

...από το 1997, είναι το 132ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Η Στέλλα Πρωτονοταρίου, διευθύντρια τη Στέλλα Πρωτονοταρίου, από τον Ιανουάριο του 2007. Παρουσιάζονται εδώ όλες οι δραστηριότητες εκπαιδευτικές, προεργασίες που προετοιμάζονται από τους εκπαιδευτικούς του για την ένταξη και την ανάπτυξη των παιδιών και των μαθητών στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

...από το 1997, είναι το 132ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Η Στέλλα Πρωτονοταρίου, διευθύντρια τη Στέλλα Πρωτονοταρίου, από τον Ιανουάριο του 2007. Παρουσιάζονται εδώ όλες οι δραστηριότητες εκπαιδευτικές, προεργασίες που προετοιμάζονται από τους εκπαιδευτικούς του για την ένταξη και την ανάπτυξη των παιδιών και των μαθητών στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

...από το 1997, είναι το 132ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Η Στέλλα Πρωτονοταρίου, διευθύντρια τη Στέλλα Πρωτονοταρίου, από τον Ιανουάριο του 2007. Παρουσιάζονται εδώ όλες οι δραστηριότητες εκπαιδευτικές, προεργασίες που προετοιμάζονται από τους εκπαιδευτικούς του για την ένταξη και την ανάπτυξη των παιδιών και των μαθητών στη ζωή της σχολικής κοινότητας.

Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΤΟΥΝΤΟΥΜΗ

№ 2

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το περιοδικό εκδίδεται από το 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών



Επιμέλεια: Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

- ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΚΙ ΙΜΠΛΟΝ:
- Στέλλα Πρωτονοταρίου
 - Πέτρος Χαραβιταΐδης
 - Κλεάνθης Βουλαλάς
 - Παρασκευή Βασιλάκου
 - Ελευθερία Νικολοπούλου
 - Γιώργος Μακρυγιάννης
 - Ευρώπη Παπαδοπούλου
 - Σπυριανή Ταζοπούλου
 - Χρυσίδα Κορρί
 - Πολυξένη Μάσταρη

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΤΟΥΝΤΟΥΜΗ

132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών: προσπάθειες για την εκπαίδευσή και την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο*

Στέλλα Πριτονοταρίου
Πέτρος Χαραβτσιδης

Το 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών βρίσκεται, μαζί με άλλα 22 σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, Τ.Ε.Ε., ΙΕΚ), στο κέντρο της Αθήνας, στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας· στο συγκρότημα αυτό φοιτούν περίπου 4.500 μαθητές. Το συγκεκριμένο σχολείο συστεγάζεται με άλλο ένα δημοτικό και δύο νηπιαγωγεία, λειτουργεί με εναλλασσόμενο ωράριο και οι υποδομές του είναι από κακές έως ανύπαρκτες.

Η πλειονότητα των μαθητών του Σχολείου είναι αλλόγλωσσοι (ποσοστό 70%) και κατάγονται από πολλές διαφορετικές χώρες (Αλβανία, Αίγυπτο, Αιθιοπία, Πολωνία, Μολδαβία, Ουκρανία, Γεωργία, Ρωσία, Βουλγαρία, Νιγηρία, Ιράν, Συρία, Σουδάν, Σομαλία). Οι Έλληνες μαθητές αποτελούν τη μειονότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από φτωχές οικογένειες, με προβλήματα υποαπασχόλησης και ανεργίας. Κάποια παιδιά

* Δημοσιεύτηκε στις *γέφυρες*, τχ. 38 (2007), σσ. 14-23. Το κείμενο αυτό ανακοινώθηκε στο συνέδριο που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης με θέμα «Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευσή των παιδιών τους», στις 18 Μαρτίου 2007.

δοιλεύουν, και αρκετά έχουν την ευθύνη του σπιτιού και του μεγάλωματος των μικρότερων αδελφών τους.

Όταν πριν από επτά χρόνια ξεκινήσαμε να εργαζόμαστε στο συγκεκριμένο σχολείο, η κατάσταση που αντιμετωπίσαμε ήταν δύσκολη και ιδιαίτερα πολύπλοκη. Αρκετοί μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές είχαν βιώσει κακουχίες και απόρριψη πριν έρθουν στην Ελλάδα: τα πιστοποιητικά για την εγγραφή τους στο Σχολείο ήταν ελλιπή ή ανύπαρκτα, και συχνά τα παιδιά αυτά έμεναν για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός σχολείου. Πολλοί μαθητές φαίνονταν να ντρέπονται για την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία τους. Τα μαθησιακά προβλήματα αρκετών Ελλήνων και αλλόγλωσσών μαθητών ήταν σοβαρά, ενώ παρουσιάζονταν φαινόμενα επιθετικής ή και παραβατικής συμπεριφοράς. Συχνά, παιδιά απουσίαζαν ή εγκατέλειπαν το σχολείο.

Οι περισσότεροι γονείς, μετανάστες ή πρόσφυγες, επειδή δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, δίταζαν να έρθουν σε επαφή με το Σχολείο, να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες του, να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους, με τους δασκάλους των παιδιών τους ή και με τους Έλληνες γονείς. Συναισθημάτα φόβου, θυμού και ντροπής φαίνεται να επηρέαζαν τη στάση και τη συμπεριφορά τους.

Παράλληλα, αρκετοί Έλληνες γονείς αντιδρούσαν για τον μεγάλο αριθμό «ξένων» μαθητών, επειδή πίστευαν ότι αυτό επηρεάζει το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους. Θεωρώντας ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση ήταν ελλιπής και υποβαθμισμένη, συχνά εκδήλωναν αρνητική συμπεριφορά.

Εμείς, οι δάσκαλοι του Σχολείου, για να ανταποκριθούμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε, νιώσαμε την ανάγκη να επιμορφωθούμε και να αναπτύξουμε την τεχνογνωσία μας σε σοβαρά παιδαγωγικά ζητήματα. Συχνά δηλώναμε αδυναμία ή και άγνοια στην επίλυση προβλημάτων που προέκυπταν στο πλαίσιο της τάξης ή και του σχολείου, και χρειαζόμασταν υποστήριξη.

Για να έχουμε όμως αποτελεσματικότητα στις παρεμβάσεις μας, ήταν αναγκαίο το σχολείο να διευρύνει τον ρόλο του, να γίνει γέφυρα φιλίας και συνεκτικός κρίκος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, και επίσης να αποκτήσει δεσμούς με τη γειτονιά και την τοπική κοινωνία.

Φροντίσαμε, λοιπόν, να οργανώσουμε και να εφαρμόσουμε δράσεις, στις οποίες να εμπλέκονται αυτοί οι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, για να πετύχουμε την οποιαδήποτε βελτίωση, θεωρήσαμε αναγκαίο οι παρεμβάσεις που θα κάναμε να γίνονται παράλληλα και ταυτόχρονα για όλους μας.¹

Για τους μαθητές

Εργαστήρια για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Μας ενδιέφερε οι μαθητές μας να αποκτήσουν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και δεξιότητες, απαραίτητες για τη συναισθηματική και ψυχική τους ανάπτυξη και υγεία.

Γι' αυτόν τον λόγο επιδιώξαμε συνεργασία με τον Τομέα Πρόληψης του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ). Το πρόγραμμα «Δεξιότητες για παιδιά του δημοτικού» που εφαρμόσαμε, αφού εμείς οι ίδιοι πρώτα εκπαιδευθήκαμε, ξεκίνησε το σχολικό έτος 2000-2001 και συνεχίζεται σταθερά μέχρι σήμερα, με αποκλειστική ευθύνη του Σχολείου.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, αφού διερευνήσουμε μαζί με τους μαθητές μας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, τις καταγράφουμε, τις ομαδοποιούμε, και με βάση αυτές επιλέγουμε τη θεματολογία των εργασιών και καθορίζουμε τη χρονική διάρκειά τους.

Τα θέματα που συνήθως απασχολούν τα παιδιά, και τα οποία επέξεργασάμαστε στα εργαστήρια, σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, με τα δικαιώματα και τα όριά τους, με τους τρόπους που θα τα βοηθήσουν να κάνουν σχέσεις και φίλεις, με την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, με τη διαχείριση των συγκρούσεων,

¹ Αρκετές από τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε το Σχολείο τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευθεί στο περιοδικό γέφυρες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα τεύχη: 20, 26, 29, 30 και 32.

τον φόβο και την αγωνία που τους προκαλούν οι αλλαγές που συνοδεύουν το μεγάλωμά τους, με την προστασία τους απέναντι στους κινδύνους και τη βοήθεια που μπορούν να ζητήσουν κ.ά.

Η μέθοδος που εφαρμόζουμε είναι αυτή της ενεργητικής-εμπειρικής μάθησης. Έπικεντρο στη διαδικασία είναι οι μαθητές, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό βιώνουν την αλληλεπίδραση της ομάδας, μοιράζονται αναλήψεις, βιώματα, εμπειρίες, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά της, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται.

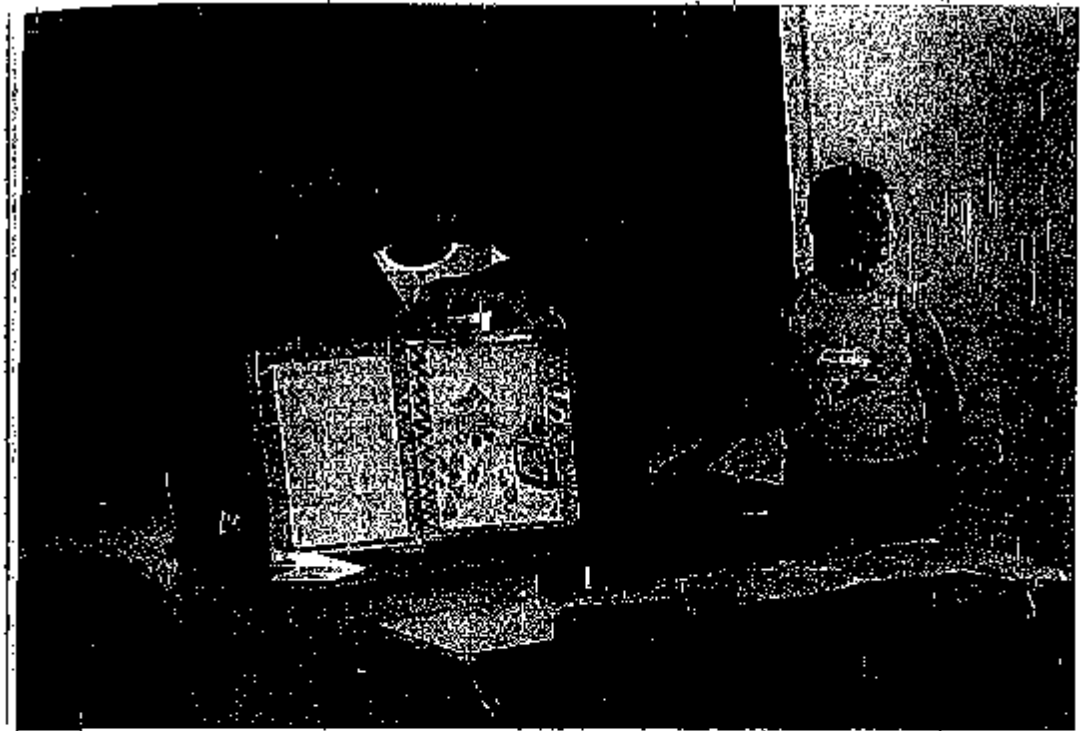
Σεβασμός της ατομικότητας και της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε μαθητή/μαθήτριας

Καταβάλλουμε σοβαρές, ειλικρινείς, προσπάθειες, ώστε μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες να αξιοποιούμε τη γλώσσα και την ιδιαίτερη κουλτούρα που μεταφέρουν τα παιδιά από την πατρίδα τους. Τα ενθαρρύνουμε σε κάθε ευκαιρία να προβάλλουν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους, αντιμετωπίζοντας τη «διαφορετικότητα» όχι ως πρόβλημα, αλλά ως μια δυνατότητα, ενώ την οποία, όταν αξιοποιείται, ωφελούνται όλα τα παιδιά, ντόπια και αλλοδαπά.

Στις εκδηλώσεις του Σχολείου προσπαθούμε να δημιουργούμε συνθήκες που θα εξασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Εκδηλώσεις ή και μαθήματα ιδεολογικά φορτισμένα, μη συμβατά με τις πεποιθήσεις τους, την εθνική ή τη θρησκευτική τους συνείδηση, προσπαθούμε να τα αποχρωματίσουμε. Γενικά, αποφεύγουμε ζητήματα που θεωρούμε ότι μπορούν να προσβάλλουν τα παιδιά ή να τους δημιουργήσουν εσωτερικές συγκρούσεις. Επικεντρωνόμαστε και δίνουμε έμφαση σε κοινές αξίες.

Στα γνωστικά αντικείμενα εφαρμόζουμε, στον βαθμό που μπορούμε να το καταφέρουμε, βιοματικές και επικοινωνιακές τεχνικές, αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία και την αποτελεσματικότητά τους.

Επίσης, έχουμε άμεση επαφή και συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών μας, ενημερωνόμαστε και προσπαθούμε να αναμετωπίζουμε τις ατομικές ανάγκες τους, και, όταν το κρίνουμε απαραίτητο, ζητάμε υποστήριξη από φορείς και ειδικούς επιστήμονες.



Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας

Από τις προτάθειές μας δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί η ανάγκη των μαθητών μας να διδάσκονται με συστηματικό τρόπο, μέσα στο πλαίσιο του Σχολείου, τη μητρική τους γλώσσα. Και αυτό, γιατί πιστεύουμε ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας είναι αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου και, παράλληλα, ότι η καλλιέργεια των μητρικών γλωσσών εξασφαλίζει τη συνέχεια και τη διατήρησή τους. Συγχρόνως, επίσης, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα προσφέρει πολλάτά οφέλη στη ζωή του Σχολείου.

Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2002-2003 ξεκινήσαμε τα μαθήματα μητρικής γλώσσας για τους μαθητές μας.

Για τους εκπαιδευτικούς

Ενδοσχολική επιμόρφωση

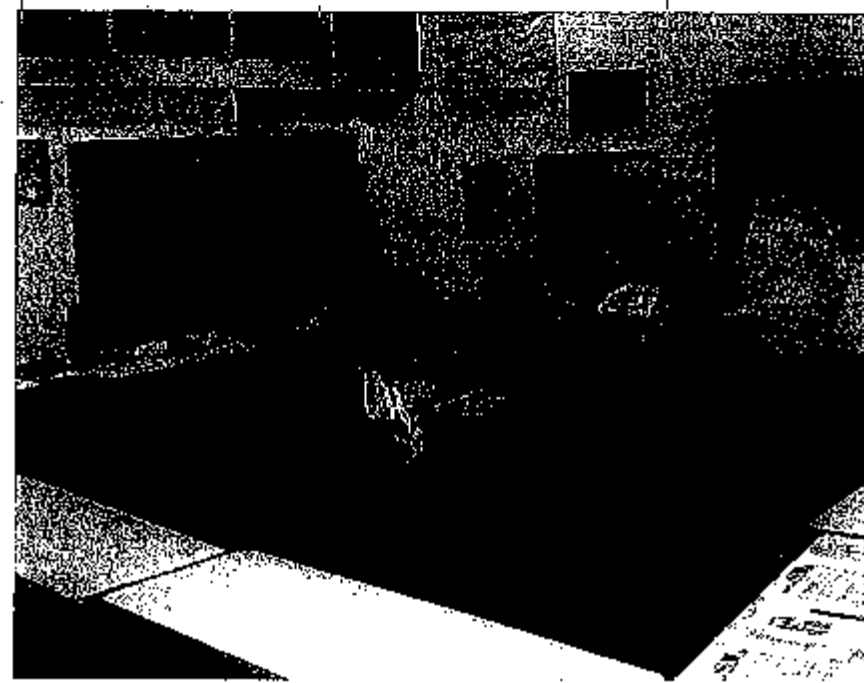
Ασχοληθήκαμε με σοβαρότητα και οργάνωσαμε την ενδοσχολική επιμόρφωσή μας, γιατί γνωρίζουμε ότι αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη και τη βελτίωση της δουλειάς μας.

Η επιμόρφωσή μας έχει εργαστηριακό-βιωματικό χαρακτήρα, αφορά άμεσα τις ανάγκες μας και ανταποκρίνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε.

Ο αναλυτικός σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγησή της επιμόρφωσής μας γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων, ο οποίος, επίσης, επιλέγει τη θεματολογία και προτείνει τους επιμορφωτές. Συχνά, τον ρόλο του επιμορφωτή αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου μας.

Κάποιες φορές, οργανώνουμε και εφαρμόζουμε κοινά σχέδια εργασίας. Γενικά, προσπαθούμε να μοιραζόμαστε και να αξιοποιούμε τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές εμπειρίες μας.

Η πρώτη φάση της επιμορφωτικής προσπάθειάς μας ξεκίνησε το 2000 και συνεχίστηκε μέχρι και το 2003 με θέματα που άμεσα μας αφορούσαν, σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες του Τομέα Πρόληψης του ΚΕΘΕΑ. Ενδεικτικά, ασχοληθήκαμε με τη δουλειά σε ομάδες, την ανάπτυξη δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία, ενεργητική ακρόαση), την αυτοαντίληψη και την αυτο-



εκτίμησή μας, την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων μας, την ανταπόκρισή μας στα προβλήματα των παιδιών (π.χ., τη σεξουαλική διαπαιδαγώγησή τους, τους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων κτλ.), τη συνεργασία μας με τους γονείς. Διερευνήσαμε τις δικές μας στάσεις και αξίες (προκαταλήψεις, ρατσισμός), και αναζητήσαμε τρόπους παρέμβασης σε σοβαρά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών, καθώς και τρόπους για τη συνολική σχολική παρέμβαση σε ζητήματα πρόληψης. Παράλληλα, με συνεργάτες και φίλους του Σχολείου, ασχοληθήκαμε με παιδαγωγικά ζητήματα και διδακτικές πρακτικές.

Η συμμετοχή των συναδέλφων στις επιμορφωτικές συναντήσεις είναι προαιρετική, αφού αυτή η προσπάθεια γίνεται εκτός του ωρολόγιου προγράμματος. Συνήθως, όμως, συμμετέχει η πλειονότητα των δασκάλων του Σχολείου.

Εναλλακτικά μοντέλα στη διδασκαλία

Με συνείδηση των στόχων μας, με σχεδιασμό και αξιολόγηση, προσπαθούμε να εφαρμόζουμε εναλλακτικές μορφές στη διδασκαλία των μαθημάτων. Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια πειραματιστήκαμε στο πλαίσιο του Σχολείου σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως στην εφαρμογή προγραμμάτων και σχεδίων διδασκαλίας με ευθύνη και συμμετοχή στην τάξη δύο δασκάλων, στη συνδιδασκαλία σε δύο τμήματα με ταυτόχρονη παρουσία και συνεργασία των δασκάλων τους, στο μοίρασμα των μαθημάτων μας τάξης σε δύο δασκάλους, στη στήριξη των μαθητών μέσα στην τάξη τους, στη λειτουργία τάξης υποδοχής, τμήματος ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας κ.ά.

Αυτές οι προσπάθειες δείχνουν να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές μας και βοήθησαν στη βελτίωση της λειτουργίας του Σχολείου.

Τακτικές συνεδρίες του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει συχνά σε προγραμματισμένες ημέρες και ώρες, αλλά και έκτακτα, κάθε φορά που παρουσιάζεται η ανάγκη για μια συνολική οργάνωση της δουλειάς μας, ή όταν πρέπει να λυθούν προβλήματα που προκύπτουν.

Προσπαθούμε οι συνεδρίες να είναι καλά οργανωμένες, να



1593 Δημοτικό Σχολείο Ακρίνου
 Τμήματα: ΕΒ Αίθρα 18-11-2006
 τμή. 210-15932000

ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΚΥΝΗΓΕΙΟΥ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ)
 FORM OF PARTICIPATION FOR GREEK LESSONS
 FORMULARIJE SMARJE PER PRUKIBIT, NE TRESMET EREBE

Όνομα / Αποκτ / ΕΜΡΛ
 Ονόματε / Επώνυμο / Ημερομηνία / Εθνικότητα
 Τηλέφωνο / Τηλεφωνάκι / Τηλεφωνί
 Παιδιά στη σχολεία / εβελίδα εν σχολεία (όνομα) /
 Pini hq shkollë

Η παρούσα ανακοίνωση για να γυρίσετε ελπίστως
 στους γονιούς θα γίνει, με Τετάρτη, 15-11-2006
 στις 6μμ, στο σχολείο

Me: Il havez en faza meqeritë me të
 fuqetë dhe në interesatë të të gjithë
 bashkës në shkollë, më 15-11-2006, në
 6 pm, në shkollë.

Taximi i parë për mësimit e greqishtes të qytetit
 do të bëhet të mërkurës, 15-11-2006 në 6 orët e mëngjesit
 në shkollë.

Πολύκωστη ανακοίνωση
 στους γονείς

εξασφαλίζεται περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να αξιοποιάζει κάθε διάθεση αρνητικής κριτικής, ώστε να εκφράζονται ελεύθερα θέσεις και απόψεις.

Παρά τις δυσκολίες και τις ύοβαρές διαφωνίες που κάποιες φορές προκύπτουν, ο Σύλλογος Διδασκόντων καταφέρνει να λειτουργεί αποτελεσματικά, λύνοντας προβλήματα και εξομαλύνοντας αντιθέσεις.

Για τους γονείς

Ανακοινώσεις και ενημέρωση στις γλώσσες τους

Για να επικοινωνήσουμε με τους γονείς που δεν καταλαβαίνουν την ελληνική γλώσσα, για να μας εμπιστευτούν και για να δείξουμε έμπρακτα τον σεβασμό μας στην ανάγκη τους να έχουν μια πιο ουσιαστική επαφή με το Σχολείο, οι ανακοινώσεις που τους στέλνουμε είναι σε πολλές γλώσσες. Οι ανακοινώσεις αυτές συχνά συνοδεύονται από τηλεφωνική ή προσωπική επαφή μαζί τους. Κάποιες φορές χρησιμοποιούμε και μεταφραστές, που συνήθως είναι τα ίδια τα παιδιά τους.

Επίσης, στις συναντήσεις μαζί τους για προβλήματα που προκύπτουν, υπάρχει παράλληλη μετάφραση στην αλβανική και στην αγγλική γλώσσα. Ο αριθμός γονέων άλλων εθνοτήτων είναι πολύ μικρός, και δεν υπάρχει δυνατότητα μετάφρασης σε άλλες γλώσσες.

