

Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα» θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις

των Στέλλας Πρωτονοταρίου και Πέτρου Χαραβιτσιόδη

Οταν, πριν από πέντε περίπου χρόνια, ξεκινήσαμε να εργαζόμαστε ως δάσκαλοι στο 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ήρθαμε αντιμέτωποι με μια κατάσταση που θεωρούμε ότι παρουσιάζουν αρκετά σχολεία στο κέντρο της Αθήνας. Μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων παιδιών (70%), που τα περισσότερα ντρέπονταν για την καταγωγή και τη γλώσσα τους, παιδιά με ελλιπή πιστοποιητικά, που δυσκολεύονταν να εγγραφούν στα σχολεία, παιδιά που είχαν βιώσει την απόρριψη και τις κακουχίες πριν έρθουν στην Ελλάδα, πολλοί μετανάστες αλλά και Έλληνες μαθητές με σοβαρά προβλήματα, μαθησιακά και συμπεριφοράς, καθώς και παιδιά που αναγκάζονταν από αυτή την ηλικία να εργάζονται για να βοηθούν τις οικογένειές τους.

Η πλειονότητα των γονέων, μετανάστες με σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, είχε μηδενική επαφή με το σχολείο. Παράλληλα, οι Έλληνες γονείς, λόγω του μεγάλου αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών, αντιδρούσαν, γιατί πίστευαν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους ήταν υποβαθμισμένη, και εκδήλωναν αρνητικές συμπεριφορές.¹

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 132ο Δημοτικό Σχολείο ανήκει στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας, το μεγαλύτερο της χώρας (22 σχολεία, περίπου 6000 μαθητές), συστεγάζεται με άλλο δημοτικό και δύο νηπιαγωγεία, λειτουργεί με εναλλασσόμενο ωράριο και οι υποδομές του είναι κακές έως και ανύπαρκτες.

Η σύνθεση του δυναμικού του σχολείου, παράλληλα με τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του, δημιουργούσε πρόσθετα προβλήματα και ανάγκες. Οι δυσκολίες αυτές μας οδήγησαν όχι μόνο στη διεκδίκηση αιτημάτων σχετικών με τις υπάρχουσες υποδομές αλλά και στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας μας σε βασικά παιδαγωγικά ζητήματα, αναβαθμίζοντας το ρόλο μας ως εκπαιδευτικών της πράξης.

Καταρχήν θεωρήσαμε ότι, για να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις που αντιμετωπίζαμε και για να έχουμε αποτελεσματικότητα στις παρεμβάσεις μας, θα έπρεπε άμεσα και συστηματικά το σχολείο να διευρύνει το ρόλο του, να γίνει συνεκτικός κρίκος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, να «ανοιχτεί» στη γειτονιά και στην τοπική κοινωνία. Για να το επιτύχουμε αυτό, φροντίσαμε να οργανώσουμε και να εφαρμόσουμε δράσεις στις οποίες θα εμπλέκονταν οι βασικοί παράγοντες της σχολικής κοινότητας: εμείς οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές μας. Θεωρήσαμε επίσης ότι, για να εξασφαλίσουμε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για οποιαδήποτε βελτίωση, θα έπρεπε οι παρεμβάσεις μας να γίνουν συνολικά και ταυτόχρονα.

Για να γίνει κατανοητή η θέση μας αυτή, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε σε συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, οι οποίες αποτέλεσαν βασικά σημεία αναφοράς στην προσπάθειά μας:

Για τους μαθητές

1. Εργαστήρια για την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη

Εφαρμόσαμε το πρόγραμμα «Δεξιότητες Ζωής για παιδιά του Δημοτικού» σε συνε-

ργασία με τον Τομέα Πρόληψης του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.).² Αφού διερευνήσαμε τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών μας, επιλέξαμε μαζί τους τα θέματα που θα επεξεργαζόμασταν, τα ομαδοποιήσαμε και τα καταγράψαμε. Στη συνέχεια δημιουργήσαμε το «συμβολαίο» μας, δηλαδή μια συμφωνία με κανόνες και αρχές, αναγκαίες για την οριοθέτηση του πλαισίου λειτουργίας της ομάδας. Το «συμβολαίο» αυτό ίσχυε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και σιγά σιγά γενικεύονταν και επεκτεινόταν συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θεματολογία που επιλέχτηκε από τους μαθητές στην πρώτη φάση εφαρμογής του προγράμματος και επιλέγεται μέχρι και σήμερα αφορά ζητήματα που σχετίζονται με τον εαυτό τους, την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμησή τους, τα δικαιώματά και τα όρια τους, τις σχέσεις και τις φιλίες τους, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις αγωνίες τους και γενικά με την προστασία τους απέναντι σε κινδύνους που αντιμετωπίζουν.³

Η μέθοδος που εφαρμόζουμε για την επεξεργασία των παραπάνω ζητημάτων είναι αυτή της ενεργητικής εμπειρικής μάθησης. Στο επίκεντρο της διαδικασίας είναι οι μαθητές, οι οποίοι βιώνουν την αλληλεπίδραση της ομάδας, βοηθούνται να καταλάβουν τη συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά της, μοιράζονται εμπειρίες, επεξεργάζονται αντιλήψεις, μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Στην εξέλιξη των μεθόδων της δουλειάς μας αφετηρία και σημείο αναφοράς αποτελούν οι γνώσεις, τα βιώματα και οι αξίες των παιδιών.

2. Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας

Τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση μέσω της μητρικής του γλώσσας κατοχυρώνεται με απόφαση της UNESCO από το 1953. Συγκεκριμένα το άρθρο 2 αναφέρει: «...το καλύτερο μέσο

για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα... από ψυχολογικής απόψεως, η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημάτων, που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης. Κοινωνικά είναι το μέσον ταύτισης του παιδιού με τα μέλη της κοινότητας από την οποία κατάγεται. Από παιδαγωγικής απόψεως, η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες από ό,τι μια μη οικεία γλώσσα...» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994: 59).

Εκτός από την περίπτωση της εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, δεν παρατηρείται πουθενά αλλού στην Ελλάδα σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία να απευθύνονται σε παιδιά μειονοτήτων και μεταναστών. Η επίσημη επιχειρηματολογία μετατοπίζει την ευθύνη για την έλλειψη δίγλωσσων προγραμμάτων στους γονείς, οι οποίοι δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους,⁴ στην άρνηση των παιδιών να συμμετέχουν⁵ ή/και στην αναζήτηση του ορίου της πολυγλωσσίας που θα πρέπει να έχει το σχολείο (Γκότοβος, 2001).

