

ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΔΕΛΤΙΟΝ
 ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
 ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΤΟΥ Α.Π.Θ.

ΦΛΩΡΙΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1999 ΕΚΤΟ ΤΕΥΧΟΣ

Συντακτική Επιτροπή:
 Κ. Δελγκωσταντής, Ε. Ζερκίνης,
 Α. Κυρίδης, Σ. Χατζησαββίδης

Υπεύθυνος σύμφωνα με τον νόμο:
 Κ. Δελγκωσταντής

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

Είδος και έκταση των εργασιών

Το Μακεδόν δημοσιεύει κυρίως ελληνόγλωσσες και σε ορισμένες περιπτώσεις και ξενόγλωσσες εργασίες από την γενικότερη περιοχή της Παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (συνθετικές εργασίες, εμπειρικές έρευνες, αποτελέσματα ερευνητικών προγραμμάτων, βιβλιοπαρουσιάσεις και βιβλιοκρισίες). Η έκταση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 20 σελίδες των 30 γραμμών και 60 χαρακτήρων.

Υποβολή και κρίση των εργασιών

Το Μακεδόν δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται κατά προτίμηση σε δισκέτα ή τουλάχιστον δακτυλογραφημένες. Τα στοιχεία του συγγραφέα γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η ανωνυμία του κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές. Το κείμενο της εργασίας συνοδεύεται από περιλήψη δέκα (10) περίπου σειρών σε μία από τις γνωστές ευρωπαϊκές γλώσσες.

Το Μακεδόν εφαρμόζει κατά την επιλογή των εργασιών το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως ύστερα από την λήξη μιας εργασίας η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα ενημερώνει σχετικά τον συγγραφέα. Η διαδικασία αυτή είναι κάπως χρονοβόρα και για αυτό δεν πρέπει οι συγγραφείς να ενοχλούν την Σ.Ε. για σύντομη δημοσίευση της εργασίας τους. Συνήθως σε διάστημα περίπου 4-5 εβδομάδων παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία και οι τρεις κριτές κρίνουν ομόφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά αποφασίζει η Σ.Ε. και συνυπολογίζοντας τις κρίσεις των κριτών αποφασίζεται η δημοσίευση ή μη της εργασίας κατά πλειοψηφία. Με την ίδια διαδικασία μπορεί μια εργασία να ανατεμφθεί για διόρθωση.

(συνέχεια στο πίσω εξώφυλλο)

ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΔΕΛΤΙΟΝ

ΦΛΩΡΙΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1999 ΕΚΤΟ ΤΕΥΧΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΦΙΕΡΩΜΑ	
ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	
Σουλιτάνα Σμάγα: Η ιδιαιτερότητα της κίνησης	3
Αγγελική Λεονταρή: Άτομα με ειδικές ανάγκες και κοινωνικός αποκλεισμός	7
Μηλέβα Γαβριηλίδου: Η οικογένεια μπροστά στην εμπειρία του αναπάντεχου: γέννηση παιδιού με ειδικές ανάγκες	11
Άλκηστις Κοντογιάννη: Τα προγράμματα δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να είναι ταυτόσημα ως προς τις ασκήσεις και τις τεχνικές για τα παιδιά με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση;	21
Ευαγγελία-Ελισάβετ Φωτίου: Τα δρώμενα και τα μη... ..	27
Χρήστος Αγγουράκης: Προσπελασιμότητα και άτομα με ιδιαιτερότητες	31
Ερη Αγγουράκη: Η οικογένεια του ατόμου με κινητικές δυσκολίες	33

Kostas Fotiadis: The Genocide of the USSR during the Stalinist period	35
Michel Bruneau: Χώρος και τόπος της διασποράς	49
Λοΐζος Λοΐζου: Παιδαγωγικές σπουδές στη Φλώρινα (1924-1993): Από το διδασκαλείο και τον Θεόδωρο Κάστανο στην Παιδαγωγική Σχολή	67
Εισαχάτιος Ζερκίνης: Οι τουρκικές σπουδές στην Ελλάδα. Τουρκική γλώσσα και τουρκικά σχολικά εγχειρίδια στην εκπαίδευση των μειονοτικών μουσουλμάνων της Ελλάδος	73
Ενάγγελος Ζούμας: Ο Khalifa του Κορανίου. Μια απόπειρα προσέγγισης των πηγών του ισλαμικού Φουνταμενταλισμού	83
Αχιλ. Καυγάλης-Χαρ. Λεμονιάδης: Σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των μαθηματικών	95
Αδαμάντιος Παπατσιματίτης: Βασικοί παράγοντες που διαφοροποιούν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας	117
Χρήστος Τερζής: Οι παιδαγωγικές προεκτάσεις της διαλεκτικής στον Πλατωνικό «Φαίδρο»	129
Χρήστος Αντωνίου: Οι παιδαγωγικές θέσεις του Αλέξανδρου Π. Δελμοϊόζου σήμερα	137
Σοφία Ηλιάδου-Τάχου: Πρόταση για τη διδακτική της τοπικής ιστορίας ως μέρους των βιβλίων «Εμείς και ο κόσμος» του Δημοτικού	157
Ιωάννης Αγγελάκης-Αναστασία Τσομπάνογλου: Μελέτη και εφαρμογή του Ιλλινόις Τέστ Ψυχολογικών Ικανοτήτων (ΠΤΡΑ)	163
Ευαγγελος Δρόσος: Αγόρια και κορίτσια στον κόσμο των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο ρόλος του σχολείου	175
Ειμορφία Κητιουροπούλου: «Ψίθυροι καρδιάς» ή «Ψίθυροι φρασισμού»; Μια μελέτη περίπτωσης για το φραστικό λόγο σε μαθητές Δημοτικού	189
Δημήτριος Θεοδόρου: Βασικές έννοιες και αρχές της εφημερευτικής ως μεθόδου παιδαγωγικής έρευνας	205

Ευμορφία Κηπουροπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Φλώρινας του Α.Π.Θ.

«ΨΙΘΥΡΟΙ ΚΑΡΔΙΑΣ» Ή «ΨΙΘΥΡΟΙ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ»; ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΛΟΓΟ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Εισαγωγικά

Στα πλαίσια μιας γενικής τάσης για την προώθηση των εθνοτικών ιδιαιτεροτήτων, ιδιαίτερα αυτών που αφορούν στην κουλτούρα εθνοτικών ομάδων¹ που θρίσκονται στην περιφέρεια των πολιτισμών του κόσμου, προβάλλεται τα τελευταία χρόνια και παίρνει διαστάσεις μόδας το γραφικό / εξωτικό στοιχείο αυτών των πολιτισμών. Έτσι η αποσιωπημένη μέχρι τώρα διαφορετικότητα ανακαλύπτεται ξανά - σε χώρους διαφορετικούς από αυτούς της ανθρωπολογίας - και προβάλλεται με ποικίλους τρόπους από τα Μ.Μ.Ε.

Στη χώρα μας η τάση αυτή αντανάκλαται - μεταξύ άλλων - στην τηλεοπτική σειρά του Μ. Μανουσάκη «Ψίθυροι Καρδιάς», η επιτυχία της οποίας θεωρείται μοναδική στην πορεία της ιδιωτικής τηλεοπτικής πραγματικότητας. Το σενάριο της τηλεοπτικής σειράς σκιαγραφεί τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς κόσμους, τον κόσμο των τσιγγάνων και τον κόσμο κυρίως των πολιτικών και επιχειρηματιών, σε μια προσπάθεια προβολής της κοινωνικής εκμετάλλευσης και του κοινωνικού / φυλετικού ρατσισμού. Η ιστορία εκτυλίσσεται γύρω από τις σχέσεις ανάμεσα στον μη Τσιγγάνο ήρωα (τον Αντώνη), τον Τσιγγάνο ήρωα (τον Μάρκο) και την Τσιγγάνα ηρωίδα (την Ερατώ). Η ερωτική σχέση η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στην Ερατώ και τον Αντώνη θεωρείται απαγορευμένη και από τις δύο κοινωνίες. Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας οι ήρωες έρχονται αντιμέτωποι με τις συνέπειες των επιλογών τους.