Εργαστήρια στήριξης του γονικού ρόλου

Αυτό που μας ενδιέφερε είναι να προτείνουν οι ίδιοι οι γονείς τρόπους που θα βοηθήσουν την ομαλή ένταξη, την αυτονόμηση και την ασφάλεια των παιδιών τους, ώστε να αναπτυχθεί αλληλεγγύη ανάμεσά τους και να ενδυναμωθεί η σχέση τους με το σχολείο. Παράλληλα, είναι σημαντικό να παίρνουν τα παιδιά κοινά μηνύματα από σχολείο και οικογένεια.

Οργανώσαμε, λοιπόν, βιωματικά εργαστήρια και επιμορφωτικές συναντήσεις για όλους τους γονείς, με θεματολογία που οι ίδιοι επέλεξαν και η οποία κάλυπτε τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους.

Σε αυτές τις συναντήσεις, αλλά και στα εργαστήρια, η παρου-



οία των γονέων ήταν εθελοντική. Για να εξασφαλίσουμε την ενεργητική συμμετοχή τους, συχνά προσπαθούσαμε να γίνεται παράλληλη μετάφραση στις γλώσσες των γονέων που συμμετείχαν.

Για την επιμόρφωση των γονέων, η οποία διήρκεσε τρία χρόνια, ζητήσαμε τη συνεργασία του ΚΕΘΒΑ και άλλων φορέων ή επιστημόνων, ειδικών στα θέματα που οι γονείς αποφάσισαν να επεξεργαστούν.

Δικτύωση με υπηρεσίες και υποστηρικτικές δομές

Για να προλαμβάνει, αλλά και για να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις που αφορούν τα παιδιά και τις οικογένειές τους, το Σχολείο ήθελε σε επαφή, αλλά και σταθερά φέρνει τους ίδιους τους γονείς σε επαφή, με σχετικούς φορείς και υπηρεσίες ικανές να παρέχουν υποστήριξη (Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο της Αθήνας, Σταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων, Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου κ.ά.).

Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες γονείς

Από το σχολικό έτος 2002-2003 ξεκινήσαμε μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες και πρόσφυγες γονείς που εκδήλωσαν αυτή την επιθυμία.

Περισσότερο αναλυτικά και συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά και στην παράλληλη λειτουργία των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τους γονείς τους.

• Προετοιμασία και ξεκίνημα των μαθημάτων

Στις συζητήσεις τους, οι δάσκαλοι συχνά επικεντρώνονταν στις εκφρασμένες ανάγκες των γονέων να μάθουν οι ίδιοι την ελληνική γλώσσα και τα παιδιά τους να διδάχονται τη μητρική τους γλώσσα.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2002-2003 και σε προγραμματισμένη συνάντηση όλων των γονέων στον χώρο του Σχολείου, μεταξύ των άλλων θεμάτων που συζητήθηκαν, ανακοινώθηκε από τη διευθύντρια στους γονείς, με ταυτόχρονη μετάφραση στην αλβανική γλώσσα, ότι το Σχολείο, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες των μεταναστών γονέων, σκέφτεται να βρει τρόπο ώστε να εντάξει

στις δράσεις του μαθήματα ελληνικής γλώσσας για όσους γονείς το επιθυμούν και μαθήματα μητρικής γλώσσας για τα παιδιά τους. Οι μετανάστες γονείς ήταν ιδιαίτερα θετικοί και στις δύο προτάσεις, επιχειρηματολογώντας ως εξής:

Για τη διδασκαλία των ελληνικών:

- *Ντρεπόμαστε να ρωτάμε για τα παιδιά μας και να 'ρχόμαστε σχολείο χωρίς να μπορούμε να συνεννοηθούμε με τους δασκάλους.*
- *Θέλουμε να επικοινωνήσουμε πολλές φορές με το σχολείο για κάποιο λόγο και δεν μπορούμε. Σε κάθε τέτοια περίπτωση πρέπει να έχουμε μεταφραστή.*
- *Χρειάζεται πολλές φορές να βοηθήσουμε τα παιδιά μας στο σχολείο και δεν μπορούμε, γιατί δεν γνωρίζουμε τη γλώσσα.*
- *Πρέπει να μάθουμε ελληνικά για να μπορούμε να επικοινωνούμε με τα παιδιά μας, τα οποία δεν ξέρουν καλά τη δική μας γλώσσα.*
- *Δεν μπορούμε να βρούμε δουλειά καλύτερη για μας, αφού ούτε τις αγγελίες των εφημερίδων δεν μπορούμε να διαβάσουμε.*
- *Αν πας κάπου και δεν ξέρεις να το πεις, σου λένε: άντε εδώ από δω... Το πρόβλημα είναι να μάθουμε να μιλάμε.*

Για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας:

- *Τα παιδιά πένε διακοπές στην πατρίδα μας και δεν μπορούν να συνεννοηθούν με τους συγγενείς μας. Ντρεπόμαστε γι' αυτό και νιώθουμε άσχημα.*
- *Στις διακοπές δεν καταλάβαιναν τους πάππους και τις γιαγιάδες ούτε τους συγγενείς. Δεν ήξεραν να μιλήσουν με τα παιδιά της γειτονιάς. Ο Σπύρος δεν θέλει να πάει στην Αλβανία, γιατί δεν ξέρει να μιλά.*
- *Αν θελήσουμε να γυρίσουμε στην πατρίδα μας και τα παιδιά είναι πιο μεγάλα, πώς θα έρθουν μαζί μας, αφού δεν ξέρουν να μιλάνε, ούτε να γράφουν και να διαβάζουν αλβανικά;*

Η ευκαιρία για την εισαγωγή της μητρικής γλώσσας στο Σχολείο δόθηκε τον Οκτώβριο του 2002, όταν από το Υπουργείο Παιδείας εξαγγέλθηκε το Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας. Το

Πρόγραμμα πρότεινε την ενίσχυση πρώτοβουλιών για την άρση του κριτικτικού αποκλεισμού και των φυλετικών διχρήσεων, μέσα από δραστηριότητες που θα προωθούσαν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του Σχολείου.

Έτσι προχωρήσαμε στη σύνταξη μιας πρότασης, η οποία, εκτός των άλλων δράσεων, προέβλεπε και την «επιστήριξη της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των αλλογλωσσών μαθητών».

Το Πρόγραμμα εγκρίθηκε, η προετοιμασία είχε ήδη γίνει, και τον Μάρτιο του 2003 ξεκίνησαν αρχικά μαθήματα αλβανικής γλώσσας, επειδή οι περισσότεροι μαθητές μας είναι αλβανικής καταγωγής, και υπήρχαν ήδη από τους Αλβανούς γονείς πολλά αιτήματα για τη διδασκαλία της γλώσσας τους στα παιδιά τους. Τη διδασκαλία των μαθημάτων ανέλαβε μητέρα του Σχολείου, Αλβανίδα δασκάλα, και την ευθύνη για τη λειτουργία τους η διευθύντρια, με ομάδα εκπαιδευτικών του Σχολείου.

Παράλληλα, ξεκίνησαν τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας για τους γονείς. Την ευθύνη της διδασκαλίας τους ανέλαβαν εκπαιδευτικοί του Σχολείου, σε συνεργασία με δασκάλους από άλλα σχολεία. Τα μαθήματα γενικά ακολούθησαν την εξής πορεία:

• *Πρώτος χρόνος (σχολικό έτος 2002-2003)*

Η συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα μητρικής γλώσσας ήταν μεγάλη. Το πρώτο έτος συμμετείχαν 55 μαθητές και μαθήτριες. Το αίτημα για επέκταση των μαθημάτων εκφράστηκε και από γονείς γειτονικών σχολείων. Όμως, το Σχολείο δεν μπορούσε να ανταποκριθεί, λόγω δυσκολιών που προέκυπταν από την έλλειψη χώρων, από το εναλλασσόμενο ωράριο, αλλά και από αντιστάσεις και αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευτικών και γονέων των άλλων δημοτικών σχολείων του συγκροτήματος.

Από το πρώτο κιόλας έτος λειτουργίας των μαθημάτων μητρικής γλώσσας καταγράφηκε η θετική στάση των Αλβανών μεταναστών γονέων. Η προοπτική επιστροφής στην πατρίδα, η ανάγκη επικοινωνίας με τα παιδιά τους, η ανάπτυξη σχέσεων με αγαπημένα πρόσωπα στη χώρα καταγωγής, η διαφύλαξη της κουλτούρας και της πολιτιστικής τους κληρονομιάς εμφανίστηκαν ως οι σημαντικότεροι λόγοι που επέβαλαν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους.

• *Δεύτερος χρόνος (σχολικό έτος 2003-2004)*

Κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας, ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών αυξήθηκε στους/στις 65.

Με αφορμή, όμως, την επίσκεψη του Αλβανού πρέσβη στο σχολείο, επικράτησε ένταση. Κινητοποιήθηκε η Διοίκηση, ελέγχοντας τον τρόπο με τον οποίο γίνονταν τα μαθήματα. Γρήγορα, βέβαια, διαπιστώθηκε ότι όλα λειτουργούσαν απολύτως νόμιμα, εφόσον επρόκειτο για μία από τις δράσεις του Προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας, το οποίο για δεύτερη φορά είχε εγκριθεί και εφαρμοζόταν στο Σχολείο.

• *Τρίτος χρόνος (σχολικό έτος 2004-2005)*

Το τρίτο έτος, τα μαθήματα επεκτάθηκαν και στη διδασκαλία της αραβικής γλώσσας. Στα μέσα του σχολικού έτους, ενώ το Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας είχε λήξει και οι ίδιοι οι γονείς, Αλβανοί και Άραβες, είχαν αναλάβει τη χρηματοδότηση των μαθημάτων μητρικής γλώσσας των παιδιών τους, εκδηλώθηκε μεγάλη αντίδραση, με στόχο τη διακοπή των μαθημάτων. Το αρμόδιο Γραφείο Πρώτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας στην οποία ανήκει το Σχολείο ζήτησαν τη διακοπή των μαθημάτων, με την αιτιολογία ότι τα μαθήματα αυτά «δεν προβλέπονται». Πρότειναν, επίσης, την ευθύνη των μαθημάτων να αναλάβει η αλβανική πρεσβεία, με διαδικασία η οποία αναφερόταν σε σχετική υπουργική απόφαση, και η οποία κοινοποιήθηκε στο Σχολείο.

Όμως οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου, αναγνωρίζοντας τα ευεργετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους μαθητές, αποφάσισαν, μέσα από τον Σύλλογο Διδασκόντων, τη συνέχιση των μαθημάτων με ευθύνη αποκλειστικά του Σχολείου. Κατέθεσαν μάματα προς τη Διοίκηση, μεταξύ άλλων, και την αιτορία τους «γιατί ένα πρόγραμμα, το οποίο εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη, χρηματοδοτήθηκε και απέσπασε θετικές κριτικές, πρέπει ξαφνικά να διακοπεί!».

• *Τέταρτος χρόνος (σχολικό έτος 2005-2006)*

Το τέταρτο έτος, τα μαθήματα, αφού δεν ήταν «τυπικά» κατοχυ-

ρωμένα, συνέχισαν να γίνονται σε ένα καθεστώς «ημιπαρανομίας». Η διευθύντρια, μαζί με εκπαιδευτικούς του Σχολείου, δεσμεύτηκε και ανέλαβε την ευθύνη διδασκαλίας των μαθημάτων, και κυρίως την ευθύνη της ασφάλειας των παιδιών στις ημέρες και ώρες που γίνονταν τα μαθήματα.

• Πέμπτος χρόνος (σχολικό έτος 2006-2007)

Τον Νοέμβριο του πέμπτου έτους, ένα αισιόδοξο μήνυμα ήρθε από τη διοίκηση λειτουργίας των μαθημάτων μητρικής γλώσσας. Ύστερα από πρόταση του Σχολείου, εγκρίθηκαν τα μαθήματα ως αντικείμενο στο Φροντιστηριακό Τμήμα που θα λειτουργούσε στο Σχολείο. Επίσης έγινε και ο διορισμός της δασκάλας αλβανικής γλώσσας ως ωρομίσθιας. Η απόφαση αυτή έδωσε μεγάλη ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Για το Σχολείο ήταν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οι προσπάθειες όλων αυτών των χρόνων έφεραν θετικά αποτελέσματα.

Όμως η ικανοποίηση αυτή δεν κράτησε πολύ. Όταν τον Ιανουάριο της ίδιας σχολικής χρονιάς η διευθύντρια του Σχολείου έστειλε προς το αρμόδιο γραφείο τα έντυπα για την πληρωμή της δασκάλας των αλβανικών, η Διοίκηση απάντησε ότι έγινε τελικά λάθος και ότι έπρεπε να αναζητηθεί άλλος τρόπος για να συνεχιστούν τα μαθήματα!!!

Παρά την απογοήτευση που αισθανθήκαμε, και παρόλα που οι προσπάθειές μας για τη θεσμοθέτηση των μαθημάτων στο πλαίσιο της λειτουργίας του Σχολείου απέτυχαν, τα μαθήματα μητρικής γλώσσας εξακολούθησαν να γίνονται, χωρίς όμως να είχε εξασφαλιστεί η μελλοντική λειτουργία τους, αφού οι αρμόδιοι φορείς δεν τη στήριξαν. Παρ' όλα αυτά ικανοποιηθήκαμε, γιατί βρήκαμε πολλούς ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κόσμο και στις κοινότητες των μεταναστών που υποστήριξαν αυτή την πρωτοβουλία.

Κατά τη διάρκεια αυτών των πέντε σχολικών ετών, παράλληλα με τα μαθήματα μητρικής γλώσσας γίνονταν και τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας στους γονείς, με την εθελοντική συμμετοχή δασκάλων και γονέων. Τα μαθήματα αυτά τα έχουν παρακολουθήσει συνολικά 105 γονείς του Σχολείου μας και των συστεγαζόμενων δημοτικών και νηπιαγωγείων. Η πλειονότητα είναι γυναίκες που έρχονται στο μάθημα μαζί με τα παιδιά τους. Συνήθως, οι

παράλληλες ευθύνες δουλειάς, οικογένειας, ανατροφής παιδιών, αλλά και λόγοι παράδοσης και κουλτούρας δεν επιτρέπουν στις γυναίκες-μητέρες την πρόσβαση σε άλλους χώρους, στους οποίους γίνονται μαθήματα για μετανάστες.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν συνάντησε κανένα εμπόδιο, αλλά δεν είχε και καμία επιβράβευση από την Πολιτεία, η στάση της οποίας ήταν μάλλον ουδέτερη και αχρησιμοποίητη.

Κάνοντας έναν μικρό απολογισμό των προσπαθειών που συνολικά έγιναν τα τελευταία επτά χρόνια στο Σχολείο, μπροσούμε, ενδεικτικά, να επιστημόνουμε τα εξής θετικά αποτελέσματά:

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες μας

- Έχει ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, διατυπώνουν ελεύθερα τη γνώμη και τη σκέψη τους, έχουν βελτιωθεί στα μαθήματα, έχουν όρεξη για διάβασμα.
- Καταπολεμήθηκαν οι τάσεις για απομόνωση και αγκυλωσιμότητα των «διαφορετικών» παιδιών· η υποδοχή των καινούργιων μαθητών γίνεται με αγάπη και ενδιαφέρον.
- Ανάμεσα στα παιδιά μειώθηκαν αισθητά οι συγκρούσεις, και σοβαρά φαινόμενα επιθεικότητας έχουν εκλείψει.
- Με τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας υποβοηθήθηκε η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, αφού το Σχολείο εμπιστευτικά αποδέχεται τη γλώσσα τους, και τους αντιμετωπίζει ισότιμα με τους Έλληνες μαθητές. Τα παιδιά, επίσης, που παρακολουθούν τα μαθήματα μητρικής γλώσσας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των δασκάλων, έχουν πολύ καλές επιδόσεις και στα άλλα μαθήματα.
- Τα παιδιά έρχονται με χαρά στο Σχολείο, απουσιάζουν σπάνια και δεν υπάρχουν πια μαθητικές διαρροές.

Για τους γονείς

- Οι γονείς δείχνουν να αισθάνονται ότι το Σχολείο είναι φιλικό και υποστηρικτικό σ' αυτούς και ότι σέβεται τις ανάγκες τις δικές τους και των παιδιών τους. Αυτό φαίνεται να αυξάνει το αίσθημα σεβασμού και αποδοχής του θεσμού του σχολείου.

- Η σχέση τους με εμάς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν. Έχουν συχνή επαφή μαζί μας, δεν απουσιάζουν από τις συναντήσεις μας για τα παιδιά τους, όταν τους ζητηθεί, βοηθούν σε κάθε δραστηριότητα του Σχολείου. Οι μετανάστες γονείς ανέπτυξαν φιλίες και σχέσεις ανάμεσά τους, αλλά και με Έλληνες γονείς.
- Στη μεταξύ μας επικοινωνία εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν, διεκδικούν την ικανοποίηση αναγκών δικών τους και των παιδιών τους.
- Οι προκαταλήψεις και η ξеноφοβία όλων των γονιών, αν και δεν έχουν εντελώς εκλείψει, έχουν σε μεγάλο βαθμό μειωθεί.
- Για προβλήματα που αφορούν τα παιδιά τους, και όχι μόνο τους μαθητές μας, αλλά και τα μεγαλύτερα αδέρφια τους στην εφηβεία, κατάφευγουν στο Σχολείο και ζητούν υποστήριξη. Επίσης, απευθύνονται ευκολότερα σε φορείς υγείας και σε ειδικούς επιστήμονες.
- Οι μετανάστες γονείς δείχνουν ότι αισθάνονται πιο άνετα για την καταγωγή και τη γλώσσα τους, διεκδικώντας, όταν χρειαστεί, τον σεβασμό από τους Έλληνες γονείς.
- Τέλος, στις εκλογές του Συλλόγου Γονέων, στις οποίες υπήρχε μεγάλη συμμετοχή, εκλέχτηκαν στο ΔΣ και μετανάστες γονείς.

Για τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου

- Εμείς, οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου, αποκτήσαμε τεχνογνωσία και υπήρξε αλλαγή στη στάση μας όσον αφορά τη μεθοδολογία που εφαρμόσαμε πριν από την εκπαίδευσή μας και αυτή που τώρα εφαρμόζουμε.
- Αποκτήσαμε περισσότερες γνώσεις, διαχειριζόμαστε ευκολότερα και καλύτερα τις προκλήσεις που δημιουργούνται από την παρουσία τόσο πολλών αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις μας.
- Προβλήματα που αφορούν την επικοινωνία μας με τους γονείς τα αντιμετωπίζουμε με μεγαλύτερη άνεση, πράγμα που διευκολύνει τη δουλειά μας.
- Μεταξύ μας αναπτύξαμε καλύτερες σχέσεις, μοιραζόμαστε χωρίς ενδοιασμούς τις αγωνίες, τους φόβους, το άγχος, συχνά και την άγνοιά μας, και το κυριότερο, παρατηρήσαμε αλλαγές

στις αντιλήψεις, στη στάση και στη συμπεριφορά μας απέναντι στους μαθητές και στα προβλήματα που παρουσιάζονται στο Σχολείο.

Είναι γεγονός ότι, μέσα από τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσουμε, η καθημερινότητα την οποία βιώνουμε στο Σχολείο μάς κινητοποιεί και μας κάνει περισσότερο υπεύθυνους στο παιδαγωγικό έργο μας. Νιώθουμε ότι το Σχολείο είναι ένας «δικός μας» χώρος, στον οποίο μπορούμε να εκφραστούμε και να αναδειξουμε τη δημιουργικότητά μας. Έτσι, τα όρια του εργασιακού και του προσωπικού μας χρόνου έχουν αμβλυωθεί.

Βέβαια, η έλλειψη υποστήριξης από την Πολιτεία σε ζητήματα σημαντικά που αφορούν το Σχολείο συχνά μας αναγκάζει να αντιμετωπίζουμε μόνοι τις σοβαρές δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργούνται. Και όσο περισσότερο δουλεύουμε τόσο περισσότερο συνειδητοποιούμε τα όρια των παρεμβάσεών μας. Παρά τις δυσκολίες, όμως, και τις ματαιώσεις που κάποιες φορές αισθανόμαστε, είμαστε ικανοποιημένοι, γιατί γνωρίζουμε καλά ότι προσπαθούμε για ένα σχολείο καλύτερο και περισσότερο αποτελεσματικό, για ένα σχολείο που θα μπορέσει να εκπαιδεύσει και να εντάξει όλα τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτό.

Παιδαγωγική ελευθερία και συλλογικότητα: ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα*

Εύη Παπαδοπούλου
Στεργιανή Ταζοπούλου

Σχετικά πρόσφατα είχαμε την τύχη να μετατεθούμε στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Στο άκουσμα του διορισμού σε ένα τέτοιο σχολείο, κάποιος αυθόρμητα θα ένιωθε ανησυχία. Και όχι άδικα, αφού είναι ένα σχολείο που δουλεύει σε βάρδια, με 70% μετανάστες μαθητές, με αίθουσες που σπάζουν όταν βρέχει, με ελλείψεις σε δασκάλους και σε υποδομές.

Γνωρίζαμε, όμως, ότι το σχολείο αυτό κάνει μια ιδιαίτερη δουλειά με τους μετανάστες, καθώς αντιμετωπίζει την παρουσία τους στο ελληνικό σχολείο ως πλούτο και όχι ως πρόβλημα και από μόνο του αυτό ήταν ενδιαφέρον. Έτσι, λίγο από επιλογή λίγο από τύχη, «παραλάβαμε διορισμό».

Στα χρόνια που δουλεύουμε για το δημόσιο σχολείο συναντήσαμε πολλούς δασκάλους που έχοντας στη διάθεσή τους ελάχιστα μέσα, σε ακατάλληλες συχνά αίθουσες διδασκαλίας, δείχνοντας τον ήλιο ή έναν ξεφτισμένο πίνακα, μάθαιναν στα παιδιά γράμματα, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές ή σύγχρονες μεθόδους. Και πρέπει να πούμε ότι, σε σχέση με τις συνθήκες στις οποίες εργάζονταν, έκαναν καλά τη δουλειά τους.

Σπανιότερα, συναντήσαμε και συναδέλφους, οι οποίοι μαζί με τα γράμματα άδευξαν και την ψυχή τους κάθε μέρα στην τάξη,

* Δημοσιεύτηκε στις γέφυρες, τχ. 40 (2008), σσ. 56-59.

χωρίς να το θεωρούν ξόδεμα και σπατάλη, αφού την ίδια στιγμή γέμιζε από τα ίδια τα παιδιά.

Τι είχε, λοιπόν, το 132ο ΔΣ που το διαφοροποιούσε από τα παραπάνω; Τι το ξεχωριστό συνέβαινε, ώστε να θεωρούμε τύχη τον διορισμό μας σε αυτό;

Το 132 ήταν ένα σχολείο που έβαζε στόχους. Προσπαθούσε, και το πετύχαινε, να έχει μια κοινή «πολιτική», κοινά σχεδιασμένα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ένα σύνολο, και όχι ο καθένας στην τάξη του, με τον προγραμματισμό του και τα παιδιά του.