Παρά τις διαβεβαιώσεις των υπευθύνων για το σχεδιασμό της μεταναστευτικής πολιτικής, ότι δηλαδή η Ελλάδα διαθέτει «ένα σύγχρονο και ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο» υποστήριξης προς τους μετανάστες (Πετσάλνικος, 2001: 18), η αφομοίωση φαίνεται να είναι συνειδητή επιλογή της πολιτικής εξουσίας (Τσιάκαλος, 2004), με ολέθριες συνέπειες για τα παιδιά όχι μόνο των μεταναστών αλλά και των Ελλήνων.⁶

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιστημονικές παραδοχές για τη σημαντικότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας⁷ προχωρήσαμε στην οργάνωση μαθημάτων διδασκαλίας μητρικής γλώσσας στους μαθητές μας. Σε συνάντηση που έγινε με τους γονείς, τον Οκτώβριο του 2002, η διευθύντρια του σχολείου ανακοίνωσε την πρόθεση του σχολείου να οργανώσει και να υλοποιήσει μαθήματα μητρικής γλώσσας, αρχικά για τους Αλβανούς μαθητές, που ήταν και η πλειονότητα στο σχολείο, αλλά και για άλλους μαθητές, αν το επιθυμούσαν οι μετανάστες γονείς τους.⁸

Η πρόταση των δασκάλων του σχολείου βρήκε ενθουσιώδη υποδοχή από τους γονείς, οι οποίοι ανέφεραν ότι τα παιδιά τους πάνε διακοπές στην πατρίδα τους και δεν μπορούν να συνεννοηθούν με τους συγγενείς τους, ενώ συχνά δυσκολεύονται και οι ίδιοι να επικοινωνήσουν με αυτά στη γλώσσα τους, αφού πολλά παιδιά γνωρίζουν κα-

λύτερα την ελληνική γλώσσα. Επίσης, αν κάποια στιγμή θελήσουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, σκέφτονται πώς θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά ξανά το πρόβλημα της γλώσσας και μάλιστα μέσα στην ίδια τους τη χώρα.

Το Μάρτιο του 2002 ξεκινήσαμε τα μαθήματα μητρικής γλώσσας για τους Αλβανούς μαθητές μας. Η ανταπόκρισή τους ήταν μεγάλη. Ήδη από την πρώτη εβδομάδα δήλωσαν συμμετοχή 65 παιδιά. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς η ζήτηση γινόταν μεγαλύτερη και συνεχίζεται μέχρι και τη φετινή σχολική χρονιά. Μάλιστα, μετά από αίτημα των γονέων, κάθε χρόνο οργανώνεται και νέο τμήμα για τους μικρούς μαθητές. Ενδιαφέρον επίσης εκδήλωσαν και μαθητές άλλων σχολείων. Για πρακτικούς όμως λόγους το σχολείο κάλυψε μόνο τις ανάγκες των μαθητών των δημοτικών σχολείων της Γκράβας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι και παιδιά που έχουν πάει στο γυμνάσιο συνεχίζουν να έρχονται και να μαθαίνουν τη γλώσσα τους.

Από το 2004 στα μαθήματα αλβανικών προστέθηκαν και μαθήματα αραβικής γλώσσας για τους Αιγυπτίους μαθητές. Οι γονείς αυτοοργανώθηκαν και τα χρηματοδοτούν οι ίδιοι, ενώ ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους όχι μόνο από τους δασκάλους ελληνικών αλλά και από τους δασκάλους της μητρικής τους γλώσσας.

Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας συνεχίζονται για τέταρτη σχολική χρονιά με ευθύνη του σχολείου σε συνεργασία πάντα με τους γονείς και φαίνεται ότι έχουν πλέον ενσωματωθεί στη φιλοσοφία του σχολείου.⁹

3. Σεβασμός στην ατομικότητα και στην ιδιαίτερη κουλτούρα κάθε μαθητή-τριας

Σημαντική στιγμή στη ζωή του σχολείου ήταν η γιορτή που οργανώθηκε από τους μαθητές και τη δασκάλα της αλβανικής γλώσσας τον Ιούνιο του 2004. Τα παιδιά είπαν ποιήματα, τραγούδησαν, έπαιξαν θέατρο στη γλώσσα τους. Σε αυτή την αλβανική γιορτή, που για πρώτη ίσως φορά έγινε σε ελληνικό σχολείο, η παρουσία των οικογενειών των μαθητών ήταν συγκινητική.

Γενικά η μητρική γλώσσα αλλά και η ιδιαίτερη κουλτούρα που μεταφέρουν τα παιδιά προσπαθούμε να αξιοποιούνται στο σχολείο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε από αυτό να ωφελούνται όχι μόνο οι μετανάστες αλλά και οι Έλληνες μαθητές. Γι' αυτό το λόγο φροντίζουμε:

- Να αξιοποιείται από τα παιδιά η μητρική τους γλώσσα και η δυναμική της, μέσα από



κατάλληλες δραστηριότητες, όχι μόνον αποσπασματικά στα απογευματινά μαθήματα αλλά και στον κύριο κορμό του σχολικού προγράμματος.

- Να ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας, ώστε στο χώρο του σχολείου σε κάθε ευκαιρία να προβάλλουν τον πολιτισμό και την ταυτότητά τους.
- Να εξασφαλίζουμε τις συνθήκες που θα τους επιτρέπουν να μπορούν να επιλέγουν αν θα συμμετέχουν ή όχι σε εκδηλώσεις του σχολείου που κατά την αντίληψή τους πιθανόν προσβάλλουν τη θρησκευτική ή την εθνική τους συνείδηση.
- Να φροντίζουμε να αποχρωματίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο εκδηλώσεις ή και μαθήματα ιδεολογικώς φορτισμένα, τα οποία θέτουν θέματα μη συμβατά με τις πεποιθήσεις τους.¹⁰
- Να αντιμετωπίζουμε ατομικά τις ανάγκες των μαθητών μας.
- Να εφαρμόζουμε στα γνωστικά αντικείμενα βιωματικές και επικοινωνιακές τεχνικές και μεθόδους, που η σύγχρονη επιστήμη αποδέχεται ως αποτελεσματικές.
- Να διατηρούμε γέφυρες επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών μας και να μοιραζόμαστε μαζί τους στοιχεία από τον πολιτισμό τους, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, την οργάνωση της οικογενειακής και προσωπικής ζωής τους (σημαντικές ημερομηνίες, γιορτές, παραδόσεις).
- Να ζητούμε βοήθεια και υποστήριξη σε ζητήματα που μας δυσκολεύουν από ειδικούς.

Για τους γονείς

Επιστημονικές έρευνες από τα τέλη της δεκαετίας του '60 τονίζουν όλο και περισσότερο το ρόλο της οικογένειας στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή. Από τις έρευνες αυτές διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν ή εγκαταλείπουν το σχολείο προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η οικονομική δύναμη της οικογένειας, οι στάσεις και οι αξίες της, το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, ο τόπος κατοικίας είναι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή.

Το ερώτημα που τίθεται και προβληματίζει ένα πλήθος εκπαιδευτικών σήμερα είναι κατά πόσο οι γονείς των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων ενδιαφέρονται για τη σχέση τους με το σχολείο και πολύ περισσότερο τι γίνεται με τους μετανάστες γονείς. Οι Blackledge και Hunt (1995) αναφέρουν την έρευνα του Hoggart, στην οποία διαπιστώνεται ότι οι γονείς που προέρχονται από λαϊκά στρώματα ενδιαφέρονται για τις σπουδές



των παιδιών τους και τρέφουν σεβασμό για το σχολείο.¹¹ Ο Cummins (2002) επίσης αναφέρεται σε προγράμματα στα οποία η γονική υποστήριξη μεταναστών που έζησαν σε συνθήκες φτώχειας και στέρησης εκδηλώνεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους.

