

Διαπολιτισμικό σχολείο: Σύγχρονη ή παρωχημένη έννοια σε μια εποχή πολυπολιτισμικής συνύπαρξης;*

Κεφαλίδου Άρτεμις**

Πρόκειται για ένα ερώτημα, που εμένα προσωπικά, με απασχολεί καθημερινά στην εκπαιδευτική μου πράξη, γιατί εργάζομαι σε διαπολιτισμικό σχολείο και πολλές φορές συγκρούομαι με το πλαίσιο, μέσα στο οποίο υπάρχω. Πιστεύω ότι για κάποιους, το ερώτημα αυτό ακούγεται σαν δίλημμα. Για άλλους, έχει σαφή απάντηση και για πολλούς, εμπίπτει σε ένα πεδίο, ίσως εκ πρώτης όψεως άγνωστο ή ακόμα και αδιάφορο. Εγώ θα έλεγα ότι πρόκειται καταρχήν για ένα θέμα που μας αφορά όλους¹ και το οποίο δεν είναι άγνωστο σε κανέναν, αν κοιτάξουμε βαθιά μέσα και γύρω μας. Γιατί πηγάζει από την πολυπολιτισμική κοινωνία² στην οποία ζούμε, αφορά τα παιδιά μας και ορίζεται από τον καθένα μας προσωπικά, καθώς όλοι είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, έχουμε άποψη και εκφράζουμε επιθυμίες για τον ζωτικό μας χώρο.

Σίγουρα δεν πρόκειται για ένα απλό ερώτημα. Για να κατανοήσουμε πόσο περίπλοκο είναι, θα ήθελα να ξεκινήσω με τη διήγηση ενός περιστατικού, που συνέβη πριν από 4 χρόνια σε δημόσιο σχολείο, ανάμεσα σε ένα διευθυντή και μια μητέρα τσιγγάνα, που πήγε εκεί για να εγγράψει τον γιο της:

- κ. Διευθυντή, θέλω να γράψω τον γιο μου στο σχολείο. Έφερα αυτά τα χαρτιά και το βιβλίο με τα εμβόλια.
- κ. Ε. καλύτερα να πάτε σε άλλο σχολείο, γιατί το δικό μας δεν έχει τμήμα «τσιγγανοπαίδων».
- κ. Διευθυντή, εσείς τι είστε στην καταγωγή; Πόντιος; Βλάχος;
- Βλάχος.

* Εισήγηση στη Διημερίδα με τίτλο «Ψυχοκοινωνικές Υπηρεσίες, Κοινωνικά Αποκλεισμένες Ομάδες και Κοινωνική Συμμετοχή» που διοργανώθηκε στο πλαίσιο του έργου «Δράσεις για την Άρση των Εμποδίων Κοινωνικής Ένταξης και Εργασιακής Ενσωμάτωσης Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ομάδων», Θεσσαλονίκη, 27-28 Ιουνίου 2007.

** Εκπαιδευτικός, 6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού, e-mail: artemikef@yahoo.gr.

¹ Πάνω σ' αυτό το ερώτημα, το ποιους δηλαδή αφορούν τα διάφορα κοινωνικά και άλλα ζητήματα, είναι ενδιαφέρουσα η άποψη του Albee περί του προσδιορισμού των προβλημάτων ως «ατομικών»: «Ο προσδιορισμός των προβλημάτων ως «ατομικών» είναι υπεραπλουστευτικός και αγγίζει το σημείο του παραλόγου όταν χιλιάδες άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα ίδια κατά βάση προβλήματα» (Albee, 1990· στο Prilleltensky & Fox, 2003, σελ. 45). «Ωστόσο, είναι λογικό ότι η προσέγγιση των προβλημάτων μέσα από μια φιλοσοφία του ατομικισμού, οδηγεί και στην αναζήτηση αμιγώς ατομικών λύσεων» (Albee, 1986, 1996· Bulhan, 1985· Prilleltensky & Gopnick, 1996, ο.π.).

² Ο όρος πολυπολιτισμική δε χρησιμοποιείται εδώ για να περιγράψει μια «αθροιστική ένωση» των πολιτισμών, η οποία προϋποθέτει καταρχήν μια σαφή διάκρισή τους. Περισσότερο, ο όρος αυτός αναφέρεται στην αλληλεξάρτηση και τις δυναμικές συσχετίσεις των πολιτισμών (Hoyles, 1981, σελ. 169).

- Θα σας άρεσε τα παιδιά σας να πάνε σε σχολείο «βλαχοπαίδων»;

Όταν διηγήθηκα για πρώτη φορά το περιστατικό, η πρώτη ερώτηση που μου τέθηκε ήταν, αν το σχολείο είναι διαπολιτισμικό ή όχι. Άρχισα τότε να κάνω συνειρμούς. Αν ήταν απλώς ένα δημόσιο σχολείο, ήταν λογικό, να παραπέμψει ο διευθυντής τη συγκεκριμένη κυρία σε ένα άλλο σχολείο; Μήπως ο συγκεκριμένος διευθυντής ήθελε απλώς να τη διώξει και βρήκε μια «καλή» δικαιολογία; Δικαιούται ένας εκπαιδευτικός να παραπέμψει σε άλλο σχολείο ένα μαθητή, επικαλούμενος κάτι τέτοιο; Μήπως η μητέρα με την αντίδρασή της ήθελε να δηλώσει ότι δε θέλει να χαρακτηρίζεται από το διευθυντή ως τσιγγάνα, όχι όμως γιατί ντρέπεται γι' αυτό, αλλά γιατί δεν της άρεσε ο τρόπος που την αντιμετώπισε ο διευθυντής του σχολείου;

