

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Η εικόνα της Ελλάδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας μέσα από τη σειρά Πράγματα και Γράμματα» (Ελληνική ως 2^η)

“The image of Greece, the Greek man and woman as it is presented in the books of the series “Stuff and Letters” (Greek as a Second Language)”



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ ANNA

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΠΙΛΙΟΥ ΑΛΚΜΗΝΗ

A.M. 27

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2022

Copyright © Αλκμήνη Μπίλιου

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγήπροέλευσης και να διατηρείται τοπαρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικόσκοπόπρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις καιτασυμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφοεκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Αλκμήνη Μπίλιου

Α.Μ.: 27

Έτος εισαγωγής: 2020

Δ.Π.Μ.Σ Επιστήμες της Αγωγής: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «Η εικόνα του Έλληνα και της Ελληνίδας μέσα από τη σειρά Πράγματα και Γράμματα» (Ελληνική ως 2^η)

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία:

19/03/2021

Η δηλούσα

Μπίλιου Αλκμήνη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΟΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Διασπορά: Ιστορική και μεταναστευτική	14
1.2 Ταυτότητες και εθνοπολιτισμική ταυτότητα στη διασπορά.....	19
1.3 Φορείς και Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.....	29
1.4 Προγράμματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.....	41
1.5 Η ελληνική ως δεύτερη και ως «ξένη» γλώσσα στην Ελλάδα και στην διασπορά.....	50
1.6 Σκοπός ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.....	55
1.7 Νομοθετικό πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.....	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης.....	64
2.2 Τα χαρακτηριστικά ενός καλού σχολικού εγχειριδίου.....	75
2.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις στην εκπαίδευση.....	77
2.4 Η γλώσσα και το φύλο στη σχολική τάξη: κοινωνικοπολιτική λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού διακρίσεων και ανισοτήτων μεταξύ των φύλων.....	84
2.5 Η έμφυλη λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου.....	89

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Σκοπός της έρευνας.....	99
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	99
1.3 Το υπό έρευνα υλικό.....	99
1.4 Κριτήρια επιλογής του υλικού.....	105
1.5 Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού.....	106
1.6 Επιλογή μεθόδου ανάλυσης	109
1.6.1 Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.....	109
1.6.2 Μεθοδολογικό παράδειγμα.....	110
1.6.3 Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών.....	111

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Ανάλυση.....	113
-----------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Συμπεράσματα.....	148
----------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	152
---------------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το έργο «Παιδεία Ομογενών» υλοποιήθηκε από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να συμβάλει στη διατήρηση, στην καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό- και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά- μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές αλλά και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Μέρος του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» αποτέλεσε και η δημιουργία ελληνικών σχολικών εγχειριδίων ειδικά για τα ελληνικά σχολεία της διασποράς όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη γλώσσα.

Τα σχολικά εγχειρίδια, ως μέσα εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών, υλοποιούν την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και προωθούν τις στάσεις και τις ιδεολογίες που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο, ανεξάρτητα από το συνολικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιείται ή στη βαθμίδα που απευθύνεται αποτελεί βασικό κοινωνικοποιητικό εργαλείο το περιεχόμενο του οποίου και ιδιαίτερα τα φυλετικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από αυτό εκτιμάται ότι δρουν καταλυτικά και καθοριστικά στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών/τριών. Η επίδρασή τους θεωρείται καθοριστική, καθώς είναι το διδακτικό μέσο, το οποίο χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση και για πολλές ώρες.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί η εικόνα της Ελλάδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας όπως αυτή παρουσιάζεται στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Τα βιβλία που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία, υπάγονται στη σειρά «Πράγματα και Γράμματα» και απευθύνονται σε μαθητές που πρόκειται να διδαχθούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, το υλικό αυτό εντάσσεται στο έργο «Παιδεία Ομογενών» και η χρηματοδότηση του έγινε από ελληνικούς και

ευρωπαϊκούς πόρους. Απευθύνεται, λοιπόν, σε ομοεθνείς μαθητές των οποίων το ηλικιακό επίπεδο εκτείνεται από 5 ως 18 ετών και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υλικό αυτό διδάσκεται σε Έλληνες μαθητές της διασποράς σε ημερήσια και εσπερινά σχολεία ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους. Η χρονική διάρκεια φοίτησής τους σε αυτό το πρόγραμμα είναι 10 έτη. Τα μαθήματα διαρκούν 4 ώρες την εβδομάδα και κατανέμονται σε έξι επίπεδα μαζί με την προσχολική εκπαίδευση. Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία θα αναλυθούν όλα τα επίπεδα της σειράς. Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Πώς προβάλλεται η ιδέα της πατρίδας; Ποια είναι τα ηθικά διδάγματα που προβάλλονται μέσω των αναφορών στην ελληνική μυθολογία; Ποια στοιχεία της ιστορίας του ελληνισμού παρουσιάζονται; Με ποιον τρόπο παρουσιάζεται το μεταναστευτικό στοιχείο και το στοιχείο της ομογένειας γενικότερα; Ποια θρησκευτικά στοιχεία παρουσιάζονται; Πώς παρουσιάζεται η θρησκεία; Με ποιον τρόπο προβάλλεται η οικογένεια; Υπάρχουν στερεότυπα ανάμεσα στα δύο φύλα; Ποια στοιχεία της λαογραφίας του πολιτισμού μας προβάλλονται και σε ποιες μορφές τέχνης εστιάζουν τα βιβλία;

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διασπορά, σχολικά εγχειρίδια, ταυτότητα, ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, στερεότυπα

ABSTRACT

The work “Education of the Expatriates” was realized by E.DIA.M.ME in cooperation with other educational institutions in Greece and abroad during the time period 1997-2008. The general aims of the program was to conduce to the preservation, the cultivation and the promotion of the Greek language and culture abroad -in Greek diaspora in particular- through the improvement of the primary and secondary education which is offered both to students of the same nationality and to students of different nationality who learn the Greek Language and become partakers of the Greek civilization, with a further aim that of the development of a sociocultural identity which will be consistent with the context of socialization of the students. Part of the program “Education of the Expatriates” was the creation of Greek school textbooks especially for the Greek schools of diaspora where the Greek language is taught either as second or as foreign language.

The school textbooks, as means of applying the Syllabus, implement the existing educational policy and promote the attitudes and ideologies that each political leadership desires. Simultaneously, the school textbook regardless of the total program during which is used, or the grade it refers to, it constitutes a fundamental socialization tool, the content of which and especially the sex stereotypes that it presents is estimated that they act crucially and decisively in the formation of the role of the sexes, the perception, the attitudes and the expectations of the students. Their impact is considered determinant, since it is an educational means, which is used daily and for many hours.

The aim of the specific research paper is to question the image of Greece, the Greek man and woman as it is presented in the books of E.DIA.M.ME. The books analyzed in this paper, pertain to the series “Stuff and Letters” and address the students bound to learn the Greek as a Second Language. Moreover, this material pertains to the work “Education of the Expatriates” and its funding id accomplished by Greek and European resources. So, it addresses to the students of the same nationality whose age groups extends from 5 to 18 years and attend the primary and secondary level of education. This material is taught to Greek students of diaspora in morning and evening schools regardless of the place of their residence. The time of

studentship in this program is 10 years. The classes last 4 hours a week and are distributed in six levels together with the preschool education. In this master's research all the levels of the series will be analyzed. According to the aim of the research and the bibliographical research which was realized, the following research questions occur: How is the idea of the homeland presented? Which are the morals presented through the references in Greek mythology? Which the characteristics of the story of the Hellenism are presented? In which way are the migratory and the element of homogeneity in general presented? Which religious elements are presented? How is religion presented? How is family presented? Are there stereotypes between the two sexes? Which elements of folklore of our civilization are presented and in which forms of art do the books focus.

KEY WORDS

Diaspora, school textbooks, identity, Greek education, Greek as Second Language, stereotypes

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, εκτός των άλλων, είναι να διατηρήσει και να καλλιεργήσει τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό και παράλληλα να βοηθήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του και να αποκτήσει μια ταυτότητα που να συνάδει με τις πραγματικές, βιωματικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του.

Μέρος του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» αποτέλεσε και η δημιουργία ελληνικών σχολικών εγχειριδίων ειδικά για τα ελληνικά σχολεία της διασποράς όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη γλώσσα. Σε μελέτη του Δαμανάκη (1996), διαπιστώθηκε πως, τα περιεχόμενα των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στους/στις μαθητές/τριες της διασποράς, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προϊόν μιας εξιδανικευμένης εικόνας του παρελθόντος (αρχαιοελληνικού πολιτισμού, ορθοδοξίας αλλά και της σύγχρονης Ελλάδας) και αυτή η τάση εξιδανίκευσης συνοδεύεται πολλές φορές από ιστορικές ανακρίβειες, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην ιστορική κατάρτιση των ίδιων των συγγραφέων. Επομένως, κάτω από αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση οδηγεί στην απόκτηση μιας εθνικής συνείδησης που είναι προϊόν εξιδανικεύσεων και στερείται συγχρονικών στοιχείων. Όσο αυτή η ιδεολογία καλλιεργείται συστηματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές/τριες της διασποράς, αποκτούν μια εθνική συνείδηση και διαμορφώνουν μια «εικονική» εθνική ταυτότητα και μια εικόνα για την Ελλάδα που απέχει από την πραγματικότητα.

Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλει στην ενίσχυση και αναπαραγωγή εθνικών στερεοτύπων. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικά εγχειρίδια και σε προγράμματα σπουδών έχουν αποδείξει ότι αυτά, συμβάλλουν στη διάχυση, αναπαραγωγή και διαιώνιση των προκαταλήψεων. Για να μπορέσουμε να συνειδητοποιήσουμε και να ελέγξουμε τα στερεότυπα είναι αναγκαίο να υιοθετήσουμε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία. Αρκετές είναι οι έρευνες στην Ελλάδα που έχουν εντοπίσει ότι οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις εξακολουθούν να αναπαράγονται στα

σχολικά εγχειρίδια. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι επίκεντρο των μελετών είναι τα βιβλία του Δημοτικού, τα οποία διατελούν κρίσιμο ρόλο στις μικρές αυτές ηλικίες. Οι διακρίσεις αφορούν στους χαρακτήρες των σχολικών εγχειριδίων, στις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται καθώς και στο είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται (γλωσσικός σεξισμός). Οι ρόλοι των αντρών και των γυναικών ακολουθούν τα παραδοσιακά στερεότυπα του ρόλου των φύλων με αποτέλεσμα οι γυναίκες να παρουσιάζονται κυρίως στο ρόλο της μητέρας και νοικοκυράς, ενώ ο άνδρας να παρουσιάζεται σε ποικίλους ρόλους και δραστηριότητες.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα: η εικόνα της Ελλάδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας όπως παρουσιάζεται μέσα από τη σειρά διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «Πράγματα και Γράμματα».

Το πρώτο μέρος αποτελείται από μια λεπτομερή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της διασποράς. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, η νεοελληνική διασπορά μπορεί να διαχωριστεί με βάση ιστορικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά κριτήρια σε δύο είδη διασπορών: στην ιστορική και στη μεταναστευτική διασπορά. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά και στο κοινό στοιχείο της ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς αλλά και στις κυριότερες διαστάσεις, ή αλλιώς κριτήρια σύγκρισης ως προς τα οποία διαφοροούνται οι δύο αυτές διασπορές. Έπειτα, ορίζεται η έννοια της ταυτότητας και παρουσιάζονται τα είδη ταυτοτήτων όπως ατομική (προσωπική), κοινωνική, συλλογική, εθνική και πολιτισμική. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων στη διασπορά. Ακόμη, παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, οι φορείς που εμπλέκονται και οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής, στις οποίες παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ένας αρχικός διαχωρισμός αναφορικά με την ένταξή τους ή μη στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής. Από τη μελέτη των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ποικιλία και ανομοιογένεια γεγονός το οποίο δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στη διαμόρφωση συγκεκριμένης, σταθερής και ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Με άλλα λόγια, προκύπτουν προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία συντονισμού του προσωπικού, της διδακτέας ύλης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και της συνολικής δραστηριότητάς τους.

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ όλες οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ως αντικείμενό τους τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού στους μαθητές που φοιτούν σε αυτές, δεν έχουν όλες τους ίδιους στόχους. Παρουσιάζεται ακόμη, και ο σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, καθώς και τα προγράμματα διδασκαλίας. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» είναι να συμβάλει στη διατήρηση, στην καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό- και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά- μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές αλλά και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επίσης, γίνεται αναφορά στις τρεις δράσεις στις οποίες δομείται το έργο «Παιδεία Ομογενών» και παρουσιάζονται πίνακες στους οποίους φαίνονται αναλυτικά τα προγράμματα σπουδών και οι σειρές εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθησαν στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για κάθε ομάδα-στόχο. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Και τέλος, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια να αναφερθούν τα κριτήρια για την οριοθέτηση μιας γλώσσας, στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής, ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας.

Στο επόμενο κεφάλαιο τονίζεται ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης και παρουσιάζονται οι βασικότερες λειτουργίες που αυτό ασκεί. Ακόμη, παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στα στερεότυπα και προκαταλήψεις στον τομέα της εκπαίδευσης και τονίζεται η ανάγκη για στροφή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία συμβάλλει στον περιορισμό προκαταλήψεων και στερεοτύπων και ιδιαίτερα στην καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην κοινωνικοπολιτική λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού διακρίσεων και ανισοτήτων μεταξύ των φύλων. Στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου, παρουσιάζονται διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα που σχετίζονται με την έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων.

Το πρώτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της εργασίας αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, αναφέρεται ο σκοπός και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα ερευνητική εργασία, το υπό έρευνα υλικό, τα κριτήρια επιλογής του υλικού καθώς και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση, δηλαδή η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί η εικόνα του Έλληνα και της Ελληνίδας όπως αυτή παρουσιάζεται στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη σειρά «Πράγματα και Γράμματα» και σε εγχειρίδια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας εμπεριέχεται η ανάλυση της έρευνας και το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αποτύπωση των κυριότερων συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Διασπορά: Ιστορική και μεταναστευτική

Ο Δαμανάκης (2007:45), στο πλαίσιο του Έργου «Παιδεία Ομογενών» ορίζει τη διασπορά σε συνάρτηση με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και δόμησης ταυτότητας των ατόμων που ζουν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή γενικότερα σε συνθήκες συνάντησης πολιτισμών (στο Χατζηδάκη, 2016:72). Αποκλίνει, λοιπόν, από τις οριοθετήσεις των ιστορικών οι οποίοι οριοθετούν την ελληνική διασπορά με βάση το γεωγραφικό κριτήριο (διαμονή εκτός του εθνικού χώρου) και διατήρηση υλικών, πολιτισμικών και συναισθηματικών σχέσεων με το εθνικό κέντρο δηλαδή το επίσημο, ελληνικό εθνικό κράτος και την ορίζει ως ακολούθως (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:26, Δαμανάκης, 2007:2):

«Με τον όρο διασπορά, λοιπόν, νοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων, οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/αναφοράς τους ή τον εθνοτικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή ως εθνοτικές μειονότητες στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνεται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες η ταυτότητά τους».

Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι όροι εθνοτική ομάδα και εθνική μειονότητα που χρησιμοποιήθηκαν στον παραπάνω ορισμό της διασποράς, δεν είναι ταυτόσημοι. Η εθνοτική μειονότητα όπως και η εθνική μειονότητα, κατά κανόνα κατέχει χαμηλό status, είναι εκτεθειμένη σε διακρίσεις και ανισότητες και μάλιστα υστερεί έναντι της εθνοτικής πλειονότητας, στα πλαίσια μιας εθνοτικά διαστρωματωμένης κοινωνίας. Από την άλλη, η εθνοτική ομάδα δύναται να αποτελέσει μέρος μιας πολυεθνοτικής κοινωνίας η οποία είναι οργανωμένη σε ένα κράτος. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της νεοελληνικής Διασποράς, οι Έλληνες της Αλβανίας αποτελούν μια αναγνωρισμένη εθνική μειονότητα. Ενώ, οι Έλληνες του Καναδά, της Αυστραλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής λειτουργούν ως εθνοτικές ομάδες στα πλαίσια μιας πολυεθνοτικής, πολυγλωσσικής και πολυθρησκευτικής κοινωνίας (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ: 2004:26, Δαμανάκης, 2007:2-3).

Η Φιλίππακη-Warburton (2009) ορίζει ως διασπορά «τη δημιουργία κοινωνικών συνόλων που ζουν και εντάσσονται πολιτικά σε ένα κράτος (τη χώρα υποδοχής), αλλά πολιτισμικά και πολιτιστικά ταυτίζονται και νιώθουν πως ανήκουν σε ένα άλλο κράτος, τη χώρα αποστολής».

Σύμφωνα με τον Χασιώτη (1993:19), ως διασπορά «χαρακτηρίζεται γενικά το τμήμα εκείνο του ελληνικού λαού, το οποίο, παρόλο που εκπατρίστηκε για διάφορους λόγους και εγκαταστάθηκε, έστω και με σχετική μόνο μονιμότητα, σε χώρες ή περιοχές εκτός του εθνικού χώρου, εξακολούθησε να συντηρεί με ποικίλους τρόπους τους υλικούς, τους πολιτισμικούς ή έστω τους συναισθηματικούς του δεσμούς με τη γενέτειρα και τη χώρα της άμεσης ή παλιότερης καταγωγής του» (Χασιώτης 1993:19, στο Διαλεκτόπουλος, 2008).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, η νεοελληνική διασπορά μπορεί να διαχωριστεί με βάση ιστορικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά κριτήρια σε δύο είδη διασπορών: στην ιστορική και στη μεταναστευτική διασπορά (2007:46-50 στο Χατζηδάκη, 2016:72).

Η νεοελληνική διασπορά όπως απαντάται σήμερα στις πέντε Ηπείρους είναι δημιούργημα ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων και κυρίως μετακινήσεων ελληνικών πληθυσμών που ξεκινούν χρονικά με την άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453) και την επικράτηση των Οθωμανών και φθάνουν μέχρι σήμερα (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2010:12). Σημαντικό σταθμό σε αυτό το χρονικό διάστημα αποτελεί η ίδρυση του νεοελληνικού κράτους (1830). Κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας και μέχρι την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, οι Έλληνες λειτουργούν χωρίς κρατική υπόσταση και τα χρόνια αυτά η Κωνσταντινούπολη λειτουργεί ως νοητό κέντρο, η κοιτίδα. Επιπρόσθετα, με τη δημιουργία του ελληνικού βασιλείου, ο ελληνισμός διαχωρίζεται σε αυτόν του ελληνικού κράτους (ελλαδικός ελληνισμός) και σε εκείνον της περιφέρειας (περιφερειακός ελληνισμός). Ελλαδικός ελληνισμός και περιφερειακός ελληνισμός συγκροτούν τον μείζονα ελληνισμό που στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα ενοποιείται σε μεγάλο βαθμό οικονομικά και πολιτισμικά (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2004:26, Δαμανάκης, 2007:4-5).

Η ιστορική διασπορά είναι αποτέλεσμα των ιστορικών εξελίξεων από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα μέχρι την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, αλλά και μετά την

ίδρυση του μέχρι τη μικρασιατική καταστροφή (1922) ή ακόμη και μέχρι τα τέλη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (1945) (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2004:26).

Ο Χασιώτης διακρίνει τρεις περιόδους στην ιστορία της διασποράς (1993:35) (στο Δαμανάκης, 2007:5, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:26-27):

Χρονική Περίοδος	Κύριος προορισμός των μετακινούμενων πληθυσμών
1453-1830	Εμπορικά κέντρα και λιμάνια της δυτικής, νοτιοανατολικής, κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης
1830-1922/1940	Όπως παραπάνω, καθώς και Νότια Ρωσία, Υπερκαυκασία και προς ΗΠΑ
1950-1973	ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ευρώπη (Γερμανία, Σουηδία, Βέλγιο/Ολλανδία, Γαλλία)

Κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας ιδρύονται από τους Έλληνες εμπορικές κοινότητες στις παρυφές της αυτοκρατορίας, κυρίως στα Βαλκάνια (παραδουνάβιες περιοχές), στη Μαύρη Θάλασσα (π.χ Οδησσός) και στη Μεσόγειο (Τεργέστη, Λιβόρνο, Μασσαλία, Αλεξάνδρεια, Βενετία κ.λπ.). Απομεινάρια αυτών των εμπορικών κοινοτήτων υπάρχουν και στις μέρες μας στην Αίγυπτο. Ακόμη, την ίδια χρονική περίοδο υπήρξαν και μετακινήσεις από την οθωμανική επικράτεια προς άλλες επικράτειες και κυρίως προς την ομόδοξη τσαρική Ρωσία, αυτή τη φορά όχι για εμπορικούς λόγους αλλά λόγω καταπιέσεων και διωγμών. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση μετακίνησης των Ελλήνων της Κριμαίας, υπό τον μητροπολίτη Ιγνάτιο, το 1768 προς την Αζοφική, μετά από πρόσκληση της Αικατερίνης της Μεγάλης στη Μαριούπολη όπου στη συνέχεια δημιουργούνται τριάντα τέσσερα ελληνικά χωριά. Οι απόγονοι αυτών των πληθυσμών που ως μητρική γλώσσα έχουν τη μαριουπολίτικη διάλεκτο ή την τσαρική, κατοικούν μέχρι και σήμερα στα ελληνικά χωριά της Μαριούπολης, στη σημερινή Ουκρανία (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010:12).

Τα ενδεικτικά παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, συγκροτούν αυτό που αποκαλούμε ιστορική διασπορά και είναι απόρροια, κατά κανόνα, ιστορικών και συγκρουσιακών εξελίξεων. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι τα μέλη των

αναγνωρισμένων μειονοτήτων που ακόμη στον τόπο τον προγόνων τους (π.χ Β. Ήπειρος ή αλλιώς Ν. Αλβανία και Κωνσταντινούπολη) κατά κανόνα, δε θεωρούν τους εαυτούς τους ως διασπορά. Επιπρόσθετα, διακεκριμένοι ιστορικοί, όπως για παράδειγμα ο Clogg (1999:7, 2004:38), δεν εντάσσει τους Έλληνες που ζουν στη σημερινή τουρκική επικράτεια, στην ελληνική διασπορά (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010:12).

Σε αντίθεση με την ιστορική διασπορά που αποτελεί προϊόν ιστορικών και κατά βάση συγκρουσιακών συγκυριών, η μεταναστευτική διασπορά ανάγεται σε μια «εκούσια» μετακίνηση πληθυσμών από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος ή και από τον περιφερειακό ελληνισμό προς χώρες υποδοχής μεταναστών όπως Η.Π.Α, Καναδάς, Αυστραλία και αργότερα Γερμανία ή σε αποικιοκρατούμενες χώρες όπως αυτές της Αφρικής, αλλά και προς τη Ν. Αμερική. Στην ουσία πρόκειται για το φαινόμενο της εργατικής μετανάστευσης, που έλαβε χώρα σε δύο μεγάλες φάσεις και ξεκινά από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και φτάνει στις αρχές του της δεκαετίας του 1970 (1890 έως και τη δεκαετία του 1920 και 1950-1973). Μόνο κατά την τελευταία περίοδο μετανάστευσαν περίπου 1,2 εκατ. Έλληνες, κυρίως προς τις Η.Π.Α, Καναδά και Αυστραλία και προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες με πρώτη τη Γερμανία, όπου μετανάστευσαν 600.000 Έλληνες (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010, Δαμανάκης, 2010:12).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια χρονική επικάλυψη, κυρίως από το 1890 έως και το 1922, μεταξύ ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι η ιστορική μετανάστευση αποτελεί δημιούργημα των ιστορικών εξελίξεων κυρίως από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα μέχρι και το τέλος του 19^{ου} αιώνα και αρχές 20^{ου} αιώνα, ενώ η μεταναστευτική διασπορά διαμορφώνεται μετά το 1890 και κυρίως στο τρίτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και είναι το αποτέλεσμα μετακινήσεων πληθυσμών προπάντων για οικονομικούς λόγους σε χώρες υποδοχής μεταναστών και συγκροτεί αυτό που αποκαλείται, αλλιώς, «απόδημος ελληνισμός». Γεωγραφικά ο ελληνισμός της ιστορικής διασποράς απαντάται στις μέρες μας κυρίως στη Μαύρη Θάλασσα και στην Υπερκαυκασία, ενώ η μεταναστευτική διασπορά σε χώρες υποδοχής μεταναστών σε όλο τον κόσμο, με προεξέχουσες τις αγγλόφωνες χώρες (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2004:27, Δαμανάκης, 2010:13, Δαμανάκης, 2007:5-6).

Η κάθε διασπορά προέκυψε και διαμορφώθηκε κάτω από διαφορετικές συνθήκες και τα μέλη της κάθε διασποράς έχουν διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες

γεγονός που οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών ταυτοτήτων (Δαμανάκης, 2007:6, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:27).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, αν και η ιστορική διασπορά περί τον Καύκασο ανανεώθηκε λόγω της έλευσης των πολιτικών προσφύγων με τη λήξη του ελληνικού εμφύλιου (1949), η ψυχροπολεμική περίοδος που ακολούθησε τον Β' παγκόσμιο πόλεμο συντέλεσε ώστε να αγνοηθεί αυτή η διασπορά από το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα. Κατά την περίοδο διακυβέρνησης του Γκορμπατσόφ και προπάντων μετά την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», το 1989, η εν λόγω διασπορά ανακαλύφθηκε εκ νέου οπότε οι ελληνικές ιστορικές κοινότητες στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και της Αλβανίας, εμφανίστηκαν στα μάτια του μέσου ελλαδίτη Έλληνα, αλλά και των μελών της μεταναστευτικής διασποράς, ως οι «ξεχασμένοι», «φτωχοί» σε υλικά αγαθά, αλλά με πλούσιο «ιστορικό φορτίο» συγγενείς (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Δαμανάκης, 2010: 13).

Κοινό στοιχείο της ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς είναι η κοινή εθνοπολιτισμική καταγωγή ή τουλάχιστον η πίστη σε μια κοινή εθνοπολιτισμική καταγωγή. Από την άλλη, οι κυριότερες διαστάσεις, ή αλλιώς κριτήρια σύγκρισης ως προς τα οποία διαφοροποιούνται είναι: η ιστορική συγκυρία μετακίνησης και εγκατάστασης, τα αίτια της μετανάστευσης, οι στόχοι της μετακίνησης και προσανατολισμοί, το καθεστώς και η οργάνωση στις χώρες υποδοχής/διαμονής, η σχέση με το «εθνικό κέντρο» (Ελλάδα), η ιστορική συλλογική μνήμη και τέλος η διαμόρφωση ταυτότητας (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Δαμανάκης, 2010:13).

Όσον αφορά τη συλλογική μνήμη, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μελών των δύο διασπορών, και αυτό γιατί, παρόλο που κάθε μορφή μετανάστευσης είναι δυνατόν να συνδεθεί με τραυματικές εμπειρίες και σε κάθε περίπτωση με ταλαιπωρίες, η συλλογική μνήμη των μελών της μεταναστευτικής διασποράς δε χαρακτηρίζεται από ιστορικό βάθος και από συναισθηματικές και ιδεολογικές φορτίσεις και κυρίως τις τραυματικές εμπειρίες που χαρακτηρίζουν τη συλλογική μνήμη των μελών της ιστορικής διασποράς (Δαμανάκης, 2010:13).

Τέλος, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί, ότι μελετώντας κανείς τις δύο μορφές διασποράς εσωτερικά θα παρατηρήσει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές από περίοδο σε περίοδο καθώς και από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, οι ελληνικές

διασπορές στον Καναδά και στη Γερμανία μπορεί να είναι συγκρίσιμες ως προς το χρόνο μετακίνησης των Ελλήνων μεταναστών στις δύο χώρες, όμως διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους στόχους μετακίνησης και τον προσανατολισμό, το καθεστώς και οργάνωση στις χώρες υποδοχής/διαμονής, τη σχέση τους με το «εθνικό κέντρο» (Ελλάδα) και τη διαμόρφωση ταυτότητας (Δαμανάκης, 2010:13).

Η ελληνική διασπορά, μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, αλλά και λόγω των μέτρων που λαμβάνονται από την Ελλάδα, τείνει να μεταβεί σε μια νέα ιστορική φάση και να ενταχθεί στο γενικότερο παγκόσμιο, μεταψυχροπολεμικό, μετανεοτερικό πλαίσιο, που κυριαρχεί η λογική των παγκοσμιοποιημένων αγορών, των νέων τεχνολογιών και επικοινωνιών και των παγκοσμιοποιημένων συγκοινωνιών. Αυτό στην ουσία σημαίνει πως, οι δύο μορφές διασποράς τείνουν να ενοποιηθούν και να συν-λειτουργήσουν χωρίς βέβαια να χάσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η εξέλιξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ελληνικών διασπορών είναι δύσκολο να προβλεφθεί ακόμα, καθώς φαίνεται να εισερχόμαστε σε μια νέα φάση μετανάστευσης από την Ελλάδα προς άλλες χώρες, οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες απασχόλησης. Η νέα ελληνική μετανάστευση όμως, παρόλο που δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες, φαίνεται να έχει μεν οικονομικά αίτια (ανεργία, οικονομική κρίση στην Ελλάδα), αλλά να μην είναι εργατική όπως ήταν εκείνες των περιόδων 1890-1920 και 1950-1973, αλλά ακαδημαϊκή. Η νέα μετανάστευση, υποθέτουμε ότι θα είναι ως ένα βαθμό αλυσιδωτή και επομένως θα τροφοδοτήσει και θα ανανεώσει τις υπάρχουσες μεταναστευτικές διασπορές, που από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 είχαν σταματήσει να δέχονται νέους μετανάστες (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Δαμανάκης, 2010:14).

1.2 Ταυτότητες και εθνοπολιτισμική ταυτότητα στη διασπορά

Ο Erikson, από τους πρώτους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με θέματα ταυτότητας, τη δεκαετία του 1950-1960, υποστηρίζει ότι η ταυτοτική διεργασία συντελείται ταυτόχρονα στην καρδιά του ατόμου και στην καρδιά της κουλτούρας της κοινότητας στην οποία ανήκει (Δραγώνα, 2003). Η ταυτότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλές επιστήμες. Για παράδειγμα, η ψυχολογία μελετά την ατομική ταυτότητα, δηλαδή τη διαδικασία με την οποία «ο εαυτός» συγκροτείται σε

σχέση με «τον άλλο», ενώ η κοινωνική ψυχολογία ερευνά τις συλλογικές ταυτότητες, δηλαδή σε επίπεδο ομάδων. Επιπρόσθετα, η ανθρωπολογία ερευνά τις πολιτιστικές ταυτότητες, καθώς μελετά πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνίες. Η ατομική, η συλλογική και η πολιτιστική ταυτότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά οικοδομούνται και μετασχηματίζονται στη διάρκεια του χρόνου μέσω πολλαπλών αλληλοεπιδράσεων με το περιβάλλον (Brúζας, 2005:170-171).

Ο όρος ταυτότητα σύμφωνα με τον Δαμανάκη, κατανοείται στη λογική της συμβολικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή ως αποτελούμενη από δύο σκέλη: την προσωπική ταυτότητα η οποία εκφράζει την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του ατόμου ως αυτοαντίληψη και ως βιογραφία και την κοινωνική ταυτότητα που παραπέμπει στα κοινά στοιχεία των διαφόρων ταυτοτήτων, δηλαδή σε συλλογικότητες. Η κοινωνική ταυτότητα είναι πολυσύνθετη και περιλαμβάνει επιμέρους ταυτότητες όπως: τη θρησκευτική, την πολιτισμική, την εθνική, την εθνοτική, την πολιτική κ.λπ. Οι επιμέρους ταυτότητες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία ανάλυσης της διαδικασίας δόμησης ταυτότητας από το άτομο, αλλά και των παρεμβάσεων των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ή, αλλιώς, της ελληνικότητας της εκάστοτε γενιάς στη διασπορά (Δαμανάκης, 2007: 3).

Σύμφωνα με τη Δραγώνα, η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των πεποιθήσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ ιδεών, εμπειρίας, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Παράλληλα, η έννοια της ταυτότητας, βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος υπάρχει, ότι έχει προσωπική ιστορία και μια θέση στον κόσμο, μια συνέχεια και ένα μέλλον που του ανήκει. Η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή, ταυτόχρονη διεργασία: στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στο χώρο και το χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτήν την ομοιότητα και τη συνέχεια. Ακόμη, η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους και να αναγνωρίσει όσους μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Το ερώτημα δεν είναι απλώς «ποιος είμαι;» αλλά «ποιος είμαι σε σχέση με τον άλλον; Πώς είμαι και πώς με βλέπει ο άλλος και πώς βλέπω εγώ τους άλλους;» (Δραγώνα, 2003).

Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη και τη χρησιμοποιούμε στην ανάλυση πολλών και ανόμοιων αντικειμένων, από το να αναλύσουμε τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού έως το να δώσουμε ερμηνείες της σύγκρουσης ανάμεσα σε λαούς. Με άλλα λόγια, εκφάνσεις της ταυτότητας παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία. Δεν είναι βέβαια ανεξάρτητες και διαχωρισμένες οι διεργασίες που επιτελούνται στο επίπεδο του ατόμου από αυτές που επιτελούνται στο επίπεδο της ομάδας και της κοινωνίας. Οι υπαγωγές των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές ομάδες επηρεάζονται από τις διομαδικές σχέσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, οι συλλογικές ή οι πολιτικές μας ταυτότητες είναι αντικείμενο επεξεργασίας τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τις ομάδες και τις ιδεολογίες τους (Δραγώνα, 2003).

Η συλλογική ταυτότητα αποτελεί μέρος της κοινωνικής ταυτότητας και σύμφωνα με το (Δαμανάκη, 2007:126), αναφέρεται *«στο σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων πάνω στα οποία στηρίζεται το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα ή κοινότητα, ανεξάρτητα αν αυτή η συλλογική ταυτότητα είναι πραγματική ή κατασκευασμένη/συμβολική, και εμπεριέχει ένα σύστημα αξιών, το οποίο διασφαλίζει την ενότητα της ομάδας. Επίσης, χρησιμεύει για την αντιμετώπιση τυχόν απειλών απ' έξω και για την προστασία των μελών που μοιράζονται αυτήν τη συλλογική ταυτότητα»*. Η συλλογική ταυτότητα είναι δυνατόν να καταστεί και βίαια, όταν θέσει ως στόχο της τον διαχωρισμό ή και την απόσχιση της ομάδας από το σύνολο (εθνικισμοί, αποσχίσεις) (Δαμανάκης, 2010:18 στο Κεσίδου et. al., 2010:18).

Η κοινωνική ταυτότητα και ατομική (προσωπική) ταυτότητα συγκροτούν από κοινού την ταυτότητα του εγώ του κάθε ατόμου. Παράλληλα, η ταυτότητα του κάθε εγώ και της κάθε ομάδας συγκροτείται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία. Τα πρώτα είναι κατά κανόνα διαπιστώσιμα (γλώσσα, θρησκεία, ήθη και έθιμα, θεσμοί), ενώ τα δεύτερα μπορούν να αποτελούνται από συλλογικές μνήμες, ιδεολογήματα, μύθους, συμβολισμούς και εξιδανικεύσεις του απώτερου παρελθόντος (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2014:40-41, Δαμανάκης, 2007:21). Παράλληλα, η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου είναι σύνθετη και εγκλείει στους κόλπους της άλλες επί μέρους ταυτότητες, όπως: τη θρησκευτική ταυτότητα, τη γλωσσική, την επαγγελματική, την τοπική, την πολιτισμική, την εθνικής του φύλου κ.λπ. Αυτές οι επιμέρους ταυτότητες, ή τουλάχιστον κάποιες από αυτές, αποτελούν και τα συστατικά στοιχεία αυτού που αποκαλούμε συλλογική ταυτότητα, δηλαδή την ταυτότητα μιας μικρότερης ή

μεγαλύτερης ομάδας ή ενός ολόκληρου λαού (Δαμανάκης, 2010:17-18 στο Κεσίδου et. al., 2010:17-18).

Σύμφωνα με τον Goffman, η προσωπική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα της προσωπικής πορείας του ατόμου μέσα στο χρόνο και παραπέμπει στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται (Γκότοβος 2002: 146). Ακόμη, η προσωπική ταυτότητα είναι δυνατόν να εξεταστεί από δύο οπτικές γωνίες: την υποκειμενική, δηλαδή πώς το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και την αντικειμενική, πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται το άτομο και την ταυτότητά του, καθώς και τα χαρακτηριστικά που του αποδίδουν. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με αυτοαντίληψη και αυτοπροσδιορισμό, ενώ στη δεύτερη κάνουμε λόγο για ετεροαντίληψη ή ετεροπροσδιορισμό (Δαμανάκης 2007:123). Από την άλλη, η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας παραπέμπει στη συναίσθηση του υποκειμένου ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως το έθνος, το φύλο, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που έχει για αυτό η ομάδα στην οποία ανήκει (Δραγώνα 1997:73).

Η ατομική ταυτότητα οικοδομείται σταδιακά, κατά τη μακρά πορεία από τη γέννησή του έως την εφηβεία, η οποία συνεχίζεται μέχρι και την ενήλικη ζωή. Η εικόνα που κατασκευάζει το άτομο για τον εαυτό του, τα πιστεύω του συγκροτούν μια ψυχολογική δομή που του επιτρέπει να επιλέξει τις πράξεις του και τις κοινωνικές του συναλλαγές. Η κατασκευή της ταυτότητας και η εικόνα του εαυτού αποτελούν σημαντικές λειτουργίες της ζωής του υποκειμένου και συνιστούν θεμελιώδη ψυχική διεργασία. Οι τρεις διαστάσεις της ατομικής ταυτότητας είναι οι εξής (Δραγώνα, 2003).

Η πρώτη διάσταση έχει να κάνει με το βιολογικό-αισθητηριακό επίπεδο, το οποίο συνδέεται με τη λειτουργία του σώματος και την επεξεργασία της αισθητηριακής πληροφορίας: αίσθηση διέγερσης, χαράς, ικανοποίησης των σωματικών αναγκών. Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία αναλύει αυτή τη διάσταση της ταυτότητας, έτσι όπως οικοδομείται από την αρχή της ζωής μέσα από τις πρωταρχικές σχέσεις με τα γονικά πρόσωπα (Δραγώνα, 2003).

Τη δεύτερη διάσταση ενσαρκώνει η διεργασία κοινωνικού αποχωρισμού/ενσωμάτωσης. Πρόκειται για τη διαλεκτική προσέγγισης-απομάκρυνσης με την οποία παλεύουμε όλη μας τη ζωή για να γίνουμε

αποδεκτοί για την ομοιότητά μας, ενώ την ίδια στιγμή προσπαθούμε να φανούμε διαφορετικοί, μοναδικοί. Η αντιπαράθεση ενός εφήβου μέσα στην οικογένειά του εκφράζει αυτή την ανάγκη διαφοροποίησης απέναντι στην ηλικιακά πρότερη ταυτότητα. Αυτή η αντιπαράθεση μπορεί να βρει διέξοδο με την υπαγωγή του εφήβου σε ομάδες νέων όπου, μέσα από ταυτοτικές υποκαταστάσεις, θα μοιραστεί με τους συνομήλικούς του κοινές ανάγκες, επιθυμίες και όνειρα (Δραγώνα, 2003).

Η τρίτη διάσταση αφορά στην επιθυμία του υποκειμένου για συνέχεια, δηλαδή στην ανάγκη του «ανήκειν» σε μια οικογενειακή γραμμή, σε ένα περιβάλλον, σε μια κουλτούρα. Αυτή η ανάγκη μπορεί να λειτουργεί στο πραγματικό ή ακόμα και το φαντασιακό επίπεδο και είναι εμφανής στις σύγχρονες εκφράσεις της ταυτότητας, όπως είναι η εθνική, η εθνοτική ή η πολιτισμική ταυτότητα (Δραγώνα, 2003).

Η ταυτοτική διεργασία είναι για το άτομο ένα ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζει νοητικά σχήματα και συστήματα αναπαραστάσεων. Αυτά βοηθούν το άτομο να φτιάξει μια εικόνα εαυτού, να της αποδώσει αξία, ενώ παράλληλα κατευθύνουν τις πράξεις του. Η αντίληψη εαυτού και η αυτοεκτίμηση δεν επιτελούνται σε κοινωνικό κενό. Θεωρητικοί όπως ο William James ή ο George Herbert Mead εισηγήθηκαν, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, ότι η εικόνα εαυτού και η αξία που της αποδίδουμε διαμεσολαβείται από το βλέμμα των άλλων (Δραγώνα, 2003).

Όσον αφορά τους Έλληνες της διασποράς, ο όρος εθνοπολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται σε εκείνο το μέρος της ταυτότητας που συνδέεται ή συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν στην ελληνική γλώσσα, στον πολιτισμό, σε ήθη, έθιμα, παραδόσεις και θεσμούς. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί συνθετικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, η οποία είναι ευρύτερη και καλύπτει και εκείνα τα κοινωνικοπολιτισμικά, πολιτικά, οικονομικά και λοιπά στοιχεία που αφορούν στην κοινωνία της χώρας διαμονής. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα λοιπόν, αποτελεί μέρος της πολιτισμικής ταυτότητας, που με τη σειρά της αποτελεί συνθετικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας. Η ύπαρξη πολλών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων παραπέμπει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:40-41, Δαμανάκης, 2007:21).

Η ταυτότητα, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, δεν είναι στατική, αλλά είναι δυναμική και εξελισσόμενη και δομείται σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο και

από στοιχεία τόσο πραγματολογικά όσο και συμβολικά. Οι διαδικασίες δόμησης και τα περιεχόμενα της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας, για παράδειγμα, δεν είναι ταυτόσημα. Η πολιτισμική και η εθνική ταυτότητα αποτελούν διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας, αλληλεπικαλύπτονται, αλλά δεν ταυτίζονται. Η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται κάτω από ορισμένες κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες και αποτελεί τρόπο και στάση ζωής συνδεδεμένα με την κοινωνικοποίηση του ατόμου και αποτελεί έκφραση αυτού που αποκαλούμε «συγχρονικό επίπεδο» και «συγχρονικά στοιχεία» προσδιορισμού της ταυτότητας. Από την άλλη, η εθνική ταυτότητα περιορίζεται σε κοινά και διαχρονικά στοιχεία, όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία, η ιστορία (πραγματικά στοιχεία) ή οι μύθοι, οι θρύλοι και οι παραδόσεις (συμβολικά στοιχεία) (Δαμανάκης, 2010:18 στο Κεσίδου et.al., 2010:18).

Με άλλα λόγια, η εθνική ταυτότητα εκφράζει το «διαχρονικό επίπεδο» προσδιορισμού της ταυτότητας, το οποίο αποτελείται από κοινά στοιχεία, από συλλογικές εμπειρίες και μνήμες, αλλά και από μύθους, ενώ η πολιτισμική ταυτότητα εκφράζει το «συγχρονικό επίπεδο». Αυτό σημαίνει, ότι ενώ η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την καθημερινή, ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, η εθνική μπορεί να καλλιεργηθεί και στα πλαίσια μιας εικονικής πραγματικότητας, η οποία σε ένα βαθμό μπορεί να δημιουργηθεί από το σχολείο ή και από άλλους φορείς κοινωνικοποίησης. Βέβαια, και η εθνική ταυτότητα διαθέτει βιωματικά στοιχεία με την έννοια ότι το άτομο και η ομάδα βιώνουν, για παράδειγμα, μια εθνική γιορτή, μια παρέλαση και τις όποιες τελετουργίες στοχεύουν στη δόμηση και στην ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας. Δεν είναι όμως στον ίδιο βαθμό βιωματική με την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία είναι βιωμένη ταυτότητα (Δαμανάκης, 2010:18 στο Κεσίδου et.al., 2010:18). Ως εκπαιδευτικός στόχος, η πρώτη αναφέρεται σε συγχρονικά και βιωματικά στοιχεία, ενώ η δεύτερη αντλεί μορφωτικά περιεχόμενα κυρίως από το παρελθόν (Δαμανάκης, 2007). Επιπρόσθετα, η εθνική ή εθνοτική ταυτότητα παραπέμπει στις κοινές ιδιότητες που θεωρείται ότι έχουν τα μέλη ενός έθνους που είναι οι φορείς της, ενώ η πολιτισμική ταυτότητα, έχει μια σχέση «κελύφους-περιεχομένου» με τις κατηγορίες της εθνικότητας, εθνότητας, θρησκείας και γλώσσας. Παρόλο αυτά, η έννοιά της

παραπέμπει συνήθως στην ουσία της ταυτότητας και δηλώνει τις ιδιότητες, τις στάσεις, τις αξίες, και τις συμπεριφορές του φορέα της (Γκότοβος, 2002).

