



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

ΘΕΜΑ: *«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από τα Ανθολόγια κείμενα του
Δημοτικού Σχολείου».*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΖΩΓΑΚΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (Α.Μ.399)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

ΕΠ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ ΦΥΚΑΡΗΣ

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που με βοήθησαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Γιώργο Νικολάου, αναπληρωτή καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, που επέβλεψε την εκπόνηση της εργασίας μου. Η συνεργασία μας στάθηκε πολύτιμη για μένα, χάρη στην ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου προσέφερε, από το στάδιο της επιλογής ερευνητικού θέματος μέχρι και την ολοκλήρωση της συγγραφής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συνεργασία τους και τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον κο Σπυρίδωνα Σούλη, αναπληρωτή καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και τον κο Ιωάννη Φύκαρη, επίκουρο καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, εκτός του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, που στάθηκαν δίπλα μου με κατανόηση, τους γονείς μου και την οικογένειά μου για τη συμπαράστασή τους κατά την πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και για την ανεκτίμητη στήριξη που μου προσφέρουν πάντα, σε κάθε μου βήμα.

Περιεχόμενα

1. Περίληψη.....	6
2. Εισαγωγή.....	10
Α. Στόχος Εργασίας.....	10
Β. Η Δομή της Ερευνητικής Μελέτης.....	13
3. Θεωρητικό μέρος.....	14
3.1. Συλλογική- Πολιτισμική ταυτότητα.....	14
3.1.1. Λογοτεχνία και Ταυτότητες.....	16
3.2. Ετερότητα	17
3.2. 1 Ετερότητα και Λογοτεχνία	18
3.3. Στερεότυπα.....	18
3.3.1 Στερεότυπα και Λογοτεχνία	19
3.4. Μοντέλα Διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας	20
3.4.1 Αφομοίωση.....	21
3.4.2. Ενσωμάτωση	22
3.4.3. Αντιρατσιστικό.....	23
3.4.4. Πολυπολιτισμικό	25
3.4.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο	25
Ορισμοί-Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	25
Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	29
Αξιώματα-Κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής	31
Μετασχηματισμένο πρόγραμμα σπουδών.....	33
Διαπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία	34
Η κατάσταση στην Ελλάδα	35
Νομοθεσία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	35
3.5. Σχολικά εγχειρίδια	37
3.5.1. Σχολικά εγχειρίδια: Φορέας ιδεολογίας	37
3.5.2. Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά Εγχειρίδια	39
3.5.3. Αναλυτικά Προγράμματα και Λογοτεχνία.....	41
4. Μεθοδολογία	44

4.1. Παρουσίαση Μεθοδολογίας	44
4.2. Έρευνα των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Δ.Ε	45
4.3. Καθορισμός Συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό	46
4.4. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού	50
4.5. Ερευνητικά Ερωτήματα	55
4.6. Ανάλυση Περιεχομένου	55
4.7. Ερμηνεία των Δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων	66
5. Συμπεράσματα- Προτάσεις.....	89
Βιβλιογραφία	95
Παράρτημα	101

*«Η διδασκαλία είναι κάτι περισσότερο από το να
διανέμεις τη γνώση, είναι να εμπνέεις την
αλλαγή. Η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από
το να αποστηθίζεις δεδομένα, είναι να φτάνεις στην
κατανόηση».*

William Arthur Ward, Αμερικανός συγγραφέας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας, στις κοινωνίες της πολιτισμικής ετερότητας του 21^{ου} αι., λόγω της παγκοσμιοποίησης, της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της εντεινόμενης μεταναστευτικής κίνησης, η κλειστή κοινωνία της προβιομηχανικής εποχής, στην οποία σχεδόν κάθε μέλος της παρέμεινε εφ' όρου ζωής σε ένα κοινωνικο-επαγγελματικό περιβάλλον, μεταλλάχθηκε σε μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα γεωγραφικά και κοινωνικά. Η πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώθηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο δημιουργήσε ένα τεράστιο μεταναστευτικό κύμα, κυρίως προς τις χώρες του ευρωπαϊκού βορρά, δηλαδή τις βιομηχανικές, με σκοπό την εύρεση εργασίας, ενώ μεταναστεύσεις σημειώνονται και για θρησκευτικούς και πολιτικούς λόγους (GCM,2005 Μαρβάκης, 2001).

Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι συνυφασμένο με την ιστορία του ελληνισμού, καθώς το παρελθόν μας βρίθει από παραδείγματα αποικιοκρατίας, μετανάστευσης, προσφυγιάς και παλιννόστησης. Και ενώ η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 αποτελούσε παραδοσιακά μια χώρα εξαγωγής μεταναστών, από το 1970 και μετά αρχίζει να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής αυτών κυρίως από Αλβανία, Ρωσία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Πακιστάν, Ινδία, Αίγυπτο και Φιλιππίνες (Μίτιλης, 1998 Νικολάου, 2009). Την προαναφερθείσα θέση ενισχύει ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών και κατ' επέκταση των σχολικών τάξεων (Μάρκου, 1996), ο οποίος επιβάλλει την αντιμετώπιση της μαθησιακής διεργασίας υπό ένα ανανεωμένο πρίσμα (Γκότοβος, 2002).

Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία (diversity) και πολλαπλές ταυτότητες (multiple identities) και ορίζει μια συγκεκριμένη κοινωνία, τη στιγμή που η τελευταία παρουσιάζει θετική στάση απέναντι σ' αυτήν την αλλαγή (Bloor, 2010). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, εύλογα η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Ως εκ' τούτου, διαμορφώθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές από τις χώρες υποδοχής, με σκοπό να αντιμετωπιστεί η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια και συγκεκριμένα τα ανθολόγια κείμενα των τάξεων (Α-ΣΤ) του Δημοτικού Σχολείου συνδέονται με το σχολείο ως χώρο όπου καθημερινά συναντώνται διαφορετικές

προσωπικές ιστορίες και διαφορετικοί τρόποι αντίληψης του κόσμου. Επιπρόσθετα αν εμπεριέχουν στοιχεία που αναδεικνύουν την κινητικότητα και την αλληλεπίδραση πολιτισμών και γλωσσών, με άλλα λόγια την πολλαπλή ταυτότητα και την πολυπλοκότητα της ύπαρξης. Είναι, με άλλα λόγια, το εν λόγω εγχειρίδιο εργαλείο προσαρμοσμένο στις προκλήσεις της εποχής;

Πιο συγκεκριμένα μέσα από την ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των κειμένων και των δραστηριοτήτων και ακολουθώντας το παράδειγμα της συγκεφαλαίωσης, εξετάσαμε κατά πόσο αναπτύσσονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπλέον εξετάστηκε και κατά πόσο προβάλλονται στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από τα κείμενα αυτά.

Από την έρευνα προέκυψε ότι επιχειρείται διάχυση της πολυπολιτισμικότητας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής να αποτελούν καθημερινή πρακτική κάθε σχολικής μονάδας. Ενθαρρύνεται η επεξεργασία «κειμένων ταύτισης» (Schester & Cummins 2003): κείμενα κατανοητά και με πραγματικό νόημα για τους μαθητές και κείμενα που δημιουργούν οι ίδιοι μαθητές, που προωθούν τις διαδικασίες θετικής νοηματοδότησης και τις συνθήκες διαπραγμάτευσης της ταυτότητας στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης (Kegan, 2009). Ενισχύεται, έτσι, η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών, ώστε να γράφουν οι ίδιοι το «βιβλίο» τους, να κατατίθενται τα βιώματά τους και να ακούγονται και οι δικές τους φωνές μέσα στην τάξη.

Abstract

Nowadays, while living in societies of great cultural diversity characterizing the 21st century and because of the globalization the European integration and the increasing immigration, the close society of the pre-industrial period, when almost all its members remained forever in the same social-professional environment, has been turned into a society characterized by intense geographical and social motility. The reality, as it was formed after the 2nd World War, caused a huge immigration wave, mainly towards the industrial countries of Northern Europe, aiming at finding a job, while there are also immigrants who change country for religious and political reasons (GCM, 2005 Marvakis, 2001).

The migratory phenomenon is connected with the Greek history, as our past is full of examples of colonialism, immigration, refuge and repatriation. Although Greece until the 1960s was a country from which many immigrants departed, since the 1970s has been turned into a country which host immigrants mainly from Albania, Russia, Bulgaria, Romania, Pakistan, India, Egypt and the Philippines (Mitis, 1998 Nikolaou, 2009). The aforementioned claim is underlined by the multicultural character of the modern societies and thus by that of the school classes (Markou, 1996), a fact that imposes as a prerequisite the need for dealing with the cognitive process through a renewed way of thinking (Gotovos, 2002).

Multiculturalism not only presents a reality characterized by diversity and multiple identities but it also defines a specific society while the latter is in favour of this change (Bloor, 2010). In this reality education unavoidable, couldn't have remained unaffected. Thus, specific educational policies have been adopted by host countries in order the new multicultural reality to be faced.

The current study deals with the question if school textbooks and especially those containing pieces of literature, taught throughout Primary School (1st-6st), are appropriate for a school as a place where every day different personal stories and different beliefs meet each other. Furthermore, it is examined if the books include facts which pinpoint both motility and interaction between languages and cultures mainly the diverse identity and the complexity of the existence. In other words, is the specific handbook a tool adapted to the challenges of nowadays?

To be more specific through the content analysis of both the texts and the activities and by following the example of summary we studied in what extent the meanings of multiculturalism and interculturism are developed at an educational level. In addition, we examined if some elements of the Greek history and civilization are promoted through those texts.

From our research it occurs that there is an attempt to diffuse multiculturalism through the curriculum so as the principles of the intercultural education to become a daily occurrence for every school unity. In that way pupils' experiences are reinforced so as they are able to write their own 'book', to present their own reality and make themselves heard in the classroom.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Α. Στόχος εργασίας

Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που εξελίσσεται ραγδαία, χωρίς να αφήνει ανεπηρέαστη καμιά γωνιά του κόσμου. Στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες το εν λόγω φαινόμενο έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις για ποικίλους λόγους. Η μετανάστευση αφορά άτομα με διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Έτσι, μπορεί να αφορά μεμονωμένα άτομα που μετακινούνται αυτοβούλως, προκειμένου να αναζητήσουν καλύτερες βιοτικές και επαγγελματικές συνθήκες ή άτομα που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν για λόγους πολιτικής ή θρησκευτικής δίωξης, πολέμου, επιβίωσης και άλλα (Δαμανάκης, 2004 Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003:25).

Η πολυπολιτισμικότητα, παρά τις αντιστάσεις που παρουσιάζουν οι παραδοσιακές δομές ορισμένων εθνικά οργανωμένων κρατών, παρατηρείται διαχρονικά στην ιστορία της εξέλιξης των ανθρώπινων κοινωνιών, προσλαμβάνοντας ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες νέα δυναμική. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που προσδιορίζεται από τη λογική ότι στα πλαίσια ενός κράτους – *ως πολιτικού οργάνου μιας κοινωνίας που ζει σε συγκεκριμένο έδαφος*- είναι δυνατόν να συνυπάρχουν, και αρμόζει να συνυπάρχουν, κοινωνικές ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως διαφορετικές εθνικές καταγωγές, διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες ή άλλα πολιτισμικά στοιχεία (ήθη, έθιμα κλπ.). Και ότι βασική αρχή της πολυπολιτισμικότητας είναι η διατήρηση αυτών των χαρακτηριστικών μέσα στην ίδια κοινωνία, κι όχι η αφομοίωση της μιας κοινωνικής ομάδας από μια άλλη (Ανδρούσου, Ασκούνη 2011).

Οι δημογραφικές μεταβολές που εντοπίζονται στην ελληνική κοινωνία έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος παρουσιάζει σημαντικό βαθμό ανομοιογένειας (Δαμανάκης, 2005:89-90). Τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, και πιο πρόσφατα και της Ελλάδας, είναι αντιμέτωπα με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνότητα. Σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων και να εντάξει στους κόλπους

του τους διαφορετικούς μαθητές εξασφαλίζοντάς τους τις προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης αρχικά σχολικής και αργότερα κοινωνικής εξέλιξης (Παπαχρήστος, 2008).

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας (Frangoudaki, 2004) απαιτεί τη διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, βρίσκονται σε ποικίλα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις (Dimitriadou & Efstathiou, 2012). Η σχολική τάξη αποτελείται πλέον από γηγενείς, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και η διαφορετικότητα τους αποτελεί πρόκληση για τη διαμόρφωση διαφορετικών μορφών μάθησης, ρυθμών διδασκαλίας και βαθμών πολυπλοκότητας στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Ladson-Billings, 1999:23). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με μεθόδους που θα επιτρέπουν στους μαθητές να αναδείξουν τα ατομικά τους προσόντα, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (Κουτσελίνη & Ιωαννίδου, 2008). Με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης και αποκτούν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, που αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1997).

Σε συνέντευξη του στο περιοδικό Unesco Courier (1993), ο Umberto Eco επισημαίνει σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών, θα πρέπει να διδάσκονται ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές γλώσσες, ότι κάθε λαός αποκαλεί με άλλο τρόπο το ίδιο πράγμα και ότι υπάρχουν ποικίλες συνήθειες, τρόποι ένδυσης και συμπεριφοράς. Η κατανόηση του διαφορετικού, η ανοχή και ο σεβασμός πρέπει να καταλαμβάνουν ιδιαίτερη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας υπεύθυνων πολιτών (Ζώη, 2014).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του Νόμου 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, λειτούργησαν διαπολιτισμικά σχολεία και ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα μέσω της υποστήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναπτυχθούν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σ' ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων (Μάρκου, 1997). Το Υπουργείο Παιδείας μέσω του ΠΙΟΔΕ, αλλά και άλλα υπουργεία και υπηρεσίες μέσω δικών τους οργανισμών, παρακολουθούν συστηματικά την εξέλιξη της εισόδου, διαβίωσης, εργασίας, εκπαίδευσης κλπ. των

οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα, αλλά και άλλων κοινοτήτων, όπως και την πολιτισμική και γλωσσική διαμόρφωση του μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες στην εκπαίδευση.

Το συνολικό ποσοστό μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης στην ελληνική εκπαίδευση κυμαίνεται από το 6% μέχρι το 10% περίπου. Στην πιο πρόσφατη καταμέτρηση του ΙΠΟΔΕ, το ποσοστό μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης ορίζεται σε 8%, προσεγγίζουν ή και υπερβαίνουν το ένα εκατομμύριο (Χεκίμογλου, 2009). Ως προς αυτό, η Ελλάδα φαίνεται να εναρμονίζεται με άλλες ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως η Γερμανία, στην οποία το 9% του μαθητικού πληθυσμού προσδιορίστηκε το αργότερο με την πρώτη έκθεση PISA (2000) να έχει μεταναστευτική προέλευση.

Σύμφωνα με τους Tiedt&Tiedt (1995:17), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση *«διασυνδέει τη μελέτη άλλων χωρών, την έννοια του κόσμου ως παγκόσμιο χωριό και την αναγνώριση της ανάγκης για το κάθε άτομο στον πλανήτη να συνεργαστεί για να διασφαλιστεί καθαρός αέρας και να διατηρηθούν οι φυσικοί πόροι. Εστίαση στις διεθνείς μελέτες αυξάνει τη συνειδητότητα για τα κοινά συμφέροντα των εθνών ανά τον κόσμο»*.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, και κατ' επέκταση όλους τους τύπους σχολείων σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Κ.Ε.Δ.Α, 1999).

Στην παρούσα έρευνα, γνωρίζοντας ότι η Λογοτεχνία, ως προθετικά αναπαραστατικός και δυνητικά βιωματικός λόγος, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων για τον εθνικό «εαυτό» και τον εθνικό «άλλο», θα ερευνήσουμε την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και ανεκτικότητας απέναντι στον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο», τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών παραδειγμάτων.

Στην παρούσα εργασία μέσα από τα κείμενα του ανθολόγιου θα διερευνήσουμε την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων, τα ξένα και αντίστοιχα ελληνικά λογοτεχνικά κείμενα, το είδος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που επικρατεί, αν από τα προτεινόμενα Π.Σ. της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους ειδικούς καταλληλότερο είναι αυτό που δίνει μια «προσθετική διάσταση» στο παραδοσιακό ή στο ήδη υπάρχον Π.Σ., εμπλουτίζοντάς το με στοιχεία της διαπολιτισμικότητας, ή το «μετασχηματιστικό» (transformative) (Diaz,1992·Banks,1996). Αν, στο «μετασχηματιστικό πρόγραμμα» έννοιες, στάσεις, προσανατολισμοί, αξίες και άλλα

μορφωτικά αγαθά εξετάζονται από πολλαπλές προοπτικές, παρέχοντας ένα πλαίσιο κατανόησης της ιστορικότητας της κοινωνικής πραγματικότητας και των εν δυνάμει αλλαγών που αυτή εμπεριέχει. Παράλληλα, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα οικοδόμησης «εναλλακτικών αντιλήψεων, γνώσεων και ερμηνευτικών προτύπων και κατ' επέκταση ευκαιρίες κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές σχέσεις εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι συλλογικές ταυτότητες συγκροτούνται και προσδιορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων» (Γκόβαρης, 2008, σ.55). Επιπλέον αν τα στερεότυπα εκφράζονται κυρίως μέσω «αυτονόητων», αποφυγής και αποσιώπησης και όχι τόσο μέσω της διάκρισης ή της άμεσης προσβολής, ενώ και στο επίπεδο του εθνοκεντρισμού, το κυρίαρχο και πλέον διαχρονικό χαρακτηριστικό αν είναι η απόλυτη και χωρίς όρους ταύτιση με το «οικείο». Αν ο «οικείος πολιτισμός» αντιμετωπίζεται ως μια κλειστή, συμπαγής αφήγηση που εκφράζει με έναν ενιαίο και ομοιογενή τρόπο κάποια δεδομένη «εθνική ουσία» και αν οι φορείς άλλων πολιτισμικών παραδοχών εμφανίζονται ως «εκπρόσωποι» των «εθνικών τους πολιτισμών». Ή επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός «ανοιχτού» στην αλληλεπίδραση και την αλλαγή συστήματος αναφορών; Μειώνονται, με άλλα λόγια, οι ρητές αρνητικές αναφορές στους «άλλους», και ισχυροποιούνται οι θετικές αναφορές στο εθνικό «εμείς»;

Την παρουσία των προαναφερθέντων στοιχείων θα αναλύσουμε και θα ερμηνεύσουμε με βάση το θεωρητικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει τις αρχές, τις διαστάσεις και τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και τη νομοθεσία της.

B. Η δομή της έρευνας

Η ερευνητική μελέτη αποτελείται από τρία μέρη: την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, την αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στο πρώτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την έννοια της ταυτότητας, της ετερότητας, καθώς και τη συσχέτισή τους με τη λογοτεχνία. Ειδικότερα, θα ασχοληθούμε με την έννοια της ταυτότητας, της ετερότητας και τη σύνδεσή τους με τη λογοτεχνία. Πρόκειται για έννοιες αλληλένδετες, ενώ σηματοδοτούν την αποδοχή ή μη ενός ατόμου που ανήκει σε διαφορετικό πολιτισμικό- γλωσσικό περιβάλλον. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Θα μιλήσουμε για το μοντέλο της αφομοίωσης, της

ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό, το πολυπολιτισμικό και θα κλείσουμε με το διαπολιτισμικό. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε σε κάποιους ορισμούς, στους στόχους, τις αρχές, τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και στη νομοθεσία που την ορίζει. Με αυτόν τον τρόπο θα μελετήσουμε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξελικτικά: Πώς έχει διαφοροποιηθεί από τα πρώτα βήματά της, αν έχει επηρεάσει τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που αποτελούν και το ερευνητικό υλικό μας. Στο τρίτο κεφάλαιο, θα ασχοληθούμε με τα σχολικά εγχειρίδια, αφού τα ίδια αποτελούν φορέα της κυρίαρχης ιδεολογίας, ενώ θα εξετάσουμε τη συσχέτισή τους με τα αναλυτικά προγράμματα. Με άλλα λόγια Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της εργασίας. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα το παράδειγμα της συγκεφαλαίωσης. Στη συνέχεια καθορίζεται και παρουσιάζεται το υπό έρευνα υλικό, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε και τα τυπικά χαρακτηριστικά του. Αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση των κειμένων που χαρακτηρίζουν τα Ανθολόγια ανά τεύχος. Τέλος θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και μια προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων στη κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων.

Στη συνέχεια θα κλείσουμε την εργασία με κάποια γενικά συμπεράσματα προτάσεις.

3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1. Συλλογική-Πολιτισμική ταυτότητα

Ο ορισμός της έννοιας « ταυτότητα» δεν είναι τόσο εύκολος να οριστεί, καθώς ο όρος εμπεριέχει μια αμφισημία. Έτσι, από τη μια σημαίνει την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα, τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο αντίστοιχα. Από την άλλη, υποδηλώνει το σύνολο χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας ξεκινά από την παιδική ηλικία του ατόμου, κατά τη διαδικασία ταύτισης του ανθρώπου με πρόσωπα και στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός του (Erikson, 1990) και περικλείει διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση με τον «άλλο» (Βρύζας, 1997:170). Οι ψυχολόγοι

ορίζουν την ταυτότητα ως το σύνολο των στοιχείων που συγκροτούν την υποκειμενικότητα των ατόμων και των ομάδων: «παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στο χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται, στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης» (Γκότοβος, 2002:103).

Η ατομική ταυτότητα είναι αυτοδημιουργητή και πολυσύνθετη, ενώ εξατομικεύει τη μαζική κουλτούρα μέσα από έντονη διαπροσωπική διαπραγμάτευση στο πλαίσιο νέων συνεργασιών και νέων κοινωνικών υπευθυνοτήτων. Παράλληλα παρατηρείται η δημιουργία και εντατικοποίηση μιας παγκόσμιας συνείδησης/συλλογικότητας μέσα από τη σχετικοποίηση των ατομικών και εθνικών πρακτικών και την αναγωγή τους σε διεθνικά σύμβολα και πρακτικές. Ωστόσο, η παγκόσμια συνείδηση κινείται στα όρια μεταξύ ομοιογενοποίησης και της ετερογένειας (Papastergiadis, 2000) και αμφισβητεί την αποκλειστική σχέση με το κράτος-έθνος (π.χ. Διπλός εθνικισμός, πολλαπλές ταυτότητες, μετασχηματισμός εθνικής ταυτότητας), αφού η έννοια του έθνους ταυτίζεται με το κοινό ήθος, την κοινή δράση, τη συλλογική ταυτότητα των ανθρώπων που τους χαρακτηρίζει κοινότητα πολιτισμού και ενδιαφερόντων (Πορτελάνος, 2015). Κατά τον Bourdieu, μάλλον η κοινωνία του εθνικού κράτους αντιπροσωπεύει και αντανakλά το συγκεκριμένο γλωσσικό και πολιτισμικό *habitus* της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, το οποίο με τη σειρά του εναρμονίζεται με το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών της πλειονότητας, αναγκάζοντας τους εθνοπολιτισμικούς μαθητές να εγκαταλείπουν το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο προκειμένου να ενταχθούν στο σχολείο και στην κοινωνία, η οποία υποτίθεται ότι εκφράζει οικουμενικές, ουδέτερες και κοινές αξίες για όλους.

Η ταυτότητα του εγώ αποτελεί τη συνισταμένη της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας. Συστατικό της κοινωνικής ταυτότητας είναι η πολιτισμική ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 1995:164, Δαμανάκης, 2001:34).

Η πολιτισμική ταυτότητα ορίζεται ως προϊόν των διαδικασιών πολιτισμοποίησης και γενικότερα «κοινωνικοποίησης του ατόμου, κάτω από συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες» (Δαμανάκης, 2001:34). Σχετίζεται με γνωρίσματα υπαρκτά ή εκλαμβανόμενα ως υπαρκτά, τα οποία θεωρείται ότι το άτομο κατέχει από κοινού με άλλους ανήκοντες σε γενικές κεντρικές κατηγορίες συλλογικών-κοινωνικών ταυτοτήτων, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική (Γκότοβος, 2002:13). Η ταυτότητα εμπεριέχει την ύπαρξη του Άλλου, δηλαδή τη

διαφορετικότητα. Είναι «... το δυναμικό αποτέλεσμα μιας διαρκούς αντιπαράθεσης, μιας αντίστιξης ανάμεσα σε ένα "μέσα" και ένα "έξω"...» (Ναυρίδης, 1997).

3.1.1. Λογοτεχνία και Ταυτότητες

Επιχειρώντας να μιλήσει κανείς για το θέμα της ταυτότητας σε σχέση με το μάθημα αλλά και το θεσμό της Λογοτεχνίας, έρχεται αντιμέτωπος ευθύς εξαρχής με την ουσία του ζητήματος, δηλαδή με την αλληλεξάρτηση και τη συσχέτισή του με το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας και με μια πλειάδα άλλων ζητημάτων και εννοιών όπως ο ρατσισμός, η ταξική προέλευση, σχέσεις του μαθήματος της λογοτεχνίας με άλλα μαθήματα. Η διγλωσσία τον τελευταίο καιρό συνιστά ένα απαραίτητο πλαίσιο για την ύπαρξη και την ανάπτυξη του λόγου, για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην ελληνική κοινωνία, καθώς συνειδητοποιούμε σταδιακά τους αυξανόμενους ρυθμούς διγλωσσών παιδιών στις σχολικές τάξεις. Το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ευρώπη υπήρξε πάντοτε το πεδίο συμβιβασμού μεταξύ της μελέτης της υψηλής λογοτεχνικής παράδοσης και της κατανόησης της καθημερινής πολιτιστικής εμπειρίας. Το κοινό πρόγραμμα που οφείλει να συγκροτήσει μια δημοκρατική κοινωνία θα επιτευχθεί στην τάση της κοινής κουλτούρας. Η ταυτότητα και οι αξίες που την συνοδεύουν είναι κατά βάση πολιτισμικά στοιχεία παρά ανθρώπινα. Η λογοτεχνική πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας σήμερα δεν είναι μόνο τα λογοτεχνικά κείμενα που έφτασαν να θεωρούνται λογοτεχνία μέσω των ιστοριών της ελληνικής λογοτεχνίας, είναι και οι λογοτεχνικές παραδόσεις των χωρών από τις οποίες έχουν πολιτικούς ή οικονομικούς μετανάστες. Είναι ακόμα και όλα τα λογοτεχνικά κείμενα, ανεξαρτήτως εθνικού διαβατηρίου, που μιλούν στους μαθητές και τις μαθήτριες για τα προβλήματά τους και τα προβλήματα των άλλων. Είναι τα λογοτεχνικά κείμενα που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν. Το ζήτημα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με κατεύθυνση διαπολιτισμική είναι ζήτημα φωνής και σιωπής, όπως αναφέρει η κ.Χοντολίδου. Η ανάγνωση είναι μια προσωπική και κοινωνική συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα στην οποία ο καθένας φέρνει τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία (Χοντολίδου, 2003).

Η παραγωγή προσωπικού λόγου για τη Λογοτεχνία εκ μέρους των μαθητών είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία ενός μαθήματος Λογοτεχνίας που σέβεται τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και λαμβάνει υπόψη την ταυτότητα των μαθητών ή τις ικανότητες του μαθητή αλλά από τον κριτικό τρόπο διδασκαλίας των

λογοτεχνικών κειμένων. Σε ένα μάθημα Λογοτεχνίας με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς οι λόγοι τίθενται στην καρδιά του μαθήματος. Ποιος μιλά και ποιος σιωπά; Μας βρίσκουν σύμφωνους; Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας της Λογοτεχνίας φέρνει συνεχώς στο προσκήνιο το ζήτημα της ταυτότητας όχι μόνο των μαθητών και μαθητριών αλλά και των εκπαιδευτικών τους. Οι σχολικές τάξεις μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι πολιτισμικής παραγωγής, καθώς η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ανακατασκευάζει τις ταυτότητες ή ισχυροποιεί τις ήδη υπάρχουσες. Είναι φυσικό ότι το βάρος πέφτει στα ανθρωπιστικά μαθήματα και κυρίως στη Λογοτεχνία.

3.2. Ετερότητα

Η ετερότητα αποτελεί κύριο γνώρισμα των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών και σχετίζεται με διαφορές στο φύλο, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις πολιτικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις, την κοινωνική τάξη, την οικονομική κατάσταση, τις σωματικές ιδιαιτερότητες αλλά και οτιδήποτε μπορεί να χαρακτηρίσει το άτομο ως διαφορετικό (Κορτσάρη, 2009).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005:209-210), «η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα βάσει ορισμένων κυρίαρχων παραδοχών, όπως οι εξής:

1. Η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα και ομοιόμορφα, αλλά με αφάνταστη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών.
2. Κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του.
3. Οι πολιτισμοί δια πλέκονται και αλληλεπιδρούν, εξελίσσονται.
4. Σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία, η διατήρηση της πλούσιας ποικιλίας πολιτισμών είναι αναγκαία.
5. Η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομούνται μόνο σε πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού ».

Σε μια εποχή όπου η επιστήμη και η κοινωνία καταργούν σύνορα και διακρίσεις το «θέμα της ετερότητας παίρνει πλέον μια ιδιάζουσα εννοιολογική σημασία, όχι μόνο ως προς το φιλοσοφικό περιεχόμενο της, αλλά και ως προς την παιδευτική λειτουργία της και τον επιστημολογικό προσδιορισμό της» (Γκέφου & Μαδιανού, 1998:11).

3.2.1.Ετερότητα και Λογοτεχνία

Η έννοια της ετερότητας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αναπαράσταση της κοινωνίας στα λογοτεχνικά κείμενα και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών σχέσεων μέσα από αυτά. Μέσω ενός λογοτεχνικού κειμένου καλλιεργούνται στάσεις, μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς και επομένως επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές ενός ατόμου. Η λογοτεχνία λοιπόν συντελεί με τον πιο καθοριστικό τρόπο στη διαμόρφωση και διαφύλαξη της πολιτισμικής ταυτότητας ενός έθνους, προσφέρει όμως ταυτόχρονα πολλαπλές διόδους πρόσβασης σε διαφορετικές κουλτούρες. Η επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς μεταδίδει μέσα από τη μυθιστορηματική φαντασία, μοντέλα πολιτισμικά που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2009). Το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά μια ετερότητα και ταυτόχρονα το χώρο οικείωσης αυτής της ετερότητας, η προσπάθεια συνδυαστικής προσέγγισης του θέματος της ετερότητας και της λογοτεχνικής θεωρίας μπορεί να θεωρηθεί σαν μια απόπειρα συμφιλίωσης του κοινωνικού και του ιδιωτικού, του κόσμου της πραγματικότητας και του κόσμου της δημιουργικής φαντασίας.

3.3. ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ

«Ζωγράφε, αν έχεις ψυχή μέσα στο σώμα σου, ζωγράφισε και μαύρα αγγελάκια! Κι αυτά πάνε στον ουρανό, κι αυτά τα αγαπάει η Παναγία...».

Οι ρατσιστές, στην προσπάθεια τους να εξαπλωθεί και να επικρατήσει ο ρατσισμός, διαθέτουν ιδιαίτερα αποτελεσματικά όπλα, όπως είναι οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις. Η τελευταία απογραφή έδειξε πως ζούμε σε μια χώρα που έχει περισσότερους από το 10% του πληθυσμού της οικονομικούς μετανάστες. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η νοοτροπία και ο τρόπος έκφρασης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό δε γίνονται όμως εύκολα ανεκτά. Υπάρχουν οι προκαταλήψεις, οι καθιερωμένες στάσεις απέναντι στο «ξένο», οι στερεοτυπικές σκέψεις, που αν και είναι ατεκμηρίωτες και ανακριβείς γενικεύσεις και ερμηνείες, εμπλέκουν συναισθηματικά τους ανθρώπους σε μια αρνητική προδιάθεση για τον «άλλο». Ο ρατσισμός σημαίνει και τη διάκριση που απορρέει από την

αδιαμφισβήτητη πνευματική και ηθική ανωτερότητα μιας ομάδας έναντι των υπολοίπων.

Από την έρευνα για τα στερεότυπα στο εκπαιδευτικό υλικό αναδεικνύεται ότι η έκταση των «στερεοτύπων μίσους» έχει, σε γενικές γραμμές, περιοριστεί στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια, χωρίς, από την άλλη μεριά να έχουν εξαλειφθεί ολοκληρωτικά. Στις νεότερες γενιές διδακτικού υλικού τα στερεότυπα εκφράζονται κυρίως μέσω «αυτονόητων» αποφυγής και αποσιώπησης και όχι τόσο μέσω της διάκρισης ή της άμεσης προσβολής, ενώ και στο επίπεδο του εθνοκεντρισμού, το κυρίαρχο και πλέον διαχρονικό χαρακτηριστικό φαίνεται ότι είναι η απόλυτη και χωρίς όρους ταύτιση με το οικείο.

Εκατοντάδες ευρωπαϊκά προγράμματα και υψηλότατα κονδύλια επιδιώκουν την καταπολέμηση των στερεοτύπων ανάμεσα στους ευρωπαϊκούς λαούς, των διακρίσεων και όλων των ρατσισμών. Ωστόσο σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται να επικρατεί ξеноφοβία και ρατσισμός ιδίως απέναντι στους μετανάστες εργαζομένους, παράλληλα με ένα εξίσου κοινό σε όλες τις χώρες και διαδεδομένο φόβο, μήπως τα κοινά σύνορα, η ανάμειξη των πληθυσμών, η συνεργασία και το κοινό νόμισμα οδηγήσουν στην απώλεια εθνικών χαρακτηριστικών, μήπως η κάθε γλώσσα και κουλτούρα κινδυνεύσει από αλλοίωση ή και εξαφάνιση.

3.3.1. Λογοτεχνία και Στερεότυπα

Τα στερεότυπα, όπως αναφέρθηκε και στον ορισμό είναι γενικευμένες διαπιστώσεις αυθαίρετες και αποδεικνύονται ιδιαίτερα επικίνδυνα όταν χρησιμοποιούνται με λανθάνοντα τρόπο στα βιβλία και στα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά γιατί εθίζουν στην απλούστευση, εγκλωβίζουν τον «άλλο» σε υποδεέστερη θέση, καθώς στηρίζονται σε αμετάβλητα κριτήρια (π.χ. χρώμα, φύλο), δεν ευνοούν την ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό και δε συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων στην κοινωνία. Στη δημιουργία στερεοτύπων κυρίως συντελούν η μη αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών ομάδων, συνδυασμένα με την οικονομική και «μορφωτική μειονεξία τους». Ο ρόλος των λογοτεχνικών κειμένων είναι καθοριστικός για την άρση των στερεοτύπων. Μέσα από κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα και ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις, ο μαθητής οδηγείται στην υπέρβαση των

προκαταλήψεων, στην απάλειψη των στερεοτυπικών εικόνων και στο σεβασμό της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2009) αφού συχνά πραγματεύονται θέματα πολυπολιτισμικά και οικουμενικά, συνιστώντας έτσι έναν «τόπο» πολιτισμικών ανταλλαγών, αποδοχής της διαφορετικότητας και προσφοράς προτύπων συμπεριφοράς στους μικρούς αναγνώστες (Λαλαγιάννη, 2003).

3.4. Μοντέλα διαχείρισης εθνοπολιτισμικής ετερότητας

Η πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα αποτελούν δύο έννοιες των οποίων η σημασία πολλές φορές έχει ταυτιστεί δημιουργώντας σύγχυση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), μια και λειτουργούν περισσότερο με συμπληρωματικό παρά με ταυτόσημο τρόπο.

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζει την κατάσταση που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στις περισσότερες ευρωπαϊκές-και όχι μόνο- χώρες, λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Μάρκου, 1996· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο όρος περιγράφει την πολυπολιτισμική μορφή που έχουν αρχίσει να παίρνουν οι διάφορες κοινωνίες και η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων στο εσωτερικό τους (Bloor, 2010) .

Όσον αφορά τον όρο « διαπολιτισμικότητα», αυτός αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και αλληλοκατανόηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Μάρκου, 1996· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται, λοιπόν, ως η αλληλεπίδραση και συμμετοχή όλων των πολιτών σε μια κοινωνία, ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών. Σχετίζεται με την κατανόηση της διαφορετικότητας και του πολιτισμού των άλλων, ενώ συνοδεύεται από την προσπάθεια γεφύρωσης αυτής της διαφορετικότητας μέσα από την εύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών (στο :Meer & Modood, 2011:14).

Η νέα κατάσταση λοιπόν που δημιουργήθηκε στο εσωτερικό πολλών χωρών από τα μεταναστευτικά ρεύματα έπρεπε να αντιμετωπιστεί. Έτσι υιοθετήθηκαν ορισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές προσέγγισης, οι οποίες συνοψίζονται στα μοντέλα που ακολουθούν και που η καθεμία προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο το θέμα απ' ότι οι υπόλοιπες (Γεωργογιάννης, 1999· Νικολάου, 2000). Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία συζητούνται πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού

πλουραλισμού στην εκπαίδευση, εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα. Γενικά, ισχύει πως, όταν αλλάζει η εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας, τότε προκύπτουν αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, στην οργάνωση αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

3.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης (assimilation)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες αλληλοεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Βασική, λοιπόν επιδίωξη του μοντέλου αυτού είναι η πλήρης αφομοίωση /απορρόφηση των μεταναστευτικών πληθυσμών από τον ντόπιο ομοιογενή, προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη, με τους πρώτους να είναι σε θέση να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999·Μάρκου, 1996·Νικολάου,2000).

Κατά τον Triandis (1997, σ.131) « η αφομοίωση αναφέρεται σε μια πολιτική που κάνει κάθε πολιτισμική ομάδα να υιοθετεί τον πολιτισμό της επικρατούσας τάσης». Ο Banks (2004,σελ.105) αναφέρει τον ορισμό του Gordon (1964), σύμφωνα με τον οποίο «όταν λέμε ότι μια εθνική ή πολιτισμική ομάδα αφομοιώνεται, εννοούμε ότι εγκαταλείπει τα χαρακτηριστικά της και υιοθετεί εκείνα μιας άλλης ομάδας».

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και όπως φαίνεται είχε χαρακτήρα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Επιδίωκε τη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και κληρονομιάς, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Η κυρίαρχη ομάδα περιμένει από τις άλλες να υιοθετήσουν τον δικό της πολιτισμό και κώδικα αξιών. Λόγω της θέσης της, τις περισσότερες φορές κατορθώνει να προσαρμοστούν αυτές στη δική της συμπεριφορά. Αν κάποια ομάδα διατηρεί πολλά από τα χαρακτηριστικά της ή την αποκλείουν από τα προνόμια της κοινωνίας μετά την αφομοίωσή της, δημιουργείται πολιτισμική σύγκρουση (Banks, 2004, σ.106).

Στην εκπαίδευση όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές διδάσκονται γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να μετέχουν στον κοινό ομοιογενή πολιτισμό. Η μητρική γλώσσα και η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα στα πλαίσια του σχολείου θεωρούνται προβλήματα και πρέπει να λυθούν με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο μετατοπίζονται οι ευθύνες

της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες, καθώς και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους (Γκόβαρης,2004).