Η «μάχη» με τον ρατσισμό σε όλες του τις εκφάνσεις και η αποδοχή του διαφορετικού ήταν ένας κεντρικός στόχος του Σχολείου. Ξέρουμε καλά πόσο δύσκολη είναι η μάχη με την ξενοφοβία και τον ρατσισμό όταν είναι απομονωμένη μέσα στους τοίχους μιας μόνο τάξης. Ξέρουμε πόσο βαθιά ριζωμένες μέσα μας είναι τέτοιες αντιλήψεις και πόσο δύσκολα αντιμετωπίζονται. Ξέρουμε πως η καλή διάθεση από μέρους του δασκάλου δεν φτάνει, ότι χρειάζεται συστηματική δουλειά, και κυρίως ένα ευρύτερο περιβάλλον που να στηρίζει και να μην ακυρώνει το όποιο εγχείρημα. Αυτό το περιβάλλον προσέφερε το Σχολείο.

Αφετηρία της δουλειάς ήταν οι ανάγκες των παιδιών. Κάθε επιλογή έπρεπε να υπηρετεί αυτόν τον στόχο. Επομένως, για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τη δουλειά που γινόταν, θα πρέπει να τη δούμε κάτω από αυτό το πρίσμα.

Δεν επρόκειτο δηλαδή για μια ομοιόμορφη ομάδα από εκπαιδευτικούς με κοινή ιδεολογική αφετηρία, οι οποίοι επιχειρούσαν να εφαρμόσουν ιδέες εκ των προτέρων διαμορφωμένες. Ασφαλώς υπήρχαν πολλά ενοποιητικά στοιχεία μεταξύ μας, κυρίως σε επίπεδο αρχών, διαφορετικά δεν θα μπορούσαμε να συλλειτουργήσουμε. Η πράξη όμως ήταν κυρίως αντίστροφη. Για παράδειγμα, δεν θα γινόταν διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αν δεν υπήρχε τόσο μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων παιδιών, και δεν θα γινόταν μάθημα ελληνικών στους γονείς, αν δεν προέκυπτε αυτή η ανάγκη από τους ίδιους, αν οι ίδιοι, δηλαδή, δεν είχαν εκφράσει αυτό το αίτημα. Παράλληλα, υπήρχε και η δική μας ανάγκη να επικοινωνήσουμε μαζί τους.

Δεν θα αλλάζαμε την προωνή προσευχή αν δεν βλέπαμε ότι ένα μεγάλο κομμάτι των μαθητών μας ήταν αποκλεισμένο από

μια καθημερινή δραστηριότητα του Σχολείου και αν, συγχρόνως, δεν βλέπαμε κάθε πρωί την αμηχανία αυτών των παιδιών.

Κι εδώ υπάρχει ένα ζήτημα: πώς, δηλαδή, αναγνωρίζει κανείς και βάζει στο κέντρο πραγματικές και όχι πλασματικές ανάγκες και με ποιον τρόπο δουλεύει με βάση αυτές τις ανάγκες. Γινόταν προσπάθεια οι δυσκολίες να αντιμετωπιστούν όχι μόνο με επισημονικές παραδοχές και με τα ανάλογα μεθοδολογικά εργαλεία, αλλά και με αυξημένη ευαισθησία απέναντι στην καθημερινότητα, στις πρακτικές των παιδιών στην τάξη, στα λόγια τα δικά τους και των γονιών τους. Από κει και έπειτα το Σχολείο δεν δίσταζε να απευθύνεται σε σχετικούς φορείς που δούλευαν πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά και να αμφισβητεί βεβαιότητες και να πειραματίζεται.

Το Σχολείο ήταν επιλεκτικό στις συνεργασίες του και είχε αυστηρά κριτήρια. Η βιτρίνα και τα μεγάλα, χωρίς περιεχόμενο, λόγια δεν χωρούσαν εδώ. Τίποτε δεν γινόταν απλώς για να γίνει ή για να απορροφηθούν κονδύλια. Τα προγράμματα και οι διάφορες δράσεις είχαν λόγο εφόσον βλέπαμε ότι εξυπηρετούσαν τους στόχους του Σχολείου και κάλυπταν τις ανάγκες των παιδιών.

Ποιος διευθύνει;

Μέσα στο Σχολείο, η διευθύντρια ήταν μια ξεχωριστή παρουσία. Αποτελούσε το ενοποιητικό στοιχείο και το σημείο αναφοράς για όλα όσα γίνονταν, τα οποία διαφορετικά θα παρέμεναν αποσπασματικά. Ήταν η πρώτη επαφή των γονιών με το Σχολείο, επαφή καθοριστική όταν μιλάμε κυρίως για μετανάστες, η εμπιστοσύνη των οποίων δεν είναι δεδομένη, αλλά χρειάζεται να κτιστεί μέσα σε μια δύσκολη καθημερινότητα. Σημείο αναφοράς ήταν επίσης και για τα παιδιά του Σχολείου. Τα νοιαζόταν ως σύνολο και ένα ένα προσωπικά. Συχνά τα παιδιά πήγαιναν στο γραφείο της για προβλήματα που τα απασχολούσαν. Και ήταν καθοριστική η συμβολή της κάθε φορά που ένα πρόγραμμα συστηματικής παρέμβασης έπρεπε να σχεδιαστεί σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, τον γονέα και το παιδί. Αναλάμβανε τις ευθύνες που της αντιστοιχούσαν: τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη δεν τα αντλού-

σε εξ ορισμού, επικαλούμενη τον ρόλο της, αλλά τα κέρδιζε μέσα από τη δική της συνεισφορά στη συλλογικότητα και στο κλίμα παιδαγωγικής ελευθερίας που υπήρχε στο Σχολείο.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων είχε τον αποφασιστικό λόγο στις δράσεις του Σχολείου, συνεδρίαζε σε τακτική βάση για θέματα βασικών μακροπρόθεσμων δράσεων του Σχολείου, αλλά και κάθε φορά που κάτι προέκυπτε.

Και φυσικά, στον Σύλλογο Διδασκόντων δεν συμφωνούσαμε πάντα. Συχνά υπήρχε αντιπαράθεση, αλλά και σύνθεση διαφορετικών απόψεων. Αυτές οι διαδικασίες δημιουργούσαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ένα δημιουργικό κλίμα, όπου η γνώμη του καθένα είχε όλο το περιθώριο να δοκιμαστεί και, αν έδινε διεξόδο, να υλοποιηθεί.

Κάτι αντίστοιχο γινόταν και στη σχέση μας με τα παιδιά, και σε ένα μεγάλο μέρος, και με τους γονείς. Η συνεργασία, δηλαδή, σε κάθε επίπεδο έβρισκε το πραγματικό της νόημα, η επικοινωνία παιδιών-εκπαιδευτικών-γονιών ήταν ένας δίαυλος μόνιμα ανοιχτός. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούσαμε, παραφράζοντας τον Ροντάρι, στην ερώτηση «Ποιος διευθύνει εδώ;» να απαντήσουμε: «Εμείς στο σχολείο μας αγαπιόμαστε».

Σε ένα ενταξιακό περιβάλλον

Το πρώτο πράγμα που συναντούσαμε στο 132ο ΔΣ ήταν ένα περιβάλλον ένταξης, καθώς υπήρχε ένα απόλυτα θετικό κλίμα για όλα τα υποστηρικτικά και αντιπαθημιστικά πλαίσια (ΤΥ, ΤΕ, ατομική υποστήριξη κάθε μαθητή, ανταπόκριση στις ανάγκες τους). Το δεύτερο ήταν ότι η ένταξη αφορούσε όλο το σχολείο, και όχι μόνο ένα συγκεκριμένο τμήμα. Η ένταξη, δηλαδή, ήταν ένας κεντρικός στόχος, κεντρικό ζητούμενο για το Σχολείο, και υπήρχαν τα περιθώρια να «βγαίνει» από το κλειστό περιβάλλον του τμήματος ένταξης, να διαχέεται στη σχολική τάξη και στις δράσεις του Σχολείου και το αντίθετο. Τα παιδιά που φοιτούσαν στο τμήμα αυτό, καθώς και κάθε παιδί που είχε μια συγκεκριμένη δυσκολία στα μαθήματα ή στη συμπεριφορά του, ήταν θέμα που απασχολούσε ολόκληρο το Σχολείο.

Σε ένα περιβάλλον συλλογικής δουλειάς

Και κάτι ακόμα πολύ σημαντικό για μας τους εκπαιδευτικούς: Στο 132ο ΔΣ δεν ένιωθες ποτέ μόνος. Τα ιδιαίτερα προβλήματα που μπορεί να υπήρχαν σε παιδιά της τάξης σου, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζες, οι πρωτοβουλίες που ήθελες να πάρεις, ότι σε απασχολούσε και συχνά σε φόβιζε ή ξεφες ότι μπορούσες να το μοιραστείς, να στηριχτείς στους συναδέλφους και στη διευθύντρια, και παράλληλα αντίστοιχα και εσύ να τους στηρίξεις. Μια αλληλεπίδραση που βοηθούσε την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, τη δουλειά του Σχολείου, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη.

Με τους μετανάστες γονείς στα μαθήματα ελληνικών σε ένα συνολικό αντιρατσιστικό πλαίσιο

Τα μαθήματα ελληνικών ξεπερνούσαν μια απλή εκμάθηση της γλώσσας. Κάναμε μια προσπάθεια να γίνουν με τρόπο εναλλακτικό: να απαντούν στις ανάγκες των ενήλικων μαθητών μας, να αντλούν από τα βιώματά τους, αλλά και από τα πολιτιστικά στοιχεία που έφεραν από τη χώρα τους. Τα θέματα που επεξεργαζόμασταν ήταν παρμένα από την ίδια τη ζωή τους. Δεν είναι εύκολο, ούτε συνέβαινε κατά τύχη ότι συχνά μοιράζονταν μαζί μας πολύ προσωπικά βιώματα. Ορισμένα μαθήματα είχαν ιδιαίτερη συγκινησιακή φόρτιση, όπως αυτό στο οποίο ακούσαμε συγκλονιστικές μαρτυρίες για το ταξίδι τους στην Ελλάδα.

Άνθρωποι από την Ανατολική Ευρώπη, τη Μέση Ανατολή, τις Φιλιππίνες, την Αφρική ήρθαν στα μαθήματα για να έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, να μοιραστούν μαζί μας την αγωνία τους, να σταθούν με καλύτερους όρους στο νέο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Στο τμήμα των αρχαίων συμμετείχαν κυρίως μητέρες, οι οποίες δεν θα πήγαιναν εύκολα ή και καθόλου σε ένα περιβάλλον εκτός σχολείου για να μάθουν ελληνικά. Εδώ υπήρχε η δυνατότητα να έχουν μαζί και τα παιδιά τους, τα οποία είτε έπαιζαν στην αυλή είτε, τα πολύ μικρά, ήταν πλάι τους μέσα στην τάξη.

Γυναικίες διαφορετικών εθνοτήτων και θρησκειών, για τις οποίες τα μαθήματα ήταν μία από τις λίγες ευκαιρίες κοινωνικής δραστηριότητας στη χώρα που ζούσαν.

Ο παιγνιώδης τρόπος με τον οποίο γίνονταν τα μαθήματα, το παιχνίδι ρόλων, οι ζωντανοί διάλογοι, τα οπτικοακουστικά μέσα που συχνά χρησιμοποιούσαμε βοήθησαν ώστε όλοι να συμμετέχουμε δημιουργικά και με πολύ κέφι.

Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, πολύ ενδιαφέρον είχε η προσπάθειά μας να εμπλέξουμε, παράλληλα με τα παιδιά, συνολικά και τους γονείς του Σχολείου, με πρωτεργάτες αυτούς των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, στη δημιουργία μιας ταινίας. Τα πρώτα αποτελέσματα ήταν πολύ ουσιαστικά. Παραμένει, όμως, ένα πρώτο βήμα, και κανείς μας δεν μπορεί να προβλέψει τις δυνατότητες που θα δημιουργούνται και τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν αν τελικά εξελισσόταν και δεν είχε μείνει ανολόκληρο.

Η ανατροπή

Η ανατροπή ξεκίνησε με την απομάκρυνσή της διευθύντριας. Ακολούθησε ένα «σιγοκρόμο» σε ό,τι με τόσο κόπο είχε χτιστεί. Κυρίως ο πυρήνας της δουλειάς: το μεράκι, το κέφι, η δημιουργικότητα, ο πειραματισμός. Αυτό το οποίο πλήττεται είναι η παιδαγωγική ελευθερία και οι δημοκρατικές διαδικασίες στο Σχολείο, είναι ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη λειτουργία του Σχολείου. Επιχειρείται όλα αυτά να αντικατασταθούν από την τυπολατρία, την ισαπέδρωση και τη γραφειοκρατική συμμόρφωση. Καταργείται κάθε διεξόδος, δεν αφήνεται κανένα περιθώριο.

Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουμε να είμαστε μια δεμένη ομάδα, αλλά το Σχολείο δεν είναι ίδιο, δεν λειτουργεί συλλογικά. Κυρίως μάς απησυχεί μια αργή μετάλλαξη, μια μεταφορά του κέντρου βάρους από την ουσία στη νομιμοφάνεια. Ζητήματα λυμένα, όπως η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, τώρα γίνονται αντικείμενο διεκδίκησης. Το να συνεδριάσουμε, πράγμα που συνέβαινε απλά όπως αναγεννάμε, τώρα απαιτεί ολόκληρη διαδικασία: μάζωμα υπογραφών, ημερήσια διάταξη, κριτήρια λεπτόμέ-

ρών πρακτικών. Οι συζητήσεις στο διάλειμμα άλλαξαν. Πριν, το ενδιαφέρον μας μονοπωλούσαν τα παιδιά και οι ανάγκες τους: Θα διαβάσει η Μαρία; Θα μπορέσει ο Δημήτρης να ελέγξει την υπερκινητικότητά του; Πώς θα τον βοηθήσουμε; Θα μπορέσει ο Έρικ να ελέγξει τον θυμό του; Πώς θα το δουλέψουμε; Θα αποδεχτούν τα παιδιά την Έλντα; Σε μια τάξη, κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης εκδηλώθηκε ρατσισμός απέναντι σε συγκεκριμένη εθνικότητα. Πώς θα παρέμβουμε παιδαγωγικά για να έχουμε ουσιαστικό αποτέλεσμα; Ατέλειωτες συζητήσεις μέχρι να βρούμε έναν δρόμο. Τώρα οι συζητήσεις επικεντρώνονται σε νόμους και διατάξεις και όχι στις ανάγκες της σχολικής μας κοινότητας.

Το τέλος όμως δεν έχει ακόμη γραφτεί. Υπάρχει ένα τείχος από την πλευρά της Διοίκησης και του Υπουργείου, αλλά υπάρχουν, από την άλλη πλευρά, ισχυρές συμμαχίες. Αντιδράσεις από τους πανεπιστημιακούς με τους οποίους συνεργαζόμαστε, από εκπαιδευτικά περιοδικά και εφημερίδες όπου δημοσιεύαμε συχνά τη δουλειά μας, από το εκπαιδευτικό κίνημα με το οποίο έχουμε στενούς δεσμούς. Και μαζί υπάρχουν αντιδράσεις από πλήθος ανθρώπων, οι οποίοι αισθάνονται ότι αυτή η υπόθεση τους αφορά, αφορά συνολικά την εκπαίδευση και τον αναχρονισμό που επιχειρείται, από ανθρώπους που έχουν τις ίδιες παιδαγωγικές και κοινωνικές αγωνίες με μας.

Στο 132ο ΔΣ τίποτε δεν έχει τελειώσει. Ούτε στην εκπαίδευση, αφού ήδη άνοιξαν πολύ σοβαρά ζητήματα και πρέπει να απαντηθούν. Ζητήματα που αφορούν τα μορφωτικά δικαιώματα των παιδιών, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα προβλήματα των μεταναστών μαθητών και γονέων, τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών, την έλλειψη σεβασμού στις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους, τον θρησκευτικό προσηλυτισμό κτλ. Και συγχρόνως, ζητήματα που αφορούν τη δημοκρατία στο σχολείο, την παιδαγωγική ελευθερία και τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων στη λειτουργία και στο περιεχόμενο της δουλειάς του στα σχολεία.

Εγγραμματοπισμός μέσα από ένα πρόγραμμα για τη γλώσσα*

Πέτρος Χαραβιτσίδης

Η παιδαγωγική της ομοιομορφίας, με την οποία συγκροτείται και λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, είναι ένας από τους λόγους που αναπόφευκτα οδηγούν τους μαθητές σε σχολική διαστροφή και αποτυχία. Η έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1996) τονίζει ότι η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα ασφυκτικά ομοιόμορφο και τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη ενός προγράμματος μαθημάτων με βάση τις ανάγκες των μαθητών και αποθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Βαρνάβα-Σχούρα & Βεργίδης 2002).

Η παιδαγωγική αυτή εκφράζεται με ποικίλους τρόπους στην καθημερινή πρακτική των σχολείων, διακατέχει ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα και ενδυναμώνεται με την αυστηρή περιχάρση και ταξινόμηση των μαθημάτων (Bernstein 1989). Παράλληλα, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης σε μια «θεραπευτική αντίληψη» (Freire 1977) παροχής πληροφροιών και γνώσεων είναι εμφανής.

Με βάση τις αντιλήψεις αυτές, οι οποίες συγκροτούν την εκπαιδευτική-πολιτική άποψη, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), παραγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών, προχώρησε και πάλι, με τη λογική του ενός «μοναδικού» εγχειριδίου, στη συγγραφή και έκδοση των νέων βιβλίων, τα οποία τη φετινή σχολική χρονιά εμφανίζονται στα σχολεία μας. Τα περιθώρια ελευθερίας των εκπαιδευτικών είναι

* Δημοσιεύτηκε στις γέφυρες, τχ. 30 (2006), σσ. 18-29.

ελάχιστα και δεν μπορεί κανείς να μην επισημάνει, παρά τις βελτιωτικές προσπάθειες κάποιων συγγραφικών ομάδων, ένα σημαντικό και σοβαρό πρόβλημα: Για μια ακόμα φορά, οι εκπαιδευτικοί δεν ρωτήθηκαν, δεν εκφράστηκαν οι ανάγκες τους και δεν αξιοποιήθηκε η εμπειρία τους.¹

Η επανάληψη αυτής της στάσης από το ΠΙ, αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας, κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς τόσο σε επίπεδο συνδικαλιστικής-παιδαγωγικής παρέμβασης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης. Η κατάθεση αυτών των πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική κοινότητα αποδείκνυει την αγωνία, αλλά και την αισιοδοξία πολλών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιστέκονται αναπτύσσοντας στα σχολεία τους πρωτοβουλίες και δεξιότητες² που αναβαθμίζουν τον ρόλο τους, παράγοντας θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους και αγαλαμβάνοντας οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους.³

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

2 Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ποικίλα συμπεριφορών και κάποιοι από αυτούς αγωνίζονται κατά της σχολικής αποτυχίας, αποδεκνώντας τα σχετικά όρια αυτονομίας, τα οποία κάθε άτομο έχει στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών και τα οποία του επιτρέπουν να δρα και αντίθετα με τις απαιτήσεις του συστήματος. Βλ. σχετικά Charlot (1993), Ζαμπά (1996) και Ρετσοπούλου (1998).

3 Ο McLellan και ο Kirs Γκίμπελτς (1997) συμφωνούν ότι οι σπουδές των δασκάλων, με τη μονοδιάστατη γνώση που προσφέρουν, περιορίζουν τα αντικείμενα της γνώσης και αναπαράγουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας. Αυτό, σε

Μέσα σε αυτή τη συγκυρία, θεώρησα σημαντικό να καταθέσω την προσωπική μου εμπειρία για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισα το μάθημα της γλώσσας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στις οποίες δούλεψα αρκετά χρόνια.

Εκπαίδευση και κοινωνικός εγγραμματισμός

Ο κοινωνικός εγγραμματισμός δεν είναι απλώς η ικανότητα κατανόησης ενός πολύπλοκου και αλληλεξαρτώμενου κοινωνικά κόσμου. Δεν αφορά μόνο αντιλήψεις που έχουν σχέση με τις διαφορές φύλου, θρησκείας, εθνότητας. Είναι πολύ περισσότερο μια διαδικασία, η οποία εμπεριέχει δραστηριότητες κοινωνικής δράσης, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής συμμετοχής. Οι μαθητές, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, καθίστανται ικανοί να παράγουν δική τους γνώση, να αποκτούν εμπειρία και να δρουν κοινωνικά, να εμπλέκονται δηλαδή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Cope & Kalantzis 2002).

Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να ανταποκρίνονται σε οποιαδήποτε περίπτωση εμκοινωνίας, να βρουν πλη-

συνδυασμό με τις κακές συνθήκες εργασίας και την ελλιπή προετοιμασία οδηγεί σε αδυναμία των δασκάλων να αναπτύξουν κριτική πρακτική. Οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν θεωρητικές βάσεις, ώστε να μπορούν να εξετάσουν την τοπική κουλτούρα, η οποία τροφοδοτεί τη γνώση σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί μια θεωρία, η οποία να περιγράφει την ειδική διαδικασία που διαμορφώνει σχέσεις στα σχολεία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως διανοούμενοι, αναπτύσσοντας αναστοχαστικές και σύγχρονες πρακτικές, να γνωρίζουν δηλαδή να δρουν ως εκπαιδευτικοί. Έτσι μπορούν να κατανοήσουν τις κοινωνικές, πολιτικές και γνωστικές συνέπειες της σχολικής ζωής, να αναγνωρίσουν τους μηχανισμούς που απαγορεύουν την πρόσβαση σε ειδικές μορφές εγγραμματισμού και να ανακαλύψουν καινούργιες αξίες για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους, αναδομώντας, ανασκευάζοντας και ανακαλύπτοντας τον λόγο θεωρίας και πράξης.

Για ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και για την αναλυτική περιγραφή της εμπειρίας από την απόπειρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, βλ. σχετικά Ανδρούσου (2005).

ροφορίες από πηγές· πρέπει να γίνουν κριτικοί αναγνώστες, να αναπτύξουν σχέση με τη λογοτεχνία, την παράδοση της χώρας τους, να γνωρίζουν και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, να είναι δηλαδή σε θέση να διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά, να συμπληρώνουν έντυπα, να προετοιμάζουν ομάδες.

Βασικά στοιχεία που προτείνονται μέσα από το σχήμα της παιδαγωγικής των πολυεγγραμματισμών είναι η έμφαση στα ενδιαφέροντα των ιδίων των μαθητών, η αξιοποίηση των εμπειριών τους, η συστηματική, αναλυτική και συνειδητή κατανόηση του εξωτερικού κόσμου, η κριτική στάση τους στα θέματα που ερευνούν και εξεξεργάζονται, καθώς και η δυνατότητά τους να παράγουν πρωτότυπο υλικό γραπτού λόγου, αξιοποιώντας τη γνώση που έχουν κατακτήσει (McGee 1992).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι, ξεπερνώντας τις κλασικές μεθόδους μάθησης και εκμεταλλευόμενοι κυρίως τις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, να αναπτύξουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες επεκτείνουν τις ατομικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών τους (Cope & Kalantzis 2002).

