

Σχεδιάζοντας διαπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα στη Νέα Ελληνική Γλώσσα

Σφακιανάκη Άννα

Πανεπιστήμιο Κρήτης
anna.sfakianaki@uoc.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπλαισιώνονται τα αποτελέσματα έρευνας-δράσης η οποία στηρίχτηκε στην πολιτισμική ετερογένεια του ελληνικού σχολείου και στόχευσε στην συμπερίληψη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που είχαν εξοβελιστεί από τη μαθησιακή διαδικασία και βρίσκονταν στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ποιοτικών –όπως αναλύθηκαν με την Κριτική Ανάλυση Λόγου- και των ποσοτικών δεδομένων (SPSS) αξιοποιήθηκαν προς τη δημιουργία σχεδίων παρεμβάσεων στο πλαίσιο των οποίων τα «διαφορετικά» παιδιά αφηγήθηκαν τις δικές τους ιστορίες, μίλησαν για την καταγωγή και την οικογένειά τους και -προϊούσης της παρέμβασης- διεκδίκησαν τον σεβασμό και την ισότιμη θέση στην κοινωνία της τάξης και του σχολείου. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά της «πλειοψηφίας» ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και στάθηκαν κριτικά απέναντι στη δική τους «ομοιογένεια» αναδεικνύοντας τις δικές τους μοναδικές ταυτότητες. Μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιούνταν για περαιτέρω παρεμβάσεις με συνολική διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρευνα-δράση, Κριτική Παιδαγωγική

Εισαγωγή

Η πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο η παρουσία του/της «Άλλου/ης» μαθητή/τριας δεν είναι προσωρινή, έχει στοιχεία μονιμότητας και –παραφράζοντας τον Simmel (2009)- ο σύγχρονος ξένος δεν είναι αυτός που σήμερα έρχεται και αύριο φεύγει αλλά αυτός που σήμερα έρχεται και αύριο μένει. Αυτός/ή ο/η «Άλλος/η» αντιστέκεται, συχνά, στον αποχρωματισμό του/της μέσα στο ευρωκεντρικό ή ελληνοκεντρικό *melting pot* και ενώ διατηρεί τα πολιτισμικά του/της χαρακτηριστικά στην καθημερινή επικοινωνία στο πλαίσιο της οικογένειας, συμβιβάζεται-αναγκαστικά- με την κυρίαρχη πολιτισμική νόρμα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Ταυτόχρονα, οι όποιες μαθησιακές δυσκολίες συναντά στο ελληνικό σχολείο αποδίδονται –με τρόπο απλουστευτικό- στην *περιορισμένη επένδυση της οικογένειας* στην εκπαίδευση των παιδιών με κεφάλαια υλικά ή συμβολικά, ειδικότερα σε οικογένειες μεταναστών που βιώνουν ως προσωρινή την παραμονή τους στην ξένη χώρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει, συχνά, στο πολιτισμικό έλλειμμα, παραγνωρίζει τις πολλαπλές ταυτότητες των υποκειμένων ή υιοθετεί πρακτικές που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένο είδος πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1966 στο Φραγκουδάκη, 1985) και στη χρήση επεξεργασμένων γλωσσικών κωδίκων/*elaborated codes* (Bernstein, 1971). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο μένουν στο περιθώριο, πλήττεται το κοινωνικό τους κύρος και εσωτερικεύουν τις απορριπτικές στάσεις της πλειοψηφίας απέναντι στις δικές τους «διαφορετικές» ταυτότητες. Αντιθέτως, παιδιά προερχόμενα από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δηλ. αυτά που αποτελούν την πλειοψηφία στο ελληνικό σχολείο, διαθέτουν το ορισμένο *μορφωτικό κεφάλαιο* (επαφή με το βιβλίο, τις τέχνες κ.ά.) και αφετέρου το ορισμένο *έθος*, δηλ. το σύστημα των αξιών (ως αποτέλεσμα ώσμωσης στους κόλπους της οικογένειας) που καθορίζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στον σχολικό θεσμό.

Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο ελληνικό σχολείο πρόκειται για την πρότυπη γλώσσα των αστικών κέντρων, των ΜΜΕ, των σχολικών βιβλίων κ.ά., η οποία παρουσιάζει υψηλό βαθμό δυσκολίας στην αποκωδικοποίησή της. Για τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και υψηλά μορφωτικά στρώματα, η χρήση της δεν αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Για τα παιδιά, ωστόσο, χαμηλών οικονομικών στρωμάτων –εκεί θα μπορούσαν να ενταχθούν και αυτά με μεταναστευτικό υπόβαθρο- ο βαθμός δυσκολίας αυτής της πρότυπης γλώσσας είναι εξαιρετικά υψηλός. Δηλαδή, στο πλαίσιο της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, επιβεβαιώνονται οι επισημάνσεις του Bernstein (1971) για τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα /restricted code (περιορισμένο λεξιλόγιο, απλές προτάσεις, άγνοια αφηρημένων εννοιών και ορολογίας) ως κριτήριο κοινωνικής ταυτότητας (Bernstein,1990).

