



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

**Η ετερότητα στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών
Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στεριώτη Βασιλική

A.M.: ΠΓ2020320

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Καρράς Ιωάννης, Αναπλ. Καθηγητής, Επιβλέπων

Παριανού Αναστασία, Καθηγήτρια

Αναστασόπουλος Διονύσης, Επισκέπτης Καθηγητής

Κέρκυρα, Ιούνιος 2022

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η έννοια της ετερότητας, φιλοδοξώντας να αναδείξει τις εκφάνσεις της στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και τη διαχείριση της σχέσης αυτής μέσα από τις συνεντεύξεις τριών εκπαιδευτικών-δασκάλων στο νησί της Κέρκυρας. Αρχικά, σκιαγραφείται το πλαίσιο της έρευνας και κατόπιν δίνονται εννοιολογικοί ορισμοί για την καλύτερη κατανόηση του όρου. Στη συνέχεια, επιχειρείται σύνδεση μεταξύ γλώσσας, ετερότητας και ταυτότητας και αναπτύσσονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην αρχική υπόθεση πως η ετερότητα εμφανίζεται στο Ανθολόγιο περιορισμένη θεματολογικά και επηρεάζεται από τη σχέση ετερότητας και Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ως κατάλληλες ερευνητικές τεχνικές επελέγησαν η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, έτσι όπως αυτές συγκροτήθηκαν, και η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση και μάλιστα ανέδειξαν πως υπάρχουν λιγότερες μόνο αναφορές ζητημάτων που αφορούν στην ειδική αγωγή (άτομα με αναπηρίες) και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών). Ως κατακλείδα παρουσιάζονται προτάσεις εμπλουτισμού του Ανθολογίου με επιπρόσθετες θεματικές, οι οποίες θα αποσκοπούν στη δημιουργία ενός περισσότερο «ανοιχτού» σχολείου σε ό, τι αφορά στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και στην αποδοχή της ετερότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Ετερότητα, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, Δημοτικό Σχολείο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Αναλυτικά Προγράμματα.

Abstract

This paper examines the concept of diversity, aiming to highlight its manifestations in the texts of the Literary Texts Anthology in the Greek Primary School, as well as the essence of this relationship through the interviews of three educators, currently teaching in primary schools in Corfu Island. The following is a clarification of the terms used in this essay and an attempt to express the crucial correlation between diversity, multiculturalism, language and identity. This research is based on the initial hypothesis that diversity appears in the Anthology limited thematically and is influenced by the relationship between diversity and Curricula. The appropriate techniques, which were selected for the purposes of this paper, were the Content Analysis, the inductive category system, as they were constructed, and semi-structured interview. The results of the research confirmed the initial hypothesis and even revealed that there are only few references to issues related to special education (people with disabilities) and intercultural education (education of refugees and immigrants). In conclusion, the study concludes with some practical recommendations for further research and several proposals for enriching the Anthology with additional themes, targeting to create a more 'open' school in terms of fostering intercultural sensitivity and diversity acceptance.

Keywords: Diversity, interculturalism, multiculturalism, Primary School, Literary Texts Anthology, Curricula.

*Η ετερότητα στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό
Σχολείο*

*Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεται νάναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.*

Κ.Π. Καβάφης

Ευχαριστίες

Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου με μάγευε το ταξίδι στον κόσμο των βιβλίων. Λάτρευα να βρίσκομαι ανάμεσα στις σελίδες τους, να μαθαίνω νέες λέξεις και να αλληλοεπιδρώ με καινούργιους κόσμους, τότε ρεαλιστικούς και τότε όχι, καθώς τα βιβλία είναι κοινωνοί ιδεών. Αντιλαμβανόμενη αυτήν τη δυναμική, που κυφορούταν μέσω της γλώσσας, επιθυμούσα διακαώς να αποτελέσω μέρος της. Ίσως, αυτή η ενδόμυχη επιθυμία να με οδήγησε να αγαπήσω τη γλωσσική διδασκαλία και τελικά να ασχοληθώ στην ενήλικη ζωή μου με τον χώρο της εκπαίδευσης.

Από την αγάπη αυτήν γεννήθηκε και το θέμα της παρούσας Διπλωματικής εργασίας, η οποία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί, χωρίς την αρωγή και τη στήριξη των ακόλουθων σημαντικών προσώπων: του επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Καρρά για την υπομονή και την πολύτιμη βοήθειά του σε ό,τι χρειάστηκα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής του Ιονίου Πανεπιστημίου και καθηγητές, κ. Αναστασία Παριανού και κ. Διονύση Αναστασόπουλο για την καθοδήγηση και την υποστήριξή τους, όπως, επίσης, και τον καθηγητή, κ. Σωτήρη Λίβα για τις ωφέλιμες συμβουλές του. Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τους υπέροχους συναδέλφους, που με χαρά και προθυμία μού παραχώρησαν τις συνεντεύξεις τους. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω στον σύζυγό μου, Θάνο, τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη για την υπομονή, την ανοχή και τη συμπαράστασή του στις ατελείωτες ώρες διαβάσματός μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Ευχαριστίες.....	5
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	10
1.0 Σκιαγραφώντας το πλαίσιο έρευνας	10
1.1 Ερευνητικά ερωτήματα	12
1.2 Αιτιολόγηση της έρευνας.....	13
1.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	14
1.4 Καθορισμός των υπό εξέταση όρων και εννοιών.....	14
1.5 Οριοθετήσεις του πεδίου εφαρμογής της μελέτης και βασικές παραδοχές.....	15
1.6 Σύνοψη.....	16
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφικά ανασκόπηση.....	17
2.0 Εννοιολογική αποσαφήνιση λειτουργικών ορισμών.....	17
2.1 Ετερότητα.....	18
2.2 Γλώσσα, ταυτότητα και ετερότητα.....	20
2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	22
2.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο	23
2.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	25
2.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	27
2.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	28
2.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	31

2.3.5.1 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.....	31
2.3.5.2 Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου.....	32
2.4 Ετερότητα, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	34
2.5 Σχολικά εγχειρίδια, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.....	36
2.6 Οι στόχοι του μαθήματος της Γλώσσας και του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.....	37
2.7 Σύνοψη.....	40
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας.....	41
3.0 Εισαγωγή.....	41
3.1 Ερευνητικές μέθοδοι και εργαλεία	42
3.1.1 Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.....	42
3.1.2 Το επαγωγικό σύστημα των κατηγοριών.....	44
3.1.3 Η ημιδομημένη συνέντευξη.....	46
3.2 Οργάνωση και σχεδιασμός της έρευνας.....	47
3.2.1 Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού.....	47
α. Σχολικά εγχειρίδια.....	47
β. Συνέντευξη.....	50
3.3 Σύνοψη.....	52
Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας	53
4.0 Εισαγωγή.....	53
4.1 Ποιοτική ανάλυση ερευνητικών ευρημάτων στα τεύχη του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων βάσει του συστήματος των κατηγοριών.....	53
4.1.1 Αναπηρίες/Διαταραχές.....	53

4.1.2	Διάφοροι πολιτισμοί/ φυλές.....	56
4.1.3	Ξένοι συγγραφείς/ξενικά ονόματα.....	59
4.1.4	Άλλες γλώσσες.....	62
4.1.5	Άλλες χώρες/εθνικότητες.....	63
4.1.6	Άλλες θρησκείες.....	66
4.1.7	Σεξουαλικός προσανατολισμός.....	68
4.1.8	Σεξισμός.....	68
4.1.9	Στερεότυπα/Προκαταλήψεις.....	69
4.1.10	Ρατσισμός.....	73
4.1.11	Ξενοφοβία.....	75
4.1.12	Ζητήματα ταυτότητας.....	76
4.1.13	Ειρήνη/Πόλεμος.....	78
4.1.14	Μετανάστες-Πρόσφυγες.....	82
4.1.15	Εναλλακτικές μορφές οικογένειας (Μονογονεϊκή, Εκτεταμένη, Ελεύθερης συμβίωσης, Οικογένεια χωρίς παιδιά, Ανασυγκροτημένη, Ομοφυλόφιλη, Θετή, Οικογένεια των παππούδων).....	85
4.1.16	Συγκριτική ανάλυση και των τριών τευχών του Ανθολογίου.....	87
4.2	Ανάλυση ευρημάτων συνέντευξης.....	89
4.3	Σύνοψη.....	95
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα-Προτάσεις.....		96
5.0	Εισαγωγή.....	96
5.1	Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας.....	96
5.1.1	Συζήτηση σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα.....	96
5.1.2	Συζήτηση σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα.....	97

5.1.3	Συζήτηση σχετικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα.....	99
5.1.4	Συζήτηση σχετικά με την ερευνητική υπόθεση.....	100
5.2	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	102
5.3	Περιορισμοί έρευνας.....	103
5.3.1	Περιορισμοί της έρευνας στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων.....	103
5.3.2	Περιορισμοί της έρευνας στις συνεντεύξεις.....	104
5.4	Επίλογος.....	104
	Βιβλιογραφικές Αναφορές και Πηγές.....	106
	Παραρτήματα.....	117

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.0 Σκιαγραφώντας το πλαίσιο έρευνας

Μια γλώσσα, κατά τον Chomsky δεν είναι μόνο λέξεις. Είναι μια κουλτούρα, μια παράδοση, μια ενοποίηση της κοινότητας, μια ολόκληρη ιστορία που δημιουργεί αυτό που είναι μια κοινότητα (Ruchi, 2020). Αυτά τα στοιχεία βρίσκονται ενσωματωμένα στον πυρήνα της και αποτελούν τα μέρη που απαρτίζουν το όλον, την ολότητα της γλώσσας ως φορέα γνώσεων, παραδόσεων, αντιλήψεων και πολιτισμού. Έτσι, η γλώσσα ως πολιτισμικός καθρέφτης σταθεροποιεί συμβολικές αναπαραστάσεις και απηχεί προκαταλήψεις και στερεότυπα, ενώ ταυτόχρονα τα τροφοδοτεί και τα συντηρεί.

Επομένως, γλώσσα και κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Στους κόλπους της κοινωνίας οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και επικοινωνούν μέσω της γλώσσας. Οι εκδηλώσεις της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής τους αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις και κατ' επέκταση τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους, τα οποία βρίσκονται βαθιά ριζωμένα στο υποσυνείδητο της ανθρώπινης ύπαρξης. Γι' αυτό η γλώσσα διαδραματίζει τόσο σπουδαίο ρόλο στη ζωή των ανθρώπινων κοινωνιών, καθώς κυοφορεί ιδεολογίες, αντιλήψεις και απόψεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν κοινωνικές σχέσεις και ιεραρχίες. Στο πλαίσιο αυτό οι Αρχάκη και Κονδύλη (2011, σ. 145) καταλήγουν λέγοντας πως «η γλώσσα είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες μέσω του οποίου αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες».

Η γλώσσα σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια και ειδικά στα εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, όπου εκεί βρίσκονται οι θησαυροί της ελληνικής, αλλά και παγκόσμιας λογοτεχνίας. Μέσω της γλώσσας αναπαράγονται ιδέες και διαμορφώνονται κοινωνικά στερεότυπα. Ο Parsons, ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας του δομολειτουργισμού (Ritzer, 2012), μιας θεωρίας που συλλαμβάνει και εξετάζει την κοινωνική ζωή ως ένα σύστημα που απαρτίζεται από διάφορα μέρη, υποστηρίζει πως το σχολείο ως εξέχων παράγοντας κοινωνικοποίησης αποτελεί ένα σύστημα, στο οποίο το παιδί αποδεσμεύεται από τις

ταυτίσεις και τους πρωταρχικούς συναισθηματικούς δεσμούς που φέρει από την οικογένειά του και μέσω της κοινωνικοποίησης δημιουργούνται νέοι. Οι νέοι αυτοί δεσμοί θα το οδηγήσουν στην πορεία της ζωής του στο να εσωτερικεύσει και να κατακτήσει αξίες υψηλότερες από εκείνες που γνώριζε αρχικά (Γκλέζου, 2017).

Οι αξίες αυτές έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν μία σκεπτόμενη ύπαρξη, η οποία θα ενστερνίζεται το ετερόκλητο ως φυσική εξέλιξη του ανθρωπίνου γένους. Με τον τρόπο αυτό, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται σήμερα λόγω των συνεχόμενων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών, το παιδί θα μπορέσει να προσαρμοστεί στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, θα αποκτήσει μια πολύπλευρη και διαπολιτισμική παιδεία, η οποία θα το βοηθήσει με τη σειρά της να αποδεχτεί τις κάθε είδους «ανομοιογένειες» ως οικουμενικές φυσικές οντότητες και όχι ως κοινωνικές κατασκευές, που στόχο έχουν να διαχωρίσουν και να στιγματίσουν ό, τι διαφέρει.

Αυτήν την κοινωνική κατασκευή, η οποία είναι επίκαιρη όσο ποτέ εξαιτίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χατζοπούλου (2015), είτε της μετακίνησης ανθρώπων πάνω από σύνορα είτε της μετακίνησης συνόρων πάνω από ανθρώπους, φιλοδοξώ να διερευνήσω στην παρούσα μελέτη. Στόχος της να αναδείξει πώς αυτή διαφαίνεται στα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας και ποίησης και ειδικά σε έναν από τους πιο αντιπροσωπευτικούς εκπροσώπους της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Τα εγχειρίδια αυτά αποτελούν, όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τη φωνή και τις επιδιώξεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προετοιμάζει και συνδιαμορφώνει με τις αποφάσεις της τους αυριανούς πολίτες.

Στην προσπάθεια ανάδειξης της παρουσίας της ετερότητας μέσω του Ανθολογίου συνδράμουν τρεις εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι σε σχολεία της Κέρκυρας, οι οποίοι «φωτίζουν» με τις συνεντεύξεις τους πτυχές της ετερότητας, δίνοντας τη δική τους οπτική στον τρόπο που διαφαίνεται αυτή μέσα από τη διδασκαλία των συγκεκριμένων κειμένων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και η αιτιολόγηση της συγγραφής της συγκεκριμένης μελέτης.

1.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Στο παρόν στάδιο επιχειρείται να σκιαγραφηθεί το ερευνητικό πλαίσιο, στο οποίο θα κινηθεί η παρούσα εργασία. Τα ερωτήματα, που διατυπώνονται, σκοπεύουν να μελετήσουν τον τρόπο μέσω του οποίου αναδεικνύεται και διαχειρίζεται η έννοια της ετερότητας στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, ερευνώνται:

- Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων προάγει την ετερότητα και εάν ναι, με ποιον τρόπο;
- Πώς απεικονίζεται η σχέση ετερότητας και Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων;
- Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση αυτή;

Το πρώτο ερώτημα επιδιώκει να εντοπίσει το κατά πόσο και με ποιον τρόπο το Ανθολόγιο προάγει την ετερότητα, έννοια που, όπως αναπτύσσεται στη συνέχεια (Κεφ. 2), περικλείει μία πληθώρα ετερόκλητων στοιχείων (ομοφυλοφιλία, διαζύγιο) και δεν εντοπίζεται μόνο στη διαπολιτισμικότητα και στην αντιμετώπιση μεταναστευτικών και προσφυγικών ζητημάτων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Το δεύτερο ερώτημα φιλοδοξεί να προσδιορίσει τις πιθανές μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η ετερότητα αρχικά στα συγκεκριμένα εγχειρίδια (π.χ. εθνική, εθνοτική, φυλετική) και κατόπιν μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σύγχρονο σχολείο. Το ερώτημα αυτό εμπλουτίζεται από την τελευταία ερώτηση που έχει ως στόχο να εξετάσει το πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την ετερότητα στη σχολική αίθουσα και ειδικά μέσα από τη διδασκαλία των κειμένων του Ανθολογίου.

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι προϊόν μιας βασικής υπόθεσης που διέπει την παρούσα μελέτη. Η ετερότητα εμφανίζεται στο Ανθολόγιο περιορισμένη θεματολογικά, με λιγοστές μόνο αναφορές σε ζητήματα που αφορούν στην ειδική αγωγή (άτομα με αναπηρίες) και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών). Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα οποία ευθύνονται για τον καθορισμό και την υλοποίηση των σκοπών της σχολικής αγωγής και

διδασκαλίας (Κεφ. 2), κάνουν μία και μοναδική γενική αναφορά στη λέξη «ετερότητα». Συγκεκριμένα, περιγράφοντας τα θέματα και τα κείμενα που επιλέγονται στη συγγραφή του Ανθολογίου, αναφέρονται πως επιλέγονται θεματικές, «προκειμένου να υπηρετούνται οι νομοθετημένοι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στο Σύνταγμα και στην ειδικότερη νομοθεσία» και οι οποίες σχετίζονται με την αποδοχή της ετερότητας, χωρίς, όμως, να δίνεται κανένας ορισμός της έννοιας αυτής. (ΦΕΚ 303/τ. Β΄/ 13-3-2003, σ. 3777).

1.2 Αιτιολόγηση της έρευνας

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η παρούσα εργασία έρχεται να συμπληρώσει τη γενικότερη έλλειψη ερευνών ή αναφορών που αφορούν στην έκφανση της ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Ειδικότερα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές πως υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που σχετίζονται με τη μελέτη της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας (Μαντζιάρη, 2018, Πουルトουχίδου, 2019) και ειδικά του Ανθολογίου στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (Τόπη, 2005, Μιχαήλ, 2019). Ως επί το πλείστον οι υπάρχουσες μελέτες αφορούν ζητήματα διαπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κοντοχρήστου 2012, Σάββα, 2015, Ραπτοπούλου, 2016, Κιοσσέ, 2019, Παπαγιανοπούλου, 2020).

Για τον λόγο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να συμπληρώσει το αναφερόμεν «κενό», δίνοντας μια πιο διευρυμένη εικόνα στην έννοια της ετερότητας και βλέποντας ουσιαστικά πως αυτή αποτυπώνεται σήμερα σε ένα από τα πιο σημαντικά λογοτεχνικά βιβλία του Δημοτικού, το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων. Υποστηρικτικά της ανωτέρω θέσης λειτουργεί το ότι η έρευνα αυτή υιοθετεί ως κατευθυντήρια γραμμή τη θέαση της ετερότητας σαν μια «ομπρέλας», η οποία υπό τη σκέπη της δε βρίσκονται μόνο ζητήματα αναπηρίας, διαφορετικότητας, εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών, αλλά πολλών ακόμη μορφών «ανομοιογένειας», όπως σεξουαλικού προσανατολισμού,

έμφυλων οικογενειών, εθνικών και εθνοτικών ταυτοτήτων), φιλοδοξώντας να αποτελέσει έτσι αφορμή για εμπλουτισμό του παραπάνω σχολικού εγχειριδίου.

1.3 Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να επιτευχθούν οι σκοποί της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιήθηκαν στη συλλογή και μελέτη των εξεταζόμενων δεδομένων και πληροφοριών ως κατάλληλες τεχνικές η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, έτσι όπως αυτές συγκροτήθηκαν, καθώς και η ημιδομημένη συνέντευξη. Λεπτομερή ανάλυση των τεχνικών αυτών θα δοθούν στο Κεφάλαιο 3, στη Μεθοδολογία Έρευνας. Τα δεδομένα, που συνελέγησαν, προήλθαν από την έρευνα στα κείμενα των τριών (3) σχολικών εγχειριδίων του Ανθολογίου όλων των τάξεων του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου (Α΄- ΣΤ΄), καθώς από τις τρεις (3) συνεντεύξεις εκπαιδευτικών-δασκάλων του Ανθολογίου, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά την έκφανση της ετερότητας υπό το πρίσμα της διδασκαλίας των συγκεκριμένων κειμένων.

1.4 Καθορισμός των υπό εξέταση όρων και εννοιών

Οι ορισμοί που υιοθετούνται από τους ερευνητές συχνά δεν είναι ομοιόμορφοι. Οπότε οι βασικοί και αμφιλεγόμενοι όροι, που φιλοδοξεί να οριοθετήσει λεπτομερώς το κεφάλαιο που ακολουθεί (Κεφ. 2), έχουν ως στόχο να καθορίσουν τις θέσεις που λαμβάνουν χώρα από την ερευνήτρια στη συγκεκριμένη Διπλωματική εργασία. Προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν εξεζητημένοι και περίπλοκοι ορισμοί, χρησιμοποιούνται ορισμοί, οι οποίοι θα συνδράμουν καταλυτικά στο έργο της παρούσας μελέτης.

Οι βασικοί όροι που διαπερνούν την εδώ έρευνα είναι οι ακόλουθοι: α) Ετερότητα, β) Διαφορετικότητα, γ) Πολυπολιτισμικότητα και δ) Διαπολιτισμικότητα. Ειδικότερα, πραγματοποιείται μία απόπειρα σημασιολογικής οριοθέτησης των συνώνυμων όρων «ετερότητα» και «διαφορετικότητα», με σκοπό να οριστεί το εννοιολογικό πλαίσιο, στο οποίο θα περιπλανηθεί το υπό εξέταση θέμα. Κατόπιν, επιχειρείται σύνδεση της ετερότητας με τη γλώσσα και της ταυτότητα, έννοιες μεταξύ των οποίων, όπως θα αποδειχθεί (Κεφ. 2), υπάρχει στενός δεσμός και τέλος, παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας σε μια προσπάθεια να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν της ετερότητα οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

1.5 Οριοθετήσεις του πεδίου εφαρμογής της μελέτης και βασικές παραδοχές

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τεθούν ορισμένα όρια που θέτει το πεδίο εφαρμογής και το εύρος της παρούσας μελέτης, ώστε να καθοριστούν οι παράμετροι της ερευνητικής μελέτης. Συγκεκριμένα, τα όποια αποτελέσματα που παράγονται αφορούν αποκλειστικά στα κείμενα των συγκεκριμένων εγχειριδίων και στα υποκείμενα που συμμετείχαν στις δοθείσες συνεντεύξεις. Η στάση που υιοθετείται στην παρούσα μελέτη είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα στοχευμένα συμπεράσματα μιας μελέτης είναι πιο γενικά από τα πραγματικά αποτελέσματα που διαπιστώνονται (Richards, 2011) Ως εκ τούτου, οι όποιοι περιορισμοί που μπορεί να έχει η παρούσα μελέτη δεν την υπονομεύουν κατ' ανάγκη, καθώς τα ευρήματά της παρέχουν μια επιπρόσθετη και εκτενέστερη κατανόηση των πτυχών της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και αξιώνουν μέσω της γνώσης που παρέχεται να αποτελέσουν σημαντικό αρωγό στην εξαγωγή ευρέων συμπερασμάτων.

1.6 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι ακρογωνιαίοι λίθοι της εννοιολογικής θεμελίωσης της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν το ερευνητικό πρόβλημα και τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, παρουσιάστηκε το σκεπτικό της μελέτης και δόθηκε επιχειρηματολογία για την υλοποίησή της, πραγματοποιήθηκε η περιγραφή και η αιτιολόγηση του ερευνητικού σχεδιασμού και σκιαγραφήθηκαν οι βασικοί όροι. Σε αυτό το κεφάλαιο δόθηκε, επίσης, το περίγραμμα της έρευνας. Τέλος, παρουσιάστηκαν οι οριοθετήσεις που τέθηκαν από το πεδίο εφαρμογής των ευρημάτων της παρούσας εργασίας. Πάνω σε αυτή τη βάση τοποθετείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο κεφάλαιο 2 επιχειρείται μία όσο το δυνατόν πολύπλευρη ανασκόπηση της ελληνικής, αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας μέσα από την εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, έννοιες με τις οποίες υπάρχει στενή συσχέτιση. Κατ' αρχάς, δίνονται ορισμένοι ορισμοί της ίδιας της έννοιας της ετερότητας, προκειμένου να σκιαγραφηθεί το εννοιολογικό πλαίσιο, στο οποίο θα κινηθεί η παρούσα έρευνα. Ακολουθεί η συσχέτιση της ετερότητας με την ταυτότητα και τη γλώσσα, έννοιες που συνυφαίνονται με τον ιστό του πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών, και έπειτα περιγράφονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Κατόπιν, συνδέεται η ετερότητα, με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τέλος, γίνεται λόγος για τη σχέση σχολικών εγχειριδίων, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., καθώς και για τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, μέρος της οποίας αποτελεί και η διδασκαλία του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Ακολουθούν τα συμπεράσματα του κεφαλαίου.

2.0 Εννοιολογική αποσαφήνιση λειτουργικών ορισμών

Σύμφωνα με τον Αντισθένη τον Κυνικό «ἀρχὴ παιδείσεως ἡ τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις». Προϋπόθεση, δηλαδή, για να φθάσει κανείς στη γνώση είναι ο ορισμός της έννοιας, η εύρεση της ετυμολογικής της προέλευσης και η ανάλυση των συνθετικών της μερών. Η έννοια της ετερότητας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχετίζεται με τους όρους της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Οι όροι αυτοί θα μελετηθούν στο παρόν κεφάλαιο σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης όρων και εννοιών απαραίτητων, προκειμένου να αναλυθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια και πληρότητα το υπό εξέταση θέμα.

2.1 Ετερότητα

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μααλούφ (1999), ο κόσμος είναι μια πολύπλοκη μηχανή, η οποία δεν μπορεί να αποσυναρμολογηθεί μόνο με ένα κατσαβίδι. Αυτό, ωστόσο, δεν πρέπει να μας εμποδίζει να παρατηρούμε, να φιλοδοξούμε να κατανοήσουμε, να κοιτάζουμε μέσα μας, να συζητάμε και ακόμη, μερικές φορές, να προτείνουμε τον ένα ή τον άλλο δρόμο, τον οποίο η σκέψη μας θα μπορούσε να ακολουθήσει (περ. Πολύδρομο). Ο δρόμος, όμως, προς την κατανόηση του κόσμου, περνάει μέσα από την κατανόηση αρχικά του εαυτού και κατόπιν των ανθρώπων που μας περιβάλλουν. Ζώντας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία καθένας μάς αναζητά τα στοιχεία που τον ενώνουν με το σύνολο και παράλληλα τον καθιστούν μοναδικό.

Το «ταξίδι» προς την αναγνώριση και κατανόηση της μοναδικότητας του ατόμου αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα και ως «διαφορετικότητα». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται συνάμα ή αντί του με τον όρου «ετερότητα». Σύμφωνα με το ηλεκτρονικό γλωσσάριο του Ινστιτούτου για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα (i-RED) «Αν ο πρώτος περιγράφει τη μοναδικότητα και την πολλαπλότητα του αυτοπροσδιορισμού και των πολυεπίπεδων ιδιοτήτων της προσωπικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας των υποκειμένων, ο δεύτερος είναι πιο πολιτικός και περιγράφει περισσότερο την κοινωνική κατασκευή του «εμείς» και του «άλλοι». Ετερότητα είναι η κατάσταση ή η ιδιότητα του άλλου: όντας άλλος ή διαφορετικός.».

Κατά την Καραγιάννη (2017) «η λέξη ετερότητα ορίζεται ως η έλλειψη ομοιότητας (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 2006)» (σ.10). Όμως, η έννοια αυτή δεν περιορίζεται σε μια παράθεση ενός λεξικολογικού ορισμού, αλλά νοηματοδοτείται σε φιλοσοφικό, ψυχολογικό και κοινωνιολογικό επίπεδο μέσα από τη σχέση της ταυτότητας του «εγώ» με το «άλλο», το «ξένο».

Ο δημιουργός του φιλοσοφικού όρου της ετερότητας είναι ο Emmanuel Levinas (1906-1995), τον οποίο πρωτομνημονεύει σε μια σειρά δοκιμίων του, που τιτλοφορείται *Alterity and Transcendence* (1999) (ΦυλοΠαιδεία). Το λεξικό της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας του *ΦυλοΠαιδεία* αναφέρει πως αργότερα ο όρος υιοθετήθηκε από την Ανθρωπολογία, την μετα-αποικιοκρατική θεωρία και τη φεμινιστική κριτική. Ειδικά, όπως υποστηρίζουν οι Γκέφου-Μαδιανού (2003) και Σπανός & Χαϊδογιάννου (2013), η ετερότητα χρησιμοποιήθηκε στην Ανθρωπολογία, για να περιγράψει ένα σύνολο χαρακτηριστικών

γνωρισμάτων, τα οποία σχετίζονται με το φύλο, τη φυλή, την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό του κάθε ανθρώπου και τα οποία τον διαχωρίζουν από όλους εκείνους, που δεν τα έχουν κοινά (Χατζοπούλου, 2015). Στην μετα-αποικιοκρατική θεωρία ταυτίστηκε με ό,τι ερχόταν σε αντιδιαστολή με την ταυτότητα του λευκού αποικιοκράτη, ενώ στη φεμινιστική θεωρία οι γυναίκες ταυτίστηκαν με την ετερότητα, καθώς στο πλαίσιο της πατριαρχικής κοινωνίας θεωρήθηκαν κατώτερες, μη λογικές, σε αντίθεση με τον έλλογο και επομένως ανώτερο άνδρα (Ξανθοπούλου, 2010).

Η ετερότητα, κατά τον Cummins, περιγράφει την κάθε λογής διαφορετικότητα και ανομοιογένεια (Ξανθοπούλου, 2010). Η ανομοιογένεια αυτή μπορεί να εντοπίζεται σε διάφορους ανθρωποκεντρικούς τομείς, όπως το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τον πολιτισμό. Επομένως, ο όρος ετερότητα περιλαμβάνει κάθε μορφή ανομοιογένειας, είτε πρόκειται για άμεσα εμφανή (π.χ. γλωσσική ετερότητα), είτε όχι (π.χ. ομοφυλοφιλία, αμφιφυλοφιλία), η οποία μπορεί να εγείρει φόβο και αναταράξεις στο «καλά προφυλαγμένο» κοινωνικό οικοδόμημα

Επιπλέον, η ετερότητα (έμφυλη, θρησκευτική, γλωσσική, εθνοτική, πολιτισμική) (Πουλτουχίδου, 2019) ερμηνεύεται μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους. Αποτελεί την κατάσταση, μέσα στην οποία το άτομο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητά του με διπλό τρόπο. Από τη μια αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αυθύπαρκτο και μοναδικό ον και από την άλλη ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου, με το οποίο το συνδέουν κοινά χαρακτηριστικά (φυλή, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμός). Επομένως, κάθε απόκλιση από τα κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες, μετανάστες) λογίζεται από την κοινότητα ως στοιχείο εκτός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο είναι πιθανό να προκαλέσει εκδηλώσεις στερεοτυπικών και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως προϋπόθεση της ετερότητας, είτε ως βίωμα είτε ως έννοια αποτελεί η σύγκριση, η οποία συντελείται συνειδητά ή μη. Ο Γκότοβος (2002) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «δεν μπορεί να είναι κάποιος αφ' εαυτού διαφορετικός, αλλά ότι είναι διαφορετικός σε σχέση με κάποιον άλλον» (σ.16). Μέτρο σύγκρισης ευνότητα αποτελούν οι πλειοψηφικές κοινωνίες, οι οποίες δεν αναγνωρίζουν πάντοτε την ετερότητα ως ευεργετικό στοιχείο για την ανάπτυξη της ταυτότητας, μιας και ο «έτερος» λειτουργεί ως καθρέφτης, στον οποίο αντανακλάται η εικόνα μας και μέσω αυτής

καθίσταται επιτρεπτή η ύπαρξή μας ως ανθρώπινα και κοινωνικά όντα (Τζιόβας, 1987), με αποτέλεσμα πολλές φορές να αντιμετωπίζεται ως απειλή.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η έννοια της ετερότητας είναι περισσότερο συμπεριληπτική συγκριτικά με την έννοια της διαφορετικότητας. Στην «ομπρέλα» της περικλείεται κάθε τι που κάνει κάθε άτομο ξεχωριστό και το οποίο, όμως, εγείρει φόβο, εντάσεις, διακρίσεις συγκριτικά με ό,τι θεωρείται στις πλειοψηφικές κοινωνίες «σύνηθες-φυσιολογικό» και κατ' επέκταση κοινωνικά αποδεκτό με βάση τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμά της.

2.2 Γλώσσα, ταυτότητα και ετερότητα

Η έννοια της ετερότητας σχετίζεται με την έννοια της ταυτότητας, καθώς και οι δύο συνυφαίνονται μέσα από τη σχέση του «Εγώ» (Ego) με το «Αυτό» (Id) και το «Υπερεγώ» (Superego). Ο Freud, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, υποστηρίζει πως η δόμηση της προσωπικότητας, και κατά την άποψη της γράφουσας ομοίως και η δόμηση της ταυτότητας, συντελείται μέσω των συγκρούσεων του «Εγώ», της λογικής σκέψης και του «πραγματικού» μέρους του εαυτού με το «Αυτό», τις ενορμήσεις, δηλαδή, και τα κίνητρα, αλλά και με το «Υπερεγώ», «το διαμέρισμα των κοινωνικών επιταγών, ή ό,τι ο κοινός νους θα αποκαλούσε «συνείδηση» (Παλαιολόγου, 1999, σ.195). Αυτή τη συγκρουσιακή σχέση μεταξύ «Εγώ», «Αυτό» και «Υπερεγώ», αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της προσωπικότητας του ατόμου και το οποίο καλείται να διαχειριστεί, ούτως ώστε να είναι αρεστό και κοινωνικά αποδεκτό.

Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται σε ένα «είδος συνείδησης του εαυτού καθώς και ό,τι συγκροτείται μέσα από συνεχείς ταυτίσεις και μέσα από τις ενδεχόμενες ανατροπές των ταυτίσεων αυτών» (Κυπριανού, 2011, σ.61). Το άτομο δε γεννιέται, δηλαδή, με μία και μόνη ταυτότητα, η οποία παραμένει ακλόνητη και अपαράλλακτη σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, αλλά το συνονθύλευμα των στοιχείων, που την απαρτίζουν (π.χ. γλώσσα, φύλο, φυλή, θρησκεία, επάγγελμα) οικοδομείται και μεταβάλλεται συνεχώς.

Ο Μααλούφ (2000) υποστηρίζει πως ταυτότητα είναι αυτό που εμποδίζει έναν άνθρωπο από το να είναι πανομοιότυπος με οποιονδήποτε άλλο και αυτό, γιατί η ταυτότητα του αποτελείται από μία σειρά στοιχείων, είτε επίσημα καταγεγραμμένων (π.χ. εθνικότητα) είτε όχι (π.χ. δεσμοί φιλίας), ο συνδυασμός των οποίων τον καθιστούν μοναδικό. Δεν υπάρχουν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά στοιχεία, ισχυρότεροι ή πιο αδύναμοι «δεσμοί» με ό, τι μάς περιβάλλει, αλλά όλα αποτελούν συστατικά της προσωπικότητας, «γονίδια της ψυχής», όπως τα ονομάζει ο Μααλούφ, τα περισσότερα από τα οποία δεν είναι έμφυτα. Ενώ καθένα από αυτά μπορεί να βρεθεί ξεχωριστά σε πολλά άτομα, ο συνδυασμός τους δεν είναι ποτέ ίδιος με κάποιον άλλον. Αυτό είναι που δίνει σε κάθε άτομο πλούτο και αξία και καθιστά κάθε ανθρώπινο ον μοναδικό και αναντικατάστατο.

Κατά τον Μααλούφ, είναι «η ανάγκη του ανήκειν σε μια οικογενειακή γραμμή, σε μια φυλή, σε ένα περιβάλλον, σε έναν πολιτισμό, σε ένα έθνος [...]» (Παρουσιάσεις Παριανού, 2021). Αυτή η ανάγκη του ανήκειν είναι αυτή που θα καθορίσει ως ένα βαθμό την ταυτότητα του κάθε ατόμου και κατ' επέκταση τις επιλογές και τις αντιλήψεις, στερεοτυπικές ή μη, που απορρέουν από αυτήν. Η γλωσσική επιλογή και η ίδια η γλώσσα αποτελούν μέρος της κατασκευής ταυτότητας (ατομικής και συλλογικής). Η ταυτότητα και η γλώσσα έχοντας μεταξύ τους μια διαλεκτική σχέση είναι στενά συνδεδεμένες η μία με την άλλη, καθώς μέσω της γλώσσας οι άνθρωποι παρουσιάζουν τον εαυτό τους στον κόσμο (Wodak, 2012).

Η γλώσσα ως «μαγική πράξη» (Freud, 1930) συμβάλλει στην εδραίωση προκαταλήψεων και στη διαιώνιση στερεοτύπων και μάλιστα με διττή μορφή. Από τη μία έχουν αποτυπωθεί στο γλωσσικό σύστημα οι κοινωνικές διακρίσεις και από την άλλη η γλώσσα χρησιμοποιείται ως φορέας ιδεολογίας, πολιτισμού και κουλτούρας, η οποία, κατά τον Mukund Hambarde (2012), αποτελεί το «μυαλό της κοινωνίας», σε αντίθεση με τον πολιτισμό, που αποτελεί «τον κορμό» της (Karras, 2020). Ο γλωσσικός αυτός φορέας μέσα από τις διδαχές και τα μηνύματά του συμβάλλει στη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων.

Η γλώσσα σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Γι' αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό το πώς μία πολυπολιτισμική κοινωνία αντιμετωπίζει τα ζητήματα που προκύπτουν από τη διαχείριση της ετερότητας, ειδικά μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, που επιθυμεί κάθε φορά να εφαρμόσει. Στο σημείο αυτό

κρίνεται σκόπιμο να γίνει μνεία των πέντε σημαντικότερων μοντέλων εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, με σκοπό να γίνει αφενός κατανοητός ο τρόπος, με τον οποίο διαχειρίστηκε η ετερότητα στο πέρασμα των χρόνων και αφετέρου να αναδειχθεί το πώς αυτός ο τρόπος επηρέασε τις σχέσεις μεταξύ των μελών των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ειδικά μεταξύ της μαθητικής κοινότητας.

2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Η έννοια της ετερότητας συνδέεται άμεσα με την πολυπολιτισμικότητα - έννοια, η οποία θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου (Κεφ. 2.3.5.1.)- καθώς δεν μπορεί να υπάρξει ετερότητα σε μια ομοιογενή κοινωνία. Η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται διαδοχικά με τη μετανάστευση και την ανοχή στην πολιτισμική διαφορετικότητα, η οποία μπορεί να μεταβληθεί με την πάροδο των ετών και να αποτελέσει, είτε απειλή, είτε ευεργέτημα για την πολιτισμική μοναδικότητα μιας χώρας. Το ποια στάση θα επιλέξει να κρατήσει η κάθε χώρα εξαρτάται σε μεγάλο μέρος από τις εκάστοτε πολιτικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό της, καθώς και από τον βαθμό παίδευσης των μελών της όσον αφορά στην καλλιέργεια πολιτισμικής κουλτούρας, στάσεων ανεκτικότητας, αποδοχής και αναγνώρισης της αξίας διαφορετικών πολιτισμών.

Υπό το πρίσμα αυτό, εδώ και αρκετές δεκαετίες και συγκεκριμένα από τις αρχές της δεκαετίας του '60 οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες εξέφρασαν με διάφορους τρόπους τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση, μιας και αποτελεί έναν από τους βασικότερους φορείς μεταλαμπάδευσης ιδεών, αξιών και προτύπων, δημιουργώντας και εφαρμόζοντας τα εξής εκπαιδευτικά μοντέλα: 1) το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, 3) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, 4) το αντιρατσιστικό μοντέλο και 5) το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου, 1997, Καραγιάννη, 2017, Παπαγιαννοπούλου, 2020).

2.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί το βασικό μοντέλο εκπαίδευσης της δεκαετίας του '60, κατά το οποίο οι «άλλοι» αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικό πρόβλημα και το οποίο χρήζει άμεσης επίλυσης. Πρωταρχικός στόχος του μοντέλου αυτού αποτελεί η απορρόφηση της «ελαττωματικής» ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων από την κυρίαρχη ταυτότητα της χώρας, στην οποία ζουν, χωρίς όμως να υπάρχει γι' αυτές δυνατότητα ανάπτυξης (Καραγιάννη, 2017). Εδώ η πολυπολιτισμικότητα λειτουργεί ως «χωνευτήρι» (melting pot), στο οποίο «λιώνουν» όλες οι πολιτισμικές διαφορές των λαών, όπως συμβαίνει στα αγγεία τήξης ενός χυτηρίου, έως ότου γίνουν ένα ενιαίο «κράμα», «με την ελπίδα», όπως αναφέρουν οι Liu, Volčič and Gallois (2018, σ.323), ««εμείς» να γίνουμε περισσότερο σαν «αυτούς» και «αυτοί» να μας θεωρήσουν λιγότερο ξένους και περισσότερο όμοιους (Zubrzycki, 1997)».

