

1^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αθήνα, 28 - 31 Μαΐου 2009

Τόμος
Β΄

Αθήνα 2010



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε συνεργασία με Σχολές και Τμήματα των Πανεπιστημίων:

- Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
- Πανεπιστημίου Πατρών
- Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Πανεπιστημίου Κρήτης
- Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
- Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αθήνα, 28 - 31 Μαΐου 2009

Αθήνα 2010

 ΣΜΥΡΝΙΩΤΑΚΗΣ

Τόμος
B'

- Κασιδίου, Σ. (2004). *Οι ιδεολογικές συνέχειες της εθνικής ασυνέχειας: Η διερεύνηση των ενστερνισμένων απόψεων για το τρίσημο της ελληνικής ιστορίας σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).
- Κυρτάτας, Δ. (2003). *Κατακτώντας την αρχαιότητα. Ιστοριογραφικές διαδρομές*. Αθήνα: Πόλις.
- Μήλλας, Η. (2002). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μιχαήλ, Δ. (2003). *Έθνος, εθνικισμός και εθνική συνείδηση. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.
- Σκοπετέα, Ε., (1986). *Το πρότυπο Βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*. Αθήνα: Πόλις.

Abstract

The discourse of Greek university students for the civilization

Civilization includes the interactive and interchanges in which a society is formed and expressed. As a conception it also includes the institutions and the collective representations that form the collective behavior. The stability of the geographical place that a civilization is founded and the borders of this particular place do not mean that civil products are air-tight, as it is well known that they can easily travel in any direction and they can pass across all geographical places.

In this particular research we attempt to register the view in which university students approach the conception of civilization as an important issue and we try to un-codify their points of view, using two poles: Greek civilization- Global civilization, as they have formed through educational procedures and all the social factors. Research sample consists of the text of 216 students and the research method is content analysis.

ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ-ΛΙΑΓΚΗΣ ΜΑΡΙΟΣ

Δρ Κοινωνιολογίας, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ., Μ.Α. Παιδαγωγικής, Εκπαιδευτικός Θεολόγος- Φιλόλογος.

Ετερότητα και εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, στα πλαίσια της θρησκευτικής αγωγής. Μία κοινωνική- εκπαιδευτική έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στη σύγχρονη σκέψη ερευνάται ο ρόλος του πολιτισμού στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Έτσι προέκυψε η υπόθεση ότι ο πολιτισμός/μία πολιτιστική δράση μπορεί να έχει παρεμβατικό στόχο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και πιθανόν να διαμορφώνει αντιλήψεις και στάσεις. Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα που έγινε με βάση αυτό το θέμα και με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική/θρησκευτική ετερότητα, πριν και μετά την εφαρμογή ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Αναφέρεται το θεωρητικό υπόβαθρο και περιγράφεται η πρωτότυπη εκπαιδευτική πολιτιστική δράση, που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε, με σκοπό την αλλαγή. Ακόμη παρουσιάζεται η μεθοδολογία, οι τεχνικές, το δείγμα και η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας-δράσης, που πραγματοποιήθηκε, το 2006-07, σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και Θράκης. Τέλος παρουσιάζονται συγκεκριμένες προτάσεις για την εφαρμογή των Θ.Π. στην εκπαίδευση και ειδικά στη θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών, η οποία εντάσσεται πλέον σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, χωρίς να αναιρείται η υποχρεωτικότητά της, σύμφωνα με την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και την εκτίμηση της παρέμβασης, που πραγματοποιήθηκε.

Η ετερότητα δομείται και θεωρείται σε συγκεκριμένο ιστορικό συνκείμενο ως απόρροια μίας φυσικής διαδικασίας ταυτο- και ετερο-προσδιορισμού, με τις ανάλογες συνέπειες (Calhoun 1958, pp.58). Επηρεάζει, δηλαδή, βαθιά τη θεωρητική και πρακτική στάση του κάθε ανθρώπου και κάθε ομάδας σε σχέση με τους άλλους.

Εξαρχής, γι' αυτό, δεχόμαστε ότι η ετερότητα είναι στον παγκοσμιοποιούμενο και μεταβαλλόμενο κόσμο, δομικό στοιχείο του παρόντος και ρυθμιστικό στοιχείο του μέλλοντος, χωρίς αυτό να την απολυτοποιεί. Ιδιαίτερα η πολιτισμική ετερότητα είναι έννοια, που αναδεικνύεται στη μεταμοντέρνα σκέψη, αλλά αποτελεί φυσική διαδικασία, υπαρξιακή, ατομική και συλλογική. Στην πολυπολιτισμική κοινωνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία του πολιτισμού, μαζί ή σε μονάδες, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, το έθνος κ.ά. Παρουσιάζεται σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού, ως αντι-

θέσεις. Κοινωνικά αυτή η ετερότητα λαμβάνει ως δεδομένο την ύπαρξη κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία προσδιορίζει την ταυτότητα και τη διαφορά με τις άλλες.