Ίσως δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία να αναλύσουμε τις προθέσεις του διευθυντή, όσο να σκεφτούμε ότι όποιες κι αν είναι αυτές, σε συγκεκριμένες περιστάσεις -ακόμα και με τις λεκτικές μας επιλογές- προκαλούμε συναισθήματα και αντιδράσεις. Δηλαδή, συνειδητά ή ασυνείδητα, με τη στάση και τις νοηματοδοτήσεις μας,³ όσον αφορά κοινωνικά ζητήματα και αξίες, είμαστε όλοι συμμετοχοί μιας καλής ή μιας κακής «διαπαιδαγώγησης» και μάλιστα από διαφορετικές θέσεις και ρόλους. Από τη θέση του φοιτητή, τη θέση του γονέα, του γιατρού, του εκπαιδευτικού, του υπαλλήλου σε μια υπηρεσία και ούτω καθεξής.

Επομένως κι εγώ, ως εκπαιδευτικός σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, δεν μπορώ να μην προβληματίζομαι και να μη συνδιαλέγομαι με το εκπαιδευτικό πλαίσιο⁴ μέσα στο οποίο δρω, τη στιγμή μάλιστα που το ίδιο το πλαίσιο υποστηρίζει κάτι πολύ σοβαρό. Υποστηρίζει μια κοινή εκπαίδευση για όλους και ζητά από τα άτομα να αποδεσμευθούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Δαμανάκης, 2005· Κατσικάς & Πολίτου, 2005· Μάρκου, 1995).

Και εδώ μπαίνουν τα πρώτα, «αφελή» ίσως, ερωτήματα:

³ Σήμερα, για παράδειγμα, μιλάμε για κοινωνικά προβλήματα και αξίες των οποίων το περιεχόμενο και η σημασία, ωστόσο, δεν μοιράζονται τα ίδια νοήματα από όλους τους ανθρώπους. Ακόμα και άνθρωποι της επιστήμης τοποθετούνται διαφορετικά απέναντι σε θέματα κυρίαρχων κοινωνικών αξιών με τρόπο που είτε τις ενισχύουν είτε τις αμφισβητούν. Η κριτική ψυχολογία μάλιστα, κρατά μια στάση αμφισβήτησης απέναντι στους κυρίαρχους αυτούς κανόνες και κοινωνικές αξίες, που απορρέει και από το γεγονός ότι *οι αρνητικές συνέπειές τους δεν επιμερίζονται εξ ίσου σε όλα τα τμήματα του πληθυσμού*. Αυτό φαίνεται, όπως υποστηρίζει, από τις σχέσεις εξουσίας των κυρίαρχων ομάδων ή ατόμων εις βάρος των άλλων στα πολιτικά και νομικά συστήματα, στην εκπαίδευση, στη θρησκεία και σε άλλους θεσμούς (Prilleltensky & Fox, 2003, σελ. 34-35).

⁴ Η εκπαίδευση και το σχολείο συνιστούν πλαίσια όπου διαδραματίζονται ή και δημιουργούνται συγκρούσεις και αμφισβητήσεις, που απορρέουν από τη διαφορετική θεώρηση κοινωνικών ζητημάτων, όπως πολιτισμός, ταυτότητα κ.ά. Τη στιγμή που η ίδια η κοινωνική επιστήμη έχει οδηγηθεί στην επαναστατική διαπίστωση ότι «συμπαράγει» τα φαινόμενα που εξετάζει (Δικαίου, 2003) και το σχολείο με τη σειρά του, οφείλει να εγκαταλείψει σιγά-σιγά την ιδέα της παντοδυναμίας του, έτσι ώστε να αναπτύξει μέσα στους κόλπους του το χώρο για την κριτική θεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό των παιδαγωγικών του αναζητήσεων και πρακτικών.

1. Με ποιον τρόπο τα άτομα απαλλάσσονται από τις εθνοκεντρικές τους αντιλήψεις, όταν ακόμα είμαστε υποχρεωμένοι βάση νόμου στα σχολεία, διαπολιτισμικά και μη, να κάνουμε έπαρση της ελληνικής σημαίας και να τραγουδάμε τον ελληνικό εθνικό ύμνο;

Δεν εννοώ ότι με το να σέβεται κανείς την ελληνική ιστορία και να τιμάει την ελληνική σημαία, γίνεται αυτόματα εθνικιστής ή άτομο με εθνοκεντρικές αντιλήψεις. Σίγουρα όμως τέτοιες πρακτικές δεν αναπτύσσουν την κριτική ιστορική συνείδηση. Πολύ περισσότερο το να τιμάς το έθνος και τους προγόνους, κάθε τόσο, δεν σε κάνει αυτόματα ευαισθητοποιημένο πολίτη. Και το πιο αστείο είναι ότι τα παιδιά που τραγουδούν τον εθνικό ύμνο τις περισσότερες φορές δε γνωρίζουν το νόημα των στίχων, αλλά και την ιστορία στην οποία αναφέρεται.

