

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ή ΤΟ ΠΕΤΑΓΜΑ ΤΟΥ ΕΡΟΛ

ΣΥΝΕΒΗ ΠΡΙΝ από μερικά χρόνια. Ήταν η μέρα που ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών. Το κινητό χτύπησε αργά το βράδυ και η κλήση ήταν από άγνωστο αριθμό.

«Δάσκαλε, πέρασα», ήταν οι δύο πρώτες λέξεις που άκουσα και ύστερα μια νεανική φωνή που επαναλάμβανε γεμάτη ενθουσιασμό «πετάω, πετάω, πετάω...». Δεν δυσκολεύτηκα να τον αναγνωρίσω, αν και είχα κάποια χρόνια να τον ακούσω. Ήταν ο Ερόλ.

Ο Ερόλ ήταν μαθητής μου σε μια τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας όπου δίδασκα ως αναπληρωτής δάσκαλος σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας. Έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε, έχουν αλλάξει πολλά και έχω ξεχάσει πολλά, όμως τον Ερόλ πάντα τον θυμάμαι. Είναι μουσουλμάνος Ρομά, με καταγωγή από τη Ροδόπη, μέλος μιας πολυμελούς οικογένειας που μετακινήθηκε στην Αθήνα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αναζητώντας καλύτερη ζωή. Την περίοδο που ο Ερόλ ήταν μαθητής μου, η οικογένειά του δύσκολα τα έβγαζε πέρα. Και οι δύο γονείς ήταν άνεργοι και όλα τους τα παιδιά ήταν σχολικής ηλικίας. Ο εννιάχρονος Ερόλ ήταν ο μικρότερος, ενώ από τα υπόλοιπα τέσσερα αδέρφια τα δύο ήταν γραμμένα στο ίδιο δημοτικό, αλλά σπάνια εμφανίζονταν, και τα άλλα δύο θα έπρεπε να πηγαίνουν στο γυμνάσιο, αλλά δεν πήγαιναν.

Και τα τέσσερα αδέρφια δούλευαν στον δρόμο, καθαρίζοντας συνήθως τα τζάμια των περαστικών αυτοκινήτων σε μια κοντινή στο σχολείο λεωφόρο. Συχνά πήγαινε μαζί τους και ο Ερόλ. Όμως αυτός, πριν ή μετά τη δουλειά, σχεδόν καθημερινά ερχόταν στο σχολείο. Τυπικά ήταν γραμμένος στην τρίτη δημοτικού, αλλά ένιωθε περισσότερο ως τάξη του την τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας, όπου επέμενε να μένει ακόμη και όταν δεν ήταν η δική του ώρα μαθήματος. Ο Ερόλ μιλούσε καλά ελληνικά, ενώ πρώτη του γλώσσα ήταν η ρομανί και δεύτερη η τουρκική. Ο ίδιος κατέβαλε σημαντική προσπάθεια για να ανταποκριθεί στα μαθήματα, τόσο στην ενισχυτική όσο και στην κανονι-

κή του τάξη, και ποτέ δεν παραπονιόταν όταν μερικές φορές τού ζητούσα να μείνει μέσα σε κάποιο διάλειμμα για να συμπληρώσουμε μια άσκηση ή να διορθώσουμε κάτι που είχε γράψει.

Αν και ήταν μαθητής μου μόνο για μία σχολική χρονιά, κρατήσαμε επικοινωνία για κάποια χρόνια μετά. Έτσι, ήξερα ότι είχε καταφέρει να πάει στο γυμνάσιο, ότι από δώδεκα χρονών και μετά δούλευε καθημερινά τα απογεύματα σε ένα συνεργείο αυτοκινήτων της περιοχής, ότι είχε βοήθεια στα μαθήματα από εθελοντές εκπαιδευτικούς κάποιου τύπου κοινωνικού φροντιστηρίου και ότι ήθελε να σπουδάσει. Το τελευταίο το θυμάμαι καλά. Ήταν πάλι σε ένα βραδινό τηλεφώνημα, όταν πια είχε κλείσει τα δεκαπέντε. «Θέλω να σπουδάσω δάσκαλε», μου είπε στο τέλος της συνομιλίας μας και ύστερα από μια στιγμή σιωπής με ρώτησε: «Όμως, τι λες, μπορώ εγώ να σπουδάσω;».

Μετά, για ένα μεγάλο διάστημα χάσαμε επαφή. Τον είχα αναζητήσει μερικές φορές στον τηλεφωνικό αριθμό που είχα, αλλά ο αριθμός είχε καταργηθεί. Είχα περάσει και από το σπίτι που ήξερα ότι έμενε η οικογένειά του όταν ήταν μαθητής μου, αλλά το σπίτι, μια παλιά και σε κακή κατάσταση μονοκατοικία, ήταν πλέον ακατοίκητο. Δεν είχα άλλον τρόπο να μάθω νέα του, μέχρι εκείνο το τηλεφώνημα τη μέρα των αποτελεσμάτων των Πανελλαδικών.

Ο Ερόλ είχε περάσει σε ένα τμήμα των τότε ΤΕΙ. Και ο Ερόλ πετούσε από τη χαρά του. Δεν ήταν μόνο το πρώτο παιδί της οικογένειας που είχε ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια και είχε περάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ήταν το πρώτο παιδί από μια μεγάλη ομάδα συγγενικών οικογενειών και ένα από τα πολύ λίγα παιδιά της εθνοπολιτισμικής ομάδας των μουσουλμάνων Ρομά που έκανε ένα τέτοιο βήμα. Η επιτυχία του Ερόλ δεν ήταν μόνο μια προσωπική κατάκτηση, ήταν κάτι πολύ περισσότερο.

Μερικές βδομάδες μετά την τηλεφωνική μας επικοινωνία, συναντηθήκαμε με τον Ερόλ στην Αθήνα. Επέμενε ο ίδιος να με κεράσει για την επιτυχία του. Συζητήσαμε πολύ και πολλά, όμως από τα όσα μου είπε ένα μου έκανε περισσότερη εντύπωση. Όταν τον ρώτησα ποιο γεγονός πιστεύει ότι έπαιξε ρόλο ώστε αυτός να τελειώσει το σχολείο και να καταφέρει να περάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί αυτός και όχι κάποιο από τα υπόλοιπα τέσσερα αδέρφια του ή τα δεκάδες ξαδέρφια του, αφού σκέφτηκε λίγο, απάντησε περίπου το παρακάτω: «Εγώ μπήκα από νωρίς σε μια σειρά. Από το νηπιαγωγείο. Ήμουν ο μόνος που πήγα στο νηπιαγωγείο. Με πήγε η μάνα μου για να μη γυρνάω στους δρόμους. Θυμάμαι ακόμα τη νηπιαγωγό. Αυτή η δασκάλα μάς αγαπούσε και μας άνοιγε το μυαλό μας. Από τότε είπα μέσα μου: “Α, ωραίο πράγμα είναι αυτό που το λένε ‘σχολείο’”».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Ρυάκια είμαστε όλοι από το ίδιο νερό».

