

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

«Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολύτροπος Πέτρος Σταυρούλα
Μπασιτέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

«Παρελθόν; Κάτι έχω ακούσει...»: περιγραφή και
τρόποι διαμόρφωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου
των αλλοδαπών μαθητών

Ιωάννα Παπαμαγκανά

doi: [10.12681/edusc.344](https://doi.org/10.12681/edusc.344)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαμαγκανά Ι. (2016). «Παρελθόν; Κάτι έχω ακούσει...»: περιγραφή και τρόποι διαμόρφωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1105–1115. <https://doi.org/10.12681/edusc.344>

«Παρελθόν; Κάτι έχω ακούσει...»: περιγραφή και τρόποι διαμόρφωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών

Παπαμαγκανά Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Β/θμιας ΠΕ02, διδάκτωρ ΑΠΘ
e-mail: ioapapa@hotmail.com

Περίληψη

Η απόκτηση ενός ολοκληρωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου για το παρελθόν αποτελεί σημαντικότατο εφόδιο ειδικά στις σύγχρονες απαιτητικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών που σχετίζεται με τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος. Αρχικά εντοπίζουμε και ταξινομούμε τις επίσημες και ανεπίσημες πηγές, οι οποίες συνδιαμορφώνουν τις απόψεις των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα έρευνας με θέμα τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος, η οποία πραγματοποιήθηκε σε τρία διαπολιτισμικά σχολεία και μελέτησε- εκτός των άλλων- τους τρόπους διαμόρφωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε εκείνα που αφορούν στο πολιτισμικό κεφάλαιο που αφορά στη χώρα υποδοχής και σε εκείνα που σχετίζονται με τη χώρα καταγωγής. Και στις δύο περιπτώσεις το πολιτισμικό κεφάλαιο παρουσιάζεται αποσπασματικό, στηρίζεται συχνά σε πλάνες, ή είναι μονοδιάστατο. Η κριτική προσέγγιση, η αναθεώρηση απόψεων και γνώσεων, η συσχέτιση των επισκέψεων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και η διαπολιτισμική προσέγγιση φαινομένων του υλικού πολιτισμού είναι οι βασικές προτάσεις της ανακοίνωσης.

Λέξεις κλειδιά: υλικός πολιτισμός, παρελθόν, αρχαιολογία, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικό κεφάλαιο

Abstract

The acquisition of a competent cultural capital of the past is of high importance especially under the modern demanding educational conditions. The current paper aims to explore the ways with which immigrant students form their cultural capital on material culture of the past. The paper starts by finding and sorting the formal and informal sources which shape the students' views. Next we present the results of a research on material culture of the past, which took place in three intercultural schools and studied –among other things- the ways of shaping students' cultural capital. The results are divided in those that concern the material culture of the reception country's past and in those that concern the origin country's past. In both cases the cultural capital appears to be fragmentary, one dimensional and based on fallacies. Critical approach, revision of opinions and knowledge and relating visits to museums and archaeological sites with specific educational objectives, along with intercultural approaching material culture's phenomena are the main suggestions of this paper.

Key words: material culture, past, archaeology, intercultural, cultural capital.

Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση αποσκοπεί στο να διερευνήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζεται με το παρελθόν και τους τρόπους με τους οποίους αυτό διαμορφώνεται.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η ιστορική παιδεία των παιδιών διαμορφώνεται μέσα από μια πληθώρα πηγών, επίσημων και ανεπίσημων (Husbands, 2004, σσ. 111-112). Το ίδιο μπορούμε να υποστηρίξουμε και για τον υλικό πολιτισμό. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε τις οργανωμένες, επίσημες απόπειρες να παρουσιαστεί ο υλικός πολιτισμός και εκείνες που πραγματοποιούνται συχνά ασυνείδητα και μη οργανωμένα, είναι δηλαδή θα λέγαμε ανεπίσημες. Η διάκριση ανάμεσα στο δύο αυτά πεδία δεν είναι πάντοτε μια εύκολη υπόθεση, καθώς συχνά διαπλέκονται με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι δυσδιάκριτα και να δομούν ταυτόχρονα και ενίοτε αντιφατικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

Επίσημες πηγές

Σχολείο

Στις επίσημες πηγές περιλαμβάνουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το ζήτημα του υλικού πολιτισμού της αρχαιότητας το σχολείο, αλλά και τα μουσεία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και όλες οι προσβάσιμες και οργανωμένες πηγές του τοπίου (Κασβίκης & Ανδρέου, Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς., 2008, σσ. 126-127).