Κατά τους Κάτσικα & Πολίτου (2005,σελ.38) τα εκπαιδευτικά μέτρα του μοντέλου είναι κυρίως δύο. Πρώτον, εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και, δεύτερον, διασπορά των μαθητών στις σχολικές μονάδες, για να αφομοιωθούν ευκολότερα τα πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά. Οι Μάρκου (1996β, σ.10) και Γεωργογιάννης (1997α σ.130· 1999β, σ.51) ασκώντας κριτική στο αφομοιωτικό μοντέλο το χαρακτηρίζουν « στενά εθνοκεντρικό», διότι, κατά την άποψή τους, αφήνει το μετανάστη να λύσει μόνος του τα προβλήματά του στη χώρα υποδοχής. Τον οδηγεί στο να αποκοπεί από τον πολιτισμό του και τον αναγκάζει να μάθει την επίσημη γλώσσα και να υιοθετήσει τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αν θέλει να βελτιωθεί η ζωή του και να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Το πολιτισμικό φορτίο του ίδιου του μετανάστη αγνοείται.

Κατά τον Cummins (Cummins, 2005, σ.49) η απόρριψη της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού και η υποβάθμιση της ταυτότητας των μαθητών οδηγούν στη σχολική αποτυχία, αφού οι μαθητές νιώθουν ότι η προσπάθειά τους καταλήγει στο κενό.

Συμπερασματικά η πολιτική της αφομοίωσης κάθε άλλο παρά επιτυχής υπήρξε, καθώς οδήγησε το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από ομάδες μεταναστών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σ' αυτό συνέβαλε η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, γεγονός που δημιουργεί αρνητική επιρροή στην αυτοεικόνα των μαθητών, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούν για τα υποκείμενα βασικά στοιχεία της ταυτότητας τους (Γκόβαρης,2004).

3.4.2. Ενσωμάτωση – Ένταξη (integration)

Σύμφωνα με τους Κάτσικα & Πολίτου (2005, σ.39), στα τέλη της δεκαετίας του '60 οι αφομοιωτικές προσεγγίσεις μεταποτίζονται προς μία ενσωματωτική προσέγγιση.

Ο Μάρκου (1996β, σ.10) αναφέρει: Ως όρος η «ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δεν δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κοινωνίας υποδοχής, αλλά με τον τρόπο της

επιδρά σ' αυτήν συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης».

Το μοντέλο ενσωμάτωσης διαφέρει από το αφομοιωτικό, μια και στοχεύει στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Αφετηρία του μοντέλου είναι η «πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία (Γκόβαρης,2004).

Η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999·Μάρκου, 1996·Νικολάου, 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι εθνικές μειονότητες και οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν γίνει μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας, χωρίς όμως να έχουν χάσει τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Στην ενσωμάτωση οι πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες οφείλουν να κατανοήσουν ότι δεν μπορούν να αγνοούν τις αρχές και τις αξίες που ορίζουν τη δομή της κοινωνίας υποδοχής. Η ανοχή στη διαφορά έχει να κάνει με ήθη, έθιμα και άλλες εκφάνσεις του πολιτισμού, που δε σχετίζονται με την ίδια τη δομή της κοινωνίας υποδοχής. Τους θεσμούς της κοινωνίας οφείλουν να τους αφομοιώσουν. Κατά τον Μάρκου, ισότητα ευκαιριών σε κοινωνικό επίπεδο, σημαίνει για το μοντέλο της ενσωμάτωσης «συμμόρφωση και αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων» (Μάρκου,1996β, σ.12).

Βέβαια παρά την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών από μειονοτικές ομάδες, το εν λόγω μοντέλο δε στάθηκε αρκετά αποτελεσματικό, μια και ζητούσε από τα παιδιά αυτά να προσαρμοστούν στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, αφήνοντας τα στην ουσία αβοήθητα. Η ενσωμάτωσή τους στις κοινωνίες της χώρας υποδοχής γίνεται με τέτοιο τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου το οποίο έχει διαμορφωθεί για να ικανοποιήσει ενδεχομένως τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες (Νικολάου,2000).

3.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multiculturalism)

Τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδωσαν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών στο σχολείο. Έτσι έχουμε τη δεκαετία του 1970 ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, το πολυπολιτισμικό. Αυτό σηματοδοτεί το πέρασμα από τα εθνοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης σε ένα πλουραλιστικό. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι αναγκαία η αναγνώριση και αποδοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία, ενώ η ανάπτυξη και καλλιέργεια των ιδιαιτεροτήτων τους δεν αποτελούν κίνδυνο για τη συνοχή της (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1996· Νικολάου, 2000).

Ο Banks υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση βοηθάει τους μαθητές να ξεφύγουν από τα στενά όρια του δικού τους πολιτισμού και να τον αντικρίσουν με τα μάτια των άλλων. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν αυτογνωσία και διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Τους μεταδίδει γνώσεις και τους μαθαίνει δεξιότητες για να είναι ενεργοί πολίτες τόσο στα πλαίσια του δικού τους όσο και στα πλαίσια άλλων πολιτισμών. Μετριάζει διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένων ομάδων και, γενικά, σπάει τα δεσμά των πολιτισμικών στεγανών (Banks, 2004, σσ. 21-26).

Για τον Triandis (1997, σ. 161) « πλουραλισμός είναι η ανάπτυξη της αλληλεξάρτησης, της εκτίμησης και των δεξιοτήτων για στενή αλληλεπίδραση με άτομα άλλων πολιτισμών». Επίσης υποστηρίζει ότι ένα σωστό εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει υπόψη εξίσου τις ανάγκες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, και της πλειονότητας και της μειονότητας.

Έτσι, το πολυπολιτισμικό σχολείο δεν αποβλέπει πλέον μόνο σε αλλαγές και προσαρμογή των μειονοτικών –μεταναστευτικών ομάδων αλλά και σε αλλαγές της κυρίαρχης ομάδας ως προς τη συμπεριφορά και τις πρακτικές της (Κάτσικας & Πολίτου, 2005, σ. 41).

Παρ' όλα αυτά φαίνεται ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των σχεδιαστών του, γιατί στην ουσία μια τέτοια εκπαίδευση απλώς καταπραΰνει τις ομάδες που υφίστανται τον αποκλεισμό με σκοπό να μην εξεγείρονται ενάντια στην κοινωνία που αναπαράγει την ανισότητα. Από την άλλη, οι πιο συντηρητικοί θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει απλώς και μόνο την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών, χωρίς στην πραγματικότητα να καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες (Banks, 1997, σσ. 347-350).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000,σσ.126-128) μέσα από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση οι διάφοροι πολιτισμοί απλώς συνυπάρχουν, δεν αλληλοεπιδρούν. Όμως η αλληλεπίδραση είναι τελικά το ζητούμενο μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

3.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο (μερικός αποκλεισμός-partial exclusion)

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980,κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Αντίθετα από το πολυπολιτισμικό, εστιάζει στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, θεωρώντας πως εκεί έγκειται ο θεσμικός ρατσισμός σε βάρος των μειονοτικών ομάδων. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999β, σσ. 49 και 52-53·Νικολάου, 2000, σσ.128-129).

Βασικές επιδιώξεις του αντιρατσιστικού μοντέλου αποτελούν η ισότητα (equality) στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνικής προέλευσης, με μετασχηματισμό όμως των δομών και συστημάτων που δημιουργούν την ανισότητα. Η δικαιοσύνη (justice),η οποία εξασφαλίζεται αν το κράτος παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής στα κοινωνικά αγαθά και η απελευθέρωση (liberation) από ρατσιστικά στερεότυπα τόσο στους καταπιεστές όσο και στους καταπιεζόμενους (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1996· Νικολάου,2000).

Ωστόσο, ενώ το εν λόγω μοντέλο ανάγει την καταπολέμηση του ρατσισμού σε πολιτική υπόθεση, ελλοχεύει ο κίνδυνος πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που θα μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1996).

3.4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, ως κλάδος των Επιστημών της Αγωγής, προέκυψε από τις προσπάθειες των κρατών να εντάξουν στον κορμό τους και στο εκπαιδευτικό τους σύστημα τους μετοίκους (μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες, μετακινούμενους εργαζόμενους) και τα παιδιά τους. Ο όρος «διαπολιτισμική», που εισήχθη στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80, παραπέμπει σε παιδαγωγική συνάντηση που εμπεριέχει την ετερότητα και στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και ταυτοτήτων. Προσπαθεί να διαχειριστεί την διαφορετικότητα και να αξιοποιήσει το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των

μαθητών, προκειμένου να διευθετήσει το ζήτημα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής τους ένταξης. Στο πλαίσιο αυτό η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* και *αγωγή* ορίζεται ως μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα (Dietrich, 2006). Ειδικότερα ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος εκπαίδευσης που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Κατά τα τελευταία χρόνια, αναπτύχθηκε και έχει αρχίσει να κυριαρχεί, στον ευρωπαϊκό χώρο, ο αγγλόφωνος όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (multicultural education) έναντι του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» (intercultural education) που κυριαρχεί στην Ευρώπη. Ο όρος αυτός στηρίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση. Σύμφωνα με το διευθυντή του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, καθηγητή κ. Gundara (1986), οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους, δηλαδή κατοικούνται από διαφορετικούς λαούς, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα σε όλους τους λαούς.

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) ενέχει μια δυσκολία ως προς την αποσαφήνισή του. Τούτο διότι οι πολλές σημασίες που τον περιβάλλουν, περιπλέκουν ακόμα περισσότερο την αποσαφήνισή του. Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας Γ. Μπαμπινιώτη (Κέντρο Λεξικολογίας) πληροφορούμαστε ότι διαπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς και πολυπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών.

Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την εκπαίδευση και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του πολιτισμού (culture), αυτή η έλλειψη ενός απλού και καθολικά συμφωνημένου ορισμού δεν εκπλήσσει σχεδόν καθόλου. Και, κάπου εδώ αρχίζει η σύγχυση, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη από τους ποικίλους όρους που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί όπως εκπαίδευση αντιρατσιστική, πολυπολιτισμική, δίγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνοτική, πολυφυλική, πλουραλιστική, διπολιτισμική.

Οι Grand, Sleeter και Anderson δίνουν πέντε διαφορετικές εκδοχές της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την επίτευξη της διαδικασίας της ισότιμης σχολικής και κοινωνικής ένταξης και των ίσων ευκαιριών. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί τη διαφορετικότητα ευκαιρία και όχι μειονέκτημα (Γκόβαρης,2005). Η δεύτερη αφορά τις μελέτες σχετικά με την οικοδόμηση θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, με σαφείς αντιρατσιστικούς προσανατολισμούς, εναντιώνεται στους διαχωρισμούς του κουλτουραλιστικού μοντέλου (Εμείς- Αυτοί). Η τρίτη προσέγγιση ομαδοποιεί τις εργασίες που επιδιώκουν να συνεισφέρουν στη γνώση περί την εκπαίδευση των ιδιαίτερων ομάδων, με σκοπό να συγκεντρώσουν όλα τα συμπληρωματικά ως προς την ιστορία τους, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους δεδομένα, για να προετοιμάσουν την υπό μελέτη ομάδα να αποκτήσει ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status. Η τέταρτη προσέγγιση ορίζει τη διαπολιτισμική ως την εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε το τελευταίο να αντανakλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες των μελών της κάθε ομάδας. Ζητά θεσμικές αλλαγές σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και κουλτούρας του σχολείου. Ο στόχος σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι η εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών, αλλά και αποτελεσμάτων, όταν συνδέεται με πολιτικές λογικές που ευνοούν την ενίσχυση του κοινωνικού κράτους (Μηλίγκου,2007:123-124). Τέλος, βάσει μιας άλλης, πέμπτης προσέγγισης διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη που επιδιώκει να διδάξει στον μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτή, υποδεικνύοντάς του ένα μελλοντικό τρόπο κοινωνικής δράσης.

Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις στρεβλώσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων, απόρροια των οποίων είναι η διάκριση και η περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων, ενώ παράλληλα διερευνά τις συνθήκες και τους άξονες ισότιμης αλληλεπίδρασης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από την επαναδιαπραγμάτευση των ατομικών και των κοινωνικών ταυτοτήτων (Cummins, 1999).

Η αποτελεσματική επικοινωνία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο συναντήσεων ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου βασίζεται σε προϋποθέσεις, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Μέσα από δύο κατευθύνσεις επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι. Η μία κατεύθυνση στοχεύει στις ομάδες, που αποτελούν τη μειονότητα. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτές οι ομάδες πρέπει να ενδυναμωθούν αναπτύσσοντας γνώσεις, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας στην οποία επικοινωνεί η πλειοψηφία της κοινωνίας στην οποία ζουν, καθώς και δεξιότητες. Προκειμένου οι ομάδες αυτές όχι απλά να επιβιώσουν αλλά να νιώσουν ασφάλεια και να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους χρειάζεται να ενταχθούν στην κοινωνία, να κατανοήσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζουν, να κοινωνικοποιηθούν, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά στην εκπαίδευση των ομάδων της πλειοψηφίας, ώστε να ξεπεράσουν αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις, να απορρίψουν την ιδέα της ιεραρχίας από άποψη σπουδαιότητας πολιτισμών και να υιοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια σκέψης.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία μεταρρύθμισης που στοχεύει στον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας-αφού το σχολείο (την τάξη) το αντιμετωπίζουμε ως οργανικό στοιχείο αυτής- σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και της όσμωσης που δημιουργείται από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1997:73-74).

Έτσι σε μια εποχή μεγάλων κοινωνικών μετασχηματισμών, ο κόσμος αυτός απαιτεί από τα σχολεία να διαμορφώσουν εργάτες, πολίτες και άτομα των οποίων οι προδιαθέσεις, οι ευαισθησίες, οι μορφές αυτεπίγνωσης και οι ταυτότητες να είναι τέτοιες ώστε να αναγνωρίζουν τις ίδιες τους τις διαφορές, να είναι ανοιχτοί στη διαφορά και να είναι σε θέση να εκμεταλλεύονται τις περισσότερες διαφορές ως ουσιώδη παραγωγικό και κοινοτικό πόρο (Kalantzis 2006). Η διαπολιτισμική παιδεία θα προετοιμάσει και θα υποστηρίξει τη συμβίωση στις πολιτισμικά εξελισσόμενες κοινωνίες (Reich,1994) και θα διαμορφώσει μια ενιαία ευρωπαϊκή συνείδηση ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, αφού σήμερα η ΕΕ συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία.

ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ

Οι σημαντικότερες αρχές μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Επαφή και πληροφόρηση για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτή.
- Πολιτισμικός εμπλουτισμός.
- Υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού.
- Συναναστροφή με το ξένο στοιχείο.
- Ανοχή
- Αποδοχή των εθνικοτήτων.
- Αλληλεγγύη
- Συναναστροφή με πολιτισμικές συγκρούσεις.
- Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός , (Πανταζής,1999).

Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και οι τέσσερις αρχές της είναι οι εξής, η ενσυναίσθηση (empathy), η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η εξάλειψη του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης. Το άτομο μαθαίνει να μπαίνει στη θέση του άλλου, κατανοεί το διαφορετικό και σταδιακά καλλιεργεί τη συμπάθεια του γι' αυτόν. Η κατανόηση και η αναγνώριση των κοινωνικών προϋποθέσεων δράσης του άλλου και ως προϋποθέσεις που σχετίζονται με τον δικό μου τρόπο ζωής, καθώς και η

αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως «ξένων», αποτελεί εγχείρημα αναστοχασμού των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων (Γκόβαρης,2001).

Έτσι, το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και, παράλληλα, να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους. Επιτυγχάνεται έτσι το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς, το οποίο αποτελεί πρόκληση συμμετοχής τους στο δικό μας πολιτισμό, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα. Σεβασμός στις πολιτισμικές πεποιθήσεις, στις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών μαθητών έτσι ώστε να έχουμε εθνοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις και όχι μονοπολιτισμικές. Έτσι, η απάλειψη κάθε μορφής στερεοτύπων και ρατσιστικής συμπεριφοράς θα ενισχύσει κάθε μορφή περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού των μειονεκτούντων. Επίσης μας δίνει τη δυνατότητα να υπερβούμε την ομοιογένεια: εκεί όπου υπάρχουν περισσότερες από μια απόψεις και προοπτικές, οι οποίες βρίσκονται σε μια διαδικασία τριβής και αντιπαράθεσης, έχουμε και περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούμε στην πρόοδο.

Σε ένα σχολείο δεν αρκεί μόνο να διαπιστωθεί ότι έχει μεταβληθεί η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και έχουν υιοθετηθεί δομικές αλλαγές (όπως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια), αλλά χρειάζεται να υιοθετηθούν συμπεριφορές που θα αποδέχονται το «διαφορετικό» και θα εκφράζουν σεβασμό προς τον «άλλο» (Ρέππα, Λαζαρίδου & Lyman,2005). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης στηρίζεται πριν απ' όλα σε μια θεμελιώδη αρχή, που λέει ότι οι πεποιθήσεις διδάσκονται, άρα μαθαίνονται. Το σχολείο ως θεμελιώδης θεσμός κοινωνικοποίησης μεταδίδει αξίες και πεποιθήσεις, με τις οποίες γίνονται είτε όχι αποδεκτές οι διαφορές ανάμεσα στις ανθρώπινες ομάδες, αναγνωρίζονται ή όχι τα δικαιώματα, γίνονται ή όχι σεβαστές οι διαφορετικές ταυτότητες. Άρα η αρμονική συμβίωση διδάσκεται, η συνεργασία μαθαίνεται, ο σεβασμός στη διαφορά καλλιεργείται από το σχολείο ή το αντίθετο (Φραγκουδάκη).

Οι θεμελιώδεις αρχές για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και για την υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων συνοψίζονται σύμφωνα με τον Κυπριανό (2008), στις παρακάτω τρεις:

Α. Αφορμώμενοι από το αξίωμα ότι κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ότι όλα πρέπει να ξεκινούν από αυτό οι παιδαγωγοί της Νέας

Αγωγής προέκριναν την εξατομικευμένη διδασκαλία. Βασική παραδοχή και παρεπόμενο της αντίληψης είναι η γνώση των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στους συνομιλητές του, γνωρίζει τις δυνατότητές του και προσαρμόζει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποδοχή και μόνο αυτής της αρχής σημαίνει την απόρριψη της λογοκρατικής παραδοσιακής παιδαγωγικής που θέλει τον εκπαιδευτικό μεταδότη της γνώσης και το μαθητή παθητικό δέκτη. Αντίθετα, η νέα αντίληψη θεμελιώνει την παιδαγωγική διαδικασία στη διαρκή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/εκπαιδευομένων.

Β. Συμπληρωματική προς την προηγούμενη αρχή είναι μια δεύτερη σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική διαδικασία και η μάθηση οφείλουν να στηρίζονται στα βιώματα των παιδιών, να είναι βιωματικές. Με την τήρηση της αρχής αυτής μπορεί να επιτευχθεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο σεβασμός της ατομικότητας του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, η τήρηση της συγκεκριμένης αρχής καθιστά δυνατή την υλοποίηση μίας άλλης βασικής αντίληψης ότι η ετερότητα και η διαφορά είναι πηγές πλούτου και γνώσης.

Γ. Το σχολείο, τέλος, οφείλει να είναι όχι απλά μηχανισμός προετοιμασίας για τη ζωή, αλλά, για να παραφράσουμε τις γνωστές ρήσεις του John Dewey, και του Ovide Decroly, χώρος ζωής, χώρος δηλαδή αναπόσπαστος από την καθημερινότητα, γεμάτος ζωντάνια που παρέχει ευχάριστες και δημιουργικές εμπειρίες στα παιδιά. Εκτός από το περιβάλλον και τον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο η επίτευξη του εν λόγω στόχου προϋποθέτει ορισμένες παιδαγωγικές αρχές, όπως η δημιουργία συνεργατικού πνεύματος στα παιδιά.

ΑΞΙΩΜΑΤΑ-ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ

Τρεις κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επισημαίνει ο Γκόβαρης (2004,σσ.77-78). Η πρώτη αναγνωρίζει έναν οικουμενισμό όσον αφορά στους πολιτισμούς και προσπαθεί να αναδείξει τα κοινά σημεία των πολιτισμών που συνυπάρχουν. Ωστόσο οι άνθρωποι έχουν συνήθως την τάση να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να κατατάσσουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους. Το αξίωμα αυτό είναι βασικό, διότι μας οδηγεί και στην ισότιμη αντιμετώπιση των λεγόμενων «ενδιάμεσων πολιτισμών» (Δαμανάκης).Ο ενδιάμεσος πολιτισμός είναι, ισότιμος με τους δύο άλλους εμπλεκόμενους πολιτισμούς και θεωρείται ότι θα πρέπει να αποτελεί την αφετηρία και το στόχο οποιουδήποτε μέτρου εκπαιδευτικής

πολιτικής λαμβάνεται για τα παιδιά των μειονοτήτων (Κεσίδου,). Η δεύτερη αναγνωρίζει έναν σχετικισμό όσον αφορά στους πολιτισμούς και προσπαθεί να αναδείξει τις διαφορές των πολιτισμών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση είναι φορείς ενός μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο είναι απλά διαφορετικό και όχι ελλειμματικό σε σχέση με το κυρίαρχο (η «υπόθεση του ελλείμματος» και η «υπόθεση της διαφοράς»). Τελευταία, τονίζει, διαμορφώνεται η τρίτη, που έχει ως βάση την ισότιμη συμμετοχή μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία, που θα επιφέρει και την ισότητα σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, που υιοθετείται ήδη από τη δεκαετία του '60 στις ΗΠΑ και τον Καναδά, επιδιώκει να δώσει απάντηση στα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας των μαθητών των μεταναστευτικών ομάδων. Μια αποτυχία που και στην Ελλάδα έχει άμεση σχέση με την αδυναμία του σχολείου και των εκπαιδευτικών να εκπληρώσουν τον σύγχρονο ρόλο τους (Δρεττάκης, 2009:41). Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω, πρέπει να ακολουθηθεί στο σχολείο μια «διαπολιτισμική πορεία» που θα περιλαμβάνει τα εξής στάδια :

1. Γνωριμία με το διαφορετικό . Αυτή είναι αναγκαία «συνθήκη» προκειμένου να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που κατεξοχήν στηρίζονται στην άγνοια μας για το διαφορετικό. Μάλιστα, αυτή η άγνοια συνήθως μάς οδηγεί σε αυθαίρετες ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους ωθούν σε κατηγοριοποιήσεις που λίγο -πολύ ενισχύουν τα υπάρχοντα στερεότυπα καθώς και τις προκαταλήψεις μας.
2. Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αποτελεί το επόμενο, συνήθως βήμα μετά την επίτευξη του προηγούμενου σταδίου. Βέβαια, η γνωριμία με το «άλλο» μπορεί να οδηγήσει και στην αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή, εκεί που είχαμε διάθεση για συνεργασία, η ουσιαστική μας γνωριμία να μας οδηγήσει στην απόρριψή του. Επειδή, όμως, κυριαρχούν συνήθως τα αρνητικά στερεότυπα για τους «άλλους», η ουσιαστική μας γνωριμία οδηγεί συνήθως στην αποδοχή του.
3. Έτσι επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε μας και τους «άλλους» , αφού η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη επιτρέπουν την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ μας χωρίς τις αλλοιώσεις που τα παραπάνω αρνητικά στοιχεία επιφέρουν. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η σημασία του καλού χειρισμού της γλώσσας του σχολείου από όλα τα μέρη, σε επίπεδο τέτοιο, μάλιστα, που τα μηνύματα να γίνονται κατανοητά με σαφήνεια και ακρίβεια από όλους.

4. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η διάθεση για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν τη μικροκοινωνία της τάξης, πράγμα που αποτελεί και το ζητούμενο. Αυτή η διάθεση για εποικοδομητική συνεργασία μπορεί να επεκταθεί στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Μετασχηματισμένο πρόγραμμα σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί για να ενσωματώσουν πολιτισμικό περιεχόμενο στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου που προάγει την πολυπολιτισμική μόρφωση χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους. Οι μέθοδοι αυτές περιλαμβάνουν την *προσέγγιση των συνεισφορών*, κατά την οποία το εθνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο περιορίζεται σε ήρωες, επετείους και συγκεκριμένα πολιτισμικά γεγονότα. Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά είναι η *προσθετική προσέγγιση*. Με την προσέγγιση αυτή, στο πρόγραμμα σπουδών προστίθενται πολιτισμικό περιεχόμενο, έννοιες και θέματα, χωρίς όμως να αλλάζουν η βασική δομή, οι σκοποί και τα χαρακτηριστικά του. Γίνεται μια υπό-αντιπροσώπευση κάποιων πολιτισμικών και εθνικών ομάδων μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς προστίθενται αυτόνομες πολιτισμικές ενότητες χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση στη δομή, στους σκοπούς και στο πνεύμα του. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολιτιστικά προϊόντα διαφορετικών ομάδων με τον κίνδυνο, όμως, αυτή η προσέγγιση να λειτουργεί περισσότερο στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέρος της εξεταζόμενης ύλης και όχι ως ουσιαστική επαφή και γνωριμία με τον «άλλο» πολιτισμό.

Ούτε η προσέγγιση των συνεισφορών ούτε η προσθετική προσέγγιση αμφισβητούν τη βασική δομή ή τον κανόνα του προγράμματος σπουδών. Πολιτισμικές εορτές, δραστηριότητες και περιεχόμενα εισάγονται στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά μέσα στο υπάρχον πλαίσιο και τις θεμελιώδεις παραδοχές του προγράμματος σπουδών. Αυτό σημαίνει πως η εστίαση γίνεται στις επιφανειακές διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς και όχι στα καθημερινά βιώματα και στις βαθύτερες συγκρίσεις των πολιτισμών.

Η προσέγγιση του μετασχηματισμού διαφέρει ριζικά τόσο από τη προσέγγιση των συνεισφορών όσο και από την προσθετική προσέγγιση. Η προσέγγιση του μετασχηματισμού αλλάζει τον κανόνα, τα ερμηνευτικά πρότυπα και τις βασικές παραδοχές του προγράμματος σπουδών, και επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν τις

έννοιες, τα ζητήματα, τα θέματα και τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μεταξύ των σημαντικών σκοπών της προσέγγισης αυτής περιλαμβάνονται η βοήθεια προς τους μαθητές ώστε να αντιληφθούν έννοιες, γεγονότα και ανθρώπους κάτω από διαφορετικές, εθνικές και πολιτισμικές οπτικές γωνίες, και να κατανοήσουν τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή. *Η γνώση είναι δυναμική, μεταβαλλόμενη και παράγεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και δεν είναι στατική και ουδέτερη.* Όταν βοηθούμε τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, θα πρέπει να τους βοηθούμε να αναγνωρίσουν ότι η γνώση αντανακλά το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε και ότι έχει κανονιστικές και αξιολογικές παραδοχές (Banks, 1996γ).

Διαπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία

Η Παιδική Λογοτεχνία με διαπολιτισμική διάσταση μπορεί να απεικονίσει πολλές πτυχές ενός πολιτισμού, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους τρόπους ζωής και τα πρότυπα της σκέψης του. Ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι σε θέση να υπερβεί το χρόνο, το χώρο και τη γλώσσα και να βοηθήσει τους αναγνώστες να μάθουν για ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων, των οποίων οι ιστορίες πραγματώνονται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και φυσικό σκηνικό. Τα λογοτεχνικά κείμενα απαγκιστρώνονται από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και εντάσσονται σε μια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη μυθοπλαστική πραγματικότητά τους αλλά και την πραγματικότητα των μαθητών. Ουσιαστικά, η διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία βοηθά στην επαφή των παιδιών με τη διαφορετικότητα, στο να εκτιμήσουν την ιδιοσυγκρασία των άλλων εθνικών ομάδων και να αναπτύξουν πολλαπλές απόψεις.

Πέρα από τις επιφανειακές διαφορές του χρώματος, του πολιτισμού ή της εθνότητας όλοι οι άνθρωποι δοκιμάζουν τα καθολικά συναισθήματα της αγάπης, της θλίψης, της δικαιοσύνης και της ευγένειας και αυτό αποτελεί στόχο της λογοτεχνίας με διαπολιτισμική διάσταση (Κατσίκη-Γκιβάλου). Ωστόσο, η προσφορά της Λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στους πολιτισμούς, όχι μόνο τους άλλους αλλά και τον οικείο, την καλλιέργεια στάσεων ανεκτικότητας απέναντι στις ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις, καθώς και τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για τη συγκρότηση των συλλογικών ταυτοτήτων όχι στη βάση αποκλεισμών αλλά αλληλεπίδρασης. Μέσω της Διαπολιτισμικής Λογοτεχνίας, τα παιδιά που είναι μέλη μιας φυλετικής ή εθνικής μειονότητας

συνειδητοποιούν ότι έχουν μια πολιτισμική κληρονομιά για την οποία μπορούν να είναι περήφανοι. Η περηφάνια για την κληρονομιά τους βοηθάει τα παιδιά που είναι μέλη μειονοτήτων να βελτιώσουν τις προσωπικές τους αρχές και να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η ευρεία ποικιλία των πολυπολιτισμικών θεμάτων βοηθάει επίσης τα παιδιά να κατανοήσουν την κοινωνική αλλαγή.

Η κατάσταση στην Ελλάδα

Το ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ξεκινά από τη δεκαετία του '70 (Νικολάου,2000). Από τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι το 1994, ιδρύονται Σχολεία Παλιννοστούντων, Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, για την εκπαίδευσή τους. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, κατά τους Νικολάου (2000) και Δαμανάκη (2004), λειτουργούν με τη λογική της αφομοίωσης και της προσαρμογής των μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Μέχρι το 1996 οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική δεν ασχολούνται καθόλου με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Μάρκου, 1997 α). Μόλις το 1996 ψηφίζεται ο Νόμος 2413 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, που αποτελεί το πλαίσιο για την «παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Νόμος 2413, ΦΕΚ 124,τ.α,17.6.1996). Με τον Νόμο αυτό ιδρύονται τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σχετικά με την Εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών, ο Γούσης (1997) αναφέρει:

«...Η δράση μας αυτή ταυτίζεται σε γενικές γραμμές με τη δράση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως προς τις βασικές επιλογές εκπαιδευτικής παρέμβασης με διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, για τα παιδιά που προέρχονται από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σημείο αναφοράς των κοινών προσπάθειών μας αποτελεί το ψήφισμα Α3-388/92 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, σχετικά με την πολιτισμική πολυδιάσταση και τα προβλήματα της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σήμερα: Νομοθεσία και Φορείς

Στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας (www.ypepth.gr) και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επισημαίνεται η αλλαγή που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και συγκεκριμένα το πώς η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών έχει γίνει χώρα υποδοχής μεταναστών.

Υπογραμμίζεται ότι δικαίωμα στην εκπαίδευση έχουν όλοι και είναι υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει στα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και των παλιννοστούντων τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να αποφεύγουν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και να αποκτούν τίτλους σπουδών. Κανένας μαθητής με ιδιαιτερότητες δεν πρέπει να αποκλείεται από το κοινό αγαθό.

Η πολιτεία χειρίζεται τα ζητήματα ετερότητας μέσω ενός επιστημονικού συμβουλευτικού οργάνου, του ΠΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), που είναι υπεύθυνο για την εισαγωγή και ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση. Εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και ιδρύθηκε το 1996 (Ν.2413/96 «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 124/τ.α'/17-06-96). Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (Νικολάου,2005).

Η σχετική με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση νομοθεσία προβλέπει τους σκοπούς και το περιεχόμενο της, τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πληροφορίες για το προσωπικό και τη διοίκηση των σχολείων, θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης, ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Συγκεκριμένα, στην ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ (www.ypepth.gr, Το εκπαιδευτικό σύστημα/Νομοθεσία Δ.Ε) παρατίθεται μια σειρά Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων που καθορίζουν το πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/ 17.6.1996) αναφέρεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο σκοπό-περιεχόμενό της, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στη διοίκηση των σχολείων (κεφ Ι, άρθρα 34,35,36,37), καθώς και στην Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ) (κεφ Β, άρθρα 5,6,7). Ο Νόμος 2817/00 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00) αναφέρεται σε θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης (κεφ Α, άρθρο 9). Η

Υπουργική Απόφαση αρ.ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18-3-96) αναφέρεται στη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ. Η Υπουργική Απόφαση αρ.Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99) αναφέρεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στην Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Τέλος, ο Νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/16.2.2000) αναφέρεται στην αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, καθώς και σε θέματα Εκπαίδευσης-Πολιτισμού (κεφ Ε, άρθρο 11).

Στην Πύλη Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ (<http://isocrates.gr>) υπάρχει επίσης μια σειρά Εγκυκλίων, Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων, σχετικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η Εγκύκλιος με αρ. πρωτ. Φ.6/82/Γ1/647 αναφέρεται στις εγγραφές μαθητών τέκνων προσφύγων. Η Υπουργική Απόφαση αρ.Φ.361.23/159/Δ1/5271 (ΦΕΚ 598Β/ 17.07.1997) αναφέρεται στις διαδικασίες και προϋποθέσεις μετάθεσης Εκπ/κών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης. Η Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221/Γ1/1236 (ΦΕΚ 874Β/17.09.1996) αναφέρεται στη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, ο Νόμος 2817/14-3-00, ΦΕΚ 78Α αναφέρεται σε Θέματα σπουδών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, άρθρο 14, παρ.24.

Όπως προκύπτει από την παράθεση της ελληνικής νομοθεσίας για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, φαίνεται ότι αρχικά το εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει την αφομοίωση και τη γρήγορη προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο.

Ωστόσο, από το 1996, που ψηφίζεται ο Νόμος για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέχρι και σήμερα, γίνεται προσπάθεια να εισαχθεί στα σχολεία η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

3.5 ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

3.5.1 Σχολικά εγχειρίδια: φορέας ιδεολογίας

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικό μέσο και εργαλείο μόρφωσης του μαθητικού δυναμικού, αφού υποστεί επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας. Η έκδοσή του από το κράτος και η δωρεάν διανομή του στους μαθητές το έχει καταστήσει όχι μόνο ουσιαστικό αλλά και αδιαμφισβήτητο στοιχείο

της εκπαίδευσης, καθώς βρίσκεται κάτω από απόλυτο κρατικό έλεγχο, γράφεται και παράγεται υπεράνω συμφερόντων και με αμιγώς επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, ενώ συμβάλλει στην εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ως σχολικά εγχειρίδια ορίζονται *«τα βιβλία εκείνα που προσφέρουν το περιεχόμενο των διαφόρων μαθημάτων του σχολείου και που χρησιμοποιούνται από δάσκαλο και μαθητή για την οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης»* (Μαυρογιώργος, 1980: 35). Ανάμεσα στις κυριότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή, η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και η κοινωνικοποίησή του (Καψάλης-Χαραλάμπους, 1995: 127-128). Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν αρωγούς στη διαμόρφωση της ιδεολογίας των μαθητών, καθώς αποτελούν *«φορείς ιδεολογίας»* (Καψάλης-Χαραλάμπους, 1995: 144), μέσω των οποίων μεταβιβάζεται στους μαθητές αυτό που *«θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό ή χρήσιμο, το αξιόλογο, το λογικό, το έγκυρο, το κοινωνικά δίκαιο»* (Άχλης, 1990: 145). Τα σχολικά εγχειρίδια, επομένως, *«συμβάλλουν στην κοινωνική αγωγή των μαθητών, καθώς επιδρούν καταλυτικά στις αξίες, στις στάσεις, στις νόρμες, στις διαθέσεις τους»* (Καψοκαβάδης, 2003: 112). Το σχολικό εγχειρίδιο καλύπτει μια κοινωνικοποιητική λειτουργία και αντιστοίχως όλους τους άλλους ρόλους του σχολείου και αποτελεί το *«κυριότερο μέσο διδασκαλίας»* (Σιλιγάρης, 2001). Μέσα στο χώρο και στο χρόνο της τάξης, τα βιβλία αυτά χρησιμεύουν στα παιδιά, ανάμεσα σε άλλα, ως βοηθήματα της σκέψης, της ανάπτυξης στάσεων και της αντίληψης για την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν.

Η εικόνα των άλλων λαών που σχηματίζει ένας άνθρωπος, οφείλεται στην κοινωνικοποίησή του κατά την παιδική ηλικία, δηλ. κυρίως στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν άλλους πολιτισμούς και τα γεγονότα του κόσμου τα μαζικά μέσα επικοινωνίας και ειδικότερα στην εικόνα που δίνει το σχολικό πρόγραμμα και ιδιαίτερα τα σχολικά εγχειρίδια (D.Hicks, 1984,163). Το 1925 η Κοινωνία των Εθνών εκδίδει μια διακήρυξη (Casares Resolution) με την οποία συνιστά συσκέψεις και ανταλλαγές ειδικών ανάμεσα σε διάφορες χώρες για την αποκάθαρση από σοβινιστικά και άλλα παραμορφωτικά στοιχεία της εικόνας με την οποία παρουσιάζουν άλλους λαούς στα σχολικά τους εγχειρίδια (βλ. P.Luntinen, 1988, 337 κ.κ.). Και στη χώρα μας ο νόμος 1566/85 φαίνεται ότι επηρεάστηκε από τη σύσταση της UNESCO, καθώς στο άρθρο 1, παρ. ε, θέτει ως σκοπό της εκπαίδευσης *«να αναπτύσσουν οι μαθητές πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της*

γης, προσβλέποντας σ' έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό''. Μια τέτοια αντίληψη παρουσιάζεται φυσικά για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία της χώρας μας (πρβλ. Καλογερόπουλος, 1990,182).

Το σύνολο των κειμένων των αναγνωστικών μεταδίδει ανεπαίσθητα στο/στις μαθητή/τριες έναν κώδικα αξιών, συμπεριφοράς και μιας ορισμένης ηθικής (Κοτσαλίδου,2003).Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι μέσα από τα αναγνωστικά θα εμφανιστούν στοιχεία που αναμένουμε να επηρεάσουν τους/τις μαθητές/τριες είτε άμεσα, είτε έμμεσα. Η ιδεολογία που πιθανόν να καλλιεργούν τα βιβλία γίνεται βίωμα μέσω των ιδεών που προβάλλουν στα εγχειρίδια. Ένα στοιχείο πολύ σημαντικό που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η μικρή ηλικία των μαθητών/τριων κι άρα η μη ετοιμότητα τους να αντιμετωπίσουν και να σταθούν κριτικά απέναντι σε ιδέες που κρύβονται καλά μέσα από την αναπαραγωγή καθημερινών καταστάσεων και γεγονότων που περιγράφονται στα βιβλία του δημοτικού.

3.5.2 Αναλυτικά προγράμματα-σχολικά εγχειρίδια

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας. Αυτό εξειδικεύει τους σκοπούς της αγωγής σε σκοπούς των επιμέρους μαθημάτων και καθορίζει τα περιεχόμενα με τα οποία θα επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί. Αποτελούν τη βάση σύμφωνα με την οποία παράγονται και χρησιμοποιούνται τα διάφορα μέσα διδασκαλίας και συγκεκριμένα τα σχολικά εγχειρίδια. Συνήθως μάλιστα προσπαθούν να ανταποκρίνονται απόλυτα στις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και καλύπτουν κατ' αυτόν τον τρόπο πλήρως την ύλη διδασκαλίας. Στο σύνολό τους τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών με βάση τα οποία το σχολείο επιδιώκει την επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής. Με άλλα λόγια Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995).