Η επίδραση της σειράς ήταν τόσο έντονη στον κόσμο της μαζικής ενημέρωσης όσο και στον κόσμο των «άλλων», της κοινωνίας των Τσιγγάνων, η οποία είδε για πρώτη φορά τον τρόπο ζωής της και την ιδιαίτερη νοοτροπία της να προβάλλεται - έστω και ερμηνευμένη ή σύμφωνα με τον Β. Bernstein «αναπλασιωμένη»

1. Με τον όρο *εθνοτική ομάδα* (ethnic group) αναφερόμαστε στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και ταυτότητες, οι οποίες υπάρχουν και δρουν στα πλαίσια των εθνικών κρατών και ουσιαστικά αποτελούν παράγωγά τους. Η αποσαφήνιση του όρου *εθνοτική ομάδα* καθώς και μια κριτική των σχετικών θεωρητικών προσεγγίσεων αποτελούν αντικείμενο της εργασίας του Γιώργου Αγγελόπουλου που φέρει τον τίτλο «Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες - Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου τους», η οποία είναι δημοσιευμένη στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, Τεύχος 63, Απρίλιος 1997, σ. 10-27.

(tecontextualized)² - σε ένα τόσο ευρύ κοινό και μάλιστα μέσω του πιο αναπτυσσόμενου και αγαπητού φορέα ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, της τηλεόρασης. Αδιαμφισβήτητη επιβεβαίωση αποτελεί το γεγονός της δράβουσης των δημιουργών και πρωταγωνιστών της σειράς από το Σύλλογο Τσιγγάνων Θεσσαλονίκης «για την επιτυχημένη προσπάθειά τους και την πάλη τους ενάντια στο ρατσισμό»³.

Η απήχηση τη συγκεκριμένης τηλεοπτικής σειράς έδωσε την αφορμή για τη διεξαγωγή αυτής της μικρής έρευνας, στόχος της οποίας ήταν να εξετάσει τις στάσεις μια ομάδας μαθητών της Δ' και ΣΤ' Δημοτικού του 3ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, σχετικά με τη διαφορετικότητα. Αιτία στάθηκε ο εκπεφρασμένος λόγος κάποιων μαθητών και μαθητριών όσον αφορά στην προτίμησή τους στους άντρες πρωταγωνιστές. Συγκεκριμένα εκφράστηκε η απρόσμενη προτίμηση προς το πρόσωπο του τσιγγάνου πρωταγωνιστή στο περιεχόμενο της συζήτησης μιας συντροφιάς μαθητών και μαθητριών στο χώρο του σχολείου.

2. Η Έρευνα

Ο αντικειμενικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα. Η βασική υπόθεση της έρευνας σχετιζόταν με την πιθανή αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στους Τσιγγάνους, η οποία υποθετικά θα είχε διαμορφωθεί από τη συστηματική παρακολούθηση της τηλεοπτικής σειράς.

Η συγκεκριμένη ωστόσο ερευνητική προσπάθεια ξεκίνησε με μια αντίθετη υπόθεση, αυτή που έχει να κάνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με την αλλαγή των στάσεων των παιδιών απέναντι στον «άλλο». Ειδικότερα η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά την Άνοιξη του 1998 στην Δ' και ΣΤ' τάξη του 3ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Το 3ο Δημοτικό Σχολείο επιλέχθηκε, γιατί σ' αυτό φοιτούν μαθητές και μαθήτριες με διαφορετική από την ελληνική καταγωγή, γεγονός που δίνει στο σχολείο το χαρακτήρα μιας πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα στο σχολείο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες με αλβανική, ρωσική και τσιγγάνικη καταγωγή, γεγονός που συνεπάγεται την επαφή των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Η σχετική ερευνητική προσέγγιση είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (case study) και σε καμιά περίπτωση δεν επιχειρεί τη γενίκευση των συμπερασμάτων⁴.

Ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίζονται σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Συγκεκριμένα επιχειρείται μια προσπάθεια ανάλυσης λόγου των μαθητών, όπου τα ποσοτικά στοιχεία που παρατίθενται λειτουργούν συμπληρωματικά. Δόθηκαν συνολικά 72 ερωτηματολόγια (39 στην Δ' και 33 στην ΣΤ' Δημοτικού) που περιείχαν 3 κλειστές και 8 ανοιχτές ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν - εκτός από τα ερωτήματα που σχετίζονταν με τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών και την επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους - σε ερω-

2. Βλ. Bernstein, Basil *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, μετ. Σολωμών, Ι. Αλεξάνδρεια 1989, σελ. 230-232.

3. Το παράθεμα αυτό προέρχεται από δραδυνό τηλεοπτικό ειδησεογραφικό δελτίο του MEGA.

4. Βλ. Yin Robert K., *Case study research: Design and Methods*, Newbury Park, Sage Publications 1989, σελ. 23.

τήματα που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της εμφάνισης των ηρώων, να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με τις αποφάσεις των ηρώων, να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στη θέση τους και τελικά να δώσουν το τέλος που επιθυμούν στην ιστορία.

Η συγκεκριμένη απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης βασίζεται σε μια κοινωνικά προσανατολισμένη θεωρία για τη γλώσσα και το λόγο και προσεγγίζει τα δεδομένα στα πλαίσια της θεωρίας που αναπτύσσεται παρακάτω.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο προβληματισμός ο σχετικός με τις εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές στάσεις των μαθητών φαίνεται να έχει κινήσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών. Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές σχετικές έρευνες. Ωστόσο οι κυριότερες από αυτές είναι οι μελέτες που δημοσιεύονται στο διδλίο «Τι είν' η πατρίδα μας;» - Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση των Άννας Φραγκουδάκη και Θάλειας Δραγώνα, όπου διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους περιγράφονται και αξιολογούνται τα διάφορα έθνη στο σχολείο⁵. Αναφέρεται επίσης σε άλλο δημοσίευμα η ερευνητική προσπάθεια μιας ομάδας εκπαιδευτικών για τη στάση των παιδιών απέναντι στο «διαφορετικό»⁶. Οι περισσότερες από αυτές τις ερευνητικές προσπάθειες όμως αφορούν στην ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, όπου υιοθετείται η «ανάλυση συχνότητας» και η «ανάλυση ταξινόμησης» και στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, όπου «επιδιώκεται η προσεκτική και με κοινωνική ευαισθησία μελέτη του κειμένου σε συνάρτηση με τα ιστορικά δρώμενα», σε μια προσπάθεια προσδιορισμού της προβολής του «εαυτού» και των «άλλων»⁷.

Στα πλαίσια των σύγχρονων πολυεθνικών κοινωνιών αναπτύσσονται μεταξύ των μελών των κοινωνικών ομάδων διαφορετικοί λόγοι, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως βασικοί επικοινωνιακοί μηχανισμοί. Αυτοί οι λόγοι στοχεύουν, πέρα από την επικοινωνία, στην αναπαραγωγή και συντήρηση των καθιερωμένων κοινωνικών αντιλήψεων, συμπεριλαμβανομένων των προκαταλήψεων και των κοινωνικών στερεοτύπων, που υφίστανται και λειτουργούν σε κάθε κοινωνία. Η συμμετοχή του παιδιού σε αυτού του είδους την επικοινωνία είναι ο ισχυρότερος μηχανισμός δημιουργίας της «συνείδησης διαφοράς»⁸.

