
**Μέθοδοι ενσωμάτωσης του πολιτισμικού περιεχομένου στα
Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μέσα από το μάθημα της
Λογοτεχνίας**

**Methods of incorporation of cultural content in the Analytic
Programs of Study through the course of Literature**

Σπύρος Γ. Αραβανής (1), Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης (2)

(1) Φιλολόγος, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

spyrosaravanis@hotmail.com

(2) Καθηγητής Παιδαγωγικής, Π.Τ.Δ.Ε., Σχολή Επιστημών της Αγωγής,

Πανεπιστήμιο Αθηνών

kmalafant@primedu.uoa.gr

Abstract

The methods of embodying cultural content in the curricula as proposed by Banks are discernible in *The Contribution Approach* - or else *The Tourist Approach* - where the presence of culture is purely of a superficial and conservative nature, continuing with *The Additive Approach* where there is a sub-representation of certain cultural and ethnic groups; *The Transformation Approach*, through which the cultural diversity is presented as “normal” and the comparison of cultures is promoted, ending with *The Social Action Approach*, where the projects of the course are organized so that students develop a personal and political accountability. It surpasses, that is, the interschool goals. On the basis of this classification, this paper attempts a curriculum content analysis on the subject of literature.

Key words: Culture literature, Curricula, incorporation, teaching methodology

Εισαγωγή

«Ας υποθέσουμε ότι ο δάσκαλος δείχνει στους μαθητές έναν πίνακα ζωγραφικής π.χ. το διάσημο πορτρέτο του *George Washington*, «*Crossing the Delaware*», φιλοτεχνημένο από τον *Emanuel Leutze*. Για τους γηγενείς Αμερικανούς μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν τη σπουδαιότητα και την

ιστορία του Washington, ο πίνακας αυτός έχει μεγάλη αξία. Αντιθέτως, για μαθητές από άλλες χώρες αυτός ο πίνακας δείχνει απλώς έναν άνδρα που στέκεται σε ένα καράβι και γύρω του βρίσκονται άλλοι άνδρες που παλεύουν με το ισχυρό ρεύμα του ποταμού»¹

Η αναγνώριση, αξιοποίηση και ο τρόπος διαχείρισης της πολιτισμικής ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι πολυπολιτισμικός. Από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται ο πολιτισμός σε επίπεδο θεωρητικό, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, μέχρι την εφαρμογή του σε επίπεδο σχολικής τάξης με βάση και το «κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα», εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και η εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών, καθώς καλούνται να λειτουργήσουν εκτός από μαθητευόμενοι και ως εξεταζόμενοι στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό και τα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης στα οποία τα πολιτισμικά τεκμήρια, ιδίως στα ανθρωπολογικής προσέγγισης μαθήματα, διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο. Όπως όμως επισημαίνει ο Yates² «αν αρχίσουμε να αναγνωρίζουμε την πολυπλοκότητα της πολιτισμικής ταυτότητας, τότε το πρόβλημα του πώς ο πολιτισμός συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται πιο έντονο» και τονίζει ότι η πολιτισμική ταυτότητα ορισμένων ατόμων και ομάδων αποτελείται από πολυσύνθετα σημασιοδοτικά συστήματα, τα οποία είναι δύσκολο να διακριθούν. Θέτει, λοιπόν, το ερώτημα: «Αν ένας συγκεκριμένος αναγνωρισμένος πολιτισμός πρόκειται να γίνει αποδεκτός στο σχολείο, ποια επίπεδα και πλευρές του πολιτισμού μπορούν να συμπεριληφθούν;»

Τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά και πολιτισμικά τεκμήρια αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την αναγνώριση, την καλλιέργεια και την αξιοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο εφόσον όμως η προσέγγισή τους, όπως παρουσιάζεται στη Στοχοθεσία και στις Προτεινόμενες Δράσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, δεν μένει στο πλαίσιο της «Τουριστικής» και «Προσθετικής Προσέγγισης», αλλά στελεχώνεται με βάση τις αρχές και τους σκοπούς της «Προσέγγισης Μετασχηματισμού» και της «Προσέγγισης της απόφασης και της κοινωνικής δράσης» σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Banks³.