Θεωρητικό πλαίσιο παρεμβάσεων: έρευνα- δράση, Κριτική Παιδαγωγική, θεωρία κοινωνικών ταυτοτήτων, Κριτική Ανάλυση Λόγου

Στην παρούσα έρευνα όλα τα ερευνητικά σχέδια και οι συνακόλουθες παρεμβάσεις στηρίχτηκαν στην κυκλική συμμετοχική διαδικασία της έρευνας-δράσης, ακολούθησαν τις ανθρωπιστικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, προσέγγισαν τις ατομικές ταυτότητες στο πλαίσιο της αλληλόδρασης με τους/τις Άλλους/ες (Social identity theory) και τα δεδομένα αναλύθηκαν με την Κριτική Ανάλυση Λόγου .

i. Η έρευνα-δράση (ε-δ) είναι μια κυκλική ερευνητική διαδικασία όπου σε κάθε κύκλο ο σχεδιασμός ακολουθείται από την δράση, την παρατήρηση, τον αναστοχασμό, το αναθεωρημένο σχέδιο (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).



Σχήμα 1: Χρησιμοποιώντας τους κύκλους και τα σπείράλ της έρευνας-δράσης/ Using action research cycles and spirals (Προσαρμογή της Griffiths, 1990 από το McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, σ. 22 στο Σφακιανάκη, 2020).

Οι Whitehead & Lomax (1987) περιγράφουν την ε-δ ως ένα σπείράλ όπου κάθε ολοκληρωμένος κύκλος εμπεριέχει έναν αριθμό από φάσεις: αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα στο οποίο οι παιδαγωγικές μου αξίες ακυρώνονται, φαντάζομαι ένα τρόπο λύσης του προβλήματος, ενεργώ προς την κατεύθυνση αυτής της λύσης, αξιολογώ τα αποτελέσματα των πράξεών μου, τροποποιώ τις ιδέες και τις πράξεις μου στο φως των αξιολογήσεών μου.

ii. Η Κριτική Παιδαγωγική (ΚΠ) είναι ένα σύνολο θεωρητικών παραδοχών και διδακτικών-μαθησιακών προσεγγίσεων που επικεντρώνονται στον μετασχηματισμό των σχέσεων της εξουσίας και της καταπίεσης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Στοχεύει

στην ανάπτυξη της ηθικής, του ανθρωπισμού και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Συνδέεται στενά με την παιδαγωγική του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire (2004, 2005) και ακολουθεί τις θεωρητικές αρχές της Σχολής της Φρανκφούρτης.

Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής ως ηθικής, ανθρωπιστικής, απελευθερωτικής, δημοκρατικής παιδαγωγικής υπαγορεύεται από την ανάγκη να είναι οι μαθητές/τριες κριτικοί απέναντι στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης και των κατανοήσεών τους για τον κόσμο (Kincheloe, 1993). Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, οι δυνατότητες για συλλογική δράση, τα βαθύτερα αίτια των κρίσεων (οικονομικών, ηθικών) και ο τρόπος που συνδέονται με τη δική τους ζωή αποτελούν τόπους προβληματισμού και κριτικής διερεύνησης. Ανάλογο τόπο κατανόησης με στόχο τις συμπεριληπτικές δράσεις αποτελεί η ανάπτυξη ηθικών στάσεων αλληλεγγύης απέναντι στους/στις Άλλους/ες αναδεικνύοντας τον πλούτο που κρύβει η διαφορετικότητα ώστε να υιοθετούν αντιστάσεις σε κάθε μορφή χειραγώγησης που οδηγεί στον κοινωνικό εξοβελισμό ευπαθών ομάδων και την καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

iii. Σύμφωνα με τη *θεωρία κοινωνικών ταυτοτήτων (social identity theory)* (Tajfel & Turner, 1979) η ατομική ταυτότητα (ως απόλυτη ταύτιση των ατόμων με ένα σύνολο απόψεων, αντιλήψεων αλλά και το σύνολο των στοιχείων που είναι ξεχωριστά και μοναδικά για κάθε άτομο και το διαφοροποιούν από το άλλο, (Erikson 1968, 1982) καθορίζεται από την κοινωνική ταυτότητα. Η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (self-concept) η οποία προκύπτει από τη γνώση που διαθέτει λόγω της συμμετοχής του σε μία ή περισσότερες ομάδες (Tajfel, 1982, Tajfel, & Turner, 1979). Η ταυτότητα καθώς βρίσκεται εμβαπτισμένη σε ένα ή περισσότερα κοινωνικά γκρουπ ή κοινωνικές κατηγορίες οδηγείται στην πρόσκτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Στο πλαίσιο της ομάδας, προκύπτει η ατομική βεβαιότητα (αφού καθορίζει το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται το κάθε μέλος του γκρουπ) και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση καθώς οι συμπεριφορές μέσα στο γκρουπ (in group) παρουσιάζονται ως ανώτερες, αξιολογικά σημαντικότερες από αυτές που ισχύουν εκτός γκρουπ (out group). Η ενδο-ομάδα, δηλαδή, αποδίδει πάντα θετικά χαρακτηριστικά στα μέλη της ενώ αποδίδει αρνητικά χαρακτηριστικά στα μέλη των άλλων ομάδων (την έξω-ομάδα). Εντός του γκρουπ αναπτύσσονται /εσωτερικεύονται οι ομοιότητες (νόρμες, κανόνες της συμπεριφοράς -intergroup factors), ευθυγραμμίζονται οι συμπεριφορές και η στάση κάθε μέλους με αυτές των άλλων μελών του γκρουπ ενώ ταυτόχρονα μεγεθύνονται οι διαφορές με εκείνους που βρίσκονται εκτός γκρουπ (Nickerson & Winnifred, 2008). Κατά τους Barth και Cohen η ομαδική ταυτότητα συγκροτείται στα διαπερατά όρια της ομάδας μέσα από την αλληλόδραση με τους/τις Άλλους/ες και κατά τη διάρκειά της πετυχαίνεται η ισορροπία μεταξύ του εσωτερικού καθορισμού της ομάδας και της εξωτερικής κατηγοριοποίησής της από τους Άλλους (στο Jenkins, 2007).