Οι μηχανισμοί των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων είναι αξιολογικοί και ταξινομητικοί. Ταξινομούν, δηλαδή, τις ομάδες ως καλές ή κακές στα πλαίσια μιας κοινωνικής ή φυλετικής ιεραρχίας. Στις περιπτώσεις στις οποίες οι κοινωνικές ομάδες

5. Βλ. Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια, «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σελ. 11.

6. Βλ. Αργυράκη Φ., Μιχαλάς Κ. κ.ά., «Η στάση των παιδιών απέναντι στο «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ» ΕΘΝΟΣ < ΧΡΩΜΑ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ», *Αντιπετράδια της εκπαίδευσης*, Τεύχ. 41, Φθινόπωρο 1996, σελ. 34-39.

7. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής έρευνες: Άχλης, Ν., (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, Μπονίδης, Κυριακός, (1995). «Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου», Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών Πρακτικά Ημερίδας της Μονάδας Έρευνας Σχολικών Βιβλίων (17 Μαΐου 1994), Κυριακίδης Θεσσαλονίκη, σελ. 13-33 και 198. κτλ.

8. Βλ. Γκότοβος, Α. *Ρατσισμός - Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα, 1996, σελ. 76.

αξιολογούνται και προσδιορίζονται φυλετικά, παράγεται ο ρατσιστικός λόγος, ο οποίος ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα.

Το φαινόμενο του ρατσισμού μαζί με αυτό του εθνικισμού ανάγονται κυρίως στο πρόβλημα του εθνοκεντρισμού, «στην ερμηνεία δηλαδή της εύνοιας προς την εθνική και φυλετική εσω- ομάδα, που παράγει από τη μια πλευρά έναν μεροληπτικό λόγο και από την άλλη έναν λόγο που κατηγοριοποιεί, ταξινομεί, αξιολογεί, κατατάσσει και διαφοροποιεί τις ομάδες μεταξύ τους»⁹.

Όσον αφορά στην παραγωγή του μειονοτικού λόγου από την πλευρά της μειονοτικής ομάδας, αυτός παράγεται ανεπιφύλακτα στις περιπτώσεις, όπου είτε η ομάδα διεκδικεί την αναγνώριση της ύπαρξής της είτε την προστασία της, δηλαδή ουσιαστικά της αυτο-αναγνώρισης της κοινωνικής μειονεξίας της¹⁰.

Μέσα στα παραπάνω θεωρητικά πλαίσια τα συμπεράσματα των ερευνών καταδεικνύουν την ύπαρξη ενός έντονα εθνοκεντρικού λόγου, την υιοτίμηση των διαφορετικών φυλετικών ομάδων και την οικειοποίηση του στερεοτύπου που μοιράζει τους λαούς και τους πολιτισμούς σε «ανώτερους» και «κατώτερους», με την αντίστοιχη αποδοχή και απόρριψη - απομόνωσή τους. Η μοναδικότητα, η συνεχής ιστορική παρουσία του εθνικού εαυτού, οι αναλλοίωτες εθνικές αξίες και οι «αιώνιες» εθνικές αρετές θεωρούνται δεδομένες και αναμφισβήτητες. Οι σχέσεις μεταξύ των λαών δεν παρουσιάζονται ισότιμες και αρμονικές, αλλά αναπτύσσονται στα πλαίσια της επιβολής των «ανώτερων» στους «ασθενέστερους» πολιτισμούς¹¹.

4. Ανάλυση Λόγου

Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει με τη «μεταφορά» των παιδιών στην τηλεοπτική πραγματικότητα και σε συσχετισμό με τη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα την αναζήτηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το λόγο τους στη γραπτή του μορφή. Η επιδίωξη αυτή στηρίζεται στην αντίληψη του λόγου ως μιας κοινωνικής πρακτικής που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σ' αυτό που ονομάζουμε «κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας». Δηλαδή, «ο λόγος φτιάχνει έναν κόσμο που είναι περισσότερο σταθερός και κατανοητός από αυτόν που πραγματικά βλέπουμε, που παίρνει τη θέση του στη συνείδησή μας και μετατρέπεται σ' αυτό που νομίζουμε ότι έχουμε δει. Και αφού η φυσική αντίληψη λειτουργεί με αυτόματη ανατροφοδότηση, το κενό ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και στον κοινωνικά κατασκευασμένο σταθερά μειώνεται, έτσι ώστε αυτό που πραγματικά «βλέπουμε» να τείνει να γίνεται αυτό που μπορούμε να «πούμε»¹².

Ο λόγος αντιμετωπίζεται ως ένα οργανωμένο σύνολο δηλώσεων που εκφράζει τις σημασίες και τις αξίες ενός θεσμού. Ο λόγος ορίζει, περιγράφει και περιορίζει τι είναι πιθανό και τι δε θεωρείται κατάλληλο να ειπωθεί στα πλαίσια των εκδηλώσεων ενός θεσμού. Ο εκπαιδευτικός λόγος στην προκειμένη περίπτωση αντανάκλα και συ-

νηρεί μέσα απ' τη σταθερή χρήση του τις κοινωνικές σημασίες του θεσμού της εκπαίδευσης¹³.

Οι λόγοι, που ενσαρκώνονται στα γραπτά και προφορικά κείμενα, δεν αντανάκλούν ή αναπαριστούν απλώς τις κοινωνικές οντότητες και τις σχέσεις που τις αποτελούν. Διαφορετικοί λόγοι τοποθετούν τους ομιλητές με διαφορετικούς τρόπους ως κοινωνικά υποκείμενα. Τα κοινωνικά αποτελέσματα του λόγου ενδιαφέρουν την ανάλυση λόγου.

Χρειάζεται να επισημανθεί, προκειμένου να γίνει κατανοητή η ερμηνεία των δεδομένων, η σημαντικότητα των ταξινομικών συστημάτων στη γλώσσα. Ως κοινωνικά όντα μαθαίνουμε μέσα από τις ταξινομήσεις και μαθαίνουμε τις ταξινομήσεις, οι οποίες είναι πάντοτε κοινωνικά δοσμένες και καθορισμένες. Μέσω των ταξινομικών συστημάτων μπορούμε να συσχετίσουμε τις αντιλήψεις ή τις λέξεις με νέες έννοιες ή μηνύματα. Με την επισήμανση του «λάθους» και του «σωστού» τα παιδιά αποκτούν ένα λεξιλόγιο μέσα από επιτυχημένα στάδια άρνησης και οριοθέτησης μαθαίνοντας στην πορεία τα ταξινομικά συστήματα της κοινωνίας¹⁴.

Η ανάλυση λόγου διαπερνά 3 στάδια: 1. Την περιγραφή, όπου αναγνωρίζονται οι τυπικές ιδιότητες του κειμένου. 2. Την ερμηνεία, δηλαδή τον εντοπισμό της σχέσης ανάμεσα στο κείμενο και την αλληλεπίδραση που απεικονίζεται και 3. Την εξήγηση, η οποία αναγνωρίζει και ερμηνεύει τη σχέση ανάμεσα στην αλληλεπίδραση και το κοινωνικό περιεχόμενο¹⁵.

Η παρουσίαση και ερμηνεία της παρούσας εργασίας επιχειρεί να κινηθεί στα πλαίσια των παραπάνω θέσεων, οι οποίες εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο μιας ολόκληρης φιλοσοφίας που προσβύει μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας.

