

Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των «ελλειμματικών» μαθητών

Στεργίου Α., *Λέκτορας*, Π.Τ.Ν., Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής θα γίνει συνοπτική αναφορά σε θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για να εντοπιστεί και σχολιαστεί ο βαθμός εφαρμογής τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα, θα δοθεί έμφαση στο ζήτημα της αναγκαιότητας, και της έμπρακτης παιδαγωγικής αναγνώρισης του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Η παρουσίαση της κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, καθώς και η θέση των μητρικών γλωσσών «χαμηλού κύρους» στο σχολείο είναι τα δύο βασικά ζητήματα που θα μας απασχολήσουν. Κατά συνέπεια, θα γίνει λόγος για τις «σιωπηρές» ταυτότητες και γλώσσες που φέρουν οι εν λόγω μαθητές, και για την επείγουσα πλέον ανάγκη αυτές να αποκτήσουν φωνή, τόσο για καθαρά εκπαιδευτικούς, όσο και για ευρύτερα κοινωνικούς λόγους. Παράλληλα και αναπόφευκτα, θα αναφερθούμε στις προτεραιότητες του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος και στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χειριστούν κατάλληλα και δημιουργικά την πολυπολιτισμική τάξη. Έχοντας ως κύριο εκπαιδευτικό χώρο αναφοράς το νηπιαγωγείο, θα παρουσιαστούν, τέλος, κάποια παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών μέσα στη σχολική τάξη.

Έχει περάσει πλέον ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα από τότε που οι έντονες γεωπολιτικές ανακατατάξεις στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο επηρέασαν και την Ελλάδα διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό τοπίο «πολιτισμικής» πολλαπλότητας. Η συζήτηση γύρω από την έννοια της ετερότητας και του πολιτισμού εξερράγη και εξακολουθεί με μεγάλη ζωνρότητα, δεδομένου ότι ζητήματα παλιά, όπως η επιτρεπτικότητα ύπαρξης και έκφρασης διαφορετικών εκφάνσεων της ταυτότητας, ατομικής και συλλογικής, τέθηκαν πλέον επιτακτικά. Εάν μέχρι τη δεκαετία του -80 η εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά μπορούσε να αποσιωπάται στο δημόσιο λόγο και πράξη, κάτι τέτοιο δεν ήταν πλέον δυνατόν σε μια κοινωνία που συνδέθηκε επίσημα με το χαρακτηριστικό της χώρας υποδοχής μεταναστών και «παλινοστούντων».

Ως εκ τούτου, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική βρέθηκε μπροστά στην υποχρέωση να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον, επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους και τις μεθόδους μιας εκπαίδευσης που δεν απευθυνόταν πλέον σε ένα υποτιθέμενα ομοιόμορφο μαθητικό κοινό. Στο σημείο αυτό και από επιστημονική πλευρά, εμπλέκεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική, η οποία είναι παραδοσιακά συνυφασμένη με την παρουσία μεταναστών και με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών συστημάτων να εντάξουν τους μαθητές διαφορετικών προελεύσεων στα σχολεία και στην κοινωνία ευρύτερα.

Σύμφωνα με βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής:

Οι διάφοροι πολιτισμοί, ακόμη ακριβέστερα οι κουλτούρες, θεωρούνται και πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα, επομένως και οι φορείς τους.

Το ενδιαφέρον και ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα είναι εκ των ων ουκ άνευ, σε μία συνθήκη διαλόγου με τους Άλλους και κριτικής διαπραγμάτευσης της πραγματικότητας.

Βασικό εμπόδιο στα προηγούμενα συνιστά ο εθνοκεντρικός τρόπος διαπαιδαγώγησης και τελικά συλλογικής σκέψης, ο οποίος πρέπει να αποδυναμώνεται. Αντίθετα, ένας κεντρικός στόχος μάθησης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ικανότητας να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου και επομένως να εξοικειωνόμαστε με τις αλλαγές οπτικής.

Οι μειοψηφικές ταυτότητες χρειάζονται ενδυνάμωση προκειμένου να συμμετάσχουν όσο το δυνατόν πιο ισότιμα στις κοινωνικές διεργασίες διατηρώντας ωστόσο τα βασικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Άμεσα συνδεδεμένο με το παραπάνω είναι το αξίωμα υπέρ της παροχής ίσων ευκαιριών σε άτομα με διαφοροποιημένα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Τέλος, σε μία λογική αναγνώρισης της (μαθητικής) ετερότητας ως συνολικού συνδυασμού διαφορετικών θεάσεων και ικανοτήτων, η διαπολιτισμική θεωρία τίθεται υπέρ της ισότιμης αντιμετώπισης και της αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης⁴⁷⁴.