Ραούλ Σουρίτα (Σαντιάγο, Χιλή, 1950)

Η εκπαίδευση ευθύνεται για τις μεγάλες διαφορές στην ανθρωπότητα. Οι μικρές και σχεδόν ασυναίσθητες εντυπώσεις στην τρυφερή νηπιακή ηλικία μας έχουν πολύ σημαντικές και μακροπρόθεσμες συνέπειες: όπως στις πηγές κάποιων ποταμών, όπου ένας ήπιος χειρισμός οδηγεί το νερό σε κανάλια, αντιστρέφει τη ροή του και, μέσω αυτού του προσανατολισμού που δίνεται από την πηγή, τα ποτάμια ακολουθούν διαφορετικές κατευθύνσεις και καταλήγουν σε πολύ μακρινούς και διαφορετικούς τόπους.

(John Locke, 1968: 112)

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ δεν είναι ένα απλό πέρασμα προς την ενήλικη ζωή, αλλά μια ξεχωριστή περίοδος της ζωής του ανθρώπου. Μια περίοδος, η οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζει και την ενήλικη ζωή. Η προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της παιδικής ηλικίας για πολλούς λόγους. Αφενός είναι η περίοδος όπου το παιδί αρχίζει να ανακαλύπτει τόσο τον εαυτό του όσο και τον γύρω του κόσμο και αφετέρου είναι η περίοδος της πρώτης κοινωνικοποίησης και της επικοινωνίας με άτομα έξω από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον.

Η μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια τομή για τη ζωή του παιδιού, όπως αντίστοιχα και οι νέες εμπειρίες που θα αποκτήσει στον σχολικό χώρο. Σύμφωνα με τις απόψεις της νέας κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία (Corsaro, 2005· Mayall, 2002), τόσο σε αυτή τη διαδικασία της μετάβασης όσο και γενικότερα, το παιδί δεν είναι ένας παθητικός δέκτης καταστάσεων αλλά ένα ενεργό υποκείμενο που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τους γύρω του. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνεται, αλλά και διαμορφώνει τόσο τον δικό του κόσμο όσο και τον κόσμο των άλλων.

Η παιδική ηλικία ανέκαθεν βιώνεται διαφορετικά, ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το κάθε παιδί.

Οι διαφορετικές κουλτούρες δίνουν διαφορετικό ορισμό και χαρακτηριστικά για την παιδική ηλικία. Έτσι, για παράδειγμα, σε κάποιες χώρες, αλλά και σε κάποιες πληθυσμιακές ομάδες μέσα στην ίδια χώρα, τα παιδιά έχουν πολύ περισσότερες ευθύνες απ' ό,τι σε άλλες, καθώς μπορεί να μεγαλώνουν τα μικρότερα αδέλφια τους, να συμβάλλουν στην οικονομική ενίσχυση της οικογένειας κ.λπ.

Επομένως, δεν υπάρχει μία και μοναδική παιδική ηλικία, ενώ ο τρόπος που αυτή παρουσιάζεται αποτελεί μια πολιτισμική «κατασκευή» που εκπροσωπεί την εκάστοτε κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Εξάλλου, αφού, σύμφωνα με τον Foucault, κάθε κοινωνία θεμελιώνεται σε ένα καθεστώς «αλήθειας», η συγκεκριμένη σε κάθε κοινωνία ιδεολογική κατασκευή για την παιδική ηλικία χρησιμοποιεί τις κατάλληλες για την περίπτωσή της «επιστημονικές» αναφορές προκειμένου να γίνει αποδεκτή ως ορθή με σκοπό να τεκμηριώνονται, αλλά και να εξυπηρετούνται καλύτερα τα ιδεολογικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά της οφέλη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες, με χαρακτηριστικότερη εκείνη του Piaget, οι οποίες και καθορίζουν συγκεκριμένα στάδια γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών ανεξαρτήτως του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκείνα ζουν, τίθενται υπό αμφισβήτηση. Το ίδιο ισχύει για ολόκληρη τη νεωτερική παράδοση για την παιδική ηλικία, η οποία, έχοντας ως αρχή τις ιδέες του Διαφωτισμού, οδήγησε στον καθορισμό ενός «οικουμενικού παιδιού», του οποίου η ανάπτυξη ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, έχει ανάγκες που καλύπτονται αποκλειστικά από τους ενήλικες, ενώ υπάρχει ένας κοινός για όλα τα παιδιά τρόπος αντίληψης του κόσμου.

Μια τέτοια προσέγγιση είναι μη ιστορική, μη κοινωνική και μη πολιτική, αφού απομονώνει το παιδί από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Συγχρόνως, κάθε απόκλιση από το μοντέλο του οικουμενικού παιδιού θεωρείται έλλειμμα που πρέπει να αντιμετωπισθεί. Οι απόψεις αυτές έχουν επηρεάσει σε βάθος τον τρόπο που βλέπουμε τα παιδιά και την παιδική ηλικία, καθώς και την σχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.

Οι μετανεωτερικές θεωρίες θέτουν μια σειρά από ερωτήματα σε εκείνες τις απόψεις που θέλουν να εκπροσωπούν μία και μοναδική «οικουμενική αλήθεια», αγνοώντας όλες τις επιμέρους κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες παραμέτρους που διαμεσολαβούν και επομένως μπορούν να την αμφισβητήσουν. Οι μετανεωτερικές θεωρίες, δίνοντας φωνή και σε όσους δεν ανήκουν στις εκάστοτε κυρίαρχες ομάδες, αναδεικνύουν και όλες εκείνες τις ταυτότητες που δεν ανταποκρίνονται στις μονοσήμαντες περιγραφές και «αλή-

θεις», δημιουργώντας χώρο για να ανθίσουν νέες διαστάσεις της ταυτότητας και να δημιουργηθούν νέες νοηματοδοτήσεις, συμπεριλαμβάνοντας εκείνες του παιδιού και της παιδικής ηλικίας.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, η οποία από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα διαμορφώθηκε με βάση τις μεγάλες αφηγήσεις συγκεκριμένων αναπτυξιακών θεωριών για το παιδί, χρειάζεται να αναπλαισιωθεί λαμβάνοντας υπόψη τις καινούργιες ιδέες και απόψεις που υποστηρίζονται αφενός από τις μετανεωτερικές και αφετέρου από τις κριτικές προσεγγίσεις. Όπως υποστηρίζουν οι Yelland και Kilderry (2005: 2), οι παιδαγωγοί, ιδιαίτερα της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, χρειάζεται να μετακινηθούν από το να πραγματοποιούν αυτό που λέγεται ή θεωρείται σωστό στο να αναρωτηθούν και να βρουν τους τρόπους ώστε να δημιουργούν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης για όλα τα παιδιά.

Με δεδομένη την πολιτισμική και κοινωνική ποικιλία των σχολικών τάξεων, τα περιβάλλοντα μάθησης χρειάζεται να είναι ανοικτά, να καλύπτουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού και να προωθούν την επικοινωνία με τις οικογένειες και την κοινότητα. Συγχρόνως, είναι απαραίτητο τα μαθησιακά περιβάλλοντα να καλλιεργούν την αμοιβαία αποδοχή και τον σεβασμό απέναντι στην ετερότητα, να αποδομούν τα στερεότυπα και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές. Ακόμη, χρειάζεται να κινητοποιούν την κριτική σκέψη και τη φαντασία τους, αλλά και να προτάσσουν την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της ενσυναίσθησης. Σε αυτό το πλαίσιο η θεωρητική και πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθίσταται απαραίτητη.