iv. Η *Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ)* αναδεικνύει τις άνισες σχέσεις εξουσίας, και πολιτισμικής ιεραρχίας, «μελετά πρωταρχικά τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εξουσία, η κυριαρχία και η ανισότητα θεσπίζονται, αναπαράγονται και αντιστέκονται στα κείμενα και συνομιλούν με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο» (van Dijk, 2008, σελ. 85 στο Phillips & Jørgensen, 2009). Η οπτική αυτή τη συνδέει με την ΚΠ ως κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εξουσία, τα προνόμια ευνοημένων ομάδων, ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο αναπαράγονται και ταυτόχρονα αμφισβητούνται υπό το πρίσμα εναλλακτικών προσεγγίσεων ισότητας και δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο της θεώρησης της γλώσσας ως μορφής κοινωνικής πρακτικής, η κριτική ανάλυση λόγου αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλότητα που οφείλεται σε διαφορετικές αναπαραστάσεις και οπτικές της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2011, 2016).

Δημιουργώντας Περιβάλλοντα Συμπερίληψης

Η αρχική εικόνα

Κατά το σχολικό έτος 2019-2020 η γράφουσα πραγματοποίησε μικρής έκτασης έρευνα – δράση (διάρκειας ενός μήνα, 12 διδακτικών ωρών) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε τμήμα της Α΄ Γυμνασίου. Το τμήμα αυτό αποτελούνταν από παιδιά αστών με υψηλό οικονομικό ή και μορφωτικό επίπεδο, παιδιά με γονείς εργάτες που αντιμετώπιζαν πολλά οικονομικά προβλήματα (περιστασιακή εργασία) και 5 παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο: δύο κορίτσια και ένα αγόρι που κατάγονταν από την Αλβανία, ένα αγόρι με πατέρα Έλληνα και μητέρα Ρωσίδα, και ένα κορίτσι με μητέρα Ελληνίδα και πατέρα Πακιστανό. Κοινό γνώρισμα των παιδιών αυτών ήταν η αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις σχολικές υποχρεώσεις: δεν έκαναν τις εργασίες τους, δεν συμμετείχαν στις συζητήσεις της τάξης, και, ακόμα, η συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών/τριών που έδειξαν να αγνοούν τα παιδιά αυτά τα οδηγούσε στο περιθώριο της τάξης (τελευταία θρανία). Στην έρευνα συμμετείχαν και τέσσερις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο τμήμα (3 φιλόλογοι και ένας θεολόγος).

Η γράφουσα ακολουθώντας τις ανθρωπιστικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (κατανόηση, αποδοχή, διάλογος, ενσυναίσθηση, συμμετοχή, αλληλεγγύη, συμπερίληψη κ.ά.) προσπάθησε να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό κι ένα περιβάλλον μάθησης απαλλαγμένο από υλοκεντρικές, βαθμοθηρικές συμπεριφορές. Η δράση-παρέμβαση ξεκίνησε στα μέσα του Νοέμβρη του 2020 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβρη του 2020 με στόχο να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί σε βάρος των παιδιών αυτών.

Στην *αρχική της φάση* όλα τα παιδιά του τμήματος εντάχθηκαν σε ολιγομελείς ετερογενείς ομάδες και ήρθαν σε επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό της παρέμβασης προκειμένου να καταγραφούν οι αρχικές πεποιθήσεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ούν. Ενδεικτικό του περιεχομένου της δράσης είναι το παράδειγμα που αναλύεται εδώ, δηλ. οι απαντήσεις στο φύλλο εργασίας που δόθηκε στις ομάδες και αποτελούνταν από δύο κείμενα: κείμενο οπτικού γραμματισμού και ημερολογιακό κείμενο που δημιούργησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Ειδικότερα, δόθηκε σε όλες τις ομάδες φωτοτυπημένο ένα ζωγραφικό έργο που απεικονίζει δύο παιδιά να βρίσκονται το ένα απέναντι από το άλλο σε μια –φαινομενική– στάση παιχνιδιού και ανεμελιάς. Το παιδί στο αριστερό μέρος του πίνακα έχει χαρακτηριστικά παιδιού Β. Ευρώπης, είναι ξανθό, καλοντυμένο, χαμογελαστό και κρατάει έναν κύβο που φέρει το Α ως αρχικό γράμμα της λέξης APPLE/μήλο. Το δεύτερο αγόρι, το οποίο βρίσκεται απέναντί του, έχει ασιατικά χαρακτηριστικά, δεν φοράει παπούτσια και κρατάει ένα κύβο με ζωγραφισμένο μήλο από τον οποίο έχει δαγκώσει ένα κομμάτι. Η στοχοθεσία της δράσης εστίασε –πέρα από τις θεωρητικές γνώσεις σχετικά με την επικοινωνία, δηλ. τον πομπό, δέκτη, μήνυμα (περιεχόμενο-στοχοθεσία του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και του σχολικού βιβλίου)- στην ανάπτυξη της κατανόησης, ενσυναίσθησης μέσα από τη γνωριμία «διαφορετικών» παιδιών.

