

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ Ε.¹, και ΣΑΒΟΠΟΥΛΟΥ Α.²

¹ Υπεύθυνη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Δ.Αττικής, ²Υποδιευθύντρια του ΚΠΕ Δραπετσώνας.
e-mail:Kalerante@yahoo.gr.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το γεγονός της μακρόχρονης παραμονής μεταναστών στην Ελλάδα και μάλιστα της ένταξης τους στις βαθμίδες της εκπαίδευσης δημιουργεί νέους προβληματισμούς για την αποδοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να καλύψει και τα αιτήματα, έστω και άτυπα διατυπωμένα, των μεταναστών. Ενώ όλη η συζήτηση εστιάζεται κυρίως στο θέμα της ένταξης των μεταναστών, ένα θέμα που παραμένει στην ολότητα του ασαφές, εμείς προσπαθούμε να εντοπίσουμε την έννοια της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ως απόκλιση μεταξύ των επιθυμιών των μεταναστών και της συντηρητικής εκπαιδευτικής δομής του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό αναδεικνύουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως διαμεσολαβητικών οργάνων προώθησης αιτημάτων, επιθυμιών και σκέψεων των μεταναστών. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις οι έννοιες της οικονομικής προόδου, της παγκοσμιοποίησης και των συνεπειών της, του εκκοινωνισμού και του ορθολογισμού σχηματοποιούνται μέσα στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δημιουργούν την αίσθηση μιας κοινότητας μαθητών σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, που προωθούνται αρχές, όπως η δημοκρατία, τα οικολογικά κινήματα, η ιστορία των πολιτισμών κ.λ.π. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προωθούν ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα που ακυρώνει τις εθνοκεντρικές προσεγγίσεις και διαφοροποιήσεις. Η δομή του προγράμματος σχεδιασμένη από την εκπαιδευτική κοινότητα, έχοντας ταυτόχρονα τη χροιά της τοπικής κοινωνίας συμβάλλει καθοριστικά στον παραπάνω στόχο. Δεν ασχολούμαστε με την εκπαιδευτική πράξη αλλά εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στις δεξιότητες που αναπτύσσονται και συμβάλλουν στην προσαρμογή του ατόμου σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Στην έρευνα μας το δείγμα απαρτίζεται από δασκάλους που εκπονούν προγράμματα σε διαφορετικά προάστια της Αθήνας σε πολυ-πολιτισμικές τάξεις. Έτσι δίνεται ο λόγος στα υποκείμενα που παρουσιάζουν, τρόπους μεθόδους και αποτελέσματα δράσης προσαρμοσμένα σε ένα σχέδιο εργασίας παγκοσμιοποιημένων αξιών και συμμετοχικών δράσεων σχηματοποιώντας τη διαφορετική κουλτούρα αυτών των σχολείων.

KALERANTE E.¹, and SAVOPOULOU A.²

¹ Person in charge of environmental education in West Attica, ² Vice Director of CEE Drapetsonas.
e-mail:Kalerante@yahoo.gr.

ABSTRACT.

The debate of the role of immigrants in a conservative society, as Greece, is not a substitute for studying educational ideology but a useful device that enables a critical, deconstructive analysis. What difference does this approach make to examining the educational system? We proceed to examine facets of the issue, which were not previously considered. Despite the vast amount of discussion on the integration of the immigrants, the measures taken remain intriguingly vague. We focus on the unstable, often contradictory ensemble of elements that form the meaning of

