

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Δημιουργώντας γέφυρες

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Αντώνης Πανούτσος

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2004

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος

*Η **Αλεξάνδρα Ανδρούσου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια
Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και
Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου
Αθηνών.*

*Ο **Αντώνης Πανούτσος** είναι δημοσιογράφος.*

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:
θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόρα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόρα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόρα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόρα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόρα Μ.
- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*

- Τσελφές Β.
Μουσική στο σχολείο
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο Ταυτότητες και Ετερότητες

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Δημιουργώντας γέφυρες

A

Η ιδέα για τη δημιουργία των «Κλειδιών και Αντικλειδιών» μου ήρθε, όταν στο τέλος της πρώτης τριετίας του προγράμματος διαπίστωσα ότι τα δύο κεντρικά παιδαγωγικά-πολιτικά ζητήματα με τα οποία είχαμε καταπιαστεί με πολλαπλούς τρόπους στην επιμόρφωση από

το 1997 ως το 2000 δεν είχαν κατακτηθεί. Πρόκειται για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την αποδοχή της ετερότητας και του βιώματος του «άλλου». Και τα δύο αυτά θέματα αποτελούν κομβικά σημεία για να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδαγωγικό πλαίσιο και, πολύ περισσότερο, σε συνθήκες με τις ιδιαιτερότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη.

Για το λόγο αυτό σκέφτηκα ένα επιμορφωτικό-παιδαγωγικό εργαλείο που θα επέτρεπε τόσο μέσα από τη μορφή του όσο και από το περιεχόμενό του τη συνεχή επεξεργασία αυτών των δύο σημείων. Ένα υλικό που θα έδινε απαντήσεις σε συγκεκριμένα «παιδαγωγικά» ερωτήματα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, όχι με άμεσες λύσεις-εφαρμοσμένες συνταγές αλλά μέσω μιας πρότασης για πολυπρισματική ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μια γέφυρα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή γνώση και την καθημερινή διδακτική πρακτική.

Οι πολλαπλές ματιές των συγγραφέων, από διαφορετικές κάθε φορά επιστημονικές σκοπιές, διασφάλιζαν καταρχήν τη διαθεματική προσέγγιση. Επίσης, οι συνεχείς παραπομπές, τα «ματάκια» σε κάθε κείμενο, στην επεξεργασμένη για την ηλεκτρονική μορφή παρουσίασή

του, ενίσχυαν αυτή την αντίληψη. Ένα συνεχές πέρασμα από τη μια οπτική στην άλλη, μια συνεχής αμφισβήτηση του αυτονόητου και της μονοσήμαντης ερμηνείας των πραγμάτων. Ένας συνεχής διάλογος ανάμεσα στα κείμενα και τις επιστήμες που τα υποστηρίζουν.

Από την άλλη, παρέμενε το ζήτημα της αποδοχής της ετερότητας και του βιώματος του «άλλου». Τι ακριβώς σημαίνει αυτό και γιατί είναι τόσο σημαντικό; Σημαίνει να μπορώ να καταλάβω τη θέση του «άλλου», όσο διαφορετική κι αν είναι από τη δική μου, και να θεωρώ ότι οι εμπειρίες του είναι εξίσου σημαντικές, όσο κι αν συγκρούονται με τις δικές μου. Στη Θράκη, αυτή τη δυσκολία της αποδοχής την αισθάνθηκα πάνω στον ίδιο μου τον εαυτό: δυσκολεύτηκα να καταλάβω τους «άλλους», όχι μόνο τους μακρινούς (στη συγκεκριμένη περίπτωση τους μειονοτικούς) αλλά και τους οικείους (τους πλειονοτικούς). Για να διανυθεί η απόσταση αυτή, από το 1997 μέχρι το 2000, χρειάστηκε να κάνω πολλές επιτόπιες επισκέψεις, να θυμώσω, να επαναδιαπραγματευτώ, να συγκινηθώ, να συγκρουστώ, για να καταφέρω στο τέλος να αρχίσω ένα διάλογο.

Έφαχνα, λοιπόν, ένα μέσο για να δείξω μέσα από το υλικό αυτό στο Διαδίκτυο πώς αυτή η απόστασή μας από

την ετερότητα, που συχνά είναι τόσο απειλητική και μας απομονώνει στους κλειστούς, ασφαλείς μας μικρόκοσμούς, είναι μια απόσταση που μπορεί να γεφυρωθεί, αρκεί να βρούμε το κίνητρο. Για μένα το κίνητρο για να βρω τον τρόπο ήταν κάποια ζεστά βράδια του Ιουλίου 2002, όπου ένας «περίεργος τύπος», ο Αντώνης Πανούτσος, σχολίαζε το Μουντιάλ στη δημόσια τηλεόραση με έναν πολύ ανοιχτό τρόπο: αναφορές στην τέχνη, στο σινεμά, στη ζωή. Ξαφνικά, εγώ που αγνοούσα παντελώς αλλά και υποτιμούσα το ποδόσφαιρο άρχισα να ενδιαφέρομαι και κυρίως να καταλαβαίνω τι ενδιαφέρον θα μπορούσε να έχει η «μπάλα» για τους άλλους, γιατί αποτελούσε μια σημαντική αναφορά για τόσους ανθρώπους. Η ιδέα ήταν εκεί: να του προτείνω να σχολιάζει τα κείμενά μας, να ανοίξω δηλαδή ένα διάλογο με έναν άλλο κόσμο, τόσο μακρινό για μένα και τόσο οικείο για πολλούς άλλους, κατανοώντας πρώτα εγώ και μετά προσπαθώντας να το μεταφέρω στους υπόλοιπους, πως τίποτε δεν είναι κλειστό και πεπερασμένο στη διδακτική πράξη, όπως άλλωστε και στη ζωή. Προς μεγάλη έκπληξη όλων μας ο Αντώνης Πανούτσος δέχτηκε να «παιξει το παιχνίδι αυτό» για δύο χρόνια.

Αυτή η συνεργασία με έκανε να δοκιμάζομαι κάθε φορά και να αναζητώ τρόπο για να κάνω κατανοητά τα επι-

στημονικά κείμενα των συναδέλφων μου στον πρώτο κριτικό αναγνώστη που διάβαζε τις δικές μου συνόψεις, μέσα από το δικό του πρίσμα, από τη δική του οπτική. Έπρεπε να απαντήσω στις ερωτήσεις του: «Μα, δεν καταλαβαίνω τι θέλεις να πεις εδώ, είναι σκέτη θεωρητικούρα» ή «Μα, σε τι βοηθάει τους εκπαιδευτικούς αυτό που λες;» ή, ακόμη χειρότερα, «Πάλι τα ίδια, μα το έχεις ξαναπεί χίλιες φορές!». Αυτό με ανάγκαζε να δω τα επιχειρήματά μας, τις επιστημονικές τεκμηριώσεις, με τα μάτια των άλλων. Εντόπιζα έτσι τα κενά, τις αδυναμίες μας. Αναζητώντας τρόπο να πείσω, ανακάλυπτα πού δεν ήμασταν επαρκώς πειστικοί, πού δεν είχαμε εξαντλήσει το θέμα. Αυτός ο συνεχής διάλογος αποτελούσε για μένα έναν τρόπο να ανιχνεύσω διαδρομές για την εξοικείωση με την ετερότητα. Στη συνέχεια έφτανε το δικό του κείμενο, μια άλλη ματιά, μια διαφορετική ανάγνωση με αναγωγές στα δικά του βιώματα, στο δικό του κόσμο. Αυτή η φρέσκια, άλλη ματιά στα δικά μας κείμενα μου έδειχνε πόσο εμπλουτιστική μπορεί να είναι η ετερότητα όταν γίνεται αποδεκτή.

Τα 15 κείμενά μας αποτυπώνουν, από τη σκοπιά του καθενός μας, τη συνεχή αναμέτρηση με την ετερότητα. Τα καταφέραμε; Δεν έχω απάντηση, γιατί μπορεί το Ρίο-Αντίρριο να τελείωσε, αλλά η δική μας γέφυρα ανάμεσα

στην ακαδημαϊκή γνώση και την καθημερινή διδακτική πρακτική νομίζω ότι μόλις έβαλε τα πρώτα θεμέλια.

Στο «εργοτάξιό» μας η δουλειά ήταν συλλογική και οι διαφορετικότητές μας συμπληρωματικές: η Μαρία Ζωγραφάκη επιμελήθηκε με περισσή φροντίδα τα κείμενα όλων μας, ο Μίλτος Κύρκος ξαναδούλεψε τα κείμενα των συγγραφέων αναδεικνύοντας τις αρετές τους με περισσή μαεστρία, η Παναγιώτα Διδάχου ακούραστα διόρθωνε και πρότεινε επαναδιατυπώσεις και, τέλος, η Ειρήνη Μίχα και η Δάφνη Κονταργύρη έδωσαν μια υπέροχη αισθητική στην έντυπη μορφή των κειμένων μας. Για όλους και όλες μας η εμπειρία ήταν μοναδική.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Ιούνιος 2004

Είχα πάντα την εντύπωση ότι πιο εύκολα θα μπορούσες να κάνεις τον Αθανάσιο Διάκο να τραγουδήσει το «Πιπερίμ», παρά να πείσεις ένα δάσκαλο να αλλάξει μισή αράδα από ό,τι γράφει το βιβλίο του οργανισμού. Για μένα οι δάσκαλοι παρέμεναν αυτοί που είχα γνωρίσει στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Οι δασκάλες της κυρίας Γιούλας Μιχαλοπούλου-Πλαφουτζή που στο δημοτικό ένιωθαν την ανάγκη να σε δέρνουν δύο φορές τη μέρα, ώστε να διατηρούν την υπόληψη του σχολείου σαν «αυστηρό», και οι καθηγητές των γυμνασίων του Πειραιά, της δεκαετίας του '60, που διάβαζαν τα κείμενα στον ίδιο τόνο, αδιάφορα αν ήταν Τζάρτζανος, Τριανταφυλλίδης ή Μωραϊτίνης. Η εντύπωσή μου για τους δασκάλους δεν είχε αλλάξει στα επόμενα 40 χρόνια. Παρέμεναν «οι γιοι και οι κόρες της μούχλας», που η μόνη διασκέδασή τους, εκτός του βασανισμού των μαθητών, ήταν να κλείνονται στο «δωμάτιο των καθηγητών» και, με κλειστή την πόρτα, να ασχολούνται με τις ανομολόγητες τελετές τους, της αντίστροφης καταμέτρησης ενσήμων μέχρι τη σύνταξη. Το πανεπιστήμιο, φυσικά, ήταν κάτι άλλο. Ο πανεπιστημιακός ήταν στο μυαλό μου ένας κύριος που έβαζε «ν» σε κάθε κατάληξη και εάν γινόταν ένοπλη λαϊκή εξέγερση, θα την αντιμετώπιζε με τις θέσεις του σε σχέση με τη χρήση του γερούνδιου. Οπότε η πρόσκληση του Παιδαγωγικού Τμήματος του

Πανεπιστημίου Αθηνών για μια συνεργασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μουσουλμανοπαίδων Θράκης ήταν τόσο αναμενόμενη, όσο αν ο Άλβιν Έιλι μου πρότεινε να χορέψω με το συγκρότημά του...

Ο στρατός της δεκαετίας του '60 δεν ήταν το «κολέγιο» που είναι σήμερα. Ακόμα και το λιμενικό, όπου έχω υπηρετήσει, για τα σημερινά μέτρα θα ήταν κάτι σαν πειθαρχικό τάγμα πεζοναυτών. Μέσα στη γενικότερη αποκτήνωση της βασικής εκπαίδευσης, οι φωνές των υπαξιωματικών στους βοηθούς της κουζίνας «Ρε, Μωάμεθ, καθάρισε τα καζάνια» δε σόκαραν. Το ίδιο και το γεγονός ότι οι μουσουλμάνοι που έκαναν τη βασική τους εκπαίδευση στο ναυτικό, παρόλο που είχαν πλήρη ελληνική υπηκοότητα, δε δικαιούντο να φέρουν όπλο. Δε νομίζω ότι με τη δική μας ταλαιπωρία θα καθόμαστε να ασχοληθούμε με το φροϋδικό ευνουχισμό των μουσουλμάνων, αφού για το στρατιώτη το όπλο του είναι το «καταλαβαίνουμε τι». Οπότε οι μουσουλμάνοι της Θράκης και τα όποια προβλήματά τους ξεχάστηκαν γρήγορα. Η υφήλιος όμως γινόταν μια γειτονιά. Στο Βερολίνο τη δεκαετία του '70 οι Έλληνες δεν ξεπερνούσαν τις 7 χιλιάδες. Αντίθετα οι Τούρκοι, συγκεντρωμένοι στο Kreuzberg, ξεπερνούσαν τις 200 χιλιάδες. Ενστικτωδώς διαπαιδαγωγημένος από τα ελληνικά σχολικά βιβλία, πε-

ρίμενα ότι το λιγότερο που σχεδίαζαν ήταν να μας σουβλίσουν και ευτυχώς που υπήρχε το γερμανικό κράτος να μας προστατεύσει από τα μαχαίρια τους. Σύντομα όμως κατάλαβα ότι για το γερμανικό κράτος Τούρκοι και Έλληνες, Αιγύπτιοι και Γιουγκοσλάβοι δεν είμαστε παρά *Gastarbeiter* ή *Kanaken*, που ήταν ο ρατσιστικός όρος και εξομοίωνε κάθε νότιο ξένο με Πολυνήσιο. Αργότερα κατάλαβα ότι η τούρκικη κουζίνα ήταν μια περιπλοκότερη εκδοχή της ελληνικής, ότι λέξεις της παιδικής μου ηλικίας όπως ο μπεκιάρης και το σικλέτι δεν ήταν ακριβώς ελληνικά του Ομήρου. Ότι με τους Τούρκους είμαστε διαφορετικοί. Με τους Φινλανδούς όμως είμαστε ακόμα πιο διαφορετικοί, αλλά δεν πιστεύουμε ότι είναι έτοιμοι να καβαλήσουν έναν τάρανδο και να έρθουν να μας σφάξουν. Ότι είναι πολύ λογικό να έχουμε προηγούμενα από την τουρκική κατοχή των 400 χρόνων, αλλά ότι με τους γείτονές σου συνήθως «πλακώνεσαι» και αν ο προαιώνιος εχθρός μας ήταν το Περού, αυτό πραγματικά κάτι θα έλεγε για τον «παλιοχαρακτήρα» των Περουβιανών. Αυτό που το Βερολίνο είχε κάνει ήταν να μου αλλάξει τη γνώμη για τους Τούρκους.

Τον πρώτο χρόνο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι στρατιώτες της Γαλλίας και της Γερμανίας είχαν εορτάσει τα Χριστούγεννα στη νεκρή ζώνη. Οι κυβερνήσεις, γνωρί-

ζοντας ότι οι στρατιώτες όταν έρχονται σε επαφή καταλαβαίνουν ότι και οι «απέναντι» είναι άνθρωποι, απαγόρευσαν επανάληψη του εορτασμού, επί ποινή θανάτου. Οι προκαταλήψεις βασίζονται στην άγνοια και η δική μου είχε τελειώσει στο Kreuzberg τη δεκαετία του '70.

Η πρόταση του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», όπως διατυπώθηκε από την Αλεξάνδρα Ανδρούσου το Σεπτέμβριο του 2002, ήταν ο τρόμος του δημοσιογράφου. «Θέλεις να γράφεις ένα σχόλιο για τα βιβλία που θα εκδώσουμε για τους καθηγητές στη Θράκη;». «Μάλιστα. Αλλά με ποιο θέμα;». «Ό,τι νομίζεις». «Πόσο μεγάλα;». «Θα δούμε». Ο τρόμος του επαγγελματία δημοσιογράφου είναι η ελευθερία στο θέμα και το χώρο. Είναι πολύ εύκολο να γράφεις 235 λέξεις για τα προβλήματα των χοιροτρόφων Φλωρίνης, αλλά τρομακτικά δύσκολο να σου πει ο αρχισυντάκτης: «Κοίτα, σήμερα γράψε ό,τι θέμα θέλεις. Και πού 'σαι... Να μην είναι κάτω από τις 11 λέξεις και πάνω από τις 45.389». Τέλος πάντων, το πρόβλημα του χώρου ξεπεράστηκε. Κάποια στιγμή μου είπαν: «400 λέξεις κάθε κείμενο» και, ασφαλής στο κλουβί του αριθμού, μπόρεσα να συνεχίσω. Το πρόβλημα όμως της θεματικής ήταν δυσκολότερο. Γιατί στη φυσιολογική ερώτησή μου στην Ανδρούσου: «Γιατί με διαλέξατε να γράφω;» η

απάντηση ήταν: «Επειδή σκέφτεσαι συνειρμικά». Μέχρι εκείνη τη στιγμή μου είχαν δώσει δουλειές επειδή έγγραφα ατακαδórica, γρήγορα ή επιθετικά. Κανένας όμως δε μου είχε προτείνει δουλειά επειδή έγγραφα «συνειρμικά». Επειδή λοιπόν όταν ξέρεις τι θέλει το αφεντικό προσέχεις να το βάζεις στο κείμενο, το πρόβλημα ήταν: ήμουν αρκετά συνειρμικός ή μήπως από «συν» πηγαίναμε καλά, αλλά από «ειρμό» άστα να πάνε; Ακόμα περισσότερο, πώς να είσαι συνειρμικός στο σχόλιο κειμένων που με το ζόρι καταλαβαίνεις;

Γιατί η βασική αρχή γραφής των κειμένων ήταν σαφής. Συνήθως στην αρχή κάθε βιβλίου θα εμφανιζόντουσαν ένας «Χασάν», ένας «Γιαννάκης» που θα είχαν προβλήματα. Αλλά, όταν ο δάσκαλος αποφάσιζε να δουλέψει χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις, ομαδικά και με κατανόηση, ο Γιαννάκης και ο Χασάν τα έβρισκαν μια χαρά, προς χαράν των ειρηνόφιλων πολιτών και λύπη των εταιριών κατασκευής οπλικών συστημάτων. Το να δουλεύεις πάνω σε ένα τόσο καθορισμένο format είναι σαν να είσαι ιάπωνας ζωγράφος του 18ου αιώνα που έχει αποσυρθεί από τα εγκόσμια, για να ζωγραφίσει ένα φύλλο από κάθε οπτική γωνία. Το να μην ξέρεις όμως τι ζωγραφίζεις είναι απελπισία.