5. Ανάλυση του Λόγου των μαθητών

Στην ανάλυση των κειμένων των παιδιών εξετάζονται ξεχωριστά τα κείμενα των μαθητών της Δ' Δημοτικού και στά των παιδιών της Στ' Δημοτικού, έτσι ώστε να επιχειρηθεί στη συνέχεια μια σύγκριση των δύο περιπτώσεων. Η διάκριση ανάμεσα στις δύο τάξεις και η μη ενιαία ανάλυση οφείλονται στην αρχική υπόθεση, η οποία αφορούσε στη διαφορά των στάσεων ανάμεσα στις δύο ηλικίες (9-10 και 11-12), με την έννοια ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μεγαλύτερων παιδιών είναι περισσότερο στερεοτυπικές, πιο ριζωμένες και λιγότερο ρευστές σε σχέση με τις αντιλήψεις των μικρότερων μαθητών. Η υπόθεση αυτή διαμορφώθηκε μετά από τη συστηματική επικοινωνία με τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάλυση βασίστηκε στη διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν τόσο από την ίδια τη δομή του ερωτηματολογίου όσο και με τη συστηματική ανάγνωση των κειμένων¹⁶.

13. Βλ. Kress G., *Linguistic processes in sociocultural practice*, Oxford University Press, London, 1989, σελ. 67-85

14. Βλ. Kress, G. ό.π. σελ. 60-69.

15. Βλ. Fairclough, Norman, *Language and Power*, Longman, London, 1996, σελ. 26-27.

16. Βλ. Ασκούνη, Ν., «Απέναντι σε δύο αντιθετικές φygούρες του «εθνικού άλλου»: στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών», στο «Τι είναι η πατρίδα μας»; *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, 1997, σελ. 283-322.

9. Βλ. Φραγκουδάκη, Άννα, Δραγώνα, Θάλεια, ό.π. σελ. 94-95.

10. Βλ. Χριστόπουλος, Δ., «Ανθρώπινα δικαιώματα και μειονοτικός λόγος στην Ελλάδα», *Σύγχρονα*

Θέματα, Τεύχ. 63, Απρίλιος - Ιούνιος 1997, σελ. 39-44.

11. Βλ. Φραγκουδάκη, Άννα, Δραγώνα, Θάλεια, ό.π. σελ. 321-322 και 481-483.

12. Βλ. Fairclough, Norman, *Language and Power*, Routledge, London, 1996, σελ. 5-10.

Τηλεοπτικές προτιμήσεις

Περισσότερο από το 50% των μαθητών και μαθητριών της Δ' και Στ' Δημοτικού (σε σύνολο 69 ερωτηματολογίων) δήλωσαν σαφή προτίμηση στη σχετική τηλεοπτική σειρά. Η πλειοψηφία των κοριτσιών (95% στην Δ' και 85,7% στην Στ') εξέφρασαν την προτίμησή τους στην τηλεοπτική σειρά. Αντίθετα περίπου τα μισά από τα αγόρια επέλεξαν την τηλεοπτική σειρά ως την αγαπημένη τους. Η σειρά «Ψίθυροι Καρδιάς» έρχεται πρώτη στις τηλεοπτικές προτιμήσεις των παιδιών, επιδεικνύοντας την επιτυχία της (βλ. πίνακα 1 και 2).

	Αγόρια		Κορίτσια		Αγόρια/Κορίτσια	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Αγαπημένη τηλεοπτική σειρά						
Είμαστε τον αέρα	3	17,6	0	0	3	8,4
Ψίθυροι καρδιάς	6	35,4	18	94,7	24	66,7
Δύο ξένοι	4	23,5	1	5,3	5	13,8
Και οι παντρεμένοι έχουν ψυχή	4	23,5	0	0	4	11,1
Σύνολο	17	100%	19	100%	36	100%

Πίνακας 1: Αγαπημένη τηλεοπτική σειρά της Δ' Δημοτικού

	Αγόρια		Κορίτσια		Αγόρια/Κορίτσια	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Αγαπημένη τηλεοπτική σειρά						
Είμαστε τον αέρα	2	11,1	0	0	2	6,25
Ψίθυροι καρδιάς	7	38,9	12	85,7	19	59,4
Δύο ξένοι	4	22,2	2	14,3	6	18,75
Και οι παντρεμένοι έχουν ψυχή	5	27,8	0	0	5	15,6
Σύνολο	18	100%	14	100%	32	100%

Πίνακας 1: Αγαπημένη τηλεοπτική σειρά της Στ' Δημοτικού

Για την επεξεργασία των υπόλοιπων θεματικών ομάδων επιλέχθηκαν 26 ερωτηματολόγια της Δ' και 28 της Στ' Δημοτικού, αυτά των παιδιών που παρακολουθούσαν την τηλεοπτική σειρά.

Αγαπημένος ήρωας

Αγαπημένο πρόσωπο της ιστορίας για τα παιδιά της Δ' Δημοτικού αναδείχθηκε η Ερατώ, η ηρωίδα που ενσαρκώνει την Τσιγγάνα (22 προτιμήσεις). Ακολουθεί ο μη Τσιγγάνος πρωταγωνιστής (17 προτιμήσεις). Η πλειοψηφία των παιδιών, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο, επέλεξε το ζευγάρι των πρωταγωνιστών. Τα παιδιά στην περίπτωση της κεντρικής ηρωίδας δε φαίνεται να έλαβαν υπόψη τους την καταγωγή

της παρά μόνο τη θετική προβολή της και το γεγονός ότι αποτελεί το βασικό πρόσωπο γύρω από το οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' Δημοτικού επέλεξαν ως αγαπημένο πρόσωπο επίσης την ηρωίδα. Ωστόσο ως προς τα υπόλοιπα πρόσωπα παρουσιάζεται διαποροά τις απαντήσεις των μαθητών. Παρατηρείται επίσης μια σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών της μικρότερης ηλικίας σε σύγκριση με αυτές των μεγαλύτερων: ο μη Τσιγγάνος πρωταγωνιστής στο λόγο των μαθητών της Δ' Δημοτικού μοιράζεται τις ίδιες επιλογές με τον τσιγγάνο πρωταγωνιστή.

Ο λόγος των μαθητών και μαθητριών δίνει μια σαφή πρωτοπορία στη βασική ηρωίδα, αφού τα περισσότερα από τα παιδιά επέλεξαν την Ερατώ ως το κεντρικό πρόσωπο και την αγαπημένη ηρωίδα ανάμεσα στους πρωταγωνιστές.

Το γνώρισμα της ομορφιάς

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (88,5% και 79,3%) επέλεξε το μη τσιγγάνο πρωταγωνιστή ως το πρόσωπο που προσεγγίζει το πρότυπο της ομορφιάς.

«Μου αρέσει ο Αντώνης, (ο μη τσιγγάνος) γιατί είναι ξανθός και δεν έχει μουστάκι» (κορίτσι).

«Μου αρέσει ο Αντώνης, γιατί είναι ασπρούλης» (αγόρι).

«Μου αρέσει ο Αντώνης, γιατί είναι ψηλός και έχει ξανθά μαλλιά» (αγόρι).

«Μου αρέσει ο Αντώνης, γιατί έχει ωραία μάτια» (κορίτσι).