crisis between the traditional educational system and the one desired by the immigrants and seem to be promoted by educational programmes. For instance, discourses of economic progress, and globalization and the new type of rationality and socialization create the flexible patterns of educational thoughts shared across educational programmes. So that, beyond the antagonism, the educational programmes trace the emergence of a new educational system which promotes the principles of community and solidarity, by focusing on the subjects of democracy, green movement, history of cultures, etc. The educational programmes promote a new open educational system which can be the solution to the ideas of “revolutionary nationalists” and “ethno-differentialism”. A decentralized curriculum, designed by the wider school community and accounting for the needs of the local society could assist in the attainment of this goal. Instead of merely and uncritically teaching facts, we concentrate on skill development necessary for the adaptation of the individual to the globalised economy. In our research the participants of the school micro- system, teachers, are supported to talk about the risks they address as they move between the various levels of the above system. Our focus group of teachers from different suburbs give us the “school culture” which provides in their educational programmes sets of guideline as to what is appropriate and not appropriate for students to aspire to, and the strategies to achieve their goals.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστες, revolutionary nationalists, ethno-differentialism, εκπαιδευτική πολιτική.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προοπτική μόνιμης εγκατάστασης μεταναστών στην Ελλάδα δημιούργησε μια νέα κατάσταση σε πολλά συμπληρωματικά πεδία της κοινωνικής και πολιτικής ζωής της χώρας. Οι μετανάστες που επιλέγουν την Ελλάδα, κυρίως την τελευταία δεκαετία, δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των οικονομικών μεταναστών, που έρχονται μόνο για να αποταμιεύσουν χρήματα τα οποία θα επενδύσουν στη χώρα τους, αντίθετα προσπαθούν να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες παραμονής στη χώρα υποδοχής θέτοντας ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των ίδιων και των παιδιών τους και σχηματοποιούν το προφίλ ενός πολίτη. Από άποψη κοινωνική και πολιτική οι επιλογές για την αφομοίωση ή την ενσωμάτωση των μεταναστών δεν βασίζονται σε προηγούμενη εμπειρία, καθώς η Ελλάδα ήταν μια χώρα αποστολής μεταναστών. Ένα ακόμη ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο αυξανόμενος αριθμός των μεταναστών που επιβάλλει ταχύτερες και μεθοδικότερες ρυθμίσεις, ώστε να αποτραπούν ακραία κοινωνικά φαινόμενα.

Επομένως είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός μιας μεταναστευτικής αποτελεσματικής πολιτικής, στην οποία ο τομέας της εκπαίδευσης, ως υποσυστήματος φαίνεται να είναι καθοριστικός για τη λειτουργία του συστήματος. Έτσι οι διαδικασίες προσαρμογής του εκπαιδευτικού υποσυστήματος επιβάλλεται να μετασχηματισθούν, να προσαρμοσθούν σε μεταβαλλόμενες ανοιχτές καταστάσεις, ως απάντηση σε σχηματοποιημένα αιτήματα. Στη φάση αυτή εξετάζεται το κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα και ειδικότερα η δομή των μαθημάτων και το περιεχόμενο, γνωρίζοντας όμως εκ των προτέρων ότι η λειτουργία του χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, μονιμότητα και ανελαστικότητα, καθώς συνδέεται με τις γενικότερες σταθερές και βάσεις των βαθμίδων της εκπαίδευσης, συνεπώς οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να καλύπτουν γενικότερο φάσμα προτάσεων.

Με βάση αυτή τη θεώρηση το θέμα που μας απασχόλησε ιδιαίτερα είναι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία θεωρήσαμε, ως ανοιχτά, ευέλικτα μοντέλα τα οποία μπορούν να προσαρμοσθούν και να ικανοποιήσουν κυμαινόμενες ανάγκες. Έτσι ερευνούμε τον τρόπο που αξιοποιούνται τα προγράμματα αυτά, και γενικότερα το ρόλο τους στην μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα μας εξετάζει τις ερμηνείες, τις θέσεις και τους προβληματισμούς των: α. εκπαιδευτικών β. μαθητών γ. γονέων για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις πολυ-πολιτισμικές τάξεις. Θεωρούμε σημαντικό να μιλήσουν τα κοινωνικά υποκείμενα και να

αναδείξουμε τη δική τους «θεωρία» πέρα από τους προκαθορισμένους στόχους και σκοπούς. Στη συγκεκριμένη εισήγηση θα παρουσιάσουμε συνοπτικά την πρώτη φάση της έρευνας με τους εκπαιδευτικούς.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ.

