

«Εφαρμογές της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από προγράμματα αγωγής υγείας.»

Παναγιώτα Σ. Μπόκου, (Corresponding Author), καθηγήτρια στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας. Τηλ. 210-7751934, κιν. 697- 2660783, διεύθ. Ήλιδος 61, Αθήνα, 11527. e-mail: [giolab61@yahoo.gr](mailto:giolab61@yahoo.gr)

Γκαλίνα Ν. Αλτουχόβα, καθηγήτρια στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας. Τηλ. 210-5732022, κιν. 697-7786582, διεύθ. Αρκαδίου 7, Αθήνα, 13121. e-mail: [galinalt12@yahoo.gr](mailto:galinalt12@yahoo.gr)

Φορείς υλοποίησης: 2005-2006 & 2006-2007: ΥΠΕΠΘ. 2008-2009: ΥΠΕΠΘ, ΕΙΝ (Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας), Ευρωπαϊκή ένωση.

### Περίληψη

Στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας και στο πλαίσιο του προγράμματος αγωγής υγείας, επιχειρήθηκε η διαπολιτισμική προσέγγιση. Στόχος του προγράμματος ήταν η γνωριμία με τον “άλλον”, η διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών, η “ενδυνάμωση”, η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και η ψυχική υγεία. Μέσα από ποικίλες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες οι μαθητές ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους σε εκπαιδευτικό περιβάλλον που λειτούργησε όχι μόνον ως εργαστήρι ανακάλυψης και παραγωγής γνώσης, αλλά και ως χώρος κοινωνικοποίησης, δημιουργίας και ανταλλαγής απόψεων, ζωντανίας και ώσμωσης των διαφορετικών πολιτισμών, ως χώρος προαγωγής της ψυχικής υγείας. Με τους εκπαιδευτικούς ως εμπνευστές και συνερευνητές, οι μαθητές γνώρισαν εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους, επισκεπτόμενοι χώρους που ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ήρθαν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς μέσα από το παραμύθι, έγιναν οι ίδιοι ερευνητές στο θέμα της ετερότητας και της αντιμετώπισής της από τους άλλους και στοχάστηκαν κριτικά επάνω στις προκαταλήψεις που στηρίζουν το ρατσισμό. Επιπλέον, τους δόθηκε η δυνατότητα να αναδείξουν πτυχές του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν την αίσθηση του “ανήκειν”, να επικοινωνήσουν με μαθητές άλλων σχολείων και να στείλουν το μήνυμά τους στη σχολική κοινότητα.

(Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, ταυτότητα, ετερότητα, ομάδα, συναισθήματα)

### Abstract

A inter-cultural health promoting program was attempted at the Inter-Cultural Junior High School of Athens. The goal of the program was the introduction of inter-cultural communication among the students, which included empowerment, the development of a safe environment, the reinforcement of self-confidence levels and mental health.

Through the practice of various team working activities, the students involved were encouraged to enhance their self- confidence in a learning environment which functioned, not only as a work shop for discovering and creating knowledge, but also as a field of social interaction (socialization), creation and interchange of opinions, liveliness, of the osmosis of different cultures. Thus as a space that aids mental health.

With the teachers acting as facilitators and co-workers, the students discovered alternative ways of spending their free time in a positive and meaningful way, by visiting institutions that encourage cross-cultural communication. They were introduced to other cultures through popular tales and conducted their own research on heterogeneity, discrimination and ways deal with it. Also, they reflected critically on prejudices that foster racism.

Finally, they were given the opportunity to show cultural aspects of their home countries, to

express their feelings, to gain a sense of belonging, to communicate with students from other schools and to send their message to the entire school's community.

(Key words: inter-cultural interaction, identity, heterogeneity, team, feelings)

### *Εισαγωγή*

Στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας αντιμετωπίσαμε το πρόγραμμα αγωγής υγείας ως ευκαιρία και πρόκληση για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Το 85% των μαθητών μας είναι αλλόχθονες, από δεκαέξι χώρες του κόσμου, με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και κουλτούρα, ενώ δεν παρέχεται διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Τριλιανός, «Μπροστά στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργήθηκαν, η ελληνική πολιτεία θεσμοθέτησε τη διαπολιτισμική αγωγή. Στην πράξη όμως αποδείχθηκε ότι μάλλον εφαρμόζεται η πολιτική της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις και της σταδιακής αφομοίωσης των μαθητών αυτών από την κυρίαρχη κουλτούρα.» (Τριλιανός, 2006). Οι μαθητές μας, ερχόμενοι στο σχολείο βιώνουν, όπως είναι φυσικό, το πολιτισμικό σοκ στην αρχή, αλλά και στη συνέχεια έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη ανεκτικότητας του διαφορετικού. Όπως μαρτυρούν μέσα από τις συνεντεύξεις που έδωσαν στο πλαίσιο του προγράμματος, νιώθουν *ανασφάλεια, φόβο, βιώνουν τον ρατσισμό*.

Επομένως, προϋπόθεση για διαπολιτισμική προσέγγιση του προγράμματος και την επίτευξη των σκοπών του, ήταν η καλλιέργεια της ανεκτικότητας, λαμβάνοντας υπόψη ότι «εσύ κι εγώ δεν αλληλεπιδρούμε ο ένας με τον άλλον, αλλά μ' αυτόν που εσύ νομίζεις ότι εγώ είμαι και μ' αυτόν που εγώ νομίζω ότι εσύ είσαι. Η εσώτερη απεικόνιση του κάθε προσώπου είναι διαφορετική και στηρίχθηκε πάνω στις αντιλήψεις μιας ζωής, οι οποίες επίσης διαμεσολαβούνται από το βαθμιαία αναπτυσσόμενο εαυτό»» (Pearce, 1998:47, πρβλ. Sherlock, 2002:144). Εξάλλου, η ανεκτικότητα καλλιεργείται κυρίως μέσα από τη γνωριμία με το διαφορετικό, τις κοινές δραστηριότητες, τη συνεργασία και το σεβασμό που προκύπτει.

Το πρόγραμμα διήρκεσε τρία συνεχόμενα χρόνια (2005-2008) και συμμετείχαν 67 μαθητές (22 κατά μέσον όρο κάθε χρόνο), ηλικίας από 13-16 ετών. Στόχος μας ήταν επίσης να αποκτήσουν οι μαθητές πολυπολιτισμική συνείδηση, να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς, αναδεικνύοντας παράλληλα και το δικό τους, να βιώσουν διαπολιτισμική επικοινωνία, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα, όπως επισημαίνει η Ronaldi-Ricci (1996) τη σπουδαιότητα και την ποικιλία των διαφορετικών πολιτισμών καθώς και τις αλληλεπιδράσεις τους στο χώρο και στο χρόνο.