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008, σ. 208) «με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση». Όμως, αυτό δε σημαίνει πως η διαδικασία αυτή συμβαίνει ομαλά, με σεβασμό προς τις φυλετικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των ομάδων που αφομοιώνονται. Αντίθετα μάλιστα, η πολιτισμική αφομοίωση, η οποία επιχειρείται μέσω αυτού του μοντέλου, προκαλεί πολλές φορές έντονες αντιδράσεις από πλευράς των μειονοτικών ομάδων, καθώς έχει ως θεμέλιο λίθο την απομάκρυνση και αποποίηση των εγγενών πολιτισμικών στοιχείων (κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία), με αποτέλεσμα την πρόκληση τριγμών στο κοινωνικό οικοδόμημα, εξαιτίας των αναταραχών και των συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ των ομάδων (Παπαγιαννοπούλου, 2020).

Οι Skutnabb-Kangas (1991) υποστηρίζουν πως η αφομοίωση είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία δεν είναι εύκολα να οριστεί (Baker, 2001). Μία πιθανή αιτία αποτελεί ο πολυεπίπεδος ορισμός της (επίπεδο πολιτιστικό, δομικό, κοινωνικό, στάσεων–συμπεριφορών). Η διάκριση, όμως, που κυριαρχεί είναι αυτή της δομικής και πολιτιστικής αφομοίωσης. Η πολιτισμική αφομοίωση σχετίζεται με την υιοθέτηση της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής, ενώ η οικονομική-δομική με την

ισότιμη συμμετοχή στην αγορά εργασίας, με τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, με το δικαίωμα ψήφου και την ισονομία (Σάββα, 2015).

Συγκρίνοντας τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται αντιληπτό από μέρους μου πως ο Γεωργογιάννης εστιάζει περισσότερο στο κοινωνικό, εθνοτικό και πολιτισμικό επίπεδο, στα οποία λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αφομοίωσης, χωρίς, όμως, να καλύπτει πολύπλευρα τις πτυχές, που περιβάλλει το κοινωνικό οικοδόμημα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (για παράδειγμα, το οικονομικό αντίκτυπο της αφομοίωσης). Αντίθετα, οι Skutnabb-Kangas προσεγγίζουν την έννοια της αφομοίωσης με μια πιο διευρυμένη ματιά, παρ' όλο που προηγείται χρονικά του ορισμού του Γεωργογιάννη κατά δεκαπέντε τουλάχιστον έτη. Επιπλέον, οι Skutnabb-Kangas διαχωρίζουν την πολιτισμική αφομοίωση από την οικονομική-δομική και τη συνδέουν με την αγορά εργασίας, την πολιτική και την εκπαίδευση. Ένα από τα στοιχεία που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως έλλειμα και των δύο ορισμών είναι η αδυναμία να εστιάσουν εις βάθος στο πώς η διαφορετική θρησκευτική κουλτούρα επηρεάζει και εμποδίζει πολλές φορές την αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων από τον γηγενή πληθυσμό.

Ένας από τους τρόπους, με τους οποίους επιτυγχάνεται η πολιτισμική ομοιογενοποίηση στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι η συμμόρφωση, που απαιτεί το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, με παράλληλη απαξίωση της μειονοτικής γλώσσας. Ειδικά, στον χώρο της εκπαίδευσης, το σχολείο συμμορφώνεται πλήρως με τις πολιτισμικές επιταγές της επίσημης γλώσσας της χώρας, στους κόλπους της οποίας εφαρμόζεται το μοντέλο, αδιαφορώντας για τη μητρική γλώσσα και τις πολιτισμικές καταβολές των διαφορετικών εθνοπολιτισμικά μαθητών, καθώς θεωρείται πως αίρεται η χρηστικότητα τους (Γεωργογιάννης, 1997). Στο όνομα της ισότητας και των ίσων ευκαιριών, προκειμένου να αντισταθμιστεί το «πολιτισμικό έλλειμα» των «ξένων», οι μαθητές διαχωρίζονται, χωρίς να δίνεται σημασία στη διαφορετικότητα και τα προβλήματα τους, και τελικά, αντί να αποκτούν τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να συμμετέχουν ισότιμα και λειτουργικά στο σχολικό περιβάλλον, να αντιμετωπίζονται ρατσιστικά από μια «ανώτερη» πολιτισμικά κοινωνία (Γκόβαρης, 2011), με αποτέλεσμα την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το αφομοιωτικό μοντέλο δέχτηκε έντονη κριτική, καθώς «θεωρήθηκε εθνοκεντρικό, μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό (Νικολάου, 2011β)» (Παπαγιαννοπούλου, 2020),

αφού, σύμφωνα με τις επιταγές του, οι όποιες πολιτισμικές διαφορές των μειονοτικών ομάδων έπρεπε να απορροφηθούν από τον γηγενή πληθυσμό, με στόχο αρχικά να ενταχθούν στους κόλπους της κοινωνίας και στη συνέχεια να συμβάλλουν ως συνδιαμορφωτές στην εξέλιξη της (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Τα παραπάνω είχαν ως συνέπεια τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και εν τέλει τη μεγάλη μαθητική διαρροή (Γκόβαρης, 2011). Η ρατσιστική και μονοδιάστατη αντιμετώπιση των πολιτισμικά «κατώτερων» ομάδων δικαίως οδήγησε στη μετάβαση σε ένα μοντέλο, αυτό της ενσωμάτωσης.

2.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ανέκλυψε ως απάντηση στους επικριτές του αφομοιωτικού μοντέλου. Έκανε την εμφάνισή του προς στα τέλη της δεκαετίας του '60 με αρχές του '70 «με προσανατολισμό την κοινωνική συνοχή, μέσω της αναγνώρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού» (Καραγιάννη, 2017, σ. 17). Η αναγνώριση αυτή περιέκλειε τις ιδέες της ανεκτικότητας, της επικοινωνίας και της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, ενστερνίζοντας ταυτόχρονα τα στοιχεία της θεωρίας του «μπολ σαλάτας». Σύμφωνα με αυτήν, αντί να αφομοιωθούν οι διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, ενσωματώνονται και συνυπάρχουν στις ξεχωριστές τους ταυτότητες, όπως τα συστατικά σε μια σαλάτα που υφίστανται ξεχωριστά, ταυτόχρονα όμως αποτελούν μέρους ενός ενιαίου συνόλου (Thornton, 2012). Ο Καναδάς, μάλιστα, ακολουθώντας το συγκεκριμένο μοντέλο, περιγράφεται, σύμφωνα με αναφορές των Liu, Volčič and Gallois (2018), ως «μωσαϊκό πολιτισμικών ομάδων». Η πολυπολιτισμικότητα πρωτοεμφανίστηκε στον Καναδά ως μία πολιτική ανταποκρινόμενη στη διγλωσσία, Αγγλικά και Γαλλικά, και στον αυξανόμενο αριθμό μεταναστών.

Ο Γκόβαρης (2011) τοποθετεί την έναρξη του μοντέλου αυτού στην πολυεθνική ιδεολογία και συγκεκριμένα στην τοποθέτηση ότι οι πολιτισμοί της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτικών, αν και διαφέρουν, δεν παύουν να έχουν και πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους (Σάββα 2015), στοχεύοντας «στη δημιουργία μιας πολιτισμικά ισόνομης κοινωνίας» (Καραγιάννη, 2017), στην οποία τα μέλη της αλληλοεπιδρούν και

συνδιαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικά που τους περιβάλλει. Όμως, η αλληλεπίδραση και η άσκηση επιρροής δεν είναι ανεξέλεγκτη, αλλά αποτελεί όριο το σημείο που οι μειονοτικές ομάδες δε θεωρούνται απειλή, συμμορφώνονται με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα και ενσωματώνονται χωρίς κοινωνικές αναταράξεις. Στο σημείο αυτό η Κεσίδου (2008) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας» (Σάββα, 2015, σ. 31).

Στον τομέα της εκπαίδευσης επικρατεί η αναγνώριση και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα. Οι διαφορετικές πολυπολιτισμικές παραδόσεις αποτελούν τα κομμάτια ενός μωσαϊκού, που συνθέτουν την εικόνα μιας ξεχωριστής, αλλά όχι διαφορετικής μαθητοκεντρικής ομάδας. Η μητρική γλώσσα δε διδάσκεται επίσημα από το εκπαιδευτικό σύστημα (Fennes & Hargood, 1997), αλλά χρησιμοποιείται ως εφελτήριο για την εκμάθηση της κυρίαρχης, καθώς πιστεύεται η εκμάθησή της θα μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες εξέλιξης των μαθητών, που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Όσο πιο γρήγορα ενσωματωθούν μέσω της γλώσσας, τόσο λιγότερο θα αμφισβητούν την κουλτούρα και τις αξίες της χώρας υποδοχής, συμβάλλοντας έτσι στην ομαλή συμβίωση των μελών της (Σάββα, 2015).

Εν κατακλείδι, βασικός στόχος του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η «διασφάλιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας» (Καραγιάννη, 2017). Οι «άλλοι» οφείλουν να συμμορφωθούν με τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές επιταγές της κυρίαρχης ομάδας, προκειμένου να μην θεωρηθούν «αποκλίνοντες» και αποβληθούν έτσι ως παραφυάδες ενός οργανισμού, οι οποίες θα πρέπει με κάθε τρόπο να «εκριζωθούν», προκειμένου ο οργανισμός να επιβιώσει.

Μειονέκτημα του μοντέλου αυτού αποτελεί η κατ' επίφαση ύπαρξη ίσων ευκαιριών για κοινωνική ανέλιξη των μειονοτικών ομάδων, καθώς καθίσταται αδύνατη η επί ίσοις όροις ανέλιξη, όταν δεν ξεκινούν όλοι από κοινή αφετηρία. Κατά τη Νικολάου (2011), πρόκειται για ένα «μεταλλαγμένο» αφομοιωτικό μοντέλο, στο οποίο δεν πραγματοποιείται «κάποια ουσιαστική αλλαγή στάσης και πολιτικής» (Κεσίδου, 2014). Ένα επιπρόσθετο μειονέκτημα αποτελεί η υπό όρους αποδοχή της πολιτισμικής

ετερότητας, όροι, οι οποίοι υπαγορεύονται κάθε φορά από τις εκάστοτε κοινωνικές νόρμες. Η παραβίαση των όρων σημαίνει ταυτόχρονα και εξοστρακισμό.

2.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στη δεκαετία του 1970 εμφανίζεται στο προσκήνιο ένα ακόμη μοντέλο, το πολυπολιτισμικό ως αντιστάθμισμα της αδυναμίας των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης αρχικά καταργήσουν των διακρίσεων στον εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα και κατόπιν να επιτύχουν την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό οικοδόμημα των διαφορεικά εθνοπολιτισμικών ομάδων (Κεσίδου 2014, Παπαγιαννοπούλου, 2020).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα δύο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αγκαλιάζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, δίχως να φοβάται μήπως με αυτό τον τρόπο διαταραχτεί η κοινωνική συνοχή (Καραγιάννη, 2017). Επιπλέον, στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν υπάρχουν «θέσφατα», όπως αυτό της ανωτερότητας της μητρικής γλώσσας και εν γένει όλων των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, τα οποία οι «αδύναμες» ομάδες είναι υποχρεωμένες να ενστερνιστούν, εάν επιθυμούν αρχικά να επιβιώσουν και εν συνεχεία να γίνουν αποδεκτές από την πλειονότητα των πολιτών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την εκπαιδευτική ισότητα όλων των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης του, τη φυλή που ανήκει, τη θρησκεία που πρεσβεύει και τη γλώσσα που μιλάει, έχει δικαίωμα σε ίσες ευκαιρίες μάθησης. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί πως αγκαλιάζοντας την ετερότητα ωφελείται ολόκληρη η μαθητική κοινότητα. Η γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες, αμβλύνει τις διαφορές, εξαλείφει τα φαινόμενα ρατσισμού, δημιουργεί κλίμα ενότητας και συνεργασίας και εν τέλει ωφελεί ολόκληρη την κοινωνία (Banks, 2004).

Κατά τον Γκόβαρη (2011), ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται απλά σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά ένα σύστημα διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων, που στοχεύουν στην βίωση της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον. Για να επιτευχθεί ο

στόχος αυτός, επισημαίνει ο Bennett (2007), «Το μοντέλο του αναλυτικού προγράμματος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε τέσσερις άξονες: αποδοχή και εκτίμηση της πολιτισμικής ετερότητας, σεβασμός για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, υπευθυνότητα στην παγκόσμια κοινότητα και σεβασμός προς τη γη» (Σάββα, 2015, σ.36). Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο αποκτά μια πλουραλιστική διάσταση, στην οποία η ετερότητα δεν παραγκωνίζεται, αλλά αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο τμήμα μιας συνολικής προσπάθειας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, κοινωνία) να δομηθεί μια θετική αυτοεικόνα των μαθητών, η οποία από τη μια θα οδηγήσει στην αποδοχή και την αυτοβελτίωση και από την άλλη στην κοινωνική συνοχή.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν αποτέλεσε εξαίρεση στην αποδοχή κριτικής και αρνητικών σχολίων. Ο Verma (1984) μάλιστα θεωρούσε πως δεν ήταν «ικανό να καλύψει τις ανάγκες όλων των μελών της κοινωνίας» (Παπαγιαννοπούλου 2020, σ.20). Επιπλέον, ο Bullivant (1981) υποστήριξε πως δεν κατόρθωσε σε ικανοποιητικό βαθμό να επιτύχει την εκπαιδευτική ισότητα που επιθυμούσε, καθώς σύμφωνα με την Νικολάου (2011), αντί να προωθείται η διαφορετικότητα, με σκοπό την αλληλεπίδραση με τον γηγενή πληθυσμό, οι μειονοτικές ομάδες κλείνονταν στο «πολιτισμικό» τους «καβούκι», με κίνδυνο τη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών στο πλαίσιο της κυρίαρχης (Κεσίδου, 2014).

Παρ' όλα αυτά, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτέλεσε σημαντικό πυλώνα στην οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης και περισσότερο πλουραλιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα ενστερνιζόταν κάθε μορφή ανομοιογένειας, με σκοπό όχι μόνο να παρέμβει εκπαιδευτικά στη διαχείριση της ετερότητας, αλλά να αλλάξει τη στάση της κοινωνίας απέναντι σε αυτήν, αποτελώντας, ίσως, έτσι τον προπομπό του επερχόμενου αντιρατσιστικού μοντέλου.

2.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1980 στη Αγγλία και την Αμερική, πρεσβεύοντας την άρση των προκαταλήψεων και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων. Ήρθε σε μια εποχή, κατά την οποία η

ανάγκη για αναδιάρθρωση και αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο ήταν επιτακτική, προκειμένου να συμπεριληφθούν στη δομή της κοινωνίας όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως έθνους, φύλου ή θρησκείας.

Κατά τους Mansfield and Kehoe (1994), ένα μαρξιστικό αντιρατσιστικό κίνημα είχε αναπτυχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Troyna, 1992). Η υπόσχεση της φιλελεύθερης εκπαίδευσης περί ισότητας των ευκαιριών μέσω μιας αξιοκρατικής οδού δεν είχε εκπληρωθεί και γι' αυτό υποστηρίχθηκε ότι οι στόχοι της προοδευτικής εκπαίδευσης δεν μπορούσαν να επιτευχθούν σε μια καπιταλιστική κοινωνία, επειδή η λειτουργία του σχολείου ήταν η αναπαραγωγή ενός διαστρωματωμένου εργατικού δυναμικού.

Στο σημείο αυτό βλέπουμε το αντιρατσιστικό μοντέλο να αντλεί από τη μαρξιστική θεωρία. Συγκεκριμένα, οι μαρξιστές θεωρητικοί παρουσιάζουν τον ρατσισμό ως προερχόμενο από τον αγώνα του προλεταριάτου κατά της αστικής τάξης, της τάξης που ελέγχει τα μέσα παραγωγής και διανομής του υλικού πλούτου. Υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός προκύπτει από τον καπιταλισμό και αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη του (Bourgeault, 1988). Κατά την άποψη αυτή, ο ρατσισμός εξυπηρετεί τη σημαντική λειτουργία της παραγωγής φτηνού εργατικού δυναμικού για τη συσσώρευση του κεφαλαίου (Bolaria & Li, 1988).

Αυτή η λειτουργία του καπιταλισμού επιτυγχάνεται φέρνοντας μεγάλους αριθμούς μη λευκών μεταναστών ή μεταναστών εργατών στη χώρα, παρέχοντας έτσι στους εργοδότες μια δεξαμενή εργατικού δυναμικού «εφεδρικού στρατού», δηλαδή περισσότερους από ό,τι χρειάζονται, δήθεν ως αντιστάθμισμα έναντι απρόβλεπτων ελλείψεων, αλλά στην πραγματικότητα για να μειώσουν τη ζήτηση και, ως εκ τούτου, την αξία της εγχώριας εργασίας. Οι μετανάστες εργαζόμενοι που θεωρούν ακόμη και ένα χαμηλό βιοτικό επίπεδο καλύτερο από αυτό που γνώριζαν στις χώρες καταγωγής τους, είναι συχνά πρόθυμοι να εργαστούν για λιγότερα χρήματα από τους γηγενείς συναδέλφους τους και έτσι οι εργοδότες μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν κατά το δοκούν.

Υπό το πρίσμα αυτό, βλέπουμε το αντιρατσιστικό μοντέλο να εστιάζει περισσότερο στις κοινωνικές δομές και τους νόμους του κράτους παρά στο ίδιο το άτομο, απαιτώντας μια μορφή ριζοσπαστικοποίησης, με σκοπό να εξαλειφθούν οι εκδηλώσεις ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών. Ειδικότερα, στην εκπαίδευση, προωθούνταν αλλαγές στα

σχολικά εγχειρίδια, καθώς εμπεριείχαν στερεοτυπικά και ρατσιστικά στοιχεία, με σκοπό να εμπλουτιστεί το μονοπολιτισμικό έως τότε πρόγραμμα σπουδών και να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις (Κεσίδου, 2014).

Επιπλέον, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα ρατσισμού που προέκυπταν από τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον το μοντέλο αυτό κατά τον Γεωργογιάννη (2008, σ.210), όπως παρατίθεται στη Σάββα (2015, σ.37), είχε ως στόχο:

1. Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
3. Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

Σχολιάζοντας τα όσα αναφέρει εδώ ο Γεωργογιάννης, το αντιρατσιστικό μοντέλο στόχευε στον εντοπισμό στοιχείων και ρυθμίσεων άνισης μεταχείρισης των μαθητών από το ίδιο το κράτος μέσω των συστημάτων, αλλά και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών του δομών. Παραλείπεται, όμως, στο σημείο αυτό, ως όφειλε κατά τη γνώμη μου να αναφερθεί από το αντιρατσιστικό μοντέλο, ένας ακόμη στόχος: η αντιμετώπιση της ρατσιστικής συμπεριφοράς εντός των σχολικών μονάδων, που εκδηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τόσο έναντι των μαθητών, που έχουν διαφορετική φυλετική, εθνική ή εθνοτική καταγωγή, όσο και έναντι των συναδέλφων τους.

Ειδοποιός διαφορά του πολυπολιτισμικού και του αντιρατσιστικού μοντέλου αποτελεί το πώς ορίζουν τα δύο μοντέλα την έννοια του ρατσισμού. Για τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου ο ρατσισμός συνυφαίνεται με τη «λευκή ηγεμονία» (Γκόβαρης, 2011) «και γι' αυτό ως φυσική συνέπεια αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους» (Καραγιάννη, 2017, σ. 19).

Όπως και τα προηγούμενα, το αντιρατσιστικό μοντέλο δέχτηκε δριμεία κριτική, καθώς θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να αποτελέσει εφιαλτήριο κοινωνικών συγκρούσεων και αναταραχών μέσα και έξω από το σχολείο, καθώς οι υποστηρικτές του πίστευαν πως όλοι οι λευκοί είναι ρατσιστές (Μάρκου, 1997) και επομένως μεροληπούσαν υπέρ των

μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων (Baker, 2001). Έτσι, υπήρχε ο κίνδυνος να μετατραπεί το σχολείο από φορέα ίσων ευκαιριών μάθησης και απόδοσης δικαιοσύνης σε πεδίο πολιτικών και κοινωνικών αντιπαραθέσεων (Γεωργογιάννης, 1997).

2.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Πριν αναλυθεί το τελευταίο εκπαιδευτικό μοντέλο, κρίνεται σκόπιμο από τη γράφουσα να πραγματοποιηθεί στο σημείο η εννοιολογική προσέγγιση δύο σημαντικών και μάλιστα αλληλένδετων εννοιών, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, καθώς πρόκειται για αλληλοσυμπληρούμενες όψεις ενός σύνθετου «μωσαϊκού», που απαρτίζουν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στο πλαίσιο τη διαχείρισης της ετερότητας.

2.3.5.1 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Σε μια πρώτη ετυμολογική ανάλυση η λέξη «πολυπολιτισμικότητα» ανήκει στην κατηγορία των σύνθετων λέξεων. Αποτελείται από το επίθετο «πολύς», το ουσιαστικό «πολιτισμός», η οποία με τη σειρά της είναι παράγωγη της αρχαίας ελληνικής «πόλις», και την παραγωγική κατάληξη -ότητα. Από την ανάλυση των συνθετικών μερών αντιλαμβανόμαστε πως πρόκειται για έναν πολύπλοκο και ευρύ όρο, ο οποίος σε περιγραφικό επίπεδο περιλαμβάνει την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών σε μία κοινωνία (Liu, Volčič & Gallois, 2018).

Σύμφωνα με τους Liu, Volčič and Gallois (2018, σ. 49), ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» «Ως στάση, μπορεί να αναφέρεται στην ανοχή μιας κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα και στην εκ μέρους της αποδοχής ισότιμης συμμετοχής στα όσα συμβαίνουν σε αυτήν». Απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση για να μπορέσει η πολιτισμική ανεκτικότητα να οδηγήσει στην ισότιμη συμμετοχή είναι η καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης από μέρους της κοινωνίας, των αποτελεσματικών, δηλαδή, και κατάλληλων δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν τα μέλη της να επικοινωνούν σε κατάλληλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο Δαμανάκης (2001, σ.39) υποστηρίζει πως το στοιχείο που συνδέει τους δύο αυτούς όρους είναι το δεύτερο τους συνθετικό, που δεν είναι άλλο από τη λέξη «πολιτισμός», οποίος ευρύτερα «αναφέρεται σ' όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, τον τρόπο ζωής των ατόμων του κοινωνικού συνόλου». Στη διαπολιτισμική θεωρία η χρήση του όρου αποκτά μια πιο διευρυμένη μορφή, περικλείοντας «και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων», όπως αυτοί εκδηλώνονται στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ο Hofmann (1983) διαχωρίζει τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» από τον όρο «διαπολιτισμικότητα» υποστηρίζοντας πως ο πρώτος εκφράζει «την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι»», ενώ ο δεύτερος «το τι θα 'πρεπε να είναι», κάνοντας σαφές πως «η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο» (Δαμανάκης, 2001, σ.39).

Παρ' όλη την ανυπαρξία ομοφωνίας μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας για έναν καθ' ολοκληρίαν αποδεκτό ορισμό των παραπάνω εννοιών, γίνεται αντιληπτό πως η ποικιλομορφία και ο πλουραλισμός αποτελούν σημεία σύγκλισης των δύο αυτών όρων, θεωρώντας την πολυπολιτισμικότητα μια υπάρχουσα κατάσταση και τη διαπολιτισμικότητα το επιθυμητό αποτέλεσμα της ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης διαφόρων πολιτισμών στη χώρα υποδοχής, όπου αυτοί εμφανίζονται και αλληλοεπιδρούν.

2.3.5.2 Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στην Ευρώπη στη δεκαετία του 1980 ως απάντηση στην προβληματική των προηγούμενων μοντέλων να διαχειριστούν την ετερότητα. Αφετηρία της διαπολιτισμικής ιδέας, όπως εκφράζεται μέσω του μοντέλου αυτού, αποτελεί το γεγονός ότι πια οι χώρες υποδοχής δεν είναι μονοδιάστατες και μονοπολιτισμικές, αλλά πολυπολιτισμικές (Κεσίδου, 2014). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννης (2008) ο όρος «διαπολιτισμικός» αναφέρεται σε «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων» (Σάββα, 2015, σ. 39).

Η Καραγιάννη υποστηρίζει πως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO θεωρούν το διαπολιτισμικό μοντέλο «ως αρχή που διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως στόχο για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία» (2017, σ. 20). Σύμφωνα, μάλιστα, με έκθεση του 27ου συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, που πραγματοποιήθηκε στο Στρασβούργο το 2014 (παρ. 46) η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο οφείλει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων στο πλαίσιο των διοικητικών υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και στην αύξηση της δημόσιας ευαισθητοποίησης σχετικά με εθνοπολιτισμικά ζητήματα, την ιστορία της μετανάστευσης και των θρησκειών, καθώς και τα πλεονεκτήματα της ετερότητας.

Στο σημείο αυτό σημαντικό είναι να αναφερθεί πως στην ίδια έκθεση (παρ. 45) η «διαπολιτισμική ικανότητα» ορίζεται ως η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σε διαπολιτισμικές καταστάσεις και εγκαθίδρυσης κατάλληλων σχέσεων σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, κατά μήκος τεσσάρων βασικών κατευθύνσεων:

- 1) «Ανοιχτόμυαλη» στάση απέναντι στους άλλους.
- 2) Γνώση του εαυτού μας και του πολιτισμού μας.
- 3) Αποδοχή ότι τα δικά μας πρότυπα και αξίες δεν είναι ανώτερα από αυτά των άλλων.
- 4) Γνώση της κουλτούρας των άλλων και ικανότητα ανάλυσής της.

Στην εκπαίδευση, το διαπολιτισμικό μοντέλο προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης και της αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας ως απαραίτητο στοιχείο στη ζωή, αλλά και γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι (Καραγιάννη 2014, Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Επιπρόσθετα, η θεώρησή του στηρίζεται στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αυτά τα «αξιώματα», όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002) είναι τα ακόλουθα: «η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας, η κριτική στον εθνοκεντρισμό, η κριτική στην αφομοίωση, η θέση για την ενδυνάμωση της (μειοψηφικής) ταυτότητας και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου» (Σάββα, 2015, σ.40).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το διαπολιτισμικό μοντέλο εστιάζει σε μια διευρυμένη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, η οποία έχει ως στόχο τον παραμερισμό των πολιτισμικών εμποδίων, την αποδοχή και ανοχή της διαφορετικότητας, τον σεβασμό κάθε ανθρώπινης ύπαρξης ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, γλώσσας, κουλτούρας μέσα από ένα πρόγραμμα σπουδών, που δε θα εστιάζει μόνο στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά θα στοχεύει σε μια εκτεταμένη πολιτισμική αφύπνιση, η οποία θα συντελείται μέσα από το σχολείο μέσω των δεξιοτήτων, αλλά και των επαφών που θα καλλιεργούνται από τη γνωριμία και την επικοινωνία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς. Μόνο μέσω της θέασης του κόσμου μέσα από τα μάτια του «άλλου», θα μπορέσει να δομηθεί μια πραγματικά δημοκρατική, αξιοκρατική, συμμετοχική και δίκαιη κοινωνία. Δικαίως, λοιπόν, «θεωρείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης» (Καραγιάννη, 2014). Το πώς ένα μοντέλο εκπαίδευσης φθάνει να υλοποιείται στις σχολικές αίθουσες και το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό επηρεάζει αυτό τη διαχείριση της ετερότητας θα προσπαθήσω να το αποσαφηνίσω μέσω της ανάλυσης της ενότητας που ακολουθεί.

2.4 Ετερότητα, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ζούμε σε μια εποχή συνεχών μετασχηματισμών, ταχύτατων κοινωνικών, πολιτικών και τεχνολογικών αλλαγών, ανατροπών και αποσταθεροποιήσεων, σε μια *κοινωνία του ρίσκου* (risk society), όπως χαρακτηριστικά ονομάζεται (Beck, 1992). Σε αυτήν τη σύγχρονη κοινωνία της μετανεωτερικότητας (Αρβανίτη, 2009), που όλα όσα θεωρήθηκαν θεμέλια της ανθρώπινης ύπαρξης αμφισβητούνται, το σχολείο και γενικά ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί τον πυλώνα στήριξης των κοινωνικών θεμελίων, καθώς εκεί παράγεται, αναδομείται και μετασχηματίζεται η γνώση και εκεί θεμελιώνεται σε μεγάλο βαθμό η δημοκρατική δομή της κοινωνίας.

Αρωγός στην προσπάθεια αυτή της δόμησης μιας δημοκρατικής, αξιοκρατικής, συμμετοχικής, δίκαιης και διαπολιτισμικά «ανοιχτής» κοινωνίας αποτελούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), μέρος των οποίων υλοποιούνται μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Με τον όρο *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (Α.Π.Σ.) νοείται, σύμφωνα με τους Βρεττός & Καψάλης (1997) «το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας» (Παπαγιαννοπούλου, 2020, σ. 34).

Ουσιαστικά, τα Αναλυτικά Προγράμματα (παραδοσιακά, *curricula*, επίσημα και κρυφά) είναι η πολιτική έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας κάθε χώρας, καθώς καθίστανται το εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου αποτυπώνονται, σχεδιάζονται και οργανώνονται τα περιεχόμενα, οι παιδαγωγικοί στόχοι της αυστηρά οριοθετημένης διδακτέας ύλης του εφαρμοζόμενου κάθε φορά εκπαιδευτικού μοντέλου- ουσιαστικά καθορίζεται το τι, το πώς, το πότε και το γιατί- και εν γένει οι σκοποί της αγωγής. Για τον λόγο αυτό τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν «όχι μόνο αντικείμενο ελέγχου σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο, αλλά χρησιμοποιήθηκαν» και εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται και ως «μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας.» (Πουλτουχίδου, 2019, σ.28). Ως τέτοιοι μηχανισμοί και φορείς μεταλαμπάδευσης γνώσης και ιδεολογίας χρησιμοποιούνται και τα σχολικά εγχειρίδια, για τα οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

Σύμφωνα με το Δίκτυο ΕΥΡΩΔΙΚΗ (Eurydice), το Ευρωπαϊκό, δηλαδή, Δίκτυο Πληροφόρησης σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, «Τα τρέχοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» στην Ελλάδα «διαμορφώνονται βάσει του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)». Τα προγράμματα αυτά θεσμοθετήθηκαν το 2003 (ΦΕΚ 303/ τ. Β΄/ 13-3-2003 & ΦΕΚ 304/ τ. Β΄/13-3-2003) και τέθηκαν ουσιαστικά σε εφαρμογή το 2006 με την εκπόνηση και τη διανομή των νέων σχολικών εγχειριδίων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (Παπαγιαννοπούλου, 2020). Αρμόδιο για την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην ελληνική Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση αποτελεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ ΦΕΚ 372 Β΄/20-02-2012), το οποίο, ως γνωμοδοτικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευτικών, εκτός των διαφόρων αρμοδιοτήτων του «γνωμοδοτεί ή εισηγείται για θέματα που αφορούν στα προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα.» (Eurydice, 2020).

Σύμφωνα με τα όσα ορίζονται από τα σχετικά ΦΕΚ (ΦΕΚ 303/ τ. Β΄/ 13-3-2003 & ΦΕΚ 304/ τ. Β΄/13-3-2003) δύο φαίνονται να είναι οι βασικές επιδιώξεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ.. Αφενός οι παρεχόμενες μέσω του σχολείου γνώσεις και δεξιότητες, να είναι τέτοιες, ούτως ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των ραγδαίων πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών, καθώς και των επιστημονικών και των τεχνολογικών εξελίξεων. Αφετέρου οι γνώσεις αυτές και οι πληροφορίες να είναι πολύτροπες, πολυποίκιλες και πολυπολιτισμικές, προκειμένου, από τη μια, να ικανοποιούν τις νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες, καθώς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και από την άλλη, να συμβάλλουν στην υιοθέτηση ενός προτύπου συμπεριφοράς από τη μαθητική κοινότητα, το οποίο θα αντιμάχεται τα ξενοφοβικά και ρατσιστικά φαινόμενα, θα αντιτίθεται στη δημιουργία ενός μονοδιάστατου πολιτισμού, θα αποδέχεται την ετερότητα χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, θα σέβεται τις ηθικές, πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες και εν γένει θα στοχεύει στην ανάπτυξη μιας ανθρωπιστικής, υπεύθυνης και δημοκρατικής προσωπικότητας, η οποία θα έχει ως κύριο μέλημά της την ομαλή ένταξή της στην κοινωνία και τη συνεισφορά στην εξέλιξή της. Το πώς συνδέονται τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τα σχολικά εγχειρίδια και την παρεχόμενη μέσω αυτών γνώση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο είναι ένα από τα ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να απαντηθεί στην επόμενη ενότητα.

2.5 Σχολικά εγχειρίδια, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν έναν από τους μηχανισμούς αναπαραγωγής και εδραίωσης ιδεολογίας και θεσμών και ανήκουν στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των σκοπών της διδακτικής διαδικασίας. Τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν τη γνώση, καθώς και τους γενικούς και ειδικούς στόχους της

διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων, τα οποία καθορίζονται από τα Α.Π.Σ. για κάθε τάξη και αντικείμενο σπουδών ξεχωριστά. Τα Α.Π.Σ. περιλαμβάνονται με τη σειρά τους στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., δημιουργώντας έτσι μεταξύ σχολικών εγχειριδίων, Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π. μια αλληλένδετη σχέση.

Ένα ακόμη στοιχείο που ισχυροποιεί τη σχέση αυτή είναι, κατά τη Παπαγιαννοπούλου (2020), η εναρμόνιση των στόχων και των επιδιώξεων των Αναλυτικών Προγραμμάτων με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Για πρώτη φορά, μάλιστα, το 2003 προηγείται η συγγραφή των Α.Π.Σ. της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων, ούτως ώστε οι στόχοι να ορίζονται από τα Α.Π.Σ. και όχι *vice versa*. Τα νέα βιβλία συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (75% από Γ' Κοινοτικό Πακέτο Στήριξης & 25% από τους εθνικούς πόρους) και ως εκ τούτου οι προδιαγραφές της συγγραφής τους όφειλαν να είναι εναρμονισμένες με την καλλιέργεια και την προώθηση όχι μόνο της εθνικής, αλλά και της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών, θέτοντας έτσι τα θεμέλια της δημιουργίας της ταυτότητας του αυριανού πολίτη, ενός πολιτισμικά ευαισθητοποιημένου πολίτη του κόσμου.

Γι' αυτό τα σχολικά εγχειρίδια, ως ένα από τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, επιτελεί μέσω της γλώσσας όχι μόνο τον ρόλο του εργαλείου μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών, αλλά έναν πιο ευρύ: τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ο οποίος έχει ως στόχο να αναγάγει τη ληφθείσα γνώση σε τρόπους ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων της μαθητικής κοινότητας, προκειμένου να κατορθώσει η ίδια να ανταποκριθεί με επιτυχία στις όποιες προκλήσεις συναντήσει στην πορεία της ζωής της. Στη συνέχεια ακολουθούν οι γενικοί και οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτοί καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα.

2.6 Οι στόχοι του μαθήματος της Γλώσσας και του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Ο Ferdinand de Saussure (1976), ιδρυτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, «ορίζει τη γλώσσα ως *σύστημα διακριτών σημείων* (άρα σημειωτικό σύστημα) στα οποία αντιστοιχούν

διακριτές ιδέες» (Τσίγκου & Λίβας 2019, σ.17-18). Η γλώσσα είναι ένας πολιτισμικός καθρέφτης, στον οποίο αντικατοπτρίζονται η ταυτότητα, η ιδεολογία, και η κουλτούρα ενός λαού. Μέσω της γλώσσας μεταδίδονται γνώσεις, σκέψεις, απόψεις, αλλά και στερεότυπα και προκαταλήψεις,

Η γλώσσα σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, η διδασκαλία του μαθήματος αυτού επιδιώκει εν γένει την «ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους.» (σ. 3745). Η γλωσσική στόχευση δεν είναι τυχαία, καθώς σημαντικό ρόλο στη σταδιακή και ομαλή ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού διαδραματίζει το γλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο περιλαμβάνονται το σχολείο, καθώς τα σχολικά εγχειρίδια και τα παιδικά βιβλία (σχολικές βιβλιοθήκες).

Επιπρόσθετα, η γλώσσα περιγράφεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως όχημα ανάπτυξης μέσω της λογοτεχνίας της αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών, διεύρυνσης των οπτικών και ερμηνειών του κόσμου, καθώς και των προσωπικών τους εμπειριών, και ως πολύτιμο βοηθό στην «κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας». Αξιοποιώντας συνάμα τον ετερογενή χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας «με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της» και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας «η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή».

Η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας ενισχύεται από το γεγονός ότι αφιερώνεται σε αυτήν το 1/5 περίπου των συνολικών ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Το άρθρο 3, μάλιστα, του Σχεδίου Νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020), το οποίο αναφέρεται στην κατανομή χρόνου διδασκαλίας ανά διδακτικό αντικείμενο στα Δημοτικά Σχολεία, ορίζει πως το σύνολο των διδακτικών ωρών ανά τάξη ανέρχεται στις τριάντα (30) ώρες εβδομαδιαίως, ήτοι χίλιες ογδόντα (1.080) τον χρόνο (30 ώρες x 36 εβδομάδες). Από αυτές οι 230 ώρες περίπου αφιερώνονται στη γλωσσική διδασκαλία.

Η γλωσσική διδασκαλία αποτελείται από δύο (2) κύρια μαθήματα, του μαθήματος της Γλώσσας και του μαθήματος του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Σύμφωνα με τις υποδείξεις του Αναλυτικού Προγράμματος, το Ανθολόγιο πρέπει να διδάσκεται κατ' αναλογία της γλωσσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, ανά δέκα (10 ώρες) διδασκαλίας της Γλώσσας αναλογούν δύο (2) ώρες διδασκαλίας Ανθολογίου (Ραπτοπούλου, 2016). Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται αναλυτικά το σύνολο των διδακτικών ωρών του γλωσσικού μαθήματος ανά τάξη (ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-3-2003, σ. 3771), φανερώνοντας έτσι την καίρια θέση που κατέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τάξη	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Αριθμός ωρών	250 περίπου	250 περίπου	240 περίπου	240 περίπου	210 περίπου	210 περίπου

Πίνακας 1: Συνολικός χρόνος διδασκαλίας γλώσσας και λογοτεχνίας

Σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας, στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, αναφέρονται η κατανόηση της θέσης που κατέχει η γλώσσα, εν γένει, στον πολιτισμό ενός λαού, η σημασία της για τα έθνη, η επαφή, η εκτίμηση, ο σεβασμός της γλώσσας του άλλου και η αρμονική συμβίωση με αλλόγλωσσους και τέλος η κατανόηση της δυσκολίας της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους ίδιους και τέλος η γνωριμία μέσα τη γλώσσα του ελληνικού πολιτισμού και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ., 2003).