Αν εξαιρέσουμε τις απαντήσεις των παιδιών που παρουσιάζουν αδυναμία στην αιτιολόγηση της προτίμησής τους, η πιο συνηθισμένη αιτιολόγηση αφορά στα «χρώματα» των δύο πρωταγωνιστών. Έτσι υπάρχει μια σαφής διάκριση ανάμεσα στο λευκό και το σκούρο χρώμα, το χρώμα των μαλλιών και των ματιών, με το ανοιχτό χρώμα να τοποθετείται στην υψηλότερη θέση της ιεράρχησης που δίνουν τα παιδιά. Κατά συνέπεια τα ωραία μάτια είναι αυτά που έχουν ανοιχτό χρώμα και αντίστοιχα το ανοιχτό δέρμα αποτελεί δείγμα ομορφιάς. Τα ξανθά μαλλιά αντιστοιχούν στα ωραία μαλλιά και αποτελούν στοιχείο ομορφιάς σε αντίθεση με το χαρακτηριστικό των σκούρων μαλλιών, όπως και το γνώρισμα των σκούρων ματιών, που δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο ομορφιάς που υιοθετούν τα παιδιά.

Οι υπόλοιπες απαντήσεις των μαθητών αφορούν στο χαρακτηριστικό της δύναμης και της «μαγκιάς», στον καλό χαρακτήρα και στην υποκριτική τέχνη. Τα γνωρίσματα αυτά αντιπροσωπεύουν για τα μισά περίπου παιδιά δείγματα ομορφιάς. Υπονοείται ωστόσο, πως ο τσιγγάνος ήρωας δεν αντιπροσωπεύει ανάλογα γνωρίσματα ή καλύτερα αναδεικνύει τα αντίθετα από αυτά.

Το γνώρισμα της δύναμης

Ως προς το γνώρισμα της δύναμης οι απόψεις των παιδιών της Δ' τάξης σχεδόν μοιράζονται ανάμεσα στους δύο ήρωες. Το προσάδισμα έχει ο Τσιγγάνος ήρωας (15 αναφορές) σε σχέση με τις υπόλοιπες (11) που αφορούν στο μη Τσιγγάνο ήρωα. Τα κορίτσια φαίνεται να θεωρούν τον Τσιγγάνο ήρωα πιο δυνατό σε αντίθεση με τα αγόρια που δλέπουν το στοιχείο της δύναμης να αντανακλάται στη συμπεριφορά του μη Τσιγγάνου πρωταγωνιστή.

«Ο Μάρκος (ο τσιγγάνος ήρωας), γιατί είναι νεοφώτιστος» (κορίτσι).

- «Ο Αντώνης, γιατί προστατεύει την Ερατώ» (κορίτσι).
- «Ο Μάρκος, γιατί είναι τσιγγάνος» (κορίτσι και αγόρι).
- «Ο Μάρκος, γιατί είναι σκληρός» (κορίτσι).
- «Ο Μάρκος, γιατί όλοι οι νεοφώτιστοι τα 'βαλαν με τον Αντώνη» (κορίτσι).
- «Ο Μάρκος, γιατί έχει εκπαιδευτεί καλά» (αγόρι).

Ο λόγος των παιδιών έτσι όπως εκφράζεται παραπάνω, είναι αντιπροσωπευτικός στη συγκεκριμένη θεματική ομάδα. Το γνώρισμα της δύναμης φαίνεται να ανάγεται στην ιδιαίτερη «φύση» της φυλής. Έτσι, ο Τσιγγάνος ήρωας είναι δυνατός είτε γιατί είναι Τσιγγάνος, λόγω δηλαδή, μιας δήθεν φυσικής αιτιότητας, είτε γιατί «έχει εκπαιδευτεί καλά» στα πλαίσια της κοινότητάς του.

Σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά, οι μαθητές της Στ' - στη συντριπτική τους πλειοψηφία - θεωρούν πως στη φιγούρα του μη Τσιγγάνου πρωταγωνιστή αντανakλάται το πρότυπο του δυνατού άντρα.

- «Ο Αντώνης, γιατί οι νεοφώτιστοι φέρανε πολλούς για να τον δείρουν» (αγόρι)
- «Ο Μάρκος, γιατί οι τσιγγάνοι είναι πιο δυνατοί» (αγόρι και κορίτσι).
- «Ο Μάρκος, γιατί οι γύφτοι δουλεύουν και εκπαιδεύονται, έτσι και ο Μάρκος» (αγόρι).

«Ο Αντώνης, γιατί έχει μπράτσα είναι και ωραίος» (κορίτσι).

Ο κυρίαρχος λόγος των παιδιών εμφανίζει μια δεβαιότητα ως προς το χαρακτηριστικό της δύναμης του Τσιγγάνου ήρωα, που δε χρειάζεται αιτιολόγηση, αφού πρόκειται για ένα φυσικό και εμφανές γνώρισμα λόγω της φυλής και της ανάλογης «εκπαίδευσης». Αντίθετα, ο λόγος των περισσότερων παιδιών και των δύο τάξεων για το μη τσιγγάνο ήρωα αιτιολογείται με βάση την αγάπη του για την ηρωίδα, τη δυναμικότητά του και την εξωτερική του εμφάνιση, χαρακτηριστικά με θετική χροιά.

Το γνώρισμα της βιαιότητας

Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών βλέπει τη βία συμπεριφορά στο πρόσωπο του τσιγγάνου ήρωα.

- «Ο Μάρκος, γιατί είναι κακός» (κορίτσι και αγόρι Δ' τάξης)
- «Ο Μάρκος γιατί είναι σκληρός» (κορίτσι Δ' τάξης)
- «Ο Μάρκος, γιατί είναι ζηλιάρης» (κορίτσι Δ' και αγόρι Στ' τάξης)
- «Ο Μάρκος, επειδή χρησιμοποιεί όπλα» (αγόρι Δ' και κορίτσι Στ' τάξης)
- «Ο Μάρκος, είναι νευρικός και τα βάζει με όλους» (κορίτσι Δ' τάξης)
- «Ο Μάρκος, γιατί είναι τσιγγάνος» (κορίτσι και αγόρι Δ' τάξης)
- «Ο Μάρκος, γιατί είναι γύφτος και οι γύφτοι εκδιάζουν, αν κάτι δεν τους ταιριάζει» (κορίτσι Στ').

Ο λόγος των παιδιών σ' αυτή την ερώτηση είναι αμφίθυμος. Η βία συμπεριφορά δεν αιτιολογείται με άμεσες αναφορές στις φυλετικές καταβολές, αλλά ερμηνεύεται με βάση την εξωτερική συμπεριφορά του ήρωα. Παρατηρήθηκαν ωστόσο 5 αναφορές, οι οποίες ξεκινώντας από μια περίπτωση γενικεύουν σε ολόκληρο τον πληθυσμό, με αποτέλεσμα η αρχική τοποθέτηση να λαμβάνει τα χαρακτηριστικά της προκατάληψης. Έτσι για τους μαθητές η βιαιότητα μεταφράζεται ως σκληρότητα και νευρικότητα, οι οποίες εκδηλώνονται με τη «χρήση όπλων», τον «ξυλοδαρμό» και τις «βίαιες κινήσεις». Πρόκειται για συμπεριφορές που είναι ορατές και ευδιάκριτες σε

οίηση του χαρακτήρα των ηρώων με βάση το σενάριο. Ωστόσο εξακολουθεί να αποτελεί μια στερεοτυπική παρουσίαση, η οποία φαίνεται να γενικεύεται στο λόγο - και κατά συνέπεια στις στάσεις - των παιδιών, γεγονός που συμβάλλει στην επιβεβαίωσή της και στη δικαιώνισή της.