Είναι προφανές ότι στην **οργανωμένη εκπαίδευση** εντοπίζεται η βασική προσπάθεια για κοινωνική χρήση των αποτελεσμάτων της αρχαιολογίας, μέσα κυρίως από τα σχολικά μαθήματα της ιστορίας και δευτερευόντως της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας. Ο χώρος της σχολικής εκπαίδευσης και ο χώρος της αρχαιολογίας εμφανίζουν κοινά στοιχεία καθώς είναι έντονη η σύνδεσή τους με την κοινωνία. Είναι και τα δύο πεδία πολιτισμικής παραγωγής και παραγωγής γνώσης. Αποτελούν συνεπώς, έναν *εν δυνάμει μηχανισμό εξουσίας* (Giroux, 1991). Έτσι, η αρχαιολογία όπως και η ιστορία, αποκτά συγκεκριμένα ιδεολογικά, κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά (Ferro, 2001) ώστε να ενταχθεί στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και να αποκτήσει κοινούς με αυτή στόχους.

Ειδικότερα, από τις έρευνες προκύπτει ότι τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν τον υλικό πολιτισμό με τρόπο εθνοκεντρικό και επιλεκτικό ως προς την επιλογή των περιόδων που προβάλλονται (Κασβίκης, 2004), αλλά και αποκομμένο από το κοινωνικό περιβάλλον της εποχής που δημιουργήθηκε, ενώ δεν επιχειρείται σύνδεση του με το παρόν (Παπαμαγκανά, 2012). Όσον αφορά στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και ειδικότερα τις *σχολικές εκδρομές*, συνήθως το παρελθόν αντιμετωπίζεται ως *απλό φόντο σχολικών εκδρομών ή περιπάτων* (Γκότσης, 2002). Κατά τα άλλα, είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει διδακτικά τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος με όποιον τρόπο αυτός κρίνει σωστό.

Μουσεία- Οργανωμένοι αρχαιολογικοί χώροι

Από την άλλη μια σημαντική πηγή πληροφόρησης των μαθητών είναι τα μουσεία και οι οργανωμένοι αρχαιολογικοί ή εκθεσιακοί χώροι, οι οποίοι εκτός από τον εγγενή εκπαιδευτικό χαρακτήρα τους, συχνά εκπονούν και συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αν και τα μουσεία αποτελούν βασικό χώρο στον οποίο επιχειρείται η σύζευξη αρχαιολογίας και εκπαίδευσης (Hooper-Greenhill, 1994), πρέπει να επισημανθεί ότι συχνά θεωρείται πως τα μουσεία παράγουν σε γενικές γραμμές συγκεκριμένους τύπους γνώσης και αξιών, οι οποίοι συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, που έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν έλεγχο, ενώ αποκλείουν άλλες (P. Bourdieu, 1969).

Τα μουσεία που υπερεχούν αριθμητικά στην Ελλάδα είναι τα παραδοσιακά μουσεία, τα οποία και έχουν μακρά ιστορία και ιδεολογικό υπόβαθρο. Στα μουσεία αυτά επίκεντρο είναι τα ίδια τα αντικείμενα, τα οποία παρουσιάζονται αποκομμένα από το παρελθόν και τις κοινωνικές διαστάσεις τόσο του παρελθόντος κατά το οποίο δημιουργήθηκαν, όσο και του παρόντος στο οποίο εκτίθενται (Γκαζή, 1999). Τα παραδοσιακά μουσεία απετέλεσαν τους παραγωγούς και τους φύλακες της εθνικής γνώσης και σοφίας, ενώ ταυτόχρονα ασκούν μάλλον την πιο περιορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, προβάλλοντας την «αντικειμενική» ακαδημαϊκή γνώση (Hooper-Greenhill, 1992). Ταυτίζονται έτσι με τους σκοπούς και τη μεθοδολογία της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Πάντως, τα μουσεία σήμερα φαίνεται ότι καταβάλλουν σε γενικές γραμμές μεγάλη προσπάθεια για να ασκήσουν τον παιδευτικό, αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό τους ρόλο (Dodd, 1994).

Η σχέση του ελληνικού σχολείου με το μουσείο θεωρείται ακόμη επιφανειακή καθώς *οι επισκέψεις παίρνουν τον χαρακτήρα εκδρομών, ενός ευχάριστου διαλείμματος, χωρίς να υπάρχει ένα σχέδιο ενσωμάτωσης της γνώσης που προσφέρουν τα μουσεία* (Δάλκος, 2002).

Εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ασχολούνται με τον υλικό πολιτισμό και την ιστορία οργανώνονται από μια ποικιλία φορέων και συχνά αποκτούν μια ποικιλία μορφών με διαφορετικούς στόχους (Κόκκινος & Αλεξάκη Ε., 2002).