Όμως, με ποιον τρόπο οι προσδοκίες των γονέων μεταναστών θα πραγματοποιηθούν, όταν η παρουσία τους στο σχολείο εμφανίζεται ανύπαρκτη;¹² Το ερώτημα αυτό δεν μπορεί να απαντηθεί, αν δεν προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους αυτοί οι γονείς δεν επικοινωνούν με το σχολείο. Ο Νικολάου (2000) προχωρεί στις εξής ερμηνείες για τη μη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στο σχολείο:

- Οι γονείς εμπιστεύονται το σχολείο και δε θα ήθελαν να ελέγξουν τι γίνεται σ' αυτό. Θεωρούν ότι η ευθύνη της διδασκαλίας ανήκει στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν αυτό που προσδοκά το σχολείο από τα παιδιά. Η θέση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μετανάστες γονείς στην Ελλάδα προέρχονται από χώρες στις οποίες υπήρχε μια συγκεκριμένη θετική στάση στους εκπαιδευτικούς θεσμούς.
- Το σχολείο είναι ένας άγνωστος χώρος, του οποίου οι κώδικες λειτουργίας δεν είναι οικείοι στους γονείς.
- Τα θέματα που τίθενται στις συναντήσεις γονέων είναι ξένα προς αυτούς, ιδιαίτερα όταν η επεξεργασία αυτών των θεμάτων συνοδεύεται και με μια πιο ειδική ορολογία.
- Τέλος, εμπόδιο αποτελεί και η έλλειψη χρόνου, η απόσταση ή και ο φόβος να βγουν από το σπίτι τους.

Ο Kyriotakis (2002), μέσα από την εμπειρία του σε ανάλογες προσπάθειες με στόχο την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και μεταναστών γονέων, μας ωθεί να σκεφτούμε πάνω στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς μπορούμε να ζητήσουμε τη συνεργασία, να ενημερώσουμε και να καθοδηγήσουμε τους γονείς, όταν αυτοί δεν μπορούν να καταλάβουν τη γλώσσα την οποία μιλάμε;
- Πώς μπορούμε να ζητήσουμε τη συνεργασία των γονέων, όταν αυτοί σπάνια έρχονται στο σχολείο;
- Πώς μπορούμε να τους εμπλέξουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν θεωρούν το σχολείο ως ένα χώρο «υψηλής εξουσίας»;
- Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τη μητρική γλώσσα των γονέων;

- Θα αντιμετωπίσουμε τους γονείς σαν πελάτες ή σαν ένα αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής, που μπορεί να προσφέρει κάθε είδους πρακτική βοήθεια ή, ακόμα περισσότερο, και εκπαιδευτική βοήθεια;

Είναι προφανές ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς έχει ως βασική προϋπόθεση την επικοινωνία μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα καθορίζει τη σχέση των γονέων με το σχολείο και αποτελεί γι' αυτούς ισχυρό παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού.¹³ Η Σωτηριάδου (2000) αναφέρει ότι είναι πραγματικά καταπληκτικό το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες υποδοχής μεταναστών δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί υποδομές για τη γλωσσική τους εκπαίδευση. Η έλλειψη αυτή συναντάται εντονότερη στις γυναίκες, με αποτέλεσμα να τις καθλώνει σε μειονεκτικότερη θέση έναντι των αντρών. Βασική, επομένως, προϋπόθεση για την επαφή των μεταναστών γονέων με το σχολείο αποτελεί η εξασφάλιση συνθηκών για μια αποτελεσματική επικοινωνία μέσω της γλώσσας.

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των γονέων του σχολείου μας, για να εξασφαλίσουμε την επικοινωνία μαζί τους προχωρήσαμε στις εξής δράσεις:

1. Ανακοινώσεις και ενημέρωση στις γλώσσες τους

Στις συναντήσεις με όλους τους γονείς του σχολείου υπάρχει παράλληλη μετάφραση στις γλώσσες τους. Επίσης, οι ανακοινώσεις δίνονται σε τρεις γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά). Οι πολύγλωσσες ανακοινώσεις μάς βοήθησαν όχι μόνο να εξασφαλίσουμε την ενημέρωση και των μεταναστών γονέων πάνω σε ζητήματα που έπρεπε οπωσδήποτε να γνωρίζουν, αλλά και να αποκτήσουμε την εμπιστοσύνη τους, αφού φάνηκε έμπρακτα ότι σεβόμαστε την ανάγκη τους να έρθουν σε επαφή με το σχολείο. Οι ανακοινώσεις αυτές, όπου κρίθηκε απαραίτητο, συνοδεύτηκαν και με την προσωπική επαφή μας. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα χρησιμοποιήθηκαν και τα παιδιά τους ως μεταφραστές.

2. Εργαστήρια στήριξης του γονικού ρόλου

Στόχος της δημιουργίας των εργαστηρίων για τους γονείς ήταν να διερευνήσουν οι ίδιοι και να αναγνωρίσουν τρόπους, ώστε να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη, την αυτονομία και την ασφάλεια των παιδιών τους και παράλληλα να αναπτυχθεί η

συνεργασία και η αλληλεγγύη ανάμεσά τους και να ενδυναμωθεί η σχέση τους με το σχολείο.¹⁴

Στις εκπαιδευτικές συναντήσεις εργαστηριακής μορφής, στις οποίες η παρουσία των γονέων ήταν σταθερή και δεσμευτική, συμμετείχαν ομάδες Ελλήνων και Αλβανών γονέων, με παράλληλη μετάφραση στην αλβανική γλώσσα. Παράλληλα, η εκπαίδευση των γονέων ενισχύθηκε με επιμορφωτικές-ενημερωτικές συναντήσεις, στις οποίες συνήθως συμμετείχαν και δάσκαλοι του σχολείου. Σε αυτές ο κάθε γονέας μπορούσε να επιλέξει το θέμα ή τα θέματα που θα παρακολουθούσε.¹⁵ Οι γονείς επέλεξαν και επεξεργάστηκαν θέματα σχετικά με το παιδί και τις ανάγκες του, την ένταξη στο σχολείο και τις δυσκολίες που μπορεί το παιδί να αντιμετωπίσει (σχολική άρνηση και φοβία, μαθησιακές δυσκολίες) καθώς και άλλα ζητήματα που τους απασχολούσαν ή τους δυσκόλευαν.

Την προσπάθεια επιμόρφωσης των γονέων, εκτός από τους δασκάλους του σχολείου, υποστήριξε το Τμήμα Πρόληψης του ΚΕ.Θ.Ε.Α. και άλλοι ειδικοί επιστήμονες ή στελέχη άλλων φορέων (Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο της Αθήνας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Σωματείο Πρόληψης Παιδικού Ατυχήματος κ.ά.).