¹ Brimi, H. (2005). «The influence of cultural capital on twenty-first century secondary school literature curricula», *Electronic Journal of Sociology*, p.7.

² Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 121-122.

³ Banks, J. A. (2004). «Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice». In: Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-29.

Μορφές καταστάσεις πολιτισμικού κεφαλαίου-ταυτότητας

Το πολιτισμικό κεφάλαιο⁴ το οποίο συγκροτεί την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, εμφανίζεται με τις ακόλουθες μορφές:

α. Ενσωμάτωση: είναι οι μακρόχρονες προδιαθέσεις του νου και του σώματος, ο χαρακτήρας ενός ατόμου, «ο τρόπος που σκέφτεται, το τι ξέρει και μπορεί να κάνει, το στυλ του, οι προσωπικές προτιμήσεις, η πολιτισμική του γνώση»⁵. Το ενσωματωμένο κεφάλαιο ενισχύεται με την προσωπική ανάπτυξη και μάθηση. Δεδομένου ότι το ενσωματωμένο κεφάλαιο γίνεται ένας τύπος έθους (*habitus*), δηλαδή αποτελεί τον μηχανισμό μέσω του οποίου το άτομο υπολογίζει το επίπεδο του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς και των προοπτικών του για τη χρήση αυτών των κεφαλαίων, ώστε να επιτύχει στους διάφορους τομείς,⁶ δεν μπορεί να διαβιβαστεί στιγμιαία.

β. Αντικειμενοποίηση: είναι υπό μορφή πολιτιστικών αγαθών (εικόνες, βιβλία, λεξικά, έργα ζωγραφικής κ.ά.). Για να αποκτήσει κάποιος αυτά τα αγαθά χρειάζεται να έχει πολιτισμικό έθος. Αυτό σημαίνει ότι μόνο όποιος είναι εξοικειωμένος με το πολιτισμό που αυτά αντιπροσωπεύουν, μπορεί να κατανοήσει πλήρως την αξία τους και να τα αποκωδικοποιήσει. Στον τομέα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η εξοικείωση των μαθητών με τα προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα τόσο ως προς την γλώσσα όσο και ως προς την πολιτισμική νοηματοδότησή τους (χαρακτήρες, ήθη, έθιμα, ηθογραφία κ.ά.) καθώς και η δυνατότητα χρήσης των προτεινόμενων εξωσχολικών αγαθών που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος (υπολογιστής, λεξικό, χάρτης κ.ά) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της σχολικής τους επίδοσης. Ο Bourdieu θεωρεί ότι οι πολιτισμικές εμπειρίες που φέρνει ο μαθητής από το σπίτι του, διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις παιδιού-σχολείου και επηρεάζουν θετικά την απόδοσή του, περισσότερο από ό,τι επηρεάζει η οικονομική κατάσταση της οικογένειας⁷. Πιο

⁴ Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσαν πρώτοι οι Bourdieu- Passeron: «Οι μορφές της γνώσης, οι ικανότητες, η εκπαίδευση, τα οποιαδήποτε πλεονεκτήματα έχει ένα πρόσωπο που του δίνουν μια υψηλότερη θέση στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων των υψηλών προσδοκιών» στο Bourdieu, P. (1986). «The forms of capital», In: Richardson, J.G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, pp. 241-258 και Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Ινστιτούτο του Βιβλίου, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

⁵ Horvat, E. (2003). «The interactive effects of race and class in educational research: theoretical insights from the work of Pierre Bourdieu», *Penn CSE Perspectives on urban Education*, Vol. 2, Issue 1.

⁶ Moss, G. (2005). «Cultural capital and graduate student achievement: a preliminary quantitative investigation», *Electronic Journal of Sociology*, www.sociology.org/content/2005/tier1/moss.

⁷ Η διαπίστωση αυτή είναι που έδωσε αξία και διεθνή αναγνώριση στη μελέτη των Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1995). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Ινστιτούτο του Βιβλίου, Αθήνα: Καρδαμίτσας, καθώς σε αυτήν τέθηκαν τα θεμέλια μιας «Κοινωνιολογίας των πολιτισμών» ως υπευθύνων για την εκπαίδευση των νέων περισσότερο από ό,τι είναι υπεύθυνες οι οικονομικές ανισότητες. βλ. Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της παιδείας, Δέκα ανακοινώσεις*, Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, σ. 67.