Κάθε μία από τις προηγούμενες θέσεις εγείρει και συνδέεται με ζητήματα πολυδιάστατα για τα οποία η συζήτηση δεν έχει τέλος, είναι λοιπόν αδύνατον να αναπτυχθούν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Αυτό που ενδιαφέρει εδώ είναι να σχολιάσουμε το κατά πόσο, έστω και σε γενικές γραμμές, οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις βρίσκουν στο ελληνικό σχολείο – που τυπικά υιοθετεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση⁴⁷⁵ – ένα πεδίο εφαρμογής.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας σε δύο συγκεκριμένες πτυχές του ζητήματος, το ερώτημα που θέτουμε είναι το εξής:

α) Αντιμετωπίζεται ισότιμα και αξιοποιείται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές διαφορετικής προέλευσης;

β) Προσφέρεται από το σχολείο το κατάλληλο έδαφος ώστε αυτοί οι μαθητές να διαμορφώσουν και να εκφράσουν ελεύθερα και ισορροπημένα μια ταυτότητα λιγότερο ή περισσότερο διαφοροποιημένη από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική;

Τελικά, μήπως η επιλογή που διαθέτουν αυτά τα παιδιά είναι να σιωπούν έως ότου και εφόσον μιλήσουν με έναν συγκεκριμένο και προδιαγεγραμμένο τρόπο; Και στην περίπτωση που το πετύχουν, τους προσφέρεται μια ισότιμη θέση να σταθούν ή μήπως σε κάποιες περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με εκ προοιμίου καταδίκες;

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή: ένας μαθητής που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα μπορεί να βρεθεί στο σχολείο είτε από την αρχή, επειδή έχει γεννηθεί στην Ελλάδα – αυτές οι περιπτώσεις αυξάνονται όσο περνά ο καιρός⁴⁷⁶ – είτε κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και στις δύο περιπτώσεις, το παιδί αυτό κατέχει, ανάλογα με την ηλικία του μια ξένη γλώσσα ως μητρική, και καλείται να μάθει την ελληνική προκειμένου να λειτουργήσει και να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η άγνοια ή η περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται σοβαρό έλλειμμα, και τελικά σε πολλές περιπτώσεις αποβαίνει τέτοιο, εφόσον η εκμάθησή της δεν επιχειρείται με τρόπο που να εξασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές γνωστική αλλά και ψυχολογική ισορροπία και ισότιμη εξέλιξη.

Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν οι 'διαφορετικοί' μαθητές, παραμένει μια θεωρητική και μακράν της πράξης θέση όταν η μητρική τους γλώσσα, όχι μόνο δεν λαμβάνεται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. (Σακελλαροπούλου: 423, 434)

⁴⁷⁴ Σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρβλ. Γκότοβος, 2002: 17, Γκόβαρης, 2001: 174, Δαμανάκης, 2003: 99, Νικολάου, 2005: 231, de Carlo, 39-45, Camilleri, 1999: 208-214.

⁴⁷⁵ Ν.2413, ΦΕΚ 124, τ. Α', 17-6-1996.

⁴⁷⁶ Για σχετικά στατιστικά στοιχεία πρβλ. Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004: 10-13

Έτσι, έχουμε το γνωστό φαινόμενο της σιωπηλής παρουσίας-απουσίας των αλλόγλωσσων μαθητών, συνήθως κάπου στο τέλος των σχολικών τάξεων, έως ότου καταφέρουν να εκφραστούν στα ελληνικά και να επικοινωνήσουν με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό το διάστημα προσαρμογής είναι καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών που προέρχονται συνήθως από υποτιμημένες μεταναστευτικές ομάδες, καθώς επηρεάζει βασικούς τομείς της εξέλιξής τους.