3. Δικτύωση με υπηρεσίες και υποστηρικτικές δομές

Για να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται δύσκολες καταστάσεις που αφορούν τα παιδιά και τις οικογένειες τους, φέραμε τις οικογένειες των μαθητών μας σε επαφή με σχετικές υπηρεσίες και φορείς, όπως το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο της Αθήνας, η Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων, η Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου κ.ά. Οι υπηρεσίες αυτές βοήθησαν και το σχολείο να αντιμετωπίσει ειδικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν.

4. Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες γονείς

Στην συνάντηση που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2002 με τους γονείς του σχολείου, η διευθύντρια, εκτός από το ζήτημα της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αναφέρθηκε και στην πρόθεση του σχολείου να προσφέρει στους μετανάστες γονείς μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Η ανταπόκριση των γονέων ήταν θετική και πολλοί μετανάστες γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν στα μαθήματα. Οι λόγοι τους



οποίους ανέφεραν ήταν η ανάγκη να επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά τους, να τα βοηθούν στα μαθήματα, να επικοινωνούν συστηματικά με το σχολείο και τους δασκάλους, ακόμα και η πρόσβασή τους σε πηγές πληροφόρησης για να βρουν δουλειά, αφού ούτε τις αγγελίες των εφημερίδων δεν μπορούσαν να διαβάσουν.

Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας ξεκίνησαν το Μάρτιο του 2003. Τη διδασκαλία τους αναλάβαμε σε εθελοντική βάση κάποιοι δάσκαλοι του σχολείου και συνεργάτες μας από άλλα σχολεία. Τα μαθήματα από την αρχή προσανατολίστηκαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με την ενημέρωση και τη στήριξη των γονέων μεταναστών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην Ελλάδα. Η θεματολογία που μαζί τους επιλέξαμε και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε θέματα που τους απασχολούσαν στην καθημερινότητά τους. Έτσι, αφορμή για τη διδασκαλία των ελληνικών αποτέλεσαν άρθρα των εφημερίδων, έντυπα σχετικά με τα χαρτιά τους, μαθήματα από τα βιβλία των παιδιών τους, τραγούδια, ποίηση και λογοτεχνία ελληνική και από τις πατρίδες τους, πολιτικά κείμενα, γεγονότα από την ελληνική και ξένη επικαιρότητα. Οι απόψεις και οι εμπειρίες που κατέθεταν και οι συζητήσεις που γίνονταν ήταν σημαντικά στοιχεία κάθε μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο η σχολική αίθουσα γρήγορα μετατράπηκε σε χώρο όχι μόνο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αλλά και προβληματισμού και διαπραγμάτευσης, χώρο όπου η μάθηση συνδέθηκε με την κοινωνική αλλά και την πολιτική εκπαίδευση.¹⁶

Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας συνεχίζονται για τέταρτη χρονιά φέτος. Η συμμετοχή των γονέων σε αυτά είναι μεγάλη και συγχρόνως συγκινητική, αφού, αν και οι περισσότεροι δουλεύουν σε σκληρές συνθήκες και με εξαντλητικά ωράρια, τα παρακολουθούν ανελλιπώς.

Για τους δασκάλους

1. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Εμάς τους εκπαιδευτικούς μας απασχόλησε ιδιαίτερα το ζήτημα της επιμόρφωσής μας,¹⁷ αφού θεωρούμε ότι η φροντίδα αυτού του τομέα είναι αναγκαία προϋπόθεση για την εξέλιξη και τη βελτίωση της δουλειάς μας. Αποφασίσαμε λοιπόν να την οργανώσουμε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι προσπάθειες μας να εστιάζονται στις εξής αρχές:

- Ο σύλλογος διδασκόντων να επιλέγει τον τρόπο και τη μορφή επιμόρφωσης που κάθε φορά θεωρεί ότι είναι απαραίτητη στα μέλη του.
- Η επιμόρφωσή μας να έχει εργαστηριακό-βιωματικό χαρακτήρα, να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα προβλήματα και να αφορά άμεσα τις ανάγκες μας.
- Οι επιμορφωτές να προτείνονται από το σύλλογο διδασκόντων. Να αξιοποιούνται επίσης ως επιμορφωτές και τα ίδια τα μέλη του συλλόγου.
- Να αξιοποιείται η εμπειρία του κάθε δασκάλου του σχολείου.
- Να οργανώνονται κοινά σχέδια εργασίας, στα οποία θα συμμετέχει όποιος εκπαιδευτικός του σχολείου ενδιαφέρεται.
- Οποιαδήποτε προσπάθεια επιμόρφωσης να προϋποθέτει αναλυτικό σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση από το σύλλογο διδασκόντων.

Με βάση τις αρχές αυτές συνεργαστήκαμε με τον Τομέα Πρόληψης του ΚΕ.Θ.Ε.Α.,¹⁸ όπου με τη βοήθεια των συνεργατών - επιμορφωτών του ασχοληθήκαμε με ζητήματα που μας αφορούσαν, όπως η δημιουργία εκπαιδευτικού πλαισίου, η δουλειά σε ομάδες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία, ενεργητική ακρόαση), η αυτοεκτίμησή μας, η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων μας, οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων, η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών στον άνθρωπο και στο ρόλο μας, η ανταπόκρισή μας στα προβλήματα των παιδιών, η σεξουαλική διαπαιδαγώγησή τους, η συνεργασία μας με τους γονείς, η διαδικασία αξιολόγησης κ.ά. Επίσης, διερευνήσαμε τις προσωπικές μας στάσεις και αξίες (προκαταλήψεις - ρατσισμό) και ασχοληθήκαμε με τρόπους παρέμβασης σε σοβαρά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών καθώς και με τη συνολική σχολική παρέμβαση πρόληψης και τις

δυσκολίες εφαρμογής της. Παράλληλα, φίλοι και συνεργάτες του σχολείου προσέφεραν αφιλοκερδώς επιμόρφωση στο σχολείο, πάνω σε ζητήματα τα οποία αφορούσαν διδακτικές πρακτικές.

2. Εναλλακτικές δομές στη διδασκαλία

Αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε εναλλακτικές μορφές στη διδασκαλία των μαθημάτων, πάντοτε όμως κατόπιν σχεδιασμού και αξιολόγησης, έχοντας συνείδηση του τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε. Πειραματιστήκαμε λοιπόν πάνω σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως η εφαρμογή σχεδίων διδασκαλίας και προγραμμάτων με ευθύνη δύο δασκάλων, η συνδιδασκαλία σε δύο τμήματα με ταυτόχρονη παρουσία και συνεργασία των δασκάλων τους, το μοίρασμα των μαθημάτων μιας τάξης σε δύο δασκάλους, η στήριξη μαθητών μέσα στην τάξη τους, η λειτουργία τάξης υποδοχής, τμήματος ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας κ.ά. Οι συγκεκριμένες προσπάθειες είχαν ευεργετικά αποτελέσματα και μας έδωσαν παιδαγωγικά εργαλεία για να εξελίξουμε περισσότερο τη δουλειά μας.

3. Τακτικές συνεδρίες διδασκόντων

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε παρέμβασης θεωρήσαμε ότι αποτελεί η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Γι αυτό πρωταρχικό μέλημά μας ήταν η οργάνωση των συνεδριάσεων του συλλόγου, επιδιώκοντας να δημιουργούμε περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, χωρίς τη διάθεση αρνητικής κριτικής.