2. Με ποιον τρόπο σεβόμαστε την προσωπική κουλτούρα του άλλου, στοιχεία της οποίας μπορεί να αποτελεί και η στάση που θέλει να κρατήσει απέναντι σε ζητήματα θρησκείας, ενώ κάθε πρωί στο σχολείο προσευχόμαστε;

3. Με ποιον τρόπο σεβόμαστε τη μοναδικότητα και την αξία του κάθε ανθρώπου, όταν για πολλούς αριστούχους μαθητές, λόγω της καταγωγής τους, δεν έχουμε ξεκαθαρίσει αν θα «πρέπει» να κρατάνε τη σημαία στις παρελάσεις;

4. Τι υποστηρίζει ακριβώς η αρχή της λειτουργίας του διαπολιτισμικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία το ποσοστό⁵ αλλόγλωσσων, παλιννοστούντων μαθητών, καλό είναι να μην ξεπερνάει το 25-30% του συνολικού αριθμού μαθητών;

5. Υπ' αυτή τη συνθήκη, για ποια συνάντηση πολιτισμών μιλάμε; Τη συνάντηση των πολιτισμών με ποσοστιαίες ασφαλιστικές δικλίδες;

6. Μήπως όλοι αυτοί οι περιορισμοί, οι προβλέψεις και οι ασάφειες αναιρούν το ίδιο το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης;

⁵ Ο καθορισμός ενός ποσοστού μεταξύ των μαθητών, ακόμα κι αν είναι κοινή θέση στην εκπαίδευση ότι διευκολύνει την ομαλή σχολική ένταξη μαθητών αλλόγλωσσων, παλιννοστούντων, ωστόσο μας παραπέμπει συνειρμικά στο να ορίσουμε την ύπαρξη των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο, ως κοινωνικό πρόβλημα. Και μάλιστα ως κοινωνικό πρόβλημα με τη συνήθη θεώρηση του όρου, δηλαδή αυτή της «συσσώρευσης αναγκών συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων που, λόγω της μη ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης, χρήζουν ειδικών πολιτικών και προνοιακής μέριμνας ούτως ώστε να μην απειλούν την ισορροπία και τη λειτουργία του εκάστοτε κυρίαρχου κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού μοντέλου ή του πολιτισμικού οικοδομήματος» (Μπαϊρακτάρης, 2004, σελ. 267). Η υιοθέτηση ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών, θέτει υπό αμφισβήτηση τις «αγνές» προθέσεις της εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές της και δίνει χώρο στο διαχωρισμό της κουλτούρας των μαθητών σε «ισχυρή» και «ασθενή», με αποτέλεσμα οι διαφορές στην ιστορία, στον τρόπο ζωής και στη χρήση της γλώσσας ορισμένων μαθητών να θεωρούνται μειονέκτημα τελικά και όχι πλούτος. Επιπλέον, πάνω σ' αυτό, ο Hoyles (1977) υποστηρίζει ότι οι «στερημένοι» της ασθενούς κουλτούρας συγκρίνονται συνήθως όχι με την πραγματικότητα της κουλτούρας της πλειοψηφίας, αλλά με τα ιδανικά της.

Σίγουρα, δεν πρόκειται για απλές απαντήσεις και θα ήταν αδύνατον να επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο εδώ. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν πρέπει να αναρωτιόμαστε και να προβληματιζόμαστε, γιατί οι ίδιες μας οι ερωτήσεις, μας μαθαίνουν να αναρωτιόμαστε όλο και ορθότερα. Πολύ περισσότερο, για να «ορίσουμε» το διαπολιτισμικό σχολείο ως σύγχρονο ή ως παρωχημένο, πρέπει διαρκώς να συνδιαλεγόμαστε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο το σχολείο αυτό παίρνει υπόσταση. Και το πλαίσιο αυτό σίγουρα δεν είναι μόνο θεσμικό. Πλαίσιο του σχολείου είναι και η εκπαιδευτική πράξη, η οποία δεν αποτελεί το ισοδύναμο των εκπαιδευτικών νόμων, δηλαδή δεν ταυτίζεται πάντα με αυτούς.

Αν θέλουμε να μιλήσουμε για την εκπαιδευτική πράξη, τότε θα πρέπει να αναφέρουμε και σημαντικές πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί στα διαπολιτισμικά σχολεία. Τέτοιες πρωτοβουλίες είναι η ανταλλαγή και οι επισκέψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο, οι διεθνείς μουσικοχορευτικές συναντήσεις ανάμεσα σε σχολικές χορωδίες και χορευτικά συγκροτήματα, η συμμετοχή σχολείων σε κοινωνικά forum για τη διακήρυξη των δικαιωμάτων των παιδιών και πολλές άλλες δράσεις. Πρόκειται για δράσεις, που οφείλονται συχνά σε πρωτοβουλίες ευαισθητοποιημένων διευθυντών και εκπαιδευτικών κι όσο κι αν ακούγεται περίεργο, είναι πολύ δύσκολο να έχουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπου πολλοί, αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή άκριτα.⁶ Ωστόσο, είναι πρωτοβουλίες που μας επιτρέπουν να αγγίζουμε επί της ουσίας το νόημα της διαπολιτισμικής αγωγής. Είναι ακόμα, οι πρωτοβουλίες ανθρώπων, που επειδή δε διαχωρίζουν την εκπαιδευτική τους υπόσταση από την ανθρώπινη, συνάπτουν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές και γονείς, παραβιάζοντας τα όρια που επιβάλλει η επαγγελματική τους ιδιότητα. Είναι, για παράδειγμα, διευθυντές σχολείων που προκειμένου να παρακινήσουν ορισμένους μαθητές να έρχονται στο σχολείο, πηγαίνουν οι ίδιοι στα σπίτια τους και μιλούν με τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Και αυτό, όσο κι αν ακούγεται ρομαντικό, είναι μια ανάγκη που η ίδια η καθημερινότητα επιβάλλει. Γιατί, οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, περιμένουν θαύματα. Και συχνά συνδέουν -και καλά κάνουν- την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο, με την καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Όταν, για παράδειγμα, μια οικογένεια⁷ αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά

⁶ Όπως αναφέρει και ο Κατσούλης (2004), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, μάθηση, αγωγή, επικοινωνία, εργασία, παιδεία είναι έννοιες που ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχουν αρχίσει να γίνονται και στην Ελλάδα της μόδας, δηλαδή πολύ "in", με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη προτίμηση, αλλά σχεδόν ο καθένας που τους χρησιμοποιεί τους προσδίδει και μια διαφορετική σημασία.

⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «τσιγγάνικη» οικογένεια, όπου συνήθως οι σημαντικές δυσκολίες ή και η αποχή των παιδιών της από τη σχολική πράξη προσεγγίζονται έξω από τη λογική συσχέτισής τους με άλλους παράγοντες (σε συνάρτηση για παράδειγμα με άλλα άλυτα αιτήματα των οικογενειών, με την αδυναμία ή και άρνηση της σχολικής κοινότητας να δεχθεί τσιγγάνους μαθητές, κ.ά.), με αποτέλεσμα να οδηγείται κανείς σε κρίσεις περί παθητικότητας των παιδιών και των οικογενειών τους ή και σε ταύτιση της σχολικής αποχής με την παράνομη δραστηριότητα κ.ά. (Δικαίου,

προβλήματα, προβλήματα υγείας, στέγασης και πολλά άλλα, τα προβλήματα αυτά είναι σίγουρα πιο πειστικά από την ανάγκη να μάθει ένα παιδί γράμματα. Ανέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, πολλών οικογενειών, τι διαθέτει πρακτικά το σχολείο; Διαθέτει από τη μια σκέψεις που συνοψίζονται σε φράσεις, όπως: **«Κρίμα αυτό το παιδάκι, έχει πολλά προβλήματα στο σπίτι. Τι να περιμένεις από αυτό ως δάσκαλος»**. Ευτυχώς, διαθέτει από την άλλη και άτυπα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλους φορείς, τα οποία στόχο έχουν να υποβοηθούν τις οικογένειες συνδέοντάς τες με υπηρεσίες, που σχετίζονται άμεσα με τα όποια προβλήματά τους.

Ωραία όλα αυτά, αλλά δεν μπορεί ουσιαστικά ζητήματα της εκπαίδευσης να εξαντλούνται σε ατομικές κυρίως πρωτοβουλίες. Χρειάζονται χώρο έκφρασης, χώρο επανατροφοδότησης, χώρο συνάντησης. Η διαπολιτισμική αγωγή είναι θέμα διεπιστημονικής προσέγγισης και δεν μπορεί να εξαντλείται στο σχολικό και μόνο πλαίσιο. Κι εδώ διαπιστώνουμε άλλο ένα κενό.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφαρμόζονται διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως αυτό της "Ένταξης τσιγγανοπαίδων στο σχολείο", που σκοπό έχει τη σχολική ένταξη και στήριξη της φοίτησης των συγκεκριμένων μαθητών. Το πρόγραμμα πλαισιώνεται από δράσεις στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και από «ασαφείς»⁸ επαφές με τις οικογένειες, ενώ τα εκπαιδευτικά ζητήματα που διαπραγματεύεται σχετίζονται πάντα και με άλλους τομείς, όπως την υγεία, την εργασία, την κοινωνική πρόνοια. Είναι κοινή διαπίστωση ότι στο Πρόγραμμα οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, η ύπαρξη τσιγγάνων μαθητών στο σχολείο. Πρόκειται, όμως, για ένα πρόγραμμα χωρίς συνεχή ροή και αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τα συγκεκριμένα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Η εκπαίδευση όμως, όπως κι αν τη χαρακτηρίσουμε, διαπολιτισμική ή όχι, έχει ανάγκη από συνέχειες. Πολύ περισσότερο, το διαπολιτισμικό σχολείο έχει ανάγκη από συνεργασίες. Αναφέρομαι σε συνεργασίες με φορείς όπως τους παραπάνω, αλλά και με φορείς ψυχοκοινωνικής στήριξης για το σύνολο των μαθητών και των οικογενειών τους. Γιατί το σχολείο είναι παράλληλα και χώρος που οφείλει να προάγει την ψυχική υγεία.

Όλα αυτά απαιτούν και από τους εκπαιδευτικούς υψηλή εκπαίδευση. Ωστόσο, είτε λόγω έλλειψης της απαιτούμενης από μας εκπαίδευσης είτε λόγω και

2004, σελ. 146). Τέτοιες «επικίνδυνες» αντιλήψεις, ενώ απέχουν πολύ από την πραγματικότητα και επί τις ουσίας βλάπτουν, είναι ωστόσο για πολλούς αποδεκτές (Δικαίου, 2004· Γκότοβος, 2001· Βαξεβάνογλου, 2004· Πιζάνιας, 2004).

