

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
με θέμα:
«ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΑΣ»**

**από τη φοιτήτρια:
ΝΤΑΚΑ ΑΘΑΝΑΣΙΑ
Α.Μ.: 0297036**

**ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:
Α. ΒΙΔΑΛΗ
Κ. ΛΑΜΝΙΑΣ**

ΒΟΛΟΣ 2001

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Α΄ ΜΕΡΟΣ : Η ΕΥΡΩΠΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑΣ

- 1.1 «ΕΓΩ» ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ» - «ΕΜΕΙΣ» ΚΑΙ ΟΙ «ΑΛΛΟΙ»
- 1.2 Ο ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΤΟΝ 20ο ΑΙΩΝΑ : Η ΜΟΡΦΗ, ΟΙ ΠΛΕΥΡΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΟΥ
- 1.3 Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

- 2.1 ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
- 2.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
- 2.3 Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- 2.4 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

- 3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- 3.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
- 3.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία φέρει τον τίτλο : «Ευαισθητοποίηση σε ζητήματα διαφοράς». Πρόκειται για μια προσπάθεια εντοπισμού και ανάλυσης ενός φλέγοντος ζητήματος, όπως είναι το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και η ύπαρξη, γενικότερα, μειονοτικών ομάδων, με έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα της προσχολικής.

Πλέον, η ύπαρξη δίπλα μας ανθρώπων άλλων φυλών, εθνών, θρησκειών, πολιτισμών είναι μια ζωντανή πραγματικότητα. Το δυσάρεστο είναι πως η παρουσία τους συχνά δεν είναι αποδεκτή από τις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Αυτό συμβαίνει, γιατί αυτές οι κοινωνίες δεν είναι έτοιμες πολιτιστικά-κοινωνικά (κρατικοί φορείς), νομοθετικά αλλά και ψυχολογικά να συνυπάρξουν αρμονικά με τον «άλλο».

Το πρόβλημα αυτό είναι αρκετά έντονο και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Μιλώντας για ευαισθητοποίηση, στον τίτλο της εργασίας, εννοώ το ενδιαφέρον για τη μορφή ζωής, που προσφέρεται στα ξένα άτομα, που φτάνουν στις χώρες υποδοχής. Αυτό το ενδιαφέρον πρέπει να χαρακτηρίζει τους πολίτες και τους κρατικούς φορείς της κάθε χώρας υποδοχής.

Η αδιαφορία, αλλά και η επιθετική διάθεση προς το ξένο -το «άλλο»-, μόνο προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει στη ζωή των ντόπιων και ξένων κατοίκων. Αντίθετα, η ευαισθητοποίηση αποτελεί το κίνητρο για την ενεργοποίηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος για τα ξένα άτομα, αισθήματα που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη δραστηριοποίηση των μηχανισμών και των πολιτών της χώρας υποδοχής, ώστε να βοηθήσουν στη γρηγορότερη αποδοχή και ομαλή ένταξή τους στους κόλπους της κοινωνίας της χώρας υποδοχής ως ενεργά και χρήσιμα μέλη της.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι η είσοδος ξένων ατόμων σε ένα κοινωνικό σύνολο, δεν είναι κάτι απλό και εύκολο, αλλά ένα γεγονός, από το οποίο προκύπτουν διάφορα ζητήματα. Τα ξένα άτομα μεταφέρουν όλη τη μέχρι πρότινος ζωή τους στη χώρα υποδοχής. Τίθενται, λοιπόν, ζητήματα, όπως η ένταξή τους στο νέο κοινωνικό σύνολο, η γλώσσα, ο σεβασμός και η διατήρηση του πολιτισμού τους, η εκπαίδευση των παιδιών τους, η εργασία τους και πολλά άλλα. Γι' αυτό το λόγο, η κάθε χώρα υποδοχής πρέπει να διαθέτει την υποδομή, τα μέσα και την κατάλληλη οργάνωση, ώστε να αντιμετωπίσει τα παραπάνω ζητήματα.

Πέρα, όμως, από την επίλυση των πρακτικών προβλημάτων, ενυπάρχει στις συνειδήσεις των ντόπιων και ξένων ατόμων το ζήτημα της

διαφοράς. Λέγοντας διαφορά, δε χρησιμοποιώ την έννοια του ίσου ή άνισου, αλλά του διαφορετικού. Είναι κοινά αποδεκτό πως κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Παρ' όλ' αυτά, πολύ συχνά η διαφορά στο χρώμα, στη γλώσσα, στη θρησκεία, στην οικονομική κατάσταση κτλ., σε σχέση με την πλειοψηφία, θεωρείται σοβαρό μειονέκτημα και ένδειξη κατωτερότητας.

Τα σκιστά μάτια των Κινέζων, το σκούρο δέρμα των Αράβων, η φτώχεια των κατοίκων της Αφρικής κ.α. είναι πραγματικότητα και διαφοροποιούν τα άτομα αυτά. Αυτό, όμως, δεν μπορεί να αποτελέσει άλλοθι στη συνείδηση της πλειοψηφίας, όπως για παράδειγμα της λευκής φυλής, ώστε να αισθάνεται υπεροχή απέναντι σε αυτές τις ομάδες και να τις αντιμετωπίζει με ρατσιστική διάθεση. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικό και ταυτόχρονα ισότιμο προς τους υπολοίπους. Πολύ σοφά ακούγονται τα παρακάτω λόγια της P. Franz: «Εάν μισούμε, χάνουμε. Εάν αγαπάμε, εμπλουτιζόμαστε.»(Treppte, 1993)

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας έχει αυξηθεί σημαντικά η παρουσία ξένων ατόμων, γεγονός που μας βρήκε σε μεγάλο βαθμό απροετοίμαστους. Ως μελλοντική νηπιαγωγός, θέλησα να προσεγγίσω αυτό το θέμα από την πλευρά κυρίως των παιδιών, ντόπιων και ξένων, και της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η παιδική ηλικία είναι μια πολύ τρυφερή περίοδος, όπου σμιλεύεται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του παιδιού. Οι επιδράσεις, που δέχεται, είναι πολλές και επηρεάζουν σημαντικά τη μετέπειτα εξέλιξή του. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικοί. Μαζί με την οικογένεια, οφείλουν να δώσουν στο παιδί όλες τις δυνατότητες και τα ερεθίσματα, που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει τις σωματικές, κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες (ολόπλευρη ανάπτυξη).

Ιδιαίτερα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ο παιδαγωγός πρέπει να μάθει στο κάθε παιδί να αισθάνεται περήφανο για τον εαυτό του και να δέχεται τους υπόλοιπους όπως είναι, τον καθένα με τις διαφορές του, ορατές και μη. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό, αυτό δε σημαίνει όμως ότι απομακρυνόμαστε και του φερόμαστε άσχημα, αλλά το πλησιάζουμε και προσπαθούμε να δεχθούμε τη διαφορά του και να το συμπαθήσουμε για αυτό που είναι, όπως πρέπει να κάνει και αυτό.

Αυτό σημαίνει πως η εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους πρέπει να φροντίζει για το πώς θα είναι επιτυχής η συνύπαρξη και συνεκπαίδευση ντόπιων και ξένων παιδιών, αλλά και, γενικότερα, πως θα μάθουν τα παιδιά να δέχονται, να σέβονται και να συνυπάρχουν με το διαφορετικό.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, έγιναν πολλές προσπάθειες σε ευρωπαϊκό επίπεδο και εφαρμόστηκαν διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές,

μέχρι τα τελευταία χρόνια, οπότε οι περισσότερες εκπαιδευτικές προσπάθειες κινούνται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής. Στην Ελλάδα, μόλις την τελευταία δεκαετία, έχουν αρχίσει να λαμβάνονται κάποια ουσιαστικά μέτρα.

Επαφίεται, λοιπόν, τις περισσότερες φορές στην ευσυνειδησία του παιδαγωγού, αν θα ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε ζητήματα διαφοράς. Αν θα δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ισότητας και σεβασμού μέσα στην τάξη. Αν θα βοηθήσει στη διαμόρφωση υγιών και ολοκληρωμένων προσωπικότητων.

Σε αυτή την εργασία προσπαθώ να βρω απάντηση σε κάποια ερωτήματα, όπως τι αλλάζει στο χώρο της προσχολικής αγωγής, καθώς οι κοινωνίες μας εξελίσσονται σε πολυπολιτισμικές; Ποια είναι η θέση των παιδιών (μειονοτήτων, μεταναστών, προσφύγων) μέσα στην εκπαίδευση; Πως αντιμετωπίζονται τώρα και τι σχεδιάζεται για το μέλλον; Ποια η θέση των ντόπιων παιδιών και η σωστή στάση του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης;

Κινούμενη σε αυτούς τους άξονες, βρήκα βιβλιογραφία (βιβλία και άρθρα) σχετικά με το ρατσισμό, τον εθνικισμό και την ξενοφοβία, που βιώνουν οι πολίτες της χώρας υποδοχής, αλλά και οι «άλλοι». Επίσης, βιβλία που αναφέρονται στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, από τα οποία αντλεί κανείς στοιχεία για το περιεχόμενο αυτών των όρων, προκειμένου να δούμε πως λειτουργούν αυτοί οι θεσμοί και ποια είναι η θέση όλων των παιδιών –μειονοτικών και μη – στα πλαίσια μιας τέτοιου είδους εκπαιδευτικής προσέγγισης. Τέλος, βιβλία άρθρα και μελέτες που αναφέρουν πειραματικά προγράμματα, που εφαρμόστηκαν και προτείνουν δραστηριότητες-«λύσεις» για μια διαπολιτισμική οπτική στην εκπαίδευση.