Η έννοια της ταυτότητας

Η κοινωνική ερμηνεία της ταυτότητας παραπέμπει στην επίγνωση του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα/κατηγορία, όπως είναι η θρησκεία, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που έχει για αυτόν η ομάδα, στην οποία ανήκει. Η κοινωνική με την προσωπική ταυτότητα αποτελούν υποθετικές, γνωστικές δομές και ο συνδυασμός τους εξηγεί το μεγαλύτερο μέρος της αντίληψης του εαυτού. Το πέρασμα από την προσωπική ταυτότητα στην κοινωνική, ή από τη διαπροσωπική συμπεριφορά στη διομαδική, πυροδοτεί μια σειρά γνωστικές διαδικασίες και κίνητρα που προκαλούν τη συλλογική δράση και ομαδική συμπεριφορά και που διαμεσολαβούν στην ομαδική σύγκριση (Turner, Brown, Tajfel 1979, pp.187-204), μέσα σε συνθήκες ενσωμάτωσης/διαφοροποίησης. Σε αυτή τη συνθετική προσέγγιση ο άνθρωπος φτιάχνει την πολιτιστική του ταυτότητα μέσα σε συνθήκες που δεν τις επιλέγει, που καθορίζονται από την παράδοση, με ένα τρόπο, όμως, επινοητικό δημιουργικό και ιδιωτικό, που είναι ταυτόχρονα και αναθεωρητικός. Με σκοπό την εσωτερική ενότητα με τον εαυτό του, στην εποχή του «τέλους των ιδεολογιών» και της σχετικής ρευστότητας, η αναζήτηση της ταυτότητας γίνεται περισσότερο με όρους προσωπικής πρωτοβουλίας και διαμορφώνεται με πολιτισμικής υφής αυτοστοχαστικές και αυτοποιητικές δραστηριότητες του ανθρώπου. Όταν, μάλιστα, υπάρχει μια γενική και αύξουσα πολιτισμική αδυναμία των συλλογικών μορφωμάτων να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο και τον προορισμό του ανθρώπου, αυτός ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση της εννοημάτωσης. Αυτό σημαίνει βέβαια πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων ή ακόμη την κυριαρχία κάποιου συνεκτικού στοιχείου με ποικιλία νοηματοδότησης. Επίσης σημαίνει ότι τα συνεκτικά στοιχεία αποκτούν αξία για το υποκείμενο και την κοινωνία. Έτσι λειτουργεί και η θρησκεία, καθώς συνεχίζει, ως πολιτισμικό φαινόμενο να επηρεάζει το άτομο και τις κοινωνικές ομάδες. Πρωταγωνίστησε στην παραδοσιακή κοινωνία, πέρασε από τη νεωτερικότητα, σε μια νέα σφαίρα της κοινωνικής πραγματικότητας με ρόλο σημαντικό, ωστόσο όχι κυρίαρχο. Ως φαινόμενο που νοηματοδοτεί την ταυτότητα υπόκειται μάλιστα στις ίδιες αυτοστοχαστικές και αυτοποιητικές δραστηριότητες του ανθρώπου, οι οποίες είναι καθοριστικές.

Η πολιτιστική ταυτότητα, με όλες τις επικρίσεις που δέχεται (Hobsbawm, Ranger 1983; Anderson 1997; Bayart 1996), έχει και πολιτική διάσταση. Χρησιμοποιείται πολιτικά από τις εξουσιαστικές δυνάμεις με τη έννοια της επιβολής, στη χειρότερη περίπτωση, και της αφομοίωσης στην ηπιότερη. Κάθε ταυτότητα αποκτά μια πολιτική δύναμη, την οποία διαχειρίζεται κατά τρόπο, ώστε να εδραιώνει τη θέση της στον κοινωνικό σχηματισμό και να έχει ανταγωνιστικές δυνατότητες στις διαδικασίες νομής και διαχείρισης της εξουσίας. Αντίστροφα κάθε εξουσία διαχειρίζεται την ετερότητα ανάλογα με τη θέση της απέναντι σε αυτήν, την πολιτική της για τις μειονότητες και την αξιολογική έννοια που δίνει στην ταυτότητά της (Τσιτσελίκης, Χριστόπουλος 2002). Έτσι γεννιούνται οι φονταμενταλισμοί και παρουσιάζονται φαινόμενα ρατσισμού. Η αιτία αυτών είναι η ετερότητα από πολιτική σκοπιά, η εναντίωση με αυτήν και όχι ο σεβασμός της.