Σκοπός του παρόντος βιβλίου είναι να προσεγγίσει μια σειρά από διαστάσεις που αφορούν στη θεωρία και πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με εστίαση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Το βιβλίο αποτελείται από δεκαεπτά κεφάλαια που αναπτύσσουν θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δύο κεφάλαια που συνδέονται με την πρακτική εφαρμογή της. Πολλές αναφορές και παραδείγματα από την πράξη έχουν επίσης συμπεριληφθεί και στα θεωρητικά κεφάλαια του βιβλίου. Αρκετά από τα παραδείγματα αυτά προέρχονται από την προσωπική διδακτική εμπειρία του συγγραφέα, ενώ άλλα έχουν επιλεγεί μέσα από τη γενικότερη εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου εστιάζει στην περιγραφή και αποσαφήνιση των μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας, καθώς και στην παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του κάθε μοντέλου. Με δεδομένη τη γενικότερη σύγχυση που επικρατεί στη χρήση και την ερμηνεία των σχετικών όρων, η μελέτη του κεφαλαίου αυτού θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση και

των επόμενων κεφαλαίων. Το δεύτερο κεφάλαιο απαντά στο ερώτημα «Γιατί είναι σημαντικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία;». Θέματα όπως το πώς τα μικρά παιδιά βλέπουν και ερμηνεύουν τις εθνοπολιτισμικές διαφορές και το ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου στην πολιτισμική ευαισθητοποίησή τους αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Το επόμενο κεφάλαιο, το τρίτο, ασχολείται με το θέμα της ταυτότητας καθώς και με εκείνο της δόμησης των στερεοτύπων, πάντα με εστίαση στα μικρά παιδιά.

Το τέταρτο κεφάλαιο έχει ως θέμα τις πολιτισμικές διαφορές και σε αυτό αναπτύσσονται τόσο οι ποικίλες διαστάσεις των πολιτισμικών διαφορών όσο και ο τρόπος που αντανακλώνται στο σχολικό περιβάλλον. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει θεωρίες μάθησης και διδακτικές προσεγγίσεις που, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, συνδέονται με τον σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky, οι απόψεις της κριτικής παιδαγωγικής, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του Freire και του Freinet, η παιδαγωγική της Reggio Emilia, η ριζωματική μάθηση και αρκετές προσεγγίσεις ακόμη. Το έκτο κεφάλαιο εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι έννοιες της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς και του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με πολλά άλλα στοιχεία που αφορούν στον ρόλο και στο έργο του εκπαιδευτικού ο οποίος υποστηρίζει τη θεωρία και πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελούν κεντρικές διαστάσεις του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

Το έβδομο κεφάλαιο ασχολείται με το αναλυτικό πρόγραμμα. «Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος;» «Ποια είναι η σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα;» «Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος;» είναι μερικά από τα ερωτήματα που το συγκεκριμένο κεφάλαιο επιθυμεί να απαντήσει. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιπτώσεις κάποιων διεθνώς γνωστών αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και σχολείων που εφαρμόζουν εναλλακτικού τύπου αναλυτικά προγράμματα. Προχωρώντας στο όγδοο κεφάλαιο, οι αναγνώστες μπορούν να μελετήσουν τη σχέση του εκπαιδευτικού υλικού με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να γνωρίσουν πολλές διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικού υλικού και τη δυνατότητα της διαπολιτισμικής αξιοποίησής του, καθώς και συνήθη προβλήματα με υλικά που προσδιορίζονται ως «διαπολιτισμικά».

Το ένατο κεφάλαιο εστιάζει στη σχέση σχολείου και οικογένειας, αναδεικνύοντας τους κυρίαρχους μύθους και τις αλήθειες που αφορούν στη συγκεκριμένη σχέση. Το ίδιο κεφάλαιο προσεγγίζει, από την πλευρά της διαπο-

λιτισμικής εκπαίδευσης, μια σειρά από θέματα που συνδέονται με τη σχέση σχολείου και οικογένειας, όπως είναι οι συγκεντρώσεις γονιών, οι «φωνές» των γονιών, οι σχετικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και άλλα. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά σε επιμέρους περιπτώσεις οικογενειών, όπως είναι οι οικογένειες μεταναστών και προσφύγων, οι οικογένειες Ρομά, καθώς και οι ΛΟΑΤΚΙ+ οικογένειες. Το δέκατο κεφάλαιο ασχολείται με το θέμα της διαχείρισης των διαφορετικών γλωσσών στη σχολική τάξη. Η γλώσσα του σπιτιού και η γλώσσα του σχολείου, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μερικές από τις ενότητες του κεφαλαίου αυτού, το οποίο επιπλέον περιλαμβάνει αναφορές σε κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας εκ μέρους του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Το εντέκατο κεφάλαιο ασχολείται με τη διάσταση του φύλου, με σκοπό τη χαρτογράφηση μιας ισότιμης και σε ζητήματα φύλου διαπολιτισμικής τάξης. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών, καθώς και τα ερωτήματα και οι στάσεις των παιδιών σχετικά με τους έμφυλους ρόλους αποτελούν βασικές διαστάσεις του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Το δωδέκατο κεφάλαιο εστιάζει στο θέμα της θρησκείας και στο πώς αυτό μπορεί να προσεγγισθεί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με το θέμα των σχολικών γιορτών, το οποίο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα στην πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύονται συνήθεις προβληματικές καταστάσεις που συνδέονται με τις σχολικές γιορτές, ενώ συγχρόνως παρουσιάζονται προτάσεις για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στις σχολικές γιορτές.

Το δέκατο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας καθώς και ένα μεγάλο εύρος από διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται, περιλαμβάνονται μέθοδοι και τεχνικές που συνδέονται με το έργο του Freire, του Freinet και άλλων παιδαγωγών, καθώς και πιο κοινές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η μέθοδος project, η χρήση της αφήγησης και πολλές άλλες. Τέλος, το δέκατο πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στο θέμα της αξιολόγησης, ένα επίσης σημαντικό θέμα τόσο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και γενικότερα. Ζητήματα σχετικά με την αντικειμενικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς και του ρόλου των εκπαιδευτικών και του σχολείου στην αξιολόγηση των μαθητών αποτελούν τις βασικές ενότητες του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

Στη συνέχεια ακολουθούν άλλα δύο κεφάλαια τα οποία αφορούν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Από αυτά, το δέκατο έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει είκοσι δύο μελέτες περίπτωσης από την καθημερινή σχολική πράξη που συνδέονται με περιστατικά διαχείρισης της ετερότητας, αλλά και γενικότερα θέματα από το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για κάθε μελέτη περίπτωσης παρουσιάζεται ένα περιστατικό, η περιγραφή του οποίου ολοκληρώνεται με ένα ερώτημα. Το ερώτημα ζητά από τον αναγνώστη να κρίνει το περιστατικό που διάβασε ή να έρθει στη θέση του εκπαιδευτικού ο οποίος αναφέρεται στο περιστατικό και να περιγράψει τις δικές του εκπαιδευτικές επιλογές. Σκοπός του ερωτήματος είναι η κινητοποίηση του αναστοχασμού του αναγνώστη, ο οποίος στη συνέχεια μπορεί να συγκρίνει τις σκέψεις του με τον σύντομο σχολιασμό που υπάρχει για κάθε μελέτη περίπτωσης στο τέλος του ίδιου κεφαλαίου.