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων περιλαμβάνεται στην ενότητα του Διδακτικού υλικού και συγκεκριμένα στα διδακτικά εγχειρίδια και επιμέρους βοηθήματα για το μαθητή. Ως στόχο της διδασκαλίας του συγκεκριμένου εγχειριδίου, το οποίο πλαισιώνει το μάθημα τη Γλώσσας, αναφέρεται ο εξής: «Σκοπός του είναι να φέρει τον μαθητή σε επαφή με ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στην λογοτεχνική μας κληρονομιά» και τα οποία έχουν ως θεματική την αγάπη, την εντιμότητα, τον ισχυρό χαρακτήρα, την οικογένεια, τη γλώσσα, το εθνικό συναίσθημα, την ορθόδοξη ελληνική παράδοση, την αποδοχή της ετερότητας, την παγκοσμιότητα και

διάρκεια του ελληνισμού και κυρίως τις σημερινές δυνατότητές του (ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-3-2003).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το γλωσσικό μάθημα επιδιώκει την αρμονική συμβίωση και ομαλή ένταξη των μαθητών στους κόλπους της κοινωνίας, με σκοπό όχι μόνο την πρόοδο των ίδιων των μελών, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας που την απαρτίζουν. Μιας κοινωνίας, βέβαια, η οποία είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης και η οποία αναγνωρίζει και αποδέχεται τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, αποφεύγοντας εθνικιστικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και δημιουργώντας έτσι πολίτες του κόσμου.

2.7 Σύνοψη

Συνοψίζοντας το Κεφάλαιο 2 καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η ετερότητα είναι μία πολυδιάστατη, συμπεριληπτική έννοια, η οποία σχετίζεται με τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας, της ταυτότητας και της γλώσσας και κάτω από την «ομπρέλα» της περικλείεται κάθε τι που κάνει κάθε άτομο διαφορετικό και μοναδικό συγκριτικά με ό,τι τον περιβάλλει. Πολλές φορές, όμως, η μοναδικότητα αυτή το μετατρέπει σε «ξένο», εγείροντας έτσι φόβο, εντάσεις και διακρίσεις, καθώς συγκρούεται με ό,τι θεωρείται από τις πλειοψηφικές κοινωνίες «σύνηθες-φυσιολογικό» και κατ' επέκταση κοινωνικά αποδεκτό.

Η γλώσσα σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Γι' αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό το πώς μία πολυπολιτισμική κοινωνία αντιμετωπίζει τα ζητήματα που προκύπτουν από τη διαχείριση της ετερότητας, ειδικά μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και των μοντέλων που επιθυμεί κάθε φορά να εφαρμόσει. Η γλώσσα, επίσης, ως φορέας ιδεολογίας, ο οποίος αποκτά σάρκα και οστά στον κόσμο των σχολικών εγχειριδίων, διαμορφώνεται από τα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Επομένως, είναι εξαιρετικό σημαντικό να διερευνηθούν τα όσα ευαγγελίζονται τα παραπάνω προγράμματα. Ακολουθεί το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας Έρευνας, με σκοπό να αναλυθούν διεξοδικά τα ερευνητικά ερωτήματα και τα εργαλεία μεθοδολογίας, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα μελέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.0 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο φιλοδοξεί, σε εναρμόνιση με τα όσα αναπτύχθηκαν στα πρώτα δύο κεφάλαια, να χρησιμεύσει ως θεωρητικό θεμέλιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα, στο σημείο αυτό παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός. Όπως αναφέρθηκε στο εισαγωγικό κεφάλαιο (Κεφάλαιο 1), πρωταρχικός στόχος αυτής της μελέτης είναι να διερευνηθεί η παρουσία της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Απώτερος σκοπός αποτελεί η διερεύνηση των πληροφοριών και η παραγωγή αποτελεσμάτων, τα οποία να απεικονίζουν, όσο το δυνατόν καλύτερα, την τρέχουσα κατάσταση σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα.

Συγκεκριμένα, διερευνώνται τα εξής ερωτήματα:

- Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου προάγει την ετερότητα και εάν ναι, με ποιον τρόπο;
- Πώς απεικονίζεται η σχέση ετερότητας και Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων;
- Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση αυτή;

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται λεπτομερώς οι στρατηγικές έρευνας, που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα και την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ποιοτική ανάλυση αναλύονται λεπτομερώς και παρέχεται αιτιολόγηση. Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο αυτό εξετάζει τον ερευνητικό σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της παρούσας μελέτης.

3.1 Ερευνητικές μέθοδοι και εργαλεία

3.1.1 Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα, που τέθηκαν στην Εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, και να επιτευχθούν οι σκοποί της έρευνας, επελέγη από την ερευνήτρια η ποιοτική έρευνα. Αφού συνελέγησαν τα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια και ορίστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, επελέχθησαν ως κατάλληλες ερευνητικές τεχνικές η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, έτσι όπως αυτές συγκροτήθηκαν, και η ημιδομημένη συνέντευξη.

Οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) υποστηρίζουν πως ένας από τους πιο ενδιαφέροντες μεταβαλλόμενους ορισμούς, εξαιτίας της πολυπλοκότητας να δοθεί ένας ενιαίος και από κοινού αποδεκτός ορισμός, είναι ο τρόπος οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας, που προτείνουν οι Denzin & Lincoln (2003):

Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η ποιοτική έρευνα επιτρέπει τη μελέτη του υπό εξέταση θέματος στο φυσικό του περιβάλλον, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έρθει σε επαφή και να παρατηρήσει τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της έρευνας του σε συνθήκες, οι οποίες είναι φιλικές και ευνοϊκές στην παρατήρηση και την καταγραφή συγκεκριμένων στάσεων, συμπεριφορών, αναφορών. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα να προσεγγίζεται ο κόσμος με έναν νατουραλιστικό τρόπο, επιτρέποντας έτσι μια ρεαλιστική και αξιόπιστη ερμηνεία.

Ο Αθανασίου (2000, σ. 244) υποστηρίζει πως μία από τις πιο διαδεδομένες και «αξιόλογες ερευνητικές τεχνικές στις ανθρωπιστικές επιστήμες: παιδαγωγική, ψυχολογία, κοινωνιολογία, ιστορία, ανθρωπολογία, φιλοσοφία, λογοτεχνία, γλωσσολογία, ψυχιατρική, κλπ. (Krippendorf, K., 1980)» αποτελεί η Ανάλυση Περιεχομένου (content analysis). Χρησιμοποιήθηκε από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} για τη μελέτη διαφόρων κειμένων. Ο Beard, μάλιστα, από τα μέσα κιόλας του 19^{ου} αιώνα, συνεχίζει ο Αθανασίου (2000, σ.243), «κατέφυγε στη χρήση αυτής της μεθόδου για να μελετήσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει το σύνταγμα των Η.Π.Α.». Αργότερα, (1930) χρησιμοποιήθηκε στην Κοινωνιολογία για την ανάλυση απόψεων και στάσεων της κοινής γνώμης, στην Ψυχολογία για την ανάλυση λεκτικών μηνυμάτων και την ερμηνεία στάσεων και συμπεριφορών και τις Πολιτικές Επιστήμες για τη μελέτη των δημοσίων μηνυμάτων.

Η Ανάλυση Περιεχομένου ορίζεται «ως μια ερευνητική τεχνική για συστηματική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας» (Αθανασίου, 2000, σ.244). Η Παπαγιαννοπούλου (2020, σ.57) εξειδικεύει στην έρευνά της τον παραπάνω ορισμό, θεωρώντας πως η Ανάλυση Περιεχομένου είναι «Η προσφορότερη μέθοδος για την διερεύνηση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας», καθώς, όπως υποστηρίζει, «αναφέρεται σε κείμενα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας και θεωρείται μια από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας για διερεύνηση στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες». Τέλος, ο Holsti (1969) προσδιορίζει την ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου «ως ένα συστηματικό και αντικειμενικό εντοπισμό χαρακτηριστικών προς την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ ο Krippendorf (2004) αναφέρεται σε αυτήν ως μέθοδο που παράγει αξιόπιστα συμπεράσματα τόσο από το ίδιο το κείμενο όσο και από το συγκείμενο » (Πουλτουχίδου, 2019, σ.44).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να εξαγάγει ασφαλή συμπεράσματα. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα σε άλλους ερευνητές να επαναλάβουν την έρευνα και να ελέγξουν έτσι την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της.

Η παρούσα μελέτη προχωρά ένα βήμα περαιτέρω και χρησιμοποιεί τη θεματική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με αναφορές των Boyatzis (1998) & Roulston (2001), η θεματική ανάλυση είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη ποιοτική αναλυτική μέθοδος. Οι Holloway και Todres (2003) προσδιορίζουν τη «θεματοποίηση των νοημάτων» ως μία από τις λίγες κοινές γενικές δεξιότητες σε όλες τις ποιοτικές αναλύσεις. Για τον λόγο αυτό, ο Boyatzis (1998) τη χαρακτηρίζει, όχι ως μια συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά ως ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μεθόδους (Braun & Clarke, 2006).

Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θέματα) μέσα στα δεδομένα. Οργανώνει και περιγράφει το σύνολο των δεδομένων μιας έρευνας, παρέχοντας λεπτομέρειες. Επιπλέον, επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει διάφορες πτυχές του υπό εξέταση θέματος, δίνοντας νέες οπτικές (Boyatzis, 1998). «Ωστόσο», όπως επισημαίνει η Πουλτουχίδου (2019, σ.45), «η επιτυχία ή αποτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κατηγορίες που θα χρησιμοποιηθούν. Αυτές οφείλουν να είναι αυστηρά καθορισμένες και να συμφωνούν με τον σκοπό και το περιεχόμενο των ερωτημάτων της έρευνας (Κανταρτζή, 1991)».

Ως μονάδα μέτρησης, ανάλυσης και κωδικοποίησης των πληροφοριών ορίστηκε το θέμα ή η ιδέα, που αναφέρονται στην έννοια της ετερότητας. Πρόκειται για θεματικές, οι οποίες επελέχθησαν από την ερευνήτρια και οι οποίες εντοπίζονται μέσω του συγκεκριμένου συστήματος των κατηγοριών, που συγκροτήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Το παρόν σύστημα εμπλουτίστηκε από μεριάς μου βάσει των όσων ορίστηκαν στο Κεφάλαιο 2 ως «ετερότητα», καθώς και των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών. Αφού οργάνωσα τα δεδομένα, τηρώντας τα όσα επισημαίνουν σχετικά οι Braun & Clarke, (2006) και Πουλτουχίδου (2019), μέτρησα την ύπαρξη και τη συχνότητα του θέματος και κατέγραψα τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 4.

3.1.2 Το επαγωγικό σύστημα των κατηγοριών

Έχοντας ως αφετηρία τα ερευνητικά ερωτήματα και την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, διαμορφώθηκε το ακόλουθο σύστημα των κατηγοριών:

1. Αναπηρίες/ Διαταραχές

2. Διάφοροι πολιτισμοί/ φυλές
3. Ξένοι συγγραφείς/ Ξενικά ονόματα
4. Άλλες γλώσσες
5. Άλλες χώρες/εθνικότητες
6. Άλλες θρησκείες
7. Σεξουαλικός προσανατολισμός (Ομοφυλοφιλία, Αμφιφυλοφιλία, ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα)
8. Σεξισμός
9. Στερεότυπα/Προκαταλήψεις
10. Ρατσισμός
11. Ξενοφοβία
12. Ζητήματα ταυτότητας (ατομικής, εθνικής, εθνοτικής, κοινωνικής, πολιτικής, φυλετικής)
13. Ειρήνη/Πόλεμος
14. Μετανάστες- Πρόσφυγες
15. Εναλλακτικές μορφές οικογένειας (πλην της συνήθους πυρηνικής-γονείς και ανύπανδρα παιδιά)
 - α. Μονογονεϊκή (άγαμες μητέρες, άγαμες πατέρες)
 - β. Εκτεταμένη (γονείς, παιδιά, παππούδες)
 - γ. Ελεύθερης συμβίωσης (συγκατοίκηση χωρίς γάμο, με παιδιά)
 - δ. Οικογένεια χωρίς παιδιά
 - ε. Ανασυγκροτημένη (γονείς, που ξαναπαντρεύονται λόγω διαζυγίου)
 - στ. Ομοφυλόφιλη
 - ζ. Θετή (υιοθετημένα παιδιά)
 - η. Οικογένεια των παππούδων (λόγω θανάτου των γονέων)

Το προτεινόμενο αυτό σύστημα αυτό κατηγοριών προέκυψε, ως έναν βαθμό, από το σύστημα των κατηγοριών που χρησιμοποιήθηκε στη διπλωματική εργασία της Πουλτουχίδου (2019) και που είχε ως θεματική την ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Το σύστημα αυτό αναδύθηκε

σε πρώτο στάδιο μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό των αξόνων του ερευνητικού σχεδίου, έπειτα τα ευρήματα αποδελτιώθηκαν βάσει των μονάδων ανάλυσης και κατόπιν, σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004), «ταξινομήθηκαν τα δελτία κατά κατηγορία και ελέγχθηκε η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών, συγκροτώντας το οριστικό επαγωγικό σύστημα των υποκατηγοριών» (Πουλτουχίδου, 2019, σ.47).

3.1.3 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επιτυχής έκβαση μιας έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον προσεκτικό σχεδιασμό και την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων. Ως καταλληλότερη μέθοδο για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, επέλεξα στο σημείο αυτό την «ημιδομημένη συνέντευξη» (βλ. Παράρτημα 1).

Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει στον ποιοτικό ερευνητή να προκαθορίσει τις ερωτήσεις που θα υποβάλλει στους συνεντευξιαζόμενους, όχι με έναν αυστηρό, αλλά με έναν ευέλικτο τρόπο. Η σειρά των ερωτήσεων, ακόμη και το περιεχόμενο, μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με τις εμπειρίες και τις απαντήσεις του ερωτώμενου (προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα και εις βάθος τις σκέψεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής, έχοντας ως οδηγό το σύνολο των προκαθορισμένων ερωτήσεων, απαλλάσσεται, αφενός από τον φόβο να παρασυρθεί από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων και αφετέρου από τον κίνδυνο να αποτελέσει η συνέντευξη απλή αφήγηση γεγονότων (Αθανασίου, 2021).

Συμπερασματικά, η ημιδομημένη συνέντευξη εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς συνοψίζει τα αποτελέσματα της διεπαφής μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου, μετρώντας έτσι τις μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Τέλος, παρέχει στον ερευνητή την ευελιξία να τροποποιήσει τις ερωτήσεις, που θα υποβάλει, με σκοπό την επιτυχία και τη διευκόλυνση της ροής της συνέντευξης.

3.2 Οργάνωση και σχεδιασμός της έρευνας

3.2.1 Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού

α. Σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, τα οποία ερευνήθηκαν στην παρούσα Διπλωματική εργασία, είναι τα εξής:

- ✓ Τσιλιμένη, Τ., Γραικός, Ν., Καίσαρης, Α. & Καπλάνογλου, Μ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού (Το δελφίνι)*. Επιμ. Τάσιος, Θ. Βιβλίο Μαθητή Α' και Β' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- ✓ Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού (Στο σκολεϊό του κόσμου)*. Επιμ. Πυλαρινός, Θ. & Παπανδρέου Β. Βιβλίο Μαθητή Γ' και Δ' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- ✓ Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (Με λογισμό και μ' όνειρο)*. Συντ. Ομάδ. Συγγρ. Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. Βιβλίο Μαθητή Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια επελέχθησαν βάσει των σκοπών της έρευνας, καθώς και του πρόσφατου έτους έκδοσης τους (2019). Αναφορικά με τη δομή τους, περιλαμβάνουν κατά μέσο δέκα (10) ενότητες το κάθε βιβλίο, εκατόν εξήντα εννιά (169) σελίδες το Α' τεύχος, εκατόν ογδόντα τρεις (183) σελίδες και τριακόσιες δύο (302) το Γ' τεύχος. Θεματολογικά ασχολούνται με ζητήματα από την οικογενειακή, κοινωνική και θρησκευτική ζωή, την ιστορία, τον αθλητισμό, την τεχνολογία και την πολιτιστική παράδοση. Ακολουθούν αναλυτικά στοιχεία κάθε τεύχους. Κατόπιν, παρατίθενται τα

*Η ετερότητα στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό
Σχολείο*

γενικά στοιχεία των δεδομένων των συνεντεύξεων, με σκοπό να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η εικόνα του υπό εξέταση ερευνητικού υλικού.

Ενότητα	Τίτλος	Αριθμός κειμένων	Αριθμός σελίδων
1 ^η	Οικογένεια	8	12-28
2 ^η	Σχολείο και Παιδί	5	30-40
3 ^η	Κοινωνική Ζωή	5	42-52
4 ^η	Φαντασία και Περιπέτεια	7	54-70
5 ^η	Παιδί και Φύση	11	72-98
6 ^η	Ειρήνη και Φιλία	4	100-108
7 ^η	Θρησκευτική Ζωή	7	110-120
8 ^η	Από την ελληνική ιστορία	4	122-130
9 ^η	Η πολιτιστική μας κληρονομιά	6	132-146
10 ^η	Η τεχνολογία στη ζωή μου	5	148-156

Πίνακας 2: Περιεχόμενα α' τεύχους Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων (Α' & Β' Δημοτικού)

Ενότητα	Θέματα κειμένων	Τίτλος	Αριθμός κειμένων	Αριθμός σελίδων
1 ^η	Φύση & Οικολογία	«Πέσαν τ' άνθη στην ποδιά σου,	7	10-32

*Η ετερότητα στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό
Σχολείο*

		άστρα γέμισε ο γιαλός»		
2 ^η	Οικογένεια	«Και πάμε. Εμάς προσμένει το σπιτάκι»	4	34-44
3 ^η	Παράδοση	«Κόκκινη κλωστή δεμένη...»	12	46-66
4 ^η	Θρησκεία	«Ψαλμωδίες γλυκές με τα πρώτα πρώτα Δόξα σοι»	7	68-82
5 ^η	Ιστορία	«Όμορφή μου, καλή, γλυκιά πατρίδα»	12	84-120
6 ^η	Υγεία & Αθλητισμός	«Υγείά μου, πλούτη μου»	8	122-150
7 ^η	Κοινωνία	«Να φτιάξω έναν κόσμο που τίποτα δε θα του λείπει»	5	152-164
8 ^η	Τεχνολογία & Επιστημονική Φαντασία	«Να φτιάξω έναν κόσμο που τίποτα δε θα του λείπει»	4	166-180

Πίνακας 3: Περιεχόμενα β' τεύχους Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων (Γ' & Δ' Δημοτικού)

Ενότητα	Τίτλος	Αριθμός κειμένων	Αριθμός σελίδων
1 ^η	Εμείς και η φύση	12	13-42
2 ^η	Κοινωνική ζωή	10	46-73
3 ^η	Η οικογένειά μας	9	77-101
4 ^η	Σχολείο και παιδί	5	105-122
5 ^η	Τα παιδικά χρόνια	5	125-138
6 ^η	Ανθρώπινοι χαρακτήρες	8	141-158
7 ^η	Θρησκευτική ζωή	8	161-180
8 ^η	Γεγονότα από την ελληνική ιστορία	16	183-225
9 ^η	Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός	6	229-239
10 ^η	Ειρήνη και φιλία	7	243-258
11 ^η	Φαντασία και περιπέτεια	7	261-282

Πίνακας 4: Περιεχόμενα γ' τεύχους Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων (Ε' & ΣΤ' Δημοτικού)

β. Συνέντευξη

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος τρεις (3) εκπαιδευτικοί, ειδικότητας ΠΕ70-Δασκάλων, οι οποίοι εργάζονταν σε Δημοτικό Σχολείο της Κέρκυρας, στο νησί, όπου ζω και εργάζομαι κι εγώ ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αυτό, το οποίο αποτελεί και τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας, είναι τυχαίο,

βασισμένο στην «απλή τυχαία δειγματοληψία» (Αθανασίου, 2021) και βολικό, λόγω της μακρόχρονης διδακτικής τους εμπειρίας, της τάξεως που δίδασκαν την περίοδο που δόθηκαν οι συνεντεύξεις, καθώς και της ευρύτερης συνεργασίας με το σχολείο, που εργαζόμουν τη συγκεκριμένη περίοδο (Απρίλιος-Μάιος 2022). Επιπλέον, ακολουθήθηκε η «σκοπίμη ποιοτική δειγματοληψία», η οποία επιτρέπει την «Επιλογή ατόμων ή χώρων που μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση του» υπό εξέταση «φαινομένου» (Μάρκος, χ.χ.). Έτσι, επελέγη ένας εκπαιδευτικός για κάθε ένα από τα βιβλία του Ανθολογίου, τα οποία δίδασκαν την περίοδο που δόθηκαν οι συνεντεύξεις, με στόχο να δώσει ο καθένας τους μια σύγχρονη και επίκαιρη ματιά στα όσα συμβαίνουν σήμερα σχετικά με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου και τη διαχείριση της ετερότητας μέσω αυτού. Για τον λόγο επελέγη ένας εκπαιδευτικός της Β' τάξης για το 1^ο τεύχος του Ανθολογίου (Α' & Β' Δημοτικού), ένας εκπαιδευτικός της Δ' τάξης για το 2^ο τεύχος (Γ' & Δ' Δημοτικού) και αντίστοιχα ένας εκπαιδευτικός της ΣΤ' τάξης για το 3^ο τεύχος (Ε' & ΣΤ' Δημοτικού).

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν δια ζώσης, τηρουμένων όλων των ως τότε εν ισχύι μέτρων προστασίας της Δημόσιας Υγείας στο πλαίσιο αποφυγής της διασποράς του κορωνοϊού, σε χρόνο και χώρο επιλογής των συνεντευξιαζόμενων (π.χ. καφετέρια, στη λήξη του διδακτικού/σχολικού ωραρίου), με σκοπό να εξασφαλιστούν οι όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Αφού πρώτα ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τη θεματική και τον σκοπό της παρούσας Διπλωματικής εργασίας, δηλώθηκε προφορικά η οικειοθελής συμμετοχή και η συναίνεσή τους στην έρευνα, όπως και η διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων, σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Αριθμός Πρωτ. Αίτησης: 1331/24-03-2022).

Αναφορικά με τη δομή των συνεντεύξεων, αυτές αναδύθηκαν ως επί το πλείστον μέσα από την κατάρτιση του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών, όπως αυτό διαμορφώθηκε για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας και της μελέτης των εκφάνσεων της ετερότητας στο εγχειρίδιο του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου (Κεφ. 3, παρ. 1.2). Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 12 έως 15 λεπτά της ώρας.

3.3 Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό ασχολήθηκε με τη μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη λήψη των απαραίτητων δεδομένων, ούτως ώστε να απαντηθούν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Αιτιολογήθηκε η χρήση συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Τέλος, δόθηκε αναλυτική περιγραφή των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και των συμμετεχόντων στις δια ζώσης συνεντεύξεις. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα παρουσιάζεται στο τέταρτο κεφάλαιο, που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.0 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της μελέτης βάσει του συστήματος των κατηγοριών που συγκροτήθηκε και κατόπιν η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Στο τέλος δίνεται η συνοπτική ανασκόπηση του κεφαλαίου.

4.1 Ποιοτική ανάλυση ερευνητικών ευρημάτων στα τεύχη του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων βάσει του συστήματος των κατηγοριών

4.1.1 Αναπηρίες/Διαταραχές

Η παρουσία του «άλλου», του «ετέρου», όταν ο «άλλος» παρουσιάζεται ως μαθητής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (π.χ. αυτισμός, νοητική υστέρηση, διαταραχές λόγου και ομιλίας) εντοπίζεται στο κείμενο του *α' τεύχους* του Ανθολογίου «Η Αλφαβήτα δίχως ρο». Το κείμενο αφηγείται την ιστορία ενός μικρού κοριτσιού, της Κατερίνας, η οποία βρίσκεται αντιμέτωπη με το πείραγμα, την κοινωνική απομόνωση και τον εμπαιγμό που υφίσταται εξαιτίας μιας διαταραχής στην εξέλιξη του φωνολογικού της συστήματος: Αδυνατεί να αρθρώσει το «ρο». Οι συμμαθητές της τη χλευάζουν συχνά γι' αυτό της το χαρακτηριστικό κι εκείνη, για να τους αποφύγει, κρύβεται, καθώς νιώθει ανήμπορη να τους αντιμετωπίσει: *«Γελούσαν και διασκέδαζαν τα παιδιά της γειτονιάς και καθόλου δεν τα ένοιαζε αν έκαναν σε κάποιον κακό. Η μικρή Κατερίνα το 'βαζε στα πόδια και κρυβόταν στο σπίτι της»* (σ.48). Στο τέλος, η Κατερίνα δικαιώνεται, καθώς συντάσσεται μαζί της η ίδια η φύση και με τη βοήθειά της κατορθώνει να απαλλαχθεί από ό, τι την καταδυναστεύει: *«ώπου εκείνα τα παιδιά, τα πειραχτήρια, κατάλαβαν τι ήθελαν να τους*

που τα θυμωμένα σύννεφα. Κι από τη μέρα εκείνη έπαψαν να πειράζουν τη μικρή Κατερίνα» (σ.49).

Ο σκοτεινός μανδύας της κατάθλιψης, ο οποίος μπορεί να καλύψει ακόμη και τις παιδικές ψυχές, ξετυλίγεται με παιγνιώδη τρόπο στο ποίημα του **β' τεύχους** του Ανθολογίου «Ο μαύρος Ήλιος». Το ποίημα αποτελεί μια εφόρμηση στο να έλθουν οι μαθητές σε επαφή με τον κόσμο των ψυχικών διαταραχών και στοχεύει στην αποδοχή της ετερότητας των ατόμων που πάσχουν από αυτές. Η μικρή πρωταγωνίστρια της ιστορίας ζωγραφίζει έναν μαύρο ήλιο με πορτοκαλί ακτίνες, αποτυπώνοντας στο χαρτί με την παιδική της φαντασία ένα από τα πιο εντυπωσιακά πλανητικά φαινόμενα, την έκλειψη Ηλίου. Το μαύρο, το χρώμα της κατάθλιψης κυριαρχεί στη ζωγραφιά της και οι γονείς της αποδεχόμενοι την υποτιθέμενη πάθησή της σπεύδουν να της προσφέρουν βοήθεια: «Έκοψα λοιπόν το φύλλο/ το 'δειξα σ' ένα γιατρό/ που αμέσως πήρε ύφος/ λυπημένο σοβαρό/ και μου είπε ορθά κοφτά/ «θα 'χει ψυχολογικά»...» (σ. 130).

Οι προσπάθειες ανάδειξης των πολύπλευρων προβλημάτων που βιώνουν καθημερινά τα άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην ουσιαστική αντιμετώπισή τους διαφαίνονται μέσα από το κείμενο του **γ' τεύχους** του Ανθολογίου που τιτλοφορείται «Ο Θωμάς». Σε ετεροδιηγητική αφήγηση η μητέρα του Θωμά γεμάτη συγκίνηση και υπερηφάνεια εξιστορεί τους σκοπέλους, που κατόρθωσε να ξεπεράσει ο ενήλικος με νοητική υστέρηση υιός της, προκειμένου όχι μόνο να φθάσει να εκπροσωπήσει την Ελλάδα σε Παραολυμπιακούς Αγώνες, αλλά να δώσει με τη υποδειγματική στάση του σε όλον τον κόσμο ένα μήνυμα ευγενούς άμιλλας, αλληλεγγύης και ανθρωπιάς: «Ξαφνικά είδα το Θωμά να σταματάει και να γυρίζει πίσω. Γονάτισε πλάι στο Γιόμο, τον βοήθησε να σηκωθεί, να σταθεί στα πόδια του. Ο κόσμος κρατούσε την αναπνοή του, μύγα να πέταγε μέσα στο στάδιο θ' ακουγόταν. Ύστερα και οι δυο μαζί, αγκαλιασμένοι, έτρεξαν στην υπόλοιπη διαδρομή και τερμάτισαν τελευταίοι» (σ. 73).

Ένα ακόμη κείμενο με κεντρικό θέμα τις δυσκολίες και τις διακρίσεις, που υφίστανται τα άτομα περιορισμένων νοητικών και γνωστικών δυνατοτήτων, καθώς τη σημασία της καλλιέργειας των δεξιοτήτων τους, αποτελεί το αφήγημα του **γ' τεύχους** «Η Βαγγελίτσα». Η Βαγγελίτσα είναι ένα μικρό, δυσκίνητο με χαμηλή αυτοπεποίθηση κορίτσι, το οποίο εισπράττει την απομόνωση και την περιθωριοποίηση από το σχολικό της περιβάλλον,

Μόνο η δασκάλα της, ένα φωτισμένο πνεύμα με μεγάλη αγάπη και παιδαγωγική ευαισθησία απέναντι στις καταστάσεις που βιώνει η μαθήτριά της, της συμπεριφέρεται με περίσσεια εύνοια. Το οξύμωρον του σχήματος είναι ευδιάκριτο: Η δασκάλα καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια να κινητοποιήσει την «ευνοημένη» Βαγγελίτσα, καθυστερώντας την παράδοση του μαθήματος και προκαλώντας έτσι τον θυμό των υπόλοιπων μαθητών: *«Το 'ξερε κι εκείνη πως υστερούσε από τις άλλες και το 'χε πάρει απόφαση. Μόνο η δασκάλα δεν εννοούσε να το πάρει απόφαση και να πάψει να τη βασανίζει. Κι έπρεπε αλήθεια να την αφήσει τη Βαγγελίτσα πια ήσυχη, γιατί για το χατίρι της αδικούσε τ' άλλα παιδιά, τα πολλά, γι' αυτήν που ήτανε μια. Πόσες φορές δεν ξόδευε και τη μισή ώρα του μαθήματος για λόγου της!»* (σ. 105).

Όμως, η τύχη της Βαγγελίτσας αλλάζει ξαφνικά, όταν η δασκάλα της ανακαλύπτει ότι έχει ένα σπάνιο ταλέντο, απaráμιλλο αισθητικής αξίας και ομορφιάς, μια θεία φωνή. Έτσι, με το ταλέντο της η μικτή ηρωίδα κερδίζει την αναγνώριση, την αποδοχή, αλλά και τον θαυμασμό των συμμαθητών της: *«Εκείνη σηκωνότανε. Στη φυσιογνωμία της χυνόταν ένα φως, άγνωστο ως τότε, και δυνατά, δίχως να διστάζει, άρχιζε και δεν ελάθευε ποτέ. Μα και τι τραγούδι ήταν εκείνο! Σου άγγιζε τα φύλλα της καρδιάς. Και τα παιδιά, που έχουν διαβολεμένο κριτήριο, φώναζαν μόλις τελείωνε:— Να χαρείτε, κυρία, αφήσετέ την να το πει άλλη μια φορά!»* (σ. 107).

Τη θεματική των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς πραγματεύεται το κείμενο «Η βιβλιοθήκη μας». Σημειωτέον πως δε διευκρινίζεται ούτε στο εισαγωγικό σημείωμα, ούτε στο κύριο σώμα του αποσπάσματος τι είδους προβλήματα αντιμετωπίζουν τα παιδιά, ούτε περιγράφεται κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό, που να αναφέρεται σε αυτά. Το κείμενο ασχολείται με την υλοποίηση της ιδέας του δασκάλου της τάξης να φτιάξουν να γωνιά-βιβλιοθήκη και να τη γεμίσουν με βιβλία επιλογής των παιδιών, με απώτερο σκοπό να γίνει η μάθηση πιο ελκυστική και ένα σημαντικό εφόδιο-αρωγό στην προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσής τους: *«Θα πάμε ν' αγοράσουμε βιβλία, αλλά όχι ό,τι βιβλία να 'ναι. Αυτά που θα διαλέξουμε θα σου αρέσουν, θα τ' αγαπήσεις! Άλλωστε εσείς θα τα διαλέξετε, όχι εγώ.»* (σ. 121).

4.1.2 Διάφοροι πολιτισμοί/ φυλές

Από τη μελέτη των κειμένων του **α' τεύχους** του Ανθολογίου εντοπίζονται ελάχιστες αναφορές στους πολιτισμούς άλλων λαών και φυλών. Συγκεκριμένα, στο κείμενο, που τιτλοφορείται «Δώσε την αγάπη», δίνονται κατ' αρχάς στοιχεία για έναν από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, που έχει ως βασική μέριμνα την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών, το διαπολιτισμικό σχολείο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα οφέλη της συνύπαρξης μαθητών από διαφορετικές χώρες. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως ο καθένας μπορεί με τον δικό του τρόπο να συμμετέχει στη δημιουργία ενός πολιτισμικού μωσαϊκού, το οποίο ενισχύει τον πολιτισμικό εμπλουτισμό, με αποτέλεσμα να συμβάλλει έτσι στην αποδοχή και την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας.

Ένα ακόμη κείμενο, στο οποίο κυριαρχούν αρκετά πολιτισμικά στοιχεία, είναι «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το Καταραμένο φίδι». Ειδικότερα, εντοπίζονται απλές αναφορές, χωρίς να δίνονται περισσότερες πληροφορίες, διαφόρων εθνικοτήτων, με τις οποίες η Ελλάδα είχε αποκτήσει σημαίνοντες δεσμούς κατά τη διάρκεια της μακραίωνης ιστορίας της: *«Ρώσοι, Πρώσοι, Μπόερες, Οθωμανοί... Άγγλοι, Γάλλοι, Πορτογάλοι, Σέρβοι, Ρουμάνοι, Πολωνοί!...»* (σ. 132).

Συνεχίζοντας την έρευνα στα κείμενα του **β' τεύχους** του Ανθολογίου διαπιστώνεται, επίσης, μικρός αριθμός πολιτισμικών αναφορών. Ειδικότερα, στο ποίημα «Το τραγούδι του κλόουν» προσεγγίζεται το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας, της ισότητας και της αποδοχής της ετερότητας. Με έντεχνο τρόπο αναδεικνύονται τα σημεία σύγκλισης και οι πανανθρώπινες ανάγκες, όπως αυτή της σίτισης, που διέπουν κάθε έλλογο ον, ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, ηθών και εθίμων: *«[...] κι όλα θα γίνουν αύριο/ καρβέλια, χρώματα/ για να χορτάσουν των παιδιών/ μάτια και στόματα»* (σ. 158).

Ομοίως προσεγγίζει την παραπάνω θεματική και το ποίημα «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά». Το ποίημα οραματίζεται την ημέρα που θα κυριαρχήσει η αλληλεγγύη και η συμφιλίωση στον κόσμο, σε έναν κόσμο, όπου δε θα υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες: *«Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά έστω και για μια μέρα/ας τον δώσουμε να παίζουν σαν ένα πολύχρωμο μπαλόνι»* (σ. 164).

Μία από τις σπάνιες αναφορές στην κουλτούρα και τον πολιτισμό του αραβικού κόσμου προβάλλεται μέσα από το αφήγημα «Το περιβόλι του Σαχίμ», αναδεικνύοντας τις ομορφιές, αλλά και τις δυσκολίες των ανθρώπων που ζουν σε αυτά τα εδάφη: «*Όποια ώρα κι αν πηγαίναμε στο περιβόλι, βρίσκαμε τη Ζακίγια, τη γυναίκα του Σαμίχ, να μαγειρεύει σκυφτή πάνω στη φωτιά. Δε θα 'ταν πάνω από 35 χρονών. Το πρόσωπό της όμως, γερασμένο και στεγνό, έδειχνε πως περνούσε πολλές ώρες στον αέρα και στον ήλιο. Μόλις μας έβλεπε, σηκωνόταν όρθια και μας καλοδεχόταν μ' ένα χείμαρρο αραβικών [...]. Τις ώρες που δε μαγείρευε, έραβε γιορτινά φουστάνια, δικά της και της κόρης της. Μαύρες φούστες, κεντημένες με γεωμετρικά σχήματα –τρίγωνα, τετράγωνα– όμορφα συνταιριασμένα με κυπαρίσσια, στάχια, πουλιά, τόσο κόκκινα και βυσσινιά, που δεν μπορούσες να κρατήσεις τα μάτια σου ανοιχτά» (σ.154). Το κείμενο είναι πλούσιο σε διαπολιτισμικά στοιχεία και αποτελεί έναυσμα για συλλογική συζήτηση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με στόχο την καλλιέργεια των σχετιζόμενων με τα μεταναστατευτικά και προσφυγικά ρεύματα εννοιών, όπως αυτών της διαπολιτισμικότητας, της ενσωμάτωσης, της ανοχής της διαφορετικότητας, της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας.*

Οι σπάνιες αναφορές συνεχίζονται και στα κείμενα του *γ' τεύχους* του Ανθολογίου. Μία από αυτές αποτελεί το ποίημα, που τιτλοφορείται «Ο σκαντζόχοιρος» και παρουσιάζεται ο πολιτισμός και η φιλοσοφία της Άπω Ανατολής. Σκοπός του είναι να φανερώσει τα μικρά και τα στιγμιαία της καθημερινής ζωής, να αναδείξει τη φυσική ομορφιά και να προβάλλει τη χαρά ή τη λύπη που προκαλούν τα απλά φαινόμενα στην ανθρώπινη ψυχή, όπως εδώ το κάλλος και η δύναμη ενός μικρού σκαντζόχοιρου.

Η κουλτούρα του γερμανικού λαού και η νοοτροπία του σε θέματα ανατροφής παρουσιάζεται με ανάλαφρο τρόπο στο κείμενο «Η μαμά μας η θάλασσα». Οι συγκρίσεις με το ελληνικό ψυχόχρωμα αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα των δύο λαών, αλλά και την κοινή τους καταγωγή (μήνυμα οικουμενικότητας), που δεν είναι άλλη, σύμφωνα με το κείμενο, από τη θάλασσα. Ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής: «*Καλά παιδάκια, λοιπόν, τ' αδερφάκια μου τα... πώς τα είπαμε... τα ετεροθαλή. Ούτε φωνές ούτε πείσματα ούτε σκανταλιές. Τρώνε, ντύνονται, πλένονται, χωρίς να τα κυνηγάει η γιαγιά και χωρίς να ενοχλούν κανένα. Ούτε σύγκριση με τον άλλο τον «αδερφούλη» μου, τον Άρη!*» (σ. 95).

Μία από τις μορφές που μπορεί να ενσαρκώσει το «άλλο» στα κείμενα του Ανθολογίου είναι αυτή της φυλής των Αθίγγανων. Η ονομασία τους, μάλιστα αυτή, προέρχεται από την εποχή του Βυζαντίου, όταν οι κληρικοί ονόμασαν έτσι τους Rom, καθώς «ταύτισαν με τους «Αθίγγανους» μια χριστιανική αίρεση, όπου υπήρχαν πολλές προλήψεις και μεταξύ αυτών ήταν να μη θέλουν να τους αγγίζει κανείς, ούτε να πιάσουν κάτι από το χέρι του άλλου (εξ' ου και Αθίγγανοι)» (Παπατόλια, 2005, σ. 9).

Η φυλή των Αθίγγανων εμφανίζονται στα κείμενα του Ανθολογίου, στα διηγήματα «Η καρδούλα» και «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι», καθώς και στο ποίημα «Η καλόγρια η τσιγγάνα». Και τα τρία κείμενα αναδεικνύουν την πλούσια πολιτισμική κουλτούρα, που διέπει τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα σε ένα κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας. Ειδικότερα, στο διήγημα «Η καρδούλα» οι μικροί ήρωες της ιστορίας, ύστερα από τις παραινέσεις μιας στοργικής και διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένης μητέρας, κατορθώνουν να καταρρίψουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, που αφορούν στους Αθίγγανους, «γύφτους», όπως αποκαλούνται στο απόσπασμα. Εδώ παρατηρείται έντεχνη χρήση του υποτιμητικού αυτού όρου, με σκοπό να δοθεί έμφαση στην κοινωνική απαξίωση και τις διακρίσεις που φέρει ο χαρακτηρισμός αυτός.

Κατόπιν, στο ποίημα «Η καλόγρια η τσιγγάνα» θεάται η φιγούρα μιας μικρής καλόγριας τσιγγάνας, η οποία κεντά σε ένα αχυρόχρωμο πανί εικόνες από τη φύση (ποτάμια, φεγγάρια, ηλιοτρόπια), καθώς και εικόνες της φαντασίας της, νοσταλγώντας την απαλλαγμένη από νόρμες και περιορισμούς ζωή των τσιγγάνων. Έντονο αποτελεί το οξύμωρον του τίτλου του ποιήματος (καλόγρια → ασκητική και αποκομμένη από τα εγκόσμια ζωή ≠ τσιγγάνα → νομαδική ζωή). Τέλος, στο τρίτο κατά σειρά κείμενο, «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι» προβάλλεται η πολιτισμική κληρονομιά και το πλήθος των πολυπολιτισμικών στοιχείων που απαρτίζουν τα ήθη και τα έθιμα της φυλής των Αθίγγανων. Εδώ επαινείται η αξία της διαπολιτισμικότητας και της φιλίας των λαών: «Γιατί οι τσιγγάνοι είναι —πώς να το πω; Είναι σα γιορτινοί άνθρωποι. Καλοί άνθρωποι» (σ. 256).