Το δεύτερο κείμενο που δόθηκε στις ομάδες είχε θέμα τη γνωριμία ενός Έλληνα μαθητή, του Πέτρου κατά την πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο με ένα παιδί διαφορετικής εθνικής προέλευσης και φυλής από τον ίδιο και τα συναισθήματα που του δημιούργησε αυτή η γνωριμία ενώ γνώριζε προκαταβολικά ότι η μητέρα του θα εξέφραζε αντιρρήσεις στην προοπτική της ανάπτυξης φιλικής σχέσης με το παιδί αυτό.

Α. Με βάση τις απαντήσεις των ομάδων μαθητών/τριών στα *φύλλα εργασίας* (μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου) όλες οι ομάδες (5 πενταμελείς) έδειξαν με τις απαντήσεις τους μια πολύ θετική στάση απέναντι στα «διαφορετικά» παιδιά των κειμένων. Βέβαια, αυτό μπορεί να εξηγηθεί με βάση τη «διαχείριση της εντύπωσης» (Goffman, 1974), της πρόθεσης δηλ. των μαθητών/τριών να προβάλλουν μια συγκεκριμένη πλευρά του εαυτού τους, την ανθρωπιστική, θεωρώντας ότι αυτό είναι και το ζητούμενο για τη δική τους θετική εικόνα απέναντι στην εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η παρουσία των παιδιών με το μεταναστευτικό υπόβαθρο (ένα σε κάθε ομάδα) ενδεχομένως να περιόρισε τη δυνατότητα να εκφράσουν τις

πραγματικές τους σκέψεις και συναισθήματα. Ενδεικτικές απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιο από τα δύο παιδιά θα θέλατε να συναντήσετε και να παίξετε μαζί του;» ήταν:

«Θα ήθελα να γνωρίσω το φτωχό παιδί για να μάθω πώς ζει, πώς είναι το σπίτι του στην πατρίδα του και πώς περνούσε εκεί τον ελεύθερο χρόνο του»,

«Θα ήθελα να μάθω τα έθιμα του τόπου του, πώς ζουν οι συμπατριώτες του»,

«Θα τον ρωτούσα για την ιστορία του τόπου του και αν έχει πόλεμο στη χώρα του»,

«Θα ήθελα να τον φιλοξενήσω αλλά πρώτα να σιγουρευτώ ότι είναι καλό παιδί»

«Θα ήθελα να ξέρω ποια είναι τα αγαπημένα του φαγητά και πώς φτιάχνονται»

«Θα του χάριζα αθλητικά ρούχα γιατί εμείς εδώ δεν ντυνόμαστε έτσι»

«Θα ήθελα να τον δω να χορεύει με όλη του την οικογένεια»

Οι απαντήσεις των ομάδων δεν δείχνουν απόρριψη του «διαφορετικού» ωστόσο κάποιες από αυτές – με βάση την Κριτική Ανάλυση λόγου (ΚΑΛ)- εμπεριέχουν την οπτική του «Οριενταλισμού» (Said, 1996), δηλ. την περιέργεια φολκλορικού τύπου: η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως σύνολο αντικειμένων, ρουχισμού, φαγητών, χρώματος, εθίμων, τραγουδιών. Η εικόνα του «Άλλου» ως σύνολο πραγματικών αλλά και φαντασιακών στοιχείων που έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τον ευρωπαϊκό τρόπο σκέψης (ευρωκεντρισμός), τους θεσμούς, την επιστημονική πρόοδο ενισχύει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των μελών της πλειοψηφίας.

Β. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των *focus groups* με παιδιά της πλειοψηφίας (ας ονομάσουμε –απλουστευτικά- «πλειοψηφία» τους/τις μαθητές με τους 2 γονείς Έλληνες παραβλέποντας το σύνολο των διαφορών κοινωνικοοικονομικού, πολιτισμικού υπόβαθρου, σχολικών επιτυχιών, ενδιαφερόντων, ταλέντων κ.ά.) αναδείχτηκε η αμφιταλάντευση μεταξύ στερεοτύπων και αλληλέγγυας, ανθρωπιστικής συμπεριφοράς. Δείχνουν να έχουν εσωτερικεύσει τα κοινωνικά στερεότυπα (συλλογικές αναπαραστάσεις, συλλογικές μνήμες, κοινωνικές ταυτότητες) ως ισχυρές κοινωνικές κατασκευές που αποκτούν αυτόνομη ύπαρξη μέσα από την παγίωσή τους στην κοινωνία: «μας παίρνουν τις δουλειές», «είναι απολίτιστοι», «σε μερικά χρόνια θα αλλοιώσουν τον πολιτισμό μας που κληρονομήσαμε από τους προγόνους μας».