συγκεκριμένα, οι πολιτισμικοί πόροι-δραστηριότητες (γνώσεις, πρακτικές, πολιτισμικά υλικά, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, η επίσκεψη μουσείων, η συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, η παρακολούθηση ομιλιών, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και επιστημονικών άρθρων) καθώς και οι κατασκηνώσεις και τα προγράμματα μετά το σχολικό ωράριο (χορός, μουσική, μαθήματα υπολογιστών κ.λ.π.) μετατρέπονται μέσω του σχολείου, σε πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο στη συνέχεια προσφέρει στο μαθητή κοινωνικό πλεονέκτημα (δηλαδή, ανώτερη θέση στην κοινωνική ιεραρχία και υψηλό γόητρο). Επειδή οι πολιτισμικοί πόροι έχουν διαφορετική αξία ανάμεσα στις κοινωνίες προσφέρουν περισσότερα πλεονεκτήματα στους κατόχους από ότι στους μη κατόχους τους⁸.

γ. Θεσμοποίησης: αποτελεί μια μορφή επικύρωσης των πολιτισμικών αγαθών. Ως προς την εκπαίδευση, αναφέρονται τα εκπαιδευτικά προσόντα, η αξία των οποίων ορίζεται με βάση την μεταγενέστερη αναγνώρισή τους όσον αφορά στην αγορά εργασίας. Παρέχονται, δηλαδή, τα ακαδημαϊκά πιστοποιητικά και οι τίτλοι σπουδών που δημιουργούν ένα «πιστοποιητικό» της πολιτιστικής ικανότητας, το οποίο παρέχει στον κάτοχό της μια συμβατική, επίσημα αναγνωρισμένη και εγγυημένη αξία όσον αφορά στη δύναμη (αγορά εργασίας). Αυτά τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα αναγνωρισμένα πτυχία μπορούν έπειτα να χρησιμοποιηθούν ως μέσο μετατροπής του πολιτισμικού σε οικονομικό κεφάλαιο: δηλαδή μετά το τέλος των σπουδών οι μαθητές μπορούν με βάση αυτά να αναζητήσουν καλύτερες θέσεις εργασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει αυτούς που θα προχωρήσουν στις σπουδές τους μέσω δυο τρόπων: α. των πολλών διαγνωστικών κριτηρίων αξιολόγησης και β. του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα⁹, οι πολλαπλές εξετάσεις που δίνουν οι μαθητές για να μεταβούν σε επόμενα στάδια έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές που ανήκουν σε κατώτερα στρώματα να δυσκολεύονται και να μην μπορούν να συνεχίσουν εξαιτίας των ελλείψεων που παρουσιάζει το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Η ύπαρξη ταυτόχρονα τόσων πολλών tests εκφοβίζει τους ασθενέστερους -κοινωνικά και οικονομικά- μαθητές διότι βλέποντας τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν, ώστε να επιτύχουν καλύτερες σπουδές, αισθάνονται απογοητευμένοι, πανικοβάλλονται και τις εγκαταλείπουν. Στον τομέα του μαθήματος της Λογοτεχνίας, ο τρόπος διδασκαλίας, οι ερωτήσεις κατανόησης που υπάρχουν στα κείμενα καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το πώς και πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις αρχές μια διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

⁸ Monkan, K., Ronald, M., Theramene, F.D. (2005). «Social and cultural capital in an urban Latino school community». *Urban education*, Vol, 40, No 1, pp. 4-33.

⁹ Brimi, H.,ό.π., p. 8.