Μια συνολική αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όμως, δείχνει ότι τα προγράμματα αυτά πραγματοποιούνται τις περισσότερες φορές χωρίς την ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, ενώ η αποσπασματικότητά τους δεν αφήνει περιθώριο για ουσιαστική διασύνδεσή τους με το αναλυτικό πρόγραμμα (Κασβίκης, Νικονάνου, & Φουρλίγκα, 2002). Παρ' όλα αυτά πολλοί οργανωτές αναφέρουν ότι στόχος τους είναι η συχνή επαφή με τον εκπαιδευτικό, ώστε με τη βοήθεια σεμιναρίων και παιδαγωγικού υλικού να διεξάγει μόνος του μαθήματα και επισκέψεις (Χατζηασλάνη, 2002).

Ανεπίσημες πηγές

Ιδιαίτερα σημαντικές στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών είναι μια σειρά από ανεπίσημες πηγές στις οποίες περιλαμβάνουμε όλες εκείνες τις πηγές που δεν αποτελούν τμήμα μιας οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι όμως ορατές στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Τέτοιες είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η καθημερινή κουλτούρα, όπως για παράδειγμα τα μέσα ενημέρωσης (Finn, 2001) ο κινηματογράφος (Hall, 2004), η διαφήμιση (Μπουλώτης, 1988) (Talalay, 2004), τα κόμικς, οι γελοιογραφίες (Hamilakis, 2000) (Talalay, 2004). Ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφοριών στις μέρες μας κυρίως για τους νέους ανθρώπους είναι το διαδίκτυο και ειδικότερα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Garcia-Raso, 2011). Άλλες πηγές αντλούνται από το αγροτικό, αστικό και βιομηχανικό τοπίο (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σσ. 129-132).

Σε όλα αυτά τα πεδία «δημόσιας χρήσης της αρχαιολογίας» οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις δεν είναι ηθελημένες, ή δεν αποτελούν το βασικό σκοπό. Παρ' όλα αυτά και αυτές οι πηγές είναι διαμεσολαβημένες καθώς αποτυπώνουν επίσημες πολιτικές, αλλά και διαφορετικές αφηγήσεις με συχνά αντικρουόμενες σκοπιμότητες (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 129). Επίσης η βιωματικότητα τους δημιουργεί την πλάνη της αυθεντικότητας και οδηγεί στη δόμηση απόλυτων, μη αμφισβητούμενων και συχνά μη ελεγχόμενων γνώσεων (Νάκου, 2008, σ. 102).

Ερευνητικά αποτελέσματα

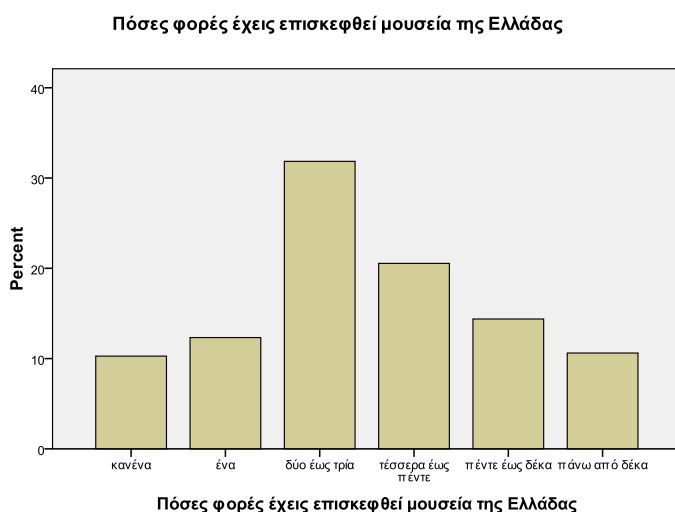
Με βάση τα παραπάνω επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε ερευνητικά τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσουμε τα σχετικά αποτελέσματα έρευνας με θέμα τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διεξήχθη σε τρία διαπολιτισμικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με δείγμα το σύνολο των μαθητών και τμήμα των εκπαιδευτικών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια για τους μαθητές και συνεντεύξεις για του καθηγητές.

Το ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο

Συχνότητα επισκέψεων. Σύγκριση με άλλες έρευνες.