Η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα μαζί συνθέτουν την εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος/διάσταση της πολιτισμικής, ενώ το πρώτο συνθετικό της αναφέρεται σε μια εθνοτική καταγωγή που διαθέτει τα διακριτά, συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία που προαναφέρθηκαν (γλώσσα, ιστορία, παράδοση, ήθη και έθιμα κτλ) και τη διαφοροποιούν από μια άλλη εθνοτική ταυτότητα (Δαμανάκης 2007:22).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα, ως συστατικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας, χρησιμεύει ως εργαλείο για τον προσδιορισμό της δράσης του ατόμου στον κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο, για τον καθορισμό της σχέσης του με μία ή και περισσότερες ομάδες αναφοράς και συνακόλουθα και για τον αυτοπροσδιορισμό του. Από διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών» ο αυτοπροσδιορισμός των ομογενών, όπως και κάθε διασπορικής εθνοτικής ομάδας αλλά και η διαμόρφωση ταυτότητάς συντελούνται πάντα σε σχέση με (Δαμανάκης, 2007:22, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:41):

- α) τους αλλοεθνείς του περιγυρού τους
- β) τους ομοεθνείς της παροικίας του και
- γ) το εθνικό κέντρο

Διερευνώντας την κοινωνικοποίηση της ελληνικής καταγωγής ατόμων στη διασπορά και ειδικότερα στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα ή ελληνικότητά τους, συμπεραίνει κανείς εύκολα ότι στην ελληνική διασπορά απαντώνται πολλές εκφάνσεις της ελληνικότητας, οι οποίες συναρτώνται με την εκάστοτε ιστορική εξέλιξη της διασποράς και τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες διαβίωσης των μελών της κάθε διασποράς. Αναλυτικότερα, αυτό που αποκαλούμε ελληνικότητα στη διασπορά κινείται μεταξύ δύο πόλων (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:40-41, Δαμανάκης, 2007:22):

Στη μία περίπτωση η ελληνικότητα δεν προσανατολίζεται απλώς στις ελλαδικές πολιτισμικές νόρμες, αλλά είναι κοντά στην έκφραση της ελλαδικής ελληνικότητας, με την έννοια ότι διαθέτει συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία όπως:

γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμούς, ήθη, έθιμα παραδόσεις και η οποία απαντάται στη μεταναστευτική διασπορά και κυρίως στην Ευρώπη. Στην ουσία, πρόκειται για μια εξωελλαδική και εν τούτοις ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνικότητα (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:40-41, Δαμανάκης, 2007:22).

Αυτή η κατηγορία έκφρασης της πραγματικότητας συναντάται σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και κυρίως στη Γερμανία λόγω του ότι υπάρχει μικρή γεωγραφική απόσταση από την Ελλάδα. Στη Γερμανία, λειτουργεί ένας μεγάλος αριθμός αμιγών ελληνικών σχολείων γύρω από τα οποία αναπτύσσονται δυναμικά παράλληλες ελληνικές κοινότητες και δίκτυα. Οι Έλληνες της Δυτικής Ευρώπης έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται και ως Έλληνες και ταυτόχρονα ως Ευρωπαίοι πολίτες γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα θεωρητικά και πρακτικά, να προσανατολίζονται και να έχουν ως άμεσο σημείο αναφοράς την Ελλάδα. Ωστόσο, αυτός ο προσανατολισμός είναι δυνατόν στην ακραία του έκφραση να καταστεί εθνοκεντρικός με αποτέλεσμα η οργάνωση της παροικίας να πάρει αμυντικό και αντιφατικό χαρακτήρα, όπως συνέβη στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, τότε που καλλιεργήθηκε έντονα η ιδιότυπη ιδεολογία ως παράγοντας συνοχής με το εθνικό κέντρο (Διαλεκτόπουλος, 2008).

Ανάμεσα λοιπόν στους δύο πόλους εντοπίζεται μια ποικιλία εκφάνσεων της ελληνικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και της γλωσσικής επάρκειας και είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών παραστάσεων και των διαφορετικών ομοιωμάτων, εικόνων και εμπειριών που έχει το κάθε άτομο. Δηλαδή, υπάρχουν πολλαπλές ταυτότητες, πράγμα που παραπέμπει περισσότερο σε μια πολιτισμική ετερότητα παρά σε μια πολιτισμική ταυτότητα. Η ετερότητα υπάρχει μόνο στην περίπτωση που το Εγώ και ο Άλλος συμμετέχουν σε μια κοινή μοίρα. Κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός και η απόκτηση αυτοαντίληψης, αυτοσυναισθήματος και αυτοεικόνας είναι διαδικασίες που συντελούνται στο εσωτερικό του ατόμου, πάντα όμως σε σχέση με τους άλλους. Γεγονός που σημαίνει ότι το Εγώ δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το Εσύ. Ο εαυτός δεν υπάρχει παρά μέσα και διαμέσου των σχέσεων του με τους Άλλους. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί να γνωρίσει την πληρότητα χωρίς τον Άλλο, έχει ανάγκη τους Άλλους, προσδοκά την αναγνώριση από αυτούς, ακόμα και μέσα στη μοναξιά δε σταματάει να συναντιέται μαζί τους. Το άτομο καθορίζεται έτσι από την πολλαπλότητα των αλληλεπιδράσεων με τον περιβάλλοντα κόσμο. Επιπρόσθετα, τα μέλη μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση

με τα άλλα μέλη της παροικίας, τους αλλογενείς στη χώρα όπου ζουν και τους κατοίκους της χώρας προέλευσης. Πέρα από τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής του κοινωνικοποίησης, σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία παίζει και ο ετεροπροσδιορισμός του. Με τον όρο αυτόν νοείται η στάση της κοινωνίας της χώρας προέλευσης και υποδοχής απέναντί του (Διαλεκτόπουλος, 2008).

Ένας αντιφατικός ετεροπροσδιορισμός μπορεί να έχει ανασταλτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, οι ελληνικής καταγωγής πρόσφυγες από παρευξείνιες χώρες, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση έχουν να διαχειριστούν μια σειρά εναλλακτικών προσδιορισμών: Συγκεκριμένα, το ελληνικό κράτος τους χαρακτηρίζει «Ελληνοπόντιους», η ελληνική κοινωνία τους αντιμετωπίζει ως «Ρωσοπόντιους», οι ίδιοι αυτοπροσδιορίζονται ως «Πόντιοι» και τα παιδιά τους μετακινούνται στα μεσοδιαστήματα αυτών των οριοθετήσεων. Σε αντιδιαστολή με την πολιτισμική ταυτότητα- η οποία είναι προϊόν της κοινωνικοποίησης του ατόμου κάτω από συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες- οι ομογενείς είναι δυνατόν να εμφανίζουν μια εθνική ταυτότητα, η οποία είναι προϊόν της εξιδανίκευσης και της μυθοποίησης του παρελθόντος και δε συνοδεύεται από συγχρονικά στοιχεία. Αυτή αποκαλείται από τον Μ. Δαμανάκη «εικονική εθνική ταυτότητα». Ο ερευνητής αντιδιαστέλλει την εικονική εθνική ταυτότητα από την πολιτισμική ταυτότητα, καθώς η τελευταία στηρίζεται κυρίως σε συγχρονικά στοιχεία και έχει βιωματικό χαρακτήρα, διαμορφώνεται δηλαδή κυρίως μέσα από την ενεργό ενασχόλησή του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Διαλεκτόπουλος, 2008).

Στη χώρα διαμονής/υποδοχής η εικονική εθνική ταυτότητα δεν αποτελεί πρόβλημα για το άτομο, αφού αυτό ζει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία ανέχεται την πολιτισμική ετερότητα. Καθώς η εικονική ταυτότητα δεν έρχεται αντιμέτωπη με την πραγματικότητα, το άτομο δεν αισθάνεται την αντίφαση μεταξύ εικονικής εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής ταυτότητας. Όμως, σε περίπτωση παλιννόστησης ή μόνο άμεσης επαφής με την πραγματικότητα, αυτή η αντίφαση αναδεικνύεται, και μπορεί να αποβεί, μοιραία για το άτομο, επειδή η πολιτισμική του ταυτότητα διαφοροποιείται από εκείνη των ελλαδιτών. Και το κυριότερο, η εικονική εθνική ταυτότητα και η εξιδανικευμένη εικόνα που είχε για την Ελλάδα καταρρέουν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, που δεν του αφήνουν περιθώρια για ομαλή

κοινωνικοπολιτισμική ένταξη ή έστω προσαρμογή. Είναι πολλά τα παραδείγματα ατόμων ελληνικής καταγωγής δεύτερης και τρίτης μεταναστευτικής γενιάς που επισκέπτονται για πρώτη φορά την Ελλάδα και συναντούν μια εικόνα διαφορετική από εκείνη που συντηρούσαν μέσα από διηγήσεις των γονέων ή των παππούδων-γιαγιάδων τους στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον. Η εξιδανικευμένη εικόνα για Ελλάδα- συχνά προϊόν του απώτερου πολιτισμικού παρελθόντος-δεν φαίνεται να συμβαδίζει με τη σκληρή πραγματικότητα (Διαλεκτόπουλος, 2008).

Η δεύτερη έκφανση της ελληνικότητας, την οποία συναντάμε, κυρίως, στην ιστορική διασπορά και στη μεταναστευτική διασπορά με μακρά ιστορία, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «συμβολική ελληνικότητα». Αυτή, εμφανίζεται απλώς ως πεποίθηση, ως πίστη στην καταγωγή, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, ως ιδεολόγημα, ως μύθος χωρίς να συνοδεύεται από συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία, αλλά στην καλύτερη των περιπτώσεων από κάποια ελληνογενή πολιτισμικά και γλωσσικά ψήγματα, δηλαδή ένα πολιτισμικό ελάχιστο στο οποίο βασίζεται η συμβολική ελληνικότητα και της προσδίδει περιεχόμενο. (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:40-41, Δαμανάκης, 2007:22-23).

Για παράδειγμα, οι ταταρόφωνοι πληθυσμοί της Ουκρανίας, παρόλο που δεν υπάρχουν ούτε τα συγχρονικά/πραγματολογικά ούτε τα διαχρονικά στοιχεία που συγκροτούν την ελληνική ταυτότητα τουλάχιστον όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στην Ελλάδα, αυτό που τους κάνει να αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες είναι μια διάσταση ιδεολογική. Σύμφωνα με το Δαμανάκη, το ελάχιστο κοινό στοιχείο όλων όσων αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες είναι κατά κανόνα, η προφορική παράδοση, η οποία εκφράζεται ως πίστη ή ως ιδεολόγημα ή ως μύθος περί μιας κοινής πολιτισμικής ή βιογενετικής καταγωγής ή απλώς ως ένας συναισθηματικός δεσμός. Οι άνθρωποι αυτοί, παρά το γεγονός ότι δεν έχουν τεκμήρια της ελληνικότητάς τους, ισχυρίζονται ότι είναι Έλληνες για έτσι νιώθουν. Είναι το ελάχιστο αίσθημα που κουβαλούν μαζί τους το οποίο μάλιστα πέρασε από γενιά σε γενιά. Η έκφανση αυτής της ελληνικότητας μπορεί να χαρακτηριστεί ως «συμβολική ελληνικότητα». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τόσο οι δεσμοί τους όσο και η εντύπωσή τους για την Ελλάδα αναπτύχθηκαν σε ένα αφαιρετικό επίπεδο. Στην ουσία είναι αποτέλεσμα αφαιρετικής εξιδανίκευσης και αναφοράς στο μακρινό παρελθόν που φτάνει στα όρια του μύθου και μάλιστα απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Ωστόσο, αυτός ο μύθος. Αυτό το πολιτισμικό ελάχιστο έχει ιδιαίτερη σημασία για τον φορέα του καθώς

χρησιμοποιείται ως στοιχείο της ταυτότητά τους, της αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος που έχει τόσο το άτομο όσο και η ομάδα (Διαλεκτόπουλος, 2008).

Ωστόσο, οι ιδεολογίες που στερούνται υλικής βάσης ως προϊόντα αφαιρετικής εξιδανίκευσης και μυθοποίησης του παρελθόντος (χωρίς συγχρονικά στοιχεία) λόγω των περιορισμένων ορίων αντοχής δεν μπορούν να αντέξουν σε περίπτωση που έρθουν αντιμέτωπα με την πραγματικότητα. Αν όμως αυτά καλλιεργούνται συστηματικά και γίνουν συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής ζωής μιας ομάδας τότε μετατρέπονται σε παράγοντα κοινωνικοποίησης των ατόμων και σε συνθετικό στοιχείο της ταυτότητάς τους και επομένως δημιουργούν μια πραγματικότητα. Ο Δαμανάκης, υποστηρίζει πως από τη στιγμή που το πολιτισμικό ελάχιστο χρησιμοποιείται ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού και καθίσταται συνθετικό στοιχείο της αυτοαντίληψης, αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος του ατόμου αποκτά ιδιαίτερο νόημα για το άτομο και είναι δυνατόν να αναλυθεί και να τεκμηριωθεί από τις κοινωνικές επιστήμες ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος. Ακόμη, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού είναι δυνατόν να συνδεθεί με την έννοια της αυτονομίας τους ατόμου καθώς και με τα ανθρώπινα δικαιώματα και συνεπώς να τεκμηριωθεί και από φιλοσοφικής και από κοινωνιολογικής πλευράς (Διαλεκτόπουλος, 2008).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ατόμων και ομάδων που μένουν μακριά από τον εθνικό κορμό στη διασπορά, μπορεί να εμφανίζεται στην πιο εξεζητημένη της μορφή απλώς ως ιδεολόγημα, ως συναίσθημα, ως πίστη σε μια κοινή καταγωγή, χωρίς βέβαια να συνοδεύεται από συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία (γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, ήθη και έθιμα, θεσμοί). Η ομάδα αυτή των ατόμων διαθέτει στην καλύτερη των περιπτώσεων «ελληνογενή και πολιτισμικά και γλωσσικά ψήγματα» αυτό που αποκαλεί ο Δαμανάκης «πολιτισμικό ελάχιστο» (Διαλεκτόπουλος, 2008).

1.3 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά υφίσταται σε 65 χώρες και στις πέντε ηπείρους και την οποία έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και να διδαχθούν

«ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι», «ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής» και «αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι». Οι μορφές και οι φορείς που παίρνει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση ποικίλλουν (Δαμανάκης, 2007:79-88 στο Χατζηδάκη, 2013:2).

Αν προσπαθήσει κανείς να διαμορφώσει μια τυπολογία που να περιλαμβάνει το σύνολο των μορφών και το φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, θα διαπιστώσει ότι υπάρχει μια μεγάλη πολυμορφία και ετερογένεια και ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αναπτύχθηκε στα πλαίσια της (ανεξάρτητης) ιστορικής εξέλιξης των ελληνικών παρoικιών στις διάφορες χώρες υποδοχής. Τόσο οι διαφορετικές συνθήκες όσο και η διαφορετική πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των ομογενών, είχε σαν συνέπεια να υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και διαφοροποιημένη «οργάνωση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από χώρα σε χώρα (Κουτούζης, 1999:105 στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ: Δαμανάκης, 1999:105).

Αναλυτικότερα: οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες.

1. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής/διαμονής
2. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης και
3. Σε εκείνους της παρoικίας-συμπεριλαμβανομένης της εκκλησίας

Το ποιος είναι ο φορέας οργάνωσης κάποιας μορφής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και το ποια μορφή εκπαίδευσης είναι η συχνότερη εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες όπως είναι: οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα, η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρα υποδοχής έναντι των εθνοτικών ομάδων στην επικράτειά της, η ιστορική εξέλιξη της παρουσίας των Ελλήνων σε κάθε χώρα καθώς και η εκάστοτε πολιτική του κράτους (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2010:24 & Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:33).

Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης					
Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες	Φυσικά πρόσωπα	Νομικά πρόσωπα (π.χ. Σύλλογοι, Κοινότητες)	Εκκλησία	Κρατικές υπηρεσίες της χώρας προέλευσης	Κρατικές υπηρεσίες της χώρας διαμονής
Προσχολική					

αγωγή					
Αμιγή νηπιαγωγεία	+	+	+	+	
Μεικτά νηπιαγωγεία		+	+	+	+
Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση					
Αμιγή ελληνικά σχολεία		+		+	
Ημερήσια δίγλωσσα σχολεία για ελληνόγλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές		+	+	+	+
Τμήματα ελληνικής γλώσσας για ελληνόγλωσσους (ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά κ.λπ.	+	+	+	+	+
Κανονικές τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόγλωσσους μαθητές					+
Ευρωπαϊκά σχολεία				+	+

Πίνακας 1. Φορείς και Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά (Δαμανάκης, 2007:79)

Στις περισσότερες χώρες, η Εκκλησία και οι αστικές Κοινότητες αποτελούν τους δύο σημαντικότερους φορείς υποστήριξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και διασφάλισης της συνέχειά της. Εξαιρέση ωστόσο, αποτελεί η περίπτωση της Γερμανίας, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση χρηματοδοτείται και εποπτεύεται είτε από τις γερμανικές αρχές είτε από την Ελλάδα. Στις άλλες χώρες, ο ρόλος του ελληνικού κράτους είναι πολύ περιορισμένος σε σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία μορφών εκπαίδευσης, καθώς δεν έχει τη δικαιοδοσία να παρεμβαίνει στην

επικράτεια ενός άλλου κράτους και να οργανώνει μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Χατζηδάκη, 2016:74).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ως φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργεί σχεδόν αποκλειστικά η ελληνορθόδοξη Εκκλησία Αμερικής, γεγονός που διασφαλίζει μια σχετική ομοιογένεια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ως προς την οργάνωση και τα περιεχόμενα της. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, έχουν εμφανισθεί και άλλοι φορείς, λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής ορισμένων πολιτειών της Αμερικής οι οποίες προωθούν τα λεγόμενα Charter Schools. Από την άλλη, στον γειτονικό Καναδά πρωταγωνιστικό ρόλο έπαιξαν -και συνεχίζουν να παίζουν-οι Κοινότητες (Δαμανάκης, 2006:303).

Στην Αυστραλία, ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν τόσο η Εκκλησία όσο και οι Κοινότητες, ενώ σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης οι εκπαιδευτικοπολιτικές πρωτοβουλίες πηγάζουν κατά κανόνα από Ομοσπονδίες Ελληνικών Συλλόγων, ενώσεις προσώπων (εταιρείες) ή και φυσικά πρόσωπα. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, για διαφορετικούς λόγους βέβαια, σημαντικό ρόλο στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση παίζουν και τα κράτη διαμονής/υποδοχής (Δαμανάκης, 2006:303).

Το 2011 με την ψήφιση του νόμου 4027, με την απομείωση της παρουσίας του ελληνικού κράτους στα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (π.χ. μέσω της δραστηκής μείωσης των αποσπάσεων στο εξωτερικό), έχουν αρχίσει να αναδεικνύονται ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων οι οποίοι στηρίζουν τμημάτων (ΤΕΓ) σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Χατζηδάκη, 2016:74).

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι υπό την εποπτεία και συνιστά σχεδόν αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των κρατών υποδοχής/διαμονής ή/και της Ελλάδας. Αυτή αποτελεί και την ουσιώδη διαφορά μεταξύ της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε και της εκπαίδευσης σε άλλες-κυρίως υπερατλαντικές-χώρες και οφείλεται κυρίως τόσο στη διαφορετική εξέλιξη της μετανάστευσης στις εν λόγω χώρες, όσο και στις διαφορετικές πολιτικές συγκυρίες. Σε αντίθεση με τους Έλληνες της Ευρώπης, οι οποίοι λειτουργούν συγχρόνως και ως Ευρωπαίοι πολίτες και διατηρούν μια άμεση θεσμική σχέση με την Ελλάδα, οι Έλληνες στις παραδοσιακές υπερατλαντικές χώρες

υποδοχής μεταναστών, οργανώθηκαν σε παροικίες έχοντας ως στόχο την κατα το δυνατόν αυτοδύναμη αντιμετώπιση των προβλημάτων προσαρμογής στη νέα τους πατρίδα (Δαμανάκης, 2006:303).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αν κάποιος προβεί σε σύγκριση ανάμεσα σε ιστορική και μεταναστευτική διασπορά, θα διαπιστώσει πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τους φορείς. Για παράδειγμα, στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στηρίζεται κατά κανόνα στους παροικιακούς φορείς αν και σε ορισμένες χώρες ιδιαίτερα στις (Αρμενία, Γεωργία, Ρωσία, Ουκρανία) η ελληνόγλωσση εκπαίδευση διδάσκεται σε κάποιες τάξεις ως προαιρετικό μάθημα σε όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως καταγωγής (Δαμανάκης, 2007:81). Εξάιρεση αποτελεί η Αλβανία, στην οποία η επίσημα αναγνωρισμένη ελληνική μειονότητα επιτρέπεται να διατηρεί τα δικά της σχολεία, με χρηματοδότηση του αλβανικού κράτους (Βούρη και Καψάλης, 2003 στο Χατζηδάκη, 2016:74).

Πιο συγκεκριμένα, **οι φορείς** που εμπλέκονται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά είναι οι εξής (Κουτούζης, 1999:108-110, Δαμανάκης, 2007, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2010:23-25 & Γεωργογιάννης, 2008) :

- Η Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία σχεδόν παντού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ως φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Στις Η.Π.Α. μάλιστα αποτελεί τον κυριότερο φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζεται η ίδια η (Αρχι)επισκοπή (Αρχιεπισκοπή Β. Και Ν. Αμερικής), (Επισκοπή Τορόντο) ως φορέας, ενώ σε άλλες εμφανίζονται οι κατά τόπους ενορίες (Βρετανία). Στην περίπτωση της Βρετανίας, Η Αρχιεπισκοπή Θυατείρων έχει την «υψηλή εποπτεία» των ενοριακών σχολείων που υπάγονται στο Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΚΕΣ). Ακόμη, η Ορθόδοξη Εκκλησία στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί τον φορέα των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας με τη μορφή «σαββατιανών», απογευματινών και κατηχητικών σχολείων. Υπάρχουν, ωστόσο και περιπτώσεις (Η.Π.Α., Καναδά, Αυστραλία), όπου έχει υπό την εποπτεία της και τα Ημερήσια Σχολεία (ενταγμένα ή μη).
- Άλλες εκκλησίες, πλην της Ορθόδοξης (π.χ καθολικές), που δίνουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Η.Π.Α., Αυστραλία).

- Παράλληλα, ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εμφανίζονται Ελληνικές Κοινότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις οι ελληνικές κοινότητες δεν ταυτίζονται με την ενορία. Υπάρχουν κοινότητες οι οποίες περιλαμβάνουν αρκετές ενορίες, άλλες οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα από την εκκλησία και ομοσπονδίες κοινοτήτων, οι οποίες εμφανίζονται ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στα πλαίσια Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας ή/και σχολείων (π.χ Γερμανία, Αυστραλία).
- Οι Σύλλογοι Γονέων οι οποίοι σε κάποιες χώρες υποδοχής/διαμονής θέλοντας να έχουν οι ίδιοι την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών τους έχουν ιδρύσει είτε ανεξάρτητα είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς «απογευματινά» και «σαββατιανά» σχολεία (π.χ Βρετανία, Καναδάς). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Βρετανίας, όπου εκτός από το ΚΕΣ το οποίο ελέγχεται από την Αρχιεπισκοπή Θυατείρων, ιδρύθηκαν και δύο ακόμη φορείς (ΟΕΣΕΚΑ-ΑΕΣΑ) από συλλόγους γονέων. Ανάλογη περίπτωση συναντάμε και στον Καναδά. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Σύλλογοι Γονέων ανεξάρτητα από το εάν εμφανίζονται ως φορείς εκπαίδευσης στη διασπορά ασκούν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Γερμανία).
- Οι κατά τόπους κρατικοί/δημοτικοί φορείς, όπου το επίσημο κράτος προσφέρει τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είτε εντός προγράμματος (π.χ Γερμανία, Αυστραλία, Σουηδία), είτε εκτός (π.χ Καναδάς). Και σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει όμως ποικιλία φορέων, ανάλογα με τη μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας υποδοχής. Στην Αυστραλία, Καναδά και Γερμανία φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι το «Υπουργείο Παιδείας» ενώ στη Σουηδία οι Δήμοι.
- Επιπρόσθετα, το επίσημο ελληνικό κράτος, είτε μέσω του (ΥΠΕΠΘ) είτε μέσω των προξενείων και των γραφείων εκπαίδευσης. Υπάρχουν σχολεία που αναγνωρίζονται από το ΥΠΕΠΘ ως ισότιμα με τα ελληνικά και ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα (ελληνικό σχολείο Λονδίνου, αμιγή ελληνικά σχολεία Γερμανίας). Ακόμη, εποπτεύει τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες (Γερμανία, Σουηδία, Βρετανία κ.τ.λ). Επίσης, σε ορισμένες χώρες, ακόμη κι αν τα προξενεία δεν εμφανίζονται ως φορείς, συνεργάζονται με τις τοπικές σχολικές αρχές.

- Ακόμη, οι ιδιωτικοί φορείς προσφέρουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ως μάθημα επιλογής σε ιδιωτικά σχολεία που ιδρύουν (π.χ Καναδάς, Αυστραλία).
- Το Επίσημο Κυπριακό κράτος στην περίπτωση της Βρετανίας εποπτεύει τους δασκάλους της κυπριακής εκπαιδευτικής αποστολής.
- Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των Ευρωπαϊκών Σχολείων (Βέλγιο, Βρετανία, Γερμανία).
- Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
- Φιλανθρωπικά Ιδρύματα (Η.Π.Α.) και πολιτιστικά ιδρύματα (Αργεντινή- Ουρουγουάη).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία και ανομοιογένεια φορέων και σε συνολικό επίπεδο αλλά και σε τοπικό, καθώς με εξαίρεση τη Σουηδία, όπου το κράτος (μέσω της όμως της τοπικής αυτοδιοίκησης) είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας, εμφανίζονται διάφοροι φορείς, στην ίδια χώρα, τις περισσότερες φορές χωρίς τον στοιχειώδη συντονισμό μεταξύ τους. Οι φορείς αυτοί λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες και με τα δικά τους κριτήρια.

Όσον αφορά τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας αρχικός διαχωρισμός αναφορικά με την ένταξη ή μη των μορφών αυτών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ:Δαμανάκης, 1999:105). Σύμφωνα με τον Κουτούζη, η βασική διαφορά στις **μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης** αφορά στην ένταξη ή μη των μορφών αυτών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής/διαμονής. Αναλυτικότερα οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής (1999:105-110 στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ:Δαμανάκης, 1999:105-110):

Μορφές ενταγμένες στο πρόγραμμα της χώρας υποδοχής

- Ημερήσια ενταγμένα σχολεία (δίγλωσσα ή και τρίγλωσσα), όπως το «Σωκράτης» και το «Αριστοτέλης» στον Καναδά και το Ελληνικό Κολλέγιο του Λονδίνου, το δίγλωσσο σχολείο του Βερολίνου και τα ημερήσια ενταγμένα σχολεία της Νέας Υόρκης και του Μπουένο Άιρες.
- Τμήματα μητρικής γλώσσας από τα ίδια τα κρατικά ή και ιδιωτικά σχολεία μέσα στο προβλεπόμενο ωράριο. Τέτοια τμήματα συναντάμε στη Σουηδία και τη Γερμανία.

- Δίγλωσσες τάξεις. Πρόκειται για τάξεις (κυρίως σε σχολεία της Γερμανίας), στις οποίες εφαρμόζεται το κανονικό το πρόγραμμα του σχολείου της χώρας υποδοχής και παράλληλα διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ο πολιτισμός, η ιστορία και άλλα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Η μορφή αυτή συναντάται κυρίως στη Γερμανία (Μόναχο, Φρανκφούρτη, Βερολίνο). Ακόμη, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι προπαρασκευαστικές τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές πριν την ένταξή τους σε κανονικές τάξεις των χωρών υποδοχής. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη Νέα Υόρκη, διακόπηκε η λειτουργία τους καθώς η ζήτηση για δίγλωσσες τάξεις ήταν πολύ περιορισμένη, ενώ αντίθετα «σύνθετες» τάξεις στη Σουηδία φαίνεται να έχουν διακόψει τη λειτουργία τους από το 1991, εξαιτίας αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
- Τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης (ή δεύτερης) σε κρατικά ή και ιδιωτικά/ανεξάρτητα σχολεία στα πλαίσια της υποχρεωτικής διδασκαλίας κάποιας ξένης γλώσσας. Η μορφή αυτή απαντάται στις ΗΠΑ (κυρίως στην περιοχή της Νέας Υόρκης) και στην Αυστραλία, όπου τα ελληνικά προσφέρονται ως μάθημα επιλογής για όλους τους μαθητές του σχολείου.
- Διαπολιτισμικά σχολεία, όπως αυτά των Βρυξελλών, τα οποία μόνο κατ' ευφημισμόν μπορούν να χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά.
- Κέντρα τηλεκπαίδευσης, όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία της ελληνικής με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέτοια κέντρα συναντάμε στην Αυστραλία.

Μορφές μη ενταγμένες στο πρόγραμμα της χώρας υποδοχής

- Τα Τμήματα Ελληνικής (ή Μητρικής) Γλώσσας, τα οποία είναι η πιο συνήθης μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Υπάρχουν σε όλες τις υπό εξέταση χώρες, είτε με τη μορφή σαββατιανών, είτε απογευματινών τμημάτων οργανωμένα από το ελληνικό κράτος, τις ενορίες ή άλλους παροικιακούς φορείς. Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου αναλογα τμήματα έχουν οργανωθεί και από τους επίσημους φορείς των χωρών υποδοχής, όπως για παράδειγμα το «Heritage Program» του Ontario στον Καναδά και τα τμήματα μητρικής γλώσσας σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας.

- Αμιγή ελληνικά σχολεία. Πρόκειται για σχολεία τα οποία θεωρούνται ισότιμα με τα ελληνικά, καθώς ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Παραδείγματα τέτοιων σχολείων είναι το ελληνικό σχολείο Λονδίνου, το Καστεκίδειο, το ελληνικό σχολείο των Βρυξελλών και τα ελληνικά σχολεία της Γερμανίας (Κολωνίας, Dortmund, Bielefeld).
- Ευρωπαϊκά σχολεία Βρυξελλών και Μονάχου. Σε αυτά φοιτούν τα παιδιά των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε περιπτώσεις στις οποίες ο αριθμός των παιδιών δεν είναι ικανός ώστε να δημιουργηθεί ελληνικό τμήμα, λειτουργεί τμήμα μητρικής γλώσσας, όπως στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Culham της Αγγλίας.
- Τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε Πανεπιστήμια, κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών και πολιτιστικά ιδρύματα. Τέτοια τμήματα λειτουργούν στη Βρετανία (Κολέγια ενηλίκων) και σε ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής (Ουρουγουάη-Μεξικό).
- Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων
- Κατηχητικά σχολεία

Όσον αφορά τις **μορφές εκπαίδευσης**, διακρίνει κανείς, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1., ανάμεσα σε σχολεία (τα οποία λειτουργούν με πλήρες ωράριο και χορηγούν κάποια βεβαίωση φοίτησης) και σε τμήματα ελληνικής γλώσσας (ΤΕΓ). Τα (ΤΕΓ) αποτελούν την πιο συνηθισμένη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και λειτουργούν σε πάρα πολλές χώρες. Σε αυτά τα τμήματα υπάρχουν και εσωτερικές διαφοροποιήσεις, ανάλογα με το φορέα που έχει την ευθύνη για τη λειτουργία τους, την αμοιβή, την εξεύρεση εκπαιδευτικών και το πότε λειτουργούν:

- Τα περισσότερα ΤΕΓ στηρίζονται αποκλειστικά στην ελληνική πλευρά και λειτουργούν είτε απογευματινές ώρες («απογευματινά») είτε το πρωί του Σαββάτου («σαββατιανά»).
- Υπάρχουν ΤΕΓ των οποίων η λειτουργία υποστηρίζεται εν μέρει από τη χώρα υποδοχής/διαμονής (λ.χ. στο Οντάριο του Καναδά) ή πλήρως (λ.χ. στη Γερμανία). Στη δεύτερη περίπτωση χαρακτηρίζονται «ενταγμένα» και λειτουργούν είτε μέσα στο πρωινό ωράριο είτε, συνηθέστερα, το απόγευμα.

Σε αρκετές μεγαλουπόλεις, (Νέα Υόρκη, Μελβούρνη, Σικάγο, Βερολίνο, Ντίσελντορφ, Μόναχο κ.λπ. η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε πληθυσμό είτε αμιγώς

ελληνικής καταγωγής είτε μεικτό, σε διάφορες σχολικές μονάδες διαφόρων μορφών με βάση πάντα την τοπική νομοθεσία. Σε αυτά τα σχολεία οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα για να φοιτήσουν. Συνήθης μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τα λεγόμενα Ημερήσια Σχολεία που υπάρχουν κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στον Καναδά και στην Αυστραλία. Αντίστοιχα σχολεία υπάρχουν και στην Αφρική (Αιθιοπία, Ν. Αφρική, Σουδάν) με διαφορετικές ονομασίες και καθεστώς. Όσον αφορά τον πληθυσμό των σχολείων αυτών είναι κατά κανόνα μεικτός και τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος διδάσκονται, κατά κύριο λόγο, στην γλώσσα που είναι κυρίαρχη στην εκάστοτε χώρα, ή ακόμη και σε τρεις γλώσσες (Χατζηδάκη, 2016:75).

Το σχολείο «Αρχιμήδειος Ακαδημία» που βρίσκεται στο Μαϊάμι της Φλόριντας των ΗΠΑ, προσφέρει μια ώρα την ημέρα μάθημα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στους μαθητές καθώς και μαθήματα μαθηματικών στη γλώσσα αυτή. Η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν εκεί είναι ισπανόφωνοι Αμερικάνοι (Χατζηδάκη, 2016:75).

Στο σχολείο της ελληνικής κοινότητας του Γιοχάνεσμπουργκ SAHETI, φοιτούν μαθητές ηλικίας 5 έως 18 ετών και διδάσκονται τις εξής γλώσσες: αφρικάανς, ελληνική, αγγλική, καθώς και τη γλώσσα ζουλού. Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου είναι μεικτός (Χατζηδάκη, 2016:75).

Στο Ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης» της ελληνικής κοινότητας του Μόντρεαλ, τα δύο τρίτα του ωρολόγιου προγράμματος διδάσκονται μέσω της γαλλικής, που είναι η επίσημη γλώσσα της επαρχίας και του Κεμπέκ και ένα 20-25% αφιερώνεται στην ελληνική ενώ το υπόλοιπο στην αγγλική. Τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο αυτό είναι σχεδόν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής (Χατζηδάκη, 2016:75).

Στη Γερμανία λειτουργούν τα λεγόμενα Αμιγή Ελληνικά σχολεία τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερος τύπος ημερήσιου σχολείου. Ακολουθούν το ελλαδικό αναλυτικό πρόγραμμα και χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό. Στην ουσία προετοιμάζουν τους μαθητές για να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις για τα ελληνικά ΑΕΙ (Χατζηδάκη, 2016:75).

Στο Βέλγιο και σε κάποιες άλλες χώρες όπως Γερμανία και Λουξεμβούργο, λειτουργούν τα λεγόμενα Ευρωπαϊκά σχολεία. Πρόκειται για σχολεία στα οποία

φοιτούν τα παιδιά των εργαζομένων στις υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακολουθούν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας. Με εξαίρεση τα περισσότερα ΤΕΓ και τα Αμιγή ελληνικά σχολεία στη Γερμανία, οι υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης είναι συνήθως ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής/διαμονής (Πίνακας 1.). Επιπρόσθετα, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούν είναι κατά κανόνα δίγλωσσο και δίνει έμφαση στη γλώσσα που είναι κυρίαρχη στη χώρα διαμονής και λιγότερο στην ελληνική (Ημερήσια Δίγλωσσα Σχολεία) (Χατζηδάκη, 2016:75).

Η ελληνική γλώσσα, σε κάποιες χώρες (π.χ Αυστραλία) διδάσκεται ως προαιρετικό μάθημα σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, μια φορά την εβδομάδα (πρόγραμμα διδασκαλίας άλλων γλωσσών πέραν της αγγλικής). Σε άλλες χώρες πάλι (π.χ. Γερμανία), μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα λειτουργούν δίγλωσσες τάξεις με μαθητές είτε αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής είτε όχι. Ορισμένα μαθήματα διδάσκονται και στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, τέτοιου είδους τάξεις είναι πολύ περιορισμένες στον αριθμό (Χατζηδάκη, 2016:75).

Συμπερασματικά, η ποικιλία και η ανομοιογένεια που παρατηρείται στις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στη διαμόρφωση συγκεκριμένης, σταθερής και ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Με άλλα λόγια, προκύπτουν προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία συντονισμού του προσωπικού, της διδακτέας ύλης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και της συνολικής δραστηριότητάς τους (Δαμανάκης, 2007:84-85). Παρατηρείται ακόμη, σε όλες τις περιπτώσεις έλλειψη σαφούς οργανωτικής δομής, καθώς η συνεργασία των φορέων δεν ευνοεί τη δημιουργία τέτοιας δομής. Όμως, η ανυπαρξία οργανωτικής δομής με τη σειρά της οδηγεί σε αδυναμία προσδιορισμού των γραμμών εξουσίας και επικοινωνίας των φορέων που εμπλέκονται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και βέβαια, αδυναμία συντονισμού των δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση του κοινού στόχου. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο να υπάρχει και αδυναμία ουσιαστικής διοίκησης στον υπό εξέταση χώρο (Σαίτης, 1992). Επομένως, η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα.

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ όλες οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ως αντικείμενό τους τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού στους μαθητές που φοιτούν σε αυτές, δεν έχουν όλες τους ίδιους στόχους. Κάποιες μορφές (όπως τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας και κάποια άλλα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία σε ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις), έχουν ως στόχο να προετοιμάσουν τους μαθητές για συνέχιση των σπουδών τους στην Ελλάδα και στο εκεί κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ άλλες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την ένταξη στη χώρα υποδοχής/διαμονής (Δαμανάκης, 2007:84-85).

Η αδυναμία ουσιαστικής οργάνωσης και διοίκησης για την Ελλάδα ως μητροπολιτικό κέντρο σημαίνει αδυναμία ουσιαστικής και συντονισμένης παρέμβασης στο χώρο. Η ύπαρξη διαφορετικών φορέων που παρέχουν μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι προβληματικές σχέσεις των φορέων μεταξύ τους και η ανυπαρξία μιας συγκεκριμένης οργανωτικής δομής, καθιστούν προβληματική κάθε προσπάθεια παρέμβασης και άσκησης συγκεκριμένης πολιτικής (Κουτούζης, 1999:111 στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ:Δαμανάκης, 1999:111).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αντιμετωπίζει αρκετά και σοβαρά προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσης. Τα προβλήματα αυτά παρατηρούνται τόσο σε συνολικό όσο και σε τοπικό ή και σε σχολικό επίπεδο. Οι διαφορετικές κατά τόπους συνθήκες και η ιστορική παρουσία και εξέλιξη των Ελλήνων στις χώρες υποδοχής/διαμονής έχουν διαδραματίσει το δικό τους ρόλο στην αρχική διαμόρφωση αυτής της εικόνας. Ακόμη, η αδυναμία των ομογενειακών φορέων να διαμορφώσουν κάποια κοινή πολιτική στον εκπαιδευτικό χώρο, έχει «συμβάλλει» στη δημιουργία της συγκεκριμένης κατάστασης. Επομένως, η ανάγκη διαμόρφωσης κάποιου οργανωτικού και διοικητικού πλαισίου στις χώρες υποδοχής/διαμονής είναι επιτακτική, όπως επιτακτική είναι και η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης του ελληνικού κράτους σε συνεργασία με τους ομογενειακούς και τοπικούς φορείς (Κουτούζης, 1999:112 στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ:Δαμανάκης, 1999:112).

1.4 Προγράμματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά

Με πρωτοβουλία του καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη, ιδρύθηκε τον Ιούνιο του 1996 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ). Οι βασικοί στόχοι του ΕΔΙΑΜΜΕ είναι οι εξής (στο Χατζηδάκη, 2016:70-71):

- Να ερευνά και να προωθεί εκπαιδευτικά θέματα των παλιννοστούντων Ελλήνων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στην Ελλάδα
- Να καταρτίζει και να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό, στους Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές και στους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα
- Να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και για τη διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού στις παραπάνω κατηγορίες μαθητών

Στο πλαίσιο της παραπάνω στοχοθεσίας, το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ υπήρξε μεταξύ του 1997 και του 2014 φορέας υλοποίησης δύο πολύ σημαντικών προγραμμάτων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Και έχει ως επιστημονικά υπεύθυνους τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μιχάλη Δαμανάκη (2011 – Μάρτιος 2012) και την αναπληρώτρια καθηγήτρια του ίδιου πανεπιστημίου, Ασπασία Χατζηδάκη (Μάρτιος 2012 – Ιούνιος 2014) και χρηματοδοτείται από εθνικούς και κυρίως πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο του Β' και του Γ' ΚΠΣ (Χατζηδάκη, 2016:71).

Το έργο «Παιδεία Ομογενών» υλοποιήθηκε από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να συμβάλει στη διατήρηση, στην καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό- και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά- μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές αλλά και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, και με απώτερο στόχο την

ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της στοχοθεσίας επιδιώκεται (Χατζηδάκη, 2016:71):

- η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων σπουδών
- η επιμόρφωση των αποσπασμένων και των ομογενών εκπαιδευτικών
- η οργάνωση εκπαιδευτικών και εικαστικών προγραμμάτων για μαθητές
- η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων, δικτύων και υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Δαμανάκη, στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, παρατηρείται για πρώτη φορά στην ιστορία του νεοελληνικού κράτους και της νεοελληνικής διασποράς, η συνεργασία επιστημόνων από την Ελλάδα και τη διασπορά με στόχο να καταθέσουν μια συνολική πρόταση για τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα για το ρόλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Επίσης, για πρώτη φορά καταρτίστηκαν προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας καθώς και για τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού στη διασπορά συνολικά (2007).

Το συγκεκριμένο έργο στηρίζεται στο άρθρο 108 του Συντάγματος (2001), του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124/17-6-1996) «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» και τα Προγράμματα Σπουδών που έχουν εκπονηθεί για την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος έχουν εγκριθεί από το ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 807/4-7-2006) καθώς επίσης στηρίζονται και σε διακρατικές συμβάσεις ανάμεσα στην Ελλάδα και στις χώρες υποδοχής/διαμονής των Ελλήνων μεταναστών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:48).

Παρόμοιος ήταν και ο γενικός σκοπός του έργου ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» (2011-2014), δηλαδή «*η ενίσχυση και η αναβάθμιση της ελληνομάθειας των Ελλήνων της Διασποράς*». Έμφαση δόθηκε όχι τόσο στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ψηφιακή μορφή αλλά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός πρότυπου συστήματος διδασκαλίας των Ελλήνων της διασποράς με άξονα την εξ' αποστάσεως (e-learning). Και στην αναβάθμιση της επιμόρφωσης των διδασκόντων στο εξωτερικό

με έμφαση στους Έλληνες της Διασποράς ως δυνητικούς διδάσκοντες. Ο απώτερος στόχος του έργου, ο οποίος και επιτεύχθηκε, ήταν η ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς αλλά και σε μαθητές τη διδασκαλία και τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας, των στοιχείων της ιστορίας και των πολιτισμών τόσο σε συμβατική τάξη όσο και σε απόσταση, χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί τόπου και χρόνου (Χατζηδάκη, 2016:71-72).

Το φυσικό αντικείμενο του έργου «Παιδεία Ομογενών» δομείται σε τρεις δράσεις. Η πρώτη δράση ονομάζεται ΑΘΗΝΑ και αφορά την παρακολούθηση και βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών καθώς και την παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού. Η δεύτερη δράση φέρει το όνομα ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ και έχει ως αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών και η τρίτη δράση με το όνομα ΕΡΜΗΣ αφορά τη δημιουργία βάσεων δεδομένων, δικτύων επικοινωνίας και υπηρεσιών τηλεεκπαίδευσης. Ακόμη, υπάρχουν και τρεις οριζόντιες υποδράσεις που υποστηρίζουν το συνολικό έργο και αναφέρονται σε επιστημονικές συναντήσεις, συμπόσια, ημερίδες, συνέδρια, εκθέσεις και στην προβολή και δημοσιότητα του έργου γενικότερα. Τέλος, το συνολικό πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» στηρίχθηκε σε δύο πυλώνες, στην Ελλάδα, μέσω του ΥΠΕΠΘ, του Πανεπιστημίου Κρήτης και των πολιτικών θεσμών και στη διασπορά, μέσω των γραφείων εκπαίδευσης, τις περιφερειακές επιστημονικές επιτροπές και ομάδες εργασίας (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010:60).

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της πρώτης δράσης που φέρει το όνομα ΑΘΗΝΑ, καταρτίστηκαν τρία προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας και ένα για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, τα οποία προγράμματα εγκρίθηκαν από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και νομιμοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας ως επίσημα προγράμματα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Παράλληλα, καταρτίστηκαν και εγκρίθηκαν διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για εσωτερική αξιολόγηση και διάγνωση της ελληνομάθειας των μαθητών και χορήγηση σχετικής βεβαίωσης ή ενδεικτικού ελληνομάθειας στους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι, για κάθε επίπεδο του υλικού που έχει δημιουργηθεί υπάρχει και η ανάλογη αντιστοίχιση με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010:62).