Στην έρευνα μας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που εκπονούσαν περιβαλλοντικό πρόγραμμα σε κάποιο από τα σχολεία εμπέλειας του ΚΠΕ Δραπετσώνας και η τάξη τους χαρακτηριζόταν ως πολυ-πολιτισμική. Η ερευνητική εργασία ξεκίνησε με αρχικό στόχο το ΚΠΕ και το Τμήμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, να έχουν μια ενημέρωση για τη λειτουργία των προγραμμάτων τους στις πολυ-πολιτισμικές τάξεις. Ως προς την επιλογή του δείγματος στην πρώτη φάση που παρουσιάζουμε χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball). Έτσι ο ένας εκπαιδευτικός σύστηνε τον άλλο, που εκ των προτέρων ήταν γνωστό ότι πραγματοποιούσε πρόγραμμα και ήταν πρόθυμος να πάρει μέρος στην έρευνα. Θεωρήσαμε απαραίτητο σε αυτό το στάδιο να χρησιμοποιήσουμε την προσωπική συνέντευξη με ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να δώσουμε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν, να εκφραστούν και να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα η μορφή του ερωτηματολογίου, με τις ανοιχτές ερωτήσεις και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης της συνέντευξης, αλλά και εμπλουτισμού των ερωτήσεων με διευκρινιστικές επιμέρους παρατηρήσεις, συνέβαλε στη διαρκή νοηματοδότηση από το υποκείμενο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται με τη λειτουργία των προγραμμάτων.

Τόσο η επιλογή του δείγματος, όσο και η συνέντευξη θεωρήθηκαν εκ των προτέρων απαραίτητα για τη διερεύνηση σε βάθος του θέματος, την ανάδειξη της «θεωρίας» μέσα από την προβολή των θέσεων των υποκειμένων. Η έρευνα ξεκίνησε το 2006 και εξετάστηκαν συνολικά 45 άτομα. Οι ερμηνείες των υποκειμένων κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το νέο στοιχείο που προσέθεταν στο θεωρητικό πλαίσιο που σχηματοποιείτο, ώστε να προκύψει η θεωρητική οπτική για το ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις πολυ-πολιτισμικές τάξεις, και τελικά οι ερμηνείες να απορρέουν από τις ερμηνείες των ερωτώμενων. Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν και άλλα στοιχεία σχετικά με την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή τους από φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, την αξιοποίηση επιστημόνων, την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος, την οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, τη συμπληρωματική εργασία εκπαιδευτικών και γονέων εκτός σχολείου με αφορμή την εκπόνηση των προγραμμάτων κ.λπ, στα οποία στην εισήγηση μας δεν θα αναφερθούμε.

3. ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΕΝΟΤΗΤΕΣ.

Σε ένα εκ των προτέρων δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θεωρήθηκαν, ως χρόνος και ενότητα που μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές και το δάσκαλο με τους δικούς τους όρους. Ειδικά στα σχολεία, που δεν λειτουργούσαν τα τμήματα υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τα προγράμματα, προκειμένου να επιτρέψουν από την αρχή της χρονιάς τη γνωριμία με τους μαθητές τους δίνοντας στοιχεία για την προσωπικότητα τους και την κουλτούρα τους, προβάλλοντας ταυτόχρονα τη θέση του ηθικού περιβάλλοντος του ατόμου με στοιχεία που περιέχονται στη γλώσσα του, στα ήθη, στα έθιμα, στους κανόνες και στους θεσμούς.