Με βάση τις αρχές αυτές και τις αναφορές στις συναφείς θεωρίες προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος (επικοινωνιακή*

4 Η επικοινωνιακή προσέγγιση κυριαρχεί στη διδασκαλία της γλώσσας από τις αρχές της δεκαετίας του '70 και μετά σε διεθνές επίπεδο. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του γλωσσικού μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί ο «μαθητευόμενος» σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η χρήση ανάλογου διδακτικού υλικού. Είναι, λοιπόν, απαραίτητα τα «αυθεντικά» κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, επιστολές, προσκλήσεις κτλ. Τα κείμενα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα σε πολλά είδη δραστηριοτήτων, π.χ., σε προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις κτλ. Ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνιακή προσέγγιση κατέχει και η αξιολόγηση του παραγόμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση αυτή αφορά το σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη δημιουργική αντιμετώπιση των λαθών, η οποία θα οδηγήσει τον μαθητή στο να «μάθει πώς να μαθαίνει». Για τη διδασκαλία μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, βλ. αναλυτικά Χαραλαμπίδης & Κατζησαββίδης (1997).

και ολιστική προσέγγιση της γλώσσας*) προχώρησα στην υλοποίηση του παρακάτω προγράμματος, το οποίο με διαφοροποιήσεις εφαρμόσα σε σχολεία της Αθήνας, αρχικά στο 49ο ΔΣ Αθηνών και στη συνέχεια στο 132ο ΔΣ Αθηνών.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας έχει δεχτεί άμεσες και έμμεσες επικρίσεις, κυρίως γιατί θεωρήθηκε ότι υποβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας. Στις επικρίσεις αυτές η Fräncols-Gelger (1991: 39) απαντά: «Ας ησυχάσουν όσοι φοβούνται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας θα πέσει αν συμπεριλάβει τις πραγματικές χρήσεις της γλώσσας. Η διαφορετική παιδαγωγική δεν είναι παιδαγωγική των φτωχών, ούτε ισοπεδώνει τη διδασκαλία, αλλά είναι μέσω εμπλουτισμού, στον βαθμό που, όταν απλοποιούμε ένα πολύπλοκο αντικείμενο (γλώσσα) για λόγους διδασκαλίας, το προδίδουμε, και μαζί με αυτό προδίδουμε και την ουσία της εκπαίδευσης. Πάσα μάλλον πριν αυτή η απλούστευση δεν είναι αθώα, αλλά είναι ορισμένες κοινωνικές τάξεις με τις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής τους και γίνεται μέσω επιλογής. Ας απαλλαγούμε από τον μύθο της "τετραγωνισμένης" (ή της σφαιρικής) παιδαγωγικής, που ελκύει και καθησυχάζει, μα και προτείνει κανόνες απλούστευσης και γραμμική πρόοδο, και ας βρούμε μεθόδους που να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά στην πολυπλοκότητά τους και να δέχονται ότι κάθε βήμα εμπρός, κάθε καινούργια γνώση περιέχει αναπόφευκτα και καινούργια λάθη, καινούργιες πιθανότητες λαθών, που και αυτές με τη σειρά τους είναι νέες αφητηρίες προόδου».

5 Ο Goodman (1986), αναφερόμενος στις ολιστικές προσεγγίσεις στην εκμάθηση της γλώσσας, θεωρεί ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να στηρίζεται σε τέσσερις άξονες:

- Η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται πιο εύκολα όταν συντελείται ολιστικά, πραγματικά, όταν έχει νόημα και είναι λειτουργική μέσα στο πλαίσιο χρήσης της.
- Η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της χρήσης της σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνιακών γεγονότων.
- Η γλώσσα είναι τόσο προσωπική όσο και κοινωνική.
- Η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης ενδυναμώνει τους μαθητές που γίνονται κάτοχοι της διαδικασίας αυτής.
- Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μάθηση με σκοπό τη δημιουργία νοήματος. Η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη είναι αλληλοεξαρτώμενες.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα της γλώσσας*

Καταρχήν, ξεκρεμώντας το άγχος και την αγωνία της ύλης, το μάθημα οργανώθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να γίνουν σημαντικές περικοπές κειμένων, ασκήσεων και καθορισμένων ενοτήτων που έμπειρέχονταν στο βιβλίο της Γλώσσας.⁷ Για την απόφαση αυτή, συνεργάστηκα με τους γονείς των μαθητών μου. Τους εξήγησα τις δυσκολίες και την έλλειψη αποτελεσματικότητας από τη χρήση αποκλειστικά και μόνο του επίσημου βιβλίου και, αφού τους ανέλυσα με λεπτομέρεια τον τρόπο με τον οποίο σκεπτόμουν να δουλέψω, ζήτησα την υποστήριξή τους στην προσπάθεια αυτή. Συμφωνήσαμε στην εφαρμογή του Προγράμματος και ορίσαμε τακτικές συναντήσεις, όπου θα παρακολουθούσαμε την πορεία εξέλιξής του.⁸ Παράλληλα, ενημέρωσα και τους συναδέλφους στο Σχολείο, αναζητώντας ανάμεσά τους συνεργάτες.

6 Το πρόγραμμα το οποίο προτείνεται καταγράφεται με τον τρόπο ακριβώς που εφάρμοστηκε. Παράλληλα, με τη λειτουργία του δινόταν και χρόνος για τη διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου. Ακόμα, αξιοποιούνταν ώρες και άλλων μαθημάτων, στο πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων.

7 Η απόφαση ανάπτυξης πρωτοβουλιών ανηγωνίζεται από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ. Συγκεκριμένα, στο ΑΠΣ του 1999 αναφέρεται ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει:

- Να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις επικοινωνίας: «Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις, ώστε, όποτε ο μαθητής βρεθεί στο επίκεντρο γεγονότος, να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη» (σελ. 42).

- Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες: «Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται υποαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών για τον δόξαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και τους στόχους του κάθε μαθήματος» (σελ. 41).

- Να αντικαθιστά, όπου κρίνεται απαραίτητο, τα κείμενα του εγχειριδίου με υλικό δικής του/της επιλογής (όταν αυτό δεν ξεπερνά το 25%): «Τα κείμενα των εγχειριδίων μπορούν να αντικαθίστανται από άλλα (άρθρα, ανακοινώσεις, επιστολές, έντυπα για συμπλήρωση, διαφημίσεις, λογοτεχνήματα κτ.). Τα κείμενα αυτά δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ποσοστό μεγαλύτερο του 25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου» (σελ. 42).

8 Ανάλογες προσπάθειες προς την ίδια κατεύθυνση αντιμετώπισης του γλωσσικού μαθήματος έχουν καταγραφεί και από άλλους συναδέλφους. Βλ. σχετικά Κόκκου, Κωνσταντιπούλου, Ρόζη & Σίφαντος (1986).

Επίσης, απευθύνθηκα και σε εκπαιδευτικούς εκτός Σχολείου για να συνεργαστούμε και να εφαρμόσουμε κοινές δράσεις.

Δευτέρα

Την πρώτη ημέρα της εβδομάδας αποφασίσαμε με τους μαθητές να ασχοληθούμε με τη συγγραφή ημερολογίων. Αφού μελετήσαμε διάφορα ημερολόγια και συζητήσαμε τους σκοπούς που εξυπηρετεί ένα ημερολόγιο και τον τρόπο με τον οποίο γράφεται, αποφασίσαμε να οργανώσουμε τη συγγραφή δύο ειδών ημερολογίων: ενός ατομικού και ενός ομαδικού, του ημερολογίου της τάξης μας.

Το ατομικό ημερολόγιο ήταν αυστηρά προσωπικό, ο καθένας είχε μόνο του την ευθύνη συγγραφής του και μόνο αν ήθελε, θα μπορούσε να ανακοινώσει το περιεχόμενό του στην τάξη. Αποφασίστηκε ακόμα το τετράδιο του ημερολογίου να περιέχει και σελίδες χωρίς γραμμές, ώστε όποιος ήθελε να μπορεί να το ζωγραφίσει. Για τη συγγραφή του, δινόταν περίπου ένα τέταρτο την πρώτη ώρα της Δευτέρας, και αμέσως μετά προχωρούσαμε στις ανακοινώσεις μέρους ή και ολόκληρου του περιεχομένου των ημερολογίων από όσους μαθητές το επιθυμούσαν.

Το ομαδικό ημερολόγιο αφορούσε όλη την τάξη. Τη συγγραφή του αναλάμβανε ένας μαθητής ή μία μικρή ομάδα από δύο ή τρεις μαθητές. Όποιος ή όποιοι είχαν αναλάβει αυτή την υποχρέωση έπρεπε για την εβδομάδα που περνούσε να κρατούν στοιχεία και σημειώσεις από την πορεία της τάξης, να καταγράφουν γενικά ό,τι συνέβαινε και να επικεντρώνονται σε ζητήματα που προέκυπταν. Αμέσως μετά την ανάγνωση των ατομικών ημερολογίων, παρουσιάζονταν το ομαδικό ημερολόγιο από τον μαθητή ή τους μαθητές που το προετοίμασαν και επακολουθούσε συζήτηση, η οποία στηριζόταν στα γεγονότα της εβδομάδας.

Επιπλέον, το ομαδικό ημερολόγιο είχε και άλλον στόχο: Να καταγράφουν οι δραστηριότητες της τάξης και στο τέλος της χρονιάς να γίνει ανταλλαγή ημερολογίων με άλλη τάξη, η οποία εφαρμόζεε ανάλογο πρόγραμμα, ώστε τα παιδιά να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο συμφωνήθηκε το ομαδικό ημερολόγιο να γράφεται αρχικά πρόχειρα και να διορθώνεται ορθογραφικά και εκφραστικά, εφόσον ήταν ένα κείμε-

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ
ΣΤΕΦΑΝΟΣ
ΣΤΑΥΡΟΣ



Εισαγωγή
Το ημερολόγιο αυτό ανήκει στους μαθητές της Ε' τάξης του 132ου Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Μέσα στις σελίδες του θα γράψουμε τις δραστηριότητές μας, πολλά που θα συμβαίνουν στη διάρκεια της καινούριας χρονιάς στο σχολείο μας και στην τάξη μας και τα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίσουμε. Έχει, όμως, και έναν άλλο ορισμένο σκοπό. Κάθε φορά που θα συναντηθούμε με κάποια άλλη τάξη, ίσως και κάποιου άλλου σχολείου, θα παρουσιάζουμε στα παιδιά το δικό μας ημερολόγιο και τα παιδιά το δικό τους σε μας. Έτσι θα ανταλλάσσονται οι ιδέες μας και θα βλέπουμε τις δραστηριότητες που κάνουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μιας άλλης τάξης.



Μετά την έκδοση της 2ης έκδοσης του Ημερ. 132ου

Εισαγωγικό κείμενο ομαδικού ημερολογίου
Το ημερολόγιο αυτό ανήκει στους μαθητές της Ε' τάξης του 132ου Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Μέσα στις σελίδες του θα γράψουμε τις δραστηριότητές μας, πολλά που θα συμβαίνουν στη διάρκεια της καινούριας χρονιάς στο σχολείο μας και στην τάξη μας και τα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίσουμε. Έχει, όμως, και έναν άλλο ορισμένο σκοπό. Κάθε φορά που θα συναντηθούμε με κάποια άλλη τάξη, ίσως και κάποιου άλλου σχολείου, θα παρουσιάζουμε στα παιδιά το δικό μας ημερολόγιο και τα παιδιά το δικό τους σε μας. Έτσι θα ανταλλάσσονται οι ιδέες μας και θα βλέπουμε τις δραστηριότητες που κάνουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μιας άλλης τάξης.

Εισαγωγή
Αφιέρωμα στο Καραϊσκάκη

Παιδεία
Παιδεία και Πολιτισμός



Το παιδί που είναι η καρδιά της τάξης...

νο το οποίο θα δινόταν και σε άλλους. Η διόρθωσή αυτή γινόταν συνεργατικά με τη βοήθεια λεξικού, το οποίο είχαν προμηθευτεί όλοι οι μαθητές.

Τρίτη

Την Τρίτη, η πρώτη ώρα του μαθήματος της Γλώσσας ήταν αφιερωμένη στην παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων.

Οι μαθητές δανείζονταν λογοτεχνικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή της τάξης. Για να υπάρχει η δυναμότητα προφορμασίας, ο προγραμματισμός για την ημέρα της παρουσίασης γινόταν αρκετό διάστημα πριν. Οι υπεύθυνοι μπορούσαν να παρουσιάσουν το βιβλίο τους δοκιμάζοντας διάφορους τρόπους. Συνήθως επέλεγαν να κάνουν μια μικρή περίληψη, την οποία συνδυάζαν με παιχνίδια ρόλων ή με δραματοποιήσεις. Άλλες ομάδες ζητούσαν να εκκενωθεί για λίγο η τάξη και διαμόρφωναν κατάλληλα το περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ζωγραφιές, υφάσματα, μουσικές, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, έτσι ώστε να εισαγάγουν τους συμμαθητές τους στην ατμόσφαιρα του βιβλίου. Συχνά έφτιαχναν και σχετικά σταυρόλεξα, αφηρησιχίδες και διάφορα μικρά παιχνίδια, τα φωτοτυπούσαν, τα μοιραζόταν και έπαιζαν με αυτά. Συνήθως οι παρουσιάσεις τελείωναν με ομαδική συζήτηση, ερωτήσεις και απαντήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο βιβλίο. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η ομάδα της παρουσίασης είχε την υποχρέωση να γράψει μια περίληψη του βιβλίου για να δημοσιευτεί στο περιοδικό της τάξης.

Η δεύτερη ώρα της Τρίτης ήταν αφιερωμένη στη μελέτη από ολόκληρη την τάξη ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, προτάθηκαν στους μαθητές κάποια βιβλία που θα μπορούσαμε να τα μελετήσουμε όλοι μαζί. Επέλεξαν κάποια από αυτά και φροντίσαμε να έχει κάθε παιδί από ένα αντίτυπο.

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν χωρίζονταν συνήθως σε κεφάλαια. Μια ομάδα μαθητών αναλάμβανε την ανάγνωση ενός συγκεκριμένου κεφαλαίου και είχε την υποχρέωση να το διαβάσει στην τάξη. Ήταν δηλαδή «οι αναγνώσιες της εβδομάδας». Ο ρόλος αυτός κάθε εβδομάδα εναλλασσόταν, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να του αναλάβουν αρκετές φορές. Μετά την

Παράδειγμα επεξεργασίας αποσπασματος από το έργο του Αντουάν γτε Σαιντ-Εξυπερύ. Ο μικρός πρήγκιπας

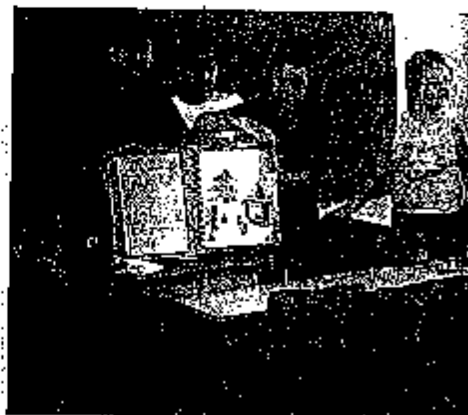
- Δύο μαθητές, «οι αναγνώστες της εβδομάδας», διαβάζουν το συγκεκριμένο κεφάλαιο του βιβλίου.
- Ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης από την ομάδα παρουσίασης στους υπόλοιπους μαθητές.
- Τα παιδιά χωρίζονται σε σταθερές ομάδες (τέσσερις ή πέντε μαθητές κάθε ομάδα).
- Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει σε μεγάλο χαρτί ένα «καλό» και ένα «κακό» δέντρο μπαομπάι (δέντρα που υπήρχαν στο πλανήτη του μικρού Πρήγκιπα).
- Στη συνέχεια, η ομάδα παρουσιάζει σε πρώτο πρόσωπο την ιστορία του «καλού» και του «κακού» δέντρου. Δηλαδή το ίδιο το δέντρο μιλά και διηγείται, σύζητά με τα άλλα δέντρα, τα φυτά, τα ζώα, τον άνθρωπο. Η παρουσίαση αυτή γίνεται με τρόπους που τα παιδιά της ομάδας επιλέγουν: αφήγηση, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων κτλ.
- Τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τη δική της είδοχη για τα δέντρα και την εξέλιξη της ιστορίας.



132ο ΔΣ Αθηνών



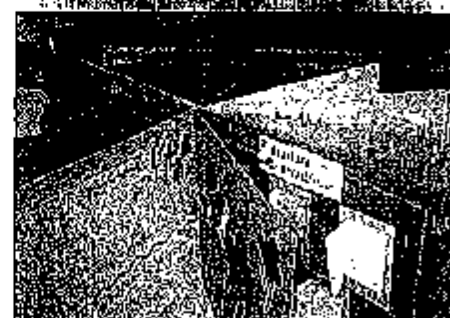
49ο ΔΣ Αθηνών



132ο ΔΣ Αθηνών



Απόσχεδιά όργανα για την παρουσίαση βιβλίων στο 49ο ΔΣ Αθηνών.



Βιβλία που έφτιαξαν τα παιδιά στο 132ο ΔΣ Αθηνών και στην κατασλήνωση Αγίου Ανδρέα Αττικής.*



* Πρόκειται για τα θερινά προγράμματα που έγιναν το 1999, στο πλαίσιο των ΠΠΕΔ (βλ. σχετικά υποσημείωση 10).

ανάγνωση του κειμένου, προχωρούσαμε στη δημιουργική επεξεργασία του, χρησιμοποιώντας καλλιτεχνικές και βιομηχανικές δραστηριότητες. Ο σχεδιασμός αυτών των δραστηριοτήτων γινόταν από εμένα ή από την ομάδα των εκπαιδευτικών που συνεργαζόμασταν.

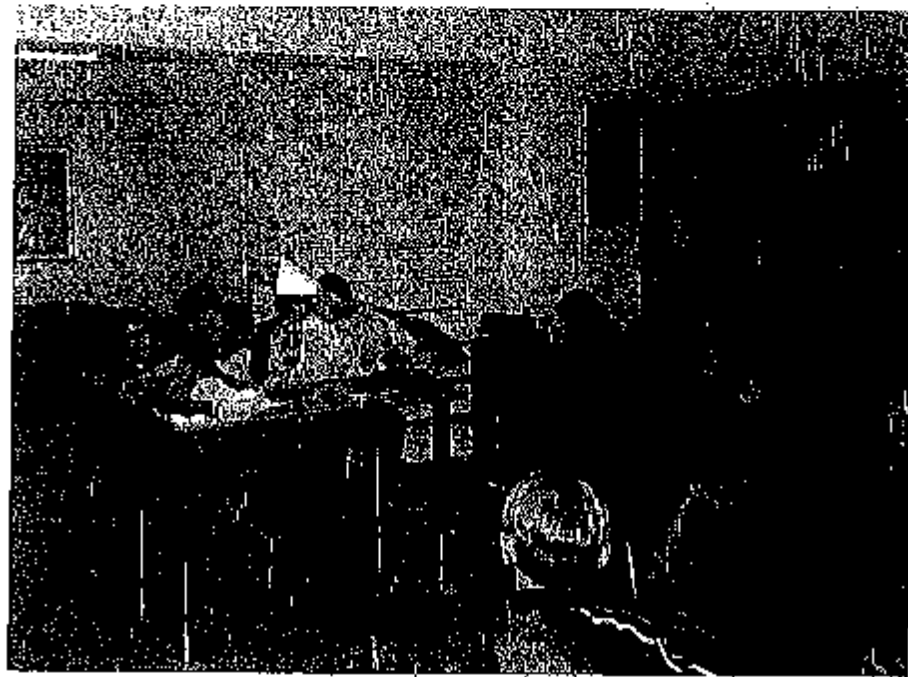
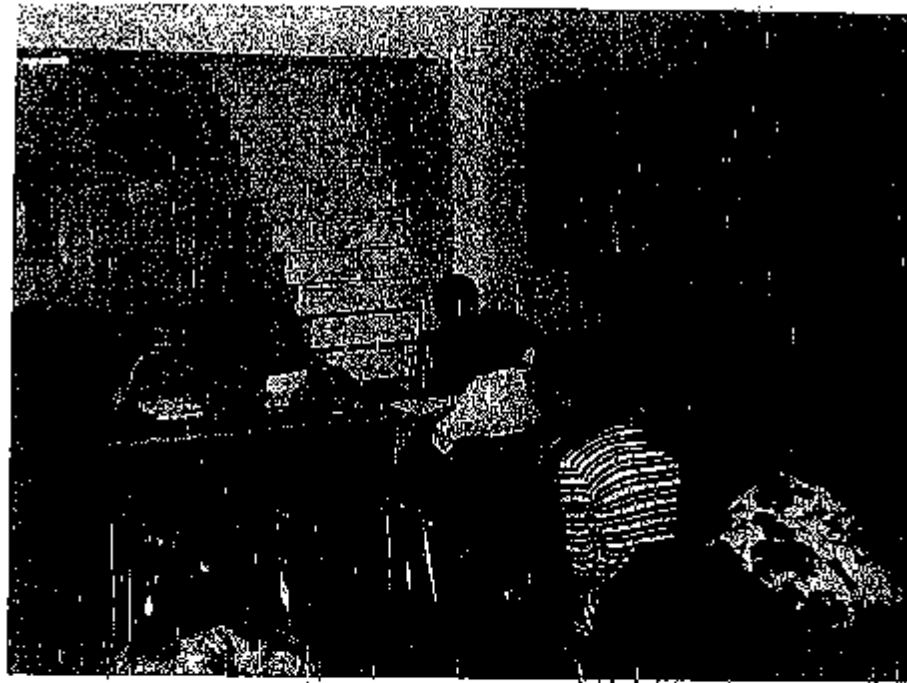
Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς εξελίσσονταν οι δραστηριότητες, παράλληλα με την επεξεργασία λογοτεχνικών βιβλίων, οι μαθητές κατασκεύαζαν και τα δικά τους προσωπικά ή και ομαδικά βιβλία. Τα βιβλία αυτά και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή φτιάχονταν αποκλειστικά από τα παιδιά, τα οποία στο τέλος τα παρουσίαζαν στην τάξη ή και σε άλλες τάξεις του σχολείου.⁹

Τετάρτη

Η Τετάρτη ήταν η ημέρα κατά την οποία είχαμε προγραμματίσει να παρουσιάζουν ομάδες μαθητών τις εργασίες τους. Η προετοιμασία της συγκεκριμένης δραστηριότητας γινόταν ως εξής:

Σε συζητήσεις μέσα στην τάξη αναφερόμασταν σε ζητήματα που ενδιέφεραν τα παιδιά και φαινόταν ότι η ενασχόλησή τους με αυτά τα κινητοποιούσε και τα ενθουσίαζε. Αγαπημένα τους θέματα ήταν κυρίως όσα αφορούσαν τη γειτονιά τους, τα προβλήματά της, όπως η έλλειψη χώρων παιχνιδιού, η φθορά, τα ζώα και τα φυτά, σύγχρονα και ελκυστικά θέματα, όπως τα διαστημόπλοια και το διάστημα, ο πόλεμος, και άλλα όπως ο Καραγκιόζης. Κάποια θέματα προτεινόταν και από μένα. Για να συζητήσουν οι μαθητές και να αποφασίσουν με ποιο θέμα θα ήθελαν να ασχοληθούν, τους δινόταν ο απαραίτητος χρόνος. Μετά την επιλογή του θέματος, προχωρούσαν σε ένα είδος έρευνας. Θα έπρεπε να εξασφαλίσουν εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία ή και οπτικοακουστικό υλικό (κασέτες, βίντεο). Πολλές φορές, για τη συλλογή του υλικού τους έκαναν επί τόπου έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων στους ανθρώπους της γειτο-

⁹ Για τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές δημιουργούσαν τα δικά τους βιβλία, βλ. σχετικά Χαραβιτσιδής (2006).