Τα προγράμματα σπουδών δημιουργήθηκαν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες του εξωτερικού. Όλοι οι μαθητές με εξαίρεση βέβαια εκείνων που φοιτούν σε αμιγή σχολεία, προσεγγίζουν την ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, με κριτήρια την εθνοτική καταγωγή και τον βαθμό ελληνομάθειας, οι ομάδες-στόχοι για τις οποίες παρήχθη και συνεχίζει βέβαια να παράγεται εκπαιδευτικό υλικό από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας αλλά και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού είναι οι εξής (Δαμανάκης, 2007:216-222 στο Χατζηδάκη, 2013:3, Δαμανάκης, 2006:27):

- α) ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι
- β) ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής γλώσσας
- γ) αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι

Σύμφωνα με το Δαμανάκη, λαμβάνοντας υπόψη το ηλικιακό κριτήριο, τον τύπο σχολείο καθώς και τις πολιτισμικές, κοινωνικές και γεωγραφικές συνθήκες κ.λπ. διαφοροποιούνται οι ομάδες και προκύπτουν τέσσερις ομάδες-στόχοι (2007:221, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ 2004:64, Χατζηδάκη, 2016:76):

- α) ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με περιορισμένη έστω επικοινωνιακή επάρκεια της ελληνικής γλώσσας
- β) ομοεθνείς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη έστω επικοινωνιακή επάρκεια της ελληνικής γλώσσας
- γ) ομοεθνείς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές ή με ελάχιστες ή καθόλου πολιτισμικές προϋποθέσεις
- δ) αλλοεθνείς-αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την ελληνική

Αναλυτικότερα, οι πρώτες δύο ομάδες αναφέρονται σε μαθητές των οποίων οι οικογένειες είναι δεύτερης ή και τρίτης γενιάς, ενδεχομένως και εθνοτικά μεικτές, που διατηρούν όμως σχέσεις με την οργανωμένη παροικία και την Ελλάδα και έχουν συνείδηση της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης. Στις οικογένειες αυτές γίνεται

κάποια χρήση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα με την κυρίαρχη στο περιβάλλον γλώσσα, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί να διαθέτει μια επικοινωνιακή ικανότητα στα ελληνικά. Δηλαδή, το παιδί είναι σε θέση να επικοινωνήσει σε απλές, καθημερινές περιστάσεις χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως έχει κατακτήσει επαρκώς τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Επομένως, παρατηρούνται στο λόγο του παιδιού φαινόμενα όπως π.χ. λάθη συμφωνίας άρθρου και ουσιαστικού, προσώπου και ρήματος, γένους, έλλειψη υποκειμένου ή άρθρου κ.λπ. Επιπρόσθετα, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν αυτά τα παιδιά είναι περιορισμένο, εφόσον οι περιστάσεις επικοινωνίας που χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα αφορούν μόνο συγκεκριμένα θέματα της καθημερινότητας (Χατζηδάκη, 2016:76). Σύμφωνα με την Κατσιμαλή, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα συνεπάγονται τα εξής (2001: 95-96).

- Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας γίνεται κυρίως μέσω του προφορικού λόγου
- Το γλωσσικό μοντέλο στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές-στόχοι είναι επηρεασμένο από τις προ της μετανάστευσης γεωγραφικές διαλέκτους που μιλάει η οικογένειά τους και τα συγγενικά πρόσωπα και από την επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα

Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά διαθέτουν μια «λανθάνουσα ικανότητα» στην ελληνική, η οποία περιλαμβάνει ποικίλους βαθμούς κατοχής της ελληνικής γλώσσας και αφορά όλα τα γλωσσικά επίπεδα (μορφολογικό, λεξιλογικό, φωνολογικό κ.λπ.). Αυτή η ποικιλομορφία οφείλεται στις ιδιαίζουσες συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές εκτέθηκαν στην ελληνική γλώσσα και την κατέκτησαν. Συνθήκες οι οποίες δεν τους έδωσαν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν και να κατακτήσουν πλήρως τις ικανότητες της γλώσσας. Επομένως, αυτή η «λανθάνουσα» ικανότητα είναι αναγκαίο να συστηματοποιηθεί και να εμπλουτιστεί και να καλλιεργηθεί. Στην περίπτωση αυτή, προτείνεται, για τους μαθητές που ανήκουν σε αυτή την ομάδα-στόχο, να γίνει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με στόχο την αφύπνιση και τη συστηματοποίηση της «λανθάνουσας» γλωσσικής ικανότητας και τη διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα με τον σταδιακό εμπλουτισμό του σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου (Κατσιμαλή, 1999:287).

Όσον αφορά την τρίτη ομάδα, οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες που είναι μεν ελληνικής καταγωγής αλλά δεν επικοινωνούν πλέον στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο επιθυμούν να διδαχθεί το παιδί τους την ελληνική γλώσσα. Σε ορισμένες χώρες, κυρίως αγγλόφωνες παρατηρείται το φαινόμενο γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς ενταγμένοι με επιτυχία στην κοινωνία της χώρας διαμονής/υποδοχής, να ανακαλύπτουν τη σημασία και τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας ή της διατήρησης μιας κάποιας σύνδεσης με την πατρίδα των προγόνων τους. Αρκετά παιδιά της τρίτης ομάδα-στόχου γνωρίζουν ελάχιστες λέξεις αλλά είναι εξοικειωμένα με ελληνικά έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία. Εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α και του Καναδά έχουν καταθέσει σε σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τις εξής φράσεις (Δαμανάκης, 2007:227):

We went to church and κοινώνησα.

I went to my γιαγιά house.

My νουνά is nice.

We ate μαγειρίτσα for Πάσχα.

Τα παιδιά αυτά, μπορεί να πει κανείς ότι βιώνουν, λόγω της ανατροφής τους μια συμβολική εθνοτικότητα η οποία προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της ελληνικής. Στην περίπτωση τους, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και των στοιχείων πολιτισμού και ιστορίας λειτουργεί στην κατεύθυνση του πολιτισμικού εμπλουτισμού, με την έννοια ότι έρχεται να προσθέσει ένα συστατικό στη διαμόρφωση της ταυτότητά τους. Κάτι τέτοιο δε συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών μη ελληνικής καταγωγής, τα οποία δε βιώνουν τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα με τον ίδιο τρόπο και δεν έχουν τα ίδια κίνητρα εκμάθησής τους. Όμως και στις δύο περιπτώσεις, η διδακτική μεθοδολογία σύμφωνα με την οποία έχουν συνταχθεί τα σχολικά εγχειρίδια στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» και του προγράμματος «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά» κινείται στο πλαίσιο της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2016:77).

Στους πίνακες που ακολουθούν φαίνονται αναλυτικά τα προγράμματα σπουδών και οι σειρές εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθησαν στα πλαίσια του

προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για κάθε ομάδα-στόχο. Αναλυτικότερα (Χατζηδάκη, 2016:84-85):

Θεωρητικό Πλαίσιο Προγράμματα Σπουδών	
<p>1. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα</p> <p>1.1 Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σειρά υλικού: Πράγματα και Γράμματα</p> <p>1.2 Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ταχύρρυθμα τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σειρά υλικού: Ελληνικά με την παρέα μου</p>	
<p>2. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα</p> <p>Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σειρά υλικού: Μαργαρίτα</p>	
<p>3. Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού</p> <p>Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σειρά υλικού: α) Εμείς και οι άλλοι β) Από τη ζωή των Ελλήνων της Διασποράς</p>	

Πίνακας 2. Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά

Σειρά υλικού:	Πράγματα και Γράμματα
Ομάδα-στόχος	1 ^η : Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με περιορισμένη έστω επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική, οι οποίοι ξεκινούν με το υλικό του 1 ^{ου} επιπέδου και συνεχίζουν με τα επόμενα
Ηλικία μαθητών	Από 5-6 έως 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης	Ημερήσια Σχολεία, Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας (ενταγμένα, απογευματινά,

	σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με μόνο ελληνόγλωσσους μαθητές.
Διάρκεια σπουδών	10 έτη x 4 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής	Όλες
Επίπεδα υλικού	<p>Τέσσερα (4)</p> <p><u>1^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση Προδημοτική – 2α τάξη. Προαναγνωστικό στάδιο/ Αλφαριθμητισμός/ Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p><u>2^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p><u>3^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p><u>4^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 7η – 9η /10η τάξη. Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες / τυπικές καταστάσεις</p>

Πίνακας 3. Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού	Ελληνικά με την παρέα μου I, II και Ελληνικά από κοντά
Ομάδα-στόχος	2η: Ομοεθνείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική
Ηλικία μαθητών	12 – 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης	Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (ενταγμένα, απογευματινά, σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με ελληνόγλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές.
Διάρκεια σπουδών	3 έτη x 4 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής	Όλες

Επίπεδα υλικού	<p>Τρία (3)</p> <p>1ο επίπεδο: Επικοινωνιακά αναγκαίο και γραμματικά βασικό.</p> <p>2ο επίπεδο: Επικοινωνιακά κατάλληλο και γραμματικά επαρκές.</p> <p>3ο επίπεδο: Γλωσσικά ακριβές</p>
-----------------------	---

Πίνακας 4. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ταχύρρυθμα τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού	Μαργαρίτα
Ομάδα – στόχος	<p>3η: Ομοεθνείς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις.</p> <p>4η: Αλλοεθνείς – αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική</p>
Ηλικία μαθητών	6 – 12 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης	Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (ενταγμένα, απογευματινά, σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με αλλοεθνείς ή και ομοεθνείς μαθητές χωρίς καθόλου γνώση της Ελληνικής, Ημερήσια Σχολεία
Διάρκεια σπουδών	6 έτη x 3 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής	Όλες
Επίπεδα υλικού	<p>Τρία (3)</p> <p>1ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 1η και 2α τάξη. Βασική ανάπτυξη των στοιχειωδών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου / αλφαριθμητισμός.</p> <p>2ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού</p>

<p>λόγου. 3ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου</p>
--

Πίνακας 5: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού	Α) Εμείς και οι Άλλοι β) Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς
Ομάδα – στόχος	Όλες
Ηλικία μαθητών	6 – 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης	Όλες
Διάρκεια σπουδών	9 έτη x 3 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής	Όλες
Επίπεδα υλικού	<p>Τέσσερα (4)</p> <p><u>1^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 1η και 2α τάξη. Το άτομο και η οικογένειά του (οικο - ιστορία).</p> <p><u>2^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Το άτομο, η οικογένεια και ο περίγυρός του (τοπο-ιστορία).</p> <p><u>3^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Χώρα προέλευσης και παροικίες (κοινωνιο- και εθνο-ιστορία).</p> <p><u>4^ο επίπεδο:</u> κατά προσέγγιση 7η- 9η /10η τάξη. Ελληνική και παροικιακή ιστορία σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο (εθνο- και κοσμο-ιστορία)</p>

Πίνακας 6: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

1.5 Η ελληνική ως δεύτερη και ως «ξένη» γλώσσα στην Ελλάδα και στη διασπορά

Οι όροι «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα αναφέρονται στον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το άτομο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον

του. Αρκετοί μελετητές, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία διαχωρίζουν τις δύο αυτές έννοιες βασιζόμενοι σε διάφορα κριτήρια (Μήτσης, 2004:24).

Ο Δαμανάκης για την οριοθέτηση μιας γλώσσα ως δεύτερης ή ως ξένης, στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής, χρησιμοποίησε τα εξής κριτήρια (2007:228-229, Δαμανάκης, 2006:29-30):

α) σύνδεση της γλώσσας με θεσμικούς και κοινωνικούς ρόλους

β) λειτουργίες της γλώσσας κυρίως για την κάλυψη επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών του και της ομάδας

γ) διασύνδεση των προαναφερθέντων δύο κριτηρίων με τις εθνοτικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις, δηλαδή με το εθνοκοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών, καθώς και τη στάση τους έναντι της γλώσσας

Από τα παραπάνω κριτήρια, το πρώτο αναφέρεται στο περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό), το δεύτερο στην ίδια τη γλώσσα ως σύστημα και ως αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης και προπάντων ως προς τις λειτουργίες της και το τελευταίο αναφέρεται στο υποκείμενο που κατακτά και μαθαίνει τη γλώσσα (Δαμανάκης, 2006:29-30).

Όσον αφορά τα άτομα της τρίτης ομάδας που έχουν προαναφερθεί, είναι σαφές ότι τα μέλη της δε διαθέτουν ούτε ελληνογενείς ούτε κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις, αλλά ούτε και γλωσσικές δεξιότητες και δεν υπάρχει καμία διασύνδεση μεταξύ αυτών και κάποιων πιθανών επικοινωνιακών, κοινωνικών λειτουργιών της ελληνικής, από την άλλη. Στην περίπτωση των αλλοεθνών-αλλόγλωσσων δεν πληρούνται τα παραπάνω τρία κριτήρια και συνεπώς η ελληνική δεν είναι για αυτούς δεύτερη γλώσσα. Αντιθέτως, στην πρώτη ομάδα πληρούνται λίγο έως πολύ και τα τρία προαναφερθέντα κριτήρια, για αυτό και η ελληνική γλώσσα είναι για τα μέλη της ομάδας δεύτερη γλώσσα. Με άλλα λόγια, είναι μία από τις δύο γλώσσες που χρησιμοποιούν καθημερινά για την κάλυψη κάθε φορά συγκεκριμένων αναγκών (Δαμανάκης, 2006:30).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, τόσο οι θεσμικοί και κοινωνικοί ρόλοι όσο και οι λειτουργίες της ελληνικής είναι στενά συνδεδεμένες με την παροικία και εξαρτώνται

από αυτή. Η ελληνική λειτουργεί και, επομένως, διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα στον βαθμό που υπάρχει και λειτουργεί μια ελληνόγλωσση παροικία. Η παροικία λόγω του οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού κύρους της διεκδικεί στην κοινωνία υποδοχής κοινωνικοπολιτισμικούς χώρους στους οποίους να έχει τη δυνατότητα να καλλιεργεί τις δικές της πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και φυσικά τη γλώσσα της και να καλύπτει με αυτόν τον τρόπο τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες της. Σε αυτή την ιστορική συγκυρία υπάρχουν ακόμη τέτοιες παροικίες και, επομένως, υπάρχει και η ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διασπορά (Δαμανάκης, 2006:30).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, από τις παραπάνω αναλύσεις και κυρίως από τη σύγκριση της δεύτερης ομάδας με την τρίτη, προκύπτει ότι τα όρια μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης, είναι σε επίπεδο μεθοδολογίας ρευστά. Η ρευστότητα αυτή περιορίζεται σε ένα βαθμό, όταν προσεγγίζουμε τη γλώσσα από την οπτική του υποκειμένου, το οποίο φέρει συγκεκριμένες πολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις και έχει συγκεκριμένες ανάγκες, στάσεις και προσδοκίες. Δηλαδή, με βάση το υποκείμενο μπορεί να διαφοροποιηθεί μια γλώσσα σε δεύτερη και ξένη. Ωστόσο, δεν μπορεί και δεν επιτρέπεται, να θεωρηθεί ανεξάρτητο από το περιβάλλον που ζει και φυσικά από τους κανόνες που επιβάλλονται σε αυτό (Δαμανάκης, 2006:30-31). Ένα λοιπόν από τα βασικά χαρακτηριστικά για τη διάκριση της δεύτερης από την ξένη γλώσσα, όπως αναφέρει η Σίσκου, είναι το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της γλώσσας (2009).

Η προσέγγιση μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης με βάση το περιβάλλον αλλάζει σημαντικά. Για παράδειγμα, στο ελλαδικό περιβάλλον, η ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα, γεγονός που δεν ισχύει στη διασπορά, όπου οι ομογενείς ως φορείς και χρήστες της δεν ανήκουν εθνοτικά στην κυρίαρχη ομάδα, αλλά είναι εθνοπολιτισμικοί Άλλοι. Στην ουσία, αυτό σημαίνει ότι άλλο είναι το σημαινόμενο του όρου ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Ελλάδα για τους εθνοπολιτισμικά Άλλους και άλλο στη διασπορά για τους ομοεθνείς. Οι εθνοπολιτισμικά Άλλοι στην Ελλάδα, μαθαίνουν την ελληνική ως την κυρίαρχη γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Ενώ στη διασπορά, οι ομοεθνείς τη μαθαίνουν ως μια παροικιακή γλώσσα η χρήση της οποίας περιορίζεται στην ιδιωτική και οικογενειακή σφαίρα και σε συγκεκριμένους χώρους της παροικίας

και συνδέεται και με κοινωνικούς ρόλους που κατά κανόνα περιορίζονται στην παροικία. Το γεγονός αυτό έχει μια άμεση διδακτική συνέπεια στη στοχοθεσία και στη συνακόλουθη μεθοδολογία της γλώσσας. Η επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική, στην Ελλάδα, αποκτάται τις περισσότερες φορές εκτός σχολείου. Συνεπώς, το σχολείο την προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό και θέτει ως βασικό στόχο της διδασκαλίας την καλλιέργεια της ελληνικής, έτσι ώστε αυτή να καταστεί και εργαλείο σκέψης και μάθησης για τον μαθητή. Από την άλλη, στην ελληνική διασπορά, η κατάκτηση της επικοινωνιακής επάρκειας στην ελληνική είναι ένας από τους βασικότερους στόχους της διδασκαλίας και πολλές περιπτώσεις ο μοναδικός (Δαμανάκης, 2006:31).

Στην ουσία πρόκειται για δύο διαφορετικές και οριακά συγκρίσιμες περιπτώσεις. Και σε αυτό το σημείο ακριβώς εστιάζεται το μεθοδολογικό πρόβλημα στις αναλύσεις εκείνων των ερευνητών που συζητούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στη διασπορά, χωρίς να οριοθετούν και να διαφοροποιούν τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Δαμανάκης, 2006:31).

Στην Ελλάδα, η ελληνική γλώσσα δεν μπορεί να είναι ξένη για τους αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, καθώς είναι η επίσημη, κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος που συνδέεται μάλιστα με θεσμούς και ρόλους και που χωρίς αυτή δεν είναι γίνεται να ικανοποιηθεί το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών του υποκειμένου (Δαμανάκης, 2006:31).

Ένα από τα βασικά κριτήρια στο οποίο στηρίζονται οι περισσότεροι μελετητές για να διακρίνουν τη δεύτερη από τη ξένη γλώσσα, σύμφωνα με την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, είναι το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθησή της, και τα χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, μιλάμε για δεύτερη γλώσσα όταν η εκμάθησή της συντελείται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο αυτή αποτελεί το «φυσικό μέσο επικοινωνίας» (Μήτσης, 1998α: 54) των ανθρώπων-μελών της γλωσσικής αυτής κοινότητας και έτσι, προσφέρεται η δυνατότητα στο άτομο που τη μαθαίνει να τη χρησιμοποιεί άμεσα ως πομπός σε επικοινωνιακές καταστάσεις και να τη λαμβάνει ως δέκτης με εξίσου άμεσο τρόπο. Το άτομο αυτό που ζει σε ένα τέτοιο περιβάλλον και μαθαίνει τη γλώσσα του, βιώνει άμεσα και τις πολιτιστικές αξίες, που αυτή εμπεριέχει. Ακόμα όμως και στην περίπτωση που η γλώσσα την

οποία μαθαίνει κανείς δεν αποτελεί το φυσικό τρόπο επικοινωνίας, αλλά είναι ένα μέσο που έχει κάποιες ειδικές χρήσεις, χρησιμοποιείται δηλαδή σε ορισμένους χώρους, όπως πχ.στη διοίκηση, στο εμπόριο, στην εκπαίδευση, και σε αυτή την περίπτωση, μιλούμε για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Το βασικό στοιχείο, λοιπόν, για τη δεύτερη γλώσσα είναι ότι υπάρχει ένας ζωτικός χώρος χρήσης για αυτήν (Σκούρτου, 1999), κάτι το οποίο άλλωστε ισχύει και για την πρώτη γλώσσα και αυτό είναι το κοινό στοιχείο ανάμεσά τους. Αντίθετα με τα παραπάνω, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον, στο οποίο αποκλειστικό μέσο επικοινωνίας είναι η μητρική γλώσσα των μαθητευομένων. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν ευκαιρίες για να χρησιμοποιούν τα άτομα αυτόν τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας. Δεν έχουν την ευκαιρία να γίνονται μέτοχοι πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας, ούτε να παίρνουν μέρος σε ζωντανή γλωσσική δραστηριότητα (Μήτσης, 1998α: 54), πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας, τον χώρο δηλαδή όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Βασικό χαρακτηριστικό επομένως της ξένης γλώσσας, που τη διαφοροποιεί από τη δεύτερη, είναι, όπως υποστηρίζει και η Σκούρτου (1999: 132), ότι στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης, η εκμάθησή της όμως «υπόσχεται» την ύπαρξη αυτού του χώρου μελλοντικά.

Οι Έλληνες της διασποράς, ωστόσο, ζουν σε ένα περιβάλλον, όπου τα ελληνικά δεν είναι βέβαια η κυρίαρχη γλώσσα. Επομένως, τίθεται το ερώτημα αν τα ελληνικά σε αυτούς θα πρέπει να διδάσκονται ως ξένη ή ως δεύτερη γλώσσα. Επικρατεί, λοιπόν, η άποψη ότι στους μαθητές ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό που έχουν κάποιες γνώσεις, έστω περιορισμένες των ελληνικών, η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα. Αντιθέτως, για αυτούς που δεν έχουν καθόλου γνώσεις, η ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως ξένη, η διδασκαλία της δηλαδή πρέπει να εξομοιώνεται με αυτήν που ακολουθείται για τους αλλοεθνείς αλλόφωνους (Δαμανάκης, 2001: 55). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι, αυτό που διαφοροποιεί τον ομοεθνή από τον αλλοεθνή, σύμφωνα με τον Δαμανάκη, είναι το «πολιτισμικό ελάχιστο», δηλαδή η ελάχιστη πολιτισμική βάση των Ελλήνων και θεωρεί πως στον μαθητή ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό, η ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως δεύτερη γλώσσα, με σκοπό την ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας, ενώ στο μαθητή που δεν έχει ελληνική καταγωγή, η ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως ξένη γλώσσα, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών

δεξιοτήτων και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του μαθητή και όχι για τη διαμόρφωση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (2001:57).

1.6 Σκοπός ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά

Κάθε μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχει ως αντικείμενό της την ελληνική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό και στοχεύει στη διατήρηση και στην καλλιέργειά τους. Ωστόσο, κάθε μία από αυτές θα λέγαμε ότι έχει διαφορετική αποστολή η οποία εξαρτάται από το αν είναι προσανατολισμένη στη χώρα προέλευσης ή στη χώρα διαμονής. Ορισμένες λοιπόν, έχοντας στόχο την παλιννόστηση, προετοιμάζουν τους μαθητές για ένταξη στο ελλαδικό εκπαιδευτικό, οικονομικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα, ενώ άλλες πάλι-οι περισσότερες- στοχεύουν στην ένταξη στις κοινωνίες υποδοχής/διαμονής και καλλιεργούν την ελληνική στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής-πολυγλωσσικής πολιτικής της χώρας διαμονής (Δαμανάκης 2007: 84-85).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έτσι όπως υλοποιήθηκε μέσα από τα από τα προγράμματα «Παιδεία Ομογενών» και «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά» καλείται να εκπληρώσει μια διπλή σκοποθεσία, την παιδαγωγική και κοινωνικοπολιτική (Δαμανάκης, 2007: 208-9):

- Παιδαγωγική σκοποθεσία: η ελληνόγλωσση εκπαίδευση έχει ως απώτερο στόχο να βοηθήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του και να αποκτήσει μια ταυτότητα που να συνάδει με τις πραγματικές, βιωματικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του.
- Κοινωνικο-πολιτική σκοποθεσία: η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στην αποσαφήνιση και στην οικοδόμηση της σχέσης των διασπορικών κοινοτήτων μεταξύ τους και με τη χώρα προέλευσης, την Ελλάδα και σε έναν βαθμό και με τη χώρα υποδοχής-διαμονής, στο πλαίσιο του παγκόσμιου γίνεσθαι.

Με βάση την παραπάνω σκοποθεσία, η ελληνική γλώσσα προσφέρεται στους ομοεθνείς:

- Ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων αλλά και ως στοιχείο εμπλουτισμού και συνθετικό της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας
- Ως σύστημα (δομή, λεξιλόγιο, χρήση) και συνεπώς ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία επιλεγμένων στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού που επίσης υλοποιείται μέσα από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές:

- Να αναπτύξουν μια προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, η οποία να συνάδει με τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης και διαβίωσής τους
- Να συνειδητοποιήσουν την οικογενειακή τους βιογραφία, αλλά και την ιστορία της παροικίας τους και τη θέση της στην κοινωνία της χώρας υποδοχής/διαμονής
- Να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τη σχέση που έχει η παροικία τους με άλλες ελληνικές παροικίες και με την Ελλάδα, την ιστορία του ελληνισμού εντός και εκτός της Ελλάδας, τη θέση και το ρόλο τους στο παγκόσμιο γίγνεσθαι

Τέλος, στη περίπτωση των αλλοεθνών μαθητών η διδασκαλία τόσο της ελληνικής όσο και των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού δεν έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ταυτότητας και προσωπικού βιώματος όπως στην περίπτωση των ομοεθνών μαθητών (Χατζηδάκη, 2016:79).

1.7 Νομοθετικό πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά

Το 1970 έγινε η πρώτη νομοθετική προσπάθεια για τη θέσπιση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά από την κυβέρνηση των Συνταγματαρχών, ωστόσο η πολιτική που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί αποδείχτηκε προβληματική καθώς είχε ως αποτέλεσμα τον διχασμό των Ελλήνων μεταναστών της διασποράς και τη δημιουργία περισσότερων προβλημάτων. Οι κυβερνήσεις, λοιπόν, που εκλέχθηκαν δημοκρατικά μετά την πτώση της κυβέρνησης των Συνταγματαρχών το 1974 επιχείρησαν να

νομοθετήσουν για την υποχρεωτική μέριμνα του κράτους για τους Έλληνες της διασποράς (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010:19).

Η συζήτηση που ξεκίνησε μετά το 1974 (πτώση της χούντας), σχετικά με τον απόδημο ελληνισμό εκφράστηκε μέσω της ίδρυσης και λειτουργίας Υφυπουργείου Απόδημου Ελληνισμού και έλαβε συγκεκριμένη συνταγματική υπόσταση στο άρθρο 108 του ελληνικού συντάγματος του 1975. Το ελληνικό κράτος συνειδητοποιώντας την ευθύνη και το χρέος του προς τους απόδημους Έλληνες, υποχρεώνει τον εαυτό του να *«μεριμνά δια τη ζώήν του απόδημου ελληνισμού και τη διατήρησιν των δεσμών του με τη μητέρα πατρίδα. Επίσης, μεριμνά δια την παιδείαν και την κοινωνικήν και επαγγελματικήν προαγωγήν των εκτός της επικράτειας εργαζομένων Ελλήνων»*. Με την αναθεώρηση του συντάγματος του 2001, στο άρθρο 21 108 προστέθηκε και μια δεύτερη παράγραφος η οποία προβλέπει: *«Νόμος ορίζει τα σχετικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού, που έχει ως αποστολή του την έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού»* (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010:20, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2004:46-47).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε στις μετά το 1974 δημοκρατικές κυβερνήσεις μπορεί να χωριστεί στις παρακάτω τρεις περιόδους (Δαμανάκης, 2007:172, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2010:79 & Μαργαρώνη, 2011:1-2):

Περίοδος 1974-1985: Η εκπαιδευτική πολιτική αυτή την περίοδο έχει έναν ελλαδοκεντρικό χαρακτήρα. Δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικοί αποσπάστηκαν στο εξωτερικό για να καλύψουν τις υπάρχουσες διδακτικές ανάγκες, προωθήθηκε διδακτικό υλικό, το οποίο ήταν το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιείτο και στην Ελλάδα και ιδρύθηκαν αρκετά αμιγή ελληνικά σχολεία. Αξίζει να αναφερθεί ότι, στη Γερμανία ιδρύθηκαν δεκάδες ελληνικά σχολεία ως απάντηση στην αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας την περίοδο αυτή (ΕΔΙΑΜΜΕ, 2010:79).

Περίοδος 1985-1995: Την περίοδο υπάρχει έντονος προβληματισμός εκ μέρους των ελληνικών κυβερνήσεων για την εκπαιδευτική πολιτική των ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Επιπρόσθετα, δε σημειώθηκε κάποια ουσιαστική αλλαγή, ενώ στην εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου συνεχίζει να κυριαρχεί ο ελλαδοκεντρισμός.

Περίοδος 1996-2010: Ο νόμος 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124 Α'/17-6-1996) με τίτλο: «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», είναι αυτός που καθόριζε μέχρι πρόσφατα την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Ο νόμος αυτός αποτέλεσε την αφετηρία για μια σημαντική στροφή στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, καθώς ήταν ο πρώτος νόμος που έλαβε υπόψη τις διαπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των Ελλήνων ομογενών. Το πνεύμα του νόμου μεταβαίνει από μια ελλαδοκεντρική προσέγγιση σε μια ελληνοκεντρική και ταυτόχρονα διαπολιτισμική (Δαμανάκης, 2007:172). Ωστόσο, ο νόμος αυτός περιχαράκωσε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ελληνικούς πληθυσμούς του εξωτερικού, μην προβλέποντας τη διδασκαλία της σε ευρύτερο κοινό ενδιαφερομένων, σύμφωνα τόσο με τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικοκοινωνικές πραγματικότητες, που έχουν διαμορφωθεί μέσα στα σύγχρονα περιβάλλοντα της παγκοσμιοποίησης όσο και με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών υπό το πρίσμα και της αρχής της δια βίου μάθησης (Μαργαρώνη, 2011:1-2).

Επιπρόσθετα, με το νόμο αυτό παραβλεπόταν ότι οι Έλληνες της διασποράς ήταν ομογενείς ήδη τέταρτης και πέμπτης γενιάς, γεγονός που σημαίνει ότι, στην απόλυτη πλειοψηφία τους ήταν και είναι πολίτες των χωρών διαμονής τους, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι των αντίστοιχων κοινωνιών. Παρά τη σαφώς ευρύτερη πολιτισμική ετερότητα των Ελλήνων ομογενών όλο και περισσότεροι χαρακτηρίζονται, σήμερα, από μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα «συμβολικής ελληνικότητας», που δε συνοδεύεται από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας για τη λειτουργική κάλυψη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και ψυχολογικών αναγκών. Επομένως, ο αριθμός των ενδιαφερόμενων Ελλήνων μαθητών για την ελληνική γλώσσα ολοένα και περισσότερο συρρικνώνεται (Μαργαρώνη, 2011:2).

Ακόμη, δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση (οικονομική, αλλά και εκπαιδευτική) των ελληνικών κοινοτήτων του εξωτερικού, καθώς και των φορέων της διασποράς από την Ελλάδα, με σκοπό να διαφυλαχθεί η πολιτιστική και γλωσσική κυρίως κληρονομιά των μελών τους. Στην πορεία, όμως, διαπιστώθηκαν φαινόμενα «αδράνεια, σπατάλης και κακοδιοίκησης». Αναλυτικότερα, μέχρι το 2009 παρατηρήθηκε μια κατακόρυφη αύξηση στις δαπάνες. Το 2009, λοιπόν, το συνολικό κόστος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό έφτασε τα 106.000.000 από

τα οποία 48.000.000 αφορούσαν την πληρωμή επιμισθίων των αποσπασμένων Ελλήνων εκπαιδευτικών, ο αριθμός των οποίων τα προηγούμενα χρόνια δεν ήταν δυνατόν να εξακριβωθεί. Επίσης, δεν μπορούσε να εξακριβωθεί ούτε ο ακριβής αριθμός των μαθητών που διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό ανά τον κόσμο, ούτε βέβαια και ο ακριβής αριθμός των εκπαιδευτικών μονάδων που λειτουργούσαν, καθώς και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το ύψος των δαπανών του ελληνικού κράτους για αυτήν. Μόνο με τη διαπίστωση ή καλύτερα με την ετοιμότητα για αποδοχή της δυσλειτουργίας της οικονομικά ανεξέλεγκτης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, ξεκίνησε μια απογραφή όλων των εμπλεκόμενων μερών στο χώρο αυτό. Με την απογραφή που πραγματοποιήθηκε για το σχολικό έτος 2010-2011, διαπιστώθηκε ότι το Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ) παρείχε 1813 αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διατέθηκαν από τα 16 συνολικά συντονιστικά γραφεία εκπαίδευσης ανά τον κόσμο, σε 81 ελληνικά σχολεία, 100 δίγλωσσα σχολεία, 108 ενταγμένα τμήματα και 799 τμημάτων ελληνικής γλώσσας (Τ.Ε.Γ.), στα οποία ήταν εγγεγραμμένοι συνολικά 60.824 μαθητές (Μαργαρώνη, 2011:2-3).

Επίσης, στον νόμο προβλεπόταν, η συγκρότηση συμμετοχικών οργάνων, τα οποία, σε συνδυασμό με το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, έδωσαν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ της Ελλάδας ως κέντρου με τη διασπορά. Σημαντική, τέλος, ήταν και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ) και του θεσμού των Συντονιστών Εκπαίδευσης (Δαμανάκης 2007, σελ. 173-177). Ωστόσο, παρά τις καινοτομίες του, ο νόμος 2413/1996 παρουσίασε αρκετές αδυναμίες και το σημαντικότερο, δεν είχε ενσωματώσει στις διατάξεις του τα ζητήματα της εκπαίδευσης της ιστορικής διασποράς. Συνεπώς, η παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο αυτό, για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, αποδείχθηκε ατελέσφορη και, σε περιπτώσεις, άνευ ουσιαστικών αποτελεσμάτων. Η παροχή εκπαίδευσης λειτουργούσε περιθωριοποιητικά για τα παιδιά της ελληνικής ομογένειας, καθώς κάποιες σχολικές μονάδες, όπως τα αμιγή σχολεία της Γερμανίας, λειτουργούσαν σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, χωρίς όμως να αναγνωρίζονται ως ισότιμα από τη χώρα υποδοχής, με αποτέλεσμα μοναδική διέξοδος για αυτούς τους αποφοίτους αποτελούσε η πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Πολύ περισσότερο, βέβαια, αποδείχθηκε ότι η διάδοση της ελληνικής παιδείας και του

ελληνικού πολιτισμού στους αλλογενείς ήταν σχεδόν ανύπαρκτη (Μαργαρώνη, 2011:7).

Όλα τα παραπάνω, καθώς και η οικονομική δυσχέρεια που επικρατούσε στην Ελλάδα, σηματοδότησαν την ανάγκη δημιουργίας ενός νέου νομοθετικού πλαισίου, με απώτερο στόχο- τουλάχιστον σε ιδεατό επίπεδο- την εξυγίανση του θεσμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Η νέα περίοδος, η οποία φτάνει έως σήμερα, εγκαινιάζεται, λοιπόν με το νόμο 4027/2011, ο οποίος ψηφίστηκε από την ολομέλεια του Κοινοβουλίου στις 04/11/2011 (Φ.Ε.Κ, 233 Α'/04/11/2011) και αποτελεί το τελευταίο ολοκληρωμένο νομοθετικό κείμενο για την εκπαίδευση στη διασπορά (Μαργαρώνη, 2011:7).

Ο νέος νόμος προβλέπει τη διδασκαλία, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε πολίτες της ελληνικής διασποράς και του κόσμου με αποτέλεσμα να διευρύνεται ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στον απόδημο ελληνισμό, όπως στον προηγούμενο ισχύοντα νόμο. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται μία εκπαίδευση που να ενισχύει την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των Ελλήνων μαθητών στο εξωτερικό, με τη διατήρηση των στοιχείων της ελληνικής τους ταυτότητας και την ταυτόχρονη ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης, της ειρηνικής συμβίωσης και της συνεργασίας ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης (άρθρο 1, παρ. 1). Με αυτόν τον τρόπο, λαμβάνονται υπόψη ζητήματα που αφορούν τόσο τον τόπο καταγωγής των μαθητών όσο και τον τόπο διαμονής τους, που συνήθως χαρακτηρίζεται από εθνοπολιτισμικό πλουραλισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού είναι συχνά πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές, και επομένως η ώσμωση των δύο πολιτισμών (χώρα καταγωγής και χώρας διαβίωσης) και η σύνθεσή τους στα πλαίσια διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους, είναι αναπόφευκτη. Έτσι, η παρεχόμενη ελληνόγλωσση παιδεία προβλέπεται (και επιβάλλεται) να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της συνύπαρξης και της προαγωγής της ειρήνης και της διαπολιτισμικότητας (Μαργαρώνη, 2011:8-9).

Παράλληλα, ο νόμος προβλέπει τη χρηματοδότηση από το ελληνικό κράτος μόνο των σχολείων που παρέχουν ισότιμους τίτλους σπουδών προς τα σχολεία της Ελλάδας, των δίγλωσσων σχολείων, των ευρωπαϊκών σχολείων διεθνών οργανισμών, των τμημάτων, τάξεων ή προγραμμάτων που έχουν ενταχθεί σε σχολεία του

εξωτερικού και τέλος των απογευματινών, συμπληρωματικών ελληνικών σχολείων που αναγνωρίζονται και επιχορηγούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής (άρθρο 2, παρ. 1). Έτσι, από τη μια εξασφαλίζεται ότι η εν γένει οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και των φορέων της τελεί υπό τον έλεγχο, την εποπτεία και την εγγύηση οργανωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, και από την άλλη ότι, ο τίτλος σπουδών που λαμβάνουν οι απόφοιτοι μπορεί να αναγνωριστεί και να χρησιμοποιηθεί για την επόμενη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας εγκατάστασης (Μαργαρώνη, 2011:9-10).

Καινοτομία του εν λόγω νόμου αποτελεί και η δημιουργία των Κέντρων Λόγος, τα οποία είναι εκπαιδευτικοί-πολιτιστικοί φορείς στο εξωτερικό με μακροχρόνιο ποιοτικό έργο, και τα οποία τίθενται υπό την αιγίδα του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., και τα οποία επιχορηγούνται κατά ένα μικρό ποσοστό από αυτό, ως σημεία αναφοράς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Τα κέντρα αυτά οφείλουν να προβάλλουν τις δράσεις τους στην προβλεπόμενη ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα του Υπουργείου. Η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα λειτουργεί ως πηγή άντλησης ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού για τους ανά τον κόσμο ενδιαφερόμενους (άρθρο 3, παρ. 2,3,4). Ακόμη μια σημαντική καινοτομία του νέου νόμου, είναι και η δημιουργία και η λειτουργία ενιαίας ψηφιακής πλατφόρμας με εκπαιδευτικό υλικό, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη ενός συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης για την κάλυψη αναγκών γλωσσομάθειας των μαθητών σε όλο το φάσμα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τη δημιουργία κοινοτήτων ηλεκτρονικής μάθησης από μαθητές, εκπαιδευτικούς και κάθε ενδιαφερόμενο χρήστη, καθώς και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών από απόσταση (άρθρο 5, παρ. 1). Έτσι, προωθούνται με σχετικά μικρό κόστος αλλά και ταχύτατο ρυθμό, οι διαρκείς ανταλλαγές στοιχείων για πάσης φύσεως ζητήματος εκπαίδευσης (Μαργαρώνη, 2011:10-11).

Αλλαγές, ακόμη υπήρξαν και σε επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης των σχολείων του εξωτερικού με τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων στην οποία αναφέρεται το εκπαιδευτικό προσωπικό που αποσπάται στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού αλλά και αυτό που αποχωρεί από αυτά. Ταυτόχρονα, ελέγχονται οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για τα ελληνικά σχολεία της διασποράς ενώ θεσμοθετείται και η διαδικασία με την οποία εντοπίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες

των ελληνικών σχολείων που έχουν ενταχθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα της χώρας διαμονής (άρθρο 18, παρ. 2). Παράλληλα, μειώνεται ο αριθμός των συντονιστών εκπαίδευσης ενώ ο ρόλος τους ενισχύεται και εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο καθώς είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο, τον συντονισμό και τη διοίκηση τόσο των σχολικών δομών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού (άρθρο 12, παρ. 1 στο: Μαργαρώνη, 2011: 11)

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι, παρά τις σημαντικές καινοτομίες που εισάγει ο νέος νόμος 4027/2011 και τις βελτιώσεις που παρατηρούνται σε αυτόν, σε σύγκριση με τον προηγούμενο, όσον αφορά φαινόμενα κακοδιαχείρισης και διαφθοράς, εν τούτοις υπήρξαν αντιδράσεις οι οποίες κατά ένα μεγάλο μέρος προέρχονταν από τον ελληνισμό της Γερμανίας αφού με βάση όσα προβλέπει ο νέος νόμος, σταδιακά καταργούνται τα αμιγή ελληνικά σχολεία και γενικότερα παρατηρείται μείωση ως προς τον αριθμό των ελληνικών σχολείων. Επιπρόσθετα, αντιδράσεις, προέκυψαν και γενικότερα από τους Έλληνες ομογενείς με την πρόβλεψη για οικονομική ενίσχυση αποκλειστικά των ελληνικών σχολείων που έχουν ενταχθεί σε αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εγκατάστασης ή που παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, γεγονός που εναποθέτει τη χρηματοδότηση των υπόλοιπων ελληνικών σχολικών μονάδων σε ιδιωτικούς φορείς όπως οι παροικιακές οργανώσεις και στις εκκλησίες. (Μαργαρώνη, 2011: 14, Αρβανίτη, 2013: 184-185) Ωστόσο, αντιδράσεις παρουσιάστηκαν και από την πλευρά των ομογενών εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν επιλέγονται για να διδάξουν σε σχολεία της διασποράς ή ακόμη και των εκπαιδευτικών που έχουν χρόνια υπηρεσίας σε σχολεία της διασποράς, αν και γνωρίζουν εξ ιδίας πείρας τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες διαβίωσης των Ελλήνων ομογενών μαθητών στο εξωτερικό (Μαργαρώνη, 2011: 13-15). Η υλοποίηση του νόμου και οι ενέργειες εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσουν, θα αποδείξουν στην πράξη και την αποτελεσματικότητα του νόμου.

Θεσμικά μέτρα σε χρονολογική σειρά μετά το 1970

1970 (16/10) Ν. Δ περί εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού

1975 Λειτουργία Υφυπουργείου Απόδημου Ελληνισμού

1982 (01/10) Νόμος 1288 (άρθρο 13), Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού
1989 (09/10) Νόμος 1867 (άρθρο 17), Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού Α΄ Οργανωτική Συνέλευση 29/11-8/12 1995
1990 (23/11) Νόμος 1893 (άρθρο 8), Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλινοστούτων Ομογενών Ελλήνων, Π. Δ της 23-11-1990 / 13-12-1990
1995 (13/06) Π. Δ. 196/95: Συγκρότηση και λειτουργία του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού
1996 (18/03) Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
1996 (17/06) Νόμος 2413: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
1996 (17/06) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ)
1996 (08/07) Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων
2000 (16/02) Νόμος 2790, Αποκατάσταση Παλινοστούτων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση
2006 (04/07) Υ.Α.Φ. 817.3/210/33390/21, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά (ΦΕΚ 807 Β΄ 4-7-2006)
2006 (02/08) Νόμος 3480, Οργάνωση, λειτουργία και αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε) και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α΄ 161/2-8-2006)
2011 Νόμος 4027/2011: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 233 Α΄/04.11.2011)

Πίνακας 7. Θεσμικά μέτρα σε χρονολογική σειρά μετά το 1970 (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2010: 21)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αναμφίβολα δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής (Καψάλης και Θεοδώρου, 2002, Chamblis & Calfee, 1998 στο Αραβανή, 2019:11-12), καθώς είναι ένα από τα μέσα με τα οποία προσφέρεται η σχολική γνώση. Με άλλα λόγια, εκφράζει τόσο συμβολικά όσο και ουσιαστικά ένα από τα βασικά εργαλεία μάθησης μέσω του οποίου ο διδάσκοντας επιχειρεί να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους. Επιπρόσθετα, αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντλήσει πληροφορίες για ένα γνωστικό αντικείμενο και του προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης της μάθησής του, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από ποικίλες ασκήσεις και δραστηριότητες (Pingel, 2010:7-9 στο Αραβανή, 2019:11-12).

Παρόλο που αποτελεί ένα από τα παλαιότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, ακόμη και στις μέρες μας εξακολουθεί να θεωρείται απαραίτητο και πολύ σημαντικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, ασκεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες- μολονότι περιορίζονται με τη συνεχώς αυξανόμενη διάδοση των τεχνολογιών, της επικοινωνίας και της πληροφορίας κυρίως τα τελευταία χρόνια, (Morris-Babb & Haderson, 2012:149-150)-το καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό στη σχολική εκπαίδευση (Johnsen,1993) (στο Μπονίδης, 2009:1). Με τον όρο λειτουργίες αναφερόμαστε στις προγραμματισμένες μορφές χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο κατά τη διδασκαλία, οι οποίες δεν είναι σταθερές, αλλά αντιθέτως είναι μεταβαλλόμενες και άμεσα καθοριζόμενες από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, το γνωστικό αντικείμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης αλλά και στην ομάδα μαθητών που απευθύνεται (M. Bauman, 1984 στο Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:213, Φλούρης, 1999:138).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1999), μία από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η υλοποίηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ως μέσο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος, προωθεί τα είδη γνώσης, τις πληροφορίες, τις στρατηγικές, τις διαδικασίες και τις στάσεις που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία (Δαμανάκης, 1999:138). Επιπρόσθετα, σε σχέση με τον

πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται, το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί και μια πολιτισμική/κοινωνική λειτουργία. Έτσι, είναι δυνατόν να εξυπηρετεί τα συμφέροντα μιας κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας τόσο μέσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί όσο και μέσα από τον τρόπο παρουσίασης του κόσμου ή αντίθετα να εξυπηρετεί με δημοκρατικό τρόπο τις ανάγκες μιας ολόκληρης κοινωνίας στα πλαίσια του τοπικού, εθνικού, περιφερειακού, υπερεθνικού και παγκόσμιου συγκείμενου (Larkins, 1987 στο Φλούρης, 1999:138).