Πριν η Αλεξάνδρα Ανδρούσου μου δώσει τις κριτικές προσεγγίσεις της στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά βιβλία, μου ήταν τόσο δύσκολο να τα καταλάβω, όσο και ένα σεμινάριο στη νανοχειρουργική. Γιατί το πρώτο μέρος που περιέγραφε μια εικόνα από σχολείο της Θράκης ήταν ενίοτε φορμαλιστικό αλλά πάντα κατανοητό. Μετά όμως άρχιζε το επιστημονικό μέρος. Τα βιβλία δεν είχαν γραφεί για την επιμόρφωση των αθλητικογράφων Αθηνών αλλά για καθηγητές της Θράκης. Είχαν γραφεί από επιστήμονες για επιστήμονες, με τα προβλεπόμενα προβλήματα. «Σύμφωνα με την αρχή του Μπερνστάιν για την επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας σε πολυμορφικά περιβάλλοντα...». Σαφέστατο, αν ξέρεις τον Μπερνστάιν και την επαγωγική μέθοδό του και δεν πειράζει αν το περιβάλλον δεν είναι πολυμορφικό. Ακατάληπτο, αν ο μόνος Μπερνστάιν που ξέρεις είναι ο Λέοναρντ και δε θυμάσαι καν για ποιο μιούζικαλ κέρδισε το Όσκαρ. Σε αυτό το σημείο η Αλεξάνδρα Ανδρούσου, γραπτά και με συζήτηση, προσπάθησε να με δια φωτίσει για τους απαιταχού της ακαδημαϊκής κοινωνίας «Μπερνστάιν». Εγώ συνήθως έκανα «χμμμ». Και προσπαθούσα να θυμηθώ πώς την έλεγαν την ταινία με τα Όσκαρ.

Δε γνωρίζω αν τα «Κλειδιά και Αντικλειδιά», η εργασία της Αλεξάνδρας Ανδρούσου στο Ίντερνετ, βοήθησε

έστω και έναν να ανοίξει το ντουλάπι με τα μυστικά μεταφοράς της γνώσης. Αυτό που ξέρω είναι ότι έστω κι αν κάποιος εκπαιδευτικός, έστω και ένας, βοηθήθηκε στο να έρθει πιο κοντά στους μαθητές του, στο δύσκολο περιβάλλον των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, ο κόπος δεν πήγε χαμένος. Γιατί η προκατάληψη δεν αντέχει στη ζεστασιά της επικοινωνίας. Το μάθημα από το Kreuzberg στο Βερολίνο, κάπου στο διαφωτισμό της δεκαετίας του '70...

Αντώνης Πανούτσος
Ιούνιος 2004

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Νοέμβριος 2002)

«Κίνητρο στην εκπαίδευση» της Αλεξάνδρας Ανδρούσου,
«Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» της Μαρίας Σφύ-
ρδερρα, «Για τη μέθοδο project» του Κώστα Μάγου και
«Εμπύχωση στην τάξη» των Αναστασίας Δημητρίου, Βικτω-
ρίας Λαγοπούλου και Βασιλικής Νικολάου: πρόκειται για τέσ-

σερα κείμενα σχετικά με τη θεματική ενότητα της *Διδακτικής Μεθοδολογίας*.

Από διαφορετική επιστημονική σκοπιά το καθένα, αποπειρώνται να κάνουν προτάσεις για συγκεκριμένα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης:

- Πώς διδάσκει κανείς σε μια τάξη όπου πάνω από τα μισά παιδιά είναι αλλόγλωσσα ή, όπως στην περίπτωση της Θράκης, όταν όλα έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από εκείνη του δασκάλου (στην περίπτωση του ελληνόφωνου προγράμματος);
- Ποιοι παιδαγωγικοί τρόποι υπάρχουν για να κινητοποιηθούν τα παιδιά μέσα στην τάξη;
- Γιατί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποδίδει σε δύσκολα εκπαιδευτικά πλαίσια;
- Με ποιους τρόπους η μέθοδος project επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τα βιώματα των παιδιών με τη σχολική γνώση που πρέπει να μεταδώσουν;
- Πώς στην καθημερινότητα του σχολείου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως εμπυχωτές-διαμεσολαβητές της γνώσης και όχι από καθέδρας και να είναι σίγουροι ότι τα παιδιά μαθαίνουν;

Οι απαντήσεις βρίσκονται διάσπαρτες και στα τέσσερα κείμενα. Καθένα φωτίζει μια συγκεκριμένη πλευρά και επιχειρεί να δώσει ένα κλειδί κατανόησης του τι συμβαίνει στη σχολική τάξη. Επισημαίνει, επίσης, τα όρια και τις δυσκολίες που συναντά κανείς όταν προσπαθεί να εφαρμόσει τέτοιες μεθόδους στο σχολείο.

Αυτό που ενώνει και τα τέσσερα κείμενα είναι η επιστημονική αντίληψη ότι κάθε σχολικό πλαίσιο είναι μοναδικό και κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια έχει ως σημείο εκκίνησης την πλήρη κατανόησή του. Τίποτε δεν μπορεί να γίνει χωρίς να λάβει κανείς υπόψη του τις ανάγκες των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, τα ερωτήματα που έχουν, τα εμπόδια που συναντούν στην κατανόηση. Για να πετύχει κανείς την κινητοποίηση των διαδικασιών μάθησης, χρειάζεται να δοκιμάσει διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές, να αναζητήσει λύσεις, να ανοίξει νέους δρόμους.

Οι δυσκολίες είναι πολλές και δεν τις αποσιωπούμε. Όμως, οι δικές σας αναγνώσεις των κειμένων και ο διάλογος ανάμεσα σε όλους μας θα βοηθήσει να φωτίσουμε κι άλλες πλευρές, να «ακονίσουμε» καλύτερα τα εργαλεία ανάλυσης και κατανόησης, να σχεδιάσουμε αποτελεσματικότερες κοινές αλλά και διαφορετικές, καθένας και καθεμία, λύσεις. Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Από 6 χρόνια φυσικής και 145 κοπάνες το μόνο που μου έμεινε από το γυμνάσιο ήταν ο νόμος του Μέντελ. Μέχρι να καταλάβω ότι ήταν στη βιολογία.

Υπάρχουν μερικά μαθήματα που όταν βρίσκεσαι στο σχολείο πιστεύεις ότι φτιαχτήκανε για να εκπαιδεύουν κάποιους σαδιστές που αναλαμβάνουν να βασανίσουν μερικές χιλιάδες παιδάκια. Αυτή ήταν πάντα η άποψή μου για τους φυσικούς και τη φυσική. Μέχρι που γνώρισα το μπέιζμπολ.

Λοιπόν. Δεν ξέρω πόσοι από σας έχετε ποτέ δει μπέιζμπολ, αλλά πρώτον μη μου ζητήσετε αυτή τη στιγμή να σας εξηγήσω τους κανονισμούς. Και δεύτερον, όποιος

έχει δει θα έχει παρατηρήσει ότι στο γήπεδο υπάρχει κάποιος που πετάει την μπάλα. Τον αποκαλούν *pitcher*. Οι *pitchers* λοιπόν έχουν ένα ρεπερτόριο από τρεις τέσσερις τρόπους με τους οποίους πετάνε την μπάλα. Το *fastball* που απλά την πετάνε δυνατά. Το *curveball* που η μπάλα ταξιδεύοντας σχηματίζει μια καμπύλη. Το *slider* που μυστηριωδώς σε μια στιγμή η καμπύλη ευθυγραμμίζεται. Και το *knuckleball*.

Ο *pitcher* κρατάει τις δύο πλευρές της μπάλας με τον αντίχειρα και το μικρό, την ισορροπεί στις αρθρώσεις των δαχτύλων και την πετάει κυρίως με την κίνηση των ώμων με δεδομένη ταχύτητα ανάμεσα στα 60 και τα 65 μίλια. Εάν το πιάσιμο της μπάλας είναι σωστό και δεν έχει φάλτσα, η ταχύτητα ακριβής και η κίνηση του σώματος η προβλεπόμενη, η μπάλα χορεύει στον αέρα.

Το ίδιο ισχύει και στο ποδόσφαιρο, αλλά σε άλλες ταχύτητες. Είναι το περίφημο «σουτ των τριών δαχτύλων» του Ρομπέρτο Κάρλος. Η μπάλα σουτάρεται έχοντας στο μυαλό ότι το πόδι πρέπει να τη βρει στο κέντρο και το δάχτυλο που θα την ακουμπήσει να είναι το τρίτο. Τότε η μπάλα παίρνει την πιο απρόβλεπτη τροχιά.

Κάποιος λοιπόν μου το εξήγησε. Εάν η μπάλα έχει φάλτσα, η τροχιά της είναι προβλέψιμη, γιατί ισχύει ό,τι και με το γυροσκόπιο. Κινούμενη κυκλικά ευθυγραμμίζεται. Εάν όμως πηγαίνει χωρίς φάλτσα, κάθε αντίσταση του

αέρα στις ραφές την κάνει να αλλάζει πορεία. Με υπερβολική ή ασήμαντη ταχύτητα η αντίσταση του ανέμου, εκτός αν μιλάμε για καταιγίδα, παίζει αμελητέο ρόλο.

Ε και λοιπόν; Λοιπόν. Αν κάποιος μου είχε πει την ιστορία όταν ήμουνα μικρός, μπορεί η γνώμη μου για τους φυσικούς να ήταν άλλη. Και όταν κάποιος μου έλεγε γυροσκόπιο, να μην πίστευα ότι είναι ένας που γυρίζει από χωριό σε χωριό πουλώντας μπιχλιμπίδια. Καμιά φορά η φυσική και η μπάλα σε βοηθάνε να ξεχωρίσεις το γυρολόγο από το γυροσκόπιο.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Μάρτιος 2003)

«Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη» της Μαρίας Σφυρόερα και «Πολιτισμός και σχολείο» της Έφης Πλεξουσάκη, δύο νέα κείμενα στα «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Το πρώτο ανήκει στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία* και το δεύτερο στην ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*.

Από διαφορετική επιστημονική σκοπιά το καθένα, αναλύουν δύο, εκ πρώτης όψεως, διαφορετικά θέματα. Στο πρώτο κείμενο μελετάται από τη Μαρία Σφυρόερα ο τρόπος με τον οποίο η εικόνα λειτουργεί στην εκπαιδευτική διαδικασία: η εικόνα ως κίνητρο, η εικόνα ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο γνωστό και το άγνωστο, η εικόνα ως εργαλείο κατανόησης. Πώς από την εικόνα μπορούμε να φτάσουμε σε κείμενο; Πόσες διαφορετικές δραστηριότητες μπορούμε να κάνουμε με αφορμή μια εικόνα; Οι εικόνες είναι ένα άνοιγμα στον κόσμο αλλά και μια σύνδεση με το βίωμα των παιδιών. Πώς βρίσκουμε την ισορροπία μέσα στην τάξη; Γιατί οι εικόνες είναι πολύ σημαντικές για τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου;

Στο δεύτερο κείμενο η Έφη Πλεξουσάκη αναλύει την έννοια του πολιτισμού και πώς αυτή παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν η διδακτική πράξη ορίζεται

ως μια επικοινωνιακή συνθήκη, καθένας και καθεμιά που συμμετέχει σε αυτήν κουβαλάει μαζί του τις πολιτισμικές εμπειρίες του, τα βιώματά του, τα δικά του μάτια να βλέπει τον κόσμο. Πώς σε αυτή τη συνθήκη μπορούμε να επεξεργαστούμε την πολιτισμική απόσταση που νιώθουμε να χωρίζει «εμάς» από τους «άλλους»; Το πολιτισμικά οικείο και το πολιτισμικά μακρινό με ποιο τρόπο παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μπορούμε να μάθουμε και τι μέσα από την επεξεργασία της απόστασης;

Πού συναντώνται τα δύο κείμενα; Καταρχήν, η εικόνα είναι προϊόν ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, αναφέρεται σε συγκεκριμένες πολιτισμικές συντεταγμένες και αναγνωρίζεται με αυτό τον τρόπο. Άρα, όταν δουλεύουμε με εικόνες στην τάξη, επεξεργαζόμαστε κοντινές και μακρινές εικόνες, ανατρέχουμε σε πολιτισμικούς κώδικες, αντιδρούμε με βάση τα δικά μας αυτόνομα και τις δικές μας παραδοχές.

Το κοινό σημείο επίσης των δύο κειμένων είναι ότι υποστηρίζουν τη δυνατότητα να βλέπουμε τον κόσμο όχι μόνο με τις δικές μας εικόνες, με το δικό μας τρόπο να αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα, αλλά και μέσα από την οπτική των άλλων. Γιατί αυτό είναι που δημιουργεί την ανταλλαγή και την επικοινωνία και μέσα από αυτή οδη-

γούμαστε σε μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Είναι αυτό εύκολο να γίνει μέσα σε ένα σχολείο που πολλές φορές είναι κλειστό στους «άλλους»; Εμείς προτείνουμε ατραπούς για την έξοδο από αυτή τη λογική. Περιμένουμε τη δική σας γνώμη. Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Πριν από τρεις δεκαετίες στη Νασιονάλ Μοντεβιντέο και στην Εθνική Ουρουγουάης αγωνιζόταν ο Λουίς Κουμπίγιας. Κοντόχοντρος, αναλφάβητος, με τρεις επίσημες συζύγους και άπειρες ερωμένες, ο Κουμπίγιας ήταν ένα κλασικό προϊόν των φτωχογειτονιών της πρωτεύουσας της Ουρουγουάης. Ήταν όμως μοναδικός. Όχι για την τεχνική και την αποτελεσματικότητά του αλλά για τον τρόπο που δούλευε το μυαλό του μέσα στο γήπεδο. Σε μια εποχή που η ενημέρωση για το ποδόσφαιρο περιορι-

ζόταν σε όσα έγγραφαν οι εφημερίδες, τα κατορθώματα του Κουμπίγιας έφταναν στην Ελλάδα διυλισμένα μέσα από τις μεταφράσεις και την αμφίβολη ικανότητα των γραφιάδων της εποχής.

Μέχρι που το 1972 ήρθε στην Ελλάδα. Όλοι περίμεναν να δουν το «φαινόμενο Κουμπίγιας». Ήταν ένα ηλιόλουστο απόγευμα στο Νέο Φάληρο και ο Παναθηναϊκός αντιμετώπιζε τη Νασιονάλ στο στάδιο Καραϊσκάκη. Οι Ουρουγουανοί είχαν κερδίσει ένα κόρνερ και ο Κουμπίγιας είχε κατασκηνώσει μέσα στην μεγάλη περιοχή. Ένα παίκτης της Νασιονάλ χτύπησε το κόρνερ. Η μπάλα κατευθύνθηκε στο κεφάλι του Κουμπίγιας. Όλοι περίμεναν να σηκωθεί στον αέρα και να πιάσει την κεφαλιά. Όλοι, εκτός του Κουμπίγιας. Έβαλε τα δύο χέρια στο χορτάρι, έκανε κατακόρυφο και προσπάθησε να βάλει γκολ με τα τακούνια. Η μπάλα χτύπησε στο δοκάρι.