Στους μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα δόθηκε η δυνατότητα να νιώσουν την ασφάλεια της ομάδας, να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου, να περιορίσουν το συναίσθημα του «προσωρινού». Όπως διαπιστώθηκε από τις συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος πολλοί από τους μαθητές μας βασανίζονται από συναισθήματα ανασφάλειας, αβεβαιότητας και αγωνίας για μια νέα μετανάστευση. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι έχουν χάσει την αισιοδοξία και την ορμή της εφηβικής ψυχής. Γεγονός είναι πάντως, πως βαθιά κρυμμένα στη ψυχή τους υπάρχουν και αρνητικά συναισθήματα, ως αποτέλεσμα τραυματικών εμπειριών και βιωμάτων. Επιπλέον, όπως επισημαίνει και η Sudia Paloma Mc Cabel (1994), «καθώς οι μαθητές αποτραβιούνται από τις ρίζες τους και τους οικογενειακούς τους δεσμούς, χρειάζονται να βρουν και να ενταχθούν σε μια άλλη ομάδα, για να τους δώσει υποστήριξη και στοργή. Ολοένα και μεγαλύτεροι αριθμοί νέων παιδιών υποκύπτουν στο δέλεαρ της συμμετοχής σε συμμορίες.» (Mc Cabel, 1994, βλ. Cummins, 2005:69).

Ακολουθήσαμε ως «οδηγό» τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν από τους βασικούς θεωρητικούς της. Όπως αναφέρει ο Μάρκου «ο όρος “διαπολιτισμικότητα” σημαίνει τη διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και παραπέρα ανάπτυξης των πολιτισμών» (πρβλ. Παλαιολόγου, 2003: 78 ). Παράλληλα, κατά την Παλαιολόγου «η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή και ως αυτενέργεια» (Παλαιολόγου, 2003:75). Είχαμε όμως επίσης εκ των προτέρων κατά νου ότι η

εμπειρία αυτή του προγράμματος θα αποτελούσε και για μας τους εκπαιδευτικούς μια πρόκληση δοκιμής και ελέγχου των δικών μας προκαταλήψεων αφού, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu (1978), «το παρελθόν βρίσκεται μέσα στο παρόν και το habitus είναι κατασκευασμένο δεν έχει απλά κληρονομηθεί· παρά την ψευδαίσθηση ότι πρόκειται για κάτι το φυσικό, το habitus είναι “ιστορία που μετατράπηκε σε φύση”» (Bourdieu, 1978, βλ. McLeod, 2005:14). Επιπλέον, επειδή η ανάπτυξη χειραφετημένων προσωπικοτήτων αποτελούσε επίσης στόχο του προγράμματος, προσπαθήσαμε να μην ξεχνάμε ότι, όπως παρατηρεί ο Bowers (2005), υπάρχουν κουλτούρες που, δεν αποδίδουν στην έννοια της χειραφέτησης το ίδιο νόημα που αποδίδει ο δυτικός πολιτισμός. Σε κουλτούρες π.χ. όπου οι αλληλεξαρτήσεις των μελών της κοινότητας προσφέρουν ασφάλεια και εξασφαλίζουν τη διατηρησιμότητα μέσα σε μια ιστορική συνέχεια, η έννοια της ολοκληρωτικής ελευθερίας και της αυτονομίας του ατόμου δεν έχουν το ίδιο νόημα που τους αποδίδεται στο δυτικό διαφωτισμό.

### *Το Πρόγραμμα*

Στις πρώτες μας συναντήσεις, συστηθήκαμε και μιλήσαμε για τα διαφορετικά μας ονοματεπώνυμα και τη σημασία τους. Οι μαθητές που η γλώσσα τους δεν χρησιμοποιεί το λατινικό αλφάβητο (π.χ. Κινέζοι και Άραβες) έγραψαν με καλλιγραφία το όνομά τους και μας έμαθαν να το γράφουμε και εμείς. Κατά τις Pamela και Iris Tiedt, «Το ονοματεπώνυμο κάθε μαθητή είναι καίριο στοιχείο της ταυτότητάς του, ιδιαίτερα δε το μικρό του όνομα. Το επώνυμο είναι και αυτό σημαντικό διότι αντιπροσωπεύει τους δεσμούς του παιδιού με την πολιτιστική του κληρονομιά και την οικογενειακή του ιστορία.» (Tiedt, 2006:291). Στη συνέχεια συντάχθηκε το “συμβόλαιο” της ομάδας. Οι ίδιοι οι μαθητές καθόρισαν τους κανόνες τους οποίους έπρεπε να τηρούν. Στην πορεία του προγράμματος στο συμβόλαιο προστέθηκαν και άλλοι όροι: π.χ. συμφωνήσαμε να συζητούμε στην ομάδα ό,τι “διαφορετικό” μας ενοχλεί και μας προσβάλλει. Για παράδειγμα, το σύμβολο της επιτυχίας στη μη λεκτική επικοινωνία του Ευρωπαίου, είναι άσεμνη και προσβλητική χειρονομία για τους Πέρσες μαθητές. Κάποιες δηλαδή κινήσεις είναι *πολιτισμικά καθορισμένες* και «ερμηνεύονται διαφορετικά από υποκείμενα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον». (C. Kupperbush, 1994, P.Ekman & W. V. Friesen, 1969, βλ. Βρεττός: 69). Συμφωνήσαμε, όσοι μαθητές το επιθυμούν, να κρατούν ημερολόγιο. Όπως επισημαίνουν οι Pamela και Iris Tiedt, η συγγραφή ημερολογίου «στηρίζει την αυτοεκτίμηση και την ανακάλυψη του εγώ από τους μαθητές» (Tiedt, 2006:285). Σε μια προσπάθεια επιβεβαίωσης της αυτεπίγνωσης (sense of self) (βλ. Cummins, 2005) αλλά και αλληλογνωριμίας οι μαθητές ζωγράρισαν την *πολύχρωμη ταυτότητά* τους και μέσα από τα χρώματα, περιέγραψαν πώς βλέπουν τον εαυτό τους και πώς τους βλέπουν οι άλλοι. Σε όλες τις φάσεις του προγράμματος η ζωγραφική και το κολλάζ έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την επικοινωνία, αφού κάποιοι μαθητές είχαν χαμηλό έως μέτριο επίπεδο γλωσσομάθειας, γεγονός που απέκλειε μια “ιδανική ομιλιακή κατάσταση” (Habermas, 1976, βλ. Γκόβαρης, 2004:164). Από το ημερολόγιο των μαθητών: «*Γνωριστήκαμε ως ομάδα μέσα από τα χρώματα. Τα χρώματα μας βοήθησαν να γνωρίσουμε καλύτερα τόσο το χαρακτήρα μας, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά μας, αλλά και τους άλλους. Παρατηρήσαμε ότι μέσα από τα χρώματα βλέπουμε κυρίως θετικά στοιχεία του χαρακτήρα μας. Ζωγραφήσαμε, διασκεδάσαμε και καταλάβαμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρώματα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε και πώς επηρεάζουν την διάθεσή μας καθημερινά.*» Ακολούθησε η λεγόμενη “πορεία ζωής”, δηλαδή συνδυασμός κειμένου και σκίτσων με αναφορά στα πιο σημαντικά γι’ αυτούς γεγονότα της ζωής τους από τη γέννησή τους μέχρι σήμερα. Από πολλούς μαθητές αναφέρθηκαν ως σημαντικά, γεγονότα συνηθισμένα (η γέννηση ενός μικρού αδελφού, η γνωριμία με καινούργιους φίλους στο σχολείο ή κάποιο μικροατύχημα). Κάποιοι όμως αναφέρθηκαν σε δύσκολες καταστάσεις π.χ. το ταξίδι για την Ελλάδα από Αλβανία μέσα από τα βουνά, το ταξίδι τους στην Ελλάδα από το Ιράκ κρυμμένοι μέσα σε μια νταλικά, ταξίδι που κράτησε πολλές μέρες και ήταν κουραστικό, ή η νέα μετανάστευση του πατέρα για άλλη χώρα. Όπως αναφέρει ο Γιώργος Τσιμουρής, για τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ομάδες «οι κοινές δοκιμασίες και η αφήγησή τους αποτελούν ισχυρό δεσμό ταυτοποίησης». (Τσιμουρής, 2007:251). Ακολουθώντας λοιπόν τη μέθοδο του Freire,