⁸ Ο όρος ασαφείς χρησιμοποιείται για να περιγράψει την «α-θεωρητική πράξη», η οποία όπως αναφέρει η Δικαίου Μ. συνοδεύει την εφαρμογή πολλών προγραμμάτων παρέμβασης για τον κοινωνικό αποκλεισμό (Δικαίου, Μ. 2003. Κοινωνικοψυχολογική Έρευνα και Ιδεολογία. Το Παράδειγμα των Διομαδικών Σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*)

της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών ζητημάτων, καθημερινά, ερχόμαστε αντιμέτωποι με πολλά διλήματα και αντιφάσεις. Διλήματα και αντιφάσεις που αφορούν το πώς ο καθένας μας ορίζει και εσωτερικεύει τον πολιτισμό, πώς ο καθένας μας αντιλαμβάνεται το ρόλο του απέναντι στην λεγόμενη ετερότητα και πώς τελικά, μέσα από όλα αυτά, οργανώνουμε την εκπαιδευτική πράξη και συνάπτουμε διαπροσωπικές σχέσεις με γονείς, μαθητές και συναδέλφους. Τα καθημερινά διλήματα και τις αντιφάσεις ενός εκπαιδευτικού, σίγουρα κανένα νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση δεν μπορεί να τα προβλέψει και να τα οριοθετήσει. Αυτά αλληλεπιδρούν και διαπλέκονται έτσι κι αλλιώς και εν τέλει μας ορίζουν ως εκπαιδευτικούς, γιατί πάνω από όλα μας ορίζουν ως ανθρώπους και εγώ αυτές τις δύο έννοιες δυσκολεύομαι να τις διαχωρίσω. Και πέρα από μας, ορίζουν σε σημαντικό βαθμό την πραγματικότητα του κάθε παιδιού, της κάθε τάξης και της κάθε σχολικής μονάδας. Γιατί μην νομίζετε ότι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, δεν υπάρχει τσιγγάνος που κάθεται μόνος του στο τελευταίο θρανίο, ενώ οι επί 6 χρόνια συμμαθητές του δεν τον έχουν αποδεχτεί. Και αν θέλουμε να το αναλύσουμε δεν μπορούμε να ισχυριστούμε αβίαστα ότι πρόκειται για ένα τυχαίο γεγονός, για ένα κοινωνικό ευτράπελο ή για έλλειψη εκπαιδευτικών νομοθετικών δικλίδων. Είναι συνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής; Ναι. Είναι συνέπεια της κοινωνικής μας συνείδησης; Ναι. Είναι όμως και θέμα ευθύνης και μάλιστα ευθύνης που βαραίνει σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς.

Για να αντιληφθούμε όλοι είτε ως θεσμοθετημένοι είτε ως άτυποι εκπαιδευτικοί το μέγεθος αυτής της ευθύνης, θέτω ευθέως ένα ερώτημα: **Ποια είναι η απάντηση στην παιδική ερώτηση: «τι θα πει διαφορετικό;»** Καθημερινά καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί, από τα ίδια τα παιδιά, να δίνουμε απαντήσεις σε τέτοιες ερωτήσεις. Και τότε πρέπει να εξομολογηθώ ότι καμία παιδαγωγική θεωρία και κανένας εκπαιδευτικός νόμος δεν επαρκεί, ώστε να δώσουμε μια σαφή και ξεκάθαρη απάντηση. Όσο κι αν θέλουμε όμως να προφυλάσσουμε τους εαυτούς μας από το να μη δίνουμε ξεκάθαρες⁹ απαντήσεις σε περίπλοκα, όπως αυτό, ερωτήματα, σίγουρα αυταπατόμαστε. Αυταπατόμαστε γιατί, είτε το θέλουμε είτε όχι, τη διαφορά, που μπορεί να μην την οριοθετούμε

⁹ Όσον αφορά στην έννοια των ξεκάθαρων απαντήσεων, αναφέρω ένα απόσπασμα από το βιβλίο «Ο ρατσισμός, όπως τον εξήγησα στην κόρη μου», όπου η κόρη του συγγραφέα Τ. Β. Jelloun και στη συνέχεια παιδιά που επισκέφθηκε σε σχολεία του θέτουν ερωτήσεις. Αναφέρουμε ένα απόσπασμα:

- Σάρα: Τι γνώμη έχετε για τους Άραβες γονείς που παίρνουν τα παιδιά τους από ένα γαλλικό σχολείο, όπου υπάρχουν πολλοί Άραβες;
- Jelloun: ...Πώς να εξηγήσεις σε ένα κοριτσάκι το μίσος για τον ίδιο μας τον εαυτό; ...Αποφασίζω να μην το κάνω και προτιμώ να της μιλήσω για μια πολύ έντονη επιθυμία για ένταξη. Της λέω: «Είναι γονείς που θέλουν τόσο πολύ να είναι τα παιδιά τους σαν τα άλλα Γαλλάκια, ώστε πιστεύουν ότι χωρίζοντάς τα από τα άλλα παιδιά αραβικής καταγωγής, θα τα σώσουν από τις πιθανές διακρίσεις».
- Σάρα: Μα το παιδί δεν ήθελε να φύγει από το σχολείο του. Αυτοί οι γονείς είναι ρατσιστές!