Από γνωστική άποψη, ο αποκλεισμός της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στον βαθμό όσο και στην ποιότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Η άποψη που βρίσκεται πίσω από την πρακτική αυτού του αποκλεισμού αντιμετωπίζει τα δύο γλωσσικά συστήματα ως ασύνδετα και ανταγωνιστικά. Άποψη θεωρητικά γνωστή ως μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (Cummins, 1999:159), εκφράζεται πρακτικά από την αυστηρά μονογλωσσική κατεύθυνση του σχολείου και από τους εκπαιδευτικούς που προτρέπουν τους αλλοδαπούς γονείς να μιλούν στο σπίτι ελληνικά για να βοηθηθεί το παιδί τους στη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής⁴⁷⁷.

Στον αντίποδα της παραπάνω αντίληψης βρίσκεται το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας και η θεωρία της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Cummins, 1999:159-162) σύμφωνα με την οποία:

- Η κατάκτηση των γλωσσών προκύπτει από ένα πλέγμα σχέσεων και όχι από μία διαδικασία πρόσθεσης.

- Στο πλαίσιο των διαγλωσσικών σχέσεων, εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία της μίας γλώσσας μεταφέρονται στην άλλη.

- Διαχωρίζονται δύο βασικά επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης :

- α) το επικοινωνιακό (Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες / Basic Interpersonal Communicative Skills) που εξασφαλίζει την απρόσκοπτη προφορική βασική επικοινωνία και

- β) το λεγόμενο ακαδημαϊκό, (Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα/ Cognitive Academic Language Proficiency) το οποίο δίνει πρόσβαση στον επεξεργασμένο γραπτό λόγο και στην αφαιρετική σκέψη που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία.

- Το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και από το επίπεδο γνώσης της πρώτης γλώσσας, καθώς η μητρική λειτουργεί ως γνωστικό θεμέλιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (*άλλοι παράγοντες είναι η επαρκής έκθεση στη δεύτερη γλώσσα καθώς και το κίνητρο εκμάθησής της*)⁴⁷⁸.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα υποδοχής, την ελληνική εν προκειμένω, καθώς η πρώτη λειτουργεί ως βάση για την κατάκτηση της δεύτερης. Η χρήση της μητρικής γλώσσας προσφέρει πλαισιακή στήριξη (Cummins, 1999:100-103), δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γνωστικές δομές. Έτσι, προσφέρεται στον αλλοδαπό μαθητή γνωστική υποστήριξη και κίνητρο για να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και να ανταποκριθεί σε νοητικά πολύπλοκες δραστηριότητες, όπως είναι η αφαιρετική σκέψη, που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία. Εξασφαλίζοντας στους αλλοδαπούς μαθητές αυτές τις προϋποθέσεις, τους καθιστούμε ικανούς να διεκδικήσουν ισότιμα και να πετύχουν καλές σχολικές επιδόσεις και περαιτέρω κοινωνική επιτυχία.

Ένα ζήτημα που τίθεται συχνά είναι κατά πόσο θα υπήρχε (ή θα έπρεπε να υπάρχει) πολιτική βούληση για δίγλωσση ή πολύγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και ποιες θα ήταν οι επιπτώσεις της (Γκότοβος, 2002: 199-203). Δύο στοιχεία είναι χρήσιμο να σημειωθούν εδώ: α) η δίγλωσση εκπαίδευση ανάλογα με τον τρόπο σχεδίασής της μπορεί να οδηγήσει

⁴⁷⁷ Για μια ενδιαφέρουσα ανάλυση συγκεκριμένου τέτοιου παραδείγματος πρβλ. Σκούρτου, 2000, «Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής», *Τετράδια Νάζου*, τεύχος Διγλωσσία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

⁴⁷⁸ Για μια εμπειριστατομένη παρουσίαση της εν λόγω θεωρίας και των εκπαιδευτικών εφαρμογών και αποτελεσμάτων της, εκτός από το έργο του Cummins, 1999, πρβλ. Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001: 218-249.

είτε στη μελλοντική διγλωσσία είτε στη μονογλωσσία⁴⁷⁹. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη κι αν ο στόχος του ελληνικού σχολείου για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι η γλωσσική αφομοίωση τους μέσω της μονογλωσσίας, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση ενός ικανού και ανταγωνιστικού επιπέδου κατάκτησης της ελληνικής. β) Πέρα από την οργάνωση εύκαμπτων προγραμμάτων διγλωσσίας εκπαίδευσης που θα μπορούσε να επιχειρηθεί, και δεδομένου ότι ένα τέτοιο εγχείρημα δεν μοιάζει άμεσα (ή και έμμεσα) πραγματοποιήσιμο, μπορούμε να στρέψουμε την προσοχή μας προς τον συνυπολογισμό της μητρικής γλώσσας στη μάθηση, αρχικά μέσω της ανάληψής της από την αφάνεια, κάτι που μπορεί να μειώσει τις αρνητικές επιπτώσεις του πλήρους αποκλεισμού της.