Από το πρώτο αυτό στάδιο αναδείχθηκε ο επικοινωνιακός χαρακτήρας των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η αντίληψη του «άλλου» με ευρύτερους όρους. Σε αυτό το επίπεδο σταδιακά προβλήθηκαν οι πολιτισμικές ταυτότητες του καθενός και αναζητήθηκαν οι πολλαπλές ταυτίσεις που προκύπτουν πέρα από τα στενά εθνικά ή μεταφυσικά σύνορα. Η έννοια του «άλλου» μέσα από τις ομαδικές εργασίες στο πεδίο και στην τάξη άλλαξε περιεχόμενο και

αποσυνδέθηκε από τις συνήθειες ταυτοποιήσεις. Πρόκειται για δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στα άτομα να ξεπεράσουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα. Ειδικότερα αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί σε μια ομαλή διαδικασία acculturation που οι αλλοεθνείς μαθητές δεν αφομοιώνονται αλλά συμμετέχουν σε διαδικασίες παρουσιάζοντας στοιχεία του δυναμικού εαυτού τους. Επομένως γίνεται λόγος για μια διαπολιτισμική επικοινωνία, που δεν ακυρώνει την πολιτισμική ποικιλία και παράδοση. Στο πλαίσιο αυτό τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης λειτουργούν απελευθερωτικά και για τους αλλοεθνείς και για τους μαθητές εκφραστές της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι αλλοεθνείς μαθητές δεν διαφοροποιούνται στιγματιζόμενοι για στοιχεία της προσωπικότητας τους ή της κουλτούρας τους, δεν συνθλίβονται και συνεπώς δεν εξωθούνται βίαια σε αναγκαστική αφομοίωση, αντίθετα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν κάνοντας προσωπικές ή πολιτισμικές επιλογές. Ταυτόχρονα οι γηγενείς μαθητές δεν λειτουργούν με το βάρος μιας πολιτισμικής παράδοσης, που κατά ανάγκη πρέπει να προωθούν, αλλά σταδιακά σχηματοποιούν αντιλήψεις σχετικά με τη δόμηση των πολιτισμών στη συμπληρωματική και συνδυαστική εκδοχή τους και προτάσσουν απόψεις σχετικές με τη συνεργασία, το σεβασμό και την αλληλεγγύη.

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι η συνεχής ενασχόληση των μαθητών με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα ακόμη και από το περιεχόμενο του προγράμματος, ως τακτική και σύστημα ακυρώνει αμυντικού τύπου αντιδράσεις. Σταδιακά οι στάσεις αυτές περνούν από τα προγράμματα στις ώρες των μαθημάτων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προϋποθέσεις βελτίωσης της απόδοσης των αλλοεθνών μαθητών, καθώς οι γηγενείς μαθητές ερμηνεύουν ως φυσικές τις παραλήψεις, τα λάθη ή τις αβλεψίες των «άλλων» και πρακτικά τους ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν το λόγο, να εκφράζονται και να βελτιώνουν τη γλώσσα ως διαμεσολαβητικό όργανο ταυτόχρονα σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων. Σταδιακά η έννοια της επιτυχίας αποσυνδέεται από την κλειστή και περιοριστική έννοια της αξιολόγησης με την τυπική εκδοχή της τη βαθμολογία. Ενώ στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ο μαθητής είναι απρόσωπα ο μαθητής του 10 ή του 5, στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δίνεται η προοπτική και η εννοιακή της ζωής με τη συμβολική του ένταξη στον κόσμο των αξιών, των επιτευγμάτων των προβληματισμών, των στάσεων, των επιλογών και συμπεριφορών πέρα από τις τυποποιημένες κλίμακες. Την οπτική αυτή ως εμπειρία τη μεταφέρουν οι μαθητές στις ώρες των μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν αυτή τη στάση των μαθητών τους ως ωριμότητα ή ακόμη διερευνητικό ενδιαφέρον και για μαθήματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι συνήθως δεν απασχολούν τους μαθητές πχ. Θρησκευτικά.

Ένα άλλο στοιχείο που επισημαίνεται είναι ο περιορισμός των «ισχυρών» και από τις δύο ομάδες, καθώς ενισχύονται νέες μορφές ισότητας με την αίσθηση κοινότητας και διυποκειμενικής επαφής των ατόμων. Έτσι ακυρώνονται και περιθωριακές επιλογές, όπως «αλληλεγγύη από ομοιότητα» με αρνητική παραβατική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν ότι από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα έπρεπε να αποτραπεί η λογική της δημιουργίας πλειοψηφίας και μειοψηφίας. Ειδικότερα της πλειοψηφίας με βάση την εθνική ταυτότητα ως βασικό πολιτικό και πολιτιστικό δεσμό, που οδηγεί από την άλλη στην περιθωριοποιημένη, υποβαθμισμένη μειονότητα, απαξιώνοντας άλλες μορφές ταυτότητας.

Ερμηνεύοντας τη συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα αναφέρονται στην επαφή τους με διαφορετικές πραγματικότητες, πλαίσια ή τόπους επεξεργασίας θεμάτων, που αυτόματα οδηγούν τους μαθητές σε διαρκή περάσματα από ρόλους με κοινωνικούς προσδιορισμούς, που ενδυναμώνουν αλλά στοιχεία της προσωπικότητας πέρα από την προηγούμενη μονοδιάστατη ταυτότητα.

4.ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΕΝΙΑΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ίδιοι προσάρμοσαν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις ανάγκες των πολυ-πολιτισμικών τάξεων. Το παράδοξο είναι ότι τις περισσότερες φορές δεν ενισχύθηκαν από τους φορείς της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, καθώς η ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα ερμηνεύτηκε ως χαμένος χρόνος, «πολυτέλεια» κυρίως για τους αλλοεθνείς που δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα. Η πιο θεμελιώδης, ίσως, από αυτές τις αντιστάσεις στα προγράμματα προερχόταν από την υπαινισσόμενη παραδοχή ότι ή εκπαίδευση των μειονοτήτων ήταν μια διαφορετική εκπαίδευση και θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην τυπική διδασκαλία των μαθημάτων. Έτσι κάθε άτυπη μορφή εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη ομάδα ερμηνευόταν ως ανορθολογική και επιζήμια.

Οι εκπαιδευτικοί παρά τις επιμέρους διαφορές τους σχετικά με την επιλογή τους να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα στις πολυ-πολιτισμικές τάξεις εμφανίζουν ορισμένες βασικές παραδοχές: 1. Όλοι τους ερμηνεύουν τη στήριξη των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως μια πράξη «επαναστατική», προοδευτική, ανεξάρτητη με τον ορισμό και τη βαρύτητα των λέξεων. 2. Αν και θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα ως τη βασική μονάδα, δέχονται ότι το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι μεμονωμένο αποκομμένο σύστημα και 3. Επισημαίνουν τη συμβολή των προγραμμάτων στη ρύθμιση των συλλογικών συμπεριφορών.

Οι προσεγγίσεις αυτές σύμφωνα με το σχήμα που διαμορφώνεται στηρίζεται υπόρρητα σε ένα προϋποθέσμο με ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς όρους για την ανάγκη της δυναμικής ένταξης των αλλοεθνών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αλλά και τη δημιουργία συνθηκών αποδοχής τους από τους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι θέσεις αυτές αντιμετώπιζαν κριτικά τις απόψεις για ενίσχυση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα, επισημαίνοντας τις ψυχολογικές αντιδράσεις των αλλοεθνών μαθητών. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι το σχολείο στις πολυ-πολιτισμικές τάξεις έχει ένα άλλο ρόλο, τελικά δεν θα έπρεπε να λειτουργεί ως φροντιστήριο γλώσσας.

Ως απάντηση στο κανονιστικό πλαίσιο που προβαλλόταν επέλεξαν, το «αυθεντικό», το «ανεπεξέργαστο», το «αυθόρμητο» στις μορφές και στους τρόπους επικοινωνίας και τη ρευστότητα και το ευμετάβλητο των στόχων, που τόνιζαν ότι χαρακτηρίζουν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Όσο πιο έντονη ήταν η έλλειψη σύμπτωσης ή συναίνεσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο πιο ακραίους, μη κανονιστικούς όρους πρόσθεταν στο χαρακτηρισμό τους για τα προγράμματα, σε μια απόπειρα να τα διαφοροποιήσουν από το αναλυτικό, παραδοσιακό, κλειστό πρόγραμμα. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί που αποδόθηκαν στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μας δημιούργησαν την εντύπωση της αποσπασματικής ή και επιλεκτικής χρήσης των προγραμμάτων. Εδώ ακριβώς βρίσκεται και το πλεονέκτημα της προσωπικής συνέντευξης γιατί μας δόθηκε η δυνατότητα να αποσαφηνίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα προγράμματα, τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό. Τελικά στις διευκρινιστικές απαντήσεις για την ανάλυση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δεν φάνηκε μια πρόχειρη αντιμετώπιση της δομής και της θεματολογίας τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στο consensus που διαμορφώνεται γύρω από τον κοινό πνευματικό στόχο μαθητών και εκπαιδευτικού.

Με βάση αυτή την αντίληψη αντιλαμβάνονταν το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως: 1. Κοινό πνευματικό αποτέλεσμα, ανεξάρτητο από τις συνήθεις τυποποιήσεις των μαθησιακών εννοτήτων. 2. Προϊόν συναίνεσης γύρω από ένα κοινό πλαίσιο, που ορίζει τους αποδεχτούς τρόπους συμπεριφοράς και τους κανόνες συμβίωσης. 3. Αφορμή δημιουργίας συλλογικότητας που έχει δική της ύπαρξη ανεξάρτητη από τα μεμονωμένα άτομα.

Την ομάδα του «εμείς» την είδαν να σχηματοποιείται μέσα στα προγράμματα, καθώς συνέδεαν τη συλλογικότητα με μια συναίνεση γύρω από ιδέες και κοινές πνευματικές κατασκευές. Και μάλιστα όσο πιο έντονη και μακροχρόνια ήταν η ενασχόληση με τα προγράμματα τόσο διαρκέστερα αποτελέσματα είχε η σχηματοποίηση αυτής της συλλογικότητας και σε άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρόβαλαν το συλλογικό πλαίσιο που διαμορφώνεται στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα ειλικρινούς διαλόγου και ίσως ως τη μοναδική διαδικασία που οι αλλοεθνείς μαθητές δρουν με κίνητρα που κατανοούν και με στόχο να εκπληρώσουν σκοπούς για τους οποίους είναι με αυξητική τάση συνειδητοί¹.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη θετική λειτουργία των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη δόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να αποδέχεται τις μειονότητες και να προετοιμάζει πολίτες που θα ζήσουν και θα δημιουργήσουν σε ανοιχτές πολυ-πολιτισμικές κοινωνίες. Θεωρούν την ελληνική κοινωνία ανώριμη ή ανεκπαίδευτη να δεχθεί τη νέα πραγματικότητα της ύπαρξης των μεταναστών στους χώρους εργασίας, στη γειτονιά και στο σχολείο, εκτιμούν ότι ίσως η έντονη προβολή της εθνικής και θρησκευτικής ομογενοποίησης εμπόδισε την κοινωνία να δεχθεί τη νέα πραγματικότητα και ταυτόχρονα αποθάρρυνε τους μετανάστες να λειτουργήσουν, συμμετέχοντας στις διεργασίες, στο νέο περιβάλλον, το οποίο μάλλον αντιμετωπίζουν παθητικά και απρόθυμα. Στους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας καλλιεργείται ένας «ναρκισσισμός» που ενδυναμώνει εθνικούς και θρησκευτικούς προσδιορισμούς προβάλλοντας την ανωτερότητα έναντι των άλλων, οι οποίοι προσδιορίζονται ως κατώτεροι, καλλιεργώντας συχνά την ξενοφοβία και το ρατσισμό.

Το σχολείο με την παραδοσιακή δομή του και το στατικό αναλυτικό πρόγραμμα δε φαίνεται ότι μπορεί να ανατρέψει αυτήν την κατάσταση, αντίθετα ενδυναμώνει διαφοροποιήσεις ειδικότερα όταν συνεχίζει να αξιολογεί τους αλλοεθνείς μαθητές στην πραγματικότητα με βάση την επίδοσή τους στη γλώσσα, παραβλέποντας ότι η αδυναμία έκφρασης αποθαρρύνει το μαθητή να παρουσιάσει το γνωστικό του επίπεδο ή να το ενισχύσει.

Οι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνα, προκρίνουν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως τη λύση, καθώς εκτιμούν ότι πρόκειται για ευέλικτο σύστημα μάθησης αλλά και όργανο κοινωνικής επαφής και προσωπικής προσαρμογής. Παρατηρούν ότι διαμορφώνονται συνθήκες συνεργασίας και συμπάθειας αρχικά στο σχολικό περιβάλλον. Σταδιακά οι μαθητές αποχτούν διαφορετικούς ρόλους που τους αποτρέπουν από την υιοθέτηση προκαθορισμένων σχημάτων ανισότητας. Ταυτόχρονα τα προγράμματα λειτουργούν ως κοινωνικό περιβάλλον αλλά και γνωστικός χώρος, όπου φτιάχνεται και στηρίζεται ο νέος πολίτης, και η έννοια της παγκοσμιοποίησης αναδεικνύεται ως ενοποιητικός λόγος χωρίς όμως να λαμβάνει ηγεμονική χροιά. Στο πλαίσιο αυτό ενάντια στην συντηρητική πολιτική αφομοίωσης του «άλλου» προβάλλεται: 1. Η ποικιλία και η διαφορετικότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων, 2. Η ταύτιση με συμπεριφορές και στάσεις που ξεπερνούν τους εθνικούς προσδιορισμούς και 3. Η ανοιχτή και μεταβαλλόμενη διαδικασία αποδοχής ή επιβολής ταυτίσεων.

Οι θετικές στάσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσονται στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δεν λειτουργούν ως προαπαιτούμενα αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη διαδικασία, αλλά αποχτούν μονιμότερο χαρακτήρα και παρουσιάζονται ως εμπειρία και επιλογή και στο

¹ Ο R.Park παρατηρεί ότι τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι δρουν τυπικά έχοντας αποδεχθεί άκριτα τα δεδομένα χωρίς να έχουν τη δυνατότητα πρότασης, κρίσης ή ελέγχου (Park, 1955). Για το ίδιο θέμα ο Z Bauman παρατηρεί ότι οι περιθωριοποιημένοι του συστήματος, στους οποίους εντάσσονται οι μετανάστες, δεν έχουν τη δυνατότητα ελέγχου (Bauman, 2006)

συνηθισμένο πρόγραμμα. Το παραπάνω σχήμα φαίνεται να είναι λειτουργικό για όλους τους μαθητές που απελευθερώνονται και ενισχύουν τις εκδηλώσεις αλληλεγγύης και σεβασμού συμβάλλοντας και σε μορφωτικό επίπεδο στη βελτίωση των «αδύνατων» μαθητών.