Στα επόμενα 31 χρόνια είδα αμέτρητα δοκάρια και εκατοντάδες γκολ. Η προσπάθεια όμως του ιδιοφυούς Ουρουγουανού έμεινε αξέχαστη για τη μοναδικότητα της έμπνευσης. Το μόνο που χρειαζόταν ήταν να μην κλείσεις το μυαλό σου σε ένα συμβατικό ρεαλισμό. Να εκτιμήσεις τη διαφορά στη σκέψη. Το «αξίωμα Κουμπίγιας» ισχύει παντού. Από το γήπεδο μέχρι την τάξη. Στο λατινοαμερικανικό ποδόσφαιρο το αποτέλεσμα είναι δευτερεύον σε σχέση με τον τρόπο εκτέλεσης. Ο κυνηγός δε

σκοράρει. Δημιουργεί εικόνες που πιθανόν μέσα τους να υπάρχει και το γκολ. Ο μύθος υπερτερεί της στατιστικής. Πριν ένα περίπου μήνα είχαμε πιάσει κουβέντα με ένα βραζιλιάνο μουσικό της τζαζ, ονόματι Ζοάου «Κάτι». Μέσα σε μερικά λεπτά η συζήτηση είχε έρθει στο ποδόσφαιρο. Ο Βραζιλιάνος, που ζει στην Αγγλία τα τελευταία 30 χρόνια, αναφέρθηκε σε ένα φιλικό ματς της Εθνικής Βραζιλίας με την Αγγλία στο Γουέμπλεϊ. Το ματς είχε γίνει το 1977, είχε τελειώσει 0-0 και ανάθεμα αν υπάρχει άνθρωπος να θυμάται μια φάση. Όχι όμως ο Ζοάου. Θυμήθηκε ότι γύρω στο 60ό λεπτό ο Έντερ είχε σουτάρει από τα 35 μέτρα. Η μπάλα είχε σηκωθεί 20 μέτρα. Ενώ ο τερματοφύλακας της Αγγλίας Ρέι Κλέμενς παρακολουθούσε την μπάλα περιμένοντας να δει σε ποια σειρά της κερκίδας θα κατέληγε, η μπάλα άρχισε να πέφτει. Σαν τούβλο. Σαν βαριά μπαγκέτα των ντραμς που προσγειώνεται με δύναμη στο οριζόντιο ξύλινο δοκάρει του τέρματος της Αγγλίας. Ο Ζοάου περιέγραφε τη φάση. Ταυτόχρονα το χέρι του χτυπούσε ρυθμικά το ξύλο του μπαρ. Είχα δει το ίδιο ματς. Θα μπορούσα να τον διακόψω για να του πω ότι η φάση είχε γίνει 10 λεπτά αργότερα. Το μόνο που θα είχα καταφέρει θα ήταν να φέρω την κουβέντα στη δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα και να χάσω μια ολόκληρη παράσταση. Αυτά που λες τα ξέρεις. Από αυτά που σου λένε μαθαίνεις. Όχι μόνο λέ-

Ξεις και αριθμούς αλλά και διαφορετικούς τρόπους να παρατηρείς τη ζωή.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Απρίλιος 2003)

«Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου» και «Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία», δύο νέα κείμενα της Άννας Φραγκουδάκη στη θεματική ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.*

Στο πρώτο κείμενο η Άννα Φραγκουδάκη αναλύει το ζήτημα της μητρικής γλώσσας και πόσο σημαντική είναι η αναγνώρισή της από το σχολείο, για να μπορούν τα παιδιά στη συνέχεια να μάθουν ανάγνωση και γραφή στην πρότυπη γλώσσα του σχολείου. Το κεντρικό επιχείρημα είναι ότι, αν και η γλωσσολογία παραδέχεται ότι κάθε εθνική γλώσσα έχει πολλές ποικιλίες, διαλέκτους, κώδικες, ιδιώματα και διάφορα ύφη, ο εκπαιδευτικός θεσμός αντιμετωπίζει τη γλώσσα σαν να ήταν μία, ενιαία και ομοιογενής. Αυτό έχει συνέπεια τα παιδιά που φτάνουν στο σχολείο κουβαλώντας τις διαλέκτους που μιλούν στο σπίτι να βρίσκονται αντιμέτωπα με την αγνό-

ηση, βλέπε υποτίμηση, της δικής τους γλώσσας, και άρα δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου. Πολύ περισσότερο όταν η μητρική τους γλώσσα δεν είναι καν η γλώσσα του σχολείου.

Στο δεύτερο κείμενο η ίδια αναλύει την έννοια του προφορικού λόγου και τη σύνδεσή του με τη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο, η οποία στην ουσία δίνει έμφαση στη γραπτή μορφή. Το πέρασμα αυτό από τον προφορικό στο γραπτό κώδικα γίνεται στο σχολείο με τρόπο βίαιο και αποκομμένο από την πραγματικότητα. Αυτό έχει συνέπεια τα παιδιά να μαθαίνουν τη γλώσσα έξω από την επικοινωνιακή λειτουργία της και μακριά από την καθημερινή, ζωντανή, δημιουργική της δυνατότητα.

Πώς συνδέονται τα δύο κείμενα; Και τα δύο κείμενα εστιάζουν στην αντίληψη που έχει το σχολείο για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Πρόκειται για μια αντίληψη έξω από την καθημερινή ζωή, που ευνουχίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών, ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες και αγνοεί την ετερογένεια των σχολικών τάξεων. Και τα δύο κείμενα υποστηρίζουν ότι οποιαδήποτε αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας πρέπει να λάβει υπόψη της την αξία της μητρικής γλώσσας, την παιδαγωγική αξία του λάθους και το γεγονός ότι τα παιδιά φτάνοντας στο σχολείο έχουν ήδη κατακτήσει το λόγο.

Με άλλα λόγια, η έμφαση να δίνεται στην επικοινωνία και όχι στη στείρα αναπαραγωγή. Στα κείμενα θα βρείτε προτάσεις για μια τέτοιου τύπου διδασκαλία. Περιμένουμε τη δική σας γνώμη. Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

«Μπορεί να πέτυχα το νικητήριο τέρμα, αλλά σημαντικότερη ήταν η επικράτηση της ομάδας μας επί των αντιπάλων». «Όπως έχει πει και ο προπονητής μας, δεν εί-

ναι ώρα για εορτασμούς, αλλά κοιτάζουμε τον επόμενο αγώνα». Στην ίδια ξύλινη γλώσσα, με τα ίδια αποστειρωμένα ηθικοπλαστικά νοήματα, με το ίδιο ανέκφραστο πρόσωπο του μαθητή που προσπαθεί να θυμηθεί τις σωστές λέξεις που θα αποφέρουν την επιδοκιμασία του δασκάλου, εδώ και 40 χρόνια οι ποδοσφαιριστές επαναλαμβάνουν τις ίδιες κοινοτοπίες. Στο ρόλο των δασκάλων οι δημοσιογράφοι, στο ρόλο της καθαρεύουσας μια ψευδολογία γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στις αθλητικές εφημερίδες τη δεκαετία του '50 για να μοιάζουν «σοβαρές». Με τον καιρό, οι έρμοι ποδοσφαιριστές ψήθησαν ότι έτσι μιλάνε οι μορφωμένοι. Για να αφήσουν στα ντους των αποδυτηρίων τη ζωντανή γλώσσα του γηπέδου, στην ουσία τη μητρική τους, και να μιλήσουν για ποδόσφαιρο σε μια «γλώσσα-μούχλα».

Ο λόγος του γηπέδου είναι διασκεδαστικός και λακωνικός. Διασκεδαστικός γιατί κανένας δεν ενδιαφέρεται για το δόκιμο μιας λέξης, φτάνει να περνάει το μήνυμα. «Ενδεκαδάτος» είναι ο παίκτης που ξεκινάει στην ενδεκάδα. «Αμπαλος» αυτός που δεν ξέρει να κλοτσάει την μπάλα. «Μυρωδιάς» ο παράγοντας που δεν παίρνει μυρωδιά από το παιχνίδι. «Μπαρμπα-Γιώργος» είναι ο αμυντικός που βρίσκει την μπάλα με τις τρεις αλλά ευσταλής και αγέρωχος στην άμυνα, σαν άλλος μπαρμπα-Γιώργος, θεωρεί θέμα τιμής να περνάει ο αντίπαλος παί-

κτης χωρίς την μπάλα, η μπάλα χωρίς τον παίκτη αλλά και τα δύο μαζί ποτέ. «Σβούρες» ή «Κουβαρίστρες» είναι οι κοντόσωμοι επιθετικοί που όλο στρίβουνε δεξιά αριστερά, ζαλίζοντας τον αντίπαλο. «Λουλού» ο επιτελικός επιθετικός που ξέρει 10 καντάρια μπάλα, αλλά δεν αντέχει την κλοτσιά και όταν τον ζυγώνει αντίπαλος σηκώνει τα χεράκια για να μην τον ακουμπάνε. «Ρούφας» είναι ο τερματοφύλακας που ρουφάει τα γκολ... Το άλλο χαρακτηριστικό της γλώσσας του γηπέδου είναι οι συντομεύσεις. Επειδή η μεταφορά του μηνύματος είναι αστραπιαία, το «Άστηνε» σημαίνει «Άσε την μπάλα σε μένα». Αν κάποιος χρησιμοποιούσε ολόκληρη τη φράση, θα έπαιρνε την μπάλα στο replay.

Οι ποδοσφαιριστές επικοινωνούν χωρίς πρόβλημα μέχρι να έρθουν σε επαφή με τον Τύπο. Τότε μαθαίνουν ότι η η γλώσσα τους δεν ήταν η «σωστή». Σωστή είναι η γλώσσα της εφημερίδας. Το να ακούς όμως τους παίκτες να περιγράφουν το ματς με τον τρόπο που η «Εστία» περιγράφει τις παρελάσεις είναι ο θρίαμβος της φόρμας επί της ουσίας. Όπως ακριβώς συμβαίνει άλλωστε και στο σχολείο. Παραφράζοντας το Μέτερνιχ, δεν είναι εγκληματικό. Είναι ανώφελο.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Μάιος 2003)

Τρία νέα κείμενα: «Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας» της Μαρίας Σφυρόερα στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία*, «Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο» της Ευαγγελίας Κούρτη στην ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και «Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο» της Ελένης Χοντολίδου στην ενότητα *Ταυτότητες και Ετερότητες*.

Στο πρώτο κείμενο η Μαρία Σφυρόερα πραγματεύεται τους τρόπους με τους οποίους τα λάθη που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να γίνουν εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, αντί να αποτελούν μόνο αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με τις ικανότητες των μαθητών να ανταποκριθούν στη σχολική νόρμα.

Στο δεύτερο κείμενο η Ευαγγελία Κούρτη αναλύει την έννοια της μη λεκτικής επικοινωνίας και της σημασίας της για το σχολείο. Αναλύει πώς οι κώδικες της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι πολιτισμικά προσδιορισμένοι και ταυτοχρόνως αποτελούν προσωπική έκφραση καθενός και καθεμιάς από εμάς. Για τη σχολική τάξη η αναγνώριση της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι σημαντική για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τον εαυτό τους, αλλά και σε σχέση με το πώς κατανοούν τις αντιδράσεις των μαθητών και μαθητριών τους.

Στο τρίτο κείμενο η Ελένη Χοντολίδου εξηγεί γιατί το μάθημα της λογοτεχνίας αποτελεί έναν προνομιούχο χώρο για να αναπτυχθεί μια πολυπρισματική προσέγγιση των ταυτοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό επιτυγχάνεται όχι με την άνωθεν επιβολή του πολιτικώς ορθού αλλά με τη διαπραγμάτευση των πολλαπλών αναφορών όλων των συμμετεχόντων και με τη δημιουργία του επιτρεπτικού εκείνου κλίματος μέσα στην τάξη που δίνει χώρο εξίσου σε όλες τις εκφράσεις.

Τα τρία κείμενα, με διαφορετικό τρόπο το καθένα, μάχονται την αντίληψη της ομοιογένειας μιας σχολικής τάξης, μιας ανθρώπινης ομάδας. Τα λάθη μας είναι ο προσωπικός μας δρόμος, η προσωπική μας πορεία για να αντιληφθούμε και να οργανώσουμε τις γνώσεις για τον κόσμο γύρω μας. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι η μύχια έκφραση των επιθυμιών μας, των συναισθημάτων μας, η οποία πολλές φορές αντιφάσκει με τη λεκτική μας έκφραση. Η λογοτεχνία είναι ένα μάθημα στο σχολείο που μπορεί να δώσει εναύσματα για να καταλάβουμε τις πολλαπλές αναφορές μας και να δώσουμε τη δυνατότητα στους άλλους να εκφράσουν τις δικές τους, με τη σιωπή τους ή τη φωνή τους.

Το να διδάσκω άραγε σήμερα μπορεί να είναι εφικτό χωρίς να δημιουργώ ένα χώρο επιτρεπτικότητας και διαπραγμάτευσης; Εσείς τι λέτε; Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Πενήντα χρόνια λέω «ενοχλιούνται» και «του αλλουνού». Τριάντα χρόνια τώρα σταμάτησα να προσπαθώ να τα πω σωστά. Γιατί κατάλαβα ότι κανένας με το «ενοχλιούνται» δε ρώτησε: «Το θέλεις ζεστό ή κρύο;» και με το «αλλουνού» δε νόμισε ότι είναι στόλ του Ειρηνικού. Όλοι καταλάβαιναν. Απλά με διόρθωναν, προσπαθώντας να δείξουν ότι μιλάνε καλύτερα ελληνικά. Είχαν δίκιο. Μόνο που τα νοήματα δεν τα κάνει η σωστή γραμματική αλλά το περιεχόμενο. Ευτυχώς, όταν πιέστηκα να αλλάξω τον τρόπο της ομιλίας μου ήμουν μεγάλος για να επηρεάζομαι.

Αποφάσισα να αφήσω τους αλλουμούς να ενοχλιούνται. Πριν από 40 χρόνια, πριν την τηλεόραση, οι προφορές ήταν περισσότερο αποδεκτές γιατί οι Αθηναίοι γυαλάκηδες δεν είχαν επιβάλει τη δικιά τους. Μέχρι να δημιουργηθεί η ενοχή στον επαρχιώτη ότι δε μιλάει με την εκφορά και την προφορά του λόγου που έχει ο Αθηναίος της περιοχής που περικλείεται βόρεια από το Λυκαβηττό, νότια από τη Διονυσίου του Αρεοπαγίτου, δυτικά από τη Μασσαλίας και ανατολικά από το Καλλιμάρμαρο, ο σωστός λόγος ήταν του παπά και του παππού.

Αργότερα, ο λόγος έγινε ορθοφωνία και λόγιος έγινε αυτός που κάνει πάσα το βίντεο με το παράθυρο της «Κουινιάδας του θύματος». Φτάνει η πάσα να γίνει ορθοφωνικά.

Το 1976 για τους Ολυμπιακούς του Μόντρεαλ η Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή είχε δημιουργήσει μια υποεπιτροπή με το ακρωνύμιο C.O.J.O. Τα ακρωνύμια όμως προφέρονται συνήθως με μια λέξη. «Κόχο» στα ισπανικά σημαίνει ένα ανδρικό μέλος που ενίοτε χρησιμοποιείται και για την καταγραφή των αντιπαθητικών. Η ΔΟΕ από τότε σχημάτισε μια επιτροπή που εξετάζει αν τα ακρωνύμια είναι και λέξεις σε κάποια άγνωστη γλώσσα. Από τότε πρόβλημα δεν ήταν τα ακρωνύμια, αλλά έγιναν οι επιτροπές.

Μετά τη δικτατορία της ορθοφωνίας και της τυπολατρίας ήρθε η λατρεία της ακαμψίας. Με τα γκρο πλαν των τηλεπαρουσιαστών κάθε κίνηση μεγεθύνεται. Ο παρουσιαστής πρέπει να ενώνει τα χέρια και να στέκεται σαν τη σπασίικλα Μαρία όταν θέλει να εντυπωσιάσει τον καθηγητή των θρησκευτικών με τη μνημειώδη επιμέλειά της. Στη ζωή όμως η κίνηση μιλάει όσο και ο λόγος σε ανθρώπους και ζώα. Για παράδειγμα, αν ένας σκύλος ορμήσει, ο καλύτερος τρόπος να σε δαγκώσει είναι να τον κοιτάξεις στα μάτια. Αν στρίψεις το κεφάλι και κοιτάς με την άκρη του ματιού, ο σκύλος τραβάει συνήθως χειρόφρενο.

Αντίθετα, στους ανθρώπους οι χειρονομίες προσλαμβάνονται σύμφωνα με την κουλτούρα. Μια από τις κλασικές φιλικές χειρονομίες στο δυτικό πολιτισμό είναι το τρυφερό χτύπημα στην πίσω πλευρά του κεφαλιού.

Όταν λοιπόν ήρθαν οι πρώτοι ποδοσφαιριστές από την Άπω Ανατολή στην Ευρώπη, οι συμπαίκτες τους είχαν εκπλαγεί επειδή έδειχναν ενοχλημένοι από τους πανηγυρισμούς των γκολ. Μέχρι να καταλάβουν ότι το χτίδεμα πίσω από το κεφάλι στην Άπω Ανατολή είναι μειωτική κίνηση. Κανένας δεν τους το είπε ούτε το διάβασαν, απλά το παρατήρησαν. Όπως και οι παίκτες από την Άπω Ανατολή παρατήρησαν ότι η κίνηση δε γινόταν για να τους μειώσουν. Συνέχισαν όλοι ευτυχημένοι να ανταλλάσσουν τρυφερές σφαλιαρίτσες. Γιατί η ζωή και το ποδόσφαιρο πάνε καλύτερα όταν κρατάς τα μάτια ανοιχτά.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Ιούνιος 2003)

Δύο νέα κείμενα: «Ανάγνωση και ετερότητα» της Βενετίας Αποστολίδου στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία* και «Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα» του Λάμπρου Μπαλτσιώτη στη θεματική ενότητα *Ταυτότητες και Ετερότητες*.