Το δέκατο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τριάντα τρεις δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και παρουσιάζονται με σκοπό να δώσουν ιδέες και κίνητρα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να σχεδιάσουν τις δικές τους δραστηριότητες, ανάλογα τόσο με τα θέματα που επιθυμούν να προσεγγίσουν όσο και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Σε όλα τα κεφάλαια του βιβλίου, στους όρους «εκπαιδευτικός», «παιδαγωγός» και «μαθητής» για χάρη οικονομίας του λόγου γίνεται χρήση του αρσενικού γένους και παρακαλούνται οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες να εκλαμβάνουν τους όρους αυτούς ως περιέχοντες όλα τα γένη. Για τον όρο «νηπιαγωγός» χρησιμοποιείται στις περισσότερες περιπτώσεις το θηλυκό γένος λόγω της πλειονότητας των γυναικών νηπιαγωγών, δηλώνοντας όμως επ' ευκαιρία τη μεγάλη μας χαρά για κάθε άνδρα που συνειδητά επιλέγει να ασκήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγή αυτή, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς και τις/τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που κατά καιρούς έχουμε συνεργασθεί, γιατί τα ερωτήματα, τα σχόλια και η γενικότερη μεταξύ μας επικοινωνία αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για τη συγγραφή του συγκεκριμένου βιβλίου. Εύχομαι να καλύψει τόσο τις δικές τους ανάγκες και προσδοκίες όσο και κάθε άλλου εκπαιδευτικού που μέσα σε δύσκολες γενικότερες συνθήκες προσπαθεί να γνωρίσει και να κάνει πράξη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1.

Ο ΔΡΟΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ήταν μια από τις πρώτες χρονιές που δούλευα ως αναπληρωτής δάσκαλος σε ένα από αυτά τα μεγάλα σχολεία του κέντρου, ξέρεις, αυτά τα σχολεία με τα εκατοντάδες παιδιά. Την πρώτη μέρα που πήγα, χωρίς να με ρωτήσουν, μου έδωσαν μια πρώτη δημοτικού, με είκοσι έξι μαθητές. Τα δύο τρίτα ήταν μεταναστόπουλα, τα περισσότερα μίλαγαν λίγα ελληνικά. Είχα πολλή διάθεση να βοηθήσω τα παιδιά, αλλά ήμουν και πολύ μπερδεμένος. Είχα ακούσει, όταν ήμουν φοιτητής, κάποια πράγματα για διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως δεν ήμουν καθόλου σίγουρος για το τι έπρεπε να κάνω στην πράξη. Ποιους στόχους να βάλω και ποιες μεθόδους να ακολουθήσω...¹

Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ που εκφράζει στο παραπάνω απόσπασμα ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός είναι αρκετά συνήθης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς νιώθουν απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν την εθνοπολιτισμική ποικιλία που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις και μπερδεμένοι όσον αφορά στους στόχους που πρέπει να θέσουν, αλλά και στις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους που χρειάζεται να ακολουθήσουν. Συγχρόνως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο είτε των βασικών σπουδών τους είτε επιμορφωτικών σεμιναρίων ή μέσα από τη γενικότερη ενημέρωσή τους, έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, με μοντέλα και προσεγγίσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Όμως, αρκετά συχνά, τόσο η ορολογία των προσεγγίσεων όσο και ο διαφορετικός τρόπος νοηματοδότησής τους από διαφορετικές πηγές, επιστημονικές, δημοσιογραφικές και άλλες, δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερη

1. Απόσπασμα από αφήγηση αναπληρωτή εκπαιδευτικού (Μάγος, 2018).

σύγχυση. Έννοιες όπως «αφομοίωση», «ενσωμάτωση», «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις από μη ειδικούς με προβληματική νοηματοδότηση, ενώ ακόμη και μεταξύ των ειδικών συχνά οι ίδιες έννοιες χρησιμοποιούνται όχι πάντοτε με κοινό τρόπο. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε, ξετυλίγοντας το κουβάρι των ορισμών και των εννοιολογήσεων, να διευκρινίσουμε τις σημαντικότερες έννοιες και προσεγγίσεις που συνδέονται με τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών.

1.1 Η προσέγγιση της αφομοίωσης

«Το καρφί που προεξέχει να το χτυπάς με σφυρί».

Ιαπωνική παροιμία

Πιστεύω ότι οι γονείς Σιχ θα όφειλαν να ωθήσουν τα παιδιά τους να εγκαταλείψουν τα τουρμπάνια τους, τη θρησκεία τους και τους διατροφικούς τους κανόνες. Αν αρνηθούν, θα πρέπει να είμαστε αυστηροί. Θα πρέπει να ξέρουν ότι, στην περίπτωση που υπάρξει ανεργία, θα είναι οι πρώτοι που θα φύγουν. Και για να επωφεληθούν οι μετανάστες από την κοινωνική πρόνοια, χρειάζεται να υπάρχει μια προϋπόθεση: να παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών.²

Στο παραπάνω απόσπασμα είναι σαφής η στάση της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας απέναντι σε μια συγκεκριμένη μειονότητα. Αντίστοιχες, προφανώς, ήταν οι στάσεις της και για άλλες μειονότητες. Η άποψη που εκφράζεται θα μπορούσε με σύντομο και απλό λόγο να αποδοθεί από μία και μόνο πρόταση: «Η δεν θα φαίνεστε διαφορετικοί από εμάς ή δεν σας θέλουμε εδώ». Αυτή είναι και η ιδεολογική αρχή της αφομοιωτικής προσέγγισης.

Η προσέγγιση της αφομοίωσης υποστηρίζει την καταπίεση κάθε γλωσσικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής ή άλλης ετερότητας, επιβάλλοντας, συχνά με όρους απειλής και αποκλεισμού, τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα να αποδέχονται και να λειτουργούν με βάση τις κυρίαρχες σε όλα τα επίπεδα πολιτισμικές αναφορές.

2. Το απόσπασμα αυτό αποτέλεσε επίσημη δήλωση ενός κυβερνητικού στελέχους στην Αγγλία το 1964, όπως αναφέρεται στον Troyna (1992: 67). Σιχ είναι οι πιστοί μιας μονοθεϊστικής θρησκείας που ξεκίνησε από μια περιοχή της Ινδίας τον 15ο αιώνα. Αναγνωρίζονται από το χαρακτηριστικό τουρμπάνι που συνήθως φοράνε στο κεφάλι τους. Στην Αγγλία υπάρχει μία από τις μεγαλύτερες κοινότητες Σιχ στον κόσμο, η οποία δημιουργήθηκε ύστερα από τη μετανάστευση πολλών ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας από την Ινδία τόσο κατά τη διάρκεια της βρετανικής αποικιοκρατίας όσο και αργότερα.