Στην Ελλάδα, τα σχολικά εγχειρίδια βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, τη σχολική τάξη, το διοικητικό πλαίσιο, ενώ καλείται παράλληλα να παίξει ένα αντισταθμιστικό ρόλο σε ό,τι αφορά τις ελλείψεις όλων των παραπάνω. Αναλυτικότερα, σε σχέση με τη σχολική τάξη, αναμένεται να υποκαταστήσει τις ελλείψεις σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ενώ σε ό,τι αφορά στο διοικητικό πλαίσιο, αναμένεται να υλοποιήσει τις επιταγές του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, έτσι ώστε η ύλη να ολοκληρώνεται μέσα στις προβλεπόμενες ώρες από όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως από το κοινωνικό πολιτισμικό περίγυρό τους (Τοκατλίδου, 1994:34-37). Οι σημαντικότερες λειτουργίες που ασκεί το σχολικό εγχειρίδιο είναι οι εξής (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:214-235, Μπονίδης, 2004:1-2, Ξωχέλλης, 2005: 32, 36-37, Hummel: 1988:14-17, Seguin, 1989:19-28, Αβδελά, 1998:36, Δραγώνα, 1997:81, Κουλουμπαρίτση, 2003:31, Κουτσελίνι-Ιωαννίδου, 1996:71):

- Συνιστά κύρια πηγή πληροφόρησης στους μαθητές και στις μαθήτριες σε μια επιστημονική περιοχή: παραθέτοντας κείμενο, πίνακες, εικόνες, σχεδιαγράμματα (Ξωχέλλης, 2005). Επιπρόσθετα, το σχολικό βιβλίο μεταφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες την ακαδημαϊκή γνώση, αφού πρωτίστως έχει υποστεί τη διαδικασία της αναπαλαίωσης και έχει μετασηματιστεί σε σχολική (Cronbach, 1995 στο Κουτσελίνι-Ιωαννίδου, 1996:71).
- Καθοδηγεί τη διδασκαλία: Το σχολικό εγχειρίδιο παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό σημαντική καθοδήγηση και βοήθεια για την καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας του/της, γεγονός που του εξασφαλίζει εύκολο και σαφή προσανατολισμό τόσο κατά την καθημερινή του προετοιμασία όσο και κατά το μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό των διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του (Κουλουμπαρίτση, 2003:31, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:221,224). Συνήθως δύο ή τρεις

σελίδες του σχολικού εγχειριδίου αποτελούν μια ενότητα διδασκαλίας, έτσι ώστε με το ξεφύλλισμά του να έχει ο/η εκπαιδευτικός την σειρά με την οποία θα προχωρήσει, χωρίς να χρειάζεται να έχει τη φροντίδα για την επιλογή και τη διάταξη των περιεχομένων διδασκαλίας. Έτσι, εξασφαλίζει και χρόνο αλλά και μια μεθοδολογική ασφάλεια, η οποία είναι απαραίτητη στον καθένα και ιδιαίτερα στον αρχάριο εκπαιδευτικό (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:221). Ακόμη, το σχολικό εγχειρίδιο ασκεί έναν συντονιστικό ρόλο ανάμεσα στα μέσα διδασκαλίας, τα οποία χρησιμοποιεί ο/ εκπαιδευτικός. Στο σημερινό σχολείο, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το κέντρο, τον πυρήνα, γύρω από τον οποίο χρησιμοποιούνται όλα τα υπόλοιπα μέσα διδασκαλίας. Στις μέρες μας, καθώς υπάρχει η τάση για όλο και ευρύτερη χρήση πολλών και ποικίλων μέσων διδασκαλίας, γίνεται προφανής η καθοδηγητική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η καθοδηγητική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου ενισχύεται και από το γεγονός ότι επιβάλλει συνήθως μια παιδαγωγική προσέγγιση στη σχολική εργασία. Ο τρόπος με τον οποίον παρουσιάζεται, οργανώνεται και δομείται το αντικείμενο διδασκαλίας, τα ερωτήματα που εγείρει ή δεν εγείρει, οι αναφορές σε άλλες πηγές πληροφοριών και γνώσεων και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και κλάδους, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή/τριας, τις οποίες κάνει ή δεν κάνει, όλα αυτά τα στοιχεία και πολλά άλλα επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό ό,τι γίνεται μέσα στην σχολική τάξη και επηρεάζουν τις συνήθειες και τις στρατηγικές μάθησης, τις οποίες αποκτά ο/η μαθητής/τρια κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:221-222).

- Σημαντική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου είναι ότι δραστηριοποιεί τα κίνητρα μάθησης: Στα πλαίσια της διδασκαλίας δε μιλάμε συνήθως για δημιουργία κινήτρων αλλά για δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης του/της μαθητή/τριας, καθώς οι μαθητές/τριες «*φύσει του ειδέναι ορέγονται*», με άλλα λόγια, φέρνουν πάντα στο σχολείο κίνητρα μάθησης και εναπόκεινται στον εκπαιδευτικό να τα δραστηριοποιήσει. Και είναι προφανές ότι στον βαθμό κατά τον οποίο καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών/τριών, έχει εξασφαλίσει τη βασικότερη προϋπόθεση επιτυχίας της διδασκαλίας. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός δεν

περιμένει συνήθως τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης από το σχολικό εγχειρίδιο. Ωστόσο, τόσο για μικρά παιδιά όσο και για μεγάλους, ένα καλά γραμμένο εγχειρίδιο είναι δυνατόν να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:227). Επιπρόσθετα, η σπουδαιότητα του σχολικού εγχειριδίου, έγκειται στο γεγονός ότι αυτό έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει στους μαθητές την αγάπη για το σχολικό βιβλίο και τη γνώση γενικότερα, πράγμα πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία και την πνευματική ζωή του παιδιού. Το περιεχόμενο του, δύναται να αποτελέσει έναυσμα για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και εσωτερικών κινήτρων μάθησης για τους μαθητές/τριες με απώτερο σκοπό να τους ωθήσει στην περαιτέρω αναζήτηση, μελέτη και έρευνα και εκτός των σχολικών τους υποχρεώσεων, καθώς *«με το σχολικό εγχειρίδιο ο μαθητής όχι μόνο μαθαίνει να διαβάσει αλλά διαβάσει, με σκοπό να μάθει»* (Hummel, 1988:15, Καψάλης και Χαραλάμπους: 2008:228-229). Ακόμη, καλλιεργείται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες για μια δια βίου αυτόνομη μάθηση, αφού οι μαθήτριες και οι μαθητές έχοντας αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες σχετικά με τη χρήση εγχειριδίου ως εργαλείου εργασίας, μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν, για να μαθαίνουν και στην κατοπινή προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο το σχολικό εγχειρίδιο να είναι και ελκυστικό, ώστε να μην απωθεί τους αναγνώστες. Μπονίδης, 2004:2, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:228). Τη δυνατότητα αυτή εξασφαλίζει το σχολικό εγχειρίδιο κυρίως μέσω των εργασιών και των ασκήσεων τις οποίες δίνει στους/στις μαθητές/τριες και οι οποίες μάλιστα μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές όπως (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:229):

- Μεταβολή των πληροφοριών από μια μορφή παρουσίασης σε μια άλλη. Για παράδειγμα, μια εργασία ζητά από τους μαθητές να παρουσιάσουν με προφορική έκθεση τις πληροφορίες τις οποίες περιέχει ένας πίνακας ή μια σχηματική αναπαράσταση.
- Αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων, δεδομένων, συσχετίσεων, επιχειρημάτων κλπ. από ένα ευρύτερο σύνολο πληροφοριών και γνώσεων, τις οποίες περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο, για την απάντηση ενός ερωτήματος.

- Σε ένα σύνολο πληροφοριών και γνώσεων διάκριση του ουσιαστικού από το μη ουσιαστικό, του πρωτεύοντος από το δευτερεύον, του βασικού από το περιθωριακό κλπ. Μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, π.χ. σύνταξη περίληψης ενός κειμένου, κατασκευή ενός διαγράμματος ή ενός πίνακα ο οποίος θα περιέχει τα βασικότερα στοιχεία, σύνταξη ενός σκελετού διάρθρωσης, αναζήτηση καινούργιων παραδειγμάτων κλπ.
 - Εφαρμογή των γνώσεων μέσα σε ένα νέο πλαίσιο κλπ. (M. Baumann, u.a., 1984).
- Διαφοροποιεί και εξατομικεύει τη σχολική εργασία: Το σχολικό εγχειρίδιο λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Συγκεκριμένα, με τη μορφή που διαθέτει και τη δομή της ύλης του, δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να παρέχει διαφορετικά κείμενα και ασκήσεις και γενικότερα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας υλικό και ασκήσεις για διαφορετικού γνωστικού επιπέδου μαθητές/τριες (Μπονίδης, 2004). Σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας κάθε μαθητής θα πρέπει να ασχολείται με σχολικές εργασίες που να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο που διαθέτει. Το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί τις δυνατότητες όλων των μαθητών (Westwood, 2007). Σύμφωνα με τους Καψάλης και Χαραλάμπους, προϋπόθεσή της διαφοροποίησης αποτελεί μια διαρκής ομαδοποίηση των μαθητών/τριών, η οποία αλλάζει συνεχώς ανάλογα με την περίσταση και το αντικείμενο της διδασκαλίας. Η συνεχής αυτή αλλαγή όχι μόνο επιτρέπει αλλά επιβάλλει την ενασχόληση μίας ή περισσότερων ομάδων ή και μεμονωμένων μαθητών/τριών με διάφορα διδακτικά μέσα και φυσικά με τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός στα πλαίσια της διαφοροποίησης δεν είναι δυνατόν να ασχοληθεί με όλες τις ομάδες και τον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά, ένα μέρος του ρόλου αυτού αναλαμβάνουν τα μέσα διδασκαλίας και φυσικά το σχολικό εγχειρίδιο, εφόσον βέβαια είναι γραμμένο, με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στη λειτουργία αυτή. Όμως, η επιτυχία της προσπάθειας αυτής εξαρτάται κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό και τον προγραμματισμό του/της, στα πλαίσια του οποίου είναι αναγκαίο να μεριμνήσει για την οργάνωση και τον έλεγχο διαδικασιών μάθησης, οι οποίες

προχωρούν ταυτόχρονα με τη διδασκαλία και επιτρέπουν παράλληλες δραστηριότητες και ενασχολήσεις μαθητών/τριών. Τα σχολικά εγχειρίδια, συνήθως δε διαθέτουν διαφοροποιημένες ασκήσεις και εργασίες προκειμένου να στηριχθεί επ' αυτών η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Συνεπώς, η διαφοροποίηση την οποία εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στηρίζεται στη χρήση άλλων μέσων διδασκαλίας. Υπάρχουν, όμως και σχολικά εγχειρίδια που επιχειρούν μία απλή μορφή διαφοροποίησης, καθώς χρησιμοποιούν διάφορα μεγέθη γραμμμάτων ή και χρώμα χαρτιού. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι, η διαφοροποίηση και ακόμη περισσότερο η εξατομίκευση της διδασκαλίας σημαίνει προσαρμογή των απαιτήσεων του σχολείου στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών και αυτό δεν μπορεί παρά να γίνεται από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό για τον συγκεκριμένο μαθητή ή τους συγκεκριμένους μαθητές στην συγκεκριμένη περίπτωση διδασκαλίας (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:230-231).

- Προσφέρει επαναληπτικές ασκήσεις για εμπέδωση της ύλης και ελέγχει την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της αξιολόγησης: Το σχολικό εγχειρίδιο περιέχει ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης, οι οποίες από τη μία βοηθούν το μαθητή/τρια στην ανακεφαλαίωση και αφομοίωση των όσων έχει μάθει έως τώρα και από την άλλη, βοηθούν τον/τη μαθητή/τρια να αξιολογήσει τον βαθμό πρόσκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του/της (Woodward, 1987: 517, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:232). Όταν μάλιστα, οι ασκήσεις αυτές έχουν τη μορφή αυτοαξιολόγησης, τότε μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση και ανατροφοδότηση των μαθητών/τριων και κατά συνέπεια τους οδηγούν στην ανάπτυξη αυτενέργειας (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008)
- Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων: Το σχολικό εγχειρίδιο έχει σημαντικό κοινωνικοποιητικό ρόλο, καθώς δεν αποτελεί μόνο προϊόν, αλλά και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών. Έχει σημαντική επίδραση στους αποδέκτες του σε συναισθηματικό επίπεδο, διαμορφώνοντας στάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα (Μπονίδης, 2004:3). Τόσο τα κείμενα όσο και οι εικόνες που εμπεριέχονται στα σχολικά βιβλία, αποτυπώνουν τις κυρίαρχες στάσεις και αξίες της κοινωνίας στην οποία αυτά παράγονται και χρησιμοποιούνται (Αβδελά, 1998:36). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι, πρώτιστη πηγή καταγραφής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας δεν

είναι τα σχολικά εγχειρίδια αλλά τα Αναλυτικά Προγράμματα ή Προγράμματα Σπουδών, τα οποία διατυπώνουν τους επιδιωκόμενους μορφωτικούς σκοπούς και στόχους, έχοντας ως μέσο υλοποίησής τους το σχολικό βιβλίο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:273). Ο μαθητής μέσω του σχολικού βιβλίου υιοθετεί στάσεις, συμπεριφορές και πρότυπα, που αναπαράγονται σε αυτό, φορτίζεται συναισθηματικά και στη συνέχεια αποκτά τη δική του ατομική και κοινωνική ταυτότητα. Παράλληλα, τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στη διαμόρφωση ταυτότητας όχι μόνο με αυτά που επισημαίνουν ή αναφέρουν αλλά και με αυτά τα οποία δεν αναφέρουν ή αφήνουν να εννοηθούν (Δραγώνα, 1997:81).

Οι παραπάνω λειτουργίες δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη, αλλά παρουσιάζουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, συμπλέκονται όλες και αλληλοεξαρτώνται. Επιπρόσθετα, οι λειτουργίες συντελούνται κυρίως μέσω των κειμένων καθώς αποτελούν τον κορμό του σχολικού εγχειριδίου, δεδομένου ότι καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος και συνιστούν τους κύριους φορείς μετάδοσης μηνυμάτων (Καψάλης, 2009:94). Όσον αφορά την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο καθώς όπως το γραπτό κείμενο κοινωνικοποιεί, έτσι και η εικόνα μπορεί να περάσει στάσεις, αξίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η εικόνα μάλιστα λέγεται ότι είναι πιο δυνατή και από το ίδιο το κείμενο και ό,τι αναπαρίσταται σε μια εικόνα ενδέχεται να επηρεάσει τη στάση και τη διάθεση των αναγνωστών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, οι πληροφορίες προσλαμβάνονται και κωδικοποιούνται αποτελεσματικότερα και ανακαλούνται ευκολότερα, όταν χρησιμοποιούνται παράλληλα ο γραπτός και εικονικός κώδικας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:251,268). Οι εικόνες ανάμεσα στις πολλές λειτουργίες που έχουν σε ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να έχουν σκοπό να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές, να ενεργοποιήσουν κίνητρα μάθησης, να βοηθήσουν στην κατανόηση, να δημιουργήσουν συναισθήματα, να επεξηγήσουν, να πείσουν αλλά ακόμα και να παραπλανήσουν τον αναγνώστη-μαθητή. Η παραπλάνηση του αναγνώστη-μαθητή μπορεί να γίνεται επί σκοπού ή και όχι και να πηγάζει από το περιεχόμενό της ή από τη συχνότητά της. Το σημαντικότερο, όμως είναι ότι οι εικόνες απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στη χαλάρωση της έντασης

του κειμένου και λειτουργώντας θετικά προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης των μαθητών (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:242).

Όλες οι εικόνες δεν είναι κατάλληλες για τη διδακτική πράξη. Παράλληλα, οι εικόνες είτε έχουν διακοσμητικό ρόλο είτε κάποια οργανικότητα με το κείμενο, επιτρέπουν στην καλύτερη μεταφορά πληροφοριών και γνώσεων, κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή και τη μαθήτριάς, προσδίδουν μεγαλύτερη ελκυστικότητα στα σχολικά εγχειρίδια και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των νοητικών και γλωσσικών ικανοτήτων, οξύνουν την αφαιρετική ικανότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και τέλος συντελούν στην καλλιέργεια της αισθητικής παιδείας (Κανταρτζή, 1992:57, Σιγάλας, 2002:89, Φουντοπούλου,1995:49, Sequin, 1989:39, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:251-260).

Οι εικόνες των σχολικών εγχειριδίων προκειμένου να είναι κατάλληλες για τη διδακτική πράξη, είναι αναγκαίο να είναι αισθητικά και ποιοτικά άρτιες, να λειτουργούν συμπληρωματικά στο κείμενο του σχολικού βιβλίου και να είναι σωστά τοποθετημένες (Μαυροσκούφης, 1999 & Δάλκος, 1990). Εξάλλου το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο, αποτελεί μια μορφή τέχνης που αντανάκλα την ιδεολογία και την αισθητική ποιότητα της κοινωνίας στην οποία αυτό παρήχθη και χρησιμοποιήθηκε (Γκιζελή, 2005). Σύμφωνα με τον Piaget και τον Bruner, η εικονογράφηση θα πρέπει να συμβάλλει θετικά στη διδακτική αποτελεσματικότητα του κειμένου διασαφηνίζοντας το περιεχόμενό της, μην προβάλλοντας άλλες ερμηνείες λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τα στάδια της εξέλιξης της σκέψης των μαθητών (Σιγάλας, 2002:88-104).

Μερικές γενικές αρχές της εικονογράφησης για την αποτελεσματικότερη παρουσίαση της ύλης σύμφωνα με τους Καψάλης και Χαραλάμπους (2008: 242) είναι οι εξής:

- Η επιλογή των εικόνων και σχημάτων είναι αναγκαίο να γίνεται με βάση την αναμενόμενη λειτουργία τους σε συνδυασμό με το κείμενο και άλλα στοιχεία της δομής του σχολικού εγχειριδίου.
- Οι εικόνες και τα σχήματα θα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά προς το κείμενο και να βοηθούν στην κατανόησή του.

- Τα χρώματα γενικά επηρεάζουν το συναίσθημα και συμβάλλουν σημαντικά στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών.
- Το μέγεθος που έχει μια εικόνα ή ένα σχήμα πρέπει να είναι ανάλογο με το περιεχόμενο του συνοδευτικού κειμένου.
- Οι λεζάντες των εικόνων και των σχημάτων είναι αναγκαίο να είναι σύντομες και περιεκτικές.
- Η αρίθμηση των εικόνων και των σχημάτων πρέπει να επιτρέπει την ταχεία ανεύρεσή τους στο σχολικό εγχειρίδιο.
- Οι εικόνες και τα σχήματα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κατάλληλο συνδυασμό με άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Το σχολικό εγχειρίδιο κουβαλά την εκπαιδευτική παράδοση η οποία το θεωρεί πηγή γνώσεων που πρέπει να μεταφερθούν στο νου των μαθητών και μάλιστα αποτελεί το βασικότερο μέσο διδασκαλίας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν δείξει ότι το 70% των δραστηριοτήτων γίνεται βάσει του σχολικού βιβλίου και άλλου διδακτικού υλικού (Eden 1984:283, Weiss 1988:329, Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, Μπονίδης 2004, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:200-201). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Schüler 1982, Bauer 1995, Μπονίδης 2004), στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους βάσει του σχολικού βιβλίου αφού αυτό αποτελεί κύριο βοηθητικό μέσο λόγω της «αυθεντίας του περιεχομένου του», θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο λόγω του ότι έχει την έγκριση της πολιτείας, βρίσκεται πάντα στη διάθεση του μαθητή και ταυτόχρονα τον βοηθά να παρακολουθεί την πορεία της διδασκαλίας εξοικονομώντας χρόνο. Τέλος, η ιδιαίτερη αξία του σχολικού εγχειριδίου σχετίζεται και με το γεγονός ότι προσφέρεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές υπηρετώντας την ιδέα της δημοκρατικής αντιμετώπισης της εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ενιαίο τρόπο αντιμετώπισης γνωστικών αντικειμένων (Φουντοπούλου, 1995:44-51).

Το σχολικό βιβλίο βρίσκεται διαχρονικά στο επίκεντρο των συζητήσεων σχετικά με το πόσο τελικά βοηθάει στην επιτυχή διεξαγωγή της διδακτικής πράξης ή όχι. Ποιο είναι όμως τελικά το «καλό» σχολικό εγχειρίδιο; Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά το καθιστούν καλό; Με ποια όμως κριτήρια αξιολογούμε τα σχολικά εγχειρίδια; Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα κριτήρια

διαφέρουν ανάλογα με τα πρόσωπα που τα αξιολογούν. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές των σχολικών εγχειριδίων δε χρησιμοποιούν ενιαία κριτήρια (Fritzche, 1992:173-183) γεγονός που αντανακλά τις διαφορετικές τάσεις και αντιλήψεις που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κεντρικός και συχνά έχει θέση αυθεντίας ως προς το γνωστικό αντικείμενο αποτελώντας τη βάση για τη διδακτική καθοδήγηση (Μπονίδης, 2004α στο Αραβανή, 2019:11-12). Για τους μαθητές το σχολικό βιβλίο αποτελεί σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών και για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται εξίσου σημαντικό, καθώς το χρησιμοποιούν προκειμένου να επιλέξουν και να δομήσουν τα θέματα της διδασκαλίας τους (VanEijck & Roth, 2008), να διαμορφώσουν και να οργανώσουν την ύλη και να διαφοροποιήσουν τη σχολική εργασία με διαφορετικά κείμενα και ασκήσεις για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2007 στο Αραβανή, 2019:11-12). Ακόμη, το σχολικό εγχειρίδιο πληροφορεί και ενημερώνει τον μαθητή για μια γνωστική περιοχή και οριοθετεί το περιεχόμενο του μαθήματος, όπως αυτό ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με τη χρήση κειμένου, εικόνων, σχεδιαγραμμάτων ή γραφικών αναπαραστάσεων (Ξωχέλλης, 2005, Σαλβαράς και Σαλβαρά, 2009 στο Αραβανή, 2019:11-12). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι, το σχολικό εγχειρίδιο προάγει και την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τους παροτρύνει, αναπτύσσοντας το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση (Mikk, 2000 στο Αραβανή, 2019:11-12). Ενθαρρύνει, λοιπόν, την αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης που στοχεύουν στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσης με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995 στο Αραβανή, 2019:11-12). Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μάλιστα είναι ότι, μετασχηματίζει την πληροφορία, εφόσον δεν αποτελεί απλή συλλογή κειμένων, αλλά τα κείμενα που περιέχει είναι συστηματοποιημένα και προσαρμοσμένα στους στόχους και στις συνθήκες μάθησης (Carpenter, Bullock & Potter, 2006 στο Αραβανή, 2019:11-12). Επίσης, σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι συστηματοποιεί και οργανώνει την πληροφορία με την προσθήκη νέου εκπαιδευτικού υλικού και διαφοροποιεί τη μάθηση, εφόσον προάγει δραστηριότητες που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την κατανόηση και την ανάπτυξη των γνωστικών στρατηγικών (Berkley, King,

Vilbas & Conklin, 2016 στο Αραβανή, 2019:11-12). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να λειτουργεί ως εργαλείο απόκτησης πολιτισμικής και πολιτικής συνείδησης (Mikk, 2000 στο Αραβανή, 2019:11-12) κριτικά και γνωστικά προσδιοριζόμενης και εν τέλει να υποστηρίζει τη μαθησιακή, γνωσιακή, διδακτική και κοινωνικοποιητική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2006 στο Αραβανή, 2019:11-12). Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών εγχειριδίων έχει μεγάλη σημασία για ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης (Peacock & Cleghorn, 2004 στο Αραβανή, 2019:11-12).

Ο Μπονίδης (2004:3) υποστηρίζει ότι, το σχολικό εγχειρίδιο εκτός από μέσο μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων *«επιδρά στους αποδέκτες/ –τριες του σε γνωστικό, συναισθηματικό (διαμόρφωση στάσεων, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, εικόνων εχθρού) και σε κανονιστικό επίπεδο»*. Με αυτό τον τρόπο, επηρεάζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά, τον προσανατολισμό, τη συνείδηση και τις επιλογές του ατόμου, αλλά παράλληλα καθορίζει και τις σχέσεις του με άλλα άτομα ή κοινωνικές ομάδες, μιώντας το στις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες (Αναγνωστοπούλου, 1997, Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997, Ξωχέλλης, 2002, Frietzsche 1992).

Οι Coulby και Jones (1995) αναφέρουν πως τα χαρακτηριστικά του και οι ιδιότητές του το καθιστούν εύστοχο και αποτελεσματικό μέσο διάδοσης ιδεολογίας, αντιλήψεων, στάσεων και αξιών αλλά και ένα αποτελεσματικό μέσο διασποράς ιστορικών, εθνικών, γλωσσικών, πολιτιστικών, θρησκευτικών και κοινωνικών σκοπών στο μαθητικό πληθυσμό. Με άλλα λόγια, λειτουργεί αποτελεσματικά στη διαμόρφωση και προώθηση στάσεων και αντιλήψεων και μάλιστα πριν την απόκτηση κριτικής σκέψης και ικανότητας. Συνεπώς, το σχολικό εγχειρίδιο, αν και θεωρείται ότι μεταδίδει ουδέτερη γνώση, εντούτοις συμβάλλει στο να αποδέχονται οι μαθητές/τριες το σύστημα των κυρίαρχων-ανάλογα με τις ιστορικοκοινωνικές παραμέτρους-αξιών, ιδεών, αντιλήψεων και προτύπων (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996, Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997, Μπονίδης, 2004, Ξωχέλλης 2002). Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Μπονίδης, (2004), αποδεικνύεται ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι πολιτικό προϊόν, με στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών, γιατί το περιεχόμενό του είναι συνάρτηση όχι μόνο των ιδεωδών και της φιλοσοφίας αγωγής που κυριαρχούν κατά την περίοδο συγγραφής

του, αλλά και όλων των ιδεολογικών, πολιτισμικών και άλλων πολιτικών επιλογών που ευρύτερα συμβαίνουν στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Με την επίδραση του σχολικού εγχειριδίου στους μαθητές/μαθήτριες επιχειρείται η μετατροπή των πολιτικών προθέσεων σε κοινωνική πράξη μέσω της επιλεκτικής παράθεσης πληροφοριών, λόγου ή εικόνας (Μπονίδης, 2004).

2.2 Τα χαρακτηριστικά ενός καλού σχολικού εγχειριδίου

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που έχουν απασχολήσει κατά καιρούς την επιστημονική κοινότητα και για το οποίο έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις είναι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο, έτσι ώστε να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και τα ενδεδειγμένα κριτήρια για την αξιολόγησή του. Το Ινστιτούτο Gerge Eckert και η Unesco, στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν αν είναι δυνατή η επίτευξη στοιχειώδους συναίνεσης μεταξύ των ερευνητών Ευρώπης όσον αφορά τα κριτήρια που είναι αναγκαίο να διαθέτει ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο, οργάνωσαν αρκετά συνέδρια ειδικών στα οποία διατυπώθηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Παρά τις πολλές και διαφορετικές απόψεις, κατέληξαν τελικά στη διαμόρφωση κάποιων κριτηρίων τα οποία και αποδέχθηκαν. Ωστόσο, η γενικότητα των κριτηρίων αυτών αφήνει περιθώρια για διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Ξωχέλλης, 2009:29, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008). Τα πέντε, λοιπόν, κριτήρια στα οποία συμφώνησαν είναι τα εξής:

α) η επιστημονική εγκυρότητα: όπως έχει προαναφερθεί το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πηγές γνώσης και επαφής του μαθητή (σε πολλές περιπτώσεις και του εκπαιδευτικού) με την πραγματικότητα, είναι λοιπόν αναγκαίο να μεταφέρει την εκάστοτε έγκυρη επιστημονική γνώση ή τουλάχιστον να μην αντιφάσκει με τα δεδομένα της σχετικής επιστήμης

β) η διδακτική εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου και η αποδοχή των διαφορετικών αντιλήψεων πάνω σε ζητήματα που, όμως, έχουν εξασφαλίσει την ευρύτερη συναίνεση

γ) η ελευθερία των προκαταλήψεων από την παρουσίαση στα σχολικά εγχειρίδια διαφορετικών εθνών, πολιτισμών, μειονοτήτων και θρησκειών

δ) η διαφάνεια των ιδεών που παρουσιάζουν οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων

ε) και τέλος η κατάλληλη εικονογράφηση, καθώς η εικόνα εκτός του ότι έχει την ιδιότητα να κάνει το σχολικό εγχειρίδιο πιο ελκυστικό στους αναγνώστες της, μπορεί να γίνει φορέας προκαταλήψεων και στερεοτύπων

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να διαθέτει (2005, 2009:30-31):

α) Επιστημονική εγκυρότητα: δηλαδή να αντλεί τη διδασκόμενη ύλη από πορίσματα ερευνών που σχετίζονται με το διδασκόμενο κάθε φορά αντικείμενο. Βασικές προϋποθέσεις της εγκυρότητας είναι η αντικειμενικότητα, η πληρότητα και η τεκμηρίωση με ακρίβεια

β) Διαφάνεια και αξιοπιστία: Για να αποφευχθεί κάθε είδους διαστρέβλωση της πραγματικότητας και να είναι αξιόπιστη η παρουσίαση άλλων λαών, κρίνεται απαραίτητο κάθε συγγραφέας από την αρχή της συγγραφής του σχολικού εγχειριδίου να δηλώνει τις προϋποθέσεις και τις επιλογές του

γ) Διδακτική καταλληλότητα και εγκυρότητα: Το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να βοηθά τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές και επίσης να ανταποκρίνεται στην ηλικία και στο συνολικό επίπεδο των αναγνωστών/μαθητών και φυσικά στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες

δ) Παιδαγωγική καταλληλότητα: η οποία περιλαμβάνει την κοινωνικοποιητική διάσταση του σχολικού εγχειριδίου ως φορέας διαμόρφωσης στάσεων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στους μαθητές.

ε) Σημαντικά είναι και τα τεχνικά και αισθητικά χαρακτηριστικά που κάνουν ελκυστικά και ανθεκτικά στη χρήση τους τα σχολικά εγχειρίδια (βιβλιοδεσία, εξώφυλλο κ.λπ.)

Ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο είναι αναγκαίο να διαθέτει όλα τα προαναφερθέντα κριτήρια προκειμένου να είναι αποδεκτό τόσο από επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική άποψη για να προχωρήσει η συγγραφή, η έγκριση και η

αξιολόγηση του. Επιπρόσθετα, πρέπει να είναι αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας από ομάδα επιστημόνων και να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής ενός εγχειριδίου από περισσότερα στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

2.3 Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στην εκπαίδευση της διασποράς

Τον όρο «στερεότυπο» εισήγαγε πρώτος ο Walter Lippmann στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Ωστόσο, ο Lippmann ήταν πιο μπροστά από την εποχή του, καθώς ήδη υποστήριζε ότι τα στερεότυπα επηρεάζονται από δύο παράγοντες οι οποίοι τα καθιστούν ως μια έννοια που προκαταλαμβάνει αρνητικά το άτομο. Αυτοί οι παράγοντες είναι η πραγματικότητα και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Έτσι, τα στερεότυπα είναι φορτισμένα τόσο από την κοινωνική πραγματικότητα όσο και από τα συναισθήματά μας και ότι το πρόβλημά τους είναι η μερική και προκατειλημμένη φύση τους (Δραγώνα, 2007:12-15).

Σύμφωνα με το Lippmann, τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Πρόκειται στην ουσία για «μια εικόνα στο κεφάλι μας», μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Πολύ περισσότερο, ωστόσο, από μια στατική εικόνα, τα στερεότυπα αποτελούν μια γνωστική κατασκευή η οποία έχει μια δική της ζωή. Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη, θα ανασυρθεί ή όχι. Παρόλο που είναι σαν όλα τα άλλα γνωστικά σχήματα, έχουν μια σημαντική διαφορά: οι κοινωνικές τους συνέπειες είναι μεγάλες. Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει και η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες. Για αυτό το λόγο θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, καθώς διαθέτουν συναισθηματική, συμβολική, ιδεολογική και πολιτική διάσταση. Για κάποιες κοινωνικές ομάδες αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές και διαμορφώνονται μέσα

από μηχανισμούς εξουσίας, γιατί αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος και λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς δρόμους (Δραγώνα, 2007:12-15).

Τα στερεότυπα δεν είναι πάντα αρνητικές γενικεύσεις, μπορεί να είναι και θετικές. Για παράδειγμα, η άποψη ότι (όλοι) οι Έλληνες είναι φιλόξενοι και γλεντζέδες, αποτελεί στερεότυπο. Από την άλλη, οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τον Devine (1989), το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τα στερεότυπα από τις προκαταλήψεις είναι το γεγονός ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο (Devine, 1989 στο: Δραγώνα, 2007:21-22).

Οι άνθρωποι έχουμε συνήθως την τάση να διατυπώνουμε την ίδια περιγραφή με αξιολογικά διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τον αν αφορά τη δική «μας» ομάδα ή την ομάδα των «άλλων». Επιπρόσθετα, όλοι οι άνθρωποι, διακατέχονται από την επιθυμία να δημιουργήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα για τον εαυτό τους. Για να το καταφέρουν αυτό, προσπαθούν να ταυτιστούν με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και να κάνουν συγκρίσεις με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες δεν ανήκουν. Το σχετικό κύρος της δικής μας κοινωνικής ομάδας επηρεάζεται από το πόσο ισχυρό είναι το κύρος της άλλης κοινωνικής ομάδας. Μια σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας, με βάση αυτό, έδειξε πολύ πειστικά πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις χρησιμεύουν στο να εξυμνούν την ομάδα στην οποία ανήκουμε και να υποτιμούν και να αμαυρώνουν την ομάδα των άλλων (Aviram 2002 στο: Δραγώνα, 2007: 21-25).

Το άτομο το οποίο διακατέχεται από προκαταλήψεις αντιλαμβάνεται τη δική του κοινωνική ομάδα ως ανώτερη και καλύτερη των άλλων, με δική της ξεχωριστή ιδεολογία, αξίες, συνήθειες, παραδόσεις και τη δική της ιδεολογία. Ενώ, η κοινωνική ομάδα των άλλων, με διαφορετικές παραδόσεις, αξίες, συνήθειες και ιδεολογία, θεωρούνται ισότιμες καθώς αποτελούν απειλή για την υπαρξή της. Η προκατάληψη είναι ένας γνωστικός μηχανισμός που προβάλλει στις άλλες ομάδες τα ανεπιθύμητα γνωρίσματα και ιδιότητες που θέλει να αποβάλλει το άτομο. Έτσι, τα συναισθήματα και τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους που δεν είναι σε θέση να τα αντέξουν, τα προβάλλουν σε άλλους και βιώνουν τους άλλους σαν να έχουν πράγματι τα ανεπιθύμητα γνωρίσματα που τους απέδωσαν. Αυτό τους προκαλεί αίσθηση

ανακούφισης και ασφάλειας και συγχρόνως δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να εξιδανικεύσει τη δική του κοινωνική ομάδα απομακρύνοντας οποιαδήποτε σκέψη διαχωρισμού του από την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Anigam 2002 στο: Δραγώνα, 2007: 21-25).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσω της παιδείας, είναι δυνατόν ο σχηματισμός στερεοτύπων, δαλαδή οι κοινωνικές αυτές αναπαραστάσεις για τη διαφορετικότητα να αναμορφωθούν με τους εξής τρόπους (α) από την απευθείας κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά, τα οποία διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά, εθνοτικά, γλωσσικά, φυλετικά, (β) από τις στάσεις του δασκάλου, και (γ) από το φανερό ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η εφηβεία, τόσο λόγω των αλλαγών στη γνωστική σφαίρα όσο και των ενδοψυχικών ανακατατάξεων, είναι η πιο κατάλληλη ηλικία, ώστε το σχολείο να συμβάλει στην προαγωγή κλίματος αποδοχής του άλλου, του διαφορετικού (Δραγώνα, 2007:29). Η αυτοεικόνα του μαθητή είναι σε στενή σχέση με τα στερεότυπα και τη θέση που του επιφυλάσσει το ευρύτερο κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον (Τσιούμης, 2003). Σε κάθε σχολική τάξη, η στάση που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός όσον αφορά τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες γίνεται αντιληπτή από το σύνολο της τάξης και παράλληλα ασκεί σε αυτό καθοριστική επίδραση, διαμορφώνοντας και την ατομική στάση του κάθε μαθητή/τριας. Η αναγνώριση και ο σεβασμός στο πολιτισμικό κεφάλαιο των πολιτισμικά «άλλων» μαθητών δημιουργούν δυνατές σχέσεις και προσφέρουν κίνητρο για επιτυχία.

Η απορριπτική στάση από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού, η οποία συνεπάγεται τον αποκλεισμό από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης, τοποθετεί τους συγκεκριμένους μαθητές από την αρχή σε μειονεκτική θέση. Με άλλα λόγια, αγνοείται ο πολιτισμός, η γλώσσα και η εμπειρία των μαθητών και θεωρούνται περιττά στοιχεία στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να αποθαρρύνονται καθώς αισθάνονται έντονα τον υποβιβασμό της προσωπικότητά τους και της ταυτότητά τους. Σε μια έρευνα που διεξήγαγε η Becker, το 1990, σε σχολείο της Αγγλίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μαθητές πορτογαλικής καταγωγής οι οποίοι φοιτούσαν σε αυτό, το εγκατέλειψαν σε ποσοστό 50%, λόγω της αρνητικής στάσης των δασκάλων τόσο στους ίδιους όσο και στον πολιτισμό τους. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε «σύγκρουση ταυτοτήτων και στην εσωτερίκευση μιας αίσθησης εκπαιδευτικής κατωτερότητας» (Cummins, 2005:212).

Από την άλλη, όταν ο/η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και φυσικά σέβεται το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, δημιουργούνται οι βάσεις για μια σχέση ενδυνάμωσης που θα τονώσει την αυτοπεποίθηση και παράλληλα θα προσφέρει ένα κίνητρο για επιτυχία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και την αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική τάξη, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη μιας υγιούς ταυτότητας (47-50,61-64).

Αρκετές είναι οι έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σε ένα γενικότερο επίπεδο, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές δεν εμφανίζεται απορριπτική ούτε και εξολοκλήρου διαφοροποιημένη. Βέβαια, δε λείπουν και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους συγκεκριμένους μαθητές, είτε αγνοώντας τους είτε παρέχοντά τους μειωμένα κίνητρα, είτε στερώνοντας τους ευκαιρίες και τέλος επιρρίπτοντας τους συνεχώς ευθύνες στην εμφάνιση οποιασδήποτε προβληματικής κατάστασης, όπως κατέδειξε η έρευνα McIntyre, Bhatti & Fuller (1991) (Cosin & Hales, 1997:197-220). Στο ίδιο γενικότερο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Νικολάου (1999), η οποία υποστηρίζει ότι η στάση των Ελλήνων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζεται θετική και χωρίς προκαταλήψεις. Η θέση αυτή αναφέρεται στην καλή διάθεση που διαθέτει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν «ως θύλακες αντίστασης σε ένα διαμορφούμενο ξενοφοβικό και φυλετικό ρεύμα του χώρου». Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις, οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζονται βάσει της λογικής του ελλείμματος ή ως μαθητές με ειδικές ανάγκες και συχνά εγκαταλείπεται κάθε προσπάθεια παιδαγωγικής παρέμβασης. Επιπρόσθετα, δηλώνεται ρητά ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη υποστήριξη καθώς αισθάνονται απροετοίμαστοι και προσπαθούν να καλύψουν πιθανά κενά με μετεκπαίδευση, επιμόρφωση και αυτομόρφωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και το σημαντικότερο είναι ότι αντιμετωπίζουν με σεβασμό το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο, ενώ ταυτόχρονα διακρίνονται για διάθεση ουσιαστικής επικοινωνίας μαζί τους. Παράλληλα, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη επαφής με τους γηγενείς συμμαθητές (Νικολάου, 2000:195-199).

Στην ενίσχυση και αναπαραγωγή εθνικών στερεοτύπων συμβάλλει και ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικά εγχειρίδια και σε προγράμματα σπουδών έχουν αποδείξει ότι αυτά, συμβάλουν στη διάχυση, αναπαραγωγή και διαίωνιση των προκαταλήψεων. Για να μπορέσουμε να συνηθητοποιήσουμε και να ελέγξουμε τα στερεότυπα είναι αναγκαίο να υιοθετήσουμε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000:231-232), με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία. Όπως αναφέρει η Καρακατσάνη, η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι στενά συνυφασμένη με ένα μόνο μάθημα, αλλά εμπλέκεται και διαπερνά όλα τα μαθήματα, έχοντας ως στόχο την αποδοχή του άλλου μέσα από την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων. Το σχολείο και κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων, προωθώντας παράλληλα την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (2003).

Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής η οποία αποδέχεται ότι το μορφωτικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ίσο και μάλιστα προωθεί αυτήν την ισότητα, το παιδί των μεταναστών μαθαίνει από μικρή ηλικία να εκτιμά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της φυλής του και της κουλτούρας του, να σχηματίζει θετική εικόνα για τον εαυτό του και να δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του και εξελίσσεται σε συνεργατικό και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική δίνει τη δυνατότητα στο πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή να ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες μέσα από γεγονότα και εκδηλώσεις της δικής του κουλτούρας (Κατέβας, 1998). Χαρακτηριστικές είναι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνοψίζουν με περιεκτικό τρόπο τις βασικές αρχές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας:

-Εκπαίδευση με στόχο την ενσυναίσθηση: καλλιέργεια της ικανότητας να μπαίνει κανείς στη θέση του μειονοτικού και γενικά του άλλου, έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες τις οποίες περνάει.

- Εκπαίδευση με στόχο την αλληλεγγύη: καλλιέργεια αλληλεγγύης έξω από τα όρια των εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, μια αλληλεγγύη που κατευθύνεται στην κοινωνική δικαιοσύνη.

- Εκπαίδευση με στόχο τον διαπολιτισμικό σεβασμό: καλλιέργεια του σεβασμού του πολιτισμού του άλλου με συγκεκριμένο τρόπο, με άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς και με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη.

- Εκπαίδευση με στόχο την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης: καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που μας οδηγούν να βλέπουμε τον εαυτό μας ως το «κέντρο του κόσμου», περιορίζουν τη δυνατότητά μας να επικοινωνήσουμε με άλλους ανθρώπους και να μας οδηγούν σε ρατσιστικές τοποθετήσεις και πρακτικές (Μάρκου, 2001).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες καλούνται να αποβάλλουν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων διεργασιών και να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα με σεβασμό και κατανόηση. Ο εκπαιδευτικός, πρώτος από όλους οφείλει να προβεί σε μια διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με την προσωπική του πολιτισμική ταυτότητα και να εμβραθύνει στις ιδεολογικές του στάσεις ή και συγκρούσεις σχετικά με αμφιλεγόμενα κοινωνικά θέματα (Μάρκου και Βασιλειάδου, 1998:46, Τσιούμης, 2003:82). Ο σημερινός εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, το οποίο στην ουσία αποτελεί μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να διαφοροποιήσει τη στάση και τις μεθόδους του, οι οποίες είναι αναγκαίο να προσαρμοστούν στις συνθήκες του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη βαρύτητα οφείλει να δώσει στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους και μέσα από τη διδασκαλία του και το παράδειγμά του να εμπνεύσει τον σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα των σημερινών μαθητών (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Στο σχολικό περιβάλλον, η εφαρμογή διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο πλαίσιο προώθησης της διαπολιτισμικότητας, όπως είναι η εξατομίκευση των μαθημάτων ανάλογα με την εμπειρία του μαθητή, οι στρατηγικές για την επίλυση πιθανόν συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και κυρίως

μεταξύ των αλλοδαπών και γηγενών, η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων σε κάθε μάθημα, μειώνουν το άγχος που νιώθει κάθε παιδί με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, προωθούν την κατανόηση της διαφορετικότητας, προάγουν την υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των μαθητών και βελτιώνουν τις διομαδικές πολιτισμικές σχέσεις (Καραντζίνης και Μαργάρα, 2006:2-3).

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αποβάλουν τα στερεότυπα, σεβόμενοι τους πολιτισμούς των άλλων και δείχνοντας ανεκτικότητα και αποδοχή στο διαφορετικό. Η Ελλάδα είναι ακόμη συνδεδεμένη με το παρελθόν της και όπως αναφέρει ο Αλεξόπουλος (1980:172), καμία άλλη χώρα δεν έχει «τραυματιστεί» τόσο πολύ από τον πολιτισμό της όσο η Ελλάδα. Ο μύθος του παρελθόντος αποτελεί τον πυρήνα της νεοελληνικής ιδεολογίας. Σύμφωνα με τον Γκότοβος (1986), από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, η εκπαίδευση δεν κατάφερε να χειραφετηθεί από το παρελθόν της, ενώ τα συμπλέγματα κατωτερότητας που αισθάνεται ο Έλληνας λόγω του ένδοξου παρελθόντος του και της παρούσας κοινωνικοπολιτικής καθυστέρησης, εκφράζονται συχνά με έναν υπερβολικό εθνικισμό (Katsarakis, 1977 όπως αναφέρεται στο Ζωγράφου, 2003). Σύμφωνα μάλιστα με μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Φραγκουδάκη, Κουζέλη και Δραγώνα (1994), που είχε ως αντικείμενο την ιδέα της εθνικής ταυτότητας που προάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα μέσω των σχολικών εγχειριδίων και των εκπαιδευτικών της διαπιστώθηκε ότι η αρχαιολαγνεία, ο εθνοκεντρισμός και το ιδεώδες του μονοεθνοτικού κράτους είναι στοιχεία της που προσπαθεί να εμφυσήσει στους μαθητές και στις μαθήτριες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ελλήνων (Ζωγράφου, 2003:193).