Τα παιδιά παρουσιάζουν τις εργασίες τους στο σπουδαστήριο του 49ου ΔΣ Αθηνών.

νιάς, σε συγγενικά πρόσωπα ή και στους δασκάλους του Σχολείου. Στη συλλογή του υλικού αυτού, οι μαθητές στηρίζονταν σε μένα, τον δάσκαλό τους, στους γονείς τους, αλλά και στη βιβλιοθήκη του Σχολείου. Διάφορα έντυπα, εφημερίδες, περιοδικά, κάρτες κ.ά. φρονιζίσαμε να υπάρχουν πάγια σε μια ειδική γωνιά στην τάξη.

Μετά τη συλλογή του υλικού, γινόταν η μελέτη και η επεξεργασία του. Οι ομάδες, μοιράζοντας ρόλους, ανέθεται συγκεκριμένες εργασίες σε όλα τα μέλη τους και προετοιμάζαν ομαδικά την παρουσίασή των εργασιών τους στην τάξη.

Την ημέρα της παρουσίασης η ομάδα που είχε αναλάβει παρουσιάζει το θέμα της με όποιον τρόπο θεωρούσε καλύτερο. Όταν υπήρχε δυνατότητα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα γινόταν σε ειδικό χώρο, ο οποίος εννοούσε τη διαδικασία και την ομαδική συζήτηση.¹⁰ Συνήθως οι παρουσιάσεις ακολουθούσαν τη λογική ενός θεματικού κύκλου, π.χ., οι ομάδες που δούλεψαν πάνω σε ένα θέμα με κεντρικό άξονα τα φυτά παρουσίαζαν σε συνέχεια, η μία μετά την άλλη, την εργασία τους. Πριν όμως από την παρουσίαση, τα παιδιά κάθε ομάδας αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν, συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν το υλικό. Ακρολουθούσαν ερωτήσεις. Συνήθως η υπεύθυνη ομάδα

¹⁰ Στο 49ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το οποίο ήταν ένα από τα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το προτεινόμενο πρόγραμμα, αναπτύσσονταν τα Πύλακα Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με την επιστημονική ευθύνη της καθηγήτριας Τζέλας Βαρνάβα-Σκούρα (ΕΠΕΑΕΚ 1.1.5). Τα Προγράμματα προέβλεπαν, μεταξύ άλλων, και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με τη δημιουργία σπουδαστηρίου. Ο χώρος του σπουδαστηρίου αποτέλεσε σημείο αναφοράς πολλών δραστηριοτήτων από αυτές που περιγράφονται και αύξησε την αποτελεσματικότητά τους. Ιδιαίτερα σε σχολεία όπου τα παιδιά προσέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, η εξασφάλιση τέτοιων χώρων είναι πολύ σημαντική, γιατί λύνει σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα της παροχής του απαραίτητου υλικού, πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά οι δάσκαλοι στη δουλειά μας. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων λειτουργήσαν και θερινά προγράμματα σε χώρους κατασκηνώσεων με ιδιαίτερη επιτυχία (βλ. σχετικά Π. Χαροβασιδής, 2002. Ανασυνθέτοντας τον κόσμο μας με φαντασία και όνειρο μέσα και έξω από το σχολείο, γέφυρες, τχ. θ, σσ. 8-15.

μοίραζε στην τάξη και κάποιο έντυπο υλικό που παρήγαγε από τη δουλειά της, κατέθετε το υλικό της εργασίας της στη βιβλιοθήκη και έγραφε μία μικρή περιληψη για το περιοδικό της τάξης. Πολλές φορές, μάλιστα, βιντεοσκοπούσαμε τις παρουσιάσεις και βλέποντας συνολικά τη δουλειά μας την κρίναμε, κάνοντας παρατηρήσεις και προτάσεις για την καλύτερη παρουσίασή της.

Πέμπτη

Την Πέμπτη το γλωσσικό μάθημα αφορούσε την αλληλογραφία των μαθητών.

Η ιδέα να αλληλογραφήσουμε με τα παιδιά μιας άλλης τάξης ενός άλλου σχολείου, προκειμένου να γνωριστούμε μαζί τους και να ανταλλάξουμε εμπειρίες, ήταν δική μου. Τα παιδιά τη δέχτηκαν με ενθουσιασμό και θεώρησαν ότι είναι καλύτερο να αλληλογραφήσουν με παιδιά της ίδιας ηλικίας. Στην επόμενη φάση, επικοινωνώντας με συναδέλφους που είχαν την ίδια τάξη και συνεργαζόμεσταν, τους πρότεινα να αλληλογραφήσουν οι μαθητές μας.¹¹

Συμφωνήσαμε και δεσμευτήκαμε να φρονιζίουμε για την αποστολή των γραμμάτων και να ενισχύουμε με διάφορους τρόπους τη διάθεση για αλληλογραφία των μαθητών μας.

Στη συνέχεια, συντάξαμε με τους μαθητές μια ομαδική επιστολή που απευθυνόταν στα παιδιά με τα οποία θα αλληλογραφούσαμε. Στην επιστολή αυτή περιγράψαμε το περιβάλλον του Σχολείου, τη γειτονιά μας και τα προβλήματά της, τα ενδιαφέροντά μας και καλούσαμε τα παιδιά να συνεργαστούν μαζί μας και να αλληλογραφήσουμε έχοντας απώτερο στόχο κάποτε να συναντηθούμε. Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη. Η αλληλογραφία ξεκίνησε με γράμματα ατομικά και ομαδικά και διήρκεσε ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Επίσης, στείλαμε και άλλες επιστολές-προσλήσεις

¹¹ Τα σχολεία με τα οποία αλληλογραφήσαμε συστηματικά ήταν το 2ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Στεφάνου, με υπεύθυνη εκπαιδευτικό την Ντίνα Κόκαλη, και το 6ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας, με υπεύθυνη εκπαιδευτικό την Πόλα Καραντάνα.

για αλληλογραφία σε άλλα σχολεία, εντός και εκτός του ελληνικού χώρου.¹²

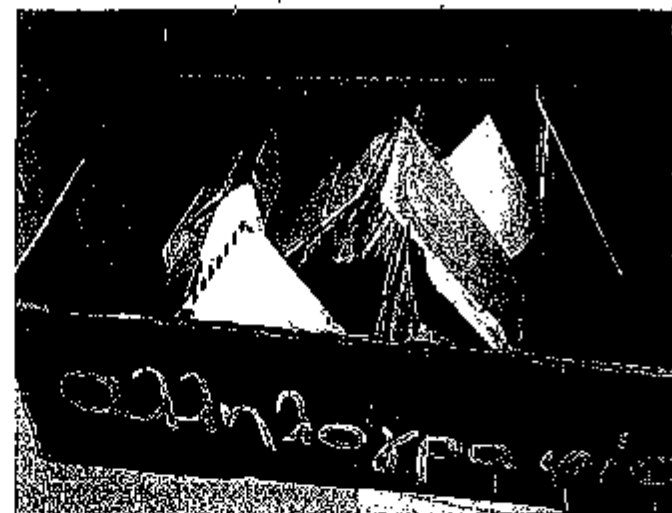
Το ενδιαφέρον των μαθητών φρονιζαμε, εμείς οι εκπαιδευτικοί που συνεργαστήκαμε, να το διατηρούμε ζωντανό με κάθε τρόπο. Το πρώτο μέλημα ήταν να αλληλογραφούν όλοι οι μαθητές και να μην είναι κανένας αδρανής. Παράλληλα, με την τάξη που αλληλογραφούσαμε εφαρμόζαμε κοινά σχέδια εργασίας (περιβαλλοντικά προγράμματα, αγωγής υγείας, γιορτές κτλ.) και ανταλλάσσαμε τις εμπειρίες μας. Τα Χριστούγεννα και σε άλλες γιορτές ηχογραφούσαμε τραγούδια και τα στέλναμε μαζί με ευχετήριες κάρτες, τις οποίες έφτιαχναν μόνο τους τα παιδιά. Συχνά, για να γνωριστούμε καλύτερα, στέλναμε και βιντεοσκοπημένες, από τους ίδιους τους μαθητές, δραστηριότητες της τάξης μας. Και τέλος, στη λήξη της χρονιάς, οργανώναμε συνάντηση των παιδιών των δύο τάξεων.

Παρασκευή

Η Παρασκευή ήταν αφιερωμένη στην αξιολόγηση της δουλειάς της εβδομάδας και στη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούσαν τη συνεργασία και τη λειτουργία της ομάδας. Ο τρίτος με τογ οποία δουλεύαμε είχε ως εξής:

Τα παιδιά κατασκεύαζαν και τοποθέτησαν στην τάξη ένα κουτί χάρτινο, «το κουτί της τάξης», όπως το ονόμασαν. Μέσα στο κουτί, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, τοποθετούσαν σημειώματα με μικρά κείμενά ή ερωτήσεις με θέματα που τα απασχολούσαν. Τα κείμενα αυτά αναφέρονταν συνήθως σε προσωπικές ενστάσεις, συγκρούσεις και διαφωνίες, προβλήματα που

¹² Πολλοί μαθητές κατάγονταν από άλλες χώρες και η γνώση της γλώσσας καταγωγής τους μας έδωσε την ευκαιρία να πάρουμε σημαντικές πληροφορίες γι' αυτές τις χώρες και να τις αξιοποιήσουμε και σε άλλα μαθήματα. Σε όλες γενικά τις δράσεις του συγκεκριμένου προγράμματος, η κουλτούρα και η μητρική γλώσσα των μαθητών αξιοποιήθηκαν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Για τη σημαντικότητα της χρήσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, βλ. σχεπικά Συμπίνης (2002), Σκούρτου (2002) και Τσιτάκαλος (2004).



Από τις δραστηριότητές μας στο 49ο ΔΣ Αθηνών

Η πρόκλησή για αλληλογραφία

Αγαπημένοι μας συμμαθητές, γεια σας!
Θα θέλαμε να γνωριστούμε, να μιλήσουμε για τη ζωή μας, το σχολείο μας, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και για πολλά άλλα πράγματα που μας απασχολούν. Να τα μοιραστήμε μαζί σας και να γίνουμε φίλοι.

Οι γειτονίες που κατοικούμε είναι το Μεταξουργείο, ο Κεραμικός και το Ψυρή. Κοντά μας υπάρχουν αρκετοί αρχαιολογικοί χώροι, όπως ο Κεραμικός (αρχαίο νεκροταφείο), η αρχαία αγορά κ.ά.

Οι κάτοικοι της περιοχής αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Οι Κούρδοι έχουν βρει καταφύγιο στην πλατεία Κομμουνιστού και η πλατεία δεν είναι πολύ καθαρή. Επίσης, μικρά παιδιά βγαίνουν στο δρόμο και ζητιανεύουν, αντί να πηγαίνουν σχολείο. Χώροι διασκέδασης για μας τα παιδιά δεν υπάρχουν. Ακόμα στη γειτονιά μας υπάρχει και ένα άλλο πρόβλημα. Πολλά εγκαταλελειμμένα κτίρια έχουν γίνει στέκια ναρκωμανών.

Έχουμε μάθει ότι στη γειτονιά μας υπήρχαν πολλά εταγγέλματα που τώρα κοιτάνε να χυθούν, γιατί κανείς δεν μαθαίνει πια την τέχνη τους.

Το σχολείο μας είναι πολύ μικρό, αλλά αυτό το πρόβλημα σύντομα θα λυθεί, γιατί χιζεται καινούργιο, πολύ πιο μεγάλο. Ελπίζουμε να χτιστεί γρήγορα, έστω και αν εμείς δεν το προλάβουμε.

Έξω από το σχολείο υπάρχει ηχορύπανση, γιατί έχει έναν κεντρικό δρόμο που περνούν πολλά αυτοκίνητα.

Στο σχολείο είμαστε 160 μαθητές περίπου και έχουμε επτά δασκάλους. Κάθε τάξη έχει ένα τμήμα, εκτός από τη δεύτερα που έχει δύο.

Ο κήριος μάς βοήθησε να διαμορφώσουμε ώραία την τάξη μας. Έχουμε φτιάξει διάφορα εκθέματα και προσπαθούμε όλοι να τὰ διατηρήσουμε σε καλή κατάσταση. Μέσα από τα εκθέματα αυτά, βλέπουμε τι γίνεται γύρω μας και τι γίνεται στις άλλες χώρες. Συχνά πηγαίνουμε και εκδρομές που μας αρέσουν πολύ, γιατί μαθαίνουμε καινούργια πράγματα. Πάντα περνάμε υπέροχα!

Θα θέλαμε να μας στείλετε και εσείς ανάλογες πληροφορίες για την περιοχή σας και το δικό σας σχολείο.

Φιλικά

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης
του 49ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.



Συνάντηση με τα παιδιά που αλληλογραφούσαμε.



Από τη συνέντευξη τάξης στο
132 ΔΣ Αθηνών

παρουσιάζονταν στις σχέσεις τους, προτάσεις προς τον δάσκαλο και προς τα άλλα παιδιά, και ό,τι άλλο ήθελαν να μοιραστούν με την ομάδα τους. Τα σημειώματα αυτά ήταν ανώνυμα και διαβάζονταν από μένα, τον δάσκαλό τους. Γινόταν δηλαδή ένα είδος «συνέλευσης της τάξης». Τα παιδιά σε κύκλο συζητούσαν με υπευθυνότητα το κάθε θέμα, έπαιρναν αποφάσεις και έβλεπαν προβλήματα που προέκυπταν. Πολλές φορές μάλιστα, τα ζητήματα αυτά δεν τα συζητούσαμε μόνο, αλλά τα επεξεργαζόμασταν σε βιωματικά εργαστήρια, τα οποία στόχο είχαν την προσωπική και την κοινωνική τους εκπαίδευση.¹³

Το περιβάλλον της τάξης

Η αποτελεσματικότητα των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι πολύ μεγαλύτερη όταν το περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται και να κινητοποιούνται μέσα σε έναν χώρο χαρούμενο και ζωντανό, ο οποίος τους εμπνέει δημιουργικά.

Συγκεκριμένα, μαζί με τους μαθητές μου φρόναζα ώστε στο περιβάλλον των τάξεων, στις οποίες εφαρμόσα αντίστοιχα προγράμματα γλώσσας, να υπάρχουν:

- κέντρο ανάγνωσης, χώρος παρουσίασης βιβλίων και εργασιών
- διάφορες συλλογές (νομίσματα, γραμματόσημα κτλ.)
- δανειστική βιβλιοθήκη, η οποία να περιλαμβάνει και βιβλία κατασκευασμένα από τα παιδιά
- χώρος με περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά έντυπα, τηλεοπτικούς οδηγούς και οποιοδήποτε άλλο πληροφοριακό υλικό
- αφίσες και εικαστικά έργα των μαθητών
- γραμματοκιβώτιο ή χώρος τοποθέτησης της αλληλογραφίας
- πίνακες ανακοινώσεων

¹³ Για τον ειδικό τρόπο με τον οποίο εξελίσσονταν οι δραστηριότητες αυτές, βλ. σχετικά Πρωτονοταρίου & Χαραβιτοίδη (2005).

- ποικιλία υλικού (χρώματα, χαρτόνια διαφόρων ειδών, χαλάκι σε διάφορα χρώματα κτλ.)

Παράλληλα, προσπαθούσα πάντα να εξασφαλίζονται οι δυνατότητες για την ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών, γεγονός αναγκαίο για την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων.

Αξιολόγηση του Προγράμματος

Με αμνηστία στην αρχή, με μεγάλο όμως ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα συγγραφής των ημερολογίων. Το ατομικό ημερολόγιο, άγνωστη εμπειρία για τα περισσότερα παιδιά, το έγραφαν σταθερά και με πολύ κέφι και συχνά ανακοίνωναν στους συμμαθητές τους πράγματα που γι' αυτά ήταν σημαντικά.

Η συγγραφή του ομαδικού ημερολογίου γινόταν με μεγάλη υπευθυνότητα. Τα παιδιά έμαθαν να κρατούν σημειώσεις, να συλλέγουν πληροφορίες, να τις συνθέτουν και να τις καταθέτουν στην τάξη. Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε συγχρόνως και πολύ καλή άσκηση στη σύνταξη και στην ορθογραφία, εφόσον τα ενδιέφερε να γραφτεί το κείμενό τους επεξεργασμένο συντακτικά και ορθογραφικά για να το μοιραστούν με άλλα παιδιά.

Θετική ήταν η ανταπόκριση των μαθητών και στις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη μελέτη της λογοτεχνίας. Απέκτησαν μια διαφορετική ματιά για το λογοτεχνικό βιβλίο, με αποτέλεσμα αρκετά παιδιά να γίνουν συστηματικοί αναγνώστες.

Η δραστηριότητα κατασκευής των ζωών τους βιβλίων απελευθέρωσε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Η μελέτη επίσης των λογοτεχνικών βιβλίων με εναλλακτικούς τρόπους τα ρδήγησε να εμπλακούν με το λογοτεχνικό κείμενο, να κινητοποιηθούν, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να εκφράσουν τα συναισθηματά τους, με αποτέλεσμα τη σημαντική αύξηση δανεισμού βιβλίων από τη βιβλιοθήκη της τάξης και του Σχολείου.

Η δημιουργία εργασιών από τους μαθητές ήταν μια δραστηριότητα που στην έναρξη της προβληματίσε κυρίως τους γονείς.

Υπήρχε η άποψη ότι «τέτοιου τύπου δουλειές» αφορούν περισσότερο την εκπαίδευση σε μεγαλύτερες βαθμίδες, ενώ τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Γρήγορα, όμως, οι ίδιοι οι γονείς διαπίστωσαν ότι τα παιδιά κινητοποιούνται ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες έρευνας, και τα αποτελέσματα που παράγουν είναι πολύ σημαντικά. Πολλές φορές οι μαθητές μάς εντυπωσίασαν με τις ικανότητές τους και τη δραστηριοποίησή τους στον τομέα αυτόν.

Σημαντική εμπειρία αποτέλεσε και η αλληλογραφία με άλλα σχολεία. Η αγωνία με την οποία περιμέναμε τις απαντήσεις στα γράμματά τους ήταν μεγάλη, και με πολύ ενδιαφέρον ανταποκρινόνταν τα ίδια γράφοντας κείμενα, τα οποία κάποιες φορές τα μοιράζοταν και με τη δική τους τάξη. Η αλληλογραφία, όμως, είχε και ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα: τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των παιδιών. Παρακολουθώντας την πορεία ορισμένων παλαιότερων μαθητών μου, διαπιστώνω ότι διατηρούν ακόμη σχέσεις με παιδιά με τα οποία αλληλογραφούσαν.

Πολύ σημαντική, επίσης, ήταν και η τελευταία ημέρα της εβδομάδας, κατά την οποία επεξεργαζόμασταν ζητήματα που αφορούσαν τη δυναμική της ομάδας της τάξης: συγκρούσεις, ανταλλαγές, συμφωνίες και διαφωνίες, προσαρμογές και επαναδιαπραγματεύσεις έβρισκαν χώρο έκφρασης την ώρα αυτή. Ο τρόπος με τον οποίο επεξεργαζόμασταν τα ζητήματα έδινε στα παιδιά ένα αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης. Το γεγονός ότι όλη η ομάδα της τάξης επεξεργαζόταν τα ζητήματα που προέκυπταν, όχι μόνο ατομικά, αλλά και ομαδικά, μείωνε τις συγκρούσεις και τις αντιπαράθεσεις μεταξύ των μαθητών. Έτσι οι επιθετικές συμπεριφορές περνούσαν σταδιακά και τις αντικαθιστούσε διάλογος με επιχειρήματα, τα οποία οδηγούσαν συνήθως σε λύσεις. Η διαδικασία αυτή ενδυνάμωνε την ομάδα και δημιουργούσε ένα περιβάλλον που ευνοούσε την εξέλιξη οποιασδήποτε δραστηριότητας.

Θα ήθελα, επίσης, να τονίσω ότι άμεση συνέπεια της παιδαγωγικής αυτής αποτελεί και «η πολιτική και κοινωνική χειραφέτηση» των μαθητών, με την έννοια ότι τους βοηθά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και τους μαθαίνει να διεκδικούν τα δικαιώματά

τους. Ενδεικτικά θα καταθέσω μια σημαντική εμπειρία σχετικά με το ζήτημα αυτό:

Σε σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, κοντά στο Υπουργείο Παιδείας, κάποιες μαθήτρές μου, στο πλαίσιο της προετοιμασίας της εργασίας τους, ετοίμασαν ένα ερωτηματολόγιο, και ζήτησαν με αίτησή τους να συναντήσουν τον τότε υπουργό Γεράσιμο Αρσένη, να του πάρουν συνέντευξη και να διεκδικήσουν, μέσα από αυτή, καλύτερο κτίριο για το σχολείο τους. Οι μαθήτρες κινήθηκαν «αυτόνομα», χωρίς να ενημερώσουν τους γονείς τους, εμένα ή κάποιον άλλο από τη σχολική κοινότητα. Ήταν μια εντελώς απρόσμενη ενέργεια που μας εντυπωσίασε τόσο για την οργάνωσή της όσο και για την αποτελεσματικότητά της.

Πράγματι ο Υπουργός τις δέχτηκε, η συνέντευξη έγινε, τους υποσχέθηκε ότι θα κάνει στιδήποτε μπορεί για να κτιστεί το καινούργιο σχολείο και φωτογραφήθηκε μαζί τους. Τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα από την προσπάθειά τους και η αποτελεσματικότητά της τόνωσε την αυτοεκτίμησή τους. Στο τέλος, απομαγνητοφώνησαν το περιεχόμενο της συνέντευξης, η οποία δημοσιεύτηκε στο περιοδικό της τάξης.