Ο υπεύθυνος καθηγητής, παρών στη συζήτηση, επεμβαίνει και λέει στον Jelloun: «Πρόκειται για τη δική της περίπτωση. Υπέφερε απ' αυτό».

λεκτικά, την ασκούμε με τις πράξεις μας και άρα την ορίζουμε. Την ορίζουμε με το εκπαιδευτικό μας έργο, την ορίζουμε με τον τρόπο και τους λόγους για τους οποίους με κάποιους ανθρώπους εντός και εκτός σχολείου συνάπτουμε σχέσεις, ενώ με άλλους όχι. Με τον τρόπο που επικοινωνούμε με τους άλλους και με τα όρια που θέτουμε στην επικοινωνία μας.

Πολύ περισσότερο, τη διαφορά αυτή την ορίζουμε ως εκπαιδευτικοί και με τους διδακτικούς στόχους που θέτουμε. Όταν, για παράδειγμα, δεν θα ανταμείψουμε έναν αλλοδαπό μαθητή, που με τα ελάχιστα ελληνικά που γνωρίζει, έμαθε να γράφει μερικές ελληνικές λέξεις. Όταν δεν θα αναγνωρίσουμε ως στοιχείο αλλαγής σε έναν τσιγγάνο μαθητή, το γεγονός και μόνο ότι έρχεται καθημερινά στο σχολείο. Και δεν το αναγνωρίζουμε, γιατί είμαστε βαθιά χωμένοι μέσα στα αναλυτικά προγράμματα¹⁰ και στις φιλόρεσκες επιδιώξεις μας να ορίζουμε την επιτυχία με την κορυφή, αλλά και με διδακτικούς στόχους, όπως: **«μέχρι το Δεκέμβριο ένα παιδί της πρώτης τάξης πρέπει να έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης»**. Ποιο παιδί ακριβώς; Το ελληνάκι, που έχει μάθει να διαβάζει πριν ακόμα έρθει στο σχολείο; Το αλβανάκι, που οι γονείς του γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά; Τα παιδιά με τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα οποιασδήποτε φύσης; Όσο κι αν ακούγεται αστείο είναι μια πραγματικότητα, πάνω στην οποία σκοντάφτουμε όλοι μας και απέναντι στην οποία όλοι ενεργούμε σιωπηλά και κατά βούληση. Και είναι μια πραγματικότητα και των διαπολιτισμικών σχολείων, που δεν θέλουμε ακόμα να τη δεχτούμε.

Αν ρωτήσετε μάλιστα πολλούς εκπαιδευτικούς ή αν διαβάσετε εκθέσεις αξιολόγησης που συντάσσουν για τους μαθητές τους στο τέλος της χρονιάς θα εντοπίσετε χαρακτηρισμούς όπως: **«παιδιά ως επί το πλείστον αλλοδαπά, με έντονη επιθετικότητα και αδιαφορία για το σχολείο»**. Κι αναρωτιέμαι, τι πραγματικά συμβαίνει εδώ; Πρόκειται για τραγική σύμπτωση; Ή μήπως φταίμε εμείς που αδυνατούμε να καταλάβουμε ότι ένα παιδί που δε μιλάει τη γλώσσα των υπολοίπων, ένα παιδί που παραμερίζεται πολλές φορές από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, είναι πολύ λογικό να αντιδράσει. Ακόμα, όμως κι αν το συνειδητοποιούμε, τι κάνουμε στη συνέχεια πέρα από το να ανασκευάζουμε μια τραγική καθημερινότητα;

Τα παιδιά τα ίδια δίνουν τις λύσεις. Από την προσωπική μου εμπειρία καταθέτω ότι, αυτό που πολλές φορές σε μας τους μεγάλους φαίνεται σύνθετο και

¹⁰ Η επικέντρωση των εκπαιδευτικών στους στόχους που περιγράφει το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα θυμίζει την ιστορία με τους δύο πανεπιστημιακούς καθηγητές οι οποίοι, γυρνώντας από ένα συνέδριο για τη διδασκαλία των θετικών επιστημών, συναντούν σε ένα χωράφι παιδιά που πετούσαν χαρταετό. Σε ερωτήσεις των καθηγητών όπως, πόσα μέτρα σπάγκο αφήνουμε συνήθως για να πετάξει ένας χαρταετός, ένα αγόρι απαντούσε σωστά, έχοντας γνώση μέσα από την καθημερινή του πρακτική. Η ειρωνεία της υπόθεσης ωστόσο ήταν, ότι το αγόρι αυτό είχε κοπεί στα μαθηματικά. Τίποτε απ' αυτά που ήξερε δεν είχε αξία στο σχολείο επειδή τα είχε μάθει εμπειρικά, στην πραγματικότητα του περιβάλλοντός του (Freire, 2006, σελ. 218-220).