Η πολιτική της αφομοίωσης πραγματοποιήθηκε μέσω της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθούσε μόνο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας, αγνοώντας τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες. Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση, σκοπός του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών με βάση τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής κουλτούρας, ώστε να μπορούν να λειτουργούν μέσα σε αυτή. Στην καλύτερη περίπτωση το σχολείο διατηρούσε μια ουδέτερη στάση απέναντι στα μη κυρίαρχα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αφήνοντας τις κοινότητες των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών να αναλάβουν, εφόσον το επιθυμούσαν, την καλλιέργεια και την προώθηση των χαρακτηριστικών αυτών στα μέλη τους (Banks, 2006).

Βασικό θεωρητικό πλαίσιο της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι η «υπόθεση του ελλείμματος». Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων έρχονται στο σχολείο με χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο από τα γηγενή παιδιά. Οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης πιστεύουν ότι ο τρόπος κάλυψης του παραπάνω ελλείμματος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής.

Η πολιτική της αφομοίωσης, αν και συνεχίζει μέχρι σήμερα σε πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο να έχει υποστηρικτές σε πολλές χώρες, από πολύ νωρίς δέχθηκε αυστηρές κριτικές τόσο από μέλη των μειονοτικών εθνοπολιτισμικών ομάδων όσο και από μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Κατηγορήθηκε ότι αποτελεί πολιτική που οδηγεί σε περιθωριοποίηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, επικροτώντας κατά βάθος διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η αφομοιωτική προσέγγιση αποδείχθηκε ανεπιτυχής, καθώς οδήγησε ένα μεγάλο μέρος των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχολική αποτυχία και σχολική διαρροή, γεγονός που συνδέεται με την αρνητική επιρροή που ασκεί στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου. Όμως οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδεολογίας, μη θέλοντας να κάνουν την παραπάνω σύνδεση και αποδεχόμενοι τις απόψεις του πολιτισμικού ελλείμματος, ρίχνουν τη συνολική ευθύνη της σχολικής αποτυχίας των μαθητών στους ίδιους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, αντί να αποδεχθούν ότι οι μαθητές αποτελούν τα θύματα μιας τέτοιας προβληματικής προσέγγισης και να αναζητήσουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος, κατηγορούν τους ίδιους τους μαθητές για την αποτυχία τους.

Τέτοιου τύπου αφομοιωτικές αντιλήψεις συνεχίζουν να είναι κυρίαρχες σε πολλούς εκπαιδευτικούς. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει η Ανδρούσου (2020: 469), «η “μνήμη” του εκπαιδευτικού συστήματος κυριαρχείται από την αφομοιωτική λογική». Συγχρόνως, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια στροφή προς την αφομοίωση σε ένα καινούργιο πλαίσιο. Η αφομοίωση υποστηρίζεται όχι ως αντίδραση απέναντι στην ετερότητα αλλά ως ένας «δημοκρατικός» λόγος που αντιδρά στον διαχωρισμό των μαθητών. Την ίδια στιγμή, ο ίδιος λόγος διαχωρίζει τις ομάδες ως λιγότερο ή περισσότερο αφομοιώσιμες. Έτσι, παραδείγματος χάρη, στην περίπτωση του κυρίαρχου ελληνικού λόγου, οι μαθητές αλβανικής καταγωγής θεωρούνται πλέον αφομοιώσιμη ομάδα, ενώ άλλες ομάδες, όπως οι μετανάστες με καταγωγή από το Πακιστάν, μη αφομοιώσιμες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 64).

1.2 Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης

Δεν έχω κανένα πρόβλημα με τους πρόσφυγες από τη Συρία. Πονεμένοι άνθρωποι είναι. Να τους στηρίξουμε. Κι εμείς εδώ ξέρουμε τι σημαίνει «προσφυγιά». Στη Νέα Ιωνία του Βόλου μένω, πρόσφυγες ήρθαν οι παππούδες μας. Να μείνουν εδώ και να κρατήσουν τις παραδόσεις τους, όπως τις κράτησαν και οι δικοί μας. Όμως ένα πράγμα να μη μας ζητήσουν. Τζαμί να μη μας ζητήσουν, γιατί αυτό δεν θα το επιτρέψουμε.³

Το παραπάνω απόσπασμα είναι ενδεικτικό μιας ακόμη προσέγγισης στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Πρόκειται για την προσέγγιση της ενσωμάτωσης. Παρά τη θετική για την ελληνική γλώσσα σημασία του όρου, η προσέγγιση αυτή διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά της προηγούμενης. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή μόνο στον βαθμό που δεν προκαλεί, τουλάχιστον φανερά, τις πολιτισμικές αναφορές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Kailin, 2002). Σε ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο γίνεται φανερό ότι και στην προσέγγιση της ενσωμάτωσης οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να προσαρμοσθούν στο κυρίαρχο πληθυσμιακό «σώμα», του οποίου οι πολιτισμικές αναφορές και αξίες ιεραρχούνται, με ρητό ή άρρητο τρόπο, ως ανώτερες από αυτές των υπόλοιπων ομάδων.

3. Απόσπασμα από συνέντευξη κατοίκου του νομού Μαγνησίας σε τοπική ραδιοφωνική εκπομπή στις 5.3.2017 με αφορμή την εγκατάσταση προσφυγικού πληθυσμού σε κέντρο φιλοξενίας της περιοχής (Μάγρος, 2018).

Το παράδειγμα με το τζαμί είναι χαρακτηριστικό. Εφόσον η θρησκεία των μελών των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων είναι διαφορετική από την κυρίαρχη, δεν είναι επιθυμητή από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική πλειονότητα η δημιουργία θρησκευτικών χώρων, όπου οι «άλλοι» θα μπορούσαν επίσημα να πραγματοποιούν τις θρησκευτικές τελετές τους. Αυτό μπορούν να το κάνουν μόνο ανεπίσημα και ουσιαστικά «παράνομα», χωρίς την αποδοχή της πολιτείας.⁴

Σύμφωνα με την ενσωματωτική προσέγγιση, τα μέλη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, προκειμένου να έχουν δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης, ωθούνται να αποδεχθούν τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας, ακολουθώντας τελικώς πρακτικές αντίστοιχες με εκείνες που επικρατούν στην περίπτωση της αφομοίωσης. Με τον τρόπο αυτό η αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι μερική και περιορίζεται μόνο στα στοιχεία εκείνα που δεν γίνονται εμπόδιο και δεν θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες αξίες.

1.3 Η πολυπολιτισμική προσέγγιση

«Το ομορφότερο μπουκέτο είναι φτιαγμένο
από διαφορετικά λουλούδια».