Το «πρόβλημα» που αντιμετώπισα σχετικά με τη βιβλιογραφία ήταν ότι στον τομέα της εκπαίδευσης, όλα τα βιβλία επικεντρώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ξεκινώντας από το δημοτικό σχολείο, καθώς τίθεται το θέμα της γλώσσας. Είναι πολλοί λίγοι αυτοί που προσπαθούν να δουν τη «νέα» κατάσταση και στο χώρο του νηπιαγωγείου, που είναι ουσιαστικά το προ-στάδιο, ο προθάλαμος για την είσοδο του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και απαιτούνται ιδέες, προτάσεις, οργάνωση, δράση, προκειμένου να εναρμονιστεί με την πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία του 21ου αιώνα.

Η εργασία αποτελείται από τρεις ενότητες, αλληλένδετες μεταξύ τους, όπως οι κρίκοι μιας αλυσίδας. Στην αρχή (α' ενότητα), γίνεται μια αναφορά στο έντονο μεταναστευτικό ρεύμα προς τις δυτικοευρωπαϊκές και υπερπόντιες χώρες, καθώς και στην ανέκαθεν «αντίδραση» του ανθρώπου προς το «ξένο». Γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης της ρατσιστικής αντιμετώπισης του «άλλου» από παλιά ως σήμερα, εστιάζοντας στο τι συμβαίνει στον ελληνικό χώρο.

Στη συνέχεια (β' ενότητα), προσπαθούμε να δούμε ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, ως κρατικού φορέα, στην ευρωπαϊκή ιδέα της πολυπολιτισμικότητας. Πώς αντιμετωπίζονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, από την εκπαίδευση, τι επιπτώσεις τυχόν δέχονται, πώς επηρεάζεται ο ψυχισμός τους και το αυτό-συναίσθημά τους, ποιες οι σχέσεις τους με τον παιδαγωγό και τους συμμαθητές-συνομηλίκους του, τι συμβαίνει με τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Επίσης, αναφέρεται η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη και την Ελλάδα μέχρι την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πιστεύω πως είναι η πιο κατάλληλη παιδαγωγική «λύση» σε ζητήματα διαφοράς.

Στην τελευταία ενότητα (γ' ενότητα), γίνεται μια παρουσίαση και ανάλυση πειραματικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκαν σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, ώστε να δούμε τι προτείνουν και τι χρήσιμα συμπεράσματα μας επιτρέπουν να εξάγουμε. Ακόμη, προτείνονται ιδέες για δραστηριότητες, που αφορούν τη γλωσσική και κοινωνική «εξοικείωση» των ξένων παιδιών με την κυρίαρχη κουλτούρα, και προσπαθώ να δω ποια είναι η ενδεδειγμένη θέση του παιδαγωγού προσχολικής εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να προσαρμοστούν ομαλά και να κοινωνικοποιηθούν σε μια προσπάθεια διαπολιτισμικής αγωγής.

Κλείνοντας την εισαγωγή της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επόπτες καθηγητές της πτυχιακής μου εργασίας, την κυρία Άννα Βιδάλη, λέκτορα, και τον κύριο Κωνσταντίνο Λάμνια, επίκουρο καθηγητή, για τη βοήθεια και το χρόνο τους.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΥΡΩΠΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑΣ

Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου παρατηρείται μια έντονη διαδικασία μετακίνησης πληθυσμών προς τις δυτικοευρωπαϊκές και υπερπόντιες χώρες. Πολλοί άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους και τη χώρα τους. Ωθούνται ακούσια, κυρίως, σε αυτή τη «λύση», όταν τα κράτη τους καταρρέουν οικονομικά, όταν διώκονται και απειλείται η ζωή τους, όταν υποβαθμίζεται το περιβάλλον τους και απουσιάζουν οι ευκαιρίες για εργασία, για μια αξιοπρεπή ζωή.

Η μετανάστευση αποτελεί, πλέον, παγκόσμιο φαινόμενο και μια από τις μεγαλύτερες σύγχρονες προκλήσεις. Εκατομμύρια άνθρωποι μετακινούνται σήμερα εντός και εκτός Ευρώπης, ανασυνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο το ανθρώπινο μωσαϊκό. Συζητείται ότι τα προσεχή χρόνια θα υπάρξει νέα του κύματος μετανάστευσης λόγω, κυρίως, της συνεχιζόμενης διόγκωση ανισορροπίας μεταξύ αναπτυγμένων και υποανάπτυκτων χωρών. Επιπλέον, οι βίαιες συγκρούσεις παγκοσμίως και τα απολυταρχικά καθεστώτα θα οδηγήσουν πολλούς ανθρώπους στην αναζήτηση μιας νέας ζωής σε ένα νέο τόπο.

«Οι μετακινούμενοι πληθυσμοί και ειδικότερα το πλήθος των προσφύγων από τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης προς εκείνες του λεγόμενου δυτικού κόσμου, καταλύουν τα παραδοσιακά στεγανά και δημιουργούν νέες ισορροπίες στην Ευρώπη –κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές», όπως παρατηρούν εμπειρογνώμονες διεθνών οργανισμών (Ο.Η.Ε. – UNESCO, 27/11/1978) (πρακτικά ευρωπαϊκού φόρουμ αριστερών φεμινιστριών – ελληνικό τμήμα, 1995). Μια από τις συνέπειες αυτού του φαινομένου είναι και η άνοδος του ρατσισμού στις χώρες όπου καταφεύγουν οι μετακινούμενοι πληθυσμοί. Ο ρατσισμός λειτουργεί ως ένας μηχανισμός άμυνας απέναντι στην έλλειψη εμπιστοσύνης και την ανασφάλεια που προκαλούν οι «ξένοι» στο ντόπιο πληθυσμό. Παράλληλα, όμως θέτει το διαχωρισμό «εγώ» και ο «άλλος» - «εμείς» και οι «άλλοι», δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των ατόμων.

1.1 «ΕΓΩ» ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ» - «ΕΜΕΙΣ» ΚΑΙ ΟΙ «ΑΛΛΟΙ»

Οι συνεχείς μετακινήσεις και ανακατατάξεις πληθυσμών έχουν σαν αποτέλεσμα την επαφή διαφορετικών πολιτισμών, φυλών, ατόμων. Οι άνθρωποι πάντα τρομοκρατούνταν μπροστά στο άγνωστο και ξένο. Ο ρατσισμός, λοιπόν, συνδέεται με το προαιώνιο αίσθημα επιφύλαξης και εχθρότητας που αισθάνονται οι κοινότητες των ανθρώπων, όταν έρθουν σε επαφή με τον ξένο, τον «άλλο». Υπάρχει ο διαχωρισμός μεταξύ «εαυτός» – «άλλο», «εμείς» – «άλλοι». Προκειμένου να έχουμε γνωστική αντίληψη του εαυτού μας, θα πρέπει να γνωρίζουμε την προσωπική και την κοινωνική μας ταυτότητα.

Η προσωπική μας ταυτότητα είναι αυτή που καθιστά το κάθε άτομο μοναδικό, διαφορετικό και ξεχωριστό από τους άλλους. Η μοναδικότητα της προσωπικής ταυτότητας του καθενός μας ορίζεται από τις φυσικές ιδιότητές του, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του, τις πνευματικές του ανησυχίες, τις προσωπικές του προτιμήσεις και πολλά άλλα. Η κοινωνική ταυτότητα είναι η επίγνωση του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες / ομάδες, όπως το φύλο, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα κα., σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία, που έχει για το άτομο, η ομάδα στην οποία ανήκει (Δραγώνα, 1998).

Η κάθε κοινωνία, λοιπόν, προσπαθώντας να ορίσει τον εαυτό της, το «εμείς», ταυτόχρονα ορίζει και το «εκτός από εμάς», το ξένο. Με αυτό τον τρόπο, το ανθρώπινο πνεύμα υποβιβάζεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η προκατάληψη, στη βάση της, αποτελεί αξιολόγηση της κοινωνικής ομάδας. Είναι η απεικόνιση μιας κοινωνικής ομάδας ως καλής ή κακής, θετικής ή αρνητικής, προσιτής ή απωθητικής.

Τα στερεότυπα δεν είναι σοφίσματα και επινοήσεις των ανθρώπων, αλλά δομούνται μέσα στο λόγο της καθημερινής επικοινωνίας, εξυπηρετούν το σύστημα και τη λειτουργία του. Αν τυχόν κάποιος αμφισβητήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τότε είναι πολύ πιθανό να τεθεί στο περιθώριο, γιατί θεωρείται επικίνδυνος. Υπάρχει μια προθυμία, λοιπόν, οι άνθρωποι να ταξινομηθούν σε δικούς μας και ξένους, παρακινούμενη από κοινωνικά και πολιτικά συμφέροντα και από τερατώδεις φυλετικές μυθολογίες (Δραγώνα, 1997).

Πάντα εχθρός μας είναι κάποιος ξένος, κάποιος τρίτος. Οι προκαταλήψεις, η απόρριψη, η αποστροφή είναι «συμπεριφορές» που υπηρετούν βίαιες, αν και ασυνείδητες, συναισθηματικές ανάγκες του ατόμου που τις εκδηλώνει. «Φορτώνοντας» ανεπιθύμητα, οδυνηρά και αμήχανα συναισθήματα σε ένα άλλο, τρίτο πρόσωπο πιστεύουμε ότι απαλλασσόμαστε από αυτά τα «κακά» συναισθήματα κι εμείς αισθανόμαστε απόλυτα «καλοί».