Η ετερότητα σε σχέση με τη θρησκευτική αγωγή και τη διαπολιτισμικότητα.

Η συνάφεια ετερότητας και πολιτικής διαφαίνεται στη σχέση της με την εκπαίδευση και τη θρησκεία. Η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό και δικαίωμα για όλους. Η σχέση της με τη θρησκεία, σήμερα, αφορά στη σχέση που έχει η διαδικασία της εκπαίδευσης με τις πολιτισμικές κατασκευές και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, που χρησιμοποιεί ή ίδια για να ενισχύσει τις κοινωνικές αρχές των μελών, που ενσωματώνει. Η αγωγή στις αξίες ενός πολιτισμού, που πραγματοποιείται κατά την κοινωνική ενσωμάτωση, περιλαμβάνει και τη θρησκευτική αγωγή, ανάλογα με το βαθμό που η μία θρησκεία ή θρησκείες αποτελούν διαμορφωτή αυτού του πολιτισμού, δημιουργώντας ποικίλες σχέσεις μεταξύ θρησκείας, πολιτικής, κράτους και εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο στη διαλεκτική αυτή πάντα έχουν οι ιδεολογικοπολιτικές δομές εξουσίας της κοινωνίας και η θέση του ιερατείου σε αυτήν (Αλ-τουσέρ 1990, pp.90-91). Υπό το πρίσμα αυτών των σχέσεων η θρησκευτική αγωγή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και πειστικά.

Από την άλλη το σχολείο, σε συνθήκες θρησκευτικού πλουραλισμού, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαπολιτισμική επικοινωνία (Δαμανάκης 2001, Γκόβαρης 2001), την καταπολέμηση της άγνοιας και των στερεοτύπων καθώς και στη θεμελίωση του σεβασμού της ετερότητας. Αυτό σημαίνει ασφαλή και αντικειμενική γνώση των μεγάλων θρησκειών της οικουμένης και συγχρόνως καλλιέργεια κριτικού πνεύματος σε σχέση με την προσφερόμενη πολιτιστική και θρησκευτική προοπτική. Σκοπός είναι η εγρήγορη αναφορικά με τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι ιδεολογίες επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αξίες και τα πιστεύω (Grimmitt 1994 pp. 133-147) και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας σε συνάρτηση με τα σύγχρονα φαινόμενα, όπως ο θρησκευτικός φανατισμός, ο φονταμενταλισμός, η μισαλλοδοξία, ο ρατσισμός, οι θρησκευτικές συγκρούσεις, το φαινόμενο της εκκοσμίκευσης. Πρόκειται για μία διαδικασία διαλλαγής με την ετερότητα και αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών με σκοπό την διαπολιτισμική επικοινωνία. Και φυσικά αυτό είναι το ζητούμενο σήμερα.

Η έρευνα

Ο γενικός προβληματισμός, στη συνάφεια της σύγχρονης διάνοησης, σχετικά με την εκπαίδευση, πολιτισμό, θρησκεία και ετερότητα μας οδήγησε σε μία εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα. Το θέμα της είναι «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» (Κουκουναράς-Λιαγκής 2009). Βασίζεται θεωρητικά στο ρόλο του πολιτισμού στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Η υπόθεση της προέκυψε από τον αρχικό προβληματισμό, αν ένα πολιτιστικό προϊόν μπορεί να έχει παρεμβατικό κοινωνικό στόχο και αν είναι πιθανόν να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις. Ως μέσο παρέμβασης επιλέχθηκε ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό μέσο με πολιτιστικό περιεχόμενο, τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

Εκπαιδευτικές δράσεις-τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

Τα Θ.Π. είναι μια εναλλακτική πρόταση για κοινωνική μάθηση, διότι θέτουν σύγχρονα θέματα υπό το κριτικό πρίσμα των θεατών. Ειδικότερα το Theatre-in-Education, το οποίο

είναι μέρος του γενικότερου εφαρμοσμένου θεάτρου (applied theatre), συνδυάζει πρωτοποριακά το θέατρο και την εκπαίδευση ενσωματώνοντας όλη την προϊστορία και το ιδεολογικό φορτίο του κοινωνικού θεάτρου του '60 και του «θεάτρου του Καταπιεσμένου» του Boal (Boal 1979). Έτσι η επίσημη εκπαίδευση γίνεται αγωγή με απελευθερωτική δύναμη, όπως την εννοεί ο Freire (Freire 1977), οδηγεί από την κριτική στη δράση και σκοπεύει στην αλλαγή.

Τα Θ.Π. βασίζονται στο συνδυασμό θεάτρου και παιδαγωγικής. Προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης, σε συναντήσεις μιας ομάδας παιδιών/τάξης, σε σχολικό περιβάλλον και σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης. Είναι δηλαδή ένα «είδος «εναλλακτικού» μαθήματος με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση» (Σέξτου 2005, p.22).