Μέθοδοι ενσωμάτωσης του πολιτισμικού περιεχομένου στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Α. Προσέγγιση Συνεισφορών- Τουριστική Προσέγγιση

Πρόκειται για την προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το εθνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο περιορίζεται σε εορτές και επετείους. Στη Β. Αμερική είναι γνωστό ως τα «3 Φ» (3F) [φαγητό, (food), φεστιβάλ, (festival), φημισμένοι άνθρωποι (famous)], δηλαδή, η παρουσία των πολιτισμών αποκτά μια φολκλορική διάσταση, είναι αλλιώς λεγόμενη «τουριστική προσέγγιση»¹⁰. Αυτό σημαίνει πως η εστίαση γίνεται στις επιφανειακές διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς και όχι στα καθημερινά βιώματα και στις βαθύτερες συγκρίσεις των πολιτισμών. Παραδείγματα τέτοιας προσέγγισης είναι η προβολή των εθνικών ενδυμασιών οι οποίες όμως δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, των εθνικών φαγητών και των εθνικών στερεοτυπικών αντιλήψεων οι οποίες όμως δεν ανταποκρίνονται στην άμεση και καθημερινή εμπειρία των μαθητών. Με άλλα λόγια, αν για παράδειγμα η μόνη αναγνώριση του κινεζικού πολιτισμού μέσα στην τάξη είναι η ετήσια γιορτή της Κινεζικής Πρωτοχρονιάς και όταν παρουσιάζονται μόνο οι κινέζικοι δράκοι, τα εθνικά ενδύματα και τρόφιμα, όπως και ο τρόπος σίτισης με τα chopsticks, με αφετηρία, για παράδειγμα, μια σχετική αναφορά μέσα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, τότε η προσέγγιση αυτή είναι επιφανειακή και διατηρεί το χάσμα ανάμεσα σε «αυτούς» και σε «εμάς», εφόσον δεν αναπτύσσεται ούτε η ικανότητα να δουν οι μαθητές την πραγματικότητα με την οπτική του άλλου, ούτε η επιθυμία να αποκατασταθεί η κοινωνική αδικία που υφίστανται πολλές κοινωνικές ομάδες και ούτε γίνεται προσπάθεια ουσιαστικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η αντιμετώπιση, λοιπόν, των άλλων λαών γίνεται ως κάτι το γραφικό και ελκυστικά «εξωτικό». «Για αυτό θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο αν μπορούσε να εκπροσωπηθεί ισότιμα στη συλλογή των βιβλίων της τάξης, το παρελθόν και το παρόν ενός λαού»¹¹. Το ίδιο επισημαίνει και ο Bullivant: «Πρώτον, δίνει έμφαση στις εκφραστικές μάλλον παρά στις πρακτικές πλευρές του πολιτισμικού προγράμματος. Δεύτερον, δίνει έμφαση στους ιστορικούς τρόπους ζωής των εθνο-πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας, δεν αναφέρεται καθόλου σχεδόν στις *τρέχουσες* στρατηγικές τους για την προσαρμογή τους στις παρούσες συνθήκες και την κατάκτηση αποδοτικών ευκαιριών στην καινούργια τους πατρίδα. [...] Μια τέτοια επιλογή ιστορικά παρωχημένων γνώσεων σχετικά με τα έθιμα, την κληρονομιά και τις παραδόσεις, είναι ότι

¹⁰ Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, p. 120.

¹¹ Beaty, J. J. (1997). *Building Bridges with Multicultural Picture Books. For Children 3-5*. Merrill, New Jersey: Prentice Hall, p.24.

έχει συντηρητικό χαρακτήρα. Μπορεί εύκολα να οδηγήσει στη διατήρηση μιας απολιθωμένης κουλτούρας στη σκέψη των παιδιών και των ενηλίκων των εθνοπολιτισμικών ομάδων»¹².

Στα Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2003,¹³ ενώ αναφέρεται τόσο στο Γενικό Σκοπό του μαθήματος: «τα κείμενα της λογοτεχνίας, παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας» (σ. 14), όσο και στους Επιμέρους Σκοπούς: «η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή με την εθνική αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία» και «γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (Γ' και Δ' Δημοτικού)», ωστόσο δεν διευκρινίζεται τι σημαίνει και πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί «ιδιαίτερα από τη στιγμή που δεν καταβάλλεται καμία προσπάθεια να διατυπωθεί μια σαφής πρόταση προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου χάρη στην οποία ο μαθητής θα αποκτήσει την ικανότητα για αυτόνομη και κριτική ανάγνωση»¹⁴.