Μνεΐα στον κινεζικό πολιτισμό, στα ήθη, τα σύμβολα και την ιδιοσυγκρασία των κατοίκων γίνεται στο απόσπασμα, που τιτλοφορείται «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο». Ο μικρός Τα Κι Κο, σεβόμενος την επιθυμία των γονιών του, αποδέχεται το αίτημά τους να περάσουν τις γιορτές των Χριστουγέννων στην Ευρώπη: «— Αυτήν την εποχή, του

είπαν, γιορτάζουν μια μεγάλη γιορτή. Τη γέννηση του Χριστού. Θα πάμε να περάσουμε αυτές τις μέρες εκεί με φίλους που είχαν την ευγενική διάθεση να μας καλέσουν» (σ. 164).

Οι μαθητές έρχονται, επίσης, σε επαφή με τη διάσταση πολιτισμικής ετερότητας μέσα από το κείμενο «Το παιχνίδι της μεταμφίεσης». Γίνεται αναφορά στα στοιχεία του πολιτισμού και της γλώσσας της ινδιάνικης φυλής των Αραουκανών, σε μια προσπάθεια γνωριμίας με τις συνέπειες της επεκτατικής πολιτικής των αναπτυγμένων χωρών του δυτικού κόσμου (σκλαβιά, δουλεμπόριο, κατοχή εδαφών, εκμετάλλευση αγαθών). Χαρακτηριστικά παρατίθεται το παρακάτω απόσπασμα: *«Το έπαιζαν πολλές φορές αυτό το παιχνίδι. Εκείνος που το άρχιζε ήταν πάντα ο Παρασκευάς. Μόλις παρουσιαζόταν με την ομπρέλα και τα ψεύτικα γένια του, ο Ροβινσώνας καταλάβαινε ότι απέναντι του βρισκόταν ο Ροβινσώνας και λοιπόν ελόγου του* έπρεπε να παίζει το ρόλο του Παρασκευά. Αλλωστε, ποτέ δεν έπαιζαν σκηνές φανταστικές, παράσταιναν μόνο επεισόδια της παλιάς ζωής τους, τότε που ο Παρασκευάς ήταν φοβισμένος σκλάβος και ο Ροβινσώνας αυστηρό αφεντικό» (σ. 151).* Στο τέλος, όμως, στέφεται νικητής η ανθρωπιά και η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας της αλληλεγγύης και της αρμονικής συνύπαρξης των λαών, ανεξαρτήτου χώρας, φυλής, φύλου, χρώματος, αλλά και αναγκών, θεματική με την οποία καταπιάνεται και το αφήγημα «Η Βροχούλα, ο Μουντζούρης κι ένα χριστουγεννιάτικο όνειρο».

4.1.3 Ξένοι συγγραφείς/ξενικά ονόματα

Μελετώντας την παρουσία του «ξένου» στα κείμενα του Ανθολογίου παρατηρείται πως μόνο τα έξι (6) από τα εξήντα δύο (62) κείμενα, που απαρτίζουν το *α' τεύχος* ανήκουν σε ξένους συγγραφείς. Μάλιστα, τα έξι αυτά κείμενα αποτελούν δημιουργήματα της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, ούσα οικείας λόγω της γειτνιάσής της με τον ελλαδικό χώρο. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι εξής συγγραφείς:

- Τζιάνι Ροντάρι (Ιταλός συγγραφέας),
- Ντέμπι Γκλιόρι (Σκωτσέζα συγγραφέας και εικονογράφος),
- Κλοντ Γκούτμαν (Γάλλος συγγραφέας),
- Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ (Γάλλος συγγραφέας),
- Οβίδιος (Ρωμαίος ποιητής) και

- Άμυ Μακ Ντόναλντ (Βρετανίδα συγγραφέας).

Στο ίδιο τεύχος γίνεται μνεία και των παρακάτω ξενικών ονομάτων:

- Γιάννους στο κείμενο «Δώσε την αγάπη» και
- Ιβάν στο κείμενο «ο Αϊ-Βασίλης θα βρει τον δρόμο του».

Στο **β' τεύχος** τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζουν σημαντικές αλλαγές. Η παρουσία του «ξένου» μειώνεται δραματικά, περίπου κατά 50%, σε σχέση με την αντίστοιχη του α' τεύχους, αφού από τα πενήντα εννέα (59) συνολικά κείμενα, που περιέχονται στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' Δημοτικού, τα δέκα (10) μόνο ανήκουν σε ξένους συγγραφείς, οι οποίοι μάλιστα είναι οι ακόλουθοι:

- Λέο Μπουσκάλια (Αμερικανός καθηγητής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας),
- Ντάιαν Σέλντον (Αγγλίδα συγγραφέας),
- Ρούντο Μόριτς (Σλοβάκος συγγραφέας παιδικών βιβλίων),
- Μερσέ Κόμπανυ (Ισπανός συγγραφέας παιδικών βιβλίων),
- Ραμπιντρανάθ Ταγκόρ (Ινδός ποιητής και μυθιστοριογράφος),
- Τζιάνι Ροντάρι (Ιταλός συγγραφέας παιδικών βιβλίων),
- Ναζίμ Χικμέτ (Τούρκος ποιητής και θεατρικός συγγραφέας),
- Ρόαλντ Νταλ (Άγγλος πεζογράφος),
- Ιούλιος Βερν (Γάλλος συγγραφέας μυθιστορημάτων επιστημονικής φαντασίας) και
- Ντιντιέ Λεβύ (Γάλλος δημοσιογράφος και συγγραφέας ιστοριών).

Η πλειονότητα των κειμένων του β' τεύχους προέρχεται από Έλληνες συγγραφείς. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως παρατίθενται και δύο (2) παροιμίες, μία (1) βουλγαρικής και μία (1) ουγγρικής προέλευσης. Τέλος, παρατίθεται ένα (1) παραμύθι από την Καλαβρία της νότιας Ιταλίας, εξέχουσας σημασίας ελληνική αποικία κατά την αρχαιότητα, με τα ελληνόφωνα της οποίας να ανθίζουν ακόμη και σήμερα (Βασιλαδιώτη, 2022). Διαπιστώνεται από τα παραπάνω πως σε σχέση με τα αφηγήματα του α' τεύχους η παρουσία του «ξένου» επεκτείνεται και στην παγκόσμια λογοτεχνία, έστω κι αν αυτή είναι μικρή. Παρ' ολ' αυτά το ευρωπαϊκό στοιχείο εξακολουθεί να είναι κυρίαρχο, λόγω της οικειότητας που γεννά η εγγύτητα με την Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, στο ίδιο τεύχος η προβολή των ξενικών ονομάτων περιορίζεται στις ακόλουθες αναφορές στους:

- Φρέντυ στο κείμενο «Η Πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ»,
- Λίλη στο αφήγημα «Το τραγούδι της φάλαινας»,
- Ερνέστο στο λογοτέχνημα «Η ιστορία του Ερνέστου»,
- Φυλή των αρχαίων Τυρρηνών πειρατών στο «Ο θεός Διόνυσος»,
- Νορντίν στο αφήγημα «Ο Νορντίν στην εκκλησία»,
- Τζοβάνι και Λουτσία στο αντιπολεμικό κείμενο «Ο Τζιοβάνι»,
- Μαραθωνοδρόμο Αυστραλό Φλακ στο «Σπύρος Λούης»,
- Σαμίχ, Ζακίγια και Ρασμίγια στο κείμενο «Το περιβόλι του Σαμίχ» και
- Άντελμαν, Σούπερμαν, Φάντομαν, Φλάσμαν, Αρνό και Άλφι στο επιστημονικής φαντασίας λογοτέχνημα «Άντζελμαν».

Στο γ' τεύχος του Ανθολογίου η παρουσία του «ξένου» παραμένει ως επί το πλείστον στα ίδια επίπεδα συγκριτικά με την αντίστοιχη του β' τεύχους. Ειδικότερα, η ξένη λογοτεχνία εκπροσωπείται από δεκαέξι (16) κείμενα σε σχέση με τα συνολικά ενενήντα τρία (93), που απαρτίζουν το τελευταίο αυτό τεύχος και τα οποία φιλοτεχνήθηκαν από τους παρακάτω δημιουργούς:

- Τσου Τσεν Πάι (Κινέζος ποιητής),
- Τζακ Λόντον (Αμερικανός συγγραφέας),
- Δημήτρης Ποταμίτης (Κύπριος ποιητής, ηθοποιός, σκηνοθέτης, δημιουργός του Θεάτρου Έρευνας και της παιδικής σκηνής του),
- Τζιάνι Ροντάρι (Ιταλός συγγραφέας παιδικών βιβλίων),
- Ρόαλντ Νταλ (Ουαλός πεζογράφος),
- Ναζίμ Χικμέτ (Τούρκος ποιητής και θεατρικός συγγραφέας),
- Ζαν Ζακ Σεμπέ (Γάλλος χιουμορίστας σκιτσογράφος) & Ρενέ Γκοσινύ (Γάλλος δημοσιογράφος και συγγραφέας),
- Φιλίπ Μπαρμπώ (Γάλλος δάσκαλος),
- Ντίμιτερ Ινκίφ (Βούλγαρος συγγραφέας παιδικών βιβλίων, δημοσιογράφος και σκηνοθέτης),
- Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (Δανός συγγραφέας),
- Μισέλ Τουρνιέ (Γάλλος συγγραφέας),

- Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα (Ισπανός ποιητής και δραματουργός),
- Φερεϋντούν Φαριάντ (Πέρσης ποιητής, συγγραφέας παιδικών βιβλίων και μεταφραστής),
- Ζακ Λε Γκοφ (Γάλλος ιστορικός, μουσικός και μαθηματικός),
- Αλμπέρ Ουντερζό (Γάλλος σκιτσογράφος και σχεδιαστής καρτούν) και τέλος,
- Ράντγιαντ Κίπλινγκ (Άγγλος συγγραφέας).

Τέλος, η παρουσία του «ξένου» στα κείμενα του γ' τεύχους του Ανθολογίου εμπλουτίζεται και τις ακόλουθες αναφορές ξενικών ονομάτων:

- Μπάρτον, Μπακ, Χανς, Πίτε, Νιγκ, Σκιτ και Τζον Θόρντον στο απόσπασμα «Ένας σκύλος σωτήρας»,
- Γιόμο στο κείμενο «Ο Θωμάς»,
- Γκέρντα, Χανς και Νόιγκερ στο αφήγημα «Η μαμά μας η θάλασσα»,
- Μόνα στο λογοτέχνημα «Το καυκασιανό παραμύθι»,
- Κλοταίρ, Εντ, Ανιάν, Γκοφρουά, Ρούφους και Αλσέστ στο διήγημα «Οι έλεγχοι».,
- Κάρλος, Νέλη, Φαμπρίς, Φρανκ, Χοσέ και Μυριέλ στο απόσπασμα «Η βιβλιοθήκη μας»,
- Ροβινσώνας Κρούσος και ο Αραουκανός Ινδιάνος Παρασκευάς στο αφήγημα «Το παιχνίδι της μεταμπίεσης»,
- Τα Κι Κο, Τε Κουέν, Λη, Τη Σουαίην στο κείμενο «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο» και τέλος,
- Αλβάν, Σαλέμ, Μείλου, Τουλή, Σεκουλή στο αντιπολεμικό αφήγημα «Όνειρα με χαρταετούς και περιστέρια».

4.1.4 Άλλες γλώσσες

Μελετώντας τα κείμενα του **α' τεύχους** του Ανθολογίου διαπιστώνεται πως υπάρχουν ελάχιστες αναφορές σε γλώσσες άλλων λαών, πλην της ελληνικής. Ειδικότερα, στο κείμενο «Δώσε την αγάπη» γίνεται λόγος για έναν μαθητή από την Πολωνία, ο οποίος φοιτά για πρώτη φορά σε ένα ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο. Στους συμμαθητές του

η πολωνική γλώσσα φαντάζει στο άκουσμα τόσο παράξενη και απρόσιτη, που παραλληλίζεται τεχνηέντως με την κινέζικη γλώσσα: «*κι άρχισε να τραγουδά με την όμορφη φωνούλα του κάτι στα... κινέζικα, δηλαδή στα πολωνικά*» (σ. 108).

Το ίδιο σκηνικό επαναλαμβάνεται και στα κείμενα του **β' τεύχους**. Συγκεκριμένα, στο λογοτέχνημα με τίτλο «Οι Γερμανοί και οι πρόκες» γίνεται λόγος για τη βιαιότητα των «καραμπινιέροι», του σώματος των Ιταλών αστυνομικών, κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στην Αθήνα (1941-1944), με αναφορές στην ιταλική γλώσσα: «*Ο Ιταλός κάτι μου έλεγε στη γλώσσα του, μα δεν καταλάβαινα*» (σ.107).

Σπάνια παρουσία στα κείμενα του Ανθολογίου αποτελεί η αναφορά στην αραβική γλώσσα. Ειδικότερα, στο αφήγημα «Το περιβόλι του Σαχίμ» η μητέρα του μικρού Σαμίχ υποδέχεται στα Αραβικά, χωρίς να διευκρινίζεται στο κείμενο, αν πρόκειται για κάποια συγκεκριμένη διάλεκτο, στο σπιτικό της στη Γάζα την οικογένεια της Βαγγελίτσας, οι οποίοι εγκατέλειψαν τη Σάμο, για να γλιτώσουν από τους γερμανικούς βομβαρδισμούς του Δευτέρου Παγκοσμίου.

Οι αναφορές στις ξένες γλώσσες συνεχίζονται στα κείμενα του **γ' τεύχους** του Ανθολογίου. Ειδικότερα, ο πρωταγωνιστής του διηγήματος «Η μαμά μας η θάλασσα» μαθαίνει τη γερμανική γλώσσα με τη βοήθεια του δασκάλου, του κύριου Νόιγκερ, στο πλαίσιο της ανταλλαγής πολιτισμικής κουλτούρας και ομαλής διαβίωσης με τα ετεροθαλή αδέρφια από τη Γερμανία, τα οποία και εκείνα με τη σειρά τους μαθαίνουν με χαρά ελληνικά. Τέλος, στο κείμενο «Το παιχνίδι της μεταμόρφωσης» γίνεται αναφορά της ινδιάνικης γλώσσας της φυλής των Αραουκανών σε μια προσπάθεια συνεννόησης και «εκπολιτισμού» του σκλάβου Παρασκευά από τον «πολιτισμένο» κατακτητή Ροβινσόνα Κρούσο.

4.1.5 Άλλες χώρες/εθνικότητες

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως τέσσερα (4) μόνο από τα εξήντα δύο (62) κείμενα του **α' τεύχους** του Ανθολογίου προέρχονται από ξένη χώρα. Συγκεκριμένα, ένας λαϊκός μύθος από την Κύπρο, ένα παραμύθι από τη Μέση Ανατολή, ένα γαλλικό παραμύθι και

τα κάλαντα της Πρωτοχρονιάς από τη Σωζόπολη της Βουλγαρίας. Επιπλέον, λιγοστές είναι και οι αναφορές σε ξένους τόπους. Ειδικότερα,

- Στο ποίημα «Ο παπαγάλος» γίνεται λόγος για έναν παπαγάλο από την Ινδία.
- Στο απόσπασμα από τον «Μικρό Πρίγκιπα» [Οι μεγάλοι είναι πολύ περίεργοι] αναφέρεται πως της πιλότος προσγειώνεται στην έρημο Σαχάρα, όπου συναντά τον μικρό πρίγκιπα.
- Στο αφήγημα «Δώσε την αγάπη» γίνεται λόγος για έναν μαθητή από την Πολωνία.

Στο πλαίσιο της αποδοχής της ετερότητας κινείται το ποίημα της Θέτης Χορτιάτη «Η προσευχή». Στο ποίημα όλα τα παιδιά της γης, ανεξαρτήτου χρώματος και φυλής, λογίζονται ως αδέλφια στα μάτια του Χριστού.

Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στα κείμενα του **β' τεύχους** του Ανθολογίου. Το κείμενο «Ο Νορντίν στην εκκλησιά» αφηγείται την ιστορία και τις σκέψεις ενός μικρού Τούρκου Μουσουλμάνου, του Νορντίν, ο οποίος παρακολουθεί για πρώτη φορά λειτουργία σε χριστιανική εκκλησία (Κεφ 4.1.6.). Στη συνέχεια, στα «Πρωτοχρονιάτικα κάλαντα της Κεφαλονιάς» αναφέρονται στον ξενιτεμένο αφέντη στη Φραγκιά (ομώνυμο βασίλειο κατά την περίοδο της Ύστερης Αρχαιότητας και του Πρώιμου Μεσαίωνα) και στην επιθυμία των παιδιών που τραγουδούν τα Κάλαντα προς τον νοικοκύρη του σπιτιού να τον δουν μπάιλο στην Πόλη, πρόξενο, δηλαδή της Βενετίας στην Κωνσταντινούπολη.

Ακολουθεί «Το ξύλινο άλογο» με αναφορές στον λαό της Τροίας, ο οποίος αλώθηκε από τους Έλληνες μετά από μία δεκάχρονη πολιορκία, στους Τούρκους κατακτητές στα ποιήματα για της Ελληνική Επανάσταση του 1821 «Θούριος», «Το μικρό κλεφτόπουλο», «Ο Διάκος» και «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι». Γίνεται, επίσης, αναφορά στα κείμενα «Οι Γερμανοί και οι πρόκες» και «Ο Τζιοβάνι» στους Γερμανούς και Ιταλούς κατακτητές και στα δεινά που προκάλεσε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος. Τέλος,

Έμμεση αναφορά στη χώρα της Ισπανίας και του Μεξικό αποτελεί το κείμενο «Η Δόνα Τερηδόνα». Οι λέξεις «Δόνα», τίτλος ευγενείας στην Ισπανία, «σομπρέρο», πλατύγυρο καπέλο κυρίως του Μεξικό (Πύλη για την Ελληνική γλώσσα) και η φανταστική χώρα «Ισπεπονία» παραπέμπουν συνειρμικά στους ισπανόφωνους λαούς και στα έθιμά τους.

Ένα ακόμη κείμενο, που εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία είναι το κείμενο, που φέρει τον τίτλο «Σπύρος Λούης» και έχει ως κεντρικό του θέμα την πρωτοφανή και περίτρανη

νίκη του σπουδαίου αυτού Έλληνα μαραθωνοδρόμου στους πρώτους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας το 1896. Αξιοπρόσεκτο αποτελεί το γεγονός πως από τις δεκατρείς (13) χώρες που έλαβαν μέρος, αναφέρονται, εκτός των Ελλήνων αθλητών, αθλητές από ,τη γαλλική και αυστραλιανή αποστολή: *«Σαν σαΐτα πετάχτηκε οδηγώντας την κούρσα ο Γάλλος. Πίσω του πήγαινε ο Αυστραλός Φλακ [...] Έβαλε φόρα να προλάβει τον Γάλλο και τον Αυστραλό»* (σ.147- 148).

Το γ' τεύχος του Ανθολογίου συνεχίζει στο ίδιο μοτίβο, τις περιορισμένες αναφορές σε ξένους τόπους και λαούς. Τα κείμενα που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία είναι τα εξής:

- «Ο αστρολάβος», με αναφορές στην Κωνσταντινούπολη, στην Ινδία, στη Μαύρη Θάλασσα και το Γιβραλτάρ,
- «Ο σκαντζόχοιρος», ένα ποίημα με άμεση συσχέτιση με την ποίηση της Άπω Ανατολής (Κίνα 9^{ος} αι. π.Χ.),
- «Ένας σκύλος σωτήρας», με αναφορές στον πάλαι ποτέ παράδεισο των χρυσοθήρων, την Αλάσκα,
- «Ο Θωμάς» με γενικές αναφορές σε αθλητές από άλλες χώρες και μία ειδική αναφορά σε έναν αθλητή από την Κένυα στο πλαίσιο των Παραολυμπιακών Αγώνων,
- «Η καρδιά ενός ποντικού» με αναφορές στη Νορβηγία,
- «Η μαμά μας η θάλασσα» με στοιχεία από την κουλτούρα του γερμανικού λαού,
- «Η βιβλιοθήκη μας» με νύξη σε μια σχολή της Γαλλίας με παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς,
- «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο» με αναφορές στην κινεζική κουλτούρα και πολιτισμό,
- «Συνάντηση με το Διγενή Ακρίτα» με μνεία στα μεθόρια, κοντά στον ποταμό Ευφράτη, όπου ζούσε ο Βασίλειος Πανθήριος, ο θρυλικός Διγενής Ακρίτας και τέλος,
- «Η φάλαινα και ο οισοφάγος της» με αναφορές σε πόλεις των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Γουίντσεστερ, Άσουελοτ, Νάσουα, Κην Φίτσμπουργκ), καθώς στις χώρες της Ιρλανδίας και της Μεγάλης Βρετανίας.

4.1.6 Άλλες θρησκείες

Στο *α' τεύχος* του Ανθολογίου δεν εντοπίζεται καμία αναφορά σε άλλες θρησκείες, πέραν της ορθόδοξης χριστιανικής. Αντίθετα, το ζήτημα της ανεξιθρησκείας και της αποδοχής άλλων θρησκειών ξεκινά να προβάλλεται μέσα από τα κείμενα *β' τεύχους* και συγκεκριμένα μέσα από το διήγημα, που έχει ως τίτλο «Ο Νορντίν στην εκκλησιά». Η ιστορία του κειμένου περιστρέφεται γύρω από την πρωτοφανή και ιδιότυπη επίσκεψη ενός μικρού Μουσουλμάνου σε χριστιανική εκκλησία, προκειμένου να παρακολουθήσει τη Θεία Λειτουργία: «*Και θα 'ταν το μοναδικό τουρκάκι στον τόπο του που πάτησε σε χριστιανική εκκλησιά να λειτουργηθεί!*» (σ.72).

Οι αντιδράσεις και τα ερωτήματα που γέννησε στην καρδιά του αγοριού η μυστική από τον πατέρα του αυτή επίσκεψη «[...] *μπορεί και να εξόργιζε τον πατέρα του. Αλλά ο ίδιος ήθελε πολύ να δει τι κάνουν οι χριστιανοί στις εκκλησίες τους και πώς προσκυνούν το δικό τους Αλλάχ. Δε θα 'λεγε τίποτα στον πατέρα του. Θα το κρατούσε μυστικό*» (σ. 72) δίνουν μια πολύτιμη ευκαιρία να δουν οι μαθητές μέσα από τα μάτια ενός αλλόθρησκου τις διδαχές της Χριστιανοσύνης και τις διαφορές με αυτές του Ισλάμ: «*Και γιατί τόσες μωρομάνες με τα μωρά στην αγκαλιά και μια μάλιστα απ' αυτές να το βυζαίνει κιόλας; Άσε την άλλη που είχε τρία χέρια, και την άλλη, χωρίς μωρό στην αγκαλιά, που φορούσε μαντίλα μαύρη κι έμοιαζε με χανούμ χωρίς φερετζέ!*» (σ.74). Έτσι, υπό πρίσμα της διαπολιτισμικότητας αναδεικνύεται η αξία της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της θρησκευτικής ετερότητας: «*Ο Νορντίν εντυπωσιάστηκε απ' την εκκλησιά του χριστιανού Αλλάχ*» (σ. 74).

Το κείμενο «Το ξύλινο αλόγο» αποτελεί μέρος μιας διασκευής της Ιλιάδας του Ομήρου. Στο παρατεθέν απόσπασμα γίνεται αναφορά στην αρχαία ελληνική θρησκεία και ειδικά στο αφιέρωμα που κατασκευάστηκε δόλια από τους Έλληνες, σύμφωνα με τον Όμηρο, προς τιμήν της θεάς Αθηνάς και εδώ προς τιμήν του θεού Απόλλωνα «*άφηναν αυτό το ξύλινο ομοίωμα αλόγου σαν αφιέρωμα στον Απόλλωνα*» (σ. 84) και που έμελλε να αποτελέσει την αιτία της άλωσης της Τροίας.

Οι αναφορές στην αρχαία ελληνική θρησκεία δε σταματούν εδώ. Στο κείμενο που έχει ως τίτλο «Ένας περίπατος στην πόλη» γίνεται λόγος για τα αφιερώματα και τους ναούς

που έχτιζαν οι αρχαίο Αθηναίοι, για να τιμήσουν τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου. Έμμεση αναφορά, επίσης, στην καθολική θρησκεία και για όσα την ενώνουν με την ορθόδοξη χριστιανική επιχειρείται μέσα από το αντιπολεμικό κείμενο «Ο Τζιοβάν» μέσω της μνημόνευσης του ονόματος της Παναγίας.

Η αρχαία ελληνική θρησκεία επανεμφανίζεται και στο ποίημα του *γ' τεύχους* του Ανθολογίου «Προμηθέας Δεσμώτης». Στο απόσπασμα που παρατίθεται από την ομώνυμη τραγωδία του Αισχύλου, προβάλλεται η αέναη τιμωρία του Προμηθέα από τους θεούς εξαιτίας μιας ασυγχώρητης πράξης: Ο Προμηθέας έκλεψε τη φωτιά από τον θεό Ήφαιστο και τη δώρισε στους ανθρώπους. Γι' αυτό τιμωρήθηκε να βασανίζεται αιώνια από έναν αετό, τρώγοντάς του καθημερινά το συκώτι. Από το ίδιο θέμα πραγματεύεται και το ποίημα που τιτλοφορείται «Προμηθέας ή το παιχνίδι μιας μέρας». Επιπλέον, αναφορές συναντάμε στο ποίημα του Ι. Πολέμη «Μπροστά στις Καρυάτιδες». Το ποίημα θίγει της κλοπής των μαρμάρων από τον γλυπτό διάκοσμο του Παρθενώνα από τον λόρδο Έλγιν και της επιστροφής τους στην Ελλάδα.

Τέλος, το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας αναδεικνύεται στο κείμενο «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο», με χαρακτηριστικό τις διάχυτες πολιτισμικές διαφορές, αλλά και αναφορές μεταξύ της κινεζικής κυρίως μυθολογίας (δράκοι: ιερό θρησκευτικό σύμβολο) και της χριστιανικής θρησκείας σε όλο το σώμα του αποσπάσματος. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το παρακάτω χωρίο: «*Όμως δεν ήρθε. Κι ενώ ετοίμαζαν τη γιορτή του, ο αξιότιμος κύριος Χριστός δε φαινόταν πουθενά· όσο περνούσαν οι μέρες, τόσο άναβε η περιέργειά του. Στο τέλος δεν κρατήθηκε. Πήγε και βρήκε την ευγενική κυρία του σπιτιού, έκανε μια βαθιά υπόκλιση και τη ρώτησε ποιος είναι τέλος πάντων ο κύριος Χριστός που γιορτάζει [...] Έφυγε και σε λίγο ξαναγύρισε. Του έφερε μια ζωγραφισμένη φωτογραφία και του έδειξε ένα μωρό στην αγκαλιά της μητέρας του. — Να, αυτός είναι ο Χριστός, του είπε δείχνοντάς του το μωρό. Ο Τα Κι Κο έμεινε με τη ζωγραφισμένη φωτογραφία στο χέρι. «Θεός», λέει. Μα ο Θεός είναι δράκος κι αυτό το μωρό δεν είχε ούτε ουρά ούτε μεγάλα ρουθούνια» (σ. 165).*

4.1.7 Σεξουαλικός προσανατολισμός

Σε κανένα από τα τρία τεύχη του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων δεν υπάρχει καμία νύξη σε ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ιδίως όταν αυτός ενδέχεται να αποκλίνει από τις συνήθειες νόρμες και κατ' επέκταση να στιγματίζεται (π.χ. ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα).

4.1.8 Σεξισμός

Αξιοσημείωτη αποτελεί η παρατήρηση πως κανένα από τα κείμενα, που περιλαμβάνονται στο *α'* και *γ' τεύχος* του Ανθολογίου δεν περιέχει αναφορές, που να μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία του σεξισμού. Αντίθετα, παρατηρούνται αξιόλογες αναφορές στα κείμενα του *β' τεύχους*. Ειδικότερα, το διήγημα, που τιτλοφορείται «Τότε που πήγαμε βόλτα τον Επιτάφιο», κάνει λόγο για τον χωροταξικό φυλετικό διαχωρισμό, που κανείς συναντάει ακόμη και σήμερα, σε μια χριστιανική ορθόδοξη εκκλησία μεταξύ των θέσεων που προορίζονται αποκλειστικά για άνδρες και των αντίστοιχων θέσεων που προορίζονται αποκλειστικά για γυναίκες: «*Και μ' άρεσε η εκκλησία έτσι μικρή που ήταν. Ούτε χώριζε κανείς τούς άντρες από τις γυναίκες*» (σ.79).

Η ανάδειξη του έμφυλου διαχωρισμού συνεχίζεται στο κείμενο «Ένας περίπατος στην πόλη» (Κεφ. 4.1.9.) και ειδικά όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους. Στην αρχαία Αθήνα τα κορίτσια ήταν προορισμένα να κάθονται στο σπίτι και να ασχολούνται με τις δουλειές του σπιτιού, προκειμένου να γίνουν άξιες σύζυγοι και νοικοκυρές. Σε αντίθεση, με τα αγόρια, τα οποία μορφώνονταν από μικρή ηλικία, με στόχο να γίνουν σκεπτόμενοι πολίτες και γενναίοι πολεμιστές: «*Υστερα οι αδερφούλες του, η Αγλαΐα και η Ροδόπη τον εφίλησαν. Θα νόμιζε κανείς πως θα έφενγε για μακρινό ταξίδι. Ο πατέρας του τότε τον επήρε από το χέρι, γιατί ήθελε την πρώτη μέρα να τον οδηγήσει ο ίδιος στο δάσκαλο*» (σ. 89).

Έμμεση αναφορά στα σεξιστικά στερεότυπα αποτελεί το κείμενο του β' τεύχους του Ανθολογίου «Ένας περίπατος στην πόλη». Στο κείμενο έχει ως τον περίπατο που κάνουν ο μικρός Χάρης και ο πατέρας του, ο Θεαγένης, στην αρχαία Αθήνα, προκειμένου να τον πάρει για πρώτη του φορά στο σχολείο. Στη διαδρομή συναντούν τον Επικύδη, ο οποίος εκφράζει απερίφραστα τη χαρά του που ο Θεογένης έχει γιο, σε αντίθεση με τη δική του

«τύχη» να έχει μόνο κόρες: «*Το γιο σου! Τι ωραία! είπε ο Επικύδης, που είχε μονάχα κορίτσια. Ο Χάρης ένιωσε πως ο πατέρας του τον κρατούσε πιο σφιχτά*» (σ. 91).

4.1.9 Στερεότυπα/Προκαταλήψεις

Το κείμενο του *α' τεύχους*, το οποίο αποπειράται να θίξει το θέμα των στερεοτύπων, τιτλοφορείται «Ποιος διευθύνει;». Ασχολείται με το θέμα του αρχηγού της οικογένειας «Λέγε, ποιος είναι ο αρχηγός; Ο μπαμπάς ή η μαμά;». Στόχο έχει να αναδείξει την αξία της αγάπης και της ισότητας της κόλπους της οικογένειας. Η οικογένεια δεν αποτελεί μια ιεραρχική δομή, στην οποία τα μέλη της οφείλουν να υπακούν την κεφαλή, τον άνδρα κατά κύριο λόγο, αλλά ένα οικοδόμημα, όπου κυριαρχούν η αγάπη, η ισότητα και ο αλληλοσεβασμός: «*Δε διευθύνει κανείς, γιατί στο σπίτι της όλοι της αγαπιόμαστε*» (σ.16).

Στη συνέχεια, το κείμενο «Ξ... της ξιφίας» θίγει με παιγνιώδη τρόπο την αρνητικά προκατειλημμένη στάση που υιοθετούν της φορές οι άνθρωποι απέναντι στη διαφορετικότητα και η οποία μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην κοινωνική απομόνωση. Ο ήρωας της ιστορίας είναι της ξιφίας, χαρακτηριστικό του οποίου είναι η μεγάλη του μύτη. Εξαιτίας αυτού του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού θυματοποιείται και γίνεται αντικείμενο χλευασμού από της συμμαθητές του: «*Όλοι στο σχολείο με κοροϊδεύουν για τη μεγάλη σου βλερή μου μύτη!*» (σ.35). Στο τέλος, της, δικαιώνεται ο ήρωας, καθώς σώζει με τη σουβλερή του μύτη από βέβαιο θάνατο όλο το σχολείο.

Ένα από τα πιο κλασικά στερεότυπα ενσαρκώνεται στο παραμύθι «Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά», αυτό της «κακιάς μητριάς». Η μητριά είναι ζηλόφθων, μοχθηρή και μηχανορράφων, η οποία μαζί με την εξίσου κακιά και άσχημη κόρη της, συνωμοτούν να εξοντώσουν τη γλυκιά και ευγενική πριγκίπισσα, κόρη του βασιλιά από τον πρώτο του γάμο. Το παραμύθι, της όλα τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια, έχει αίσιο τέλος, καθώς η όμορφη πριγκιποπούλα γλιτώνει τον θάνατο και παντρεύεται τον «εκλεκτό» της καρδιά της, που δεν είναι της από το πανέμορφο βασιλόπουλο. Ενδεικτικά παρατίθεται το παρακάτω απόσπασμα: «*Σκέφτηκε τότε η βασίλισσα και φωνάζει το καλό κορίτσι και του λέει: — Θα πας στο δάσος, να φέρεις το σάτσι* της δρακόντισσας για να κάνουμε πίτες.*

Σκεφτόταν έτσι πως το κορίτσι δε θα έβρισκε το δρόμο να γυρίσει πίσω και θα το έτρωγαν τα άγρια θηρία.» (σ.80).

Στο αντιπολεμικό αφήγημα του **β' τεύχους** του Ανθολογίου, που τιτλοφορείται «Ο Τζιοβάνι», επιχειρείται μία άρση των εθνικών και εθνικιστικών στερεοτύπων: δεν μπορείς να είσαι φίλος με τον εχθρό. Κι όμως, κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες μία ιδιαίτερη φιλία αναπτύσσεται μεταξύ ενός μικρού Έλληνα, του Σπύρου και ενός Ιταλού στρατιώτη, του Τζιοβάνι, την περίοδο της ιταλογερμανικής κατοχής στην Αθήνα. Οι δύο φίλοι, ξεπερνώντας όλες τις δυσκολίες, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, θα παραμείνουν μαζί ακόμη και με κίνδυνο της ίδιας τους της ζωής, δίνοντας ένα μάθημα αγάπης και ανθρωπιάς: *«Τι λες! Ο φίλος μου είναι φαντάρος. Είναι Ιταλός και λέγεται Τζοβάνι! [...] Μάλιστα, Ιταλός! Γιατί τάχα; Δε βρίσκονται ανάμεσά τους και καλοί; Δεν μπορεί να 'ναι όλοι τους κακοί!» (σ. 105).*

Η άρση των εθνικών, εθνοτικών και θρησκευτικών στερεοτύπων αποπειράται και μέσα από το κείμενο που τιτλοφορείται «Ο Νορντίν στην εκκλησιά». Ο Αργύρης, ένα παιδί που ασπάζεται τον Χριστιανισμό, συνάπτει φιλίες με τον Νορντίν, με έναν συνομήλικό του Μουσουλμάνο, τουρκικής καταγωγής και παρακολουθούν μαζί τη Θεία Λειτουργία: *«Ο Αργύρης ήθελε να τον πάρουν μαζί τους στην εκκλησιά, επέμενε, αλλά ο πατέρας ήταν σκεπτικός [...] Και θα 'ταν το μοναδικό τουρκάκι στο τόπο του που πάτησε σε χριστιανική εκκλησία να λειτουργηθεί» (σ.72).*

Την υπέρβαση των στερεοτύπων και των «στενών» συνόρων, που χωρίζουν τις καρδιές των ανθρώπων, προσπαθούν να πραγματοποιήσουν με τους χαρταετούς τους τέσσερα παιδιά από δύο «αντίπαλα» στρατόπεδα, αυτό της Κύπρου και αυτό της Τουρκίας. Στο κείμενο «Χαρούμενοι Χαρταετοί» ενώνουν τις φωνές τους και στέλνουν σε όλη τη γη ένα πανανθρώπινο μήνυμα φιλίας και αδελφοσύνης από την καρδιά της διχοτομημένης νήσου.

Ένα αστείο περιστατικό, με στόχο την αποδόμηση των θρησκευτικών και κοινωνικών προκαταλήψεων εξιστορείται στο κείμενο «Ένας αλλιώτικος ποδοσφαιρικός αγώνας». Στην ιστορία αυτή, ένας ιερέας αποφασίζει να συμμετάσχει σε έναν αγώνα ποδοσφαίρου μαζί με τον δάσκαλο και τους μαθητές του σχολείου. Οι ευτράπελες καταστάσεις που δημιουργούνται φανερώνουν την ανθρώπινη διάσταση του ιερατικού αξιώματος:

«Ανάμεσά τους ξεπεταγόταν συχνά και κυριαρχούσε μια πιο δυνατή, παράταιρη και άγρια φωνή:— Πίσω και σ' έφαγα! Ο Γιωργαρέλος έπρεπε να δείξει στον παπά κόκκινη κάρτα απ' την αρχή» (σ.144).

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές βρίσκονται στο προσκήνιο και στα κείμενα του *γ' τεύχους* του Ανθολογίου. Μία από αυτές είναι η φοβισμένη, απορριπτική και προκατειλημμένη αντίδραση των ανθρώπων απέναντι σε ό, τι διαφέρει, σε ό,τι ξεχωρίζει από το σύννηδες, ακόμη και αν αυτό είναι ένα άκακο πουρνάρι: « — Δεν μπορεί! Αυτό το πουρνάρι δεν είναι απ' τα συνηθισμένα! Κάτι θα συμβαίνει! Πώς ψηλώνει έτσι! Δεν μπορεί, θα είναι μαγεμένο... Κι όταν περνούσαν από κει οι περαστικοί, ταχύνανε το βήμα τους και κρατούσαν την αναπνοή τους. Όμως, ποτέ κανείς δεν έπαθε κακό!» (σ. 35).

Ένα ακόμη κείμενο, στο οποίο επιχειρείται η άρση των φυλετικών στερεοτύπων είναι το «Αποκριάτικη ιστορία». Ο Δαμιανός, ένα από τα μέλη του «θιάσου ποικιλιών», θεατρικός όρος, ο οποίος σύμφωνα με το γλωσσάριο του βιβλίου χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση στη διαφορετικότητα και στην ιδιαιτερότητα κάθε μέλους, αρνείται να φορέσει κολάν με τη στολή του ιππότη, καθώς «*Τέτοια τα φοράνε μόνο οι γυναίκες!*». Τα ευτράπελα που δημιουργούνται στο φιλικό πάρτι, που είναι προσκεκλημένος, τον βοηθούν να κατανοήσει την αξία της ετερότητας και της τήρησης των οικογενειακών παραδόσεων.

Η διαχείριση και αντιμετώπιση της διχαστικής ηθικής μεταξύ της βιολογικής και της θετής μητέρας επιχειρείται μέσω του αφηγήματος «Το καυκασιανό παραμύθι»: Ποια μητέρα αγαπάει περισσότερο το παιδί της; Εκείνη που το φέρνει τον κόσμο ή εκείνη που το ανατρέφει; Απάντηση στο παραπάνω δίλημμα δεν είναι εύκολο να δοθεί, καθώς η κάθε περίπτωση υιοθεσίας είναι μοναδική. Ένα είναι σίγουρο και αποτελεί το πρωταρχικό μέλημα του κειμένου, ότι τα στερεότυπα αίρονται με τη δύναμη της αγάπης.