Μεταφέρουμε, λοιπόν, σε κάποιον όλα τα βάσανα, τους φόβους και την απέχθειά μας. Αυτός, ο οποίος δεν είναι σίγουρα «δικός μας», ευθύνεται αποκλειστικά για τη δική μας κακή μοίρα, για τις δυσκολίες μας, για τα αδιέξοδά μας, λειτουργεί ως «αποδιοπομπαίος τράγος». Με αυτό τον τρόπο, οικοδομούνται με γοργούς ρυθμούς και γερές βάσεις ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο φόβος, γενικότερα, και η αποστροφή προς το «άλλο», το ξένο, το διαφορετικό μέσα στη σύγχρονη κοινωνία. Το ξενόφοβο άτομο είναι τώρα μια πραγματικότητα καθημερινή. Δεν είναι πλέον έξω από εμάς, αλλά είναι δίπλα μας, μέσα στο σπίτι μας, είμαστε εμείς (Ροζάνης, 1998). Παρατηρείται μεροληψία υπέρ της έσω-ομάδας και υποτίμηση της έξω-ομάδας, στοιχεία που κατηγοριοποιούν, ταξινομούν, αξιολογούν, κατατάσσουν και διαφοροποιούν τις ομάδες μεταξύ τους (Δραγώνα, 1997).

Οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, η μετανάστευση ελλοχεύουν τον κίνδυνο εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων κυρίως από την πλευρά των ντόπιων κατοίκων, ιδιαίτερα επειδή δεν είναι οργανωτικά και ψυχολογικά προετοιμασμένοι. Η ξενοφοβία και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις δεν αποτελούν φαινόμενο μόνο των τελευταίων δεκαετιών. Ο ρατσισμός, με τη μορφή της υπεροχής, υφίσταται χρόνια, μόνο αλλάζει μορφή ακολουθώντας τις αλλαγές στις κοινωνίες των ανθρώπων.

1.2 Ο ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΤΟΝ 20^Ο ΑΙΩΝΑ: Η ΜΟΡΦΗ, ΟΙ ΠΛΕΥΡΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΟΥ

Ο ρατσισμός, φαινόμενο της κοινωνίας και πτυχή της συμπεριφοράς ανθρώπων απέναντι στο διαφορετικό από αυτούς, που κατά διαστήματα εμφανίζεται με ιδιαίτερη ένταση, έχει ευτυχώς καταδικαστεί από την παγκόσμια κοινότητα. Στις 27/11/1978, εμπειρογνώμονες των διεθνών οργανισμών (Ο.Η.Ε. - UNESCO) παρατηρούν σχετικά με το ρατσισμό: «Οι ρατσιστικές θεωρίες δεν μπορούν κατά κανένα τρόπο να θεωρηθούν ότι διαθέτουν οποιαδήποτε επιστημονική θεμελίωση. Ούτε στο πεδίο των κληρονομικών καταβολών, σχετικά με την ευφυία εν γένει και την ικανότητα πολιτισμικής ανάπτυξης, ούτε στο πεδίο των φυσικών χαρακτηριστικών δικαιολογείται η έννοια «κατώτερης» και «ανώτερης» φυλής»(πρακτικά ευρωπαϊκού φόρουμ αριστερών φεμινιστριών – ελληνικό τμήμα, 1995).

Ο ρατσισμός, ως όρος, εμφανίζεται το 1902 (Λιάκος, 1998) μέσα στο πλαίσιο της εξάρτησης της εξέλιξης των ανθρώπινων φυλών από το περιβάλλον. Προέρχεται από την αραβική λέξη «ρας» που σημαίνει κεφάλι και υπονοεί τη μέτρηση του τύπου των κεφαλιών. Αργότερα, η λέξη «ρας» πέρασε στην ισπανική γλώσσα με την έννοια της ράτσας, με την οποία καθιερώθηκε και μεταδόθηκε στη συνέχεια στις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Ο ρατσισμός παρουσιάζει δυο πλευρές ή μορφές: τη βιολογική και την πολιτισμική.

Αρχικά, εμφανίζεται ο βιολογικός ρατσισμός με απόλυτο κριτήριο τις βιολογικές διαφορές. Μια βαθιά εδραιωμένη άποψη ως προς την εγγενή, βιολογική κατωτερότητα φυλών άλλων από τη δική μας. Ο ευγονισμός, η βελτίωση του είδους και η απομόνωση των κατώτερων-αδύναμων φυλών, αποτέλεσε μια θεωρία η οποία διαδόθηκε σε όλη την Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο Δαρβίνος έλεγε: «Όταν δυο φυλές ανθρώπων συναντιούνται, περιφέρονται όπως δυο είδη ζώων. Πολεμούν η μια την άλλη, της μεταδίδουν ασθένειες και στο τέλος υπερέχει η ισχυρότερη και η πλέον κατάλληλη να επιζήσει.»(Λιάκος, 1998) Έτσι, ο Δαρβίνος έδωσε επιστημονική κάλυψη στον κλασικό ρατσισμό της περιόδου από το 1850 μέχρι το 1945, ο οποίος με «βιολογικά-επιστημονικά» επιχειρήματα προσπαθούσε να εδραιώσει την άποψη ότι ο «άλλος» είναι ένα κατώτερο όν, ένα κατώτερο ζώο.

Αργότερα, όμως, κυρίως μεταπολεμικά, οι βιολογικές διαστάσεις του ρατσισμού αρχίζουν να δυσφημίζονται και σχεδόν να εξαφανίζονται. Έρχονται τότε στην επιφάνεια οι πολιτισμικές πλευρές του ρατσισμού, αυτό που σήμερα αντιμετωπίζουμε ως πολιτισμικό ρατσισμό. Η νέα θεωρία υποστηρίζει την ετερογένεια των πολιτισμών και την πολιτισμική ασυμβατότητα και θεωρητικά στηρίζεται στο κίνημα του ευγονισμού, στη βιολογική ανωτερότητα και ασυμβατότητα μεταξύ των ανθρώπων.

Πλέον, μιλάμε για διαφορές στο επίπεδο του πολιτισμού, τις οποίες αποδέχονται οι μοντέρνοι, σύγχρονοι ρατσιστές, καθώς και δικαίωμα στη διαφορά, αλλά «ο καθένας κλεισμένος σε ένα γκέτο». Αν είναι δυνατό, καμιά επικοινωνία. Πρόκειται για μια καθαρά αμυντική στάση, η οποία όμως κρύβει καθαρά επιθετική στάση απέναντι στον άλλο. Δεν αντιλαμβάνονται ότι ο πολιτισμός είναι ένα σύνολο στοιχείων, ένα σύστημα διαφορών, όπου όμως διαφορά σημαίνει ότι εμείς έχουμε άλλα ακούσματα, γεύσεις, παραδόσεις, τρόπο ένδυσης π.χ. από τους Κινέζους, δε μιλάμε, όμως, για ισχυρή και κατώτερη φυλή-πολιτισμό (Λίποβατς, 1998).

Αυτό που κυρίως ενεργοποιεί τις νέες ρατσιστικές εκδηλώσεις και εκρήξεις είναι η αδυναμία διατήρησης της καθημερινότητας και των συμβόλων ενός εθνικού κράτους-πολιτισμού, που διαβρώνεται από την παγκοσμιότητα. Η σημερινή ξеноφοβία στρέφεται προς όλες τις κατευθύνσεις και βιώνεται ως μια καθολική απειλή. Το «άλλο», το διαφορετικό εισβάλλει με ταχείς ρυθμούς μέσα στη σύγχρονη διαδικασία παγκοσμιοποίησης και βρίσκει απροετοίμαστα τα κράτη και τους πολίτες. Οι ξένοι είναι ανεπιθύμητοι και «πρέπει να φύγουν», όχι μόνο γιατί είναι πολιτιστικά «ενοχλητικοί» αλλά και γιατί εμφανίζονται ως απειλή για τα διαρκώς περιοριζόμενα δικαιώματα των ιθαγενών.

Αυτό, όμως, δεν έχει μέχρι τώρα αποδειχθεί εμπειρικά ή αντίστοιχα απορριφθεί. Είναι πεποιθήσεις, οι οποίες δε στηρίζονται σε στοιχεία. Δεν υπάρχουν, λόγου χάρη, στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τη γραμμική σχέση μεταξύ της εισόδου των μεταναστών και της αύξησης της εγκληματικότητας ή της μείωσης των θέσεων εργασίας, που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν στα χέρια των ντόπιων κατοίκων.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των θέσεων εργασίας, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι οι μετανάστες αποτελούν ένα φτηνό εργατικό δυναμικό, παρ' όλο που σε αρκετές περιπτώσεις πρόκειται για άτομα μορφωμένα και συχνά κατόχους πανεπιστημιακών τίτλων στη χώρα τους. Όμως, τυγχάνουν εκμετάλλευσης ως προς είδος εργασίας που ασκούν, το ωράριο, τις συνθήκες και τα χρήματα που λαμβάνουν. Είναι σίγουρο ότι οι ντόπιοι εργάτες δε θα δούλευαν υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες και γι' αυτό προτιμούνται οι ξένοι (Μάρκου, 1996).

Ο ρατσισμός ως αποκλεισμός, διάκριση ή ακόμα και εκμετάλλευση, δε στηρίζεται πλέον στη «βιολογική διαφορά της ράτσας», αλλά στην ιδέα της πολιτιστικής κατωτερότητας ενός ανεπιθύμητου πληθυσμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, δηλαδή η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημοσίων αγαθών που βιώνουν κάποιες ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες κ.α.) έχει σήμερα τις εξής δυο μορφές:

α) «Δεν επιθυμώ να συμπεριληφθούν αυτοί οι μετανάστες ή αυτή η εθνική ομάδα, επειδή είναι διαφορετικοί και θα μας αλλάξουν τον τρόπο ζωής μας.»