Οι ριζικές αλλαγές στον κόσμο, η έκρηξη των γνώσεων, η διόγκωση του αριθμού των μαθητών, η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού και άλλα πολλά καθιστούν σήμερα την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την παράλληλη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων μια επιτακτική αναγκαιότητα. Η επιτυχία της

αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων. Παράλληλα επιβεβαιώνεται η άποψη ότι βασικό στοιχείο της εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελεί η ανανέωση ή η εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων (βλ. Ν. Τερζής, 1988, 13κ.κ.), όπως προκύπτει και από την εκπαιδευτική πολιτική όλων των κυβερνήσεων και μέσα από τις διαδοχικές μεταβολές στη σχετική νομοθεσία να παρεμβαίνουν και να ρυθμίζουν τον τρόπο συγγραφής, έγκρισης και εισαγωγής τους στα σχολεία (Βεντούρα, 1992, Καψάλης&Χαραλάμπους,1995)

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα σε ένα περιβάλλον που εκλαμβάνει ως αυτονόητη την ύπαρξη ενός μοναδικού, κεντρικά σχεδιασμένου διδακτικού εγχειριδίου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται συνήθως στο να διευκολύνει τη μετάδοση αυτού του σώματος γνώσεων στην ομάδα των μαθητών. Πρόκειται για μια κουλτούρα εκπαίδευσης που αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό από το να λειτουργήσει ως «ειδικός» στο πεδίο του, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας κάθε φορά, εκτός των άλλων, τα ιδιαίτερα (πολιτισμικά ή άλλα) χαρακτηριστικά των μαθητών του (Vavrus 2002, Brown 2007). Λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να ελαχιστοποιούν το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και να αποτρέπουν τα φαινόμενα ξеноφοβίας και ρατσισμού.

Τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά παρέμειναν στο περιθώριο των ερευνητικών ενδιαφερόντων για μεγάλο διάστημα, τουλάχιστον στα πλαίσια της χώρας μας. Οι λόγοι που συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης και ισχύουν ιδιαίτερα για την ελληνική πραγματικότητα είναι οι εξής (Καψάλης & Θεοδώρου 2002, σ. 196):

(α) Δε συνειδητοποιήθηκε από την επιστημονική κοινότητα η ισχυρή κοινωνικοποιητική δράση του σχολικού βιβλίου και η σπουδαιότητά του ως δομικού στοιχείου διδασκαλίας. Αν και υπήρξε το παλαιότερο και κυριότερο μέσο διδασκαλίας, τέθηκε στο περιθώριο της έρευνας, ενώ καινούργια διδακτικά μέσα απέσπασαν το ερευνητικό ενδιαφέρον.

(β) Από τη στιγμή που το σχολικό βιβλίο υφίσταται τον κρατικό έλεγχο και διανέμεται δωρεάν στο εκπαιδευτικό δυναμικό, καθίσταται αυτομάτως αδιαμφισβήτητο στοιχείο της εκπαίδευσης, που βρίσκεται υπεράνω υπονοιών και επιφυλάξεων.

Τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται ως πηγή ιστορικής έρευνας και μάλιστα με ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελούν κοινό κομμάτι της εμπειρίας του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού. Η ιδιαίτερη σημασία τους για την επιστημονική έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν παρακαταθήκη όλων εκείνων των γνώσεων και των αξιών που προκρίνονται κάθε φορά να γίνουν κτήμα της νέας γενιάς με στόχο την κοινωνικοποίησή της (Κουλούρη, 1987). Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα έχει στην πλειοψηφία ως αφετηρία της κυρίως ιδεολογικά κίνητρα και σε ελάχιστες περιπτώσεις ασχολείται με τα περιεχόμενα και τη βελτίωσή τους. Όπως συμβαίνει άλλωστε και σε άλλες χώρες, η ιδεολογική κριτική των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης κριτικής του σχολείου και του Αναλυτικού Προγράμματος. Αφορά δηλ. η κριτική αυτή κυρίως τις λειτουργίες της πληροφόρησης και της κοινωνικοποίησης και όχι τις άλλες λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων. Αντίθετα, για τα σχολικά εγχειρίδια ως παιδαγωγικά μέσα και ως μέσα διδασκαλίας, για τη διδακτική-μεθοδολογική τους βάση και άλλα πολλά, δε γίνεται και τόσο πολύς λόγος. Αυτό σημαίνει ότι γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη μια αλλά και ειδικοί ερευνητές από την άλλη βλέπουν το σχολικό εγχειρίδιο κυρίως ως Informatorium και όχι τόσο ως Padagogicum (πρβλ. και G.Stein, 1977,235).

Ως εκ τούτου, αν και κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται όλο και περισσότερες έρευνες των σχολικών εγχειριδίων και παρά το γεγονός ότι τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια είναι εμφανώς βελτιωμένα ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, σε σχέση με αυτά του παρελθόντος (Καψάλης & Θεοδώρου 2002, σ. 200), θεωρείται ότι η Ελλάδα διανύει την προδρομική φάση της στο προκείμενο ερευνητικό πεδίο (Μπονίδης 2004, σ. 41). Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η ερευνητική ανάδειξη της παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας των σχολικών βιβλίων, μέσα από μια καθολική εξέταση όλων των επιμέρους διαστάσεων του περιεχομένου τους, με σκοπό να διευκολυνθεί η εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα πιο αποτελεσματικό επίπεδο.

3.5.3 Αναλυτικά προγράμματα-Λογοτεχνία

Μία ιστορική αναδρομή στα Α.Π. του παρελθόντος μας φέρνει αντιμέτωπους με την «κακοδαιμονία», όπως συχνά αναφέρεται (Κατσίκη – Γκίβαλου 2008, Πολίτης 2005), της λογοτεχνίας, η οποία εμφανίζεται να ασφυκτιά στα δεσμά του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό το πρόβλημα διαφάνηκε από την πρώτη φορά που διατυπώθηκαν οι

λογοτεχνικοί σκοποί του γλωσσικού μαθήματος (Α.Π. 1977), σύμφωνα με τους οποίους η λογοτεχνία αντιμετωπίστηκε όχι ως φορέας πολιτιστικών αξιών, αλλά ως μέσο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων (Κολοβός 2006, σ. 27). Ο ίδιος παρενθετικός ρόλος της λογοτεχνίας στα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας διακρίνεται και στα *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου* (1987), των οποίων οι επιμέρους οδηγίες δεν καταφέρνουν να επαναπροσδιορίσουν τη θέση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη (Πολίτης 2005, σ. 68). Ουσιαστικά, όμως, η Λογοτεχνία παραμένει «υποχείριον» της Γλώσσας, αφού τα κείμενά της γίνονται αντικείμενο ιδεολογικής χειραγώγησης και γλωσσικής μελέτης (Κολοβός 2006, σ. 27). Η λογοτεχνία εξακολουθεί να μην αντιμετωπίζεται ως χωριστό γνωστικό αντικείμενο, με δική της θέση, περιεχόμενο, στόχους στο Α.Π.Σ. και με συγκεκριμένες ώρες στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Κατσίκη – Γκίβαλου 2008, σ. 66), κάτι που συμβαίνει με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στο εκπαιδευτικό παρόν, σημειώνουμε ότι η λογοτεχνία, ως γνωστικό αντικείμενο, σύμφωνα με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού - Γυμνασίου*, που δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2003 (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003), εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας. Αναλυτικότερα, το *ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* αναφέρει ότι με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3745). Την ίδια στιγμή, η λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως ένας από τους Άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος με γενικό στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τον βιωματικό λόγο και τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3747). Προχωρώντας στους Γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες), διαβάζουμε, ενδεικτικά προς το παρόν, ως στόχους για τον Άξονα της Λογοτεχνίας την απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης, την εξοικείωση του μαθητή με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων, με απλά κείμενα της νεωτερικής λογοτεχνίας, με κείμενα των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, αλλά και της βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3747).

Όσον αφορά τα ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, τα οποία εξειδικεύουν τις επιταγές του ΔΕΠΠΣ για τη διαθεματικότητα, αλλά και χαρτογραφούν τα βασικά σημεία της γλωσσικής διδασκαλίας, σ' αυτά αναφέρεται ως έκτος ειδικός σκοπός αυτής, ο μαθητής να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές

λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3748). Κι αυτό θα επιτευχθεί μέσα από τη μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3775), όπως διαβάζουμε στην ενότητα *Λογοτεχνία της Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Εκείνη που υπαγορεύει αυτό το εν μέρει «διδακτικό διαζύγιο» είναι η αναγνώριση της σπουδαιότητας της λογοτεχνίας στη γλωσσική και γενικότερα αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3775). Ωστόσο, η σπουδή της Νεοελληνικής Γλώσσας οριοθετεί προθετικά ή μη την ιδιαίτερη λειτουργία της λογοτεχνικής έκφρασης (Πολίτης 2005, σ. 70), μην επιτρέποντας τον ολικό διαχωρισμό των δύο εν λόγω αντικειμένων.

Παράλληλα, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, τα λογοτεχνικά κείμενα θα πρέπει να αξιοποιούνται με βιωματικό τρόπο, χωρίς αναλύσεις, χωρίς τάση εξάντλησης και χωρίς σχολαστικισμό (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3775). Αντίθετα, το παιχνίδι, η ψυχαγωγία, η καλλιέργεια του συναισθήματος, ο προβληματισμός – διάλογος πάνω σε ποικίλα θέματα, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιανγνωσίας (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3775) συνδέονται άμεσα με τη λογοτεχνία.

Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις ώρες που αναλογούν στη «διδασκαλία» της λογοτεχνίας, αυτή δεν έχει το δικό της δίωρο, αλλά μετά το πέρας κάθε γλωσσικής ενότητας, η συγγραφική ομάδα του εκάστοτε γλωσσικού εγχειριδίου παραπέμπει σε αντίστοιχο λογοτεχνικό κείμενο του Ανθολογίου, ή σε λογοτεχνικό βιβλίο. Παράλληλα καθιερώνεται ώρα ελεύθερης ανάγνωσης, ενώ παρέχεται στον δάσκαλο η δυνατότητα να αντικαθιστά κείμενα των εγχειριδίων σε ποσοστό έως και 25% συνολικά (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σσ. 3773, 3775). Μάλιστα, σύμφωνα με το αναμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα των πιλοτικών δημοτικών σχολείων, μία ώρα από το σύνολο των ωρών που διατίθενται εβδομαδιαίως για το μάθημα της γλώσσας σε κάθε τάξη τυπικά θα πρέπει να αφιερώνεται στη λογοτεχνία και την προώθηση της φιλιανγνωσίας. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η λογοτεχνία είναι αφανής στο σχολικό πρόγραμμα και η ανάδειξή της στη σχολική τάξη βρίσκεται στα χέρια του εκάστοτε εκπαιδευτικού που θα την επιδιώξει. [25]

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι η λογοτεχνία, αν και προσφέρει το «είναι» της σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αφού κάθε σχολικό εγχειρίδιο φιλοξενεί λογοτεχνικά κείμενα που συνεπικουρούν στη διεξαγωγή του εκάστοτε μαθήματος, εντούτοις η ίδια στερείται αυτόνομης ύπαρξης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του

Δημοτικού. Η συνύπαρξή της με τη σπουδή τη Νεοελληνικής Γλώσσας οριοθετεί την οποιαδήποτε επιδιωκόμενη δράση της στα διδακτικά πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται να αναγνωρίζεται επίσημα ως βασικός στόχος της λογοτεχνίας η αισθητική απόλαυση και η ικανοποίηση του μαθητή μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το λογοτεχνικό έργο. Εν ολίγοις, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακροβατεί ανάμεσα στις νέες αντιλήψεις της διδακτικής και της θεωρίας της λογοτεχνίας που έχουν επίκεντρό τους την αμφίδρομη σχέση αναγνώστη – κειμένου και στις παλαιότερες πρακτικές που θέλουν τη λογοτεχνία δέσμια στα γνωστικά καλούπια της γλωσσικής διδασκαλίας.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ανάλυση Περιεχομένου

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων στα ανθολόγια κείμενα των έξι τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Μέσω αυτής της διαδικασίας, θεωρήθηκε εφικτό να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η ελληνική εκπαίδευση έχει στρέψει την προσοχή της στην παρουσίαση του Άλλου και των διαφορετικών πολιτισμών στους μαθητές. Παράλληλα, μέσω της καταγραφής των διαπολιτισμικών στοιχείων στα τρία ανθολόγια που δίνονται στα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο επισημαίνεται, όπως θα γίνει κατανοητό, η προοδευτική αύξηση των διαπολιτισμικών στοιχείων των κειμένων.

Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα χαρακτηριστικό μέσο διάδοσης των διαπολιτισμικών στοιχείων, με βάση το γεγονός ότι πρόκειται για ένα κατεξοχήν μέσο διάδοσης εικόνων αναφορικά με τον Άλλο, καθώς και αναφοράς σε πολιτισμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Έτσι, οι συλλογές λογοτεχνικών κειμένων που προορίζονται για παιδιά, δηλαδή τα σχολικά λογοτεχνικά ανθολόγια, αποτελούν την πλέον ενδεδειγμένη περίπτωση μελέτης για την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Μεθοδολογικά, το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα η μέθοδος της συγκεφαλαίωσης. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εντάσσεται στην ποιοτική έρευνα, ενώ, σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004: 99) περιλαμβάνει τρία ερευνητικά παραδείγματα, με βάση τα οποία

πραγματοποιείται η ποιοτική ανάλυση των κειμένων. Πρόκειται για την συγκεφαλαίωση, η οποία επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία, την εξήγηση, και την δόμηση. Η επιλογή της συγκεφαλαίωσης, έγινε με βάση τα χαρακτηριστικά της, όπως τα αναφέρει ο Μπονίδης. Μέσω αυτής, επιχειρείται στη βάση μιας αφαιρετικής διαδικασίας, να ανευρεθούν τα ουσιαστικά μηνύματα του περιεχομένου του υλικού, καθώς και η παροχή μιας γενικής εικόνας του εξεταζόμενου υλικού.

4.2 Έρευνα βιβλίων υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής. εκπαίδευσης

Όπως είδαμε στο θεωρητικό τμήμα της έρευνας, η σύγχρονη ανάγκη για διαπολιτισμικού τύπου προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποδεικνύεται αυξανόμενη. Οι πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ανακατατάξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο εντός της Ευρώπης, όσο και σε ευρύτερο πλαίσιο έχουν ως αποτέλεσμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στο διαμορφούμενο αυτό κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, η διερεύνηση των διαπολιτισμικών στοιχείων, τα οποία γίνονται αντιληπτά εντός των επιλεγμένων κειμένων που διδάσκονται στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, φαίνεται πως αποτελεί μια ενδιαφέρουσα προοπτική. Έτσι, στο παρόν τμήμα της μελέτης θα επιχειρηθεί η καταγραφή των διαπολιτισμικών στοιχείων στα τρία ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, που εκδίδεται ως σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα της Λογοτεχνίας, τα οποία δίνονται στους μαθητές, και αντιστοιχούν, ανά ανθολόγιο, σε δύο τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Η παρουσίαση συγκεκριμένων πτυχών της ετερότητας και του Άλλου εντός των λογοτεχνικών κειμένων είναι μια συνηθισμένη πρακτική, καθότι αναπόφευκτα εντός των εθνικών λογοτεχνιών υπάρχουν διάφορες καταγραφές του Άλλου. Έτσι και στην ελληνική εθνική λογοτεχνία, από την οποία επιλέχθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων που βρίσκονται στα σχολικά Ανθολόγια, υπάρχουν αντίστοιχες οπτικές της ετερότητας. Επίσης, ως διαπολιτισμικό στοιχείο μπορεί να εκληφθεί και η παρουσία μεταφρασμένων κειμένων στα Ανθολόγια, επιλογή που επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν περισσότερο τον κόσμο έξω από τα ελληνικά όρια, αλλά και να γνωρίσουν μια μικρή έστω πλευρά από ορισμένες διαφορετικές εθνικές λογοτεχνίες. Στο σύγχρονο κόσμο όλες οι κοινωνίες είναι ετερογενείς και διακρίνεται μια άλλη μορφή ρατσισμού, η ξενοφοβία. Το λογοτεχνικό βιβλίο, φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων και παράγοντας διαμόρφωσης πολιτιστικής

ταυτότητας, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην αποδοχή και κατανόηση του άλλου. Μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές ενός ατόμου, ενώ η εικόνα του «άλλου» που διαμορφώνεται μέσω αυτού συμβάλλει και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας ενός λαού και καθορίζει, στη μετανεωτερική εποχή μας, το περιεχόμενο της σύγχρονης εθνικής ταυτότητας, καθώς και την ποιότητα των σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ των λαών.

Η χρήση των Ανθολογίων είναι μια πρακτική που εφαρμόστηκε ήδη πριν από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, με σκοπό να φέρει τους μαθητές σε επαφή με διδακτικά λογοτεχνικά κείμενα Ελλήνων συγγραφέων, συμπληρωματικά προς τα κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων (Ανδριωμένος 1998:114).

Το 1975 εκδόθηκαν τα *Ανθολόγια για τα Παιδιά του Δημοτικού* (τρεις τόμοι, ένας για κάθε δύο τάξεις), τα οποία σκόπευαν να ασκήσουν τα παιδιά στην ανάγνωση, αλλά κυρίως να τα εξοικειώσουν με τη λογοτεχνία και να τα κάνουν να αγαπήσουν το βιβλίο (Αποστολίδου 1999, σ. 29). Αυτά αποτελούσαν απλώς μια ανθολογία, μια παράθεση κειμένων διαφόρων εποχών και δημιουργών, τα οποία προσεγγίζονταν με διδακτικές πρακτικές που εξυπηρετούσαν ουσιαστικά το μάθημα της Γλώσσας και ενίοτε συνοδεύονταν από δραστηριότητες νοηματικής ανάλυσης περιεχομένου (Τσιλιμένη, Γραίκος, 2007 σ. 643). Η εμφάνιση νέων αντιλήψεων στη διδακτική της λογοτεχνίας γέννησε την ανάγκη ανανέωσης αυτών των Ανθολογίων και οδήγησε στη σύνταξη νέων. Ο πρώτος καρπός των νέων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του 2003, ήταν το Ανθολόγιο της Ε' και Στ' τάξης (2001). Πέντε χρόνια αργότερα κυκλοφόρησαν τα ανθολόγια των πρώτων και των μεσαίων τάξεων του δημοτικού, τα οποία ακολούθησαν τη γραμμή πλεύσης του πρώτου ανθολογίου.

4.3 Συνθήκες για τη διαμόρφωση υλικού

Η αδυναμία του Α.Π. που διαμορφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις πολλαπλές απαιτήσεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, σε συνδυασμό με το καθολικό αίτημα για τον εκσυγχρονισμό του, καθώς επίσης και αρκετές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της διαθεματικότητας συγκαταλέγονται μεταξύ των παραγόντων εκείνων που οδήγησαν

το ΥΠΕΠΘ στην ανάληψη μιας νέας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του Α.Π. με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ευαγγέλου, 2007).

Το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (ΕΠΠΣ) αποτελεί βασικό άξονα της μεταρρύθμισης της περιόδου 1997-2003 (Φλουρής & Πασιάς 2004) το οποίο συνδέεται με αλλαγές στην ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, του Π.Ι., των ειδικών συμβουλευτικών ομάδων, στη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία και τις διαδικασίες διαχείρισης της χρηματοδότησης από την ΕΕ.

Την περίοδο 2001-2003 αναπτύχθηκαν το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΔΕΠΠΣ), τα νέα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (ΑΠΣ) που χαρακτηρίζονται από τον έντονο ευρωπαϊκό τους προσανατολισμό, καθώς επίσης και η Ευέλικτη Ζώνη. Με το νέο **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών** γίνεται ουσιαστικά μια πρώτη προσπάθεια θεσμοθέτησης και εφαρμογής, ώστε τα επίσημα προγράμματα σπουδών του ελληνικού κράτους να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στους εκπαιδευτικούς δίνεται η δυνατότητα μέσα από ποικίλες δράσεις (αναθεώρηση και αναδιάρθρωση του περιεχομένου μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, αντιμετώπιση των κειμένων των ήδη υπαρχόντων εγχειριδίων με διαφορετική οπτική, παραγωγή ειδικού βοηθητικού διδακτικού, χρήση εναλλακτικών πηγών, καινοτόμες διδακτικές και μεθοδολογικές παρεμβάσεις, Ευέλικτη Ζώνη κ.α.) να αποδεσμευτούν από την παραδοσιακή ανελαστική τακτική του σχολείου καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία προσβάσιμη για τους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, σσ. 1- 33).

Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 303 και 304/τ. Β΄, 13/3/2003) και αποτελούν την επίσημη πρόταση του ΥΠΕΠΘ για τα νέα προγράμματα σπουδών, τα οποία μπαίνουν σε εφαρμογή στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας τη σχολική χρονιά 2006-2007· τη χρονιά αυτή, τα περισσότερα από τα σχολικά εγχειρίδια αντικαθίστανται με καινούργια, τα οποία στηρίζονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών και προωθούν τις αρχές της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη (Ευαγγέλου, 2007).

Τα προγράμματα σπουδών περιέχουν ποικίλες σχολικές γνώσεις που συμπυκνώνονται γύρω από ένα βασικό περιεχόμενο, το οποίο συνιστά το «πρόγραμμα πυρήνα» (core curriculum) αντλώντας την υπόστασή του από τα υπάρχοντα «συστήματα γνώσης» και τα αντίστοιχα «καθεστώτα αλήθειας» (Φλουρής & Πασιάς 2007), παρά το γεγονός ότι εισάγουν τη βιωματική-επικοινωνιακή

προσέγγιση (ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας) και το θεσμό της Ευέλικτης Ζώνης, δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν διαπολιτισμικά (Μάρκου, 1998α, σ. 36). Στις μέρες μας λειτουργούν περισσότερο σαν ένας «νομιμοποιητικός μηχανισμός επίτευξης συγκεκριμένων σκοπιμοτήτων και λιγότερο ως απόπειρα αλλαγής και διαμόρφωσης νέων συνθηκών» (Χρυσυφίδης 2004 α :78), περιορίζοντας αρκετά το ρόλο του σχολείου, τα οράματα και τις φιλοδοξίες του.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσεται στα νέα *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2000), αρχικά, και στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2002), στη συνέχεια. Τα *Προγράμματα* αυτά, που έχουν εκπονηθεί για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έρχονται να αναμορφώσουν το περιεχόμενο των σπουδών και το ύφος των διδακτικών προσεγγίσεων. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στις γενικές του αρχές, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνθηκών αρμονικής συμβίωσης των πολιτισμών στη βάση των αρχών του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Η αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και των νέων συνθηκών που προκύπτουν για το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια θετική εξέλιξη, ακόμα και αν αυτή παραμένει στο επίπεδο της διατύπωσης στόχων.

Οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις προδιαγραφές «για τη συγγραφή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού» των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, χαρακτηρίζονται από μια διπλή προοπτική καλλιέργειας στοιχείων της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, όπως είναι η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών, από τη μια, και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας από την άλλη, με την πρόταση για συμπερίληψη θεμάτων που «προωθούν τη συμβίωση και τη συνεργασία Ελλήνων - αλλοδαπών».

Τα θέματα των επιλεγμένων κειμένων στηρίζονται σε έννοιες και αξίες που επιδιώκεται να γνωρίσουν και να υιοθετήσουν οι μαθητές, όπως, η αγάπη, η οικογένεια, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η εθνική ταυτότητα και προτείνονται ως αφορμές για την απόκτηση γνώσεων, προβληματισμών, έμπνευσης, και δημιουργικής έκφρασης. Τα ίδια τα κείμενα προέρχονται από διάφορες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού, παλαιότερου και σύγχρονου, εντός και εκτός των συνόρων της

χώρας, με έμφαση στη δημιουργία των νεότερων χρόνων. Γίνεται, βέβαια, λόγος και για τα μεταφρασμένα κείμενα που περιλαμβάνονται στο υλικό ως δείγματα από τη λογοτεχνική παραγωγή γειτονικών πολιτισμών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003:3777).

Σε σχέση με τη στοχοθεσία που καθοδηγεί τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη βοήθεια του Ανθολογίου, υπάρχει στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας μια καταγραφή στόχων που επιχειρείται να επιτευχθούν με κάθε τεύχος. Ειδικότερα, η αναφορά στους στόχους που συνδέονται με την αξιοποίηση των μεταφρασμένων κειμένων είναι ιδιαίτερα σύντομη. Στον παρακάτω πίνακα, εμφανίζονται οι γενικοί σκοποί που θέτει κάθε τεύχος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις τάξεις στις οποίες απευθύνεται, καθώς και, από το σύνολο των ειδικών στόχων κάθε τεύχους, εκείνοι που αφορούν τα κείμενα με τα οποία θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές, τόσο τα ελληνικά όσο και αυτά που δημιουργήθηκαν από άλλους πολιτισμούς και άρα έχουν μεταφραστεί από την αρχική τους γλώσσα στην ελληνική (ΦΕΚ 303B/13-03-2003:3761-3762).

Τεύχος-Τάξεις Α'-Β' Δημοτικού	Γενικός σκοπός Η επαφή του παιδιού των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, η εξοικείωσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή του να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία.	Ειδικός στόχος Γνωρίζει, περισσότερο ως ακροατής, κατάλληλα για την ηλικία του κείμενα, των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής –κυρίως– λογοτεχνίας και παράδοσης.
Γ'-Δ' Δημοτικού	Η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή των μεγαλύτερων τάξεων με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας.	Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.
Ε'-ΣΤ' Δημοτικού	Η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή των μεγαλύτερων τάξεων με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας.	Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.

Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη Λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους αναγνώστες-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά

στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική (Πασχαλίδης 1999: 320-22). Μέσα από τέτοιες προτάσεις η Λογοτεχνία φαίνεται ότι διεκδικεί τη θέση που της αναλογεί σε ένα αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα. Ένα πρόγραμμα που θα έχει την πρόθεση να θεραπεύσει την “κακοδαιμονία” της αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων και θα προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αισθητοποιήσει την αντίδρασή του και να αξιοποιήσει τη δυναμική της, κατανοώντας και βιώνοντας την πράξη του ως προσωπική σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο.

Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν κείμενα διαφορετικών χρονικών περιόδων, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει μια σφαιρική αντίληψη της εξέλιξης της λογοτεχνικής δημιουργίας στη χώρα μας, αλλά κυρίως δόθηκε έμφαση στην παιδική λογοτεχνία των τελευταίων τριάντα χρόνων για δύο λόγους: α) Γιατί αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται ως η πλέον δημιουργική μια και οι συγγραφείς απευθύνονται συνειδητά στα παιδιά. β) Γιατί τα κείμενα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά, καθώς εκφράζουν σύγχρονους προβληματισμούς και επίκαιρα θέματα.

4.4 Χαρακτηριστικά Υλικού

Αναφορικά με τα τυπικά χαρακτηριστικά του εξεταζόμενου υλικού, το πρώτο τεύχος, που προορίζεται για τους μαθητές της Α' και της Β' Δημοτικού είναι και το μικρότερο της σειράς, καθώς αποτελείται από εκατόν εξήντα εννέα σελίδες και εξήντα δύο, σύντομα κυρίως, επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα. Αντίστοιχα, το Ανθολόγιο που διδάσκεται στους μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, είναι ελαφρώς μεγαλύτερο, έχοντας εκατόν ογδόντα τρεις σελίδες έκταση, ενώ εμπεριέχει πενήντα εννέα κείμενα προς διδασκαλία. Το μεγαλύτερο σε έκταση Ανθολόγιο είναι το τρίτο, καθώς αποτελείται από τριακόσιες δύο σελίδες και συμπεριλαμβάνει ενενήντα τρία κείμενα. Αξίζει να σημειωθεί, πως προοδευτικά, η παρουσία των μεταφρασμένων κειμένων επίσης αυξάνεται, στο πλαίσιο συνέχισης ή και αύξησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης των λογοτεχνικών Ανθολογίων του Δημοτικού.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο τεύχος του Ανθολογίου συμπεριλαμβάνονται συνολικά εννέα κείμενα ξένων συγγραφέων ή ξένης προέλευσης, καθώς υπάρχουν για παράδειγμα παραμύθια ή λαϊκοί μύθοι που προφανώς δεν έχουν συγκεκριμένο συγγραφέα. Τα μεταφρασμένα κείμενα ή γενικότερα τα κείμενα ξενικής προέλευσης

του δεύτερου τόμου γίνονται δεκατέσσερα, για να φτάσουμε στα δεκαέξι κείμενα ξενικής προέλευσης που υπάρχουν στο τρίτο τεύχος της σειράς. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός, ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης που χαρακτηρίζει την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων, υπάρχουν επίσης και πίνακες ζωγραφικής ξένων ζωγράφων.

Επιπλέον στα Ανθολόγια, τα οποία είναι εικονογραφημένα, συμπεριλαμβάνονται ορισμένες προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες, όπως θα δούμε, χαρακτηρίζονται επίσης συχνά από μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Επίσης, τα επιλεγμένα κείμενα των Ανθολογίων είναι χωρισμένα σε επιμέρους ενότητες που προσδιορίζουν τις γενικές αξίες ή κατηγορίες θεμάτων τις οποίες προβάλλει το κάθε κείμενο. Έτσι, στα τρία σχολικά Ανθολόγια που μελετήθηκαν υπάρχουν γενικές κατηγορίες κειμένων όπως είναι η οικογένεια, η κοινωνική ζωή, η φαντασία, η ειρήνη, καθώς και κείμενα που αναφέρονται σε κοινωνικές αξίες, στον αθλητισμό, στα θρησκευτικά, στη φύση, αλλά και σε γεγονότα που αφορούν σημαντικές στιγμές από την ελληνική ιστορία.

Βάσει του νόμου 3966/2011, τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου, του Λυκείου, των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.), συνεπώς και τα Ανθολόγια, εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας και τυπώνονται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Για το πρώτο τεύχος, με τίτλο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού – Το δελφίνι*, ανέλαβαν ως ανάδοχος συγγραφής οι εκδόσεις Πατάκη. Συγγραφείς είναι οι Τασούλα Τσιλιμένη, Νικόλαος Γραικός, Λεωνίδας Καίσαρης και Μάνια Καπλάνογλου, ενώ η εικονογράφηση είναι της Βασιλικής Λαμπίτση. Συγκεκριμένα οι ενότητες είναι:

1. Οικογένεια: αποτελείται από 8 κείμενα και καλύπτει τις σελίδες 12-28.
2. Σχολείο και παιδί: αποτελείται από 5 κείμενα και καλύπτει τις σελίδες 30-40.
3. Κοινωνική ζωή: 5 κείμενα (42-52).
4. Φαντασία και περιπέτεια: 7 κείμενα (54-70).
5. Παιδί και φύση: 11 κείμενα (72-98).
6. Ειρήνη και φιλία: 4 κείμενα (100-108).
7. Θρησκευτική ζωή: 7 κείμενα (110-120).

8. Από την ελληνική ιστορία: 4 κείμενα (122-130).
9. Η πολιτιστική μας κληρονομιά: 6 κείμενα (132-146).
10. Η τεχνολογία στη ζωή μου: 5 κείμενα (148-156)

Για τη συγγραφή του δεύτερου τεύχους, με τίτλο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού – Στο σκολειό του κόσμου* και ανάδοχο συγγραφής τον εκδοτικό οίκο Ελληνικά Γράμματα, συνεργάστηκαν οι Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Γιάννης Παπαδάτος, Βίκυ Πάτσιου, Δημήτρης Πολίτης και Θεοδόσης Πυλαρινός, ενώ την εικονογράφηση έκανε η Διατσέντα Παρίση.

Οι ενότητες είναι:

1. Κείμενα για τη φύση και την οικολογία (σελίδες 10-32).
2. Κείμενα για την οικογένεια (σελίδες 34 -44)
3. Κείμενα για την παράδοση (σελίδες 46-66)
4. Κείμενα για τη θρησκεία (σελίδες 68-82)
5. Κείμενα από την ιστορία (σελίδες 84-120)
6. Κείμενα για την υγεία και τον αθλητισμό (σελίδες 122-150)
7. Κείμενα για την κοινωνία (σελίδες 152-164)
8. Κείμενα για την τεχνολογία και την επιστημονική φαντασία (σελίδες 166-180)

Τέλος, το τρίτο τεύχος, με τίτλο *Με λογισμό και μ' όνειρο – Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Τάξη Δημοτικού*, ανέλαβαν ως ανάδοχος έργου και πάλι οι εκδόσεις Πατάκη. Για τη συγγραφή του συνεργάστηκαν οι Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Στέλλα Πρωτονοταρίου και Θεοδόσης Πυλαρινός, ενώ η Βασιλική Μπεκυρά ανέλαβε την καλλιτεχνική επιμέλεια, τα γραφικά και την ηλεκτρονική σελιδοποίηση. Οι ενότητες αυτού του τεύχους είναι:

1. Εμείς και η φύση (σελίδες 13-42)
2. Κοινωνική ζωή (σελίδες 44-73)
3. Η οικογένειά μας (σελίδες 77-101)

4. Σχολείο και παιδί (σελίδες 105-122)
5. Τα παιδικά χρόνια (σελίδες 125-138)
6. Ανθρώπινοι χαρακτήρες (σελίδες 141-158)
7. Θρησκευτική ζωή (σελίδες 161-180)
8. Γεγονότα από την ελληνική ιστορία (σελίδες 183-225)
9. Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός (σελίδες 229-239)
10. Ειρήνη και φιλία (σελίδες 243 -258)
11. Φαντασία και περιπέτεια (σελίδες 261-282)

Τα κείμενα δίνουν τη δυνατότητα της διαθεματικής σύνδεσης της λογοτεχνίας με άλλα μαθήματα (Γλώσσα, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος κ.ά.). Κυρίως όμως τα κείμενα σχετίζονται με τα μαθήματα των Εικαστικών, της Μουσικής και του Θεάτρου, λόγω του κοινού αισθητικού παρονομαστή που τα συνδέει. Πρόθεση είναι τα κείμενα να χαρακτηρίζονται από ποικιλία και πολυμέρεια, ώστε να επιτρέπουν μια διευρυμένη προσέγγιση από όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο.

Για την καλύτερη διάρθρωση της έρευνας, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο τμήμα της παρούσας μελέτης να χωριστεί σε τρία επιμέρους υποκεφάλαια: στο πρώτο, μελετώνται τα διαπολιτισμικά στοιχεία που βρέθηκαν στα κείμενα που διδάσκονται στην Α' και στην Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου, στο δεύτερο συζητούνται τα διαπολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στα κείμενα τα οποία προορίζονται για τους μαθητές της Γ' και της Δ' Δημοτικού, και αντίστοιχα, στο τρίτο υποκεφάλαιο του τμήματος αυτού, καταγράφονται τα διαπολιτισμικά στοιχεία τα οποία βρέθηκαν στα κείμενα που διδάσκονται στους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Μέσω της επιλογής του συγκεκριμένου τρόπου διάρθρωσης του δεύτερου μέρους της έρευνας, ο αναγνώστης της μελέτης μπορεί να παρακολουθήσει την σταδιακή παράθεση ολοένα και περισσότερο διαπολιτισμικών στοιχείων, αναλογικά με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών. Όπως θα δούμε παρακάτω, η διαπολιτισμική προοπτική των λογοτεχνικών κειμένων είναι περισσότερο εμφανής στα ανθολόγια

που προορίζονται για μεγαλύτερα παιδιά, μια απόφαση που φαίνεται να είναι λογική και αναλογική με την ηλικία και των τρόπων σκέψης των μαθητών. Οι Μανιάτης & Πολίτης, έχοντας επίσης αντιληφθεί την προοδευτική αύξηση των διαπολιτισμικών στοιχείων αναλογικά με την ηλικία των μαθητών, επιχειρούν να αναδείξουν τους λόγους για τους οποίους υπαγορεύτηκε η συγκεκριμένη επιλογή.

Έτσι, θεωρούν πως η ηλικιακή φάση των μαθητών της Α' και της Β' τάξης του Δημοτικού, δηλαδή των μαθητών στους οποίους απευθύνονται τα κείμενα του πρώτου εξεταζόμενου ανθολογίου, είναι κατάλληλη ώστε να συνδεθεί με την αρτιότερη γνώση της δικής τους κουλτούρας, όπως και της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Μόνο μέσω από αυτήν την διαδικασία, θα είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοήσουν την κουλτούρα, αλλά και την ταυτότητα των άλλων. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Μάρκου, ο οποίος αναφέρει πως η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης επιτυγχάνεται μέσω μιας κριτικής προσέγγισης του οικείου πολιτισμού και μιας διαλεκτικής στάσης απέναντι στους άλλους πολιτισμούς (Μάρκου, 1996: 54). Οι Μανιάτης και Πολίτης, συνεχίζοντας επί του θέματος, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι "η εικόνα που έχουμε για τον εθνικό και πολιτισμικό άλλο σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχουμε για τον εθνικό εαυτό, γεγονός που καθιστά απαραίτητη μια ταυτότητα η οποία θα βιώνεται χωρίς αδιέξοδα και εσωτερικές συγκρούσεις". (Μανιάτης & Πολίτης 1233).

Αντίστοιχα, τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία εμπεριέχουν μια διαπολιτισμική προοπτική είναι αυξημένα στο ανθολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η αύξηση αυτή είναι εμφανής και στο τρίτο εξεταζόμενο τεκμήριο, δηλαδή στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Τα λογοτεχνικά κείμενα που θα συζητηθούν από το σχολικό εγχειρίδιο που προορίζεται για τους μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, "διευρύνουν τα όρια της απτής πραγματικότητας των παιδιών, για να τα οδηγήσουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων αλλά και στην αναμόρφωση, ακόμα και στην υπέρβαση, δεδομένων ή καθιερωμένων πολιτισμικών πρακτικών". (Μανιάτης & Πολίτης,: 1233). Αντίστοιχα, στο σχολικό εγχειρίδιο που διδάσκεται στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, θίγονται θέματα σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα, την μετανάστευση, την προσφυγιά, αλλά και θέματα τα οποία συνδέονται με την διαπολιτισμική συνάντηση. (Μανιάτης & Πολίτης,: 1233).