«Ο γαμπρός»

Η επιθυμία των περισσότερων μαθητών και μαθητριών είναι ο γάμος ανάμεσα στην Ερατώ και το μη Τσιγγάνο πρωταγωνιστή, χωρίς να προβάλλεται ως εμπόδιο η διαφορετική κουλτούρα και καταγωγή. Τα παιδιά δεν αρνούνται τη συμβίωση των δύο ανθρώπων. Αλλά αντίθετα τη θεωρούν ως την ευτυχιωμένη κατάληξη, αντίληψη που υιοθετείται μόνο στα πλαίσια της τηλεοπτικής πραγματικότητας.

«Θα ήθελα η Ερατώ να παντρευτεί τον Αντώνη, γιατί είναι πιο όμορφος» (κορίτσι)

«Η Ερατώ πρέπει να παντρευτεί τον Αντώνη, γιατί αγαπιούνται» (αγόρι)

«Εγώ θα ήθελα να παντρευτεί τον Αντώνη, γιατί είναι πιο ωραίος και καλός» (κορίτσι)

«Τον Αντώνη, γιατί θα ζήσει καλύτερα» (αγόρι)

Τα παιδιά - ανεξάρτητα από το φύλο και το οικονομικό περιβάλλον - θεωρούν ως σημαντικότερους λόγους για την επιλογή τους την ομορφιά μαζί με την καλοσύνη και την αγάπη. Έτσι παρουσιάζεται συνέπεια τόσο στη σκέψη όσο και στο λόγο των παιδιών με τις προηγούμενες απαντήσεις τους σχετικά με το πρότυπο ομορφιάς, που βλέπουν να ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του μη τσιγγάνου πρωταγωνιστή.

Όσον αφορά στις λιγοστές επιλογές των παιδιών (5) στο πρόσωπο του Τσιγγάνου, αυτές αιτιολογούνται κυρίως με βάση τον ηθικό κώδικα των παιδιών. Οι μαθητές θεωρούν πιο θεμιτό το γάμο της Ερατώ με το Μάρκο, επειδή ο Αντώνης (ο μη Τσιγγάνος) είναι ήδη αρραβωνιασμένος. Ωστόσο η πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται να αγνοεί ή καλύτερα να λησμονεί το γεγονός ότι το ζευγάρι των τσιγγάνων πρωταγωνιστών έχει παντρευτεί. Το γεγονός του γάμου δε θεωρείται εμπόδιο για τους περισσότερους μαθητές στη σχέση ανάμεσα στη Τσιγγάνα και το μη Τσιγγάνο πρωταγωνιστή. Στην προκειμένη περίπτωση δεν εμφανίζονται ηθικοί ή κοινωνικοί φραγμοί. Έχουν παραγκωνιστεί.

Η πλειοψηφία των παιδιών της Στ' Δημοτικού επίσης επιθυμεί το γάμο της ηρωίδας με το μη Τσιγγάνο πρωταγωνιστή, αλλά σε χαμηλότερο ποσοστό από αυτό των μικρότερων παιδιών. Οι περισσότερες αιτιολογήσεις των παιδιών αφορούν στο γεγονός ότι η πρωταγωνίστρια δεν είναι αποδεκτή από την οικογένεια του μη Τσιγγάνου και άρα είναι προτιμότερο να επιστρέψει στην οικογένειά της. Οι μαθητές παρουσιάζουν ως κυρίαρχο λόγο την αγάπη του, την καλοσύνη του και την ομορφιά του, ιδιότητες που δε σχετίζονται άμεσα με τα συγκεκριμένα ταξινομικά πλαίσια, όπως στην πρώτη περίπτωση.

«Τον Αντώνη, γιατί έχει καλή καρδιά και γιατί η Ερατώ αγαπάει τον Αντώνη» (αγόρι)

«Τον Αντώνη, γιατί είναι πιο όμορφος» (κορίτσι και αγόρι)

«Το Μάρκο για να ζήσουν φυσιολογικά χωρίς μπλεξίματα» (αγόρι)

«Το Μάρκο, γιατί αλλιώς θα χάλαγε η φιλία της με την οικογένειά της και με το χωριό» (αγόρι)

«Το Μάρκο, γιατί είναι από τη φυλή της και επειδή ήταν τόσα χρόνια αρραβωνιασμένη» (κορίτσι)

«Το Μάρκο, γιατί η οικογένεια του Αντώνη δεν τη θέλει» (κορίτσι)

«Ο Αντώνης, γιατί είναι πιο όμορφος και όχι τσιγγάνος και επειδή αγαπάει περισσότερο την Ερατώ» (κορίτσι)

Τα παιδιά της Στ' Δημοτικού, σε αντίθεση με τα παιδιά της Δ' τάξης, φαίνεται να αντιλαμβάνονται τόσο τις κοινωνικές συνέπειες μιας συμπεριφοράς και συμβίωσης που αποκλίνει από τις καθιερωμένες όσο και τον κοινωνικό και πολιτισμικό διαχωρισμό ανάμεσα στους δύο κόσμους. Μια επικείμενη σύνθεση των δύο πολιτισμών μάλλον θα προκαλούσε «μπλεξίματα».

Τοποθετώντας τον εαυτό στη θέση του «άλλου»

Ζητώντας από τα παιδιά να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των τριών ηρώων ανάλογα με το φύλο τους, επιδιώχθηκε η «μεταφορά» των παιδιών από την τηλεοπτική πραγματικότητα στον κοινωνικό τους περίγυρο, καθώς καλούνταν να μιλήσουν για τις προσωπικές τους επιλογές, οι οποίες έχουν κατασκευαστεί από το κοινωνικό τους περιβάλλον και τις εμπειρίες τους μέσα σ' αυτό.

Ο λόγος των μαθητριών της Δ' Δημοτικού παρουσιάζει μια μικρή διασπορά, ιδιαίτερα εμφανή στις επιλογές των κοριτσιών που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, ο λόγος των κοριτσιών που ανήκουν σε χαμηλότερα στρώματα είναι πιο σταθερός, καθώς οι περισσότερες «θα παντρεύοντας τον μη Τσιγγάνο πρωταγωνιστή». Οι δυνατότητες των επιλογών των μαθητριών που προέρχονται από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα εκτείνονται σε ένα ευρύτερο πεδίο, το οποίο αντιστοιχεί με το εύρος των δυνατοτήτων τους και της πρόσβασης τους στα πλαίσια του γλωσσικού και κοινωνικού τους επιπέδου, σε αντίθεση με αυτό των παιδιών που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα¹⁷.

Η παραπάνω επιλογή είναι κυρίαρχη γενικά στις προτιμήσεις των μαθητριών, γεγονός που καταδεικνύει τη συνέπεια στα κείμενά τους.

«Θα αγαπούσα τον Αντώνη»

«Θα παντρευόμουν οπωσδήποτε τον Αντώνη»

«Θα ήμουν χαρούμενη»

«Θα γυρνούσα στην οικογένειά μου και στο Μάρκο»

Παρατηρήθηκαν επίσης και ακραίες υποθετικές ενέργειες είτε με μια απαισιόδοξη είτε με αισιόδοξη / ενεργητική χροιά: «Θα αυτοκτονούσα, γιατί δε θα μου άρεζε ο Μάρκος», «Κανέναν, θα συνέχιζα τη ζωή μου».

Σχετικά με τις αποφάσεις των αγοριών της Δ' τάξης, κυρίαρχη παρουσιάζεται αυτή του γάμου με την Ερατώ. Στη θέση του Τσιγγάνου πρωταγωνιστή οι απόψεις μοιράζονται ανάμεσα στο γάμο και το χωρισμό του ζευγαριού. Και στις δύο περιπτώσεις εκφράζονται δίκαιες γλωσσικές πράξεις: «Θα σκότωνα τον Αντώνη», «Δε θα άφηνα τον Αντώνη να την ερωτευτεί», «Θα σκοτωνόμουν». Αξίζει να σημειωθεί πως τέτοιου είδους πράξεις αναφέρονται αποκλειστικά στην περίπτωση που τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του Τσιγγάνου. Η αντίστοιχη μοναδική συμπε-

ριφορά στην άλλη περίπτωση είναι η προσφορά δόθειας: «Θα δοηθούσα τους γύφτους». Πρόκειται για μια πράξη φιλανθρωπίας προς τους αδύναμους «άλλους».