β) «Δεν επιθυμώ να συμπεριληφθούν, επειδή η πολιτιστική τους ιδιομορφία είναι ανεπιθύμητη, επειδή είναι απολίτιστοι, είναι κατώτεροι, είναι εγκληματίες.»

Το μήνυμα που προκύπτει, γενικότερα, είναι ότι δεν τους θέλουμε γιατί «μας παίρνουν τις δουλειές μας», «μας σκοτώνουν», «μας χαλάνε την εθνική μας ταυτότητα». Έτσι, η «ξένη ομάδα» θεωρείται συλλογικά υπεύθυνη για μια δυσάρεστη εμπειρία του ατόμου και λειτουργεί ως υποκατάστατο υπευθύνου, ως εύκολος στόχος να πληγεί υποκαθιστώντας τον πραγματικό αλλά, άορατο ή δυσπρόσιτο στόχο της επίθεσης. Ακόμη, αναπτύσσονται ταξικές αντιθέσεις, μια επιπρόσθετη αιτία ρατσισμού που έχει άμεση σχέση με το οικονομικό επίπεδο. Είναι διαφορετική η αντιμετώπιση προς έναν εργάτη απ' ότι προς έναν αστό. Η θέση που δίνεται στους ξένους είναι αποκλειστικά στα κατώτατα κοινωνικά στρώματα και είναι πολύ πιθανό να ενεργοποιηθούν φαινόμενα προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων, αν τυχόν τους δοθεί η ευκαιρία να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική τους θέση (Γκότοβος, 1996).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, μετά πλέον τη μαζική εισροή προσφύγων, μεταναστών, παλιννοστούντων συμβαίνουν, αναμφισβήτητα, σημαντικές ανακατατάξεις και αναπόφευκτα κάποιες αλλαγές. Παγκόσμια, προβάλλεται η λύση της πολυπολιτισμικότητας. Το πρόβλημα όμως δεν είναι μόνο η έλλειψη ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών. Το θέμα είναι η ανάπτυξη μιας κοινωνίας και ενός κράτους που να μπορεί να συμπεριλαμβάνει όλον τον πληθυσμό ως πολίτες που έχουν δικαίωμα στον δικό τους τρόπο ζωής, εφ' όσον, βέβαια, δεν περιορίζουν τον τρόπο ζωής των άλλων. Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας είναι, αναμφίβολα, πολύ προοδευτική και αποτελεί μια θετική πρόταση-λύση, αλλά απαιτείται πολλή δουλειά, προβληματισμός και προσοχή προς την κατεύθυνση της υλοποίησης αυτής της πρότασης στην καθημερινή ζωή και πράξη.

Ο ρατσισμός με μια νέα μορφή (πολιτισμικός) παρατηρείται και στις σημερινές κοινωνίες. Η αποδοχή της διαφορετικότητας φαντάζει δύσκολη παγκοσμίως, αλλά και στη χώρα μας, όπου τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η είσοδος ανθρώπων από άλλες χώρες.

1.3 Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ

Η ραγδαία ανάπτυξη της μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια σε συνδυασμό με την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα, πλέον και στην Ελλάδα. Πολλά θα εξαρτηθούν από την αντοχή της αγοράς εργασίας και την ομαλή απορρόφηση-ενσωμάτωση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί δυο κύρια ρεύματα παλιννόστησης στην Ελλάδα, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το χρόνο και τον τόπο προέλευσης. Το πρώτο εντάσσεται χρονικά στην περίοδο 1968-1988 και αριθμεί 1.000.000 επαναπατρισθέντες κυρίως από δυτικοευρωπαϊκές και υπερπόντιες χώρες (Αμερική, Καναδάς, Αυστραλία), ενώ το δεύτερο βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη (από το 1988) κι αφορά τον μαζικό επαναπατρισμό αρκετών χιλιάδων Ελλήνων ομογενών από τη Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία (Μάρκου, 1997). Όλη αυτή η έντονη μετακίνηση ανθρώπινου δυναμικού προς την Ελλάδα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στο κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Οι νέοι πληθυσμοί που έρχονται και εγκαθίστανται στην Ελλάδα αλλάζουν τα δεδομένα. Χαρακτηριστικές είναι οι αλλαγές που αναπόφευκτα λαμβάνουν χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι μετανάστες δεν είναι μεμονωμένα άτομα, αλλά συνήθως έρχονται ολόκληρες οικογένειες. Επομένως, εμφανίζεται το πρόβλημα της μόρφωσης των παιδιών. Τα παιδιά αυτά πρέπει να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Απουσιάζει, όμως, η γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ο ρόλος του σχολείου και της ευρύτερης μόρφωσής τους είναι σημαντικός και καθοριστικός για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον.

Η συνεχής ροή σε μια διαδικασία μετανάστευσης-παλιννόστησης σε συνδυασμό με την εισροή για πρώτη φορά στη νεοελληνική ιστορία χιλιάδων αλλοδαπών εργαζομένων και την ύπαρξη θρησκευτικών και μειονοτικών ομάδων (Μουσουλμάνοι της Θράκης, Πομάκοι, Τσιγγάνοι) διαμορφώνουν συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα με στοιχεία που δίνουν φορείς του ελληνικού τμήματος της Ύπατης Αρμοστείας, στην Ελλάδα σήμερα βρίσκονται περίπου 6.500 πρόσφυγες. Πρόκειται για άτομα που έρχονται στην ελληνική χώρα έχοντας τραυματιστεί ψυχικά, που έχουν βιώσει πολλές δυσκολίες και κακουχίες, αλλά έχουν το κουράγιο και τη δύναμη να κτίσουν τη ζωή τους και πάλι από το μηδέν, τιμώντας πάντα την αξιοπρέπειά τους. Είναι δύσκολος ο διαχωρισμός μεταξύ πολιτικών και οικονομικών προσφύγων, μεταξύ μεταναστών και προσφύγων που εισέρχονται παράνομα κ.τ.λ.

Οι άνθρωποι καταφεύγουν στα δίκτυα της παράνομης μετανάστευσης, όχι γιατί θέλουν να παρανομήσουν, αλλά γιατί δεν μπορούν να βρουν νόμιμους τρόπους για να φτάσουν σε χώρες, όπου θα είναι ασφαλείς. Χρειάζεται, λοιπόν, να διασφαλίζονται. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με δημοσιεύματα του ημερησίου τύπου, ορίστηκαν οι «ανθρωπιστικές βίζες». Είναι μια συνήθης πρακτική που εφαρμόζεται σε κάποιες χώρες (όχι στην Ελλάδα). Οι «ανθρωπιστικές βίζες» εκδίδονται, όταν η προξενική αρχή έχει σοβαρές υπόνοιες ότι κάποιο άτομο φοβάται για την ζωή του για λόγους πολιτικούς, θρησκευτικούς ή φυλετικούς, όπως αναφέρει σε άρθρο της η Μ. Σταυροπούλου, υπεύθυνη προστασίας προσφύγων της Ύπατης Αρμοστείας Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες- γραφείο Αθήνας.

Σύμφωνα με στοιχεία (Κατσούλης, 1998), στην Ελλάδα εργάζονται περίπου 400-500 χιλιάδες Αλβανοί λαθρομετανάστες, αριθμός που πολύ πιθανό να έχει αυξηθεί σήμερα. Οι άνθρωποι αυτοί βιώνουν φοβερές ταλαιπωρίες, ζουν σε δύσκολες συνθήκες από άποψη υγιεινής και ανθρώπινης μεταχείρισης και επωμίζονται ό,τι άσχημο συμβαίνει στην ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο συσχετισμός των Αλβανών με διάφορες εγκληματικές πράξεις, που διογκωμένα προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Με μεγάλη ευκολία τα περισσότερα εγκλήματα αποδίδονται σε αλλοδαπούς που ζουν στην Ελλάδα, παρ' όλο που τα επίσημα στοιχεία καταμαρτυρούν ότι η εγχώρια παρεμβατική δράση εξακολουθεί να κατέχει τα πρωτεία (Κατσούλης, 1998). Η ταύτιση όμως που γίνεται έχει σαν αποτέλεσμα οι αλλοδαποί και πιο συγκεκριμένα οι Αλβανοί να μη θεωρούνται έμπιστοι εργάτες, οι εργοδότες φοβούμενοι να διστάζουν να τους προσλάβουν και όταν το επιχειρούν να τους αμείβουν με πολύ λίγα λεφτά, με συνέπεια να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης.

Η Ελλάδα αναγκαστικά από το 1990 έγινε χώρα υποδοχής αλλοδαπών, προσφύγων και μεταναστών. Μετά το 1987, η μετανάστευση αλλοδαπών εργαζομένων αυξήθηκε θεαματικά, ενώ μειώθηκαν οι άδειες εργασίας τους. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της παράνομης εργασίας, με όλες τις συνέπειες και παράλληλα την αύξηση της ανεργίας, ενώ η οικονομική κατάσταση παρέμενε στάσιμη. Η κατάσταση παρουσιάζεται αδιέξοδη, είναι όμως πραγματικότητα. Σε τελευταία, σχετικά, έκθεση της Εξεταστικής Επιτροπής για το ρατσισμό και την ξеноφοβία αναφέρεται η κατάσταση της Ελλάδας. Παρά το Προεδρικό Διάταγμα που εκδόθηκε – στο οποίο μεταξύ των άλλων δίνεται στους πολιτικούς πρόσφυγες το δικαίωμα της άδειας εργασίας και περιέχονται διατάξεις σχετικά με τις τάξεις υποδοχής και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες – κανένα μέτρο δεν έχει αναφερθεί στην Επιτροπή (πρακτικά ευρωπαϊκού φόρουμ αριστερών φεμινιστριών – ελληνικό τμήμα, 1995).