4.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τις αρχές, τις διαστάσεις, τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτουν ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν τα κριτήρια ελέγχου των κειμένων για την ανίχνευση, καταγραφή και αποτύπωση της διαπολιτισμικότητας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα κάτωθι:

- Υπάρχουν άμεσες και έμμεσες αναφορές στη διαπολιτισμικότητα ως ισότιμη και αμοιβαία επίδραση πολιτισμών, ως υπέρβαση του μονοπολιτισμού και ως ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και των λαών;
- Πώς παρουσιάζονται και πώς αξιολογούνται οι «άλλοι» πολιτισμοί;
- Υπάρχουν αναφορές και καταγραφές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, όπως του ρατσισμού, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων, της ανάπτυξης αισθημάτων κατωτερότητας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ξеноφοβίας;
- Εντοπίζονται αναφορές και καταγραφές για την κατανόηση του «άλλου» (ενσυναίσθηση) σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας;
- Υπάρχουν αναφορές και καταγραφές για τη μετανάστευση, τους πρόσφυγες, την υπάρχουσα πολιτισμική ποικιλότητα, την παλιννόστηση;

4.6 Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού: *Το δελφίνι*

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία συγκροτούν το σχολικό εγχειρίδιο που προορίζεται για τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, έχουν επιλεχθεί στη βάση της πρόθεσης να κατορθώσουν οι μαθητές να αποσαφηνίσουν αρχικά τα στοιχεία εκείνα τα οποία συγκροτούν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, έτσι ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με άλλες πολιτισμικές ταυτότητες. Παρ' όλα αυτά, και σε αυτό το σχολικό εγχειρίδιο, υπάρχουν ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από μια διαπολιτισμική προσέγγιση και τα οποία θα συζητηθούν στο παρόν τμήμα της μελέτης. Η προσέγγιση αυτή δομείται αρχικά στη βάση μιας προσπάθειας

αναγνώρισης του Άλλου και της διαφορετικότητας και στη συνέχεια της αποδοχής αυτών από τους μαθητές.

Εκτός των κειμένων που χαρακτηρίζονται από μια σαφή διαπολιτισμική προσέγγιση, στο λογοτεχνικό Ανθολόγιο της Α' και της Β' Δημοτικού, όπως και στα άλλα δύο εξεταζόμενα Ανθολόγια, υπάρχουν επίσης αρκετά κείμενα, τα οποία αναδεικνύουν ορισμένες πανανθρώπινες αξίες της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων, ανεξαρτήτως των διαφορετικών πολιτισμών. Αμέσως μετά την παρουσίαση των κειμένων που χαρακτηρίζονται από την καταγραφή και την παρουσίαση της ετερότητας, θα υπάρξει επίσης και μια συγκεντρωτική παρουσίαση των οικουμενικών αξιών που προβάλλονται στα κείμενα του πρώτου Ανθολογίου του Δημοτικού σχολείου. Οι αξίες αυτές αποτελούν τη βάση για να κατανοήσει ο μαθητής πως όλοι οι πολιτισμοί διακατέχονται από συγκεκριμένες, οικουμενικού τύπου αξίες και ιδανικά. Με αυτόν τον τρόπο οι διαφορές μεταξύ των λαών μειώνονται και ταυτόχρονα προβάλλονται τα κοινά στοιχεία που τους συνδέουν, φέρνοντας τον Άλλο περισσότερο κοντά.

Ξεκινώντας τη συζήτηση αναφορικά με το σχολικό Ανθολόγιο των λογοτεχνικών κειμένων των δύο πρώτων τάξεων του ελληνικού Δημοτικού σχολείου, θα αναφερθούμε συνοπτικά στους στόχους της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, όπως αυτοί καθορίζονται και περιγράφονται στο εγχειρίδιο του δασκάλου. Έτσι, ήδη από την περιγραφή των στόχων και των σκοπών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, σημειώνεται η *“αποδοχή άλλων διαφορετικών πολιτισμών. Τα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία επιλέχθηκαν από τη συγγραφική ομάδα, προτείνονται ως αφορμές για την απόκτηση γνώσεων, προβληματισμών, έμπνευσης, ευαισθητοποίησης σε πανανθρώπινα θέματα και δημιουργικής έκφρασης”*.

Επιπλέον, και σε άλλα σημεία του εγχειριδίου που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, τονίζεται η σημασία της ανάδειξης ζητημάτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, αλλά και η σημασία μιας πρώτης επαφής των μαθητών με άλλους, διαφορετικούς από τον ελληνικό, πολιτισμούς. Άλλωστε, στο εγχειρίδιο του δασκάλου αναφέρεται ρητά πως τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στο λογοτεχνικό Ανθολόγιο, θα πρέπει να προσεγγίζονται ως σύνθετα και πολυπολιτισμικά δεδομένα.

Τέλος, ως στόχοι της παράθεσης των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου των πρώτων δύο τάξεων του Δημοτικού σχολείου, οριοθετούνται αφενός η γνωριμία με την ελληνική λαϊκή κουλτούρα και αφετέρου η γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς. Άλλωστε, όπως ήδη επισημάνθηκε, στην προσπάθεια να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία μιας άλλης εθνικής ταυτότητας, θα πρέπει να κατανοήσουν πρώτα τα στοιχεία που συγκροτούν την δική τους ταυτότητα:

"Τα κείμενα της λαϊκής παράδοσης, της μυθολογίας, της ελληνικής γραμματείας κατέχουν ένα αναλογικό ποσοστό, ώστε να εξυπηρετούν τη γνωριμία με τη λαϊκή κουλτούρα, την ιστορία και την αντίληψη της σπουδαιότητας και της διαχρονικότητας του στοιχείου της ελληνικότητας[...]. Η παρουσία μεταφρασμένων έργων οδηγεί στη γνωριμία των παιδιών με πολιτισμούς άλλων λαών, ενώ συγχρόνως δείχνει και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης της ξένης λογοτεχνίας με την εγχώρια και τις επιρροές και τους κοινούς προβληματισμούς δημιουργών και αναγνωστών".

Το πρώτο κείμενο το οποίο θα συζητηθεί, είναι το σύντομο αφήγημα της Αγγελικής Βαρελλά, με τίτλο *Δώσε την αγάπη*. Το αρχικό ενδιαφέρον στοιχείο που παρατηρούμε, είναι πως ήδη από την αρχή του αφηγήματος, η Βαρελλά παρουσιάζει δύο φίλους, τον Μάνο και τον Στάθη, μαθητές ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Μάλιστα, στους αναγνώστες του Ανθολογίου παρέχεται και η εξήγηση του συγκεκριμένου όρου, καθώς ως διαπολιτισμικό σχολείο ορίζεται το "σχολείο όπου φοιτούν και μαθητές, που έρχονται από άλλες χώρες". Με αφορμή τον ερχομό δύο παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, η δασκάλα αλλάζει τις θέσεις των παιδιών στο θρανίο, γεγονός που αρχικά εκλαμβάνεται ως δυσάρεστο.

Στη συνέχεια, η δασκάλα της τάξης οργανώνει μια γιορτή, όπου καλεί τους μαθητές της να φέρουν από ένα δώρο, ώστε να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά μια ανταλλαγή δώρων. Ο Μάνος προτίθεται να αγοράσει ένα δώρο στον φίλο του, τον Στάθη, παραμελώντας τον Γιάννους, δηλαδή το νέο του "συγκάτοικο" στο θρανίο. Όταν πραγματοποιείται η ανταλλαγή των δώρων, ο Γιάννους, το παιδί με καταγωγή από την Πολωνία, δίνει ένα μάθημα αγάπης στους συμμαθητές του. Ως δώρο, είχε φέρει ένα καλαθάκι με μήλα, τα οποία και μοιράζει στους συμμαθητές του, λέγοντας τους σε σπασμένα ελληνικά να μοιράσουν την αγάπη, όπως ακριβώς δίνουν ένα μήλο:

"Αφού τελείωσε το τραγούδι στη γλώσσα του, πέρασε απ' όλα τα θρανία κι έδωσε στους συμμαθητές του ένα μήλο, λέγοντάς τους σε σπασμένα ελληνικά: 'Ντώσε την αγάπη όπως ντίνεις ένα μήλο, έτζι αμπλά'".

Η διαπολιτισμική προσέγγιση του συγκεκριμένου κειμένου είναι εμφανής. Καταρχήν, εισάγει μια νέα έννοια στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου, έστω και μέσω ενός απλοϊκού σχετικά ορισμού, το διαπολιτισμικό σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται άμεσα κατανοητό πως είναι απόλυτα φυσιολογικό, μαζί με τους ελληνικής καταγωγής μαθητές, να φοιτούν επίσης και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες, όπως δηλαδή είναι οι ήρωες του συγκεκριμένου διηγήματος, ο Γιάννους και η Ντανιέλλα. Μέσω του κειμένου γίνεται κατανοητό επίσης, ότι τα παιδιά μιας τάξης, οφείλουν να αγκαλιάσουν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, καθώς οι τελευταίοι, όπως ακριβώς και ο πρωταγωνιστής Γιάννους, είναι φυσικό να αισθάνονται μόνοι, αλλά και παροπλισμένοι από το γενικό σύνολο.

Από τη μία πλευρά, τίθεται το ζήτημα της ετερότητας, μέσω της παρουσίασης δύο παιδιών που αντιπροσωπεύουν τον Άλλο, μέσα στο γενικό σύνολο της τάξης, το οποίο αντιστοιχεί στο 'Εμείς'. Παρά λοιπόν την κύρια επιδίωξη των επιλεγόμενων λογοτεχνικών αφηγημάτων που απαρτίζουν το πρώτο ανθολόγιο του Δημοτικού σχολείου, και η οποία είναι η κατανόηση της κουλτούρας και της ταυτότητας των μαθητών, παράλληλα, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια παρουσίασης και κατανόησης της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Όπως άλλωστε αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, τέτοια φαινόμενα είναι πλέον ιδιαίτερα συχνά στις σύγχρονες κοινωνίες. Έτσι, η παρουσίαση της ετερότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου, αν και προφανώς στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται μια απλή αναφορά και όχι ένας πολύπτυχος προσδιορισμός της ετερότητας. Άλλωστε, κάτι τέτοιο θα ήταν μάλλον ανέφικτο να εξηγηθεί επαρκώς σε παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Επιπλέον, εκτός από μια πρώτη καταγραφή της ετερότητας, έχουμε και μια πρώτη καταγραφή της έννοιας της ενσωμάτωσης, αλλά και των δυσκολιών αυτής. Αν και οι μαθητές της τάξης στην αρχή παρουσιάζουν δυσκολίες στο να υποδεχθούν και να ενσωματώσουν στο γενικό σύνολο τα δύο παιδιά που προέρχονται από ξένες χώρες, στη συνέχεια, γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά, ανεξαιρέτως της εθνικής προέλευσής τους, βασιζόμενα στο διαπολιτισμικό στοιχείο της αγάπης, μπορούν να ξεχάσουν τις όποιες διαφορές τους χαρακτηρίζουν και να χτίσουν μια σχέση που βασίζεται στην αγάπη και στην αλληλεγγύη, λειτουργώντας εντός ενός ομαδικού πλαισίου. Το ομαδικό αυτό πλαίσιο, η σχολική τάξη, αποδεικνύεται ουσιαστικά μια μικρογραφία μιας κοινωνίας με πολυπολιτισμικά στοιχεία, στην οποία θα κληθούν να ζήσουν τα παιδιά που φοιτούν αυτή τη στιγμή στο Δημοτικό σχολείο.

Παράλληλα, η χρήση των σπαστών ελληνικών εκ μέρους του Γιάννου θεωρείται μια φυσική διαδικασία εντός του κειμένου, και ουσιαστικά μπορεί να χρησιμεύσει ως απενοχοποιητικό στοιχείο για τις δυσκολίες που ενδέχεται να παρουσιάσει ένας μαθητής που προέρχεται από ξένη χώρα σε γλωσσικό επίπεδο, ιδιαίτερα στην αρχή της φοίτησής του σε ένα ελληνικό σχολείο. Επιπρόσθετα, άξιο αναφοράς είναι και η δραστηριότητα που προτείνεται στα παιδιά με βάση το λογοτεχνικό κείμενο που συζητήθηκε, και η οποία καλεί τους μαθητές να σκεφθούν τους λόγους για τους οποίους ο Μάνος δε σκέφθηκε να πάρει κάποιο δώρο στον Γιάννου, ο οποίος καθόταν μαζί του στο θρανίο και επέλεξε να κάνει ένα δώρο στον αρχικό του φίλο, το Στάθη.

Η συζήτηση που μπορεί να ακολουθήσει στην τάξη με βάση αυτό το ερώτημα έχει προφανή διαπολιτισμική χροιά. Επίσης, στο βιβλίο του δασκάλου, δηλαδή το εγχειρίδιο που προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτείνεται ως δραστηριότητα εντός της τάξης η προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών να δημιουργήσουν μια συλλογή παιδικών τραγουδιών από διαφορετικές χώρες, στην περίπτωση φυσικά που εντός της τάξης βρίσκονται μαθητές από διαφορετικές χώρες.

Αντίστοιχη προσέγγιση χαρακτηρίζει και το ποίημα της Θέτιδος Χορτιάτη, με τίτλο *Προσευχή*. Στο σύντομο αυτό ποίημα που ουσιαστικά αποτελεί και μια σύντομη προσευχή, όπως άλλωστε δηλώνει και ο τίτλος του, η ποιήτρια ζητά από την Παναγία να πάρει στην αγκαλιά της όλα τα μικρά παιδιά της γης, προστατεύοντάς τα, ανεξαρτήτως της εθνικότητας, της καταγωγής τους, αλλά και του χρώματος που χαρακτηρίζει τη φυλή τους:

"Παναγιά μου, Παναγίτσα,

που έχεις τον Χριστό αγκαλίτσα

πάρε στη χρυσή ποδιά σου

τα παιδιά της γης, κοντά σου

άσπρα, κίτρινα, μαυράκια

όλα του Χριστού αδερφάκια"

Η διαπολιτισμική προσέγγιση που χαρακτηρίζει το ποίημα είναι κάτι παραπάνω από εμφανής. Μάλιστα, το ποίημα συνοδεύεται από μια ζωγραφιά, η οποία

απεικονίζει παιδιά από διάφορα μέρη της γης να χορεύουν, κρατώντας το ένα το χέρι του άλλου. Ορισμένα μάλιστα εξ' αυτών, φορούν παραδοσιακά ρούχα της χώρας τους, μια άμεση αναφορά στην διαφορετικότητα. Όπως γίνεται κατανοητό, μέσω του ποιήματος της Χορτιάτη επιδιώκεται από τη μια πλευρά η γνωριμία με τον Άλλο, με την έννοια του Άλλου να μην αναφέρεται μόνο σε ευρωπαϊκό, αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο.

Επίσης, τονίζεται η διαφορετικότητα, μέσω της αναφοράς στην ύπαρξη διαφορετικών ανθρώπινων φυλών και προωθείται η φιλία και η συνεργασία σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Οι τελευταίες αυτές έννοιες, η φιλία και η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών στην φυλή και στην κουλτούρα παιδιών, προωθείται μέσω του συγκεκριμένου ποιήματος ως μια λογική και απλή πράξη. Παράλληλα, υπάρχει το μήνυμα ότι ο Θεός δεν κάνει διακρίσεις, καθώς προσπαθεί να βοηθήσει και να προστατέψει τα παιδιά όλου του κόσμου, ανεξαιρέτως. Η αναφορά αυτή στην ισότητα των λαών αποτελεί σημαντικό στοιχείο διαπολιτισμικότητας, καθώς, η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί μια βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Παπαχρήστος, 2011: 39).

Τόσο το ποίημα της Χορτιάτη, όσο και το κείμενο της Βαρελλά, αποτελούν μια πρώτη προσέγγιση με διαπολιτισμικές αναφορές στον Άλλο και στη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα πρόκειται για κείμενα τα οποία, μέσω των μηνυμάτων που περιέχουν, προωθούν κατά βάση την ισότητα και την γνωριμία με τον Άλλο. Η γνωριμία αυτή με Άλλο, η αναφορά δηλαδή στην ετερότητα, γίνεται σε μια βάση χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, εκπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια σημαντική πτυχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε παρόμοια κατεύθυνση κινείται και το σύντομο αφήγημα της Μαρίας Φραγκιά, με τίτλο *Ξ... όπως ξιφίας*. Οι μαθητές μιας σουρεαλιστικής τάξης, η οποία αποτελείται από ψάρια κάθε είδους, έχουν ανάμεσά τους έναν μικρό ξιφία, το βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η μεγάλη και σουβλερή μύτη του. Καθώς ο ξιφίας πέφτει θύμα συνεχών πειραγμάτων από τους συμμαθητές του, οι οποίοι θεωρούν την εικόνα της μύτης του ως ένα μειονέκτημα άξιο προς κοροϊδία, ο ήρωας της ιστορίας αποφασίζει να μην ξαναπάει στο σχολείο του, έτσι ώστε να σταματήσει να γίνεται περίγελος:

"-Αχ μανούλα μου... Όλοι στο σχολείο με κοροϊδεύουν για τη μεγάλη σουβλερή μου μύτη! Με φωνάζουν μυτόγκα και δε θέλουν να παίξουν μαζί μου, γιατί φοβούνται, λένε,

πως θα τους χτυπήσω.. Ούτε κανείς κάθεται μαζί μου στο ίδιο θρανίο, για να μην του σκίσω, λένε, την ποδιά. Κι όλο χαζοαστεία κάνουν με τη μύτη μου: Προχτές, ας πούμε, που έβρεχε, ήρθαν όλοι με ένα μανταλάκι στο χέρι κι όταν τους ρώτησε η δασκάλα μας τι το θέλανε, βάλανε τα γέλια και της απαντήσανε πως θα κρεμούσαν τα βρεγμένα ρούχα τους στη μύτη μου να τα στεγνώσουν! [...] Αυτό ήταν, δεν αντέχω άλλο! Δε θα ξαναπάω σχολείο ποτέ πια, είπε ο Ξέρξης και ξανάρχισε να κλαίει".

Ωστόσο, η ευκαιρία να αποδείξει την αξία του παρέχεται σύντομα στο νεαρό ξιφία και εκείνος καταφέρνει να μην τη σπαταλήσει. Κατορθώνοντας, χρησιμοποιώντας τη μύτη του να κόψει τα δίχτυα μιας αλιευτικής τράτας, σώζει τους συμμαθητές του αλλά και τη δασκάλα του από βέβαιο θάνατο. Η αναφορά της Φραγκιά στη διαφορετικότητα και στους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει εκείνη να γίνεται αποδεκτή από τις διάφορες ομάδες -μαθητικές ή κοινωνικές- είναι μεν έμμεση, είναι ωστόσο και αρκετά εμφανής. Παράλληλα, το κείμενο αυτό χαρακτηρίζει και η προσπάθεια στηλίτευσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, φαινόμενο το οποίο είναι βέβαια εν πολλοίς συνυφασμένο με τις έννοιες της ετερότητας και του ρατσισμού. Είναι άλλωστε γνωστό, πως αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπάρχουν σύγχρονες καμπάνιες και έρευνες οι οποίες δρουν ώστε να μειωθεί το φαινόμενο σε μεγάλο βαθμό.

Αντίστοιχα μηνύματα, με έμμεσα διαπολιτισμική χροιά γίνονται αντιληπτά και στο κείμενο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, με τίτλο *Ο τελευταίος ιππόκαμπος*. Και στο συγκεκριμένο σύντομο αφήγημα, μέσω μιας περιδιάβασης στον βυθό της θάλασσας, αφενός εκφράζεται η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τα είδη του ζωικού βασιλείου, με την αναγωγή στο ανθρώπινο είδος και στην διαφορετικότητα που επίσης τη χαρακτηρίζει, να είναι μια εύκολη προοπτική για τον εκπαιδευτικό.

Παράλληλα, προωθείται το μήνυμα της αλληλεγγύης και της ενότητας όλων των διαφορετικών ειδών ή φυλών, για ένα κοινό σκοπό. Τα ψάρια της θάλασσας, ενώνονται και αποφασίζουν να δράσουν από κοινού, με τελικό στόχο την προστασία του τελευταίου ιππόκαμπου που βρίσκεται στον θαλάσσιο βυθό. Η προστασία του ιππόκαμπου από την προοπτική της εξαφάνισης θα είναι ουσιαστικά μια πράξη προς το κοινό συμφέρον, καθώς η εξαφάνιση ενός είδους μπορεί να επιφέρει την διατάραξη της ισορροπίας του βυθού. Πρόκειται για ένα μήνυμα διαπολιτισμικού τύπου, μια έμμεση αναφορά στην επιθυμητή συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων για το κοινό καλό και το κοινό συμφέρον. Επίσης, πρόκειται για ένα εμφανές μήνυμα

υπέρ της υπεράσπισης των αδυνάτων από τους περισσότερο ισχυρούς ή δυνατούς ανθρώπους.

Μια ακόμη, έμμεσου τύπου, αναφορά στην ετερότητα γίνεται μέσω του σύντομου διηγήματος της Α. Μακ Ντόναλντ, *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*. Σε αυτό το διήγημα, ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, όπως δηλώνεται και μέσω του τίτλου, είναι ένας μικρός κάστορας, ο οποίος ζει μόνος του στην άκρη μιας μεγάλης λίμνης. Ξεπερνώντας τα συναισθήματα της μοναξιάς, του φόβου και της στεναχώριας και ακολουθώντας την ηχώ του, καταφέρνει να γίνει φίλος με μια πάπια, μια χελώνα και μια ενυδρίδα. Η αναφορά στην ετερότητα και στο διαπολιτισμικό χαρακτηριστικό της φιλίας είναι εμφανής, και εδώ. Επίσης, στο συγκεκριμένο σύντομο διήγημα προβάλλεται η δύναμη και η οικουμενική αξία της φιλίας, της συναδελφικότητας και της συντροφικότητας.

Εκτός ωστόσο των στοιχείων που αναφέρθηκαν παραπάνω και της περιγραφής της ετερότητας, τα κείμενα που επιλέχθηκαν ώστε να αποτελέσουν το σώμα κειμένων του πρώτου τόμου των Ανθολογίων του Δημοτικού σχολείου, βρίθουν διαπολιτισμικών στοιχείων, με αναφορές σε αξίες οικουμενικού τύπου, αξίες οι οποίες αποδεικνύονται υψηλές για τους περισσότερους, αν όχι όλους, πολιτισμούς του κόσμου. Η καταγραφή των στοιχείων αυτών έχει ως σκοπό την ανάδειξη της οικουμενικότητας των αξιών που θα συζητηθούν εδώ.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κείμενο του Τζιάνι Ροντάρι, *Ποιός διευθύνει*, όπου διερευνώνται οι οικογενειακές σχέσεις και ο βαθμός της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων, που χαρακτηρίζει την σύγχρονη κοινωνία. Το κυρίαρχο μήνυμα που προωθεί το κείμενο, δηλαδή ότι κανένας δεν είναι αρχηγός στο σπίτι καθώς κυριαρχεί εντός αυτού η αγάπη, συνδέεται με την προβολή της οικογενειακής αγάπης μεταξύ των μελών της οικογένειας, αλλά και της ισότητας μεταξύ αυτών. Ως αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας θεωρείται το μέγιστο των παιδιών με σωστό τρόπο και με συγκεκριμένες αξίες:

"Με κοιτάζει και σωπαίνει. Δε ξέρω τι να κάνω. Να θυμώσω; Κι αν η καημένη είναι μουγκή; Τώρα, να, το βάζει στα πόδια. Τρέχει μέχρι την άκρη του λιβαδιού, γυρνάει απότομα, μου βγάζει τη γλώσσα και μου φωνάζει γελώντας:

-Δε διευθύνει κανείς, γιατί στο σπίτι μας όλοι αγαπιόμαστε".

Η οικογενειακή ευτυχία και η αγάπη των μελών της αποτελεί το κεντρικό θέμα και στο σύντομο ποίημα της Μαρίας Γουμενοπούλου, *Η γελαστή οικογένεια*. Με την οικογενειακή αγάπη και πιο συγκεκριμένα με τη μητρική αγάπη προς το παιδί της,

ασχολείται και το κείμενο της Ντέμπι Γκλιόρι, με τίτλο *Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει*. Στο συγκεκριμένο κείμενο αναδεικνύεται η μητρική αγάπη, ένα αδιαπραγμάτευτο και πανανθρώπινο χαρακτηριστικό που κυριαρχεί στη γη ανεξαιρέτως πολιτιστικών, γλωσσικών, θρησκευτικών διαφορών ή διαφορών αναφορικά με την κουλτούρα των λαών.

Το ίδιο θέμα καλύπτει και ο κυπριακός μύθος με τίτλο *Η κουκουβάγια και η πέρδικα*, όπου απεικονίζεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε μητέρα θεωρεί το παιδί της το πιο όμορφο και το πιο σημαντικό παιδί του κόσμου. Η μητρική αγάπη θίγεται και στο κείμενο του Κλοντ Γκούτμαν, *Η πρώτη μέρα στο σχολείο*. Από την άλλη πλευρά, στο διήγημα *Η κλώσα* της Χρυσούλας Χατζηγιαννιού, η μητρική αγάπη παρακολουθείται και ταυτόχρονα διευρύνεται με τις αναφορές στην ιδιαίτερη σχέση αγάπης που δημιουργείται ανάμεσα στους παππούδες και στα εγγόνια τους.

Από την άλλη πλευρά, στο Ανθολόγιο θίγεται επίσης το θέμα της αδελφικής αγάπης, ως προέκταση του πανανθρώπινου χαρακτήρα της οικογενειακής αγάπης. Υπό αυτήν την έννοια, στο παραμύθι που προέρχεται από τη Μέση Ανατολή, με τίτλο *Τα δύο αδέρφια*, παρέχονται επίσης στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας. Στο παραμύθι αυτό, δύο αδέρφια καλλιεργούν από κοινού ένα κομμάτι γης και μοιράζονται τη σοδειά. Ωστόσο, το κάθε ένα από τα δυο αδέρφια βάζει σε προτεραιότητα τις ανάγκες του αδερφού του, βάζοντας μερικά σακιά από τη σοδειά του στον αχυρώνα του αδερφού του. Καθώς ωστόσο και οι δύο έχουν την ίδια σκέψη, το σύνολο της σοδειάς που έχουν ο κάθε ένας αδερφός παραμένει αμετάβλητο. Η κοινή σκέψη και πράξη των δύο αδελφών, προβάλλει την οικογενειακή και την αδελφική αγάπη.

Από την άλλη πλευρά, είδαμε ήδη μια αναφορά στην διαφορετικότητα αλλά και στο αίσθημα ανασφάλειας και στεναχώριας που χαρακτηρίζει όσους θεωρούν τους εαυτούς τους διαφορετικούς, στο διήγημα της Μαρίας Φραγκιά, *Ξ....όπως ξιφίας*. Η σχολική απομόνωση και ο σχολικός εκφοβισμός τίθενται επίσης ως στοιχεία στο συγκεκριμένο σύντομο διήγημα, με τα διηγήματα *Η αλφαβήτα δίχως ρο* και *Φοβάμαι* των Πέπη Δρακάκη και Ελένης Βαλαβάνη, αντίστοιχα, να πραγματεύονται παρόμοια θέματα. Συγκεκριμένα, στο διήγημα της Δρακάκη ψέγεται το ζήτημα της κακής αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, μέσω της καταγραφής των συνεπειών που μπορεί να έχουν για το θύμα οι περιπαικτικές συμπεριφορές του κοινωνικού περίγυρου στον οποίο εντάσσονται. Η έλλειψη σεβασμού και καλής συμπεριφοράς

από ορισμένους ανθρώπους προς άλλους είναι επίσης ένα θέμα που απασχολεί τη συγγραφέα:

"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. Κι ούτε να παίζει με τα γειτονόπουλα ήθελε ούτε να μιλάει. Κλειστό το κρατούσε όλη τη μέρα το στόμα της γιατί πολύ- πολύ ντρεπόταν που μιλούσε ψευδά. Κάποιες φορές πήγαινε και καθόταν μόνη της κάτω από τον πλάτανο της γειτονιάς. Άκουγε τα πουλιά που κελαηδούσαν κρυμμένα στις φυλλωσιές και γέμιζε χαρά η καρδιά της. Τα πουλιά την άκουγαν να τραγουδάει με την ψευδή φωνούλα της και δεν την κορόιδευαν".

Στο δεύτερο διήγημα που προαναφέρθηκε, μέσω της ιστορίας ενός μικρού πουλιού που αδυνατεί ακόμα να πετάξει λόγω του φόβου του, αναλύεται επίσης το αίσθημα ανασφάλειας και φόβου, αλλά και η συνεργατική θέληση και η θέληση για βοήθεια από τους περισσότερο δυναμικούς στους περισσότερο αδύνατους ανθρώπους. Η βοήθεια προς τους αδύνατους και η συνεργατική διάθεση είναι το μήνυμα που περνάει επίσης μέσα από το διήγημα της Γεωργίας Ταρσούλη, *Το τρομαγμένο χελιδονάκι*.

Αντίστοιχα, ο μύθος του Αισώπου *Η ευγνωμοσύνη του μικρού μυρμηγκιού*, προωθεί την ιδέα της φιλίας και της ευγνωμοσύνης που συνοδεύει το αίσθημα της φιλίας. Όταν ένα περιστέρι σώζει ένα μυρμήγκι από πνιγμό, το μυρμήγκι καταφέρνει να του ανταποδώσει την πράξη αυτή, δαγκώνοντας έναν κυνηγό όταν ο τελευταίος κυνηγά το περιστέρι. Η διαχρονική και οικουμενική αξία της φιλίας, όπως είδαμε είναι αντικείμενο ενδιαφέροντος και για το διήγημα της Άμυ Μακ Ντόναλντ *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*, αλλά και του διηγήματος του Γιώργου Κρόκου *Συμφωνία με ένα δέντρο*. Παράλληλα, μέσω της φανταστικής ιστορίας της Φιλίσας Χατζηχάννα, *Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων*, αναγνωρίζεται η δύναμη της φιλίας, αλλά και τα επιτεύγματα στα οποία μπορούν να φτάσουν οι άνθρωποι όταν συνεργάζονται. Χαρακτηριστικά, οι δύο φανταστικοί ήρωες, η Ζαχαρούλα και ο Καρυδούλης, καταφέρνουν να γλιτώσουν από την απειλή της ηλεκτρικής σκούπας και αποφασίζουν να βγουν στον έξω κόσμο, με σκοπό να τον εξερευνήσουν, βασιζόμενοι στη φιλία τους και στη δύναμη που τους δίνει αυτή.

Από την άλλη πλευρά, στο ποίημα του Γιώργου Μαρίνου, *Όταν κάνουμε πόλεμο*, η γη παρομοιάζεται με έναν ασθενή με προβλήματα στον λαιμό και στην καρδιά της κατά τη διάρκεια των πολεμικών συγκρούσεων των λαών. Η ειρήνη, ως οικουμενική αξία θα απασχολήσει και άλλα κείμενα που υπάρχουν στους τρεις τόμους του

Ανθολογίου του Δημοτικού. Στο ποίημα του Μαρίνου, για την θεραπεία της γης προβάλλεται ως το μόνο αποτελεσματικό φάρμακο η παρουσία της παγκόσμιας ειρήνης:

"Όταν κάνουμε πόλεμο

η γη έχει πονόλαιμο

πονάει η καρδιά της

και κλαίνει τα παιδιά της

[...]

Ενάντια στον πονόλαιμο

στον πόνο και στον πόλεμο

υπάρχει μια ασπρίνη

άνθρωποι, πέστε ΕΙΡΗΝΗ."

Σχετικά με την θρησκεία και την διαπολιτισμικότητα μέσω των κοινών στοιχείων των ορθόδοξων λαών, μπορεί να αναφερθεί το κείμενο της Κατερίνας Αναγνώστου, *Ο Αϊ- Βασίλης θα βρει το δρόμο του*, όπου το διαπολιτισμικό στοιχείο παρέχεται μέσω της περιγραφής των κοινών θρησκευτικών εθίμων της Ελλάδας με τη Ρωσία. Καθώς ο Ιβάν και η οικογένειά του εξαναγκάζονται λόγω της καταστροφής που προκάλεσε μια χιονοστιβάδα να εγκαταλείψουν το σπίτι τους, ο μικρός ήρωας στεναχωριέται για το εάν ο Άγιος Βασίλης θα καταφέρει να τον βρει και να του παραδώσει το δώρο του για τα Χριστούγεννα. Ο Ιβάν έχει επίσης εγκαταλείψει στο σπίτι του και τη γάτα του, αλλά ως χριστουγεννιάτικο δώρο λαμβάνει επίσης μια γάτα, η οποία επιπλέον μοιάζει πολύ με το πρώτο του κατοικίδιο. Η διαπολιτισμική προοπτική διαπιστώνεται μέσω της αναφοράς της Αναγνώστου σε κοινά θρησκευτικά, αλλά και πολιτιστικά θέματα ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς λαούς.

Καθώς παραπάνω έγινε ήδη μια αναφορά στην δραστηριότητα που συνόδευε το διήγημα της Αγγελικής Βαρελλά, αλλά και στην ζωγραφιά που συνόδευε το ποίημα της Θέτιδος Χορτιάτη, αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη αναφορά σε ορισμένες δραστηριότητες του Ανθολογίου των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού

σχολείου, οι οποίες επίσης παρέχουν ορισμένα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, στην κατεύθυνση της ανάδειξης και της αποδοχής της ετερότητας, αλλά και στην παρουσίαση του Άλλου.

Έτσι, αρχικά στη σελίδα τριάντα δύο του σχολικού εγχειριδίου υπάρχει μια φωτογραφία που απεικονίζει μια ασιατική τάξη, καλώντας μέσω αυτής τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταξύ της δικιάς τους τάξης και της τάξης που απεικονίζεται στην εικόνα. Αντίστοιχης θεματικής είναι και η δραστηριότητα που παρατίθεται στη σελίδα εξήντα τέσσερα, σύμφωνα με την οποία ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν ένα λαϊκό παραμύθι μιας άλλης χώρας, με τελικό σκοπό τη συνένωση όλων των παραμυθιών που θα βρουν οι μαθητές από διάφορα μέρη του κόσμου, σε ένα βιβλίο με τίτλο *"Τα παραμύθια του κόσμου"*.

Αξίζει επίσης, στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε την παράθεση ορισμένων προτάσεων σχετικά με διάφορα βιβλία τα οποία θα μπορούσαν να διαβάσουν οι μαθητές, εκτός της σχολικής τάξης, στον ελεύθερο χρόνο τους. Τα βιβλία αυτά, αναφέρονται στο σημείο του Ανθολογίου που φέρει τον τίτλο "Μικρή Βιβλιοθήκη" και βρίσκεται στο τέλος του πρώτου τόμου. Σύμφωνα μάλιστα με τους Μανιάτη και Πολίτη (.....:1232), ορισμένα προτεινόμενα βιβλία, όπως για παράδειγμα είναι *Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος*, *Ο Ρίκο Κοκορίκο* ή *Το σκαντζοχοιράκι με τα κατσαρά μαλλιά*, θίγουν επίσης το ζήτημα της ετερότητας.

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού: Στο σχολείο του κόσμου

Περνώντας στην ανάλυση των κειμένων του δεύτερου Ανθολογίου του Δημοτικού σχολείου, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της τρίτης και της τέταρτης τάξης του ελληνικού Δημοτικού σχολείου, διαπιστώνει κανείς ότι τα κείμενα που περιέχουν διαπολιτισμικά στοιχεία αυξάνονται. Επιπλέον, παρατηρείται και μια αύξηση των μεταφρασμένων κειμένων, γραμμένων από ξένους συγγραφείς. Στα κείμενα που απευθύνονται στους μαθητές της Γ' και της Δ' Δημοτικού, είναι επίσης περισσότερο εμφανής η παρουσία του -πολιτισμικού και εθνικού- Άλλου.

Θα ξεκινήσουμε από το απόσπασμα του βιβλίου της Λίτσας Ψαραύτη, *Το διπλό ταξίδι*, το οποίο εμπεριέχεται στο ανθολόγιο κάτω από τον τίτλο *Το περιβόλι του Σαμίχ*. Αρχικά γίνεται κατανοητό πως ένας αρχικός στόχος της επιλογής τέτοιου είδους κειμένων, είναι μια περισσότερο βαθιά ματιά στην ετερότητα και στις πτυχές

της ζωής σε έναν διαφορετικό πολιτισμό. Το διήγημα τοποθετείται χρονικά στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν η Σάμος βομβαρδίζεται και η πρωταγωνίστρια της ιστορίας Βαγγελίτσα, η οποία μέχρι πρότινος υπήρξε κάτοικος του ελληνικού νησιού, υποχρεώνεται να πάρει το δρόμο της προσφυγιάς μαζί με την οικογένειά της, με τελικό προορισμό την χώρα της Παλαιστίνης.

Τα διαπολιτισμικά στοιχεία που περιέχει το συγκεκριμένο κείμενο είναι πράγματι αρκετά. Όπως είδαμε, ήδη από το Ανθολόγιο των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, υπήρξε μια προσπάθεια περιγραφής της ετερότητας. Η προσπάθεια αυτή, όπως θα γίνει κατανοητό, είναι περισσότερο εμφανής στο δεύτερο λογοτεχνικό Ανθολόγιο. Η Βαγγελίτσα, γνωρίζει τη Ρασμίγια, την κόρη του Σαμίχ και γειτόνισσά της, με την οποία γίνονται φίλες. Επιπλέον, η μικρή Ελληνίδα γνωρίζει πτυχές του πολιτισμού της Παλαιστίνης ειδικά και του αραβικού κόσμου γενικότερα, μέσω της επαφής της με την Ρασμίγια και τους γονείς της.

Παράλληλα, ειδική μνεία γίνεται στον καλοσυνάτο και φιλόξενο χαρακτήρα των Παλαιστινίων, οι οποίοι παρουσιάζονται να έχουν αγκαλιάσει τους Έλληνες πρόσφυγες μετά τους γερμανικούς βομβαρδισμούς. Προωθείται, με άλλα λόγια, ένα ακόμη μήνυμα με διαπολιτισμική χροιά: πρόκειται για την ειρηνική συμβίωση μεταξύ δύο ή περισσότερων λαών, αλλά και την περίθαλψη λαών που βρίσκονται σε ανάγκη από άλλους λαούς, που είναι σε θέση να τους βοηθήσουν. Χαρακτηριστικά των ανωτέρω είναι το παρακάτω απόσπασμα:

"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".

Οι αναφορές στις έννοιες της φιλίας, της φιλοξενίας, αλλά και της αλληλεγγύης παρέχουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς στον Άλλο, βοηθώντας τους μαθητές να εξερευνήσουν την ετερότητα αφήνοντας στην άκρη διαφορών ειδών προκαταλήψεις και στερεότυπα, τα οποία είναι υπαρκτά εντός του κοινωνικού ιστού κάθε χώρας. Παράλληλα, μέσω του συγκεκριμένου κειμένου, αλλά και κειμένων που θα συζητηθούν παρακάτω, διευρύνεται ο πνευματικός ορίζοντας των παιδιών σχετικά με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά κάθε λαού, τα οποία προφανώς είναι διαφορετικά σε κάθε κομμάτι της γης. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτό για τους μαθητές να

αποκτήσουν ανεκτικότητα απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, αλλά και να εξαφθεί το ενδιαφέρον τους για αυτές.

Το διήγημα της Έλσας Χίου, *Ο Νορντίν στην εκκλησία*, αφενός θίγει το θέμα των διαφορετικών θρησκειών και του σεβασμού για τη διαφορετικότητα αυτή, και αφετέρου παρέχει μια διαπολιτισμική προσέγγιση αναφορικά με την κοινή συνύπαρξη των ανθρώπων. Το διήγημα αναφέρεται στην ιστορία του Νορντίν, ενός μικρού Τούρκου, ο οποίος ζει εντός μιας ελληνικής οικογένειας. Αν και οι ακριβείς σχέσεις του με την οικογένεια δεν διασαφηνίζονται στο απόσπασμα, εντούτοις, είναι πιθανόν λόγω και της αναφοράς του πατέρα του, Μουσταφά, ο τελευταίος να δουλεύει κοντά στην οικογένεια.