Σύμφωνα με το λόγο των κοριτσιών της Στ' Δημοτικού παρατηρούμε πως στην πλειοψηφία τους θα συνέχιζαν τη ζωή τους με το μη Τσιγγάνο ήρωα, με την προϋπόθεση όμως - μια προϋπόθεση που δεν τέθηκε σε καμία περίπτωση στα κείμενα των μικρότερων παιδιών - να «ντύνονταν κανονικά».

Όπως στις προηγούμενες απαντήσεις έτσι και εδώ υπάρχει μια σταθερότητα στην επιλογή των κοριτσιών που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες μαθήτριες των οποίων οι απαντήσεις παρουσιάζουν ποικιλία.

«Θα πήγαινα με τον Αντώνη κάπου μακριά για να μη μας ενοχλεί κανείς»

«Θα παντρευόμουν τον Αντώνη και δε θα φορούσα άλλο τα τσιγγάνικα και θα έδαζα τα ελληνικά»

«Ό,τι έκανε και η Ερατώ, αλλά θα προτιμούσα να μην είμαι τσιγγάνα»

«Θα πήγαινα με τον Αντώνη και προπαντός δε θα φορούσα τσιγγάνικα ρούχα, όσο για τη δουλειά μου θα την παρατούσα»

«Θα πήγαινα με τον Αντώνη να με κρύψει για ένα διάστημα και μετά θα ντυνόμουν κανονική κοπέλα και θα παντρευόμουν τον Αντώνη».

Η επιτυχημένη συμβίωση φαίνεται να εξαρτάται από την αλλαγή της τσιγγάνικης ενδυμασίας, η οποία αποτελεί το κατεξοχήν εμφανές γνώρισμα πολιτισμικής διαφοροποίησης, γεγονός το οποίο φανερώνει τη γνώση του κώδικα της ενδυμασίας και των συννηθισμένων της από τα παιδιά. Κατά συνέπεια η πολιτισμική αφομοίωση της «αδύναμης» πολιτισμικής ομάδας στην κυρίαρχη είναι απαραίτητη, προκειμένου για την επίτευξη μιας αρμονικής συνύπαρξης.

Οι απαντήσεις των αγοριών της Στ' τάξης μοιράζονται ανάμεσα στη συμβίωση και το χωρισμό. Ωστόσο οι απαντήσεις τους υποδηλώνουν μια αρκετά διαφοροποιημένη στάση σε σχέση με αυτή των μικρότερων παιδιών: «Θα την άφηνα να κάνει ό,τι θέλει», «Θα την άφηνα ήσυχη και θα κοίταζα το μέλλον μου». Υπονοείται η πιθανότητα ενός αβέβαιου μέλλοντος στην περίπτωση της συνύπαρξης των δύο πρωταγωνιστών. Οι υπόλοιπες στάσεις είναι παρόμοιες μ' αυτές των παιδιών της Δ' τάξης.

Οι στάσεις των αγοριών της Στ' Δημοτικού εμφανίζονται περισσότερο σταθερές και ομοιογενείς. Το 82% των μαθητών που τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του Τσιγγάνου ήρωα, υιοθετεί τη βίαιη μορφή συμπεριφοράς, που στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται φυσική και δεδομένη, επιδεικνύοντας τις προηγούμενες τοποθετήσεις τους.

«Αν ήμουν στη θέση του Μάρκου, θα έδερνα τον Αντώνη»

«Αν ήμουν, θα την σκότωνα την Ερατώ»

«Θα σκότωνα τον Αντώνη»

Είναι αξιοσημείωτη η διαφορά που παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών ως προς την αντίδραση των δύο ηρώων. Σύμφωνα με τα κείμενά τους ο λόγος τους φαίνεται να ακολουθεί τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των ηρώων, έτσι όπως διαμορφώνονται στα πλαίσια της τηλεοπτικής σειράς.

Από τη χρήση των υποθετικών φράσεων φαίνεται πως τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν τους εαυτούς τους σε υποθετικά πλαίσια.

17. Βλ. Kress G., ό.π. σελ. 60-64.

Η κατάληξη της ιστορίας

Η ομάδα των μαθητών και μαθητριών επιθυμεί το γάμο του μη Τσιγγάνου ήρωα με την Τσιγγάνα ηρωίδα της ιστορίας. Ωστόσο στο λόγο των κοριτσιών πολύ σημαντική θέση κατέχει το τραγικό τέλος της ιστορίας: η αυτοκτονία είτε τη Ερατώ είτε του Αντώνη και της Ερατώ. Στα πλαίσια δύο κοινωνιών οι οποίες δεν αποδέχονται τις σχέσεις που αποκλίνουν από το «κανονικό ή το εθιμοτυπικό» και απομακρύνονται από το περιεχόμενο της πολυτίμητης αλληλεγγύης ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, τα μικρά παιδιά φαίνεται να θεωρούν ως λύση την έσχατη, αυτή του θανάτου, που δε δίνει περιθώρια αντίδρασης και αλλαγής. Ο θάνατος του ζευγαριού αποτελεί τραγικό τέλος, ενώ ο θάνατος του τσιγγάνου ήρωα είναι λυτρωτικός για το ζευγάρι.

«Το τέλος θα είναι ότι θα παντρευτεί ο Αντώνης με την Ερατώ και με το Μάρκο θα υπάρχουν εξελίξεις» (κορίτσι)

«Η Ερατώ και ο Αντώνης θα πεθάνουν» (κορίτσι)

«Θα ήθελα πολύ στο τέλος της ιστορίας η Ερατώ να παντρευτεί τον Αντώνη και να κάνουν πολλά παιδιά και να ζήσουν πολύ ευτυχισμένοι» (κορίτσι)

«Θα ήθελα ο Μάρκος με τον Αντώνη να συναντηθούν, να δώσουν τα χέρια και τότε ο Μάρκος ν' αφήσει τον Αντώνη να παντρευτεί την Ερατώ» (κορίτσι)

«Η Ερατώ θα μπει μέσα στο αυτοκίνητο του Αντώνη και θα σκοτωθούν επίτηδες. Και θα τους ψάχνουν, θα τους βρουν και θα τους πάνε στο νοσοκομείο και θα τους πουν ότι σκοτωθήκανε και οι δύο» (κορίτσι)

«Εγώ θα ήθελα να τελειώσει ωραία και θα ήθελα πάρα πολύ να σκοτωθεί ο Μάρκος για να μην εμποδίζει άλλο την Ερατώ» (κορίτσι)

Η κατάληξη που προτείνουν τα μεγαλύτερα παιδιά, δεν εμφανίζει μεγάλη απόκλιση από αυτή των μικρότερων παιδιών. Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά της Στ' τάξης συνδέουν το τέλος της ιστορίας με κάποια από τις - θεμελιωμένες στην κοινωνική προκατάληψη - προηγούμενες αντιλήψεις τους, θέση που δεν εμφανίζεται στα ανάλογα κείμενα των μικρότερων παιδιών. Χαρακτηριστική επίσης είναι η υποτίμηση της τσιγγάνικης κοινωνίας από τους μαθητές μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων φράσεων («φάρα», «γύφτοι») καθώς και η αναφορά στο γνώρισμα του θρησκευματος, το οποίο σύμφωνα με το λόγο των παιδιών δε χαρακτηρίζει τον τσιγγάνικο πολιτισμό.