Εκτός από το γνωστικό κενό που προκαλεί η απουσία της μητρικής γλώσσας από τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργείται σοβαρό ψυχολογικό, υπαρξιακό θα λέγαμε, πρόβλημα στους αλλοδαπούς μαθητές και στις οικογένειές τους. Η γλώσσα, όπως γνωρίζουμε, είναι φορέας πολιτισμού (με την ευρεία ανθρωπολογική έννοια). Αγνοώντας και υποτιμώντας τη γλώσσα που μιλάει, για παράδειγμα, ένας Αλβανός μαθητής με την οικογένειά του, αδιαφορούμε για όλα όσα φέρει αλλά και για όσα ζει στην ατομική του σφαίρα. Αδιαφορούμε για το γεγονός ότι βρίσκεται σε διαδικασία συγκρότησης της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητάς του, διαδικασία ιδιαιτέρως πολύπλοκη σε συνθήκες δι(α)πολιτισμικότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το σχολείο τόσο τη διγλωσσία των μαθητών του όσο και τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες είναι βέβαια άμεσα συνδεδεμένος με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν γενικότερα για τον εκάστοτε πολιτισμό και γλώσσα. (Cummins, 1999: 55, Αθανασίου, Γκότοβος, 2002). Στην περίπτωση των κοινωνικά υποτιμημένων ταυτοτήτων η πρόταση του σχολείου προς τους εν λόγω μαθητές μοιάζει ακραία πολωτική : είτε θα γίνουν Έλληνες στη νοοτροπία και στην παιδεία μέσω της εθνοκεντρικής παρεχόμενης εκπαίδευσης, είτε θα μείνουν εκτός του κοινωνικού νυμφώνος.

Κατά τη διάρκεια της προσαρμογής του, ο αλλοδαπός μαθητής διανύει θα λέγαμε ένα στάδιο ανυπαρξίας. Η έξοδός του απ' αυτή την κατάσταση μη αναγνώρισης⁴⁸⁰ είναι γι αυτόν επιτακτική, και καθορίζεται τελικά από την επιλογή ανάμεσα στην *ομοιομορφοποίηση*, που ίσως του εξασφαλίσει αποδοχή, ή στη *διαφοροποίησή* του από την κυρίαρχη ομάδα⁴⁸¹.

Υπ' αυτές τις συνθήκες, η στρατηγική της ομοιομορφοποίησης συνδέεται με μια σειρά προβληματικών διαδικασιών όπως:

Η υποβάθμιση και τελικά η απεμπόληση της μητρικής γλώσσας εκ μέρους των ίδιων των μαθητών ως μη λειτουργική (Μίλεση, 2006: 290).

Ως συνέπεια του προηγούμενου, η σύγκρουση με την οικογένεια που συνήθως επιθυμεί να διατηρήσει βασικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας της (Μίλεση, 2006: 291).

Η ιδιοποίηση από τα παιδιά των αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων για την ομάδα τους και παράλληλα η προσπάθεια απεμπλοκής τους από αυτά: ωστόσο, η διαδικασία απεμπλοκής επιφέρει ένα πλήγμα στην αυτοεκτίμηση και στο αίσθημα ταυτότητας των εν λόγω μαθητών. Αυτή η επίπτωση γίνεται φανερό και στον τρόπο με τον οποίο αυτοαξιολογούνται, για παράδειγμα, Αλβανοί μαθητές, αποφεύγοντας, κατά τις κρίσεις τους, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους υψηλότερα από το επίπεδο του μετρίου ακόμη κι όταν το δικαιούνται αντικειμενικά (Μίλεση, 2006: 310). Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς για το κατά πόσο μια τέτοιου είδους στάση απορρέει από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί διαισθάνονται τον λανθάνοντα ρατσισμό που εκδηλώνεται απέναντί τους όταν αριστεύουν στο σχολείο (Μίτιλης, 1998: 131-149).

Το αίσθημα υποτίμησης της ταυτότητας είναι βαρύ φορτίο. Όταν μάλιστα συνοδεύεται από δυσκολίες στη μάθηση και τελικά από σχολική αποτυχία, μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στην απόσυρση και τη φυγή από το ψυχοφθόρο περιβάλλον.