Η Ελλάδα παρουσιάζει ένα υψηλό ποσοστό μεταναστών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και παράλληλα μεγάλο ποσοστό ξενοφοβίας. Σύμφωνα με έρευνα της κοινής γνώμης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που δημοσιεύτηκε στα μέσα ενημέρωσης, το 38% των Ελλήνων φαίνεται να παραδέχεται, ότι δεν του αρέσει να συνυπάρχει με ξένους, ενώ ο κοινοτικός μέσος όρος εμφανίζει μόλις 15 στους 100 πολίτες της Ευρώπης (15%) να ενοχλούνται από παρόμοιες καταστάσεις (δημοσίευση στον ελληνικό τύπο, 3/12/2000). Η χάραξη μιας πολιτικής αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης απουσιάζει. «Το κράτος μας πριν από δέκα χρόνια, όταν ξεκίνησαν να έρχονται οι μετανάστες στην χώρα μας, δεν ήταν έτοιμο να τους δεχτεί. Δεν υπήρχε κάποια μέθοδος και οργάνωση», αναφέρει ο Χριστόφορος Παπαδόπουλος, γραμματέας του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών σε συνέντευξή του. Το αποτέλεσμα είναι οι Έλληνες πολίτες να νιώθουν ότι απειλούνται, αισθάνονται άγχος απέναντι στο άλλο, το «ανοίκειον», γιατί δεν ξέρουν πώς να το αντιμετωπίσουν. Έτσι, παρατηρούνται σε μεγάλο ποσοστό η ξενοφοβία και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις.

Χαρακτηριστικό είναι το πρόβλημα στέγασης, που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες. «Ενοικιάζεται διαμέρισμα 50 τετραγωνικών στο Ίλιον, διαμπερές, πρώτος όροφος, κεντρική θέρμανση, ενοίκιο 70.000. Αποκλείονται αλλοδαποί», είναι μια αγγελία, που τυχαία εντόπισα, αναδημοσιευμένη (Κυρ. Ελευθεροτυπία, 14/1/2001). Κάπως έτσι καταλήγουν πολλές από τις μικρές αγγελίες για ενοικιάσεις σπιτιών, κυρίως σε περιοχές του κέντρου αλλά και σε προάστια, όπου το χαμηλό ενοίκιο επιτρέπει στους μετανάστες να ελπίζουν. Το αξιοπερίεργο είναι, όμως, ότι η «ξενοφοβία» των ιδιοκτητών μειώνεται κατακόρυφα, όταν ενδιαφέρονται να νοικιάσουν το υγρό και σκοτεινό υπόγειό τους ή όταν πρόκειται να νοικιάσουν σε αλλοδαπούς, που βρίσκονται παράνομα εδώ, γιατί τότε μπορούν να υπερτιμήσουν το διαμέρισμα, ανεξάρτητα από τις προδιαγραφές του.

Από τη μια, οι μετανάστες βιώνουν συναισθηματικές εντάσεις από την αβεβαιότητα σχετικά με την πολιτισμική σημασία των ίδιων τους των λόγων και πράξεων, την ανασφάλεια και τη μοναξιά τους. Ξέρουν, γιατί το βιώνουν, τι σημαίνει «ξένος» και πόσες προσπάθειες και δύναμη απαιτούνται για να καταφέρουν να εισχωρήσουν στο εσωτερικό μιας κοινότητας. Χαρακτηριστικά και συγκινητικά είναι τα λόγια μιας Γιουγκοσλάβας, που ζει είκοσι χρόνια στην Ελλάδα: «Πάνω από όλα, αυτό που ορίζει τι είμαστε είναι η ίδια η συνείδηση, που έχουμε εμείς για τον εαυτό μας. Εγώ, αυτή τη στιγμή, το γεγονός πως είμαι Ελληνίδα και νιώθω την Ελλάδα σαν πατρίδα μου, το βρίσκω πολύ σημαντικό και νομίζω ότι μου δίνει το δικαίωμα να έχω και εθνική συνείδηση. Αυτό που με ορίζει δεν είναι το αν είμαι ή δεν είμαι απόγονος του Μεγάλου

Αλεξάνδρου. Είναι η σχέση ευθύνης, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, που νιώθω ότι έχω απέναντι σε αυτή τη χώρα.» (Μητραλιά, 1995)

Από την άλλη, όπως αναφέρουν αρκετοί συγγραφείς, οι άνθρωποι της κοινότητας, οι ντόπιοι κάτοικοι, συχνά αισθάνονται άγχος προς τον «ξένο», διαφορετικό, και φόβο μπροστά στη συνεχή διαδικασία παγκοσμιοποίησης, γιατί αυτό τους καλλιεργούν κάποιοι. Θέλουν να προστατέψουν την κοινότητά τους μπροστά στην παγκοσμιοποίηση και την πολιτισμική ισοπέδωση, όπως πιστεύουν, και φέρονται ρατσιστικά απέναντι στους αλλοδαπούς συνανθρώπους τους. Έτσι, συντηρούνται προκαταλήψεις, στερεότυπα και εν γένει αρνητικές συμπεριφορές.

Γι' αυτό το λόγο, πρέπει να δοθεί προσοχή, ώστε αυτά τα αρνητικά «στοιχεία» να μη δηλητηριάσουν τις ψυχές των παιδιών, των αυριανών πολιτών. Είναι αναγκαίο να «προστατευτούν». Όλες οι χώρες αυτή τη στιγμή εξελίσσονται σε χώρες πολυπολιτισμικές. Η συμβίωση πολλών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, η συνεργασία των ανθρώπων, η δημιουργία σχέσεων και οικογενειών, η ύπαρξη προσμίξεων σε όλα τα επίπεδα της ζωής είναι στοιχεία που διευρύνουν τον πολιτισμό μας αντί να τον νοθεύουν, όπως κάποιοι, ας ελπίσουμε λίγοι, πιστεύουν στην Ελλάδα και παγκοσμίως (Κατσούλης, 1998).

Η μεγάλη εισροή τα τελευταία χρόνια ατόμων από άλλες χώρες στην Ελλάδα, βρήκε απροετοίμαστους τους κρατικούς μηχανισμούς και τους πολίτες. Αποτέλεσμα η συχνή έκφραση δυσφορίας και από τις δυο πλευρές. Ένα ευαίσθητο κομμάτι αυτού του προβλήματος είναι τα παιδιά, ντόπια και ξένα, μέσα σε αυτή τη νέα κοινωνική κατάσταση.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Από τον Ξένιο Δία, που προστάτευε τους ξένους και τον αρχαίο θεσμό της φιλοξενίας, που θεωρούσε το πρόσωπο του ξένου ιερό, έγινε ένα τεράστιο ψυχολογικό άλμα και το κοινωνικό - πολιτιστικό - ψυχολογικό ρολόι σήμανε την ώρα της ξενοφοβίας.

Οι σπόροι του ρατσισμού εμφυτεύονται από πολύ μικρή ηλικία στην κοινωνική συνείδηση του ατόμου και γίνονται μέρος της ψυχосύνθεσής του και της στάσης του απέναντι στους άλλους. Ο φόβος του διαφορετικού και του άγνωστου αποτελεί τον καταλύτη μιας ψυχολογικής διαδικασίας, που στηρίζεται στην αρχή της ομοιότητας. Οι όμοιοι με εμάς ανήκουν στην ίδια ομάδα κι επομένως είναι ακίνδυνοι. Ο αλλιώτικος, ο ξένος, εμπεριέχει εξ ορισμού το διαφορετικό και κατ' επέκταση το επικίνδυνο.

Μολονότι στις μέρες μας ζούμε σε μια ολοένα αυξανόμενα πολιτισμικά πλουραλιστική κοινωνία, οι γονείς και οι δάσκαλοι μιλούν πολύ λίγο στα παιδιά για το ρατσισμό. Δεν αντιλαμβάνονται πως η παιδική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη περίοδος για τη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου.

Τα παιδιά διανύουν μια περίοδο, όπου έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον : ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον. Μαθαίνουν για τα ζώα, τα βιβλία, την τροφή, την αγάπη κ.α. , αλλά και για το ρατσισμό, τις διακρίσεις, τις αρνητικές συμπεριφορές, καθώς προσλαμβάνουν, εκτός από ένα τεράστιο αριθμό θετικών ερεθισμάτων-μηνυμάτων, και λανθασμένη ενημέρωση, στερεότυπα, προκαταλήψεις.

Τα παιδιά στα πρώτα τους χρόνια αναπαράγουν τα πρότυπα και τις αξίες των γονιών τους ("main models") ως δικά τους (Braun, 1998). Επίσης, δέχονται επιρροές από τους συγγενείς, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα βιβλία και τα παιχνίδια, την τηλεόραση και τις διαφημίσεις. Κατά τη βρεφική ηλικία, τα παιδιά λειτουργούν ως «παρατηρητές», εκφράζονται με τη γλώσσα του σώματός τους και από την αντίδραση των ενηλίκων «μαθαίνουν» ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ποια όχι (Braun, 1998).