«Ο Αντώνης θα παντρευτεί την Ερατώ και ο Μάρκος θα αυτοκτονήσει» (αγόρι)

«Θα δγάλει η Ερατώ τα τσιγγάνικα ρούχα, θα χωρίσει ο Αντώνης με την Άννα και θα παντρευτεί με την Ερατώ κι έτσι πιστεύω ότι θα ήταν καλύτερα για την Ερατώ, αλλά όχι για τη φάρα της» (κορίτσι)

«Στο τέλος ο Αντώνης και η Ερατώ να αυτοκτονήσουν, επειδή τους χωρίζουν όλοι οι γύφτοι» (κορίτσι)

«Να γινόταν κάτι και η Ερατώ να έπαυε να ήταν τσιγγάνα και να πήγαιναν σε μια εκκλησία και να έκαναν θρησκευτικό γάμο» (κορίτσι)

4.1 Η φωνή των «άλλων»

Στα πλαίσια της ερμηνείας του λόγου των μαθητών εξαιρέθηκαν τρία ερωτήματα - σχετικά με τη φωνή των «άλλων» - στην προκει-

μένη περίπτωση των τσιγγάνων. Ο λόγος των δύο από τους τρεις μαθητές εκφράζει την ιδιαίτερη πολιτισμική φυσιογνωμία της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας. Ο τρίτος μαθητής φαίνεται ν' αποκλίνει από τις αναμενόμενες στάσεις, οι οποίες εκφέρονται από τους δύο άλλους μαθητές και πλησιάζει τις στάσεις των υπόλοιπων μαθητών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον κυρίαρχο λόγο τους, ο τσιγγάνος πρωταγωνιστής είναι ο πιο όμορφος, ο πιο δυνατός και ο πιο δίκαιος, γνωρίσματα που παισιώνονται με θετικές αποχρώσεις. Τα παιδιά δεν αρνούνται, αλλά δηλώνουν το γεγονός ότι ανήκουν στην ίδια φυλή με την τηλεοπτική ομάδα των Τσιγγάνων, γεγονός που δημιουργεί ταύτιση και αίσθημα αλληλεγγύης. Παράλληλα τα παιδιά αιτιολογούν τις αποψεις τους με βάση τους ηθικούς κώδικες της ομάδας τους. Θεωρούν ανάρμοστο το πόμπειο του γάμου ή της συμβίωσης ενός άνδρα μη Τσιγγάνου με μια γυναίκα Τσιγγάνα, ιδιαίτερα μάλιστα όταν έχει μεσολαβήσει ένας αρραβώνας. Επιθυμούν τη διαφοροποίηση, τουλάχιστον στα συγκεκριμένα πλαίσια και στηρίζουν την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων που επικρατεί στην ομάδα τους, χωρίς καμιά πιθανότητα ανατροπής τους, έστω και στα τηλεοπτικά δρώμενα.

«Η Ερατώ, γιατί είναι όμορφη και είμαστε περίπου ίδιο σόι» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Εγώ θα ήθελα να την πάρει ο Μάρκος, γιατί δε γίνονται αυτά τα πράγματα» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Ο Μάρκος, γιατί είναι τσιγγάνος και γιατί τσιγγάνος θα πει αγάπη» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Ο Μάρκος, γιατί οι τσιγγάνοι είναι πιο δυνατοί από τους Έλληνες» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Ο Μάρκος, γιατί ο Αντώνης δεν μπορεί να δει τους τσιγγάνους, ενώ ο Μάρκος μπορεί να δει τον Αντώνη» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Θα ήθελα να παντρευτεί τον Μάρκο, γιατί οι τσιγγάνοι δεν παίρνουν Έλληνες, οι τσιγγάνοι θα πάρουν τσιγγάνα και οι Έλληνες θα πάρουν Έλληνες» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Θα έκανα αυτό που έπρεπε, θα έδερα τον Αντώνη» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Θα έκανα αυτό που έπρεπε, θα έδερα τον Αντώνη» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

«Θα έκανα αυτό που έπρεπε, γιατί η Ερατώ είναι αρραβωνιασμένη» (αγόρι με τσιγγάνικη καταγωγή).

Ο λόγος των παιδιών υποδηλώνει ένα σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στην ομάδα των Τσιγγάνων και των «Ελλήνων». Τα παιδιά θέτουν όρια στις σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες, όρια που έχουν ήδη καθοριστεί - και αποτελούν ηθικό κώδικα - από τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες και την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, μια ιδιαιτερότητα απόλυτα ανθεκτική στη διάρκεια της ιστορίας.

Όσον αφορά τέλος, στα κείμενα του τρίτου Τσιγγάνου μαθητή, παρουσιάζονται οι ίδιες αντιλήψεις και στάσεις με αυτές των παιδιών της «άλλης» ομάδας, γεγονός που υποδηλώνεται και από τη (γραπτή) δήλωσή του παιδιού ότι μένει στη Φλώρινα - και όχι στο «Συνοικισμό», όπως σημειώνουν οι δύο συμμαθητές του:

«Μ' αρέσει ο Αντώνης, γιατί είναι όμορφος, γιατί αγαπάει την Ερατώ» (αγόρι με

κής διάκρισης. Αλλιώς με την αποκλειστική χρήση του κυρίαρχου ψυχαγωγικού φορέα στην προώθηση κοινωνικών και ανθρωπιστικών μηνυμάτων υπάρχει πάντα η σοβαρή πιθανότητα της «γραφικής» και «εξωτικής» σκιαγράφησης και αντιμετώπισης του άλλου, μιας αντιμετώπισης που παρέχει ένα άλλοθι στην εθελοτυφλία και τον εφησυχασμό μας απέναντι σε βασικά ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ)

- Αγγελόπουλος, Γιώργος, «Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες - Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου τους», *Σύγχρονα θέματα*, Τεύχ. 63, Απρίλιος - Ιούνιος 1997.
- Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ. Ντούσα, Δ. κ.ά. «Η στάση των παιδιών απέναντι στο «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ» ΕΘΝΟΣ, ΧΡΩΜΑ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ», *Αντιτετράδα της εκπαίδευσης*, Τεύχ. 41, Φθινόπωρο 1996.
- Γεωργιάς, Δημ. *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τ.Β', Αθήνα, 1995.
- Γκότοβος, Α., *Ρατσισμός - Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής*, Υπουργείο εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα 1996.
- Greenfield - Marks, Patricia, *Μέσα ενημέρωσης και Παιδί - Οι επιπτώσεις της τηλεόρασης, των βιντεοπαιχνιδιών και των κομπιούτερ*, μετ. Σ. Σταυρακοπούλου, επιμ. Α. Γεωργαντά, εκδ. Π. Κουτσούμτος, Αθήνα 1988.
- Φραγκουδάκη, Άννα - Δραγώνα Θάλεια, «Τι είν' η πατρίδα μας' » *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.
- Χριστόπουλος, Δ., «Ανθρώπινα δικαιώματα και μειονοτικός λόγος στην Ελλάδα», *Σύγχρονα Θέματα*, Τεύχ. 63, Απρίλιος - Ιούνιος 1997.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΞΕΝΗ)

- Fairclough, Norman, *Language and Power*, Longman, London, 1996.
- Hodge, Robert & Kress Gunther, *Language as Ideology*, Routledge, London, 1996.
- Kress, Gunther, *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford University Press, London, 1989.
- Yin, R.K., *Case study Research: Design and Methods* - Newbury Park: Sage Publications, 1989.