επεξεργασθήκαμε στοχαζόμενοι κριτικά επάνω στα σκίτσα – ζωγραφιές των μαθητών σχετικά με την “πορεία ζωής”. Όπως είναι γνωστό, ο Freire (1970, 1978), «έθεσε στο επίκεντρο το να επεξεργάζονται οι συμμετέχοντες “κωδικοποιήσεις”, που συχνά ήταν έργα τέχνης (κυρίως σκίτσα που φιλοτεχνούνταν από σημαντικούς ζωγράφους όπως ο Francisco Brenand: (1978, σ. 129). Οι κωδικοποιήσεις αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας.» (Κόκκος: 2009). Έτσι κι εμείς, μέσα από το διάλογο που προέκυψε από το στοχασμό επάνω στα έργα των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν κοινές εμπειρίες ανάμεσα στους λαούς, όπως η μετανάστευση, το διαζύγιο των γονέων, ο θάνατος ή η εξαφάνιση κάποιου συγγενικού προσώπου και άλλες ευχάριστες, όπως η γέννηση ενός αδερφού ή η γνωριμία με καινούργιους φίλους, και ότι όλοι οι λαοί βιώνοντας τέτοιες εμπειρίες νιώθουν κοινά συναισθήματα.

Ακολούθησε ο κύκλος των συναισθημάτων μέσα από ερωτηματολόγια, καρτελάκια και ζωγραφιές. Στην αρχή μιλήσαμε για τη διαφορετικότητα στο βασίλειο της φύσης, τις πατρίδες μας, τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι μαθητές στην καινούργια χώρα και τα συναισθήματά τους. Μετά, οι μαθητές μίλησαν για τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά. Έτσι εκφράστηκαν για τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την αγάπη αλλά και την απογοήτευση, τη ζήλια, τη λύπη, το φόβο, την ανία... Εκφράστηκαν μιλώντας, ζωγραφίζοντας, φιλοτεχνώντας κολλάζ. Κατά τον James Banks (2004), «είναι απαραίτητο να δοθούν στους μαθητές άφθονες ευκαιρίες να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις τους, να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα μέλη της ομάδας τους και με τους συμμαθητές τους και να εκδηλώσουν την οργή ή την υπερηφάνειά τους όταν συζητούν πολυπολιτισμικά θέματα». (Banks, 2004:185). Το στάδιο αυτό του προγράμματος είχε ως στόχο τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και βοήθησε τους μαθητές να νιώσουν πιο άνετα, να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον, να καλλιεργήσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Όπως υποστηρίζει ο Sherlock (2002), «Δύο από τις ικανότητες που ανήκουν στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η κοινωνική ικανότητα και η ενσυναίσθηση (empathy).» (Sherlock, 2002:140). Εξάλλου, κατά τον Goleman (1998), «ο συνδυασμός αυτών των δύο ικανοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων, των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους.» (Goleman, 1998, βλ. Sherlock, 2002:140).

Έτσι, οι μαθητές προετοιμάστηκαν για τη συνεργασία τους σχετικά με την έρευνα που επρόκειτο να κάνουν με σκοπό να μάθουν πώς περνούν οι συμμαθητές τους τον ελεύθερο χρόνο τους. Σύνταξαν σχετικά ερωτηματολόγια και τα μοίρασαν στους συμμαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Οι πληροφορίες χρήσιμες και αποκαλυπτικές για την ένταση και το εύρος του προβλήματος: Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ξοδεύει τον ελεύθερο χρόνο παρακολουθώντας τηλεόραση, δεν πηγαίνει κινηματογράφο, δεν έχει εξωσχολικές δραστηριότητες, βαριέται πολύ τα Σαββατοκύριακα. Χαρακτηριστικές οι απαντήσεις: Αγόρι 16 χρονών: «*Εκδρομές δεν πηγαίνω πια, η ζωή έχει γίνει μιζέρια*». Αγόρι 14 χρονών: «*Τα Σαββατοκύριακα θα ήθελα να πάω εκδρομή σε ένα βουνό μόνος μου και να τα ξεχάσω όλα και όλους. Να μην σκέφτομαι τίποτα*». Έτσι, αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε εκπαιδευτικές επισκέψεις για να γνωρίσουν τα παιδιά την πόλη και τις διάφορες επιλογές που προσφέρει για ψυχαγωγία. Επιλέξαμε εκπαιδευτικές επισκέψεις με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε δύο από αυτές.