Αναφορές που στόχο έχουν την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, που υφίστανται τα άτομα με ψυχοκινητικά προβλήματα από το σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, συναντιόνται στο διήγημα «Η Βαγγελίτσα». Η μικρή ηρωίδα, αν και στην αρχή, περιθωριοποιείται εξαιτίας των περιορισμένων της δυνατοτήτων, στη συνέχεια αναδεικνύεται η αξία της μέσω του σπάνιου χαρίσματος της, της αγγελικής φωνής της: «*Από κείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά. Δεν ήτανε πια το χειρότερο παιδί, που δεν έχει καμιά χάρη απάνω του. Από τώρα κι έπειτα*

ξεπερνούσε κι αυτή τις άλλες σε κάτι. Στο μάθημα της ωδικής προσκαλιότανε πάντα πρώτη να πει τη μουσική φράση που διδασκότανε, και γρήγορα επιβλήθηκε» (σ. 107).

Με καυστικότητα και ο συγγραφέας του κειμένου «Ένα σακί μαλλιά» επικρίνει το στερεότυπο της «ευαισθησίας» του γυναικείου φύλου. Σύμφωνα με το κείμενο, οι γυναίκες είναι περισσότερο συναισθηματικές και επομένως πιο εύκολα εκδηλώνουν ό,τι νιώθουν:: *«Γενικά, όλος ο γυναικείος πληθυσμός του σχολείου άναυδος θα παρακολουθήσει μια εξάισια παράσταση. Πολλά μάτια του γυναικείου πληθυσμού θα δακρύσουν» (σ. 113).*

Στη συνέχεια, στο κείμενο «Η Αστραδενή στο νέο της σχολείο» καυτηριάζεται ένα αναχρονιστικό κοινωνικό στερεότυπο, της άγαμης «μεγαλούτσικης», όπως συγκεκριμένα αναφέρεται, γυναίκας. Σύμφωνα με αυτό, η γυναίκα όφειλε να παντρεύεται νέα, για να είναι σε θέση να τεκνοποιήσει. Διαφορετικά, η μοίρα που την περίμενε ήταν η μοναξιά και ο υποτιμητικός χαρακτηρισμός της ως «δεσποινίς»: *«Πρώτα είδα την κυρία μας. Τη δασκάλα μας. Δεν ξέρω αν είναι νέα ή μεγάλη. Έχει μαζεμένα τα μαλλιά της σφιχτό κότσο και φοράει γυαλιά. «Τι συμβαίνει, κύριε Γιώργο;» «Μια καινούργια μαθήτριά, δεσποινίς». (Ωστε είναι δεσποινίς κι όχι κυρία. Δεν έχει παντρευτεί κι είναι μεγαλούτσικη)» (σ. 115).*

Μία ακόμη αφορμή, προκειμένου να αρθούν κοινωνικά στερεότυπα δίνεται μέσα από τη μελέτη του κειμένου, που τιτλοφορείται «Η καρδούλα». Τα παιδιά της γειτονιάς σκέφτονταν τι θα ντυθούν τις Απόκριες. Ένα από αυτά σκέφτηκε να ντυθεί «γύφτος», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο απόσπασμα, μη αναλογιζόμενο πως με αυτή την ενδυμασία προσβάλλει μια ολόκληρη κοινωνική ομάδα, μέλη της οποίας είναι και γείτονές τους: *«Το βράδυ η μάνα μου είπε πως «γύφτος δε σημαίνει και μασκαράς». Κι αφορμή γύρευε κάθε φορά να μας ξεδιαλύνει του κόσμου τα παράξενα! Εκείνο το βράδυ μας είπε ένα σωρό για κείνους τους ανθρώπους που όλο φεύγουνε, μα που δε βλάφτουνε κανέναν, που..., ένα σωρό που... και στο τέλος κανένας δεν ντύθηκε γύφτος». Οι συμβουλές, όμως, μιας μητέρας αποτέλεσαν αφορμή να καταλάβουν τα παιδιά πως «γύφτος δε σημαίνει και μασκαράς».*

Η ίδια θεματική προβάλλεται και στο κείμενο «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι». Σε αυτό το διήγημα αναδεικνύεται περίλαμπρα η αξία της φιλίας, ανθρωπιάς και της ενσυναίσθησης.

Η ιστορία εκτυλίσσεται σε μια μικρή παραλιακή πόλη, την οποία επισκέπτονται οι τσιγγάνοι κάθε χρόνο. Τα παιδιά γίνονται φίλοι με τους τσιγγάνους, παρά τις απαγορεύσεις των manáδων τους, και τους συμπαραστέκονται σε ένα τρομερό ατύχημα, που λίγο έλειψε να κοστίσει τη ζωή ενός μικρού κοριτσιού, αποδεικνύοντας πως η φιλία δε λογαριάζει ούτε φυλή, ούτε χρώμα, ούτε καταγωγή. Ειδοποιός διαφορά εν συγκρίσει με το κείμενο «Η καρδούλα» αποτελεί εδώ η μητρική στάση, καθώς στο μεν πρώτο λογοτέχνημα η μητέρα είναι εκείνη που άρει τις προκαταλήψεις, στο δεύτερο δε οι μητέρες είναι εκείνες «κυοφορούν» τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προσπαθούν να τις μεταλαμπαδεύσουν στα τέκνα τους. Ενδεικτικά παρατίθεται το ακόλουθο απόσπασμα: *«Και ορισμένως οι manάδες μας θ' αρχίσουνε ν' ανησυχούνε και να φωνάζουνε πάλι. Πως τάχα ξελογιαζόμαστε και πως γυρνάμε στις γειτονιές πίσω από τις τσιγγάνες που λένε τη μοίρα κοιτώντας τα χέρια των κοριτσιών. Και πως δεν κάνει, δεν είναι καλά πράγματα αυτά για τα παιδιά. Και πως να μην πηγαίνουμε όταν έχουνε γλέντια, να μη ζυγώνουμε ούτε έξω από τις σκηνές τους. Αυτά θα λένε πάλι οι manάδες μας. Κι άλλα ακόμη. Και θα μας φωνάζουνε. Το ξέρω. Τα θυμάμαι όλα από πέρσι κι από τις περασμένες χρονιές»*. (σ. 256).

4.1.10 Ρατσισμός

Στο κείμενο του *α' τεύχους* του Ανθολογίου «Η Αλφαβήτα δίχως ρο» εντοπίζεται το ζήτημα της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, το οποίο έχει ως στόχο να αναπτύξει την ενσυναίσθηση των μαθητών. Θίγει με άμεσο τρόπο τον ρατσισμό, την αποδοκιμασία και τον χλευασμό που υφίστανται τα άτομα, που αποκλίνουν από το «σύννηδες» εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της, στη συγκεκριμένη περίπτωση της αδυναμίας της μικρού κοριτσιού να αρθρώσει το γράμμα «ρο» (βλ. Κεφ. 4.1.1.).

Στον αντίποδα των φαινομένων ρατσισμού βρίσκεται η αποδοχή κάθε μορφής ανομοιογένειας. Φωτεινό παράδειγμα αποτελεί «ο Τριγωνοψαρούλης» του συγγραφέα Βαγγέλη Ηλιόπουλου. Ο Τριγωνοψαρούλης είναι ένα σοφό, «διαφορετικό» ψαράκι εξαιτίας του τριγωνικού σχήματος του σώματός του, στο οποίο καταφεύγουν όλα τα πλάσματα του βυθού, για να αναζητήσουν τη βοήθεια και τη συμβουλή του. Το παρόν απόσπασμα, που τιτλοφορείται «Ο τελευταίος ιππόκαμπος» στοχεύει στην αφύπνιση της

οικολογικής συνείδησης των μαθητών καις την προστασία του εξαιρετικά πολύτιμου θαλάσσιου περιβάλλοντος από την αλόγιστη αλιεία και την υπερεκμετάλλευση της θαλάσσιας ζωής.

Ένα από τα πολλά πρόσωπα του ρατσισμού προβάλλεται στο κείμενο του γ' τεύχους του Ανθολογίου, που τιτλοφορείται «Η Ασπρούδα». Οτιδήποτε παρεκκλίνει από το πρότυπο της ομορφιάς, οτιδήποτε λαθεύει της νόρμας, στην προκειμένη περίπτωση το λιγιστό ύψος ενός ανθρώπου, στηλιτεύεται και γελοιοποιείται: «-Για κοίτα αδικία, λέγανε οι συγχωριανοί του. Δεν μπορούσε να κόψει ο Θεός μια στάλα μπόι απ' το πουρνάρι και να δώσει λίγο και σ' αυτόν το φουκαρά... Και γελούσανε» (σ. 34).

Ακολουθεί ένα γεμάτο ευαισθησία κείμενο, «Ο Θωμάς», το οποίο επικρίνει τον ρατσισμό που βιώνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες από τον κοινωνικό τους περίγυρο στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν κι να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά: «Την ώρα που έβαζα τη φόρμα μου, ένα παιδί μου φώναξε «καλώς τα βλίτα» κι όλοι σκάσανε στα γέλια» (σ. 70). Η αποδοκιμασία στο παρόν απόσπασμα ξεπερνάει τα στενά όρια του οικείου περιβάλλοντος και επεκτείνεται στον ρόλο της πολιτείας και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ανοχής και της αγάπης που χρίζει η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα: «Τη μέρα των αγώνων το γήπεδο ήταν κατάμεστο από γονείς, συγγενείς, φίλους, δάσκαλους, εκπαιδευτές. Μόνον ο υπουργός δεν ήρθε. Έστειλε όμως ένα φλύαρο μήνυμα «συμπαράστασης» γεμάτο υποσχέσεις.[...] Δε βρέθηκε όμως ούτε ένας δημοσιογράφος να πει δυο λόγια, ούτε μια κάμερα να δείξει έστω και για λίγα λεπτά τους αγώνες των παιδιών μας, τη μεγάλη χαρά και τον ενθουσιασμό τους» (σ.71).

Τον κοινωνικό ρατσισμό που υφίσταται η μικρή ηρωίδα προβάλλεται στο αφήγημα «Η Ασπραδενή στο νέο της σχολείο». Η Ασπραδενή, ως νεοφερμένη μαθήτρια από τη Σύμη, βιώνει τον χλευασμό και την υποτίμηση τόσο από τους συμμαθητές, όσο και από τη δασκάλα της εξαιτίας του μη χριστιανικού, κατά τη γνώμη της, ονόματός της. Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα: «Η δασκάλα χτυπάει το χάρακα στο τραπέζι και φωνάζει: «Ησυχία!». «Εγώ, δεν ξέρω τέτοιο όνομα. Πότε γιορτάζεις, τέλος πάντων, για να

καταλάβω». «Οι Αστερόπες δε γιορτάζουν. Μόνο γενέθλια έχουν». Αλλά γέλια από κάτω. Μα γιατί γελάνε ΕΤΣΙ όλοι αυτοί;... Πρέπει να τα μπαλώσω, αλλιώς αυτή η δασκάλα θα με γράψει στα μαύρα κατάστιχα... «Μερικές Αστερόπες, κυρία, λέω, γιορτάζουν της Αγίας Ουρανίας. Εγώ όμως δεν κάνω γιορτή...». «Λοιπόν, για να τελειώνουμε», είπε η κυρία κι έγγραφε... «ΟΥ-ΡΑ-ΝΙ-Α ΧΑ-ΤΖΗ-ΠΕ- ΤΡΟΥ». «Αστερόπη, κυρία!», φώναξα. «Αυτό είναι τ' όνομά μου». «Πρόσεξε, γιατί δε θα τα πάμε καλά εμείς οι δύο! ΟΥΡΑΝΙΑ θα σε φωνάζω. Αυτό είναι όνομα της Εκκλησίας μας»» (σ. 117-118).

4.1.11 Ξενοφοβία

Το κείμενο του **α' τεύχους** του Ανθολογίου, που εντάσσεται στην παραπάνω κατηγορία, έχει τίτλο «Δώσε την αγάπη». Πρόκειται για ένα κείμενο, το οποίο με ευαισθησία θίγει την ετερότητα της εξωτερικής εμφάνισης και της ομιλούμενης γλώσσας ενός νεοφερμένου μαθητή από την Πολωνία σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο: «Ο Γιάννους έκανε πράγματι μπαμ, αλλά όχι από το πολύ φαΐ. Όταν ήρθε η σειρά του να δώσει τα δώρα του, πήρε το καλαθάκι του, στάθηκε μπροστά στην έδρα, ξανθούλης και κοντός καθώς ήταν, με τα παραπονεμένα του ματάκια, κι άρχισε να τραγουδά με την όμορφη φωνούλα του κάτι στα... κινέζικα, δηλαδή στα πολωνικά» (σ.107-108). Στο **β' τεύχος** του Ανθολογίου δεν εντοπίζονται κείμενα, που να προβάλλουν θέματα ξενοφοβίας.

Στη συνέχεια, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της φιλοξενίας των αρχαίων Ελλήνων και η αποστροφή της ξενοφοβίας αναδεικνύεται από το απόσπασμα της ραψωδίας ζ του απαράμιλλου σε παιδευτική αξία επικού ποιήματος του, της Οδύσσειας του Ομήρου, που φέρει εδώ τον τίτλο «Στο νησί των Φαιάκων» και που παρατίθεται στο **γ' τεύχος** του Ανθολογίου. Η Ναυσικά, η κόρη του βασιλιά Αλκινόου, προσφέρει απλόχερα τη βοήθεια και τη φιλοξενία στον ναυαγό Οδυσσέα: «Και τώρα της πατρίδας μου σαν πάτησες το χώμα,/ δε θα σου λείψει φόρεμα μήτε άλλο απ' όσα πρέπει/να λάβει ξένος δύστηνος που θα μας συναντήσει .[...] Είπε και τις σγουρομάλλες φωνάζει παρακώρες: /«Σταθείτε- γιατί φύγατε, κορίτσια, που είδατε άντρα;» (σ.46)

Ακολουθεί το κείμενο, που φέρει τον τίτλο «Ο Θωμάς». Στο απόσπασμα αυτό περιγράφονται σκηνές από τη διενέργεια «Ειδικών Ολυμπιακών Αγώνων», όπως χαρακτηριστικά αποκαλούνται από τη συγγραφέα, κατά τους οποίους οι αθλητές υπερβαίνουν τα όρια της γλωσσικής και φυλετικής διαφορετικότητας και της αποστροφής του «ξένου» και γίνονται όλοι μία ομάδα, μια αγκαλιά: *«Μέναμε στους φοιτητικούς ξενώνες του Πανεπιστημίου και τρώγαμε καθημερινά στη μεγάλη τραπεζαρία, άλοι μαζί, αθλητές και συνοδοί απ' όλο τον κόσμο, άσπροι, μαύροι, κίτρινοι. Όλα τα παιδιά έγιναν φίλοι απ' την πρώτη κιόλας μέρα. Κουβέντιαζαν με τη γλώσσα της καρδιάς που δε γνωρίζει πατρίδες και σύνορα, αυτή την υπέροχη γλώσσα της αγάπης, που ξέρουν και τη μιλούν όσοι έχουν άδολες ψυχές»* (σ. 72).

4.1.12 Ζητήματα ταυτότητας

Ένα από τα ζητήματα ταυτότητας που εξετάζονται το *α' τεύχος* του Ανθολογίου είναι αυτό των έμφυλων ταυτοτήτων και ειδικά του ρόλου της μητέρας. Μία γυναίκα-μητέρα οφείλει να είναι στοργική, υποστηρικτική και προστατευτική απέναντι στα παιδιά της: *«Είναι μάνα. Μάνα που αγωνίζεται να φυλάξει τα μικρά της»* (σ.27), *«ξανάπιασα γρήγορα-γρήγορα το χέρι της μαμάς. Μου το έσφιξε δυνατά. Έπειτα μ' αγκάλιασε και δεν ήθελε να μ' αφήσει»* (σ.30).

Το αφήγημα «Οι πεταλουδίτσες» παρουσιάζουν ένα από τα πιο αξιοπρόσεκτα παραδείγματα κοινωνικής προσαρμογής. Οι μικρές πολύχρωμες πεταλούδες φοβούνται τα πουλιά που τις κυνηγούν: *«Ο φόβος του εχθρού βασάνιζε την μικρή τους ύπαρξη»*. Για να σωθούν, μία Ηλιαχτίδα τις συμβουλεύει να προσαρμοστούν στο φυσικό περιβάλλον και να χρησιμοποιήσουν ως καμουφλάζ το χρώμα των φτερών τους, βρίσκοντας με τον τρόπο αυτό ασφαλές καταφύγιο: *«Η καθεμιά πρέπει να τρέχει και να κρύβεται στο μέρος, στο λουλούδι, στο φύλλο, που ταιριάζει με το χρώμα της. Με το χρώμα των φτερών της. Τότε ο εχθρός δε θα μπορεί εύκολα να σας ξεχωρίσει»* (σ.97). Οι συνέπειες της ετερότητας είναι εμφανείς: Εάν δεν καταφέρουν να προσαρμοστούν και αποφασίσουν να διαφοροποιηθούν, θα πεθάνουν: *«Ξαφνικά άκουσαν φτερουγίσματα και κάμποσα πουλάκια πέταξαν προς το μέρος τους. — Κίνδυνος! Κίνδυνος! Κρυφτείτε πεταλουδίτσες! [...] Έτσι τους φώναζε η φίλη τους Ηλιαχτίδα. Κρύφτηκαν οι πεταλουδίτσες. Πέρασε ο κίνδυνος και ξαναβγήκαν να συνεχίσουν το χορό τους»* (σ. 98).

Ζητήματα εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων μετά τη διχοτόμηση της Κύπρου το 1974 πραγματεύονται τα κείμενα του *β' τεύχους* του Ανθολογίου «Χαρούμενοι χαρταετοί» και «Αιγιαλούσα». Οι κάτοικοι της νήσου προσπαθούν μετά τα όσα τραγικά εξελίχθηκαν κατά την τουρκική εισβολή να ξαναβρούν τις χαμένες και κατακερματισμένες τους ζωές.

Η έρευνα των ζητημάτων ταυτότητας συνεχίζεται και στα κείμενα του *γ' τεύχους*. Το μαγευτικό και ατέρμονο ταξίδι της εσωτερικής αναζήτησης της ατομικής ταυτότητας αναδεικνύεται μέσα από το στοχαστικό κείμενο «Ο ασημένιος δρόμος». Ένας μικρός σκαντζόχοιρος, ο Πορκιουπίνος ξεκινά μια μεγάλη και επικίνδυνη διαδρομή στον κόσμο των ανθρώπων, με σκοπό να τους πείσει να μην καταστρέψουν το δάσος που ζει ο ίδιος ειρηνικά, καθώς και άλλα πλάσματα της φύσης: *«Ήξερε ότι κάθε Μεγάλη Αναζήτηση ήταν πέρα από τα λόγια. Πώς να εξηγήσεις σε όποιον δεν το 'χει νιώσει το γοητευτικό τράβηγμα που σε καλεί να βρεις το τέρμα κάθε δρόμου; Πώς να εξηγήσεις ότι το φτάσιμο είναι πάντα ένα ξεκίνημα και κάθε τέρμα του δρόμου η αρχή ενός άλλου;»* (σ. 32).

Ένα ακόμη κείμενο από τα λιγοστά που εντάσσεται στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι το «Σ' ένα συνοριακό σταθμό». Θέμα του ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οικοδομείται η κοινωνική ταυτότητα μέσω της επαγγελματικής καταξίωσης και του μεγαλείου της επίτευξης των στόχων της ατομικής ταυτότητας, ξεπερνώντας τις όποιες αντιξοότητες: *«Από το πολύ το σκασιαρχείο έμεινε στην ίδια τάξη. Η μάνα του του τις έβρεχε ταχτικά, αυτός το βιολί του. Το όνειρο του, από τότε, δεν ήτανε να γίνει, όπως θέλανε άλλα παιδιά, αξιωματικός ή μηχανικός, μα σταθμάρχης.»* (σ. 67).

Η αποδοχή της ετερότητας μέσω της αποδοχής της ατομικής ταυτότητας συνυφαίνεται με το παραμυθιακό στοιχείο και αποτελούν την κεντρική θεματική του ακόλουθου κειμένου που τιτλοφορείται «Η καρδιά ενός ποντικού». Στο παραμύθι αυτό κάποιες κακές μάγισσες μεταμορφώνουν ένα μικρό αγόρι σε ποντίκι και εκείνο με αποφασιστικότητα και τόλμη τις κυνηγά να τις εξολοθρεύσει. Σύμμαχός του στον αγώνα αυτό η αγάπη και η συμπαράσταση της γιαγιάς του, που τον αποδέχεται για αυτό που είναι και όχι για αυτό που φαίνεται: *«Δε με νοιάζει καθόλου, της είπα. Δεν έχει σημασία το ποιος είσαι ή με τι μοιάζεις για όσο διάστημα κάποιος σ' αγαπάει και νοιάζεται για σένα»* (σ.87).

Η αξία του «ανήκειν» και της αποτροπής του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης παρουσιάζεται με συγκίνηση και ευαισθησία στο διήγημα, που τιτλοφορείται «Ένα σακί μαλλιά». Τα παιδιά ενός μικρού σχολείου παραδίδουν μαθήματα ανθρωπιάς, ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας στους κατοίκους ενός μακρινού νησιού, που βρίσκεται σε «εμφύλια σύρραξη» εξαιτίας της κατασκευής ενός λιμανιού, μέσω μιας μεγαλειώδους αλτρουιστικής πράξης. Αποφασίζουν μαζί με το δάσκαλό τους, τον Βασίλη, να ξυρίσουν πλήρως τα κεφάλια τους ως ένδειξη συμπαράστασης στον συμμαθητή τους, τον Φάνη, που έχασε τα μαλλιά του εξαιτίας μιας ασθένειας: *«Κάπως έτσι θα το φαντάστηκε: σειρές από γυμνά κεφάλια, διαφόρων σχημάτων, με ξάστερα πρόσωπα (και μεγάλα αυτιά, φυσικά), να προσεύχονται ευλαβικά και παράφωνα και προπαντός αμέριμνα για το χάλι τους»* (σ. 113).

4.1.13 Ειρήνη/Πόλεμος

Η επικράτηση της ειρήνης στον αποτελεί ένα πάγιο και πανανθρώπινο αίτημα όλων των λαών. Η ανθρωπότητα, για να προοδεύσει και να ευημερήσει, οφείλει να συμβιώνει αρμονικά και να αντιστρατεύεται πολεμικές και επεκτατικές τακτικές, οι οποίες το μόνο που επιφέρουν είναι θάνατο και δυστυχία. Έτσι, η ειρήνη, σύμφωνα με το ποίημα του *α' τεύχους* του Ανθολογίου, που τιτλοφορείται «Όταν κάνουμε πόλεμο», αποτελεί το φάρμακο, που θα γιατρέψει τον κόσμο και θα φέρει την ευτυχία στις καρδιές των ανθρώπων: *«Όταν κάνουνε πόλεμο/ η γη έχει πονόλαιμο πονάει η καρδιά της/ και κλαίνε τα παιδιά της [...] Ενάντια στον πονόλαιμο/ στον πόνο και τον πόλεμο/ υπάρχει μια ασπρίνη, άνθρωποι πέστε ΕΙΡΗΝΗ»* (σ.105).

Το ζήτημα του αγώνα υπέρ της ελευθερίας και της ειρήνης αναδεικνύεται μέσα από τη διδασκαλία δύο συναφών ως προς την ως άνω θεματική τους κειμένων: του ποιήματος «Η γιορτή του ΟΧΙ», που εξαίρει τον αγώνα των Ελλήνων του 1940 κατά των Γερμανών κατακτητών και του αφηγήματος «Τα ελληνάκια». Το τελευταίο πραγματεύεται την απόφαση δύο νέων παιδιών να αντιταχθούν στον Τούρκο Αγά και να ενωθούν στις 22 Μαρτίου του 1821 με τους κλέφτες και τους αρματολούς, που πολεμούσαν στα βουνά, για την αποτίναξη του τούρκικου ζυγού.

Στο β' τεύχος του Ανθολογίου στον διασκευασμένο μύθο του Αισώπου το «Λιοντάρι και ο Αγριόχοιρος» δίνεται έμφαση στην αξία της φιλίας και στα δεινά που φέρνει η διχόνοια, με αναγωγές στην ειρηνική συνύπαρξη των λαών: *«Εμένα δε μου αρέσει ποτέ η διχόνοια. Με τη φιλική συνεννόηση τελειώνουν όμορφα και καλά όλες οι δουλειές»* (σ. 46).

Έμμεση αναφορά στα δεινά του πολέμου αποτελεί το κείμενο που τιτλοφορείται «Το ξύλινο άλογο» και το οποίο έχει ως θέμα την άλωση της Τροίας από τον πολυμήχανο Οδυσσέα. Στη διασκευή που παρατίθεται μετά τη νίκη των Ελλήνων έναντι των Τρώων, την οποί αποκόμισαν μέσω της δόλιας κατασκευής του Δούρειου Ίππου, η ένδοξη πόλη του Ιλίου βάφτηκε κόκκινη: *«Κι όταν σε λίγο ο ορίζοντας πορφυρώθηκε, δεν ήταν από τον ήλιο που ανέτειλε. Ήταν από την ανταύγεια της φωτιάς που έκαιγε την πόλη του Πριάμου»* (σ. 85).

Στο ποίημα του Διονύσιου Σολωμού «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι», απόσπασμα του οποίου παρατίθεται στο β' τεύχος του Ανθολογίου, οι Τούρκοι κατακτητές πολιορκούν το καταβεβλημένο από την πείνα και τις ασθένειες Μεσολόγγι. Είναι άνοιξη, την εποχή που η φύση βρίσκεται στο αποκορύφωμά της. Οι Μεσολογγίτες αργοπεθαίνουν και ο Αγαρηνός το ξέρει: *«Έρμο τουφέκι σκοτεινό, τι σ' έχω 'γω στο χέρι;/ Οπού συ μου 'γινες βαρύ κι ο Αγαρηνός το ξέρει»*» (σ. 95). Αξιοσημείωτο είναι στο σημείο αυτό ο υποτιμητικός χαρακτηρισμός του Τούρκου εχθρού ως Αγαρηνού. Σύμφωνα με το Λεξικό του Τριανταφυλλίδη η ελληνιστική λέξη Αγαρηνός, που σημαίνει Άραβας, προέρχεται από τη λέξη γαρ «Άγαρ (παλλακίδα του Αβραάμ που ο γιος της Ισμαήλ θεωρείται γενάρχης των Αράβων) (Πύλη για την Ελληνική γλώσσα). Στο φάσμα της αρνητικής απεικόνισης του Τούρκου κατακτητή κινείται και το ποίημα «ο Διάκος», στο οποίο προβάλλεται ο μαρτυρικός θάνατος του Αθανάσιου Διάκου, ήρωα της Ελληνικής Επανάστασης του 1821, στη μάχη της Αλαμάνας.

Οι εικόνες πολέμου συνεχίζονται στα κείμενα «Οι Γερμανοί και οι πρόκες» και «Ο Τζιοβάνι» τα γεγονότα του οποίου εκτυλίσσονται την περίοδο της γερμανικής κατοχής, 1941-1944, στην Αθήνα: πείνα, εξαθλίωση, βιαιοπραγίες, αλλά και γενναίες προσπάθειες από τον ελληνικό λαό, ακόμη και των παιδιών, να αντισταθεί, για να ξανακερδίσει την ειρήνη και την ελευθερία του. Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μνεία των εικόνων φιλίας, αλληλεγγύης και συμφιλίωσης που διαφαίνονται στις σελίδες του τελευταίου κειμένου. Ο μικρός Σπύρος απέκτησε κάτω από τις πιο άθλιες και απίθανες συνθήκες, αυτές του

πολέμου, έναν απρόσμενο και σπάνιο φίλο, έναν Ιταλό στρατιώτη: «Ο Ιταλός κάτι μου έλεγε στη γλώσσα του, μα δεν καταλάβαινα. Αρχισε το λοιπόν τσάτρα - πάτρα τα ελληνικά. Έλεγε πως είχε κι αυτός παιδιά και γυναίκα στην Ιταλία. Μας έδειξε και μια φωτογραφία. Ήταν της κορούλας του. Τι όμορφη! Τη λέγανε Λουτσία. Την κοίταζε και τα μάτια του δακρύσανε. Την άλλη μέρα ξανάρθε, μας έφερε δυο φέτες ψωμί και λίγο τυρί... Ύστερα βγάζει από το λαιμό του και περνά στο δικό μου ένα αλυσιδάκι με μια Παναγίτσα» (σ. 107).

Ένα μήνυμα ειρήνης και ανθρωπιάς μεταλαμπαδεύεται μέσα από το κείμενο «Εδώ Πολυτεχνείο...». Ο φασισμός, μία από τις πιο ακραίες μορφές πολεμικής βίας και απόλυτου αυταρχισμού, κάνει την εμφάνισή του στην Ελλάδα την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας 1967-1974. Τα τραγικά γεγονότα της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, που εκτυλίχθηκαν στην Αθήνα το βράδυ της 17^{ης} Νοεμβρίου του '73, σηματοδότησαν την αρχή της πτώσης του δικτατορικού καθεστώτος και την επάνοδο της δημοκρατίας, της ειρήνης και της ελευθερίας στον ελλαδικό χώρο: «Δεν μπορούσα ώρα 11.30' να φανταστώ το τέλος αυτής της νύχτας. Ψάλλουν τον Εθνικό Ύμνο. Τ' αυτοκίνητα του Ερυθρού Σταυρού δυσκολεύονται απ' τους πυροβολισμούς να σταματήσουν μπροστά στην πόρτα. Ψηλά, στο ταρατσάκι του θυρωρείου υπάρχουν ακόμη παιδιά» (σ. 110).

Τα μηνύματα ειρήνης και ανθρωπιάς συνεχίζουν να διαδίδονται μέσω των γεγονότων του απόηχου της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο τον Ιούλιο του '74. Μέσα από το κείμενο «Χαρούμενοι Χαρταετοί» τέσσερα παιδιά, δύο από την ελληνοκυπριακή και δύο από την τουρκοκυπριακή πλευρά, από δύο αντίθετες ταρατσες μοιράζουν απλόχερα την ελπίδα και την αδελφοσύνη. Πάνω από τη «συνοριακή γραμμή», τη νεκρή ζώνη ή Πράσινη γραμμή, όπως αργότερα εξαιτίας του πράσινου μολυβιού με το οποίο χάραξε τη γραμμή στον χάρτη της Κύπρου ο στρατιωτικός διοικητής των βρετανικών βάσεων, Peter Yung, χωρίζοντας τη σε δύο μέρη (Ιωάννου, 2014), τα παιδιά ενώνουν τις φωνές τους και όπως ενώνονται νοερά τα νήματα των χαρταετών τους σχηματίζουν μια «γραμμή», πέραν από τη διχοτόμηση, ενότητας και της συμφιλίωσης: «Ξαφνικά ένας χαρταετός φάνηκε να ξεκινά από την άλλη μεριά και να φτάνει ως τη δική τους ταρατσα. [...] – Αν τέτοιους χαρταετούς, σκέφτηκε η Μάνα, αφήσουμε όλοι να πετάζουν, τότε θα σβήσουν από μόνες τους οι «γραμμές», τότε θα λειώσουν τα σύρματα. Δεν θ' αντέξουν κάτω από τέτοια αγάπη» (σ.117).

Με την ίδια θεματική, τα αιματηρά γεγονότα της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο και της βίαιης απομάκρυνσης των κατοίκων του νησιού από τις εστίες τους, ασχολείται και το ποίημα «Αιγιαλούσα». Με γλαφυρό τρόπο περιγράφεται ο άξεστος χαρακτήρας του Τούρκου κατακτητή, όπως ήρθε βίαια και απροκάλυπτα να κατοικήσει έναν τόπο, που δεν του ανήκε: «*Δυο μέρες πριν να φύγουμε ήρτε κείνος/ που θα στρογγυλοκάθονταν στο σίπι./ Γυρεύει το κλειδί*» (σ. 119).

Η προβολή των αντιπολεμικών μηνυμάτων συνεχίζεται και στα δύο ποιήματα «Η Ειρήνη, ο Ιησούς και το πουλί» και «Ο γλάρος», καθώς και στο αφήγημα «Το περιβόλι του Σαμίχ», όπου προβάλλεται μέσω του συμβολισμού η αξία της ειρήνης και προστασίας της ανθρώπινης ζωής, σε αντίθεση με τα δεινά και τον θάνατο, που σπέρνει ο πόλεμος.

Οι εικόνες πολέμου και η αγάπη για την ειρήνη και τη συμφιλίωση των λαών επανέρχεται με πολλές μορφές και στα κείμενα του *γ' τεύχους* του Ανθολογίου. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Το διήγημα «Η Ασπρούδα» με αναφορές στους πολέμους που ανάγκασαν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τον τόπο κατοικίας,
- η «Περιπέτεια με την τηλεόραση» με την ανάδειξη των προβλημάτων που φέρει ο πόλεμος,
- «Το καυκασιανό παραμύθι» με το δράκο Πόλεμο, που προκαλεί καταστροφές,
- η αλτρουιστική και πανανθρώπινη επιστολή του Αποστόλου Παύλου προς Κορινθίους «Η αγάπη», εγκώμιο της συμπόνιας, της στοργής και της μακροθυμίας των εθνών,
- το γεμάτο φιλειρηνικές εικόνες ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ειρήνη»,
- «Οι πρόσφυγες» με κεντρικό θέμα τα δεινά των προσφύγων Ελλήνων της Μικρασιατικής Καταστροφής (1922) και τις δυσκολίες της εγκατάστασής τους στον ελλαδικό χώρο,
- το ιστορικό δημοτικό τραγούδι «Της Λένως του Μπότσαρη», το αριστουργηματικό ποίημα του Διονυσίου Σολωμού «Οι ελεύθεροι πολιορκημένοι», το αντιπροσωπευτικό απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ο μικρός μπουρλοτιέρης», η εμβληματική οικουμενική επιστολή του Μακρυγιάννη «Είμαστε εις το «εμείς», καθώς και το εξαιρετικό στιχούργημα του Νίκου Γκάτσου «Μπαρμπαγιάννη Μακρυγιάννη», με θέματα από την Επανάσταση του

1821 και τις ηρωικές προσπάθειες των Ελλήνων αγωνιστών να αποτινάξουν τον τούρκικο ζυγό,

- το απόσπασμα από το ομώνυμο βιβλίο «Όνειρα με χαρταετούς και περιστέρια» με ανάδειξη των καταστροφικών συνεπειών του πολέμου στην Περσία, χωρίς να υπάρχει χωροχρονική τοποθέτηση των γεγονότων που περιγράφονται,
- το αντιπολεμικό ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «Ένας στρατιώτης μουρμουρίζει στο αλβανικό μέτωπο» και των αντιφασιστικών αφηγημάτων «Στα βουνά της Αλβανίας», «Η παρέλαση» και «Τα κουλουράκια» με θεματικές από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον αγώνα του ελληνικού λαού εναντίον των Γερμανών και Ιταλών κατακτητών,
- το μελοποιημένο από Μίκη Θεοδωράκη ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Λαός», καθώς και το απόσπασμα από το βιβλίο της Μαργαρίτας Λυμπεράκη, που φέρει τον τίτλο «Το Μυστήριο», με αναφορές στην στρατιωτική δικτατορία στην Ελλάδα (1967-1974) και στα γεγονότα της εξέγερσης του Πολυτεχνείου στις 17 Νοεμβρίου του 1973, τα οποία συνετέλεσαν στην κατάρρευση της Χούντας των Συνταγματαρχών και τέλος,
- το παρμένο από την ελληνική μυθολογία κείμενο «Η καλλονή με το φιδίσιο κορμί» με κεντρικό θέμα την ιστορία αγάπης δύο μυθικών τεράτων, του Τυφώνα και της Έχιδνας και τους οποίους χώρισε ο όλεθρος του πολέμου, αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά την υπέρταση αξία της ειρήνης, της ομόνοιας και της συμφιλίωσης.

4.1.14 Μετανάστες-Πρόσφυγες

Το θέμα της εκπαίδευσης και της εγκατάστασης τόσο των προσφύγων όσο και των μεταναστών σε μια χώρα υποδοχής απασχολεί το Ανθολόγιο από τα πρώιμα κιόλας χρόνια του Δημοτικού σχολείου (Α΄ & Β΄ τάξη). Απώτερος στόχος της διδασκαλίας των κειμένων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο αποτελεί η σταδιακή και εις βάθος καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας, αλλά και η ανάδειξη των αξιών της ειρήνης, της φιλίας και της αγάπης μεταξύ των λαών.

Τον σκοπό αυτό έρχεται να επιτελέσει το κείμενο του **α' τεύχους**, που τιτλοφορείται «Δώσε την αγάπη». Η ιστορία του κειμένου εξελίσσεται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, στο οποίο φοιτούν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το εγχειρίδιο «και μαθητές που έρχονται από άλλες χώρες». Δύο φίλοι, που κάθονται στο ίδιο θρανίο, ο Μάνος και ο Στάθης αναγκάζονται να αλλάξουν θέσεις και να χωριστούν λόγω της άφιξης ενός συμμαθητή τους, του Γιάννου από την Πολωνία, κάτι που γέμισε τα δύο παιδιά πικρία: «Του Μάνου το μυαλό έτρεξε στο φίλο του το Στάθη. Ήξερε τι θα του πάρει. Ένα φακελάκι με ποδοσφαιριστές της αγαπημένης του ομάδας. Τον Γιάννου, που καθόταν και δίπλα του, ούτε που τον σκέφτηκε» (σ.107).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας και της υποδοχής όλων των νέων μαθητών στο τμήμα- είχε έρθει και η περίοδος των Χριστουγέννων- η δασκάλα τους, η κυρία Μάρθα, αποφασίζει να διοργανώσει μια πρωτότυπη γιορτή, να γιορτάσουν τον άγιο της φιλίας, τον Φιλάγιο, όπως τον ονόμασαν τα παιδιά, και να ανταλλάξουν δώρα στο όνομα της αγάπης και της αδελφосύνης. Το Πολωνεζάκι, όπως εντέχνως υποτιμητικά χαρακτηρίζεται από τη συγγραφέα, δωρίζει μήλα λέγοντας σε σπαστά Ελληνικά τη φράση «Ντόσε την αγάπη όπως ντίνεις ένα μήλο, έτζι αμπλά!».

Ένα ακόμη κείμενο που ασχολείται το θέμα της μετανάστευσης είναι το κείμενο με τίτλο «Ο Αϊ-Βασίλης θα βρει το δρόμο του». Εδώ επιχειρείται η λεκτική απεικόνιση των συνθηκών διαβίωσης μιας οικογένειας, η οποία αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα και τα υπάρχοντά της εξαιτίας του ολέθρου που προκάλεσε μια χιονοστιβάδα.

Μία αντίστροφη με τα σημερινά δεδομένα πορεία προσφυγικού κύματος - η Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 μετατράπηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών τόσο από την Τουρκία, όσο από το Αφγανιστάν, το Ιράκ και τη Συρία (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019) - παρουσιάζεται στο κείμενο του **β' τεύχους** του Ανθολογίου «Το περιβόλι του Σαμίχ». Συγκεκριμένα, περιγράφεται η πορεία μιας ελληνικής οικογένειας από τη Σάμο προς την Παλαιστίνη εξαιτίας του βομβαρδισμού του νησιού από τους Γερμανούς κατακτητές κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Η Βαγγελίτσα μαζί με τους γονείς της βρίσκονται σε ένα προσφυγικό στρατόπεδο κοντά στη Γάζα. Εκεί γνωρίζει τη φιλόξενη οικογένεια της Ρασμίγιας, η οποία μένει στο γειτονικό περιβόλι και τους ανοίγουν την αγκαλιά και το

σπιτικό της: «*Η Ρασμίγια διάλεξε το πιο μεγάλο ρόδι από το σωρό και μου το πρόσφερε. Ντράπηκα που δεν είχα κι εγώ κάτι να της χαρίσω*» (σ.155).

Η ανάδειξη του πόνου της αποχώρησης της πατρογονικής γης, αλλά των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να μεταναστεύσουν στην ξενιτιά αποτελεί το κεντρικό θέμα του δημοτικού τραγουδιού του γ' τεύχους του Ανθολογίου «Της ξενιτιάς»: «*Θέλω να πα στην ξενιτιά να κάμω τριάντα ημέρες/ και η ξενιτιά με γέλασε και κάνω τριάντα χρόνους*» (σ.56). Παρόμοια συναισθήματα κυοφορούνται και μέσω της εσωτερικής μετανάστευσης των κατοίκων άγονων ή άπορων περιοχών προς τα μεγάλα αστικά κέντρα. Στην περίπτωση του διηγήματος «*Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της*», η ηρωίδα φεύγει από τη Σύμη με την οικογένειά της και εγκαθίσταται στη Αθήνα, με σκοπό να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσής της.