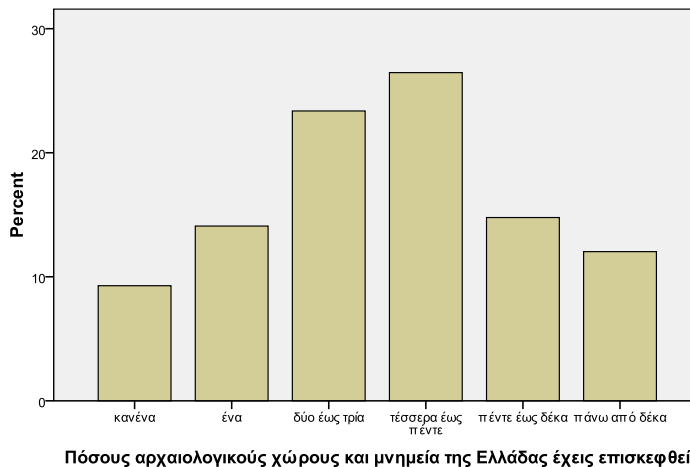
Η γενική εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων είναι ότι οι εμπειρίες των μαθητών των διαπολιτισμικών σχολείων του δείγματος σχετικά με τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος είναι μάλλον περιορισμένες. Οι επισκέψεις που έχουν πραγματοποιήσει σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της χώρας μας είναι σαφώς λιγότερες από εκείνες των ελλήνων μαθητών, όπως τουλάχιστον προκύπτει από σύγκριση με παρόμοιες μελέτες (πιν. 1,2, (Κουβέλη, 2000) (Δάσιου, 2000). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των συνεντεύξεων.

Πίνακας 1



Πίνακας 2

Πόσους αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία της Ελλάδας έχεις επισκεφθεί



Η αποτελεσματικότητα των επισκέψεων

Εντυπωσιακό είναι ότι, παρ' ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (89,8%) έχει επισκεφθεί τουλάχιστον έναν αρχαιολογικό χώρο, μόνο το 43,6% από αυτούς που απάντησαν θετικά ονόμασε έστω και έναν, ενώ το ποσοστό πέφτει στο 39,12% όταν αναφερόμαστε στο σύνολο των μαθητών. Ακόμη, από τις 115 απαντήσεις οι 80 αναφέρονται στην Ακρόπολη ή τον Παρθενώνα. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που αφορούν και τα μουσεία, καθώς μόνο το 48% των μαθητών που έχουν επισκεφθεί έστω και ένα μουσείο μπόρεσε να αναφέρει ονομαστικά κάποιο από αυτά, ενώ το ποσοστό μειώνεται στο 43,2% όταν αναφερόμαστε στο σύνολο των μαθητών. Η παραπάνω διαπίστωση προκαλεί ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επισκέψεων αυτών, αφού οι μαθητές αδυνατούν να ανακαλέσουν ακόμη και το όνομα του χώρου που επισκέφθηκαν.

Σημαντικό είναι ότι οι κάθε είδους επισκέψεις σε ελληνικά μνημεία και αρχαιότητες δεν ενισχύουν εθνοκεντρικές ή μισαλλόδοξες απόψεις, ενδεχομένως μάλιστα, όπως προκύπτει από τις συσχετίσεις, να ενισχύουν τις αντίθετες. Επίσης, δε φαίνεται να αποξενώνουν τους μαθητές από τον υλικό πολιτισμό της δικής τους χώρας καταγωγής. Ταυτόχρονα όμως, δε φαίνεται να οδηγούν στην ανάπτυξη της διάθεσης για διαπολιτισμικό διάλογο.

Παράγοντες διαμόρφωσης του ελληνικού πολιτισμικού κεφαλαίου

Η βασική πηγή από την οποία αντλούν οι μαθητές του δείγματος τις γνώσεις τους για τον ελληνικό υλικό πολιτισμό του παρελθόντος είναι **προτίστως το σχολείο**. Έτσι, **η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο** η οποία βέβαια σχετίζεται και με **τα έτη διαμονής στην Ελλάδα** είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται άμεσα και θετικά με την καλύτερη επαφή των μαθητών του δείγματος με τα ελληνικά μνημεία και τις αρχαιότητες.

Η δεύτερη πηγή πληροφοριών είναι **οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία**, οι οποίες όμως συσχετίζονται άμεσα με το σχολείο καθώς αυτό συνήθως τις οργανώνει. Από την άλλη, είναι εμφανής η **σαφώς περιορισμένη επίδραση της οικογένειας**. Το **διαδίκτυο** εμφανίζεται ως σημαντικός παράγοντας άντλησης γνώσεων, ενώ το ίδιο ισχύει για **την τηλεόραση και τα εξωσχολικά βιβλία**. Επίσης, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι η ηλικιακή ωριμότητα των μαθητών

λυκείου τους οδηγεί σε μια πολύπλευρη αναζήτηση και όχι σε παραίτηση και στροφή στην αδιαφορία.