Επισκεφθήκαμε το πνευματικό κέντρο της περιοχής, ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές ότι στη γειτονιά τους υπάρχει δανειστική βιβλιοθήκη και χώρος πολιτιστικών εκδηλώσεων. Προσπαθήσαμε έτσι να αμβλύνουμε την ασυμμετρία στις διαπολιτισμικές συναντήσεις που πηγάζει «κυρίως από τις διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες πρόσβασης, μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων, σε μια σειρά κοινωνικών αγαθών». (Γκόβαρης, 2001:177). Οι μαθητές παρακολούθησαν την έκθεση «*Από τη σκληρή πέτρα στο σκληρό δίσκο*», την εξελικτική δηλαδή πορεία της γραφής. Μέσω σχετικών εκθεμάτων και προβολής συνειδητοποίησαν τη συμβολή όλων των λαών στην εξέλιξη της γραφής και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Ακολούθησε σχετική συζήτηση για τη συμβολή όλων των λαών στη δημιουργία του πολιτισμού. Απόσπασμα από το ημερολόγιο μαθήτριας: «*Εμένα μου έκαναν μεγάλη εντύπωση γιατί είδα βιβλία και από τη χώρα μου, την Περσία. Χάρηκα πολύ γιατί ο παππούς μου*

*έγραφε έτσι, δηλαδή με ωραία γράμματα και μου μάθαινε να γράφω όταν ήμουν μικρή*». Στη βιβλιοθήκη του πνευματικού κέντρου οι μαθητές βρήκαν πληροφορίες για την πατρίδα τους: πού βρίσκεται γεωγραφικά, στοιχεία για την ιστορία, τη θρησκεία, τον πολιτισμό της. Με βάση τα στοιχεία αυτά, μας παρουσίασαν στην ομάδα την πατρίδα τους, μέσα από κείμενα και φωτογραφίες.

Για να αντιμετωπίσουμε τον “ευρωκεντρισμό” – «πεποίθηση καλά θεμελιωμένη στο δυτικό κόσμο» (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003:109) – των εκπαιδευτικών επισκέψεων, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Ισλαμικό Μουσείο, όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την ώσμωση και πώς αυτή προβάλλεται, αλλά και αποδεικνύεται μέσα από την τέχνη. Όπως υποστηρίζει ο Dewey (βλ. Freeland, 2003), η επαφή με την τέχνη μιας άλλης κουλτούρας μας βοηθάει να κατανοήσουμε αυτή την κουλτούρα, αφού η τέχνη αποτελεί μια πολύ βαθιά έκφραση των στάσεων και της νοοτροπίας. Εξάλλου, «η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθειες εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική “πρόκληση για σκέψη”» (Dewey, 1980: 285, βλ. Κόκκος: 2009). Στο ισλαμικό μουσείο λοιπόν είδαμε και σχολιάσαμε το γεγονός ότι «καμιά κουλτούρα δεν είναι ομογενής, ούτε ανέπαφη από τον κόσμο» (Dewey, βλ. Freeland, 2003:58). Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο οι μαθητές συμπλήρωναν φύλλα εργασίας για τα εκθέματα που τους άρεσαν περισσότερο και για αυτά που τους θύμιζαν κάτι από τη χώρα καταγωγής τους. Για παράδειγμα, μαθητές μη μουσουλμανικής θρησκείας, αναγνώρισαν κάποια περίτεχνα αραβουργήματα που διακοσμούσαν παλιά κοράνια ως οικεία σχέδια, αφού αυτά χρησιμοποιούνται στην πατρίδα τους ως διακόσμηση σπιτιών, αντικειμένων, ρούχων ή κοσμημάτων. Επίσης, παρατηρήσαμε πορσελάνινα διακοσμητικά πιάτα, με τα πρόσωπα της Παναγίας και του Χριστού, των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι μογγολικά, αφού ο καλλιτέχνης, μογγολικής καταγωγής, έδωσε και τη δική του “πινελιά”. Θαυμάσαμε τις καντήλες των τζαμιών, τα χαλιά με τα μουσουλμανικά σύμβολα, που δεν αποτυπώνουν μόνον θρησκευτικές αναφορές, αλλά και φιλοσοφία και στάση ζωής. Έτσι, κάποιοι μαθητές μουσουλμανικής θρησκείας είχαν την ευκαιρία να θυμηθούν και να μας ξεναγήσουν και άλλοι να γνωρίσουν τον πλούτο του δικού τους πολιτισμού, να νιώσουν υπερήφανοι και αποδεκτοί από τη χώρα που τους φιλοξενεί, αλλά και οι μαθητές άλλης εθνικότητας ή θρησκείας, να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι οι πολιτισμοί έχουν αξία και ότι δεν υπάρχουν αμιγείς και αυτοδημιούργητοι πολιτισμοί. Πράγματι, «η συνάντηση των παλιών μας αντιλήψεων με τις νέες, που αναδύονται μέσα από την επαφή με την τέχνη, “έχει σαν αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος”» (Dewey, 1980:284, βλ. Κόκκος: 2009) και έτσι ενισχύεται η ικανότητά μας να κατανοούμε την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Μέσα από τις εμπειρίες αυτές, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ταυτόχρονα το ρόλο του εκπαιδευόμενου, βιώσαμε μετασχηματιστικές εμπειρίες, αφού όπως ισχυρίζεται ο Mezirow (1990), «το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκληθεί από μια αποκαλυπτική συζήτηση, ένα βιβλίο, ένα ποίημα ή έργο ζωγραφικής ή από την προσπάθειά μας να κατανοήσουμε μια διαφορετική κουλτούρα που προκαλεί τις παραδοχές μας» (Mezirow, 1990: 14, βλ. Κόκκος, 2009) και, επομένως, «ένας εκπαιδευόμενος είναι δυνατόν να βιώσει μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία μέσω του διαβάσματος ή της παρατήρησης της τέχνης» (Mezirow, 1998:196, βλ. Κόκκος, 2009).

Με το ίδιο σκεπτικό, κάθε φορά που στο σχολείο είχαμε γιορτή γηγενούς θρησκευτικής παράδοσης, στο πρόγραμμα είχαμε την ευκαιρία να ακούσουμε από αλλόθρησκους μαθητές για τις δικές τους θρησκευτικές παραδόσεις και έθιμα και να ακούσουμε δικά τους τραγούδια με θρησκευτικό χαρακτήρα. Ο μαθητής / η μαθήτρια που μας τραγουδούσε μας έδινε τους στίχους γραμμένους σε ελληνικό αλφάβητο και όλοι προσπαθούσαμε να τον συνοδεύσουμε καθώς τραγουδούσε. Έτσι είχε την ευκαιρία να ακούσει τους συμμαθητές του και τους καθηγητές του να προφέρουν “σπαστά” τη γλώσσα του, και να νιώθει λιγότερο άβολα για τη δική του ξενική προφορά στα ελληνικά. Μαρτυρία μιας μαθήτριας κατά το διάλογο που ακολούθησε: *«μου άρεσε που τραγούδησα στη γλώσσα μου. Στην Ελλάδα με κοροϊδεύουν κάποιοι συμμαθητές μου γιατί κάνω λάθη όταν μιλάω... Αλλά και στη χώρα μου, όταν πήγα πέρσι το καλοκαίρι, ντρεπόμουν να μιλήσω. Κάνω και στη μητρική μου γλώσσα κάποια λάθη...δεν θυμάμαι πολύ καλά όλες τις λέξεις...»*. Η εμπειρία αυτή μπορεί να περιγραφεί ως *ενδυναμωτική*, αφού αμφισβήτησε και μετασχημάτισε τις σχέσεις εξουσίας που είναι ενσωματωμένες