Μία από τις πιο μελανές σελίδες του προσφυγικού ελληνισμού η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 και ο διωγμός που υπέστησαν οι Έλληνες από τον τούρκικο στρατό, προκειμένου να εγκαταλείψουν τις πατρογονικές τους εστίες. Οι δυσκολίες και τα όσα βίωσαν οι μυριάδες πρόσφυγες, έως ότου φθάσουν στη νέα τους πατρίδα, η οποία τους αποδέχθηκε με φόβο και καχυποψία αποτυπώνονται με γλαφυρότητα στο παρακάτω απόσπασμα: «— *Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες. — Μα, θα σας πληρώσουμε καλά, άνθρωποι του Θεού, έλεγε η θεία Ερμιόνη. Εκείνοι επέμεναν στην άρνησή τους: — Φοβόμαστε τις επιτάξεις*. Στη Χίο, στη Μυτιλήνη, στη Σάμο επιτάζανε όλα τα σχολεία, τα ξενοδοχεία, τα πάντα... — Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να 'ρθούμε σε τούτον τον αφιλόξενο τόπο, έλεγε η κυρία Ελβίρα. Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να χωριστούμε από τους άντρες μας! [...] Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαΐ στη φουφού*, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τούρκικο μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου*» (σ. 206-207).

4.1.15 Εναλλακτικές μορφές οικογένειας (Μονογονεϊκή, Εκτεταμένη, Ελεύθερης συμβίωσης, Οικογένεια χωρίς παιδιά, Ανασυγκροτημένη, Ομοφυλόφιλη, Θετή, Οικογένεια των παππούδων)

Η οικογένεια αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θεματικές του Ανθολογίου, καθώς από το *α΄ κιόλας τεύχος* κατέχει τη δεύτερη θέση σε αριθμό κειμένων. Στο κείμενο, που έχει ως τίτλο «Η κλώσα» εντοπίζεται μια έμμεση αναφορά στην **εκτεταμένη οικογένεια των παππούδων**, χωρίς, όμως, να διευκρινίζεται εάν η μικρή πρωταγωνίστρια της ιστορίας, η Γαρουφαλίτσα, ζει μόνιμα και με παππούδες της κάτω από την ίδια στέγη.

Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και το «Το τρομαγμένο χελιδονάκι», στο οποίο η ηρωίδα πηγαίνει διακοπές μαζί τη μαμά, τη γιαγιά και το αδελφό της, δίχως να δίνονται περισσότερα στοιχεία για τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (μπαμπάς, παππούς). Ακολουθεί, το λαϊκό παραμύθι των Μικρασιατών Ελλήνων από τη Ν. Αλικαρνασσό της Κρήτης «Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά». Το παραμύθι αυτό μιλάει για έναν βασιλιά, ο οποίος, μετά τον αιφνίδιο θάνατο της γυναίκας του, με την οποία είχαν αποκτήσει ένα κοριτσάκι, ξαναπαντρεύτηκε και από τη σύζευξη αυτή γεννήθηκε μία ακόμη κόρη.

Η πρώτη φορά που καταπιάνεται το Ανθολόγιο με θέμα της **υιοθεσίας** είναι στο *β΄ τεύχος* με το κείμενο «Η ιστορία του Ερνέστου», φέρνοντας τους μικρούς μαθητές μέσω της λογοτεχνίας σε επαφή με την ιδέα της ύπαρξης οικογενειών με υιοθετημένα παιδιά. Στο κείμενο ο Ερνέστο γιορτάζει μαζί τους γονείς του την ημέρα που ήρθε στο σπίτι. Ο πατέρας και η μητέρα αφηγούνται με απλότητα, αγάπη και ευαισθησία στο 5χρονο παιδί το πώς η μεγάλη τους επιθυμία να αποκτήσουν ένα παιδί τους οδήγησε στο να γνωρίσουν και τελικά να υιοθετήσουν τον μικρό τότε Ερνέστο: «*Κάναμε τα ίδια πράγματα, μικρέ μου, όπως αν θα ήσουν μέσα μου. Για μας, για την αγάπη μας για σένα, δεν έχει την παραμικρή σημασία που μας περίμενες σε άλλο μέρος. Το σημαντικό είναι πως τώρα είμαστε μαζί και αγαπάμε ο ένας τον άλλον*» (σ. 41).

Η εικόνα της **ανασυγκροτημένης οικογένειας** και η σημαντικότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της προβάλλεται στο κείμενο που τιτλοφορείται «Η αιμοδοσία». Η μητέρα του Φίλιππου, του αφηγητή της ιστορίας, έχει παντρευτεί τον πατέρα του Άρη. Μεταξύ των δύο εξ αγχιστείας αδελφών θα γεννηθεί ένας σπάνιος δεσμός, όταν ο Άρης θα βρεθεί στο νοσοκομείο μετά από ένα ατύχημα και θα χρειαστεί,

για να τον σώσουν, να του μεταγγίσουν αίμα από μία σπάνια ομάδα, την οποία μόνο ο μικρός Φίλιππος έχει. Η αγάπη υπερβαίνει τα στενά όρια της πυρηνικής οικογένειας και αποκτά έναν αληθινά αλτρουιστικό χαρακτήρα: «*Πάρτε μου λίγο αίμα, επιτέλους! Πέσε πως είχα πέσει και είχα χτυπήσει! Δε θα έχανα αίμα; Αφού έχετε εμένα εδώ μπροστά σας μ' αυτή την ομάδα, θα τον αφήσετε να πεθάνει;*» (σ. 136).

Το θέμα της **θετής οικογένειας** επανέρχεται στο γ' τεύχος του Ανθολογίου με δύο ακόμη κείμενα. Στο πρώτο, «*Η μαμά μας η θάλασσα*», περιγράφονται με έμμεσες αναφορές στο διαζύγιο οι σχέσεις του ομοδιηγητικού αφηγητή, Φίλιππου, με τις δύο του οικογένειες, μία από την πλευρά της μητέρας και μία από την πλευρά του πατέρα. Η πολυπλοκότητα των δεσμών εξ αίματος και εξ αγχιστείας που δημιουργούνται μεταξύ των μελών αντιμετωπίζονται από τον μικρό πρωταγωνιστή με περίσσεια αγάπη και εγκαρδιότητα, ξεπερνώντας όλους τους σκοπέλους (αντιζηλίες, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές), δίνοντας έτσι ένα μήνυμα αμέριστης αποδοχής και οικουμενικότητας: «*Όμως η Γκέρντα θέλει διαρκώς να της λέω αν παίζω με τον Άρη κι αν αγαπάω πολύ το μωρό. — Το αγαπάω, βέβαια, της είπα χτες, που είχαμε πάει για μπάνιο. Αδερφάκι μου δεν είναι κι αυτό; — Εμένα το αγαπάς; είπε κάνοντας πάλι το συνηθισμένο της λάθος στα ελληνικά. Μιλάει αρκετά καλά κι ας κάνει λίγα λάθη. Τώρα, με δάσκαλο τον κύριο Νόιγκερ, θα γίνει ξεφτέρι*» (σ. 96-97).

Ο τίτλος του δεύτερου αφηγήματος, «*Το καυκασιανό παραμύθι*», είναι βασισμένο σε ένα από τα πιο δημοφιλή θεατρικά έργα του Γερμανού δραματουργού, συγγραφέα και ποιητή Μπέρτολτ Μπρεχτ, ο αρχικός τίτλος του οποίου ήταν «*Ο καυκασιανός κύκλος με την κιμωλία*». Με μια αλληγορική ιστορία, εμπλέκοντας το παραμυθικό στοιχείο, η μητέρα της μικρής Μόνα προσπαθεί απλά αι εύληπτα να εξηγήσει στη θετή της κόρη το πώς έγινε μέλος της οικογένειας, αλλά και τον κίνδυνο που διατρέχει να απομακρυνθεί από αυτήν από τη βιολογική της μητέρα. Ο εγκιβωτισμός στο σημείο αυτό συμβάλλει στη γνωστοποίηση, αποδοχή και διαχείριση του σύνθετου ζητήματος της υιοθεσίας και του ηθικού διλήμματος που προκύπτει μεταξύ των θετών και βιολογικών γονέων: «*— Πολύ*

σωστό. Μπράβο σου που το σκέφτηκες. Έτσι, ας πούμε ότι ήσουν εσύ στη θέση του παιδιού και σε ρωτούσαν ποια από τις δυο αγαπές πιο πολύ, τι θα 'λεγες; — Θα 'λεγα ότι εγώ αγαπούσα εκείνη που μ' αγαπούσε πιο πολύ» (σ. 100).

4.1.16 Συγκριτική ανάλυση και των τριών τευχών του Ανθολογίου

Από τη μελέτη των κειμένων του Ανθολογίου εξάγονται τα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα αναφορικά με τις διαμορφωθείσες κατηγορίες: Τα κείμενα που αφορούν σε θέματα αναπηριών και διαταραχών κινούνται ως επί το πλείστον στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ό, τι δηλαδή σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα και τη σχολική ζωή των μαθητών αυτών, δίνοντας έμφαση στον χλευασμό και την περιθωριοποίησή τους κυρίως από ομάδες συνομήλικων τους.

Παρατηρείται, επιπλέον, πως η παρουσία της ξένης λογοτεχνίας και δη της παγκόσμιας, υποαντιπροσωπεύεται σε σύγκριση την ελληνική. Ο αριθμός των κειμένων, που είναι παρμένα από κυρίως από την ευρωπαϊκή (Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Δανία), ακολουθεί παραδόξως φθίνουσα πορεία αναλογικά με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών. Αυτή η παρατήρηση βασίζεται στο σκεπτικό πως όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, τόσο θα πρέπει να αυξάνεται και η ποικιλία των ερεθισμάτων που δέχονται από το σχολικό τους περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθούν αφενός οι στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, που ευαγγελίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα (βλ. Κεφάλαιο 2) και αφετέρου η μέγιστη δυνατή γνωστική, γνωστική και νοητική τους ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, η παρουσία του «ξένου» εμφανίζεται ως επί το πλείστον με αρνητικά χαρακτηριστικά μέσα από εικόνα του κατακτητή. Τα επετειακά-ιστορικά θέματα των κειμένων στόχο έχουν να προβάλλουν τους εθνοαπαλευθерωτικούς αγώνες των Ελλήνων και να ενισχύσουν το εθνικό φρόνημα. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν λιγοστά κείμενα διαπολιτισμικής εστίασης, που αποσκοπούν στην ανάδειξη του πλούτου πολυπολιτισμικών κοινωνικών ομάδων και της αξίας της ειρήνης και της συμφιλίωσης των λαών.

Τέλος, κυριαρχεί ο τύπος της πυρηνικής οικογένειας, με λιγοστές αναφορές στη θετή και την ανασυγκροτημένη και μηδαμινές σε άλλους τύπους, όπως η μονογονεϊκή, η

ελεύθερης συμβίωσης και η ομοφυλόφιλη οικογένεια. Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας των αναφορών των κατηγοριών, που εξετάστηκαν και στα τρία τεύχη του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων και που συνοψίζει τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κατηγορίες	Αναφορές		
	Α' τεύχος	Β' τεύχος	Γ' τεύχος
Αναπηρίες/Διαταραχές	✓	✓	✓
Διάφοροι πολιτισμοί/ φυλές	✓	✓	✓
Ξένοι συγγραφείς / Ξενικά ονόματα	✓	✓	✓
Άλλες γλώσσες	✓	✓	✓
Άλλες χώρες/εθνικότητες	✓	✓	✓
Άλλες θρησκείες		✓	✓
Σεξουαλικός προσανατολισμός			
Σεξισμός		✓	
Στερεότυπα/Προκαταλήψεις	✓	✓	✓
Ρατσισμός	✓		✓
Ξενοφοβία	✓		✓
Ζητήματα ταυτότητας	✓	✓	✓
Ειρήνη/Πόλεμος	✓	✓	✓
Μετανάστες- Πρόσφυγες	✓	✓	✓
Μονογονεϊκή οικογένεια			
Εκτεταμένη οικογένεια	✓		

Ελεύθερης συμβίωσης			
Οικογένεια χωρίς παιδιά			
Ανασυγκροτημένη οικογένεια		✓	
Ομοφυλόφιλη οικογένεια			
Θετή οικογένεια		✓	✓
Οικογένεια των παππούδων			

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικές αναφορές επαγωγικού συστήματος κατηγοριών

4.2 Ανάλυση ευρημάτων συνέντευξης

Με σκοπό την όσο το δυνατόν αρτιότερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, η συνέντευξη δομήθηκε σε δύο βασικούς θεματικούς άξονες: 1) των προσωπικών στοιχείων, προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας και ασφάλειας μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενων, φωτίζοντας παράλληλα κάποια σημεία της ενήλικης ζωής τους (π.χ. σπουδές, προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) και 2) των ζητημάτων και καταστάσεων που σχετίζονται με την έννοια της ετερότητας στο πλαίσιο της ευρύτερης σχολικής πραγματικότητας εν γένει και ειδικά της διδασκαλίας του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Ακολουθεί η ανάλυσή τους.

Από την ανάλυση των προσωπικών στοιχείων των τριών συνεντευξιαζόμενων προκύπτει ότι όλοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Σχολών ή Ακαδημιών, με τους περισσότερους να έχουν και πρόσθετους τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακή εξειδίκευση), πλούσια επιμόρφωση (σεμινάρια, ξένες γλώσσες, υπολογιστές) και πολυετή υπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (>12 χρόνια) (Παράρτημα 1). Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν την πολυποίκιλη και μακρόχρονη διδακτική τους εμπειρία, αλλά και την αδιάκοπη προσπάθειά τους να εξελίσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες και να ανταποκριθούν με

τον τρόπο αυτό στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.

Περνώντας στον κύριο θεματικό άξονα της συνέντευξης, διατυπώνεται η ερώτηση αναφορικά με τη σημασία της έννοιας της ετερότητας, πώς, δηλαδή, αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την έννοια αυτή. Στο σημείο αυτό καθίσταται σημαντικό να αναφερθεί πως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων παρατηρήθηκε προσπάθεια να δοθεί η «σωστή» απάντηση από πλευράς των συμμετεχόντων. Γι' αυτό κρίθηκε απαραίτητο να διευκρινιστεί από πλευράς της ερευνήτριας πως δεν υπάρχει σωστή και λανθασμένη απάντηση σε οποιαδήποτε ερώτηση και πως στόχο της συνέντευξης αποτελεί το να διατυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ελεύθερα, ανεπηρέαστα, χωρίς τον φόβο πως θα λογοκριθούν ή θα αξιολογηθούν για αυτές. Κατόπιν τούτου δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: *«Το έχω στο μυαλό μου σαν κάτι εξατομικευμένο, ότι πρέπει εγώ να προσεγγίσω τον συγκεκριμένο μαθητή εξατομικευμένα, να δω την κοινωνική του προέλευση και να προσπαθήσω να εστιάσω σε αυτό που είναι ο κάθε μαθητής... Σε σχέση με τη διαφορετικότητα του, με την ατομικότητα του»* (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2). *«Είναι οτιδήποτε μάς ξενίζει από τον μέσο όρο, αλλά θα πρέπει να βρούμε έναν τρόπο, ώστε να το συμπεριλάβουμε στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου μας ή να το εντάξουμε στην τάξη μας, στην παρέα μας, στην ομάδα της εργασίας μας* (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2). *«Γενικά, πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί ο ένας με τον άλλον, οπότε θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ φυσιολογικό, γιατί ο καθένας έχει άλλα ενδιαφέροντα, άλλες εμπειρίες, άλλα βιώματα, άλλες δυνατότητες»* (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).

Οι απαντήσεις αυτές θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές, καθώς φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της ετερότητας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός Σ1 αναφέρεται στην εξατομικευμένη προσέγγιση της διαφορετικότητας και της ατομικότητας του κάθε μαθητή, ο εκπαιδευτικός Σ2 στην έννοια του «ξένου» και στην προσπάθεια ένταξής του στη σχολική πραγματικότητα και ο εκπαιδευτικός Σ3 προβαίνει σε μία έμμεση αναφορά στην ετερότητα ως κοινωνικό κατασκεύασμα, καθώς και στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως αναπόσπαστο τμήμα της ανθρώπινης φύσης, δίνοντάς της σε άλλο σημείο της συνέντευξης και την κοινωνική της διάσταση (*όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί [...] είναι πάρα πολύ φυσιολογικό [...] το να φύγουμε από τον εαυτό μας εντελώς και το «εγώ» μας και να αγκαλιάσουμε τον «άλλον», τον συνάνθρωπο και*

όταν λέμε «ετερότητα» δε μιλάμε μόνο για διαφορετικούς πολιτισμούς.. Ε, και κοινωνική ετερότητα). Τέλος, παρατηρείται μία ταύτιση των εννοιών «διαφορετικότητα» και «ετερότητα», χωρίς να δίνεται στην πορεία κάποια ένδειξη σημασιολογικού διαχωρισμού από τους συμμετέχοντες.

Οι παραπάνω απαντήσεις εμπλουτίστηκαν από την ερώτηση που ακολούθησε και αφορούσε τις διαστάσεις της ετερότητας, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψιν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής. Εδώ αναφέρθηκαν η κοινωνική (κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον), ψυχολογική (προσωπικότητα, ψυχικές ασθένειες), η εθνική, η φυλετική, το επίπεδο των γνωστικών, γνωσιακών και συναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή, το οικονομικό και το πολιτιστικό του υπόβαθρο. Ενδεικτικά παρατίθεται: «...το κάθε παιδί μεγαλώνει διαφορετικά στην οικογένειά του και θα πρέπει πάρα πολύ να κοιτάμε το πλαίσιο και το υπόβαθρο. Δεν έρχονται όλα τα παιδιά ίδια στο σχολείο» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).

Όσον αφορά στη σημασία της ετερότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν πως κατέχει εξέχουσα θέση, καθώς οι άνθρωποι ζουν πια και αναπτύσσονται υπό τη σκέπη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας: «γιατί η κοινωνία μας είναι «πολύχρωμη», οπότε και τα παιδιά θα μεγαλώσουν και θα πρέπει να ενταχθούν στην κοινωνία, θα πρέπει να μάθουν από μικρά να αγκαλιάζουν τον «άλλον» με οποιαδήποτε μορφή και αν είναι αυτή» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2).

Η επόμενη ερώτηση σχετίζεται με τους τρόπους, με τους οποίους ο κάθε μαθητής θα μπορέσει να συγκροτήσει και να διαμορφώσει την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη και άρα να διαπραγματευτεί τις έννοιες που σχετίζονται με την ετερότητα, όπως οι έννοιες του «άλλου», του «ξένου». Στο σημείο αυτό τονίστηκε η μέγιστη σημασία που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην αντίληψη του εαυτού και των άλλων μέσα από διαδικασίες ομαδοσυνεργατικές, με σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε μαθητή και στην ελευθερία έκφρασης αυτής με κάθε δυνατό τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρεται πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει «να εντάσσει το παιδί σε ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά να συνεργάζονται, να χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση μπορεί εδώ ο εκπαιδευτικός, ένας τρόπος, δηλαδή εάν υπάρχει κάποιο τύπου bullying, εάν είναι ένα παιδί, για παράδειγμα, από την Κίνα» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 1), να χρησιμοποιεί «βιντεάκια ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης από το Διαδίκτυο και με ομάδες συνεργασίας μέσα

στην τάξη, βιωματικά, ας πούμε, εργαστήρια, μπορούν να κάνουνε, παιχνίδια, ρόλους, εναλλαγή ρόλων, δραματοποίηση» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2) και πως πρέπει παράλληλα να δημιουργηθεί «ένα σύστημα εκπαίδευσης που θα είναι διαφοροποιημένο και θα δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).

Η μη αποδοχή της ετερότητας ενδέχεται να κυοφορήσει ρατσιστικές, προσβλητικές, ακόμη και παραβατικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου. Οι μαθητές συγκρούονται με το «διαφορετικό» σε μια προσπάθεια να το αποδομήσουν και εν τέλει να το ομογενοποιήσουν. Υπό το αυτό πρίσμα τέθηκε το επόμενο ερώτημα που αφορούσε μαρτυρίες εκπαιδευτικών διαφόρων ρατσιστικών/προσβλητικών σχολίων ή περιστατικών και τον τρόπο διαχείρισής τους εντός και εκτός σχολικής τάξης. Οι μαρτυρίες τους φώτισαν πτυχές της ζωής των μεταναστών και των προσφύγων στην Ελλάδα. Παιδιά από την Κίνα, τη Βουλγαρία, την Αλβανία με διαφορετική εθνική, εθνοτική και φυλετική ταυτότητα βρίσκονται αντιμέτωπα με ρατσιστικές συμπεριφορές, τις οποίες καλούνται οι δάσκαλοι να διαχειριστούν είτε ατομικά (συζήτηση στην τάξη, εκπαιδευτικές δράσεις, είτε συλλογικά (συνδρομή Συλλόγου Διδασκόντων, συνεργασία γονέων): *«Είχα κι εγώ ένα παιδί, θυμάμαι, σε κάποια φάση από τη Βουλγαρία, το οποίο ήταν μαύρο... η μάνα του επέμενε, ενώ ήταν μεγαλύτερος έναν χρόνο, να γραφτεί στην προηγούμενη τάξη... Ήταν μεγαλύτερο το παιδί, το κοροϊδεύανε... Θυμάμαι πως κάναμε προσπάθειες όλος ο Σύλλογος» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 1), «ο Έλληνας να λέει τον Αλβανό «Αλβανό» και ο άλλος να θυμώνει και να προσπαθεί να εξηγήσεις πρώτα απ' όλα στο παιδάκι που κατάγεται από την Αλβανία ότι δεν είναι κακό να είναι Αλβανός και δεν είναι προσβλητικό» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).*

Η ρατσιστική αυτή, όμως, συμπεριφορά δεν περιορίζεται μόνο στα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Επεκτείνεται, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, και σε έμφυλες διακρίσεις εις βάρος παιδιών που εκδηλώνουν ομοφυλοφιλικές συμπεριφορές, καθώς και παιδιών με μειωμένες ικανότητες μάθησης. Χαρακτηριστικά παρατίθενται τα ακόλουθα: *«το παιδί να είναι λίγο θηλυπρεπές... Τον πείραζαν τα παιδιά της τάξης του... το παιδάκι αυτό κένταγε, έπαιζε μόνο με κορίτσια, οι δραστηριότητές του ήταν κυρίως κοριτσίστικες... Εννοείται πως δεν επιτρέπαμε σχόλια, τύπου «αδελφή, κουνώ την αχλαδιά» και όλα αυτά. Αυτό απαγορευότανε! Και με τη μητέρα είχαμε μιλήσει, η οποία το*

είχε δεχτεί. Και στο σπίτι μας, να μη φοράει μόνο τα τακούνια του έλεγε...» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 1), «Συνήθως με ένα παιδάκι, που είναι αναπτυξιακά πιο πίσω και πηγαίνει και στο τμήμα Ένταξης... όταν κάποιος κάνει λάθος, του λένε «Ααα, είσαι σαν κι αυτόν! Είσαι σαν κι αυτόν! Είσαι έτσι, είσαι αλλιώς!»» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2).

Στην ερώτηση σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις έννοιες του ρατσισμού, της ετερότητας, αλλά και της ανοχής στη διαφορετικότητα παρατηρείται διάσταση απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί Σ1 και Σ2 συμφωνούν ότι οι προαναφερθείσες έννοιες γίνονται σε έναν μεγάλο βαθμό αντιληπτές από τους μαθητές (*«Εντάξει, το αντιλαμβάνονται, αλλά επειδή είναι τώρα στη φάση της εφηβείας και ότι είναι λίγο «μαγκιά», ίσως τους βγαίνει και μία αντίδραση»*) (Παράρτημα 1, συνέντευξη 1), (*«Αμα είχαμε μια κλίμακα μέχρι το 10, νομίζω 7,5- 8»*) (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2), σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό Σ3, ο οποίος διαφοροποιείται και υποστηρίζει πως οι μαθητές του Δημοτικού δεν είναι σε θέση λόγω του νεαρού της ηλικίας τους να τις αντιληφθούν ακόμη: *«Δε νομίζω ότι τα παιδιά του Δημοτικού μπορούν να τα αντιληφθούν ακόμα»* (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).

Εστιάζοντας, στη συνέχεια, στη σχέση ετερότητας και Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων τέθηκε το ζήτημα της καλλιέργειας των εννοιών του ρατσισμού, της ετερότητας και της ανοχής στη διαφορετικότητα μέσω του Ανθολογίου. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν τη σημασία της συμβολής της λογοτεχνίας και της ποίησης στην καλλιέργεια αυτών των εννοιών, καθώς με τη συστηματική μελέτη των κειμένων και της συζήτησης που απορρέει από αυτή, ειδικά θεματικών που σχετίζονται με την αγάπη και την ειρήνη, ο μαθητής έρχεται σε επαφή και γνωριμία με το «άλλο», πράγμα που δρα ευεργετικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση βίαιων και ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολείο. Αναφέρονται ενδεικτικά τα ακόλουθα: *«Η ποίηση και γενικά η λογοτεχνία βοηθάει στο να αντιμετωπιστούν όλα αυτά. Σίγουρα βοηθάει. Και μέσω των συζητήσεων που κάνουμε πάνω στα κείμενα (...) θεωρώ, από την Α' Δημοτικού που τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, να γίνονται κάποιες παρεμβάσεις, να τους μιλάς για το διαφορετικό, να τους μιλάς για τον ρατσισμό σίγουρα»* (Παράρτημα 1, συνέντευξη 1), *«Ναι, σε τάξεις που έχουν, ας πούμε, κεφάλαια «Πόλεμος και Ειρήνη», που υπάρχουν τα αντίστοιχα μαθήματα στα Ανθολόγια, εκεί μπορεί να γίνει μια αναφορά και να διαβαστούν, έτσι, κάποια ωραία κείμενα. Αλλά πρέπει να το εντοπίσει ο δάσκαλος, να το βάλει στόχο»*

(Παράρτημα 1, συνέντευξη 2), «το Ανθολόγιο έχει φοβερά κείμενα. Από αυτό θυμάμαι και το διδάσκω κάθε χρόνο στα παιδιά, το μάθημα που λέγεται «Αγάπη» του Απόστολου Παύλου (...) γιατί πιστεύω ότι και μέσα από τη λογοτεχνία τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα και την αγαπάνε και τον λόγο και την Εκπαίδευση περισσότερο και γιατί και τα βιβλία της Γλώσσας, τα κανονικά, δεν έχουν λογοτεχνικά κείμενα. Οπότε το Ανθολόγιο, πραγματικά, είναι μία οικονομική λύση και είναι μια πολύ ωραία λύση, να μπορέσεις στα παιδιά να διδάξεις Λογοτεχνία και κατ' επέκταση να γίνουν άνθρωποι πιο ευαίσθητοι, γιατί στο σχολείο πάνω απ' όλα φτιάχνουμε ανθρώπους, δε μαθαίνουμε τεχνικά μία γλώσσα απλά, καλλιεργούμε και την ψυχή και το Ανθολόγιο προσφέρεται» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).

Με αφορμή τη συζήτηση για τη συστηματική μελέτη των κειμένων του Ανθολογίου κρίθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν οι συμμετέχοντες πόσο συχνά διδάσκουν τα κείμενα αυτά στη σχολική τάξη, καθώς σύμφωνα με τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος, το Ανθολόγιο θα πρέπει να διδάσκεται κάθε 8 περίπου ώρες του μαθήματος της Γλώσσας (Κεφ. 2, παρ. 6). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως προτείνεται στο τέλος κάθε ενότητας της Γλώσσας και αυτό αναλογεί σε 2 ώρες τον μήνα, πράγμα που συνάδει ως επί το πλείστον στις προβλεπόμενες από το Α.Π. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Το Ανθολόγιο προτείνεται κάθε τέλος της ενότητας. Αυτό τώρα θα βγει μία φορά τον μήνα σίγουρα» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 1), «Συνήθως, μόλις τελειώνει ένα κεφάλαιο, άρα 2 ώρες τον μήνα» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 2).

Οι συνεντεύξεις έκλεισαν με τα ερωτήματα να επεκτείνονται σε ζητήματα που αφορούσαν στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, εννοιών που, όπως έχει ειπωθεί νωρίτερα (Κεφ. 2, παρ. 3.5.1.), σχετίζονται στενά με την έννοια της ετερότητας, καθώς στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αμβλύνουν τις τυχόν υπάρχουσες πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών τους. Αξιοσημείωτη είναι εδώ η ευαισθησία που υπέδειξε ένας από τους συμμετέχοντες, ο οποίος ως παιδί οικονομικών μεταναστών, έζησε και μεγάλωσε στο εξωτερικό, νιώθοντας τον πόνο του ξεριζωμού. Εξαιτίας αυτής του της καταγωγής και της επαγγελματικής τους ενασχόλησης με παιδιά προσφύγων και μεταναστών, αφουγκράζεται τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν ερχόμενοι σε μια ξένη χώρα, νιώθει τις διαπολιτισμικές διαφορές τους

και προσπαθεί με κάθε τρόπο να τους βοηθήσει αγαπήσουν τη χώρα μας και να ενσωματωθούν: «Φύγαμε για οικονομικούς λόγους, γιατί δεν είχανε δουλειές εδώ πέρα και μεγάλωσα με αυτόν τον πόνο του ανθρώπου, που αναγκάστηκε να φύγει από την πατρίδα του και ζορίστηκαν. Αλλά, γενικά, έτσι έχω και μία ευαισθησία σαν άνθρωπος και έχω βιώσει, έχω δουλέψει σε καταυλισμούς, έχω δουλέψει στην Κρήτη με μετανάστες και έβλεπα ασταμάτητα των ανθρώπων, που ήταν δύσκολη η ζωή τους, τον πόνο, τη δυστυχία και ένιωθα πως σ' αυτά τα παιδιά πιο πολύ έπρεπε να δώσω αγάπη, παρά να κάνω μάθημα» (Παράρτημα 1, συνέντευξη 3).

4.3 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Ακολούθησε η παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της μελέτης βάσει του συστήματος των κατηγοριών που συγκροτήθηκε και τέλος, η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Ακολουθεί η ερμηνεία και η συζήτηση επί των πορισμάτων της εργασίας αυτής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.0 Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει το πώς η έννοια της ετερότητας διαφαίνεται στα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας και ποίησης στο σχολικό πλαίσιο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) και ειδικότερα στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Τα ευρήματα, που προέκυψαν, προσπάθησαν να ρίξουν φως στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την αρχική υπόθεση. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση σχετικά με τη σημασία των ευρημάτων και προτείνονται διάλογοι μελέτης για περαιτέρω διεύρυνση. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνονται τα τελικά συμπεράσματα.

5.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας απορρέει από την αξιολόγηση των αξόνων των κατηγοριών που ορίστηκαν στις απαρχές της διεξαγωγής της και αποτελούν τους δείκτες έκφανσης της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Υπό το πρίσμα αυτό διεξάγεται η συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία στόχευαν να μελετήσουν τον τρόπο ανάδειξης και διαχείρισης της συγκεκριμένης έννοιας στα παρόντα βιβλία στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

5.1.1 Συζήτηση σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το κατά πόσο δηλαδή, το Ανθολόγιο προάγει την ετερότητα προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Η έννοια της ετερότητας, όπως ορίστηκε από την παρούσα εργασία και η οποία περιλαμβάνει μία πληθώρα ετερόκλητων και ανομοιογενών στοιχείων, προάγεται από τα κείμενα του Ανθολογίου μερικώς. Η πλειονότητα των αναφορών εντοπίζονται σε ζητήματα, που αφορούν στην ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι θεματικές που περιγράφονται και αναλύονται είναι

περιορισμένες (αναπηρία, υιοθεσία, πρόσφυγες, μετανάστες) και δεν ανταποκρίνονται στην συμπεριληπτική διάσταση της ετερότητας.

Σημαίνουσα επισήμανση αποτελεί το γεγονός ότι η ετερότητα δεν ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα οποία ευθύνονται για τον καθορισμό και την υλοποίηση των σκοπών της σχολικής αγωγής. Επομένως, καθίσταται αδύνατο να επιτευχθούν επαρκώς οι διευρυμένοι στόχοι της αγωγής και ειδικά οι στόχοι της διδασκαλίας του Ανθολογίου, καθώς η ίδια η έννοια της ετερότητας, την οποία ευαγγελίζονται τα συγκεκριμένα προγράμματα και αφορούν στην αποδοχή της, δεν είναι τοποθετημένη σε ένα ευκρινές πλαίσιο ορισμού. Το παρόν ερώτημα εμπλουτίζεται από το δεύτερο που ακολουθεί και που αφορά στις μορφές της ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου, σύμφωνα με το σύστημα των κατηγοριών που συγκροτήθηκε για την επίτευξη των ερευνητικών σκοπών.

5.1.2 Συζήτηση σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερώτημα φιλοδοξούσε να προσδιορίσει τις πιθανές μορφές, με τις οποίες εμφανίζεται η ετερότητα αρχικά στα συγκεκριμένα εγχειρίδια (π.χ. εθνική, εθνοτική, φυλετική), εξετάζοντας τη συμπεριληπτικότητα της. Εν γένει, παρατηρείται πως θέματα, όπως η υιοθεσία, το διαζύγιο θίγονται ακροθιγώς, ενώ δε γίνεται καμία αναφορά σε θέματα που θεωρούνται «ταμπού» για την ελληνική κοινωνία (π.χ. ομοφυλοφιλία).

Ειδικότερα, το Ανθολόγιο «αγκαλιάζει» ορισμένες πτυχές της ετερότητας. Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες και διαταραχές, κυρίως λόγου και ομιλίας, οι θεματικές ενασχόλησης περιστρέφονται κυρίως σε ζητήματα αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και κοινωνικής απομόνωσης που διέπουν τις σχέσεις τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο, χωρίς να αναδεικνύεται επαρκώς η δική τους φωνή και τα δικά τους συναισθήματα. Τα ζητήματα, αν και στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, εξετάζονται περιορισμένα και επιφανειακά (π.χ. δεν υπάρχει καμία αναφορά σε συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με κινητικά προβλήματα ή

προβλημάτων που σχετίζονται με την εύρεση εργασίας, τη μετακίνηση και την ποιότητα ζωής τους).

Στις κατηγορίες των διαφόρων πολιτισμών, φυλών, γλωσσών, ξενικών ονομάτων και χωρών διαπιστώνεται μια προσήλωση κυρίως σε ό,τι αφορά τα προερχόμενα στοιχεία από τον ευρωπαϊκό χώρο (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία) με μια τάση επέκτασης στον αραβικό κόσμο, αλλά και στον κόσμο της Άπω Ανατολής. Η τάση αυτή, αν και αρκετά περιορισμένη, αποτελεί μια προσπάθεια διαπολιτισμικής προσέγγισης του Ανθολογίου και ανάδειξης των συνηθειών, των ηθών, των εθίμων, αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όλοι οι λαοί της γης, ανεξάρτητου χρώματος, φυλής και καταγωγής.

Επιπλέον, παρατηρείται η επικράτηση θεμάτων που αφορούν στην ελληνική γλώσσα, ιστορία και τις ελληνικές παραδόσεις. Η προσήλωση αυτή επιτελεί ένα αυστηρά εθνοκεντρικό έργο, που αποσκοπεί στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Η οπτική αυτή, σε συνδυασμό με τη δυτικότροπη, κυρίως, οπτική των ζητημάτων που εξετάζονται στο Ανθολόγιο, δε συνάδει πλήρως με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα, που ευαγγελίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα οποία επαφίενται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού για το πώς θα τα διαχειριστεί κάθε φορά και θα τα εφαρμόσει.

Ένα ακόμη στοιχείο άξιο μνείας αποτελεί η μονοδιάστατη και μονοθεϊστική οπτική των κειμένων του Ανθολογίου. Η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της ελληνικής ταυτότητας και θεμελίωσης της πολιτιστικής της κληρονομιάς, δεν αφήνει σημαντικά περιθώρια, μέσα από τη διδασκαλία των προαναφερθέντων αφηγημάτων, στους αλλόθρησκους και αλλοδαπούς μαθητές να εκφράσουν τις διαφορετικές πτυχές της θρησκευτικότητάς τους.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η πολιτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αφορά κυρίως σε πρόσφυγες και μετανάστες και που σκιαγραφείται μέσα από τη διδασκαλία του Ανθολογίου. Εδώ παρατηρείται μία «ισχνή» απόπειρα γνωριμίας των μαθητών με μακρινούς τόπους, με διαφορετικά ήθη και έθιμα, αλλά και με τα προβλήματα των κατοίκων που διαβιούν πια στις χώρες υποδοχής. Στόχος της προσπάθειας αυτής η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ομαλή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών στους κόλπους της κοινωνίας.

Η αποδοχή της ετερότητας και η αρμονική συνύπαρξη όλων των κοινωνικών ομάδων αποτελούν κοινός τόπος όλων των κειμένων του Ανθολογίου, που έχουν ως θεματική τους την εξάλειψη του ρατσισμού, του σεξισμού και της ξενοφοβίας, την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, τη διαφύλαξη της ειρήνης και την αποτροπή του πολέμου. Αν και ό,τι αφορά στον διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και την αποδοχή της σεξουαλικής ετερότητας εξακολουθούν να αποτελούν «απαγορευμένοι καρποί» για την ελληνική κοινωνία- ίσως θεωρείται πως είναι ακόμη πολύ πρόωμη μια τέτοια συζήτηση για την Ελλάδα και πιθανόν γι' αυτό δεν υπάρχει ούτε μία νύξη στα κείμενα του Ανθολογίου σχετική-δε θα πρέπει να αποσιωπηθεί από την παρούσα μελέτη πως έχει γίνει αξιόλογη προσπάθεια να εμπλουτιστεί το Ανθολόγιο και με άλλες σημαντικές για την ελληνική κοινωνία θεματικές, όπως το θέμα της υιοθεσίας και της ανασυγκροτημένης οικογένειας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη στην παρούσα έρευνα να μην αναφερθεί η ανάγκη διεύρυνσης επιπλέον θεματικών στα κείμενα του Ανθολογίου. Ειδικότερα, θεμάτων που αφορούν στο διαζύγιο, στα ομοφυλοφιλικά ζευγάρια, τις μονογονεϊκές οικογένειες, στον σχολικό εκφοβισμό, στις διατροφικές διαταραχές, παχυσαρκία και εν γένει στα πρότυπα ομορφιάς, που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν τους αυριανούς πολίτες. Επιπλέον, καθίσταται επιτακτική ανάγκη μεγαλύτερης ανάδειξης των προβλημάτων και των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες στη χώρα μας, μιας και, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. Κεφάλαιο 4), η Ελλάδα με την πάροδο των ετών έχει μετατραπεί από χώρα προέλευσης σε χώρας υποδοχής μεγάλου προσφυγικού και μεταναστευτικού ρεύματος.

5.1.3 Συζήτηση σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει το πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την ετερότητα στη σχολική αίθουσα και ειδικά μέσα από τη διδασκαλία των κειμένων του Ανθολογίου. Από την έρευνα προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία με κανέναν τρόπο δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς αποτελούν μεμονωμένες απόψεις: 1) «Ετερότητα» και «διαφορετικότητα» είναι ταυτόσημες έννοιες, με αποτέλεσμα να αγνοείται έτσι η συμπεριληπτική διάσταση της πρώτης. 2) Η ετερότητα συνδέεται με την εξατομικευμένη προσέγγιση της διαφορετικότητας και της ατομικότητας του κάθε

μαθητή, με την έννοια του «ξένου» και την προσπάθεια ένταξής του στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και με την προσπάθεια να αναγνωριστεί η έννοια της ετερότητας ως κοινωνικό κατασκεύασμα. 3) Περιλαμβάνει κοινωνικές, εθνικές, οικονομικές και ψυχολογικές συνιστώσες. 4) Η διαχείρισή της εξαρτάται από τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και αποτελεί αποκύημα της κρίσης και της ευαισθησίας του. 5) Συνδέεται άμεσα με την πολυπολιτισμική διάσταση της ελληνικής κοινωνίας και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. 6) Διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και ετεροαντίληψη των μαθητών.