Από την άλλη μεριά, δείχνουν κατανόηση, διάθεση επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι νοητικές αναπαραστάσεις ως στερεότυπα για τους «παράνομους/παράτυπους μετανάστες» που μπορεί να απειλήσουν με την παρουσία τους την κατά τα άλλα ομοιογενή ελληνική κοινωνία έχουν ισχυροποιηθεί λόγω και της διαρκούς προβολής από τα ΜΜΕ και έχουν αποκτήσει στοιχεία κανονικότητας. Αυτή η οπτική των μαθητών/τριών επιβεβαιώνει την ομοιομορφία που προκρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έναντι της ιδιαιτερότητας και της πολυμορφίας (Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής/Κ.Α.Ν.Ε.Π., 2015) όπου το «κανονικό» είμαστε εμείς και θα πρέπει να είμαστε ανεκτικοί και μεγαλόψυχοι απέναντι στους/στις Άλλους/ες («είναι άνθρωποι κι αυτοί», «δεν μας ενοχλούν», «...αν δεν είναι προκλητικοί»). Ταυτόχρονα, με βάση τη θεωρία των *κοινωνικών ταυτοτήτων* τα χαρακτηριστικά ενός group –στην περίπτωσή μας του group των παιδιών της πλειοψηφίας- παρουσιάζονται ως αξιολογικά ανώτερα, σημαντικότερα από αυτά που διαθέτουν τα μέλη των άλλων ομάδων/out group factors (Nickerson & Winnifred, 2008). Η ενδοομάδα/ingroup προσπαθεί με πολλαπλούς τρόπους να ενδυναμώσει τα χαρακτηριστικά αυτά ώστε να παγιωθούν και να διασφαλίσουν τη σταθερή και αδιαμφισβήτητη παρουσία τους ως στοιχείο κανονικό/φυσικοποιημένο διαχρονικά.

Γ. Στις *ατομικές συνεντεύξεις* που έδωσαν στη γράφουσα τα «διαφορετικά» παιδιά μίλησαν για την περιθωριοποίηση που βιώνουν, κυρίως, στο σχολείο: «δεν βρήκα διπλανό, κανείς δεν με ήθελε», «δεν γράφω το μάθημα γιατί η δασκάλα (sic) δεν με ρωτάει», «δεν θα πάω εκδρομή αν δεν έχω φίλες», «είχα πάει σε αγώνες τρέξιμο (ενν. στο Δημοτικό) και ήμουνα πρώτος και τα παιδιά δεν μου μιλούσαν». Ταυτόχρονα, επισημαίνουν τις διαφορές τους τόσο σε σχέση με την πλειοψηφία όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν

μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτή η τελευταία οπτική δεν αναδεικνύεται στους λόγους των παιδιών της «πλειοψηφίας» όπου παραβλέπονται οι διαφορές των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τονίζεται η *ομοιόμορφη διαφορετικότητα* τους.

Δ. Τα αποτελέσματα από το *focus group των τεσσάρων εκπαιδευτικών* του συγκεκριμένου τμήματος έδειξαν ότι ως αιτιολόγηση για την απόρριψη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τους/τις συμμαθητές/τριές τους χρησιμοποιούνται δύο εκδοχές: οι χαμηλές επιδόσεις-αδιαφορία και η «κακή» συμπεριφορά (φασαρία στην τάξη). Επίσης, επισημάνθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς το πολιτισμικό έλλειμμα και ειδικότερα το γλωσσικό («δεν μιλούν καλά τα ελληνικά», «δεν γράφουν σωστά τη γλώσσα»), η αδιαφορία των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους (Χατζηδάκη, 2015). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι οικογένειες αυτές ανήκουν στα πολύ χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα της πόλης και χρειάζεται να εργάζονται πολύ σκληρά προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες της οικογένειάς τους.

Σε σχέση με την εχθρική στάση της πλειοψηφίας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο ενός *πολιτισμικού πλουραλισμού*, ως ανήκοντα σε επιμέρους κουλτούρες με παγιωμένα, σταθερά και αμετάβλητα στον χρόνο ιστορικά χαρακτηριστικά ενώ ταυτόχρονα παραγνώριζαν όλες τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις και τις αντιφάσεις που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών. Ως αποτέλεσμα κάθε ομάδα (Ελλήνων –μεταναστών) παρουσιάζονταν ως ομοιογενής. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκλάμβαναν τα μέλη κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας ως έχοντα απόλυτη ομοιογένεια μεταξύ τους και διαφοροποίηση απέναντι στις κουλτούρες των συμμαθητών/τριών τους αλλά και της ελληνικής κοινωνίας. Συγκεκριμένα, υποστήριζαν ότι οι μαθητές/τριες έχουν στερεότυπα που «τα κουβαλούν από το σπίτι» τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις τους: «το κάθε παιδί έχει τα στερεότυπά του πάνω σε διάφορα θέματα που μπορεί καμιά φορά να είναι και ακραία», «μπορεί να έχουν στερεότυπα απέναντι στους ξένους, στους πρόσφυγες, τους μετανάστες όλο αυτό που συμβαίνει γύρω μας, μπορεί να έχουν μια στάση εχθρική, επιφυλακτική, ρατσιστική καμιά φορά». Ταυτόχρονα, αναδείχτηκε ότι η (καλοπροαίρετη) προσπάθεια των εκπαιδευτικών να υπενθυμίζουν –στο πλαίσιο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας- τις διαφορές στον πολιτισμό των διαφορετικών ομάδων παιδιών όπως η διαφορετική μητρική γλώσσα, η θρησκεία, τα τραγούδια, η ιστορία, οι χοροί που αφενός κατονομάζονται αφετέρου συνοδεύονται από διδαχές περί ισότητας στο πλαίσιο της διαφορετικότητας. Τέλος, με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου από το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φάνηκε η γλωσσική αμφιταλάντευση ανάμεσα στις θεωρητικές δεσμεύσεις περί ανθρωπιστικών προσεγγίσεων αλλά και την απόδοση ευθυνών στα ίδια τα «διαφορετικά» παιδιά και τις οικογένειές τους.