Οι συνεδρίες μας γίνονταν τακτικά όλα αυτά τα χρόνια σε προγραμματισμένες ημερομηνίες αλλά και έκτακτα, κάθε φορά που παρουσιάζόταν η ανάγκη για μια συνολική οργάνωση της δουλειάς ή έπρεπε να λυθεί ένα πρόβλημα. Ο σύλλογος διδασκόντων λειτούργησε αποτελεσματικά και πάντα, παρά τις σοβαρές δυσκολίες που κάποιες φορές προέκυπταν, έλυνε τα προβλήματα και εξομάλυνε αντιθέσεις και διαφωνίες.

Ο αναστοχασμός της προσπάθειάς μας

Γνωρίζουμε ότι η εξέλιξη κάθε προσπάθειας στο χώρο του σχολείου είναι συνάρτηση γενικότερων πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών και σηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από τη χάραξη της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μεμονωμένες εκπαιδευτικές αλλαγές και παρεμβάσεις, για να έχουν αποτελέσματα, χρειάζονται πολύ χρόνο. Παρόλα αυτά, θεωρούμε ότι με σχετική ασφάλεια

μπορούμε να αναφερθούμε σε ορισμένα από τα αποτελέσματα που παρατηρήσαμε στο σχολείο μας¹⁹:

Για τους μαθητές

Έχει ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, έχει αναπτυχθεί η υπευθυνότητά τους, διατυπώνουν πιο ελεύθερα τη γνώμη και τη σκέψη τους, έχουν βελτιωθεί στα μαθήματα, έχουν διάθεση για διάβασμα. Οι «αδύνατοι» μαθητές έχουν την ίδια θέση με τους «δυνατούς», αφού αξιοποιείται η δυνατότητα του κάθε παιδιού και όλοι συνεισφέρουν στην ομάδα τους. Δεν υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσά τους, καταπολεμήθηκαν τάσεις για απομόνωση και αποκλεισμό των «διαφορετικών» παιδιών, η υποδοχή των καινούργιων μαθητών γίνεται με αγάπη και ενδιαφέρον και έχει μειωθεί αισθητά η επιθετικότητά τους.

Με τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας υποβοηθήθηκε η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, αφού το σχολείο έμπρακτα αποδέχεται τη γλώσσα τους, βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους, και τους αντιμετωπίζει ισότιμα με τους Έλληνες μαθητές. Τα παιδιά έρχονται με χαρά στο σχολείο και έχουν εκλείψει φαινόμενα μαθητικών διαρροών.

Μαθητές μας, που φοιτούν στο γυμνάσιο ή και

στο λύκειο, συνεχίζουν να έρχονται στο σχολείο, για να συζητήσουν μαζί μας θέματα που τους απασχολούν.

Για τους γονείς

Οι γονείς δείχνουν να αισθάνονται ότι το σχολείο είναι φιλικό και υποστηρικτικό απέναντί τους και ότι σέβεται τις ανάγκες τους. Αυτό φαίνεται να ενισχύει τη συναισθηματική τους ισορροπία και να αυξάνει το αίσθημα σεβασμού και αποδοχής του θεσμού του σχολείου. Η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις ενδυναμώθηκαν. Έχουν συχνή επαφή μαζί μας, δεν απουσιάζουν από τις συναντήσεις μας και, όταν τους ζητηθεί, βοηθούν σε κάθε δραστηριότητα. Στις επαφές μας εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν, διεκδικούν την ικανοποίηση αναγκών δικών τους και των παιδιών τους.

Οι προκαταλήψεις και η ξενοφοβία όλων των γονέων έχουν μειωθεί σημαντικά. Στις εκλογές π.χ. του Συλλόγου Γονέων, στις οποίες υπήρχε μεγάλη συμμετοχή, στο επταμελές Δ.Σ. εκλέχτηκαν τέσσερις μετανάστες γονείς.

Για πολλά προβλήματα, που αφορούν τα παιδιά τους και όχι μόνο τους μαθητές μας αλλά και τα μεγαλύτερα αδέρφια τους που βρίσκονται στην εφηβεία, καταφεύγουν στο σχολείο και ζητούν υποστήριξη.

Οι μετανάστες γονείς δείχνουν ότι δε φοβούνται και δεν ντρέπονται για την καταγωγή τους και τη γλώσσα τους, επικοινωνούν με άνεση και εμπλέκονται ισότιμα με τους Έλληνες γονείς στις δράσεις του σχολείου.

Για τους δασκάλους

Εμείς, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αποκτήσαμε τεχνογνωσία και υπήρξε αλλαγή στη στάση μας σχετικά με τη μεθοδολογία που εφαρμόζαμε στο παρελθόν. Αποκτήσαμε περισσότερες γνώσεις, διαχειριζόμαστε ευκολότερα τις προκλήσεις που δημιουργούνται από την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις μας. Προβλήματα που αφο-



ρούν την επικοινωνία μας με τους γονείς τα αντιμετωπίζουμε πιο άνετα, γεγονός που διευκολύνει τη δουλειά μας.

Μεταξύ μας αναπτύξαμε καλύτερες σχέσεις, μοιραζόμαστε χωρίς ενδοιασμό τις αγωνίες, τους φόβους, το άγχος μας, συχνά και την άγνοια μας και, κυρίως, παρατηρήσαμε αλλαγές στις αντιλήψεις, τη στάση και τη συμπεριφορά μας στην αντιμετώπιση όλων των μαθητών μας αλλά και των ζητημάτων που παρουσιάζονται στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.

Οι αντιδράσεις της πολιτείας στις προσπάθειες του σχολείου

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρωτοβουλίες του σχολείου δεν ήταν ενταγμένες σε κανένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα και οι δάσκαλοι δεν είχαν καμιά απολύτως αμοιβή για τις προσπάθειες που κατέβαλαν. Μέχρι στιγμής από μέρους της διοίκησης και του υπουργείου Παιδείας δεν υπήρξε κανένα ενδιαφέρον για την πορεία της δουλειάς μας. Αντίθετα μάλιστα, υπήρξαν αντιδράσεις από φορείς της διοίκησης για τη διακοπή των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας, με την αιτιολογία ότι κάτι τέτοιο «δεν προβλέπεται». Το σχολείο συνεχίζει τις δράσεις του, ενώ οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας δε φαίνεται ακόμα να έχουν τη διάθεση τα καλύψουν νομικές ασάφειες, που προκύπτουν από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές. Για άλλη μια φορά θεωρούμε ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών όχι μόνο δεν ενισχύονται αλλά συχνά παρεμποδίζονται²⁰ και απαξιώνονται.

Μέσα από την πορεία του σχολείου μας αυτά τα πέντε χρόνια θεωρούμε αναγκαίο να καταθέσουμε μαζί με την εμπειρία μας και συγκεκριμένα αιτήματα προτείνοντας:

- Τη σαφή νομική κατοχύρωση των μαθημάτων μητρικής γλώσσας για τους αλλόγλωσσους μαθητές.
- Την πραγματοποίηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες γονείς μέσα στο χώρο του σχολείου.
- Την άμεση και συστηματική οικονομική επιχορήγηση των σχολείων που αναλαμβάνουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.
- Την παροχή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα προτείνεται από το σύλλογο διδασκόντων.
- Την παροχή δυνατότητας συμψηφισμού του διδακτικού ωραρίου με το χρόνο που απαιτείται για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Την αναβάθμιση του συλλόγου διδασκόντων ως πρωταρχικού οργάνου για τη λήψη αποφάσεων.