μας προκαλεί φόβο να το ορίσουμε «ορθά», το ορίζουν αβίαστα τα παιδιά. Γιατί, αν θέσετε την ερώτηση που σας έθεσα πιο πάνω σε ένα μικρό παιδί – **«τι θα πει διαφορετικό;»** - δε θα σας απαντήσει ο Γερμανός, ο Ιταλός και άλλα τέτοια. Θα σας απαντήσει: **«Τα ζώα είναι διαφορετικά από μας. Το αυτοκίνητο είναι διαφορετικό από μας. Η νύχτα είναι διαφορετική από τη μέρα»**. Και τότε ίσως νοιώσουμε και λίγο ανόητοι, που -θέλοντας να διδάξουμε κάτι ή ακόμα περισσότερο, θέλοντας να προλάβουμε κάτι- τελικά παίρνουμε μια απάντηση που τη χρειαζόμαστε περισσότερο εμείς οι ίδιοι και λιγότερο τα παιδιά.

Τα παιδιά έχουν τις λύσεις. Γιατί στον κόσμο του παιχνιδιού, της φαντασίας και των παραμυθιών δεν υπάρχουν κακοί αλβανοί, υπάρχουν κακοί μάγοι και μυθικά τέρατα. Κι αν θέλουμε εμείς οι μεγάλοι να απαλλαγούμε έστω και λίγο από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μας, θα πρέπει να μάθουμε να ζούμε σαν παιδιά. Και για να μάθουμε να ζούμε σαν παιδιά, θα πρέπει να αναρωτιόμαστε συνεχώς και να θέλουμε να μαθαίνουμε. Κι όχι να ισχυριζόμαστε πώς τα ξέρουμε όλα. Αυτό σημαίνει ότι και στην τάξη οφείλουμε να ενεργούμε έτσι ώστε να προάγουμε την αίσθηση της ελευθερίας, να προάγουμε την αυτενέργεια, την αυτοδιαχείριση και τη συμμετοχή. Και οφείλουμε να τα προάγουμε όλα αυτά, τόσο μέσα από το προσωπικό μας παράδειγμα, όσο και μέσα από την εκπαιδευτική μας δράση.

Τα παιδιά λειτουργούν καθημερινά και παρεμπιπτόντως μέσα σ' ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο: στις συναναστροφές τους στη γειτονιά, στο σχολικό διάλειμμα, στο παιχνίδι και σε πολλές άλλες δραστηριότητες. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι φυσικό να υπάρχουν συγκρούσεις. Από το να επιρρίπτουμε όμως τις ευθύνες των συγκρούσεων δεξιά και αριστερά, που έτσι κι αλλιώς υπάρχουν, θα πρέπει περισσότερο να στρεφόμαστε σε νέες παιδαγωγικές και άλλες αναζητήσεις. Θα πρέπει να στρεφόμαστε στη δημιουργία παιδαγωγικών πλαισίων, όπου κάθε παιδί θα έχει ρόλο. Ή για να το πω αλλιώς, θα πρέπει να οδηγούμαστε στη δημιουργία πλαισίων, που δεν θα έχουν ισχύ, αν το κάθε παιδί δεν έχει ένα θετικό ρόλο.

Κι αυτό, κατά τη γνώμη μου, συνιστά το πρώτο και απαραίτητο βήμα, ώστε το κάθε παιδί να νιώσει πολίτης της μικρής καταρχήν κοινωνίας του σχολείου. Κι αν θέλουμε την ιδιότητα αυτή του πολίτη να την επεκτείνουμε, πρέπει να αναρωτηθούμε:

- Ποιου πολίτη την επέκταση αναζητάμε και επιδιώκουμε; Του έλληνα πολίτη, του ευρωπαϊού πολίτη, του πολίτη του κόσμου;

Αν υποθέσουμε ότι η δημοκρατία είναι το φυσικό περιβάλλον βίωσης και άσκησης της ιδιότητας του πολίτη, τότε το σχολείο διαπολιτισμικό και μη έχει

σήμερα χρέος, ως θεσμός που υπηρετεί τις αρχές της δημοκρατίας, να προάγει κοινές εμπειρίες ανάμεσα στους μαθητές του (Χατζηγεωργίου, 2000). Επομένως το μόνο που δεν οφείλει να κάνει, είναι να θέτει εξ αρχής διαχωριστικές γραμμές. Μέχρι σήμερα, το σχολείο, προκειμένου να προφυλαχθεί από τις διαχωριστικές γραμμές που έτσι κι αλλιώς θέτει καθημερινά, επαναπαύεται σε μια γενικευμένη ιδέα. Στην ιδέα ότι είναι ενιαίο και αφού είναι ενιαίο, διακηρύσσει άρα την ιδιότητα του πολίτη.

- Μήπως τότε πρέπει να αναλύσουμε βαθύτερα τι σημαίνει ενιαίο σχολείο; Σημαίνει ισοπεδωτικό σχολείο; Σημαίνει πολιτικά ορθό; Σημαίνει άκαμπτο;
- Μήπως σημαίνει ακόμα ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής πρέπει να αποτελούν καθημερινή πρακτική κάθε σχολικής μονάδας, περισσότερο από το να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία από τη μια και σχολεία που δεν είναι διαπολιτισμικά από την άλλη;
- Μήπως σημαίνει επίσης ότι ένας εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι ήσυχος με τη συνείδησή του μόνο και μόνο επειδή παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές του; Γιατί, από την προσωπική μου εμπειρία κρίνοντας, τις ευκαιρίες, δε φτάνει μόνο να τις παρέχουμε στα παιδιά, πρέπει καταρχήν να παρακινούμε τα παιδιά ώστε να τις λαμβάνουν. Και για να τα παρακινούμε αποτελεσματικά, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού - και ταυτίζω τη μοναδικότητα με τη φαντασία, με τη δημιουργικότητα και τις ιδιαίτερες κλίσεις, που έτσι κι αλλιώς ο καθένας μας κουβαλάει μέσα του.