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιωτίδου, βασικός στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά δε θα πρέπει να είναι η διατήρηση εθνικών εστιών με μόνιμα τα βλέμματα στραμμένα προς την Ελλάδα, αλλά η σύνδεση των ατόμων με τις ρίζες τους. Επιπρόσθετα, σημαντική είναι και η γνωριμία του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας σε άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς και γλώσσες, ώστε μέσα από αυτή τη γνωριμία, να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να υπάρξει συνεργασία και αλληλοεκτίμηση των ανθρώπων ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (2005).

Σε μελέτη του Δαμανάκη (1996), διαπιστώθηκε πως, τα περιεχόμενα των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στους/στις μαθητές/τριες της διασποράς, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προϊόν μιας εξιδανικευμένης εικόνας του παρελθόντος (αρχαιοελληνικού πολιτισμού, ορθοδοξίας αλλά και της σύγχρονης Ελλάδας) και αυτή η τάση εξιδανίκευσης συνοδεύεται πολλές φορές από ιστορικές ανακρίβειες, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην ιστορική κατάρτιση των ίδιων των συγγραφέων. Επομένως, κάτω από αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση οδηγεί στην απόκτηση μιας εθνικής συνείδησης που είναι προϊόν εξιδανικεύσεων και στερείται συγχρονικών στοιχείων. Όσο αυτή η ιδεολογία καλλιεργείται συστηματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές/τριες της διασποράς, αποκτούν μια εθνική συνείδηση και διαμορφώνουν μια «εικονική» εθνική ταυτότητα και μια εικόνα για την Ελλάδα που απέχει από την πραγματικότητα (Δαμανάκης, 1999:42).

2.4 Η γλώσσα και το φύλο στη σχολική τάξη: κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού διακρίσεων και ανισοτήτων μεταξύ των φύλων

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών, που διαθέτει η κοινωνία. Τα παιδιά στο σχολείο καταλαβαίνουν την κοινωνική τους ταυτότητα τόσο σε σχέση με τους θεσμούς όσο και σε σχέση με τους άλλους (Freeman & McElhinny, 1996:426). Η κοινωνικοποίηση κατά φύλο είναι ένας τομέας της σχολικής ζωής, που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, κυρίως από την πλευρά των φεμινιστριών επιστημόνων. Πολλές είναι οι έρευνες που οδήγησαν στο συμπέρασμα πως πρωταρχική αποστολή του σχολείου είναι και η σφυρηλάτηση ταυτότητας φύλου, ενισχύοντας μια διαδικασία που είχε ξεκινήσει στο πλαίσιο της οικογενειακής κοινωνικοποίησης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:235). Αυτό συντελείται μέσα από την προώθηση υποδειγματικών ρόλων, τα οποία βοηθούν το παιδί να ταυτιστεί με το φύλο του, σύμφωνα με τα πρότυπα που ισχύουν στην ευρύτερη κοινωνία. Η ταύτιση με το φύλο συντελείται τόσο με τη βοήθεια του επίσημου αναλυτικού προγράμματος όσο μέσα από το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ή τις άτυπες όψεις της σχολικής ζωής, που συνίστανται περισσότερο σε στάσεις και οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από χειρονομίες,

βλέμματα, μορφασμούς, τόνο φωνής κ.λπ. (Φρόση, 2008 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Η σχολική τάξη αποτελεί μια αντανάκλαση της κοινωνίας από πολλές απόψεις. Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων είναι παρόντα και μέσα στη σχολική αίθουσα. Τόσο εκπαιδευτικοί όσο και μαθητές μεταφέρουν μέσα στην τάξη ένα πλέγμα από πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, ορισμένες από τις οποίες στηρίζονται σε στερεότυπες απόψεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών στην κοινωνία μας (Φιλολογικά, 2009).

Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Χαρδαλιά/Ιωαννίδου 2008β) στον ρόλο του σχολικού εγχειριδίου στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας του φύλου. Μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο προβάλλεται ένα πρότυπο του κανονικού και προσδοκώμενου, δηλαδή αυτού που η κοινωνία θέλει (Φραγκουδάκη, 1979 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Με το σχολικό εγχειρίδιο, τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου και μαζί τις προβαλλόμενες αξίες, χωρίς να κάνουν καμία συνειδητή σκέψη (Hall, 1988 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Μέσα από μια ανάλυση περιεχομένου αναγνωστικών βιβλίων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο (Κανταρτζή, 1991) προκύπτει μια ποσοτική και μια ποιοτική κυριαρχία του αρσενικού, ενώ το θηλυκό προβάλλει ως περιθωριακή φιγούρα: ελκυστικά και γεμάτα δράση επαγγέλματα για τον άνδρα, οικιακά ή παρα-ιατρικά (νοσοκόμα) για τη γυναίκα. Σχετικά με το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών δεδομένων που καθιστούν σαφές ότι τα κορίτσια στο πλαίσιο της σχολικής ζωής υφίστανται διακρίσεις εναντίον τους. Και οι δασκάλες και οι δάσκαλοι ασχολούνται περισσότερο με τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Για παράδειγμα, τα αγόρια επαινούνται ή επιπλήττονται πιο συχνά, καλούνται πιο συχνά να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις (Ultich, 1991 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 236). Επιπρόσθετα, η καλή επίδοση στα κορίτσια αποδίδεται στην προσπάθεια, ενώ στα αγόρια στη νοητική τους ικανότητα (Muehlen-Achs, 1987 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Οι έρευνες του 1980, που σχετίζονταν με τη διάκριση των φύλων στο σχολείο εστίαζαν περισσότερο σε εμφανή στοιχεία των διακρίσεων, όπως είναι ο τρόπος που οι δάσκαλοι εντοπίζουν τα δύο φύλα (π.χ. κατανομή της προσοχής, προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, αξιολογικές κρίσεις), καθώς και στον βαθμό που

τα περιεχόμενα διδασκαλίας προωθούν τις διακρίσεις. Στις μέρες μας τέτοιου είδους έρευνες που εστιάζουν στα άμεσα παρατηρήσιμα στοιχεία όπως η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές και στις μαθήτριες δεν έχουν και πολύ νόημα. Από το 1990 και μετά, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε περισσότερο συγκαλυμμένα και πιο ουσιαστικά στοιχεία που συνδέονται με τη διάκριση σε βάρος των κοριτσιών στο σχολείο. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα αγόρια και τα κορίτσια τον εαυτό τους, καθώς και πώς αυτοαξιολογούνται σε θέματα που αφορούν την ικανότητά τους σε γνωστικά αντικείμενα που θεωρούνται περισσότερο «ανδρικά», όπως είναι τα Μαθηματικά, η Φυσική, οι Νέες Τεχνολογίες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:236).

Σύμφωνα με την έρευνα των Tiedemann και Faber (1995), κορίτσια που έχουν ίδιες επιδόσεις με αγόρια, αξιολογούν τον εαυτό τους ως μειωμένων δυνατοτήτων σε σχέση με αγόρια. Πρόκειται στην ουσία για έλλειψη εμπιστοσύνης των κοριτσιών στις ίδιες τις ικανότητές τους, πράγμα που συνδέεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Ακόμη, έχει καταδειχθεί, ότι τα κορίτσια έχουν πολύ μεγαλύτερες «προσδοκίες αποτυχίας» αναφορικά με ορισμένα αντικείμενα, τα οποία θεωρούνται ανδρικά. Επίσης, σε μια έρευνα σχετικά με την αυτο-αξιολόγηση στα Μαθηματικά, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια ορίζουν την επίδοσή τους σε σχέση με τον βαθμό που έλαβαν, ενώ τα κορίτσια σε σχέση με την κρίση του δασκάλου (Rustemeyer, 1999 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010:237). Αυτό δείχνει ότι τα κορίτσια εξαρτώνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα αγόρια από την κρίση των άλλων και αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με αυτή.

Η έρευνα της PISA διαπιστώνει την ίδια διαφορά στην επίδοση στα διάφορα μαθήματα, ανάλογα με το φύλο. Ενώ συνολικά τα κορίτσια (κατα μέσο όρο) δείχνουν να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, διακρίνει κανείς στα επιμέρους μαθήματα μια διαφοροποίηση ανάλογα με το ανάλογα με το φύλο: τα αγόρια για παράδειγμα έχουν καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά, στη Φυσική και τη χειρότερη στην αναγνωστική ικανότητα. Στα κορίτσια συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο (OECD, 2001 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010:226).

Όλες αυτές οι διαφορές που προαναφέρθηκαν, οφείλονται σε διαφορετικά γνωστικά ενδιαφέροντα και στα δύο φύλα, όπως αυτά διαμορφώνονται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η διάκριση σε βάρος των κοριτσιών στο σχολείο

μπορεί να οφείλεται ακριβώς στο ότι στη μαθησιακή διαδικασία δε λαμβάνονται υπόψη αυτές οι διαφορές στα ενδιαφέροντα και στους γνωστικούς προσανατολισμούς των κοριτσιών. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι ακολουθούν μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, η οποία δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορές αυτές, αλλά ανταποκρίνεται περισσότερο και ευνοεί γνωστικούς προσανατολισμούς και ενδιαφέροντα των αγοριών (Schwank 1992, 1994, Muckenfuss, 1995, Rendtorff, 2006 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010:238).

Σύμφωνα με τους Freeman & McElhinny, το σχολείο συχνά ενισχύει τον υποδεέστερο ρόλο των κοριτσιών και των γυναικών μέσα από τις επιλογές του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης της τάξης που τις αποκλείουν, τις υποβαθμίζουν και/ή τους αποδίδουν στερεότυπη μορφή. Ωστόσο, οι πρόσφατες θεωρητικές απόψεις δείχνουν ότι η ταυτότητα δεν είναι αμετάβλητη, ότι η χρήση της γλώσσας δεν είναι στατική και ότι δεν είναι δυνατόν να τεθούν υπο διαπραγμάτευση οι κοινωνικές ταυτότητες μέσα από εναλλακτικές γλωσσικές χρήσεις. Επομένως, συνεπάγεται ότι τα σχολεία είναι χώροι στους οποίους οι ανισότητες μπορούν να αμφισβητηθούν και δυνητικά να μεταμορφωθούν με την επιλογή υλικών που αντιπροσωπεύουν περισσότερο ισότιμα τις ομάδες ταυτότητας. Με την αναδιοργάνωση της διεπίδρασης στην τάξη, όλοι οι μαθητές/-τριες θα έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν και να επιδείξουν τα επιτεύγματά τους και με την ενθάρρυνση προς τους μαθητές/-τριες να αναλύσουν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν της γλώσσα στην καθημερινότητά τους (Freeman & McElhinny, 1996: 426).

Η Clarricoates βασισμένη σε μια ανασκόπηση ερευνών, που διήρκεσαν περίπου είκοσι χρόνια, με αντικείμενο το φύλο και τη διεπίδραση στη σχολική τάξη, συμπεραίνει ότι η διεπίδραση ανάμεσα στους δασκάλους, τους μαθητές και τις μαθήτριες και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/-τριών είναι «διαποτισμένη από το φύλο» (1983: 46, στο Swann, 1993). Σε μια ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποίησε η Swann (1993), περιγράφει μια σειρά από τρόπους με τους οποίους διατηρείται η διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις αγγλόφωνες τάξεις. Μερικοί από αυτούς τους τρόπους είναι οι εξής (Swan, 1993: 51-52):

- Ενώ υπάρχουν ήσυχοι μαθητές και μαθήτριες, οι πιο κυρίαρχοι μαθητές τείνουν να είναι τα αγόρια.

- Επίσης, τα αγόρια τείνουν να «ξεχωρίζουν» περισσότερο από ότι τα κορίτσια.
- Γενικά τα αγόρια τείνουν να είναι πιο δυναμικά από τα κορίτσια. Σε μια έρευνα, για παράδειγμα, που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής για τη συζήτηση στην τάξη (Sadker & Sadker, 1985) βρέθηκε πως ήταν κατά οχτώ φορές πιθανότερο τα αγόρια να ζητήσουν το λόγο.
- Τα αγόρια και τα κορίτσια συνήθως κάθονται χωριστά. Σε ομαδικές εργασίες μάλιστα τα κορίτσια και τα αγόρια συνήθως διαλέγουν να κάθονται σε ομάδες του ίδιου φύλου, παρά σε μικτές.
- Τα αγόρια πολύ συχνά μιλάνε υποτιμητικά για τα κορίτσια και μάλιστα ανοιχτά.
- Όταν τους δίνεται η επιλογή, τα αγόρια και τα κορίτσια συχνά συζητούν ή γράφουν για θέματα που αφορούν το φύλο.
- Τα θέματα και τα υλικά επιλέγονται συνήθως έτσι ώστε να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των αγοριών
- Οι δάσκαλοι έχουν την τάση να μην αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο πόσο μιλάνε τα κορίτσια και στο πόσο τα αγόρια. Οι Sadker & Sadker (1985) έδειξαν σε δασκάλους στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερική ένα βίντεο που είχαν τραβήξει την ώρα του μαθήματος και στο οποίο τα αγόρια είχαν μιλήσει τριπλάσιες φορές από τα κορίτσια-αλλά οι δάσκαλοι πίστευαν ότι τα κορίτσια είχαν μιλήσει περισσότερο.
- Οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα αγόρια παρά στα κορίτσια.
- Οι δάσκαλοι αποδέχονται ορισμένες συμπεριφορές από τα αγόρια (π.χ. να φωνάζουν) αλλά όχι από τα κορίτσια.
- Οι δασκάλες μπορεί να υφίστανται ταλαιπωρίες από τα αγόρια.

Η Swann (1993), επισημαίνει ότι τα πορίσματα των ερευνών πρέπει να μελετώνται και να ερμηνεύονται με μεγάλη προσοχή. Οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα είναι πάντα του μέσου όρου, με τα αγόρια και τα κορίτσια να συμπεριφέρονται

διαφορετικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τάσεις και όχι απόλυτες τιμές, που έχουν καταγραφεί σε συνηθισμένες αγγλόφωνες τάξεις. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι υπάρχει σημαντική απόκλιση που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους δασκάλους στις τάξεις τους. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η απόκλιση στο πώς τα κορίτσια και τα αγόρια χρησιμοποιούν τη γλώσσα, η έρευνα πρέπει να αρχίσει όχι με τα αγόρια και τα κορίτσια ως αμετάβλητες κατηγορίες που συμπεριφέρονται ή αντιμετωπίζονται το ίδιο σε όλα τα περιβάλλοντα, αλλά σε μια συγκεκριμένη κοινότητα πρακτικής, στην περίπτωση αυτή μια σχολική τάξη ή ένα σχολείο. Η ανάλυση πρέπει να εστιάσει στη δραστηριότητα και πώς τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των κοριτσιών και των αγοριών δομούνται μέσα σε αυτή την κοινότητα πρακτικής (Freeman & McElhinny, 1996:428-9).

2.5 Η έμφυλη λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου

Το σχολείο, όπως κάθε άλλος κοινωνικός θεσμός, λειτουργεί ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός που εκφράζει τη δομή και λειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας και αντανακλά τις κοινωνικές πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις της εκάστοτε εποχής (Althusser, 1972; Bourdieu & Passeron 1977; Νόβα-Καλτσούνη, 1996; Φτιάκα, 2007). Επιπρόσθετα, διδάσκει στάσεις και προσδοκίες για αγόρια και κορίτσια τόσο μέσα από την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, όσο και μέσα από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Delamont, 1990). Ωστόσο, το λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο είναι, πολλές φορές, φορέας σεξιστικών και άλλων στερεοτύπων, τα οποία μεταφέρονται έμμεσα στους/στις μαθητές/τριες μέσα από τα εγχειρίδια ή την αλληλεπίδραση με τους/τις δασκάλους/δασκάλες και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007). Επομένως, όταν μέσα στο σχολείο υποβόσκουν στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές, υποδαυλίζονται η ανισότητα και οι κοινωνικές προκαταλήψεις (Πλιόγκου et. al. 2017:142).

Το σχολικό εγχειρίδιο, ανεξάρτητα από το συνολικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιείται ή στη βαθμίδα που απευθύνεται αποτελεί βασικό κοινωνικοποιητικό εργαλείο το περιεχόμενο του οποίου και ιδιαίτερα τα φυλετικά

στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από αυτό εκτιμάται ότι δρουν καταλυτικά και καθοριστικά στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών/τριών. Η επίδρασή τους θεωρείται καθοριστική, καθώς είναι το διδακτικό μέσο, το οποίο χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση και για πολλές ώρες (Joanne et al 2002, Κανταρτζή και Πλιόγκου, 2007, στο Πλιόγκου et. al., 2017:143, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, & Καπέλλα, 2001, Μαραγκουδάκη, Μαυρογιώργος et al. 2007: στο Δημακοπούλου, 2019). Για αυτόν τον λόγο, θεωρείται ότι μεταφέρει την επίσημη άποψη, καθώς εγκρίνεται και διανέμεται δωρεάν από το κράτος. Η τυπωμένη λέξη φαίνεται να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, καθώς ακόμη και ενήλικες με διευρυμένη κριτική σκέψη τείνουν να πιστεύουν ότι οτιδήποτε γραμμένο είναι ταυτόχρονα και σωστό. Ακόμη, οι απόψεις που υπάρχουν μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, αφομοιώνονται εύκολα από το αναγνωστικό κοινό, γιατί μεταφέρονται με λανθάνοντα τρόπο, αδρανοποιώντας την ικανότητα κριτικής αντίστασης (Καϊσέρογλου, 2011 στο Κανταρτζή et.al., 2017:143). Οι μαθητές μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια μαθαίνουν τις προσδοκίες για το ρόλο των φύλων. Τα σχολικά εγχειρίδια που είναι γραμμένα με τρόπο που αναπαράγουν στερεότυπα, ενισχύουν μια άποψη για την κοινωνία, στην οποία οι επιλογές για άνδρες και γυναίκες περιορίζονται από τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων, ακόμα περισσότερο, από ότι στην πραγματική ζωή. Σύμφωνα μάλιστα, με τα όσα αναφέρουν οι θεωρίες της Πρόσληψης, που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία 1960-70, δημιουργείται μία αμοιβαία σχέση και μια αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Ο δεύτερος ενστερνίζεται απόψεις, θετικές ή αρνητικές, που μεταφέρονται σε αυτόν άμεσα ή έμμεσα από τα βιβλία και τις συμπληρώνει μέσα από τις δικές του εμπειρίες και στάσεις ζωής (Holub, 2004 στο Πλιόγκου et.al., 2017:143).

Σύμφωνα με τους Μαραγκουδάκη, Μαυρογιώργος et. al, τα σχολικά εγχειρίδια, μεταβιβάζουν και συμβάλλουν στη μύηση, στην αποδοχή και στη συναίνεση των μαθητών/τριών στο σύστημα των κυρίαρχων, στην εκάστοτε ιστορικοκοινωνική συγκυρία αρχών, αντιλήψεων και προτύπων (Μαραγκουδάκη, et al. 2007 στο Δημακοπούλου, 2019). Επιπρόσθετα, μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργούν ως βασικοί φορείς των επικρατέστερων κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών στην εκπαίδευση και κυρίως ως φορείς αντιλήψεων σχετικά με τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις της θηλυκότητας, του ανδρισμού και των έμφυλων ρόλων (Μοσχοβάκου, Χαρδαλιά και Ιωαννίδου, 2008 στο Δημακοπούλου, 2019). Στην

προσπάθειά τους οι μαθητές και οι μαθήτριες να μάθουν και να κατανοήσουν τις γνώσεις που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, κατευθύνονται έμμεσα αλλά αποτελεσματικά, μέσω μιας σειράς ταυτίσεων στην αποδοχή, αφομοίωση και εσωτερίκευση των κυρίαρχων εκδοχών για τα επαγγέλματα, τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των φύλων, έτσι όπως προβάλλονται ως αποδεκτά από στη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική στιγμή στην οποία ζουν και εξελίσσονται (Μαραγκουδάκη et. al, 2007 στο Δημακοπούλου, 2019).

Τα σχολικά εγχειρίδια, σύμφωνα με τους Davison και Frank, καταλαμβάνουν δεσπόζουσα θέση στην αναπαραγωγή και δόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση (2006). Η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια έχει αποτελέσει ερευνητικό ερώτημα σε ένα πλήθος ερευνών, με ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Έχει διατυπωθεί, έντονος προβληματισμός σχετικά με το ότι τα σχολικά εγχειρίδια δημιουργούν μια αίσθηση του φυσιολογικού σε μια κοινωνία στα μάτια των μαθητών/τριών και αυτό γιατί, βοηθούν στην υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών μιας χώρας και αποτελούν ένα εγκεκριμένο, ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο. Παρά το γεγονός ότι η πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε άλλους ψηφιακούς πόρους διευρύνει τη σειρά των εργαλείων μάθησης, *"τα σχολικά βιβλία παραμένουν κομβικής σημασίας ειδικά στις φτωχές χώρες"* (Brugeilles & Cromer, 2015 στο Παπακώστα, 2021:56-57). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι όταν τα σχολικά εγχειρίδια δείχνουν πολύ συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι πρέπει να είναι τα αγόρια και τα κορίτσια, τότε αυτά υιοθετούν αντίστοιχη κοινωνική ταυτότητα. Δηλαδή, αποτελούν κοινωνικά σενάρια δράσης (Milledge Nelson, 2002), τα οποία καθορίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό και τις έμφυλες ταυτότητες των μαθητών/τριών (Παπακώστα, 2021:56-57).

Στην Ελλάδα, λόγω της μοναδικότητας του ενός σχολικού βιβλίου, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ποια είναι η επίσημη άποψη, αυτή που νομιμοποιείται να καταγραφεί ως πληροφορία, γνώση και πολιτισμικό προϊόν από τους μαθητές/τριες. Στην πραγματικότητα, η μελέτη των σχολικών βιβλίων δείχνει ποια είναι η ιδεατή εικόνα που θέλει να έχει το εθνικό κράτος για τον εαυτό του (Παπακώστα, 2016). Εκτός, λοιπόν, από την εθνοποιητική του διάσταση, το σχολικό εγχειρίδιο διδάσκει και ταυτότητες και σχέσεις φύλου κατασκευάζοντας έννοιες της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας, πολιτογραφώντας τις σχέσεις εξουσίας και αναπαράγοντας βιολογικές, πολιτισμικές και συμβολικές εθνικές συλλογικότητες. Όταν

αναγνωριστούν και αντιμετωπιστούν οι διαφορές τόσο μεταξύ των γυναικών όσο και μεταξύ των ανδρών, μόνο τότε μπορεί να υπάρξει οποιαδήποτε διαδικασία πολιτικού διαλόγου που θα μπορούσε να υπερβεί και να γεφυρώσει αυτές τις διαφορές (YuvalDavis, 2003 στο Παπακώστα, 2021:56-57).

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το βασικότερο μέσο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί βασίζονται τη διδασκαλία τους, καθώς εκτός από πηγή γνώσεων, περιλαμβάνουν και μια σειρά από κοινωνικές και πολιτισμικές πληροφορίες για τις ιδέες και τις αντιλήψεις της κοινωνίας. Ακόμη, ένα μέρος αυτών των πληροφοριών αφορά τους ρόλους, τις στάσεις, τις δράσεις και τις ικανότητες με τις οποίες παρουσιάζονται τα δύο φύλα τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο πεδίο δράσης. Για αυτό το λόγο, με την πάροδο του χρόνου, ο όγκος της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη διερεύνηση των ανισοτήτων φύλου στο διδακτικό υλικό αυξάνεται ολοένα και περισσότερο, γεγονός που δείχνει, αφενός το δυναμισμό αυτού του πεδίου διερεύνησης, και αφετέρου, ότι ζητήματα που τέθηκαν από παλαιότερα σχετικά με την ανισότητα φύλου στην εκπαίδευση συνεχίζουν μέχρι και τις μέρες μας να απασχολούν την επιστημονική κοινότητα και γενικότερα τις σύγχρονες κοινωνίες (Μοσχοβάκου, Χαρδαλιά και Ιωαννίδου, 2008: 29-31).

Η σχετική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού αρχίζει στο εξωτερικό από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, ενώ στην Ελλάδα οι πρώτες έρευνες ξεκινούν τη δεκαετία του 1980 και μετά. Από τις πιο σημαντικές έρευνες είναι εκείνες των Marjorie U'Ren (1971), Nilsen (1971), Weitzman & Rizzo (1974), Rupley, Garcia & Longnion (1981). Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όχι μόνο υπάρχει μια άνιση εκπροσώπηση των δύο φύλων, αλλά το ανδρικό φύλο είναι αυτό που κυριαρχεί παντού (Πλιόγκου et.al., 2017:143).

Αρκετές λοιπόν, είναι οι έρευνες στην Ελλάδα που έχουν εντοπίσει ότι οι έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις εξακολουθούν να αναπαράγονται στα σχολικά εγχειρίδια Αλεξόπουλος, Βαλμάς & Κατσίβελου, 2015· Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007· Π.Ι.Ε., 2008· Καϊσέρογλου, 2011· Karintzaidis et al., 2016· Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017 στο Καραμέτσου και Κίτσιου, Α, 2019:60). Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι επίκεντρο των μελετών είναι τα βιβλία του Δημοτικού, τα οποία διατελούν κρίσιμο ρόλο στις μικρές αυτές ηλικίες. Οι διακρίσεις αφορούν στους χαρακτήρες των σχολικών εγχειριδίων, στις δραστηριότητες και τα

χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται καθώς και στο είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται (γλωσσικός σεξισμός). Οι ρόλοι των αντρών και των γυναικών ακολουθούν τα παραδοσιακά στερεότυπα του ρόλου των φύλων με αποτέλεσμα οι γυναίκες να παρουσιάζονται κυρίως στο ρόλο της μητέρας και νοικοκυράς, ενώ ο άνδρας να παρουσιάζεται σε ποικίλους ρόλους και δραστηριότητες (Κανταρτζή & Πιλόγκου, 2007 στο Κανταρτζή et.al., 2017:143). Οι λόγοι για τους οποίους βρέθηκαν στο επίκεντρο των μελετών που σχετίζονται με τις έμφυλες αναπαραστάσεις αποδίδονται εύστοχα από τη Φραγκουδάκη: *«Τα αναγνωστικά είναι για το δημοτικό σχολείο τα βασικότερα εγχειρίδια για τη διαμόρφωση των μαθητών. Όχι μόνο τη γλωσσική, αλλά, όπως γράφουν όλα τα αντίστοιχα νομικά κείμενα, για την "ηθική, θρησκευτική και εθνική" τους διαμόρφωση, δηλαδή τη γενική ιδεολογική διαμόρφωση [...]. Η μεγάλη σημασία των αναγνωστικών βιβλίων οφείλεται σε δύο λόγους. Ο πρώτος είναι η συχνή απασχόληση με αυτά. Δεύτερος λόγος είναι η μεγάλη ιδεολογική σημασία τους, που οφείλεται στο γεγονός ότι, θεωρητικά, τα αναγνωστικά χρησιμεύουν για τη μετάδοση γνώσεων ιδεολογικά ουδέτερων. Τα αναγνωστικά, οι μαθητές τα επαναλαμβάνουν διαρκώς: αντιγράφουν αποσπάσματα, αποστηθίζουν ποιήματα, παραγράφουν το περιεχόμενο, κάνουν περιλήψεις, περιγράφουν το νόημα. Επαναλαμβάνουν επομένως συχνότατα τα διδάγματα, τις αξίες και τις αρχές που τα κείμενα περιέχουν [...]. Αφομοιώνουν έτσι τις αξίες αυτές ευκολότερα γιατί, καθώς τους υποβάλλονται με τρόπο έμμεσο και σχεδόν ανεπαίσθητο, εξουδετερώνουν τη δυνατότητα κοινωνικής αντίστασης»* (Φραγκουδάκη, 1978: 11-13).

Στην πραγματικότητα, η έρευνα των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά βιβλία ξεκίνησε, με το έργο από το οποίο αντλήθηκε το παραπάνω απόσπασμα για τα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1973 (Φραγκουδάκη, 1978). Στο βιβλίο της Φραγκουδάκη (1978), καταγράφονται οι αξίες οι οποίες εμπεριέχονται στα Αναγνωστικά του Δημοτικού (1954-1974) και περιγράφεται η εικόνα του ανθρώπου και του πολίτη, την οποία υποτίθεται ότι προτίθενται να διαμορφώσουν. Η έρευνα καταλήγει στην άποψη ότι το Δημοτικό Σχολείο επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός ανθρώπου υποταγμένου, πειθήνιου, δίχως κριτική σκέψη, μοιρολάτρη, δεισιδαίμονα και θρησκόληπτου και ενός πολίτη για τον οποίο ο πατριωτισμός ταυτίζεται με την άκριτη αποδοχή της οποιασδήποτε πολιτικής εξουσίας, εφόσον είναι εξουσία (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:337). Στα αναγνωστικά της περιόδου 1954-74 προβάλλεται με σαφήνεια η συντηρητική ιδεολογία της πατροκεντρικής οικογένειας

και της ορθόδοξης πίστης, η οποία ενισχύει την ανισότητα των φύλων μέσω παραδοσιακών προτύπων (Φραγκουδάκη, 1978). Οι γυναικείς δραστηριότητες ορίζονται στον ιδιωτικό χώρο της οικίας, της φροντίδας και της θρησκείας, ενώ οι ανδρικές δραστηριότητες έχουν ως πεδίο δράσης τον δημόσιο χώρο και την αναπαραγωγή αφηγήσεων σχετικών με το έθνος και την πατρίδα (π.χ. αναμνήσεις των πολεμικών εμπειριών των παππούδων). Οι γυναίκες έχουν ως επιπλέον χαρακτηριστικά τη συναισθηματικότητα, την υπακοή και την εξάρτηση, ενώ, από την άλλη, οι άντρες προβάλλονται πιο επιθετικοί αλλά παράλληλα αποφασιστικοί, διεκδικητικοί και δυναμικοί (Ζιώγου –Καραστεργίου & Δεληγιάννη –Κουϊμτζή, 1981, Νίλσεν-Γεωργίου, 1980 στο Παπακώστα, 2021:68-69).

Παρόμοιες παραδοχές συναντώνται και στα τέσσερα Αναγνωστικά που εκδίδονται την περίοδο από το 1978 έως και 1979, με τους ρόλους του κάθε μέλους της οικογένειας αυστηρά κατανομημένους με κριτήριο το φύλο. Για ακόμη μία φορά, η σφαίρα δράσης των αντρών είναι ο δημόσιος χώρος και η εργασία εκτός σπιτιού, με τον, ενίοτε τρυφερό, αλλά απαραίτητα αυστηρό, πατέρα να αποτελεί το στήριγμα της οικογένειας. Στοργικό συμπλήρωμά του, η μητέρα περιορίζεται στον χώρο του σπιτιού, όπου πρόθυμα επωμίζεται τον ρόλο της φροντίστριας των παιδιών και της κυρίας του ιδιωτικού χώρου, η οποία υπηρετεί υπομονετικά τα ανιόντα και κατιόντα μέλη της οικογένειας. Οι αναπαραστάσεις στο σύνολο αυτών αναγνωστικών είναι στερεοτυπικές, με την αρσενική υπόσταση να επιβάλλεται με τον δυναμισμό της, ενώ η αντίστοιχη θηλυκή παρουσιάζεται ως παθητική, υπάκουη και ετερόφωτη (Παπακώστα, 2021:70).

Το ενδιαφέρον για αυτό το αντικείμενο κορυφώνεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980, οπότε δημοσιεύεται πληθώρα αντίστοιχων μελετών (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Αυτή η έκρηξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος βέβαια, πυροδοτήθηκε και από τις προτάσεις της πολιτείας, η οποία με νόμο υπέδειξε ως ζητούμενο της απαλοιφής των σεξιστικών στερεοτύπων συγκεκριμένα από τα αναγνωστικά. Ακριβώς λόγω της νομοθετικής τομής στην έκδοση των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, οι μελέτες που τα αφορούν μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: αυτές που αναλύουν τα αναγνωστικά εγχειρίδια της περιόδου 1954-1982 και που χαρακτηρίζονται ως τα «παλαιότερα αναγνωστικά», και αυτές που αφορούν τα λεγόμενα «νεότερα αναγνωστικά», που εκδίδονται από το 1983 και μετά (Παπακώστα, 2021:68-69).

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνονται και οι υπόλοιπες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στα αναγνωστικά εγχειρίδια που διδάσκονταν μέχρι και το 1982. Ακόμη μία ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή της Μ. Γεωργίου-Νίλσεν (1980), η οποία διερευνά την εικόνα της οικογένειας, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από τα Αναγνωστικά του Δημοτικού. Αναλύοντας λοιπόν έξι παλαιότερα Αναγνωστικά (α' έκδοση 1954) και τέσσερα νεότερα (1979), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, το σχολείο αγνοεί το παρόν, επιβεβαιώνοντας και με αυτό τον τρόπο το χάσμα το οποίο υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο (σχολικά εγχειρίδια) και στη ζωή. Αυτές οι διαπιστώσεις δεν ισχύουν μόνο για τα παλαιότερα αλλά και για τα νεότερα Αναγνωστικά, τα οποία παραμένουν ουσιαστικώς αμετάβλητα (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:337). Ακόμη μια έρευνα είναι αυτή της Μακρυνιώτη (1986), η οποία μελέτησε τα αναγνωστικά από το 1834-1919, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι, η γυναίκα εμφανιζόταν στην πλειονότητα των περιπτώσεων ως μητέρα, ενώ ο άντρας ως αρχηγός και προστάτης της οικογένειας (Πιλιόγκου et.al, 2017:143).

Η Ευαγγελία Κανταρτζή (1991), στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας, προσπάθησε να ανιχνεύσει τις αλλαγές της γυναικείας εικόνας στα Αναγνωστικά του Δημοτικού από το 1954 έως και το 1985. Από την ανάλυση των δεδομένων έγινε φανερό ότι η παρουσίαση της γυναίκας στα Αναγνωστικά εξακολουθεί να δίνεται (τουλάχιστον μέχρι το 1985) με τον καθιερωμένο στερεότυπο τρόπο, ενώ παράλληλα δεν υπάρχουν αληθινές σχέσεις ισότητας και ισοτιμίας ανάμεσα στα δύο φύλα. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι, τα σχολικά εγχειρίδια της δεκαετίας του 1980 παρουσιάζουν σχετικώς μια σαφή βελτίωση, ωστόσο και σε αυτά τα στερεότυπα δεν έχουν εξαιρεθεί πλήρως. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η επισήμανσή της Κανταρτζή, η οποία επισημαίνει ότι οι συγγραφείς των βιβλίων είναι ως επί το πλείστον άνδρες και αυτό σε έναν χώρο, όπως αυτός της παιδικής λογοτεχνίας, στον οποίο η εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου είναι πολύ σημαντική. Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η Κανταρτζή είναι ότι στα Αναγνωστικά οι αλλαγές που μπορεί να διαπιστώσει κανείς σε ένα διάστημα μεγαλύτερο των τριάντα χρόνων είναι πολύ μικρές σε σχέση με τις κοινωνικές αλλαγές οι οποίες έχουν συντελεσθεί κατά το χρονικό αυτό διάστημα (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008:339).

Τα αναγνωστικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου που εισάγονται από το 1983 γράφτηκαν, όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο νομοθετημένης προσπάθειας

να απαλειφθούν τα σεξιστικά στερεότυπα των προκατόχων τους. Οι μελέτες, ωστόσο, που ερευνούν τη διάσταση του φύλου συμπεραίνουν ότι και αυτά εξακολουθούν να αναπαράγουν τις παραδοσιακές παραδοχές σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους και την οικογένεια. Σε ένα πρώτο επίπεδο, παρουσιάζονται ποιοτικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τους προκατόχους τους, οι οποίες ενίοτε εξιδανικεύουν τους άντρες, τις γυναίκες ή την οικογένεια συνολικά. Έτσι, η προβολή των γυναικών θεωρείται εντονότερη, γεγονός που χαρακτηρίζεται καταρχήν ως πρόοδος (Ανθογαλίδου, 1989). Στη συνέχεια όμως, η προσεκτική τους ανάλυση έδειξε ότι και τα νέα αναγνωστικά ουσιαστικά διαπερνώνται από την κυρίαρχη ιδεολογία της έμφυλης ανισότητας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ υπάρχει η τάση να αποτυπωθούν οι αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό πεδίο αναφορικά με τους ρόλους των φύλων και της οικογένειας, όπως η έξοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας, οι αλλαγές περιορίζονται σε επιφανειακό επίπεδο. Επίσης, στους ενήλικες εμπλουτίζονται τα χαρακτηριστικά μόνο της ανδρικής φυσιογνωμίας, αφού προβάλλεται η συμμετοχή ανδρών σε τομείς στους οποίους παραδοσιακά καταξιώνονται οι γυναίκες, όπως είναι ο ιδιωτικός χώρος και η οικογένεια. Το αποτέλεσμα είναι τα ανδρικά υποκείμενα να αποκτούν εξιδανικευμένη μορφή, ενώ οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν την οικία ως βασικό τόπο δράσης και να αποκλείονται από ευρύ φάσμα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Κατα αυτόν τον τρόπο πιστοποιείται και πάλι ο αυστηρός διαχωρισμός των καθηκόντων των δύο φύλων και η διαίωσιση στερεοτυπικών αντιλήψεων, παρά «τη δηλωμένη πρόθεση για βελτίωση των ερευνώμενων εγχειριδίων» (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1991: 163-168 στο Παπακώστα, 2021:71).

Πολύ σημαντικές είναι και οι δύο έρευνες των Δεληγιάννη-Κουιμτζή και Ζιώγου Καραστεργίου (1981-1993). Στις δύο αυτές μελέτες εξετάστηκαν τα αναγνωστικά παλαιότερα και νεότερα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στα σχολικά εγχειρίδια υπερέχει το αντρικό στοιχείο, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση ως προς την εικόνα του άντρα, ο οποίος τώρα εμφανίζεται και σε παραδοσιακές γυναικείες δραστηριότητες όπως είναι το μαγείρεμα, το πλύσιμο πιάτων κ.λπ. (Κανταρτζή et.al, 2017:143).

Ακόμη μία σημαντική έρευνα είναι αυτή της Αναγνωστοπούλου, η οποία επικεντρώνεται στις αναπαραστάσεις των φύλων στα αναγνωστικά όλων των τάξεων του Δημοτικού (1995). Η ερευνήτρια υπογραμμίζει πως, παρά τη διεύρυνση των γυναικείων αναπαραστάσεων και σε ρόλους εργαζόμενων, η υπέρπυσα ιδεολογία

του στερεοτυπικού έμφυλου διαχωρισμού δεν ανατρέπεται. Ειδικότερα, η επαγγελματική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από ευδιάκριτη έμφυλη οριοθέτηση με τις γυναίκες να δραστηριοποιούνται σε τομείς φροντίδας και διαπαιδαγώγησης. Όσον αφορά το πλαίσιο της οικογένειας τα χαρακτηριστικά παραμένουν στερεοτυπικά, με τη μητέρα στον παραδοσιακό ρόλο της διακριτικής, υποτονικής και αφοσιωμένης φροντίστριας. Αντίστροφα, επισημαίνει ότι ο εμπλουτισμός των ρόλων αφορά κυρίως την παρουσία των ανδρικών υποκειμένων στον ιδιωτικό χώρο της οικίας και της οικογένειας (Παπακώστα, 2021:73).

Συνεχίζοντας την ανασκόπηση μελετών που σχετίζονται με τη διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού, φτάνουμε στην επόμενη αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων που εισήχθησαν στα σχολεία το σχολικό έτος 2006-2007. Η Μουρουσουδής (2007), πραγματοποίησε έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της Α' δημοτικού και διαπίστωσε ένα προβάδισμα του αντρικού φύλου, ως απόρροια της σαφέστατα μεγαλύτερης συχνότητας εμφάνισής τους στους υφιστάμενους διαλόγους των συγκεκριμένων εγχειριδίων.

Ο Καπετσώνης (2012), πραγματοποίησε έρευνα σε στην οποία μελετήθηκαν οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας Α', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού. Βασικό εύρημα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν η υπεροχή των αντρών στο χώρο της εργασίας στον οποίο οι γυναίκες έχουν σαφέστατα χαμηλότερη εκπροσώπηση κι ακόμη ισχνότερη συμμετοχή σε θέσεις ευθύνης. Ο ερευνητής διαπίστωσε, στα σχολικά εγχειρίδια που μελέτησε, μία παραδοσιακή σύνδεση των γυναικών με τον χώρο της οικογένειας, τις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών, εντοπίζοντας έτσι έναν περιορισμένο ρόλο στο δημόσιο πεδίο δράσης.

Οι Gounias & Alexopoulos (2016) στην έρευνα τους υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της εξέτασης των εν λόγω σχολικών βιβλίων, ώστε να προάγουν ουσιαστικά την ισότητα των δύο φύλων, καθώς τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι το ανδρικό φύλο είναι αυτό που συνδέεται με το δημόσιο τομέα σε ρόλους που απαιτούν δυναμικό και ηγεμονικό χαρακτήρα (Αλεξόπουλος κ. συν., 2015). Από την άλλη, το γυναικείο φύλο περιορίζεται στον οικογενειακό και ιδιωτικό τομέα και με τα χαρακτηριστικά της ευαισθησίας και αδυναμίας (Αλεξόπουλος et. al., 2015). Παράλληλα καταλαμβάνει τις πιο λίγες αριθμητικά επαγγελματικές θέσεις με

υψηλό κύρος, καθώς και τις λιγότερο σύγχρονες και ενδιαφέρουσες (Καϊσέρογλου, 2011 στο Καραμέτσου και Κίτσιου, 2019:61).

Σε έρευνα του Μπονίδη (2004), που εξετάζει τους ρόλους των φύλων στην εικονογράφηση των βιβλίων της σειράς «Εμείς και ο κόσμος» του Δημοτικού σχολείου, διαφαίνεται ότι ο ρόλος των φύλων, όπως αυτός παρουσιάζεται στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων διαφοροποιείται, με το αντρικό φύλο να καταλαμβάνει ενεργητικό και εκτός σπιτιού ρόλο, και τις γυναίκες πιο παραδοσιακούς-οικοκυρικούς ρόλους.

Η γενική εκτίμηση για τα νέα αναγνωστικά είναι ότι, παρότι γράφτηκαν στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης 1982-1986, η οποία δια νόμου επιδίωξε τη συγγραφή τους με στόχο την ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων, δεν κατόρθωσαν να εξαλείψουν τα παρωχημένα σεξιστικά στερεότυπα (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 39). Φαίνεται ότι η ιδεολογία, όπως πρεσβεύει η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Jaeger, 2001), όταν είναι βαθιά ριζωμένη, διαμορφώνει απόρρητα τον εκφραζόμενο λόγο, παρά τις ρητές προθέσεις ανατροπής του (Παπακώστα, 2021:74).

Σύμφωνα με την Κανταρτζή (2001), η γλώσσα συμβάλλει στην παγίωση προκαταλήψεων και στη διαιώνιση στερεοτύπων για τα δύο φύλα και μάλιστα με διπλή μορφή. Από τη μία, έχουν αποτυπωθεί στο γλωσσικό σύστημα οι κοινωνικές διακρίσεις και από την άλλη, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως φορέας κάποιας ιδεολογίας. Επιπρόσθετα, επισημαίνει ότι η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων *«ασκείται όχι μόνο με τα κείμενα αλλά και τα παρακείμενα στα οποία, ανάμεσα στα άλλα ανήκει και η εικονογράφηση»*. Με την εικονογράφηση επιτυγχάνεται και ενδυναμώνεται η αβίαστη αποδοχή μηνυμάτων, καθώς οι εικόνες μεταφέρουν μηνύματα, αξίες, στάσεις και στερεότυπα, συνήθως πιο άμεσα από το κείμενο. Και αυτό γιατί, για τους περισσότερους αναγνώστες, η οπτική εντύπωση είναι αυτή που ερμηνεύεται πιο εύκολα και διαρκεί περισσότερο (Κανταρτζή, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η εικόνα της Ελλάδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας όπως αυτή παρουσιάζεται στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στη σειρά «Πράγματα και Γράμματα» και σε εγχειρίδια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς προβάλλεται η ιδέα της πατρίδας;
2. Ποια είναι τα ηθικά διδάγματα που προβάλλονται μέσω των αναφορών στην ελληνική μυθολογία;
3. Ποια στοιχεία της ιστορίας του ελληνισμού παρουσιάζονται;
4. Με ποιον τρόπο παρουσιάζεται το μεταναστευτικό στοιχείο και το στοιχείο της ομογένειας γενικότερα;
5. Ποια θρησκευτικά στοιχεία παρουσιάζονται; Πώς παρουσιάζεται η θρησκεία;
6. Με ποιον τρόπο προβάλλεται η οικογένεια;
7. Υπάρχουν στερεότυπα ανάμεσα στα δύο φύλα;
8. Ποια στοιχεία της λαογραφίας του πολιτισμού μας προβάλλονται και σε ποιες μορφές τέχνης εστιάζουν τα βιβλία;

1.3 Το υπό έρευνα υλικό

Τα βιβλία που πρόκειται να αναλυθούν στην παρούσα εργασία, υπάγονται στη σειρά «Πράγματα και Γράμματα». Απευθύνονται σε μαθητές που πρόκειται να

διδασχθούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενώ παράλληλα στόχος είναι να παρουσιαστεί η εικόνα της Ελλάδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας μέσα από τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Επιπρόσθετα, το υλικό αυτό εντάσσεται στο έργο «Παιδεία Ομογενών». Η χρηματοδότηση του έγινε από ελληνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους.