Στο πρώτο κείμενο η Βενετία Αποστολίδου υποστηρίζει ότι η ανάγνωση ενός κειμένου λογοτεχνίας στη σχολική τάξη είναι μια συνάντηση με την ετερότητα. Η λογοτεχνία μεταφέρει νοήματα, εμπειρίες, συναισθήματα, πολιτισμικές αναφορές από τους κοντινούς και μακρινούς μας «άλλους». Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να είναι μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία παραγωγής νοήματος, αν επιτρέπουμε στους μαθητές και τις μαθήτριάς μας να ερμηνεύουν, να συζητούν, να συνδιαλέγονται με τα κείμενα, αντί να περιμένουμε μία και μόνο συγκεκριμένη απάντηση.

Στο δεύτερο κείμενο ο Λάμπρος Μπαλτσιώτης μας οδηγεί σε ένα ταξίδι στη γλωσσική μνήμη της Ελλάδας. Αρβανίτικα, μεγλενίτικα, ρωμανικά, τουρκικά, σεφεραδίτικα και τόσες άλλες γλώσσες και διάλεκτοι μιλήθηκαν και μιλιούνται ακόμη σ' αυτό τον τόπο. Μια ιστορική και γλωσσολογική διαδρομή που αποδεικνύει ότι η ποικιλότητα στον ελληνικό χώρο είναι συνιστώσα του πολι-

τισμού μας και η αντίληψη περί γλωσσικής ομοιογένειας μια ιδεολογική κατασκευή.

Τα δύο κείμενα υποστηρίζουν από διαφορετικές επιστημονικές σκοπιές ότι η παρουσία των «άλλων» υπάρχει στη συλλογική μας μνήμη. Το ερώτημα είναι γιατί μας δυσκολεύει τόσο στη σχολική τάξη; Ίσως γιατί η αντίληψη της ομοιογένειας ενισχυμένη από αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές που αποδέχονται τη μία και μόνη αλήθεια, τη μία και μοναδική ερμηνεία, τη μία σωστή απάντηση μας έχει οδηγήσει στον εξοστρακισμό του διαφορετικού. Όμως η διδακτική πράξη είναι ένα ταξίδι όπου καθένας και καθεμία κουβαλάει τις εμπειρίες, τις μνήμες του και τις ερμηνείες του για τον κόσμο γύρω του. Το σημαντικό είναι να τις ακούσουμε. Μπορούμε; Καλές αναγνώσεις και καλό καλοκαίρι!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Όταν το «Ψαρά» είχε βυθιστεί το 1941 έξω από τη Σαλαμίνα, ο πατέρας μου, Ανδριανός, χρειάστηκε να κολυμπήσει 3 περίπου μίλια, μέχρι το Πέραμα. Κάτω από το πουκάμισό του είχε βάλει μια μικρή ξύλινη εικόνα του Αγίου Νικολάου.

Το «Ψαρά» ήταν η ζωή μου, το Βερολίνο του 1973 η δική μου Σαλαμίνα όπου είχα βουλιάξει, η εικόνα του Αγίου Νικολάου τα γάντια του τερματοφύλακα. Για τη θεική παρέμβαση έπρεπε να βρεθεί ομάδα, που δεν ήταν άλλη από της μπουραρίας του Νόικελν όπου έμενα. Με το πολλά υποσχόμενο όνομα «Marathon 02».

Τα νούμερα στο τέλος των ονομάτων των γερμανικών ομάδων είναι πάντα το έτος της ιδρύσεώς τους. Το «Μάραθων» όμως τι; Μια ομάδα μεταναστών του 1902 που προσπάθησε να διατηρήσει τις μνήμες της πατρίδας; Η πατρίδα όμως είναι αυτοπροσδιορισμός. Τα παλικάρια της «Μάραθων» ήταν Γερμανοί. Το 1902 είχαν αποφασίσει ότι είναι «Έλληνες». Για εμένα είχαν αποφασίσει όμως άλλοι. Αλλά οι δρόμοι μας είχαν ενωθεί.

Δε χρειάστηκαν ούτε δύο λίτρα Schultheis για να ανακαλύψω ότι η «Marathon», εκτός του ότι δεν είχε καμία σχέση με την Ελλάδα, κανένας δεν ήξερε ποιος στο διάολο την είχε ονομάσει έτσι, αλλά κατά κοινή παραδοχή θα πρέπει να ήταν κάποιος ελληνολάτρης στις αρχές του 20ού αιώνα. Το θέμα της ονομασίας όμως ήταν δευτε-

ρεύον. Αυτό που ενδιέφερε ήταν να ξαναπαίξω τέρμα. Είτε η ομάδα ήταν ελληνική είτε γερμανική και την είχε ιδρύσει ο ίδιος ο Αδόλφος μού ήταν αδιάφορο. Ήθελα να παίξω. Όπως και η «Μάραθων» ήθελε τερματοφύλακα. Στο *stamtisch*, το στρογγυλό τραπέζι που είναι ρεζερβέ μόνο για τους μόνιμους πελάτες, συμφώνησα με τον προπονητή της ομάδας να πάω την επόμενη μέρα για προπόνηση. Μια νέα «καριέρα» άρχιζε.

Στις γερμανικές ερασιτεχνικές κατηγορίες συναντάς όλων των ειδών τις ομάδες. Από την ομάδα της αστυνομίας μέχρι του πανεπιστημίου και των ιρανών επιστημόνων Ανόβερου. Το θέμα είναι να κάνεις την πλάκα σου. Όπως και έμοιαζε για πλάκα ένα ματς εναντίον μιας ερασιτεχνικής ομάδας του Μονάχου, που δεν είχα κάνει καν τον κόπο να κοιτάξω πώς λέγεται. Οι παίκτες ήταν κοντοί και κοντοκουρεμένοι, σε μια εποχή που το μαλλί έφτανε στους ώμους. Μίλαγαν κάτι που ούτε καταλάβαινα και ούτε επειδή είχαμε βρεθεί στο ίδιο γήπεδο για 90 λεπτά είχα σκοπό να μπω στον κόπο να το καταλάβω. Σαν μόνος έλληνας παίκτης και τερματοφύλακας της «Marathon 02», η μόνη υποχρέωση που είχα ήταν να διαφυλάξω το τέρμα μας και την αξιοπρέπειά μας ανέπαφα.

Το φορ των αντιπάλων ήταν ένας κοντός μαυριδερός που στα κόρνερ είχε την άθλια συνήθεια να κολλάει επάνω σου και να σου ρίχνει αγκωνιές στο στομάχι. Του

επέστρεψα την αγκωνιά στο σβέρκο μαζί με ένα «άι π.....» και την κλασικότερη ελληνική λέξη με τρία «α».
Ο κοντός έμοιασε να χάρηκε. «Κολέγκα είσαι Έλληνας;»
μου είπε σε άψογα ελληνικά. «Ναι, είμαι» του απάντησα
«αλλά εσύ πού έμαθες τα ελληνικά;». «Έλληνας είμαι
και εγώ. Με λένε Λάζαρο Παπαδόπουλο και πριν έρθω
γκασταρμπάιτερ έπαιζα στη Βέροια. Δεν το ήξερες ότι
είμαστε Έλληνες; Είμαστε οι Πόντιοι Μονάχου. Εσύ πώς
παίζεις με τους Γερμανούς;».

Καμιά φορά το όνομα στη φανέλα δε σημαίνει και
πολλά. Γιατί τελικά δεν είναι αυτό που βλέπω, αλλά
αυτό που μπορώ να δώ. Με τα μάτια της δικής μου
ζωής. Το θέμα είναι να καταλαβαινόμαστε. Όπως μπορεί
να διαβεβαιώσει ένας πρώην τερματοφύλακας της
«Marathon 02».

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Σεπτέμβριος 2003)

Δύο νέα κείμενα στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία*, «Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση» του Βασίλη Τσελφέ και «Μουσική στο σχολείο» του Παναγιώτη Τσιρίδη.

Στο πρώτο κείμενο ο Βασίλης Τσελφές παρουσιάζει τις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές με τις οποίες προσεγγίζεται το μάθημα της φυσικής στο σχολείο και τη συν-

δεσή τους με τις αντίστοιχες επιστημονικές αντιλήψεις. Με αφετηρία τη διδασκαλία της έννοιας του εκκρεμούς, αποδεικνύει ότι η μάθηση είναι αποτελεσματική μόνο όταν οι μαθητές αποκαθιστούν τις ζητούμενες συνδέσεις ανάμεσα στην εμπειρική γνώση και τη θεωρία της επιστήμης και όχι όταν «μαθαίνουν» να διατυπώνουν ένα «νόμο» ή έναν «ορισμό» σε θεωρητική (και τελικά σχολική) γλώσσα. Η μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες ισοδυναμεί με τη μύηση στις πρακτικές τους — μόνο τότε είναι σχεδόν σίγουρο πως η νέα γνώση θα συντροφεύει τους μαθητές σταθερά για πολλά χρόνια.

Στο δεύτερο κείμενο ο Παναγιώτης Τσιρίδης υποστηρίζει πως η μουσική είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη μουσική μπορεί κανείς να διδάξει τη γλώσσα, να μιλήσει για τον πολιτισμό, να συνδέσει την ιστορία με τη γεωγραφία, να οδηγήσει στην ανακάλυψη νέων κόσμων. Πάνω από όλα όμως η μουσική συνδέεται με το βίωμα των παιδιών, με τις μνήμες τους, με τα συναισθήματά τους, με την προσωπική τους ιστορία.

Και τα δύο κείμενα, από διαφορετική επιστημονική σκοπιά το καθένα, υποστηρίζουν ότι για να διδάξει κανείς αποτελεσματικά οτιδήποτε πρέπει να λάβει υπόψη του τις εμπειρίες των παιδιών και να τις συνδέσει με το θεω-

ρητικό κόσμο. Για να συμβεί όμως αυτό, πρέπει να προϋπάρξει ένα στάδιο όπου ο εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών, διερευνά τις αντιλήψεις τους, προβληματίζεται και εντέλει «τολμά» να αποδεχτεί τις επιλογές τους. Αποκεί και πέρα χρειάζεται μαζί με τους μαθητές να καταφέρει να δημιουργήσει γνήσιες μαθησιακές εμπειρίες που συμπληρώνουν, διαμορφώνουν ή και ανατρέπουν τα δικά τους βιώματα.

Γιατί η πρόσβαση στη γνώση είναι μια προσωπική διαδρομή για όλους μας γεμάτη ανακαλύψεις. Αν δεν εξερευνήσεις, δε θα καταφέρεις να ανακαλύψεις και φυσικά ούτε να μάθεις.

Καλές πορείες, καλή σχολική χρονιά σε όλες και όλους!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Hector the collector, που λέει και μια φίλη μου. Οι συλλέκτες γεννιούνται, δε γίνονται και καταλαβαίνεις αν το παιδί θα γίνει συλλέκτης την πρώτη φορά που θα ανοίξεις το συρτάρι του γραφείου και θα βρεις μισό κιλό πολύτιμα καπάκια αναψυκτικών. Μεγαλώνοντας ο γνήσιος συλλέκτης τρελαίνεται χρόνο με το χρόνο.

Δε θέλει απλώς το συγκεκριμένο περιοδικό, αλλά το θέλει με τις καρφίτσες της ράχης χωρίς σκουριά, με το εξώφυλλο ατσαλάκωτο και τις σελίδες λευκές. Και μόνο ένα πράγμα μπορεί να διαλύσει την τελειομανία του συλλέκτη. Η παιδική ηλικία. Πριν λίγα χρόνιαμίλαγα με έναν Άγγλο που μάζευε σιδερένια αυτοκινητάκια, matchbox. «Βρήκα την Jaguar e type» μου είχε πει, «αλλά δεν της έλειπε η μία ρόδα και δεν είχε την μπλε γραμμή που της είχα κάνει με το στυλό».

Τα αντικείμενα που έφτιαξες μικρός σε συνοδεύουν πάντα. Κύβος για εμένα παραμένει το σχήμα που είχα ντύσει με κολλαριστό χαρτί στο σχολείο. Για την κυρία Ρένα, τη δασκάλα, δεν ήταν παρά ένα κακοκολλημένο παραλληλόγραμμο με βαθουλωμένη τη μια πλευρά. Για εμένα, ακόμα και σήμερα, είναι ο αυθεντικός κύβος που θα έπρεπε να φυλάσσεται στο μουσείο μέτρων και σταθμών του Παρισιού. Γιατί εγώ το είχα φτιάξει.

Σιχαίνομαι δύο είδη μουσικής. Τα δημοτικά και την κλασική. Την κλασική τη σιχαίνομαι από τότε που θυμάμαι

τον εαυτό μου και τις Μεγάλες Εβδομάδες. Στην αρχή της δεκαετίας του '60 ο κόσμος άκουγε ραδιόφωνο. Με δύο σταθμούς και χωρίς άλλη ηλεκτρονική διασκέδαση, ο κόσμος άκουγε στο ραδιόφωνο ακόμα και το δελτίο εξαφανισμένων του Ερυθρού Σταυρού. Ακόμα και σήμερα θυμάμαι να ξυπνάω όταν ήμουνα απογευματινός στο σχολείο με την «Εκπομπή της σύγχρονης γυναίκας» και να μελαγχολώ γιατί έχω την άλλη μέρα σχολείο, και τα απογεύματα της Κυριακής με τις «Περιπέτειες του Τζον Γκρικ». Το ραδιόφωνο δε σε πρόδιδε ποτέ. Εξήμισι με εφτά το απόγευμα «Ελαφρά λαϊκά τραγούδια», δέκα με δέκα και μισή το βράδυ ο Μαστοράκης στην εκπομπή του Μιούζικ Μποξ, «Το θέατρο της Τετάρτης», εντάξει, το μαντέψατε ποια μέρα. Και μετά η Μεγάλη Εβδομάδα. «Ακούτε το έργο αριθμός 23 του Σιμπέλιους. Από την ορχήστρα της Βιέννης, υπό τη διεύθυνση του Κουρτ Μπέχελ».

Εκεί με το ζόρι να μελαγχολήσεις και κυρίως να πιστέψεις ότι η κλασική μουσική είναι κάτι το θλιβερό. Όπως και τα δημοτικά, η γνήσια μουσική του Έλληνα. Επτά χρόνια δικτατορίας με τα μπαλέτα της Ντόρας Στράτου να χορεύουν καλαματιανά απέναντι από την Ακρόπολη, επειδή έτσι γούσταραν αυτοί που έκαναν κουμάντο, με έκαναν να ακούω σήμερα κλαρίνο και να θέλω να φύγω μετανάστης.

Όταν τα πράγματα σου επιβάλλονται, στην καλύτερη περίπτωση αδιαφορείς. Στη χειρότερη τα σιχαίνεσαι. Αυτά που διάλεξες ή έφτιαξες μένουν μαζί σου για πάντα. Ακόμα και όταν οι Τζάγκουαρ είναι βαμμένες με μελάνι και οι κύβοι μοιάζουν με κόλourους κώνους.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Οκτώβριος 2003)

Δύο νέα κείμενα: «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης» του Κωνσταντίνου Τσιτσελίκη στην ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και «Διδάσκοντας ιστορία» της Έφης Αβδελά στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία*.

Στο πρώτο κείμενο ο Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης εξηγεί το νομικό καθεστώς που διέπει τη λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη. Παραθέτει τις πηγές και τις τοποθετεί στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσió τους. Εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι συμφωνίες, τα πρωτόκολλα και οι συνθήκες των αρχών του αιώνα καθορίζουν τη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων σήμερα. Τέλος, δίνει παραδείγματα αντίστοιχων περιπτώσεων στον ευρωπαϊκό χώρο.

Στο δεύτερο κείμενο η Έφη Αβδελά εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο σήμερα. Η ιστορία θεωρείται ιδεολογικό μάθημα και χρησιμοποιείται αναλόγως. Αντιμετωπίζεται δηλαδή κυρίως φρονηματιστικά, με στόχο τη δημιουργία μιας ενιαίας εθνικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι, παρ' όλες τις δεσμεύσεις του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, αν οι εκπαιδευτικοί δεχτούν ότι διδάσκω ιστορία

σημαίνει ακονίζω την κριτική ικανότητα των μαθητών και μαθητριών μου, τότε υπάρχουν πολλά περιθώρια το μάθημα της ιστορίας να γίνει η αφετηρία μιας ενεργητικής, δημιουργικής μάθησης και να πάψει να αποτελεί βαρετή απαρίθμηση εθνικών ανδραγαθημάτων. Άλλωστε, μια στέρεη εθνική ταυτότητα απαιτεί ενεργούς και κριτικούς πολίτες.