στη σχολική ζωή, όπου γιορτάζονται οι θρησκευτικές γιορτές των γηγενών και η γλώσσα τους είναι η κυρίαρχη. (βλ. Cummins, 2005). Όπως εξάλλου υποστηρίζει ο Cummins, η αξίωση της γλώσσας των ξένων μαθητών επιτυγχάνεται ακόμη και όταν ο δάσκαλος αποφασίσει να μαθαίνει καθημερινά μια λέξη της γλώσσας τους. (βλ. Γκόβαρης, 2004: 200-201). Αντίθετα, «όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές αμέσως ξεκινούν από μειονεκτική θέση». (Cummins, 2005:48-49).

Η μετακίνηση των μαθητών προς και από τους χώρους εκπαιδευτικών επισκέψεων εντάσσεται στο “παράλληλο σχολείο”, και αποτελεί ξεχωριστή εμπειρία για τους μετανάστες – μαθητές, ιδιαίτερα για όσους έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα, για τους οποίους ακόμη και η εξοικείωση με τα μέσα μαζικής μεταφοράς αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξή τους. Για το σκοπό αυτό εφαρμόσαμε μια μορφή ετερογενούς ομαδοποίησης: οι μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία μετακίνησης ανέλαβαν να τους βοηθούν και να τους εξηγούν τα “αυτονόητα” (π.χ. τη διαδικασία επικύρωσης του εισιτηρίου στο μετρό, τον προσανατολισμό με τη βοήθεια του χάρτη της πόλης κ.λ.π.), ώστε να συνδεθεί το σχολείο με τη ζωή. Έτσι ενισχύθηκαν οι δεσμοί ανάμεσα στους μαθητές και προωθήθηκε η κοινωνικοποίησή τους αφού, σύμφωνα με τις αρχές της γνήσιας ή ουσιαστικής μάθησης του C.R. Rogers, «η ουσιαστική μάθηση απευθύνεται σε όλες τις περιοχές της ανθρώπινης προσωπικότητας» (Μπρούζος, Κοσσυβάκη, 1995: 333).

Στις αφηγήσεις των παιδιών για την εμπειρία της μετανάστευσης, στα παραμύθια που έγραψαν και στις ζωγραφιές που ζωγράρισαν, η βαλίτσα αποτελούσε κυρίαρχο μοτίβο-σύμβολο, και μετέφερε, όπως οι μαθητές έγραφαν στην εξωτερική της επιφάνεια, “απώλεια”, “λύπη” και “αγωνία”. Έτσι, όταν το Κυκλαδικό Μουσείο φιλοξένησε την έκθεση του ζωγράφου Ακριθάκη, αγαπημένο θέμα του οποίου ήταν η βαλίτσα, αποφασίσαμε να το επισκεφθούμε. Οι μαθητές ξεναγήθηκαν, συζήτησαν για τα έργα του ζωγράφου, για την τεχνοτροπία του και μετά, στο εργαστήρι ζωγραφικής του Μουσείου, ζωγράρισαν τα δικά τους έργα με θέμα τη βαλίτσα. Απόσπασμα από το ημερολόγιο μαθήτριας: *«Στο εργαστήρι αρχίσαμε όλοι να ζωγραφίζουμε βαλίτσες και να τις γεμίζουμε, όχι με ρούχα για να μεταναστεύσουμε, αλλά με χρώματα και με φαντασία, με μοναδικά αισθήματα που νιώθαμε εκείνη τη στιγμή. Αυτή η επίσκεψη θα μου μείνει αξέχαστη, γιατί ήταν τόσο παιδική, τόσο χαρούμενη, όσο καμία άλλη». Άλλη μαθήτρια γράφει: «Μου αρέσει η ζωγραφική, με εμπνέει και ζωγραφίζω ό,τι δεν μπορώ να το πω στους άλλους, όταν δε με ακούνε και δε μου δίνουν σημασία. Έτσι τους τραβάω την προσοχή ζωγραφίζοντας. Αυτή τη φορά γέμισα τη βαλίτσα μου με όνειρα που έχει ένας έφηβος».*

Στη συνέχεια επιλέξαμε ως θέμα του προγράμματος «Τα παραμύθια του κόσμου». Οι μαθητές αφηγήθηκαν παραμύθια της χώρας τους. Μέσα από τον πλούτο και τη γοητεία των παραμυθιών, γνωρίσαμε άλλους πολιτισμούς, ταξιδέψαμε σε άλλες χώρες, μιλήσαμε για τα ήθη και τα έθιμά τους, ακούσαμε και τραγουδήσαμε τα τραγούδια τους, μοιραστήκαμε σκέψεις και συναισθήματα. Κυρίως όμως, το παραμύθι, με την παρηγορητική του φύση και τη θεραπευτική του δύναμη συνέβαλε στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού μας βοήθησε να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας, είτε αυτά αφορούσαν χαρούμενες στιγμές της ζωής, είτε οδυνηρές εμπειρίες, βίαιους αποχωρισμούς και απώλειες αγαπημένων προσώπων. Ο κύκλος του παραμυθιού έκλεισε με τη συγγραφή του παραμυθιού της μετανάστευσης, με τίτλο “το ταξίδι με τους ταξιδιώτες”. Σύμβολο για τη μετανάστευση έγινε το πουλί και έτσι τα παιδιά, με πεδίο τη λογοτεχνική έκφραση, επένδυσαν τα βιώματά τους με αλληγορικό τρόπο: τα πουλιά, οι πρωταγωνιστές των παραμυθιών, μετανάστευσαν με τελικό προορισμό την Ελλάδα. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους αντιμετώπισαν δυσκολίες, αλλά γνώρισαν και άλλους πολιτισμούς, έκαναν καινούργιους φίλους και, φθάνοντας στην Ελλάδα, τα παιδιά-πουλιά γράφτηκαν στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο. Όταν η εμπειρία δεν μπορεί να διατυπωθεί σε πρώτο πρόσωπο, η ανάγκη της μετάθεσης σε λογοτεχνικά σύμβολα γίνεται ακόμα πιο έντονη, ιδιαίτερα όταν είναι προϊόν οδύνης, τραυματικών γεγονότων, βίαιων αποχωρισμών και ανεπιθύμητων οικογενειακών αναπροσαρμογών.