Η συνέχεια και η ολοκλήρωση της παρέμβασης

Με βάση τα συμπεράσματα από τα παραπάνω δεδομένα δημιουργήθηκαν τα επόμενα σχέδια δράσης και το πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό των παρεμβάσεων που περιλάμβαναν εκτενείς συζητήσεις/ *debate*, ανάλυση κειμένων (κυρίως πολυτροπικών), υπόδυση ρόλων στο πλαίσιο θεατρικού αυτοσχεδιασμού κ.ά. με στόχο την ανάπτυξη της κατανόησης απέναντι σε όλα τα παιδιά. Χρησιμοποιήθηκαν πολλά αφηγηματικά κείμενα, ενδ. η ιστορία του τρίχρονου Αϊλάν Κουρντί που βρέθηκε πνιγμένος με τον αδερφό του και τη μητέρα του στα τουρκικά παράλια, παιδιά υποσιτισμένα χωρίς ιατροφαρμακευτική περίθαλψη στον αναπτυσσόμενο κόσμο (οπτικός γραμματισμός), παιδιά-εργάτες για τις πολυεθνικές (κείμενο Unicef), παιδιά που ζουν δίπλα μας και δέχονται κακοποίηση (δημοσιογραφικό κείμενο), παρατήρηση των μικρών βιοπαλαιστών/επαιτών της πόλης μας κ.ά. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας-δράσης οι ομάδες συζήτησαν τις διαφορές στον τρόπο ζωής και στις ευκαιρίες που

δίνονται στα παιδιά με βάση τον τυχαίο παράγοντα του τόπου όπου γεννιούνται, των οικονομικών δυνατοτήτων και του κοινωνικού status των οικογενειών τους.

Επίσης, οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως ερευνητές/τριες στον σχολικό χώρο χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο σχετικό με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την καταπάτησή τους (δικαίωμα στη μόρφωση, στην υγεία, στην πολιτειότητα κ.λ.π.) (Giroux, 1993). Ο διάλογος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διεκδίκησή τους οδήγησε σταδιακά τα «διαφορετικά» παιδιά να αφηγηθούν τη ζωή τους στην πρώτη τους πατρίδα αλλά και τη γενικότερη εμπειρία τους από το σχολείο, τη γειτονιά, τη στάση κάποιων «πλούσιων παιδιών που τα σνόμπαραν», την σκληρή δουλειά των γονιών τους, τη βοήθεια από κοινωνικές υπηρεσίες ή την εκκλησία. Οι αφηγήσεις αυτές δημιούργησαν κλίμα προβληματισμού στην τάξη. Τα παιδιά που αφηγήθηκαν τις ιστορίες τους ένιωσαν ότι τους δόθηκε το βήμα να αναδείξουν τις δικές τους ταυτότητες, να αποκτήσουν ορατότητα στην σχολική κοινότητα, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να διεκδικήσουν μια ισότιμη θέση στη σχολική κοινότητα. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες άρχισαν να εξετάζουν σταδιακά τις δικές τους κατανοήσεις για τον Άλλο/η και να μετακινούνται προς μια στάση αποδοχής, ισοτιμίας, κατανόησης που φάνηκε μέσα από τις επιλογές τους να συνεργάζονται στο μάθημα με τα παιδιά που μέχρι πρότινος αγνοούσαν, να συνομιλούν μαζί τους στην αυλή, ακόμα και να συναντιούνται για παιχνίδι εκτός σχολείου.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τα παιδιά της «πλειοψηφίας» (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοικτού τύπου) για τα χαρακτηριστικά τους (καταγωγή, επαγγέλματα γονέων, ενδιαφέροντα, μαθητικές επιδόσεις, επιτυχίες, αποτυχίες, σχέση με τον αθλητισμό/τη μουσική κ.ά.). Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων (περιγραφική στατιστική, SPSS) αποκαλύφθηκε –από τις απαντήσεις τους– η διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάστηκαν μέσα στην τάξη και όλα τα παιδιά κλήθηκαν να τα σχολιάσουν. Μετά από μια εκτενή συζήτηση το συμπέρασμα των περισσότερων παιδιών ήταν ότι «δεν είμαστε και τόσο ίδιοι κι εμείς που μεγαλώσαμε στην ίδια γειτονιά», «ακόμα κι αν έχουμε τους ίδιους βαθμούς εσύ δεν ασχολείσαι με τον αθλητισμό», «η Μαρία συνέχεια πηγαίνει στο εξωτερικό με τους γονείς της και εγώ πάω στο χωριό μου μόνο!», «άλλα παιδιά έχουν βοήθεια στα μαθήματα και άλλα όχι» κ.λ.π. Τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι δεν έχουν μόνο κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορετικά και ότι δεν αποτελούν μια τόσο ομοιογενή ομάδα όσο νόμιζαν αρχικά και αυτή η συνειδητοποίηση τα οδήγησε στο άνοιγμα στον «Άλλο», στον κάθε Άλλο/Otherness αλλά και στην καλύτερη κατανόηση της δικής τους ταυτότητας: *ο Άλλος είμαι εγώ* (Σφακιανιάκη, 2020).