Τα παραπάνω συγκεκριμένα αιτήματά μας βεβαίως δε λύνουν σοβαρά ζητήματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Όμως, μπορούν σε σημαντικό βαθμό να βοηθήσουν, ώστε να αποσυμφορηθούν καταστάσεις οι οποίες καθημερινά παρουσιάζονται σε σχολεία που θέλουν και προσπαθούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και να βρίσκουν λύσεις.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D. και Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Μ. Δελιγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Δ., Κοτίνης, Χ. και Λιάμπας, Τ. (2002). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuppmins, G. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Ράππα.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Goleman, D. (1977). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (Α. Παπασταύρου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kypriotakis, G. (2002). «“Mum, let's learn together!” – Some examples of parental participation using the mother tongue». In *Parents as partners in education*. London: Intercultural Education Partnership.

McLaren, P. (1997). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. Λονδίνο: Routledge.

Μητακίδου, Σ. (2004). «Μητρική γλώσσα και κυρίαρχη γλώσσα: Σχέση αντιπαράθεσης ή αλληλοσυμπλήρωσης». Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η εικόνα του «άλλου» στη σχολική και ευρύτερη ελληνική κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση του 1^{ου} Γραφείου Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. και Modgil, C. (1997). «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατέλειωτη συζήτηση». Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη και Π. Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπεχράκη, Κ. (2002). *Σχολές Γονέων: Εμπειρίες-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ραρέκη, Β. (1997). «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη και Π. Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρακτικά Ελληνο-Ολλανδικού σεμιναρίου (2001). «Ένταξη των μεταναστών». Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.).

Πρωτονοταρίου, Σ., Χαραβιτσιδής, Π. (2004). «Όταν ενώνουμε τα χέρια μας ο κόσμος γίνεται πιο όμορφος ή ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 68: 46-51.

Πρωτονοταρίου, Σ., Χαραβιτσιδής, Π., Βουλαλάς, Κ., Μακρυγιάννης, Γ. (2006). «Εθνικές εορτές: Η εμπειρία μιας άλλης προσέγγισης». *Γέφυρες*, 26: 6-13.

Rex, G. (1997). «Η ισότητα ευκαιριών και το παιδί της εθνικής μειονότητας στα βρετανικά σχολεία». Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη και Π. Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρτου, Ε. (1997). «Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητικό», στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2002). Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης, *Πρακτικά Συνεδρίου Ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικός ρατσισμός στην Ευρώπη*, Ρόδος, Νοέμβριος 2002

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>.

Σκούρτου, Ε. (1997). «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας». Στο Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2002). *Διγλωσσοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο*.

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>

Σκούρτου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί και οι διγλωσσοί μαθητές τους*.

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>

Σωτηριάδου, Α. (2000). «Η εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών». Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαρτάτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός και Θ. Οικονόμου (επιμ.), *Εμείς και οι άλλοι* αναφορά στις τάσεις και στα

σύμβολα. Αθήνα: ΕΚΚΕ/τυπωθήτω.

Swadener, E. (1999). «“Σε κίνδυνο” ή “Που υπόσχονται”. Από τις ελλειμματικές εκδόχες για τα “παιδιά της άλλης κατηγορίας” στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και οικογένειες». Στο Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.,.

Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιάκαλος, Γ. (2003). «Εκπαιδευτικοί μιλούν...». Στο Ε. Τρέσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους – Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιάκαλος, Γ. (2004). *Αντικατροπισμοί της ανθρώπινης κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιάκαλος, Γ. (2004). «Από την ειδική αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο». Στο *Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Δημήτρης Γληνός.,.

Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σημειώσεις

1. Ο Τσιάκαλος (2004) τονίζει ότι η ανησυχία των Ελλήνων γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους σε τάξεις με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών δεν πρέπει να ταυτίζεται με ξενοφοβία και ρατσισμό. Η δυσπιστία των γονέων για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε αυτές τις συνθήκες στηρίζεται σε πραγματικές αιτίες, που οφείλονται στην παντελή απουσία μέτρων για την αντιμετώπιση της αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού.

2. Αναλυτικά για το πρόγραμμα «Δεξιότητες Ζωής για παιδιά

του Δημοτικού» βλ. σχετικά Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσιδής (2004).

3. Ο Goleman (1997: 353, 391) για ανάλογα προγράμματα, που εφαρμόστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Αμερική, αναφέρει ότι: «...μακροχρόνιες μελέτες σε εκατοντάδες παιδιά που ζουν σε δύσκολες συνθήκες έχουν δείξει ότι, όταν αυτά διαθέτουν κατάλληλες συναισθηματικές δεξιότητες σχετικές με την κοινωνικότητα, την αυτοπεποίθηση, την αισιόδοξη στάση μπροστά στην αποτυχία και την απογοήτευση, την ικανότητα “ταχείας ανάρρωσης” από τις στεναχώριες, είναι αυτά που τα καταφέρνουν να διαχειρίζονται με αισιόδοξία τις πλέον υπερβολικές δυσκολίες». Επίσης, αναφέρεται και σε ευρήματα άλλων μελετών, τα οποία αποδεικνύουν ότι η διδακτική ικανότητα του σχολείου ενδυναμώνεται και γενικά βελτιώνεται η βαθμολογία και οι επιδόσεις των μαθητών υποστηρίζοντας ότι: «...Σε μια εποχή όπου πάρα πολλά παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν στεναχώριες, να εστιάζουν την προσοχή τους, να νιώθουν υπεύθυνα για τη δουλειά τους ή να νιώζονται για τη μάθηση, οτιδήποτε βελτιώνει αυτές τις ικανότητες θα συμβάλει στη μόρφωσή τους».

4. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη θέση της Πριόβολου (πρώην Ειδική Γραμματέας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης): «σε σχέση με τα προηγούμενα...θα ήθελα να δώσω μια γενικότερη πληροφόρηση. Το θέμα της γλώσσας των παιδιών των αλλογλωσσών και κατά πόσο οι γονείς θέλουν η γλώσσα να διδάσκεται δε νομίζω ότι είναι τόσο αίτημα των παιδιών και των γονιών τους, όσο θέμα των χωρών να ζητούν να γίνουν άλλα σχολεία άλλων χωρών στην Ελλάδα. Γιατί θεσμικά προβλέπεται η διδασκαλία όλων των ξένων γλωσσών σε χωριστές ώρες απογευματινές στο ωρολόγιό τους πρόγραμμα. Και από ό,τι επανειλημμένα έχουμε συζητήσει, δεν έχουμε αιτήματα ιδιαίτερα. Αν βρεθούν να μας ζητήσουν να διδαχθεί η αλβανική ή η ρωσική, εμείς ανταποκρινόμαστε –και θα ήθελα αυτό να γίνει σαφές– όχι μόνο θεσμικά αλλά και πολιτικά». (Πριόβολου, 2001: 231).

5. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ευθύνη του Δαμανάκη αποδεικνύεται ότι οι Αλβανοί μαθητές δείχνουν θετικότερη στάση στο ελληνικό σχολείο και για την ελληνική γλώσσα από ό,τι οι Πόντιοι μαθητές και οι λοιποί παλιννοστούντες ή αλλοδαποί. Η στάση αυτή ερμηνεύεται από τον Δαμανάκη ως τάση υπερπροσαρμογής και αφομοίωσης. Συγκεκριμένα αναφέρει: «...το γεγονός ότι η θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα συνοδεύεται με μια διάφορη στάση στην αλβανική σημαίνει ότι οι προερχόμενοι μαθητές από την Αλβανία έχουν τάσεις υπερπροσαρμογής και αφομοίωσης στην ελληνική (ελλαδική) πραγματικότητα, πράγμα που δε συμβαίνει με τους λοιπούς παλιννοστούντες καθώς και τους αλλοδαπούς μαθητές» (Δαμανάκης, 2003: 192).

6. Ο Parekh (1997: 53) αναφερόμενος στα αποτελέσματα της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζει: «...οι συνέπειες της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι καταστροφικές. Ζημιώνει και αποδυναμώνει όλα τα παιδιά, μαύρα ή λευκά. Όσον αφορά τα λευκά παιδιά, περιορίζει την ανάπτυξη της φαντασίας, της περιέργειας και της κριτικής σκέψης και ενθαρρύνει τον ναρκισσισμό, την ηθική αναισθησία και την άγνοια. Τα εμποδίζει να εκτιμήσουν τη μεγάλη εφευρετικότητα με την οποία το ανθρώπινο πνεύμα αντιμετωπίζει προβλήματα της ανθρώπινης ύπαρξης και αναπτύσσει τόσο πολλούς διαφορετικούς τύπους πολιτισμού, θρησκείας, ηθικής, κοινωνικής δομής, συστη-



μάτων πίστης κ.ο.κ. Περιορίζει το πεδίο της ψυχικής τους ευμείρας και αρνείται σ' αυτά την πρόσβαση σε πολλά αισθήματα και συναισθήματα, τα οποία ο δικός τους πολιτισμός αγνοεί ή υποβαθμίζει. Αυτό που συμβαίνει στα λευκά παιδιά συμβαίνει και στα μαύρα. Επιπρόσθετα, αυτά υποφέρουν από ένα αίσθημα ασημαντότητας, οίκτου προς τον εαυτό τους, σύγχυσης της ταυτότητάς τους, αλλοτρίωσης από μια διασπασμένη και σχιζοφρενική συνείδηση και ένα βασανιστικό φόβο μήπως χάσουν τις ρίζες τους».

7. Η διγλωσση εκπαίδευση δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο στην ιστορία. Το δικαίωμα στα ευεργετικά αποτελέσματα που αυτή παρέχει έχει επισημανθεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών στο μακρινό παρελθόν. Οι ιστορικές μαρτυρίες βεβαιώνουν ότι ήταν κάτι συνηθισμένο στην αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή εποχή (Cummins, 2002). Στα νεότερα χρόνια, στη Σοβιετική Ένωση, την εποχή μετά την Οκτωβριανή επανάσταση, εφαρμόστηκε με πολύ θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά μειονοτήτων (Τσιάκαλος, 2004). Οι σύγχρονες επιστημονικές έρευνες αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους διγλωσσούς μαθητές. Στα μέσα της δεκαετίας του '70, στη Σουηδία, τα αποτελέσματα της έρευνας των Σκανδιναβών επιστημόνων Skutnabb-Kangas και Τουκκομαα έδειξαν ότι τα παιδιά που μετανάστευσαν από τη Φινλανδία στη Σουηδία σε ηλικία 10-12 ετών και γνώριζαν καλά τη μητρική τους γλώσσα, μετά από παραμονή 2-4 ετών στη χώρα υποδοχής, κατείχαν τη μητρική τους γλώσσα περίπου στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλικούς τους στη Φινλανδία και παράλληλα οι γνώσεις τους στα σουηδικά πλησίαζαν τη γνώση των Σουηδών συμμαθητών τους. Δε συνέβη όμως το ίδιο σε παιδιά που μετανάστευσαν σε μικρότερη ηλικία (6-8 ετών). Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν αρνητική εικόνα, όχι μόνο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά και στη μητρική τους. Παρόμοια ήταν και η κατάσταση των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το αίτιο της επιτυχίας για τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας ήταν το γεγονός ότι είχαν αναπτύξει ένα επίπεδο επάρκειας στη μητρική τους γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να τους επιτρέψει να τη διατηρήσουν και να την καλλιεργήσουν. Ο βαθμός αυτός επάρκειας βοήθησε στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία σπρήχθηκε στη γνώση της μητρικής. Για τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας η στήριξη της δυνατότητας για την επαρκή ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας είχε δυσμενείς επιπτώσεις στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών. Ο Cummins (2002) παραθέτει ένα πλήθος άλλων ερευνών που ενισχύουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και τις συνέπειές της τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

8. Σε κάθε συνάντηση στο χώρο του σχολείου με τους γονείς υπήρχε παράλληλη μετάφραση στην αλβανική και συχνά και στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, οι ανακινώσεις δίνονταν πάντα σε τρεις γλώσσες: ελληνικά, αλβανικά και αγγλικά. Συχνά οι γονείς στην επικοινωνία τους με τους δασκάλους των τάξεων και τη διεύθυνση του σχολείου χρησιμοποιούσαν τα παιδιά τους ως μεταφραστές.

9. Τα μαθήματα αλβανικών γίνονται μετά τη λήξη του απογευματινού ωραρίου από Αλβανή δασκάλα, μητέρα μαθητή του σχολείου.

10. Για τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών εορτών στο 132ο Δημ. Σχολείο βλ. σχετικά Πρωτονοταρίου, Χαραβι-

τοΐδης, Βουλαλάς, Μακρυγιάννης (2006).

11. Παρόμοια ευρήματα επισημαίνει η Σωτηριάδου (2000: 291) αναφερόμενη στον Tomlison, ο οποίος συμπεραίνει, με βάση έρευνες σε μετανάστες γονείς, ότι: «Ανεξάρτητα της κοινωνικής τάξης, του εκπαιδευτικού επιπέδου και των αποικιακών παρελθόντων των μεταναστών γονέων, οι περισσότεροι μοιράζονται υψηλές φιλοδοξίες για την εκπαίδευση και βλέπουν τα σχολεία ως φορείς όπου οι ευκαιρίες της ζωής των παιδιών τους πρέπει να αυξάνονται».

12. Ο Cummins (2002) αναφερόμενος στο πρόβλημα της μη συμμετοχής των γονέων μεταναστών στο σχολείο τονίζει ότι η μη συμμετοχή αυτή είναι αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών. Επειδή οι γονείς δεν εμφανίζονται στις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί συμπεραίνουν ότι απλούστατα δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους.