Ένας απ’ τους ηγεμονικούς μύθους με τους οποίους ζούμε είναι ο μύθος ότι τα σύγχρονα έθνη-κράτη είναι τόσο παλιά όσο και ο κόσμος - παρά το γεγονός ότι οι ιστορικοί δεν παύουν να μας θυμίζουν ότι είναι κοινωνικά μορφώματα της νεωτερικότητας και έχουν δυο αιώνες ζωή περίπου στην

Ευρώπη - και ο μύθος ότι είμαστε απόγονοι αρχαίων, ανώτερων λαών, περιχαρακωμένων στα σύνορά τους εδώ και αιώνες χωρίς ξένες επιδράσεις και επιμειξίες. Είναι, μ' άλλα λόγια, ο μύθος της εθνικής καθαρότητας.

Σ' αντίθεση μ' αυτούς τους ηγεμονικούς μύθους, οι μύθοι των παιδιών αφορούν αναγκαστικές μετακινήσεις, αποχωρισμούς από τους αγαπημένους που μένουν πίσω αλλά και συναντήσεις. Ο κόσμος των μαθητών μας είναι ένας κόσμος μετακίνησης, ταξιδιού, δυσχερειών και απρόβλεπτων διαπολιτισμικών συναντήσεων, είναι ένας παγκοσμιοποιημένος κόσμος. Εξάλλου, πολλοί μετανάστες, όπως και πολλά πουλιά κατοικούν στο ταξίδι, που συχνά γίνεται αναγκαστικό, αφού δεν έχουν μόνιμη φωλιά. Τα ταξίδια αυτών των πουλιών λοιπόν περιλαμβάνουν πολλούς σταθμούς, τραίνα, αεροπλάνα, καινούργιες αρχές, πείνα, προβλήματα επικοινωνίας και αρκετή απογοήτευση (πώς αλήθεια να συνεννοηθεί κανείς στη Ρωσία που βρέθηκε, επειδή άθελά του πήρε λάθος τη στροφή ενώ πήγαινε στη Γαλλία;).

Γιατί όμως τα πουλιά μεταναστεύουν; Όπως μας αποκαλύπτουν οι μικροί συγγραφείς τα πουλιά μεταναστεύουν είτε επειδή τα κυνηγούν και φεύγουν για να επιβιώσουν, είτε γιατί είναι αποδημητικά και πρέπει φύγουν σε πιο ζεστές χώρες όπως είναι η Ελλάδα, είτε γιατί πρέπει να βρουν δουλειά και έτσι αναζητούν τον “λουλουδότοπο”, όπου βρίσκουν επί τέλους ένα σπίτι και πολλές δουλειές.

Ας αφήσουμε όμως κάποιο “πουλί της μετανάστευσης” από ένα παραμύθι μαθητή να μας αποκαλύψει τον κόσμο του:

*Το βράδυ ήρθε γρήγορα για το Νίκο (το περιστέρι), τα πούπουλά του ήταν βαριά κι ασήκωτα αλλά ήταν γενναίο περιστέρι και προχωρούσε ακόμα κι όταν πόναγε να γυρίσει, πίσω εκεί που όλα άρχισαν και τελείωσαν γι' αυτόν. Ο πατέρας και η μητέρα του Νίκου δηλητηριάστηκαν και πέθαναν πριν ο Νίκος τους βάλει καλά στην καρδιά του. Ο Νίκος άνοιξε την πόρτα του σπιτιού του βλέποντας αναμνήσεις, βλέποντας εικόνες που τον έκαναν πιο δύσκολο να μείνει αλλά και να φύγει ... Το βράδυ ήταν δύσκολο γι' αυτόν καθώς εφιάλτες πλημμύριζαν τον κόσμο των ονείρων του που τόσο γαλήνια τον είχαν συνηθίσει. Ξάφνου ο Νίκος πετάχτηκε από το κρεβάτι του τρομοκρατημένος και φοβισμένος. Το όνειρό του ήταν σκληρό αλλά και μια ελπίδα για το μικρό Νίκο. Είδε πως πέταγε ψηλά στον ουρανό ψάχνοντας τους χαμένους γονείς του, σκιές παντού αλλά μια φωνή ακουγόταν να του λέει 'ζήσε τη ζωή σου όσο καλύτερα γίνεται, κάντο για μας'. Το πρωί είχε έρθει και ο δρόμος ανοιχτός για τον Νίκο να φύγει. Πήρε τη βαλίτσα του και πήρε το δρόμο που θα του άλλαζε τη ζωή, το δρόμο της μετανάστευσης...*

Το παραμύθι δραματοποιήθηκε από τους μαθητές και παρουσιάστηκε στο σχολείο μας και σε άλλα σχολεία. Η πρόσκληση ήταν “ανοιχτή” και έτσι, πολλοί γονείς και γείτονες παρακολούθησαν την παράσταση.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δημιουργήσαμε το cd «Πολύχρωμες πατρίδες» με τραγούδια από τις χώρες των μαθητών.

Παρακολούθησαμε επίσης έναν άλλον τρόπο αφήγησης, τον κινηματογράφο. Τα έργα που είδαμε ήταν «Η ιστορία του κινηματογράφου», «Τα παιδιά της χορωδίας», «Τα δικαιώματα του παιδιού». Η ταινία «Τα παιδιά της χορωδίας» μας έδωσε την ευκαιρία να συζητήσουμε για τα σχολεία των άλλων χωρών: από τα κτήρια μέχρι τα μαθήματα, τον τρόπο διδασκαλίας, τις σχολικές γιορτές, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις. Ακούσαμε τις αναμνήσεις των παιδιών από τη σχολική ζωή στη χώρα τους. Απόσπασμα από το ημερολόγιο μαθητή από την Ελλάδα: *Δεν ήξερα ότι στη Μολδαβία στο σχολείο ο κάθε μαθητής έχει τη δική του γλάστρα για το μάθημα της βιολογίας και την φροντίζει όλο το χρόνο... Θα ήταν ωραίο να γίνεται κι εδώ αυτό...*

Παρακολούθησαμε και μια θεατρική παράσταση από την θεατρική ομάδα *Playback*. Η θεατρική αυτή ομάδα παροτρύνει τους θεατές να αφηγηθούν ένα βίωμά τους και στη συνέχεια το δραματοποιεί. Οι μαθητές μοιράστηκαν με όλη την ομάδα τις πιο ευχάριστες και τις πιο δύσκολες στιγμές της ζωής τους. Από το ημερολόγιο μαθήτριας: *Κομμάτια απ' τη δική μας ζωή ζωντάνεψαν στη σκηνή μέσα από ρόλους, κίνηση, μουσική, χρώμα, φως. Η δική μας ιστορία έγινε ιστορία όλων. Αξέχαστες στιγμές...*