Το πρώτο κείμενο καταγράφει τα τεκμήρια, τις πηγές της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας και το δεύτερο κείμενο δείχνει πώς η σχολική ιστορία μετατρέπεται σε μια εθνική αφήγηση-μύθο που στόχο έχει την εθνική διαπαιδαγώγηση. Και τα δύο κείμενα μας οδηγούν να σκεφτούμε πόσο σημαντικό είναι να γνωρίσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν σήμερα. Γνωρίζω όμως σημαίνει μαθαίνω να διαβάζω, να τοποθετώ τα γεγονότα στην πραγματική τους διάσταση, να αναρωτιέμαι για τις ερμηνείες και τις χρήσεις που γίνονται.

Μπορούμε να το πετύχουμε στην ελληνική εκπαίδευση; Εμείς πιστεύουμε πως ναι! Εσείς; Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Μου πήρε αρκετά χρόνια μέχρι να μάθω ότι ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης δεν είναι ο μεγαλύτερος ήρωας της Τουρκίας. Είχα την εντύπωση ότι οι ήρωες της Ελλάδας ήταν ήρωες και όλου του κόσμου.

Οι αρχικές μου υποψίες ότι ο Χριστός δε μίλαγε ελληνικά —έστω και με προφορά Χατζηνικολάου— και ότι ο ήρωας του ενός είναι ο εγκληματίας του άλλου επιβεβαιώθηκαν με την αποχώρηση της τελευταίας μου τσατσάρας.

Αργότερα άρχισα να αμφιβάλλω για την αυθεντία των «ιστορικών». Όχι τόσο για αυτά που γράφουν αλλά για το πού στο διάολο τα βρήκαν. Μέχρι σήμερα έχω διαβάσει ότι την Κερκόπορτα την άνοιξε ένας Εβραίος —μάλλον κομμουνιστής—, ότι ο Παλαιολόγος παρέδωσε την Πόλη και πέθανε συνταξιούχος στην Ιταλία και περιμένω με αγωνία την ημέρα που θα διαβάσω ότι η Πόλη έπεσε γιατί κάποιος ξέχασε τα κλειδιά κάτω από το πατάκι. Το πρώτο πράγμα που έμαθα να κάνω για να μην τρελαθώ ήταν να μελετώ τα γεγονότα με βάση την πιο απλή λογική. Πρώτον, δεν υπάρχει λαός που να τα έχει κάνει όλα σωστά και οι άλλοι πάντα να του την πέφτουν. Είναι σαν τη διαιτησία στο ποδόσφαιρο. Πάντα μας αδικούν όταν παίζουμε με ξένες ομάδες. Ακόμα και όταν μας δίνουν πέναλτι τη στιγμή που κατεβαίνει η ομάδα από το πούλμαν. Έπειτα στην ιστορία, όπως διδάσκεται, οι αριθμοί είναι κάπως ροκ. Για παράδειγμα, ένα πράγμα που είχα διαβάσει στη στρατιωτική ιστορία του Ντέλμπρικ είναι ότι με το πλάτος των δρόμων της αρχαίας Ελλάδας αν οι Πέρσες ήταν ένα εκατομμύριο, εκτός του ότι ήταν αδύνατο να τραφούν, τη στιγμή που θα έμπαινε ο πρώτος στην Αθήνα ο τελευταίος θα έβγαινε από τα Σούσα.

Πριν από κάτι χρόνια, όταν ήμουν ακόμα διαιτητής πυγμαχίας, σε κάποιο αδιάφορο τουρνουά είχαν οριστεί

να παίξουν δύο πιτσιρικάδες. Ο ένας λεγόταν Βοϊδονικό-
λας και ο άλλος Κατσαφάδος. Ε, και λοιπόν; Και λοιπόν
αμφότερα τα ονόματα ανήκουν σε ιστορικές μανιάτικες
οικογένειες του Πειραιά που δε θα δεχόντουσαν να χά-
σει η μία από την άλλη, ακόμα και αν το ματς γινόταν
στο φιδάκι. Επειδή είμαι από τον Πειραιά, ένας παράγο-
ντας μου είπε: «Ανέβα, Αντωνάκη, και κοίταξε να κάνεις
ό,τι σε φωτίσει ο Θεός». Το ματς άρχισε με τους πιτσιρι-
κάδες να «σκοτώνονται». Όταν πέρασε η πρώτη φούρια
άρχισαν να ηρεμούν. Στο τέλος του τρίτου γύρου, με το
καμπανάκι, αγκαλιάστηκαν. Γιατί στα εννέα λεπτά που
αντάλλασσαν γροθιές κατάλαβαν ότι οι περιγραφές για
τα «τέρατα» που η μία οικογένεια έλεγε ότι είναι τα
μέλη της άλλης ήταν παραμύθια. Οι συγγενείς τους
γρήγορα τους πήραν στις γωνίες. «Καλά του έκανες,
κορόνα μου». «Δικό σου είναι το ματς, αγόρι μου». Ούτε
καν θυμάμαι ποιος είχε κερδίσει. Το μόνο που θυ-
μάμαι είναι ότι αν έρθουν σε επαφή ακόμα και οι Βοϊδο-
νικολαίοι και οι Κατσαφάδοι μπορεί να γίνουν φίλοι. Και
ότι τέρατα δεν υπάρχουν ούτε στον πάτο του Λοχ Νες.
Ζουν στις βεντέτες και γεμίζουν τα βιβλία της «Ιστορίας».

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Νοέβριος 2003)

Δύο νέα κείμενα: «Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος» της Άννας Ιορδανίδου και της Μαρίας Σφυρόερα στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία* και «Ταυτότητα και εκπαίδευση» της Θάλειας Δραγώνα στην ενότητα *Ταυτότητες και Ετερότητες*.

Στο πρώτο κείμενο η Άννα Ιορδανίδου και η Μαρία Σφυρόερα αναλύουν, από γλωσσολογική και διδακτική σκοπιά, την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Υποστηρίζουν ότι η γλώσσα, για να διδάσκεται αποτελεσματικά στο σχολείο, δηλαδή για να αποκτά νόημα για τα παιδιά, πρέπει καταρχήν να διδάσκεται εντός πλαισίου, δηλαδή να εντάσσεται στην επικοινωνιακή περίσταση στην οποία παράγεται και χρησιμοποιείται. Αποδεικνύουν ότι για να ακολουθεί κανείς στην τάξη του την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να διαμορφώνει συνεχώς ένα πλαίσιο και «πραγματικές» συνθήκες επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής. Είναι αυτές οι συνθήκες επικοινωνίας που θα δημιουργήσουν στα παιδιά την επιθυμία να επεξεργαστούν τις πληροφορίες, να τις μετατρέψουν σε εργαλεία και που στη συνέχεια θα τα οδηγήσουν στους δρόμους της μάθησης.

Στο δεύτερο κείμενο η Θάλεια Δραγώνα αναλύει από ψυχολογική σκοπιά την έννοια της ταυτότητας, ατομικής και συλλογικής. Η επιχειρηματολογία της για τη σχέση ταυτότητας και εκπαίδευσης βασίζεται στην αρχή ότι για να μάθει κανείς πρέπει να αισθάνεται ότι οι άλλοι αποδέχονται αυτό που είναι. Αλλιώς η μάθηση μοιάζει απειλητική για την ταυτότητά του, άρα αντιστέκεται και αρνείται να μπει στη διαδικασία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες για να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αισθανθούν ότι έχουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών και των ομηλικών τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί για να διαπραγματευτούν τις ετερότητες πρέπει να έχουν αποδεχτεί τις δικές τους πολλαπλές υπαγωγές.

Και τα δύο κείμενα υποστηρίζουν, από διαφορετική επιστημονική σκοπιά το καθένα, ότι για να κινητοποιηθούν οι μηχανισμοί μάθησης το πρώτο πράγμα που χρειάζεται είναι η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ταυτότητας των μαθητών τους, τόσο της κοινωνικής όσο και της ατομικής. Για να επικοινωνήσουν τα παιδιά πρέπει να δημιουργηθεί στην τάξη ένας χώρος, ένα πλαίσιο αμοιβαίας αποδοχής και επιτρεπτικότητας για όλους και όλες. Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν είναι εξωτερικός παρατηρητής-αξιολογητής, αλλά συμμετοχος

μιας ομάδας στην οποία καταθέτει και διαπραγματεύεται συνεχώς και τις δικές του ταυτότητες. Η διδακτική πράξη είναι μια συνεχής αναμέτρηση με την ετερότητα, άρα μια συνεχής αναμέτρηση με τον ίδιο μας τον εαυτό. Είναι εύκολο αυτό; Όχι, όμως τα «Κλειδιά» είναι εδώ για να αποπειραθούμε μαζί να λειτουργήσουμε διαφορετικά. Μπορούμε; Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Κάπου στα τέλη της δεκαετίας του '70 η υπόθεση εξελισσόταν σε πλάκα. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών είχε ξεκινήσει την ιστορία των *racial quota*, τις εθνικές ποσοστώσεις στη δημόσια διοίκηση και τις μεγάλες εταιρίες, με τις καλύτερες των προθέσεων. Το αποτέλεσμα όμως εξελισσόταν σε γελοίο, αφού οι ποσοστώσεις ίσχυαν σε σχέση με τα εθνικά, κινητικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά και ανάλογα με τη γεωγραφική θέση της εταιρίας. Πολύ λογικά, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση έλεγε ότι μια εταιρία που δεν είχε ρατσιστικά χαρακτηριστικά έπρεπε να μοιράζει τις δουλειές έτσι ώστε στατιστικά να υπάρχουν όλων των ειδών οι άνθρωποι. Η ιστορία ξέφυγε τη στιγμή που κάποιος σκέφτηκε ότι πληθυσμιακά ένα στα χίλια άτομα θα είναι, για παράδειγμα, μαύρη γυναίκα αριστερόχειρη με κινητικά προβλήματα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι αν μια εταιρία έψαχνε για γυναίκα με τέτοια χαρακτηριστικά και άκουγε ότι άλλη εταιρία είχε δύο, της έκανε πρόταση μεταγραφής. Όχι για τις επαγγελματικές της ικανότητες αλλά για το χρώμα, τη γλώσσα και —ω της γελοιότητας— τα προβλήματά της, τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση γινόντουσαν προτερήματα.

Πόσοι μινιρέδες και φερετζέδες είναι αρκετοί; Για τους «προοδευτικούς» κάθε γειτονιά και μινιρές, κάθε ρούγα και φερετζές. Οι ξένοι όχι μόνο μοιάζουν με ξένους,

αλλά έχουνε και την υποχρέωση να μοιάζουμε γιατί έτσι «αποδεικνύουμε» την ανοχή μας στο διαφορετικό. Όμως, όπως τα βιβλία του δημοτικού που είχαν το ασπρισμένο δημαρχείο και την πλατεία με τις σημαιούλες και το γερο-παπά, την εποχή του τσιμέντου και του turbo, έτσι και οι «προοδευτικοί» έχουν μια στατική εικόνα του ξένου, κάτι σαν αιώνιου Καζαντζίδη. Για τους «ελληνάρες», από την άλλη, οι μινιράδες είναι απλά επίδοξα υλικά οικοδομών. Ακόμα και όταν τους βλέπουν μπροστά τους το μόνο που σκέφτονται είναι το «λοχία που θα τους γκρεμίσει».

Μετά από μιάμιση δεκαετία και βάλε στο εξωτερικό, το μόνο που έμαθα είναι να φοβάμαι και τους δύο. Γιατί και οι δύο, από διαφορετική εκκίνηση, σε θέλουν να είσαι όπως νομίζουν ότι ήταν οι πρόγονοί σου πριν 200 χρόνια. Οι μεν σου λένε ότι αν το «Αντώνης» το κάνεις «Τόνι» είσαι προδότης της κουλτούρας σου, οι δε ότι «έτσι ήσαστε και θα είστε πάντα».

Ο μόνος κανόνας συμβίωσης με το διπλανό σου είναι, στο μέτρο του δυνατού, να τον κοιτάς σαν άτομο. Αποκεί και πέρα δεν έχεις υποχρέωση να τον δικαιολογήσεις ή να τον κατηγορήσεις. Καλό και κακό, καλοί και κακοί υπάρχουν. Μόνο που δεν είναι ετοιματζήδικα σαν τα εβραϊκά σακάκια του Flatbush. Τα βρίσκεις ψάχνοντας και έχεις πληρώσει με ένα κομμάτι της ψυχής σου.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Δεκέμβριος 2003)

Δύο νέα κείμενα: «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο» της Νέλλης Ασκούνη στη θεματική ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και «Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης» της Άνας Κουτσούρη στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία*.

Στο πρώτο κείμενο η Νέλλη Ασκούνη αναλύει τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες μέσα στο σχολείο. Υποστηρίζει, από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ότι για να κατανοηθούν οι διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών στο σχολείο πρέπει να αναγνωστούν ως κοινωνικές διαφορές. Αντίστοιχα η θετική ή αρνητική σχέση των παιδιών με το σχολείο πρέπει να ιδωθεί ως προϊόν ταξικών προσδιορισμών. Μια τέτοια ανάγνωση καταρρίπτει το μύθο της φυσικής ευφυΐας: καλοί μαθητές δεν είναι οι περισσότερο έξυπνοι. Είναι απλώς εκείνοι που ανταποκρίνονται καλύτερα στην κουλτούρα του σχολείου, διότι το μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχουν από την οικογένειά τους τους εφοδιάζει με τα κατάλληλα εργαλεία για να πετύχουν. Το ερώτημα είναι: τι μπορεί να κάνουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό; Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές παιδαγωγικές μεθόδους

και να δώσουν το χρόνο και το χώρο στα παιδιά που δε «βολεούνται» εύκολα στο σχολείο.

Στο δεύτερο κείμενο η Άννα Κουτσούρη εξετάζει τη σχέση δημιουργικότητας και διαδικασιών μάθησης. Εξηγεί και τεκμηριώνει, από τη σκοπιά των παιδαγωγικών θεωριών, πως η μάθηση προάγεται μόνο σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας. Κατασκευές, θεατρική έκφραση, ζωγραφική είναι τα κατάλληλα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, ώστε να δημιουργήσει ένα τέτοιο πλαίσιο επικοινωνίας όπου όλες οι δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών απελευθερώνονται και τα οδηγούν στους δρόμους της μάθησης. Άλλωστε, όπως καταθέτει κλείνοντας το κείμενό της, μόνο όταν η ίδια εστίασε στις δημιουργικές δυνατότητες των παιδιών ενός ορεινού απομονωμένου μειονοτικού σχολείου στη Ροδόπη, κατόρθωσε να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα σε εκείνη και τα παιδιά. Και τότε ένιωσε πως οι διαδικασίες μάθησης άρχισαν να κινητοποιούνται και η ίδια να ικανοποιείται από τη δουλειά της.

Είναι προφανές λοιπόν ότι το δεύτερο κείμενο αρχίζει από εκεί όπου τελειώνει το πρώτο: η απάντηση στο τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός απέναντι στην κοινωνική ανισότητα είναι να καλλιεργήσει μέσα στο χρόνο, χρησιμοποιώντας ποικίλα παιδαγωγικά μέσα, όλες τις

δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών. Γιατί με τον τρόπο αυτό σέβεται τα βιώματά τους, το δικό τους κόσμο, το δικό τους κώδικα και παράλληλα τους δίνει τα εργαλεία για να εντάξουν δημιουργικά στον κόσμο αυτό τις νέες γνώσεις του σχολείου. Για να το πετύχουμε χρειάζεται να σκύψουμε με προσοχή στην κάθε περίπτωση παιδιού χωρίς να ξεχνάμε το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου εκείνο μεγαλώνει, αλλά και χωρίς να ξεχνάμε παράλληλα το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο εμείς προερχόμαστε. Γιατί διδάσκω σημαίνει, επίσης, μπαίνω στη θέση του άλλου, βλέποντας ταυτοχρόνως τον εαυτό μου. Μπορούμε να το πετύχουμε; Εμείς πιστεύουμε πώς ναι!

Καλές αναγνώσεις και καλές διακοπές!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Πριν επτά-οκτώ χρόνια στον ΟΦΗ είχε πάει με μεταγραφή ο Φάντι. Ήταν ο πρώτος και μοναδικός Μαλαισιανός ποδοσφαιριστής που δοκίμασε να παίξει στο ελληνικό πρωτάθλημα. Οι συστάσεις ήταν άψογες. Νέος σε ηλικία, βεντέτα της Εθνικής Μαλαισίας και με διάθεση να κάνει όνομα στην Ευρώπη. Μετά από λίγο καιρό ο Φάντι εξαφανίστηκε σαν φύλλο σε παρτίδα της ξερής. Μετά από τόσα χρόνια θυμάμαι την εξήγηση όπως είχε δημο-

σιευτεί στο ρεπορτάζ του ΟΦΗ. «Οι συμπαίκτες του έχουν να πουν τα καλύτερα λόγια. Το πρόβλημα είναι ότι έτρωγε φίδια και ποτέ δεν μπόρεσε να προσαρμοστεί στην ελληνική κουζίνα». Είμαι βέβαιος ότι την ίδια στιγμή στο *Malaysian Times* δημοσιευόντουσαν δηλώσεις του Φάντι για τους εξωτικούς Κρητικούς, με τους αναγνώστες να αηδιάζουν στην ιδέα ότι υπάρχουν άνθρωποι που ρουφάνε κοχλιούς.