Το σχολείο, βέβαια, που τους υποσχέθηκε ο Υπουργός δεν έγινε. Όμως, οι μαθήτρες αυτές από τόσο μικρή ηλικία «κατέκτησαν» έναν τρόπο διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Η ικανοποίησή τους ήταν διάχυτη και το μάθημα που έδωσαν σε μας τους δασκάλους και στους συμμαθητές τους ήταν σπουδαίο. Αυτό το αισιόδοξο μήνυμα φανερώνει ότι το σχολείο μπορεί και οφείλει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, αξιοποιώντας τα περιορισμένα έστω περιθώρια ελευθερίας που έχει.¹⁴

14 Στον διάλογο μεταξύ του McLaren και του Kris Gutierrez, ο Gutierrez αναφέρει: «Είναι αλήθεια ότι, αν δεν προκληθούν γενικότερες αλλαγές, λίγα πράγματα μπορούν να γίνουν. Παρόλο που υπάρχουν οι παραδοσιακές τάξεις, όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο πληροφοριοδότης και ο μαθητής ο αποδέκτης, έχουμε προσδιορίσει κάποιες τάξεις με διαφορετικά περιεχόμενα διδασκαλίας, όπου ο μαθητής είναι ο συνδιοργανωτής του γλωσσικού μαθήματος. Οι τάξεις αυτές βασίζονται στη συνεργασία και στην ανταπόκριση. Προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να λειτουργήσουν ως αναλαμβάνοντα όντα και ως ειδικοί στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Δηλαδή οι μαθητές παίζουν

Επίλογος

Η περιγραφή του παραπάνω εβδομαδιαίου προγράμματος είναι σχηματική και δεν προτείνεται να εφαρμοστεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ούτε βέβαια και σε όλη του την ανάπτυξη, χωρίς την ανάλογη προετοιμασία και τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζονται τέτοιες προσπάθειες. Η απόπειρα καταγραφής δεν είναι μια πρόταση που έχει χαρακτήρα «συνταγής», αλλά αφορά κυρίως την κατάθεση της φιλοσοφίας με την οποία προσεγγίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η ίδια, άλλωστε, η προσέγγιση απορρίπτει κάθε λογική «συνταγής». Οι προτάσεις που αναφέρθηκαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για τέτοιου είδους προσεγγίσεις. Η αναπροσαρμογή, η αναθεώρηση, η κριτική, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός παρόμοιων προσπαθειών είναι απαραίτητα στοιχεία για την απόδοση θετικών αποτελεσμάτων.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή τέτοιων «εναλλακτικών» πρακτικών αποτελεί προφανώς και η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού. Μια αλλαγή στάσης που αφορά την αναβάθμιση του ρόλου του σε δάσκαλο ερευνητή, ο οποίος αναστοχάζεται τις προσπάθειές του, προσφέροντας έτσι πολλαπλά ευεργετικά αποτελέσματα στους μαθητές του αλλά και στον εαυτό του, δηλαδή στην επαγγελματική του «ταυτότητα» και στην προσωπική του ανάπτυξη.

ενεργό ρόλο σε μια κριτική διαδικασία που προσδιορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος. Το κεφάλαιο της γνώσης αντλείται από τις οικογένειες και τις κοινότητες των μαθητών και με αυτόν τον τρόπο η εγγραμματοσύνη απευθύνεται σε ζωντανές εμπειρίες. Αν και δεν έχουν λυθεί θέματα ρατσισμού, εξουσίας και σεξισμού, το σημαντικό είναι ότι τα θέματα αυτά συζητούνται σε μια διαδικασία όπου τίθενται προβλήματα και αυξάνουν τα προσδοκώμενα από μια ριζοσπαστική παιδαγωγική που αντιμετωπίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, όπου ο μαθητής είναι ταυτόχρονα και δάσκαλος. Αυτό είναι σίγουρα μια ενθαρρυντική αρχή» (McLaren 1997: 164).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- > Ανδρούσου, Α. 2005. *Πώς σε λένε; Διαργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- > Βαρνάβα-Σκούρα, Τζέλα & Δημήτρης Βεργίδης. 2002. *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*. Αθήνα: Παπαζήτης.
- > Βεηnslein, Β. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- > Charal, Β. 1993. Η σχολική αποτυχία στα μαθηματικά και η κοινωνική σχέση με τη γνώση, *ήερ. Σύγχρονη Εκπαίδευση* 73: 39-51.
- > Core, Β. & Μ. Κελεπτις. 2002. *Παιδαγωγικά πλαίσια εργασίας: από τη θεωρία στην πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα*, μτφ. Μαγδάλης Αρκολάκης. Αθήνα: Παιδικά Προγράμματα Εισοχμητικής Διδασκαλίας ΑΠΘ.
- > Cumplins, Θ. 2002. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, επιμ. Ε. Σκούρα, μτφ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- > Francois-Beigel, D. 1991. *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας. Συμβολή σε μια θεωρία της γλωσσικής πράξης*, μτφ. Φ. Καβουκόπουλος, Τ. Κόγος, Γ. Μαγούλας, Α. Μανουσπούλου και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. Αθήνα: Νεφέλη.
- > Freire, P. 1977. *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ. Σ. Τσόμης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- > Ζαμπή, Β. 1985. *Εκπαιδευτικοί και ανισότητα*, στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήτης.
- > Goodman, K. 1986. *What's Whole in Whole Language? A Parent/teacher Guide to Children's Learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- > Κόκκου, Ν. Κωνστανπούλου, Χ. Ρόζη & Ν. Μ. Σύφρονος. 1988. Μαθαίνουμε να διαβάζουμε διαβάζοντας και να γράφουμε γράφοντας: ένα πείραμα σε ένα σχολείο της Αθήνας, *ήερ. Εκπαιδευτική Κοινότητα* 38: 26-32.
- > Mc Gee, L. M. 1992. Awareness of text structure: Effects on children of expository text, *ήερ. Reading Research Quarterly* 17: 571-590.
- > McLaren, P. 1997. *Critical Pedagogy and Pedagogical Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Λονδίνο: Routledge.

Ποίηση και μουσική: μια διδακτική προσέγγιση*

Ελευθερία Νικολοπούλου

Στέλλα Πρωτονοταρίου

Πέτρος Χαραβιτσιδής

- > Ροθινοπού, Ρ. 1998. Η σχολική αποτυχία σάς ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε. περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 89: 27-32.
- > Πρωτονοταρίου, Σ. & Π. Χαραβιτσιδής. 2005. Ένα πρόγραμμα για την προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών, περ. *γέφυρες* 20: 22-31.
- > Σκούρτου, Ε. 2002. Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσο κοινωνικής ένταξης. Πρακτικά συνέδριου «Ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικός ρατσισμός στην Ευρώπη» (Ρόδος, Νοέμβριος 2002), <http://www.thoddees.org/pan.gr/ride/peitspne/εκουπιου/DOCUMENTS/εξφρ>.
- > Τσιόκαλης, Γ. 2004. *Αντακρατισμοί της ανθρώπινης κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παράτηρησις.
- > -. 2004. Από την ειδική αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, στο *Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά μειονότητας*. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο «Δημήτρης Γαλήνης».
- > ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2002. *Ενταίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Η νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο - Διαχείριση της πληροφορίας*.
- > Χαραβιτσιδής, Π. 2008. Ένα βιβλίο γεννιέται: Ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και παιδική λογοτεχνία, περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 77: 24-29.
- > Χαραλαμπίδου, Α. & Σ. Χατζησαββίδης. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια αναλυτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Συζητώντας πολλές φορές με τους μαθητές μας για τη μουσική σπουδάζουν να ακούν ή ακούγοντάς τους να σιγοψιθυρίζουν, και καμιά φορά να τραγουδούν, στον χώρο του σχολείου, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά, μέσα από τον όγκο των μουσικών και άλλων πληροφοριών, τις οποίες τα ΜΜΕ εκλέμνουν ή προβάλλουν χωρίς καμία ποιοτική επιλογή, αλλά με κριτήρια σχεδόν αποκλειστικά εμπορικά, γίνονται καθημερινά δέκτες μιας υποκουλτούρας που προσβάλλει την καλαισθησία και αποκλείει κάθε προβληματισμό.

Παράλληλα, οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, με βάση τα κείμενα των μαθητών ή τις συζητήσεις που γίνονται μέσα στις τάξεις, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα μέσα πληροφόρησης διαμορφώνουν, σε μεγάλο βαθμό, το αισθητικό κριτήριο των παιδιών σύμφωνα με τους όρους της ευρύτερης αγοράς.

Όπως παρατηρούν σύγχρονοι μουσικοί σε έρευνά τους για τη διδασκαλία της μουσικής στο δημοτικό σχολείο, «τα παιδιά σήμερα με πολύ γοργούς ρυθμούς, καθηλωμένα μπροστά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, βρίσκονται κάτω από την ίδια ομοιόμορφη

* Δημοσιεύτηκε στις *γέφυρες*, τχ. 29 (2006), σσ. 48-55. Για τις απόψεις που εκτίθενται στην αρχή του κειμένου σχετικά με την επίδραση των ΜΜΕ στα παιδιά σε σχέση με τη μουσική βλ. σχετικά Μ. Γρηγορίου. 2002. Μουσική αχρωματοψία. Τα ΜΜΕ και η καταστροφή της ανθρώπινης ευαισθησίας, περ. *γέφυρες*, τχ. 2, σσ. 56-65.

«Εθνικές εορτές»: 28η Οκτωβρίου: η εμπειρία μιας άλλης προσέγγισης*

Στέλλα Πρωτονοταρίου
Πέτρος Χαραβιτσιδης
Κλεάνθης Βουλκαλής
Γιώργος Μακρυγιάννης

Λίγες μόνο εβδομάδες μετά την έναρξη του σχολικού έτους, αρχίζει συνήθως στα σχολεία η προετοιμασία της γιορτής της 28ης Οκτωβρίου.

Το σκηνικό που παρουσιάζεται στα περισσότερα σχολεία είναι συνήθως πανομοιότυπο: σχέδια εργασίας από έτοιμες γιορτές που καθορίζουν το πλαίσιο της εκδήλωσης, επιλογή τραγουδιών και ποιημάτων τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες πρόσπαθούν να αποστηθίσουν, μεγάλοδοτες ιστορικές αναφορές και εθνικά εμβλήματα. Το σκηνικό αυτό συμπληρώνεται με τον «στρλιισμό» του σχολείου με εθνικές σημαίες ή και με αψίρες του έμποριου που απεικονίζουν των Έλληνα στρατιώτη να μάχεται ηρωικά κατατροπώνοντας τους εχθρούς.¹

Αυτή η προσέγγιση κυριαρχεί στην εκπαίδευση και χαρακτηρίζει όχι μόνο τη συγκεκριμένη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου, αλλά και τις επόμενες του σχολικού έτους, εγείροντας σοβαρές παιδα-

* Δημοσιεύτηκε στις γέφυρες, τχ. 26 (2006), σσ. 6-13.

¹ Για τον τρόπο «διακόσμησης» των χώρων του σχολείου στις εθνικές εορτές, βλ. σχετικά Κ. Μπινίδης, «Όψεις του εθνικισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση 134 (2004). Για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο επηρεάζει, μέσω των μαθημάτων και των εθνικών γιορτών και των συμβόλων, την εθνική συνείδηση των μαθητών, βλ. σχετικά Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα. 1997. *Τι είναι η πατρίδα μας. Εθνικισμός στην εκπαίδευση.*

γωγικές και, κατά συνέπεια, ιδεολογικές διαφωνίες, για το περιεχόμενο, τη μορφή και τη διαδικασία πραγματοποίησης των σχολικών εθνικών εορτών γενικότερα.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι οι μαθητές, ακόμα και από την προσχολική εκπαίδευση, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον «εθνικό εαυτό», πριν και μετά τη λήξη των σχολικών εορτών: έναν «εθνικό εαυτό» μιλώτερο από όλους τους άλλους και έναν «εθνικό άλλο» κατώτερο, κερκό και άδικο (Χάλαρη 2004).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως: Πώς προσέγγίζεται η ιστορία μέσα από τις εκδηλώσεις αυτές, με ποιον τρόπο εμπλέκονται οι μαθητές στη διαδικασία τους, τι είναι αυτό που απομένει στη συνείδησή τους μετά τη λήξη της γιορτής, ποια αντίληψη οδηγούνται να κατασκευάσουν για την πατρίδα και την ιστορία τους, ποιο είναι το παιδαγωγικό όφελος που προκύπτει, πώς βιώνονται αυτές οι γιορτές από τα παιδιά μεταναστών, τα οποία πολλές φορές προέρχονται από εθνότητες ανταπάλων στον πόλεμο² κ.ά.

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και την αγανάκτηση που αισθάνονται και προσπαθούν να βρουν λύσεις. Αυτή η προσπάθειά τους επικεντρώνεται στο να δώσουν άλλον προσανατολισμό και, κατά συνέπεια, άλλο περιεχόμενο στη σχολική γιορτή, αναδεικνύοντας, μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, την ιδεολογική τους στάση σε σχέση με σοβαρά παιδαγωγικά ζητήματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς αυτούς, οργανώσαμε και εμείς και πραγματοποιήσαμε στο σχολείο μας τη φετινή γιορτή της 28ης Οκτωβρίου.

² Ελάχιστες έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι αλλοεθνείς μαθητές το μάθημα της ιστορίας. Το θέμα θίγεται με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τρόπο από την Ε. Αβδελά (2001).

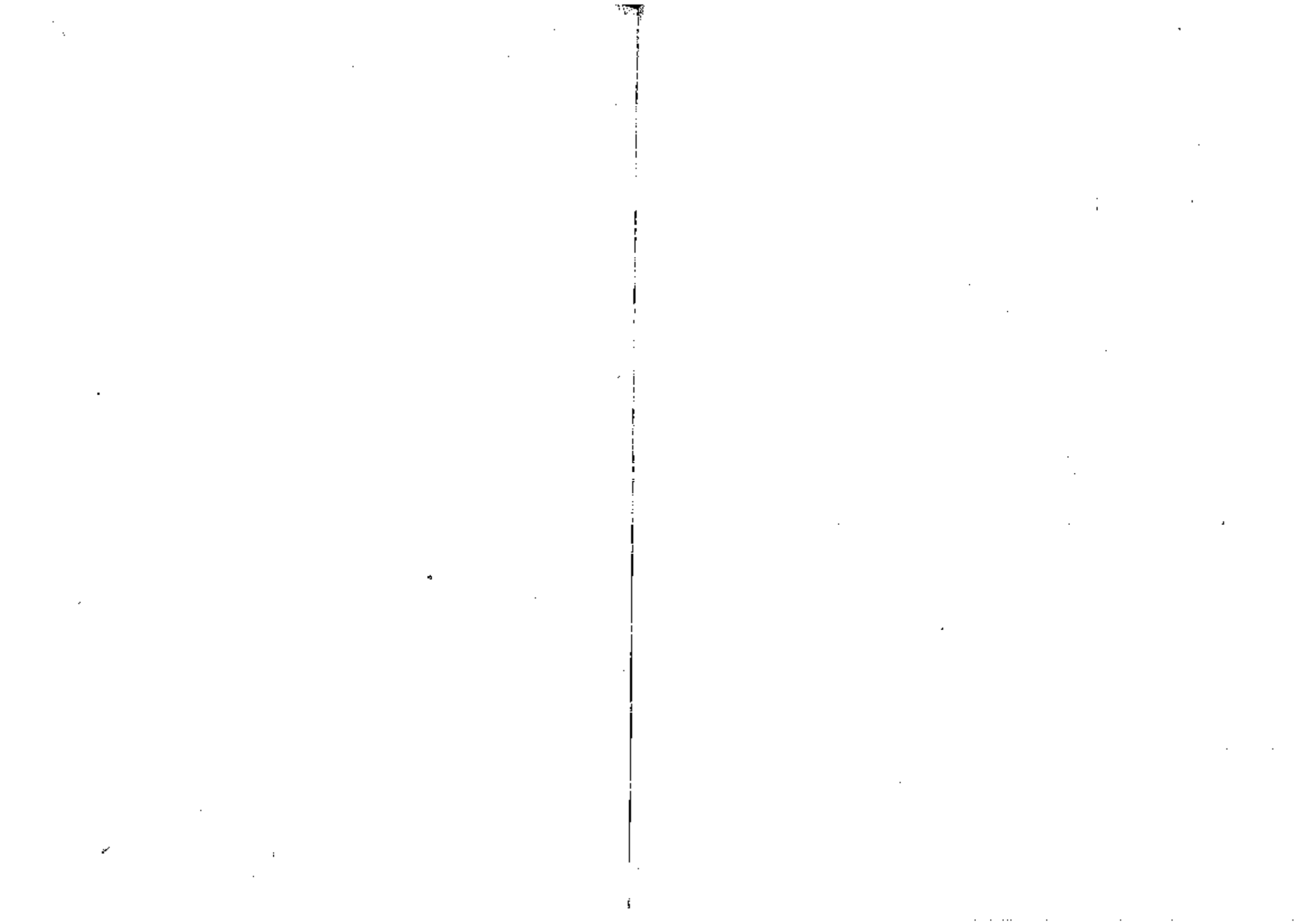
Μια γιορτή σε σχολείο της Γκρόβας

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου αποτελείται από παιδιά κυρίως μεταναστών (ποσοστό περίπου 70%). Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των μαθητών προέρχεται από την Αλβανία, ενώ ένας μικρότερος αριθμός ανήκει σε άλλες εθνότητες (Αίγυπτο, Συρία, Ιράκ, Ιράν, Πολωνία, Ουκρανία, Σουδάν, Νιγηρία). Η «διαφορετικότητα» που παρουσιάζει το Σχολείο, από πλευράς μαθητικού πληθυσμού, θεωρούμε ότι προσπορίζει μεγάλο «όφελος», όχι μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές, καθώς αυτή η διαφορετικότητα δημιουργεί προϋποθέσεις για ουσιαστικότερη και ευρύτερη παιδαγωγική προσέγγιση (Swadener 1999). Γι' αυτό και οι προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, αλλά και για την πρόληψη της σχολικής διαρροής και αποτυχίας των μαθητών μας, δεν θα μπορούσαν να αγνοήσουν και συγκεκριμένες πρακτικές του Σχολείου, όπως αυτές των σχολικών εορτών.³

Έχοντας απόλυτη συνείδηση ότι, ακόμα και σ' ένα ασφυκτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιθώρια ελευθερίας (Αβδελά 2001), αποφασίσαμε να αποδεσμευτούμε από τη λογική μιας μονοδιάστατης άποψης της ιστορίας ή των έτοιμων «σχεδίων-πακέτων» για τη συγκεκριμένη γιορτή, με τρόπο ώστε:

- Να αποφύγουμε τις εθνικές εξάρσεις.
- Να μην καταναλωθεί άσκοπα χρόνος και να μη μετατραπεί η σχολική γιορτή σε μια διαδικασία άγωνα και βαρετή για τους μαθητές μας.
- Να αξιοποιηθεί δημιουργικά ο χρόνος σε ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία.
- Να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους, αλλά και τον ιδιαίτερο πολιτισμό που μεταφέρουν.

³ Στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, τα τελευταία χρόνια, γίνονται σημαντικές προσπάθειες για την υπαστήριξη των αλλοδαπών μαθητών. Μία από τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, καθώς και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους γονείς τους. Τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας έχουν αναλάβει δάσκαλοι του σχολείου σε εθελοντική βάση.



Παράδειγμα

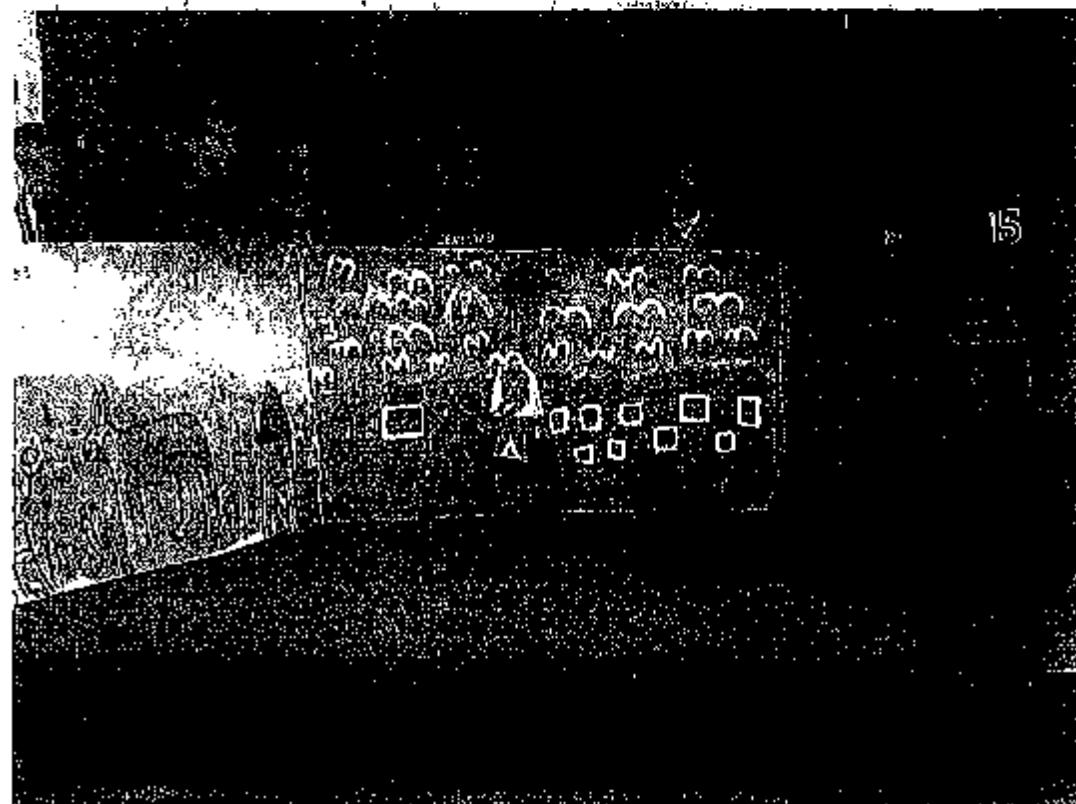
«Το ημερολόγιο ενός μουλαριού»