Την τελευταία χρονιά του προγράμματος το σχολείο μας συνέπραξε με άλλα τέσσερα σχολεία της Αθήνας στο πλαίσιο των προγραμμάτων ενίσχυσης πρωτοβουλιών σε θέματα Αγωγής Υγείας. Το πρόγραμμα του σχολείου μας είχε θέμα: “Προαγωγή ψυχικής υγείας μέσω κατανόησης της διαφορετικότητας”. Αποφασίσαμε με τους μαθητές μας να κάνουμε μία έρευνα για την ετερότητα και το ρατσισμό, για το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται τις έννοιες διαφορετικότητα, ενσωμάτωση, ένταξη. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), «όταν η διδασκαλία στην τάξη ενθαρρύνει τους μαθητές να ερευνούν κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους (π.χ. το ρατσισμό, την περιβαλλοντική υποβάθμιση, την αγνόηση κάποιων ομάδων από την επίσημη ιστορία, κ.τ.λ.), η νοημοσύνη των παιδιών ενεργοποιείται με τρόπους που έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν το κοινωνικό κατεστημένο» (Cummins, 2005:50). Δουλέψαμε με τη μέθοδο Projekt, αφού το συγκεκριμένο μοντέλο «στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διδασκαλία σχεδιασμού, οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά και απαραίτητη» (Κοσσυβάκη, 2006: 74).

Οι μαθητές προετοιμάστηκαν να γίνουν μικροί δημοσιογράφοι και ερευνητές παρακολουθώντας προηγουμένως σεμινάρια για το “πώς κάνω μια συνέντευξη” από τον καθηγητή Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, κ. Γιώργο Τσιμουρή και από τη δημοσιογράφο κ. Αλεξάνδρα Χριστακάκη. Και οι δύο δίδαξαν εθελοντικά και τους ευχαριστούμε. Το σχετικό ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τους μαθητές. Κάποιες από τις ερωτήσεις: *Πως καταλαβαίνεται τις έννοιες ένταξη, ετερότητα, ενσωμάτωση; Τι σημαίνει για σας διαφορετικότητα; Πόσο δύσκολο να είσαι διαφορετικός; Υπάρχει ρατσισμός στην Ελλάδα; Τι προβλήματα αντιμετωπίζει μετανάστης στην Ελλάδα; Πόσο δύσκολο να είναι ένα παιδί μετανάστης;*

Οι μαθητές, ανά δύο, πήραν συνεντεύξεις από τη διευθύντρια του σχολείου, τους καθηγητές, από απόφοιτους του σχολείου, από τους μαθητές του σχολείου που συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης για τη σχολική βία, από γονείς, γείτονες και από κρατικούς υπαλλήλους υπεύθυνους για τους μετανάστες.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων τα επεξεργαστήκαμε και τα παιδιά έγραψαν τα συμπεράσματά τους και το μήνυμα που θέλουν να στείλουν:

*Μετανάστευση: Κατά τη μετανάστευση έχουμε Απώλεια. Πολλοί άνθρωποι μεταναστεύουν σε άλλες χώρες για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς και γενικά για μια καλύτερη ζωή για αυτούς και για τα παιδιά τους. Αλλά μερικοί άνθρωποι οι οποίοι επιθυμούν να μεταναστεύουν φοβούνται... και εξαιτίας πολιτικών κανόνων τις μετανάστευσης αναγκάζονται να γυρίσουν πίσω... Έτσι χάνουν τα πάντα...*

*Ρατσισμός: Μερικοί νομίζουν ότι είναι οι «ΑΡΧΗΓΟΙ»! Ζούνε και ελπίζουν να καταφέρουν κάτι παραπάνω.*

*Το μήνυμά μας: Βλέπουμε... μια κοινωνία η οποία έχει ξεχάσει πια το τι είναι σεβασμός, που δεν κατανοεί τη διαφορετικότητα του άλλου ανθρώπου...*

*Υποστηρίζουμε... Τον σεβασμό, την κατανόηση ανάμεσα στους ανθρώπους, την αλληλεγγύη που πρέπει να προσφέρουμε ο ένας στον άλλον.*

*Ονειρευόμαστε... να μην υπάρχει ρατσισμός ... να υπάρχει περισσότερη κατανόηση και αλληλεγγύη ... να μην υπάρχουν εμπόδια σε πράγματα που προσπαθούμε να πετύχουμε... να μας δέχονται έτσι όπως είμαστε και να μην μας κοροϊδεύουν για την διαφορετικότητά μας.*

*Πιστεύουμε... ότι τα μηνύματα που προσπαθούμε να σας μεταδώσουμε θα τα ακούσετε... ότι μ' αυτόν τον τρόπο θα αλλάξει η κοινωνία.*

*Είναι αναγκαίο... να βοηθάμε και να φροντίζουμε ο ένας τον άλλον. Να έχουμε ομαδικότητα και να συνεργαζόμαστε. Να συμμετέχετε όλοι στην προσπάθειά μας και να μας υποστηρίζετε, γιατί ο χρόνος περνάει αρκετά γρήγορα.*



*Καλούμε... Πολιτικούς, συγγενείς, φίλους, μαθητές, καθηγητές, απλούς ανθρώπους που ενδιαφέρονται και που θα μας υποστηρίζουν με όποιο τρόπο μπορούν !!! Όλοι είμαστε ίσοι. Για αυτό δείξε: Σεβασμό – Κατανόηση – Αλληλεγγύη. Απλώς προσπάθησε!!!*

Η συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα τους έδωσε τη δυνατότητα να μάθουν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, ξεπερνώντας τα εμπόδια της γλώσσας. Μέσα από ποικίλες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους σε εκπαιδευτικό περιβάλλον που λειτούργησε όχι μόνον ως εργαστήριο ανακάλυψης και παραγωγής γνώσης, αλλά και ως χώρος κοινωνικοποίησης, δημιουργίας και ανταλλαγής απόψεων, ζωντανίας και ώσμωσης των διαφορετικών πολιτισμών, ως χώρος προαγωγής της ψυχικής υγείας.