Ο Νορντίν, καθώς ο πατέρας του απουσιάζει και η ελληνική οικογένεια ετοιμάζεται να πάει στην εκκλησία για να τιμήσει μια σπουδαία θρησκευτική γιορτή, εκφράζει την επιθυμία του να γνωρίσει και αυτός τα θρησκευτικά έθιμα των Χριστιανών από κοντά. Οι όποιες αρχικές αντιρρήσεις κάμπτονται και ο Νορντίν ακολουθεί την οικογένεια στην εκκλησία, για να παρακολουθήσει και αυτός την λειτουργία. Εντός της εκκλησίας, η περιέργεια αλλά και η άγνοια του Νορντίν για τα θρησκευτικά έθιμα αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής της Θείας Λειτουργίας, οδηγεί ορισμένες κωμικές στιγμές, με τον μικρό ήρωα αρχικά να δρα όπως θα έπρεπε να δράσει μέσα σε ένα τζαμί.

Στη συνέχεια, αδυνατώντας να κατανοήσει τους κανόνες της χριστιανικής λατρείας, κατορθώνει εν τέλει να δημιουργήσει αναστάτωση στην εκκλησία και στους πιστούς που βρίσκονται εκεί. Γυρνώντας στο σπίτι, ενθουσιασμένος με τη νέα του εμπειρία εκφράζει όλες του τις απορίες στη γιαγιά της οικογένειας. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τις τοιχογραφίες που αναπαριστούν σκηνές από την Παλαιά και την Κοινή Διαθήκη, του προκαλούν εντύπωση οι μακριές γενειάδες των παππάδων και απορεί με τον σταυρωμένο Ιησού. Η γιαγιά προσπαθεί να του εξηγήσει τις πτυχές αυτές της χριστιανικής πίστης:

"Τι το 'θελαν όμως να πάρουν τον Νορντίν στην εκκλησία; Δεν ήταν μόνο που σαν έφτασαν έβγαλε τα παπούτσια του και τα άφησε πίσω από την πόρτα, αλλά πήρε και το χαλάκι που σκούπιζε ο κόσμος τα πόδια του, το 'βαλε μες στη μέση κι έπεσε γονατιστός μπρούμυτα. Κάθε τόσο σήκωνε το κεφάλι, χτυπούσε τις παλάμες του στο μωσαϊκό και ξανάπεφτε με το κούτελο ν' αγγίζει το πάτωμα. Οι γυναίκες άρχισαν να ψουψουρίζουν και η εκκλησάρισσα πήγε και τον σήκωσε [...] Ζαλίστηκε η νενέ με τις τόσες ερωτήσεις. Μάταια προσπαθούσε να εξηγήσει στον Νορντίν πως οι ζωγραφίες απεικονίζουν τις

μορφές των αγίων της πίστης μας και πως μ' αυτές επικοινωνούμε με το πνεύμα τους στον Ουρανό".

Η διαπολιτισμική προσέγγιση του κειμένου είναι εύκολα κατανοητή. Από τη μία πλευρά, θίγεται ξανά το ζήτημα της ετερότητας. Συγκεκριμένα, θίγεται μια πτυχή της ετερότητας, η θρησκευτική ετερότητα. Στη βάση ωστόσο αυτής της ετερότητας δομείται παράλληλα το μήνυμα της κοινής και ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ διαφορετικών, τόσο στην καταγωγή, όσο και στο θρήσκευμα, λαών. Εκτός της παρουσίας μιας χαρακτηριστικής εικόνας του Άλλου, η οποία περιέχει έντονα θρησκευτικά και πολιτιστικά στοιχεία, μέσω της περιέργειας του Νορντίν να γνωρίσει τα θρησκευτικά ήθη και έθιμα των Χριστιανών, αναδεικνύεται μια τάση για εξερεύνηση των στοιχείων εκείνων, που συγκροτούν την ταυτότητα του θρησκευτικού, πολιτισμικού και εθνικού Άλλου.

Ένα ακόμη διαπολιτισμικό κείμενο είναι το απόσπασμα *Παππούς και εγγονή*, γραμμένο από τη Φωτεινή Φραγκούλη. Η ιστορία διαδραματίζεται στη Λέσβο, όπου η μικρή Ελένη, περπατώντας μια χειμωνιάτικη μέρα στη θάλασσα, βρίσκει ένα τουρκικό γυναικείο πασούμι, το οποίο την εντυπωσιάζει, καθώς παρά την ταλαιπωρία του δεν έχει χάσει την ομορφιά του. Ο παππούς, πλάθει μια σύντομη ιστορία για να εξηγήσει στην εγγονή του το πως βρέθηκε το πασούμι στην Ελλάδα και στο τέλος αποφασίζουν να στείλουν το πασούμι πίσω στην Τουρκία, μέσω της θάλασσας, για να μπορέσει να ενωθεί με το δεύτερο παπούτσι.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση γίνεται καταρχήν εμφανής, όταν ο παππούς στέλνει "χαιρετίσματα" στην άλλη πλευρά της θάλασσας, στον Τούρκο Άλλο. Επίσης, σε μια φανταστική καταγραφή της ετερότητας, ο παππούς γνωρίζει στην εγγονή του τον Άλλο, με βάση την ιστορία που δημιουργεί με το μυαλό του. Σύμφωνα με την ιστορία αυτή, το πασούμι άνηκε στη νεαρή Μελτέμ, η οποία ήταν πολύ ερωτευμένη με τον Αχμέτ. Οι δύο νεαροί βρισκόταν κρυφά στον κήπο του κοριτσιού, ώσπου ένα βράδυ η μητέρα της Μελτέμ τυχαία κατέβηκε από το δωμάτιό της προς τον κήπο. Στην προσπάθειά της να τρέξει μέσα στο σπίτι, η Μελτέμ χάνει το ένα της πασούμι, το οποίο γίνεται παιχνίδι για τον σκύλο του Αχμέτ, μέχρι να καταλήξει στη θάλασσα.

Η παρουσίαση πτυχών της καθημερινότητας του Άλλου, μέσω αυτής της φανταστικής ιστορίας, γίνεται πραγματικότητα. Επίσης, διευρύνεται το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σχετικά με την πραγματικότητα που βιώνουν και τις επαφές τους με τον Άλλο. Παράλληλα, τονίζεται η σημασία της αγάπης, στοιχείο κοινό σε

όλους τους πολιτισμούς, αλλά και στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση των πτυχών του Άλλου.

Το απόσπασμα "Ο Τζοβάνι", γραμμένο από την Λιλίκα Νάκου, αναφέρεται στην περίοδο της ιταλογερμανικής κατοχής της Ελλάδας. Μέσα στο πλαίσιο της καταγραφής της πείνας και των δυστυχιών που μαστίζουν τον ελληνικό πληθυσμό, η συγγραφέας εστιάζει στην φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ ενός μικρού παιδιού που κατάγεται από την Ελλάδα και ενός Ιταλού φαντάρου. Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, ο Σπύρος, τρέφεται όπως και τα υπόλοιπα παιδιά στην ηλικία του, πεινχρά. Όταν μάλιστα ο πατέρας του φυλακίζεται, η κατάσταση χειροτερεύει ακόμη περισσότερο.

Μαζί με ορισμένους συνομήλικούς του, ο Σπύρος καταφεύγει σε μια σπηλιά στον Λυκαβηττό, όπου και περνούν τα βράδια τους αναζητώντας ασφάλεια. Ένα βράδυ ωστόσο, τους ανακαλύπτει μια ομάδα Ιταλών φαντάρων. Οι Ιταλοί φαντάροι αντιλαμβάνονται το φόβο των παιδιών και δεν τα πειράζουν. Αντίθετα, επιστρέφουν στην κρυψώνα τους κάθε βράδυ για να τους δώσουν λίγο ψωμί. Σταδιακά, αναπτύσσεται μια σχέση φιλίας μεταξύ των δύο πλευρών, με τη συγγραφέα να εστιάζει στη φιλία μεταξύ του Σπύρου και του Τζοβάνι. Ο Τζοβάνι με τα σπαστά ελληνικά του, εξηγεί στα παιδιά ότι ο ίδιος είναι εναντίον του πολέμου και των άσκοπων θανάτων, καθώς και ότι βρίσκεται εκεί παρά τη θέλησή του. Επίσης, τους μιλά για την οικογένειά του στην Ιταλία και τη μικρή του κόρη, αναδεικνύοντας έτσι την ανθρώπινη πλευρά του:

"Το άλλο βράδυ πάμε στη σπηλιά και περιμέναμε ν' ακούσουμε περπατησιές. Θα μας φέρνανε και πάλι ψωμί; Σε λιγάκι ακούμε τα βήματά τους. Δεν τους φοβόμαστε πια τόσο πολύ. Είχαμε ξεθαρρέψει. Ο Ιταλός στάθηκε μπροστά στη σπηλιά, άναψε το φακό και ήρθε κοντά μας. Έσκυψε πάνωθ'ε μας και με το ένα του χέρι μας χάιδε τα μαλλιά... Θυμήθηκα τον πατέρα μου, που καμιά φορά έκανε έτσι- κι άρχισα να κλαίω".

Το κείμενο διακρίνεται από μια διαπολιτισμική προσέγγιση και μέσα σε αυτό παρέχεται μια εικόνα του Άλλου εντός του πολέμου. Πρόκειται για ένα κείμενο που αναδεικνύει την αγάπη και την φιλία των λαών, στοιχεία τα οποία επικρατούν της έχθρας που επιβάλλουν οι κεντρικές εξουσίες. Η περιγραφή του εθνικού Άλλου γίνεται στη βάση της προβολής της ανθρώπινης φιλίας και αλληλεγγύης, παράγοντες που βρίσκονται σε ανώτερη κλίμακα από τις διαφορετικές εθνικότητες, τους περιορισμούς των συνόρων και τα κρατικά συμφέροντα. Αξίζει πάντως να επισημανθεί, πως αν και παρουσιάζεται μια περισσότερο ανθρώπινη πλευρά του

Ιταλού -κατακτητή- Άλλου, με μια εστίαση στην πανανθρώπινη έννοια της φιλίας, παρ' όλα αυτά, δε συμβαίνει το ίδιο με τον έτερο κατακτητή της Ελλάδας. Ο Γερμανός Άλλος αποτυπώνεται στο κείμενο μέσω μιας περισσότερο σκληρής στάσης, καθώς ακόμη και οι Ιταλοί φαντάροι επισημαίνεται ότι υποφέρουν κάτω από τις διαταγές των Γερμανών.

Το μεταφρασμένο ποίημα του Ναζίμ Χικμέτ, *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά*, πρόκειται για ένα κείμενο που εξυμνεί τη φιλία και τις δυνατότητές της. Η ποιήτρια εκφράζει την επιθυμία της να δοθεί ο κόσμος στα παιδιά, για να επικρατήσει η φιλία σε πανανθρώπινο επίπεδο και να χτιστεί ένας κόσμος καινούργιος, πάνω σε μια αιώνια βάση:

"Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά έστω για μια μέρα

ας τον δώσουμε να παίζουν σαν ένα πολύχρωμο μπαλόνι

να παίζουν τραγουδώντας ανάμεσα στ' αστέρια

ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά

σαν ένα τεράστιο μήλο, σαν ψίχα ολόξεστου ψωμιού

να χορτάσουν μια μέρα τουλάχιστον

ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά

να μάθει έστω και για μια μέρα ο κόσμος τη φιλία

τα παιδιά θα πάρουν απ' τα χέρια μας τον κόσμο

θα φυτέψουν αθάνατα δέντρα"

Παρομοιάζοντας τον κόσμο με ένα πολύχρωμο μπαλόνι, ο ποιητής κάνει μια αναφορά στην ετερότητα που κυριαρχεί στη γη, αλλά και στη δυνατότητα να εξαλειφθούν οι όποιες διαφορές, με βάση τη φιλία ανάμεσα στους διαφορετικούς λαούς. Η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι κατανοητή μέσω της προτροπής του ποιήματος να αναδειχθεί η αγάπη, η φιλία, η αλληλεγγύη και η ειρήνη μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και λαών της γης. Επιπλέον, στην ίδια λογική κινείται και η δραστηριότητα που προτείνεται κάτω από το ποίημα και καλεί τους μαθητές να

φανταστούν τον τρόπο με τον οποίο, παιδιά από την Αφρική, την Ασία και την Αμερική, θα ήθελαν να ξαναγραφεί το ποίημα αυτό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το κείμενο της Μαρίας Πυλιώτου, *Χαρούμενοι Χαρταετοί*. Η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα ταραγμένο χρονικό διάστημα και αναφέρεται σε ένα λεπτό ζήτημα για την ελληνική ιστορία. Βρισκόμαστε λίγο καιρό μετά την εισβολή του τουρκικού στρατού στην Κύπρο, το 1974, και το γεγονός του διαχωρισμού των Ελληνοκυπρίων από τους Τουρκοκύπριους, μέσω της συνοριακής γραμμής που δημιουργήθηκε. Το σύντομο διήγημα περιγράφει την απόφαση μιας ελληνοκυπριακής οικογένειας να επιστρέψει στο σπίτι της, το οποίο και είχε εγκαταλείψει με την απαρχή των εχθροπραξιών.

Το κείμενο θίγει την ετερότητα και μάλιστα μια συγκεκριμένη, ιδιαίτερη πτυχή της. Καθώς είναι γνωστή η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ Ελλάδας, Κύπρου και Τουρκίας λόγω ιστορικών γεγονότων πολλών αιώνων, ο τρόπος της αναφοράς στον Άλλο είναι πράγματι μια ενδιαφέρουσα προς έρευνα προοπτική. Το κείμενο λειτουργεί στη βάση της αποτίναξης και της αποδόμησης των στερεοτύπων. Παράλληλα, μέσω της επιλογής του συγκεκριμένου κειμένου δημιουργείται ένα κλίμα υπέρβασης των ιστορικών προστριβών και μια προσπάθεια να χτιστεί ένας κόσμος χωρίς τις προκαταλήψεις του παρελθόντος. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

"Ξαφνικά λίγο πιο κάτω, κατά το Βορρά, λίγο πιο πέρα από τη 'γραμμή', από μια άλλη ταρατσα αντίκρυ, δύο άλλα παιδιά κουνούσαν τα χέρια χαρούμενα και ξεφώνιζαν.

-Σίγουρα μας καλωσορίζουν, ψιθύρισε ο Γλαύκος.

-Πρέπει και μεις να φωνάζουμε να μας ακούσουν, σκέφτηκε η Δανάη.

-Τι να πούμε;

-Να, κάτι για να δείξουμε πως θέλουμε να'μαστε 'φίλοι'.

Δύο ταρατσες, τέσσερα παιδιά, μια 'γραμμή' ανάμεσά τους κι ένας χαρταετός. Ακόμα κι ένα νήμα γερό, που ξεκινά από τούτα τα παιδιά και φτάνει με το χαρταετό ως τ' άλλα.

-Εγώ λέω να γράψουμε στο χαρταετό ένα μήνυμα.

-Κατάλαβα. Δηλαδή κάτι που να λέει πως δε θέλουμε πολέμους. Θέλουμε να ζήσουμε αδελφωμένα.

Την άλλη μέρα ο χαρταετός έγραφε: 'ΕΙΡΗΝΗ, ΑΓΑΠΗ,'. ευτυχώς φουσούσε πάλι από το Νότο. Τι όμορφα! Ακόμα και ο ίδιος ο χαρταετός βιαζόταν να πετάξει και να φτάσει γοργότερα στ' αντικρινά παιδιά".

Το σύμβολο του χαρταετού αποτελεί στην ουσία τον τρόπο επαφής αλλά και γνωριμίας με τον Άλλο. Επιπλέον, αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία σχέσεων ειρήνης και φιλίας μεταξύ δύο λαών οι οποίοι όχι απλά συναντιούνται, αλλά διαμένουν στον ίδιο χώρο και λόγω συγκεκριμένων πολιτικών αποφάσεων χωρίστηκαν, δημιουργώντας επιπλέον στερεότυπα και προκαταλήψεις της μιας πλευράς προς την άλλη.

Η συνάντηση δυο διαφορετικών πολιτισμών είναι και το θέμα του φανταστικού διηγήματος της Κίρα Σίνου, με τίτλο *Συνάντηση στο διάστημα*. Μια ομάδα γήινων αστροναυτών συναντά μια ομάδα εξωγήινων αστροναυτών στο έδαφος ενός τρίτου πλανήτη. Καθώς οι αυτόματοι μεταφραστές που χρησιμοποιούν και οι δύο πλευρές φαίνεται πως δε λειτουργούν, απειλείται μια σύγκρουση μεταξύ των δύο ομάδων. Τη λύση δίνουν τα παιδιά των αστροναυτών των δύο πλευρών, τα οποία ερχόμενα σε επαφή μεταξύ τους, ανακαλύπτουν πως το λάθος ήταν απλό, και αφορούσε τη ρύθμιση του μήκους κύματος της συσκευής μετάφρασης.

Η συνέχιση της φανταστικής αυτής ιστορίας, δίνει και τη λύση στο πρόβλημα που φαίνεται πως στιγμιαία δημιουργείται. Καθώς οι δύο πλευρές έρχονται τελικά κοντά, αποφασίζουν να δημιουργήσουν από κοινού στον πλανήτη που βρέθηκαν μια διαστημική βάση, η οποία μπορεί να φανεί χρήσιμη και στις δύο πλευρές. Η διαπολιτισμική προσέγγιση του κειμένου είναι εμφανής μέσω της αναφοράς στη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την αλληλοκατανόηση, αλλά και τη σωστή χρήση της τεχνολογίας, ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς εντελώς πολιτισμούς.

Στο κείμενο του Ρούντο Μόρις, *Πώς βόφτηκαν κόκκινα τ' αστεράκια*, προβάλλεται ως διαπολιτισμικό στοιχείο το μέγεθος της μητέρας της αγάπης, το οποίο φτάνει μέχρι τα όρια της αυτοθυσίας για την διασφάλιση της ακεραιότητας των παιδιών της. Το κείμενο αναφέρεται στην ιστορία ενός μικρού ζαρκαδιού, του Αστρούλη, ο οποίος πέφτει θύμα επίθεσης από μια αλεπού. Η μητέρα του ζαρκαδιού εξαγριώνεται και επιτίθεται στην αλεπού, καταφέρνοντας να την διώξει. Έτσι, σε ένα ακόμα κείμενο του Ανθολογίου γίνεται λόγος για την οικουμενική αξία της αγάπης μεταξύ των μελών της οικογένειας και πιο συγκεκριμένα της μητρικής αγάπης.

Αντίστοιχο κείμενο για την οικογενειακή αγάπη είναι και *Η ιστορία του Ερνέστου*, γραμμένο από τον Μερσέ Κομπανύ. Στο κείμενο θίγεται η οικογενειακή αγάπη και συγκεκριμένα η αγάπη των γονιών προς το παιδί, μέσα από μια διαφορετική οπτική γωνία. Η παρατήρηση αυτή έχει να κάνει με το γεγονός ότι ο Ερνέστο πρόκειται για υιοθετημένο παιδί, που παρ' όλα αυτά, είναι το ίδιο αγαπητός στους νέους του γονείς, ακριβώς σαν ήταν και βιολογικά δικός τους καρπός.

Επίσης, οι οικουμενικές αξίες της φιλίας, της επικοινωνίας και της αλληλεγγύης είναι τα θέματα που πραγματεύονται τα κείμενα *Αντζελμαν* και *Η αιμοδοσία* των Ντιντιέ Λεβύ και Λότης Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, αντίστοιχα. Η ιστορία του Λεβύ περιστρέφεται γύρω από ένα μικρό παιδί, τον Αρνό, ένα πρώην σούπερ- ήρωα και νυν μοναχικό άνθρωπο, τον κύριο Άγγελο και του ανθρωπόμορφου ρομπότ του τελευταίου, του Άλφι. Τα κατορθώματα του κύριου Άγγελου έχουν ξεχαστεί από τον κόσμο και εκείνος αποφασίζει να φύγει για ένα ταξίδι χωρίς επιστροφή, έχοντας ως μόνη εκκρεμότητα να βρει κάποιον στον οποίο να μπορεί να εμπιστευτεί τον Άλφι έτσι ώστε να φύγει χωρίς τύψεις. Η δύναμη της φιλίας και της αγάπης νικάει και εδώ, καθώς ο Αρνό και ο Άλφι δένονται με πραγματικούς δεσμούς φιλίας, που λειτουργούν ως αντίδοτο της θλίψης, όταν για κάποιο λόγο επανέρχεται στη θύμησή τους ο κύριος Άγγελος:

"Αν αρχίσει και με πιάνει θλίψη, ο Άλφι πιάνει με το χέρι του το χέρι μου. Κι όταν σου κρατάει το χέρι ένας φίλος, η θλίψη πετάει γρήγορα μακριά".

Το διήγημα της Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου πραγματεύεται επίσης την έννοια της φιλίας και της αλληλεγγύης. Η διήγηση αναφέρεται σε δύο ετεροθαλή αδέρφια, ένας εκ των οποίων βρίσκεται στο νοσοκομείο και πρέπει να υποβληθεί σε εγχείριση, μετά από ένα σοβαρό ατύχημα που είχε. Ωστόσο, η δυσκολία του να βρεθεί συμβατός δότης αίματος είναι αρκετά μεγάλη, λόγω της σπάνιας ομάδας αίματος που έχει ο ασθενής. Ωστόσο, ο μικρός αδερφός θυμάται ξαφνικά ότι έχει ακριβώς την ίδια ομάδα αίματος και έτσι παρά την αρχική άρνηση των γιατρών, γίνεται αιμοδότης και σωτήρας του μεγάλου, ετεροθαλούς αδερφού του, με συνέπεια τα παιδιά να έρθουν περισσότερο κοντά.

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένα κείμενα του δεύτερου τόμου του σχολικού Ανθολογίου τα οποία ασχολούνται με την πανανθρώπινη ανάγκη επικοινωνίας με ένα ανώτερο ον, που είναι σε θέση να προστατεύει και να καθοδηγεί τους ανθρώπους, δηλαδή τον Θεό. Παραδείγματος χάρη, αναφέρεται σχετικά η προσευχή του Ινδού συγγραφέα Ραμπιντανάθ Ταγκόρ, με τίτλο *Είσαι ο ουρανός ο απέραντος*, όπου

αναδεικνύεται η ανάγκη των ανθρώπων για προσευχή, αναφορικά με τις υποθέσεις που τους απασχολούν, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Αντίστοιχα, στο κείμενο της Ντίνας Χατζηνικολάου με τίτλο *Η δική μου προσευχή*, αναδεικνύεται μια περισσότερο οικουμενική διάσταση της προσευχής, καθώς μέσω της επικοινωνίας με τον Θεό, ζητείται η αρμονική και ευτυχισμένη συμπόρευση όλων των πλασμάτων πάνω στη γη:

*"Φύλαγε Θε μου τα τριζόνια,
που γαληνεύουν τη νυχτιά
Σώσε το δέντρο απ' τη φωτιά!
Βοήθα τ' ανέμελο τζιτζίκι
μη σταματήσει το τραγούδι.
Κι από το ταπεινό λουλούδι
ίσαμε τ' ανθρωπάκι εμένα.
όλα να ζουν ευτυχισμένα
τα πλάσματα πάνω στη γη".*

Άξιο αναφοράς είναι επίσης τα κείμενα του Ανθολογίου τα οποία αναφέρονται στο οικουμενικό αγαθό της ειρήνης και της συναδέλφωσης των λαών. Έτσι, στο ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη, *Ο γλάρος*, βάση της διήγησης αποτελεί μια αντίθεση. Πρόκειται για την ειρηνική και χωρίς ιδιαίτερες έγνοιες και προβλήματα ζωής των γλάρων, η οποία έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον κόσμο των ανθρώπων, όπου συχνά κυριαρχούν οι πολεμικές και όχι μόνο συγκρούσεις:

*"Στο κύμα πάει να κοιμηθεί
δεν έχει τι να φοβηθεί
Μήνας μπαίνει μήνας βγαίνει
γλάρος είναι και πηγαίνει
Από πόλεμο δεν ξέρει
ούτε τι θα πει μαχαίρι
Ο Θεός του 'δωκε φύκια*

και χρωματιστά χαλίκια

Αχ αλί κι αλίμονό μας

μες στον κόσμο τον δικό μας

Δε μυρίζουνε τα φύκια

δε γυαλίζουν τα χαλίκια

Χίλιοι δυό παραφυλάνε

σε κοιτάν και δε μιλάνε

Είσαι σήμερα μονάρχης

κι όσαμ' αύριο δεν υπάρχουνε".

Αντίστοιχες αναφορές στην ειρήνη και στη συνεργασία υπάρχουν και στο κείμενο του Παντελή Καλιότσου, Ένας αλλιώτικος ποδοσφαιρικός αγώνας. Στο κείμενο αυτό, μέσω της περιγραφής ενός ποδοσφαιρικού αγώνα που διεξάγεται σε ένα νησί, ανάμεσα σε μικρά παιδιά και μεγαλύτερους στην ηλικία ανθρώπους, προβάλλεται η ανάγκη για επικοινωνία και ειρηνικό τρόπο συμβίωσης μεταξύ των ανθρώπων, ενώ επίσης αποδοκιμάζεται η βία που ορισμένες φορές συνδέεται με τα αθλητικά γεγονότα και δραστηριότητες. Μέσα από τη σωστή επικοινωνία των συμμετεχόντων, τα σκηνικά βίας είναι δυνατόν να περιοριστούν σημαντικά, αν όχι να εξαλειφθούν πλήρως. Το γενικότερο νόημα του κειμένου, γίνεται απόλυτα κατανοητό μέσω της φράσης "Ο αθλητισμός συμφιλιώνει, δε διαιρεί!".

Μια σύντομη αναφορά αξίζει να γίνει επίσης και στις δραστηριότητες του δεύτερου τεύχους των Ανθολογίων του Δημοτικού, καθώς πολλές από αυτές κινούνται επίσης στη λογική του έντονου διαπολιτισμικού περιεχομένου. Και στις δραστηριότητες του τεύχους προβάλλονται οι οικογενειακές σχέσεις αγάπης, η μητρική αγάπη, η ειρήνη, η φιλία, η αλληλεγγύη και η επικοινωνία, ως πανανθρώπινα χαρακτηριστικά. Από την άλλη πλευρά μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται, επιχειρείται η επίτευξη της αναγνώρισης εκ μέρους των μαθητών, των αρνητικών συνεπειών για όλους τους λαούς, που επιφέρουν οι έννοιες της διχόνοιας, της μη επικοινωνίας αλλά και του πολέμου μεταξύ των ανθρώπων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προτεινόμενη δραστηριότητα που βρίσκεται στη σελίδα εκατόν οκτώ και καλεί τους μαθητές, με βάση το γεγονός ότι και στη σύγχρονη εποχή διεξάγονται πόλεμοι, να συγκεντρώσουν πληροφορίες από διεθνείς οργανισμούς που προσπαθούν να μειώσουν το πρόβλημα της πείνας των κατοίκων τέτοιων περιοχών. Αντίστοιχα, στη σελίδα εκατόν εξήντα τρία, με βάση το κείμενο της Φωτεινής Φραγκούλη *Παππούς και εγγονή*, προτείνονται δραστηριότητες στους μαθητές, οι οποίες λειτουργούν στην προσπάθεια εξερεύνησης της ετερότητας.

Αξίζει τέλος να γίνει μια αναφορά στην παρουσία παροιμιών από τη Βουλγαρία και την Ουγγαρία, μια επιλογή που βασίζεται επίσης σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

Με βάση τη συζήτηση των διαπολιτισμικών στοιχείων σε κείμενα που εμπεριέχονται στο Ανθολόγιο της Γ' και της Δ' τάξης του ελληνικού Δημοτικού σχολείου, έγινε κατανοητό πως η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι περισσότερο άμεση σε σχέση με το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων που προορίζεται για τους μαθητές των πρώτων δύο τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Όπως είδαμε, στο πρώτο Ανθολόγιο ο στόχος ήταν να διαμορφωθεί μια ταυτότητα στο μαθητή με βάση πολιτιστικά χαρακτηριστικά και στοιχεία κουλτούρας, αλλά και μια πρώτη γνωριμία με την έννοια της ετερότητας και τον Άλλο.

Στο δεύτερο Ανθολόγιο του Δημοτικού σχολείου, τα διαπολιτισμικά στοιχεία διευρύνονται και επίσης παρέχονται στους μαθητές με περισσότερο άμεσο τρόπο. Οι αναφορές στην ετερότητα πληθαίνουν, όπως και οι αναφορές στα πολιτιστικά, θρησκευτικά, αλλά και γλωσσικά στοιχεία που στην ουσία διαφοροποιούν τους πολιτισμούς. Η προσπάθεια αυτή έχει ως τελικό σκοπό τη διαμόρφωση ενός σαφούς πλαισίου αναφοράς προς τον Άλλο, μακριά από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Επίσης, η επιλογή των κειμένων βασίζεται στην προώθηση της καλύτερης γνώσης των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και των ιδιαίτερων εκείνων στοιχείων που διαμορφώνουν την ετερότητα.

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο

Στο λογοτεχνικό Ανθολόγιο που προορίζεται για τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του ελληνικού Δημοτικού σχολείου, οι αναφορές στην ετερότητα αυξάνονται εκ νέου. Η γνωριμία με την ετερότητα μέσω των λογοτεχνικών κειμένων,

πραγματοποιήθηκε στους δύο πρώτους τόμους της σειράς. Στον τρίτο τόμο, η ετερότητα διερευνάται επίσης και οι αναφορές σε έννοιες όπως η διαπολιτισμική συνάντηση, η μετανάστευση ή η προσφυγιά πληθαίνουν, με τα κείμενα που παρέχοντα στον μαθητή να εμβαθύνουν στις συγκεκριμένες έννοιες. Ενδεικτικό της διαπολιτισμικής προσέγγισης που χαρακτηρίζει και το συγκεκριμένο Ανθολόγιο, είναι άλλωστε και η παρουσία δεκαπέντε μεταφρασμένων από τη διεθνή λογοτεχνία κειμένων, σε σύνολο ενενήντα-τριών συνολικά τεκμηρίων.

Ιδιαίτερα επίκαιρο με τη σύγχρονη πραγματικότητα αποδεικνύεται το κείμενο της Διδώς Σωτηρίου, *Οι πρόσφυγες*, το οποίο αποτελεί απόσπασμα από το μυθιστόρημα της ίδιας, με τίτλο *Μέσα στις Φλόγες*. Το κείμενο πραγματεύεται τον ξεριζωμό των Ελλήνων προσφύγων από τη Σμύρνη προς την Ελλάδα, έχοντας ως ιστορικό πλαίσιο την Μικρασιατική καταστροφή του 1922. Το απόσπασμα αποτελεί μια σκληρή καταγραφή τόσο των τραγικών στιγμών του διωγμού των Ελλήνων από τη Σμύρνη, όσο και των επίσης σκληρών δοκιμασιών που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες ερχόμενοι να εγκατασταθούν στην Ελλάδα.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση του παρόντος κειμένου έγκειται στην παρουσίαση των δυσκολιών της προσφυγιάς, στα προσωπικά δράματα των προσφύγων και στην αίσθηση απομόνωσης και απόγνωσης που διακατέχει τους πρόσφυγες, οι οποίοι διώχονται με βίαιο τρόπο από τη Σμύρνη και φτάνουν στο ελληνικό έδαφος έχοντας αφήσει πίσω τους μέρος της παρουσίας τους, ή ακόμη και αγαπημένα τους πρόσωπα. Το διήγημα θίγει επιπλέον την πολιτισμική συνάντηση των προσφύγων με τον πληθυσμό της κυρίως Ελλάδας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στο νέο τους τόπο, έχοντας επιπλέον το βάσανο να διαχειριστούν τα προσωπικά δράματα κάθε οικογένειας. Χαρακτηριστικό των ανωτέρω, είναι τα κάτωθι αποσπάσματα:

'''-Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες.

-Μα, θα σας πληρώνουμε 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!''.

"Ενάμιση εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλουδί της Ελλάδας, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: 'Πρόσφυγες!'. Που ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Που να δουλέψουν; Πως να ξεχάσουν; Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν πάτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν".

Η πληθυσμιακή και πολιτιστική εγκατάσταση των προσφύγων στον κυρίως ελλαδικό χώρο αποδείχθηκε ότι δεν ήταν μια εύκολη κατάσταση. Μέσω της διδασκαλίας του κειμένου αυτού, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις ειδικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν μια τέτοιου είδους πολιτισμική συνάντηση και να κάνουν μια αναγωγή στη σύγχρονη εποχή. Στην κατεύθυνση αυτή, κινείται άλλωστε και η δραστηριότητα που βρίσκεται στο τέλος του αποσπάσματος και η οποία καλεί τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για τα προβλήματα, αλλά και για τη θέση στην οποία βρίσκονται οι πρόσφυγες και οι μετανάστες στην σύγχρονη Ελλάδα. Το ζήτημα της προσφυγιάς είναι στην παρούσα χρονική περίοδο ιδιαίτερα επίκαιρο και το κείμενο της Σωτηρίου μπορεί να χρησιμεύσει στον μαθητή να κατανοήσει τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τον προσφυγικό πληθυσμό, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι πρόσφυγες αισθάνονται και βιώνουν την εμπειρία της προσφυγιάς. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται κατανοητή η διαπολιτισμική προσέγγιση της επιλογής του αποσπάσματος από το μυθιστόρημα της Σωτηρίου.

Από την άλλη πλευρά το μεταφρασμένο κείμενο του Μισέλ Τουρνιέ, *Το παιχνίδι της μεταμπίεσης*, πραγματεύεται μια γνωστή στην παγκόσμια λογοτεχνία ιστορία. Πρόκειται για την ιδιαίτερη πολιτιστική συνάντηση μεταξύ ενός Άγγλου ναυαγού, του Ροβινσόνα και ενός Ινδιάνου ιθαγενούς, του Παρασκευά. Ο Παρασκευάς γίνεται το μέσον για να κατανοήσει ο Ροβινσώνας την αξία των απλών πραγμάτων, που ίσως έχουν εν μέρει εκλείψει στον δυτικό πολιτισμό. Η φιλία μεταξύ των δύο πολιτιστικά διαφορετικών ανθρώπων βοηθά τον μαθητή στην καλύτερη εξερεύνηση της ετερότητας και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται δυνατή η φιλία ανάμεσα σε δύο εντελώς διαφορετικούς ανθρώπους:

"Αμέσως ο Παρασκευάς βάλθηκε να φτιάξει μεγάλες φράσεις στα καλύτερά του αγγλικά και ο Ροβινσώνας του απαντούσε με λίγες λέξεις στα αραουκανικά που είχε μάθει τον καιρό που ο Παρασκευάς δεν καταλάβαινε γρι από εγγλέζικα

-Σ' έσωσα από τους ομοφύλους σου, που ήθελαν να σε θυσιάσουν στα κακοποιά πνεύματα, είπε ο Παρασκευάς".

Παράλληλα, παρά τις πολιτιστικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τον Άγγλο, πρώην σκληρό αφέντη Ροβινσόνα και τον Παρασκευά, πρώην σκλάβο και μέλος μια ιθαγενούς φυλής, επισημαίνεται η σημασία των οικουμενικών αξιών, δηλαδή των αξιών εκείνων που είναι σημαντικές σε όλον τον κόσμο, παρά τις επιμέρους διαφορές των πολιτισμών. Επιστέγασμα της ιδιαίτερης αυτής πολιτισμικής συνάντησης, είναι η πραγματική φιλία που χαρακτηρίζει τις δύο πλευρές και η αποτύπωση των πραγματικά σημαντικών αξιών στην ζωή ενός ανθρώπου. Μάλιστα, ακριβώς στο ίδιο πλαίσιο, εκείνο δηλαδή της καλύτερης κατανόησης της διαφορετικότητας, είναι προσαρμοσμένη η δραστηριότητα που ακολουθεί το κείμενο που συζητήθηκε εδώ. Σύμφωνα με την δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές παρακινούνται να σκεφτούν διάφορους τρόπους, μέσω των οποίων θα είναι εφικτή η καλύτερη κατανόηση των συνανθρώπων τους.

Μια άλλη θεώρηση της διαφορετικότητας προτείνεται μέσα από το κείμενο *Ο Θωμάς της Λίτσας Ψαραύτη*. Η διαφορετικότητα εδώ αναφέρεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και λειτουργεί ως ένα κείμενο-προτροπή στην προσπάθεια αναθεώρησης ορισμένων κοινωνικών στερεοτύπων, τα οποία αφορούν την ομάδα των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Η καταγραφή αυτή του συγκεκριμένου τύπου της διαφορετικότητας είναι πράγματι μια σημαντική πλευρά της κοινωνικής ζωής, την οποία οφείλουν να λάβουν υπόψη τους οι μαθητές, καθώς η συμπεριφορά απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι πάνω από όλα, σημάδι πολιτισμού. Αναφορά στη διαφορετικότητα έχει γίνει ήδη και σε κείμενα από τα Ανθολόγια των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, ωστόσο, η συγκεκριμένη αναφορά στα άτομα με ειδικές ανάγκες κατέχει προφανώς τη δική της σημασία και τον δικό της ρόλο.

Το απόσπασμα αναφέρεται στον Θωμά, ένα νεαρό παιδί με ειδικές ανάγκες, που, όντας πνευματικά καθυστερημένος, αντιμετωπίζει συγκεκριμένες δυσκολίες στην καθημερινότητά του. Μια από αυτές είναι και το γεγονός ότι ορισμένες φορές πέφτει θύμα κοροϊδίας από τους συμμαθητές του. Μέσω ενός τυχαίου γεγονότος, ο γυμναστής του ειδικού σχολείου που παρακολουθεί ο Θωμάς, ανακαλύπτει το ταλέντο του τελευταίου στο τρέξιμο. Έχοντας ήδη καταφέρει να διακριθεί σε εγχώριους αγώνες για παιδιά με ειδικές ανάγκες, του παρουσιάζεται η ευκαιρία να συμμετάσχει σε ένα παγκόσμιο πρωτάθλημα, όπου συμμετέχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες από όλον τον κόσμο. Εκεί, αν και του παρουσιάζεται η ευκαιρία σημαντικής

διάκρισης όταν ένας αντίπαλός του σκοντάφτει, επιλέγει να τον σηκώσει και να τερματίσουν μαζί, δημιουργώντας στη μητέρα του αισθήματα περηφάνιας, ενώ επίσης γίνεται αντικείμενο θαυμασμού από τους θεατές που έχουν κατακλύσει το στάδιο για να παρακολουθήσουν τους αγώνες:

"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 την υπόλοιπη διαδρομή και τερμάτισαν τελευταίοι".

Είναι βέβαια χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι η συγγραφέας αναφέρεται ανοιχτά στην υπεροχή των ξένων χωρών, και εδώ συγκεκριμένα της Αμερικής, σχετικά με την συμπεριφορά που έχουν ως κοινωνία απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η θέση αυτή αντανακλά ένα ευαίσθητο ζήτημα, στο οποίο η ελληνική κοινωνική πολιτική δεν έχει καταφέρει να βελτιωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα, στο οποίο περιγράφεται η ατμόσφαιρα εντός του σταδίου:

"Η μέρα των αγώνων ξημέρωσε λαμπρή. Ο ουρανός ήταν καταγάλανος κι αστραφτερός, το πράσινο στα δέντρα ολόφρεσκο. Όταν μπήκαμε στο στάδιο, σάστισα. Αλήθεια, όλοι αυτοί οι άνθρωποι, περισσότεροι από πενήντα χιλιάδες, είχαν έρθει για να δουν αγώνες παιδιών, πνευματικά καθυστερημένων; Δυσκολευόμουν να το πιστέψω".