Συνοψίζοντας, κατά την προσωπική μου γνώμη, το ενιαίο σχολείο δεν εξαντλείται ως έννοια στο να παρέχουμε ίσες ευκαιρίες. Το ενιαίο σχολείο, σεβόμενο την ιστορία, την παράδοση και την προσωπική κουλτούρα του καθενός, είναι πραγματικά ενιαίο όταν δημιουργεί κοινούς χώρους συνάντησης μεταξύ των ανθρώπων του. Ενιαίο σχολείο σημαίνει επίσης ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ζήτημα καθημερινής πρακτικής κάθε σχολικής μονάδας. Υπ' αυτή την έννοια, τόσο το διαπολιτισμικό, όσο και το μη διαπολιτισμικό σχολείο βρίσκονται απέναντι σε μια πραγματικότητα, την οποία πρέπει ταυτόχρονα να κατανοήσουν, αλλά και να εξελίξουν, όσο παράδοξο κι αν ακούγεται αυτό.

Γιατί, το σχολείο είναι για όλους. Είναι το σπίτι της ειρήνης. Είναι το σπίτι των παιδικών ψυχών. Είναι το σπίτι των πρώτων ανθρώπινων συναντήσεων. Πέρα και πάνω από την ιδιότητα του εθνικού πολίτη, του ευρωπαίου πολίτη ή του πολίτη του κόσμου θα πρέπει να προάγει την ιδιότητα του πολίτη - φορέα μιας προσωπικής κουλτούρας. Της κουλτούρας ενός ατόμου που ως άνθρωπου, μαύρου, άσπρου, κινέζου κ.λπ., βλέπει τα κοινά σημεία, βλέπει πάνω και πέρα από ορισμούς και έχει συναίσθηση της ύπαρξής του τόσο εντός του, όσο και γύρω του. Αν επιθυμούμε κάτι τέτοιο, τότε η αλλαγή ξεκινάει καταρχήν από τον καθένα μας

και μάλιστα μέσα από τους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους που ο καθένας μας έχει μέσα στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαξεβάνογλου, Α. (2004). Η εξέλιξη της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: Ανίχνευση των παραμέτρων μεταβολής και διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας στο παράδειγμα των τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας. Ιωάννινα (Επιμορφωτικό Υλικό). Πηγή:

http://195.130.114.39/ROMA/html_epi_2.php

Γκότοβος, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του Νοήματος της Παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανηγυρικοί λόγοι, Αρ. 56.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Σειρά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

Δικαίου, Μ. (2003). Κοινωνικοψυχολογική Έρευνα και Ιδεολογία. Το Παράδειγμα των Διομαδικών Σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Ε' Τόμος*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Δικαίου, Μ. (2004). Η Έρευνα Δράσης ως Μέσο Κινητοποίησης Διαλόγου σε Σχολικούς Οργανισμούς: Η Περίπτωση των Τσιγγάνων. Στο: Μ. Δικαίου & D. Berkeley (επιμ.), *Οργανισμοί: Ζητήματα Έρευνας και Ανάπτυξης στις Σύγχρονες Κοινωνίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. (Μετάφραση: Α. Νταμπαράκης). Αθήνα: Επίκεντρο.

Hoyle, M. (1981). *Η πολιτική της παιδείας. Συλλογή κειμένων πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα*. (Μετάφραση: Κ. Σύρρου). Αθήνα: Θεωρία.

Jelloun, T. B. (1998). *Ο ρατσισμός, όπως τον εξήγησα στην κόρη μου*. (Μετάφραση: Α. Βερικοκάκη). Σειρά: Φιλοσοφία - Κόσμος. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.

Κατσικάς, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός τάξης το διαφορετικό;* Σειρά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσούλης, Χ. (2004) Πολυπολιτισμική κοινωνία και κριτική διαπολιτισμική συνείδηση ή για ποια διαπολιτισμική εκπαίδευση μιλάμε; 7^ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή ως Ξένα Γλώσσα». Κέντρο

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 18-20 Ιουνίου 2004.

Μάρκου, Γ. (1995) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαϊρακτάρης, Κ. (2004). Ψυχοκοινωνικά Συστήματα και Πολιτικές: Κατασκευή Διαχείριση και Αναίρεση του Κοινωνικού Αποκλεισμού. Στο: Μ. Δικαίου & D. Berkeley (επιμ.), *Οργανισμοί: Ζητήματα Έρευνας και Ανάπτυξης στις Σύγχρονες Κοινωνίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πιζάνιας, Π. (2004). Για τους γενικούς ιστορικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής της περιθωριοποίησης των ελληνικών τσιγγάνικων πληθυσμών. Ιωάννινα (Επιμορφωτικό υλικό). Πηγή: http://195.130.114.39/ROMA/html_epl_2.php

Prillettensky I. & Fox, D. (2003). Εισαγωγή στην κριτική ψυχολογία: αξίες, υποθέσεις και το status quo. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας 4 - John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.