⁴⁷⁹ Σχετικά με τα είδη διγλωσσίας εκπαίδευσης πρβλ. Baker, 2001: 274-308 και ειδικότερα σχετικά με το ζήτημα του τελικού αποτελέσματος της διγλωσσίας εκπαίδευσης πρβλ. Σκούρτου, 1997: 145-155.

⁴⁸⁰ Σχετικά με την προβληματική της αναγνώρισης πρβλ. Taylor, 1994: 51-76, Lipianski, 1990.

⁴⁸¹ Σχετικά με τις στρατηγικές που μπορεί να επιλέξει κανείς για να διαχειριστεί την αποσταθεροποίηση της ταυτότητας, πρβλ. Kastersztein J., 1990.

Πνευματική ή φυσική, η απόσυρση αυτή συνιστά και έναν τρόπο υπεράσπισης της αξιοπρέπειας μέσω της αντίστασης στην περαιτέρω υποβάθμιση της ταυτότητας (Cummins, 1999: 45, Μίλεση, 2006: 308)⁴⁸². Διαχωρίζοντας έτσι τον εαυτό του από την κυρίαρχη ομάδα, ο αλλοεθνής μαθητής εξασφαλίζει τις καλύτερες προϋποθέσεις για περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό και γκετοποίηση.

Καταλαβαίνουμε ότι σ' αυτό το στάδιο έχουμε να κάνουμε με μια πραγματική εσωτερική, αλλά και εξωτερική μάχη, στην οποία κρίνεται ποια στοιχεία της ταυτότητας θα υπερισχύσουν. Κι εδώ το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, αρκεί να λάβει συγκεκριμένη θέση και απόφαση σχετικά με το είδος των ταυτοτήτων που θέλει να προάγει.

Το σχολείο θα έπρεπε να υποστηρίξει την ελεύθερη διαμόρφωση ταυτότητας, ενδεχομένως δι(α)πολιτισμικής, που μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές του ατομική ισορροπία και αυτοεκτίμηση. Το παιδί που εκπαιδεύεται σε συνθήκες αναγνώρισης έχει περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσει μια θέση ενεργού και δημιουργικού μέλους στην κοινωνία παρά μια θέση αντι-κειμένου.

Μια τέτοια κατεύθυνση χρειάζεται βέβαια τόσο αλλαγή στοχοθεσίας όσο και αλλαγή πρακτικών και μεθόδων. Όσο οι στόχοι του σχολείου παραμένουν εθνοκεντρικοί και όσο η κοινωνική αντίληψη τροφοδοτείται με αισθήματα ξеноφοβίας και απειλής (Unisef, 2001, Στεργίου, 2006), τόσο δυσκολότερα μπορούμε να παράσχουμε εκπαίδευση που να προωθεί την αποδοχή και την ατομικότητα. Εν τούτοις, αν δεχτούμε ότι η ταυτότητα παραπέμπει, μέσα από συνεχείς μετασχηματισμούς, σε συνειδητές διαδικασίες εξατομίκευσης (Μελούτσι, 2002: 203-208), είναι απαραίτητο να δοθεί από το σχολείο χώρος έτσι ώστε να εκφράζεται και να αναγνωρίζεται η ατομικότητα (Egan-Robertson & Bloome, 2001: 360-361), δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους ο κάθε άνθρωπος-μαθητής κατασκευάζει την ταυτότητά του σε σχέση με τους άλλους. Σκοπός μιας τέτοιας προσέγγισης θα ήταν η παροχή διδασκαλίας που, αφενός να μην περιθωριοποιεί την ταυτότητα των μαθητών, αφετέρου να προάγει τη διαπολιτισμική ταυτότητα, «...όχι ως ατομικό γνώρισμα των 'ξένων', αλλά ως υπερπολιτισμικής, κοινωνικά διαμεσολαβημένης δυνατότητας συλλογικού και ατομικού αυτοπροσδιορισμού» (Γκόβαρης, 2000: 31).