Η χρήση της λέξης «πρόγραμμα» αποκλείει την περιορισμένη περιγραφή της δουλειάς μόνο ως θεατρικό έργο ή αποκλειστικά ως μάθημα. Στην πράξη είναι και τα δύο, χρησιμοποιώντας ένα περίπλοκο μίγμα θεατρικών μορφών και εκπαιδευτικών τεχνικών (Redington 1983, pp.1-2), με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των νέων. Σκοπός τους είναι να παράσχουν στους μαθητές μια προκλητική εμπειρία και ερέθισμα για τη διεύρυνση της εργασίας τους και των πνευματικών οριζόντων τους μέσα και έξω από το σχολείο (Jackson 1993, pp.1-2). Στοχεύουν να προκαλέσουν ερωτήματα για τον κόσμο που τους περιβάλλει και να ψυχαγωγήσουν, με θέματα που πραγματικά αφορούν την καθημερινότητά τους. Επινοούνται και γράφονται από μια θεατροπαιδαγωγική ομάδα. Περιλαμβάνουν:

- α) ερευνητική διαδικασία για το θέμα και το σχεδιασμό,
- β) παραστατικό μέρος και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος κατά την εφαρμογή,
- δ) επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού, που αφήνει η ομάδα, με συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης, μετά την εφαρμογή,
- ε) αξιολόγηση.

Υπάρχουν στοιχεία που σημειώνονται ως βασικές διαφορές από άλλες προσεγγίσεις. Στην εφαρμογή τους επικρατεί στη μαθητική κοινότητα ισοτιμία απόψεων και συμμετοχής στα πλαίσια ενός δημοκρατικού κλίματος. Κάθε παιδί οποιασδήποτε προέλευσης, κοινωνικής ή πολιτισμικής έχει την αξία του στο διάλογο και στη διάδραση που συντελείται. Συγχρόνως κάθε παιδί έρχεται σε έντονη επαφή με όλα τα υπόλοιπα παιδιά, επικοινωνεί με τον άλλον και μέσα από τη δράση και τη συμμετοχή κατανοεί σε βάθος μια ποικιλία από κοινωνικούς ρόλους. Στα Θ.Π. προσεγγίζονται κοινωνικά θέματα χωρίς να επιφορτίζουν ιδεολογικά και ηθικιστικά. Επιπλέον η βιωματικότητα και η άμεση σχέση του θέματος με τον τόπο που παρουσιάζεται δημιουργεί ανεξίτηλες εμπειρίες που έχουν αποτελέσματα στις στάσεις των μελλοντικών ενηλίκων, καθώς μπορούν να αγγίζουν πιο εύκολα τις νεανικές ψυχές, χωρίς να προσβάλλουν ή να επιβάλλουν υποκειμενικές απόψεις. Έτσι πετυχαίνουν καταστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας, που αποτελούν προϋπόθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και πάνω απ' όλα ανθρωπιστικής διδασκαλίας, με την έννοια της ηθικής αλληλό- και διά- δράσης.

Για την παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ένα πρωτότυπο Θ.Π., τα *Πέντε μουντζουρω-*

μένα απογεύματα. Απευθύνεται σε νέους από 15 έως 20 ετών. Διαρκεί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, περιλαμβάνει μικρής διάρκειας παραστατικό μέρος και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος και συνοδεύεται με έντυπο υλικό εργασίας που παραδίδεται στον εκπαιδευτικό για επεξεργασία.

Στόχοι του είναι : α) να καλλιεργήσει την εξοικείωση με τη διαφορετικότητα, β) να συμβάλει στον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τον «άλλον», γ) να βοηθήσει να εξετάσουν κριτικά τις συμπεριφορές τους και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό μέσα στην καθημερινότητά, δ) να καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι ο καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη» κι ότι, όταν ο «άλλος» έχει μια διαφορετική θρησκεία ή δεν έχει καθόλου θρησκεία, αυτό δεν τον καθιστά διαφορετικό ως ανθρώπινο όν (Κουκουναράς-Λιάγκης 2006).

Υπόθεση –μεθοδολογία- τεχνικές

Η υπόθεση: η αλλαγή των στάσεων των μαθητών, όταν γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό, απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, με την παρέμβαση ενός Θ.Π.