Πολύ νωρίτερα, κάπου στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο Ρούντι, ένας κολλητός μου από το Βερολίνο, είχε αποφασίσει να ζήσει τη ρομαντική περιπέτεια της ζωής του. Το Βερολίνο ήταν ένας από τους σταθμούς του Υπερσιβηρικού. Ο Ρούντι είχε αποφασίσει να καβαλήσει το τρένο και να φτάσει μέχρι το Βλαδιβοστόκ.

Επέστρεψε ένα μήνα αργότερα. Από το ταξίδι του το μόνο που θυμόταν ήταν τα ατελείωτα παιχνίδια σκάκι με τους ρώσους συνταξιδιώτες του. «Σε όλη τη διαδρομή δεν αντάλλαξα λέξη με άνθρωπο. Το μόνο που κάναμε ήταν να πίνουμε βότκα και να παίζουμε σκάκι». Όπου αποδεικνύεται ότι το καλό του συκωτιού δε συμβαδίζει με τη βελτίωση της σικελικής άμυνας.

Το *Deliverance* —στα ελληνικά «Όταν ξέσπασε η βία»— είναι από τις πρώτες ταινίες του Τζον Μπούρμαν. Η ιστορία μια παρέας μεσήλικων κατοίκων της πόλης που στην εκδρομή για κανόε καγιάκ στα Απαλάχιανς έρχο-

νται αντιμέτωποι με τους ντόπιους και κυρίως με την πρωτόγονη πλευρά του ίδιου τους του εαυτού. Ο ένας από την παρέα παίζει κιθάρα και στην αρχή της εκδρομής συναντάει ένα αυτιστικό παιδί που κρατάει ένα μπάντζο. Καθώς παίζει ένα σόλο στην κιθάρα, το παιδί το επαναλαμβάνει στο μπάντζο. Σιγά σιγά το σόλο γίνεται περίπλοκο. Καταλήγει στο αριστούργημα «Τα μπάντζο που μονομαχούν» του Ερλ Σκραγκς.

Το θέμα είναι η διάθεση. Θέλεις αντί για φαγητό να βλέπεις στο πιάτο του συμπαίκτη σου φίδια και σαλιγκάρια; Θέλεις να βρεις μια εύκολη γλώσσα παγκόσμιας επικοινωνίας όπως το σκάκι; Το θέμα στη ζωή, όπως και στο σχολείο, είναι να βρεις τρόπο να κάνεις τα ανάμοια να ταιριάξουν. Την κιθάρα να παίζει σαν μπάντζο και αντίστροφα. Είναι κόπος αλλά, αν ξεκολλήσεις από το όργανο που έμαθες να κρατάς, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι αριστούργημα.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Ιανουάριος 2004)

Δύο νέα κείμενα: «Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα» της Ελένης Χοντολίδου στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία* και «Οικογένεια και σχολείο» της Θάλειας Δραγώνα στην ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*.

Στο πρώτο κείμενο η Ελένη Χοντολίδου αναλύει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε το γραπτό λόγο στο ελληνικό σχολείο: τυπικά, χωρίς να εξηγούμε το στόχο για τον οποίο γράφεται ένα γραπτό κείμενο, χωρίς να μαθαίνουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση. Αυτό έχει αποτέλεσμα τα παιδιά να γράφουν «ξύλινα» κείμενα ή να αρνούνται να γράψουν. Και όταν δημιουργούν κάτι που δεν ανταποκρίνεται στο σχολικό κανόνα, ο οποίος είναι συνήθως άρρητος και γι' αυτό δύσκολα αντιληπτός και κατανοητός, βρίσκονται συχνά αντιμέτωπα με μια αποτυχία που δεν καταλαβαίνουν. Η συγγραφέας προτείνει η διδασκαλία του γραπτού λόγου να προκύπτει από τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών και τα βιώματά τους. Πρέπει να δημιουργούμε κίνητρα για να επιθυμήσουν να γράψουν και κυρίως να επεξεργαζόμαστε μαζί τους πολλές φορές το κείμενό

τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σημασία της διόρθωσης και της επανατροφοδότησης.

Στο δεύτερο κείμενο η Θάλεια Δραγώνα εξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Υποστηρίζει, από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας και της συστημικής θεωρίας, ότι πολλές φορές το σχολείο έχει την τάση να επιρρίπτει ευθύνες για την απόδοση των μαθητών στην οικογένεια. Ωστόσο, αυτός ο γραμμικός τρόπος να εξηγούμε την αποτυχία, να προσπαθούμε δηλαδή να βρούμε έναν και μοναδικό φταίχτη, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Διότι, αν εξετάσουμε το σχολείο και την οικογένεια ως δύο συστήματα που αλληλεπιδρούν, θα αντιληφθούμε ότι υπάρχει ένα σύνολο παραμέτρων οι οποίες επηρεάζουν κάθε φορά τις διαδικασίες μάθησης. Η συγγραφέας εξηγεί ότι μια τέτοια θεώρηση οδηγεί στην πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως ανοιχτό σύστημα, που όμως ξέρει να βάζει και τα όριά του. Τίποτα δεν μπορούμε να πετύχουμε στην εκπαίδευση χωρίς την καλή συνεργασία των δύο εταίρων (οικογένειας και σχολείου).

Και τα δύο κείμενα, από διαφορετική σκοπιά το καθένα, δίνουν έμφαση στην πολλαπλότητα των παραμέτρων που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για να διδάξει. Δεν υπάρχει ένα αίτιο, όπως δεν υπάρχει και

ένας τρόπος διδασκαλίας ή ένας τύπος κειμένων. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά, γιατί τα «απενοχοποιεί» κατά τη διόρθωση του κειμένου τους. Το κείμενό τους δεν είναι «κακό» αλλά αναποτελεσματικό για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Πώς όμως θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τα παιδιά; Θα πρέπει να κατανοήσει καταρχήν σε βάθος το πλαίσιο. Η κατανόηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για να καταλαβαίνουμε σε ποιους απευθυνόμαστε, αλλά και για το πώς παρεμβαίνουμε για να διορθώσουμε. Γιατί διδάσκω σημαίνει, μεταξύ άλλων, προσαρμόζω το λόγο μου στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών μου. Είναι αναμφισβήτητα μια δύσκολη υπόθεση, αλλά εμείς πιστεύουμε ότι γίνεται. Εσείς; Στείλτε μας τη γνώμη σας για αυτό το θέμα, αλλά και ό,τι άλλο επιθυμείτε, στη νέα σελίδα που ανοίγουμε από αυτό το μήνα, το «Παράθυρο διαλόγου». Είναι μια προσπάθεια να επικοινωνήσουμε και να ανταλλάξουμε απόψεις όλοι εμείς που μοιραζόμαστε ανησυχίες για την εκπαίδευση. Μην το ξεχάσετε!

Καλές αναγνώσεις και καλή χρονιά!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η αγαπημένη του φράση ήταν: «Οι μάνες σας σας κάνανε με Γερμανούς». Ήταν ο γυμνασιάρχης στο Β΄ Παρθεναγωγείο Γυμνάσιο Αρρένων Πειραιώς, κοντά στο τέρμα των πράσινων, στου Βρυώνη. Το Γυμνάσιο ήταν σχεδόν πειθαρχικό. Εκτός από τους μαθητές που έμπαιναν κατευθείαν, μάζευε και όσους «σούταρε» το Α΄ Πρότυπο Γυμνάσιο Αρρένων Πειραιώς, ένα σχολείο που έπαιρνε 184 μαθητές το χρόνο, μετά από εξετάσεις. Βλαστήμαγες ένα καλοκαίρι για να μπεις, έτσι ώστε ο πατέρας σου να μπορεί να υπερηφανεύεται στο καφενείο ότι ο γιος του είχε μπει στο «Πρότυπο», ενώ ο στόκος τού απέναντι στο τάβλι έμεινε έξω.

Γυμνασιάρχης του Πρώτου —σήμερα ονομάζεται Ιωνίδειος— ήταν ο Καρανικόλας. Όταν στο τέλος της Β΄ Γυμνασίου τον αντικατέστησε άλλος γυμνασιάρχης, ονόματι Κεφάλας, αποφάσισε να δείξει πυγμή. Έκανε «εκκαθαρίσεις». Βρέθηκα στο Δεύτερο.

Δεν είχα πρόβλημα με τη μαμά. Αλλά για να μας κάνει Γερμανός, θα έπρεπε να είχε μείνει στο υπόγειο από την απελευθέρωση μέχρι το 1947... Για τους καθηγητές όμως του σχολείου αυτά ήταν λεπτομέρειες. Όπως όλοι οι απανταχού της γης αποτυχημένοι, έτσι κι αυτός φόρτωνε τις αδυναμίες του σχολείου και τις δικές του στην «οικογένεια». Η οικογένεια δε μας έβαζε να διαβάζουμε, δε μας μάθαινε τρόπους και σεβασμό.

Επίσης, δε μας είχε δώσει καλή φωνή για να τραγουδάμε τη «Φλαμουριά», δε μας είχε δείξει μια φλαμουριά, και μας είχε μάθει να έχουμε γενικά γραμμένη τη φλαμουριά «στη βρύση τη βουνίσια» ή στην έρημο της Σαχάρας, αν φύονται εκεί φλαμουριές (πράγμα που δεν μπορώ να αποκλείσω, αφού μέχρι σήμερα δεν έχω δει φλαμουριά).

Υπό τη «φωτεινή καθοδήγηση» του «αξέχαστου» εκείνου γυμνασιάρχη, με άξια βοηθό τη «Μαντάμ» (που ήταν το όνομα της καθηγήτριας των γαλλικών, αφού όλες εκείνη την εποχή τις φώναζαν «Μαντάμ»), το Β΄ Παρθεναγωγείο Αρρένων Πειραιώς μάθαινε στους μαθητές του «χρήσιμα» για τη ζωή πράγματα. Όπως το νόμο του Μέντελ και τα άμφια του Αρχιμανδρίτη. Επίσης, ζήτηγε από τους γονείς να μας «διαβάζουν».

Το πρόβλημα ήταν πρακτικό. Ο μπαμπάς ήταν καπετάνιος στα καράβια και για να με διαβάξει έπρεπε να μάθω μορς. Η μαμά είχε πάει σε γαλλικό γυμνάσιο στην Ισμαηλία της Αιγύπτου και δεν είχε πρόβλημα να γράψει το τρένο με δύο «ν», αν ήταν των εσωτερικών γραμμών, και τρία, αν ταξίδευε στο εξωτερικό.

Γρήγορα έμαθα να αντιμετωπίζω τους καθηγητές όπως... τους λοχίες στο στρατό. Ότι υπάρχουν για να σε παιδεύουν και το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι υπομονή μέχρι να φύγεις και να ησυχάσεις. Να φύγεις για

να πας πού; Για σένα όσο πιο μακριά μπορείς από εκεί που έμπλεξες. Για τον Τσάπαλη, στη Γερμανία. Να συναντήσεις τον πραγματικό μπαμπά σου.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Φεβρουάριος 2004)

Δύο νέα κείμενα: «Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη» της Μαρίας Ζωγραφάκη στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία* και «"Εμείς" και οι "άλλοι": εμπειρίες εκπαιδευτικών» των Αναστασίας Δημητρίου, Βικτωρίας Λαγοπούλου και Τριαντάφυλλου Πετρίδη στη θεματική ενότητα *Ταυτότητες και Ετερότητες*.

Στο πρώτο κείμενο η Μαρία Ζωγραφάκη αποδεικνύει τη μεγάλη σημασία που έχει η κατανόηση του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης. Περιγράφει την εμπειρία της από τη διδασκαλία σε γυμνάσιο με μειονοτικούς μαθητές και μαθήτριες στην ορεινή Ξάνθη. Η επαφή της με τους διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, τις διαφορετικές αντιλήψεις των γονιών για την εκπαίδευση την οδήγησαν, μετά από σύγκρουση με τον εαυτό της, στην αναδιατύπωση των διδακτικών της στόχων και κυρίως στην επεξεργασία της δικής της οπτικής γωνίας. Για να μπορέσει να πετύχει τους στόχους της χρειάστηκε να καταλάβει σε βάθος τις θέσεις των άλλων και να δημιουργήσει μέσα στη σχολική τάξη ένα πλαίσιο κατανόησης και διαπραγμάτευσης των διαφορών. Το αποτέλεσμα των διεργασιών αυτών ήταν θετικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και για την ίδια, ως εκπαιδευτικό.

Στο δεύτερο κείμενο οι Αναστασία Δημητρίου, Βικτωρία Λαγοπούλου και Τριαντάφυλλος Πετρίδης περιγράφουν τις εμπειρίες τους από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια: οι δύο πρώτες από ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας με 65% τουρκόφωνους μαθητές και μαθήτριες, εσωτερικούς μετανάστες από τη Θράκη, ο δε δεύτερος από ένα λύκειο της Θράκης με αποκλειστικά μειονοτικούς μαθητές και μαθήτριες. Και οι τρεις εξηγούν πώς βίωσαν την επαφή με το διαφορετικό σε όλες τις εκδοχές: μαθητές, γονείς, συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Περιγράφουν πώς οι συγκρούσεις τούς έφεραν αντιμέτωπους με τους ίδιους τους εαυτούς τους, τα δικά τους όρια και τους βοήθησαν να αντιληφθούν την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων τους και, κατά συνέπεια, την ετερότητα.

Κοινή αφετηρία και των δύο κειμένων είναι οι εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, που έρχονται αντιμέτωποι με την ετερότητα. Και στα δύο κείμενα εξηγούν πώς οι συγκρούσεις που καθημερινά βιώνουν σε πολλά επίπεδα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργήσουν σαν μοχλοί για να προσαρμόσουν τη διδακτική τους πρακτική στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών. Αυτή η προσαρμογή απαιτεί τη σε βάθος κατανόηση του πλαισίου και κυρίως τη μεθοδολογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να σχεδιάζουν τη διδακτική

τους πράξη λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους. Γιατί διδάσκω σημαίνει πάνω από όλα ευελιξία, εγρήγορση και κατανόηση του άλλου. Μόνο τότε η διδακτική πράξη μπορεί να δίνει ευχαρίστηση.

Εσείς τι λέτε; Περιμένουμε πάντα τη γνώμη σας στο Φόρουμ, όπου λειτουργεί το «Παράθυρο διαλόγου». Ευχαριστούμε εκείνους και εκείνες που ήδη κατέθεσαν τις απόψεις τους. Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Το παλικάρι σερνόταν. Μέχρι τον Ιανουάριο, ο Σιντιμπέ την περσινή σεζόν ήταν ο πρώτος τερματοφύλακας του Αιγάλεω και ένας από τους καλύτερους στην Α΄ Εθνική. Ξαφνικά ο Σιντιμπέ για να βγει στη γωνία της μεγάλης περιοχής χρειαζόταν να φωνάξει ταξί. «Δεν μπορούσα να βγάλω άκρη» έλεγε ο προπονητής Χρήστος Χατζάρας. «Το παλικάρι ήξερα ότι δεν ξενυχτάει, δε γυρίζει με τραγουδιάρες, δεν πίνει...». Δεν πίνει; Καθόλου; Δεν ξέρω αν το ποτό ήταν αυτό που βοήθησε το Χατζάρα. Μπορεί να ήταν το ποτό, μπορεί να ήταν το γεγονός ότι ο Σιντιμπέ είναι από το Μαλί, μπορεί να ήταν από το πρώτο όνομα «Μαχαμάντου» αλλά, ό,τι και να τον βοήθησε, το συμπέρασμα ήταν το σωστό. Ήταν ραμαζάνι και ο Σιντιμπέ, σαν γνήσιος μουσουλμάνος, έμενε νηστικός στη διάρκεια της ημέρας. Και αν αντέχεται το νηστικός, το στεγνός (χωρίς νερό και να παίζεις μπάλα) δεν αντέχεται ούτε με τη βοήθεια του Προφήτη.

Τα ονόματα των παικτών δεν παίζουν ρόλο. Η ιστορία μετράει. Απόκρυφη ή πραγματική. Πριν κάποια χρόνια ο Άγγελος Αναστασιάδης, γνωστός χριστιανός και με πνευματικό στη Μονή Εσφιγμένου, ήταν προπονητής του Εδεσσαϊκού. Ήταν σαρακοστή και Κυριακή των Βαΐων. Οι οπαδοί με έκπληξη είχαν δει ότι δύο βασικοί δεν ξεκίναγαν στην ενδεκάδα. Χρειάστηκαν χρόνια για να διαλευκανθεί το μυστήριο. Κάποιος είχε σφυρίξει στον

Αναστασιάδη ότι είδε το ντουέτο να μπαίνει στα Goody's. Και να μην παραγγέλνει το νησιόσιμο μενού. Ενεός μπροστά στην οργή του Θεού της Καινής Διαθήκης, στο άκουσμα της βλασφημίας: «Κύριε, όχι μόνο παράγγειλαν χάμπουργκερ αλλά τσίλι που έχουν και μπέικον», ο Αναστασιάδης τους απέκλεισε. Και ευτυχώς που δεν ήταν προπονητής στην ιστιοπλοΐα, διαφορετικά θα τους είχε πετάξει στη θάλασσα, σαν τον Ιωνά.