Ταυτόχρονα, σ' ένα δεύτερο επίπεδο όλα τα παιδιά (η «πλειοψηφία» και οι «Άλλοι/ες») και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις κυρίαρχες και τις υποτελείς ομάδες στην κοινωνία και ανέδειξαν τη διαφορετικότητα και την ταυτότητα ως βασικά στοιχεία εμπλουτισμού της συμπεριληπτικής δημοκρατικής μάθησης. Η κριτική συνειδητοποίηση (Freire, 2005, Giroux, 1993) όλων αναπτύχθηκε σταδιακά (σε όλη τη σχολική χρονιά) καθώς βάραιναν οι κατανοήσεις ως προς το κοινωνικό πλαίσιο, την ιδεολογία, την εξουσία και μέσα από μια σχέση αλληλόδρασης και συμπόρευσης οδήγησε στην κατασκευή της νέας γνώσης και των νέων ενδυναμωμένων ταυτοτήτων των κοινωνικών υποκειμένων.

Συζήτηση

Οι μετακινήσεις των πληθυσμών και η έκτασή τους κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν απομακρύνει από τη φανταστική ιδεολογική κατασκευή των μονοεθνικών και μονοπολιτισμικών κοινωνιών. Αντιστοίχως, η παγιωμένη αντίληψη σε μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων (και κηδεμόνων) ότι το ελληνικό σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μπορεί να δεχτεί κριτική καθώς τα επικαιροποιημένα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η πολιτισμική ετερογένεια και η διαφορά αποτελεί τον κανόνα και η ομοιογένεια, η ομοιομορφία αποτελούν «φανταστική κοινωνική κατασκευή» όπως είχε καταγραφεί και παλιότερα (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη,

2001). Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου η παρουσία του/της «Άλλου/ης» έχει στοιχεία μονιμότητας η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει έναν ενοποιητικό ρόλο.

Η παρούσα εργασία αναπλαισίωσε αδρομερώς ένα μικρό μέρος από την προσπάθεια που έγινε προκειμένου να μετασχηματιστεί η στάση της «πλειοψηφίας» μέσα από μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και δράσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου που στόχευαν στην αναγνώριση της ταυτότητας των «διαφορετικών» παιδιών και στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για κατανόηση, συμμετοχή, ορατότητα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η αρχική και η τελική (στο τέλος της έρευνας-δράσης) αντίδραση αφενός της «πλειοψηφίας» μαθητών/τριών της συγκεκριμένης τάξης και αφετέρου των «Άλλων». Η προσέγγιση του ζητήματος αυτού ακολουθεί της αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της έρευνας-δράσης, σχετίζεται με τις άνισες σχέσεις εξουσίας εκτός και εντός του σχολικού χώρου όπως διαμεσολαβούνται από τις διαντιδράσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας-δράσης κατά την αρχική φάση φάνηκε ότι τα «διαφορετικά» παιδιά γίνονταν αποδέκτες συμπεριφορών που κινούνταν μεταξύ της αγνόησης και της απόρριψης λόγω της καταγωγής τους και των χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων γεγονός που αποτελούσε πλήγμα για την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης έχοντας συγκροτήσει τη συλλογική τους ταυτότητα με βάση την εσωτερίκευση ενός συνόλου πολιτισμικών στοιχείων, ενός συστήματος αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων που τους δημιουργούσαν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ίδια ομάδα επιδίωκαν να διασφαλίζουν την ενότητα αυτής της ομάδας όπου «οι διαφορετικοί/ές» περίσσευαν γιατί διατάρασσαν αυτό που εκλάμβαναν οι πρώτοι ως «ομοιομορφία».

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν το ζήτημα αυτό στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας τη διαφορά με τους γηγενείς, εκλάμβαναν τα «διαφορετικά» παιδιά ως έχοντα ομοιόμορφα χαρακτηριστικά –εξοβελίζοντας μεταβλητές όπως το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό status και αναπαρήγαγαν «θεωρίες ελλειμμάτων» όπως η αναφορά στην «πολιτισμική ένδεια», δηλ. τα περιορισμένα μορφωτικά και πολιτισμικά ερεθίσματα, το «γλωσσικό μειονέκτημα», την περιορισμένη επένδυση της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Στο τέλος της έρευνας-δράσης οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν κριτικά απέναντι στην ομοιογένεια που τους είχαν αποδώσει και κατανόησαν το σύνολο των διαφορών που διασπούν αυτή την ομοιογένεια εντός της ομάδας.

