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών (2005) *Έντυπο ανακοίνωσης του Β΄ Πανελληνίου Διαγωνισμού του Δικτύου Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών*, Αθήνα: Δίκτυο Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών.

- Dimakos, I.C. and Tassiopoulou K. (2003) Attitudes Towards Migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?, *Intercultural Education*, 14, 3, 307 -316.
- European Commission (2001) *Young Europeans in 2001*, European Commission Strasbourg.
- Fox, R.K. & Diaz – Greenberg, R. (2006) Culture, multiculturalism and foreign/world language standards in U.S. teacher preparation programs: toward a discourse for dissonance, *European Journal of Teacher Education*, 29,3, 401 -422.
- Fried-Booth, L.D. (2002) *Project Work ( Resource book for Teachers)*, Oxford: Oxford University Press.
- Ζήσιμος, Α., Τσιλίρα, Μ., και Γεωργιάδης, Φ. (2006) «Με ένα καράβι τραγούδια ταξιδεύουμε και γνωρίζουμε τη Μεσόγειο»: Η διαπολιτισμική και διαθεματική διάσταση ενός εκπαιδευτικού σχεδίου εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο. Στα *Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τόμος ΙΙ, σελ. 184 – 199.
- Ζωγράφου, Ν. (2006) Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου διερευνούν τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στα *Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τόμος Ι, σελ. 139 – 152.
- Gillborn, D. (1995) *Racism and antiracism in real schools*, London: Open University Press.
- Gilroy, P. (1993) The end of antiracism. In J. Donald A. and Rattansi (Eds), *Race, Culture and Difference*, London: Sage.
- iEARN (2008) *2007-08 iEARN Project Book*, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.iearn.org/projects/projectbook.html> (10/08/08)
- Katz, G.L., Chard, C.S. (1989) *Engaging Children's Mind: The Project Approach*, New Jersey, Ablex Publishing.
- Μάγος, Κ. (1996) 21 Μικροί Πρίγκιπες στην ίδια γειτονιά. Στο Bernard Van Leer Foundation, Σχεδία, Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επιμ.) *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη*, Αθήνα: Νήσος, 53-63.
- Μάγος, Κ. (2002) *Η μέθοδος Project*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) (10/08/08).
- Μάγος, Κ. (2004) Η Μέθοδος Project. Μια αποτελεσματική μέθοδος για την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων στη σχολική τάξη. Στο Γ. Σιμόπουλος και Ε. Παθιάκη (Επιμ.) *Χτίζοντας Γέφυρες. «Εμείς» και οι «Άλλοι» στην ίδια πόλη*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα «Ολυμπιακή Παιδεία», 43-56.
- Μάγος, Κ. (2006) Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Στα *Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τόμος Ι, σελ. 360-370.
- Μάγος, Κ., Ρουσάκης, Γ., Κούκκου, Ν. (2000) Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (μέθοδος project). Στο Π. Χαραμής (Επιμ.) *Σχολείο χωρίς σύνορα. Βιβλίο του καθηγητή/της καθηγήτριας*, Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ - ΟΕΔΒ, 55-68.
- Ματσαγουράς, Η. (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Nieto, S. (2004) *Affirming Diversity*, New York: Pearson.



- Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής (2006) *Ο διπλανός μου είναι «διαφορετικός»*, Αθήνα: Πειραματικό Γυμνάσιο Βαρβακείου Σχολής.
- Planas, N. (2007) The discursive construction of learning in a multiethnic school: perspectives from non-immigrant students, *Intercultural Education*, 18, 1, 1-14.
- Rattansi, A. (1993) Changing the subject? Racism, culture and education. In J. Donald and A. Rattansi (Eds), *Race, Culture and Difference*, London: Sage.
- Silverman, D. (2000) Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> Ed., London, Sage, 821 – 834.
- Σιμόπουλος, Γ. (2008) Τα σχέδια εργασίας σε ένα σχολείο για όλους. Στο *Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο, Ένα σχολείο για όλους*, Λαύριο: Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο.
- Troyna, B. (1992) Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In D. Gill, B. Mayor and M. Blair (Eds), *Racism and Education. Structures and Strategies*, London: Sage.
- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα Θ. (Επιμ.) (1997) *«Τι είν' η πατρίδα μας;»* Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φωτίου, Π. και Σουλιώτη, Ευ (2006) Η μέθοδος project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: « Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*, Ιωάννινα, 14 – 16 Μαΐου 2006, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://ipeir.pde.sch.gr/ipode-b/wp/wp-content/uploads/methodos-project-diapolitismiki.doc> (10/08/08).
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. και Κουτσοβάνου, Ε. (2002) Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο J.H. Helm and L. Katz, *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σελ. 11 -30..