Αναφορές σαν αυτή που προηγήθηκε στην αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων και των μεθόδων της διδασκαλίας εύλογα εγείρουν το ερώτημα, το οποίο τίθεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς: ποιος και πώς θα εφαρμόσει στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα τέτοιες θεωρητικές αρχές;

Αναπόφευκτα εμπλέκεται το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών οι οποίοι ομολογούν πως νιώθουν απροετοίμαστοι και ανεφοδιαστοι μπροστά στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Unisef, 2001, Πανταζής, 2006, Σακελλαροπούλου, 2005: 507-541). Το πρόβλημα της κατάρτισης - όπου αυτή παρέχεται - συνδέεται, πιστεύουμε, με δύο βασικές και αλληλένδετες κατευθύνσεις σκέψης και δράσης οι οποίες δεν υποδεικνύονται (επαρκώς):

Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τη συνειδητοποίηση κοινωνιοψυχολογικών διαδικασιών όπως η κοινωνική κατηγοριοποίηση, δηλαδή των τρόπων με τους οποίους συγκροτείται η αντίληψή μας για τον Άλλο, στο πλαίσιο μιας μη μοναδικής και αντικειμενικής πραγματικότητας. Η απεμπλοκή μας από μονοδιάστατες και απόλυτες κρίσεις, και κατά συνέπεια διακρίσεις, απαιτεί μια κριτική ενδοσκοπική διαδικασία επίγνωσης των τρόπων με τους οποίους εμείς οι ίδιοι, ως ατομικές προσωπικότητες και ως κοινωνικά μέλη «τακτοποιούμε» την πραγματικότητα, πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία επίγνωσης του εαυτού (Abdalah-Pretceille, 1996: 8). Στο επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, μια τέτοια διαδικασία μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσω θεωρητικής μελέτης, αλλά και μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο την ανάλυση ατομικών στάσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων⁴⁸³.

⁴⁸² Σχετικά με μια ευρύτερη κωδικοποίηση των ψυχολογικών συνεπειών του στιγματισμού, πρβλ. Χρυσόχου, 2005: 92-96.

⁴⁸³ Για ενδεικτικές σχετικές δραστηριότητες πρβλ. Aluffi Pentini A., 2005.

Η δεύτερη κατεύθυνση σχετίζεται με την αποκέντρωση από το οικείο σύμπαν παραδοχών και ερμηνειών, με την επίγνωση και «άλλων» τρόπων κατάταξης της πραγματικότητας, ειδικά όταν αυτοί προσδιορίζουν την έκφραση των μαθητών μας. Η αναγνώριση των πολυδιάστατων ταυτοτήτων τους προϋποθέτει κατ' αρχάς τη γνώση βασικών χαρακτηριστικών τους και στη συνέχεια την εκχώρηση του δικαιώματος έκφρασής τους. Ωστόσο, έρευνες αποδεικνύουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ούτε την πολιτισμική προέλευση ούτε τις γλώσσες των μαθητών, δεν έχουν δηλαδή πλήρη εικόνα της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας που επικρατεί στην τάξη τους. (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001: 185⁴⁸⁴, Πανταζής 2006: 111).

Συμπερασματικά θα διαπιστώναμε ότι, επί της ουσίας, μένει πολύς δρόμος ακόμη μέχρι να διεκδικήσει η παρεχόμενη εκπαίδευση τον επιθετικό προσδιορισμό «διαπολιτισμική». Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει έλλειψη περιθωρίων κατάλληλης παιδαγωγικής δράσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Για όσους μάλιστα πιστεύουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως «καταλύτη» που μπορεί, ξεκινώντας από την τάξη του, να αναστρέψει ή τουλάχιστον να αμφισβητήσει τις εξουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις (Cummins, 1999), το έργο της ουσιαστικής συνεργασίας με τους «χαμηλού κύρους» μαθητές του, αποκτά ιδιαίτερο νόημα και αξίζει σταθερή έρευνα και προσπάθεια.

Τελειώνοντας, θα αναφερθούμε σε κάποιες πρακτικές οι οποίες, εν αναμονή πιο οργανωμένης εκπαιδευτικής πρόβλεψης, υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική αρχή της αναγνώρισης του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Ο βασικός στόχος, είναι κατ' αρχάς η ανάληψη των μητρικών γλωσσών από την αφάνεια. Είναι απαραίτητο και επείγον να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο η γλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία δεν θα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα δια της σιωπής, αλλά μέσω του λόγου, ως παράγοντας εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έτσι, και ειδικότερα, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο θα πρέπει να προάγει:

Την καλλιέργεια του αισθήματος υπερηφάνειας των δίγλωσσων παιδιών για το γεγονός ότι γνωρίζουν ή μαθαίνουν δύο γλώσσες, όποια κι αν είναι η μητρική τους, και παράλληλα την εξοικείωση όλων των παιδιών με την πολυγλωσσία.