13. Ο Τσιάκαλος (2002) αναφέρει ότι η γλώσσα αποτελεί για τους μετανάστες ισχυρό παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των πρόσφατα επαναπατρισθέντων στην Ελλάδα Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι είναι απομονωμένοι από τον κοινωνικό περίγυρο, λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, παρόλο που η κοινωνική και η οικονομική ενσωμάτωσή τους χαρακτηρίζεται από όλες τις πολιτικές ομάδες ως «εθνικό θέμα».

14. Ο Goleman (1997: 285,286) αναφερόμενος στην ανάγκη των παιδιών να παίρνουν κοινά μηνύματα από το σχολείο και την οικογένειά τους, ώστε όσα μαθαίνουν στο σχολείο να μπορούν να μπαίνουν σε εφαρμογή και στο σπίτι, υποστηρίζει ότι «...είναι απαραίτητο να "δένευε το σχολείο, τους γονείς και την κοινότητα πιο σφιχτά μεταξύ τους". Το σχολείο δηλαδή αναμορφώνεται και με έναν άλλο τρόπο οδηγεί στην οικοδόμηση μιας σχολικής παιδείας που μεταβάλλει το σχο-



λείο σε μια “κοινότητα που νοιάζεται”, ένα μέρος όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι τους σέβονται, τους φροντίζουν, νιώθουν δεμένοι με τους συμμαθητές, τους δασκάλους τους, ακόμα και με το ίδιο το κτίριο».

15. Ένα από τα συμπεράσματα έρευνας για τις απόψεις των γονέων ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο της συμβουλευτικής που επιθυμούν είναι ότι «οι γονείς έχουν συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το σχολείο και εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη συμβουλευτικών προγραμμάτων» (Μπεχράκη, 2002 : 27).

16. Οι απόψεις του P. Freire για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στους ενήλικους αποτέλεσαν την αφετηρία και προσανατόλισαν την ομάδα των δασκάλων στην οργάνωση και την υλοποίηση των μαθημάτων για τους μετανάστες γονείς. Βασική προϋπόθεση για το γραμματισμό ενηλίκων είναι, σύμφωνα με τη θεωρία του Freire (1997: 38), η ανάληψη δράσης από τους μαθητευόμενους, με στόχο να αναλάβουν από την αρχή το ρόλο των δημιουργικών υποκειμένων. «Η ουσία δε βρίσκεται στην αποστήθιση και στην επανάληψη δοσμένων συλλαβών, λέξεων και φράσεων αλλά και στην κριτική σκέψη πάνω στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και στη βαθιά σημασία της γλώσσας». Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα αυτής της απελευθερωτικής διαδικασίας είναι η συνδιοργάνωση από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο: «το πιο σημαντικό από την άποψη της απελευθερωτικής παιδείας είναι να φτάσουν οι άνθρωποι να αισθάνονται αφέντες του στοχασμού τους, συζητώντας τις σκέψεις και τις απόψεις του κόσμου που εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα στις δικές τους ιδέες και στις ιδέες των συντρόφων τους. Επειδή η αντίληψη αυτή της αγωγής αρχίζει με την πεποίθηση ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να παρουσιάσει το δικό του πρόγραμμα, αλλά θα

πρέπει να αναζητήσει αυτό το πρόγραμμα μέσω του διαλόγου με τον λαό, γι' αυτό χρησιμεύει για την εισαγωγή της αγωγής των καταπιεζόμενων, στην ανάπτυξη της οποίας θα πρέπει να συμμετέχουν οι ίδιοι οι καταπιεζόμενοι». Βλ. Freire (1977: 148). Αναλυτικά για τη θεωρία του Freire και την εφαρμογή της βλ. Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κοτίνης & Λιάμπας (2002).

17. Ο McLaren και ο Kris Gutierrez (1997) συμφωνούν ότι οι σπουδές των δασκάλων με τη μονοδιάστατη γνώση που προσφέρουν περιορίζουν τα αντικείμενα της γνώσης και αναπαράγουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας. Αυτό, σε συνδυασμό με τις κακές συνθήκες εργασίας και την ελλιπή προετοιμασία, οδηγεί σε αδυναμία των δασκάλων να αναπτύξουν κριτική πρακτική. Οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν θεωρητικές βάσεις, ώστε να μπορούν να εξετάσουν την τοπική κουλτούρα, η οποία τροφοδοτεί τη γνώση σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί μια θεωρία η οποία να περιγράφει την ειδική διαδικασία που διαμορφώνει σχέσεις στα σχολεία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως διανοούμενοι. Σε έρευνα που έγινε σε ομάδα εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι, όταν αυτοί αντιμετωπίζονται ως διανοούμενοι, τους παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτύξουν αντανάκλαστικές και σύγχρονες πρακτικές στο “να ξέρεις και να δρας ως εκπαιδευτικός”. Έτσι μπορούν να κατανοήσουν τις κοινωνικές, πολιτικές και γνωστικές συνέπειες της σχολικής ζωής, να αναγνωρίσουν τους μηχανισμούς που απαγορεύουν την πρόσβαση σε ειδικές μορφές εγγραματοσύνης και να ανακαλύψουν καινούργιες αξίες για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους αναδομώντας, ανασκευάζοντας και ανακαλύπτοντας το λόγο θεωρίας και πράξης.

18. Ο Goleman (1997: 384) επισημαίνει ότι, για να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με προγράμματα ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, χρειάζεται να εκπαιδευτούν οι ίδιοι, αφού «...πρέπει να ξεφύγουν από τα στενά όρια του παραδοσιακού τους ρόλου, πρέπει να νιώθουν άνετα να μιλήσουν για συναισθήματα, ενώ είναι απροετοίμαστοι από την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση»

19. Τα στοιχεία που παραθέτουμε προέρχονται από καταγραφές, ημερολόγια και παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου και από συνεντεύξεις ή συζητήσεις με τους γονείς.

20. Η ελληνική βιβλιογραφία που αναφέρεται σε εμπειρίες εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Ο Τσιάκαλος (2004: 19) τονίζει ότι η αναφορά στην εμπειρία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή «με τη βοήθειά της οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώνουν ότι στις παρατηρήσεις τους, στις σκέψεις τους, στις συγκρούσεις τους, αλλά και στις απογοητεύσεις τους, στην οργή τους, ακόμα και στην “ακατανόητη” μερικές φορές αισιοδοξία τους δεν αποτελούν μεμονωμένη περίπτωση, αλλά, αντίθετα, είναι τμήμα ενός κόσμου που μάχεται με όπλα τις αξίες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του για τη γενική μόρφωση όλων των παιδιών». Επισημαίνει επίσης ότι η παντελής απουσία καταγραφών της εμπειρίας αυτής δεν είναι τυχαία. «Χάρη σε αυτό το γεγονός η ακαδημαϊκή κοινότητα επιβάλλεται ως μοναδικός φορέας γνώσης, και οι προτάσεις της σε θέματα εκπαίδευσης δεν υποβάλλονται στη μοναδική έγκυρη αξιολόγηση, που είναι η εκπαιδευτική πράξη» (Τσιάκαλος, 2004: 20).