Ένας σημαντικός παράγοντας είναι η **οικογένεια**. Ο παράγοντας αυτός φαίνεται ότι λειτουργεί κατά περίπτωση λιγότερο ή περισσότερο έντονα. Αρχικά εξαρτάται από την καταγωγή των μαθητών. Έτσι, η **ελληνική καταγωγή** φαίνεται να λειτουργεί θετικά στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, καθώς οι έλληνες γονείς αποτελούν σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών για τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα οι έλληνες μαθητές επηρεάζονται σαφώς εντονότερα από ότι οι άλλες εθνικότητες από το διαδίκτυο, τα εξωσχολικά βιβλία και τις επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι έλληνες μαθητές του δείγματος έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να διαμορφώσουν ένα ευρύ και πολύπλευρο πολιτισμικό κεφάλαιο. Στους μαθητές **μη ελληνικής καταγωγής**, το σχολείο φαίνεται ότι έχει το βασικό διαμορφωτικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των υποκειμένων του δείγματος, εξαιτίας και της χαμηλής συνεισφοράς του παράγοντα οικογένεια.

Επίσης, το **μορφωτικό επίπεδο των γονέων** λειτουργεί μάλλον ενισχυτικά στον αριθμό των επισκέψεων των μαθητών σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία και το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του **επιστημονικού επαγγέλματος**. Η επίδραση όμως του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη συχνότητα επισκέψεων σε μουσεία είναι εντονότερη στον πληθυσμό των σχολείων με ελληνικό πληθυσμό. Σε ανάλογη έρευνα λοιπόν, μόνο το 24% όσων έχουν πατέρα με ανώτατη μόρφωση και το 20% όσων έχουν μητέρα με αντίστοιχη μόρφωση δεν έχουν επισκεφθεί μουσείο με τους γονείς τους (Κουβέλη, 2000, σσ. 142-143). Το ποσοστό για το ίδιο μορφωτικό επίπεδο στη δική μας έρευνα ανέρχεται στο 43% για τον πατέρα και στο 40% για τη μητέρα. Παρ' όλα αυτά και στις δύο περιπτώσεις το ποσοστό αυτό μειώνεται όσο βελτιώνεται το μορφωτικό επίπεδο, αν και στην έρευνα μας οι αποκλίσεις είναι μικρότερες. Μικρά είναι και τα ποσοστά όσων έχουν γονείς που ασκούν επιστημονικό επάγγελμα και δεν συνοδεύονται ποτέ από αυτούς στις επισκέψεις (18,8% για τον πατέρα και 31,3% για τη μητέρα) αν λάβουμε υπ' όψιν μας ότι τα ποσοστά στις άλλες κατηγορίες πλησιάζουν ή ξεπερνούν το 50%. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα ο παράγοντας μόρφωση των γονέων παίζει αξιοσημείωτο ρόλο, αλλά μικρότερο από εκείνο που παρατηρείται σε μαθητές σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει λοιπόν ο παράγοντας γονείς **παίζει ρόλο ανάλογο με το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμά τους, αν και η επίδραση των παραγόντων αυτών είναι μάλλον υποβαθμισμένη σε σχέση με εκείνη που διαπιστώνεται στο γηγενή πληθυσμό**. Μια προσεκτική παρατήρηση της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών του δείγματος μπορεί να συντελέσει στη μερική ερμηνεία αυτού του φαινομένου, καθώς όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι οικογενειακές σχέσεις παρουσιάζονται συχνά διαταραγμένες. Από την άλλη δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και το γεγονός ότι το μορφωτικό κεφάλαιο και οι όποιες δυνατότητες των γονέων παρουσιάζονται εξασθενημένες στο νέο πολιτισμικό και συχνά ταξικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να προσαρμοστούν.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας καταγωγής.

Όσον αφορά στη γνώση για τα μνημεία της χώρας καταγωγής τους, ένα εντυπωσιακό 33,9% δε γνωρίζει κανένα μνημείο (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Πόσα μνημεία ή αρχαιότητες της χώρας καταγωγής σου γνωρίζεις;

	Πλήθος	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Συγκεντρωτικό ποσοστό
Κανένα	96	32,7	33,9	33,9
Ένα	24	8,2	8,5	42,4
δύο έως τρία	61	20,7	21,6	64,0
τέσσερα έως πέντε	33	11,2	11,7	75,6
πέντε έως δέκα	32	10,9	11,3	86,9
πάνω από δέκα	37	12,6	13,1	100,0
Μερικό Σύνολο	283	96,3	100,0	
Αναπάντητα ερωτηματολόγια	11	3,7		
Σύνολο	294	100,0		