Πραγματοποιήθηκε μία έρευνα-δράση (Cohen, Manion 1993, pp.258-282) βήμα προς βήμα με ποικιλία τεχνικών: α) ανώνυμα γραπτά ερωτηματολόγια μαθητών, πριν και μετά, β) ημιδομημένες συνεντεύξεις μαγνητοσκοπημένες των εκπαιδευτικών, πριν και μετά, γ) ημερολόγιο εκπαιδευτικών δ) ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών σε focus groups ε) ετεροπαρατήρηση των μαθητών, στ) αξιολόγηση των γραπτών από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, ζ) αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Περιελάμβανε α) τέσσερις μελέτες περίπτωσης με πείραμα σε τμήματα Α' Λυκείου, δύο Θεσσαλονίκης και δύο μίας μεγαλόπολης της Θράκης. Σύνολο μαθητών 90 και εκπαιδευτικών 4 και β) τελική εφαρμογή σε δέκα σχολεία διαφόρων τύπων (γυμνάσιο, λύκειο, μουσικό, μειονοτικό, ΕΠΑΛ). Σύνολο μαθητών 212 και εκπαιδευτικών 18.

Η ανάλυση των δεδομένων είναι ποιοτική και ποσοτική. Στατιστικά χρησιμοποιήθηκε το Statistical Package for Social Science (SPSS) και ποιοτικά η ανάλυση περιεχομένου.

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους.

Τα δεδομένα προέκυψαν από σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου. Αυτή αποτελεί συνδυασμό προτάσεων για την περισυλλογή γνώμων και στάσεων με απαντήσεις, διαβαθμισμένες σε κλίμακα, και της κλίμακας κοινωνικής απόστασης του Bogardus (Javeau 2000). Οι προτάσεις δηλαδή βοηθούν σε μία ορθολογική ταξινόμηση των στάσεων απέναντι στους μουσουλμάνους. Πρόκειται για μια κλίμακα απόστασης, όσον αφορά τον ερωτώμενο απέναντι σε έναν διαφορετικό, που περιγράφει διαβαθμισμένα την ανεκτικότητα του ερωτώμενου. Μετά τη κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων, με βάση και τους διαβαθμισμένους άξονες κλιμάκων από 1 έως 5, προκύπτουν οι επτά ομάδες που περιγράφουν την ανεκτικότητα απέναντι στους μουσουλμάνους. Εδώ εξετάζονται οι δύο ακραίες ομάδες των καθόλου ανεκτικών (δε δέχονται το μουσουλμάνο ούτε ως ξένο, επισκέπτη) και των πάρα πολύ ανεκτικών (δέχονται το μουσουλμάνο ως συγγενή).

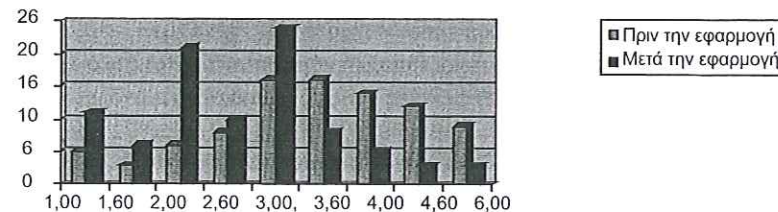
Οι στάσεις προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων και συσχετισμένα από τις

απαντήσεις όλων των ομάδων. Για παράδειγμα οι καθόλου ανεκτικοί προκύπτουν από τις συσχετίσεις των απαντήσεων που δόθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα 1 (στήλες 6-9) και στον πίνακα 2 (στήλες 1-3). Υπάρχουν και ενδιάμεσες μεταβλητές που προκύπτουν από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις των άλλων ομάδων που ελέγχουν ή αναιρούν κάποιες απαντήσεις των ερωτώμενων.

Πίνακας 1: Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους. Ομάδα 7=Οι πάρα πολύ ανεκτικοί (n=90)

ΒΑΘΜΙΔΕΣ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΝΕΚΤΙΚΟΙ έως καθόλου																ΣΥΝ		
	1,00		1,50		2,00		2,50		3,00		3,50		4,00		4,50			5,00	
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ		Π	Μ
1 1 ^ο ΘΡΑΚΗΣ	3	2	1	3	4	3	4	2	1	4	3	2	0	1	2	1	0	0	18
2 2 ^ο ΘΡΑΚΗΣ	2	2	2	2	2	5	2	2	2	4	4	3	3	1	1	0	1	0	19
3 Αν.ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	0	4	0	0	0	6	0	4	8	8	6	2	1	0	4	1	8	2	27
4 Δυτ.ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	0	3	0	1	0	7	2	2	5	8	3	1	11	2	5	1	0	1	26
ΣΥΝΟΛΟ	5	11	3	6	6	21	8	10	16	24	16	8	15	4	12	3	9	3	90

Γράφημα 1: Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους. Ομάδα 7=Οι πάρα πολύ ανεκτικοί (n=90)