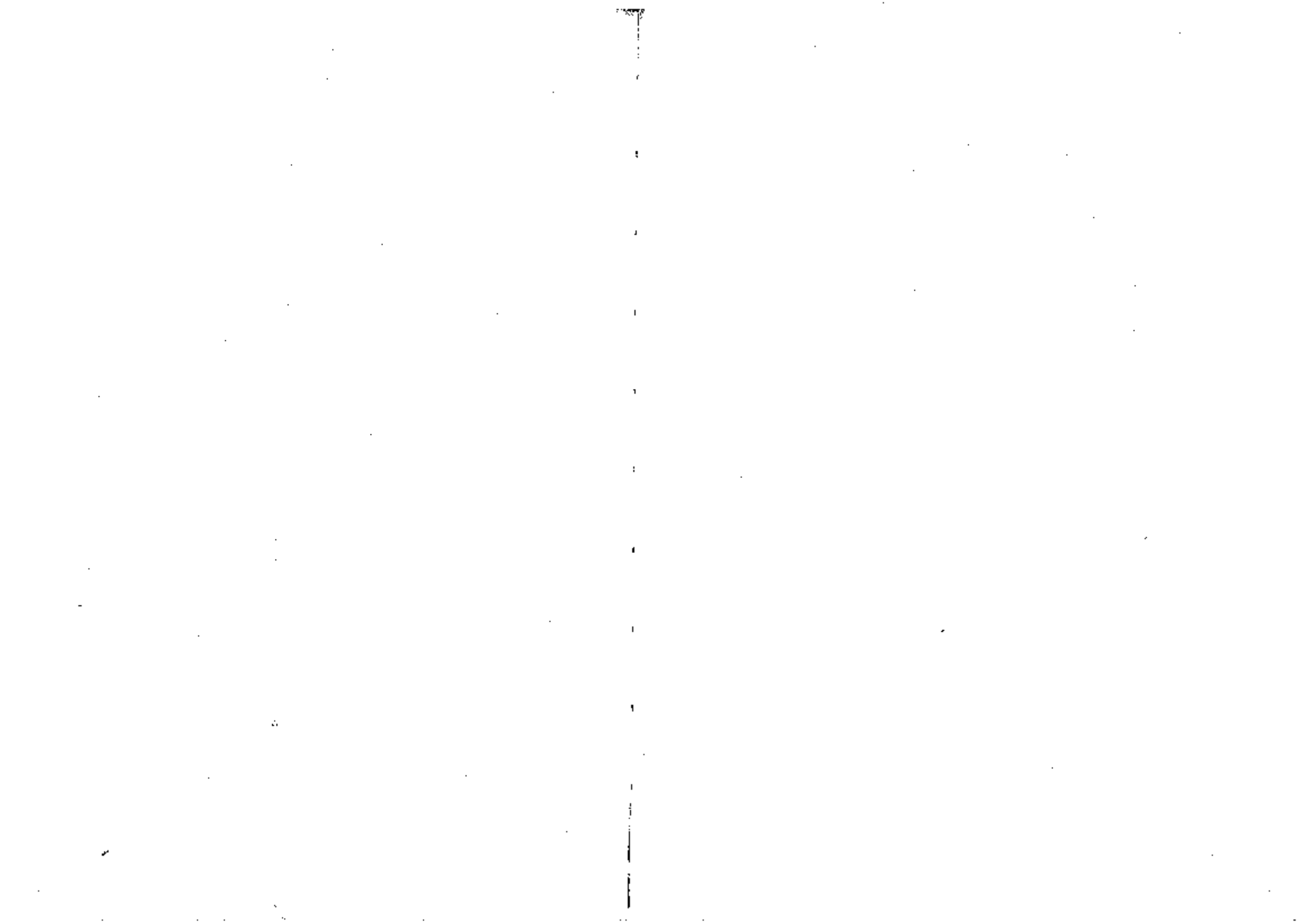
Ξεκινήσαμε, αναλύοντας στους μαθητές μας, με τη βοήθεια του χάρτη, τα ιστορικά γεγονότα που συνδέονται με την έναρξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου. Η Κίγκα, μαθήτρια από την Πολωνία, είχε ήδη συλλέξει πληροφορίες από τις συνεντεύξεις που πήρε από τον πατέρα της από την πατρίδα της (η οποία ήταν και η πρώτη χώρα που είχε εμπλακεί στον πόλεμο), και τις κατέθεσε στην ομάδα. Οι περιγραφές της, άμεσες και ζωντανές, προσανατόλισαν την προσοχή των παιδιών στις αιτίες του πολέμου, στον τρόπο με τον οποίο ο πόλεμος επεκτάθηκε και στην αντίσταση των λαών σε όλη τη διάρκεια του. Την αφήγησή της συμπλήρωσε ο Αντρέας, Έλληνας μαθητής, ο οποίος κατέθεσε στην ομάδα των παιδιών τη μαρτυρία του πατέρα του από ένα τραγικό περιστατικό που έζησε ο ίδιος στον πόλεμο. Στη συνέχεια, η Ντανιέλα, μαθήτρια από την Ουκρανία, κατέθεσε τις δικές της πληροφορίες από τον πόλεμο στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Η Μαρσέλα, μαθήτρια από την Αλβανία, κατέθεσε την εμπειρία της νονάς της, αρκετά σκληρή και έντονη, από ένα ελληνικό χωριό.

Ο κύκλος αυτός μάς έδωσε την ευκαιρία να εξηγήσουμε στους μαθητές τη βασική χρονική ανελίξη των γεγονότων. Στη συνέχεια, αναφερθήκαμε στην αντίσταση των λαών και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε. Οι παρατηρήσεις των μαθητών επικεντρώθηκαν κυρίως στις μάχες και στα ηρωικά κατορθώματα των στρατιωτών. Στρέψαμε την προσοχή τους, χρησιμοποιώντας διάφορα οπτικά υλικά, αλλά και τις πληροφορίες από τις συνεντεύξεις που είχαν πάρει τα παιδιά, στο γεγονός ότι στον πόλεμο δεν αντιστάθηκαν και δεν αγωνίστηκαν μόνο οι στρατιώτες, αλλά και οι γυναίκες, τα παιδιά, ακόμα και τα ζώα!

Προτείναμε το λογοτεχνικό κείμενο «Το ημερολόγιο ενός μουλαριού» από το βιβλίο *Οι μάγοι της κασέτας* της Γ. Γρηγοριάδου-Σουρέλη (Αγκυρα, Αθήνα 1996). Το κείμενο αυτό περιγράφει σε πρώτο πρόσωπο, μέσα από το ημερολόγιο ενός μουλαριού, τη ζωή του στο χωριό μέχρι την κήρυξη του πολέμου.

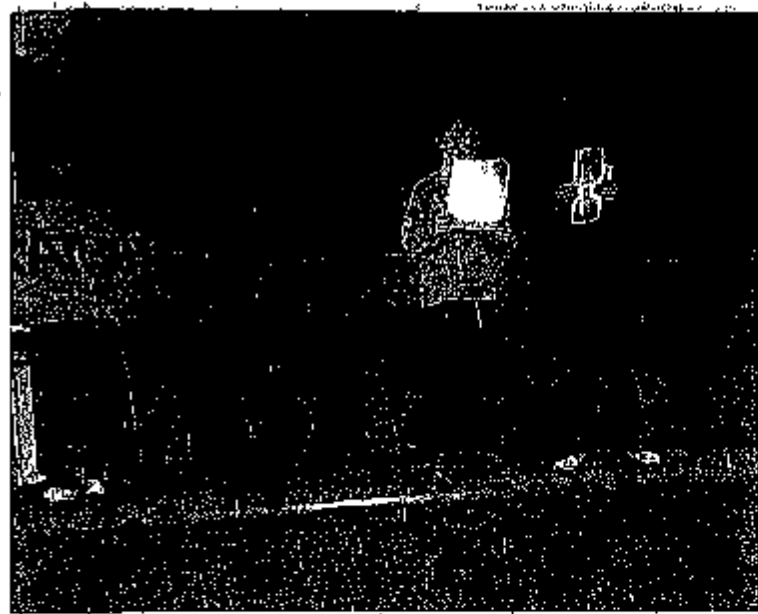
Η ιδέα ότι ένα μουλάρι μιλάει και περιγράφει τη ζωή του ενθουσίασε τα παιδιά. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, εξηγήσα-

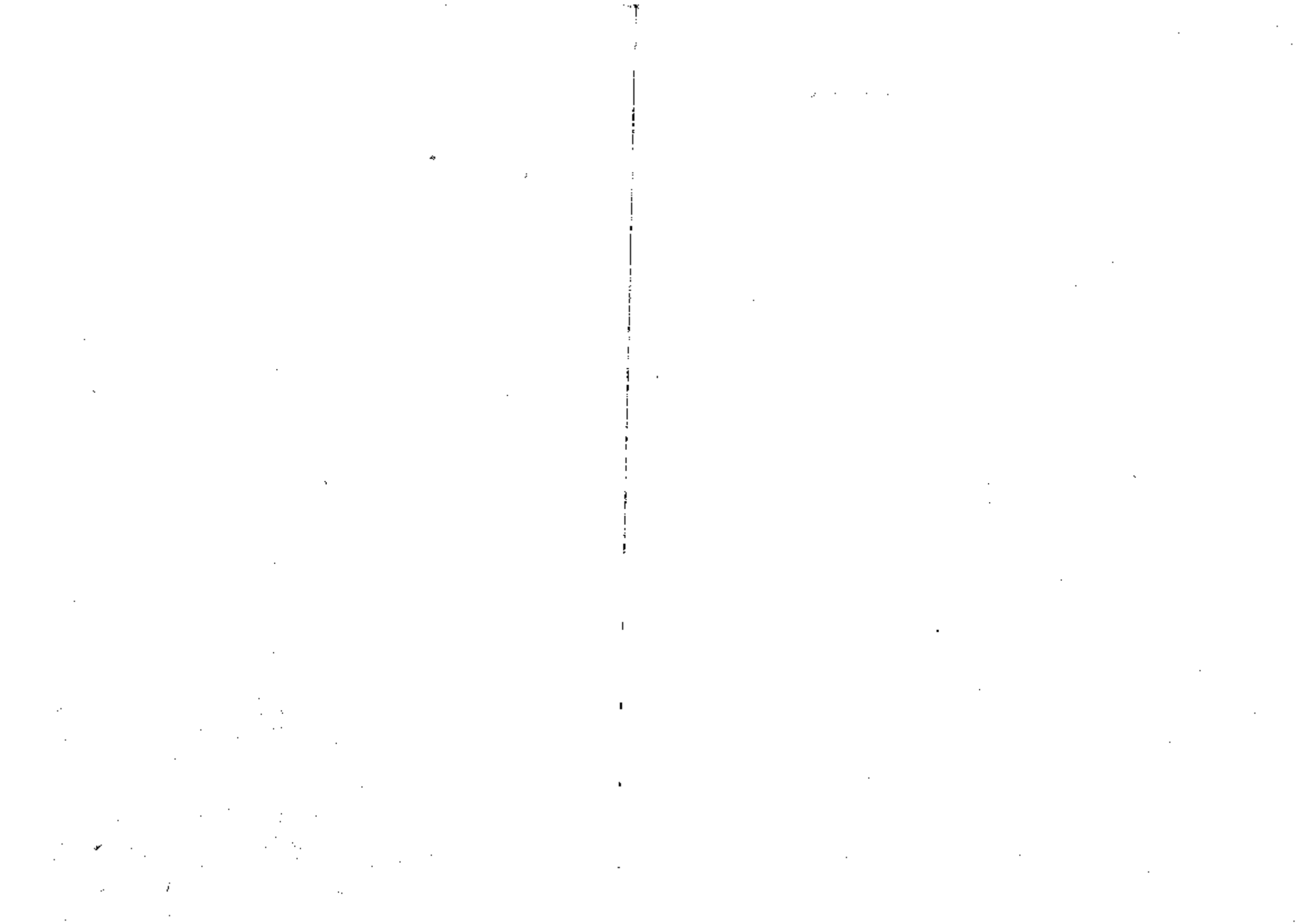






«Κινοχή».





ρίζοντας το ένα το άλλο. Η αγωνία μας για το «χάος» που πολλές φορές παρουσιαζόταν στις πρώτες υποχώρησε όταν είδαμε ότι τα παιδιά αγαλάμβαναν τις ευθύνες τους, δείχνοντάς μας ότι η γιορτή είχε γίνει προσωπική τους υπόθεση. Οι δημιουργίες που επιδόσαν και υλοποίησαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας αξιοποιήθηκαν όλες στην παράσταση, προκαλώντας το ενδιαφέρον των υπόλοιπων μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων που την παρακολούθησαν. Στο τέλος της γιορτής, μοίρασαν τα συνθήματά τα οποία είχαν γράψει στα ελληνικά και στις μητρικές τους γλώσσες.

Παράλληλα, τα παιδιά της Γ' τάξης μοίρασαν την εφημερίδα που είχαν κατασκευάσει με τη βοήθεια του δασκάλου τους, η οποία αναφερόταν στα γεγονότα του πολέμου.⁵

Σκέψεις και συμπεράσματα

Για μας τους δασκάλους, η διαπίστωση ότι οι σχολικές γιορτές μπορούν να γίνουν με στόχους και διαδικασίες γόνιμες και εποικοδομητικές για τους μαθητές μας, επηρεάζοντας παράλληλα όλη τη σχολική κοινότητα, ήταν πολύ σημαντική.

Ήρθαμε, και όχι για πρώτη φορά, αντιμέτωποι με μια πρόκληση που αποτελεί πάντα το μεγάλο ερώτημα στην παιδαγωγική μας: «Τι ακριβώς σημαίνει αυτή η περιβόητη αντίληψη ότι τα πάντα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των μαθητών και ότι οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης πρέπει να στηρίζεται στα βιώματά τους;». Προφανώς, αυτό είναι ένα ερώτημα, στο οποίο κάθε δάσκαλος οφείλει να απαντήσει.

Η εμπειρία αυτή μάς οδήγησε στη βεβαιότητα ότι ο δρόμος που διανύσαμε ήταν ένας δρόμος μακρύς και δύσκολος, αλλά ιδιαίτερα γοητευτικός, ο οποίος γίνεται σίγουρα ευκολότερος όταν τον διανύει κανείς συντροφικά και όχι μοναχός του. Για άλλη μια

⁵ Την ευθύνη για τη δημιουργία της εφημερίδας της Γ' τάξης είχε ο δάσκαλός τους Σωτήρης Σκαρτσάλας.

φορά, η δυναμική της ομάδας, όχι μόνο των μαθητών αλλά και των δασκάλων, λειτούργησε στο Σχολείο μας πολλαπλασιαστικά ως προς το αποτέλεσμα.

Καταθέτουμε, λοιπόν, την εμπειρία αυτή, ελπίζοντας ότι μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμες διαπιστώσεις σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και ότι μπορεί να βοηθήσει στην υιοθέτηση μιας νέας οπτικής στο θέμα των σχολικών εθνικών εορτών, τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τη διαδικασία πραγματοποίησής τους.

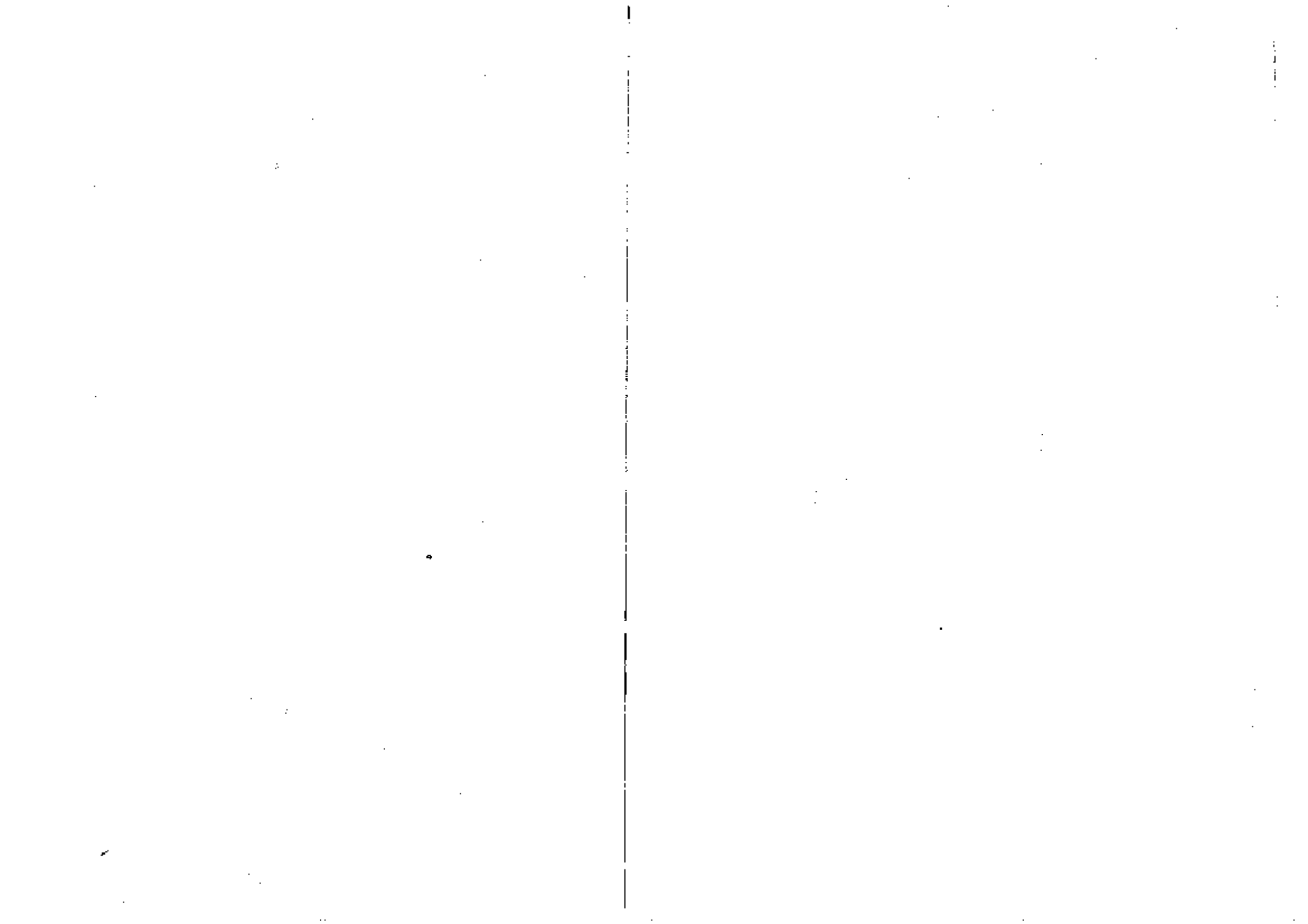
Αποσπάσματα από κείμενα μαθητών που προέκυψαν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της γιορτής

Την Πέμπτη, στο σχολείο, η τάξη μου μαζί με την άλλη Ε' τάξη του σχολείου κάναμε τη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου. Τραγουδήσαμε, διαβάσαμε κείμενα, δείξαμε σε όλους τις ζωγραφιές που φτιάξαμε... Εγώ νομίζω ότι την κάναμε πολύ καλά, δώσαμε τα δυνατά μας και το πιο σοβαρό είναι ότι την κάναμε μόνοι μας, χωρίς κανέναν δάσκαλο να μας βοηθήσει... την ώρα που κάναμε τη γιορτή, εμένα μου άρεσε ότι δεν κερδευτήκαμε και κάθε παιδί ήξερε από μόνο του τι να κάνει...

Αντρέας

Για πρώτη φορά συμμετείχα στην προετοιμασία της σχολικής γιορτής. Έμεινα ενθουσιασμένος από τα τραγούδια που είπαμε, τα ποιήματα που απαγγείλαμε, τα κείμενα που διαβάσαμε και τα σκεις που παίξαμε. Οι μαθητές της Ε' τάξης φτιάξαμε μόνοι μας τα σκηνικά, τις ζωγραφιές και στοίλισαμε μ' αυτές την αίθουσα των τελετών. Μ' άρεσε πολύ που έμαθα γεγονότα που συνέβησαν εκείνη την εποχή. Ήταν όμορφα όταν ακούσαμε συνθήματα κατά του πολέμου σε όλες τις γλώσσες. Ένωσα ικανοποίηση όταν μας χειροκρότησαν και μας έδωσαν συγχαρητήρια για τη γιορτή που κάναμε. Γονείς, μαθητές και δάσκαλοι έφταναν ενθουσιασμένοι και εγώ ήμουν ευτυχισμένος που βοήθησα να γίνει μια τέτοια πρωτότυπη γιορτή.

Νικόλαος



«Εθνικές εορτές»: η διδασκαλία της Ελληνικής Επανάστασης με αφορμή τη γιορτή της 25ης Μαρτίου στο σχολείο: ένα παράδειγμα*

Πέτρος Χαραβτσιδης
Στέλλα Πρωτονοταρίου
Παρασκευή Βασιλάκου

Με την έναρξη της περσινής σχολικής χρονιάς άνοιξε ένα μεγάλο θέμα στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νέο βιβλίο της ιστορίας της ΣΤ' τάξης. Τα ζητήματα που προέκυψαν δημιούργησαν εντάσεις, οι οποίες δεν έχουν ακόμη καταλαγιάσει. Ανεξάρτητα από τις ταχόν συμφωνίες ή διαφωνίες, τις συχνά ακραίες αντιδράσεις ή και τις απόλυτες στάσεις, η αντιμετώπιση του νέου βιβλίου και η συζήτηση που προκλήθηκε ανέδειξαν για άλλη μια φορά ένα υπαρκτό πρόβλημα: όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο αναλαμβάνεται κάποιος την εθνική του ιστορία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή πρέπει να διδάσκεται.

Μέσα από την αντιπαράθεση αυτή, προέκυψαν διάφορα ερωτήματα, ένα από τα οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην πράξη τα ζητήματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Προφανώς, το παραπάνω ερώτημα δεν μπορεί να απαντηθεί αν δεν παρακολουθήσει κάποιος συστηματικά τις διδακτικές πρακτικές που αυτοί οι ίδιοι εφαρμόζουν μέσα στην τάξη τους.

* Δημοσιεύτηκε στις γέφυρες, τχ. 37 (2007), σσ. 22-27.

Η οργάνωση και η πραγματοποίηση της γιορτής για την «εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου», που έγινε στο Σχολείο μας το προηγούμενο σχολικό έτος 2006-2007,¹ θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση και να χρησιμεύσει ως παράδειγμα για τον τρόπο διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας.

Ο σχεδιασμός, η μεθοδολογία και η διαδικασία την οποία ακολουθήσαμε, και η οποία διήρκεσε περίπου τρεις μήνες, δεν στόχευαν απλώς στην προετοιμασία μιας εκδήλωσης ειδικά για την «εθνική επέτειο»: η συγκεκριμένη γιορτή χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από αυθεντικές πηγές και κείμενα.² Με αυτή την έννοια, το παράδειγμα που ακολουθεί αποτέλεσε για μας μια εναλλακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία μιας σημαντικής περιόδου της ελληνικής ιστορίας, της Ελληνικής Επανάστασης.³

Για μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας

Με σημείο αναφοράς το παράδειγμα της Ελληνικής Επανάστασης, αποφασίσαμε να εργαστούμε με τους μαθητές μας⁴ πάνω

¹ Ανάλογες προσπάθειες σχετικά με τις εθνικές γιορτές έχουν γίνει στο Σχολείο και για τις άλλες εθνικές επετείες. Βλ. Σ. Πρωτονοταρίου & Π. Χαραβτσιδής, 2006. Εθνικές εορτές: Η εμπειρία μιας άλλης προσέγγισης.