Εκτός από τα παραπάνω, τίγεται επίσης το ζήτημα του ρατσισμού. Καθώς ο ρατσισμός απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο, το κείμενο περνά το μήνυμα στον αναγνώστη ότι κάθε άνθρωπος έχει την αξία του, και οφείλει κανείς να την κατανοεί, ώστε να μπορεί να σέβεται την διαφορετικότητά του. Επίσης, μέσω της νίκης του Θωμά στους εγχώριους αγώνες, αλλά και της συμπεριφοράς του στους παγκόσμιους αγώνες, ο αναγνώστης κατανοεί ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν πράγματα να προσφέρουν στην κοινωνία, όπως επίσης και θέληση να διακριθούν και να εξελιχθούν. Όπως άλλωστε είδαμε και σε άλλο κείμενο των Ανθολογίων του Δημοτικού κειμένου, έτσι και στο παρόν κείμενο, υπάρχει μια αναφορά στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού που συχνά προέρχεται από τη διαφορετικότητα, αλλά και στις αρνητικές προεκτάσεις που μπορεί να λάβουν τέτοια περιστατικά στις προσωπικές ζωές των θυμάτων.

Ο Θωμάς αποτελεί ένα κείμενο που εμβαθύνει στην ετερότητα μέσω μιας άλλης ματιάς και έχει ως τελικό στόχο την αποδόμηση των αρνητικών στερεοτύπων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και την αποδοκιμασία πρακτικών που

χαρακτηρίζονται από το φαινόμενο του ρατσισμού ή συμπεριφορών, οι οποίες εντάσσονται στο κλίμα του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, δημιουργεί ένα κλίμα σεβασμού της ετερότητας σε ένα αρκετά διαφορετικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα απόλυτα απαραίτητο στη βάση της δημιουργίας μιας κοινωνίας που διακρίνεται για την ανωτερότητα του πολιτισμού της.

Στο συγκινητικό διήγημα του Παντελή Καλιότσου, *Ένα σακί μαλλιά*, περιγράφεται η απόφαση μιας σχολικής τάξης, συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου της, να κουρέψουν τα μαλλιά τους γουλί, ως ένδειξη συμπαράστασης σε έναν συμμαθητή τους. Ο τελευταίος, έχει χάσει επίσης τα μαλλιά του λόγω μιας σοβαρής ασθένειας από την οποία πάσχει και πρόκειται να επιστρέψει στο σχολείο του, αμέσως μετά την θεραπεία που ακολουθεί. Το θέαμα των γυμνών κεφαλιών, όπως αποκαλύπτεται κατά τη διάρκεια της σχολικής πρωινής προσευχής συγκινεί τους πάντες στο σχολείο. Η διαπολιτισμική προσέγγιση του κειμένου αφορά την κίνηση αλληλεγγύης των παιδιών απέναντι στον συμμαθητή τους, ο οποίος ουσιαστικά συμβολίζει τη διαφορετικότητα.

Μάλιστα, η κίνηση των παιδιών λαμβάνει επιπλέον σημασία, καθότι στο νησί όπου διαδραματίζεται η όλη ιστορία, οι κάτοικοι έχουν χωριστεί σε δύο αντίθετες ομάδες, μη μπορώντας να συνεργαστούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να καταφέρουν να φτιάξουν το λιμάνι του νησιού. Τα ζητήματα της αλληλεγγύης, της προσφοράς στον συνάνθρωπο, του αγκαλιάσματος της διαφορετικότητας και της συμπαράστασης στα προβλήματα των άλλων γίνονται πράξη και παράδειγμα μέσα από το διήγημα αυτό. Η αφήγηση του Καλιότσου προωθεί την κατάλυση των στερεοτύπων και το σεβασμό στην διαφορετικότητα.

Μια ακόμη πτυχή της διαφορετικότητας, υπαρκτή εντός της ελληνικής κοινωνίας, θίγει το διήγημα της Ελένης Σαραντίτη *Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι*. Το διήγημα χαρακτηρίζεται από μια έντονη διαπολιτισμική προσέγγιση, αφού εντός του αναγνωρίζεται η ετερότητα, ενώ παράλληλα προβάλλεται η προσπάθεια για ειρηνική ζωή μεταξύ των διαφορετικών λαών. Επιπλέον, τονίζεται η σχέση αγάπης που δημιουργείται μεταξύ των παιδιών που είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας και των Τσιγγάνων, η οποία κορυφώνεται μέσω της έντονης στεναχώριας που αισθάνονται τα παιδιά, μετά τον σοβαρό τραυματισμό μιας νεαρής τσιγγάνας. Με βάση το γεγονός ότι οι μητέρες των παιδιών φοβούνται τη διαφορετικότητα και είναι αντίθετες με τους δεσμούς που δημιουργούνται, η συγγραφέας επιχειρεί επίσης να περάσει ένα μήνυμα ενάντια στον ρατσισμό και ταυτόχρονα υπέρ της ανοχής της διαφορετικότητας, της

συναδελφικότητας και της ενσωμάτωσης. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα του κειμένου:

"Όμως τώρα είναι δω. Οι τσιγγάνοι. Και οι τσιγγάνες. Και τα τσιγγανάκια. Πούθε να έρχονται άραγε... Και από που θα πάνε κατόπι. Αλλά θα το μάθουμε. Ορισμένως θα πιάσουμε φιλίες με τους τσιγγάνους. Και ορισμένως οι μανάδες 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 έχουν γλέντια, να μη ζυγώνουμε ούτε έξω από τις σκηνές τους. Αυτά θα λένε πάλι οι μανάδες μας. [...] Αλλά εμείς λέμε: Δε πα να φωνάζουνε... Καλοκαίρι είναι. Κι έχουμε και τους τσιγγάνους κοντά μας και να μην πηγαίνουμε; Αστείο πράγμα. Θα πηγαίνουμε. Γιατί οι τσιγγάνοι είναι -πως να το πω; Είναι σα γιορτινοί άνθρωποι. Καλοί άνθρωποι. Ωραίοι".

Το κείμενο της Σαραντίτη κινείται στην ίδια λογική με το κείμενο της Σοφίας Φύλντιση, *Η καρδούλα*. Η ιστορία κινείται γύρω από δύο μικρά παιδιά που ετοιμάζονται να γιορτάσουν το έθιμο της Αποκριάς, και της μητέρας τους, η οποία τους δίνει ένα μάθημα κατά του ρατσισμού και υπέρ της φιλίας μεταξύ των διαφορετικών ανθρώπων και των λαών. Αφού η μητέρα απαγορεύει στα παιδιά της να ντυθούν για το καρναβάλι έτσι ώστε να θυμίζουν γύφτους, τους ωθεί να πετάξουν τον χαρταετό τους μαζί με τα παιδιά από την κοινότητα των γύφτων, αναδεικνύοντας έτσι την υψηλή διαπολιτισμική σημασία του κειμένου:

"Μαζί μας και τα παιδιά των γύφτων, που ζούσαν στο παλιό φυλάκιο. Σαν μικροί μαύροι σπόροι από ηλιοτρόπιο μοιάζανε, που γελούσαν με κάτασπρα δόντια, που χοροπηδούσαν και χαίρονταν τ' αφήλωμα της καρδούλας, όμοια με εμάς. [...] Όσπου ο αητός μας, η καρδούλα, ένα με τον ουρανό, με το θεό των ανθρώπων και τους αγγέλους".

Επιπλέον, στο διήγημα του Δημήτρη Ποταμίτη, *Τα πουλιά*, προβάλλονται οι οικουμενικές αξίες της δικαιοσύνης και της ειρήνης. Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί διασκευή της γνωστής κωμωδίας του Αριστοφάνη, *οι Όρνιθες*. Οι δύο πρωταγωνιστές της ιστορίας, Ευελπίδης και Πισθέταιρος απογοητευμένοι από τον τρόπο ζωής της πόλης, αποφασίζουν να ιδρύσουν μια φανταστική πολιτεία στην χώρα των πουλιών. Ωστόσο, και εκεί εμφανίζονται άνθρωποι με σκοπό να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένα συμφέροντα, όπως ακριβώς συνέβαινε και στην πόλη που ζούσαν οι ήρωες της ιστορίας.

Κατά σειρά, επισκέπτονται τη νέα πολιτεία ένας γεωμέτρης, με σκοπό το χωρισμό της πολιτείας σε οικόπεδα, ένας εφοριακός ο οποίος θέλει να πραγματοποιήσει οικονομικούς ελέγχους, και τέλος, η θεά Ίριδα. Όλοι τους διώχνονται με συνοπτικές διαδικασίες από την πολιτεία, με τελικό αποτέλεσμα να συμφωνήσουν θεοί και άνθρωποι να παραδώσουν την εξουσία στα πουλιά, ώστε αυτά να καταφέρουν να κυβερνήσουν τον κόσμο βασιζόμενα πάνω στις αρχές της ειρήνης και της δικαιοσύνης:

"Πουλί 2: Οι θεοί έστειλαν πριν λίγο το μήνυμα πως μας παραδίνουνε την εξουσία!"

Πισθέταιρος: Τι λες!

Πουλί 2: Ζητούν να κάνουμε ειρήνη. Και τα πουλιά ας κυβερνούν τον κόσμο. Να τον κυβερνήσουν δίκαια τουλάχιστο...

Πισθέταιρος: Ειρήνη! Επιτέλους πια, Ειρήνη! Και Δικαιοσύνη! Αυτοί πια να' ναι νόμοι των πουλιών και των ανθρώπων!"

Με το πανανθρώπινο αγαθό της ειρήνης ασχολούνται και τα κείμενα *Ειρήνη* του Γιάννη Ρίτσου και *Όνειρα με χαρταετούς και περιστέρια* του Φερεϋντούν Φαριάντ. Μέσα από τους στίχους του ποιήματος του Ρίτσου η ειρήνη αποτυπώνεται ως κοινό όνειρο όλων των ανθρώπων:

"Τ' όνειρο του παιδιού είναι η ειρήνη,

Τ' όνειρο της μάνας είναι η ειρήνη.

Τα λόγια της αγάπης κάτω απ' τα δέντρα

είναι η ειρήνη".

Αντίστοιχης προσέγγισης και νοήματος αποδεικνύεται και το κείμενο του Φαριάντ, η υπόθεση του οποίου διαδραματίζεται στην Περσία. Εκεί, μια παρέα παιδιών χάνει την καθημερινότητά της όταν ξεσπά ο πόλεμος και η ευχή όλων είναι η επικράτηση της ειρήνης όχι μόνο στην Περσία, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ευχή αυτή εκφράζεται μέσα από την έκθεση ενός μικρού παιδιού, του Αλβάν, στην οποία γίνεται κατανοητή η σημασία της παγκόσμιας ειρήνης:

"Ο Αλβάν πλησιάζει το χαρτί κοντά στα μάτια του κι αρχίζει να διαβάξει αργά αργά τις λέξεις και τις φράσεις γεμάτες φως. Έτσι που διαβάξει, είναι σα να διαβάξει για τους ανθρώπους όλου του κόσμου, κι έτσι ψηλά που στέκεται μοιάζει σαν να' ναι η ψυχή όλων των παιδιών του κόσμου κι έχει να πει ένα παγκόσμιο μήνυμα. Η έκθεσή του

αρχίζει με αυτά τα λόγια: Τα όνειρά μου είναι όλο περιστέρια, χαρταετούς και πολύχρωμα μπαλόνια".

Καθότι αναφερθήκαμε ήδη στην οικουμενική αξία της αγάπης και στην διαπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τα κείμενα που προβάλλουν το συγκεκριμένο αγαθό, θα πρέπει επίσης να συζητηθεί το κείμενο που αποδίδεται στον Απόστολο Παύλο και στο οποίο έχει δοθεί ο τίτλος ο ενδεικτικός τίτλος *Η Αγάπη*. Στο κείμενο αυτό αποτυπώνεται η σημασία της αγάπης εντός της ανθρώπινης ζωής, ανάμεσα σε όλους τους διαφορετικούς λαούς: *"Αν μπορώ να λαλώ όλες τις γλώσσες των ανθρώπων, ακόμα και των αγγέλων, αλλά δεν έχω αγάπη για τους άλλους, οι λόγοι μου ακούγονται σαν ήχος χάλκινης καμπάνας ή σαν κυμβάλου αλαλαγμός"*.

Επιπρόσθετα, υψηλής διαπολιτισμικής αξίας αποδεικνύεται και το κείμενο του Τζιάννι Ροντάρι *Περιπέτεια με την τηλεόραση*. Μέσα από αυτή τη φανταστική ιστορία, γίνεται κατανοητό στους μαθητές ότι τα προβλήματα που υπάρχουν στον κόσμο δεν θα πρέπει να αφορούν μόνο αυτούς που τα έχουν. Αντίθετα, οι έννοιες της αλληλεγγύης και της βοήθειας προς τον Άλλο πρέπει να είναι θεμελιώδεις αρχές της ανθρωπότητας, ώστε να καταφέρουν οι λαοί να ζήσουν αρμονικά. Επιμέρους σχετικά διαπολιτισμικά στοιχεία μπορεί να παρατηρήσει κανείς και στο κείμενο της Ελένης Χωρεάνθη, *Η Ασπρούδα*. Στο σύντομο αυτό διήγημα γίνονται αναφορές στις αρμονικές και ισότιμες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Τα οικουμενικά στοιχεία της αγάπης, της αλληλεγγύης και της αυτοθυσίας αναγνωρίζονται επίσης και στο διήγημα *Ένας σκύλος σωτήρας*, του Τζακ Λόντον.

Τέλος, ακριβώς όπως συμβαίνει και στους άλλους τόμους των σχολικών Ανθολογιών, έτσι και σε αυτόν, πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες που βρίσκονται μετά το τέλος των κειμένων, κινούνται επίσης στη λογική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, κοντά στις δραστηριότητες που ήδη αναφέρθηκαν, μπορούμε να αναφέρουμε την προτεινόμενη δραστηριότητα της σελίδας διακόσια σαράντα πέντε, όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν εικόνες της παγκόσμιας ειρήνης στο κείμενο του Φαριάντ, ή τη δραστηριότητα που βρίσκεται στη σελίδα διακόσια πενήντα οκτώ, στην οποία αφενός ζητούνται οι σκέψεις των μαθητών αναφορικά με τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτισμό ή διαφορετική θρησκεία και αφετέρου περιγράφεται η λαϊκή παράδοση των τσιγγάνων ως "θαυμάσια", με τους μαθητές να πρέπει να βρουν πληροφορίες για τα έθιμά τους.

4.7. Ερμηνεία των Δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο στοχευμένη προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των κυρίαρχων επιδιώξεών της. Ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο, μελετήθηκαν ως συλλογές κειμένων που περιέχουν διαπολιτισμικά στοιχεία και ως εκ τούτου προωθούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα τρία Ανθολόγια που διδάσκονται στις έξι τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Μέσα στα κείμενα είδαμε καταρχάς την περιγραφή της ετερότητας, μέσω αναφορών σε διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικές πολιτισμικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά ομάδες. Η λογοτεχνία είναι γεγονός ότι μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, της γνώσης και της αποδοχής του Άλλου, αλλά και της γνωριμίας με στοιχεία τα οποία είναι χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και διαφορετικών κουλτούρων.

Στο μεγαλύτερο τμήμα των κειμένων που συζητήθηκαν, οι αναφορές στον Άλλο είναι πράγματι αρκετά προσεγμένες και διαποτισμένες από μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Από την άλλη πλευρά, οι αρνητικές περιγραφές στον Άλλο είναι σαφώς περιορισμένες και εντάσσονται πάντοτε σε ένα πλαίσιο αναφοράς σε συγκεκριμένα, κρίσιμα γεγονότα της ελληνικής ή της παγκόσμιας ιστορίας. Παράλληλα, μέσω τόσο των κειμένων, όσο και των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν τα κείμενα, πραγματοποιούνται ορισμένες αναφορές σε σύγχρονα προβλήματα τα οποία υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία, όπως είναι για παράδειγμα το προσφυγικό πρόβλημα. Η σύνδεση των σύγχρονων προβλημάτων με αντίστοιχα προβλήματα από την ελληνική ιστορία, επιτρέπει στους μαθητές να προχωρήσουν σε μια αναγωγή που θα τους οδηγήσει να σκέφτονται και να δρουν χωρίς προκαταλήψεις.

Εκτός ωστόσο της απλής παρουσίας της ετερότητας, η επιλογή των κειμένων που υπάρχουν εντός των Ανθολογίων του Δημοτικού, προχωρά ένα βήμα παραπέρα. Επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφορετικών λαών, μέσω στάσεων που προωθούν την αλληλεγγύη, την ειρηνική ζωή, την αγάπη, την πίστη σε κοινά ιδανικά, τη συναδελφικότητα ή τη συνεργασία για ένα κοινό σκοπό. Στην κατεύθυνση αυτή, τα επιλεγμένα κείμενα βρίθουν περιγραφών που εστιάζουν σε οικουμενικές αξίες. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η πίστη των διαφορετικών πολιτισμών που υπάρχουν στον κόσμο σε

κοινές αξίες, γεγονός που βοηθά περαιτέρω στην συμφιλίωση και στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων.

Επιπλέον, οι αναφορές στον Άλλο δεν σταματούν απλά στην καταγραφή της πολιτισμικής συνάντησης μεταξύ δύο λαών. Παράλληλα, εντός των κειμένων που απαρτίζουν τα Ανθολόγια, και ιδιαίτερα στα Ανθολόγια που αναφέρονται στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ψέγονται οι στάσεις που δημιουργούν και αναπαράγουν στερεότυπα απέναντι στον Άλλο. Οι αναφορές στη διαφορετικότητα γίνονται με σκοπό την κατάλυση των προκαταλήψεων, το σεβασμό στην κάθε μορφή διαφορετικότητας και την ανάπτυξη κλίματος αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας. Μέσω των κειμένων που επιλέχθηκαν για τα σχολικά Ανθολόγια, περιγράφονται και επισημαίνονται οι συμπεριφορές εκείνες οι οποίες οδηγούν σε φαινόμενα όπως ο ρατσισμός και ο σχολικός εκφοβισμός και προάγεται η προσπάθεια κατάλυσης όλων αυτών των στάσεων.

Σε γενικές γραμμές, είναι εμφανής η διαπολιτισμική προσέγγιση που χαρακτηρίζει την επιλογή των κειμένων στα Ανθολόγια του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που γίνεται πράξη, έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ιδέας ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί και οι διαφορετικές εθνότητες είναι σε θέση να συμβιώσουν ομαλά και ειρηνικά. Η πολιτισμική πολυμορφία είναι ένα χαρακτηριστικό, το οποίο σταδιακά εδραιώνεται στις σύγχρονες κοινωνίες, καθιστώντας επιτακτική την συμφιλίωση των ανθρώπων με το διαφορετικό, ήδη από την σχολική τους ηλικία. Η γνώση της ετερότητας αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση, υπό την έννοια ότι η άγνοια για τον Άλλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας δημιουργίας φαινομένων όπως ο ρατσισμός και γενικότερα η μη αποδοχή της διαφορετικότητας.

Μάλιστα, η προσέγγιση αυτή έχει ως στόχο να μην έρχεται σε αντίθεση με την παρουσίαση συγκεκριμένων στιγμών από την ελληνική ιστορία. Μέσω της αναγνώρισης της ετερότητας πραγματοποιείται το πρώτο βήμα προς την αλληλοκατανόηση μεταξύ διαφορετικών λαών, αλλά και η ειρηνική και ισότιμή τους συμβίωση εντός μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της μείξης και της διαφορετικότητας.

Έτσι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η πρώτη επαφή με την ετερότητα για τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, έγινε πράξη με την επιλογή συγκεκριμένων, σχετικών κειμένων που υπάρχουν στο Ανθολόγιο της Α'

και της Β' Δημοτικού. Τα δύο επόμενα Ανθολόγια, χτίζοντας σε αυτή τη βάση της γνωριμίας με τη διαφορετικότητα, εμπεριέχουν κείμενα που αναδεικνύουν και άλλες πλευρές της ετερότητας, εμβαθύνοντας στο θέμα και καταλύοντας στερεότυπα, στάσεις και προκαταλήψεις, εμμένοντας παράλληλα στην κοινωνική ανάγκη για σεβασμό του διαφορετικού. Με άλλα λόγια, μέσα από τα κείμενα των Ανθολογίων που αναλύθηκαν προωθείται αρχικά η γνώση, στη συνέχεια ο σεβασμός και εν τέλει η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Επιπλέον, στα κείμενα των σχολικών Ανθολογίων που μελετήθηκαν, πέρα από την καταγραφή της ετερότητας και την σταδιακή εμβάθυνση σε διάφορες πτυχές της, υπάρχουν πολλά κείμενα που εμπεριέχουν την περιγραφή διαπολιτισμικών στοιχείων. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί κανείς να παρατηρήσει την ύπαρξη πολλών κειμένων, με αναφορές στην οικογενειακή αγάπη και συγκεκριμένα στην μητρική αγάπη, στην αγάπη των γονέων προς τα παιδιά τους ή στους δεσμούς αγάπης και στοργής που χαρακτηρίζουν τη σχέση μεταξύ των παππούδων και των εγγονών. Επίσης, υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στα στοιχεία της ισότητας και της αγάπης μεταξύ των μελών της οικογένειας, μια προσέγγιση με υψηλή διαπολιτισμική προοπτική, καθώς οι αξίες αυτές είναι οικουμενικές.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν πάμπολλα κείμενα τα οποία εστιάζουν σε πανανθρώπινα κοινωνικά αγαθά, τα οποία αποτελούν βάση ανάπτυξης κάθε λαού, ανεξαρτήτως των διαφορετικών του στοιχείων. Τα κείμενα στα οποία αναφερόμαστε προβάλλουν την ανάγκη για την ειρήνη, την ειρηνική συμβίωση μεταξύ των λαών της γης, την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ανθρώπων, αλλά και την σημασία της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του αλτρουισμού. Πολλές δε φορές, προκρίνεται η ευχή να είναι χαρούμενοι όλοι οι λαοί του κόσμου, μια αναφορά που ουσιαστικά παραπέμπει επίσης στην ισότητα των λαών και των ανθρώπων. Στα κείμενα αυτά, αναδεικνύεται η σημασία της ομόνοιας και της αγάπης, σε αντίθεση με τα άσχημα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η διχόνοια. Τέλος, υπάρχουν αναφορές στην ανάγκη για ελευθερία του κάθε λαού.

Κλείνοντας τη συζήτηση για τα διαπολιτισμικά στοιχεία των κειμένων των Ανθολογίων του Δημοτικού σχολείου, αξίζει να επισημανθεί ξανά πως πολλές από τις δραστηριότητες που προτείνονται προς συζήτηση εντός της τάξης, είναι επιλεγμένες στη λογική των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτά ορίστηκαν παραπάνω. Εκτός της καλύτερης αναγνώρισης των πτυχών της ετερότητας, οι δραστηριότητες έχουν ως αποτέλεσμα την εμβάθυνση στα

χαρακτηριστικά του κάθε λαού και του κάθε πολιτισμού, αλλά κυρίως στην διεύρυνση του τρόπου σκέψης των μαθητών, αναφορικά με τις έννοιες που αναλύθηκαν στην μελέτη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι πια ζητούμενο στη χώρα μας. Η ολοένα αυξανόμενη πολυπολιτισμική κοινωνία κάνει όλο και πιο συχνή τη συνάντηση και εμπλοκή του Εγώ με την έννοια του Άλλου. Κοινωνικοί της στόχοι είναι να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων στην ελληνική κοινωνία, καθώς και στη διάχυση θεμελιακών διαπολιτισμικών αξιών, όπως είναι ο σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών, η ανοχή, η ευαισθησία και η αλληλεγγύη. Παιδαγωγικοί της στόχοι είναι η εκπαίδευση όλων των παιδιών και των εφήβων ανεξαρτήτως προέλευσης, με βάση την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου τους. Επίσης, αναδεικνύει διαφορετικούς τρόπους καθημερινής ζωής, όχι μόνο σε ότι αφορά το φάσμα των ηθών και των εθίμων, αλλά κυρίως δικαιώματα στη διαφοροποίηση σε ότι αφορά τον τρόπο με τον οποίο κάποιος σκέφτεται, κρίνει, δέχεται, απορρίπτει, συζητά, συνεργάζεται και γενικά αυτοπραγματώνεται μέσα σε ένα ετερογενές κοινωνικό σύνολο.

Το σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, καλείται σήμερα να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι. Η εκπλήρωση όμως ενός τέτοιου ρόλου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται από την πολυπολιτισμικότητα και χωρίς την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα που ενυπάρχει στην παραδοσιακή μορφή της εκπαίδευσης.

Η χώρα μας και η παιδεία της έχει διαχρονικές δημοκρατικές και παιδευτικές αξίες. Το πραγματικά δημοκρατικό σχολείο είναι η απάντηση που υπαγορεύεται από την κοινωνική, πνευματική, διαλογική φύση του ανθρώπου και την ιδιαιτερότητα της τρυφερής παιδικής προσωπικότητας. Η παιδεία ως κοινωνικό αγαθό δεν μπορεί να είναι εμπορεύσιμη. Πρέπει να είναι και να παραμένει ανθρωποκεντρική, αφού

αποτελούν αγαθά του αγώνα του ανθρώπου που ζει και δρα στην οργανωμένη σε πολιτεία κοινωνία.

Η Λογοτεχνία στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες διαμορφώνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκει την εφαρμογή της και μπορεί να συνηγορήσει στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής προοπτικής του σύγχρονου σχολείου, μέσα από μια «πολιτισμική θεώρηση». Με τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη Λογοτεχνία επιτυγχάνουμε γνωστικούς και μεταγνωστικούς στόχους, όπως επίσης και επίτευξη της ενσυναίσθησης, κατανόησης του Άλλου και άλλα πολλά.

Ωστόσο, παραμένει ζητούμενο το θέμα της αλλαγής δομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το θέμα της αυτόνομης παρουσίας της Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις, αξιολογούμε τα Ανθολόγια ως μια μέτρια επιτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής των στόχων του ΑΠΣ στη διδακτική πράξη. Δεν ισχύει, όμως, ο ίδιος βαθμός επιτυχίας για τις προσπάθειες του Ανθολογίου να υπηρετήσει τη Λογοτεχνία στην τάξη. Ας μην ξεχνάμε ότι το μεγάλο στοίχημα του Ανθολογίου έγκειται στην υλοποίηση του βασικού στόχου του ΑΠΣ να λειτουργήσει το Ανθολόγιο ως αφορμή, ώστε ο μαθητής να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3749), έτσι ώστε να αποτελέσει έναυσμα για να αγαπήσουν οι μαθητές τη λογοτεχνία.

Έτσι, ακολουθώντας τις σύγχρονες αντιλήψεις, το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο (2011:23), αναφέρει ότι το Ανθολόγιο δεν μπορεί πλέον να συνιστά «το αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας». Στο ίδιο κείμενο ακολουθεί η αιτιολόγηση αυτής της δήλωσης, η οποία στηρίζεται στην αλλαγή των συνθηκών υπό τις οποίες πραγματοποιείται πια, στη σύγχρονη εποχή, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορεί πια να προβλεφθεί το προφίλ του μέσου μαθητή του ελληνικού σχολείου, χωρίς να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τόσο ως προσωπικότητας όσο και ως προς το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Δεδομένης της μεγάλης ποικιλίας αυτών των γνωρισμάτων του μαθητικού πληθυσμού, είναι αδύνατο ένα προκαθορισμένο εκπαιδευτικό υλικό να προβλέψει και να ικανοποιήσει τις αναγνωστικές ανάγκες και προτιμήσεις όλων των μαθητών του ελληνικού σχολείου. Επιπλέον, αν η δυνατότητα επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων που θα διδαχτεί μια τάξη επαφίεται στην κρίση του εκπαιδευτικού και των ίδιων των μαθητών της τάξης, τους δίνεται ταυτόχρονα η ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες αναζήτησης βιβλίων, να διερευνήσουν την υπάρχουσα βιβλιοπαραγωγή και να αγαπήσουν την ανάγνωση και το βιβλίο.

Οι μαθητές δεν είναι πια υποχρεωμένοι να μελετήσουν μόνο κείμενα του παρελθόντος, με επιβεβαιωμένη αξία που κρίνεται πως δεν τα «αγγίζει» ο χρόνος. Αντίθετα, είναι ελεύθεροι να ασχοληθούν με επίκαιρα και σύγχρονα κείμενα, που ανταποκρίνονται στους προβληματισμούς και τα ζητήματα της εποχής τους και αφορούν πιο άμεσα της δικής τους ζωής, καθώς και να δώσουν στα εν λόγω κείμενα τις δικές τους ερμηνείες.

Η ολιστική διαπολιτισμική προσέγγιση των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων αφορά την αναδιάρθρωση των βασικών σκοπών και της γενικότερης οργάνωσής τους καθώς και την επανεξέταση των σχέσεων στο μικροεπίπεδο της τάξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το μάθημα της Λογοτεχνίας εξαιτίας της δυνατότητας των κειμένων να αναδεικνύουν αξίες που έχουν πανανθρώπινη ισχύ, να τονίζουν την ενότητα των ανθρώπων μέσα από τη διαφορετικότητά τους και να ενισχύουν τη συνειδητοποίηση της κοινότητας των συναισθημάτων και των προβληματισμών, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό και αξιοποιήσιμο ώστε να εφαρμοστούν εμπράκτως οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη σχολική τάξη η οποία, πλέον, οφείλει να διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και όχι απλώς τους σημερινούς μαθητές. Ύστερα από τα παραπάνω, στην προσπάθεια μιας συνολικής αποτίμησης του ανθολογίου, η άποψη των Αποστολίδου & Χοντολίδου (2011, σ. 4) είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική:

Για να ξεκαθαρίσουμε το ζήτημα τελειωτικά, δεν υπάρχει το τέλειο ανθολόγιο για όλους τους μαθητές της επικράτειας, απλούστατα γιατί οι μαθητές δεν έχουν όλοι σε όλη την επικράτεια το ίδιο επίπεδο, τα ίδια ενδιαφέροντα και τα ίδια γούστα στη λογοτεχνία. Εάν μιλάμε για μαθητεία στη γοητεία της ανάγνωσης προκειμένου να φτιάξουμε «ένα έθνος από αναγνώστες» και όχι να χειραγωγήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας, τότε το ανθολόγιο όσο καλό και να είναι δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς μας.

Γι' αυτό τον λόγο οποιαδήποτε προσπάθεια ανανέωσης της διδακτικής της λογοτεχνίας μέσω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες περιορίζονται στην επανέκδοση νέων σχολικών ανθολογίων με αναπόφευκτη την ύπαρξη του λογοτεχνικού κανόνα, ή στον ενστερνισμό σύγχρονων λογοτεχνικών θεωριών με προτάσεις διαφορετικών μεθόδων ερμηνείας των κειμένων, έχει ουσιαστικά τον χαρακτήρα της αναπαλαίωσης.

Για μια ριζική αναμόρφωση της διδακτικής της λογοτεχνίας, αυτό που απαιτείται είναι η αντιμετώπισή της ως ένα ποικιλόμορφο πολιτισμικό πεδίο, ικανό να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και το επίπεδο του κάθε μαθητή και να καλλιεργήσει τις ποικίλες αναγνωστικές του δεξιότητες (Πασχαλίδης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, έχουν προταθεί σχέδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας που εντάσσουν την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών, με την ευρεία έννοια, βιβλίων, μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση για να ευδοκιμήσουν τέτοιου είδους σχέδια διδασκαλίας είναι η Λογοτεχνία να αποκτήσει ένα κατά-δικό της χώρο

και διδακτικό χρόνο, για να ξεδιπλώσει το «είναι» της στα παιδιά και να γίνει οικοδέσποινα της αναγνωστικής τέρψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ανδρειωμένος, Γ. (1998). *Η ξένη λογοτεχνία από μετάφραση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Το παράδειγμα των νεότερων σχολικών αναγνωσμάτων. Σύγκριση*, 9, 110-130.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτισμικές ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). 'Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες.', στα Πρακτικά του 1^ο Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996, 125-134.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (1999β). 'Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες.' Στο Γεωργογιάννης Π. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* 45-56, Αθήνα: Gutenberg
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία: Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2008). «*Ανάπτυξη του σχολείου από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*», στο Σβολόπουλος, Β. (επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 51-61

- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός σ. 212
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γούσης, Π. (1997). «*Η Εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών*», Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg-Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σ.170-174
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, 7^η ανατύπ., Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, 8^η ανατύπ., Αθήνα: Gutenberg
- Δρεττάκης, Μ. (2009). «Υψηλό το ποσοστό των παιδιών που εγκαταλείπουν το γυμνάσιο». Εφ. *Η Αυγή της Κυριακής* (17 Μαΐου 2009), σ.41.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). «*Διδασκαλία και ετερότητα, οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*», Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2004). *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σελ. 486.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια-Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα

- Κε.Δ.Α. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Γ. Μάρκου (επιμ.). Κε.Δ.Α.
- Κορτσάρη, Α. (2009). *Μορφές του άλλου*. Αθήνα: Αδερφοί Κυριακκίδη σελ. 61-62.
- Κοτσαλίδου, Έ. (2003). «Τα ιδεολογικά πρότυπα μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου», *Θέματα Παιδείας*, 12, 23-39.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Λαλαγιάννη, Β. (2003). «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τχ. 9-10, 10-11
- Μαρβάκης, Αθ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιάτης, Π. & Πολίτης, Δ. (URL). "Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου".
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία της διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1996β). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ.Π. (1997). Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ.Π. Μάρκου. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* (σελ. 19-66). Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). «Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Στο Α.Β. Ρήγα (επιμ.), *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα-Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, σ.107-129.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη - Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα : Οδυσσέας
- Ναυρίδης, Κλ. (1997). *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Πανταζής, Β. (1999). *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής*, περ. Τα Εκπαιδευτικά, τ.49-50, 1999, σελ. 156-159
- Παπαχρήστος, Κ. (2008). «Ο εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική συμβουλευτική διαδικασία». Στο *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα 5,6 & 7 Δεκεμβρίου 2008 με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα, (Πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Πασχαλίδης, Γ. (2006). *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (319-333). Αθήνα: Τυπωθήτων Γιώργος Δαρδανός.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*, Αθήνα: ENNOIA
- Τσιλιμένη, Δ. Τ.(2007). *Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο- όψεις και απόψεις*, Βόλος.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Προσβάσιμο στο:http://arxeio.gsdb.gr/wp/wp_tzortzopoulou.pdf [ανακτήθηκε:05-12-2013].
- Χεκίμογλου, Αχ. (2009). «*Πάνω από 900.000 οι μετανάστες στην Ελλάδα*». Εφημερίδα *Το Βήμα*, 17 Δεκεμβρίου 2009.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). *Ταυτότητες και Λογοτεχνία στο σχολείο*, στο Κλειδιά και Αντικλείδια Εκδόσεις ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, σελ. 18-33.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Banks, J. (1996). 'The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching'. In J.A.Banks (ed.), *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives* (pp.64-87). New York, Teachers College Press.
- Banks, J. A. (επιμ. έκδ.). (1996γ). *Multicultural education, transformative knowledge, and action*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (1997). *Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες*. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση : Προβληματισμοί, προοπτικές* (σελ.343-359). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J.A. (1997). *Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες*. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση : Προβληματισμοί, προοπτικές* (σελ.343-359). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Bloor, K. (2010). *The Definitive Guide to Political Ideologies*. UK: Author-House Ltd.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Diaz, C.F. (1992). 'Resistance to multicultural education: Concerns and responses'. In C.F. Diaz (ed.), *Multicultural Education for the Twenty First Century* (pp.193-202). Washington, DC, National Education Association.
- Erikson, E. (1990). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Αθήνα.
- Global Commission on International Migration (GCM), (2005). *Migration in Europe*

- Kalantzis, Mary (2006), «*Changing Subjectivities, New Learning*», *Pedagogies: An international Journal*, 1:7-12
- Kegan, R. (2009). *Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Στο Knud Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες ... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ladson- Billings, G.J. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: a critical theory perspective. *Review of Research in education* 24,211-247.
- Meer, N. & Modood, T. (2011). « *How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?* », *Journal of Intercultural Studies*, Vol 33, No 2, 175-196.
- Papastergiadis, N. (2000). *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. London: Polity Press.
- Tiedt, P.L & Tiedt, I.L. (1995). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources* (4th ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- Triandis, H.C. (1997). *Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση*. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί, προοπτικές* (σελ. 130-165). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schester, S. & Cummins, J. (Eds.), (2003). *Multilingual education in practice: using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers. Theory, research and practice*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Reich, H. (1994). «*Interkulturelle Padagogik- eine Zwischenbilanz*», στο *Zeitschrift fur Padagogik* 40, H.1,σ. 9-27.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.), ΦΕΚ 303, Τεύχος Δεύτερο, 13/3/2003, <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>, Ημ. πρόσβασης 15/4/2015.

Προγράμματα Σπουδών, Ψηφιακό Σχολείο, <http://ebooks.edu.gr/new/ps>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

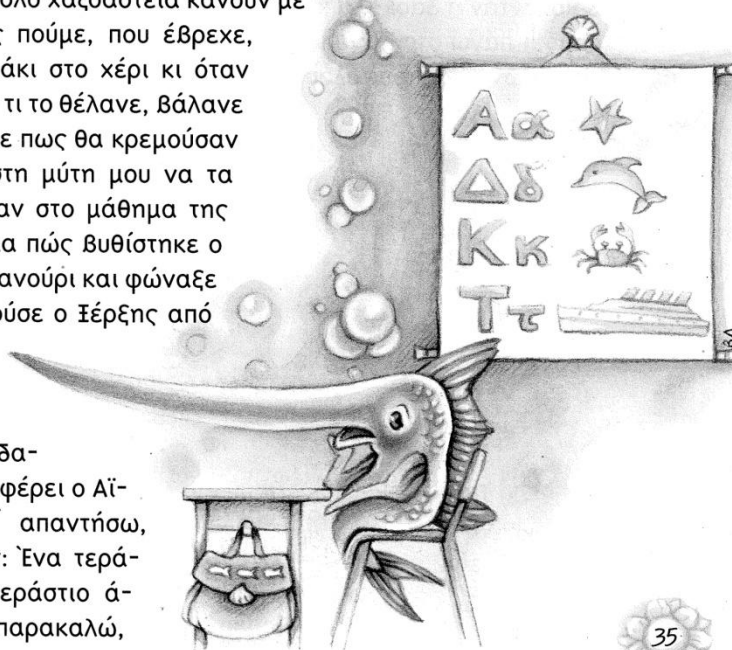
Ξ ... όπως ξιφίας

Ο Ξέρξης ο ξιφίας γύρισε μια μέρα πολύ στενοχωρημένος από το σχολείο του. Δεν έφαγε τίποτα για μεσημεριανό και κλείστηκε στο δωμάτιό του. Αυτό ήταν πράγματι παράξενο γι' αυτόν, αφού όλοι γνώριζαν πόσο λικουδής και γελαστός ήταν.

Η μαμά του, λοιπόν, επειδή κατάλαβε πως κάτι σοβαρό του συμβαίνει, μπήκε σιγά σιγά στο δωμάτιό του και τον βρήκε να κλαίει ξαπλωμένος στο κρεβάτι του.