B. Προσθετική Προσέγγιση

Γίνεται μια υπό-αντιπροσώπευση κάποιων πολιτισμικών και εθνικών ομάδων μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς προστίθενται αυτόνομες πολιτισμικές ενότητες χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση στη δομή, στους σκοπούς και στο πνεύμα του. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολιτιστικά προϊόντα διαφορετικών ομάδων με τον κίνδυνο, όμως, αυτή η προσέγγιση να λειτουργεί περισσότερο στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέρος της εξεταζόμενης ύλης και όχι ως ουσιαστική επαφή και γνωριμία με τον «άλλο» πολιτισμό. Στον τομέα της Λογοτεχνίας, αυτό συμβαίνει όταν η προτείνεται η διδασκαλία κειμένων από το παγκόσμιο λογοτεχνικό corpus και η χρήση μυθολογικών ιστοριών που σχετίζονται με το πολυπολιτισμικό προφίλ των μαθητών της τάξης, είναι δηλαδή έτσι επιλεγμένα τα κείμενα που παρουσιάζουν πτυχές του πολιτισμού των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και αναφέρονται σε συγκεκριμένες πλευρές της καθημερινότητάς τους. Για παράδειγμα, στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού εμπεριέχεται το απόσπασμα «Ο Νορντίν στην εκκλησιά», από το βιβλίο της Έλσας Χίου, «Η Νενέ η Σμυρνιά», στο οποίο περιγράφει μια χαρακτηριστική σκηνή όπου ο αλλόθρησκος, μουσουλμάνος Νορντίν επισκέπτεται μια χριστιανική εκκλησία και αντιμετωπίζει τη λειτουργία ως μια θεατρική παράσταση αδυνατώντας να αντιληφθεί την

¹² Modgil et all, 2007: 76-77.

¹³ Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

¹⁴ Παπαρούση, Μ. (2013). «Εικόνες ξένων στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων». Στο Γκόβαρης, Χ. (επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 34.

ιερότητα των εικόνων και άλλων χριστιανικών συμβόλων. Οι Δραστηριότητες όμως που προτείνονται μετά το τέλος του κειμένου π.χ. «να φέρετε πληροφορίες για τα τζαμιά ή να επισκεφτείτε ένα τζαμί αν υπάρχει στον τόπο σας» δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν μια διαπολιτισμική διαλεκτική, αλλά μένουν στο επίπεδο της πρώτης γνωριμίας και μάλιστα σύμφωνα με τον τρόπο διατύπωσής τους εξετάζουν τα κείμενα από τη σκοπιά των γηγενών - χριστιανών- μαθητών, π.χ. «Η Παναγία «σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε». Ας γράψουμε μια δική μας φράση για την Παναγία ή για το Θεό».

Επίσης, στα σχολικά Ανθολόγια του Δημοτικού, για παράδειγμα, μόνο τα 7 στα 119 λογοτεχνικά κείμενα των δύο Ανθολογίων των 4 πρώτων τάξεων του Δημοτικού ενδείκνυται για διαπολιτισμικού χαρακτήρα διδασκαλία και μάθηση, ενώ είναι εμφανής η απουσία εκπροσώπησης λογοτεχνικών δημιουργημάτων από μια μεγαλύτερη ποικιλία πολιτισμικών ομάδων που αποτελούν σήμερα ένα σημαντικό πληθυσμιακό ποσοστό της ελληνικής κοινωνίας, όπως είναι οι βαλκανικές χώρες. Οι συγγραφείς κυρίως προέρχονται από χώρες όπως Γαλλία, Μεγάλη Βρετανία, Ιταλία ενώ η αντιπροσώπευση χωρών όπως Βουλγαρία, Ινδία είναι ελάχιστη. Έτσι, ενώ μέσα από τα ισχύοντα Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. «παρατηρείται ότι σε θεωρητικό επίπεδο ζητείται από τον δάσκαλο να λειτουργήσει μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο και να οδηγήσει τους μαθητές σ' αυτόν τον τρόπο αντίληψης και ερμηνείας, τα παρεχόμενα από το βιβλίο του Ανθολογίου μέσα (κείμενα και δραστηριότητες) είναι μάλλον ανεπαρκή»¹⁵. Τέλος, στο βιβλίο «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία», μάθημα επιλογής στη Β' Λυκείου, δύο από τους Στόχους που αναφέρονται είναι: «η ανάδειξη των κοινών καταβολών, θεμάτων και αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού και του συσχετισμού του με τον ελληνικό πολιτισμό» και «η καλλιέργεια μιας ανοιχτής διάθεσης προς την ετερότητα»¹⁶. Το μάθημα, όμως, όταν πρωτοεμφανίστηκε, το 1999, αποτελούσε μια απομονωμένη θεματική ενότητα επιλογής μέσα σε ένα στενά εθνοκεντρικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, συνεπώς η προσέγγιση του λειτουργεί προσθετικά, μάλλον σαν ένα παράρτημα και όχι ως μια ενότητα που να αποτελεί φυσική εξέλιξη και συνέχεια του Αναλυτικού Προγράμματος της λογοτεχνίας με βάση την ύλη των προηγούμενων τάξεων.