Η διαφορά πριν και μετά το Θ.Π. είναι διακριτή στους καθόλου ανεκτικούς. Η σύγκριση δείχνει ότι υπάρχει σαφής μείωση των ακραίων απαντήσεων των καθόλου ανεκτικών, η οποία αφορά καθαρά στα δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης. Στα σχολεία της Θράκης δεν υπάρχουν ακραίοι μη ανεκτικοί σε ικανό ποσοστό και πριν την εφαρμογή. Η διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή είναι μεγάλη στον πίνακα 1, η οποία δείχνει ουσιαστικά και το βαθμό ανεκτικότητας. Οι καθόλου ανεκτικοί γίνονται λιγότεροι σε ποσοστό κατά 60% και με σαφείς μειωμένους ακέραιους αριθμούς, όπως καταγράφονται και σημειώνονται σε γκρι φόντο. Το ίδιο φαίνεται και στον πίνακα 2 στις τρεις πρώτες στήλες, όπου, μετά την εφαρμογή, μειώνονται οι καθόλου ανεκτικοί.

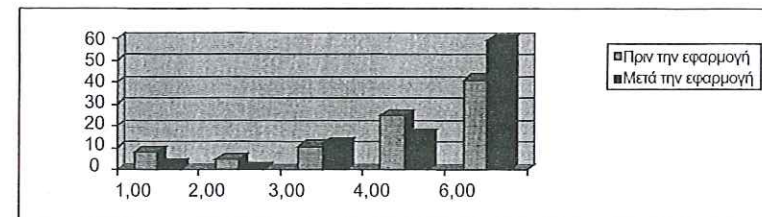
Πάρα πολύ ανεκτική στάση σε απόλυτο βαθμό παρουσιάζει το 24,4% των ερωτώμε-

νων, πριν την εφαρμογή. Αυτοί φαίνονται στον πίνακα 1 στις τέσσερις πρώτες στήλες. Μετά το Θ.Π. το ποσοστό των πάρα πολύ ανεκτικών γίνεται 53,3%, αυξάνεται δηλαδή, κυρίως από τις απαντήσεις των δύο σχολείων της Θράκης. Στη Θεσσαλονίκη παρουσιάζουν σχετική μείωση οι πάρα πολύ ανεκτικοί. Το ίδιο φαίνεται και στον πίνακα 2 στις στήλες 4 και 5.

Πίνακας 2: Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους. Ομάδα 1=Οι καθόλου ανεκτικοί (n=90)

ΒΑΘΜΙΔΕΣ	Πάρα πολύ έως ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΝΕΚΤΙΚΟΙ										ΣΥΝ
	1,00		2,00		3,00		4,00		5,00		
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	
1 1 ^ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	2	0	4	5	3	5	9	8	18
2 2 ^ο ΘΡΑΚΗΣ	1	2	0	0	3	1	2	2	13	14	19
3 Αν.ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	3	0	0	1	3	3	10	5	11	18	27
4 Δυτ.ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	4	0	3	0	1	3	10	4	8	19	26
ΣΥΝΟΛΟ	8	2	5	1	11	12	25	16	41	59	90

Γράφημα 2: Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους. Οι καθόλου ανεκτικοί (n=90)



Τέλος να σημειωθεί ότι η μείωση των καθόλου ανεκτικών επέφερε μετακίνηση σε πιο θετικές στάσεις των καθόλου σε μη ανεκτικούς και κυρίως των μη ανεκτικών στους σχεδόν ανεκτικούς και ανεκτικούς, η οποία εδώ δεν μπορεί να παρουσιαστεί. Αυτή η μετακίνηση αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για το πιθανό μέγεθος της παρέμβασης του Θ.Π. στις στάσεις ανεκτικότητας των συγκεκριμένων μαθητών.

Αξιολόγηση της παρέμβασης με βάση άλλα ερευνητικά δεδομένα

Το πρόγραμμα έγινε με θέρμη αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα. Στην πράξη οι αντιδράσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν στην πλειοψηφία τους θετικά έως πολύ θετικά. Κι αυτά εκφράστηκαν και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και κατά την έρευνα σε συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Σχεδόν όλα τα παιδιά αξιολόγησαν θετικά έως πολύ θετικά το πρόγραμμα, αφού τους δόθηκε η δυνατότητα να το

κάνουν με προτροπή των εμπυχωτών στο τέλος των εφαρμογών. Τα ίδια αποτελέσματα είχε και η αξιολόγηση που τους ζητήθηκε τρεις μήνες μετά. Πάνω από το 90% θυμόταν την ιστορία του πρωταγωνιστή και πάνω από 72% δήλωνε ότι τους επηρέασε στον τρόπο που βλέπουν τους μουσουλμάνους.