Η ίδια πηγή μας πληροφορεί ότι τα παιδιά, όσο μεγαλώνουν (λ.χ. 3-6 χρονών), τόσο περισσότερα μηνύματα λαμβάνουν και από περισσότερες πηγές, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο μια βαθύτερη γνώση του εαυτού τους και του κόσμου που τα περιβάλλει. Αν σε αυτή

τη φάση οι αντιλήψεις των παιδιών για αυτούς που είναι διαφορετικοί από αυτούς βασιστούν σε κάποιο στερεότυπο τρόπο σκέψης, που τους μεταδόθηκε από τους ενήλικες, τότε είναι πιθανό ότι θα μεταφέρουν αυτή τη «κλανθασμένη εντυπωμένη πληροφορία» στην υπόλοιπη ζωή τους, εκτός αν γίνουν προσπάθειες να την αποβάλλουν. Προσφέροντας στα παιδιά την κατάλληλη γνώση και ενθάρρυνση, είναι δυνατό να «ξεμάθουν» στερεότυπα, προκαταλήψεις, αρνητικές συμπεριφορές εν γένει.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω λόγια του Nelson Mandela την ημέρα της εκλογής του ως Πρόεδρος της Νότιας Αφρικής το 1994: «Κανένας δε γεννιέται με μίσος για κάποιο άλλο πρόσωπο, εξαιτίας του χρώματος του δέρματός του ή του περιβάλλοντός του ή της θρησκείας του. Οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να μισούν, κι αν μπορούν να μάθουν να μισούν, τότε μπορεί να διδαχθούν να αγαπούν, γιατί η αγάπη έρχεται πιο φυσικά και αβίαστα στην καρδιά του ανθρώπου απ' ότι το αντίθετό της.» (Braun, 1998)

Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται από το περιβάλλον τους ώστε να βλέπουν τους άλλους ως ιδιαίτερους και μοναδικούς, να χαίρονται να μαθαίνουν πράγματα για τον τρόπο ζωής των άλλων και να εκτιμούν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ όλων. Πρέπει με την κατάλληλη βοήθεια των ενηλίκων να καταλάβουν γιατί δεν πρέπει να πληγώνουν και να τιμωρούν το ένα το άλλο για τις διαφορές τους, αλλά απεναντίας να τις εκτιμούν.

Οι παραπάνω προσπάθειες απευθύνονται τόσο στα παιδιά των ντόπιων πληθυσμών, όσο και στα παιδιά των οικογενειών που «μεταφέρονται» σε έναν ξένο τόπο. Και οι δυο κατηγορίες παιδιών είναι πιθανό να υιοθετήσουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και να εκδηλώσουν ρατσιστική συμπεριφορά. Αυτό είναι που πρέπει να αποτραπεί και ο μόνος τρόπος είναι η γνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, που μεταδίδονται τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο. Είναι σημαντικό να δομηθεί ένα πολιτισμικό και πνευματικό πρόγραμμα μάθησης, που θα συνδέεται με τα αισθήματα των παιδιών, που θα αντανακλά και θα σέβεται τις ζωές, τα πιστεύω και τα πολιτιστικά υπόβαθρα αγοριών και κοριτσιών από ποικίλα εθνικά/κοινωνικά/πολιτιστικά περιβάλλοντα και επίπεδα ικανοτήτων.

Τα περισσότερα παιδιά μεταναστών ζουν μεταξύ δύο κόσμων. Ζουν με διαφορετικούς προσανατολισμούς, των οποίων οι κοινωνικοί κανόνες και οι αξίες έρχονται συχνά σε αντίθεση. Σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη, οι αντιφατικές αυτές επιδράσεις, που δέχονται τα παιδιά από τους δυο κοινωνικοπολιτισμικούς κόσμους, τα οδηγούν πολλές φορές στους εξής τρόπους συμπεριφοράς :

α) αποσύρονται στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινότητά τους και απομονώνονται από την κοινωνία υποδοχής, απέναντι

στην οποία είναι αρνητικά διατεθειμένα ή έστω αδιάφοροι (εθνοκεντρικός τύπος)

β) προσανατολίζονται στην κοινωνία υποδοχής, εσωτερικεύουν τις αξίες της, τα ήθη της, τα έθιμά της, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς και σταδιακά αποξενώνονται από την οικογένεια και τις δικές τους πολιτιστικές καταβολές. Πρόκειται για μια παθολογική μορφή συμπεριφοράς, όπου το άτομο απωθεί ό,τι σχετικό με τις ρίζες του και οδηγείται σε «ταύτιση με τον καταπιεστή» (“identification with the aggressor”), υπερπροσαρμογή και αφομοίωση (υπερπροσαρμοσμένος τύπος)

γ) ζουν σε περιθωριακή κατάσταση, δηλαδή δεν αποφασίζουν ούτε υπέρ ούτε κατά κανενός συστήματος. Ούτε πολιτισμική διαμάχη, ούτε πολιτισμική σύνθεση. Η έλλειψη, όμως, προσανατολισμού και ταύτισης με το ένα ή το άλλο σύστημα οδηγούν το άτομο σε σύγχυση της ταυτότητάς του και μαρασμό των ενδιαφερόντων, των μελλοντικών προσδοκιών, των προγραμματισμών και φιλοδοξιών του. Το άτομο παρουσιάζεται άβουλο και παθητικό (αμφιταλαντευόμενος-περιθωριακός τύπος)

δ) (ιδανική κατάσταση) ταυτίζουν τους εαυτούς τους και με τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα ή με μέρη αυτών, συνθέτουν με τον προσωπικό τους τρόπο τους δύο πολιτισμούς σε ένα ενιαίο σύνολο και αποκτούν «διαπολιτισμική ταυτότητα» (διαπολιτισμικός τύπος) (Δαμανάκης, 1987).

Το μειονοτικό παιδί με τις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές του διαφορές, έχει το δικαίωμα να γίνει αποδεκτό από το δάσκαλο, τους συνομηλίκους του και τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Δραστηριότητες για διάκριση των μειονοτικών παιδιών συμβαίνουν και ποικίλλουν από την απόδοση κάποιας ονομασίας («παρατσούκλι», συνήθως περιπαικτική ή υβριστική προσφώνηση) μέχρι τη σωματική βία. Κάθε παιδί θα έπρεπε να έχει πρόσβαση στη δικαιοσύνη ενάντια σε κάθε άτομο που βιάζει τα δικαιώματά του ή το διακρίνει με κάθε τρόπο (Bombas, 1990).

Προσωπικά, πιστεύω ότι ακόμα κι όταν τα παιδιά των μεταναστών - τα «ξένα» παιδιά - έχουν αναπτύξει διαπολιτισμική ταυτότητα, υφίσταται το ζήτημα κατά πόσο οι ντόπιοι έχουν αναπτύξει διαπολιτισμική συνείδηση και έχουν μάθει να σέβονται τη διαφορά. Η διαπολιτισμική συνείδηση πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικότητας, ιδιαίτερα των ντόπιων, που καλούνται να αποδεχθούν τους μετανάστες, προκειμένου να υπάρξει μια ομαλή κοινή συμβίωση μεταξύ τους. Η ταύτιση των ξένων και με τα δυο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα (μητρική και κυρίαρχη κουλτούρα) και η διαπολιτισμική συμπεριφορά των ντόπιων προς τους ξένους, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απαλοιφή των όποιων προβλημάτων και την ανέλιξη των ατόμων και της ευρύτερης κοινωνίας.

Ένα από τα βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη μιας «υγιούς» προσωπικότητας ενός ατόμου, ντόπιου ή αλλοδαπού, είναι η αυτό-εικόνα του και η αυτό-εκτίμησή του. Αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και τη δράση του. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό. Η άποψη ότι φερόμαστε το ίδιο σε όλα τα παιδιά δεν είναι σωστή. Κάθε παιδί έχει το δικό του στάδιο ανάπτυξης, βιώματα, εμπειρίες, ικανότητες, επιθυμίες, αποστροφές, δυνάμεις και αδυναμίες. Το σωστό είναι να δείχνουμε ισότιμο ενδιαφέρον σε όλα τα παιδιά και να αναγνωρίζουμε τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός (ψυχολογικές, πολιτιστικές, κοινωνικές).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των «αλλοδαπών» παιδιών πρέπει να δοθεί ξεχωριστή σημασία. Πρέπει να υπάρξει η πληροφόρηση για τον τρόπο ζωής στη χώρα τους, για τις εκεί πολιτικές/ οικονομικές/ κοινωνικές/ πολιτιστικές συνθήκες. Έτσι, θα γίνει μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης των εμπειριών και βιωμάτων, που έχουν «εντυπωθεί» σε αυτά τα παιδιά. Στη συνέχεια, θα δοθεί στα παιδιά η συναισθηματική στήριξη που χρειάζονται, η βοήθεια να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και εκτίμηση στον εαυτό τους και να δημιουργήσουν μια θετική αυτό-εικόνα.

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή η αγωγή των παιδιών, που μεγαλώνουν σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον. Πρέπει τα παιδιά, ντόπια και ξένα, να μεγαλώσουν σε μια ατμόσφαιρα ισότητας, ασφάλειας, αλληλεγγύης και διαλλακτικότητας. Η γλώσσα, η ιστορία, ο πολιτισμός, η θρησκεία του κάθε παιδιού πρέπει να γίνονται αποδεκτά. Η διαφορά δεν είναι μειονέκτημα, αλλά πλεονέκτημα καθώς δίνει την ευκαιρία της γνωριμίας με κάτι διαφορετικό, καινούριο και πιθανώς άγνωστο. Ένα σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας κάθε παιδιού είναι η γλώσσα του, ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται. Η γλώσσα αντικατοπτρίζει τα βιώματα, τις εμπειρίες, τον πολιτισμό κάθε παιδιού και είναι μια μορφή δεσμού με τον τόπο του.

2.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο με το οποίο οι ενήλικες και τα παιδιά δομούν και εκφράζουν τις σκέψεις τους και αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Η γλώσσα περιγράφει, κατηγοριοποιεί, στιγματίζει, μπορεί να δημιουργήσει, αλλά και να αλλάξει στερεότυπα. Ακόμη, η γλώσσα ταξινομεί. Ο λόγος, που χρησιμοποιούμε απέναντι στις διάφορες ομάδες, αντανακλά τη θέση αυτών των ομάδων στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986), «...η γλώσσα είναι το πιο δυναμικό εργαλείο και η μεγαλύτερη δεξιότητα του ανθρώπου» (Braun, 1998). Γλώσσα και σκέψη είναι αναπόσπαστα στοιχεία, επομένως έχοντας αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα, διαθέτουμε κι έναν εξελιγμένο τρόπο σκέψης. Η καλή γλωσσική επάρκεια (και πολιτιστική) ασκεί θετική επιρροή στην πνευματική καλλιέργεια, βοηθά στη μόρφωση, στην εκπαίδευση, οικοδομεί την εμπιστοσύνη και την αυτό-εκτίμηση.