Οι γνώσεις τους ήταν πενιχρότερες από τις αντίστοιχες για το ελληνικό παρελθόν, καθώς μόνο το 38,4% (113 άτομα) των μαθητών μπορεί να ονομάσει κάποιο μνημείο ή αρχαιότητα, ενώ ακόμη χαμηλότερο είναι και το ποσοστό (18%- 53 μαθητές) όσων μπορούν να αναφέρουν έστω κάποια στοιχεία για αυτά. Οι περισσότερες από αυτές τις απαντήσεις είναι αόριστες και άστοχες. Έτσι, το επίπεδο των γνώσεων αποδεικνύεται χαμηλό, γεμάτο αντιφάσεις και παρερμηνείες, αφήνοντας μας με το βασικό ερώτημα, πως δηλαδή θα πρέπει να χειριστούμε τις όποιες γνώσεις τους σε μια ενδεχόμενη εκπαιδευτική προοπτική. Αναπόφευκτα εγείρονται νέα ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να απαντήσουμε: μπορούμε άραγε να αξιοποιήσουμε τις όποιες γνώσεις τους και αν ναι με ποιο τρόπο, ή θα πρέπει να τις αποσιωπήσουμε; Και αν αποφασίσουμε να τις αποσιωπήσουμε, θα είναι άραγε αυτό εφικτό;

Αξιοσημείωτο ακόμη είναι ότι οι μαθητές του δείγματος αναφέρουν μνημεία της μεσαιωνικής και κυρίως της νεότερης ιστορίας της χώρας τους, ενώ αντίθετα αναφέρουν μνημεία της αρχαιότητας και μάλιστα της κλασικής όταν ερωτώνται για την Ελλάδα. Είναι πιθανόν ότι η αρχαιοκεντρική προσέγγιση του ελληνικού πολιτισμού και μάλιστα ο κλασικισμός (Hamilakis, 2007, pp. 57-125) έχει εμπεδωθεί και από τους μαθητές του δείγματος, γεγονός που διαπιστώθηκε και από τις πιλοτικές συνεντεύξεις, αλλά και από τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες όπως αυτές σκιαγραφούνται μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, φαίνεται ότι από τη χώρα καταγωγής τους αναφέρουν τα μνημεία που συναντούν στην καθημερινότητά τους, ή συνδέονται με εθνικούς ήρωες και σταθμούς της εθνικής ιστορίας.

Η εικόνα της σχέσης των μαθητών του δείγματος με τον υλικό πολιτισμό της αρχαιότητας γίνεται ακόμη πιο σαφής με τη διαπίστωση ότι το 43,5% από αυτούς δεν έχει επισκεφθεί ποτέ μνημείο ή αρχαιότητα εκτός Ελλάδος, άρα ούτε και στη χώρα καταγωγής τους. Η φύση των γνώσεων που απορρέουν από τις επισκέψεις αυτές αποδεικνύεται μάλλον ελλιπής, καθώς μόνο το 40,5% των μαθητών μπόρεσαν να τοποθετήσουν το μνημείο που επισκέφθηκαν στην αντίστοιχη χώρα, ενώ ακόμη χαμηλότερο (15%) ήταν το ποσοστό εκείνων που κατόρθωσαν να το ονομάσουν. Είναι λογικό ότι η συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας απάντησαν είτε μνημεία της χώρας καταγωγής τους, είτε σε πολύ μικρότερη συχνότητα μνημεία όμορων χωρών.

Η οικογένεια, το σχολείο, το διαδίκτυο, και η τηλεόραση αποτελούν τις βασικές πηγές πληροφόρησης για τον υλικό πολιτισμό της χώρας καταγωγής. Είναι σαφές ότι **η επίδραση της οικογένειας** είναι εδώ πολύ πιο εμφανής από ότι στην επαφή τους με τον ελληνικό υλικό πολιτισμό της αρχαιότητας. Ακόμη, στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται ότι **η φοίτηση σε σχολείο άλλης χώρας** συνδέεται θετικά με την επίδραση του σχολείου στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας καταγωγής. Δεν είναι πάντως αμελητέα και **η συνεισφορά των επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία**, αν και πιο περιορισμένη από ότι στην περίπτωση του ελληνικού υλικού πολιτισμού του παρελθόντος.