Ιρανική παροιμία

Ήδη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, όταν εφαρμόστηκε η αφομοιωτική πολιτική στις χώρες υποδοχής αυξημένου αριθμού μεταναστών,⁵ ξεκίνησαν και οι αντιδράσεις μελών των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών ομάδων για την πολιτισμική καταπίεση που δέχονταν. Συγχρόνως, και παράλληλα με το κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στις ΗΠΑ περίπου την ίδια περίοδο, πολλά δημόσια πρόσωπα, πολιτικοί, συγγραφείς και άλλοι, ενθάρρυναν μια διαφορετική ιδεολογική προσέγγιση στη θέση εκείνων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Η προσέγγιση αυτή έγινε γνωστή ως πολυπολιτισμική προσέγγιση. Ανάμεσα τόσο στους θεωρητικούς υποστηρικτές όσο και στους εκπαιδευτικούς που εφάρμοζαν στην πράξη την πολυπολιτισμική προσέγγιση μπορούν να διακριθούν δύο κυρίαρχες τάσεις.

4. Η επί σειρά ετών «συζήτηση» για τη δημιουργία μουσουλμανικού τεμένους στην Αθήνα, όπου ο αριθμός των μουσουλμάνων μεταναστών είναι ιδιαίτερα μεγάλος, αναδεικνύει τις διαστάσεις του θέματος.

5. Οι χώρες αυτές ήταν οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία και στην Ευρώπη κυρίως η Αγγλία, η Γαλλία και η Γερμανία.

1.3.1 Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού

Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού εκπροσωπείται από τις αντιλήψεις εκείνες που υποστηρίζουν ότι η αδυναμία αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας είναι ζήτημα ατομικών προκαταλήψεων και μόνο. Επομένως, αν η εκπαίδευση βοηθήσει τους μαθητές να υπερβούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα μέσα από τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τους άλλους πολιτισμούς, μπορεί να επιτευχθεί μείωση της άγνοιας, η οποία συνήθως κρύβεται πίσω από τις προκαταλήψεις και τον φόβο του διαφορετικού. Η μείωση της άγνοιας και η γνωριμία με χαρακτηριστικά των άλλων πολιτισμών σταδιακά μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού, οι αξίες και τα δικαιώματα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και ομάδων είναι απαραίτητο να γίνονται σεβαστά από τους θεσμούς και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Είναι σημαντικό για κάθε άτομο να εκφράζει ελεύθερα την εθνική και πολιτισμική καταγωγή του, να διατηρεί τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτήν, όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία και οι παραδόσεις του, καθώς και να δημιουργεί δεσμούς με την αντίστοιχη κοινότητά του. Οι κοινότητες αποτελούν τον κεντρικό θεσμό προώθησης των μη κυρίαρχων πολιτισμικών χαρακτηριστικών στα μέλη τους, φροντίζοντας για τη διατήρηση και τη μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς τους στις νεότερες γενιές.

Στη θέση της θεωρίας του ελλείμματος που υποστηρίζει η αφομοιωτική προσέγγιση, η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού αναδεικνύει τη «θεωρία της διαφοράς». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, δεν υπάρχουν πολιτισμικά ελλείμματα αλλά πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Επομένως, οι πολιτισμοί που μεταφέρουν τα μέλη των διαφορετικών ομάδων δεν ιεραρχούνται ως ανώτεροι ή κατώτεροι, αλλά ισότιμοι σε σύγκριση με τον κυρίαρχο πολιτισμό, ενώ αναγνωρίζονται οι επιμέρους πιθανές διαφορές.

Το σχολείο χρειάζεται να αναδείξει με θετικό τρόπο τις πολιτισμικές διαφορές και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις διαστάσεις της ετερότητας που συνυπάρχουν τόσο στις σχολικές τάξεις όσο και στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, χρειάζεται να διερευνήσουν τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης που πιθανόν να έχουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές και να προσαρμόσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους, το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και τα

εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούν, ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε εκείνους της κυρίαρχης ομάδας.

Είναι προφανές ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού εγκαταλείπει το πλαίσιο της μονοπολιτισμικής προσέγγισης, όπως στην περίπτωση των πολιτικών της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης, δίνοντας τη θέση της σε μια εκπαίδευση που σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, καθώς και το δικαίωμά τους να εκφράζουν ελεύθερα τα στοιχεία της πολιτισμικής τους παράδοσης.

Ο Parekh (1997: 56), αναφερόμενος στον τρόπο που συνήθως η επίσημη εκπαίδευση λειτουργεί στην επιβολή της κυρίαρχης εθνικής ταυτότητας, υπογραμμίζει ότι η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και διαφορετικούς από τον κυρίαρχο τρόπους ζωής και σκέψης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να απελευθερωθούν «από τα όρια του εθνοκεντρικού ζουρλομανδύα». Μέσα από την ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολλαπλότητα του κόσμου, δηλαδή την πολλαπλότητα συστημάτων, πεποιθήσεων, κουλτούρας, τρόπων θέασης ιστορικών γεγονότων κ.λπ., οι μαθητές θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν σε βάρος των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και ομάδων.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Perry και Fraser (1994), η διδασκαλία των πολιτισμικών χαρακτηριστικών όλων των ομάδων στις οποίες ανήκουν οι μαθητές βοηθά εκείνους που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα, προκειμένου να αποκτήσουν θετική αυτοεικόνα και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, καθώς βλέπουν ότι η πολιτισμική τους ταυτότητα αναγνωρίζεται από το σχολείο. Η θετική αυτοεικόνα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών λειτουργεί επίσης θετικά για τη σχολική τους επίδοση, καθώς και τη γενικότερη εκπαιδευτική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Οι υποστηρικτές της προσέγγισης του πολιτισμικού πλουραλισμού εστιάζουν κυρίως στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με στοιχεία των άλλων πολιτισμών, στην ενθάρρυνση των μαθητών να διερευνήσουν πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές, καθώς και να αποκτήσουν πολιτισμικές αξίες και δεξιότητες που θα βοηθήσουν την επικοινωνία με μέλη άλλων πολιτισμικών ομάδων. Όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις η προσέγγιση των άλλων πολιτισμών μένει σε ένα επιφανειακό επίπεδο που αφορά σε επιμέρους διαστάσεις, όπως είναι τα φαγητά, οι ενδυμασίες, οι μουσικές, τα ήθη και έθιμα κ.λπ., στοιχεία που συχνά αναπαράγουν αντί να καταργούν τα στερεότυπα, υπηρετώντας μια «εξωτική»⁶ προσέγγιση για τους διαφορετικούς από τον κυρίαρχο πολιτισμούς (May, 1999).

6. Αναλυτική αναφορά στην εξωτική προσέγγιση γίνεται στις ενότητες 8.12 και 15.3.

Σύμφωνα με τον Weil (1993: 216), μια τέτοια θεώρηση αποτελεί μια «τουριστική» προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει τους άλλους πολιτισμούς ως «μουσειακά αντικείμενα». Σε αυτό το πλαίσιο η παρουσίαση των άλλων πολιτισμών γίνεται μέσα από μια ανθρωπολογική διάσταση που συνήθως μένει ασύνδετη τόσο με την κατάσταση και την καθημερινή ζωή των ίδιων των υποκειμένων όσο και με διαστάσεις του κυρίαρχου πολιτισμού.