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα-δράση αναγνώρισαν ότι η ταυτότητα των ατόμων είναι το αποτέλεσμα πολλαπλών υπαγωγών με βάση την ένταξη σε πολλές και διαφορετικές ομάδες όπως οι αθλητικές ομάδες, η γειτονιά, το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, τα επαγγέλματα των γονιών, οι οικονομικές δυνατότητες, τα βιώματα. Συνειδητοποίησαν τον δυναμικό χαρακτήρα της ταυτότητας η οποία αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης και παρέμβασης στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και εμφανίζεται άλλοτε ως αντίσταση και άλλοτε ως αποδοχή της κοινωνικο-πολιτισμικής νόρμας. Αντιστοίχως, η ταυτότητα της εθνικής καταγωγής αποδείχτηκε ότι επιβάλλεται στα παιδιά εκ των άνω και τα εγκλωβίζει σε μια και μόνη, αποκλειστική και υποχρεωτική ταυτότητα.

Ταυτόχρονα, μέσα από την στερεοτυπική απόδοση συγκεκριμένου περιεχομένου στις ταυτότητες των υποκειμένων αγνοείται το γεγονός ότι οι ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων είναι ρευστές, συγκυριακές, ενδεχομενικές, μεταβαλλόμενες.

Συμπεράσματα

Στα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας-δράσης ανήκει η συνειδητοποίηση της ευκολίας για την κατηγοριοποίηση των «διαφορετικών» στην περίπτωση που διαφοροποιούνται από κάποιο διαδεδομένο γλωσσικό, κοινωνικό ή αισθητικό πρότυπο που αποτελεί τη νόρμα. Μια τέτοια οπτική καθίσταται διχαστική για το μαθητικό κοινό παρεμποδίζοντας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη γνωριμία.

Οι συμμετέχουσες/οντες εκπαιδευτικοί στην αρχική φάση της έρευνας –δράσης έδειξαν να προσεγγίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της *πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης* υπερτονίζοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ομάδων, «ως ολότητες διακριτές, ομοιογενείς στο εσωτερικό τους, συνεκτικές και στατικές που ταυτίζονται με κάποια οριοθετημένη περιοχή» (Μπακαλάκη, 1997). Οι μαθητές/τριες που ανήκουν στην πλειοψηφία απέρριπταν τους/τις «διαφορετικούς/ές συμμαθητές/τριές τους αδυνατώντας να κατανοήσουν τις διαφορετικές ταυτότητες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε σχέση με τις μαθησιακές επιδόσεις η γλωσσική χρήση της πρότυπης γλώσσας ως μοναδική εκδοχή μαθησιακής πρακτικής φάνηκε να αφήνει στο περιθώριο μαθητές/τριες με διαφορετικές γλωσσικές και κοινωνικές ταυτότητες (Tajfel, 1981) και να ερμηνεύει την σχολική αποτυχία από την οπτική των θεωριών ελλειμμάτων.

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής δημοκρατικής εκπαίδευσης που ακολουθεί τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, μέσα από ένα σύνολο παρεμβάσεων (Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου) αναπτύχθηκε η ενσυναίσθηση και η αποδοχή των «Άλλων» μαζί με την αναγνώριση της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων της πλειοψηφίας. Τα ερευνητικά σχέδια στόχευαν στην *ενδυνάμωση* του/της «Άλλου/ης», αμφισβήτησαν την άνιση εξουσία και εστίασαν στην παγίωση του σεβασμού, της συμπερίληψης των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων. Η παιδαγωγική με την έννοια αυτή, μπορεί να οδηγήσει μέσω της αποδοχής της ταυτότητάς τους στην εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και στη σχολική επιτυχία και αντιπροσωπεύει, ταυτόχρονα, έναν λόγο κριτικής αμφισβήτησης και αντίστασης και ένα σχέδιο δυνατότητας που μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση μιας δημοκρατικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse, Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Erikson E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang Publishers.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf
- Jenkins, J. (2007). English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford applied linguistics.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Gar.
- Nickerson, M. & Winnifred R. L. (2008). Nationality Versus Humanity? Personality, Identity, and Norms in Relation to Attitudes Toward Asylum Seekers. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (3), pp. 796-817.
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός*. (Μετ. Τερζάκης Φώτης). Αθήνα: Νεφέλη.
- Sfakianaki, A. (2017). *Collaborative action research as a pivot for democratic school development*. In Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H., & Pavlidis, P. (Eds) (2019). *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*". Proceedings of the 7th International

Conference on Critical Education. ISBN: 978-960-243-712-4, Volume I, pp. 251-270.
https://www.eled.auth.gr/documents19/Conference%20Proceedings%207th%20ICCE_Final.pdf

Simmel, G. (2009). *Πόλη και ψυχή*. Μετ. Λυκιαρδόπουλος Γ. Αθήνα: Έρασμος.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge. Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp.33 – 47). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.

Whitehead, J. & Lomax, P. (1987). Action Research and the Politics of Educational Knowledge. *British Journal of Sociology of Education* 13(2):175-190.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κ.Α.Ν.Ε.Π. (2015). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβουλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανακτήθηκε από

Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα – δράση*. Εκδόσεις κριτική.

Μπακαλάκη, Α. (1997). Εκδοχές της έννοιας του Πολιτισμού στην Ανθρωπολογία. *Σύγχρονα θέματα*, τ. 62, σ. 55-68.

Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) (2015). Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος.