

Ταχυδρομική Διεύθυνση: Εργαστήριο Παιδαγωγικής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη ΙΩΑΝΝΙΝΑ
Τηλ.: 26510-95774, fax: 26510/ 95820
E-mail: spantazi@cc.uoi.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΗ

Σπυρίδων ΠΑΝΤΑΖΗΣ,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αθανάσιος ΤΡΙΑΝΑΟΣ,
Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Ευγενία ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ,
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΕΚΔΟΣΗΣ

Εκδότης-Διευθυντής: **Σπύρος Πανταζής,**
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 132 00 Ιωάννινα
Επιμέλεια Ύλης - **Θωμάς Μπάκας,**
Διόρθωση κειμένων: **Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
Μαρία Σακελλαρίου,
Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαριάννα Σπανιά,
Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Στέφανος Τσιάλος,
Δρ, Εκπαιδευτικός

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια των υπευθύνων έκδοσης.

Η Συντακτική Επιτροπή δε φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών.

| | |
|--|-----|
| Προλογικό | 5 |
| Σπύρος Χ. Πανταζής Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις | 7 |
| Μαρία Σακελλαρίου Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης | 21 |
| Αθανάσιος Τριλιανός Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα | 38 |
| Χαράλαμπος Κωνσταντίνου Εκπαιδευτική επικοινωνία στην υπαρκτή σχολική πραγματικότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας | 46 |
| Αθήνα Στεργίου Προκαταλήψεις και νηριαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης | 56 |
| Γιώργος Νικολάου - Παναγιώτα Κοριλάκη Η ενίσχυση της προσπάθειας των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: Εμπειρική έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής & των Φροντιστηριακών Τμημάτων .. | 69 |
| Σπυρίδων Σούλης Από τη δομή των παρεμβηθών στη δομή της σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση | 87 |
| Αννα Σαίτη Όψεις του οργανωτικού σχεδιασμού στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. | 104 |
| Θωμάς Μπάκας Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο | 117 |

Προκαταλήψεις και νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης

Αίδα Στεργίου¹

1. Η έννοια της προκατάληψης

Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, ο συσχετισμός του στερεοτύπου και της προκατάληψης υπήρξε σταθερός επί σειρά ετών, τόσο, που συχνά οι δύο αυτές έννοιες να συγχέονται. Ωστόσο, το στερεότυπο δεν είναι ταυτόσημο με την προκατάληψη, εφόσον το πρώτο παραπέμπει σε μια διάσταση κατηγοριοποίησης, ενώ η δεύτερη σε μία τάση συναισθηματικής φύσης. Ενώ δηλαδή το στερεότυπο εμφανίζεται ως μία πίστη, μία γνώμη, μία αναπαράσταση που αφορά μια ομάδα και τα μέλη της, η προκατάληψη παραπέμπει σε μία στάση που υιοθετείται απέναντι στην εν λόγω ομάδα. Στην κατανόηση των δύο αυτών εννοιών μπορεί να μας βοηθήσει ο εντοπισμός τριών διαφορετικών διαστάσεων: α) της γνωστικής, στην οποία εντάσσεται το στερεότυπο (π.χ. το στερεότυπο του Μαύρου), β) της συναισθηματικής, με την οποία σχετίζεται η προκατάληψη (π.χ. η προκατάληψη ή η εχθρότητα που εκφράζεται απέναντι στον Μαύρο), και γ) της συμπεριφορικής, η οποία παραπέμπει σε στάσεις διάκρισης που βασίζονται στην υπαγωγή του ατόμου σε μία κοινωνική κατηγορία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικές ικανότητες και τα προσόντα του (π.χ. η υποβάθμιση του Μαύρου, λόγω της ένταξής του σε μια ομάδα η οποία διαφοροποιείται ως προς το χρώμα του δέρματος) (Amossy, Herschberg Pierrot, 1997: 34-35).

Συνοψίζοντας λοιπόν θα λέγαμε ότι η προκατάληψη αντιτοίχει σε ένα αρνητικό συναίσθημα και παράλληλα σε μια αρνητική συμπεριφορά, σε μια μεροληπτική ενέργεια απέναντι σε ένα άτομο, εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Ένας από τους λόγους που καθιστά την (εκπαιδευτική) ενασχόληση με τις προκαταλήψεις απαραίτητη είναι το γεγονός της σύνδεσής τους με μεροληπτικές και ρα-

τιστικές στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και η αναγνώριση της προκατάληψης (π.χ. φυλετικής, εθνικής) ως πηγής διομαδικής σύγκρουσης.

Μία από τις θεωρίες οι οποίες επιχειρήσαν να ερμηνεύσουν τη γένεση των προκαταλήψεων είναι αυτή της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 19 σύμφωνα με την οποία τα άτομα έχουν την τάση να δείχνουν εύνοια π την εσω-ομάδα (εμείς) και να είναι ανταγωνιστικά ως προς την εξω-ομάδα (άλλοι)².

Όποιου είδους κι αν είναι οι ομάδες που βρίσκονται σε διάδραση όταν πρόκειται να γίνει ταξινόμηση, εμφανίζεται στα άτομα η τάση να νίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και τις διαφορές ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών ομάδων. Αυτή η διαδικασία του υψισμού των ενδοομαδικών ομοιοτήτων και των διομαδικών διαφορών εκμάζεται «κατηγοριοποίηση» ή «κατηγοριακή διαφοροποίηση». Με άλλα λόγια, η κατηγοριοποίηση παραπέμπει στην τάση διάκρισης των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες και ελαχιστοποίησής τους εσωτερικού της ίδιας κατηγορίας. Αυτό το δεδομένο έχει αποδειχτεί πειματικά τόσο σε σχέση με φυσικά όσο και με κοινωνικά ερεθίσματα³, δομένου λοιπόν ότι η κατηγοριοποίηση χαρακτηρίζεται από την ομοιοποίηση και τη γενίκευση, δημιουργεί το έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών στερεοτύπων.

Μέσω αυτής της διαδικασίας εξασφαλίζουμε την εσωτερική συν της εσω-ομάδας απέναντι στην οποία δείχνουμε εύνοια, ενώ δρούμε αν γνωστικά ως προς την εξω-ομάδα, παρόλο που μπορεί να μην τη γνωρίζουμε καθόλου. Σύμφωνα δηλαδή με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η ενδοομαδική αυτή εννοιοκρατία πηγάζει από την ταυτότητα και αυτοπροσδιορισμό. Έχει σαν στόχο τη διατήρηση και προστασία της ταυτότητας και την εξασφάλιση θετικής κοινωνικής ταυτότητας. Η προσέγγιση αυτή λοιπόν της προκατάληψης προβάλλει μια γνωστική-κινητοποιητική εξήγηση και έχοντας ως σημείο εκκίνησης το έργο του Tajfel κατακλύει ότι: «...η παρουσία δύο ομάδων σε γνωστικό επίπεδο είναι αρκετή για να πυροδοτήσει συναισθήματα εθνοκεντρισμού και ενδοομαδικής νοιοκρατίας» (Χρυσόχου, 2005: 122).

2. Για μια αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιοψυχολογικών θεωριών γένεσης των προκαταλήψεων, βλ. Χρυσόχου, 2005: 119-128.

3. Βλ. σχετικά Δραγώνα, Σκοΐφτου & Φραγκοκύδη, 2001: 31-39. Για ένα πανόμοιο μελετών σχετικά με την κοινωνική κατηγοριοποίηση και την κοινωνιοψυχολογική ορότητα, βλ. Παπασιόμου, Σ., 1999: 235-446.

1. Η κ. Αίδα Στεργίου είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

2. Νήπια και προκατάληψη

Συναντάται συχνά σε ενήλικους η αντίληψη πως τα μικρά παιδιά δεν έχουν επίγνωση των φυλετικών διαφορών και πως ο αγνός τους κόσμος δεν περιέχει προκαταλήψεις, κάτι που χαρακτηρίζει αποκλειστικά τη σκέψη και δράση των ενηλίκων. Αυτή η άποψη έχει διαψευστεί ερευνητικά, αφού μελέτες, που έχουν διεξαχθεί ήδη από το 1929 και αφορούν ως επί το πλείστον Αφροαμερικανούς, αποδεικνύουν πως τα παιδιά συνειδητοποιούν τις φυλετικές διαφορές και υιοθετούν στάσεις ανάλογες με αυτές των ενηλίκων του περιβάλλοντός τους (Banks, 2004: 83).

Μέχρι 2 ετών, τα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν σωστά τους χαρακτηρισμούς για το φύλο (αγόρι-κορίτσι) και τα ονόματα των χρωμάτων (με τα οποία περιγράφεται το χρώμα του δέρματος). Στην ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν τις διαφορές φύλου και φυλής. Σ' αυτή την ηλικία επηρεάζονται από κοινωνικά πρότυπα και μεροληπτικές αντιλήψεις. Ως συνέπεια αυτού, μπορεί να εμφανίσουν «προ-προκαταλήψεις», δηλαδή πρώιμες ιδέες και συναισθήματα, για παράδειγμα, δυσφορίας, φόβου ή απόρριψης της διαφορετικότητας. Οι προ-προκαταλήψεις μπορεί να προκύπτουν από τις περιορισμένες εμπειρίες των νηπίων και από το αναπτυξιακό τους επίπεδο, μπορεί όμως και να προκύπτουν από τη μίμηση της συμπεριφοράς των ενηλίκων. Η εξέλιξη των πρώιμων αυτών ιδεών σε καθαρή προκατάληψη εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο η προ-προκατάληψη θα ενισχυθεί από τις κυρίαρχες κοινωνικές προκαταλήψεις (Derman Sparks, 2005: 24).

Από 3-5 ετών τα παιδιά διαμορφώνουν μια κάποια αντίληψη της ταυτότητάς τους. Προσπαθούν να καταλάβουν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους και ποια από αυτά θα παραμείνουν σταθερά. Αναρωτιούνται αν θα μένουν για πάντα αγόρια ή κορίτσια, αναρωτιούνται πώς προέκυψε το χρώμα του δέρματός τους και αν αυτό μπορεί να αλλάξει, καθώς και εάν η συναναστροφή με παιδιά που έχουν κάποια σωματική ιδιαιτερότητα είναι δυνατό να τους μεταβιβάσει την ιδιαιτερότητα αυτή.

Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει για τους στερεοτυπικούς ρόλους των φύλων, τις φυλετικές και εθνικές προκαταλήψεις (π.χ. αρνούνται να κάνουν παρέα με διαφορετικά από αυτά παιδιά) και το φόβο για τα άτομα με διαφορετικές σωματικές ικανότητες (έναντι των οποίων δείχνουν δυσοφορία και απόρριψη).

Τα παιδιά 4 ετών έχουν μια «εθνικτική συνείδηση», δηλαδή έχουν συνείδηση της ομάδας στην οποία ανήκουν, αλλά και της ύπαρξης άλλων ομάδων. Επιπλέον, συνδέουν την ομάδα στην οποία ανήκουν με μια αξιακή κρίση. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα λευκά τετράχρονα παιδιά έχουν, σε γενικές γραμμές, μια πιο θετική εικόνα των λευκών από άλλα παιδιά (Vandenbroeck, 2004: 69), δηλαδή μια θετική αυτο-εικόνα, που βασίζεται σε φυλετικά χαρακτηριστικά της ομάδας αναφοράς τους. Δεν ισχύει ωστόσο πάντα το ίδιο όταν πρόκειται για μη λευκά παιδιά. Ορισμένα από τα τελευταία πιστεύουν ότι οι λευκοί είναι «καλύτεροι» από την ομάδα στην οποία ανήκουν τα ίδια. Ένα μέρος κάλι μη λευκών παιδιών δείχνει προτίμηση για τους ομοίους του, τάση που ισχυροποιείται στην ηλικία μεταξύ 4 και 7 ετών (Aboud, 1988).

Η ταύτιση με την ομάδα αναφοράς ή η απομάκρυνση από αυτήν, δηλαδή ο υψηλός ή ο χαμηλός προσανατολισμός προς την οικεία ομάδα, σχετίζεται με τη θέση υψηλότερου ή χαμηλότερου κοινωνικού κλίτους που κατέχει η ομάδα αυτή, κάτι που αντιλαμβάνονται τα παιδιά μειονοτικών ομάδων, μέσω των εμπειριών τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι σε πολλές μελέτες διαπιστώνεται χαμηλός προσανατολισμός προς την ομάδα αναφοράς εκ μέρους των μαθριων παιδιών. Αυτή η μειωμένη ταύτιση με την ομάδα αναφοράς επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα των παιδιών να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τις ρατσιστικές συμπεριφορές των οποίων αποτελούν στόχο. Αντίθετα, η αντίσταση κατά του ρατσισμού ενισχύεται όταν τα άτομα προσανατολίζονται προς την ομάδα αναφοράς τους από την οποία αντλούν φυλετική συνείδηση και περηφάνια (Cross, 1985).

Αν και αναμένεται να ανιχνεύονται υψηλότερα ποσοστά προκατάληψης στα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (Aboud, 1988), υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν πως τα νεαρότερα παιδιά εκφράζουν περισσότερες φυλετικές προκαταλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι θετικές αποδόσεις απέναντι σε φυλετικά ερεθίσματα δεν φαίνεται να σχετίζονται με την ηλικία, οι αρνητικές αποδόσεις υπερτερούν σαφέστατα στις πιο μικρές ηλικίες (Perkins & Mebert, 2005).

Η έρευνα αποδεικνύει επίσης ότι όσο πιο αναπτυγμένη είναι η συνείδηση και συνειδητοποίηση (awareness) των φαινοτυπικών χαρακτηριστικών στα παιδιά, τόσο λιγότερες προκαταλήψεις εκφράζουν για ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των νηπίων με στόχο την ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορά και

την καταπολέμηση των προκαταλήψεων είναι σε θέση να επιφέρει οσοδήποτε μετατροπές στις δυσανεκτικές στάσεις και συμπεριφορές. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας καταδεικνύει τέλος ότι η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στον περιορισμό των αρνητικών στάσεων απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετική φυλετική προέλευση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ικανότητας του παιδιού να μην αντιλαμβάνεται τα μέλη μιας εκάστοτε ομάδας ως ομοιογενή, καθώς και να αναγνωρίζει ομοιότητες ανάμεσα στην ομάδα του και στις άλλες ομάδες (Perkins & Mebert, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, είναι γνωστό πως τα παιδιά ήδη από πολύ νεαρή ηλικία όχι μόνο διαφοροποιούν τους ανθρώπους με βάση το χρώμα του δέρματός τους, αλλά αξιολογούν διαφορετικά τα χρώματα, υιοθετώντας στάσεις προτίμησης για το λευκό και απόρριψης για το μαύρο χρώμα. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οφείλεται στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών με το φαινόμο/σκοτεινό κύκλο της ημέρας και της νύχτας, και το συνδυασμό του φωτός με περισσότερη ευχαρίστηση και ασφάλεια απ' αυτή που παρέχει το σκοτάδι. Έτσι, το λευκό συνδέεται με «καλά πράγματα» ενώ το μαύρο με «κακά πράγματα», αντίληψη που επεκτείνεται και στους ανθρώπους (Williams, Boswell & Best, 1975). Πέραν τούτου, η γλωσσική και κοινωνική χρήση του λευκού και μαύρου χρώματος ως ταυτόσημων με την καθαριότητα και τη βρομιά αντίστοιχα, παρέχει ένα πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη στάσεων φυλετικής διάκρισης (Derman Sparks, 2005).

Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι τα μικρά παιδιά μετέχουν στο μεροληπτικό κόσμο των ενηλίκων και επηρεάζονται από αυτόν, κάτι που καθιστά απαραίτητη μια εκπαίδευση η οποία να στοχεύει στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, απαραίτητα εφόδια για την πορεία τους στις σύγχρονες πολιτισμικές κοινωνίες. Υποστηρίζεται πλέον σαφώς ότι οι προσπάθειες παρέμβασης για να αποδυναμωθούν οι αρνητικές και να ενισχυθούν οι θετικές στάσεις απέναντι σε διαφορετικές φυλετικές ομάδες πρέπει να ξεκινούν από την προσχολική ηλικία (Ramsey, 1991).

Η τροποποίηση της μεροληπτικής και προκατειλημμένης σκέψης, καθώς και η εγκαθίδρυση μιας ματιάς που αναγνωρίζει και σεβεται τη διαφορετικότητα θεωρώντας τη ως πηγή πλούτου και όχι ως απειλή δεν είναι εύκολο εγχείρημα, δεν είναι όμως και αδύνατο να επιτευχθεί. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η συνειδητή τοποθέτηση και προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση εκ μέρους των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και

γονέων), καθώς και η τροποποίηση-προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Από γνωστική άποψη, γνωρίζουμε ότι η παιδική σκέψη, σχετικά με τις φυλετικές διαφορές, ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο. Ωστόσο, η κοινωνική μάθηση έχει να παίζει έναν όχι ασήμαντο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τη διαφορετικότητα. Αν ισχύει το παραπάνω, τότε αναμφίβολα οι παιδαγωγικές επιλογές και εφαρμογές καθίστανται παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την προώθηση μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής παιδείας.

3. Σύνοψη αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα σήμερα (2004) υπολογίζεται ότι ζουν 1.150.000 μη γηγενείς, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 10,3% του συνολικού πληθυσμού (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004). Στο ελληνικό σχολείο φοιτούν κατά το έτος 2002-03, 130.114 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 8,9 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Γκιάτοβος & Μάρκου, 2003). Τέλος, αξιωματικά πως μια εθνοτική ομάδα, αυτή των Αλβανών, εκπροσωπείται σε ιδιαίτερα αυξημένο ποσοστό τόσο σε επίπεδο ενηλίκων όσο και μαθητών. Ο αριθμός των μελών της εν λόγω ομάδας που βρίσκονται στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι αντιστοιχεί στο 56% του συνόλου των αλλοδαπών (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004).

Οι έρευνες που ανιχνεύουν τις στάσεις και το βαθμό ανεκτικότητας των Ελλήνων απέναντι στους αλλοδαπούς που βρίσκονται στο ελληνικό έδαφος αποδεικνύουν ότι η κοινή γνώμη είναι διαποτισμένη από προκαταλήψεις και στάσεις διάκρισης αναφορικά με τις εν λόγω ομάδες, και ειδικότερα με την πολυπληθέστερη ομάδα των Αλβανών, η οποία συνοδεύεται από ισχυρά στερεότυπα που αφορούν ένα εθνος τομέων με έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση και την εγκληματική συμπεριφορά των μελών της. Η αναπαράσταση των Αλβανών ως κακών, εχθρικών, πονηρών και ανελεγκτικών, που σχετίζεται άμεσα με την πεποίθηση ότι εμπλέκονται σε εγκληματικές δραστηριότητες, αποδεικνύεται όχι μόνο ισχυρή στη συλλογική συνείδηση, αλλά και ανθεκτική στο χρόνο (Γαλάνης, 2003· Καρύδης, 1996· Στεργίου, 2005). Έτσι, δημιουργείται και παγιώνεται ο κοινωνικός στιγματισμός των αλλοδαπών, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως απειλή για τη σωματική, την οικονομική, την πολιτισμική, την εθνική ασφάλεια των γηγενών κατοίκων.

Ειδικότερα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, οι έρευνες καταγράφουν υψηλά ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς και απόφρων που απέχουν κατά πολύ από τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, σε όλα τα κοινά που συνθέτουν την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές). Επίσης, διαπιστώνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις τα σχολεία αποτελούν χώρο διακρίσεων σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών, που γίνονται τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις διευθύνσεις των σχολείων. Ενδεικτικό σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι, μολονότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία των παιδιών των αλλοδαπών στα σχολεία της χώρας μας ως φυσιολογικό γεγονός και το 11,1% ως θετικό γεγονός, εντούτοις το 26,7% κρίνει την παρουσία αυτή ως αρνητικό γεγονός, ενώ το 3,3% τη θεωρεί ως απειλή (Unicef, 2001). Σχετικά με την παρουσία αλλοδαπών παιδιών στα σχολεία και ειδικότερα Αλβανών μαθητών, παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη σε κατοίκους των Ιωαννίνων έδειξε ότι πάνω από το μισό του ερωτηθέντος πληθυσμού (53,9%) δεν επιθυμεί να πάει το παιδί τους σε ίδιο τμήμα με Αλβανούς μαθητές (Γαλάνης, 2003: 236-237). Η πάροδος του χρόνου και η σχετική εξοικείωση με τους αλλοδαπούς μετανάστες ή και η γεωγραφική παράμετρος μπορεί να εξηγούν μια θετικότερη στάση έναντι της ένταξης των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο, κάτι που προκύπτει από πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στην Κρήτη. Ωστόσο, η μεγαλύτερη αποδοχή των μεταναστών ως μαθητών δεν συνεπάγεται μια συνολικότερη και μακροπρόθεσμη αποδοχή τους ως ισότιμων μελών της ελληνικής κοινωνίας, αφού η απόκτηση της ιθαγένειας και ίσων πολιτικών δικαιωμάτων μοιάζει να φοβίζει έντονα τους ερωτώμενους του δείγματος, οι οποίοι υποθετούν όλο και περισσότερο θέσεις υπέρ των καταστασιακών μέτρων τόσο της μετανάστευσης όσο και των ίδιων των μεταναστών⁴.

Δεν θα επικριθούμε περισσότερο στα ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τις κρατούσες στάσεις δυσανεξίας έναντι των αλλοδαπών που διαμένουν στη χώρα μας. Η μακρά εμπειρία των Ελλήνων πολιτών σε πολιτικές που, παρά την αντικειμενική πραγματικότητα, προωθούσαν συ-

στηματικά τη μονοπολιτισμικότητα και την ιδέα της εθνικής ομοιογ έχει διαποτίσει τη συλλογική συνείδηση με έναν εθνοκεντρικό τρόπο ψης και αντιμετώπισης των κάθε είδους «άλλων». Η έκρηξη όμως τ τανααστευτικών ρευμάτων κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκα έχει διαμορφώσει ένα νέο τοπίο, το οποίο απαιτεί μια ουσιαστική μ νηση, τόσο σε επίπεδο αντίληψης όσο και διαχείρισης της ετερότητ

Αναφερθήκαμε συνοπτικά στις στάσεις των γηγενών έναντι τ λοδαπών, για να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ε λούν αναπόσπαστο μέρος της κυρίαρχης ομάδας, στην οποία αναπ νται στερεότυπα, προκαταλήψεις και κατά συνέπεια, στάσεις διά: απέναντι σε μέλη ομάδων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτ κά. Το έργο των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για τη λή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, από την οποία εξαρτά μεγάλο βαθμό η μετέπειτα κοινωνική, δεδομένου ότι: ειδικότερα στο νηπιαγωγείο έχει τεράστια σημασία, δεδομένου ότι: δομή αποτελεί ένα είδος μεταβατικού χώρου ανάμεσα στον εσωτερι τον εξωτερικό κόσμο, συνιστώντας μια πρώτη αλλά καθοριστική ο ράσταση της ευρύτερης κοινωνίας, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο κ τους αλλοδαπούς γονείς τους (Combes, 1990). Γι' αυτόν το λόγο, η: δευση των νηπιαγωγών (αλλά και των υπόλοιπων καθηγούρων εκπαι κών) θα πρέπει να προσανατολίζεται προς μια πολύπλευρη ευαισθη ησή τους, που να οργανώνεται γύρω από τις παρακάτω κατευθύνσε

Κατευθύνσεις μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Μια παιδαγωγική προσέγγιση που θέτει σαν στόχο την καταπολέμημ διακρίσεων, των προκαταλήψεων και εν γένει των μεροληπτικών ση φορών προϋποθέτει μια συνειδητή επιλογή εκ μέρους του εκπαιδ ει που θα την υιοθετήσει. Δεν πρόκειται απλώς για ένα σύνολο παιδι κών εργαλείων τα οποία αρκεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός προκει να τα εφαρμόσει. Πριν από την οποιαδήποτε εφαρμογή είναι απαραί η θεωρητική τοποθέτηση και όταν μάλιστα πρόκειται για ζητήματ

5. Σχετικά με τις νέες μορφές ετερότητας και την αναγκαιότητα χάραξης νέων σε κών ένταξης τους βλ. Χριστόπουλος Δ., 2001, «Το τέλος της Εθνικής Ομο(ο)γέ στο: Α. Μαρβέλης, Δ. Παφσαγιόπουλου & Μ. Παύλου (επιμ.), Μετανάστες στην Ε Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 57-80.

4. Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2005 στα Χανιά, από το Εργαστήριο Ανάλυσης Δεδομένων και Πρόβλεψης του Πολιτισμικού Κρήτης, υπό την επίβλεψη του διευθυντή κ. Συναδά. Για μια συνοπτική παρουσίαση της με τον τίτλο «Συλλογότεροι έναντι των μεταναστών», βλ. εφημερίδα *Το Βήμα*, Κυριακή 20 Νοεμβρίου 2005, σελ. Α52/84.

άπτονται της ατομικής και κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής, η θεωρητική τοποθέτηση είναι κατά πολύ ιδεολογικής τάξης. Πέραν όμως των ατομικών θέσεων, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κατάλληλη κατάρτιση, η οποία να του παρέχει θεωρητικά και πρακτικά εφόδια διαχείρισης της ιδίας της ετερότητας, καθώς και της κοινωνικής αντιμετώπισής της. Ο εκπαιδευτικός που τάσσεται υπέρ μιας παιδαγωγικής της ένταξης⁶ παιδιών με διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές προσλαμβάνουσες ή αναφορές θα πρέπει να είναι σε μόνιμη εγρήγορση και να εργάζεται προς δύο κατευθύνσεις: τον εαυτό του και τους άλλους (παιδιά, συναδέλφους, γονείς).

Καθώς η πλήρης ανάπτυξη των τομέων μιας διαπολιτισμικής κατάρτισης είναι αδύνατο να επιτευχθεί εδώ, θα κλείσουμε την εργασία αυτή αναφερόμενοι συνοπτικά σε ορισμένες βασικές θεωρητικές κατευθύνσεις.

Η εξοικείωση με την ποικιλομορφία και η κατανόηση της εσωτερικής λογικής κάθε κουλτούρας

Η καλλιέργεια της ατομικής αξιοπρέπειας και του αυτοσεβασμού ενός ατόμου, ειδικά μάλιστα ενός μικρού παιδιού, απαιτεί να το καθυποχάσουμε και να του παράσχουμε ένα αίσθημα ασφάλειας σχετικά με την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα, δείχνοντάς του ότι αυτή είναι το ίδιο σεβαστή με όλες οι άλλες. Για να παρασχεθεί χώρος ομαλής ψυχολογικής ανάπτυξης, θα πρέπει να υπάρχει και χώρος παρουσίας και έκφρασης της πολιτισμικής και κοινωνικής ποικιλομορφίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Μόνο έμπρακτα μπορεί να περάσει το μήνυμα του σεβασμού και της ισότητας αντιμετώπισης της κάθε ιδιαιτερής ταυτότητας. Εάν κάποιος αισθάνεται εκτίμηση και σεβασμό για αυτό που είναι και φέρει, τότε μπορεί να ταυτιστεί με τον πολιτισμό και το κράτος που του παρέχει αναγνώριση και συνθήκες πολυπλευρής ανάπτυξης. Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζεται ως πολίτης ή μαθητής δεύτερης κατηγορίας, κλονίζεται και ο αυτοσεβασμός του και ο σεβασμός προς τον κοινωνικό περιγύρο που δρα μεροληπτικά και

6. Η παιδαγωγική αρχή της ένταξης παραπέμπει στο σύνολο των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνώρισης και του σεβασμού της ετερότητας, κάτι που συνδέεται άρρηκτα με την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στο «διαφορετικό», με αιώτερο στόχο την παροχή ίσων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους. Για μια αναλυτική παρουσίαση της έννοιας (και περαιτέρω επικέντρωση στα άτομα με ειδικές ανάγκες) βλ. Σούλης, 2002.

εχθρικά απέναντί του. Άλλωστε, οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα ή παιδαγωγική θεωρία υποτιμά το ρόλο που παίζει το σχολείο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών του, αποτυγχάνει σε μία από τις πρωταρχικές λειτουργίες του (Bruner, 1996: 38).

Κάτι που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να το μεταδώσει στους μαθητές του, είναι πως οι πολιτισμοί δομούνται εν πολλοίς στη βάση του ιδιαίτερου περιβάλλοντός τους. Η αναδρομή σ' αυτό το ιδιαίτερο πλαίσιο επιτρέπει να εξηγήσουμε πολλές από τις πτυχές ενός πολιτισμού, ο οποίος μπορεί, με μια πρώτη ματιά, να φαίνεται «παράξενος» (Camilleri, 1999: 210). Η παρουσίαση πολιτισμικών εκφάνσεων και συμπεριφορών χάνουν πολύ από το νόημά τους όταν εμφανίζονται ως στοιχεία αποπλαισιωμένα. Επιπλέον, στις παραπάνω συνθήκες υπάρχει ο κίνδυνος μιας επιφανειακής, «τουριστικής» προσέγγισης της εκάστοτε κουλτούρας, πράγμα το οποίο της αφαιρεί την περιπλοκότητα και τον πλούτο, αγνώνοντάς τη σε καταναλωτική απραξιά⁷.

Μαθαίνοντας τη σχετικοποίηση

Η ικανότητα σχετικοποίησης, δηλαδή η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα διάφορα συστήματα σε σχέση με ό,τι τα καθορίζει, επομένως να λαμβάνει κανείς υπόψη και να συσχετίζει μια σειρά από παράγοντες και πιθανότητες πριν διαμορφώσει άποψη και εκφέρει κρίσεις, αποτελεί ένα ζητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο βαθμό που αυτή η ικανότητα συνιστά προϋπόθεση της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, η ικανότητα σχετικοποίησης αποτελεί βασικό παράγοντα αναδιαμόρφωσης εθνοκεντρικών κρίσεων. Ακόμη κι αν θεωρεί κανείς πως το δικό του μοντέλο είναι καλύτερο από του διπλανού, αναγνωρίζει στον άλλο το δικαίωμα να υιοθετεί αυτό που του είναι οικείο. Από την άλλη, σεβόμενος την υποκειμενικότητα, μπορεί κανείς να εκθέσει την άποψή του προσέχοντας ταυτόχρονα να μην την επιβάλλει. Αυτού του είδους η κατανόηση ή και η συμπάθεια της άλλης κατάστασης και του άλλου υποκειμένου ευνοεί αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες, αν και δεν είναι αυτές καθαυτές αρνητικές, σε καμία περίπτωση πάντως δεν είναι δυσανεκτικές και άξιες περιαιρόρησης (Camilleri, 1999: 211).

7. Σχετικά με συγκεκριμένες στρατηγικές αποφυγής της τουριστικής προσέγγισης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου βλ. Derman Sparks, 2005: 111-124.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει πως δεν διαθέτουμε κανένα μέσο ικανό να αποδείξει την ανωτερότητα ενός πολιτισμικού μοντέλου έναντι κάποιου άλλου. Η αποδοχή και η κατανόηση αυτού του δεδομένου είναι καθοριστικής σημασίας για την καταπόληση ιεραρχικών αξιολογικών κρίσεων.

Αντιμετωπίζοντας την ετεροφοβία

Η γνώση των μηχανισμών και των αιτιών που οδηγούν το άτομο στην άρνηση του «άλλου» αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα τόσο τις δικές του στάσεις απέναντι στην ετερότητα όσο και τις στάσεις των μαθητών του. Η κατανόηση θεωριών, όπως αυτή της κοινωνικής ταυτότητας, γνωστικών διαδικασιών, όπως η κοινωνική κατηγοριοποίηση, καθώς και η γνώση των τρόπων δημιουργίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, έννοιες στις οποίες αναφερθήκαμε ήδη, μπορούν να εφοδιάσουν τον εκπαιδευτικό με μια πολύτιμη συνειδητοποίηση: ότι πρόκειται για μηχανισμούς και διαδικασίες που, αν και συχνά οδηγούν σε νοσηρά αποτελέσματα, είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση της κοινωνικής σκέψης και δράσης. Όλα τελικά εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι κατηγορίες και από τη χρήση της κατηγοριοποίησης (Camilleri, 1999: 212). Επομένως, μπορούμε μέσω της αναφοράς στη δική μας ταυτότητα και στις δικές μας ανάγκες να εξηγήσουμε τις φοβίες που μας προκαλεί ο άλλος, ο διαφορετικός, και παράλληλα να ενδυναμώσουμε την αυτοεικόνα των μελών όλων των ομάδων που βρίσκονται σε επαφή, έτσι ώστε να προαγάγουμε την υπερηφάνεια και το αίσθημα αξιοπρέπειας του καθενός, σε συνδυασμό με το σεβασμό προς τον άλλο.

Αποδοχή και διαχείριση της διαφοράς και της σύγκρουσης

Η αποδοχή, η διερεύνηση και τελικά η απομυθοποίηση των διαφορών μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων, καθώς και οι συγκρούσεις που προκύπτουν από την αντιμετώπιση αυτών των διαφορών συνιστούν ένα εκπαιδευτικό ζητούμενο. Μια στάση, που συναντάται συχνά σε εκπαιδευτικούς και ενδοχόμενος οφείλεται σε κάποια αμηχανία και στην ελλιπή τους κα-

τάριση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, είναι η αποσιώπη διαφοράς και της ριζής. Μια τέτοια στάση μπορεί να θεωρείται πιο ενη, ειδικά μάλιστα όταν πρόκειται για την προσχολική ηλικία, μια θεωρείται ικανή να προλαμβάνει την έκφραση των διαφορών και να γκρούσων με βάση τη λογική πως κάτι υπάρχει μόνο όταν ονομάζε διαπολιτισμική διδασκαλία καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα σε δύο βασισμένες -λόγω της ακρότητάς τους- προσεγγίσεις: αυτής που επικεντρώνεται κυρίως στη διαφορά και εκείνης που την αποσιώπη. Η αποσιώπη εξέτασης των πολιτισμικών, κοινωνικών αλλά και ιδεολογικών διαφερόντων αποπέμει αυτόματα (έστω και αθέλητα) τους «διαφορετικούς» μαθητές σε μια σφαίρα ανυπαρξίας, αφερέτου αφαιρεί τη δυνατότητα νήσης και άρα αποδοχής της διαφοράς εκ μέρους του συνόλου των τών. Στη θέση λοιπόν μιας παιδαγωγικής της «αχρωματοφίας»⁸ κρίνει θέσει να εφαρμοστεί μια παιδαγωγική «της σχέσης με τον Άλλο» πλαίσιο της οποίας οι διαφορές και οι συγκρούσεις συνιστούν «σημεία μέσα κοινωνικοποίησης του ατόμου, [μέσα] γνώσης και κατανόησης αυτού και των άλλων» (Abdallah-Preteille, 1996: 187).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Banks J.A., 2004, *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Καζάνης.
- Derman Sparks L., 2005, *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγική γαλία*, Αθήνα: Σχεδία.
- Unicef, 2001, *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: έρευνα*. www.unicef.gr/reports/racism.php
- Vandenbroeck M., 2004, *Με τη ματιά του Γέι. Η καλλιέργεια του σεβασμού «άλλου» στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Τετράδια 12, Νήσος.
- Γαλιάνης Γ.Ν., 2003, «Ελληνική Κοινωνία και Μετανάστευση. Απόψεις Ε για Αλβανούς μετανάστες», στο: Κ. Κασμάτη (επιμ.), *Πολιτικές Μετασχηματισμού και Πολιτικές Ένταξης*, Αθήνα: (ΚΕΚΜΟΚΟΠ) Gutenberg, σελ. 2
- Γκότοβος Α. Ε., Μάρκου Γ.Π., 2003, *Αλλοδαποί και Παλινοστούτες στην ελληνική εκπαίδευση: Γενική Περιγραφή*, Αθήνα: ΠΠΟΔΕ.

8. Σχετικά με την έννοια της «αχρωματοφίας» ως παράγοντα διακρίσεων των διακρίσεων α) Banks, 2004: 149-151, β) Derman Sparks, 2005: 27-28, γ) Vandenbroeck 99-103.

- Αραγάνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., 2001, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Εργαστήριο Ανάλυσης Δεδομένων και Πρόβλεψης, Πολυτεχνείο Κρήτης, 2005, «Σεληρότεροι έναντι των μεταναστών», εφημ. *Το Βήμα*, Κυριακή 20 Νοεμβρίου 2005, σελ. Α52/84.
- Ι.Μ.Π.Ο., 2004, Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα, Τελική Έκθεση, Νοέμβριος 2004.
- Καρόδης Β., 1996, *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαστάμου Σ., 1999, *Διομαδικές Σχέσεις*, Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Σούλης Σ.Γ., 2002, *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Στεργίου Α., 2005, «Εμείς και οι Άλλοι: Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας», στο: Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόσληψη της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πρόξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός (Υπό έκδοση).
- Χριστόπουλος Δ., 2001, «Το τέλος της Εθνικής Ομο(ο)γένειας», στο: Α. Μαριδάκης, Δ. Παροναόγλου & Μ. Παύλου (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 57-80.
- Χρυσόχοου Ξ., 2005, *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλώσσα

- Abdallah-Preteuille M., 1996, *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: Anthropos.
- Aboud F., 1988, *Children and Prejudice*, Oxford: Basil Blackwell.
- Amossy R, Herschberg Pierrot A., 1997, *Stéréotypes et Clichés*, Paris: Nathan.
- Bruner J., 1996, *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Camilleri C, 1999, "Principes d' une pédagogie interculturelle", in: *Guide de l' Interculturel en formation*, Paris: Retz, pp. 208-214.
- Combes J., 1990, *Les structures d' accueil pour enfants à participation parentale en milieu institutionnel*, Paris: ACEPP.
- Cross W.E., 1985, "Black identity: Rediscovering the distinctions between personal identity and reference group orientations", in: M.B. Spencer, G.K. Brooklins & W.R. Allen (eds), *Beginnings: The Social and Affective Development of Black Children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 155-172.
- Perkins D.M., Mebert C.J., 2005, "Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children: A Domain Specific Approach", in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), pp. 497-512.
- Ramsay P., 1991, "The silence of race in young children growing up in all-White community", in: *Journal of Educational Psychology*, 83, 65-77.
- Tajfel H., 1981, *Human groups and social categories*, Cambridge: University Press.
- Williams J.E., Boswell D.A. & Best D.L., 1975, "Evaluative responses of preschool children to the colors white and black", in: *Child Development*, 46, 501-508.