Όπως υπογραμμίζει η Nieto (2004: 2), η προσέγγιση των άλλων πολιτισμών μέσα από επιφανειακές διαστάσεις όπως εκείνες που εστιάζουν στα φαγητά, στη μουσική ή στις γιορτές είναι σαν να συμβαίνει σε μια «νεραϊδοχώρα», όπου όλα εξελίσσονται ιδανικά, χωρίς να υπάρχει κανένα πρόβλημα, καμιά ανισότητα και καμιά αδικία. Όμως, μια τέτοια προσέγγιση καμιά σχέση δεν έχει με την πραγματική ζωή των μαθητών, δεν υποστηρίζει την ισότιμη αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών, ενώ εμμέσως προβάλλει μια μορφή ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμού.

Συγχρόνως, η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην εθνοπολιτισμική ετερότητα, αγνοώντας άλλες σημαντικές διαστάσεις της ταυτότητας κάθε ατόμου, όπως το φύλο, την κοινωνική τάξη, τις ειδικές ανάγκες και άλλες, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και στις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις, ενώ συνδέονται ποικιλοτρόπως με τις σχέσεις εξουσίας και δύναμης που αναπτύσσονται στην κοινωνία.

Με βάση τα παραπάνω επιχειρήματα, η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού δέχθηκε σοβαρές επικρίσεις από όλους εκείνους που επιθυμούσαν να αποδώσουν στην πολυπολιτισμική προσέγγιση έναν πιο ριζοσπαστικό σκοπό και ρόλο, ο οποίος στόχευε σε βαθύτερους πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς. Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού κατηγορήθηκε ότι αποπολιτικοποιεί την εκπαίδευση (Kailin, 2002), η οποία αποτελεί μιας σαφώς πολιτική διαδικασία, καθώς αγνοεί τις κοινωνικές δομές που κρύβονται πίσω από τις πολιτισμικές ιεραρχίες και αποφεύγει να προσεγγίσει σοβαρά ζητήματα, όπως αυτά της κοινωνικής τάξης, της εξουσίας και των πολιτικών συστημάτων, τα οποία αποτελούν βασικές αιτίες αναπαραγωγής ανισοτήτων και διακρίσεων μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Υποστηρίχθηκε ότι μιας τέτοιας μορφής πολυπολιτισμική εκπαίδευση τελικά μετατρέπεται σε μια μορφή κοινωνικού ελέγχου, η οποία εμποδίζει ουσιαστικές αλλαγές στις δομές εξουσίας και στην κατανομή των πολιτικών δυνάμεων, κάνοντας τα μέλη των μειονοτήτων και των χαμηλότερων οικονομικά κοινωνικών στρωμάτων να αποδεχθούν ως φυσικό

γεγονός την υπαγωγή τους σε ένα κατώτερο, σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους επικριτές της παραπάνω τάσης (Troyna, 1992· Rattansi, 1992), ο πολυσύνθετος χαρακτήρας των πολιτισμών καθιστά αδύνατη την επιτυχή προσέγγιση και κατανόησή τους μέσα από σχολικά projects που αφορούν στις γιορτές, στα φαγητά, στις ενδυμασίες, στα ήθη και έθιμα και σε άλλα επιμέρους πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνήθως προωθούν οι εκπαιδευτικές δράσεις της προσέγγισης του πολιτισμικού πλουραλισμού. Αυτά δεν είναι ικανά να μεταφέρουν τη μεγάλη ποικιλία των εσωτερικών διαφοροποιήσεων που υπάρχουν μεταξύ των μελών της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας, αλλά ούτε και να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες διαφορές, καθώς και τις ιεραρχίες δύναμης και εξουσίας που συναντιούνται τόσο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και στον ίδιο πολιτισμό.

Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού φαίνεται εντέλει να παραμένει σε μια επιφανειακή διάσταση στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών. Την προσέγγιση αυτή ο Jackson (2004: 46) την έχει χαρακτηρίσει ως «πρώιμο πολυπολιτισμό», με σκοπό να γίνεται διακριτή από την προσέγγιση του «κριτικού πολυπολιτισμού», η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια.

1.3.2 Η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση εκπροσωπείται από τους ριζοσπάστες υποστηρικτές των πολυπολιτισμικών απόψεων, οι οποίοι κατ' αρχάς συνδέουν την πολυπολιτισμικότητα και αντίστοιχα την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαχείριση όχι μόνο των εθνοπολιτισμικών διαφορών αλλά και άλλων μορφών ετερότητας, όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο, η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και άλλες. Συγχρόνως, προτάσσουν ως βασικό σκοπό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι απλώς τη γνωριμία με άλλες κουλτούρες διαφορετικές από την κυρίαρχη, αλλά έναν γενικότερο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας προς μια παιδαγωγική των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κάνουν κριτική στις δομές και σχέσεις εξουσίας, τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και τον θεσμικό ρατσισμό, όπως αυτά αναπαράγονται μέσα από τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς στις περισσότερες χώρες.

Η κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία την κριτική θεωρία.⁷ Σύμφωνα με αυτήν, το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει πραγμα-

7. Οι υποστηρικτές της κριτικής τάσης της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, έχοντας ως αφετηρία την κριτική θεωρία, αναδεικνύουν απόψεις και όρους που έχουν μεταξύ

τικά τους μαθητές που ανήκουν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες ή στις εισοδηματικά χαμηλότερες τάξεις, καθώς το ίδιο αποτελεί ένα μέρος του προβλήματος, αφού ελέγχεται από την κυρίαρχη ιδεολογία και τις κυρίαρχες τάξεις που επιθυμούν τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Επομένως, το σχολείο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός «πολιτισμικού ιμπεριαλισμού» (Nieto, 2004: 155), δηλαδή επιβολής και αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δομών, άρα και των διακρίσεων και ανισοτήτων. Όπως υπογραμμίζει ο Chavanu (1995), ο σχολικός θεσμός εκπαιδεύει τους μαθητές που δεν ανήκουν στις κυρίαρχες ομάδες σε μια «κουλτούρα της σιωπής», προκειμένου να μην αντιδρούν σε ένα καθεστώς που τους αδικεί και τους καταπιέζει, αποδεχόμενοι παθητικά τον ρόλο και τη θέση, τα οποία η εκάστοτε κυρίαρχη ομάδα τούς αποδίδει.

Επιθυμώντας να ανατρέψει το παραπάνω, σύμφωνα με τους McLaren και Farhmandpur (2013: 161-162), η κριτική πολυπολιτισμικότητα δεσμεύεται πολιτικά στην κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη και στην κατάργηση των ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων που ενσωματώνονται στις ταξικές, φυλετικές και έμφυλες ανισότητες, παλεύει ενάντια στην πολιτισμική ομοιογένεια, υποστηρίζοντας μια πολιτισμική ετερογένεια που ενώνει τους ανθρώπους διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και εθνικοτήτων. Συγχρόνως, αγωνίζεται κατά των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και της εμπορευματοποίησης των αξιών των μειονοτικών πολιτισμών.