Ερμηνεύοντας τη σκέψη των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε το αίτημα τους για «αναστοχαστικότητα»². Στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον όρο αυτό υποδηλώνεται η ανάγκη επανεξέτασης, επαναξιολόγησης του συστήματος εκπαίδευσης και αλλαγής δομών. Με την οπτική αυτή οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές βεβαιότητες φαίνεται να αμφισβητούνται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bauman Z.(2006),*Σπαταλημένες ζωές*, Κατάρτι, Αθήνα.
2. Giddens,A.(1990),*The consequences of modernity*, Polity Press, Cambridge
3. Bauman, Z. (2002), *Η Μετανεωτερικότητα και τα Δεινά της*, Ψυχογίος, Αθήνα .
4. Bourdieu, P.(1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, Καρδαμίτσας, Αθήνα.
5. Γκότοβος, Α. (2002), *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ζητήματα Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα
6. Castels, S. (2000), *Ethnicity and Globalization: From Migrant Worker to Transnational Citizen*, Sage, London.
7. Cieslik, M. & Pollock, G. (eds) (2002), *Young People in Risk Society: The Restructuring of Youth Identities and transitions in late Modernity*, VT: Ashgate., Burlington,
8. Crul, M. & Vermeulen, H. (2003),*The Second Generation in Europe*, *International Migration Review*, v. 37, 4, 965 -87
9. Cummins, J. (2003), *Ταυτότητες υπο Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σ. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη), Gutenberg, Αθήνα.
10. Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα.
11. Dworkin R.(1977),*Taking rights seriously*, Harvard University Press, USA.
12. Driscoll, A. (1999) “Risk of High School Dropout Among Immigrant and Native
13. Green,N.(2004)*Οι δρόμοι της μετανάστευσης*, Σαββάλας, Αθήνα.
14. Edmunds, J. & Turner, B. S. (2005) “Global generations: Social Change in the twentieth Century”, *The British Journal of Sociology*, v. 30, 4.
15. Ζάχου, Χ.& Καλεράντε,Ε.(2006) «Εκπαιδευτική Επιτυχία και Αξιακά Οικογενειακά Πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών: Μια Κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Ευαγγέλου, Οδ. Παλαιολόγου, Ν. *Σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών:Αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών*. Αθήνα:Ατραπός.
16. Ζάχου, Χ. & Καλεράντε, Ε. (2006) «Οικογένειες Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς. Από τα παραδοσιακά αξιακά πρότυπα στα υπό διαπραγμάτευση νέα μοντέλα», *Συνέδριο Ε.ΜΕ.ΑΙΑ*, Φεβρουάριος 2006 (υπό δημοσίευση).
17. Giddens, A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge
18. Heelas, P., Lash, S. & Morris, P. (eds.) (1996) *Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity*, Blackwell, Oxford.
19. Καλεράντε Ε.(2005) Εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική τάξη:εκπαιδευτική διαπολιτισμική διαδικασία στα πλαίσια μιας μετανεωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π.*Διοίκηση Α'βάθμιας & Β'βάθμιας εκπαίδευσης*, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα
20. Νίνα – Παζαρζή, Ε. (1997) Αλβανοί Μετανάστες στην Ελλάδα: Ενσωμάτωση στην Ελληνική Κοινωνία;» *Διεθνές Κοινωνιολογικό Συνέδριο*, Πολυπολιτισμικό Σταυροδρόμι, Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 1997.
21. Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Ατραπός, Αθήνα.
22. Papagalani, E. Nina-Pazarzi. E. & Paraskeva, F. (2006) “Gender Differences and Self-Esteem: Supporting Intercultural Pupils” *International Conference: Transnational Spaces, Transitional Processes and Research*, Volos.
23. Park,R.(1950-55)*The collected papers of Robert ErzaPark*,Free Press

² Με τον όρο «αναστοχαστικότητα» αναλύει ο Α.Giddens τη διαδικασία αμφισβήτησης δογμάτων και ιδεολογημάτων μια διαδικασία που την ταυτίζει με την ιδέα της νεωτερικότητας(Giddens,1990:36-45).

24. Portes, A. & Rumbaut, R. (2005), Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study, *Ethnic and Racial Studies*, .28, 6, pp. 983-999.
25. Rawls, J.(1971)*A theory of justice*. USA: Harvard University Press. [Rawls, J. (2001)*Θεωρία της δικαιοσύνης*, Αθήνα:Πόλις].
26. Σκούρτου, Ε (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 11-20.
27. Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης,Κ.& Γκόβαρης,Χ. (2004),*Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, (εμπειρογνωμοσύνη), Αθήνα Ι.Μ.Ε.Π.Ο.
28. Τάτσης, Ν. (2004) *Νεωτερικότητα και Κοινωνική Αλλαγή: Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, Νήσος,Αθήνα.
29. Τρέσσου, Ε.(1998) «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο;» Στο: Σπανού, Ε.(επ.). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Νήσος, Αθήνα.
30. Vygotsky, L.(1962), *Thought and language*, MLT Press, Cambridge.