Υπάρχουν δύο ειδών άνθρωποι. Οι δύο αγγλίδες κυρίες που πιάστηκαν όμηροι για λύτρα από το ληστή Χατζηχρήστο στο «Οι Βασιλείς των Ορέων» του Έντμουντ Άμπού. Στο γράμμα που στέλνουν για τα λύτρα στον αδελφό τους στην Αγγλία δεν ξεχνάνε να υπογραμμίσουν ότι οι συνθήκες είναι άθλιες, αφού αναγκάζονται να τρώνε το ψητό χωρίς πίκλες. Και ο Μπρούνο Μετσού, ο προπονητής της Σενεγάλης. Γάλλος, λευκός, με μακρύ κυματιστό μαλλί που θα έκανε τον Ρότζερ Πλαντ να κινδυνεύει από τη ζήλια, ο Μετσού ήταν ο προπονητής που οδήγησε τη Σενεγάλη στα τελικά του παγκοσμίου κυπέλλου, για πρώτη φορά στην ιστορία της. Πώς; Πού να ξέρεις... Σίγουρα όμως θα έμοιαζε με τον τρόπο που πανηγύριζαν τα γκολ. Όταν οι παίκτες της Σενεγάλης έτρεχαν προς τον πάγκο, ο Μετσού έφτανε να πατήσει στην άσπρη πλάγια γραμμή, για να δείξει ότι θέλει να μοιράσει την απόσταση. Παρά την απαγόρευση του κα-

νονισμού να μπει μέσα, βρήκε τρόπο τελικά να είναι μαζί τους. Σεβόταν τον κανονισμό, αξιοποιώντας τα όριά του. Γιατί οι κανονισμοί φτιάχτηκαν από ανθρώπους για να προσαρμόζονται. Όπως και οι άνθρωποι.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Μάρτιος 2004)

Δύο νέα κείμενα: «Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός» της Άννας Φραγκουδάκη στη θεματική ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική» της Μαρίας Σφυρόερα στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία*.

Στο πρώτο κείμενο η Άννα Φραγκουδάκη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται, μέσω του σχολείου, η εθνική ταυτότητα με τις έννοιες του έθνους, της πατρίδας και του πατριωτισμού. Οι έννοιες αυτές, εξηγεί η συγγραφέας, έχουν την ιδεολογική τους ρίζα στο 19ο αιώνα, την περίοδο συγκρότησης των εθνών-κρατών, και χρησίμευσαν σε όλα τα ευρωπαϊκά έθνη ως βάση για να οικοδομηθεί η εθνική ταυτότητα. Την ίδια ιστορική περίοδο παρατηρείται η διαδικασία ομοιογενοποίησης των εθνών-κρατών, με πρώτη τη Γαλλία, και δημιουργούνται τα «εθνικά» επεκτατικά οράματα.

Η συγγραφέας θέτει το ερώτημα με ποιο τρόπο πρέπει να διδάσκεται η ιστορία σήμερα στο σχολείο, ούτως ώστε οι αξίες αυτές να τοποθετούνται στην ιστορική τους διάσταση και να μη μεταδίδονται στα παιδιά ως αναλλοίωτες και αιώνιες. Η σχολική ιστορία πρέπει, σύμφωνα με τη συγγραφέα, να εστιάσει στην κατανόηση των διαδικασιών συγκρότησης των εθνών-κρα-

τών και των εθνικών ιδεών. Έτσι, θα δώσει στα παιδιά τα εργαλεία για να μπορούν να τοποθετούν τις ιδέες και τις αξίες στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου έχουν παραχθεί και να μην αναπαράγουν μια στεία «πατριωτική» ρητορεία, η οποία βασίζεται στην εθνική μυθολογία της «ομοιογένειας» και της «καθαρότητας». Αυτό θα τους επιτρέψει να νοηματοδοτήσουν την εθνική τους ταυτότητα, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία που αφορούν στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της Ελλάδας.

Στο δεύτερο κείμενο η Μαρία Σφυρόερα εξηγεί ότι κάθε τάξη είναι ένα ανομοιογενές σύνολο παιδιών και ότι η ιδέα της ομοιογένειας είναι μια κατασκευή. Αναλύει την έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που επιτρέπει στον καθένα και στην καθεμία να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη». Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Αυτό οδηγεί στην αυτονομία και αυτενέργεια των μαθητών, άρα στη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους των

προσωπικών τους στρατηγικών μάθησης. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόσουν πρέπει να ξεφύγουν από την αντίληψη μιας μετωπικής διδασκαλίας και να αποκτήσουν ευελιξία στον τρόπο διαχείρισης του σχολικού χρόνου, στη διαμόρφωση επιμέρους στόχων, στη διαμόρφωση των περιεχομένων μάθησης. Τελειώνοντας, εξηγεί ότι μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στους μαθητές/-τριες.

Και τα δύο κείμενα, από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες, υποστηρίζουν ότι η έννοια της ομοιογένειας είναι μια ιδεολογική κατασκευή η οποία εγκλωβίζει την εκπαίδευση σε αδιέξοδους δρόμους. Και τα δύο υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της ιστορίας ή οποιουδήποτε άλλου μαθήματος πρέπει να δίνει έμφαση στην κατανόηση εκ μέρους των παιδιών της διαδικασίας μέσω της οποίας παράγονται οι γνώσεις. Διαφορετικά, οι γνώσεις που μεταδίδονται είναι στείρες και αποπλαισιωμένες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έχουν ευελιξία και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις σύγχρονες ανάγκες. Αρκεί να το αποπειραθούν. Εμείς πιστεύουμε ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Εσείς; Περιμένουμε πάντα τη γνώμη σας στο Φόρουμ. Καλές αναγνώσεις και καλές διακοπές!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

«Ο Αποστόλης Σουγκλάκος θα αντιμετωπίσει το θηριώδη Τούρκο...». Ακολουθούσε ένα όνομα από αυτά που γουστάρουμε να δίνουμε στους Τούρκους.

Ας πούμε Μεχμέτ Μαχαίρογλου. Ο Σουγκλάκος θα αντιμετώπιζε τον Τούρκο στον Τάφο του Ινδού. Το κλειστό γήπεδο της Λεωφόρου, που πήρε το όνομά του από την κλασική ταινία του Φριτς Λανγκ, μόνο που είναι λίγο πιο σκοτεινό και πιο υγρό από τον κινηματογραφικό τάφο. Όταν όμως η πατρίδα ζητά θυσίες, ο Σουγκλάκος δεν καταλαβαίνει από σκοτάδι και υγρασία. Για μια ακόμα φορά ο εθνικός μας κατσέρ καλούνταν να σώσει την τιμή του Έθνους.

Το βαρόμετρο της εξωτερικής μας πολιτικής είναι συνδεδεμένο με τους αντιπάλους του Σουγκλάκου. Στην εποχή του ψυχρού πολέμου ο Σουγκλάκος έδερνε Βούλγαρους. Στην υστερία των Σκοπιών ο Σουγκλάκος έριχνε σφαλιάρες σε όποιον το όνομά του τελείωνε σε «-ιτς». Τώρα το πρόβλημα ήταν η κρίση των Ιμίων. Επειγόντως ο Σουγκλάκος έπρεπε να δείρει έναν Τούρκο.

Σύμφωνα με το εθιμοτυπικό των αγώνων κατς, η μονομαχία του Σουγκλάκου με τον Τούρκο θα γινόταν στο τέλος. Γύρω στους χίλιους θεατές έβλεπαν το Μήτσο Ραγά να αντιμετωπίζει το Βαγγέλη Κιρσό. Αμφότεροι

πρώτα ονόματα στο χώρο του κατς. Λίγο πριν εφευρεθεί η καμπάνα στα παντελόνια.

Η μαχόμενη κυτταρίτιδα είναι υλικό που προξενεί περισσότερο ενδοσκοπήσεις για τη ματαιότητα της ζωής και αποφάσεις για δίαιτες που ξεκινάνε από Δευτέρα, παρά μαχητικά συναισθήματα. Ο τελευταίος γέροντας κροτάλιζε θριαμβευτικά τη μασέλα του, κατεβαίνοντας νικητής από το ρινγκ, όταν ο Αποστόλης Σουγκλάκος ανέβηκε, με όλο του το μεγαλείο, για να ανακοινώσει κάτι το σημαντικό. «Ο δειλός Τούρκος Μαχαίρογλου φοβήθηκε να με αντιμετωπίσει και δεν εμφανίστηκε». Απειλητικά μουρμουρητά ακούστηκαν στην κερκίδα. Ο Σουγκλάκος συνέχισε. «Αλλά στη θέση του θα αντιμετωπίσω τον άνθρωπο-τίγρη, το θηριώδη και αιμοβόρο...». Στην άλλη γωνία του ρινγκ ο άνθρωπος-τίγρης ανέβαινε να παλέψει. Η πιάτσα στους ανθρώπους-τίγρεις πρέπει να περνάει κρίση, γιατί είτε η στολή που φόραγε ήταν τέσσερα νούμερα μεγαλύτερη από το μέγεθός του είτε ο άνθρωπος-τίγρης έτρωγε τέσσερις φορές την εβδομάδα. Σε λίγο ο Σουγκλάκος τραβολόγαγε τον άνθρωπο-τίγρη από την ουρά. Δυστυχώς όμως χωρίς ενθουσιώδεις αντιδράσεις του κοινού, αφού, όπως φαίνεται, δεν πλακώθηκαμε ποτέ με τη χώρα των ανθρωποτιγρών.

Την ίδια στιγμή είμαι βέβαιος ότι σε μια πόλη της Τουρκίας ο πρωτοπαλαιστής Αχμέτ Μπεμπέογλου ανέβαινε

στο ρινγκ, για να αντιμετωπίσει το μοχθηρό Σταμάτη Γιουνάν. Στα Σκόπια ο Τόσα Τσίτσοβιτς καρύδωνε το Βαγγέλη Παπουδέα. Στη Σόφια ο Ιγκόρ... Το θέμα είναι να υπάρχουν άνθρωποι να πληρώσουν. Και από εχθρούς της πατρίδας άλλο τίποτα.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Απρίλιος 2004)

Δύο νέα κείμενα: «Διδασκαλία σε ομάδες» της Ελένης Χοντολίδου στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία* και «Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια» της Άννας Μανουσοπούλου στη θεματική ενότητα *Ταυτότητες και Ετερότητες*.

Στο πρώτο κείμενο η Ελένη Χοντολίδου αναλύει τι σημαίνει η δουλειά σε ομάδες μέσα στη σχολική τάξη. Η συγγραφέας εξηγεί, από παιδαγωγική σκοπιά, πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δουλέψουν με αυτή τη μέθοδο, τις δυσκολίες που θα συναντήσουν, καθώς και τις αλλαγές που κάτι τέτοιο απαιτεί, τόσο στο επίπεδο των αντιλήψεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία όσο και στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Καταλήγει υποστηρίζοντας ότι η δουλειά σε ομάδες διευκολύνει την ανταλλαγή, την επικοινωνία ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικές καταβολές (κοινωνικές, εθνοτικές, πολιτισμικές) και επιτρέπει να αναδειχτούν όλες οι δημιουργικές πτυχές

των παιδιών, ανοίγοντας πολλαπλούς δρόμους για τη μάθηση.

Στο δεύτερο κείμενο η Άννα Μανουσοπούλου αφηγείται και αναλύει μια προσωπική εμπειρία: πώς μια οικογένεια, όπου η μητέρα είναι Ελληνίδα και ο πατέρας Άγγλος και ζουν με τα δύο παιδιά τους στις τρίγλωσσες Βρυξέλλες, διαχειρίζεται τις γλώσσες και τις ταυτότητές της, τόσο μέσα στο σπίτι όσο και στον κοινωνικό της περίγυρο. Εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι πολλαπλές γλωσσικές και πολιτισμικές αναφορές των μελών της οικογένειας συνυπάρχουν στο σπίτι, μέσα σε ένα κλίμα επιτρεπτικότητας όπου ο κανόνας είναι η ανάμειξη και η σύνθεση. Η συγγραφέας περιγράφει τις διαδικασίες συγκρότησης ταυτότητας των παιδιών και τις διαφορετικές στρατηγικές τους, σε σχέση με τις πολλαπλές αναφορές. Καταλήγει αναδεικνύοντας πόσο δύσκολο αλλά και προκλητικό για όλους και όλες είναι να υποστηρίξουν τις πολλαπλές και σύνθετες ταυτότητές τους, ακόμη και σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Βρυξέλλες) όπου η πολυγλωσσία είναι κανόνας. Και τα δύο κείμενα, από διαφορετική σκοπιά το καθένα, υποστηρίζουν πως η πολλαπλότητα των αναφορών, τόσο στην προσωπική μας ζωή όσο και στο σχολείο, είναι ένα δεδομένο που δυσκολευόμαστε να αποδεχτούμε. Αναδεικνύουν τις δυσκολίες στο να δεχτούμε τις σύνθετες ταυτότητες, αλλά και το

γεγονός ότι μπορούν από εμπόδιο να μετατραπούν σε προνόμιο, μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο και με τους αντίστοιχους παιδαγωγικούς χειρισμούς. Εσείς τι λέτε; Περιμένουμε πάντα τη γνώμη σας!
Καλές αναγνώσεις και καλές διακοπές!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Κάθε παιδί που ξυπνάει με τη φράση «France Soir, Paris Soir» έχει δύο επιλογές. Να πιστέψει ότι η μαμά του είναι εφημεριδοπώλης ή ότι οι άνθρωποι, ιδιαίτερα όταν έρχονται από πολύγλωσσες κοινωνίες, εκφράζονται με τους δικούς τους τρόπους. Η μαμά ήταν γαλλόφωνη Ελληνίδα από την Ισμαηλία της Αιγύπτου, κάποτε πρέπει να ξύπναγε με τον εφημεριδοπώλη να διαλαλεί τα προχθεσινά βραδινά παρισινά φύλλα και δεν έβρισκε τίποτα το περίεργο στο να ξυπνάνε τα παιδιά της με τον ίδιο τρόπο. Ακόμα και αν τα παιδιά της μεγάλωναν στην Καλλιόπολη Πειραιώς, κάπου στη δεκαετία του '50.

Τα πράγματα μπλέκουν ακόμα περισσότερο αν το παιδί πιστεύει ότι και όλα τα άλλα παιδιά μπορούν να διαχωρίσουν το βατσιμάνη από τον ντοκουμάνη. Διαφορά που είναι οφθαλμοφανής για ένα παιδί που μεγαλώνει στο F/B Aristalex και πιστεύει ότι η σημαία της Λιβερίας είναι η πλέον κοινή στον κόσμο. Γιατί τα λίμπερτι της δεκαετίας του '50 μπορεί να είχαν περήφανους για την Ελλάδα πλοιοκτήτες, αλλά ακόμα πιο περήφανους για τη Λιβερία και την πρωτεύουσά της, Μονρόβια. Τουλάχιστον για τις σημαίες ευκαιρίας και τις φορολογικές απαλλαγές που έδινε, κάνοντάς τη δημοφιλέστερη χώρα νηολογίου κάθε ελληνικού ποντοπόρου πλοίου. Για ένα παιδί που σε ηλικία 6 ετών ξεχώριζε τα ρέλια από τα παραπέτα, το να διαχωρίζει το βατσιμάνη —μια παραφθορά

του αγγλικού *watchman*—, που κάνει τη βάρδια του στη γέφυρα, από τον ντοκουμάνη —σωστά το μαντέψατε, *dockman*—, που είναι φύλακας της σκάλας του карабиού στο λιμάνι, ήταν παιχνίδι.

Το παιδί της δεκαετίας του '50 στο λιμάνι καταλάβαινε ότι υπάρχουν διάφορες γλώσσες και δεν είχε πρόβλημα να τις μπλέκει. Από τα κατάλοιπα του πολέμου, τα στεκαμάν και τα φλίχτεν φλούχτεν, απίστευτες αγγλικές παραφθορές και σκωπτικές αναπαραγωγές γερμανικών ήχων, μέχρι τα σοφράνο και τα μαλάγρα του λιμανιού, οι λέξεις έμπαιναν αβίαστα στο καθημερινό λεξιλόγιο. Όλες οι γλώσσες ήταν ανεκτές εκτός από τη *lingua franca*, την κόντρα πλακέ καθαρεύουσα των σχολικών βιβλίων. Ακόμα και σήμερα ανατριχιάζω στη σκέψη ότι μια μέρα θα μεγαλώσω και θα έχω τη «χαρά» —όπως μου έλεγε ο πατέρας μου— να διαβάσω Παπαρρηγόπουλο και Βερν σε σωστά ελληνικά. Για μένα η γλώσσα ήταν τα πειραιώτικα της εποχής, με τα δύο στα τρία σύμφωνα να μην προφέρονται και το τρίτο να μισοακούγεται. Έτσι για το γούρι.