#### *Αξιολόγηση του προγράμματος*

Στο τέλος κάθε χρονιάς οι μαθητές παρουσίασαν τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα στο σχολείο. Το 2007 παρουσιάστηκαν σε ημερίδα που συνδιοργάνωσαν το σχολείο και το ΕΛΙΑΜΕΠ και το 2008 σε ημερίδα του ΙΜΕΠΟ, σε σύμπραξη με άλλα σχολεία. Τις ημερίδες παρακολούθησαν εκπαιδευτικοί άλλων σχολείων. Η πρώτη ημερίδα τελείωσε με στρογγυλό τραπέζι, όπου μαθητές, γονείς και καθηγητές συζήτησαν για τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς του μαθητή σε διαπολιτισμικό σχολείο. Οι μαθητές λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές, παρουσιάζοντας τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα σε 4 σχολεία του κέντρου της Αθήνας που έχουν επίσης μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών.

Το 2008 εκδόθηκε λεύκωμα για όλα τα προγράμματα του σχολείου, η εκτύπωση του οποίου χρηματοδοτήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και μοιράστηκε στους μαθητές, σε άλλα σχολεία και στα μαγαζιά της γειτονιάς, συνδέοντας το σχολείο με την ευρύτερη κοινωνία. Στο λεύκωμα αυτό η υπεύθυνη αγωγής υγείας της Δ/σης Δ.Ε. Α΄ Αθήνας κ. Μαρία Χιόνη, γράφει για το πρόγραμμα αγωγής υγείας: «Αδιάπνευστος μάρτυρας της επιτυχίας της ήταν η ζωντανία και το χαμόγελο των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών στην τελική ημερίδα παρουσίασης του προγράμματος.» Επεσήμανε επίσης «τον πλούτο των προσεγγίσεων, την ποικιλία των παιδαγωγικών μεθόδων και την εφευρετικότητα των εκπαιδευτικών για την υπέρβαση της ασφυκτικής σχολικής πραγματικότητας και των άπειρων γραφειοκρατικών εμποδίων.» Τόνισε ότι «θα ήταν σημαντικό να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων του προγράμματος από εκπαιδευτικούς και μαθητές οι οποίοι θα συνεχίσουν να υλοποιούν παρόμοια προγράμματα με επιπλέον στοιχείο την εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων.»

Κατά την άποψή μας το πρόγραμμα συντέλεσε στη διάλυση πολλών προκαταλήψεων δικών μας, των υπεύθυνων δηλαδή εκπαιδευτικών, αλλά και των άλλων συναδέλφων του σχολείου μας. Τα εμπόδια που συναντήσαμε στην αρχή, π.χ. έντονες αντιδράσεις για την επίσκεψη στο ισλαμικό μουσείο, στην πορεία περιορίστηκαν και οι περισσότεροι συνάδελφοι αντιμετώπισαν θετικά το πρόγραμμα. Η πιο σημαντική όμως αξιολόγηση είναι, κατά τη γνώμη μας, η αύξηση του αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν σε διάφορα προαιρετικά προγράμματα τις επόμενες χρονιές, ο περιορισμός των συγκρούσεων, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των συγκεκριμένων μαθητών και τα λόγια τους στην τελευταία παρουσίαση:

*Πριν είχαμε άγχος, αγωνία, προκατάληψη, αμηχανία, φόβο. Σήμερα νιώθουμε χαρούμενοι, άνετοι, ελεύθεροι.*

*Θέλουμε να μοιραστούμε μαζί σας τις σκέψεις μας για τη διαφορετικότητα, τη μετανάστευση, το ρατσισμό.*

*Μπορεί οι άνθρωποι εξωτερικά να είναι διαφορετικοί...αλλά εσωτερικά όλοι έχουμε την ίδια ψυχή!!! ακόμα και αν ζούμε σε διαφορετικά μέρη του κόσμου!*

#### **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

Βρεττός Γ., 2003, *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή, άσκηση με μικροδιδασκαλία*, Αθήνα, Ατραπός.

Γκόβαρης Χ. , 2004, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.

Κόκκος Α., 2009, *Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής* (άρθρο υπό δημοσίευση στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη για τη Μετασηματίζουσα Μάθηση, Βερμούδες, Νοέμβριος 2009).

Μπούζος Α., Κοσσυβάκη Φ., 1995, *Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής*, στο: *Η εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα.

Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Οδ., 2003, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Ατραπός.

Τρίλιανός Α., 2006, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, στο *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*, τεύχ. 1, Σεπτέμβριος 2006, Ιωάννινα.

Τσιμουρή Γ., 2007, *Τυμβριοι, «Φυγάδες απ' τον τόπο μας, όμηροι στην πατρίδα»*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

### **Ξενόγλωσση**

Bowers C. A., 2005, *Is transformative Learning the Trojan Horse of Western Globalization?*, στο *Journal of transformative education*, 2005 Vol. 3, No 2., p.116-125, προσπελάστηκε στις 21/2/2009 στο διαδικτυακό τόπο <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/2/116>

Freeland C., 2003, *Art Theory*, Oxford University Press, N. York.

McLeod J., 2005, *“Feminists re-reading Bourdieu: Old debates and new questions about gender habitus and gender change”*, *Theory and Research in Education*, 2005, Vol. 3(1), 11-30, προσπελάστηκε στις 21/2/2009 από το διαδικτυακό τόπο <http://tre.sagepub.com>

Rolandi-Ricci, M. (1996). *Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe* στο, *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, edited by Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi. Nissos, Athens.

Sherlock P., 2002, *Emotional intelligence in the international curriculum*, στο *Journal of Research in International Education*, 2002 προσπελάστηκε στις 7/3/2009 στο διαδικτυακό τόπο <http://jri.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/2/139>

### **Ξενόγλωσση μεταφρασμένη**

Banks J., 2004, *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Παπαζήση, Αθήνα.

Cummins J., 2005, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα.

Tiedt P., & Tiedt I., *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, Παπαζήση, Αθήνα.

## Βιογραφικά συγγραφέων

Παναγιώτα Σ. Μπόκου, καθηγήτρια φιλόλογος, με διδακτική εμπειρία εικοσιεπτά ετών (τα οκτώ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση). Μεταπτυχιακές σπουδές στην Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Ενηλίκων – Διά βίου Μάθηση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει επιμορφωθεί σε θέματα ψυχικής υγείας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και έχει παρουσιάσει δειγματικές διδασκαλίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Γκαλίνα Ν. Αλτουχόβα, καθηγήτρια χημικός, με εικοσαετή διδακτική εμπειρία. Εργάζεται στη Διαπολιτισμική Εκπ/ση επί δεκαπέντε χρόνια. Υποψήφια διδάκτωρ Παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο Οδησσού (Ουκρανία). Έχει συμμετάσχει στην υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων και στη συγγραφή δίγλωσσων βιβλίων στις φυσικές επιστήμες. Έχει διατελέσει επιστημονική συνεργάτης διαπολιτισμικής αγωγής, συντονίστρια επιστημονικών συνεδρίων και εισηγήτρια σε σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.