Απευθύνεται σε ομοεθνείς μαθητές των οποίων το ηλικιακό επίπεδο εκτείνεται από 5 ως 18 ετών και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υλικό αυτό διδάσκεται σε Έλληνες μαθητές της διασποράς σε ημερήσια και εσπερινά σχολεία ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους. Η χρονική διάρκεια φοίτησής τους σε αυτό το πρόγραμμα είναι 10 έτη. Τα μαθήματα διαρκούν 4 ώρες την εβδομάδα και κατανέμονται σε πέντε επίπεδα μαζί με την προσχολική εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν όλα τα επίπεδα της σειράς.

Στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης διερευνήθηκαν τα εξής εγχειρίδια: «Η Αλφαβήτα ταξιδεύει», «Παρέα με τον παππού Αίσωπο», (τα οποία συνοδεύονται από φάκελο με οδηγίες), επειδή στηρίζονται σε εικόνες, καθώς επίσης και το εγχειρίδιο «Παίζω και μιλώ». Από αυτά τα εγχειρίδια αντλήθηκε κυρίως οπτικό υλικό. Συνοδεύεται παράλληλα και από CD-ROM.

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τέσσερα εγχειρίδια με τίτλο «Παίζω και μαθαίνω», «Βλέπω και διαβάζω», «Μαθαίνω να διαβάζω», «Διαβάζω και γράφω», ενώ παράλληλα περιλαμβάνει και οπτικοακουστικό υλικό με τίτλο «Διαβάζω γράφω και τραγουδώ» υπό τη μορφή CD-ROM. Η λειτουργία του είναι συμπληρωματική και προάγει τη μάθηση. Ο σκοπός είναι να δημιουργήσει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για την πραγματοποίηση των στόχων του γλωσσικού μαθήματος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα εγχειρίδια έχουν εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διανέμονται σε σχολεία του εξωτερικού και έχουν εκτυπωθεί από τον Ο.Ε.Δ.Β. Το βιβλίο μαθητή «Παίζω και Μαθαίνω» αποτελείται από 47 σελίδες και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Στόχος του είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε επίπεδο λέξεων, χωρίς συμφωνικά συμπλέγματα, και η διαισθητική μύηση των παιδιών στους μηχανισμούς της ανάγνωσης. Το βιβλίο μαθητή «Βλέπω και Διαβάζω» απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και αποτελείται από 31 σελίδες. Στόχος του είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, σε επίπεδο φράσεων/προτάσεων, και η διαισθητική μύηση των παιδιών στους μηχανισμούς της ανάγνωσης. Το βιβλίο μαθητή «Μαθαίνω να διαβάζω» αποτελείται

από 55 σελίδες και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών (1^{ης} τάξη). Στόχος του είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και η συστηματική μύηση στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και γραφής. Το βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω» αποτελείται από 87 σελίδες και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 7-8 ετών (2ας τάξης). Στόχος του είναι η διδασκαλία και μάθηση προφορικού και γραπτού λόγου.

Το βιβλίο «Παίζω και μαθαίνω» στοχεύει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου χωρίς τη διδασκαλία συμφωνικών συμπλεγμάτων, καθώς και στη διαισθητική ανάγνωση. Αποτελείται από τρία μέρη: το βιβλίο μαθητή, τις δραστηριότητες και το βιβλίο του δασκάλου. Το βιβλίο μαθητή αποτελείται με τη σειρά του κι αυτό από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 36 σελίδες. Σε αυτό διδάσκονται τα γράμματα από το Α ως το Ω τα οποία συνδέονται με κάποιες λέξεις, οι οποίες έχουν ως αρχικό γράμμα το καθένα από τα 24 γράμματα της αλφαβήτου. Το κάθε γράμμα συνδέεται συνήθως με πέντε λέξεις, κάποιες φορές λιγότερες ή και περισσότερες ανάλογα με τις αναπαραστάσεις των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Υπογραμμίζονται με μπλε κάποιες συλλαβές οι οποίες χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της ανάγνωσης των παιδιών.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η ίδια μέθοδος, με τη διαφορά ότι δίνεται έμφαση στην εκμάθηση συνδυασμών φωνηέντων (π.χ. «ου») και στις καταλήξεις υποκοριστικών (π.χ. «άκι», «ούλα»). Αποτελείται από πέντε σελίδες. Στο τρίτο μέρος παρόλο που παρουσιάζεται πάλι η ίδια μεθοδολογία, οι εικόνες είναι πιο περιορισμένες. Δίνεται έμφαση στην ανάγνωση λέξεων με παρόμοια κατάληξη π.χ. («πόδι», «μήλα», «μήλο», «λάτα»... κτλ).

Το εγχειρίδιο που περιλαμβάνει τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες, αποτελείται από 23 επιμέρους ενότητες. Επιπλέον, περιλαμβάνει και οπτικό υλικό όπως καρτέλες και σύμβολα. Τα σύμβολα σχετίζονται με την οργάνωση του εγχειριδίου, και περιλαμβάνουν μονολεκτικές επεξηγήσεις της κάθε εικόνας π.χ. «χρωματίζω», «ενώνω», «διαβάζω» κτλ. Οι καρτέλες περιλαμβάνουν αναπαραστάσεις των λέξεων που διδάσκονται οι μαθητές και στις οποίες εξασκούνται στην ανάγνωση. Ακόμη, περιλαμβάνουν τα γράμματα της αλφαβήτου καθώς και δίψηφα φωνήεντα όπως το «Ου» που παρουσιάζονται στο βιβλίο μαθητή. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από σχήματα όπου το παιδί θα πρέπει να χρωματίσει και να σχεδιάσει κεφαλαία και πεζά γράμματα καθώς επίσης και σχήματα.

Επίσης, παράλληλα με το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβάνονται και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Το βιβλίο του δασκάλου αποτελείται από 52 σελίδες, και παρέχονται οδηγίες τόσο για το βιβλίο του μαθητή όσο και για το βιβλίο των δραστηριοτήτων. Η σημαντικότερη λειτουργία του βιβλίου δασκάλου είναι ότι σε κάθε διδακτική ενότητα που αφορά την εκμάθηση του γράμματος παρουσιάζει έναν μύθο σχετικό με τις εικόνες του βιβλίου και τις λέξεις της ενότητας. Εκτός από αυτά περιγράφονται οι στόχοι που επιτυγχάνονται μέσω των εγχειριδίων, ενώ παράλληλα δίνεται μια αναλυτική περιγραφή των εγχειριδίων που διδάσκεται ο μαθητής. Δίνονται ταυτόχρονα και οδηγίες σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία και τις τεχνικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός.

Το εγχειρίδιο «Βλέπω και Διαβάζω» είναι το τρίτο τεύχος του πρώτου επιπέδου και αποτελείται από 31 σελίδες. Στην αρχή παρουσιάζονται οι ήρωες του βιβλίου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται λέξεις που διδάχθηκαν στο β' τεύχος του πρώτου επιπέδου και συγκεκριμένα στο εγχειρίδιο «Παίζω και μαθαίνω». Μετέπειτα, παρατίθενται σύντομες ιστορίες με πλούσια εικονογράφηση με αναφορές στην καθημερινή ζωή και τη μυθολογία.

Το τέταρτο τεύχος του πρώτου επιπέδου της σειράς φέρει τον τίτλο «Μαθαίνω να διαβάζω» και αποτελείται από 55 σελίδες. Απευθύνεται σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (6-7 ετών). Εκτός από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου στοχεύει παράλληλα και στην κατάκτηση του αναγνωστικού μηχανισμού και της γραφής. Σε κάθε μία από αυτές τις ενότητες διδάσκεται και ένα συμφωνικό ή ένα φωνηεντικό σύμπλεγμα. Οι ενότητες που το απαρτίζουν είναι οι εξής: «Στ-στ Η Στέλα και ο Σταμάτης», «Ει-ει Η Ειρήνη και η μαμά της», «Αι-αι Καλοκαίρι στην Ελλάδα», «Οι-οι Μια ελληνική οικογένεια», «Μπ-μπ Ο Μπάμπης ζωγραφίζει», «Ντ-ντ Δυο καλοί φίλοι», «μπ-ντ ο πονόδοντος», «γγ Η ζημιά», «ΓΓ-γγ Διαγωνισμός ζωγραφικής», «Τζ-τζ Ελληνικό φαγητό», «Γσ-τσ Ένα τσίρκο στην τάξη μας», «τζ-τσ Η Τζένη φοβήθηκε», «Αυ- αυ Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού», «Αυ- αφ Η Ναυσικά στο Ναύπλιο», «Ευ-ευ Ετοιμασίες για ταξίδι», «Ευ-ευ Στο Δάσος», «χθ-θλ-χρ-ρτ-μπλ-πρ, Ένα κολιέ γεμάτο χρώματα», «σμ-σβ-σγ Η σβούρα του Κοσμά», «ντζ Κυριακή απόγευμα» «άι-αϊ όι-οϊ Το καϊκι του θείου»

Το πέμπτο τεύχος «Διαβάζω και γράφω» αποτελείται από 87 σελίδες και απευθύνεται σε μαθητές του πρώτου επιπέδου που φοιτούν στη β' τάξη και είναι 7-8

ετών. Στοχεύει στη διδασκαλία προφορικού και γραπτού λόγου. Έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έχει εκτυπωθεί από τον ΟΕΔΒ και διανέμεται δωρεάν σε σχολεία του εξωτερικού. Αποτελείται από 20 ενότητες, όπου τα κείμενα παρουσιάζονται σε μορφή διαλόγου, και είναι εμπλουτισμένα με εικόνες. Η θεματολογία τους ποικίλει, αφορούν στιγμές της καθημερινότητας, τη θρησκεία, την ιστορία, τα έθιμα και τη λαογραφία της Ελλάδας. Οι ενότητες φέρουν τους εξής τίτλους: «Μάθημα ελληνικών», «ο Καραγκιόζης και οι αγκινάρες του πασά», «ένα ατύχημα», «το μωρό μας», «η μαμά άργησε», «ο πατέρας η μητέρα κι εγώ», «28η Οκτωβρίου», «πόλεμος ή ειρήνη», «οι συλλογές των παιδιών», «Χριστούγεννα Πρωτοχρονιά», «οι δώδεκα μήνες και το βαρέλι τους», «τα παιδιά παίζουν τα αγάλματα», «το ραδιόφωνο», «μια αλλιώτικη εκδρομή», «το δόντι της Ισμήνης», «τα μαγαζιά», «απόκριες», «τα γενέθλια του Κοσμά», «25η Μαρτίου», «το σπίτι μας».

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τα διδακτικά εγχειρίδια «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», και «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου». Το εγχειρίδιο «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», αποτελεί το β' μέρος του β' επιπέδου και αποτελείται από 133 σελίδες. Διδάσκεται στην Τετάρτη τάξη σε μαθητές ηλικίας 10-11 ετών. Περιέχει δραστηριότητες για την εμπέδωση του λεξιλογίου, της μορφολογίας, σύνταξης, των λεκτικών πράξεων και των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων. Οι ενότητες φέρουν τους εξής τίτλους: «Τι ωραία που ήταν», «Μαθήματα Μαθήματα», «ο καλός ο φίλος στο γράμμα φαίνεται», «Η Μάγια», «Στην υγεία της Ειρήνης», «Πο Πο μυρωδιές», «Ζήτω το ποδήλατο», «Καινούργιοι στη γειτονιά», «Η παρέα μας», «Χριστός γεννιάται καινούργιος χρόνος έρχεται», «Ο Λαβύρινθος», «θα σκίσω με την καινούργια μου φόρμα», «Φλας στα σπορ», «ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος», «το καρναβάλι φτάνει», «ταξιδεύουμε», «ποιος σου έδωσε αυτό το δικαίωμα», «πάμε θέατρο το Σαββατοκύριακο», «η Μεγάλη Εβδομάδα και η μέρα της Λαμπρής», «παιδιά στον κόσμο».

Η θεματολογία του σχετίζεται με την κοινωνική ζωή, τα έθιμα, την ελληνική μυθολογία την ιστορία, τις τέχνες και τη θρησκεία. Αποτελείται από δύο τεύχη τετραδίων εργασιών, εκ των οποίων το καθένα αποτελείται από 218 σελίδες. Συνοδεύεται από ασκήσεις κατανόησης, γραμματικά φαινόμενα και ασκήσεις γραπτής έκφρασης. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει παράλληλα και CD-ROM. Τα τετράδια εργασιών που απευθύνονται στο μαθησιακό δυναμικό της Αυστραλίας, της

Βρετανίας, των Η.Π.Α., τον Καναδά και της Νότιας Αφρικής έχουν σταλεί για έγκριση στο παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» αποτελείται από 120 σελίδες και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, δηλαδή σε μαθητές της 3^{ης} τάξης. Περιέχει δραστηριότητες για την κατάκτηση και εμπέδωση του λεξιλογίου, της μορφολογίας, σύνταξης, των λεκτικών πράξεων και των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων. Οι ενότητες φέρουν τους εξής τίτλους: «πάλι όλοι μαζί», «κάθε παιδί», «στο σπίτι», «Να ζήσεις Μαρία», «οι συγγενείς μου», «Έλα κι εσύ στην παρέλαση», «από τον πύργο του Τορόντο», «πολλά μπορούν να κάνουν τα παιδιά», «πονάνε τα δόντια», «το λιοντάρι και το ποντίκι», «Να βρεθούμε», «πάμε για ψώνια», «η γέννηση του Χριστού», «Τα όργανα έπαιζαν γλυκά», «Δήμητρα και Περσεφόνη», «Ήρθε η τρελή Αποκριά», «Καλύτερα μιας ώρας», «Θέλω να γίνω», «Χριστός Ανέστη», «Έλα μάρμπα».

Το τρίτο επίπεδο αποτελείται και αυτό από δύο εγχειρίδια των οποίων το καθένα φέρει τον τίτλο «Καθώς μεγαλώνουμε» και «Ο κόσμος των ελληνικών». Συνοδεύεται επίσης και αυτό από CD-ROM. Το εγχειρίδιο με τίτλο «Καθώς μεγαλώνουμε» είναι το β' μέρος του γ' επιπέδου και αποτελείται από 199 σελίδες. Οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 12-13 ετών. Περιέχει 22 διδακτικές ενότητες, οι οποίες έχουν στόχο την καλλιέργεια και ανάπτυξη της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, και την εμπέδωση συγκεκριμένων γλωσσικών και γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Το εγχειρίδιο με τίτλο «Ο κόσμος των ελληνικών» απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών και αποτελείται από 111 σελίδες. Περιέχει 26 διδακτικές ενότητες, οι οποίες έχουν στόχο την καλλιέργεια και ανάπτυξη της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, με γλωσσικά ερεθίσματα από τα κυρίαρχα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Το τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνει τρία επιμέρους τεύχη της σειράς «Βήματα μπροστά». Οι ενότητες από το βιβλίο του μαθητή «Βήματα Μπροστά 1» είναι δεκαέξι και αποτελούνται από 136 σελίδες. Απευθύνεται σε μαθητές 13-14 ετών. Συνοδεύεται από CD ήχου για χρήση στην τάξη (περιέχει κάποια ηχογραφημένα κείμενα και τα τεστ ακουστικής κατανόησης) και από Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό. Το περιεχόμενό του διαρθρώνεται σε δεκαέξι ενότητες και περιλαμβάνει στοιχεία μορφολογίας-σύνταξης, λεκτικών/επικοινωνιακών πράξεων

και λεξιλογίου. Το ίδιο ισχύει και για το τετράδιο εργασιών το οποίο δοκιμάζεται πιλοτικά σε μαθητές που κατοικούν στο βόρειο ημισφαίριο και αποτελείται από 143 σελίδες. Οι ενότητες από το βιβλίο του μαθητή «Βήματα Μπροστά 2» είναι δώδεκα. Το περιεχόμενό του, λοιπόν, διαρθρώνεται σε 12 ενότητες και περιλαμβάνει στοιχεία μορφολογίας-σύνταξης, λεκτικών/επικοινωνιακών πράξεων και λεξιλογίου. Αφορά μαθητές 14-15 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι ενότητες από το βιβλίο του μαθητή «Βήματα Μπροστά 3» είναι δώδεκα και έχουν ως στόχο την καλλιέργεια για αυτόνομη παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αφορά μαθητές ηλικίας 14-15 ετών.

Το πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνει το «Ανθολόγιο της διασποράς», «Το Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής διασποράς» και το βιβλίο «Από το κείμενο στη λέξη». Το βιβλίο «Από το κείμενο στη λέξη» απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 16-18 ετών (10η έως 12η τάξη). Το βιβλίο αποτελείται από 230 σελίδες και περιλαμβάνει 12 θεματικές ενότητες με στόχο την εξοικείωση στο γραπτό λόγο της έντυπης και ηλεκτρονικής ειδησεογραφίας παρέχοντας έναυσμα για διάλογο και επιχειρηματολογία.

1.4 Κριτήρια επιλογής του υλικού

Το υλικό αυτό επιλέχθηκε, καθώς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω του ότι σχεδιάστηκε για Έλληνες μαθητές που κατοικούν στη διασπορά. Επιπρόσθετα, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί το πως παρουσιάζεται η εικόνα της ελληνικής κοινότητας σε Έλληνες του εξωτερικού.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί το πως παρουσιάζεται η εικόνα του Έλληνα και της Ελληνίδας στους ομογενείς του εξωτερικού, όσον αφορά τον πολιτισμό, τη θρησκεία, οικογένεια, αλλά και την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικών στερεοτύπων. Επιπλέον, μελετώντας την εργασία, θα μπορούσε να προβεί ο αναγνώστης σε παραλληλισμούς, εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών με τη σημερινή πραγματικότητα, και σε ποιον βαθμό κάποια πράγματα που παρουσιάζονταν ήδη από τότε, ισχύουν και σήμερα.

Ακόμη, είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί το πως παρουσιάζεται η εικόνα της Ελλάδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας στις διάφορες εκφάνσεις, ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο απευθύνεται. Για παράδειγμα, ορισμένα θέματα μπορεί

να παρουσιάζονται πιο εξιδανικευμένα όταν απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, ενώ σταδιακά οι αρνητικές πτυχές να αυξάνονται.

1.5 Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού

Αναλυτικότερα το κάθε βιβλίο παρουσίασε τις εξής ενότητες:

Στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης διερευνήθηκαν τα εξής εγχειρίδια: «Η Αλφαβήτα ταξιδεύει», «Παρέα με τον παππού Αίσωπο», (τα οποία συνοδεύονται από φάκελο με οδηγίες), επειδή στηρίζονται σε εικόνες, καθώς επίσης και το εγχειρίδιο «Παίζω και μιλώ». Το εγχειρίδιο με τίτλο «Παίζω και Μιλώ» αποτελείται από 20 ενότητες: «Γεια σας», «Πώς σε λένε», «Εισαγωγικό ποίημα», «Έλα στην παρέα μας», «Έλα στο πάρτυ», «Ζήτω το ΟΧΙ», «Η Ελλάδα γιορτάζει», «Καλά Χριστούγεννα», «Καλημέρα Ηλία», «Καλό Πάσχα», «Κρυφτό στο σπίτι», «Μια όμορφη γειτονιά», «Μια ωραία οικογένεια», «Παίζουμε», «Πάμε για ψώνια», «Περίπατος στο δάσος», «Ποιός είναι», «Πολύ κρύο πολύ χιόνι», «Διακοπές στη θάλασσα», «Στο εστιατόριο».

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τέσσερα εγχειρίδια με τίτλο «Παίζω και μαθαίνω», «Βλέπω και διαβάζω», «Μαθαίνω να διαβάζω», «Διαβάζω και γράφω», ενώ παράλληλα περιλαμβάνει και οπτικοακουστικό υλικό με τίτλο «Διαβάζω γράφω και τραγουδώ» υπό τη μορφή CD-ROM.

Το εγχειρίδιο με τίτλο «Μαθαίνω να διαβάζω» αποτελείται από τις εξής ενότητες: «Στ-στ Η Στέλα και ο Σταμάτης», «Ει-ει Η Ειρήνη και η μαμά της», «Αι-αι Καλοκαίρι στην Ελλάδα», «Οι-οι Μια ελληνική οικογένεια», «Μπ-μπ Ο Μπάμπης ζωγραφίζει», «Ντ-ντ Δυο καλοί φίλοι», «μπ-ντ ο πονόδοντος», «γγ Η ζημιά», «ΓΓ-γγ Διαγωνισμός ζωγραφικής», «Τζ-τζ Ελληνικό φαγητό», «Τσ-τσ Ένα τσίρκο στην τάξη μας», «τζ-τσ Η Τζένη φοβήθηκε», «Αυ- αυ Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού», «Αυ- αφ Η Ναυσικά στο Ναύπλιο», «Ευ-ευ Ετοιμασίες για ταξίδι», «Ευ-ευ Στο Δάσος», «χθ-θλ-χρ-ρτ-μπλ-πρ, Ένα κολιέ γεμάτο χρώματα», «σμ-σβ-σγ Η σβούρα του Κοσμά», «ντζ Κυριακή απόγευμα» «άι-αϊ όι-οϊ Το καΐκι του θείου».

Το εγχειρίδιο με τίτλο «Διαβάζω και Γράφω» αποτελείται από τις εξής ενότητες: «Μάθημα ελληνικών», «ο Καραγκιόζης και οι αγκινάρες του πασά», «ένα ατύχημα», «το μωρό μας», «η μαμά άργησε», «ο πατέρας η μητέρα κι εγώ», «28η

Οκτωβρίου», «πόλεμος ή ειρήνη», «οι συλλογές των παιδιών», «Χριστούγεννα Πρωτοχρονιά», «οι δώδεκα μήνες και το βαρέλι τους», «τα παιδιά παίζουν τα αγάλματα», «το ραδιόφωνο», «μια αλλιότικη εκδρομή», «το δόντι της Ισμήνης», «τα μαγαζιά», «απόκριες», «τα γενέθλια του Κοσμά», «25η Μαρτίου», «το σπίτι μας».

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τα διδακτικά εγχειρίδια «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», και «Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου». Το εγχειρίδιο «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», αποτελεί το β' μέρος του β' επιπέδου και οι ενότητες φέρουν τους εξής τίτλους: «Τι ωραία που ήταν», «Μαθήματα Μαθήματα», «ο καλός ο φίλος στο γράμμα φαίνεται», «Η Μάγια», «Στην υγεία της Ειρήνης», «Πο Πο μυρωδιές», «Ζήτω το ποδήλατο», «Καινούργιοι στη γειτονιά», «Η παρέα μας», «Χριστός γεννάται καινούργιος χρόνος έρχεται», «Ο Λαβύρινθος», «θα σκίσω με την καινούργια μου φόρμα», «Φλας στα σπορ», «ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος», «το καρναβάλι φτάνει», «ταξιδεύουμε», «ποιος σου έδωσε αυτό το δικαίωμα», «πάμε θέατρο το Σαββατοκύριακο», «η Μεγάλη Εβδομάδα και η μέρα της Λαμπρής», «παιδιά στον κόσμο». Το εγχειρίδιο «Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» αποτελείται από τις εξής ενότητες: «πάλι όλοι μαζί», «κάθε παιδί», «στο σπίτι», «Να ζήσεις Μαρία», «οι συγγενείς μου», «Έλα κι εσύ στην παρέλαση», «από τον πύργο του Τορόντο», «πολλά μπορούν να κάνουν τα παιδιά», «πονάνε τα δόντια», «το λιοντάρι και το ποντίκι», «Να βρεθούμε», «πάμε για ψώνια», «η γέννηση του Χριστού», «Τα όργανα έπαιζαν γλυκά», «Δήμητρα και Περσεφόνη», «Ηρθε η τρελή Αποκριά», «Καλύτερα μιας ώρας», «Θέλω να γίνω», «Χριστός Ανέστη», «Έλα μπάρμπα».

Το τρίτο επίπεδο αποτελείται και αυτό από δύο εγχειρίδια των οποίων το καθένα φέρει τον τίτλο «Καθώς μεγαλώνουμε» και «Ο κόσμος των ελληνικών». Καθώς μεγαλώνουμε (β' μέρος γ' επιπέδου). Αποτελείται από 22 ενότητες οι οποίες είναι οι εξής: «Καθώς μεγαλώνουμε», «Μια ειρηνική οικογένεια», «Εφημερίδες», «Καθημερινές ιστορίες», «Όσα δε γράφει η ιστορία», «Κάθε δέντρο», «επικοινωνούμε με τον κόσμο», «ο αθλητισμός», «αυτός ο ψύλλος», «χρονιάρες μέρες», «μες στο μουσείο», «η Ομογένεια παίζει θέατρο», «τι χρώματα», «όλοι μαζί», «το Πάσχα», «πάμε διάστημα», «βιβλία, βιβλία», «γλώσσες», «τρένο, πλοίο, αεροπλάνο».

Το εγχειρίδιο με τίτλο «Ο κόσμος των ελληνικών» αποτελείται από τις 20 ενότητες: «Αξέχαστες καλοκαιρινές διακοπές», «Μαθαίνουμε για την Ελλάδα», «Μέγας Αλέξανδρος», «Ψητοπωλείο το μπαλκονάκι», «Αυγουστιάτικο φεγγάρι στην Ακρόπολη», «ένα αλλιώτικο τσαντίρι», «συνάντηση στην Κρήτη», «δύο διασκεδαστικοί διάλογοι», «το μοιρασμένο φλουρί της βασιλόπιτας», «τι ζώδιο είσαι», ο «Μαυρούκος», «η πείνα και ο φόβος του Νίκου», «χρησιμοποιείτε αφρόλουτρο», «στα δίκτυα του Διαδικτύου», «τα παιδιά αλληλογραφούν», «η φτωχή και το αλάτι», «ο κυρ Μιχάλης Κάσιαλος», «ελληνικές κοινότητες στον κόσμο», «Τηλέμαχος», «25η Μαρτίου».

Το τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο με τίτλο «Βήματα μπροστά» το οποίο αποτελείται από τρία τεύχη. Το πρώτο τεύχος αποτελείται από τις ενότητες «Η παρέα μας», «Έχω υπέροχα νέα», «Φτυστός ο παππούς μου», «Στο πάρτι», «Μιλάμε για τον χρόνο», «Μια βόλτα στα μαγαζιά», «Περιπέτειες», «Η γραφή μέσα στον χρόνο», «Παιχνίδια του χτες και του σήμερα», «Μαγειρική», «αισορροπημένη διατροφή», «ταξιδεύω με ένα βιβλίο», «πάμε κινηματογράφο», «Ολυμπιακοί αγώνες», «αθλητές και αθλήματα», «συνάντηση με τον Καραγκιόζη». Απευθύνεται σε μαθητές 14-15 ετών, και στοχεύει στην εκμάθηση μορφολογίας, σύνταξης, λεξιλογίου, καθώς και στη διαμόρφωση επικοινωνιακών περιστάσεων.

Το δεύτερο τεύχος από το εγχειρίδιο «Βήματα μπροστά» αποτελείται από τις εξής ενότητες: «Τα ράσα δεν κάνουν τον παπά», «Σπίτι μου σπιτάκι μου», «Επαρχία ή μεγαλούπολη», «Υγεία να υπάρχει», «Τι θα γίνω», «Οι καιροί αλλάζουν», «Θέλω να ξέρω τα πάντα», «Οικογενειακές σχέσεις», «Σε αρμονία με τη φύση», «Σώστε το περιβάλλον», «Εξερευνώντας το διάστημα», «Αμάν αυτοί οι υπολογιστές».

Το τρίτο τεύχος από το εγχειρίδιο αποτελείται από τις εξής ενότητες: «Οι φίλοι μας τα ζώα», «Με αεροπλάνα και βαπόρια», «Και στα δικά σας!», «Σχέσεις στοργής», «Όλος ο κόσμος μια σκηνή!», «Γκράφιτι, η τέχνη του δρόμου», «Στα πέρατα της γης», «Νους υγιής εν σώματι υγιεί», «Ελληνική Πασχαλιά», «Εικόνες από το μέλλον», «Το περιβάλλον σε κίνδυνο!», «Εικόνες από το μέλλον», «Μια κρίσιμη απόφαση».

Το πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνει το «Ανθολόγιο της διασποράς», «Το Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής διασποράς» και το βιβλίο «Από το κείμενο στη λέξη». Το βιβλίο «Από το κείμενο στη λέξη» απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 16-

18 ετών (10η έως 12η τάξη). Το βιβλίο αποτελείται από 230 σελίδες και περιλαμβάνει 12 θεματικές ενότητες με στόχο την εξοικείωση στο γραπτό λόγο της έντυπης και ηλεκτρονικής ειδησεογραφίας παρέχοντας έναυσμα για διάλογο και επιχειρηματολογία.

1.6 Επιλογή μεθόδου ανάλυσης

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού και για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.

1.6.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων υπάγεται σε μια ευρύτερη κατηγορία που αφορά τον τρόπο που αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους δύνανται να αναλυθούν τα ποιοτικά δεδομένα. Είναι η ανάλυση του θέματος, η ανάλυση της αφήγησης, της συνομιλίας, του λόγου, και του περιεχομένου. Επίσης, υπάρχει και η θεωρία που θεμελιώνεται εμπειρικά καθώς και η φαινομενολογική ανάλυση. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2015).

Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια μέθοδο σύμφωνα με την οποία η θεματολογία των κειμένων ερευνάται για το πόσο συχνά εμφανίζεται ένα φαινόμενο. Η θεματολογία προκύπτει με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις ή μέσα από το σύστημα κατηγοριών, το οποίο θα αποτελέσει ένα επίσης χρήσιμο εργαλείο στην παρούσα έρευνα (Fransozi, 2004).

Η ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ανάλυση θέματος και τη θεωρία που θεμελιώνεται εμπειρικά χρησιμοποιούνται σε περίπτωση που κάποιος ερευνητής επιθυμεί να αρχίσει από μια θέση και να ορίσει έναν στόχο διαφορετικά από τη θέση που είχε δηλωθεί αρχικά. Προϋποθέτει την κωδικοποίηση σε πρώτη φάση και σε δεύτερη φάση την ερμηνεία τους. Μέσα από αυτό δημιουργούνται εννοιολογικές κατηγορίες που συμβάλλουν στο να οργανωθούν τα δεδομένα (Τσιώλης, 2015).

Αναλυτικότερα, η ανάλυση περιεχομένου αποτελείται από τρία στάδια: την ανάλυση λεξιλογίου, την ανάλυση φράσεων και την ανάλυση του θέματος. Η ανάλυση του λεξιλογίου, σχετίζεται με την επιλογή όρων, οι οποίες θα αποτελέσουν τις θεματικές ενότητες. Αυτές διαμορφώνονται με βάση τους στόχους της έρευνας, και φυσικά τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο στάδιο, περιλαμβάνει την ανάλυση του κειμένου σε επιμέρους τμήματα. Το τρίτο στάδιο που αφορά την ανάλυση του θέματος, στοχεύει στην ταξινόμηση των θεματικών εννοιών που είναι και το βασικό νόημα του κειμένου (Γιαννάς, χ.χ.),

Οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί όσον αφορά τη συγκεκριμένη μέθοδο έγκειται στο ότι πρώτα πραγματοποιείται η επεξεργασία των δεδομένων σε επίπεδο θεωρίας, και έπειτα η εμπειρική έρευνα. Επομένως, η έρευνα απλώς επιβεβαιώνει τη θεωρία, και δεν ανακαλύπτεται ουσιαστικά κάτι καινούργιο (Τσιώλης, 2015).

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται κυρίως σε κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου. Τέτοια κείμενα είναι τα βιβλία, τα περιοδικά, οι εφημερίδες, οι λόγοι και οι διαφημίσεις. Ωστόσο, σε περίπτωση που ο προφορικός λόγος έχει απομαγνητοφωνηθεί, μπορεί να εφαρμοστεί και στην ανάλυση συνεντεύξεων, συζητήσεων και στις αναλύσεις οπτικοακουστικού υλικού (Γιαννάς, χ. χ.).

Το ερώτημα που προκύπτει σε αυτή την περίπτωση, είναι τι ακριβώς αναλύεται με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Αναλύονται αρχικά οι λέξεις, οι φράσεις, οι παράγραφοι, τα ανεξάρτητα τεκμήρια, και οι μεμονωμένες σελίδες εγγράφων. Στην περίπτωση της ανάλυσης παραγράφων, μπορεί να υποδειχθεί ο χώρος που καταλαμβάνει η ανάλυση του θέματος. Όσον αφορά την ανάλυση εκθέσεων, αναλύεται το θέμα της έκθεσης και τα σχόλια που περιλαμβάνει αν υπάρχουν. Παράλληλα μπορεί να αναλυθούν οι ενότητες, τα γραφήματα, ως προς την ποσότητα, τον χώρο που καταλαμβάνουν, ή τη συνάφειά τους σε σχέση με το κείμενο που συνοδεύουν (Γιαννάς, χ.χ.).

1.6.2 Μεθοδολογικό παράδειγμα

Η παρούσα μελέτη θα υλοποιηθεί με βάση την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου. Χρησιμοποιούνται τα σχολικά βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ τα οποία απευθύνονται σε Έλληνες της Διασποράς και συγκεκριμένα σε μαθητές που

διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, ηλικίας 5-18 ετών. Θα πραγματοποιηθεί ανάλυση θέματος.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με βάση το θέμα της εργασίας συγκεντρώθηκαν οι αναφορές και επεξεργάστηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Αναφέρθηκαν τα χαρακτηριστικά των βιβλίων ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες στις οποίες θα στηριχθεί η έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με την ερμηνευτική μέθοδο (Σωτηρακοπούλου, 2011).

1.6.3 Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

Με βάση τους ερευνητικούς στόχους συντάχθηκε ένα στοιχειώδες πλάνο. Μετά τη διερεύνηση των βιβλίων της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, συντάχθηκε με τη σειρά του και το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Αντλήθηκαν τμήματα από εικόνες και κείμενα, οι οποίες εντάχθηκαν στη θεματική κατηγορία με την οποία σχετίζονται. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Πατρίδα

1.1 Ελληνική γλώσσα

1.2 Ήθη κι έθιμα

1.3 Εθνικές επέτειοι

1.4 Ελληνική κουζίνα

1.5 Διακοπές-ταξίδια στην Ελλάδα

2. Ελληνική μυθολογία

2.1 Τα ηθικά διδάγματα

3. Ελληνική ιστορία

3.1 Σχέσεις Ελλήνων με άλλους λαούς

3.2 Αισθήματα Ελλήνων για τους προγόνους τους

3.3 Στάση Ελλήνων απέναντι στη δουλεία

- 3.4 Σχέσεις Ελλήνων
- 4. Μετανάστευση και ομογένεια
 - 4.1 Αίτια μετανάστευσης
 - 4.2 Η διατήρηση του ελληνικού πολιτισμού στα μέρη της διασποράς
- 5. Θρησκεία
 - 5.1 Η σχέση των Ελλήνων με την Ορθοδοξία
 - 5.2 Το θρησκευτικό στοιχείο στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ
- 6. Οικογένεια
 - 6.1 Η σημασία της οικογένειας για τον Έλληνα
 - 6.2 Η παρουσία της οικογένειας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια
- 7. Έμφυλες σχέσεις και στερεότυπα
 - 7.1 Ο ρόλος της γυναίκας
 - 7.2 Η διάκριση ρόλων
- 8. Λαογραφία
 - 8.1 Η παρουσία του λαογραφικού στοιχείου στα σχολικά εγχειρίδια
 - 8.2 Ο συσχετισμός της θρησκείας και των εθίμων με τη λαογραφία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Ανάλυση

2.1 Πατρίδα

2.1.1 Ελληνική Γλώσσα

Η ελληνική γλώσσα είναι μια όμορφη αλλά δύσκολη γλώσσα.

«Ποπό! Δύσκολα που είναι τα ελληνικά μαμά. Δε γίνεται να τα σταματήσω»;

«Αγόρι μου, Είναι δύσκολα! Είναι όμως όμορφη η γλώσσα μας! Κι έπειτα θα σου χρειαστούν» («Διαβάζω και γράφω», σελ. 6).



Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 6.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι παρουσιάζεται η θετική εκδοχή της ελληνικής γλώσσας- ότι είναι μια ωραία γλώσσα- αλλά και η αρνητική εκδοχή- ότι είναι μια δύσκολη γλώσσα. Επομένως, ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται.

2.2 Ήθη και έθιμα

Οι Έλληνες είναι άνθρωποι που τηρούν τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους.



Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 29

«Την παραμονή των Χριστουγέννων τα παιδιά λένε κάλαντα».

«Το πρωί όλοι πηγαίνουν στην Εκκλησία».

«Το μεσημέρι κάθονται στο χριστουγεννιάτικο τραπέζι. Τρώνε γαλοπούλα ή γουρουνόπουλο και χριστουγεννιάτικα γλυκά: κουραμπιέδες, δίπλες, μελομακάρονα» (Διαβάζω και γράφω τεύχος 5^ο, σελ. 29).

«Ανήμερα την Πρωτοχρονιά κόβουμε την πίτα και ο τυχερός της χρονιάς κερδίζει ένα χρυσό νόμισμα».

«Τα Φώτα γιορτάζουμε τη βάφτιση του Χριστού. Στην Ελλάδα ο παπάς πάει στην παραλία και ρίχνει τον σταυρό στη θάλασσα. Πολλοί νέοι πέφτουν για να τον πιάσουν. Αυτός που θα πιάσει τον σταυρό έχει τύχη όλο τον χρόνο» (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 30).

«Το έθιμο της βασιλόπιτας με το τυχερό φλουρί, ξεκίνησε από την Ελλάδα»

«Ξεχάσαμε το κομμάτι του φτωχού» (ο κόσμος των ελληνικών, σελ. 38).

«Η Πρωτοχρονιά ήταν αξέχαστη. Τα δώρα ήταν κάτω από το δέντρο και το βράδυ τα μοίραζαν.... Η Πρωτοχρονιά είχε τα δικά της κάλαντα. Οι Βασίληδες και οι Βασιλικές που γιόρταζαν δέχονταν τους επισκέπτες και είχαν ετοιμάσει μεζεδάκια με λίγο ουζάκι» (σελ. 54, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2ο).

«Καθαρή Δευτέρα λέμε τη Δευτέρα μετά τις Απόκριες. Την ημέρα αυτή οι άνθρωποι βγαίνουν στην εξοχή. Τρώνε νηστίσιμα φαγητά, φρούτα και λαγάνες. Τραγουδούν, χορεύουν ελληνικούς χορούς και πίνουν κρασάκι. Τη γιορτή της Καθαράς Δευτέρας τη λέμε και "κούλουμα". Πιο πολύ την ημέρα αυτή τη χαίρονται τα παιδιά με το πέταγμα του χαρταετού» (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 51).

«Με το πρώτο «Χριστός Ανέστη» εκατοντάδες αερόστατα πυροδοτούνται για να ανεβούν στον ουρανό και να γίνουν για λίγες στιγμές καινούργια αστέρια, ώσπου να χαθούν» (Βήματα Μπροστά 3, σελ. 123).

«Την Τρίτη του Πάσχα η εικόνα της Παναγιάς περνώντας από το Λιβάδι κατεβαίνει στο Καραβοστάσι, το λιμάνι, για να πάει στη θάλασσα» (Βήματα μπροστά 3, σελ. 124).

«Την Παρασκευή, από νωρίς το απόγευμα, αρχίζει η περιφορά των Επιταφίων» (Βήματα Μπροστά 3, σελ. 124).

«Στη Βέροια, στον Λαγκαδά και στην Αγία Ελένη Σερρών ανήμερα της γιορτής των Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης (21 Μαΐου), οι αναστενάρηδες χωρικοί χορεύουν πάνω σε αναμμένα κάρβουνα, χωρίς να καίγονται, γιατί όπως πιστεύουν τους προστατεύει ο Άγιος» (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 34).

«Ο χαρταετός δεν είναι μόνο ελληνικό έθιμο. Έχει τις ρίζες του στην Άπω Ανατολή, την Κίνα, την Ιαπωνία και την Κορέα» (σελ. 78, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

«Σε όλα τα μέρη της Ελλάδας οι Αποκριές γιορτάζονται με γλέντια, τραγούδια χορούς και μασκαράδες» (σελ. 76, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).



Το Καρναβάλι στο Ρέθυμνο

Μιλώ και γράφω ελληνικά

στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο, σελ. 76.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι Έλληνες τηρούν τα έθιμα και τις παραδόσεις. Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως τα περισσότερα από αυτά σχετίζονται με τη θρησκεία, την ελληνική κουζίνα και τη διασκέδαση. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών, όμως σχετίζεται κυρίως με τη θρησκεία και ιδιαίτερα με το Πάσχα, καθώς γιορτάζεται η Ανάσταση του Χριστού.

Ωστόσο, και το έθιμο της Πρωτοχρονιάς με τη βασιλόπιτα, έχει βαθύτερο θεολογικό περιεχόμενο, καθώς τονίζει τη σημασία του να βοηθάμε τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη. Αναφορές στην Πρωτοχρονιά γίνονται επίσης σε βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, καθώς τη σχετίζουν και με την παρουσία του αϊ-Βασίλη. Επιπρόσθετα, την περίοδο του εορτασμού του Πάσχα, σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, εμφανίζονται πολλά έθιμα, τα οποία τηρούν κάθε χρόνο οι κάτοικοι. Παράλληλα γίνονται και αναφορές σε έθιμα που αφορούν την αποκριά και την Καθαρά Δευτέρα, και τις ρίζες που έχουν αυτά τα έθιμα. Επομένως, ο παραπάνω ισχυρισμός επαληθεύεται.

2.3 Εθνικές επέτειοι

Οι Έλληνες τιμούν τις σημαντικές επετείους που σχετίζονται με την ιστορία τους.



Παίζω και μιλώ, σελ. 20, τεύχος 1^ο

«Έμαθες το ποίημά σου»; (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 18).

«Ο αδερφός μου ο Γιώργος μου' πε πως ετοιμάζουν ένα θέατρο τα παιδιά της τάξης του» (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 19).

«Στη γιορτή θα χορέψουμε κι ελληνικούς χορούς» (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 19).



Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 19.

«Θα κάνουμε και παρέλαση»; (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 20).

«Είναι έτοιμο το πρόγραμμα της γιορτής»; (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 20).

«Στις 25 Μαρτίου είναι διπλή γιορτή»..... «Στο σχολείο ετοιμάζουμε μια μικρή γιορτή»..... «Οι γονείς θα παρακολουθήσουν τη γιορτή και θα χειροκροτήσουν» (Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 56).

Από τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν, είτε είναι εικόνες, είτε κείμενο, είτε εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, ειδικά στις νεαρότερες ηλικίες, συνάγεται το συμπέρασμα, ότι όσον αφορά τουλάχιστον τη σχολική ζωή, οι Έλληνες τιμούν τις εθνικές επετείους που συνδέονται με ορόσημα στην ιστορία τους. Μάλιστα, η συνείδηση αυτή καλλιεργείται ήδη από την προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, σε αυτές τις γιορτές συμμετέχουν και οι γονείς ως θεατές. Μάλιστα συνδέονται με τη θρησκεία (Ευαγγελισμός-25η Μαρτίου) και με τις ελληνικές συνήθειες, όπως ο χορός αλλά και η παρέλαση.

Μέσα από τα παραπάνω χωρία διαφαίνεται παράλληλα και ο ενθουσιασμός των παιδιών, ο οποίος οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι θα κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε μια γιορτή και αφετέρου στο αίσθημα της πατριωτικής συνείδησης που καλλιεργείται από το σχολικό περιβάλλον. Τα συναισθήματα αυτά ενισχύονται και από την οικογένεια.

2.4 Ελληνική κουζίνα

Η ελληνική κουζίνα είναι πολύ δημοφιλής και αγαπητή και οι Έλληνες συνηθίζουν να μαγειρεύουν ελληνικά παραδοσιακά φαγητά έχοντας ως βάση τα λαχανικά, τα ψάρια και τα κρέατα.

«Απολαύστε την παραδοσιακή ελληνική κουζίνα, με άριστη ποιότητα φαγητών και νωπά κρέατα, με γρήγορη εξυπηρέτηση και χαμηλές τιμές» (Ο κόσμος των ελληνικών, τεύχος 1^ο σελ. 22).

«Χταποδάκι κρασάτο με λαχανικά και κριθαράκι» (Ο κόσμος των ελληνικών, τεύχος 1^ο, σελ. 25).

«Ο μπαμπάς ετοιμάζει το αγαπημένο τους ελληνικό φαγητό: τζατζίκι, σουτζουκάκια, μελιτζάνες και ντομάτες γεμιστές» (Μαθαίνω να διαβάζω, τεύχος, 3^ο σελ. 27).



Οι παραπάνω εικόνες παρουσιάζονται στο βιβλίο «Εμείς και οι άλλοι», και συγκεκριμένα στο τεύχος 1 στη σελίδα 44. Οι εικόνες αυτές εντάσσονται στην υποενότητα «Μια αρχαία Ελληνίδα στην κουζίνα της».