— Τι έχεις αγοράκι μου; ρώτησε, παίρνοντάς τον αγκαλιά.

— Αχ, μανούλα μου... Όλοι στο σχολείο με κοροϊδεύουν για τη μεγάλη σουβλερή μου μύτη! Με φωνάζουν μυτόγκα και δε θέλουν να παίζουν μαζί μου, γιατί φοβούνται, λένε, πως θα τους χτυπήσω... Ούτε κανείς κάθεται μαζί μου στο ίδιο θρανίο, για να μην του σκίσω, λένε, την ποδιά... Κι όλο χαζοαστεία κάνουν με την μύτη μου: Προχτές, ας πούμε, που έβρεχε, ήρθαν όλοι με ένα μανταλάκι στο χέρι κι όταν τους ρώτησε η δασκάλα μας τι το θέλανε, βάλανε τα γέλια και της απαντήσανε πως θα κρεμούσαν τα βρεγμένα ρούχα τους στη μύτη μου να τα στεγνώσουν! Χτες πάλι, όταν στο μάθημα της ιστορίας ρωτούσε η δασκάλα πώς βυθίστηκε ο Τιτανικός, πετάχτηκε το μελανούρι και φώναξε περιπαιχτικά: Μήπως περνούσε ο Ξέρξης από δίπλα του; Κι όλοι σκάσανε στα γέλια! Αλλά το χειρότερο έγινε σήμερα: Όταν με ρώτησε η δασκάλα τι δώρο θέλω να μου φέρει ο Αϊ-Βασίλης, πριν προλάβω ν' απαντήσω, άρχισαν όλοι να φωνάζουν: Ένα τεράστιο άσπρο σεντόνι! Ένα τεράστιο άσπρο σεντόνι! Και γιατί, παρακαλώ,



σεντόνι; ρώτησε απορημένη η δασκάλα. Για να σκουπίζει τη μύτη όταν συναντώνεται... φώναξαν τα παλιόπαιδα και τρελάθηκαν στα γέλια... Αυτό ήταν, δεν αντέχω άλλο! Δε θα ξαναπάω σχολείο ποτέ πια, είπε ο Ξέρξης και ξανάρχισε να κλαίει.

— Αυτό θα είναι πολύ κουτό από μέρους σου, μικρέ μου, του είπε η μαμά του, γιατί έτσι ούτε γράμματα θα μάθεις, ούτε και την αξία της μύτης σου θα αποδείξεις!

— Και τι αξία μπορεί να έχει η τεράστια, σουβλερή μου μύτη; ρώτησε ο Ξέρξης, σταματώντας αμέσως το κλάμα του.

— Αυτό θα σε αφήσω να το ανακαλύψεις μόνος σου, όταν έρθει η κατάλληλη ώρα...

[...] Την άλλη μέρα ο Ξέρξης ξεκίνησε αποφασιστικά για το σχολείο του, όταν, στα μισά του δρόμου, άκουσε σπαραχτικές φωνές να καλούν σε βοήθεια και οι φωνές αυτές έρχονταν ακριβώς από τη μεριά του σχολείου! Δίνει μια με τη δυνατή ουρά του, χιμάει σαν βολίδα μπροστά, πλησιάζει και τι να δει; Ένα πελώριο δίκτυ, αυτό που οι άνθρωποι λένε «τράτα», σάρωνε χωρίς έλεος το βυθό, φυλακίζοντας προς το θάνατο ό,τι έβρισκε στο διάβα του. Και μέσα βρίσκονταν η δασκάλα κι όλοι οι συμμαθητές του! Καθόλου δε δίστασε ο Ξέρξης: ορμάει πάνω στο δίκτυ και κρατς χρουτς! το ξεσκίζει με την κοφτερή του μύτη, λευτερώνοντάς τους όλους...

Μαρία Φραγκιά

Δραστηριότητες

Γιατί ο Ξέρξης σκέφτηκε να μην ξαναπάει στο σχολείο;

Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκαν οι συμμαθητές του Ξέρξη μετά τη διάσωσή τους;



Δώδε την αγάπη

Ο Μάνος και ο Στάθης είναι φίλοι και συμμαθητές σε ένα «διαπολιτισμικό σχολείο»*. Κάθονται στο ίδιο θρανίο μέχρι που κάποια μέρα η δασκάλα τους, η κυρία Μάρθα, τους αλλάζει θέση με αφορμή τον ερχομό δυο παιδιών από άλλες χώρες. Η αλλαγή αυτή δυσαρεστεί τα παιδιά. Κάποια μέρα η κυρία Μάρθα προτείνει στην τάξη να ετοιμάσουν μια πρωτότυπη γιορτή...

Ηταν μια Δευτέρα κοντά στα Χριστούγεννα και η κυρία Μάρθα λίγο πριν φύγουν από το σχολείο τους είπε:

— Αύριο θα κάνουμε μια γιορτούλα μέσα στην τάξη.

— Τι γιορτή; Ποιος άγιος γιορτάζει; ρωτούσαν τα παιδιά.

— Αυτός ο άγιος δεν υπάρχει στο ημερολόγιο. Μην ψάξετε, γιατί δε θα τον βρείτε. Είναι ο άγιος της φιλίας.

— Μα δεν έχει όνομα;

— Να τον πούμε... Φιλάγιο; φώναξε ο Μάνος.

— Να τον πούμε έτσι, συμφώνησε η δασκάλα του. Για να τον τιμήσουμε, αύριο θα φέρετε όλοι σας ένα δωράκι για ν' ανταλλάξουμε μεταξύ μας δώρα. Σύμφωνοι; Περίεργη γιορτή, αλλά... σύμφωνοι!

Του Μάνου το μυαλό έτρεξε στο φίλο του το Στάθη. Ήξερε τι θα του πάρει. Ένα φακελάκι με ποδοσφαιριστές της αγαπημένης του ομάδας. Τον Γιάννους, που καθόταν και δίπλα του, ούτε που τον σκέφτηκε.

Την επόμενη μέρα αυτός ο άγιος της φιλίας που δεν είχε όνομα θα πρέπει να ήταν πολύ χαρούμενος. Γιατί όλα τα παιδιά είχαν φέρει κάτι μαζί τους, ακόμα και χαρτιά με ζωγραφιές, ακόμα και ποιηματάκια.

Η Ντανιέλλα είχε φέρει ένα ταψί πρασόπιτα να τη μοιράσει σε όλους. Ο Γιάννους είχε φέρει ένα καλαθάκι μήλα.

— Τι θα τα κάνεις τόσα μήλα; ρώτησε το Πολωνεζάκι, ο Μάνος. Θα τα φας όλα εσύ; Θα σκάσεις! Θα κάνεις μπαμ! Ο Γιάννους έκανε πράγματι μπαμ, αλλά όχι από το πολύ φαί. Όταν ήρθε η σειρά του να δώσει τα δώρα του, πήρε το

***Διαπολιτισμικό σχολείο:** σχολείο όπου φοιτούν και μαθητές, που έρχονται από άλλες χώρες



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.

Αφού τέλειωσε το τραγούδι στη γλώσσα του, πέρασε απ' όλα τα θρανία κι έδωσε στους συμμαθητές του ένα μήλο, λέγοντάς τους σε σπασμένα ελληνικά: «Ντόσε την αγάπη όπως ντίνεις ένα μήλο, έτζι αμπλά!»

Όλα τα παιδιά κρατούσαν στο χέρι τους ένα μήλο που μιλούσε για την αγάπη. Το χάρηκαν σαν να ήταν παιχνίδι. Κι άρχισαν να πετούν το ένα στο άλλο το μήλο λέγοντας: «Δώσε την αγάπη όπως δίνεις ένα μήλο. Έτσι απλά».

Αγγελική Βαρελλιά

Δραστηριότητες

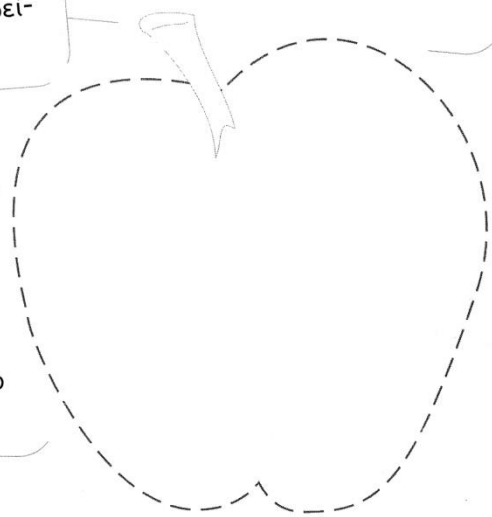


Εάν κάνατε και σεις στην τάξη σας μια «γιορτή φιλίας», τι δώρο θα έδινες εσύ στους συμμαθητές σου, για να τους δείξεις την αγάπη σου;

Γιατί νομίζεις ότι ο Μάνος δε σκέφτηκε τον Γιάννου που καθόταν δίπλα του;



Ποια φράση, έλεγαν τα παιδιά πετώντας το ένα στο άλλο το μήλο; Γράψε την πάνω στις τελίτσες με χρωματιστά μολύβια, για να φτιάξεις το «μήλο της Αγάπης».





Τα δύο αδέρφια

Δύο αδέρφια καλλιεργούσαν μαζί ένα κομμάτι γης και μοιράζονταν τη σοδειά. Ένα βράδυ που ο καθένας ετοιμαζόταν να αποθηκεύσει το μερίδιό του, ο ένας από τους δύο αδερφούς σκέφτηκε και είπε:

— Ο αδερφός μου είναι παντρεμένος και έχει δυο παιδιά. Αυτό του προκαλεί έγνοιες και έξοδα που εγώ δεν έχω. Επομένως εκείνος έχει περισσότερη ανάγκη αυτή τη σοδειά από εμένα. Θα του μεταφέρω μερικά σακιά στα κρυφά. Επειδή ξέρω καλά ότι αν του το προτείνω, θα αρνηθεί. Σηκώθηκε, κουβάλησε μερικά σακιά στον αχυρώνα του αδελφού του και γύρισε να ξαπλώσει. Όμως ο άλλος αδελφός σηκώθηκε λίγο αργότερα και είπε:

— Δεν είναι δίκαιο εγώ να έχω το μισό σιτάρι από το χωράφι μας. Ο αδερφός μου δεν έχει γνωρίσει ακόμα τις χαρές της οικογενειακής ζωής. Έχει ανάγκη να βγαίνει και να διασκεδάζει, πράγματα που κοστίζουν ακριβά. Θα του μεταφέρω επομένως ένα μέρος του σιταριού μου.

Σηκώθηκε λοιπόν για να μεταφέρει μερικά σακιά σιταριού στο γειτονικό αχυρώνα.

Το επόμενο πρωί, ο καθένας από τους αδερφούς έμεινε έκπληκτος, επειδή βρήκε στον αχυρώνα του την ίδια ποσότητα σιταριού με την προηγούμενη.

Κάθε χρόνο, την εποχή της συγκομιδής, ξανάρχιζαν το ίδιο. Και ποτέ δεν μπορούσαν να καταλάβουν με ποιο μαγικό τρόπο ο αριθμός των σακιών ήταν πάντα ο ίδιος.

Παραμύθι από τη Μέση Ανατολή

βλ



Δραστηριότητες



Θυμάσαι να έχεις δώσει κι εσύ κάτι σε κάποιον άλλο, αντί να το κρατήσεις για τον εαυτό σου;



Ρώτα τον παππού ή τη γιαγιά να σου πουν ιστορίες από τον καιρό του θερισμού στην εποχή τους.



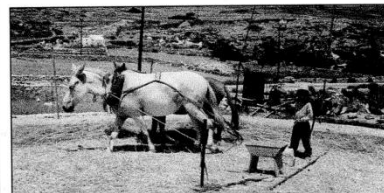
Βάλε στη σωστή σειρά τις εικόνες για να δείξεις πώς από το σιτάρι φτιάχνουμε ψωμί.



☐ Λίκνισμα



☐ Άλεσμα



☐ Αλώνισμα

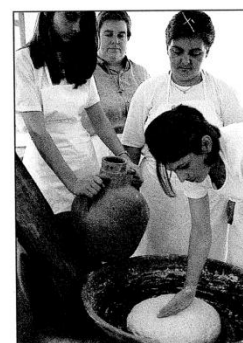


☐ Ψήσιμο

◀ Έργο του Θεόφιλου Χατζημικαήλ



☐ Θερισμός



☐ Ζύμωμα



Ο Νορντίν στην εκκλησιά

* δυο γιορτές
την ίδια μέρα
* γιαγιά

Την άλλη μέρα ξυπνήσανε κι ήταν κεφάτοι. Ήταν Κυριακή και διπλόσκολο.* 21 Μαΐου, Κωνσταντίνου και Ελένης, γιόρταζε ο πατέρας. Εκτός από τη νενέ,* που δεν την αφήνανε τα ποδάρια της, όλοι οι άλλοι ετοιμάζονταν για την εκκλησιά. Η μαμά είχε φτιάξει άρτο και τον πήγε στην εκκλησιά αποβραδís μέσα στο πανέρι με την ολοκέντητη πετσέτα. Τον ζύμωσε μόνη της με ζάχαρη, κανέλα και μαστίχα. Μοσκομύρισε το σπίτι σαν τον έφερε από το φούρνο ροδοκόκκινο και πασπαλισμένο με σουσάμι.

Ο Νορντίν δεν είχε ιδέα τι συνέβαινε. Οι γιορτινές καμπάνες τον τρομάξανε. Ο Αργύρης ήθελε να τον πάρουν μαζί τους στην εκκλησιά, επέμενε, αλλά ο πατέρας ήταν σκεπτικός.

– Δεν ξέρω, είπε, αν πρέπει να τον πάρουμε, έχει άλλη πίστη. Κι ίσως κακοφανεί και του πατέρα του, του Μουσταφά.

Ο Νορντίν, άμα του εξήγησε η νενέ, είπε κι εκείνος πως κάτι τέτοιο, να πάει δηλαδή σε χριστιανική εκκλησιά την ώρα της λειτουργίας, μπορεί και να εξόργιζε τον πατέρα του. Αλλά ο ίδιος ήθελε πολύ να δει τι κάνουν οι χριστιανοί στις εκκλησιές τους και πώς προσκυνούν το δικό τους Αλλάχ. Δε θα 'λεγε τίποτα στον πατέρα του. Θα το κρατούσε μυστικό. Και θα 'ταν το μοναδικό τουρκάκι στον τόπο του που πάτησε σε χριστιανική εκκλησιά να λειτουργηθεί!

Τι το 'θελαν όμως να πάρουν τον Νορντίν στην εκκλησιά;

Δεν ήταν μόνο που σαν έφτασαν έβγαλε τα παπούτσια του και τα άφησε πίσω από την πόρτα, αλλά πήρε και το χαλάκι που σκούπιζε ο κόσμος τα πόδια του, το 'βαλε μες στη μέση κι έπεσε γονατιστός μπρούμυτα. Κάθε τόσο σήκωνε το κεφάλι, χτυπούσε τις παλάμες του στο μωσαϊκό και ξανάπεφτε με το κούτελο ν' αγγίζει το πάτωμα. Οι γυναίκες άρχισαν να ψουψουρίζουν κι η εκκλησάρισσα πήγε και τον σήκωσε. Η μαμά τον πήρε από το χέρι και τον οδήγησε σ' ένα στασίδι.* Μα ούτε κι εκεί κάθισε πάνω από πέντε λεπτά. Κατέβηκε

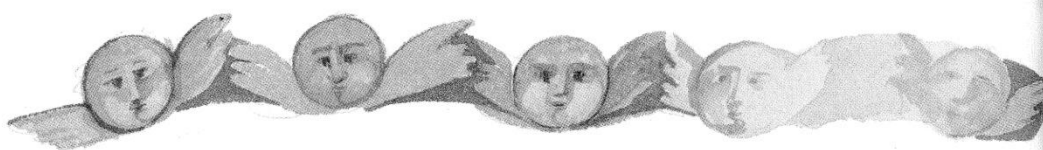
* ξύλινο
κάθισμα

και πήγε ίσα στο δεσποτικό. Κάθισε στο θρόνο του δεσπότη κι άπλωσε τα χέρια του στα σκαλιστά μπράτσα του, σαν να 'ταν ο Μέγας Βεζύρης των τζαμιών και των ναών της Ανατολής. Από κει τον τράβηξε γρήγορα γρήγορα ο πατέρας και τον πήρε κοντά του στο ψαλτήρι. Τον κρατούσε απ' το μανίκι και, μόλις έκανε να φύγει, τον τραβούσε, κι ο Νορντίν ησύχαζε.

Ο Αργύρης, ντυμένος διακάκι, ήτανε στο ιερό. Έβγαζε πότε πότε το κεφάλι του από τη μικρή πύλη και παρακολουθούσε με ανησυχία, αλλά και με ευθυμία, τα καμώματα του Νορντίν.

Το επεισόδιο έγινε όταν ήταν να διαβάσει ο παπάς το ευαγγέλιο και ο Αργύρης βγήκε κρατώντας το μικρό μανουάλι. Ο Νορντίν, ποιος ξέρει πώς του φάνηκε, ξέφυγε από το χέρι του πατέρα κι έτρεξε σαν





* μάλωσε

σίφουνας να πάρει από τα χέρια του Αργύρη το μανουάλι. Έγινε μια μικροβαβούρα και τότε επενέβη ο επίτροπος. Έπιασε τον Νορντίν, τον τράβηξε και, μαζί με τον πατέρα, τον έβγαλε έξω. Έξω εκεί, με χαμηλή και νευριασμένη φωνή, έψαλε τον αναβαλλόμενο* στον πατέρα και τον Αργύρη, που κουβάλησαν στην εκκλησιά ένα άγνωστο τρελόπαιδο. Πού να 'ξερε ο επίτροπος πως το τρελόπαιδο αυτό ήταν ένα τουρκάκι που δεν ήξερε πως, όταν ένα αγόρι είναι ντυμένο διακάκι, δεν παίζει, αλλά παίρνει μέρος στη θεία λειτουργία!

* μουσουλμάνο

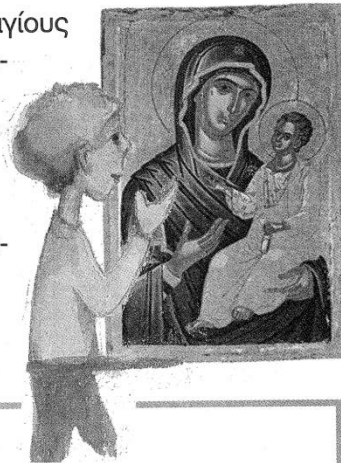
* κάλυμμα
του προσώπου

Ο Νορντίν εντυπωσιάστηκε απ' την εκκλησιά του χριστιανού Αλλάχ. Όλο το μεσημέρι τα κουβέντιαζε με τη νενέ. Δεν μπορούσε να χωνέψει γιατί οι χριστιανοί κάνουν τέτοιες ζωγραφιές. Και τι άσκημοι γέροι με μακριές γενειάδες ήταν αυτοί στους τοίχους! Και ποιοι ήταν εκείνοι οι καβαλάρηδες, ο ένας με τ' άσπρο άλογο, που είχε χώσει το κοντάρι του στην καρδιά ενός αγριάνθρωπου, κι ο άλλος με το μαύρο άλογο, που καρφώνει ένα δράκο; 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!* Κι εκείνος ψηλά ψηλά τι έκανε και τον κάρφωσαν σε δυο ξύλα με ανοιχτά χέρια, και στο στήθος είχε μια λαβωματιά και στο κεφάλι φορούσε στεφάνι από αγκάθια; Και γιατί τους ανάβανε κεριά και τους φιλούσαν στις πληγές τους, στα πόδια τους, και τις μωρομάνες στο μάγουλο;

Ζαλίστηκε η νενέ με τις τόσες ερωτήσεις. Μάταια προσπαθούσε να εξηγήσει στον Νορντίν πως οι ζωγραφιές απεικονίζουν τις μορφές των αγίων της πίστης μας και πως μ' αυτές επικοινωνούμε με το πνεύμα τους στον Ουρανό. Οι εικόνες είναι οι γέφυρες που ενώνουν τη σκέψη των απλών ανθρώπων με το αθάνατο πνεύμα της άγιας μορφής. Πώς αλλιώς να χωρέσει το φτωχό μυαλό του ανθρώπου το Θεό του, αν δεν τον στήσει απέναντί του, να τον βλέπει, να τον αγγίζει και να τον παρακαλεί κοιτάζοντάς τον όρθιος και κατά πρόσωπο;

Πολλά του 'πε η νενέ του Νορντίν για τους αγίους και την Παναγία που κρατά το Χριστό και σκεπάζει όλα τα παιδιά του κόσμου, ακόμα και τα τουρκάκια.

Ο Νορντίν άλλα κατάλαβε, άλλα όχι. Του άρεσε πολύ όμως η ιστορία της παρθένας Μαρίας, που σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε.



Δραστηριότητες

1. Πώς συμπεριφέρθηκε ο Νορντίν, όταν βρέθηκε στη χριστιανική εκκλησία; Μπορείς να εξηγήσεις τη συμπεριφορά αυτή;
2. Να φέρετε πληροφορίες για τα τζαμιά ή να επισκεφθείτε ένα τζαμί, αν υπάρχει στον τόπο σας.
3. Η Παναγία «σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε». Ας γράψουμε μια δική μας φράση για την Παναγία ή για τον Θεό.
4. Μπορείς να αφηγηθείς την ιστορία του Νορντίν με δικά σου λόγια;

Έλσα Χίου (Πειραιάς 1954)

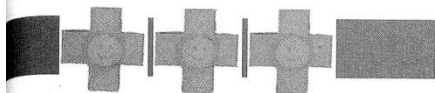
Μεγάλωσε στη Σάμο, όπου και ζει. Συνεργάζεται με εφημερίδες και λογοτεχνικά περιοδικά. Έχει γράψει ποιήματα, διηγήματα και μυθιστορήματα για παιδιά και νέους. Η Νενέ η Σμυρνιά κυκλοφόρησε το 1996.



Πρόταση για διάβασμα

Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι, εκδ. Πατάκη.





Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου

Η αιμοδοσία

Ο Φίλιππος, που διηγείται το περιστατικό αυτό, και ο Άρης, ο τραυματίας που χρειάζεται επείγοντως αίμα, ζουν στην ίδια οικογένεια. Δεν είναι όμως αδέρφια. Η μητέρα του πρώτου έχει παντρευτεί τον Ορέστη, τον πατέρα του Άρη. Το χειρουργείο, η αιμοδοσία, η αγωνία θα γίνουν αφορμή ώστε τα δυο παιδιά να έρθουν πιο κοντά το ένα στο άλλο.

Ο Άρης είναι στο νοσοκομείο. Είπανε πως θα ζήσει. Δηλαδή πρέπει να ζήσει, γιατί αλλιώς...

Όταν τηλεφώνησε ο Ορέστης τη νύχτα, πετάχτηκα κι εγώ, που μόλις είχα ξαπλώσει. Ντύθηκα κι ας μην ήθελε η μαμά. Πήγαμε μαζί στο νοσοκομείο. Βρήκαμε τον Ορέστη έξω από το χειρουργείο. Μου φάνηκε γέρος κι αδύνατος, τόσο που τρόμαξα να τον γνωρίσω. Μιλούσε με κόπο, μας εξήγησε με δυσκολία πώς έγινε η σύγκρουση.

Χρειαζόμαστε αίμα και η ώρα περνάει, μας κοίταξε σαν χαμένος.

– Ε, καλά, μην κάνεις έτσι, θα βρούμε, τον παρηγόρησε η μαμά. Θα δώσουμε όλοι.

Τότε ξαφνικά έγειρε κείνος μέσα στις χούφτες του κι άρχισε να κλαίει, όπως τα παιδιά.

– Έχει την πιο σπάνια ομάδα και δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή, είπε με μια φωνή που δεν έμοιαζε με τη δική του. Είναι νύχτα, έλεγε, και δυσκολεύονται να βρουν αιμοδότη. Δεν ωφελεί όσο αίμα κι αν δώσουμε εμείς.

Η μαμά μου είχε γίνει κατάσπρη, έτρεμε ολόκληρη...

Μόνο από τύχη μπορεί πια να βρεθεί αίμα Όμικρον – ρέζους αρνητικό. Και η ώρα περνάει...

Όμικρον – ρέζους αρνητικό; Όμικρον – ρέζους αρνητικό; Δηλαδή αυτό που έγραφε η δική μου εξέταση, τότε που παραλίγο να κάνω εγχείρηση αμυγδαλών, το θυμόμουν πολύ καλά! Την είχα φυλαγμένη με προσοχή την εξέταση, για να τη δώσω όταν θα ήταν να βγάλω ταυτότητα.



– Εγώ έχω τέτοιο αίμα! τους φώναξα.

Και χρειάστηκε να το φωνάξω κι εγώ δεν ξέρω πόσες φορές, για να το πιστέψουν.

– Δε γίνεται να δώσει αίμα ο μικρός, απάντησε ο γιατρός, όταν τους έπεισα να το πουν. Δεν επιτρέπεται αιμοδοσία σε τόσο μικρή ηλικία.

Και η ώρα περνούσε.

– Λυπάμαι, τον πλησίασε κάποιος από τους γιατρούς. Αν δε βρεθεί αίμα ως το πρωί, φοβάμαι πως θα είναι αργά πια για την επέμβαση.*

Το μυαλό μου είχε σταματήσει. Κατάλαβα μόνο πως βγήκε από μέσα μου μια φωνή δυνατή.

– Πάρτε μου λίγο αίμα, επιτέλους! Πέστε 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;

* εγχείρηση



136

Ο γιατρός με κοίταξε σαστισμένος. Είπε κάτι σιγά με τους άλλους και ύστερα γύρισε προς το μέρος μου:

– Σύμφωνα, είπε. Ας γίνει το τεστ.

Με πήγαν σ' ένα δωμάτιο, ξάπλωσα, ο Ορέστης έφεγγε τώρα δίπλα μου. Όλο και πιο νέος μου έμοιαζε, όλο και πιο νέος. Ένα τσίμπημα ένιωσα και τίποτ' άλλο.

Στις οχτώ το πρωί μας είπαν πως η επέμβαση τέλειωσε, πως βρέθηκε κι άλλο αίμα και πως ο Άρης ήταν «εκτός κινδύνου». Εμένα δε μ' άφησαν να τον δω. Με γύρισε στο σπίτι η μαμά, για να φάω καλά και να κοιμηθώ – έτσι της είπαν οι γιατροί. Μ' έφερε εδώ, λοιπόν, και ξαναπήγε αμέσως στο νοσοκομείο.

Πέρασα ολόκληρη τη μέρα μονάχος. Κάποτε ήθελα πάρα πολύ να λείπανε όλοι και να με άφηναν στην ησυχία μου. Τώρα το σπίτι μου φαίνεται παγωμένο, ξένο και άγριο. Και τι δε θα 'δινε για να ήταν και οι άλλοι εδώ, να είμαστε όλοι μαζί όπως πρώτα.

Δραστηριότητες

1. Κάποιες φορές ακούμε στις ειδήσεις ή βλέπουμε ανακοινώσεις για αιμοδοσία. Συζητάμε για το θέμα αυτό στην τάξη.
2. Πώς θα πείθατε έναν φίλο σας να δώσει αίμα σε μια δύσκολη στιγμή ενός συνανθρώπου μας;
3. Φανταστείτε τη συνέχεια της ιστορίας. Μπορείτε να την πείτε ή να τη γράψετε;

Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (Αθήνα 1937)

Συγγραφέας που έχει γράψει πολλά βιβλία για μικρά και μεγάλα παιδιά. Μερικά από τα θέματα που την απασχολούν είναι οι σχέσεις γονιών-παιδιών, το πρόβλημα των ναρκωτικών, το διαζύγιο. Ορισμένα από τα έργα της: *Γιούσουρι στην τσέπη*, *Κάθε μέρα παραμύθι*, *κάθε βράδυ καληνύχτα*, *Παραμύθια από την Αφρική*.

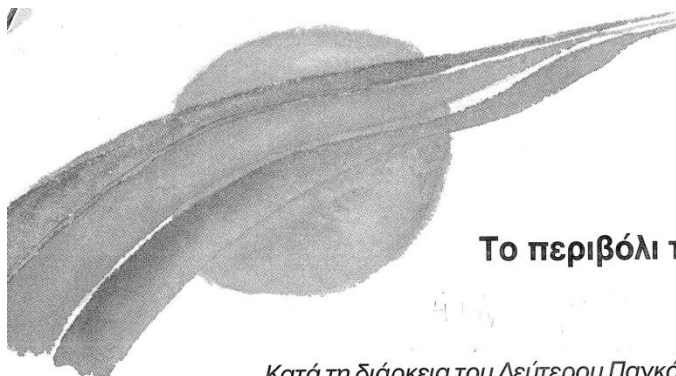
Πρόταση για διάβασμα

Ρενάτε Βελς, *Τα φτερά του δράκου*, μετάφραση Κίρα Σίνου, εκδ. Ψυχογιός.



"Να φτιάξω έναν κόσμο που τίποτα δε θα του λείπει"

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ



Λίτσα Ψαραύτη

Το περιβόλι του Σαμίχ

Κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου πολέμου ο βομβαρδισμός της Σάμου αναγκάζει την οικογένεια της Βαγγελίτσας να ακολουθήσει τον δρόμο της προσφυγιάς στην Παλαιστίνη. Στο απόσπασμα που ακολουθεί (από το μυθιστόρημα «Το διπλό ταξίδι») περιγράφεται η ζωή στην έρημο σ' ένα στρατόπεδο κοντά στη Γάζα και στα γειτονικά περιβόλια, όπου η Βαγγελίτσα συναντά τη Ρασμίγια.

Τα πορτοκάλια για το «μαγαζί» μας τ' αγοράζαμε από το Σαμίχ, τον περιβολάρη. Τις περισσότερες φορές γέμιζε το δίκτυ μας χωρίς να παίρνει τα δυο γροσάκια, χώρια που μας άφηνε και τρώγαμε όσα θέλαμε. Είχε εφτά παιδιά, έξι αγόρια κι ένα κορίτσι, που τον βοηθούσαν στο περιβόλι όταν γύριζαν από το σχολείο.

Το χωριατόσπιτο του Σαμίχ ήταν χτισμένο στην άκρη του περιβολιού, κάτω από μια θεόρατη λεύκα. Οι ρίζες της ρουφούσαν νερό από το πηγάδι της αυλής και τα κλωνάρια της θερίεψαν κι έφταναν ως τον ουρανό. Ήταν μια παραδεισένια γωνιά μέσα στη ζέστη και την ξεραίλα του στρατοπέδου. Τα φύλλα της, που τρεμούλιαζαν με το παραμικρό φύσημα, σε καλούσαν να δροσιστείς στη σκιά της, ν' ακουμπήσεις στον κορμό της και να νιώσεις του χυμούς της ν' ανεβαίνουν από τις ρίζες.

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. Δίπλωνε τα χέρια της πάνω στην κοιλιά της κι όπως ήταν γεμάτα σημάδια και σκασίματα έμοιαζαν με το γέρικο κορμό της λεύκας. Τις ώρες που δε μαγειρεύε, έραβε γιορτινά φουστάνια, δικά της και της κόρης της. Μαύρες φούστες, κεντημένες με γεωμετρικά σχήματα –τρίγωνα, τετράγωνα– όμορφα συνταιρια-

σμένα με κυπαρίσσια, στάχια, πουλιά, τόσο κόκκινα και βυσσινιά, που δεν μπορούσες να κρατήσεις τα μάτια σου ανοιχτά.

Τη Ρασμίγια, την κόρη του Σαμίχ, τη γνώρισα όταν πρωτοπήγαμε στο περιβόλι τους. Καθόταν κάτω από τη λεύκα και ξεκούκκιζε ένα ρόδι. Τα χείλια της, τα δόντια της και τα δάχτυλά της είχαν βαφτεί μελιτζανιά. Κοίταζα λαίμαργα το λαχταριστό ρόδι και το 'τρωγα με τα μάτια μου.

...Σαν να βρέθηκα ξαφνικά στη δική μας νησιώτικη αυλή και να 'παιζα με τα παιδιά της γειτονιάς· η ροδιά μας ήταν φορτωμένη με ώριμα ρόδια με σκασμένη φλούδα κι εμείς χιμούσαμε σαν τα σπουργίτια και τσιμπολογούσαμε τα ρουμπινιά σπυριά...

Η Ρασμίγια διάλεξε το πιο μεγάλο ρόδι από το σωρό και μου το πρόσφερε. Ντράπηκα που δεν είχα κι εγώ κάτι να της χαρίσω.

– Θέλετε να σας δείξω τις ζωγραφιές μου, μέχρι να σας κόψει τα πορτοκάλια ο πατέρας μου; πετάχτηκε και χωρίς να περιμένει απάντηση έτρεξε στο χωριατόσπιτο.

– Μα πού έμαθε ελληνικά; απόρησε η Μαρούλα.

Τα στρατόπεδα εδώ γύρω είναι γεμάτα Έλληνες από το 1941. Όλοι σχεδόν οι πρόσφυγες έρχονται κι αγοράζουν φρούτα και κηπευτικά και είναι φυσικό να έχουν μάθει οι ντόπιοι τη γλώσσα μας.

Είχε δίκιο η Κασσιανή. Ο Λεωνίδας έλεγε πως, μόλις μπήκαν οι Γερμανοί στην Ελλάδα, ο στρατός μας πέρασε με χίλιες δυο δυσκολίες στη Μέση Ανατολή για να συνεχίσει τον αγώνα.

Η Ρασμίγια ήρθε πίσω τρεχάτη με μια αγκαλιά χαρτιά. Καθίσαμε οκλαδόν στο χώμα της αυλής. Ο αέρας λες και σταμάτησε να φυσάει

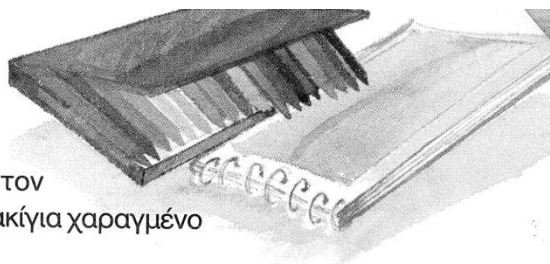


* είδος
υφάσματος

ανάμεσα στα φύλλα και τα κλωνάρια χαμήλωσαν πάνω από τα κεφάλια μας, για να δουν το μαγικό κόσμο που φανεωνόταν μπροστά μας. Πώς μπόρεσε η μικρή Ρασμίγια να χωρέσει τόση ομορφιά μέσα σ' εκείνα τα παλιόχαρτα; Στο περιτύλιγμα του χασάπη, στην άσπρη κόλλα όπου τυλίγει ο έμπορος το τσίτι,* στο χαρτονένιο πάτο ενός κουτιού· πού βρήκε τέτοιο γαλάζιο χρώμα για να φτιάξει τον ουρανό; Και τα χωράφια, γιατί τα ζωγράφισε μενεξελιά, σαν να ήταν σπαρμένα με μενεξέδες; Κι αυτός ο ήλιος, σπημένος μεσούρανα, πώς έγινε τόσο φλογερός και πρέπει να σκιάσεις τα μάτια σου για να μη σου τα θαμπώσει;

Οι ζωγραφιές περνούσαν από χέρι σε χέρι: μια αραγμένη βάρκα που έρχεται και τη χαϊδεύει μουρμουριστά το κύμα· το πηγάδι της





αυλής με τη βαριά αλυσίδα που ανεβάζει τον κουβά αγκομαχώντας· το πρόσωπο της Ζακίγια χαραγμένο από αγωνία και πόνο.

Ένωσα την ίδια ταραχή, όπως τότε που η Σάρα έβαζε τις νότες δίπλα δίπλα και το μυαλό αλάφρωνε και πέταγε μακριά.

– Θέλω να ζωγραφίσεις μian αυλή που να 'χει στη μέση μια ροδιά με τα πιο όμορφα ρόδια του κόσμου κι από κάτω παιδιά να παίζουν και να σκαρφαλώνουν στα κλαδιά της.

– Θα τη ζωγραφίσω τη ροδιά σου και θα σου τη χαρίσω όταν ξανάρθεις, μου υποσχέθηκε.

Στο δρόμο του γυρισμού δεν περπατούσα, πετούσα. Η καρδιά μου τραγουδούσε: «Έχω μια καινούρια φιλενάδα, έχω μια καινούρια φιλενάδα...». Ήξερα σε ποια θα χάριζα εκείνο το παρατημένο μπλοκ ζωγραφικής και την κασετίνα με τα χρωματιστά μολύβια που μου είχε φέρει ο Λεωνίδας και τόσον καιρό δεν είχα καταφέρει ούτε να τ' ανοίξω.

Δραστηριότητες

1. Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να τις ξαναφτιάξουμε και μεις με χρώματα ή να κάνουμε κολάζ.
2. Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;
3. Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια;



Λίτσα Ψαραύτη (Σάμος 1936)

Η Λίτσα Ψαραύτη γεννήθηκε στη Σάμο και ζει στην Αθήνα. Έγραψε πολλά ιστορικά, περιπετειώδη και κοινωνικά μυθιστορήματα για παιδιά και νέους, αντλώντας τα θέματά της από το παρελθόν του τόπου της και τη σύγχρονή της πραγματικότητα. Έργα της: *Στα βήματα του Σαμοθήριου*, *Με την Ανδρομέδα στο γαλάζιο πλανήτη*, *Το αίνιγμα της πέτρινης γενειάδας*, *Τα δάκρυα της Περσεφόνης*.

Πρόταση για διάβασμα

Τζέμη Τασάκου, *Το κρυφό μονοπάτι*, εκδ. Ψυχογιός.

Λίτσα Ψαράυτη

Ο Θωμάς

Είχαμε πιάσει τα μπροστινά καθίσματα του αεροπλάνου και προσπαθούσαμε να βολευτούμε ανάμεσα σε πακέτα, τσάντες και ταξιδιωτικούς σάκους. Οι επιβάτες συνωστίζονταν στο διάδρομο, ψάχνοντας να βρουν τις θέσεις τους και, καθώς περνούσαν από μπροστά μας, κοντοστέκονταν και οι ματιές τους ήταν γεμάτες περιέργεια και απορία. Και πώς να μην απορούν; Η ομάδα μας φορούσε κατάσπρα μπλουζάκια που έγραφαν πάνω τους «Ειδικοί Ολυμπιακοί Αγώνες» και τέτοιους αγώνες δεν είχαν ξανακούσει. Μόλις απογειωθήκαμε, ο Θωμάς κόλλησε το πρόσωπό του στο παράθυρο του αεροπλάνου κι έκανε σαν μικρό παιδί:

— Μαμά, κοίταξε πώς φαίνονται τα σπίτια, σαν κουτάκια... και οι δρόμοι μοιάζουν με μεγάλα φίδια. Να, κι ένα καράβι... μικρούλικο που είναι!...

Κι όμως ο Θωμάς δεν ήταν πια παιδί. Σε δυο μήνες έκλεινε τα είκοσι, παλι-καράκι ψηλόλιγνο, ξανθό, με γαλάζια μάτια σαν ήμερες θάλασσες. Μόνο το μυαλό του δε μεγάλωσε, έμεινε όπως ήταν στα πρώτα παιδικά του χρόνια. Γιατί ο Θωμάς γεννήθηκε πνευματικά καθυστερημένος.