Το σχολείο προσπαθούσε να φτιάξει ένα περίεργο είδος παιδιού, που υπήρχε στη φαντασία κάποιων φιλολόγων, με γκριζα γιλέκα και μαύρες μανσέτες, στον οργανισμό των σχολικών βιβλίων, κάπου στη μακρινή Αθήνα. Ακόμα θυμάμαι με νοσταλγία το «*Ana sema Swahili*»

που είχε βάλει στη βιτρίνα του ένας φιλόδοξος Πειραιώτης εμποροράπτης. Με την ελπίδα ότι μια μέρα θα περάσει από τα «Περιβολάκια» ένας Νοτιοαφρικάνος, χαρούμενος που ο ράφτης μιλάει τη γλώσσα του, και θα ράψει κουστούμι. Και ακόμα και σήμερα πιστεύω ότι, ανάμεσα στη γλώσσα που δίδασκαν οι καθηγητές και τα караβίσια, θα διάλεγα τα δεύτερα. Έστω και στα σουαχίλι.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Μάιος 2004)

Δύο νέα κείμενα στη θεματική ενότητα *Διδακτική Μεθοδολογία*: «Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά» του Χαράλαμπου Σακονίδη και «Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών» της Ελένης Χοντολίδου.

Στο πρώτο κείμενο ο Χαράλαμπος Σακονίδης αναπτύσσει τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Εξηγεί ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις μεταποτίστηκαν τα τελευταία χρόνια από την απλή κατάκτηση συγκεκριμένων αριθμητικών και γεωμετρικών δεξιοτήτων από τους μαθητές στην έμφαση σε διαδικασίες μάθησης, μέσα από την ανακάλυψη και, τέλος, στην εστίαση στην επίλυση προβλήματος. Στη συνέχεια υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά αντιμετωπίζονται, ακόμη και σήμερα, σαν μια ουδέτερη γνώση, ασύνδετη με τις πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να αναγνωρίσει τις αποκλίνοσες, από τα τυπικά σχολικά μαθηματικά, εμπειρίες των μαθητών. Μόνο όταν το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίσει και επεξεργαστεί τη βιωματική σχέση των παιδιών με τα μαθηματικά, θα μπορέσει να δώσει ισότιμες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία.

Στο δεύτερο κείμενο η Ελένη Χοντολίδου αναλύει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις για τα ζητήματα αξιολόγησης

της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Εξηγεί ότι η αξιολόγηση σήμερα δεν μπορεί να είναι απλώς ο έλεγχος κατοχής δεξιοτήτων γνωστικού τύπου. Αντίθετα, η αξιολόγηση οφείλει και μπορεί να είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία αποτιμώνται δεξιότητες, γνώσεις, συναισθήματα, με κριτήριο την αυθεντικότητα, τη γνησιότητα αλλά και τη γνωστική ορθότητα. Η ορθότητα, όμως, είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συζήτησης από όλη την τάξη. Αυτό απαιτεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς του συνόλου των μαθητών και μαθητριών. Τέλος, η συγγραφέας δίνει έμφαση στην αξία της αξιολόγησης για την καλύτερη προετοιμασία του συνόλου των παιδιών, ώστε να επιτύχουν σχολικά.

Και τα δύο κείμενα, από διαφορετική επιστημονική σκοπιά το καθένα, υποστηρίζουν τη σημασία που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία αφενός να αναζητούμε τους τρόπους σύνδεσης της εμπειρίας των μαθητών με τη σχολική γνώση και αφετέρου να επεξεργαζόμαστε, μέσω της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, τις προσωπικές διαδρομές για τη μάθηση. Γιατί μόνο τότε μπορούμε να εξασφαλίσουμε ισότιμη πρόσβαση στη σχολική επιτυχία για το σύνολο των μαθητών και μαθητριών μας.
Καλές αναγνώσεις!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Μέχρι να δω στην πραγματικότητα να έρχεται κατά πάνω μου «μία», η λέξη «διμοιρία» ήταν μια παρεξηγημένη αριθμητική έννοια. «Ένοχος» για αυτό ήταν ο Θάνος Αστρίτης και ο Μικρός Ήρωας, που με τα περιοδικά του κάτω από το κρεβάτι είχα μεγαλώσει. Για το «Γιώργο Θαλάσση, το ηρωικό Παιδί-Φάντασμα που αφιέρωσε τη ζωή του στην απελευθέρωση της Ελλάδας», υπήρχαν δύο βασικές αριθμητικές μονάδες. Το «ένας», που ήταν Γερμανός φρουρός και τον σκοτώνει σιωπηλά πετώντας του μαχαίρι. Υπήρχε και το «μία». «Μία» ήταν πάντα η γερμανική διμοιρία, που ο Γιώργος Θαλάσσης αποδεκάζει με πολυβόλο μέχρι και τον τελευταίο άνδρα και con gusto, σαν γκουρμέ που ξεκοκαλίζει μπαρμπουνάκια.

Ο Γιώργος Θαλάσσης δε βαρέθηκε να σκοτώνει Γερμανούς, βαρέθηκα όμως εγώ να μετράω διμοιρίες. Μέχρι που ξαναβρήκα κάτι που μετριέται με διμοιρίες. Τα MAT. Ακόμα και σήμερα δεν ξέρω πόσα άτομα έχει μια διμοιρία, το μόνο που ξέρω είναι ότι όταν τα MAT ανεβαίνουν τη Στουρνάρη προς την πλατεία η απάντηση στην ερώτηση: «Πού πηγαίνουν οι ελέφαντες όταν κατεβαίνουν από το βουνό;», είναι: «Όπου θέλουν». Η διμοιρία παρέμενε στο μυαλό μου μία αλλά μεγάλη. Κάτι το ότι οι άνδρες των MAT έχουν για πρότυπο περισσότερο το Ράμπο από το Σταυρίδη, κάτι το ότι με τα συμπράγκαλα

που φοράνε γίνονται διπλοί, μετά το «ντου» των αναρχικών στην Πατησίων, στο παραδοσιακό «αντι-ντού» προς την πλατεία Εξαρχείων, η διμοιρία των ΜΑΤ μοιάζει με την ταινία επιστημονικής φαντασίας «Η νύχτα της ζωντανής ντουλάπας».

Η πιο σοφή μονάδα είναι το τέρμινο. Αυτό που δένει τα μαθηματικά με τη ζωή. Γενιές Ελλήνων περίμεναν να πιάσουν το λαχείο σε ένα τέρμινο, να διαβούν μεγάλη πόρτα σε ένα τέρμινο, να παντρευτούν. Φυσικά στο ίδιο τέρμινο. Κανένας δε ρώτησε: «Τι στο διάολο είναι το τέρμινο;» Ούτε καν θα είχε νόημα να το ρωτήσει. Τέρμινο είναι αυτό που αντέχεις να περιμένεις και να συνεχίσεις να ελπίζεις. Αυτό που σε έκανε να γελάς φανερά στα λόγια της γύφτισσας, για να δείξεις στους άλλους ότι το κάνεις για πλάκα, αλλά να προσπαθείς να θυμηθείς το όνομα του θείου σου στο Σικάγο, επειδή στο τέρμινο θα σου έρθει «καλό νέο». Και προσπαθώντας να το θυμηθείς, να συνεχίζεις το περπάτημα προς τη δουλειά σου. Πόσο μακριά; Δύο τσιγάρα απόσταση.

Αντώνης Πανούτσος

Πώς συνδέονται τα κείμενα; (Ιούνιος 2004)

Δύο νέα κείμενα: «Στερεότυπα και προκαταλήψεις» της Θάλειας Δραγώνα στη θεματική ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και «Ετερογένεια και σχολείο» των Αλεξάνδρας Ανδρούσου και Νέλλης Ασκούνη στη θεματική ενότητα *Ταυτότητες και Ετερότητες*.

Επίσης, το 34ο και τελευταίο κείμενο της σειράς με τίτλο «Δημιουργώντας γέφυρες», το οποίο δεν ανήκει σε καμία ενότητα.

Στο πρώτο κείμενο η Θάλεια Δραγώνα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική ψυχολογία ερμηνεύει τη δημιουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Εξηγεί ότι στην καρδιά όλων των διακρίσεων, τόσο στο κοινωνικό πεδίο όσο και μέσα στη σχολική τάξη, κρύβεται η ανάγκη μας να νοηματοδοτήσουμε τη διαφορά μας από τον «άλλο». Υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα είναι πολιτισμικές κατασκευές για κάποιες κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων. Οι προκαταλήψεις πάλι είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Η συγγραφέας διαπιστώνει ότι τα στερεότυπα, είτε θετικά είτε αρνητικά, καθώς και οι προκαταλήψεις δημιουργούν στεγανά στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, γιατί κατατάσσουν τα παιδιά σε ομάδες με διακριτά χαρακτηριστικά

που προδικάζουν τη σχολική τους πορεία. Μόνο η συνειδητή, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προσπάθεια να δουν τη λειτουργία των στερεοτύπων και να αποπειραθούν να τα αποδομήσουν μπορεί να επιτρέψει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών και μαθητριών στη σχολική επιτυχία.

Στο δεύτερο κείμενο η Νέλλη Ασκούνη και η Αλεξάνδρα Ανδρούσου διερευνούμε το γιατί οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται τελείως απροετοίμαστοι να δεχτούν μέσα στη σχολική τάξη τις διάφορες εκδοχές της ετερότητας: εθνοτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές. Υποστηρίζουμε ότι αυτό οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στον τρόπο που έχουν εκπαιδευτεί και καλούνται να εκπαιδεύσουν. Στην ελληνική εκπαίδευση η αξία της ομοιογένειας και η αποσιώπηση της διαφοράς αποτελούν δύο αμετακίνητους άξονες πάνω στους οποίους συγκροτείται η εθνική ταυτότητα. Έτσι, διαμορφώνεται η αντίληψη μιας ομοιογενούς και συμπαγούς ελληνικής κοινωνικής ομάδας που συσκοτίζει τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις και αποκλείει αυτόματα καθετί διαφορετικό. Η παιδαγωγική συνέπεια αυτής της αντίληψης είναι καθημερινές διδακτικές πρακτικές οι οποίες, με προκρούστεια σχεδόν λογική, αποκλείουν καθετί που δε μοιάζει με τον ιδεατό μέσο όρο μαθητή και μαθήτριας. Υπάρχει διέξοδος; Προτείνουμε ότι η ανατροπή μπορεί να έρθει μόνο αν οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιήσουν μεθοδολογικά εργαλεία (έρευνα-δράση και αναστοχασμός) που θα τους επιτρέψουν να «δουν» τον εαυτό τους και τις δικές τους πολλαπλές υπαγωγές, ούτως ώστε να μπορέσουν να δώσουν χώρο στην ετερότητα και να μπορούν να διαπραγματευτούν και να προσαρμόζουν κάθε φορά τη διδακτική τους πρακτική ανάλογα με το πλαίσιο.

Και τα δύο κείμενα, από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα, υποστηρίζουν ότι για να διαχειριστούμε στη σχολική τάξη την ετερογένεια, που η παρουσία ξένων και μειονοτικών μαθητών την κάνει πλέον υποχρεωτικά ορατή, πρέπει πρώτα από όλα να απαλλαγούμε από τις στερεότυπες αντιλήψεις μας για το ποιο είμαστε «εμείς» και ποιο είναι οι «άλλοι». Αν δε δούμε τη δική μας πολλαπλότητα, δε θα μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης με την ετερότητα, το οποίο αποτελεί την ουσία της διδακτικής πράξης.

Αυτό άλλωστε προσπαθεί να δείξει, με χιούμορ και αναστοχασμό, το τελευταίο κείμενο της σειράς των Αντώνη Πανούτσου και Αλεξάνδρας Ανδρούσου. Στο «Δημιουργώντας γέφυρες» προσπαθούμε να αποτυπώσουμε με λόγια τη διεργασία που εμείς ζήσαμε για ενάμιση χρόνο, αναζητώντας κάθε φορά να σας προτείνουμε συνδέσεις ανάμεσα στα κείμενα και διαδρομές για την κατανόηση

της ετερότητας. Εδώ καταθέτουμε τις δικές μας προσπάθειες για ανατροπές των δικών μας στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Η διαδρομή αυτή, αν και δύσκολη, υπήρξε συναρπαστική. Εμείς μάθαμε πολλά από αυτή την εμπειρία. Άλλωστε αυτός ήταν και ο βασικός στόχος των «Κλειδιών και Αντικλειδιών»: *μαθαίνω σημαίνει μαθαίνω να μαθαίνω τον «άλλο».*

Εκ μέρους όλων των συνεργατών και συνεργατριών σας ευχόμαστε ένα υπέροχο καλοκαίρι και σας ευχαριστούμε που μας διαβάζατε!

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Ήταν τα τέλη της δεκαετίας του '80. Τα «Πέτρινα χρόνια» του Σαλέα ήδη ακούγονταν στο στάδιο Καραϊσκάκη. Το σύνθημα όμως που συντάραζε το γήπεδο ήταν ένα άλλο: «Βούλγαροι, Βούλγαροι». Ο Ολυμπιακός αντιμετώπιζε τον ΠΑΟΚ και οι οπαδοί του «περήφανοι» για το ελληνικό τους αίμα διαχώριζαν τη θέση τους από τους μισητούς βορειοελλαδίτες. «Τα παιδιά του Πειραιά» μέσα στον αγωνιστικό χώρο θα έδειχναν την ανωτερότητα της φυλετικής τους καταγωγής. Ο Ταληκριάδης, ο Καραταΐδης, ο Ισαάκ Μουστακίδης, ο Τσαλουχίδης, εννέα παίκτες του Ολυμπιακού, όλοι γεννημένοι και μεγα-

λωμένοι πάνω από τα Τέμπη, έπρεπε να αντιμετωπίσουν τους μισερούς αλλοεθνείς. Κάπου σε αυτό το σημείο άρχισα να βγάζω μπιμπίκια όταν μου μιλάγανε για το μεγαλείο της φανέλας.

Οι περισσότεροι οπαδοί διαλέγουν ομάδα όταν είναι οκτώ χρονών και τα υπόλοιπα χρόνια του βίου τους προσπαθούν να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους. Πριν από 50 χρόνια, όταν ανάμεσα σε Πειραιά και Αθήνα, στις δύο πλευρές της οδού Πειραιώς, είχε 500 στρέμματα λάχανα, υπήρχε ένα μικρό νόημα να αναφέρεσαι σε διαφορές. Ο Πειραιώτης ταξίδευε στην Αθήνα κάθε Πάσχα και Χριστούγεννα, ο Αθηναίος κατέβαινε οικογενειακά το καλοκαίρι για να πάει στα νησιά και ακόμα και οι προφορές, με τις στακάτες συλλαβές των Αθηναίων και τα μακρόσυρτα φωνήεντα των Πειραιωτών, ήταν διαφορετικές. Το ίδιο και οι παίκτες. Ο Ανδρέας Μουράτης με το που πέρναγε τη διασταύρωση του Ρέντη νόμιζε ότι είχε βγει στο εξωτερικό και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου μπορεί και να νόμιζε ότι στον Πειραιά η ανθρωποφαγία εγκαταλείφθηκε πριν από μια εβδομάδα. Επίσης οι παίκτες έμεναν στην ομάδα μέχρι να αποφασίσει να τους διώξει. Το αποτέλεσμα ήταν να έχουμε ομάδες με τοπικά χαρακτηριστικά.

Για παράδειγμα, η ομάδα του Πιερικού τη δεκαετία του '60 είχε έναν παίκτη που τον έλεγαν Μπίκα και 10 που

το όνομά τους τελείωνε σε «-ίδης». Το 1989 όλοι οι «-ίδηδες» είχαν μετακομίσει στον Πειραιά. «Βούλγαροι, Βούλγαροι». Κανένας δεν είχε πρόβλημα. Ούτε καν οι παίκτες. Οι οπαδοί με τη μεταφυσική σχεδόν θεώρηση ότι η φανέλα αλλάζει τα πάντα, ακόμα και την καταγωγή. Οι παίκτες με την παραδοσιακή αδιαφορία για την κρίση και την πίστη στην ηλιθιότητα της κερκίδας. Με την εξομάλυνση των σχέσεων Ελλάδας-Βουλγαρίας το «Βούλγαροι» πέρασε από τη μόδα. Το Σκοπιανό για μια μικρή περίοδο τράβηξε, αλλά με μόνο Σκοπιανό τον Τόνι Σαβέφσκι ήταν κάπως βαρετό. Το «Αλβανέ» τράβηξε καλύτερα, αλλά μόνο με τον Στρακόσα στον Ολυμπιακό και τον Κόλα στον Παναθηναϊκό η πίστα ήταν μικρή. Αλλά κέφι να υπάρχει και θα βρεθεί κάτι άλλο. Ας πούμε το «Νορβηγέ» ή ακόμα καλύτερα το «Ασσύριοι». Κέφι να υπάρχει. Και κυρίως βλακεία.

Αντώνης Πανούτσος