Στο ίδιο βιβλίο, στη σελίδα 50, παρουσιάζονται και οι παραπάνω εικόνες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν την ελληνική κουζίνα.

Η δημοτικότητα της ελληνικής κουζίνας, καθίσταται φανερή από τον τρόπο που διαφημίζεται το ελληνικό εστιατόριο. Επιπρόσθετα, ο εμπλουτισμός της σε λαχανικά, κρέας και ψάρια φαίνεται και από την εικόνα που παρουσιάζεται στη σελίδα 44, όπου απεικονίζονται οι διατροφικές συνήθειες των αρχαίων Ελλήνων. Έτσι, επιβεβαιώνεται και ο παραπάνω ισχυρισμός.

Η ελληνική κουζίνα κάνει καλό στην υγεία.

«Η αλήθεια είναι ότι από τότε που άρχισα να μαγειρεύω στη Θεσσαλονίκη, μη φανταστείς τίποτα δύσκολο, τίποτα φακές, φασολάκια με πατάτες, κανένα

σπανακόρυζο, τρώω καλύτερα, και το διασκεδάζω κιόλας» (σελ. 90, Βήματα Μπροστά 1, μέρος 1^ο).

«Κάνε φακές. Είναι εύκολες, γρήγορες και θρεπτικές» (σελ. 79, Βήματα Μπροστά 1, μέρος 1^ο).

«Δεν έχει συνηθίσει να μαγειρεύει γι' αυτό τρώει έξω και συνήθως στα φασφουντάδικα και στα σουβλατζίδικα. Η κατάσταση έχει φτάσει στο απροχώρητο, καθώς η Ειρήνη τον τελευταίο καιρό δεν αισθάνεται και πολύ καλά» (σελ. 79, Βήματα Μπροστά 1, μέρος 1^ο).

«Πολύ απέχει η σημερινή διατροφή των Ελληνόπουλων από τα πρότυπα της μεσογειακής δίαιτας, που έχει πλέον αναγνωριστεί απ' τους ειδικούς ως πολύ υγιεινή» (Βήματα Μπροστά 1, μέρος 1^ο, σελ. 88).



Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 72

Με μια πρώτη και κατά συνέπεια επιφανειακή ανάγνωση, από τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η ελληνική κουζίνα είναι επιβλαβής για την υγεία. Αυτό όμως δεν ισχύει αν λάβουμε υπόψη μας, τις ελληνικές συνταγές που είναι υγιεινές, όπως οι σαλάτες, τα όσπρια, τα λαδερά κτλ. Αυτό ωστόσο που έχει

αλλάξει άρδην, είναι οι διατροφικές συνήθειες των ίδιων των Ελλήνων. Συνεπώς, ο παραπάνω ισχυρισμός είναι αληθής, αλλά αληθής είναι και ο παρακάτω ισχυρισμός που απορρέει ως συμπέρασμα από τα παραπάνω ευρήματα:

Οι διατροφικές συνήθειες των Ελλήνων δεν είναι υγιεινές.

2.5 Διακοπές-ταξίδια στην Ελλάδα

Η Ελλάδα είναι δημοφιλής ταξιδιωτικός προορισμός, με φιλόξενους κατοίκους.

«Το καλοκαίρι πηγαίνω στο νησί του πατέρα μου στην Ελλάδα. Αγαπώ τη θάλασσα και κάθομαι στην παραλία πολλές ώρες» (Μαθαίνω να διαβάζω, 4^ο τεύχος, σελ. 11).

«Στις αρχές Μαΐου, είχαμε πάει στο νησί για διακοπές» (Μαθαίνω να διαβάζω, 4^ο τεύχος σελ. 47).

«Η Αθήνα έχει πολλά αυτοκίνητα. Το καυσαέριο μυρίζει άσχημα. Γι' αυτό συχνά τα Σαββατοκύριακα η Ναυσικά και οι γονείς της πηγαίνουν στο Ναύπλιο. Εκεί δεν υπάρχει ούτε το καυσαέριο, ούτε ο θόρυβος των αυτοκινήτων της Αθήνας» (Μαθαίνω να διαβάζω, 4^ο τεύχος, σελ. 34).

«Όταν όμως επισκέφτηκα και γνώρισα από κοντά τη ζεστή και φιλόξενη καρδιά της Ελλάδας αγάπησα περισσότερο αυτό τον τόπο» (Ο κόσμος των ελληνικών, τεύχος 1^ο, σελ. 31).

«Οι εκδρομές στα Χανιά και στο Ηράκλειο, οι επισκέψεις στην Κνωσό και το Αρκάδι ήταν κάτι σαν όνειρο».

«Δεν θα ξεχάσω ποτέ πόσο φιλικοί και φιλόξενοι είναι οι άνθρωποι εκεί».

«Θα θυμάμαι πάντα αυτό το ταξίδι και θα έχω την Ελλάδα πάντα μέσα στο μυαλό και στην καρδιά μου».

«Δεν θα ξεχάσω ποτέ τις επισκέψεις στους αρχαιολογικούς χώρους και πιο πολύ την ξενάγηση στην Κνωσό» (Ο κόσμος των Ελληνικών, τεύχος 1^ο, σελ. 32).

«Δεν αργήσαμε να ανεβούμε στον Παρθενώνα. Θεέ μου! Τι υπέροχο θέαμα! Στον ουρανό χιλιάδες αστέρια κι ένα πελώριο λαμπερό φεγγάρι! Στο βάθος η θάλασσα ασημένια, πανέμορφη, γαλήνια. Από κάτω μας, η Αθήνα φωτεινή, πολύβουη, απέραντη» (Ο κόσμος των Ελληνικών, τεύχος 1^ο, σελ. 26).

Ο παραπάνω ισχυρισμός βρήθει από επιβεβαιώσεις στα κείμενα των βιβλίων. Εξυμνούνται οι ομορφιές της Ελλάδας σε όλα τα επίπεδα, στα θαλάσσια τοπία, στις νυχτερινές βόλτες κάτω από την Ακρόπολη, στα μνημεία της, στα νησιά της, καθώς επίσης και στον τρόπο φιλοξενίας. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου η πρωτεύουσα παρουσιάζεται με αρνητική εικόνα, εντοπίζεται μια εναλλακτική λύση για πιο ποιοτική διαμονή.



Οι εικόνες που αναφέρονται στα παραπάνω χωρία εμφανίζονται στο εγχειρίδιο «Εμείς και οι άλλοι». Δείχνουν εικόνες από τις ομορφιές της Ελλάδας το καλοκαίρι.

Η Ελλάδα φημίζεται για τις παραλίες της και τις καλοκαιρινές διακοπές.



Παίζω και μιλώ, τεύχος 1^ο, σελ. 32.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η Ελλάδα είναι κατ' εξοχήν καλοκαιρινός προορισμός. Ωστόσο, θα ήταν ενδιαφέρον να επαληθευτεί το αν ισχύει ο παραπάνω ισχυρισμός.

«Τα πιο ωραία καλοκαίρια της ζωής μου τα έχω περάσει στο χωριό του μπαμπά μου». «Ήταν η μοναδική αίσθηση ελευθερίας μετά από τη στατική ζωή στην πόλη με τις υποχρεώσεις του σχολείου, που συνδυαζόταν με την αληθινή ζωή κοντά στη φύση» (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 105).

Υπάρχει στην Ευρυτανία μια «εξωτική» περιοχή, απάτητη μέχρι πριν από λίγο καιρό (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 107).



Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 104

Η παραπάνω εικόνα ασφαλώς κι επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό για την Ελλάδα, και τη θετική φήμη που έχει ως προς τις καλοκαιρινές διακοπές. Ωστόσο, πέρα από αυτό υπάρχουν και άλλοι ισχυρισμοί που αποδεικνύουν ότι η Ελλάδα αποτελεί προορισμό για όλο τον χρόνο, με διάφορα ορεινά μέρη, τα οποία μπορούν να μαγέψουν τον επισκέπτη. Επιπλέον, η πρόταση ισχύει εν μέρει, εφόσον δεν αναδεικνύονται μέσω αυτής και οι υπόλοιπες ομορφιές της Ελλάδας, τις οποίες μπορεί να θαυμάσει ο Έλληνας και τις άλλες εποχές του χρόνου. Παράλληλα, μέσα από τα παραπάνω χωρία είναι έκδηλος και ο ενθουσιασμός των παιδιών και η θετική ψυχολογική τους διάθεση που συνδέεται με αυτά τα ταξίδια.

3. Ελληνική μυθολογία

3.1 Τα ηθικά διδάγματα

Η ελληνική μυθολογία παρουσιάζει τους Θεούς του Ολύμπου, τους ήρωες της μυθολογίας και άλλα μυθικά πλάσματα. Έχει συμβολικό χαρακτήρα, και χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής παιδείας.

Η διδασκαλία με τη χρήση των αισώπειων μύθων δε θα μπορούσε να αποτελέσει πιο μεγάλη απόδειξη του παραπάνω ισχυρισμού. Μπορεί τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στους συγκεκριμένους αισώπειους μύθους που διδάσκονται να μην είναι ήρωες της ελληνικής μυθολογίας όπως ο Ηρακλής και ο Θησέας, ή οι 12 θεοί του Ολύμπου, ωστόσο οι μύθοι δεν παύουν να έχουν συμβολικό περιεχόμενο.

Τα μυθικά πλάσματα που παρουσιάζονται είναι ζώα, όπως η αλεπού, το λιοντάρι, σύμβολο της δύναμης και της εξουσίας, αλλά και το ποντίκι, που δημιουργεί αντίθεση με το λιοντάρι. Ακόμη, παρουσιάζεται και μια άλλη αντίθεση, με τον μύθο του λαγού και της χελώνας, όπου ο λαγός είναι πολύ πιο γρήγορος σε σχέση με τη χελώνα ενώ η χελώνα είναι αρκετή αργή. Άλλοι ήρωες που αξιοποιούνται είναι ο ψεύτης βοσκός, και ο ήλιος.

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών γίνεται μέσα από ηθικά διδάγματα που προβάλλονται σε κάθε μύθο.

Για παράδειγμα, στον μύθο με την αλεπού και τον κόρακα, το ηθικό δίδαγμα που απορρέει είναι να μην παρασυρόμαστε από τους επαίνους και τις κολακείες καθώς αυτοί που μας τα λένε μπορεί να έχουν σκοπό να μας ξεγελάσουν.

«Και βασιλιάς των ζώων θα μπορούσες να γίνεις κυρ-κόρακα αν είχες βέβαια και ωραία φωνή» (Παρέα με τον παππού Αίσωπο, Η αλεπού κι ο κόρακας).

«Κυρ- κόρακα τα έχεις όλα... Ένα μονάχα σου λείπει το μυαλό!» (Παρέα με τον παππού Αίσωπο, Η αλεπού κι ο κόρακας).

Ένα άλλο ηθικό δίδαγμα που προβάλλεται στους μύθους αυτού του βιβλίου είναι ότι τα ψέματα, δεν έχουν ποτέ καλά αποτελέσματα και αυτοί που τα λένε πληρώνουν τις συνέπειες. Έτσι έγινε και στην ιστορία του ψεύτη βοσκού, ο οποίος όταν πραγματικά

χρειάστηκε τη βοήθεια από τους συγχωριανούς τους δεν την είχε, εξαιτίας της στάσης του.

«Αλλά τότε κανένας δεν έτρεξε να τον βοηθήσει γιατί πια δεν τον πίστευαν» (Παρέα με τον παππού Αίσωπο, Ο ψεύτης βοσκός).



Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο, σελ. 27

«Ίκαρε παιδί μου πρόσεχε, μην κάνεις τρέλες! Ο Ίκαρος όμως δεν άκουγε..... Το κερί ζεστάθηκε, τα φτερά ξεκόλλησαν, κι ο Ίκαρος έπεσε στη θάλασσα. Συμφορά μου, φώναξε ο πατέρας!, χάθηκε το παιδί μου» (σελ. 74, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2^ο).

Το ηθικό δίδαγμα που απορρέει από τον παραπάνω μύθο, σχετίζεται με την αδιαφορία στην περίπτωση νουθεσιών. Ο Ίκαρος δεν άκουσε τον πατέρα του, που του είπε ότι τα φτερά είναι φτιαγμένα από κερί και ότι είναι πολύ εύκολο να λιώσουν όταν πετάει κοντά στον ήλιο. Έτσι, παρασυρόμενος από τον ενθουσιασμό του, πλήρωσε τις συνέπειες των πράξεων του, με την ίδια του τη ζωή.

«Κι αν όλα πάνε καλά μην ξεχάσεις να αλλάξεις τα μαύρα πανιά του καραβιού. Στο γυρισμό να βάλεις άσπρα...Από τη χαρά τους όμως ξέχασαν να αλλάξουν τα πανιά. Ο Αιγέας πήγαινε συχνά στο Σούνιο και κοίταζε το πέλαγος. Μια μέρα είδε να περνάει ένα καράβι με μαύρα πανιά. «Πάει χάθηκε ο γιος μου», σκέφτηκε κι έπεσε στη θάλασσα, πού από τότε ονομάστηκε Αιγαίο πέλαγος» (σελ. 61, 62, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2^ο).

Το ηθικό δίδαγμα που απορρέει από τον παραπάνω μύθο συνδέεται με τον υπέρμετρο ενθουσιασμό που διακατέχει τον άνθρωπο στην περίπτωση επίτευξης ενός στόχου. Πολλές φορές, όταν η χαρά είναι μεγάλη, ο άνθρωπος ξεχνάει κάποιες σημαντικές λεπτομέρειες οι οποίες στην πορεία μπορεί να του προξενήσουν προβλήματα. Έτσι κι ο Θησέας, μετά την επιτυχή έκβαση της αποστολής του, δηλαδή τον θάνατο του Μινώταυρου, ξέχασε να αλλάξει τα πανιά στο καράβι, κι έστειλε λάθος σημάδι στον πατέρα του.

Ωστόσο, ένα άλλο ηθικό δίδαγμα που απορρέει από τη συγκεκριμένη ιστορία, αφορά τη στάση του πατέρα. Ποτέ δεν πρέπει να προτρέχουμε, προτού βεβαιωθούμε για την αλήθεια των γεγονότων. Αν ο Αιγέας περίμενε να προσαράξει το καράβι στην ακτή, θα μάθαινε την αλήθεια για τον γιο του, και θα ενθουσιαζόταν.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, βρίθουν από παραδείγματα ελληνικών μύθων, τους οποίους χρησιμοποιούν για παιδαγωγικούς σκοπούς και για τη διαμόρφωση στάσεων ζωής στους μαθητές. Ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο, στο οποίο απευθύνονται διασκευάζουν την ιστορία για να είναι πιο εύληπτη στους μαθητές. Για παράδειγμα, σε μικρότερες τάξεις κυριαρχεί περισσότερο η εικόνα.

4. Ελληνική ιστορία

Πολλά είναι τα στερεότυπα που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την προσωπικότητα των Ελλήνων και τη στάση που κράτησαν σε δύσκολες περιόδους της ιστορίας. Παρακάτω θα αναλύσουμε κάποια από αυτά και θα ερευνήσουμε σε ποιο βαθμό επιβεβαιώνονται μέσα από τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

4.1 Σχέσεις Ελλήνων με άλλους λαούς

Οι Έλληνες μισούν τους λαούς με τους οποίους πολέμησαν στο παρελθόν.

«Μας μίλησε ακόμα και για έναν Ιταλό που γνώρισε κι έγιναν φίλοι, καθώς πήγαιναν να πάρουν κάθε πρωί νερό από την ίδια βρύση» (σελ. 36, Καθώς Μεγαλώνουμε, μέρος, 2^ο).

«Περάσανε αυτά Γκιουζέπε! Ας τα ξεχάσουμε! Πάμε τώρα να πιούμε έναν καφέ εδώ κοντά. Να ευχηθούμε στην υγεία των παιδιών μας και της ειρήνης!»! (σελ. 28, γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο).

Τα παραπάνω χωρία, έχουν ένα κοινό μοτίβο. Αναφέρονται και τα δύο σε γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Στην πρώτη περίπτωση το χωρίο αποτελεί αφήγηση ενός ανθρώπου που έζησε τον πόλεμο, και αναπολεί τη φιλία του με έναν Ιταλό στρατιώτη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση δύο άνθρωποι, από τα τότε αντίπαλα στρατεύματα, διατηρούν επαφές και η φιλία τους έχει κρατήσει μετά από πολλά χρόνια. Συνεπώς, το στερεότυπο αυτό δεν ισχύει καθώς και στις δύο περιπτώσεις, οι άνθρωποι έχουν αφήσει πίσω το άσχημο παρελθόν, με την πείνα και τη φτώχεια και το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι η ειρήνη και η ευημερία.

4.2 Αισθήματα Ελλήνων για τους προγόνους τους

Οι Έλληνες αισθάνονται υπερηφάνεια για την ιστορία των προγόνων τους.

«Η ελληνική σημαία μπροστά! Κυματίζει με καμάρι! Ο κόσμος μας χειροκροτεί! Νιώθω περήφανος!»! (Ο κόσμος των ελληνικών, 1^ο τεύχος, σελ. 77).

«Το εικοσιένα είναι η μεγαλύτερη στιγμή του ελληνικού έθνους!»! (Ο κόσμος των ελληνικών, 1^ο τεύχος, σελ.75).

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται περίτρανα. Στην πρώτη περίπτωση, εκφράζονται τα συναισθήματα ενός μαθητή από την παρέλαση της 25ης Μαρτίου, ενώ η δεύτερη περίπτωση είναι ένα μικρό απόσπασμα από τον λόγο ενός δασκάλου, πάλι στην περίπτωση της 25ης Μαρτίου. Επομένως, ειδικά όσον αφορά, τη συγκεκριμένη επέτειο, εφόσον αποτελεί την απαλλαγή από περίπου τετρακόσια χρόνια σκλαβιάς η εθνική υπερηφάνεια διατηρείται σε υψηλά επίπεδα.

4.3. Στάση Ελλήνων απέναντι στη δουλεία

Οι Έλληνες είναι γενναίοι και αντιστάθηκαν στη σκλαβιά.

«Οι Έλληνες όμως δεν μπορούσαν να ζήσουν σκλάβοι για πάντα» (Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο, σελ. 17).

«Όλοι περίμεναν τη μεγάλη στιγμή της επανάστασης» (Καθώς μεγαλώνουμε, Μέρος 2^ο, σελ. 110).

«Το αγόρι θύμωσε... Οι κουβέντες του Τούρκου τον χτύπησαν σαν βόλια... Έκανε να ορμήσει κατά πάνω τους... Θα έρθει η μέρα που θα βρω το δίκιο μου... Ο δρόμος ήταν ελεύθερος» (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, σελ. 95).

«Είπαμε όλοι με μια φωνή Φτάνει πια! Ελευθερία ή θάνατος!» (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, σελ. 91).

«Κάναμε όλοι πολλούς και σκληρούς αγώνες. Η λευτεριά όμως δεν ερχόταν» (σελ. 91, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο).

«Αλλά ούτε κι ο παππούς που πολέμησε μαζί με άλλους τους Γερμανούς στην αντίσταση» (Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2^ο, σελ 34).

«Είχε πάει στρατιώτης σ' αυτόν τον πόλεμο κι ήξερε να μας πει πολλά. Είχε πάθει μάλιστα και κρουπαγήματα κι υπέφερε πολύ» (Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2^ο, σελ. 36).

«Ο πόλεμος... είναι ο φόβος που νιώθαμε πολλές φορές, τα γράμματα που γράφαμε κλαίγοντας...» (Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2^ο, σελ. 36).

«Εμείς και άλλοι πολλοί, χιλιάδες σε όλη την Ελλάδα, πολεμήσαμε στη στεριά και στη θάλασσα» (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, σελ. 92).

«Τουφέκι μου, τουφέκι μου περήφανο, πόσες φορές με γλίτωσες απ' των εχθρών τα χέρια, τα σπαθιά και τα μαχαίρια» (Διαβάζω και γράφω, σελ. 56).

«Ο πληθυσμός ενισχύεται με Ενετούς υπηκόους αλλά και Έλληνες που καταφεύγουν ομαδικά εκεί όταν οι περιοχές τους κατακτούνται από τους Τούρκους» (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 46).

«Παιδί μου φρόντισε να βρεις ένα πιο μεγάλο βασίλειο που να σου ταιριάζει. Η Μακεδονία δε σε χωρεί. Είναι πολύ μικρή για σένα» (Ο κόσμος των ελληνικών τεύχος 1^ο, σελ. 21).

«Οι πόλεμοι που ακολούθησαν αποδείχθηκαν πολυέξοδοι και καταστροφικοί, γι' αυτό και οι βυζαντινοί επέλεξαν μία άλλη μέθοδο: αυτή του προσεταιρισμού» (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 45).

Τα περισσότερα από τα πάνω χωρία δείχνουν μια σθεναρή αντίσταση των Ελλήνων προς τον κατακτητή. Το τελευταίο χωρίο ωστόσο, δείχνει μια τάση φυγής. Η τάση αυτή δεν θα έπρεπε να αναιρέσει το αντιστασιακό φρόνημα των Ελλήνων, ειδικότερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το τελευταίο χωρίο αναφέρεται λίγα χρόνια μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς. Συνεπώς, το αντιστασιακό φρόνημα των Ελλήνων δεν μπορούσε να κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, με εκείνο που δημιουργήθηκε περίπου τετρακόσια χρόνια μετά, το οποίο εκφράζεται στα υπόλοιπα χωρία. Επομένως, ο Έλληνας παρουσιάζεται με υψηλό αντιστασιακό φρόνημα στα παραπάνω βιβλία.

Ενδιαφέρον αποτελεί ωστόσο το γεγονός, ότι παρουσιάζεται και η ευαίσθητη πλευρά των Ελλήνων στον πόλεμο εκτός από τη γενναιότητα. Παρά το γεγονός, ότι προβάλλονται υψηλά αντιστασιακά φρονήματα, προβάλλεται και το αίσθημα του φόβου, το οποίο είναι απόλυτα φυσιολογικό να κυριαρχεί. Το αίσθημα αυτό προβάλλεται όσον αφορά τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, προφανώς επειδή υπήρχαν ακόμα επιζώντες την εποχή που γράφτηκε το βιβλίο, συνεπώς ήταν φυσιολογικό αλλά και πιο εύκολο να αποτυπωθεί και η ευαίσθητη πλευρά του ζητήματος εφόσον αφορά το κοντινότερο παρελθόν.

Επιπλέον, εκτός από τη γενναιότητα, αναδεικνύεται και η άλλη πλευρά των Ελλήνων: εκείνη της διπλωματίας. Το παραπάνω χωρίο, που αναφέρεται στις επιθέσεις των Βουλγάρων, δείχνει ότι οι συνεχείς πόλεμοι δεν αποτελούν πάντα ένδειξη γενναιότητας, αλλά μπορεί να αποβούν πολλές φορές δαπανηροί και καταστροφικοί για ένα κράτος. Συνεπώς, η χρήση άλλων μεθόδων, πιο αναίμακτων, και περισσότερο διπλωματικών μπορεί να αποβεί πολύ προσοδοφόρα, όταν προσεγγίζεις θετικά τον εχθρό, μετατρέποντάς τον σταδιακά σε φίλο, με κοινό τόπο τη θρησκεία στην προκειμένη περίπτωση.

4.4 Σχέσεις Ελλήνων μεταξύ τους

Η διχόνοια είναι χαρακτηριστικό της ελληνικής φυλής.

«Τις περισσότερες φορές όμως βρίσκονταν σε ανταγωνισμό. Αποτέλεσμα αυτού του ανταγωνισμού, και κυρίως του φόβου της Σπάρτης για την επεκτατική πολιτική της Αθήνας, σύμφωνα με τον Θουκυδίδη, ήταν ο Πελοποννησιακός πόλεμος, που οδήγησε στην ήττα της Αθήνας και στη νίκη της Σπάρτης» (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 43).

Η ελληνική ιστορία βρίθει από παραδείγματα διχόνοιας ανάμεσα στους Έλληνες, για πολλούς και διάφορους λόγους. Τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ ωστόσο, δεν αναδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό αυτή την πλευρά των Ελλήνων και περιορίζονται σε μια μικρή αναφορά, ανάμεσα στη διαμάχη που είχαν οι αρχαίοι Έλληνες και οι αρχαίοι Σπαρτιάτες την περίοδο του Πελοποννησιακού πολέμου. Δεν αναφέρονται άλλες περιπτώσεις που αφορούν τη διχόνοια σε άλλες περιόδους, όπως π.χ. μετά τον εμφύλιο μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

5. Μετανάστευση και ομογένεια

5.1 Αίτια μετανάστευσης

Πολλοί Έλληνες έχουν μεταναστεύσει στο εξωτερικό προς αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης.

«Από τις αρχές του 20ού αιώνα και μέχρι τη δεκαετία του '70 χιλιάδες Έλληνες, υπό την πίεση ποικίλων προβλημάτων (οικονομική κρίση, πόλεμοι, ανεργία), εγκαταλείπουν τη χώρα τους και αναζητούν καλύτερη τύχη προς τις παγκόσμιες αγορές εργατικής δύναμης: ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδάς, Γερμανία, Βέλγιο» (Από το κείμενο στη λέξη, σελ. 41).

«Ταξιδεύοντας για το πλοίο King-Alexander για την Αμερική» (Ανθολόγιο Ελληνικής Διασποράς, σελ. 11).

«Η συγγραφέας-εκπαιδευτικός καταγράφει τις εμπειρίες της από τα μαθήματα Ελληνικών στο Μόντρεαλ... Ακατανόητα γι' αυτά τα κουρασμένα παιδιά, που όλη τη βδομάδα πηγαίνουν στο γαλλικό σχολείο γιατί έτσι τα υποχρεώνει ο νόμος, μεταξύ τους μιλάνε Αγγλικά, γιατί τα βρίσκουν πιο εύκολα, και στο σπίτι ακούνε την

«ελληνική γλώσσα» που έχουν φτιάξει οι Έλληνες της Αμερικής» (Ανθολόγιο Ελληνικής Διασποράς, σελ. 22).

«Οι γονείς της Κωνσταντίνας είναι εκπαιδευτικοί και έχουν άρει απόσπαση στη Γερμανία, για να διδάξουν τα Ελληνικά στα Ελληνόπουλα. Το σχολείο που δουλεύουν βρίσκεται στο Άαχεν»... «Το αγάπησα απ' την πρώτη στιγμή που το είδα». (Ανθολόγιο Ελληνικής Διασποράς, σελ. 26-27).

«Την ξενιτιά, την αρφανιά, την πίκρα, την αγάπη τα τέσσερα τα ζύγιασαν πικρότερα είν' τα ξένα» (Ανθολόγιο Ελληνικής Διασποράς, σελ. 30).

Τα παραπάνω κείμενα αποτελούν την πιο τρανή απόδειξη του παραπάνω ισχυρισμού. Η ελληνική μετανάστευση, αποτελεί ένα ξεχωριστό κεφάλαιο της ιστορίας, και αποδεικνύει ότι η ομογένεια έχει εξαπλωθεί σε όλα τα μέρη, κυρίως του δυτικού κόσμου. Οι λόγοι αναφέρονται στο παραπάνω κείμενο, σχετίζονται με την κρίση, τον πόλεμο και την ανεργία.

Επιπρόσθετα, στο Ανθολόγιο της Ελληνικής Διασποράς, αναφέρονται πολλές περιπτώσεις ελληνόπουλων, που φοίτησαν στα σχολεία της ομογένειας και καταγράφουν τις εμπειρίες τους από αυτά, όπως επίσης και εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στα σχολεία. Συνεπώς, το εγχειρίδιο παρέχει και μια εικόνα σχετικά με τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης της ελληνικής ομογένειας.

Τα κείμενα αυτά παρουσιάζουν αφενός μεν τη δυσκολία της εκπαιδευτικού να διδάξει κάποιους ελληνικούς όρους στα παιδιά που ζουν στο εξωτερικό, καθώς έρχονται σε επαφή με άλλες γλώσσες κυρίως, αλλά και την αγάπη των παιδιών προς τα σχολεία της ομογένειας, και τον ενθουσιασμό που έδειξαν.

5.2 Η διατήρηση του ελληνικού πολιτισμού στα μέρη της διασποράς

Οι Έλληνες μετέφεραν τον πολιτισμό τους στα μέρη που πήγαν.

«Πραγματικός νικητής όμως ήταν το ελληνικό θέατρο της Διασποράς» (Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2^ο, σελ. 92).

«Σήμερα υπάρχουν πολλές ελληνικές κοινότητες σε διάφορες χώρες του πλανήτη μας οι οποίες παρουσιάζουν σπουδαία πολιτιστική και κοινωνική δράση. Κάθε κοινότητα είναι σαν μια ομπρέλα που κάτω από αυτή βρίσκονται σύλλογοι και ομοσπονδίες με

μέλη τους Έλληνες της διασποράς από διαφορετικές γωνιές της Ελλάδας» (ο κόσμος των Ελληνικών, επίπεδο 3^ο, σελ. 65).

«Στη μακρινή Αυστραλία οι άνθρωποι που έφυγαν απ' τη Λέσβο δεν έχουν αλλάξει. Κρατούν γερά μ' ένα πάθος που δε δοκιμάζουν να κρύψουν τα έθιμα και τις παραδόσεις του πανέμορφου νησιού τους και δεν ξεχνούν να ζωντανεύουν όπως τα έζησαν στα παιδικά τους χρόνια» (ο κόσμος των Ελληνικών επίπεδο 3^ο, σελ. 69).

«Στη Χιλή, στην ελληνική κοινότητα του Σαντιάγκο, λειτουργούν τρία τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Φοιτούν περίπου τριάντα μαθητές απ' τους οποίους οι περισσότεροι είναι Χιλιανοί» (Ο κόσμος των Ελληνικών, επίπεδο 3^ο, σελ. 70).

«Η επιτυχία του παρακινεί τους διοργανωτές να συνεχίσουν την προσπάθεια, ώστε ο θεατρικός διαγωνισμός να γίνει θεσμός και δεσμός της Ομογένειας» (Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2^ο, σελ. 93).

«Κάθε παιδί είχε μάθει τόσες συνταγές μαγειρικής, όσοι ήταν και οι καινούργιοι φίλοι του. Ένιωθε σαν να ήταν από πολλές πατρίδες» (Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο μέρος 2^ο, σελ. 107).

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό, κυρίως όσον αφορά το κομμάτι της τέχνης, αλλά και της θρησκείας. Επιπλέον, σε κάποιο άλλο κείμενο αναφέρεται και η επίδραση των Ελλήνων σε άλλους λαούς, στον τομέα της μαγειρικής, κάτι απόλυτα φυσιολογικό εφόσον και οι γαστρονομικές επιλογές, αποτελούν στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού. Έμφαση δίνεται και όσον αφορά τη διατήρηση της γλώσσας. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι όχι μόνο οι Έλληνες έχουν καταφέρει να εδραιώσουν σημαντικά την παρουσία τους στο εξωτερικό αλλά και να μεταφέρουν και να διατηρήσουν τα πολιτιστικά στοιχεία που συνδέουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους.



▲ Μαθαίνουν τους παραδοσιακούς χορούς της Ελλάδας.



▲ Διοργανώνουν παρελάσεις στις εθνικές γιορτές.

Οι παραπάνω εικόνες, που βρίσκονται στις σελίδες 68, 69 του βιβλίου «Ο κόσμος των ελληνικών», επίπεδο 3^ο, επιβεβαιώνουν και αυτές με τη σειρά τους τον παραπάνω ισχυρισμό.

6. Θρησκεία

6.1 Η σχέση των Ελλήνων με την Ορθοδοξία

Οι Έλληνες διατηρούν τις θρησκευτικές παραδόσεις τους και τις τιμούν με τον εορτασμό της γέννησης και της Ανάστασης του Χριστού.

«Σε όλο τον χριστιανικό κόσμο, Μεγάλη Εβδομάδα σημαίνει νηστεία, προσευχή και συμμετοχή σε διάφορες εκδηλώσεις, σε ανάμνηση των Θείων Παθών. Σ' εμάς η πιο όμορφη απ' αυτές τις εκδηλώσεις είναι το στόλισμα και η περιφορά του Επιταφίου, ένα έθιμο που έχουν μόνο οι Ορθόδοξοι χριστιανοί» (Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2^ο, σελ. 120).

«Τη Μεγάλη Εβδομάδα νηστεύουμε και κοινωνούμε».

«Το βράδυ της Μεγάλης Πέμπτης διαβάζουν τα Δώδεκα Ευαγγέλια και γυρίζουν τον Σταυρό με τον Χριστό, γύρω- γύρω μέσα στην εκκλησία».

«Τη Μεγάλη Παρασκευή το πρωί τα κορίτσια πηγαίνουν στην εκκλησία και στολίζουν τον Επιτάφιο με ανοιξιάτικα λουλούδια».

«Το βράδυ της Μεγάλης Παρασκευής ψάλλουν στην εκκλησία την ακολουθία του Επιταφίου και τα Εγκώμια».

«Το βράδυ της Ανάστασης γίνεται λειτουργία».

«Όλες οι οικογένειες στρώνουν το πασχαλινό τραπέζι, τσουγκρίζουν τα αυγά και τρώνε τη μαγειρίτσα».

«Την ημέρα της Κυριακής, σουβλίζουν το αρνί, χορεύουν και διασκεδάζουν» (σελ. 104, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2^ο).

«Εκείνος στέκεται στην Ωραία Πύλη, ψάλλει με γλυκιά φωνή το Δεύτε λάβετε φως, και δίνει το Άγιο Φως» (σελ. 94, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

«Χριστούγεννα.... Στο κατακαλόκαιρο!!!.... «Το επόμενο Σάββατο θα γίνει στην πόλη η χριστουγεννιάτικη παρέλαση..... Το καλύτερο άρμα θα πάρει το βραβείο» (σελ. 57, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2^ο).

«Τα Χριστούγεννα θα' ρθουν στο σπίτι μας όλοι οι συγγενείς μας να γιορτάσουμε μαζί» (σελ. 59, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

«Έλα να τσουγκρίσουμε τα αυγά».

«Θα σουβλίσετε αρνί»; (σελ. 92, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

«Να πάρουμε τις λαμπάδες. Μην τις ξεχάσουμε!» (σελ. 94, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

Τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ βρίθουν από αναφορές και από εικόνες, σχετικά με την ελληνική θρησκεία. Παρουσιάζουν αναλυτικά, με λεπτομέρειες, τον εορτασμό των δύο μεγάλων θρησκευτικών εορτών της Ορθοδοξίας, των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Οι περισσότερες αναφορές ωστόσο, γίνονται στον εορτασμό του Πάσχα, χωρίς βέβαια να παραμελείται και ο εορτασμός των Χριστουγέννων. Αυτό πιθανά να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Έλληνες χριστιανοί επισκέπτονται περισσότερες φορές την Εκκλησία το Πάσχα, (Μεγάλη Εβδομάδα), από ότι τα Χριστούγεννα που την επισκέπτονται μία φορά.

Επιπρόσθετα, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή, της οικογένειας, και η αναφορά στον εορτασμό αυτών των εορτών και σε άλλες χώρες του κόσμου, όπως είναι π.χ. η Αυστραλία. Βρίθουν ωστόσο οι αναφορές σε ό,τι αφορά το θρησκευτικό τελετουργικό, όπως η περιγραφή του τη Μεγάλη Εβδομάδα, από τη Μεγάλη Δευτέρα έως την Κυριακή του Πάσχα. Το θείο πάθος περιγράφεται επιγραμματικά, συνοδευόμενο από εικόνες και δίνεται έμφαση στα κυριότερα γεγονότα.



Εικόνες με ελληνικά έθιμα από τη σελ. 93,
του βιβλίου, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές
του κόσμου, τεύχος 1^ο.

Τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ βρίθουν από αναφορές και από εικόνες, σχετικά με την ελληνική θρησκεία. Παρουσιάζουν αναλυτικά, με λεπτομέρειες, τον εορτασμό των δύο μεγάλων θρησκευτικών εορτών της Ορθοδοξίας, των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Οι περισσότερες αναφορές ωστόσο, γίνονται στον εορτασμό του Πάσχα, χωρίς ωστόσο να παραμελείται και ο εορτασμός των Χριστουγέννων. Αυτό πιθανά να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Έλληνες χριστιανοί επισκέπτονται περισσότερες φορές την Εκκλησία το Πάσχα, (Μεγάλη Εβδομάδα), από ότι τα Χριστούγεννα που την επισκέπτονται μία φορά.

Επίσης, διαφαίνεται σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή, της οικογένειας, και η αναφορά στον εορτασμό αυτών των εορτών και σε άλλες χώρες του κόσμου, όπως είναι π.χ. η

Αυστραλία. Βρίθουν ωστόσο, οι αναφορές σε ότι αφορά το θρησκευτικό τελετουργικό, όπως η περιγραφή του τη Μεγάλη Εβδομάδα, από τη Μεγάλη Δευτέρα έως την Κυριακή του Πάσχα. Το θείο πάθος περιγράφεται επιγραμματικά, συνοδευόμενο από εικόνες και δίνεται έμφαση στα κυριότερα γεγονότα.

6.2 Το θρησκευτικό στοιχείο στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Οι μαθητές της ομογένειας διδάσκονται για τον χριστιανισμό μέσα από τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



σελ. 44, Παίζω και μιλώ, τεύχος 1ο.



σελ. 33, Παίζω και μιλώ, τεύχος 1ο

«Οι τρεις Μάγοι κίνησαν τον Χριστό να βρουν και στους δρόμους χαρωπά κάλαντα αντηχούνε» (σελ. 31, διαβάζω και γράφω, τεύχος 5ο).

«Ο πύργος έμεινε λοιπόν μισοτελειωμένος και ονομάστηκε Πύργος της Βαβέλ» (σελ. 146, Καθώς μεγαλώνουμε, μέρος 2ο).

«Είδε μέσα στη σπηλιά, τρεις γέροντες γονατιστούς μπροστά σε μια φάτνη, να προσφέρουν στο μωράκι σμύρνα, χρυσό και λιβάνι» (σελ. 61, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1ο).

«Ο Ιησούς καθισμένος σ' ένα πουλάρι προχωρούσε προς τα Ιεροσόλυμα ανάμεσα στο πλήθος του κόσμου»

«Ο Ιησούς ευλόγησε το ψωμί και το κρασί και έδωσε στους μαθητές του να φάνε και να πιουν» (σελ. 102, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2ο).

«Οι στρατιώτες λοιπόν σταύρωσαν τον Ιησού, πήραν τα ρούχα του και τα μοίρασαν»
«Κατά το βραδάκι της Παρασκευής πήγε ο Ιωσήφ στον Πιλάτο και πήρε άδεια να θάψει το σώμα του Ιησού» (σελ. 103, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2ο).

«Η μητέρα και το μωρό ησύχαζαν μέσα στη σπηλιά. Από ψηλά κατέβαινε αγγελική αρμονία και ένα αστέρι έχυνε το φως του παντού. Γονατιστοί μπρος στα πόδια της Μάνας οι μάγοι πρόσφεραν τα δώρα τους, τη σμύρνα και το χρυσάφι και το λιβάνι, και ονόμαζαν τον γιο της βασιλέα και Θεό» (σελ. 53, μέρος 2ο, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο).

«Οι Γραμματείς και οι Φαρισαίοι επειδή φοβήθηκαν μήπως οι μαθητές του Ιησού κλέψουν το σώμα του διέταξαν ν' ασφαλιστεί ο τάφος του κι έβαλαν φρουρά» (σελ. 122, μέρος 2ο, Καθώς μεγαλώνουμε).

«Πήγαινε όμως στους αδελφούς μου και πες τους: Ανεβαίνω στον Πατέρα μου και Πατέρα σας, και Θεό μου και Θεό σας» (σελ. 124, μέρος 2ο, Καθώς μεγαλώνουμε).

«Ο λαός ποτέ δεν έπαψε να βλέπει ακόμα και στο θείο δράμα την ανθρώπινη πλευρά και με ιδιαίτερη ευαισθησία τον πόνο της μάνας, ακόμα κι αν το πάθος είναι όχι, ενός απλού θνητού αλλά του Θεανθρώπου» (σελ. 69, Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας).

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώθηκε από την παράθεση των χωρίων που σχετίζονται με το νόημα των εορτών των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Παρατηρείται και πάλι μια υπερίσχυση των αναφορών στον εορτασμό του Πάσχα, αλλά αυτό προφανώς οφείλεται στο πλήθος των γεγονότων που συντελέστηκαν τη Μεγάλη Εβδομάδα. Δεν παραλείπουν επιπλέον οι συγγραφείς να αναφερθούν και στη γέννηση του Χριστού, και σε άλλα πρόσωπα που παρευρέθηκαν σε αυτή όπως τους τρεις Μάγους. Παράλληλα παρατηρείται και η εμφάνιση μιας ακόμα ιστορίας από την Παλαιά Διαθήκη σχετικά με τον πύργο της Βαβέλ. Οι αναφορές σε ιστορίες που αφορούν την Παλαιά Διαθήκη είναι ελάχιστες, δίνεται έμφαση δηλαδή στη γέννηση και στην Ανάσταση του Χριστού.

Στα βιβλία που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, οι αναφορές στη γιορτή των Χριστουγέννων είναι επίσης αρκετές, ωστόσο επικεντρώνονται κυρίως στην αναφορά των εθίμων, και όχι στα καθ' αυτά γεγονότα της γέννησης του Θεανθρώπου. Παρατίθενται επίσης και ποιήματα μικρά σε έκταση, με ομοιοκαταληξία σχετικά με τα γεγονότα των Χριστουγέννων. Επομένως, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι ο παραπάνω ισχυρισμός επαληθεύεται, και σταδιακά οι μαθητές διδάσκονται όλο και περισσότερα πράγματα σχετικά με τα θρησκευτικά γεγονότα.

7. Οικογένεια

7.1 Η σημασία της οικογένειας για τον Έλληνα

Η οικογένεια κατέχει σημαντική θέση στη ζωή των Ελλήνων.

«Και τον πατερούλη αγαπώ πολύ και του δίνω ένα γλυκό φιλί»

«Μ' ένα φιλάκι της μητέρας κάθε πόνος πάει μακριά».

(σελ. 16, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Έχω μια γλυκιά μανούλα που πολύ με αγαπά».

«Πατέρα! Του φωνάζω και μου χαμογελά»

«Σκύβει και μ' αγκαλιάζει και με γλυκοφιλά» (σελ. 17, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Το μωρό μας το καλό, το αγκαλιάζω το φιλώ.

Έχει μόνο ένα δοντάκι και γελά σαν γεροντάκι» (σελ. 13, τεύχος 5^ο, Διαβάζω και γράφω).

«Κάθε οικογένεια καμαρώνει για τα παιδιά της: για τις σπουδές, την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την πρόοδό τους. Η μεγαλύτερη ευτυχία για τον γονιό είναι να βλέπει τα παιδιά του ευτυχισμένα και να μπορούν ν' ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ζωής και της εποχής» (σελ. 52, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Όταν βλέπεις τα χαμόγελα των παιδιών να εξομαλύνονται, όλα ανθίζουν» (σελ. 53, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Πάντως παίρνουμε τόση δύναμη απ' τα παιδιά μας που μπορούμε ν' αντιμετωπίσουμε κάθε δυσκολία» (σελ. 54, Βήματα Μπροστά, μέρος 3^ο).

«Η δεύτερη Κυριακή του Μάη που καθιερώθηκε ως εθνική Γιορτή της Μητέρας στις ΗΠΑ, οφείλεται στην έμπνευση μιας γυναίκας από τη Φιλαδέλφεια, της Άννας Τζάρβις» (σελ. 57, Βήματα μπροστά, μέρος 3^ο).

«Φυσικά το ζευγάρι χρειάζεται να έχει κάποιους κοινούς στόχους Το αν θα αποκτήσει παιδιά» (σελ. 41, Βήματα μπροστά 3, μέρος 3^ο).

Από τα παραπάνω χωρία διαπιστώνουμε ότι η οικογένεια, κατέχει μια σημαντική θέση στη ζωή των Ελλήνων. Τα πρώτα χωρία που παρατίθενται απευθύνονται σε παιδιά νεαρότερης ηλικίας, και παρουσιάζουν την οικογένεια ως κάτι πολύ όμορφο, στο οποίο το παιδί βρίσκει ασφάλεια, καταφύγιο, ζεστασιά και στοργή. Ακόμη, γίνεται αναφορά και στον ερχομό νέων μελών, και το πως το διαχειρίζονται τα παιδιά. Τα εγχειρίδια που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά ωστόσο, αναδεικνύουν κι εκείνα με τη σειρά τους την αξία της οικογένειας.

Αναφέρονται παράλληλα στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γονείς τα παιδιά τους, καθώς επίσης και στη γιορτή της μητέρας, πράγμα που αποδεικνύει ότι η οικογένεια έχει για ακόμα μια φορά την τιμητική της. Η περηφάνια για τα παιδιά είναι διάχυτη στα παραπάνω χωρία. Επιπλέον, ως ένας από τους στόχους μετά τη σύναψη γάμου είναι και η απόκτηση παιδιών.

7.2 Η παρουσίαση της οικογένειας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια

Τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ παρουσιάζουν μια εξιδανικευμένη μορφή της ελληνικής οικογένειας.

«Πιο πολύ στον κόσμο απ' όλα τη μαμά μου αγαπώ».

«Όμως και τον πατερούλη αγαπώ πολύ- πολύ» (σελ. 17, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5ο).

«Τι καλόκαρδο μωρό!» (σελ. 13, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5ο).