Όταν έγινε τεσσάρων χρονών, τον γράψαμε σ' ένα νηπιαγωγείο για ειδικά παιδιά. Του άρεσε το καθημερινό πηγαινέλα με το σχολικό λεωφορείο, τα παιχνίδια, η νηπιαγωγός που τον αγαπούσε και δεν κουραζόταν να τον ανεβοκατεβάζει στα όργανα της παιδικής χαράς.

Στο σπίτι γινόταν σωστό πανηγύρι κάθε φορά που ο Θωμάς έλεγε και μια καινούργια λέξη.

Στο ειδικό δημοτικό σχολείο έμαθε να γράφει και να διαβάζει απλές φράσεις. Του άρεσε να ζωγραφίζει, ταίριαζε τα χρώματα με μεγάλη ευαισθησία κι αγαπούσε με πάθος τη μουσική. Πέταγε από τη χαρά του όταν του χαρίζαμε κασέτες με τραγούδια του Νταλάρα και της Μούσχουρη.

Ήξερα πως δε θα γινόταν ποτέ ζωγράφος κι ούτε θα μάθαινε να παίζει όργανα μουσικά. Και τι μ' αυτό; σκεφτόμουνα. Ο Θωμάς έχει τις χάρες του, είναι ευχαριστημένος με τις μπογιές του, τους δίσκους της μουσικής, και η καρδιά μου ημέρευε.

* * *

— Θέλετε ν' ακούσετε λίγη μουσική; Έχουμε ακόμη πολλές ώρες μέχρι να φτάσουμε η αεροσυνοδός, ευγενικά, ήρθε φορτωμένη μ' ένα μάτσο ακουστικά μέσα σε πλαστικά σακουλάκια.

Άλλο που δεν ήθελε ο Θωμάς. Τα στερέωσε στ' αυτιά του, βρήκε το κανάλι που του άρεσε και για αρκετή ώρα δε σάλεψε από τη θέση του. Ακόμα κι όταν

έσκυψε πάνω του ο Γεράσιμος, δεν κουνήθηκε καθόλου. Ο Γεράσιμος ήταν ο γυμναστής, ο προπονητής κι ο καλύτερος φίλος του Θωμά. Χτύπησε την πόρτα μας ένα Σάββατο βράδυ κι η ζωή μας άλλαξε από τη μια στιγμή στην άλλη.

— Είμαι ο Γεράσιμος, ο καινούργιος γυμναστής στο σχολείο του Θωμά. Ήρθα να μιλήσουμε για το γιο σας.

— Έκανε τίποτα; Μήπως χτύπησε κανένα παιδί; τον έκοψα ανήσυχη.

— Όχι, το αντίθετο μάλιστα, έκανε κάτι σπουδαίο. Παίζαμε μπάσκετ προχθές στην αυλή του σχολείου. Κάποια στιγμή η μπάλα τού ξέφυγε. Ο Θωμάς έτρεξε να την πιάσει. Η μπάλα, παίρνοντας τον κατήφορο, απόχτησε ταχύτητα. Από πίσω κι ο Θωμάς που φοβόταν μην κυλήσει στον γκρεμό και χαθεί. Κι όσο η μπάλα κατακυλούσε, τόσο ο Θωμάς δυνάμωνε το τρέξιμό του, αποφασισμένος να την πιάσει. Την πρόλαβε στη μέση του δρόμου. Εγώ κρατούσα την αναπνοή μου.

— Φοβήθηκες μην πέσει ο Θωμάς στο γκρεμό; ανατρίχιασα.

— Όχι, ο γιος σας ήξερε τις δυνάμεις του και τις μέτρησε σωστά. Εκείνο που δε γνώριζε ήταν πως είχε τρέξει πάνω από εκατό μέτρα, αυξάνοντας μάλιστα την ταχύτητά του προς το τέλος. Υπολογίζω ότι έκανε τα εκατό μέτρα σε δεκαπέντε δευτερόλεπτα. Είναι σπουδαίος χρόνος για ειδικό παιδί που δε γυμνάζεται κανονικά. Θέλω να τον προπονήσω στο δρόμο των εκατό μέτρων, για να πάρει μέρος στους αγώνες, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Γι' αυτό ήρθα σήμερα, να ζητήσω την άδειά σας.

Στην αρχή ήμουν αμισή, δεν ήθελα να κουράζεται ο Θωμάς. Φοβόμουν αγκυλώσει μην πέσει και χτυπήσει, μήπως ιδρώσει και κρυολογήσει.

— Θα του κάνει καλό ο αθλητισμός. Θα δυναμώσει το χαρακτήρα του. Θα γνωρίσει κι άλλα παιδιά, θα γίνει πιο κοινωνικός. Δε θα τον πιέσω ποτέ να κάνει περισσότερα απ' όσα μπορεί. Θα μείνουμε μακριά από ανταγωνισμούς και ρεκόρ.

Τα επιχειρήματά του ήταν λογικά, μ' έπεισε. Ένωθα ότι μπορούσα να του έχω εμπιστοσύνη, ο Θωμάς θα ήταν σε καλά χέρια.

Τρεις φορές την εβδομάδα ο Γεράσιμος έπαιρνε το Θωμά για προπόνηση στο γήπεδο της γειτονιάς. Στην αρχή δεν ήταν καθόλου εύκολο. Ένα απόγευμα ο Θωμάς γύρισε κλαμένος, με μάγουλα γρατζουνισμένα.

— Δεν ξαναπάω πια στο γήπεδο. Την ώρα που έβαζα τη φόρμα μου, ένα παιδί μου φώναξε «καλώς τα βλίτα» κι όλοι σκάσανε στα γέλια. Αναγκάστηκα κι εγώ να του ρίξω μια μπουνιά, είπε κι ήταν έτοιμος να ξαναβάλει τα κλάματα.

— Να δεις που δε θα σε πειράξει πια, τον παρηγορούσα. Άλλες φορές πάλι βαριόταν. Προτιμούσε να βλέπει τηλεόραση, ν' ακούει μουσική. Τότε ο Γεράσιμος έβαζε μπροστά τα μεγάλα μέσα.

— Θα είναι κι η Μαρίνα στην προπόνηση. Αν δεν έρθεις, θα της πέσει από δίπλα ο Μάνος ο μπασκετμπολίστας και πάει, την έχασες. Η Μαρίνα ήταν ο «έρωτας» του Θωμά. Όταν την έβλεπε να μιλάει με τ' άλλα τ' αγόρια, έσκαγε απ' τη ζήλια του. Είδε κι έπαθε ο Γεράσιμος να τον στρώσει. Χίλια δυο μικροπράγματα που τα κανονικά παιδιά τα έκαναν μ' ευκολία, ήταν βουνό ολόκληρο για το Θωμά. Έπρεπε να μάθει πως, όταν ξεκινούσε το τρέξιμο, έπρεπε και να

τερματίσει. Τις περισσότερες φορές έφτανε στη μέση της διαδρομής και σταματούσε. Άλλοτε πάλι δυσκολευόταν να τρέξει μέσα στο διάδρομο. Έβγαινε έξω από τις γραμμές και περνούσε στο διπλανό «κουλουάρ»* που έτρεχαν οι άλλοι αθλητές. Τότε η κούρσα ακυρωνόταν και τα παιδιά χαλούσαν τον κόσμο με φωνές και παράπονα.

* * *

Τη μέρα των αγώνων το γήπεδο ήταν κατάμεστο από γονείς, συγγενείς, φίλους, δασκάλους, εκπαιδευτές. Μόνον ο υπουργός δεν ήρθε. Έστειλε όμως ένα φλύαρο μήνυμα «συμπαράστασης» γεμάτο υποσχέσεις.

Οι αθλητές στάθηκαν στην αφετηρία, ετοιμάστηκαν, δόθηκε η εκκίνηση...

Ο αφέτης έδωσε την εκκίνηση με μια σφυρίχτρα κι όλα πήγαν καλά. Ο Θωμάς έβαλε τα δυνατά του και κατάφερε να τερματίσει πρώτος. Με τα χέρια σηκωμένα ψηλά, όπως έβλεπε να κάνουν τα μεγάλα αστέρια του στίβου στην τηλεόραση, χαιρετούσε, έστελνε φιλία, ιδιαίτερα στις πρώτες κερκίδες, εκεί που καθόταν η Μαρίνα. Ξέχασε όλες τις συμβουλές και τα λόγια του Γεράσιμου. Στάθηκε αδύνατο εκείνη τη μεγάλη στιγμή να θυμηθεί ότι η συμμετοχή μετράει περισσότερο κι από τη νίκη, ο ανταγωνισμός και η προσωπική προβολή δε συμβιβάζονται με το πνεύμα των αγώνων. Η ανάγκη για διάκριση, που είναι βαθιά ριζωμένη στον κάθε άνθρωπο, κυριάρχησε μέσα του. Ο Θωμάς ήθελε να νικήσει, να νιώσει τη χαρά του νικητή, ν' ακούσει τα χειροκροτήματα του κόσμου, ν' αποδείξει στο Γεράσιμο, στους φίλους του, στη Μαρίνα, σ' όλους εμάς που τον αγαπούσαμε, ότι ήταν ικανός όχι μόνο να τρέξει αλλά και να κερδίσει. Το βράδυ στήθηκε από νωρίς μπροστά στην τηλεόραση ν' ακούσει τις αθλητικές ειδήσεις.

— Θα μας δείξει κι εμάς η τηλεόραση, ε μαμά; ρωτούσε κάθε τόσο.

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.

— Του χρόνου θα πάμε στην Αμερική, στους Ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες, έλεγε την άλλη μέρα, σοβαρός, ο Γεράσιμος. Να δούμε τι γίνεται και στις άλλες χώρες, να γνωρίσουν τα παιδιά μας τους ξένους αθλητές, να δείξουμε κι εμείς τι αξίζουμε.

— Δεν πρόκειται να ξεχάσουμε τις αρχές και τους στόχους μας, επειδή θα πάμε στους μεγάλους αγώνες. Φαντάζεστε να μπορέσουμε μια μέρα να οργανώσουμε στην Ελλάδα μια Παγκόσμια Ειδική Ολυμπιάδα;

Ο ενθουσιασμός και το πάθος του Γεράσιμου νίκησαν και τους τελευταίους δισταγμούς μου.

Μέσα σε λίγους μήνες σχηματίστηκε η Ολυμπιακή ομάδα. Τέσσερα παιδιά όλα κι όλα. Ο Θωμάς, οι δίδυμες, η Σοφία και η Όλγα, τα δελφινάκια μας στην πεταλούδα, κι ο Μιχάλης που πηδούσε άλμα εις ύψος.

Ο Γεράσιμος συνέχισε να προπονεί τα παιδιά κι εκείνα μετρούσαν τις βδομάδες και τους μήνες μέχρι να φτάσει η ημέρα της αναχώρησης.

* (το) **κουλουάρ**: ο διάδρομος, μέσα στον οποίο τρέχει ο δρομέας

— Φτάνουμε σε λίγα λεπτά, παρακαλούμε δέστε τις ζώνες σας, η φωνή από το megafono ξύπνησε και τους τελευταίους κοιμισμένους επιβάτες.

Έξω ήταν ακόμα σκοτάδι, στο βάθος όμως η πόλη, κατάφωτη, περίμενε τα παιδιά απ' όλο τον κόσμο για να δώσει φτερά στις ελπίδες και στα όνειρά τους. Στο αεροδρόμιο που προσγειωθήκαμε, μια πελώρια φωτεινή επιγραφή έγραφε το σύνθημα της Ολυμπιάδας: «Δώσε μου την ευκαιρία ν' αγωνιστώ κι αν δε νικήσω, άσε με να νιώσω περήφανος που προσπάθησα».

Μέναμε στους φοιτητικούς ξενώνες του Πανεπιστημίου και τρώγαμε καθημερινά στη μεγάλη τραπεζαρία, όλοι 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.

Η μέρα των αγώνων ξημέρωσε λαμπρή. Ο ουρανός ήταν καταγάλανος κι αστραφτερός, το πράσινο στα δέντρα ολόφρεσκο. Όταν μπήκαμε στο στάδιο, σάστισα. Αλήθεια, όλοι αυτοί οι άνθρωποι, περισσότεροι από πενήντα χιλιάδες, είχαν έρθει για να δουν αγώνες παιδιών, πνευματικά καθυστερημένων; Δυσκολευόμουν να το πιστέψω.

— Ο κόσμος εδώ αγαπάει και σέβεται κάθε άνθρωπο αδικημένο, αναγνωρίζει ότι έχει κι αυτός δικαίωμα στη ζωή, στη χαρά, στην ευτυχία, μου ψιθύρισε ο Γεράσιμος, λες κι είχε διαβάσει τη σκέψη μου.

Ύστερα πήρε το Θωμά και πήγαν στ' αποδυτήρια.

Πρώτη, όπως γίνεται σ' όλους τους Ολυμπιακούς αγώνες, θα ήταν η ελληνική ομάδα.

Από το πρωί ο Θωμάς ήταν ανήσυχος και νευρικός. Έτρεμε από υπερένταση κι ανυπομονησία.

— Θέλω να κερδίσω, έστω και το χάλκινο μετάλλιο. Το έχω υποσχεθεί στη Μαρίνα, έλεγε κάθε τόσο. Ο Γεράσιμος, για να τον ηρεμήσει, τον πήρε κι έκαναν μια μεγάλη βόλτα στο πάρκο. Τάισαν τις πάπιες στη λίμνη, έφαγαν παγωτό, κουβέντιασαν. Γύρισε στον ξενώνα καλμαρισμένος.

Άρχισε η παρέλαση. Τα παιδιά μπήκαν στο στάδιο φανερά σαστισμένα. Οι δίδυμες κρατιόνταν χέρι χέρι για να παίρνουν θάρρος. Ο Θωμάς, ένα βήμα μπροστά, αγωνιζόταν να κρατήσει τη σημαία ψηλά και ν' ακολουθήσει το κορίτσι που κρατούσε την ταμπέλα με τη λέξη «Ελλάς».

Έκαναν ολόκληρο το γύρο του σταδίου. Ο κόσμος χειροκροτούσε την ελληνική ομάδα, οι ομογενείς* της πόλης είχαν ξεδιπλώσει ελληνικές σημαίες και τις κουνούσαν πέρα δώθε.

Ο ενθουσιασμός του κόσμου είχε συνεπάρει την ομάδα. Χαιρετούσαν δεξιά κι αριστερά, οι δίδυμες είχαν αφήσει τα χέρια.

Προσπαθούσα να κρατηθώ, να μηβάλω τα κλάματα.

Η παρέλαση τελείωσε, τελείωσαν οι λόγοι, οι χαιρετισμοί των επισήμων. Οι αθλητές αποχώρησαν με τάξη κι αμέσως άρχισαν τ' αγωνίσματα. Η εξέδρα των δρομέων στον τελικό των εκατό μέτρων πήρε τη θέση της στην αφετηρία. Ανάμεσά τους κι ο Θωμάς. Δίπλα του χοροπηδούσε ο Γιόμο από την Κέννα,

* οι ομογενείς (ο ομογενής): οι ελληνικής καταγωγής μόνιμοι κάτοικοι ξένης χώρας

ακόμα πιο μαύρος μέσα στο κατάλευκο μπλουζάκι του. Μπήκαν στη γραμμή. Έφυγαν. Ο Γιόμο πρώτος σαν βολίδα. Πίσω του ο δρομέας από την Ιταλία και τρίτος ο Θωμάς. Κι εκεί, λίγα μέτρα πριν το τέρμα, ο Γιόμο έχασε το βήμα του, παραπάτησε, άνοιξε τα χέρια του κι έπεσε στο έδαφος. Ένα μυρίοστομο «ααααα» σηκώθηκε από τις κερκίδες. Οι άλλοι δρομείς προσπέρασαν το Γιόμο και συνέχισαν το τρέξιμο προς το τέρμα.

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.

Σείστηκε το στάδιο από τα χειροκροτήματα. Οι θεατές, όρθιοι, χτυπούσαν τα χέρια τους ρυθμικά, ανέμιζαν τις σημαίες, φώναζαν «μπρά-βο μπρά-βο».

Εγώ άκουγα μόνο. Δεν μπορούσα πια να δω τι γινόταν από κει και ύστερα. Τα μάτια μου είχαν θαμπώσει από τα δάκρυα. Ήθελα να σηκωθώ και να φωνάξω σ' όλο εκείνο το πλήθος που παραληρούσε από ενθουσιασμό:

— Είναι το παιδί μου αυτό, ο Θωμάς μου, εγώ τον γέννησα και είμαι η πιο περήφανη κι ευτυχισμένη μάνα στον κόσμο... Η φωνή μου όμως δεν έβγαине' μόνο τα μάτια μου έτρεχαν βρύσες.

Ερωτήσεις - Δραστηριότητες:

1. Σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται η πίστη της μάνας στις δυνάμεις του γιου της;
2. Ποια είναι η άποψή σας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες;
3. Ο Θωμάς έδωσε ένα μάθημα ανθρωπιάς και αληθινού ολυμπιακού πνεύματος. Γράψτε ένα κείμενο για τον ολυμπισμό, για τις αρχές δηλαδή που συνθέτουν την ολυμπιακή ιδέα, αντλώντας υλικό από όσα γράφει η συγγραφέας και από όσα γνωρίζετε κι εσείς.
4. Πάρτε μια συνέντευξη από τον Θωμά.



Λίτσα Ψαραύτη

(Σάμος 1936)

Σπούδασε την αγγλική γλώσσα και εργάστηκε ως μεταφράστρια. Έχει γράψει κυρίως μυθιστορήματα. Τα θέματα των βιβλίων της αναφέρονται στις ανθρώπινες σχέσεις, στο οικολογικό πρόβλημα, στην επιστημονική φαντασία,

στον ρατσισμό και στην ελληνική ιστορία. Έγραψε τα βιβλία *Στα βήματα του Σαμοθήριου*, *Ανάσες και ψιθυροί του δάσους*, *Το διπλό ταξίδι*, *Το αυγό της έχιδνας*, *Το χαμόγελο της Εκάτης* (Κρατικό Βραβείο το 1996) κ.ά.

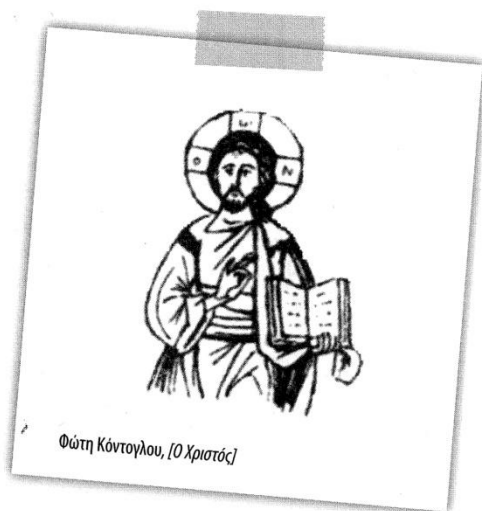
Απόστολος Παύλος

[Η αγάπη]

Αν μπορώ να λαλώ όλες τις γλώσσες των ανθρώπων, ακόμα και των αγγέλων, αλλά δεν έχω αγάπη για τους άλλους, οι λόγοι μου ακούγονται σαν ήχος χάλκινης καμπάνας ή σαν κυμβάλου* αλαλαγμός*. Κι αν έχω της προφητείας το χάρισμα κι όλα κατέχω τα μυστήρια κι όλη τη γνώση, κι αν έχω ακόμα όλη την πίστη έτσι που να μετακινώ βουνά, αλλά δεν έχω αγάπη, είμαι ένα τίποτα. Κι αν ακόμα μοιράσω στους φτωχούς όλα μου τα υπάρχοντα, κι αν παραδώσω στη φωτιά το σώμα μου για να καεί, αλλά δεν έχω αγάπη, σε τίποτα δε μ' ωφελεί.

Εκείνος που αγαπάει έχει μακροθυμία*, έχει και καλοσύνη· εκείνος που αγαπάει δε ζηλοφθονεί*· εκείνος που αγαπάει δεν κομπάζει* ούτε περηφανεύεται· είναι ευπρεπής, δεν είναι εγωιστής ούτε ευερέθιστος*· ξεχνάει το κακό που του έχουν κάνει. Δε χαίρεται για το στραβό που γίνεται, αλλά μετέχει στη χαρά για το σωστό. Εκείνος που αγαπάει όλα τα ανέχεται· σε όλα εμπιστεύεται, για όλα ελπίζει, όλα τα υπομένει.

Ποτέ η αγάπη δε θα πάψει να υπάρχει.



Φώτη Κάντογλου, [Ο Χριστός]

* **κυμβάλου** (το κύμβαλο): κρουστού οργάνου

* (ο) **αλαλαγμός**: ήχος, κραυγή. Η φράση «σαν κυμβάλου αλαλαγμός» σημαίνει ότι οι λόγοι είναι κούφιοι, χωρίς ουσία

* (η) **μακροθυμία**: ανεκτικότητα, υπομονή

* **δε ζηλοφθονεί** (ζηλοφθονώ): δεν οδηγεί σε ζήλια και μίσος

* **δεν κομπάζει** (κομπάζω): δεν υπερηφανεύεται χωρίς λόγο, δεν ψωρούπερφηανεύεται

* **ευερέθιστος**: αυτός που θυμώνει με το παραμικρό



Θεοφάνους του Κρητός, [Απόστολος Παύλος]
Λεπτομέρεια τοιχογραφίας. 16ος αι. μ.Χ., Άγιον Όρος (Μανόλη Χατζηδάκη, Ο κρητικός ζωγράφος Θεοφάνης, εκδ. Μονής Σταυρονικήτα – Άγιον Όρος)

Θεοφάνης ο Κρης

Περίφημος αγιογράφος του 16ου αι. από την Κρήτη. Οι μορφές του διακρίνονται από φυσικότητα και εκφραστική δύναμη.

Απόστολος Παύλος

(Ταρσός Κύλικίας 10 μ.Χ. - Ρώμη 64 μ.Χ.)

Υπήρξε μια από τις κορυφαίες φυσιογνωμίες του χριστιανισμού, ένας από τους Αποστόλους του Χριστού. Ασπάστηκε τον χριστιανισμό λίγα χρόνια μετά τον θάνατο του Ιησού και από διώκτης του έπαιξε πρωταρχικό ρόλο στην εξάπλωση της νέας θρησκείας, αφιερώνοντας τη ζωή του στη διάδοση του Ευαγγελίου. Κατάφερε να κάνει γνωστό τον χριστιανισμό έξω από τα στενά όρια της Παλαιστίνης και να επιδράσει στον κόσμο των εθνικών. Ο Παύλος συνέγραψε πολλές *Επιστολές* (*Προς Ρωμαίους, Προς Κορινθίους, Προς Γαλάτας, Προς Θεσσαλονικείς* κ.ά.), με τις οποίες ρύθμισε τα προβλήματα των Εκκλησιών που τότε είχαν ιδρυθεί.

Ερωτήσεις - Δραστηριότητες:

1. Βρείτε στο κείμενο τα γνωρίσματα της αγάπης. Από ποια πράγματα ή στοιχεία της ζωής είναι ανώτερη;
2. «Εγώ δεν είμαι για να μοιράζομαι έχθρες αλλ' αγάπη», λέει η Αντιγόνη, η ηρωίδα του Σοφοκλή, στην ομώνυμη τραγωδία. «Αγαπώ, άρα υπάρχω», γράφει ο Νικηφόρος Βρεττάκος σ' ένα ποίημά του. Να συζητήσετε στην τάξη για το νόημα των παραπάνω φράσεων.
3. Με ποιους τρόπους εκδηλώνετε εσείς την αγάπη σας προς τους γονείς, τα αδέρφια ή τους φίλους σας;

H10

Διδώ Σωτηρίου

[Οι πρόσφυγες]

Το 1922 έγινε η Μικρασιατική καταστροφή. Ένας ολόκληρος κόσμος, ο Ελληνισμός της Μικράς Ασίας, διωγμένος από τους Τούρκους εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα. Το κείμενο που ακολουθεί, αποτελείται από τμήματα, παρμένα από το μυθιστόρημα *Μέσα στις φλόγες*. Στο βιβλίο αυτό, με αφορμή την ιστορία μιας οικογένειας, γίνεται αναφορά στους Έλληνες της Μικράς Ασίας, στις τραγικές στιγμές που πέρασαν όταν ξεριζώθηκαν, καθώς και στις αφάνταστες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα, έως ότου ξαναφτιάξουν τη ζωή τους. Αφηγήτρια είναι ένα κορίτσι, η Αλίκη Μάγη, που ήδη έχει φτάσει στην Ελλάδα και περιμένει με ανυπομονησία τους δικούς της.

Κανείς μας ακόμα δεν μπορούσε να πιστέψει πως είμαστε οι πρώτες σταγόνες της καταιγίδας που έφτανε, η πρώτη αχνή γραμμή μιας ατέλειωτης ανθρωποθάλασσας που θα ξεχυνόταν σε λίγο σ' εκείνο το άγνωστο λιμάνι.

Αρχίσαμε να βαδίζουμε πιασμένοι απ' το χέρι, κοντά ο ένας στον άλλον, χαμένοι, μουνδιασμένοι, δισταχτικοί, σαν να 'μαστε τυφλοί και δεν ξέραμε πού θα μας φέρει το κάθε βήμα που αποτολμούσαμε. Γυρεύαμε ξενοδοχείο στο λιμάνι για ν' ακουμπήσουμε και να περιμένουμε τους δικούς μας. Όπου κι αν ρωτούσαμε, παίρναμε την ίδια στερεότυπη απόκριση:

— Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες.

— Μα, θα σας πληρώσουμε καλά, ανθρωποι του Θεού, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

Εκείνοι επέμεναν στην άρνησή τους:

— Φοβόμαστε τις επιτάξεις*. Στη Χίο, στη Μυτιλήνη, στη Σάμο επιτάξανε 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!

Στο τέλος βρέθηκε ένας αναγκεμένος* ξενοδόχος και μας έδωσε ένα σκοτεινό, άθλιο δωμάτιο με έξι κρεβάτια. Για τότε γινήκαμε πραγματικοί πρόσφυγες δεν το καταλάβαμε. Μέσα σε λίγα εικοσιτετράωρα όλος ο κόσμος αναποδογύρισε. Βαπόρια φτάναν το ένα πίσω από τ' άλλο και ξεφόρτωναν κόσμο, έναν κόσμο ξεκουρντισμένο, αλλόκοτο, άρρωστο, συφοριασμένο, λες κι έβγαινε από φρενοκομεία, από νοσοκομεία, από νεκροταφεία. Έπηξαν οι δρόμοι, τα λιμάνια, οι εκκλησίες, τα σχολεία, οι

* **επιτάξεις** (η επίταξη):
οι επιστρατεύσεις
ανθρώπων, ζώων
ή αντικειμένων για
την εξυπηρέτηση
στρατιωτικών ή
κοινωνικών στόχων σε
περίόδους έκτακτης
ανάγκης

* **αναγκεμένος**:
άνθρωπος που είχε
μεγάλη οικονομική
ανάγκη

δημόσιοι χώροι. Στα πεζοδρόμια γεννιόνταν παιδιά και πέθαιναν γέροι.

Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαί 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. Και λογίζονταν τυχεροί που αντάλλαξαν το έχει τους*, την πατρίδα τους, το παρελθόν τους με μια στάλα σιγουριά... Άρπαξαν βάρκες, καΐκια, σχεδίες, βαπόρια και πέρασαν τη θάλασσα σ' έναν ομαδικό, φοβερό ξενιτεμό. Κοιμήθηκαν αποβραδīs νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ξύπνησαν φυγάδες, θαλασσοπόροι, άστεγοι, άποροι, αλήτες και ζητιάνοι στα λιμάνια του Πειραιά, της Σαλονίκης, της Καβάλας, του Βόλου, της Πάτρας.

Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλούδι της Ελλάδας*, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: «Πρόσφυγες!». Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;

Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν πάτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν. Κι οι ζωντανοί δεν το πιστεύανε, μόνο άπλωναν τα χέρια τους στο κορμί τους και το ψάχνανε, για να βεβαιωθούνε πως δεν ήταν βρικόλακες. Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα, κοντά στους αγαπημένους νεκρούς και στους αιχμαλώτους, κοντά στα σπιτάκια, στα χωράφια, στις δουλειές και στα καζάντια...*

Μικροί μεγάλοι στριμωχνόμαστε στις παραλίες αποβλακωμένοι, άβουλοι, με μια έμμονη ιδέα ο καθένας, κι άλλος με μια άνοια αποκρουστική. Ο πιο τυχεροί ξεδιναν, γιατί κλαίγανε και βρίζανε και μούγκριζαν από πόνο.

Μια νέα γυναίκα πετούσε από καιρό σε καιρό ένα τραγικό νανούρισμα: «Νάνι, νάνι, το παιδάκι μου να κάνει...». Στην αγκαλιά της κρατούσε ένα μαξιλάρι που όλο το σκέπαζε και το φιλούσε και κοίταζε γύρω της πανικόβλητη. Κανένας δεν την πρόσεχε. Μόνο ο γερο-πατέρας της πάσχιζε να την ησυχάσει.

— Κορούλα μου, Ελένη μου, κάνε, παιδί μου, κουράγιο. Αυτό ήταν το θέλημα του Θεού...

Κάποιος δημοσιογράφος που πρόσεξε τη σκηνή κοντοστάθηκε και θέλησε να πληροφορηθεί.

— Αχ! έκανε ο γέρος. Τ' αγοράκι της έσκυψε να πάρει απ' την κούνια κι αντί γι' αυτό πήρε το μαξιλάρι κι έφυγε!

Μια μέρα, αντάμωσα μέσα σ' ένα ανθρώπινο μπουλούκι το θείο Θανάση με την κόρη τού τη Βαλεντίνη. Ήταν οι πρώτοι συγγενείς που έβλεπα κι αρπάχτηκα απ' αυτούς, ξεσπώντας σ' ένα παραπονεμένο κλάμα.

* **στη φουφού:**

(η φουφού): στη συσκευή για το ψήσιμο κρεατικών

* **το έχει τους:** την περιουσία τους

* **στο φλούδι της**

Ελλάδας: στη γη της Ελλάδας

* **καζάντια** (το καζάντι): πλούτος, κέρδη

* **χάσαν το τσερβέλο:**
έχασαν τα λογικά τους

* **οι ζείμπέκηδες**
(ο ζείμπέκης): οι
χωροφύλακες ή οι
στρατιώτες της Οθωμανικής
αυτοκρατορίας,
που προέρχονταν
από εξισλαμισθέντες
Έλληνες της Μικράς
Ασίας

* **στο πλιάτσικο**
(το πλιάτσικο): στη
ληηλασία

* (η) **παράκρουση:**
παραφωνία, έντονη
αναστάτωση, τρέλα

Η Βαλεντίνη προσπάθησε να με μερώσει.

— Θα 'ρθουν, μην απελπίζεσαι. Είναι κόσμος, χιλιάδες κόσμος, που μπαρκάρει ακόμα.

Της έδειξα πού βρίσκεται το ξενοδοχείο μας. Μα ο θεός Θανάσης δεν πήγε μαζί της. Αδιάφορος και ήρεμος κοίταζε τον κόσμο. Είχε πάθει πάλι μια δυνατή νευρική κρίση κι έλεγε ξερά:

— Πώς κάνουν έτσι οι άνθρωποι! Τι τους έπιασε και το χάσαν πάλι το τσερβέλο*;

Η Βαλεντίνη μας ανιστόρησε όλα όσα ήξερε για την καταστροφή. Πώς μπήκαν οι ζείμπέκηδες* μέσα στη Σμύρνη. Στην αρχή δεν πείραξαν άνθρωπο· μα ύστερα ρίχτηκαν με λύσσα στη σφαγή και στο πλιάτσικο*, αρχίζοντας απ' την αρμένικη γειτονιά. Ο Νουρεντίν πασάς έβγαλε τότε φερμάνι ν' αφήνουν όλα τα γυναικόπαιδα και τους γέροντες να φεύγουν, και να κρατούνε αιχμάλωτους μόνο τους άντρες και τ' αγόρια.

Η Σμύρνη είχε παραδοθεί στις φλόγες και στο αίμα. Ο κόσμος στριμωχνόταν στην παραλία ζητώντας προστασία απ' τον αγγλογαλλικό και τον αμερικάνικο στόλο· και παρακαλούσε τους συμμάχους να τον σώσουν απ' το λεπίδι. Μα οι ξένοι είχαν, λέει, διαταγές να μην επεμβαίνουν! Και κάθονταν πάνω στα καράβια τους με σταυρωμένα χέρια και κάπνιζαν τα τσιμπούκια τους! Και κοίταζαν, σαν θεατές, το φοβερό μαρτύριο ενός ολόκληρου πληθυσμού.

Όσοι άνθρωποι είχαν λεφτά, έδιναν ολόκληρη περιουσία για να τους πάρουν οι βάρκες. Μα τις περισσότερες φορές άλλοι, πιο χεροδύναμοι και σβέλτοι, σπρώχναν τους πρώτους κι άρπαζαν τη θέση τους. Κι οι βάρκες, κάθε τόσο, αναποδογύριζαν κι οι άνθρωποι πνίγονταν μέσα στον πανικό, σαν τις μύγες.

— Θε μου! Θε μου! δε θέλω ν' ακούσω άλλο, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

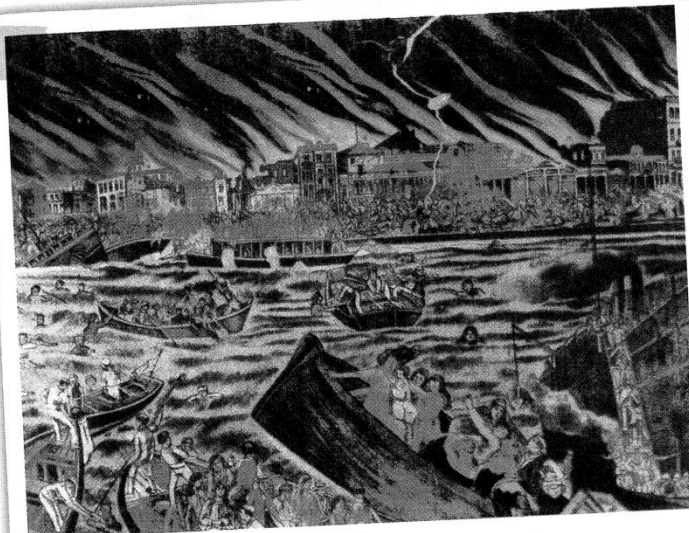
* * *

Μια μέρα, ήταν περίπου μεσημέρι, ένα νιόφερτο καράβι είχε μόλις ξεφορτώσει φουρνιές τη συμφορά.

— Αλίκη! μου φώναξε ο Τρύφωνας, ο γιος της κυρίας Ελβίρας, δες σ' εκείνη την πέμπτη βάρκα. Διακρίνεις;

Σκίρτησα ολόκληρη. Τα μάτια μου πήδηξαν από τις κόγχες και ξοπίσω τους πήδηξε και η καρδιά μου. Είδα το Στέφο πρώτο στην πλώρη της βάρκας και πίσω του τη μητέρα, που κρατούσε στην αγκαλιά της τη Νιόβη, και τη θεία Ελένη με την Ινώ, και τη Ριρή που είχε κρεμασμένα στο λαιμό κιάλια και σιγοκουβέντιαζε με δυο άγνωστους νέους. Και στο τιμόνι είδα κοντά σε δυο θεόρατους μπόγους τον πατέρα που κάπνιζε την πίπα του. Έμοιαζαν όλοι μαζί με τουρίστες που πήγαιναν σέ ταξιδάκι αναψυχής.

Ήταν πραγματικότητα ή παράκρουση*; Έσπρωχνα σαν τρελή τον κόσμο ως να φτάσω στην αποβάθρα. Άπλωνα τα σκελετωμένα χέρια μου,



Η καταστροφή της Σμύρνης (λιθογραφία, λεπτομέρεια)

που τα ήθελα σαν μαγνήτες, και φώναξα: «Ελάτε! Ελάτε επιτέλους!». Αιώνες μου φάνηκε πως έκανε κείνη η βάρκα ως ν' αγγίξει τη στεριά, ν' αγγίξω κι εγώ εκείνους, να βεβαιωθώ πως δεν ήταν πλάσματα της φαντασίας μου.

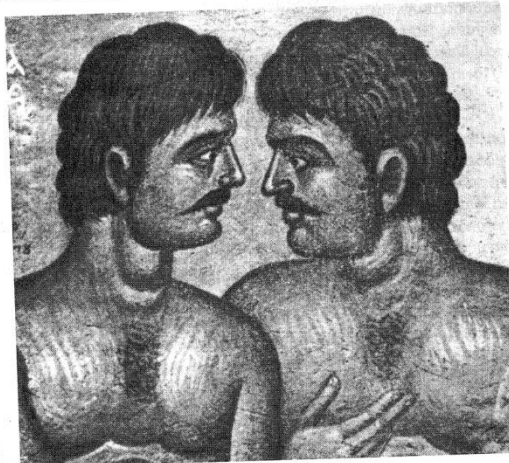
Για πότε βρέθηκα μέσα στην αγκαλιά της μάνας μου δεν το κατάλαβα.

— Έρχεται κι ο θείος Γιάγκος, είπε, τον είδαμε στη Μυτιλήνη. Ευτυχώς σώθηκε!

Ο πατέρας τραβολογούσε δυο δέματα.

— Τα χαλιά, έλεγε, προσέχετε μη βραχούν τα χαλιά. Αυτή 'ναι όλη η περιουσία μας.

Πόσο απλή ήταν η αντάμωση και πόσο σκληρή και περίπλοκη η αγωνία της προσμονής!



Φώτη Κόντογλου, Αιβαλιώτες θαλασσινοί, παλικάρια



Διδώ Σωτηρίου

(Αϊδίνι Μικράς Ασίας 1909 - Αθήνα 2004)

Από τα πιο γνωστά ονόματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Έχοντας βιώσει το δράμα της Μικρασιατικής καταστροφής (1922), το παρουσίασε με «ελληνοκεντρική οπτική» στα κείμενά της. Το σημαντικότερο έργο της *Ματωμένα χώματα* έγινε ευνοϊκά αποδεκτό και από το τουρκικό κοινό (Βραβείο Ελληνοτουρκικής Φιλίας ΙΠΕΚΤΣΙ). Για μεγάλα παιδιά είναι γραμμένα τα βιβλία της *Μέσα στις φλόγες* και *Επισκέπτες*. Το έργο της, που έχει μεταφραστεί σε πολλές ξένες γλώσσες, διαπνέεται από ανθρωπισμό και ειρηνικά και διαπολιτισμικά μηνύματα. Άλλα βιβλία της (για μεγάλους) είναι: *Εντολή*, *Κατεδαφίζομεθα*. Για το σύνολο της λογοτεχνικής παραγωγής της έχει τιμηθεί με το Ειδικό Κρατικό Βραβείο Λογοτεχνίας (1989) και με το Βραβείο της Τάξεως Γραμμάτων και Καλών Τεχνών της Ακαδημίας Αθηνών (1990).

Ερωτήσεις - Δραστηριότητες:

1. Ποιες εικόνες του κειμένου δείχνουν τις περιπέτειες των Ελλήνων της Μικρασίας;
2. Απαντήστε στα ερωτήματα που θέτει η αφηγήτρια για τους πρόσφυγες. Σήμερα στην πατρίδα μας υπάρχουν και πρόσφυγες και μετανάστες. Να κάνετε λόγο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Να προτείνετε λύσεις.
3. Συζητήστε με τον δάσκαλό σας ποια στοιχεία παράδοσης και πολιτισμού έφεραν οι Μικρασιάτες στην Ελλάδα.