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση ετερότητας και Ανθολογίου, η διδασκαλία της λογοτεχνίας και της ποίησης συμβάλλει σημαντικά στην αποδοχή της ετερότητας και κατ' επέκταση στην αποτελεσματική αντιμετώπιση βίαιων και ρατσιστικών περιστατικών που ανακύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Επομένως, κρίνεται σημαντική η συστηματική διδασκαλία των κειμένων του Ανθολογίου, με σκοπό την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών και την καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής, ισότητας, εμπιστοσύνης, σεβασμού, αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης μεταξύ της μαθητικής, αλλά εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακολουθεί η συζήτηση που αφορά στην επιβεβαίωση ή μη της ερευνητικής υπόθεσης.

5.1.4 Συζήτηση σχετικά με την ερευνητική υπόθεση

Η βασική υπόθεση της παρούσας μελέτης και η οποία συνοψίζεται στο ότι η ετερότητα εμφανίζεται στο Ανθολόγιο περιορισμένη θεματολογικά, με λιγότερες μόνο αναφορές σε ζητήματα που αφορούν στην ειδική αγωγή (άτομα με αναπηρίες) και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών) επιβεβαιώνεται σε ερευνητικό επίπεδο. Η υπόθεση αυτή ενισχυόταν από το γεγονός ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τα οποία ευθύνονται για τον καθορισμό και την υλοποίηση των σκοπών της σχολικής αγωγής και διδασκαλίας

(Κεφ. 2), υπάρχει μία και μοναδική γενική αναφορά στη λέξη «ετερότητα», χωρίς αυτή να ορίζεται.

Πράγματι, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν πως τα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα το Δημοτικό Σχολείο, ανταποκρίνονται σε έναν βαθμό στις απαιτήσεις, τους στόχους και το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., όσον αφορά στην αισθητική καλλιέργεια και της επαφής των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα, που έχουν ως θεματική τους την αγάπη, την εντιμότητα, τον ισχυρό χαρακτήρα, την οικογένεια-εννοώντας εδώ κατά κύριο λόγο την πυρηνική- τη γλώσσα, το εθνικό συναίσθημα, την ορθόδοξη ελληνική παράδοση και ελληνική ιστορία.

Όμως, στόχοι, όπως η διεύρυνση των οπτικών και ερμηνειών του κόσμου, καθώς και των προσωπικών εμπειριών των μαθητών, με απώτερο σκοπό την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας, δεν ικανοποιούνται επαρκώς. Μια πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός πως δεν υπάρχει στα προγράμματα σπουδών συγκεκριμένη τοποθέτηση, που να οριοθετεί το τι σημαίνει «ετερότητα» στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κειμένων του Ανθολογίου, με αποτέλεσμα να μην προσεγγίζεται πολύπλευρα, αλλά αποσπασματικά και μεμονωμένα.

Μία άλλη ερμηνεία αφορά στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που διδάσκονται κάθε φορά στην τάξη. Λόγω έλλειψης χρόνου, που δημιουργεί η ανάγκη επίτευξης διδακτικών στόχων και ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης, είναι αδύνατον να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με όλα τα κείμενα του Ανθολογίου. Επομένως, επαφίεται στην κρίση των εκπαιδευτικών ποια τελικά θα διδάξουν, με αποτέλεσμα πολλές θεματικές που καλύπτονται μέσω αυτών να μη γίνονται ποτέ γνωστές στα παιδιά.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως κρίνεται επιτακτική ανάγκη σε επίπεδο σχεδιασμού των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. να δοθεί ένας διευρυμένος ορισμός της ετερότητας και να εμπλουτιστούν οι στόχοι τους. Σε επίπεδο δόμησης του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου να προστεθούν περισσότερα αφηγήματα με εστιασμένη θεματολογία σε ζητήματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας. Ακόμη, καθίσταται απαραίτητη η υλοποίηση επιμορφώσεων, οι οποίες θα στοχεύουν στην

εκμάθηση επιπρόσθετων μεθόδων διδακτικής αξιοποίησης των ήδη υφιστάμενων κειμένων του, αλλά και εν γένει δράσεων εστιασμένων στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακολουθούν οι προτάσεις που δίνονται στην παρούσα έρευνα για επέκταση των παραμέτρων και των οπτικών μελέτης.

5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα διατριβή τα αντικείμενα μελέτης περιορίστηκαν αποκλειστικά στα κείμενα που παρατίθενται στα τρία τεύχη του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Σκόπιμα δε μελετήθηκαν οι μεθοδολογικές οδηγίες που βρίσκονται στα βιβλία του Δασκάλου και οι προτεινόμενες δραστηριότητες των ανωτέρω σχολικών εγχειριδίων, καθώς στόχος της έρευνας δεν ήταν η εξέταση των οδηγιών/παραινέσεων που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς μέσω των συγκεκριμένων βιβλίων και οι οποίες βρίσκονται στη διακριτική ευχέρεια κάθε εκπαιδευτικού να τις ακολουθήσει, αλλά το εάν και με ποια θέματα ετερότητας ασχολείται το Ανθολόγιο, καθώς και με ποιον τρόπο καλείται ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τη σχέση ετερότητας και Ανθολογίου στο πλαίσιο της χάραξης και εφαρμογής της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατόπιν τούτου, η ανωτέρω θέση ενδεχομένως να αποτελέσει έναυσμα για προβληματισμό και περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας μέσα από τα βιβλία που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Χρήσιμη, επίσης, από παιδαγωγικής και επιστημονικής σκοπιάς θα ήταν η ποσοτική διεύρυνση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του Ανθολογίου μέσα από τη ματιά της μαθητικής, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας σε μια προσπάθεια διάνθησης της θεματολογίας του εγχειριδίου αυτού.

Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμος ένας δημόσιος διάλογος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, πανεπιστημιακή κοινότητα, εκπαιδευτικοί σύλλογοι) σχετικά με τους στόχους και τους σκοπούς της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Απώτερος σκοπός του διαλόγου αυτού η διεύρυνση των διαπολιτισμικών διαστάσεων,

που φέρει η έννοια της ετερότητας στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων και ο περαιτέρω εμπλουτισμός του.

Τέλος, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στην κατάθεση απόψεων αναφορικά με τη διαχείριση ζητημάτων ετερότητας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, όπως ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλοδαπών, προσφύγων, μεταναστών, ομογενών, παλιννοστούντων, Ρομά, ΛΟΑΤΚΙ.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Κάθε μελέτη που διεξάγεται έχει τους περιορισμούς της. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να επιδεικνύεται προσοχή, όταν γίνονται ευρείες γενικεύσεις ή όταν εξάγονται ευρεία συμπεράσματα από συγκεκριμένες παρατηρήσεις βάσει των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται. Ωστόσο, οι γενικεύσεις δεν αποτελούν συχνά την πρόθεση μιας μελέτης, αλλά η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από την έρευνα ενός συγκεκριμένου θέματος. Οι μερικές γενικεύσεις μπορεί να είναι δυνατές σε παρόμοιους πληθυσμούς και αντικείμενα, σε καμία περίπτωση, όμως, δεν αποτελούν μία πανάκεια ερμηνείας παρεμφερών θεματικών. Εν προκειμένω, είναι σημαντικός ο προβληματισμός σχετικά με τα παρόντα ευρήματα, δεδομένου ότι τα ποιοτικά αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για επιστημονικές προεκτάσεις. Ακολουθεί περαιτέρω ανάλυσή τους.

5.3.1 Περιορισμοί της έρευνας στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζονται τόσο στην αδυναμία, από πλευράς χρόνου και στοχοθεσίας, μελέτης και ελέγχου επιπρόσθετων έκδηλων και μη έκδηλων παραμέτρων του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων (π.χ. η εικονογράφηση και οι προτεινόμενες δραστηριότητές τους). Επίσης, τα δεδομένα αξιολογήθηκαν μόνο ποιοτικά, χωρίς να ακολουθήσει ποσοτική ανάλυση των μετρήσιμων παραμέτρων των κειμένων. Μία ενδεχομένως μεταγενέστερη έρευνα με παρεμφερείς επιδιωκόμενους στόχους και μεθοδολογικούς σχεδιασμούς από διαφορετικό ερευνητή να ενίσχυε την

αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

5.3.2 Περιορισμοί της έρευνας στις συνεντεύξεις

Κάθε ερευνητική διαδικασία είναι πιθανόν να επηρεαστεί από αστάθμητους παράγοντες, οι οποίοι να θέσουν σε διακύβευμα ή αλλοίωση τα αποτελέσματά της. Έναν από αυτούς αποτελεί, στην περίπτωση των συνεντεύξεων, η αδυναμία εύρεσης μεγάλου δείγματος εξαιτίας της απροθυμίας των υποκειμένων να «εκτεθούν» σε γνωστικά ερωτήματα, των οποίων τις απαντήσεις αγνοούν.

Στο σημείο αυτό, αξιοπρόσεκτη είναι η επικράτηση από πλευράς των ερωτηθέντων της αίσθησης πως ανατρέπονται οι ρόλοι. Ο ερευνητής είναι ο δάσκαλος-εξεταστής και οι ερωτηθέντες-μαθητές, που τίθενται υπό αξιολόγηση. Επομένως, χρέος του ερευνητή είναι να καταστήσει σαφές, πράγμα που συνέβη, όπως έχει ήδη αναφερθεί (Κεφ. 4.2), και στην παρούσα μελέτη, πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απόψεις, αλλά υποκειμενικές και ως εκ τούτου εξ ορισμού αποδεκτές (αφού πρόκειται για συνεντεύξεις).

Προς επίρρωση των ανωτέρω επισημαίνεται πως η προσωπική ερμηνεία των στοιχείων από τα υποκείμενα που συμμετέχουν στη συνέντευξη μπορεί να οδηγήσει σε ανακριβείς απαντήσεις αφενός και αφετέρου, οι ερωτώμενοι μπορεί να παρέχουν απαντήσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές ή επιθυμητές κι όχι εκείνες που αντικατοπτρίζουν τα πραγματικά τους αισθήματα, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές τους.

5.4 Επίλογος

Στο παρόν κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και τον επίλογο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, επιχειρήθηκε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσω της συζήτησης των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και της ερευνητικής υπόθεσης. Αναλύθηκαν οι πιθανοί περιορισμοί της μελέτης και τέλος, παρουσιάστηκαν περαιτέρω ερευνητικές προτάσεις, με στόχο τον εμπλουτισμό και την εξέλιξή της. Τα όσα αναφέρθηκαν δεν είχαν κανένα

Η ετερότητα στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

καταγγελτικό ή αφοριστικό στόχο. Αντίθετα, φιλοδοξούσαν να επισημάνουν τις πτυχές της ετερότητας, που έχουν ελλιπώς αναπτυχθεί μέσα από τα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Απώτερος σκοπός η προσθήκη επιπρόσθετων θεματικών, οι οποίες θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περισσότερο δεκτικού σχολείου αρχικά σε ό,τι αφορά στα στοιχεία που συναπαρτίζουν την ετερότητα και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση μιας πιο ανοιχτής σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας και πιο πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασίου, Γ. (2021). *Οι συγκρούσεις μεταξύ των καθηγητών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ): Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52199>
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 147-250.
- Αρβανίτη, Ε. (20-22 Νοεμβρίου 2009). *Αναλυτικά Προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση.* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/272941288_Analytika_programmata_kai_anastochastike_neoterikoteta_Mia_diapolitismike_prosengise
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι ‘άλλοι’ μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη ‘διαπολιτισμική’ αναζήτηση. Στο *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, β’ τόμος. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλαδιώτη, Β. (2022, Φεβρουάριος 06) Κάτω Ιταλία: Εκεί που οι κάτοικοι λένε... Καλημέρα. *Εθνος*. Ανακτήθηκε από <https://www.ethnos.gr/travel/article/194469/katoitaliaekeipoyoikatoikoilenekalhmera>
- Βελούδης, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι: γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/glw301_shmeiwseis.pdf

- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2003). *Εαυτός και "Άλλος": Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλέζου, Ν. (2017). Η θεωρία κοινωνικοποίησης του Parsons στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού. Στο «*Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα*»: 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 15-18 Ιουνίου 2017, Τόμος Πρακτικών 1. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1704>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. 4η ανατύπωση. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg
- Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα (i-RED). Το γλωσσάριο Ανακτήθηκε από <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.glossary>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: ΣΕΑΒ, ΚΑΛΛΙΠΙΟΣ (πηγή). Ανακτήθηκε από <https://www.ebooks4greeks.gr/psychologia-kai-ekpaideysh>
- Ιωάννου, Χ. (2014). *Μετατοπίζοντας το όριο: πράσινη γραμμή*. Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.ntua.gr/handle/123456789/38888>

Η ετερότητα στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

- Καραγιάννη, Ε. (2017). *Η Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ντουντούμη.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού (Στο σχολείο του κόσμου)*. Επιμ. Πυλαρινός, Θ. & Παπανδρέου Β. Βιβλίο Μαθητή Γ' και Δ' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (Με λογισμό και μ' όνειρο)*. Συντ. Ομάδ. Συγγρ. Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. Βιβλίο Μαθητή Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Παπανούμ, Ζ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ενότητα 3: Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας. Στο *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από [opencourses.auth](https://opencourses.auth.gr/) | [Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα ΑΠΘ](#) | [Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση](#)
- Κοντοχρήστου, Π. (2012). *Η Διαπολιτισμικότητα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό σχολείο* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/41459;jsessionid=FCB5791335A4C8E94D8CC19FF33B541A>

Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο. Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μαντζιάρη, Λ. (2018). *Η έμφυλη ετερότητα στα σχολικά βιβλία της γλώσσας: Μια σύγκριση του εν χρήσει και του προγενέστερου σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/299589>

Μάρκος, Α. (χ.χ.). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Μέθοδοι Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων Εβδομάδες #3 και #4*. Παρουσίαση PowerPoint. Ανακτήθηκε από <http://www.amarkos.gr/material/Week3-4.pdf>

Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μιχαήλ, Α. (2019). Διερεύνηση στοιχείων ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' - Στ' Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο». Στο *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ online*- ISSN 2241-6781, 15^ο τεύχος. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/42216454/%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7>

Νικολάου, Γ. (2011β). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξανθοπούλου, Μ. (2010). *Η Ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία).

Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/32922884-I-eterotita-sta-sholika-egheiridia-tis-neoellinikis-glossas-kai-logotehnias-toy-gymnasioy.html>

Παλαιολόγου, Α.-Μ. (1999). *Θέματα Προσανατολισμού στην Κλινική Ψυχολογία: Εμπειρικές Συντεταγμένες*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπαγιαννοπούλου, Α. (2020). *Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από [A.M. 129576 ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ.pdf\(eap.gr\)](https://www.researchgate.net/publication/354129576)

Παπατόλια, Γ. (2005). *Παιδιά Roma και σχολικά Μαθηματικά* (Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/10156/P0010156.pdf?sequence=1>

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παριανού, Α. (2021). Παρουσιάσεις (PPT) 25.02.21 στο πλαίσιο του μαθήματος «Γλώσσα, Ταυτότητα & Ισχύς» του Π.Μ.Σ. του Ιονίου Πανεπιστημίου «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία».

Πολύδρομο (περ.) (Απρίλιος 2009). Τεύχος 1ο. Υπεύθυνη Έκδοσης: Τσοκαλίδου Ρ., σ.78. Ανακτήθηκε από <http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/1%CE%BF%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf>

Πουλτουχίδου, Β. (2019). *Η ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στη Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/306998>

Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, e-λεξικό. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%91%CE%B3%CE%B1%CF%81%CE%B7%CE%BD%CF%8C%CF%82&sin=all

Ραπτοπούλου, Ε. (2016). *Το διαπολιτισμικό περιεχόμενο στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ανάλυση Περιεχομένου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/287575/files/GRI-2017-18448.pdf>

Σάββα, Ε. (2015). *Εμείς και οι «άλλοι» - Διαπολιτισμικές διαστάσεις των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας στο δημοτικό* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2487>

Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου, Χ. (2013). *Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, 107-108, 239-252. Ανακτήθηκε από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_107-108/17.pdf

Σχέδιο Νόμου του Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5133>

Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.

Τόπη, Σ. (2005). *Ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/13467/P0013467.pdf?sequence=1>

Τσίγκου, Μ. & Λίβας, Σ. (2019). *Η προστασία των γλωσσικών μειονοτήτων στην Ευρώπη: Υποσχέσεις και αντιφάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση, 17-18.

- Τσιλιμένη, Τ., Γραϊκός, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού (Το δελφίνι)*. Επιμ. Τάσιος, Θ. Βιβλίο Μαθητή Α' και Β' Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διγλωσσία. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2019). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*. Η έκθεση διαβούλευσης ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/07/%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B2%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>
- ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 και ΦΕΚ 304Β/13-03-2003 για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από [Υπουργικές Αποφάσεις 21072β/Γ2/28-2-2003](#) και [21072α/Γ2/28-2-2003](#)
- ΦΕΚ 372 Β' / 20-02-2012 για τη Διαπιστωτική πράξη παύσης λειτουργίας των φορέων που καταργούνται με το Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/images/IEP/Dioikisi_Domi/Ti_einai_to_iep/Nomoi/%CE%A6%CE%95%CE%9A_B_372_2012.pdf
- ΦυλοΠαιδεία, e-λεξικό. Ανακτήθηκε από [Ετερότητα - Fylopedia \(uoa.gr\)](#)

Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη. Μέθοδοι διαχείρισης από τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χατζοπούλου, Δ. (2015). *Αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξή της* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/280636/files/GRI-2015-15633.pdf>

Ξενόγλωσσες & Μεταφρασμένες

Akkerman, M. (2018). *The policies, the profiteers and the people shaped by EU's border externalisation programme. Expanding the fortress*. Eds: Buxton N.

Ανακτήθηκε από <https://www.tni.org/en/publication/expanding-the-fortress>

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. New York: Allyn & Bacon.

Bolaria, B. S. and Li, P. S. (Eds.) (1988). *Racial oppression in Canada* (2nd ed.). Toronto, ON: Garamond Press.

Bourgeault, R. G. (1988). Race and class under merchantilism: Indigenous people in nineteenth- century Canada, in B. S. Bolaria & P. S. Li (Eds.), *Racial oppression in Canada* (2nd ed.). Toronto, ON: Garamond Press.

- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: [Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology: Vol 3, No 2 \(tandfonline.com\)](https://doi.org/10.1080/17439760500043984)
- Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. και Μητσοπούλου, Χ. (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμ. Ε. Σκούρτου. Μεταφράστηκε από Σ. Αργύρη, β' έκδοση, σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Eurydice. (2021, April 19). *Διδασκαλία και Εκμάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από European Commission https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-20_el
- Fennes, H. and Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell Council of Europe series.
- Freud, S. [1982](1930). Das Unbehagen in der Kultur. Freud, Sigmund (ed.), *Fragen der Gesellschaft: Ursprünge der Religion*. Studienausgabe, Vol. 9. Frankfurt am Main: Fischer, s. 191-270.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung eine Bestandsaufnahme, in: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4/1983, h.4, s. 4-8.

Holloway, I. & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research* 3, 345-57.

Karras, I. (2020). *The culture and communication interface*. Αθήνα: Διάλογος.

Kulatunga, U., Amaratunga, D. & Haigh, R. (2007). *Structuring the unstructured data: the use of content analysis*. University of Salford Manchester.

Levinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence*. [ebook]. London: The Athlone Press.

Ανακτήθηκε από

https://monoskop.org/images/e/eb/Levinas_Emanuel_Alterity_and_Transcendence_1999.pdf

Liu, S., Volčič, Z. & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Επιστ. επιμ. Ε. Αρβανίτη. Μεταφράστηκε από Α. Φριλίγγος. Αθήνα: Gutenberg.

Maalouf, A. (2003). *In the Name of Identity: Violence and the Need to Belong*. Translated from French by Barbara Bray, 2000. United States of America: Penguin Books.

Mansfield, E. & Kehoe, J. (1994). *A Critical Examination of Anti-Racist Education*. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation, 19(4), 418–430. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.2307/1495340>

Mukund, H. (2019). *What is the difference between civilization and culture* [Blog post].

Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/post/What_is_different_between_civilization_and_culture_For_example_indus_valley_civilization_and_vaidic_culture

Richards, K. (2011). Case Studies. In Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2. London: Routledge, 207-221.

- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*. Επιμ. Ι. Καυτανζόγλου. Μεταφράστηκε από Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and ‘theorizing as ideology’. *Qualitative Research* 1, 279- 302.
- Ruchi, B. (2020). Expanding Imagination through Audio-Visual: Application of New Technology in Teaching of English. In *Academic Canvas: An International Journal of English Studies*, Volume-I, Issue-I. Ανακτήθηκε από <https://academiccanvas.highereduhry.ac.in/assets/pdf/academiccanvas11.pdf>
- The Congress of Local and Regional Authorities (2014) *Promoting diversity through intercultural education and communication strategies*. 27th session. Strasbourg. Ανακτήθηκε από [Congress Session \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/Convention/Session/Session27/Pages/Session27.aspx)
- Thornton B. (2012). *Melting Pots and Salad Bowls*. Hoover Institution. Ανακτήθηκε από <https://www.hoover.org/research/melting-pots-and-salad-bowls>
- Troyna, B. (1992). Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies, in D. Gill, B. Mayor, & M. Blair (Eds.). *Racism and education: Structures and strategies* (pp. 63-91.). London: Sage Publications.
- Verma, G. (1984). Multiculturalism and Education: Prelude to Practice, in: Verma, G. and Bagley, C. (eds). *Race Relations and Cultural Differences*. England, Beckenham: Croom Helm, 57-77.
- Wodak, R. (2012). *Language, Power and Identity*. Language Teaching, 215-233.
- Zubrzycki, J. (1997). *Australian multiculturalism for a new century: towards inclusiveness*. Immigration Policies and Australia’s Population. Canberra: Australia Ethnic Affairs Council.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1.

Συνέντευξη 1

E: Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνα της Διπλωματικής μου Εργασίας, που έχει ως τίτλο «Η ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο». Είναι απαραίτητο, επίσης, να διευκρινιστεί ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και να επισημάνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα είναι στη διάθεσή μου και δε θα δημοσιευθούν.

Σ1: Αλίμονο... Θεωρώ πως πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων. Θα πρέπει να βοηθάμε ο ένας τον άλλο και ειδικά σε τέτοια θέματα σπουδών.

E: Σας ευχαριστώ πολύ. Ας ξεκινήσουμε με κάποια προσωπικά σας στοιχεία.

I. Προσωπικά στοιχεία

E: Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;

Σ1: Είναι Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

E: Έχετε και πρόσθετους τίτλους σπουδών;

Σ1: Έχω μόνο το Proficiency και τώρα έχω ξεκινήσει και ένα Μεταπτυχιακό, αλλά δεν το έχω ολοκληρώσει ακόμη.

E: Σε ποια σχολή;

Σ1: Στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου. «Διδακτική της Ιστορίας και Νέες Τεχνολογίες», λέγεται το Μεταπτυχιακό. Τώρα έχω κάνει το B1, το B2, την πιστοποίηση υπολογιστών.

E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως δασκάλα;

Σ1: 15 κλεισμένα.

E: Πολλά χρόνια!

Σ1: Ναι!

E: Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε ως εκπαιδευτικός και στον ιδιωτικό & στον δημόσιο τομέα;

ΣΙ: Είναι 15 σύνολο.

Ε: Άρα, ξεκινήσατε να διδάσκετε με το πτυχίο με το που πήρατε πτυχίο.

ΣΙ: Ναι, κανονικά. Από το 2004!

Ε: Έχετε συμμετάσχει σε ανάλογη έρευνα;

ΣΙ: Όχι...

Ε: Υπήρχε κάποιο αντικείμενο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να αφορά σε ζητήματα ετερότητας, όπως είναι για παράδειγμα η διαπολιτισμική επικοινωνία;

ΣΙ: Όχι... Μόνο... Ααα, ναι, πριν δε σου είπα, τώρα το θυμήθηκα ότι έκανα και ένα ετήσιο στη «Διοίκηση». Αυτό ξέχασα να στο πω.

Ε: Επιμορφωτικό σεμινάριο;

ΣΙ: 420 ώρες στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, ετήσιο... Τώρα το θυμήθηκα... Τώρα για τη Διαπολιτισμική, που με ρώτησες, δεν έχω κάνει, μόνο τα μαθήματα που είχε η Σχολή. Δεν έχω κάνει κάτι έξτρα σαν σεμινάριο ή κάτι άλλο.

II. Ετερότητα & Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων

Ε: Περνώντας τώρα στα ζητήματα ετερότητας, πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ετερότητας εν γένει και ειδικά στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας; Τι σημαίνει ετερότητα για εσάς;

ΣΙ: Ετερότητα είναι η διαφορετικότητα, δηλαδή, όταν έχεις.... Αυτό δεν εννοείς;

Ε: Το σημαντικότερο είναι να μου πείτε πώς εσείς αντιλαμβάνεστε την ετερότητα. Αν σας δώσω τώρα στοιχεία, δε θα βοηθήσω στην έρευνα... Το σπουδαιότερο είναι να ακουστεί η δική σας άποψη. Πώς εσείς το έχετε στο μυαλό σας...

ΣΙ: Το έχω στο μυαλό μου σαν κάτι εξατομικευμένο, ότι πρέπει εγώ να προσεγγίσω τον συγκεκριμένο μαθητή εξατομικευμένα, να δω την κοινωνική του προέλευση και να προσπαθήσω να εστιάσω σε αυτό που είναι ο κάθε μαθητής.

Ε: Σε σχέση με τι;

ΣΙ: Σε σχέση με τη διαφορετικότητα του, με την ατομικότητα του.

Ε: Έχετε κάποιους μαθητές στην τάξη, οι οποίοι, για παράδειγμα, είναι από άλλη χώρα;

ΣΙ: Όχι! Φέτος δεν έχω! Μου έχει τύχει στο παρελθόν φυσικά... Φυσικά και μου έχει τύχει στο παρελθόν, αλλά φέτος δεν έχω κάποια παιδιά από άλλη χώρα, όχι.

Ε: Ποιες διαστάσεις της ετερότητας πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής; Πριν από λίγο, μου μιλήσατε για την κοινωνική. Μπορείτε να μου δώσετε και άλλα στοιχεία;

ΣΙ: Σίγουρα η ψυχολογική, το ψυχολογικό υπόβαθρο του παιδιού, το περιβάλλον του, ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού, η αυτοεκτίμηση που έχει για τον εαυτό του, δηλαδή πώς βλέπει ο ίδιος το εαυτό του, πώς βλέπουν οι άλλοι το παιδί αυτό, να δούμε λίγο το σύνολο, στο οποίο προσπαθούμε να το εντάξουμε το παιδάκι αυτό... Εεεε, ποιοι άλλοι παράγοντες... Ένας άλλος παράγοντας μπορεί να είναι η στάση η δική μου απέναντί του, τι στάση έχω. Έχω θετική, έχω αρνητική... Σίγουρα η στάση του εκπαιδευτικού παίζει ρόλο.

Ε: Πόσο σημαντική είναι κατά τη γνώμη σας η έννοια της ετερότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Αρχικά, τη θεωρείτε σημαντική;

ΣΙ: Είναι σίγουρα σημαντική! Να προσπαθήσουμε να αντιληφθούμε τη διαφορετικότητα του ατόμου, να προσπαθήσουμε να τη σεβαστούμε, τα ήθη και τα έθιμα του, τον τόπο που ζει. Σίγουρα είναι σημαντικό!

Ε: Αποτελεί μείζονος σημασίας κατά τη γνώμη σας ο μαθητής να μπορέσει να συγκροτήσει και να διαμορφώσει την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη και άρα να διαπραγματευτεί τις έννοιες του «άλλου», της ετερότητας, του ξένου; Και αν ναι, με ποιους τρόπους μπορεί να το επιτύχει αυτό;

ΣΙ: Πώς μπορεί να το πετύχει αυτό... Σίγουρα είναι σημαντικό να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το πώς τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Αλλά για να γίνει αυτό, το παιδί πρέπει να είναι σε μια ωριμότητα, γιατί, όταν είναι πάρα πολύ μικρό ίσως δεν μπορεί να αντιληφθεί πώς αντιλαμβάνεται ο άλλος και πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τους άλλους. Άρα, εδώ θα πρέπει να μην υπάρχει, ας πούμε, ανωριμότητα εδώ ίσως, για να τα αντιληφθεί όλα αυτά. Πώς θα τα αντιληφθεί, εάν είναι ανώριμο το παιδί τώρα...

Ε: Βοηθάει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτό;

ΣΙ: Σίγουρα βοηθάει ο εκπαιδευτικός βοηθάει με δραστηριότητες, να εντάσσει το παιδί σε ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά να συνεργάζονται, να χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση μπορεί εδώ ο εκπαιδευτικός, ένας τρόπος, δηλαδή εάν υπάρχει κάποιο

τύπου bullying, εάν είναι ένα παιδί, για παράδειγμα, από την Κίνα. Πες ότι ήμασταν, στην Αθήνα τώρα, στο Ψυχικό, είχα τώρα εγώ, θυμάμαι ένα παιδί από μια πρεσβεία μού το είχαν φέρει. Τέλος πάντων...

E: Μπορείτε να μου δώσετε και άλλα στοιχεία από αυτήν σας την εμπειρία; Είναι πολύ σημαντική για την έρευνα οι προσωπικές σας εμπειρίες...

ΣΙ: Εεε, δεν το κοροϊδεύαν το παιδάκι, αλλά σίγουρα οι πρώτες ημέρες ήταν καθοριστικές στο να το δεχτούν.

E: Είχαν ξαναδεί παιδί από κάποια χώρα της Ανατολής;

ΣΙ: Ε, εντάξει, είχαν ξαναδεί... Τα παιδιά στην Αθήνα είναι και λίγο φιλοεξοικειωμένα... Τώρα να 'ρθει εδώ στην Κέρκυρα, φαντάζομαι πως ένα παιδί από την Κίνα θα ξεχωρίζει... Αυτό θέλει λίγο δουλειά από τον εκπαιδευτικό να καταλάβει ότι δε διαφέρει από τους άλλους... Ίσως γίνεται με δραστηριότητες της ενσυναίσθησης, ίσως μπορεί να γίνει πάρα πολύ ωραία με μια ταινία, με ένα ποίημα, με μία ομαδική εργασία, έκφραση συναισθημάτων.

E: Έχετε υπάρξει μάρτυρας ρατσιστικών/προσβλητικών σχολίων ή περιστατικών στην τάξη σας και αν ναι, να μας μιλήσετε λίγο για πώς τα διαχειριστήκατε, το πώς αντέδρασαν τα παιδιά;

ΣΙ: Ναι, ρατσιστικά... Είχα κι εγώ ένα παιδί, θυμάμαι, σε κάποια φάση από τη Βουλγαρία, το οποίο ήταν μαύρο και... Ήταν ένα χρόνο μεγαλύτερος και όταν ήρθε, η μάνα του επέμενε, ενώ ήταν μεγαλύτερος έναν χρόνο, να γραφτεί στην προηγούμενη τάξη. Ήταν μεγαλύτερο το παιδί, το κοροϊδεύανε... Θυμάμαι πως κάναμε προσπάθειες όλος ο Σύλλογος, δεν γίνεται από έναν εκπαιδευτικό μόνο αυτό, με τίποτα! Πρέπει όλοι συντονισμένοι να είναι, πως αυτό το πράγμα για να αντιμετωπιστεί, πρέπει να ληφθούν κάποια μέτρα από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Σίγουρα αυτό που μπορεί να γίνει είναι να προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές με κάποιες δράσεις. Το παιδί αυτό να το κάνεις να νιώσει πιο άνετα, ίσως με κάποια συζήτηση. Και με τους γονείς είχαμε κουβεντιάσει για τα ρατσιστικά.

E: Τους γονείς όλων των παιδιών;

ΣΙ: Όχι, με τους γονείς του, για να ξέρουν πώς γίνεται προσπάθεια από όλο το σχολείο, για να ηρεμήσει και το παιδάκι που στενοχωριόταν. Επίσης, μου έχει τύχει περιστατικό το παιδί να είναι λίγο θηλυπρεπές. Εκεί ήταν λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα...

E: Δηλαδή; Μπορείτε να μου δώσετε περισσότερα στοιχεία;

Σ1: Τον πείραζαν τα παιδιά της τάξης του. Ήταν πιο σοβαρό το περιστατικό αυτό, γιατί το παιδάκι αυτό κένταγε, έπαιζε μόνο με κορίτσια, οι δραστηριότητές του ήταν κυρίως κοριτσίστικες.

E: Πόσο χρονών ήταν το παιδάκι;

Σ1: Τρίτη δημοτικού ξεκίνησε να εκδηλώνει αυτά τα πράγματα.

E: Και πώς το διαχειριστήκατε;

Σ1: Με πάρα πολλή συζήτηση με τα παιδιά ότι δεν είναι κάτι που δεν είναι φυσιολογικό. Και οι άντρες μπορεί να κεντήσουν και οι άντρες πλένουν τα πιάτα. Εννοείται πως δεν επιτρέπαμε σχόλια, τύπου «αδελφή, κουνώ την αχλαδιά» και όλα αυτά. Αυτό απαγορευότανε! Και με τη μητέρα είχαμε μιλήσει, η οποία το είχε δεχτεί.. Και στο σπίτι μας, να μη φοράει μόνο τα τακούνια του έλεγε... Και αυτή προσπαθούσε να το διαχειριστεί... Και στήριξη στη μαμά θέλει και στο σχολείο..

E: Τα παιδιά μετά τις συζητήσεις άλλαξαν συμπεριφορά απέναντι του;

Σ1: Τα παιδιά από ένα σημείο και μετά σταμάτησαν το πείραγμα. Με πολύ μεγάλη αυστηρότητα δική μας σταματήσανε το πείραγμα. Μου έχουν τύχει αυτά τα δύο περιστατικά. Δε θυμάμαι να αναφέρω κάτι άλλο...

E: Σας ευχαριστώ πολύ για αυτή σας τη μαρτυρία! Τώρα, θα ήθελα να σας ρωτήσω σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι μαθητές σας τις έννοιες του ρατσισμού, της ετερότητας, αλλά και της ανοχής στη διαφορετικότητα;

Σ1: Τώρα να μιλήσω για το συγκεκριμένο τμήμα;

E: Ναι, γι' αυτό που διδάσκετε τώρα, της έκτης δημοτικού.

Σ1: Εντάξει, το αντιλαμβάνονται, αλλά επειδή είναι τώρα στη φάση της εφηβείας και ότι είναι λίγο «μαγκιά», ίσως τους βγαίνει και μία αντίδραση... Δηλαδή, και εμένα μου έχει τύχει να κάνουμε μια κουβέντα για τους gay, παράδειγμα. Λέγανε, ας πούμε, εδώ οι δικοί μου κάνουντας Θρησκευτικά, ένα μάθημα για τη διαφορετικότητα, λέγοντας πως στα μάτια του Θεού είμαστε όλοι ίδιοι ούτως ή άλλως, και λέγανε πως οι gay θα πάνε στην κόλαση. Και τους λέω «Γιατί; Δεν το κατάλαβα; Ο Χίτλερ, που δεν ήταν gay, παράδειγμα, δε θα πάει στην κόλαση; Δεν έκανε ένα σωρό κακά; Να το δουν, δηλαδή, και λίγο το πράγμα πιο... Προσπαθούσα να τους προβληματίσω. Γενικά είναι τέτοιο το περιβάλλον και είναι λίγο δύσκολο... Θέλει από μικρή ηλικία να γίνονται παρεμβάσεις.

Δεν περιμένουμε το παιδί να φθάσει 15 χρονών, για να του πεις τώρα ότι δε θα πάει στην κόλαση ο gay, έτσι... Αυτό πρέπει να το δούμε από μικρή ηλικία, θεωρώ.

Ε: Άρα, κάνετε αρκετές συζητήσεις ή φέρνετε υλικό στην τάξη, που να σχετίζονται με τέτοιες δράσεις;

ΣΙ: Να πω την αλήθεια φέτος μόνο στα Θρησκευτικά έχω κάνει συζητήσεις τέτοιες. Έχει τύχει να έχουμε πάρει αφορμή από κάποιο κείμενο ή από κάτι που έχει πει ένας μαθητής. Να έχω κάνει δράσεις για τον ρατσισμό δεν πρόλαβα λόγω covid. Η αλήθεια είναι πως κάθε χρόνο έκανα κάτι.

Ε: Θυμάστε τι θέμα είχε το συγκεκριμένο κείμενο των Θρησκευτικών;

ΣΙ: Όχι, αυτή τη στιγμή δε θυμάμαι... Θα πρέπει να το κοιτάξω.

Ε: Μιας και αναφέρατε τα Θρησκευτικά, θεωρείτε πως το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων προσφέρεται για την καλλιέργεια αυτών των εννοιών; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

ΣΙ: Έχει κάποια κείμενα. Τώρα δε θυμάμαι να σου πω συγκεκριμένα... Έχει πάντως! Η ποίηση και γενικά η λογοτεχνία βοηθάει στο να αντιμετωπιστούν όλα αυτά. Σίγουρα βοηθάει. Και μέσω των συζητήσεων που κάνουμε πάνω στα κείμενα.

Ε: Πιστεύετε πως μια πιο συστηματική μελέτη αυτών των κειμένων θα βοηθούσε στην καλλιέργεια της επαφής και της γνωριμίας με το «άλλο» και κατά συνέπεια στην αντιμετώπιση βίαιων και ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολείο;

ΣΙ: Ναι, σίγουρα! Αυτό θέλει έναν προγραμματισμό, θεωρώ, από την Α' Δημοτικού που τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, να γίνονται κάποιες παρεμβάσεις, να τους μιλάς για το διαφορετικό, να τους μιλάς για τον ρατσισμό σίγουρα...Κείμενα, βίντεο μπορεί... Μια συμμετοχή σε έναν διαγωνισμό μπορεί να είναι, ούτως ώστε να έχουν και ένα κίνητρο παραπάνω. Μπορείς να κάνεις και Erasmus ή το eTwinning, που είναι για τα σχολεία.

Ε: Πόσες φορές διδάσκετε τον μήνα κείμενα από το Ανθολόγιο;

ΣΙ: Κοίταξε... Το Ανθολόγιο προτείνεται κάθε τέλος της ενότητας. Αυτό τώρα θα βγει μία φορά τον μήνα σίγουρα. Και ίσως, ας πούμε, όταν είναι μήνας Οκτώβρης, που είναι η 28^η Οκτωβρίου, έχει τύχει να πάω εμβόλιμα και να πάρω κείμενο, να κάνω μια ποίηση, να κάνω εμβόλιμα. Αλλά γενικά προτείνεται στο τέλος της κάθε ενότητας (της Γλώσσας).

Ε: Θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο κείμενο που σας έκανε εντύπωση σε σχέση με τα ζητήματα της ετερότητας που εξετάζονται στη συγκεκριμένη έρευνα;

ΣΙ: Δυστυχώς, τώρα δε θυμάμαι κάποιο συγκεκριμένο.

Ε: Θεωρείτε πως η ετερότητα αποτελεί προϋπόθεση για μια πιο αποδοτική και μαθητοκεντρική διδασκαλία;

ΣΙ: Βέβαια! Πιστεύω ότι αποτελεί μια προϋπόθεση. Δηλαδή, πώς θα κάνεις μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, όταν ένα παιδί αυτόματα δε θα εντάσσεται στην ομάδα για τον χ, ψ λόγο... Δε θα μπορείς εκ των πραγμάτων να το θέσεις μέσα και να κάνεις μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, που ο δάσκαλος θα είναι υποστηρικτής και συνοδοιπόρος. Αναγκαστικά θα έχεις ένα «μαύρο πρόβατο», που δε θα το θέλει καμία ομάδα. Άρα, αυτό θα πρέπει να λυθεί, πριν πας να κάνεις τη μαθητοκεντρική, θεωρώ, τη διδασκαλία. Δε θα αποδίδει.