² Για τον τρόπο οργάνωσης των εθνικών εορτών στον χώρο του σχολείου, βλ. Κ. Μπανάκης, 2004. Όψεις του εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επετείοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. Για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο επηρεάζει μέσω των μαθημάτων και των εθνικών εορτών και των συμβόλων την εθνική συνείδηση των μαθητών, βλ. Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγάνα, 1997. *Τι είγ' η πατρίδα μάς. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.*

³ Το σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε παράλληλα στα δύο τμήματα της ΣΤ' τάξης, με υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς Πέτρο Χαραβτσιδή και Παρασκευή Βασιλάκου για το πρώτο τμήμα και για το δεύτερο τον Γιώργο Μακρυγιάννη και τη διευθύντριά του Σχολείου Στέλλα Πρωτονοταρίου.

⁴ Οι μαθητές που συμμετείχαν στη γιορτή ήταν κυρίως παιδιά μεταναστών (ποσοστό 70%). Για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο διαχειρίζεται ζητήματα που





στα δομικά στοιχεία που εμφανίζονται σε κάθε επαναστατικό κίνημα.

Πέρα από τα γενικότερα ερωτήματα που μας απασχόλησαν, όπως: Με ποιον τρόπο μπορούν να επαναπροσδιοριστούν οι εκδηλώσεις «εθνικού περιεχομένου» που πραγματοποιούνται στα σχολεία μας ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και τη διαδικασία, ώστε να είναι δημιουργικές και γόνιμες για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ή με ποιον τρόπο είναι δυνατόν να αποφύγουμε μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο την «κατασκευή» εθνοκεντρικών συνειδήσεων κ.ά., το σκεπτικό του συγκεκριμένου σχεδιασμού επικεντρώθηκε κυρίως στα παρακάτω ερωτήματα, στα οποία προσπαθήσαμε να απαντήσουμε:

- Βίωσαν όλοι οι Έλληνες με τον ίδιο τρόπο την υπόδουλη κατάσταση;
- Η Ελληνική Επανάσταση επηρεάστηκε και προετοιμάστηκε από άλλα κινήματα, και ποια ήταν αυτά;
- Με ποιον τρόπο οι πρωτεργάτες της επηρέασαν την εξέλιξή της;
- Ποιος ήταν ο ρόλος των διανοουμένων και των λογοτεχνών, ποιος ο ρόλος των οπλαρχηγών της εποχής και ποιος των υπόλοιπων ραγιάδων;
- Ποιες διεργασίες συντελούνται όταν κάποιος αγωνίζεται για την ελευθερία του, ποιες συγκρούσεις βιώνει και ποια είναι τα αποτελέσματά τους;
- Υπήρξαν εμφύλιες συγκρούσεις; Γιατί συνέβησαν και ποιες συνέπειες είχαν στην έκβαση της Επανάστασης;

σχετίζονται με τη «διαφορετικότητα» των μαθητών του, βλ. Σ. Πρωτονοταρίου & Π. Χαραβιτσίδης, 2005. Για ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις.

Ενότητα πρώτη

Οι συνθήκες ζωής των υπόδουλων

Οι μαθητές μελέτησαν κείμενα που έδιναν άμεσες και έμμεσες πληροφορίες για τις συνθήκες ζωής των υπόδουλων. Χρησιμοποιήθηκαν πηγές από βιβλία ιστορίας, δημοτικά ποιήματα και τραγούδια, εικαστικό υλικό και βιογραφικά κείμενα.⁵

Μετά τη συστηματική μελέτη των πηγών, οι μαθητές ανακάλυψαν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους στην τάξη. Στη συνέχεια, επέλεξαν να ασχοληθούν με τη ζωή και τη δράση τεσσάρων κοινωνικών ομάδων, των Φαναριωτών, των κολίγων, των κοτζάμπασηδων και των κλεφτών-αρματολών. Τα παιδιά, αφού χωρίστηκαν σε αντίστοιχες ομάδες, έγραψαν ένα βιογραφικό κείμενο σε πρώτο πρόσωπο για την κοινωνική ομάδα που είχαν επιλέξει. Τα βιογραφικά κείμενα διαβάστηκαν στην τάξη, και τα ίδια τα παιδιά αποφάσισαν να τα παρουσιάσουν και την ημέρα της γιορτής. Θεώρησαν όμως απαραίτητο να σκηνοθετήσουν τον υποτιθέμενο κολίγο, τον Φαναριώτη, τον κοτζάμπαση, τον κλέφτη και τον αρματολό με τρόπο που να παραπέμπει στην αντίστοιχη κοινωνική ομάδα. Έτσι, ο κολίγος θα φορούσε ψάθινο καπέλο και θα κρατούσε μπασιούνι και ταγάρι, ο Φαναριώτης καπέλο και ένα μακρύ παλτό, ο κοτζάμπασης κουστούμι, ο κλέφτης και ο αρματολός θα κρατούσαν σπαθιά, ενώ ο κλέφτης θα φορούσε και ένα μενταγιόν, δάρο της μητέρας του.

Στόχος της ενότητας αυτής ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι δεν βίωναν οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες την κατάσταση της σκλαβιάς με τον ίδιο τρόπο, αλλά ότι υπήρχαν σοβαρές διαφοροποιήσεις, οι οποίες καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό και τη στάση τους απέναντι στην Επανάσταση.

5 Για τη σύνδεση του εκπαιδευτικού υλικού με τους εκπαιδευτικούς στόχους βλ. σχετικά Α. Ανδρούσου, 2005, «Πώς σε λένε». Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση.

Ενότητα δεύτερη

Η προετοιμασία για την Επανάσταση

α) Η Γαλλική Επανάσταση και η επιρροή της

Οι μαθητές μελέτησαν πηγές από κείμενα που σχετίζονταν με τη Γαλλική Επανάσταση. Μελετήσαμε επίσης εικαστικό υλικό (ζωγραφική, γραβούρες κ.ά.) και συζητήσαμε πάνω σε αυτά. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν τα συνθήματα και οι διακηρύξεις της Γαλλικής Επανάστασης και τα παιδιά πρότειναν διάφορους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν τα συνθήματα αυτά να αποδοθούν κατά τη διάρκεια της γιορτής που προετοιμάζαμε παράλληλα. Έτσι, αποφάσισαν τις βασικές διακηρύξεις από τα «Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη» να τις παρουσιάσουν με απλό τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητές, και τα βασικά συνθήματα της Γαλλικής Επανάστασης («Ελευθερία, Ισότητα, Αδελφοσύνη») να γραφούν σε αφίσες και να επικοληθούν κατά τη διάρκεια της γιορτής σε ένα μεγάλο εικαστικό έργο, το οποίο κατασκευάσαν αποτυπώνοντας τα σώματά τους. Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου, που αναταρτιστούσε ανθρώπινες φιγούρες με προτεταμένα τα χέρια, έγινε από τους μαθητές, επειδή, όπως είπαν, ήθελαν να αποδώσουν την αγωνιστικότητα και την αποφασιστικότητα των ανθρώπων που διεκδικούσαν τα δικαιώματά τους.

β) Η διακίνηση των φιλελεύθερων ιδεών

Συζητήσαμε με τους μαθητές μας το γεγονός ότι η διακίνηση στον υπόδουλο ελληνισμό των φιλελεύθερων ιδεών έγινε από τους διανοούμενους και τους λογοτέχνες της εποχής με πολλούς τρόπους. Επικεντρωθήκαμε στο παράδειγμα του Ρήγα Φεραίου και μελετήσαμε κείμενα και ποιήματά του.

Ανακαλύψαμε τη συνάφεια και τη σχέση που είχαν τα κείμενα αυτά με τη Γαλλική Επανάσταση και τα επεξεργαστήκαμε απλοποιώντας τα, έτσι ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητά. Μέσα από τον λόγο του Ρήγα, οι μαθητές αποφάσισαν να προβάλλουν στη γιορτή βασικά σημεία από τα «Δίκαια του Ανθρώπου». Αφού τα κατέγραψαν σε αφίσες, πρότειναν η παρουσίασή τους να γίνει στις μητρικές γλώσσες όλων των παιδιών. Με αυτόν τον τρό-

πο θέλησαν να δώσουν στις ιδέες αυτές μια παγκόσμια αξία. Στο τέλος, μάχεται, τραγούδησαν και το μελοποιημένο ποίημα του Ιήγα «Όλα τῆ ἔθνη».

Μέσα επίσης από την ανάλυση του «Θούριου» οι μαθητές κατάλαβαν τη σημασία της εγρήγορης και της κινητοποίησης των ανθρώπων για έναν σημαντικό σφιστό. Αποφάσισαν, λοιπόν, να γράψουν σε ένα μεγάλο πανό ἑτάχους από τον Θούριο, τους οποίους τῆ ἴδια επέλεξαν, και να τον εντάξουν στη γιορτή τους τραγουδώντας τον.

Στόχος της ενότητας αυτής ἦταν να κατανοήσουν οι μαθητές ὅτι ὅλα τῆ επαναστατικά κινήματα ἔχουν κοινές ιδεολογικές ἀφετηρίες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό ἐπηρεάζουν και την ἔκφασή τους.

Ενότητα τρίτη

Ἡ Ἑλληνική Επανάσταση

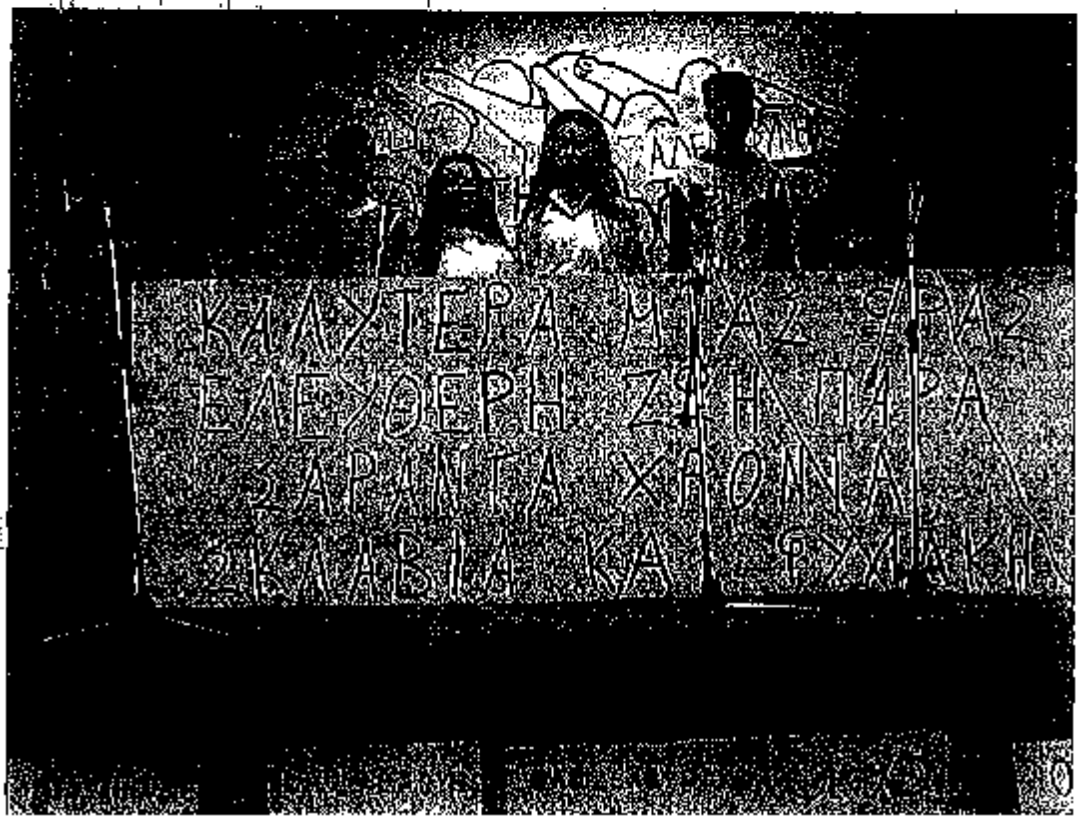
Επιλέξαμε να ἐργαστούμε πάνω στη θυσία των Μεσολογγιτῶν, προσεγγίζοντάς τῆν μέσα από το ἔργο του Διονύσιου Σολωμοῦ. Το κείμενο «Ἡ Ἰνναίκα τῆς Ζάκυνθος» μᾶς ἔδωσε την ευκαιρία να ἐπεξεργαστούμε ζητήματα πού ἀφορούσαν ἀξίες ὅπως ἡ ἀλληλεγγύη, ἡ συμπαράσταση, ἡ ἀγωνιστικότητα, ἡ αὐτοθυσία.

Τὰ παιδιά, με τῆ ἀνάλογα μουσικά ἀκοῦσματα, ἔκνωσαν τῆν ἀτμόσφαιρα του ἔργου και ζήτησαν να το δραματοποιήσουν, δίνοντάς του μια πῆρ ἀπλή μορφή. Συγχρόνως, κατά τῆ διάρκεια τῆς δραματροποίησης πρόθεσαν διαλόγους και ἀφηγήσεις. Προσπάθησαν, ὁμως, κατά τῆ ἐπεξεργασία του δικού τους κειμένου, να μῆν ἀπομακρυνθοῦν ἀπό το ὕφος του ποιητῆ.

Τέλος, για τῆς ἀνάγκες τῆς παράστασης κατασκεύασαν μόνῆ τους τῆ ρούχα πού θα φορούσαν, βᾶφοντας και ράβοντας ὑφᾶσματα-γάζες με αὐτές και εὔκολες τεχνικές.

Στην ἐπόμενη φάση ἐργαστήκαμε πάνω στο μελοποιημένο⁶

⁶ Για τῆν τρόπο με τῆν ὁποῖο ἐπεξεργαζόμαστε τῆ μελοποιημένη ποίηση, βλ. Ε. Νικολοπούλου, Σ. Πρωτοσταρίου & Π. Χαραβτασίδης, 2008. Ποίηση και μουσική: Μια διδακτική προσέγγιση.



ποίημα του Διον. Σολωμού «Το χάραμα επίγρα». Μας εντυπωσίασε το γεγονός ότι οι μαθητές μας, ακούγοντας και τη μελοποίηση του ποιήματος, ένιωσαν το κλίμα που περιγράφει ο ποιητής, και οι ερμηνείες ή και οι απόψεις που εξέφρασαν ήταν ιδιαίτερα ουσιαστικές. Μετά την επεξεργασία του ποιήματος, οι μαθητές αποφάσισαν να αποδώσουν την εικόνα που περιγράφεται σε αυτό με ένα μεγάλο έργο ζωγραφικής, το οποίο θα αναρτούσαν ως σκηνακό κατά τη διάρκεια της γιορτής τους, όταν θα αναφέρονταν στο Μεσολόγγι.

Οι Μεσολογγίτες, όμως, δεν είχαν υπερφυσικές δυνάμεις. Η σύγκρουση μεταξύ ζωής και θανάτου φαίνεται στο ποίημα «Ο Απριλίας με τον έρωτα». Οι μαθητές, μελετώντας το, εντόπισαν την εσωτερική σύγκρουση του ανθρώπου που αγωνίζεται, βρίσκεται κοντά στον θάνατο και επιλέγει τη «θυσία», αλλά συγχρόνως νιώθει πόνο βλέποντας γύρω του τη χαρά και την ομορφιά της ζωής. Οι μαθητές θεώρησαν απαραίτητο, κατά τη διάρκεια της απαγγελίας του ποιήματος στη γιορτή και θέλοντας να αποδώσουν συμβολικά την αγάπη των πολιορκημένων για τη ζωή, να κολλήσουν ένα λουλουδι και έναν ήλιο στη ζωγραφιά με την πολιορκία του Μεσολογγίου.

Στόχος της ενότητας αυτής ήταν να αναδείξουμε την αποφασιστικότητα ως συστατικό στοιχείο κάθε μεγάλου αγώνα και, παράλληλα, να αντιληφθούμε ότι μέσα σε αυτό τον αγώνα οι άνθρωποι προβληματίζονται, υποφέρουν και, κάποιες φορές, μπορεί και να λυγίσουν μπροστά στις ανυπερβλήτες δυσκολίες.

Ενότητα τέταρτη

A) Οι εμφύλιες συγκρούσεις

Οι εμφύλιες συγκρούσεις αποτελούν ένα βασικό παράγοντα στον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε η Ελληνική Επανάσταση. Πριν από την έναρξή της, όσο και κατά τη διάρκειά της, οι εμφύλιες συγκρούσεις έπαιξαν σημαντικό ρόλο στα γεγονότα που διαδραμάτιστηκαν.

Προσπαθήσαμε να συνδέσουμε την ενότητα αυτή με την πρώτη ενότητα, στην οποία οι μαθητές μας ασχολήθηκαν με τη δια-

φορετική θέση των ανθρώπων μέσα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Τα παιδιά, έχοντας ήδη πληροφορίες, γνώσεις και βιώματα, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη διαφορετική στάση κάθε κοινωνικής ομάδας απέναντι στις εξελίξεις. Ταυτόχρονα, προσεγγίσαμε και κείμενα τα οποία είχαν προκύψει από τις εθνοσυλλεψεις και παρατηρήσαμε τη διαφοροποίηση αυτών των ομάδων. Στην ενότητα αυτή εντοπίσαμε τον ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων και προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε τη στάση τους απέναντι στην Ελληνική Επανάσταση και στην κερδοσκοπική δημιουργία του αυτόνομου ελληνικού κράτους.

Στη συνέχεια, αποφασίσαμε στη γιορτή να αποδώσουμε τις εμφύλιες συγκρούσεις μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά που εκπροσωπούσαν τις διάφορες κοινωνικές ομάδες στην πρώτη ενότητα (κοτζαμπάσηδες, Φαναριώτες, κολίγοι, κλέφτες-αρματολοί) ξαναβρέθηκαν και πάλι στη σκηνή, αυτή τη φορά όμως για να διεκδικήσει κάθε ομάδα με τα επιχειρήματά της την εξουσία. Στη σύγκρουση αυτή συμμετείχαν τώρα και οι γυναίκες, οι οποίες, έχοντας παίξει σημαντικό ρόλο στην Επανάσταση, αντιπαρατέθηκαν διεκδικώντας και το δικό τους δικαίωμα στην εξουσία.

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της γιορτής, απέδωσαν τη σύγκρουση αυτή με μεγάλη ζωντάνια, μεταδίδοντας στο ακρόατήριο την ένταση των σαγμάν και κάνοντας αισθητή την κρίση που προκύπτει όταν φαινομενικά συμμαχικές μεταξύ τους δυνάμεις διεκδικούν μερίδιο στην εξουσία.

B) Οι εκκλήσεις για όμοψυχία

Επιλέξαμε τρία κείμενα, τα οποία πραγματεύονται με διαφορετικό τρόπο το καθένα το ζήτημα της ομοψυχίας και της ενότητας για την επίτευξη των στόχων κάθε αγώνα: το ποίημα του Νίκου Γκάτσου «Μπαρμπαγιάννη Μακρυγιάννη», το κείμενο «Είμαστε στο εμείς» του Μακρυγιάννη και ένα απόσπασμα από τον λόγο του Κολοκοτρώνη στην Πύλα. Τα κείμενα αυτά θέλουν παράλληλα τα ζητήματα της προσωπικής φιλοδοξίας, των οικονομικών συμφερόντων και της αγάπης για εξουσία, θεωρώντας ότι είναι παράγοντες καταστροφικοί για τη θετική έκβαση κάθε προσπάθειας.

Συζητήσαμε πάνω σε αυτά και προσπαθήσαμε, κάνοντας ανα-

φορές και σε άλλα ιστορικά γεγονότα στα οποία παρατηρήθηκαν παρόμοια φαινόμενα, να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά τους. Οι μαθητές κατέγραψαν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ τους.

Επικεντρωθήκαμε, επίσης, στον ρόλο ανθρώπων ανιδιοτελών, χωρίς συμφέροντα και προσωπικές φιλοδοξίες, που δεν ενεπλάκησαν σε αντίπαρθες, και οι οποίοι με τη στάση τους ανέδειξαν ένα ήθος ξεχωριστό.

Στη συνέχεια, ετεξεργασθήκαμε το ποίημα «Μικρός λαός» του Γιάννη Ρίτσου. Στο ποίημα αυτό τα παιδιά επισήμαναν το στοιχείο της εσωτερικής δύναμης που αποκτά μια ομάδα ανθρώπων όταν αγωνίζεται για ιδανικά και αξίες, και αποφασίζουν να το τραγουδήσουν στη γιορτή τους, σε μελοποίηση του Μίκη Θεοδωράκη.

Επίλογος

Μέσα από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε οι μαθητές γνώρισαν και βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με την Ελληνική Επανάσταση, ταυτίστηκαν με ρόλους που είχαν αναλάβει, κινήτοποιήθηκαν, και η εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο ήταν προσωπικό τους δημιούργημα.

Ο συνδυασμός μικρών αφηγηματικών κειμένων, που τα ίδια τα παιδιά έγραψαν για να συνδέσουν τα γεγονότα, η εναλλαγή δραματοποιήσεων, παιχνιδιών-ρόλων, τραγουδιών, μεγάλων ζωγραφικών έργων, αφισών με συνθήματα, καθώς και η έκφραση μέσα από τις δικές τους γλώσσες διαχρονικών διεκδικήσεων και ανθρώπινων δικαιωμάτων κίνησαν το ενδιαφέρον τόσο στους γονείς όσο και στους μαθητές που παρακολούθησαν την εκδήλωση.

Για μας τους εκπαιδευτικούς ήταν μια σημαντική εμπειρία, η οποία μάς οδήγησε και πάλι στο συμπέρασμα ότι η δουλειά στην τάξη αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας και δημιουργικής διδασκαλίας: για να είναι, όμως, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, είναι αναγκαίο να εμπλουτίζεται και να εξελίσσεται όχι μόνο μέσα από την εμπιστοσύνη που δείχνουμε στα παιδιά και μέσα από την αξιοποίηση των απόψεων, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και των εμπειριών των μαθητών, αλλά και

μέσα από την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας των ίδιων των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνεργασία, το «μοίρασμα», την ανταλλαγή και τον αναστοχασμό μας.

Βιβλιογραφία

- > Ανδρούσου, Α. 2005. «Πώς σε λένε». Διαργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μεσοτακή εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- > Λεοντής, Χρ. (επιμ.). Καντάτα ελευθερίας. Ρήγας – Σολωμός – Μαρτυράννης. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- > Μπονίδης, Κ. 2004. Όψεις του εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 134.
- > Νικολοπούλου, Ε., Πρωτοσταρίου, Σ. & Π. Χαραβσιδής. 2006. Ποίηση και μουσική: Μια διδακτική προσέγγιση, περ. *γέφυρες* 28: 48-55.
- > Πρωτοσταρίου, Σ. & Π. Χαραβσιδής. 2005. Για ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 78.
- > —. 2006. Εθνικές εορτές: Η εμπειρία μιας άλλης προσέγγισης, περ. *γέφυρες* 28: 6-13.
- > Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα. 1997. *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.