«Στην Ελλάδα οι νέοι... Χωρίζουν συχνότερα από άλλοτε, αλλά όχι τόσο συχνά όσο οι Ευρωπαίοι συνομήλικοί τους»... «Ομοίως οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι λίγες, αλλά με σαφέστατη τάση αύξησης». «Η κρίση στην απασχόληση... Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους η ελληνική οικογένεια κρατά κοντά της τα παιδιά ακόμα και όταν αυτά ενηλικιώνονται»...«Συνήθως οι ηλικιωμένοι απολαμβάνουν τη θαλπωρή της οικογένειας των παιδιών τους από τη στιγμή που είναι ανήμποροι να αυτοεξυπηρετηθούν» (σελ. 47-48, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Η μεγάλη ανατροπή καταγράφεται στους Έλληνες διαζευγμένους και στους χήρους πατέρες, οι οποίοι ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους, ιδιαίτερα οι νέοι σε ηλικία και οι διαζευγμένοι, ενώ κάνουν και χρήση γονικών αδειών και των προνομίων που τους δίνει ο νόμος» (σελ. 50, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Η συμβίωση με τους γονείς μου είναι εξαιρετική» (σελ. 52, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3ο).

«Τότε συνειδητοποίησα ότι υπήρξαν πράγματα που μου είχαν λείψει πάρα πολύ και νομίζω ότι λείπουν σε όλους τους χωρισμένους γονείς» (σελ. 53, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Δυστυχώς τα οικονομικά μας δεν επιτρέπουν ν' αποκτήσουμε σπίτι για εννιά άτομα» (σελ. 54, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Η Ελένη μεγαλώνει τον γιο της, τον εντεκάχρονο γιο της, μόνη της» (σελ. 59, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Δεν υπάρχει ώρα για συζήτηση, για διάλογο που λέμε, να μιλήσουν όλοι μαζί και να πουν τη γνώμη τους, να γελάσουν, να χαρούν». «Από την άλλη, μερικές δεκάδες χρόνια πριν, υπήρχαν οι απλές, οι γνήσιες χαρές» «Οικογενειακές διακοπές... Οι Βλαστοί ετοιμάζονται να πάνε στην Κρήτη»... «Χθες καβγάδισα πάλι με τη μητέρα μου»... «Υπάρχουν και γονείς που προσπαθούν να μπουν στη θέση των παιδιών τους»... «Δυο μικρά κορίτσια που έχουν χάσει τον πατέρα τους συζητούν για την πιθανότητα να αποκτήσουν ξανά πατέρα» (σελ. 117- 132, Βήματα Μπροστά 2, μέρος 2^ο).

Ο παραπάνω ισχυρισμός, είναι δυνατόν να επιβεβαιωθεί μόνο για ορισμένα χωρία. Τα χωρία αυτά, εντάσσονται σε κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερων ηλικιών. Στην πορεία, παρατηρείται, ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, τα κείμενα που αναφέρονται στην ελληνική οικογένεια, αποδίδουν πιο ρεαλιστικά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, στον 21ο αιώνα.

Αρχικά αναφέρεται στην περίπτωση του διαζυγίου, και στα προβλήματα που απορρέουν από αυτή την κατάσταση. Την παρουσιάζει ως μια κατάσταση με αρκετά μειονεκτήματα, καθώς οι γονείς, και συγκεκριμένα οι πατέρες, δεν απολαμβάνουν στον βαθμό που επιθυμούν τις στιγμές με τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, αυτό αποδεικνύεται και από επιστημονικά ευρήματα, που παρατίθενται στα κείμενα σχετικά με την αύξηση των διαζυγίων.

Άλλα προβλήματα που αναφέρονται όσον αφορά την ελληνική οικογένεια, είναι η συμβίωση διαφορετικών γενεών μαζί, ακόμα και στην περίπτωση που περνάνε αρκετά χρόνια από την ενηλικίωση των παιδιών. Απόρροια αυτής της κατάστασης, είναι αφενός η ανεργία που πλήττει τις νεαρές ηλικίες, και αφετέρου η φροντίδα που επιθυμούν να παρέχουν οι μεσήλικες στους ηλικιωμένους γονείς, που αδυνατούν να αυτοεξυπηρετηθούν. Παρόλο αυτά, η συμβίωση ανάμεσα σε διάφορες γενιές παρουσιάζεται θετική, όχι όμως στην περίπτωση των εφήβων, όπου υπάρχουν πολλά προβλήματα. Αλλά ακόμα και σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζεται μια θετική πλευρά.

Παράλληλα, γίνεται αναφορά και στην έλλειψη ποιοτικού χρόνου, η οποία προκύπτει εξαιτίας των πολλών υποχρεώσεων των μελών της οικογένειας, ή της έλλειψης συνεννόησης όταν πρόκειται ακόμα και για ευχάριστα γεγονότα, όπως είναι η διοργάνωση των καλοκαιρινών διακοπών. Άλλα σοβαρότερα προβλήματα που

απορρέουν από τα παραπάνω χωρία είναι η χηρεία, η πιθανή παρουσία νέου συντρόφου της μητέρας, ως αντικαταστάτη του πατέρα, ακόμα και οι μονογονεϊκές οικογένειες, όπου παρουσιάζουν την περίπτωση μητέρων που μεγαλώνουν μόνες τους ένα παιδί. Οι οικονομικές δυσκολίες διαφαίνονται επίσης και στην περίπτωση πολύτεκνων οικογενειών.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι, ο παραπάνω ισχυρισμός δεν ισχύει, ή ισχύει για ένα πολύ μικρό ποσοστό, αν κρίνουμε από τις αναφορές στα προβλήματα, στα παραπάνω κείμενα. Ως επί το πλείστον, παρουσιάζεται μια αρκετά ρεαλιστική εικόνα της ελληνικής οικογένειας, με προβλήματα που είχαν αρχίσει να διαφαίνονται ήδη στις αρχές του 21ου αιώνα και έχουν αυξηθεί μέχρι σήμερα.

8. Έμφυλες σχέσεις και στερεότυπα.

Η γυναίκα ασχολείται περισσότερο με τα παιδιά από ότι ο άντρας.

«Μαμά και τώρα τα φροντίζω. Τα βουρτσίζω κάθε μέρα» (σελ. 39, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Η μαμά άργησε» (σελ. 14, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Ο πατέρας τους ήταν συνétairos σε ένα γραφείο πολιτικών μηχανικών, ενώ η μητέρα τους που είχε σπουδάσει αισθητικός, είχε απορροφηθεί τόσο από τη φροντίδα του σπιτιού και τις ανάγκες των παιδιών που δεν κατάφερε να εξασκήσει ποτέ το επάγγελμά της»..... Η απουσία της μητέρας του Γρηγόρη από το σπίτι δημιούργησε αρχικά το χάος..... Αναγκαστήκαμε να κάνουμε το πρώτο οικογενειακό συμβούλιο που λειτούργησε σαν πρόωρη ενηλικίωσή μου»... «Το δυσκολότερο ήταν η απουσία της» (σελ. 120-121, Βήματα Μπροστά 2, μέρος, 2^ο).



Η μαμά τηγάνισε
θαλασσινά. Τηγάνισε μαριδες, γαρίδες...



Η μητέρα έλουσε τον Οδυσσέα.
Τον έλουσε με σαπούνι μεροδάτο.



Βλέπω και διαβάζω, σελ. 19

Βλέπω και διαβάζω σελ. 25



Η μαμά αγόρασε ένα
ψωμί. Έκοψε τέσσερις
φέτες. Έδωσε μια φέτα
σε κάθε αγόρι. Πόσα
ήταν τα αγόρια;

2 1 4 5

Βλέπω και διαβάζω, τεύχος 3^ο, σελ. 29

Στις εικόνες που βρίσκονται στο βιβλίο «Βλέπω και διαβάζω», όντως παρατηρείται μια διάκριση, όσον αφορά την ενασχόληση της μητέρας με τα παιδιά σε μεγαλύτερο βαθμό. Η μητέρα είναι εκείνη που επιφορτίζεται με περισσότερες υποχρεώσεις απέναντι στα παιδιά, και στη φροντίδα τους. Ωστόσο, σε μεγαλύτερα επίπεδα, παρουσιάζεται μια διαφορετική εικόνα. Ενώ, αναπαράγεται το στερεότυπο σχετικά με τη μεγαλύτερη συμμετοχή της μητέρας στη γονική φροντίδα, παρουσιάζεται και η άλλη οπτική γωνία, αυτής που αφορά την ένταξη της στην αγορά εργασίας, και τον συμβιβασμό των παιδιών με αυτή την κατάσταση. Επομένως, τα παιδιά αναγκάζονται να συμβιβαστούν με αυτή την κατάσταση και να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες.

Αναπαράγονται στερεότυπα προηγούμενων αιώνων, όσον αφορά τη διάκριση για τον ρόλο του άντρα και της γυναίκας.

Ο Ηλιάς πήγε για ψάρεμα. Γύρισε με τέσσερα ψάρια.



Η Ηλιάννα τα τηγάνισε. Τα έφαγαν μαζί.

Πόσα έφαγε ο καθένας τους;



Βλέπω και διαβάζω, τεύχος 3^ο, σελ. 30.

«Από την άλλη, φαίνεται ότι τα γονικά στερεότυπα και οι αντιλήψεις των περασμένων δεκαετιών δεν έχουν αλλάξει ακόμα στη συνείδηση των Ελλήνων. Οι άντρες θεωρούνται οι «κουβαλητές» και είναι υπεύθυνοι για την οικονομική ενίσχυση της οικογένειας. Έτσι συχνά δεν έχουν χρόνο ν' απολαύσουν τη χαρά της πατρότητας. Οι γυναίκες από την άλλη είναι σχεδόν εξ' ολοκλήρου επιφορτισμένες με τη φροντίδα της οικογένειας (παιδιών, ηλικιωμένων, ασθενών)» (σελ. 50, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Πολλές φορές το συγγενικό περιβάλλον της μητέρας δε στηρίζει την επιλογή της. Παρά τις αλλαγές στη νοοτροπία του Έλληνα, φαίνεται ότι τόσο ο κοινωνικός όσο και ο οικογενειακός περίγυρος δεν αποδέχονται εύκολα την ανατροφή ενός παιδιού εκτός γάμου. Η κοινωνική τάξη και ο τόπος διαμονής παίζουν καταλυτικό ρόλο στην εμφάνιση ή όχι «ρατσιστικών» συμπεριφορών απέναντι στις άγαμες μητέρες» (σελ. 59-60, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Όσο κι αν δε θέλαμε να το παραδεχτούμε, όσο κι αν το είχαμε σαν δεδομένο, και μόνο η παρουσία της μητέρας στο σπίτι μας έκανε πιο δυνατούς, μας έκανε πιο ασφαλείς ίσως και πιο ανεύθυνους δεν ξέρω....» (σελ. 121, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

«Η πολιτεία αναγνωρίζει με αργά βήματα τη νέα μορφή οικογένειας (μονογονεϊκή)» (σελ. 61, Βήματα Μπροστά 3, μέρος 3^ο).

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται περίτρανα από τα χωρία που παρατίθενται. Συγκεκριμένα, το βιβλίο υπογραμμίζει, ότι παρά την πρόοδο που έχουν γίνει σε ορισμένα θέματα, οι αντιλήψεις σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχουν αλλάξει. Αυτό αφορά τη διάκριση των ρόλων. Ήδη από τα βιβλία που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά παρουσιάζεται το στερεότυπο του άνδρα κουβαλητή και της γυναίκας νοικοκυράς. Στην εικόνα παρουσιάζεται ο άντρας που φέρνει τα ψάρια στο σπίτι και η γυναίκα που τα μαγειρεύει.

Στα βιβλία, που απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, το στερεότυπο αυτό επιβεβαιώνεται, καθώς κάνει σαφή διάκριση των δύο ρόλων, με τις αρμοδιότητες που αντιστοιχεί στον καθένα. Ο μεν πατέρας επιφορτίζεται με την οικονομική ενίσχυση, η δε μητέρα επιφορτίζεται με τη φροντίδα παιδιών και ηλικιωμένων.

Η διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα, σηματοδοτείται και από την ένταξη της μητέρας στην αγορά εργασίας. Παρατηρείται, ότι όταν η μητέρα καλείται να αναλάβει έναν άλλο ρόλο, που στερεοτυπικά θεωρείται «ανδρικός», τότε οι ισορροπίες στην οικογένεια διαταράσσονται, και αναγκάζονται να προγραμματίσουν τις δραστηριότητές τους, ώστε να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση.

Τα στερεότυπα, δεν εμφανίζονται όμως μόνο στη μορφή της πυρηνικής οικογένειας, αλλά και της μονογονεϊκής. Οι ανύπαντρες μητέρες, παρουσιάζονται ρατσιστικά, κι αυτό είναι κάτι ο οποίο αναγνωρίζεται στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Εκτός, από τις μειωμένες παροχές της πολιτείας, δεν λαμβάνουν ούτε την απαραίτητη στήριξη από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμη, δεν αναφέρεται κάποια αντίστοιχη διάκριση, σε ότι αφορά τον ρόλο του άνδρα, που μεγαλώνει μόνος του ένα παιδί.

9. Λαογραφία

Τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ παρουσιάζουν πτυχές της ελληνικής λαογραφίας.

«Ο Καραγκιόζης και οι αγκινάρες του πασά..... Να ήθελα να σου πω πως ο πασάς μοιράζει φαγά, αγκινάρες και κουκιά» (σελ. 8 Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Οι δώδεκα μήνες και το βαρέλι τους. Τον παλιό καιρό οι δώδεκα μήνες ήταν αδέρφια. Είχαν ένα βαρέλι γεμάτο κρασί» (σελ. 32, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Αινίγματα. 360 γερανοί, 30 περιστέρια, σε 12 φωλιές γεννούν, και σ' ένα αβγό κλωσίζουν. Τι είναι»; (σελ. 33, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Σπαζοκεφαλιά. Ποιο μήνα του χρόνου τρώμε λιγότερο φαγητό»; (σελ. 33, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Έλα τώρα να πετάξεις το δόντι σου σε μια τρυπούλα, για να το πάρει το ποντικάκι» (σελ. 39, Διαβάζω και γράφω, τεύχος 5^ο).

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε στη Βενετία, ένα φτωχό αγοράκι, ο Αρλεκίνος». (σελ. 77, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

«Το κοριτσάκι έτριψε δεύτερο σπύρτο. Η λάμψη έπεφτε πάνω στον τοίχο» (σελ. 56, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2^ο).

Υπάρχουν αρκετές αναφορές σχετικά με τη λαογραφία στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Οι αναφορές αυτές απευθύνονται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες, εφόσον σχετίζονται με αινίγματα, σπαζοκεφαλιές, τον Καραγκιόζη αλλά και παραμύθια παρμένα από τη σοφία του λαού, από διάσημους συγγραφείς, αναγνωρισμένους στην Ελλάδα, αλλά και τις Απόκριες. Επομένως, ο παραπάνω ισχυρισμός επαληθεύεται.

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρηθεί το γεγονός ότι δε γίνεται τυχαία η επιλογή των λαογραφικών στοιχείων. Για παράδειγμα, στην ιστορία, «Το κοριτσάκι με τα σπύρτα», εντάσσεται σε ένα πλαίσιο, που αφορά τα Χριστούγεννα και το γιορτινό κλίμα. Αυτό ουσιαστικά, παρουσιάζει και μια άλλη οπτική γωνία των εορτών, πιο θλιβερή που δείχνει ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά αυτό που θέλουν, εκείνες τις μέρες, όπως μια οικογένεια, ένα πλούσιο τραπέζι, ζεστασιά, και δώρα.

Άλλα λαογραφικά στοιχεία, έχουν ένα κοινό με τη μυθολογία, ότι ερμηνεύουν κάποια καιρικά φαινόμενα. Για παράδειγμα, η ιστορία με τους δώδεκα μήνες και το βαρέλι, ερμηνεύει τις καιρικές συνθήκες του Μάρτη, όπως αντίστοιχα ερμηνεύεται και η αλλαγή των εποχών στον μύθο της Δήμητρας και της Περσεφόνης. Παράλληλα, παρουσιάζουν και κάποιες κοινωνικές καταστάσεις με χιουμοριστικό τρόπο, όπως η ιστορία με τον Καραγκιόζη και τη διανομή λαχανικών, εκ μέρους του Αλή Πασά, που δείχνει τις συνθήκες φτώχειας, που επικρατούσαν την περίοδο της Τουρκοκρατίας.

Οι πτυχές της ελληνικής λαογραφίας, που παρουσιάζονται στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ συνδέονται με τα ήθη και τα έθιμα καθώς και με τη θρησκεία των Ελλήνων.

«Εκεί κάτω βρίσκονται όλο τον χρόνο οι καλικάντζαροι και δουλεύουν νύχτα μέρα. Προσπαθούν να κόψουν τον στύλο που βαστάει τη γη,..... Κάθε χρόνο μόλις ζυγώνουν να το κόψουν, να σου και έρχονται τα Χριστούγεννα!» (σελ. 55, Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο, μέρος 2^ο).

«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε στη Βενετία, ένα φτωχό αγοράκι, ο Αρλεκίνος». (σελ. 77, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, τεύχος 1^ο).

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται σε μικρό βαθμό βέβαια, εφόσον οι θρησκευτικές αναφορές που συνδέονται με τη λαογραφία είναι ελάχιστες. Αφορούν γιορτές όπως οι Απόκριες και τα Χριστούγεννα και απευθύνονται κυρίως σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Συμπεράσματα

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκε, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα τα οποία θα αναλυθούν σε συνάρτηση με τα ερωτήματα της έρευνας που διατυπώθηκαν στην αρχή.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την προβολή της ιδέας της πατρίδας. Η συγκεκριμένη υποενοότητα, χωρίστηκε σε επιμέρους, με σκοπό την πιο ολοκληρωμένη προβολή, των διαφόρων ελληνικών πτυχών. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, δεν παρουσιάζεται και στην πιο εξιδανικευμένη της μορφή, εφόσον τα παιδιά της διασποράς, δείχνουν τη δυσαρέσκεια τους απέναντι στην εκμάθησή της, εξαιτίας της δυσκολίας της.

Όσον αφορά τα ήθη και τα έθιμα της Ελλάδας, συναντώνται αρκετές αναφορές οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τη θρησκεία. Οι Έλληνες παρουσιάζονται σαν λαός που τιμούν τα έθιμά τους, κυρίως όμως όταν αυτά σχετίζονται με το φαγητό και τη διασκέδαση, ακόμα και αν έχουν ως ρίζα τους το θρησκευτικό στοιχείο.

Οι εθνικές επέτειοι και οι εθνικές εορτές παρουσιάζονται, εξιδανικευμένα, ίσως επειδή απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, και αναδεικνύεται πολύ έντονα το ενθουσιαστικό στοιχείο. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται και η ελληνική κουζίνα, ως στοιχείο του ελληνικού πολιτισμού. Σε αυτό το σημείο, μειώνεται τάση εξιδανίκευσης, γιατί αναδεικνύεται η αντίθεση ανάμεσα στα θετικά πρότυπα της ελληνικής κουζίνας, και στις κακές διατροφικές συνήθειες των Ελλήνων. Η Ελλάδα, ως προορισμός διακοπών παρουσιάζεται επίσης εξιδανικευμένα, απλά οι αναφορές στηρίζονται κυρίως στους καλοκαιρινούς προορισμούς και όχι τόσο στους χειμερινούς.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετίζεται με την προβολή ηθικών διδαγμάτων μέσα από την ελληνική μυθολογία. Τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, βρίθουν από παραδείγματα, εφόσον παρουσιάζονται τόσο σε μικρές, όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Οι μύθοι που παρουσιάζονται προβάλλουν ηθικά διδάγματα που σχετίζονται

με την αποφυγή του υπέρμετρου ενθουσιασμού, και στη σημασία που έχει το να λαμβάνουμε υπόψη τις συμβουλές των άλλων (π.χ. Δαίδαλος και Ίκαρος).

Άλλα ηθικά διδάγματα που προβάλλονται από άλλους μύθους είναι η αποφυγή του ψέματος και της κοροϊδίας, και οι συνέπειες που μπορεί να έχει αυτό για τη ζωή μας. Επιπλέον, διδάσκεται και η αποφυγή υπέρμετρου ενθουσιασμού και η σημασία της υπομονής, για την ενημέρωση γύρω από τα γεγονότα (π.χ. Θησέας).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετίζεται με την ελληνική ιστορία, και τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται. Σε πρώτη φάση, παρουσιάστηκε ανάλυση των σχέσεων των Ελλήνων με τους άλλους λαούς. Αυτή η πτυχή παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς προσπαθεί να διαχωρίσει τα συμφέροντα των Μεγάλων Δυνάμεων, από τον απλό λαό και τις εξοντωτικές μεθόδους που έτειναν να χρησιμοποιούν οι ανώτεροι, την περίοδο του πολέμου. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι παρουσιάζονται ηλικιωμένοι άνθρωποι διαφορετικών φυλών που έζησαν τον πόλεμο και είναι συμφιλιωμένοι, καθώς επίσης και αφηγήσεις που αναδεικνύουν τη φιλία ανάμεσα σε ανθρώπους που ανήκαν σε διαφορετική παράταξη. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι, τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ παρουσιάζουν και τις πιο ανθρώπινες πτυχές του πολέμου, πέρα από το βάρβαρο στοιχείο.

Δεν εκλείπει ωστόσο και η λατρεία των προγόνων. Οι Έλληνες, εξυμνούν τα κατορθώματά τους, και τους έχουν σαν πρότυπο. Όσον αφορά την αντίσταση απέναντι στον κατακτητή, αποτελεί ένα στοιχείο, το οποίο προβάλλεται πολύ έντονα, εφόσον τα βιβλία βρithουν από τέτοια παραδείγματα, ακόμα και με την παρουσίαση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη σαν παιδί και την αγανάκτηση που βιώνει εξαιτίας της Τουρκοκρατίας.

Οι σχέσεις ανάμεσα στους Έλληνες, αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ δε θίγουν σε μεγάλο βαθμό. Οι αναφορές είναι απειροελάχιστες, και σχετίζονται μόνο με τα αρχαία χρόνια. Ωστόσο, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι εμφανίζονται τάσεις συμφιλίωσης με άλλους λαούς, αλλά δεν αναδεικνύονται αληθινά προβλήματα που επηρέασαν τη ροή της ελληνικής ιστορίας, όπως η εθνική διχόνοια.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τον τρόπο παρουσίασης της μετανάστευσης και της ομογένειας. Συγκεκριμένα υποδιαιρείται σε δύο μέρη, τα

αίτια που οδήγησαν τους Έλληνες στη μετανάστευση καθώς επίσης και την προσπάθεια διατήρησης του ελληνικού στοιχείου, στα μέρη όπου εγκαταστάθηκαν. Στην πρώτη περίπτωση ως αίτια μετανάστευσης αναδεικνύονται οι κακές συνθήκες διαβίωσης στην πατρίδα, όπως η φτώχεια, η ανεργία, η πείνα και οι πόλεμοι.

Στη δεύτερη περίπτωση, το μεταναστευτικό στοιχείο, παρουσιάζει μια πιο αισιόδοξη νότα, σε σχέση με το πρώτο, καθώς γίνεται αναφορά στη μεταφορά πολιτιστικών στοιχείων των Ελλήνων στις χώρες υποδοχής. Η μεταφορά πολιτιστικών στοιχείων, σχετίζεται τόσο με τη θρησκεία, όσο και με το θέατρο.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, σχετίζεται με τη θρησκεία και το πώς παρουσιάζεται μέσα από τα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Υπάρχουν πολλές αναφορές όσον αφορά τη θρησκεία. Αναδεικνύεται η στενή σχέση των Ελλήνων με την Ορθοδοξία, η επίσκεψη τους στην εκκλησία και η διατήρηση των εθίμων που σχετίζονται με αυτή. Προβάλλεται ως ένα από τα κύρια στοιχεία του ελληνισμού.

Επιπλέον, οι συγγραφείς των βιβλίων της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο θρησκευτικό στοιχείο και παρουσιάζονται πολλές αναφορές αυτού, οι οποίες σχετίζονται όχι μόνο με ιστορικά στοιχεία (δηλαδή την πορεία του Ιησού προς τον σταυρό, και τα πρόσωπα που συμμετείχαν), αλλά και με καθημερινές καταστάσεις, που αφορούν τη σχέση μας με τον πλησίον. Αυτά τα ηθικά διδάγματα, παρουσιάζονται σε μικρότερες ηλικίες, όπου η συνείδηση των παιδιών είναι πιο εύπλαστη, επομένως είναι πιο εύκολο να επηρεάσουν την προσωπικότητά τους.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την προβολή της οικογένειας. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι, τουλάχιστον όσον αφορά την προβολή της ελληνικής οικογένειας, στα βιβλία που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες, απουσιάζει σημαντικά η τάση εξιδανίκευσης. Παρόλο που στις μικρότερες ηλικίες, αυτή η τάση κυριαρχεί, στις μεγαλύτερες η εικόνα των ελληνικών οικογενειών, διαφοροποιείται σημαντικά. Παρουσιάζονται πτυχές όπως το διαζύγιο, η μονογονεϊκή οικογένεια, η φροντίδα των ηλικιωμένων, οι διαπληκτισμοί των γονιών και των εφήβων κατά την περίοδο της εφηβείας, η ανεργία των νέων κτλ. Ωστόσο, προβάλλεται σημαντικά η αξία της ελληνικής οικογένειας, παρά τα προβλήματα που αναφέρθηκαν.

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα, συνδέεται στενά με το προηγούμενο, απλά για ερευνητικούς λόγους διαχωρίστηκε καθώς παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό

ενδιαφέρον. Αφορά την ύπαρξη στερεοτύπων, ανάμεσα στον ρόλο του άνδρα και της γυναίκας, τα οποία δυστυχώς καλλιεργούνται από μικρή ηλικία, καθώς παρουσιάζουν τη μητέρα να φροντίζει περισσότερο τα παιδιά σε σχέση με τον πατέρα. Τα εγχειρίδια που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά ωστόσο, προβάλλουν με διαφορετικό τρόπο αυτό το στερεότυπο, αναγνωρίζοντας το ως πρόβλημα το οποίο πρέπει να επιλυθεί, είτε με τη συμμετοχή της οικογένειας, είτε με τη θέσπιση νόμων που αφορούν την πολιτεία.

Το όγδοο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αποτελεί την παρουσίαση του λαογραφικού στοιχείου. Σε αυτό διαφαίνεται η παρουσία του λαογραφικού στοιχείου, με την ερμηνεία καιρικών και θρησκευτικών φαινομένων, κοινωνικών καταστάσεων, σπαζοκεφαλιές και αινίγματα που απευθύνονται σε νεαρότερες ηλικίες.

Γενικότερα, παρατηρείται από την παραπάνω έρευνα ότι παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες πτυχές του Έλληνα και της Ελληνίδας, στα βιβλία της Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Για παράδειγμα, παρουσιάζονται και αρνητικά στοιχεία, όπως οι κακές διατροφικές συνήθειες, η διχόνοια, σε μικρό βαθμό, τα στερεότυπα που αφορούν τις σχέσεις του άντρα και της γυναίκας, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνική οικογένεια, ενώ είναι σημαντικό ότι αναδεικνύονται και άλλες πτυχές του πολέμου που στοχεύουν στη συμφιλίωση λαών.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά την προβολή ηθικών διδαγμάτων που απορρέουν από την ελληνική μυθολογία και τη σύνδεση αυτών με το λαογραφικό και το θρησκευτικό στοιχείο. Παράλληλα θα μπορούσε να επιχειρηθεί και μια σύγκριση του ιστορικού και θρησκευτικού στοιχείου, σχετικά με τις ηθικές αξίες που καλλιεργούνται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα: Νήσος.

Αλεξόπουλος, Χ., Βαλμάς, Θ., & Κατσίβελου, Β. (2015, Μάρτιος). Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα εγχειρίδια Γλώσσας Δημοτικού: Μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Α΄ τεύχους Γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού. Ανακοίνωση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Θεσσαλονίκη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη :Συλλογή Εισηγήσεων (σελ.316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λασκαράκη, Σ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Πάτρα.

Αραβάνη, Ε. (2019). Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο: Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Στο Παιδαγωγική επιθεώρηση: Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος 36, Τεύχος 67/2019. Εκδόσεις: Διάδραση. Ανακτήθηκε (4/1/2022)

https://www.academia.edu/42249138/%CE%95%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CF%84%CE%BF_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B5%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF_%CE%97_%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%9A%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD_%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%92_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%93_%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85

Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά: Ένα Σύγχρονο Πλαίσιο Εκπαιδευτικοπολιτικού Σχεδιασμού. Επιστήμες της Αγωγής. 1-2 Ανακτήθηκε (19/12/2021)

https://www.researchgate.net/publication/272941318_Ellenoglosse_diapolitismike_ekpaideus_e_ste_diaspora_Ena_synchrono_plaisio_ekpaideutikopolitikou_schediasmou

Βάμβουκας, Μ. (1999). Πράγματα και Γράμματα. Παίζω και μαθαίνω. Επίπεδο πρώτο, Τεύχος 1Β. Βιβλίο μαθητή. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Βάμβουκας, Μ. (1999). Πράγματα και Γράμματα. Παίζω και μαθαίνω. Επίπεδο πρώτο, Τεύχος 2ο. Ασκήσεις και δραστηριότητες. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. (1999). Πράγματα και Γράμματα. Βλέπω και διαβάζω. Επίπεδο 1ο, Τεύχος 3ο. Βιβλίο μαθητή. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. (1999). Πράγματα και Γράμματα. Μαθαίνω να διαβάζω. Επίπεδο 1ο, Τεύχος 4ο. Βιβλίο μαθητή. Ρέθυμνο: Ε. ΔΙΑ.Μ. ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. (1999). Πράγματα και Γράμματα. Διαβάζω και γράφω. Επίπεδο 1ο, Τεύχος 5ο. Βιβλίο μαθητή. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. , Ασμέτη, Χ., Χατζάκη, Μ., Γερογιαννάκη, Ν. Κορφιάτη, Α., Αναστάση, Δ. (2004). Ο κόσμος των Ελληνικών. Επίπεδο τρίτο, τεύχος 1ο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βαρελά, Κ., Θώμου, Π., Μαυρομανωλάκη, Γ. Στύλου, Γ., Χατζηδάκη, Α. (2004). Βήματα μπροστά, 2, τεύχος 2ο, επίπεδο 4ο. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Βαρελά, Κ., Θώμου, Π. Μαυρομανωλάκη, Γ., Μητροφάνης, Γ., Χατζηδάκη, Α. (2004). Βήματα μπροστά 3, τεύχος 3. Επίπεδο 4ο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βασιλάκη, Ε., Λασκαρίδου, Μ. , Μιχαλακοπούλου, Π. Παυλοπούλου, Μ. (2008). Ελληνικά από το κείμενο στη λέξη. Επίπεδο 5ο. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Καπέλλα, Α. (2001). Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Αθήνα : ΚΕ.Θ.Ι.
- Βλάχος, Ι. (2004). Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της εποικοδομήσης. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βούρη, Σ., Καψάλης, Γ. (2003). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη ν Αλβανία. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε (26/9/2021) http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=262:ellinoglossi-ekpaideusi-stin-albania&catid=135&Itemid=654%20&lang=el
- Βρύζας, Κ. (2005). Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννάς, Π. (χ.χ.). Επιχειρησιακές Επικοινωνίες. Ενότητα 6: Ανάλυση Περιεχομένου. Δημοσίευτες πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα. Ανακτήθηκε από: <http://eclass.teipir.gr/openecclass/modules/document/file.php/BUSI111/e6.pdf>
- Γκιζελή, Β. (2005). Η αισθητική του σχολικού βιβλίου. Στο Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές. Πανελλήνιο συνέδριο του Π.Ι σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 17-19 Φεβρουαρίου 2005, Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ. 169-176.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάλκος, Γ. (1990). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της ιστορίας: Τα εκπαιδευτικά, τ.18-19, σελ. 93-104.

Δαμανάκης, Μ. (1999). Παιζώ και μαθαίνω. Επίπεδο 1ο, τεύχος 1ο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δαμανάκης, Μ. (2006). Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Στο Χασιώτης, Κ., Κατσαρδής-Herring, Ο., Αμπατζή, Ε., et.al. (2006). Οι Έλληνες στη διασπορά 15^{ος}-21^{ος} αιώνας. Ανακτήθηκε (10/10/2021)

<file:///C:/Users/CYTA/Downloads/%CE%9F%CE%B9%20%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%AC%20-%2015%CE%BF%CF%82%20-%2021%CE%BF%CF%82%20%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf>

Δαμανάκης, Μ. (1999). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Στο Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1999), Παιδεία Ομογενών-Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, σελ. 19-72.

Δαμανάκης, Μ. (2001). «Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα». Στο Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2006). Ελληνική γλώσσα και διασπορά: Περιβάλλον, γλώσσα, υποκείμενο. Στο Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 12-14 Μαΐου 2006, (σελ. 19-33). Κρήτη: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. Επιστήμη και κοινωνία: Τεύχος 17-18/2007. Ανακτήθηκε (29/1/2022)

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/489/499>

Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2016). Ελληνική γλώσσα και διασπορά: περιβάλλον, γλώσσα, υποκείμενο. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, σελ. 29-32.

Δαμανάκης, Μ. (2010). «Απειλούμενες» ταυτότητες: χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας σε περιόδους κρίσης. Στο Κεσίδου, Α., Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β. (επιμ.). Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική-Έρευνα-Πράξη, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010, Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, σελ. 16-25. Ανακτήθηκε 19/12/2021

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/4_%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%82%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B4%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20&%20%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/4.8_%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CF%89%CE%BD%20&%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82/%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%9

[4%CE%99%CE%A0%CE%95_%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85%20_2010.PDF](#)

Δημακοπούλου, Φ. (2019). Σχολικά εγχειρίδια και φύλο. Αθήνα. Ανακτήθηκε 8/2/2022 <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/school-textbooks-and-gender-dimakopoulou-foteini.htm>

Διαλεκτόπουλος, Θ.(2008). Νέοι της Διασποράς-Πολλαπλές Ελληνικές Ταυτότητες. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Ελληνοευρωπαϊκών Μελετών.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2016). Ελληνική Γλώσσα και Ταυτότητα στη Διασπορά. Ανακτήθηκε (29/1/2022) <http://www.odeg.gr/oi-neoellinikes-dialektoi/559-elliniki-glossa-kai-taytotita-stin-diaspora.html>

<https://enromiosini.gr/arthrografia/%ce%b5%ce%bb%ce%bb%ce%b7%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%ce%b3%ce%bb%cf%89%cf%83%cf%83%ce%b1-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%84%ce%b1%cf%85%cf%84%ce%bf%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%83%cf%84%ce%b7-%ce%b4%ce%b9%ce%b1/>

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη Α. (Επιμ.). Τι είν' η πατρίδα μας, Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σελ.72-105.

Δραγώνα Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 30/1/2022 <https://keys.museduc-mm.gr/book19/i3.html>

Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 23/1/2022: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, (2004). Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά – Λεξιλόγιο. Μέρος Α' Πλαίσια και σκοποθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Ανακτήθηκε (29/1/2022) http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=230:2014-06-29-14-45-45&catid=137&Itemid=656&lang=el

file:///C:/Users/CYTA/Downloads/a1_plaisia.pdf

ΕΔΙΑΜΜΕ, (2010). Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε 19/12/2021 http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to-2010&catid=136&Itemid=655&lang=el

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ε., Λελεδάκη, Ε., Μητροφάνης, Γ., Νικολουδάκη- Σουρή, Ε., Πετράκη, Κ. (2002). Πράγματα και Γράμματα. Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο. Επίπεδο 1ο, τεύχος 2ο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ε., Λελεδάκη, Ε., Μητροφάνης, Γ., Νικολουδάκη- Σουρή, Ε., Πετράκη, Κ. (2002). Πράγματα και Γράμματα. Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου. Επίπεδο 2ο, Τεύχος 1ο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ε., Λελεδάκη, Ε., Μητροφάνης, Γ., Νικολουδάκη- Σουρή, Ε. Πετράκη, Κ. (2006).

Θώμου, Π. Κασσωτάκη, Ε., Μαυρομανωλάκη, Γ., Στύλου, Χατζηδάκη, Α. (2004). Βήματα μπροστά 1, τεύχος 1ο, επίπεδο 4ο. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Καϊσέρογλου, Ν. (2011). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και Στερεότυπα, στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 164, 78-99.

Κανταρτζή, Ευ. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 62. Σελ. 55-64.

Κανταρτζή, Ε.(2001). Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε.(2002).Οι άνδρες πάνε στον πόλεμο, οι γυναίκες.Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 126, 55-64.

Καπετσώνης, Κ. (2012). Αναπαραστάσεις των φύλων στα Νέα Βιβλία του Μαθήματος της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Ανακτήθηκε 7/2/2022
<http://blogs.sch.gr/1dimkass/files/2012/02/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%BD%CE%AD%CE%B1-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%851.pdf>

Καρακατσάνη, Δ. (2003). Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραμέτσιου, Φ., Κίτσιου, Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις των δυο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού. Ανακτήθηκε 8/2/2022 [file:///C:/Users/CYTA/Downloads/9661-16490-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CYTA/Downloads/9661-16490-1-SM%20(1).pdf)

Καραντζίνης, Θ., Μαργάρα, Θ. (2006). Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. Στο Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση τ.7 σελ. 2-3.

Κατέβας, Γ.Ι. (1998). Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό τ. 47-48 σελ. 114-121.

- Κατσαρού, Ε. (2008). Το σχολικό εγχειρίδιο ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιστήμες της Αγωγής* τ.4. σελ. 105-122.
- Κατσιμαλή, Γ., Παπαδοπούλου, Δ., Θωμαδάκη, Ε., Βασιλάκη, Ε., Αντωνίου, Μ. (2003). *Κλειδιά της ελληνικής γραμματικής*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως δεύτερης και ως μητρικής Γλώσσας. Στο μ. δαμανάκης, & Θ. μιχαλάκη (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό (πρακτικά πανελληνίου-πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998)* (σσ. 283-291). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
Ανακτήθηκε (24/11/2021)
http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=238:ellinoglossi-ekpaideusi-sto-exoteriko-1998&catid=134&%20Itemid=653&lang=el
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). διγλωσσία και διδασκαλία. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ. 90-98). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ανακτήθηκε (24/11/2021)
http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el
- Καψάλης, Γ. & Χαραλάμπους Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ. (2002) *Τυπολογία και Μεθοδολογία της Έρευνας των σχολικών εγχειριδίων*. *Μακεδόν*, (10) 195-203, Φλώρινα.
- Καψάλης, Α. (2009). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια-Διαπιστώσεις και επισημάνσεις. Στο Μαλαφάντης, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ. (επιμ.). *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια. Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία. Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Διάδραση. Τ. Α' σελ. 89-97.
- Κογκίδου, Δ. (2012) *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως προνομιακό πεδίο για την άρση σεξισμού*. Ανακτήθηκε 5/2/2022
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf
- Κουλαΐδης, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., Χρηστίδου, Β. (2001). Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Σχολικό Βιβλίο: Προϊόν συστηματικής συσχέτισης. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*. Τ.31. σελ. 31-32.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Μορφές και φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών – Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονική επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, σελ. 105-112. Ανακτήθηκε (6/10/2021) http://eduoff-melbourne.world.sch.gr/files/po/PAIDEIA_OMOGENON.pdf
- Κουτσελίνι-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*. Τ.79. σελ.70-77.

Μαραγκουδάκη, Ε., Μαυρογιώργος, Γ., Αθανασιάδης, Θ., Παλαιολόγος, Α., Σιάνου, Ε., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε., Καντζάρα, Β., Παραδείση, Μ., Στρατηγάκη, Μ. & Γκασούκα.(2007). Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμπληρωματικά Φυλλάδια των σχολικών εγχειριδίων. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Τμήμα Φ.Π.Ψ.—Τομέας Παιδαγωγικής. Ανακτήθηκε 8/2/2022
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1452&bitstream=1452_01

Μαργαρώνη, Μ. (2011). Ο νόμος 4027/2011 για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: ζητήματα γλωσσικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο 1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρακτικά Επετειακού-Επιστημονικού Συνεδρίου, 4-6. Ανακτήθηκε (19/12/2021)
https://www.academia.edu/32417511/%CE%9F_%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82_4027_2011_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CF%8C%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B7_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%B5%CE%BE%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B6%CE%B7%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82

Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1998). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Δημιουργία και αντιμετώπιση. Αθήνα: Υ.Π.Π.ΕΠ.Θ/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μαυροσκούφης, Δ. (1999). Η εικονογράφηση της Ιστορίας και η διακόσμηση των σχολείων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 105, σελ. 50-59.

Μητροφάνης, Γ. Ψαροπούλου, Α., Κωνσταντινίδης, Σ., Τσιανίκας, Μ. (2008). Ανθολόγιο της Διασποράς. Δοκιμαστική Εφαρμογή. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Μήτσης, Ν. (1998α). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας κα μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2009) «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και ‘παραδείγματα ανάλυσης», Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 13 σελ. Ανακτήθηκε (6/1/2022)

<https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1106-%CE%9A%CE%A4%CE%91%CE%98%CE%91120/%CE%9C%CF%80%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82,%20%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε.(1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από τη ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Μ. Βάμβουκας, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη Τάσεις και Προοπτικές (σελ.188-224). Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρουσούδη, Η. (2007). Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων: μελέτη περίπτωσης του νέου εγχειριδίου της Α' Δημοτικού. Ανακοίνωση στο 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση. Οκτώβριος 2007, Ιωάννινα.

Μοσχοβάκου, Ν., Χαρδαλιά, Ν., & Ιωαννίδου, Α.(2008).Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ι.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιογλωσσολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξωγέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Βέικου, Χ (επιμ.). Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές. Αθήνα: Ζήση. Σελ. 32-38.

Ξωγέλλης, Π. (2009). Το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας. Τα διδακτικά εγχειρίδια. Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

Παπαδογιαννάκης, Ν.Ε. Νικολουδάκη- Σουρή, Ε. , Λελεδάκη, Ε. (2007). Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας για τμήματα προχωρημένων. Επίπεδο 5ο. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Παπακώστα, Κ. (2021). Φύλο, σχολείο, βιβλία, αφηγήσεις: το έμφυλο πρόσημο της σχολικής Ιστορίας. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε (4/2/2022)
<file:///C:/Users/CYTA/Downloads/%CE%A6%CF%8D%CE%BB%CE%BF,%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF,%20%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1,%20%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20-%20%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BA%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%B1.pdf>

Παρέα με τον παππού Αίσωπο (2008). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6, 140-160.

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Ανακτήθηκε 8/2/2022

https://www.researchgate.net/publication/318286243_Emphyles_anaparastaseis_sta_scholika_encheiridia_thetikes_kateuthynses_ton_dyo_teleutaion_taxeon_tou_Demotikou_scholeiou

Σωτηρακοπούλου, Ε. 2011, 'Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου στα 1965, 1970, 1985 και 2007', Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4873/1/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf>

Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Σιγαλάς, Γ. (2002). Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου. Προϋποθέσεις και προδιαγραφές για την αισθητική ποιότητα των σχολικών βιβλίων. Μέντορας (6) 88-104.

Σκούρτου, Ε. (1999). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Τοκατλίδου, Β. (1994). Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα-προτάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 473-498.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου- Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (2009). Διασπορά, Ελληνική Ταυτότητα και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά: Πρακτικά Συμποσίου, 5-6 Ιουλίου 2008, (σελ. 9-18). Κρήτη: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Φιλολογικά, (2009). Γλώσσα και Φύλο. Ανακτήθηκε 31/1/2022

https://laventer.blogspot.com/2009/02/blog-post_21.html.

Φλούρης, Γ. (1999). Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων. Στο Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις (επιμ. Δαμανάκης). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο, 1999.

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαβάζω τ. 357. Σελ. 44-51.

Χαρδαλιά, Ν. - Ιωαννίδου Α. (2008) .«Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης», Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Χασιώτης, Ι. (1993). Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζηδάκη, Α. (2016). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα-Κεφάλαιο 2ο στο Τσοκαλίδου, Π., Σκούρτου, Ε., et.al. (2016) Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε (5/10/2021)

https://www.academia.edu/29290299/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%89%CF%82_%CE%94%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6351/3/02_chapter_02.pdf

Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. Στο Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8-10 Νοεμβρίου 2013, τ. 4, μέρος Α', Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα, σελ. 1- 7. Ανακτήθηκε 6/2/2022

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/741/753>

B) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Cosin, B., Hales, M. (1997). Families, education and social differences. London and New York: Routledge.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Franzosi, R. (2004). Content Analysis. Στο M. Hardy, & A. Bryman (επιμ.), The Handbook of Data Analysis (pp 547-565). London: Sage.

Freeman, R. & McElhinny, B. (1996). Γλώσσα και Φύλο. Στο McKay, S.L. & Hornberger, N.H. (Eds.). Κοινωνιογλωσσολογία της γλώσσας (σελ. 357-456). (επιμ. Κωστούλη, Τ., 2009). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Fritzsche, K-P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, (17) 173-183.

Gouviás, D., & Alexopoulos, C. (2016). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. Gender and Education, 1-21.

Hummel, C. (1998). School textbooks and lifelong education: an analysis of school books from three countries. Hamburg: UNESCO Institution of Education.

Mikk, J. (2000). Textboo: research and writing. Frankfurt am Main: P. Lang.

Sequin, R. (1989). The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide. Paris: UNESCO.

Swann, J. (1993). Girls, boys and language. Oxford: Blackwell

Westwood, P.S. (2007). Common sense methods for children with special educational needs 5th ed. London: Routledge.

Woodward, A. (1987). Textbooks: Less than meets the eye. Journal of Curriculum studies. 19:6.σ.511-526.