Ε: Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να προωθηθεί η καλλιέργεια της έννοιας της Πολυπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικότητας μέσω του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων;

ΣΙ: Κοίταξε, θα πρέπει τώρα ο δάσκαλος να το μελετήσει, το Ανθολόγιο, και να βρει τα κατάλληλα κείμενα. Δεν προσφέρονται όλα τα κείμενα σίγουρα. Θα πρέπει να ασχοληθεί ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός και εάν δεν τον καλύπτουν αυτά, να βρει άλλα.,

Ε: Υπάρχουν διαπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών σας και αν ναι, ποιες είναι αυτές, πώς τις αντιλαμβάνονται και πώς μπορούν να αμβλυνθούν;

ΣΙ: Όχι, δεν έχω διαπολιτισμικές διαφορές... Όχι, δεν έχω φέτος... Να πω την αλήθεια, δεν έχω κάτι που να πω «είναι από άλλο περιβάλλον, από άλλο πολιτισμό, ότι μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον, όπου είναι διαφορετικό».

Ε: Έχουν παρουσιαστεί στην τάξη σας από τους μαθητές σας στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θρησκείας, γλώσσας, τα οποία διαφέρουν από την κυρίαρχη;

ΣΙ: Όχι, όχι... Δεν έχουμε άλλη θρησκεία, όχι...

Ε: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε για αυτή τη συνέντευξη και τη συμμετοχή σας!

ΣΙ: Κι εγώ σε ευχαριστώ πολύ! Ήταν μια πολύ όμορφη εμπειρία για εμένα!

Συνέντευξη 2

E: Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνα της Διπλωματικής μου Εργασίας, που έχει ως τίτλο «Η ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο». Είναι απαραίτητο, επίσης, να διευκρινιστεί ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και να επισημάνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα είναι στη διάθεσή μου και δε θα δημοσιευθούν.

Σ2: Εγώ σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

E: Εγώ σας ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά σας στην έρευνα. Ας ξεκινήσουμε με βάση κάποια προσωπικά σας στοιχεία.

I. Προσωπικά στοιχεία

E: Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;

Σ2: Παιδαγωγικές σπουδές στη Θεσσαλονίκη.

E: Έχετε και πρόσθετους τίτλους σπουδών;

Σ2: Έχω κάποια σεμινάρια 400 ωρών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων.

E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη Δημόσια Εκπαίδευση;

Σ2: 12.

E: Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε ως εκπαιδευτικός (στον ιδιωτικό & στον δημόσιο τομέα);

Σ2: Στον ιδιωτικό όχι, μόνο την πρακτική που είχαμε κάνει στο Πανεπιστήμιο και αυτά τα χρόνια που έχω δουλέψει ως δασκάλα στα δημοτικά, οπότε έχω σχεδόν 13.

E.: Έχετε συμμετάσχει σε ανάλογη έρευνα;

Σ2: Άλλη μια φορά.

E: Θυμάστε τι αντικείμενο είχε η συγκεκριμένη έρευνα;

Σ2: Η έρευνα, στην οποία είχα συμμετάσχει πριν 5 χρόνια, τότε που ξεκίνησαν οι προσφυγικές εισροές στη χώρα μας, ήταν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

E: Υπήρχε κάποιο αντικείμενο κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να αφορά σε ζητήματα ετερότητας;

Σ2: Ναι, είχαμε και μάλιστα και μάθημα... Το 'χαμε στην αρχή... Είχαμε κάνει για τις μονογονεϊκές οικογένειες. Αργότερα, είχαμε κάνει για τα παιδιά των προσφύγων, που θα πρέπει να μούνε σε Διαπολιτισμικά Σχολεία. Μετά, είχαμε ασχοληθεί με τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής, που δεν είναι οι βαριές περιπτώσεις, αλλά που θα πρέπει να έρθουν στα «κανονικά» σχολεία και να συμπεριληφθούν.

II. Ετερότητα & Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων

Ε: Πολύ ενδιαφέροντα αντικείμενα, πραγματικά. Περνώντας τώρα στο κύριο μέρος της συνέντευξης θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ετερότητας εν γένει και ειδικά στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας; Τι σημαίνει ετερότητα για εσάς.

Σ2: Είναι οτιδήποτε μάς ξενίζει από τον μέσο όρο, αλλά θα πρέπει να βρούμε έναν τρόπο, ώστε να το συμπεριλάβουμε στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου μας ή να το εντάξουμε στην τάξη μας, στην παρέα μας, στην ομάδα της εργασίας μας. Μπορεί να αφορά ένα παιδάκι με λιγότερες ικανότητες αναπτυξιακές, ένα παιδάκι με λιγότερες ικανότητες νοητικές, ένα παιδάκι που μπορεί να ήρθε από οικογένεια του εξωτερικού και θα πρέπει να προσαρμοστεί, να μάθει τη γλώσσα, διάφορες μορφές...

Ε: Ποιες διαστάσεις της ετερότητας πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής;

Σ2: Αρχικά θα πρέπει να γνωρίσει το παιδί, να ξέρει από ποια οικογένεια ήρθε, να μιλήσει με τους γονείς, να χτίσουν μία σχέση έτσι, για να υπάρχει μια οικειότητα, για να μπορούν να συνεργαστούν και μετέπειτα, ας πούμε, με Ενισχυτική Διδασκαλία, για να το βοηθήσει μαθησιακά, για να το προωθήσει σε κάποιες δομές, όπως είναι το ΚΕ.ΣΥ., μήπως έχει κάποιο θέμα μαθησιακό και θα πρέπει εκεί να στοχεύσει στη συνεργασία με τους γονείς και με το παιδί και να χτίσει μία σχέση.

Ε: Πόσο σημαντική είναι, κατά τη γνώμη σας, η έννοια της ετερότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Σ2: Πολύ σημαντική, γιατί η κοινωνία μας είναι «πολύχρωμη», οπότε και τα παιδιά θα μεγαλώσουν και θα πρέπει να ενταχθούν στην κοινωνία, θα πρέπει να μάθουν από μικρά να αγκαλιάζουν τον «άλλον» με οποιαδήποτε μορφή και αν είναι αυτή.

E: Μιλώντας σε αυτό το σημείο για τον «άλλον», αποτελεί μείζονος σημασίας, κατά τη γνώμη σας, ο μαθητής να μπορέσει να συγκροτήσει και να διαμορφώσει την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη και άρα να διαπραγματευτεί τις έννοιες του «άλλου», της ετερότητας, του «ξένου»;

Σ2: Ναι, είναι πολύ σημαντικές και εάν δε γίνονται εφικτές, θα πρέπει να θέσει κάποια όρια ο εκπαιδευτικός...

E: Με ποιους τρόπους;

Σ2: Θα πρέπει να μιλήσει και με τους γονείς, σίγουρα οπτικοποίηση με αφίσες, σίγουρα βιντεάκια ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης από το Διαδίκτυο και με ομάδες συνεργασίας μέσα στην τάξη, βιωματικά, ας πούμε, εργαστήρια, μπορούν να κάνουνε, παιχνίδια, ρόλους, εναλλαγή ρόλων, δραματοποίηση. Έχει εργαλεία ο εκπαιδευτικός, αν θέλει. Αν εντοπίσει κάποιο πρόβλημα, πρέπει οπωσδήποτε να το συμπεριλάβει στη διδασκαλία του.

E: Πάνω σε αυτό, έχετε υπάρξει μάρτυρας ρατσιστικών/προσβλητικών σχολίων ή περιστατικών στην τάξη σας;

Σ2: Αρκετές φορές...

E: Μπορείτε να μου μιλήσετε για αυτά; Τι έγινε, πώς τα διαχειριστήκατε, πώς αντέδρασαν οι μαθητές του τμήματος...

Σ2: Αρχικά, σε επίπεδο τάξης... Κοίταξε, είχαμε μπει και σε προγράμματα κατά του bullying, του σχολικού εκφοβισμού, οπότε είχαμε μπει στον ρόλο να αποδεχόμαστε ο ένας τον άλλον, αυστηρά, όμως μέσα στην τάξη, γιατί είχαμε και παιδάκια και από άλλες χώρες, όπως η Αλβανία, όπως η Αγγλία και έπρεπε να τα αποδεχόμαστε και να μην αναλώνονται τα παιδιά σε φτηνά αστεία «Αυτός είναι έτσι! Αυτός είναι αλλιώς!», γιατί τα ακούμε κατά καιρούς... Οπότε, με αυτό το πρόγραμμα του σχολικού εκφοβισμού, κάναμε ολόκληρα βιντεάκια, γίναμε εμείς οι ίδιοι ηθοποιοί, πώς μπορούμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά και πιστεύω κάτι βγήκε μέσα από αυτό, κάποια, έτσι, ευαισθητοποίηση. Τα προβάλαμε στο τέλος και σε τελετή λήξης του σχολείου, χειροκροτήθηκαν, είδανε ότι είναι κάτι ωραίο, να μην αγνοείς τους άλλους...

E: Θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό, που έχει συμβεί σε κάποιο τμήμα σας, ρατσιστικών σχολίων;

Σ2: Συγκεκριμένο περιστατικό...

Ε: Ή κάτι, το οποίο έχετε ακούσει στην τάξη, σας παραξένεψε και το διαχειριστήκατε εκείνην την ώρα επί τόπου;

Σ2: Συνήθως με ένα παιδάκι, που είναι αναπτυξιακά πιο πίσω και πηγαίνει και στο τμήμα Ένταξης... Έχει ένα... Βασικά, όλα ξεκινάνε από την ανάπτυξη, είναι πιο πίσω, είναι δυο τάξεις πίσω, τρεις τάξεις πίσω και καμιά φορά, όταν κάποιος κάνει λάθος, του λένε «Ααα, είσαι σαν κι αυτόν! Είσαι σαν κι αυτόν! Είσαι έτσι, είσαι αλλιώς!» και εκείνην την ώρα πρέπει να κάνουμε τον πυροσβεστήρα, να μην το αφήσουμε να προχωρήσει, γιατί είναι πολύ άσχημο.

Ε: Υπάρχει και ο στιγματισμός. Βέβαια!

Σ2: Ναι, στιγματίζεται, αν και το παιδάκι είναι χαρούμενο και δεν τα παίρνει μέσα του, αλλά εμείς πρέπει να βάλουμε τα όρια.

Ε: Άρα, σε τι βαθμό νομίζετε ότι αντιλαμβάνονται οι μαθητές σας τις έννοιες του ρατσισμού, της ετερότητας, αλλά και της ανοχής στη διαφορετικότητα;

Σ2: Άμα είχαμε μια κλίμακα μέχρι το 10, νομίζω 7,5- 8. Λίγα παιδιά είναι που πάνε πιο πάνω, 7,5- 8, γιατί παλινδρομούν. Είναι η νοοτροπία που φέρνουν από το σπίτι τους... Δεν φεύγει εύκολα...

Ε: Γίνονται γενικά συζητήσεις στην τάξη αναφορικά με το θέμα της ετερότητας, έχοντας, όπως μου είπες πριν, ως αφορμή κάποιο σχετικό υλικό, το οποίο το έχετε φέρει, για να το παρουσιάσετε στους μαθητές σας;

Σ2: Γίνονται, γιατί τώρα και στις Ειδήσεις ακούνε συνεχώς για πρόσφυγες, για παιδιά που έχουν χάσει τις οικογένειές τους και θα πρέπει να 'ρθουν σε σχολεία, που φοιτούν τα δικά μας παιδιά... Οπότε με αφορμή ή στα Θρησκευτικά ή στη Γλώσσα συνεχώς μιλάμε για τέτοιες περιπτώσεις.

Ε: Ειδικά στο μάθημα της Γλώσσας θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν πιστεύετε πως το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων προσφέρεται για την καλλιέργεια αυτών των εννοιών; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ2: Εεεε... Ναι, σε τάξεις που έχουν, ας πούμε, κεφάλαια «Πόλεμος και Ειρήνη», που υπάρχουν τα αντίστοιχα μαθήματα στα Ανθολόγια, εκεί μπορεί να γίνει μια αναφορά και να διαβαστούν, έτσι, κάποια ωραία κείμενα. Αλλά πρέπει να το εντοπίσει ο δάσκαλος, να το βάλει στόχο. Αλλιώς είναι πολλές οι θεματικές και δεν ξέρεις καμιά φορά τι να πρωτοπιάσεις. Όμως, στοχεύουμε στην έννοια της αγάπης.

E: Βοηθάει ο χρόνος ο διδακτικός χρόνος να υλοποιήσετε όσα στοχεύετε όσα επιθυμείτε;

Σ2: Καμιά φορά ναι, αλλά τις περισσότερες φορές όχι!

E: Πόσες φορές διδάσκετε τον μήνα κείμενα από το Ανθολόγιο;

Σ2: Συνήθως, μόλις τελειώνει ένα κεφάλαιο, άρα 2 ώρες τον μήνα.

E: Θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο κείμενο που σας έκανε εντύπωση σε σχέση με τα ζητήματα της ετερότητας που εξετάζονται στη συγκεκριμένη έρευνα;

Σ2: Για να είναι ειλικρινής, δε θυμάμαι κάποιον τίτλο τώρα...

E: Πιστεύετε πως μια πιο συστηματική μελέτη αυτών των κειμένων θα βοηθούσε στην καλλιέργεια της επαφής και της γνωριμίας με το «άλλο» και κατά συνέπεια στην αντιμετώπιση βίαιων και ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολείο;

Σ2: Ναι, ναι, τα παιδιά, παρ' όλο που δεν το παραδέχονται επηρεάζονται από την τέχνη, επηρεάζονται από τα κείμενα και από τις συζητήσεις που γίνονται μετά... Επηρεάζονται, ναι... Και ειδικά εάν αυτό που διαβάζουνε, το έχουνε δει και έχει μεταφερθεί, στη μεγάλη οθόνη, ας πούμε, δηλαδή, έχει γίνει ταινία. Αν είναι κάποιο κείμενο ενός λογοτεχνικού έργου, που είναι έτσι βαρυσήμαντο, μπορεί να έχει μεταφερθεί και να τους έχει αγγίξει, να μου το πουν.

E: Θυμάστε κάποιο; Σας έρχεται κάποιο συγκεκριμένο στο μυαλό;

Σ2: Είχαμε παρακολουθήσει ένα έργο, δε θυμάμαι με αφορμή με ποιο κείμενο, για ένα παιδάκι που ήταν τελείως διαφορετικό, αλλά είχε μεγάλη νοητική ανάπτυξη. Ήταν ξένη η ταινία. Λεγότανε «The Wonder», «Το Θαύμα». Το είχαμε προβάλει, το είχαμε δει, το είχαμε συζητήσει και ήταν αυτό ακριβώς, η ετερότητα του παιδιού και πώς σιγά σιγά, ενώ στην αρχή δε το θέλανε οι συμμαθητές του, το δεχτήκανε και τους απέδειξε και το αντίθετο, ότι, δηλαδή, είναι πολύ έξυπνος ότι μπορούν να στηρίζονται πάνω του.

E: Τους άρεσε η ταινία;

Σ2: Τους άρεσε πολύ! Το είχε προβάλει και η τηλεόραση, θυμάμαι, εκείνην την περίοδο, οπότε το αγκαλιάσανε.

E: Άρα, αποτελεί, κατά τη γνώμη σας, η ετερότητα προϋπόθεση για μια πιο αποδοτική και μαθητοκεντρική διδασκαλία;

Σ2: Ναι, ναι! Είναι πολύ σημαντική! Νομίζω... Θα έπρεπε να είναι και στο πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένη θεματολογία.

Ε: Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να προωθηθεί η καλλιέργεια της έννοιας της Πολυπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικότητας μέσω του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων;

Σ2: Με κείμενα που έχουν γραφτεί σε περιόδους μεγάλης προσφυγικής εισροής, όπως μετά την Μικρασιατική καταστροφή, που είχαν γραφτεί πάρα πολλά λογοτεχνικά και οι άνθρωποι εξέφραζαν τον όνο τους, πώς ένιωθαν μετά στις χώρες υποδοχής... Τέτοια κείμενα, ιστορικά, ιστορικά-λογοτεχνικά πιο πολύ και με βιντεάκια με ιστορικά ντοκουμέντα, που να δείχνουν ακριβώς τι γινόταν τότε.

Ε: Υπάρχουν διαπολιτισμικές διαφορές των μαθητών σας και αν ναι, ποιες είναι αυτές, πώς τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές σας και πώς μπορούν να αμβλυνθούν;

Σ2: Όταν είναι μικρές οι τάξεις... Έχω τώρα σχετικά μεγάλη τάξη και δεν έχουμε μεγάλες διαφορές διαπολιτισμικές, γιατί ακόμη και τα παιδάκια που έχω από την Αλβανία ή την Αγγλία είναι πολλά χρόνια και έχουν ενσωματωθεί στην κοινωνία. Παλαιότερα, όμως, που θυμάμαι, που είχα μικρή τάξη ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα. Έπρεπε σιγά σιγά, σιγά σιγά να δουλευτεί και πάλι δεν έφτανε ένας χρόνος, για να ενσωματωθούν τα παιδιά ακριβώς.

Ε: Δε βοηθάει και η γλώσσα...

Σ2: Ακριβώς... Κάνει τα πράγματα πιο δύσκολα...

Ε: Έχουν παρουσιαστεί στην τάξη σας από τους μαθητές σας στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θρησκείας, γλώσσας, τα οποία διαφέρουν από την κυρίαρχη;

Σ2: Πολλές φορές, ειδικά σε μαθήματα Θρησκευτικών, μάς λένε τι γίνεται αντίστοιχα στη χώρα τους. Πολλές φορές, ναι... Παρουσιάζουν τι γίνεται και τι ξέρουνε, τι έχουν ακούσει από τους παππούδες, τις γιαγιάδες ή τι έχουν ζήσει, πριν έρθουν εδώ.

Ε: Αυτά τα στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή για έναν διάλογο σχετικά με ζητήματα ανεξιθρησκείας, πολυπολιτισμικότητας, ανεκτικτικότητας;

Σ2: Βέβαια! Έχουμε το παράδειγμα μας στην τάξη μας. Δηλαδή, όταν διαβάζουμε στο βιβλίο τι γίνεται σε άλλες χώρες, μετά μας λένε και αυτά τι γίνεται στις χώρες. Συμμετέχουν, νιώθουν άνετα να συζητήσουν...

Ε: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε για αυτήν τη συνέντευξη.

Σ2: Εγώ που συμμετείχα στην έρευνά σας και που βοήθησα έστω και λίγο στο έργο σας.

Συνέντευξη 3

E: Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνα της Διπλωματικής μου Εργασίας, που έχει ως τίτλο «Η ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο». Είναι απαραίτητο, επίσης, να διευκρινιστεί ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και να επισημάνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα είναι στη διάθεσή μου και δε θα δημοσιευθούν.

Σ2: Κάθε άλλο! Με χαρά συμμετέχω και σε ευχαριστώ που μου δίνεις την ευκαιρία.

E: Η χαρά είναι δική μου, πραγματικά! Ας ξεκινήσουμε με βάση κάποια προσωπικά σας στοιχεία.

I. Προσωπικά στοιχεία

E: Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;

Σ3: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

E: Έχετε και πρόσθετους τίτλους σπουδών;

Σ3: Ναι! Έχω τελειώσει τη Δραματική Σχολή του Γεώργιου Αρμένη στην Αθήνα, έχω ένα Μεταπτυχιακό στις «Συγκινησιακές και συναισθηματικές τακτικές στην Εκπαίδευση» στο Πανεπιστήμιο Tor Vergata της Ρώμης και στην Ειδική Αγωγή στο Πανεπιστήμιο Frederick της Κύπρου. Έχω και 4 σεμινάρια των 600 ωρών, ένα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ένα στη Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ένα άλλο στις Μαθησιακές Δυσκολίες και την αντιμετώπισή τους και ένα άλλος την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη Δημόσια Εκπαίδευση;

Σ3: 13.

E: Έχετε κάποια διδακτική εμπειρία έχετε ως εκπαιδευτικός και στον ιδιωτικό & στον δημόσιο τομέα;

Σ3: Όχι...

Ε.: Έχετε συμμετάσχει σε ανάλογη έρευνα;

Σ3: Όχι...

Ε: Μου μιλήσατε ήδη για ένα σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Υπήρχε κάποιο άλλο αντικείμενο/μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας, που να σχετίζεται με την ετερότητα;

Σ3: Ναι, και στο Πανεπιστήμιο είχαμε μάθημα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στο σεμινάριο της Διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας είχαμε θέματα διαπολιτισμικότητας και, φυσικά, το σεμινάριο που ήταν καθαρά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

II. Ετερότητα & Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων

Ε: Τώρα, περνώντας σιγά σιγά στην έννοια της ετερότητας, θα ήθελα να μου πείτε πώς την αντιλαμβάνεστε ως έννοια εν γένει και ειδικά στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας;

Σ3: Γενικά, πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί ο ένας με τον άλλον, οπότε θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ φυσιολογικό, γιατί ο καθένας έχει άλλα ενδιαφέροντα, άλλες εμπειρίες, άλλα βιώματα, άλλες δυνατότητες. Και στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας πιστεύω πως αυτό το πράγμα, που το έχουμε από μόνοι μας οι άνθρωποι ούτως ή άλλως θα πρέπει να γίνεται σεβαστό, ώστε το κάθε παιδί να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί έτσι όπως πρέπει και μπορεί να δώσει τον καλύτερο εαυτό του, όχι να ακολουθήσει κάποιο πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα και να ξεφύγει από τον εαυτό του...

Ε: Ποιες διαστάσεις της πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής;

Σ3: Πιστεύω πρέπει να κοιτάζουμε πάρα πολύ το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτιστικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού ξεχωριστά και το ψυχολογικό, γιατί το κάθε παιδί μεγαλώνει διαφορετικά στην οικογένειά του και θα πρέπει πάρα πολύ να κοιτάμε το πλαίσιο και το υπόβαθρο. Δεν έρχονται όλα τα παιδιά ίδια στο σχολείο. Άλλα ζούνε δύσκολες καταστάσεις, άλλα ζούνε φτώχια και ψυχολογικά δύσκολες καταστάσεις, οπότε θα πρέπει πάρα πολύ να κοιτάζουμε να το δούμε συναισθηματικά και κοινωνικά πώς είναι ένα παιδάκι.

Ε: Πόσο σημαντική είναι κατά τη γνώμη σας η έννοια της ετερότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Σ3: Πάρα πολύ σημαντική! Όπως είπαμε και πριν, ο κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός, έχει άλλα βιώματα, άλλες εμπειρίες, άλλες δυνατότητες και θα πρέπει όλες να εξετάζονται και να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς.

Ε: Αποτελεί μείζονος σημασίας κατά τη γνώμη σας ο μαθητής να μπορέσει να συγκροτήσει και να διαμορφώσει την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη και άρα να διαπραγματευτεί τις έννοιες του «άλλου», της ετερότητας, του ξένου; Και αν ναι, με ποιους τρόπους μπορεί να το επιτύχει αυτό;

Σ3: Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό αυτό και μπορεί να επιτευχθεί στο σχολείο μόνο μέσα από μία εκπαίδευση, ένα σύστημα εκπαίδευσης που θα είναι διαφοροποιημένο και θα δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Θα σέβεται τις ανάγκες του κάθε παιδιού, τη γλώσσα του κάθε παιδιού, τις αδυναμίες, βέβαια, του κάθε παιδιού και θα τις αφήνει να εκφράζονται ισότιμα.

Ε: Έχετε υπάρξει μάρτυρας ρατσιστικών/προσβλητικών σχολίων ή περιστατικών στην τάξη σας και αν ναι, πώς τα διαχειριστήκατε;

Σ3: Έχω υπάρξει πολλές φορές... Προσπάθησα μέσα από τη συζήτηση να βρω μία λύση και να δείξω στα παιδιά, που εκδήλωσαν τη ρατσιστική συμπεριφορά ότι αυτό δεν είναι σωστό.

Ε: Μπορείτε να μου δώσετε περισσότερα στοιχεία, δηλαδή σε τι αφορούσε, ποιο ήταν το περιστατικό, τι ειπώθηκε;

Σ3: Ναι! Ήταν πολύ συνηθισμένο κάποτε να κατηγορούνε στο διάλειμμα, να λένε ο ένας στον άλλον, ο Έλληνας να λέει τον Αλβανό «Αλβανό» και ο άλλος να θυμώνει και να προσπαθείς να εξηγήσεις πρώτα απ' όλα στο παιδάκι που κατάγεται από την Αλβανία ότι δεν είναι κακό να είναι Αλβανός και δεν είναι προσβλητικό. Είναι το ίδιο με το λες τον άλλον «Έλληνα» και ότι είναι τιμή του να είναι Αλβανός και να τιμάει την πατρίδα του και να είναι περήφανος για τη γλώσσα του και την καταγωγή του.

Ε: Δυστυχώς, είναι επιφορτισμένη η συγκεκριμένη εθνικότητα με αρνητικά στερεότυπα... Πώς αντέδρασαν οι μαθητές του τμήματος; Αν επικροτούσαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή εάν προσπαθούσαν να υπερασπιστούν το παιδί από την Αλβανία;

Σ3: Έγινε μια ωραία συζήτηση, φέραμε και τον χάρτη μας, μάς έκανε και μια παρουσίαση για τη χώρα του, μας έλεγε και λέξεις στη γλώσσα του, οπότε το δέχτηκαν και μάλιστα τονίσαμε ότι είναι μια γειτονική χώρα και ότι τους αγαπάμε και ότι είμαστε πάρα

πολύ κοντά και είμαστε γείτονες και πρέπει να είμαστε αγαπημένοι και να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον.

Ε: Σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται οι μαθητές σας τις έννοιες του ρατσισμού, της ετερότητας, αλλά και της ανοχής στη διαφορετικότητα;

Σ3: Δε νομίζω ότι τα παιδιά του Δημοτικού μπορούν να τα αντιληφθούνε ακόμα. Οι πιο μικρές τάξεις όχι, οι μεγαλύτερες επηρεάζονται πολύ από τις συζητήσεις που ακούνε στο σπίτι τους. Πραγματικά, δε νομίζω ότι τα αντιλαμβάνονται, όχι.

Ε: Μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός στη μεγαλύτερη αντίληψη αυτών των εννοιών;

Σ3: Ναι, μπορεί να βοηθήσει.

Ε: Με ποιον τρόπο, κατά τη γνώμη σας;

Σ3: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ένα μάθημα πιο ανοιχτό, που να συζητάει για άλλες χώρες και ειδικά για αυτές τις χώρες, για την κουλτούρα και την τέχνη τουλάχιστον αυτών των χωρών που είναι πιο φτωχές και έχουμε μετανάστες, γιατί δεν έχουμε τέτοιο πρόβλημα με τις ευρωπαϊκές χώρες, ας πούμε, όπως είναι η Ιταλία, η Αγγλία και που και αυτές ξένοι είναι, αλλά δεν είμαστε ρατσιστές απέναντι σε αυτούς. Ίσα ίσα που τους θαυμάζουμε και τους ζηλεύουμε. Για χώρες του Ανατολικού Μπλοκ και των Βαλκανίων και φαντάζομαι και για άλλες περιοχές της Αφρικής, ας πούμε, και της Ασίας υπάρχει ένας ρατσισμός. Ο εκπαιδευτικός, πιστεύω, θα πρέπει να αναφέρεται σε αυτές τις χώρες, στην ιστορία τους, στον πολιτισμό τους, στη λογοτεχνία τους, στην τέχνη τους και στη φιλοσοφία τους ακόμα, και στη θρησκεία τους.

Ε: Από αυτά που λέτε αντιλαμβανόμαστε πως γίνονται γενικά συζητήσεις στην τάξη σχετικά με το θέμα της ετερότητας. Παρουσιάζετε με αφορμή κάποιο υλικό κάποια θέματα, τα οποία σχετίζονται με την παραπάνω έννοια;

Σ3: Ναι, έχει πολύ ωραίο υλικό το μάθημα των Θρησκευτικών, φοβερό υλικό, που μιλάει για θέματα ετερότητας και για αγάπης προς τον συνάνθρωπο και το Ανθολόγιο έχει φοβερά κείμενα. Από αυτό θυμάμαι και το διδάσκω κάθε χρόνο στα παιδιά, το μάθημα που λέγεται «Αγάπη» του Απόστολου Παύλου. Έχει ένα κείμενο από μια επιστολή του Απόστολου Παύλου, που αναφέρεται στην αγάπη και λέει μάλιστα «Αν μπορώ να λαλώ όλες τις γλώσσες ακόμη και τις γλώσσες των αγγέλων, αλλά δεν έχω αγάπη για τον άλλον, οι λέξεις μου ακούγονται σαν κυμβάλου αλαλαγμός. Είμαι ένα τίποτα, είμαι ένα μηδενικό», κάπως έτσι. Έχει ολόκληρη την επιστολή της Αγάπης του Απόστολου Παύλου

και αυτό το διδάσκω κάθε χρόνο στα παιδιά, στο Ανθολόγιο βρίσκεται της Ε' και της ΣΤ' και είναι ένα εξαιρετικό κείμενο, γιατί σου λέει ότι άμα δεν αγαπάς τον άλλον, ό, τι και να είσαι εσύ, όσο μορφωμένος και να 'σαι και ό, τι κι αν έχεις πετύχει, άμα δεν έχεις αγάπη για τον συνάνθρωπο, είσαι αστείος, είσαι ένα τίποτα.

Ε: Θεωρείτε πως το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων προσφέρεται για την καλλιέργεια αυτών των εννοιών;

Σ3: Πιστεύω ότι το Ανθολόγιο, ειδικά της Ε' και της ΣΤ', που το έχω δουλέψει πάρα πολύ, είναι ό, τι καλύτερο υπάρχει αυτήν τη στιγμή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ε: Πόσες φορές διδάσκετε τον μήνα κείμενα από το Ανθολόγιο;

Σ3: Επειδή, όπως το δήλωσα και πριν, μ' αρέσει πάρα πολύ, διδάσκω συνέχεια κείμενα και κάνω και εργασίες, γιατί πιστεύω ότι είναι φοβερή η επιλογή των κειμένων μέσα στο Ανθολόγιο και γιατί πιστεύω ότι και μέσα από τη λογοτεχνία τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα και την αγαπάνε και τον λόγο και την Εκπαίδευση περισσότερο και γιατί και τα βιβλία της Γλώσσας, τα κανονικά, δεν έχουν λογοτεχνικά κείμενα. Οπότε το Ανθολόγιο, πραγματικά, είναι μία οικονομική λύση και είναι μια πολύ ωραία λύση, να μπορέσεις στα παιδιά να διδάξεις Λογοτεχνία και κατ' επέκταση να γίνουν άνθρωποι πιο ευαίσθητοι, γιατί στο σχολείο πάνω απ' όλα φτιάχνουμε ανθρώπους, δε μαθαίνουμε τεχνικά μία γλώσσα απλά, καλλιεργούμε και την ψυχή και το Ανθολόγιο προσφέρεται.

Ε: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βοηθάει σε αυτήν τη διαδικασία;

Σ3: Πιστεύω βοηθάει. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βοηθάει και αφήνει πολύ ευέλικτο τον εκπαιδευτικό να δουλέψει προς την κατεύθυνση που αυτός πιστεύει.

Ε: Μου έχετε ήδη μιλήσει για το κείμενο της αγάπης του Αποστόλου Παύλου. Θυμάστε ή θέλετε να προσθέσετε κάποιο άλλο κείμενο που σας έκανε εντύπωση σε σχέση με τα ζητήματα της ετερότητας;

Σ3: Και την «Αιολική Γη» του Ηλία Βενέζη, που μιλάει για τον ξεριζωμό των Ελλήνων, που παίρνει ο πατέρας ένα χώμα, λίγο χώμα ο παππούς και λέει «Γιατί πήρες λίγο χώμα;» και λέει «Παίρνω λίγο χώμα, για να φυτέψω ένα λουλούδι από τη γη μου εκεί που θα πάω» και θεωρώ ότι εκφράζει πάρα πολύ τον πόνο του ανθρώπου που αναγκάζεται να ξεριζωθεί. Και να κάνει το παιδί να μπει στη θέση αυτού του ανθρώπου, που τον ξερίζωσαν, που τον διώζανε και που θα πάει και θα είναι και εκεί ξένος.

Ε: Διακρίνω μια ευαισθησία και μία συγκίνηση στο θέμα. Θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν υπάρχει κάποια καταγωγή ή κάποιος δικό σας άνθρωπος, κάποιος παππούς ίσως, που να σχετίζεται με τον ξεριζωμό των Ελλήνων;

Σ3: Έχω μεγαλώσει στο εξωτερικό και έχω ζήσει τους γονείς μου έτσι...

Ε: Σε ποια χώρα μεγαλώσατε;

Σ3: Στις Βρυξέλλες στο Βέλγιο. Φύγαμε για οικονομικούς λόγους, γιατί δεν είχανε δουλειές εδώ πέρα και μεγάλωσα με αυτόν τον πόνο του ανθρώπου, που αναγκάστηκε να φύγει από την πατρίδα του και ζορίστηκαν. Αλλά, γενικά, έτσι έχω και μία ευαισθησία σαν άνθρωπος και έχω βιώσει, έχω δουλέψει σε καταυλισμούς, έχω δουλέψει στην Κρήτη με μετανάστες και έβλεπα ασταμάτητα των ανθρώπων, που ήταν δύσκολη η ζωή τους, τον πόνο, τη δυστυχία και ένιωθα πως σ' αυτά τα παιδιά πιο πολύ έπρεπε να δώσω αγάπη, παρά να κάνω μάθημα.

Ε: Πραγματικά είναι εμπειρίες ζωής και σας ευχαριστώ που τα μοιραστήκατε μαζί μου. Αν θέλετε να κάνουμε ένα διάλειμμα, πριν συνεχίσουμε τη συνέντευξή μας...

Σ3: Εγώ σε ευχαριστώ, που μου δόθηκε η ευκαιρία να τα μοιραστώ και να καταθέσω εμπειρίες ζωής... Μπορούμε να συνεχίσουμε...

Ε: Επιστρέφοντας στο θέμα του Ανθολογίου, πιστεύετε πως μια πιο συστηματική μελέτη αυτών των κειμένων θα βοηθούσε στην καλλιέργεια της επαφής και της γνωριμίας με το «άλλο» και κατά συνέπεια στην αντιμετώπιση βίαιων και ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολείο;

Σ3: Πιστεύω ότι πρώτα απ' όλα η μελέτη λογοτεχνικών κειμένων εξανθρωπίζει τον άνθρωπο, τον κάνει πιο άνθρωπο. Από μόνη της η Λογοτεχνία και πραγματικά θεωρώ κρίμα που έχει φύγει από τα βιβλία της Γλώσσας. Θα 'πρεπε να διδάσκεται η γλώσσα πιο πολύ με λογοτεχνικά κείμενα, αλλά, απ' την άλλη, μπορούν να βρεθούν λύσεις, όπως το να διδάσκεις πιο πολύ Ανθολόγιο στους μαθητές. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός, ναι μεν, έχουν φύγει τα λογοτεχνικά κείμενα από τα βιβλία της Γλώσσας, αλλά ευτυχώς υπάρχει και το Ανθολόγιο, στο οποίο μπορείς να ανατρέξεις κατά καιρούς και έτσι να διδάσκονται μέσα από αυτό. Πιστεύω ότι η Λογοτεχνία από μόνη της τον κάνει τον άνθρωπο πιο ευαίσθητο, μαθαίνει να... Σε ρυθμίζει κιόλας... Πιστεύω, πολλές φορές, το βράδυ θα διαβάσει ένας άνθρωπος, να του γίνει μια συνήθεια, να διαβάσει ένα βιβλίο και να γίνει πιο «ωραίος» άνθρωπος.

E: Αποτελεί, κατά τη γνώμη σας, η ετερότητα προϋπόθεση για μια πιο αποδοτική και μαθητοκεντρική διδασκαλία;

Σ3: E, βέβαια! Γενικά, το να φύγουμε από τον εαυτό μας εντελώς και το «εγώ» μας και να αγκαλιάσουμε τον «άλλον», τον συνάνθρωπο και όταν λέμε «ετερότητα» δε μιλάμε μόνο για διαφορετικούς πολιτισμούς. E, και κοινωνική ετερότητα. Γενικά, το να πηγαίνεις προς τον άλλον και να τον αγκαλιάζεις και να θες να τον γνωρίσεις, φυσικά σε βοηθάει να κάνεις μια πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία.

E: Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να προωθηθεί η καλλιέργεια της έννοιας της Πολυπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικότητας μέσω του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων;

Σ3: Με το να διαβάζουν τα παιδιά τα κείμενα, να τα συζητάνε με αφορμή αυτά τα κείμενα ή να κάνουν ζωγραφιές στην τάξη ή να μιλάνε για τις παραδόσεις της χώρα τους...

E: Υπάρχουν διαπολιτισμικές διαφορές των μαθητών σας και αν ναι, ποιες είναι αυτές, πώς τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές σας και αυτές πώς μπορούν να αμβλυνθούν;

Σ3: Υπάρχουν πάντα διαφορές. Είναι η καταγωγή, είναι πολλές φορές και το οικονομικό budget. Συνήθως οι μετανάστες, εδώ τουλάχιστον στα χωριά είναι οι πιο φτωχοί και ζηλεύουνε, είναι πιο ατημέλητοι... Πολλές φορές είναι και σαν να αμύνονται, σαν να αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους, χωρίς λόγο όμως... Δεν ξέρω γιατί τόσο πολύ...

E: Θεωρείς ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στο να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές;

Σ3: Ναι, μπορεί να βοηθήσει.

E: Με ποιον τρόπο;

Σ3: Με το να τους επιβραβεύει, να προσέχει να μην τονίζει τα γλωσσικά τους προβλήματα, γιατί, 'ντάξει, ένα παιδάκι που τώρα ήρθε από μία άλλη χώρα πολλές φορές μπορεί να έχει και κάποιες αδυναμίες. Να μη στέκεται στις αδυναμίες, να στέκεται στην προσπάθεια και σε αυτό που μπορεί να προσφέρει.

E: Έχουν παρουσιαστεί στην τάξη σας από τους μαθητές σας στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, θρησκείας, γλώσσας, τα οποία διαφέρουν από την κυρίαρχη;

Σ3: Ναι, πολλές φορές, πάρα πολλές φορές!

Ε: Αναφέρατε ήδη το παράδειγμα του παιδιού από την Αλβανία. Μπορείτε να μου πείτε και άλλα παραδείγματα;

Σ3: Θυμάμαι μια χρονιά, που δούλευα με παιδιά του Ανατολικού Μπλοκ, μου έχει μείνει αυτό, από την Αρμενία, από τη Γεωργία και τη Βουλγαρία, που μου φέρνανε εικονογραφημένα παραμύθια στη γλώσσα τους, που τους τα έγραφε ο μπαμπάς. Ένας άλλος μού έφερνε τις νότες, που του μάθαινε φλογέρα η μαμά, ένα άλλο παιδάκι μού έφερνε γλυκά, που ήταν σαν πλεχτά, που τα έκαναν στη Ρωσία. Δηλαδή, ειδικά του Ανατολικού Μπλοκ οι άνθρωποι έχουνε μια φοβερή κουλτούρα. Ενώ έρχονται εδώ και ζούνε πολύ δύσκολα, πολύ φτωχά, έχουν μια κουλτούρα στις τέχνες και στο κέντημα και στο ράψιμο, που εμείς δεν την έχουμε στην Ελλάδα και το μεταδίδουν όλο αυτό στα παιδιά τους.

Ε: Άρα, όλο αυτό το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για διάλογο σχετικά με ζητήματα ανεξιθρησκείας, πολιτισμικότητας, πολυπολιτισμικότητας, ανεκτικτικότητας;

Σ3: Φυσικά και πέρα από αυτό και να μας βοηθήσει και εμάς, γιατί πιστεύω ότι οι Έλληνες έχουμε χάσει, που την είχαμε και εμείς πιο παλιά αυτήν την κουλτούρα, αυτό το να ασχολούμαστε με πιο χειρωνακτικά πράγματα. Δηλαδή, τα τελευταία χρόνια ο Έλληνας τ' αγοράζε όλα, ενώ αυτοί έχουν μείνει στο να τα φτιάξω και να τα μεταδώσω στο παιδί.

Ε: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε για τη συνέντευξη!

Σ3: Κι εγώ σε ευχαριστώ για την τόσο ευχάριστη κουβέντα που κάναμε! Εύχομαι να βοήθησα!