Αν και η οικογένεια είναι η βασικότερη πηγή πληροφόρησης για τη χώρα καταγωγής, αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές με γονείς που έχουν **υψηλό μορφωτικό επίπεδο** δεν αναφέρουν την οικογένεια ως πηγή πληροφόρησης σε ποσοστό υψηλότερο από εκείνο των άλλων ομάδων, επηρεάζονται όμως σαφώς περισσότερο από τους υπόλοιπους από τις επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της χώρας καταγωγής, αλλά και από το διαδίκτυο. **Άρα, ενδεχομένως η οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο να μην αποτελεί πρωτογενή πηγή γνώσης, οδηγεί όμως στην αναζήτηση των απαραίτητων ερεθισμάτων για το σχηματισμό ενός όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου.**

Συνολικά πάντως, η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων είναι ετερόκλητη και αβέβαιη, συμπέρασμα λογικό, καθώς η μεταφορά του σε χώρα διαφορετική από τη χώρα καταγωγής και σε άλλο πολιτισμικό περιβάλλον οδηγεί στην απαξίωσή του. Αν αυτό συνδυαστεί και με το γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί συνήθως στρέφονται σε καθαρά βιοποριστικές ενασχολήσεις και εντάσσονται σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις από εκείνες που συνήθως συνεπάγεται η μόρφωσή τους, τότε η ερμηνεία του φαινομένου μπορεί να ενταχθεί στο γενικό φαινόμενο της συχνής περιθωριοποίησής τους. Ακόμη, είναι πιθανό οι γονείς να μην επιχειρούν να μεταφέρουν σχετικές γνώσεις στα παιδιά τους γιατί δεν τις θεωρούν χρήσιμες στο νέο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η πολύπλοκη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών που αφορά τόσο τη χώρα καταγωγής, όσο και τη χώρα υποδοχής επιτρέπει να δεχτούμε την άποψη ότι είναι αδύνατο να θεωρήσουμε οποιοδήποτε μεμονωμένο χαρακτηριστικό που ορίζει ένα άτομο ή μια κατηγορία σε οποιαδήποτε στιγμή της σταδιοδρομίας τους ως την απώτατη ερμηνευτική αρχή όλων των χαρακτηριστικών (Bourdieu & Passeron, 1977).

Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου που σχετίζεται με τη χώρα καταγωγής

Η γνώση για τα μνημεία της χώρας καταγωγής και οι επισκέψεις σε αυτά ενισχύουν την πεποίθηση των μαθητών για την αξία τους και τους συναισθηματικούς δεσμούς με αυτά, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι όσο βελτιώνονται οι γνώσεις για τον υλικό πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους, βελτιώνεται και η αντίληψή τους για αυτόν. Επίσης, αναδεικνύεται και μια ακόμη διάσταση, καθώς η γνώση φαίνεται ότι ενισχύει και τη διαπολιτισμική διάθεση, αλλά και τις γνώσεις για τον υλικό πολιτισμό τρίτων χωρών. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι πως η γνώση για τη χώρα καταγωγής όχι μόνο δεν αποξενώνει από τον αντίστοιχο ελληνικό υλικό πολιτισμό, αλλά αντίθετα φαίνεται να λειτουργεί ελαφρά θετικά στην ανάπτυξη δεσμών μαζί του, αποδεικνύοντας σε κάποιο βαθμό ότι όσο βελτιώνονται οι γνώσεις για τον υλικό πολιτισμό της χώρας καταγωγής, βελτιώνεται και η αντίληψη για τον ελληνικό υλικό πολιτισμό.

Αντίθετα, είναι εμφανές ότι η επαφή με τα μνημεία και τις αρχαιότητες της χώρας καταγωγής δε βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας ή στην απόκτηση

γνώσεων γύρω από τη λειτουργία του υλικού πολιτισμού. Το συμπέρασμα προκύπτει από τις συσχετίσεις της συχνότητας επαφής με τα μνημεία και τις αρχαιότητες της χώρας καταγωγής με τις απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις γνώσης και κρίσης, οι οποίες αφορούν τη λειτουργία του υλικού πολιτισμού εν γένει. Αυτό συμβαίνει πιθανότατα γιατί οι επισκέψεις αυτές και η όποια ανάλογη επαφή των μαθητών δεν πληρούσαν ορισμένες προϋποθέσεις με αποτέλεσμα οι γνώσεις που αποκτήθηκαν να είναι αποσπασματικές ή και εσφαλμένες.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει μάλλον αβίαστα η ανάγκη για μια αναθεώρηση του πλαισίου στο οποίο διαμορφώνεται η σχέση των μαθητών με τον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος, αφού οι μαθητές φαίνονται να στερούνται γνώσεων και συγκρότησης, ενώ κοινωνικά και πολιτισμικά εμπόδια δεν τους επιτρέπουν μια συστηματική επαφή με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος.