Τη συμβολική (τουλάχιστον) εκπροσώπηση όλων των γλωσσών που αντιπροσωπεύονται στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιχειρηθεί μέσω:

- 1) Αναρτημένων αυτοσχέδιων πολύγλωσσων λεξικών με καθημερινές εκφράσεις και, φυσικά, μέσω της χρήσης αυτών από τα παιδιά και τους παιδαγωγούς.
- 2) Επικόλλησης πολύγλωσσων ετικετών επάνω στα αντικείμενα (έπιπλα, παιχνίδια, υλικά) που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.
- 3) Επικάλυψης των χώρων εικαστικών με πολύγλωσσες εφημερίδες, κάτι που συντελεί στην εξοικείωση με την πολυγλωσσία και με τον γραπτό λόγο, καθώς προσφέρονται τα ερεθίσματα για να εκφράζονται απορίες και να γίνονται σχετικές συζητήσεις,
- 4) Συστηματικής ακρόασης παιδικών τραγουδιών σε διάφορες γλώσσες,
- 6) Ανάγνωσης ιστοριών (κατά προτίμηση των ίδιων) σε γλώσσες που εκπροσωπούνται στο σχολείο.
- 7) Φωτογραφική εκπροσώπηση των οικογενειών και των αγαπημένων προσώπων, αντικειμένων και συνθημάτων των παιδιών με σκοπό την έκφραση της ατομικότητας και τη νομιμοποίηση της ποικιλομορφίας⁴⁸⁵.

⁴⁸⁴ Σε έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου (1997-98) διαπιστώθηκε ότι το 66% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε ούτε την πολιτισμική προέλευση ούτε τις γλώσσες των μαθητών. Η εκτίμηση της πολιτισμικής και γλωσσικής κατάστασης της τάξης τους προέκυπτε από υποθέσεις που στηρίζονταν σε εξωτερικά και τυχαία χαρακτηριστικά (ονοματεπώνυμο, φυσιογνωμία, προφορά, συμπεριφορά κλπ) και συχνά ήταν λανθασμένη.

⁴⁸⁵ Σχετικά με πρακτικές αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας στο νηπιαγωγείο, πρβλ. ΕΑΔΑΠ, 2004, Derman Sparks, 2005.

Για την εφαρμογή των παραπάνω ενδεικτικών πρακτικών αλλά και γενικότερα για την εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου, των δύο κόσμων του μικρού παιδιού, είναι μέγιστης σημασίας η επαφή και η συνεργασία με τους (αλλοδαπούς) γονείς. Παρά τη σχετική μυθολογία περί αδιαφορίας των αλλοδαπών γονιών για το σχολείο, έχει αποδειχτεί ότι όταν οι γονείς αυτοί πειστούν πως το σχολείο τους αναγνωρίζει και τους θεωρεί συνεργάτες, ανταποκρίνονται στις περισσότερες περιπτώσεις με ενθουσιασμό και γίνονται πολύτιμοι αρωγοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΕΑΔΑΠ, 2004).

Θα κλείσουμε τη συνοπτική αυτή αναφορά στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών με ένα δυσάρεστο σχόλιο που ξεπερνά το πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού και χρήζει άμεσης πολιτικής ρύθμισης. Ας υποθέσουμε ότι το σχολείο, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί του, υπερβαίνοντας αγκυλώσεις και διαθέτοντας όραμα, καταφέρνουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες για ισορροπημένη ανάπτυξη των «διαφορετικών» παιδιών σε κλίμα σεβασμού και αναγνώρισης, με στόχο την ένταξη και τη δημιουργική συμβολή τους στην ελληνική κοινωνία.