Γ. Προσέγγιση Μετασχηματισμού

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν εστιάζει στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά στοχεύει να

¹⁵ Μαράκη, Ε. (2010). «Η Λογοτεχνία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου των τάξεων Α'-Β' και Γ'-Δ' του Δημοτικού Σχολείου». *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 13, σ. 119.

¹⁶ Ψηφιακό Σχολείο, <http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSGL-B125&id=1899>

παρουσιάσει τη γνώση ως μια κοινωνική κατασκευή δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώνουν και να δικαιολογούν τη δική τους εκδοχή για τα γεγονότα. Το μάθημα της Λογοτεχνίας οικοδομείται επάνω στις προγενέστερες πολιτισμικές εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, οι οποίοι γίνονται συν-διαμορφωτές του μαθήματος και αποκτούν κριτική σκέψη. Τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέγονται είναι πολυπολιτισμικά και δίνουν επιπλέον την οπτική γωνία εξέτασης των γεγονότων και από τη μεριά του πρωταγωνιστή που ανήκει στη μειονοτική ομάδα παρέχοντας έτσι στους γηγενείς μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν μια διαφορετική οπτική της πραγματικότητας¹⁷. Στόχος είναι το λογοτεχνικό κείμενο να αποτελέσει ένα μέσο πολλαπλής θέασης των γεγονότων που διαδραματίζονται μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Τα κείμενα αποτελούν εξίσου ατομικά αισθητικά αντικείμενα και πολιτισμικά τεκμήρια τα οποία πρέπει κατανοηθούν με βάση την εποχή και τις συνθήκες που γράφτηκαν και το πώς «εμφανίζονται» στα μάτια ενός σημερινού αναγνώστη. Η κάθε, λοιπόν, λογοτεχνική ανάγνωση και επεξεργασία ενεργοποιεί και τις διαφορετικές προσλήψεις της πολιτισμικής διάστασης των κειμένων. Έτσι, μέσω της εξέτασης των λογοτεχνικών κειμένων επιδιώκεται η απόκτηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, δηλαδή, της επιθυμίας και του κινήτρου για την κατανόηση, εκτίμηση και αποδοχή του διαφορετικού πολιτισμού καθώς και της κριτικής διαπολιτισμικής αντίληψης, το «γιατί», που αναδεικνύει τους πολλαπλούς τρόπους θέασης του κόσμου, τη μελέτη των πολιτισμών σε βάθος.

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα Α.Π.Σ. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του 2003, κινείται, ως έναν βαθμό, σε αυτήν την προοπτική: «η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας» (σ. 14) ωστόσο δεν ανταποκρίνεται επαρκώς, στο σύνολό τους, στις ανάγκες αυτής της εποικοδομητικής-κονστρουβιστικής προσέγγισης της γνώσης.

Δ. Προσέγγιση της απόφασης και της κοινωνικής δράσης

Οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση και κάνουν εργασίες στο πλαίσιο προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών δραστηριοτήτων και εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος, αποκτούν δηλαδή κοινωνικό ρόλο. Τα συναφή λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν απλώς εφαλτήριο ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν προσωπική και πολιτική υπευθυνότητα μέσα από τη συνεργασία τους με τοπικούς κοινωνικούς φορείς και παράγοντες, με εθελοντικές και

¹⁷ Gopalakrishnan, A. (2011). *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*. California: Sage Publications, p. 28.

ακτιβιστικές ομάδες π.χ. με Κοινότητες Μεταναστών, την Κοινωνική Υπηρεσία Προσφύγων, τις Περιβαλλοντικές Οργανώσεις, τις μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (π.χ. Unisef) κ.ά. αλλά και με διεθνή δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια, ως μέσο παρέμβασής τους στην κοινωνική πραγματικότητα, είναι κυρίως το διαδίκτυο (blogs, sites, διαδικτυακή εφημερίδα κ.ά.). Μια τέτοιου είδους όμως προσέγγιση, με τη μορφή της κοινωνικοποίησης των μαθητών και της σύνδεσης σχολείου-κοινωνίας δεν εμφανίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα της Λογοτεχνίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα οποία σε επίπεδο προτεινόμενων Δραστηριοτήτων έχουν ως κυρίαρχη επιδίωξη για τους μαθητές την απόκτηση των γνώσεων.

Επίλογος

Η ολιστική διαπολιτισμική προσέγγιση των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων αφορά την αναδιάρθρωση των βασικών σκοπών και της γενικότερης οργάνωσής τους καθώς και την επανεξέταση των σχέσεων στο μικροεπίπεδο της τάξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το μάθημα της Λογοτεχνίας εξαιτίας της δυνατότητας των κειμένων να αναδεικνύουν αξίες που έχουν πανανθρώπινη ισχύ, να τονίζουν την ενότητα των ανθρώπων μέσα από τη διαφορετικότητά τους και να ενισχύουν τη συνειδητοποίηση της κοινότητας των συναισθημάτων και των προβληματισμών, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό και αξιοποιήσιμο ώστε να εφαρμοστούν εμπράκτως οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη σχολική τάξη η οποία, πλέον, οφείλει να διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και όχι απλώς τους σημερινούς μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, Τελευταία Ανάκτηση 08 Νοεμβρίου 2014 <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της παιδείας, Δέκα ανακοινώσεις*, Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Ινστιτούτο του Βιβλίου, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μαράκη, Ε. (2010). «Η Λογοτεχνία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου των τάξεων Α'-Β' και Γ'-Δ' του Δημοτικού Σχολείου». *Επιστημονικό*

Βήμα, τχ. 13, σ.σ. 111-121.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαρούση, Μ. (2013). «Εικόνες ξένων στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων». Στο Γκόβαρης, Χ. (επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 31-56.

Ψηφιακό Σχολείο, Τελευταία Ανάκτηση 05 Δεκεμβρίου 2014,

<http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSGL-B125&id=1899>

Ξενόγλωσση

Banks, J. A. (2004). «Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice». In: Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education, San Francisco: Jossey-Bass*.

Beaty, J. J. (1997). *Building Bridges with Multicultural Picture Books. For Children 3-5*. Merrill, New Jersey: Prentice Hall.

Bourdieu, P. (1986). «The forms of capital». In: Richardson, J.G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.

Brimi H. (2005). «The influence of cultural capital on twenty-first century secondary school literature curricula», *Electronic Journal of Sociology*, p.7. Τελευταία Ανάκτηση 15 Νοεμβρίου 2014:

http://www.sociology.org/content/2005/tier1/brimi_cultural_capital.pdf

Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Gopalakrishnan, A. (2011). *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*. California: Sage Publications.

Horvat, E. (2003). «The interactive effects of race and class in educational research: theoretical insights from the work of Pierre Bourdieu», *Penn CSE Perspectives on urban Education*, Vol. 2, Issue 1.

Monkan, K., Ronald, M., Theramene, F.D. (2005). «Social and cultural capital in an urban Latino school community». *Urban education*, Vol, 40, No 1, pp. 4-33.

Moss G. (2005). «Cultural capital and graduate student achievement: a preliminary quantitative investigation», *Electronic Journal of Sociology*, Τελευταία Ανάκτηση 10

Νοεμβρίου 2014: www.sociology.org/content/2005/tier1/moss.