Πώς όμως θα βελτιώσουμε αυτή την εικόνα; Κατ' αρχάς θα πρέπει να ορίσουμε τους στόχους μας. Βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης η οποία αναπτύσσεται μόνο πάνω σε στέρεη γνωστική βάση. Στη συνέχεια θα πρέπει να επιλέξουμε τι θα διδάξουμε. Το πώς και το γιατί δημιουργήθηκαν τα φαινόμενα του υλικού πολιτισμού και η σχέση τους με τις κοινωνικές συνθήκες του παρελθόντος και του παρόντος είναι προτιμότερα από τα επιφανειακά ή στυλιστικά χαρακτηριστικά του. Τέλος θα πρέπει να επιλέξουμε το πώς θα διδάξουμε. Είναι εμφανές από τα προηγούμενα ότι χρειάζεται κριτική προσέγγιση και αναθεώρηση του υπάρχοντος υποβάθρου των μαθητών. Επίσης εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το υλικό πολιτισμό σε πλαίσιο με σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, προσαρμοσμένους στις μαθητικές ιδιαιτερότητες. Ο συνυπολογισμός της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή πρέπει να έχει ως βασικό του στόχο την ένταξή του στο σύνολο και την παροχή ολοκληρωμένου γνωστικού υποβάθρου, απαραίτητου εφοδίου όχι μόνο στις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, αλλά σε όλους.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education and Society*. London: Sage.
- Dodd, J. (1994). Whose museum is it anyway? Museum education and the community. Στο E. H. Greenhill, *The Educational Role of the Museum* (σσ. 131-133). London and New York: Routledge.
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο. Αθήνα: Μεταίχμιο*. . Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Finn, C. (2001). Mixed messages. *Archaeology and the Media. Public Archaeology*, 261-268.
- Garcia- Raso, D. (2011). Watching video games, playing with Archaeology and Prehistory. Retrospectives and perspectives into the image that videogames spread about a scientific discipline and the humankind past. *AP Journal Vol. 1*, 73-92. Ανάκτηση 5 23, 2015, από <http://www.arqueologiapublica.es/descargas/1300786325.pdf>
- Giroux, H. (1991). *Giroux, H.A. (1991). Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany: Giroux, H.A. (1991). Postmodernism, feminism, and cultural poState University of New York Press.

- Hall , M. (2004). Romancing the stone: Archaeology in popular cinema. *European Journal of Archaeology* 7 (2), 159-176.
- Hamilakis, Y. (2000). No laughing matter: antiquity in great political cartoons. *Public Archaeology* 1 (1), 57-72.
- Hamilakis, Y. (2007). *The nation and its ruins: antiquity, archaeology, and national imagination in Greece*. Oxford: Oxford University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In Hooper- Greenhill E. (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (σ. 3- 27). London and New York: Routledge. Στο E. H. Greenhill, *The Educational Role of the Museum* (σσ. 3-27). London and New York: Routledge.
- Husbands, C. (2004). *Husbands, Ch. (2004). Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- P. Bourdieu, A. D. (1969). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*. Paris: Editions de Minuit.
- Talalay, L. (2004). The past as commodity. Archaeological images in modern advertising . *Public Archaeology* 3 (4), 205-216.
- Γκαζή, Α. (1999). Γκαζή, Α. (1999). Από τις Μούσες στο Μουσείο: Η Ιστορία ενός θεσμού διά μέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες* 70, 39-46.
- Γκότσης, Σ. (2002). Αντικείμενο και ερμηνεία: Από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη. . *6ο περιφερειακό Σεμινάριο, Καβάλα 20-22/9 2002*. (σσ. 17-21). Καβάλα: Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΙСО.
- Δάλκος, Ο. (2002). Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Σ. Κ.-Α. Ε., *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάσιου, Ο. (2000). *Αρχαιολογία και Κοινωνία: Η Αρχαιολογία ως ιστορική, ανθρωπιστική και παιδαγωγική επιστήμη μέσα από την οπτική των εφήβων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτύπωση και προεκτάσεις. Διδακτορική διατριβή*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κασβίκης , Κ., & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο Κ. Κ. Ν. Νικονάνου, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. . Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., & Φουρλίγκα, Ε. (2002). Εκπαιδευτικά Προγράμματα Αρχαιολογίας στην Ελλάδα: τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής. *Αρχαιολογία και Τέχνες* 85 β, σσ. 103-113.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* Αθήνα: Μεταίχμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. . Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μπουλώτης, Χ. (1988). Η αρχαιότητα στη διαφήμιση. *Αρχαιολογία και Τέχνες* 27, 22-29.

- Νάκου, Ε. (2008). Νάκου, Ε. (2008). Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία. Στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 97-121). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαμαγκανά, Ι. (2012). *Η Διαπολιτισμική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων και Λυκείων της Αττικής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσ/κη: ΑΠΘ. Ανάκτηση από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/28185>
- Χατζηασλάνη, Κ. (2002). Χατζηασλάνη, Κ. (2002). Η Ακρόπολη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών Εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ακρόπολη. Στο Κ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξιάκη, *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 225-232). Αθήνα: Μεταίχμιο.