Σημείωσαν μάλιστα πολλά και συγκινητικά για τη διαδικασία και τους στόχους του προγράμματος. *Αν ήταν έτσι το σχολείο θα ήθελα να πηγαίνω όλη την ημέρα.../ Η πιο ωραία εμπειρία της ζωής μου, με σημάδεψε./ Αν ήταν έτσι τα μαθήματα δε χρειάζεται το διάλειμμα./ Πρώτη φορά βλέπω θέατρο και ηθοποιούς από τόσο κοντά, είναι σαν και μας./ Είδα πως είναι να είσαι κάποιος άλλος και μάλιστα αυτός που δε θέλεις να είσαι./ Είναι δύσκολο να είσαι διαφορετικός, αλλά για το Θεό είμαστε όλοι ίδιοι. /Ήταν σαν να έβλεπα τη ζωή μου σε ένα καθρέφτη, με ταρακούνησε.* Είναι κάποιες εντυπώσεις που καταγράφηκαν και αξίζει να μνημονευθούν

Συμπέρασμα-προτάσεις

Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά, παρ' όλο που εμφάνιζαν διάφορες στάσεις (στη Θράκη ήταν πιο ανεκτικοί, γιατί γνώριζαν προσωπικά μουσουλμάνους) απέναντι στο διαφορετικό απεδείχθη, στην τρίμηνη εφαρμογή του προγράμματος, ότι επηρεάστηκαν σε κάποιο βαθμό θετικά στη στάση τους απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα και ανέπτυξαν προβληματισμό που ενισχύει την αλλαγή των στάσεων.

Άρα τα Θ.Π. προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο στήριξης, για να ενισχυθούν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα και να αναπτυχθούν κοινωνικό-ηθικές αξίες και στάσεις που εμπνέονται από τον σεβασμό της ετερότητας. Γενικά μπορούν να συμβάλλουν στην ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, όπως αυτό της θρησκευτικής ετερότητας και της ετερότητας γενικά. Βέβαια δεν υπάρχει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και η ανάλογη γνώση στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως υφίσταται και μία τάση υποτίμησης αυτών των μεθόδων, κυρίως από τη διοίκηση στην εκπαίδευση, αλλά αυτά μπορούν να αντιμετωπισθούν με βάση τη διεθνή εμπειρία.

Το θέμα είναι ότι αυτές οι μικρές αλλαγές έχουν πολύ μεγάλη αξία για το σύνολο, γιατί το υποκείμενο ελεύθερα, στα κοινωνικά όρια του μπορεί να προκαλέσει με τις μικρές προσωπικές αλλαγές τις ακόμη μεγαλύτερες αλλαγές. Αυτή είναι η αυξανόμενη δύναμη του πολιτισμού στην κοινωνική κριτική και παρέμβαση (Bell 1976). Και σε αυτές τις αλλαγές μπορεί να συντελέσει και η εκπαίδευση, πάλι μέσα στα όρια της, αρκεί να είναι ανοιχτή στις παρεμβάσεις και στις σύγχρονες ιδέες. Τότε, όπως έγινε στην παρούσα έρευνα η ετερότητα μπορεί να γίνει οικεία, να αποκτήσει λόγο και σεβασμό. Τότε το προσωπικό γίνεται γενικό, όπως λέει ο Boal για το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» και μπορεί να διεγείρεται η κοινή συνείδηση, όπως ήλπιζε ο Gramsci (Gramsci 1992). Η ισοτιμία βέβαια της ετερότητας κοινωνικά και εκπαιδευτικά επιτυγχάνεται μόνο σε πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην οποία εντάσσεται και η θρησκευτική αγωγή (Jackson 1997).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η γνωριμία με τις άλλες θρησκείες είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που παρέχει η Πολιτεία. Αυτή προτείνεται να γί-

νεται και με σύγχρονες μεθόδους, όπως τα Θ.Π., για να έχει βιωματικό χαρακτήρα και δεν μπορεί να έχει μόνο μία οπτική, αυτή της πλειοψηφίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλτουσέρ, Λ. μτφ. Γιαταγάνας, Ξ. (1990). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, θέσεις (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Anderson, B. μτφ. Χαντζαρούλα, Π. (1997). Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού (Αθήνα, Νεφέλη).
- Cohen, L. & Manion, L. μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (1993). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Αθήνα, Ατραπός).
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Αθήνα, Gutenberg).
- Freire, P. μτφ. Κρητικός, Γ. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Αθήνα, Κέδρος).
- Javeau, C. μτφ. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (Τυπωθήτω Γιώργος Τζάρτζανος, Αθήνα)
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2009). Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2006). Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα (Κομοτηνή-Θεσσαλονίκη, Γ.Γ.Ν.Γ.).
- Σέξτου, Π. (2005). Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Τσισελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (2002) Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας (Αθήνα, Κριτική-ΚΕΜΟ).