Τελειώνοντας το σχολείο, πολλά από τα παιδιά αυτά, βρίσκονται υπό το σοκ της πλήρους πολιτικής και κοινωνικής απαξίωσής τους, έτσι όπως εκφράζεται από ένα κράτος, το οποίο προβάλλοντας σωρεία εμποδίων για την κτήση της ελληνικής ιθαγένειας⁴⁸⁶, τους καθιστά απάτριδες και δικαιούται να τους απειλεί με απέλαση σε μια υποτιθέμενη αλλά συχνά ανύπαρκτη άλλη πατρίδα. Πρόκειται για παιδιά αλλοδαπών γονιών τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν ακολουθήσει την προτεινόμενη από το ελληνικό κράτος εκπαιδευτική πορεία. Ωστόσο, στα 18 τους χρόνια, υποχρεούνται να εκδίδουν άδεια παραμονής πληρώνοντας παράβολα και προσκομίζοντας διαβατήριο από την «πατρίδα τους» που συχνά ούτε καν έχουν επισκεφθεί, και η οποία λογικά δεν τους εφοδιάζει με τα έγγραφα τα οποία θα έπρεπε να τους προμηθεύει η χώρα γέννησής τους, η Ελλάδα⁴⁸⁷.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η όποια εκπαιδευτική προσπάθεια ή και επιτυχία διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης έχει προηγηθεί, ακυρώνεται, καθώς οι νέοι αυτοί με την ελληνική παιδεία αλλά χωρίς την εξ' αίματος ελληνική καταγωγή, εισέρχονται πλέον σε μια παράλογη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002) «Η Διγλωσσία των διαφορετικών – Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των Μεταναστών και Παλιννοστούντων Μαθητών», *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, σελ 23-44.
- Aluffi Pentini A. (2005) *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μετάφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης Χ. (2000) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης», *Τετράδια Νάξου*, τεύχος *Διγλωσσία*, σελ. 17-34 (www.rhodes.aegean.gr)
- Γκόβαρης Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκότοβος Α.Ε. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση*

⁴⁸⁶ Πρβλ. σχετικά Ν. 3284/2004 «Περί κυρώσεως του Κώδικα της Ελληνικής Ιθαγένειας», Φ.Ε.Κ. 217/10-11-2004 τεύχος Α'.

⁴⁸⁷ Για συγκεκριμένες ιστορίες-μαρτυρίες νέων με παρόμοια εμπειρία, πρβλ.

http://gazikapllani.blogspot.com/2006/06/blog-post_29.html,

<http://gazikapllani.blogspot.com/2006/09/m.html> Περισσότερες μαρτυρίες μπορεί να αναζητηθούν με τίτλο «Μια αθηναϊκή ιστορία από...» στα τεύχη της Athens Voice (www.athensvoice.gr). Σχετικά με την υπάρχουσα καμπάνια εναντίον του αποκαλούμενου «ρατσισμού από την κούνια» (φορείς, αιτήματα κλπ.) πρβλ. την ιστοσελίδα www.kounia.org.

- σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. (Επιμ.: Ε. Σκούρτου. Μετάφρ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Derman Sparks L. (2005) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά Εργαλεία*, Αθήνα: Σχεδία.
- Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α. (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΕΑΔΑΠ (2004) *Μαζί. Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Egan-Robertson A. & Bloome D.(2001) *Γλώσσα και Πολιτισμός*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μελούτσι Α., (2002) *Κουλτούρες στο παιχνίδι*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μίλεση Χ. (2006) *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μίτλης Α.(1998) *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νικολάου Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής Σ. (2006) *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005) *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Στάσεις των Νηπιαγωγών απέναντι στην Πολιτισμική Διαφορετικότητα ως παράγοντας Ένταξης των Αλλοδαπών Παιδιών στο Νηπιαγωγείο*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Ν., Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Σκούρτου Ε.(1997) «Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία;», στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, σελ. 145-155.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Πρόγραμμα 5, ΙΜΕΠΟ.
- Σκούρτου Ε. (2000) «Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής», *Τετράδια Νάξου*, τεύχος Διγλωσσία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou
- Στεργίου Λ. (2005) «Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας», στο: Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός. Υπό έκδοση.
- Unicef (2001) *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: έρευνα*. www.unicef.gr/reports/racism.php
- Χρυσοχόου Ξ. (2005) *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Abdallah-Pretceille M., (1996) *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: Anthropos.
- Camilleri C (1999) "Principes d'une pédagogie interculturelle" στο: *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris : Retz, σελ. 208-214.
- de Carlo M. (1998) *L'interculturel*, Paris: CLE International.
- Kastersztein J. (1990) «Les strategies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalites» στο *Strategies Identitaires*, Paris, Puf, σ.27-42.
- Lipianski E. M. (1990) «Identite subjective et interaction» στο *Strategies Identitaires*, Paris, Puf, σ. 173-211.
- Taylor C. (1994) *Le malaise de la modernite*, Paris : Humanites.