Είναι αξιοσημείωτο ότι το 70% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι δίγλωσσο ή πολύγλωσσο, δηλαδή ικανό να επικοινωνεί σε παραπάνω από μία γλώσσες. Τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν και μιλούν παραπάνω από μία γλώσσα, κατανοούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, που αν τους δοθεί η κατάλληλη ενθάρρυνση και βοήθεια αυτό θα συμβάλλει πολύ στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Kenner, 1998). Παρέχοντας ένα πολύγλωσσικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, αυτό τα φέρνει σε επαφή με μια γλωσσική ποικιλία, διευρύνει τη γενικότερη γνώση τους, τα παροτρύνει να μάθουν γλώσσες διαφορετικές από τη δική τους και τα επηρεάζει θετικά, όσον αφορά τη συμπεριφορά τους προς ανθρώπους διαφορετικούς από αυτούς.

Πρόβλημα δημιουργείται, σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη, όταν :

- α) οι ντόπιοι πιστεύουν ότι διατηρώντας τις ντόπιες γλώσσες των παιδιών, περιορίζεται η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, και
- β) αποδέχονται τη ρατσιστική άποψη ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι «καλύτερη» από τις άλλες (Δαμανάκης, 1987). Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών είναι απαραίτητη, αποτελεί δικαίωμά τους και δεν πρέπει να αγνοηθεί.

Σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη, πρόκειται για μια ανάγκη πολιτική, κοινωνική, διαπολιτισμική. Πολιτική, γιατί υπάρχει η πιθανότητα επιστροφής μακροπρόθεσμα στη χώρα τους, επομένως η γνώση της μητρικής τους γλώσσας είναι απαραίτητη για την ένταξη ή επανένταξή τους. Κοινωνική, γιατί είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να γνωρίζει τη γλώσσα του και τον πολιτισμό του. Οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μεταναστών πρέπει να μένουν ζωντανοί στη χώρα υποδοχής. Τα παιδιά των μεταναστών έχουν ανάγκη δίγλωσσης εκπαίδευσης, αφού η εκμάθηση των δύο γλωσσών είναι απαραίτητη για

την ομαλή τους κοινωνικοποίηση. Διαπολιτισμική, τέλος, γιατί οι «άλλοι» πολιτισμοί δεν επηρεάζονται μόνο από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά τον επηρεάζουν κι αυτοί με τη σειρά τους. Η αποδοχή του «πολιτισμικού κεφαλαίου» του μετανάστη-«αλλόχθονου» μαθητή στο σχολείο είναι το πρώτο βήμα, ώστε να ακολουθήσει μετέπειτα η κοινωνικοπολιτισμική του ένταξη. Η γλώσσα του παιδιού, η αίσθηση της ταυτότητας (του «ανήκειν») και η αυτό-εκτίμηση είναι αλληλένδετες πτυχές μιας προσωπικότητας (Δαμανάκης, 1987).

Με απόφαση της UNESCO, το 1953, στο άρθρο 2, προβάλλει το αίτημα να αρχίζει κάθε παιδί τη βασική του εκπαίδευση στη μητρική του γλώσσα. «...Το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα... Από ψυχολογική άποψη, η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημάτων που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης. Κοινωνικά, είναι το μέσο ταύτισης του παιδιού με τα μέλη της κοινότητας, από την οποία κατάγεται. Από παιδαγωγική άποψη, η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες απ' ό,τι μια μη οικεία γλώσσα...»(Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994) Συγχρόνως, μέσα από τη μητρική γλώσσα, το νεαρό άτομο εισάγεται -κοινωνικοποιείται- στην κοινότητα στην οποία ανήκει, διαμορφώνει το δικό του σύστημα σχέσεων και επαφών της μικροκοινωνίας του.

Με την είσοδό του στο σχολείο, στο οποίο χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μια άλλη πραγματικότητα, όπου αντιλαμβάνεται ότι η μητρική του γλώσσα είναι άνευ σημασίας και πολλές φορές αυτό έχει αρνητικές συνέπειες. Προκαλεί στο παιδί συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια, που συνεπάγονται μαθησιακές δυσκολίες και τον αποκλεισμό του από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη διαπολιτισμική αντίληψη, το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να προσφέρεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα και να σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπλουτίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα και να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα πολυπολιτισμικά στοιχεία και τη σημασία της ιδιαιτερότητας.

Επομένως, η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού και σημαντικό παράγοντα για την κοινωνικοποίησή του. Διαδραματίζει, μάλιστα, ιδιαίτερο ρόλο στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, όπου αφ' ενός η μητρική γλώσσα είναι η σύνδεσή τους με τις ρίζες τους, αφ' ετέρου η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι απαραίτητη για την ομαλή τους ένταξη στη νέα πραγματικότητα. Βέβαια, η αντιμετώπιση του ζητήματος της γλώσσας εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική, που κάθε φορά εφαρμόζεται.

2.3 Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η νέα Ενωμένη Ευρώπη θεωρεί απαραίτητη τη γνωριμία και σύγκλιση των λαών μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι όλοι ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο. Η νέα κοινωνική πραγματικότητα στην Ευρώπη επιβάλλει οι έννοιες «πολίτης», «εθνικότητα», «εθνική ταυτότητα» να προσανατολιστούν σε μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους. Ένας από τους βασικούς θεσμούς, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων και στάσεων, είναι η εκπαίδευση –το σχολείο. Ένας από τους θεμελιώδεις στόχους του είναι η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της εθνικής ταυτότητας στους αυριανούς πολίτες (Αβδέλα, 1997).

Τα ευρωπαϊκά κράτη στο σύνολό τους –η Ενωμένη Ευρώπη, δίνουν πρωταρχική σημασία στην εκπαίδευση, ως μέσο για την επιτυχία της ταχείας και αρμονικής αποδοχής της «ευρωπαϊκής ιδέας». Γι' αυτό το λόγο και προωθείται μεγάλος αριθμός προγραμμάτων για την ενίσχυση της έρευνας σε θέματα εκπαίδευσης και γίνονται ευρωπαϊκές συναντήσεις, με στόχο την εναρμόνιση των εθνικών σχολικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η «ευρωπαϊκή ιδέα» εκφράζεται ως μια ευρύτερη αντίληψη του πολίτη, που επιδιώκει τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης. Σύνθημά της είναι η ενότητα μέσα στην ποικιλία, η συνύπαρξη των διαφορών και η καλλιέργεια μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, συγχρόνως με τη διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση της «ευρωπαϊκής ιδέας», στρέφονται και τα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών. Στόχος είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, καθώς και η ομαλή κοινωνική και σχολική τους ένταξη (Αβδέλα, 1997).

Διεθνείς Οργανισμοί, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς και οι χώρες που έχουν υπογράψει στη συμφωνία του Ελσίνκι, έχουν προβεί σε διακηρύξεις αρχών υπέρ των γλωσσικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Οι περισσότερες κυβερνήσεις των κρατών-μελών της Κοινότητας έχουν, ήδη, υιοθετήσει μέτρα για την ενίσχυση των πολιτιστικών παραδόσεων ομάδων που απειλούνται να αφομοιωθούν από τις πολιτισμικά και οικονομικά κυρίαρχες ομάδες της Ευρώπης (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994).

Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, αν και στο ξεκίνημά της, το Μάρτιο του 1957, δεν κάλυπτε θέματα εκπαιδευτικά, ωστόσο ανέπτυξε δραστηριότητα στον τομέα αυτό ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 με βάση ψηφίσματα, που έδωσαν τη δυνατότητα στα κράτη-μέλη να ξεκινήσουν μια πρώτη συνεργασία. Το ενδιαφέρον της Κοινότητας για την εκπαίδευση συγκεκριμενοποιήθηκε με το ψήφισμα της 9^{ης}

Φεβρουαρίου 1976. Αυτό περιελάμβανε την υποχρέωση των κρατών-μελών να οργανώσουν εκπαίδευση υποδοχής και σε κοινοτικό επίπεδο την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών.

Σύμφωνα με οδηγία του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1977 (υπ' αριθμόν Ν 199/32), που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, παρέχεται υποκειμενικό δικαίωμα να λαμβάνει δωρεάν παιδεία υποδοχής κάθε παιδί, σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συντηρούμενο από εργαζόμενο πολίτη κράτους-μέλους, ο οποίος κατοικεί στο έδαφος άλλου κράτους-μέλους. Το Συμβούλιο και η Επιτροπή με δήλωσή τους, που επισυνάπτεται στην Οδηγία, επιβεβαιώνουν την πολιτική τους βούληση να αποτρέπουν κάθε διάκριση βασισμένη στην ιθαγένεια του μαθητή (Νικητάκη, 1997).

Στη Σύνοδο του Οκτωβρίου του 1981, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησε ψήφισμα, που αποτελεί το Χάρτη των Δικαιωμάτων των περιφερειακών πολιτισμικών και γλωσσικών παραδόσεων στην Κοινότητα (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994). Στις 22 Μαΐου 1989, το Συμβούλιο και οι υπουργοί Παιδείας ενέκριναν ψήφισμα σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων, των περιοδεύοντων επαγγελματιών και των πλανόδιων (EEC 153 της 21.6.1989), στο οποίο αναφέρεται η ανάγκη να ληφθεί ένα σύνολο από μέτρα, προκειμένου να ξεπεραστούν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν την πρόσβαση στα σχολεία των παιδιών αυτών (Νικητάκη, 1997).