Ξενόγλωσση

- Bayart J.F. (1996). L'illusion identitaire (Paris, Fayard).
- Bell, D. (1976). The Cultural Contradictions of Capitalism (New York, Basic Books).
- Boal, A. (1979). Theatre of Oppressed (London, Pluto Press).
- Calhoun, C. (1995). Critical Social Theory (Cambridge, MA Blackwell) 1995.
- Gramsci, A. (1992). Prison Notebooks Volume 1 (1929-1933) (New York, Columbia University Press).
- Grimmitt, M. (1994). Religious education and the ideology of pluralism, British Journal of Religious Education, 163, pp. 133-147.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). The invention of Tradition (Cambridge, Cambridge University Press).
- Jackson, R. (1997). Religious Education an interpretive approach (London, Hodder & Stoughton).
- Jackson, T. (edit.) (1993²). Learning through Theatre (London, Routledge).
- Redington, C. (1983). Can Theatre teach? (Oxford, Pergamon Press).
- Turner, J.C., Brown, R.J. & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in in-

group favouritism. *European Journal of Social Psychology*. 9. pp. 187-204.

Abstract

The role of culture in the social and political everyday life is a main point that the contemporary thinking tends to research. Researching, in this perspective, the contemporary thinking, the supposition that arises is: whether intercultural communication can be elevated with the mediation of a cultural project and whether this project may achieve to germinate ideas and create perceptions. A significant tool in this research was a TiE project (by term TiE -theatre in education- a project is meant that encloses the use of art as an educational tool). This research studies the students' viewpoint on cultural/religious diversity prior to and following the application of a TiE project. An action-research was conducted in schools of Thessaloniki and Thrace. The assessment/evaluation of this cultural interference between art and religion results in new conceptions about TiE projects and mandatory religious education of the young.

ΜΠΕΡΕΡΗΣ ΠΕΤΡΟΣ

Δρ Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο σχολείο

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών. Ως νέο πρότυπο για την εκπαίδευση του 21^ο αιώνα, είναι ένας πολιτικός όρος, ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον, αλλά συχνά έχει υποστεί κακή χρήση. Ο όρος αυτός φέρει αρνητικές υποδηλώσεις κυρίως για όσους φοβούνται ότι θα ζημιωθεί η κοινωνική τους θέση και το ειδικό τους βάρος σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η ρήση ότι «όπου στέκεσαι καθορίζει και το τι βλέπεις» είναι μία πραγματικότητα και ισχύει ιδιαίτερα σχετικά με την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας.

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας υποδεικνύει έναν νέο προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Πρόκειται για σύνθετη έννοια, εφ' όσον ενσωματώνει «ένα σύστημα πεπειθήσεων και συμπεριφορών», το οποίο οδηγεί στην αναγνώριση και τον σεβασμό όλων των διαφορετικών ομάδων σε έναν οργανισμό ή μία κοινωνία. Γι' αυτό, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας όχι μόνο επιτρέπει την αποδοχή των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών, αλλά συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ενίσχυση όλων των μελών ενός οργανισμού ή μιας κοινωνίας σε ένα μη εκλεκτικό συνολικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Στην ανωτέρω διατύπωση είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε τις εξής φράσεις, οι οποίες συγκεντρώνουν την ουσία του ορισμού της πολυπολιτισμικότητας: «πεπειθήσεις και συμπεριφορές», «αναγνώριση και σεβασμός», «αποδοχή των διαφορών και «ενίσχυση όλων των μελών».

Η πολυπολιτισμικότητα είναι, λοιπόν, ένα σύστημα, ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων πεπειθήσεων και συμπεριφορών, οι οποίες διαμορφώνουν συνολικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τον σημερινό κόσμο.

Η πολυπολιτισμικότητα καθιστά αναγκαία την απόδοση προσοχής στις διάφορες πληθυσμιακές ομάδες. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλες οι πολιτισμικές συνεισφορές είναι ίσης αξίας και ίδιας σπουδαιότητας για τον κοινωνικό πλούτο ή ότι θα έπρεπε να γίνονται όλες αποδεκτές. Ορισμένες πολιτισμικές συνεισφορές είναι καλύτερες από άλλες για τη συνολική βελτίωση της κοινωνίας.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι πολυπολιτισμικότητα σημαίνει να εκτιμάς αυτό που οι άνθρωποι έχουν να προσφέρουν και όχι να το απορρίπτεις ή να το υποτιμάς, επειδή διαφέρει από αυτά που η πλειοψηφία ή όσοι έχουν δύναμη θεωρούν σημαντικά και αξια. Γι' αυτό, η πολυπολιτισμικότητα ενθαρρύνει τη συνεισφορά