Είναι προφανές ότι η κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία με σαφές ιδεολογικό πρόσημο. Επομένως, στο πλαίσιο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που την υποστηρίζουν δεν μπορεί να παραμένουν ουδέτεροι. Σύμφωνα με τους Kincheloe και Steinberg (1997), χρειάζεται να εργάζονται αλληλέγγυα με τις μη προνομιούχες ομάδες και να προσπαθούν να αναδείξουν τις διακρίσεις που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί. Έχοντας ως βάση ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο, η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση και αγωνίζεται εναντίον των επιφανειακών και κατά βάση συντηρητικών αντιλήψεων, οι οποίες προωθούν την άποψη ότι, αφού όλες οι ομάδες και τα άτομα έχουν

τους πολλά κοινά σημεία, αλλά και επιμέρους διαφοροποιήσεις. Ανάμεσα στους όρους που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την κριτική διάσταση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, πέραν εκείνων του «κριτική πολυπολιτισμικότητα» (Sleeter, 1995) ή «κριτικός πολυπολιτισμός» (May, 1999), που είναι και οι πλέον διαδεδομένοι, μπορεί κανείς να συναντήσει και τους όρους «ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα» (Bullivant, 1997), «αναστοχαστική πολυπολιτισμικότητα» (Rattansi, 1999), καθώς και «επαναστατικός πολυπολιτισμός» (McLaren & Farahmandpur, 2013).

τα ίδια δικαιώματα και κοινές ευκαιρίες, εντέλει εξαρτάται από τους ίδιους η δυνατότητα της κοινωνικής τους ανέλιξης. Υπό αυτό το πρίσμα, η κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση κινείται βαθύτερα από επιφανειακά συνθήματα του τύπου «όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» και ηθικούς διδακτισμούς της μορφής «πρέπει να αγαπάμε όλους τους ανθρώπους» (Νεοφύτου, 2013: 185). Τα συνθήματα αυτά παραμένουν κενά νοήματος αν δεν συνοδεύονται από ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και την κοινωνική εκμετάλλευση.

Οι Kincheloe και Steinberg (1997) υπογραμμίζουν ότι η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση, εκτός των άλλων, υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κατανοώντας σε βάθος την κατάσταση εκείνων που υφίστανται διακρίσεις λόγω του χρώματος του δέρματος, της κοινωνικής τάξης, των ειδικών αναγκών ή του σεξουαλικού προσανατολισμού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και υποβοηθά τους μαθητές να «δουν» τον κόσμο όχι μόνο μέσα από τη δική τους ματιά αλλά και τη ματιά των άλλων, και ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν σε μειονότητες και μη προνομιούχες ομάδες. Αυτή η εναλλακτική ματιά μπορεί τελικά μέσα από μια διαδικασία εσωτερικής γνωστικής σύγκρουσης να οδηγήσει τον μαθητή, αλλά και κάθε άτομο, να ανακατασκευάσει τις νοητικές του οπτικές, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο είχε συνηθίσει να βλέπει τον κόσμο.⁸

Σε παρόμοιο πλαίσιο η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι ικανή να κινητοποιήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν, να υπερβούν και να καταδικάσουν τις στερεοτυπικές και προκατειλημμένες οπτικές που συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζουν τη ζωή τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους ως ένα μέρος του προσωπικού τους *habitus*, δηλαδή του προ-

8. Υπό αυτό το πρίσμα η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση διασταυρώνεται με άλλες φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές απόψεις, οι οποίες εστιάζουν στην αναπλαισίωση και ανακατασκευή προηγούμενων αντιλήψεων και στάσεων, μέσω μιας γνωστικής διεργασίας που κινητοποιείται από τη συνάντηση με μια νέα γνώση ή εμπειρία. Ανάμεσα στις απόψεις αυτές αξίζει να αναφέρουμε εκείνες περί θέσης και άρνησης του Max Horkheimer, βασικού εκπροσώπου της κριτικής θεωρίας, καθώς και τη θεωρία της προσαρμογής του Jean Piaget, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσαρμόζουν προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα σε νέα δεδομένα. Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις περί «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» του Mezirow (2000), που υποστηρίζουν ότι μια καινούργια γνώση ή εμπειρία δημιουργεί γνωστικά διλήμματα ικανά να οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων αντιλήψεων και στάσεων. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο λειτουργούν και οι «γραμμές φυγής» σύμφωνα με τη θεωρία της ριζωματικής μάθησης των Deleuze και Guattari (2017), η οποία παρουσιάζεται στην ενότητα 5.11.

σωπικού τους βίοκοσμου που, σύμφωνα με τον Bourdieu, είναι ένα δημιουργήμα τόσο της προσωπικής τους ιστορίας όσο και της συλλογικότερης ιστορίας της οικογένειας, της φυλής, της κοινωνικής τάξης και της εθνικής ομάδας που το κάθε άτομο ανήκει (Min Shim, 2012).

Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Baumann (1999), η κουλτούρα δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία. Οι άνθρωποι μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους αναπλαισιώνουν τις κουλτούρες τους και ταυτόχρονα δημιουργούν κουλτούρα. Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο Gilroy (1990: 80) υποστηρίζοντας ότι «η κουλτούρα [...] ποτέ δεν είναι σταθερή, ολοκληρωμένη, τελική. Είναι ρευστή. Είναι σε μια συνεχή δυναμική διαδικασία δημιουργίας και επαναδημιουργίας».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει τις πολιτισμικές διαφορές ως κάτι σταθερό και αναλλοίωτο, αλλά ως αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας που συνδέεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων. Επομένως, ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας αλληλεπίδρασης οι πολιτισμικές διαφορές μεταβάλλονται, αφού διαχρονικά μπορούν να μεταβληθούν οι πολιτισμικές αναφορές των υποκειμένων. Αντίστοιχα, και ο όρος «πολιτισμική ποικιλία»,⁹ τον οποίο η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού χρησιμοποιεί ως μια στατική και δεδομένη κατάσταση, δεν μπορεί να αποτελεί έναν στατικό όρο που απλώς αναδεικνύει ένα μωσαϊκό από ποικίλες πολιτισμικές προσεγγίσεις. Καθώς οι πολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων και των ομάδων δεν είναι σταθερές και αναλλοίωτες, αλλά χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα και μεταβλητότητα, εξίσου μεταβαλλόμενο είναι και το εκάστοτε περιεχόμενο της πολιτισμικής ποικιλίας (May, 1999).

Η παραπάνω δυναμική διαδικασία, που αφορά στη δημιουργία της κουλτούρας, της ταυτότητας, καθώς και της οριοθέτησης των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών, αντανακλάται στην ίδια την εννοιολόγηση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τους Kincheloe και Steinberg (1997), η κριτική πολυπολιτισμικότητα επίσης δεν αποτελεί μια στατική αλλά μια δυναμική έννοια που χρειάζεται κάθε φορά να επανακαθορίζεται στο πλαίσιο των εκάστοτε ιστορικών συνθηκών. Κεντρικός στόχος όμως, σύμφωνα με τον May (1999), παραμένει η υποστήριξη των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίζουν κριτικά τόσο το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και εκείνο των άλλων. Παράλληλα, να αναγνωρίζουν και να εξερευνούν την πολλαπλότητα των ατομικών και συλλογι-

9. Με τον όρο «πολιτισμική ποικιλία» αποδίδουμε στα ελληνικά τον όρο «diversity», ευρύτατα διαδεδομένο στην αγγλική βιβλιογραφία.