Η Διαπολιτισμική Αγωγή, που εμφανίζεται ως η νέα ηθική αντίληψη στη δεκαετία του 1970, υπόσχεται εναλλακτικές προτάσεις, ανατρέπει το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και διατυπώνει νέα άποψη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός νέου πολίτη. Ένας πολίτης ικανός να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβλήθηκε προοδευτικά στα περισσότερα κράτη-μέλη, για να καθορίσει το σύνολο των μεθόδων εκπαιδευτικής πρακτικής, που αποβλέπουν στο να ευνοηθεί ο αμοιβαίος σεβασμός και η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών, οποιαδήποτε κι αν είναι η γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική καταγωγή τους.

Πριν την επίσημη καθιέρωση της διαπολιτισμικής αγωγής, υπήρξαν εκπαιδευτικές πολιτικές και επιστημονικές αντιλήψεις, που εξελικτικά οδήγησαν στην καθιέρωση της διαπολιτισμικής αγωγής και διακρίνονται σε πέντε κύριες προσεγγίσεις: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμός, αντιρατσισμός και διαπολιτισμός.

Η αφομοιωτική πολιτική (assimilation policy) κυριαρχεί μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Οι υποστηρικτές της εννοούν την αφομοίωση ως τη διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην

καθημερινή ζωή της κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Οι διάφορες εθνικότητες πρέπει να απορροφηθούν από το ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας. Στο χώρο του σχολείου, η αφομοιωτική πολιτική ταυτίζεται με την μονογλωσσική και μονοπολιτισμική πολιτική. Το σχολικό πρόγραμμα αντανακλά την παράδοση, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η παρουσία ξένων παιδιών στο σχολείο θεωρείται πρόβλημα, γιατί δε γνωρίζουν τη γλώσσα και γι' αυτό γίνεται με εντατικούς ρυθμούς η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων θεωρείται υπόθεση των ομάδων και όχι του κράτους (Μάρκου, 1996).

Μία τέτοιου είδους εκπαιδευτική οπτική δεν ξυπνάει την περιέργεια στους αποδέκτες της για άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς, δε διεγείρεται από την έκθεση σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς. Απλά, εμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, καθώς το παιδί απορρίπτει όλα όσα δεν μπορούν να προσαρμοστούν μέσα στις στενές κατηγορίες του δικού του τρόπου θέασης του κόσμου.

Η πολιτική της ενσωμάτωσης (integration policy) κυριαρχεί στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960. Στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας και στοχεύει στη δημιουργία μιας αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας. Αναγνωρίζει ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, που δε δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κοινωνίας, αλλά με τον τρόπο της επιδρά σε αυτή συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα και είναι ανεκτή, στο βαθμό που δεν προκαλεί, ενώ η ισότητα ευκαιριών προϋποθέτει την αποδοχή και συμμόρφωση στο κυρίαρχο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων. Γι' αυτούς τους λόγους στην εκπαίδευση εκπονούνται προγράμματα για τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των παιδιών στην κοινωνία υποδοχής.

Η πολυπολιτισμική πολιτική (multicultural policy) εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε σταδιακά αντιληπτό ότι ούτε η αφομοίωση ούτε η ενσωμάτωση μπορούσαν να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν καθημερινά στο σχολείο τα παιδιά των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Όταν τα παιδιά βρίσκονται «φυλακισμένα» στο πλαίσιο του δικού τους πολιτισμού, δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις διαφορετικότητες, ούτε να δεχτούν την πολυμορφία αξιών, πεποιθήσεων, ένδυσης, διατροφής, τρόπου ζωής, θεώρησης του κόσμου. Δε χαίρονται την πολυμορφία, δεν τη σέβονται και προσεγγίζουν τον κόσμο με τους δικούς του όρους περιμένοντας ο υπόλοιπος κόσμος να προσαρμοστεί σε αυτούς, κι όχι επιδιώκοντας το αντίστροφο (υπεροψία, αλαζονεία). Έτσι, δίνεται έδαφος να ευδοκιμήσουν ρατσιστικές συμπεριφορές. Ένας πολιτισμός που δεν

είναι εξοικειωμένος με μια ευαίσθητη εκτίμηση άλλων πολιτισμών, δεν μπορεί παρά να τους κρίνει με όρους των δικών του κανόνων. Θεωρεί το δικό του πολιτισμό ως το μόνο παγκοσμίως ισχυρό σημείο αναφοράς και αξιολογεί τους άλλους ανάλογα με το βαθμό προσέγγισής τους σε αυτόν (όσο μοιάζουν, τόσο πιο πολιτισμένοι / όσο αποκλίνουν, τόσο πιο απολίτιστοι) (Modgil, 1997).

Τα παιδιά, που έχουν γαλουχηθεί με στερεότυπα (από οικογένεια και σχολείο-μονοπολιτισμική σχολική πρακτική), αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να δεχτούν τους «άλλους» ως ισότιμους, να ηρεμήσουν στην παρουσία τους, να εκτιμήσουν την επιθυμία τους για διατήρηση της ξεχωριστής τους πολιτισμικής ταυτότητας και γενικά, η συμπεριφορά τους είναι ένα κράμα περιφρόνησης και οίκτου. Αυτή η αντιμετώπιση έχει σαν αποτέλεσμα τα «άλλα» παιδιά ή να ανταποδίδουν την επιθετικότητα ή να οπισθοχωρούν για να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες των ντόπιων ομοίων τους.

Από τα στερεότυπα που καλλιεργούνται σε κάθε κοινωνία επηρεάζονται και οι εκπαιδευτικοί. Προσδοκούν λίγα από τα «άλλα» παιδιά, τείνουν να μην τα πιέζουν στο μέγιστο βαθμό, αποτυγχάνουν να τους προσδώσουν την απαραίτητη εκπαιδευτική και συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση. Αποτέλεσμα, η υπό-επίδοση των «άλλων» παιδιών, να μη νιώθουν ήρεμα στο σχολείο, να μην έχουν εμπιστοσύνη στους δασκάλους τους και η φοίτησή τους στο σχολείο να είναι γι' αυτά ένας φόρτος απογοητεύσεων και μνησικακίας. Νιώθουν ότι ανήκουν σε μια «φυλή», που είναι πολιτισμικά καθυστερημένη και σημαδεμένη από σοβαρές ατέλειες στο χαρακτήρα και στην ευφυΐα, της οποίας οι πρόγονοι δεν έχουν συνεισφέρει τίποτα στην ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού.

Όλη αυτή η «εκπαιδευτική» αντιμετώπιση επιδρά καταστροφικά στην αυτό-εκτίμηση και ταυτότητα του «άλλου» παιδιού, καθώς και στις σχέσεις του με τους γονείς του, με τα αδέρφια του, τους μεγαλύτερους του και, βέβαια, με τα μέλη της κοινότητάς του. Το «άλλο» παιδί νιώθει στερημένο από την αίσθηση ότι αξίζει. Γι' αυτό αναπτύσσει οίκτο και μίσος για τον εαυτό του, απορρίπτει τους γονείς του για ό,τι είναι και ό,τι του έχουν προσφέρει, μειώνεται το κύρος των γονέων και ο σεβασμός προς αυτούς (παραμόρφωση των οικογενειακών σχέσεων). Το «άλλο» παιδί βρίσκεται αιωρούμενο μεταξύ δύο κόσμων : μισό-εύχεται να αφήσει τον έναν(κόσμο), αλλά δεν μπορεί και ούτε αυτός θα του το επέτρεπε να φύγει, μισό-εύχεται να αγκαλιάσει τον άλλον, αλλά φοβάται ότι δεν μπορεί, και ούτε εκείνος θα τον δεχτεί (Modgil, 1997).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση (δεκαετία 1970) αναγνωρίζει ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφορετικών εθνικών

ομάδων. Στοχεύει στην κοινωνική συνοχή, η οποία προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους. Η Katz το 1982 υποστηρίζοντας την πολυπολιτισμικότητα αναφέρει ότι η «...πολυπολιτισμική εκπαίδευση, είναι η προετοιμασία για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες, που τα άτομα βιώνουν σε πολιτισμικά ποικίλες και περίπλοκες ανθρώπινες συναντήσεις» (Modgil, 1997).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μέχρι πρότινος αφομοιωτικές προσεγγίσεις είχαν οδηγήσει στην περιθωριοποίηση των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων, με αποτέλεσμα να απορριφθούν και να αναγνωριστεί η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά στο σχολείο πρέπει να διδάσκονται να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τους πολιτισμούς των άλλων. Το παιδί, μαθαίνοντας τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση, ενισχύει την αυτό-αντίληψή του, βελτιώνει τη σχολική του επίδοση κι επομένως, προωθείται η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επιπλέον, η γνωριμία με τους πολιτισμούς των άλλων περιορίζει τις προκαταλήψεις και διακρίσεις, καλλιεργεί το σεβασμό και την ανεκτικότητα και επιτρέπει την εξέταση των πραγμάτων μέσα από μια διευρυμένη οπτική (Μάρκου, 1996).

Μέχρι το 1970, οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής εφάρμοσαν πολλά προγράμματα εκπαίδευσης των μεταναστών / αλλοδαπών (εν γένει), που στόχευαν αποκλειστικά στο να εντυπώσουν στο άτομο μια σειρά από χρήσιμες γνώσεις (κυρίως της γλώσσας και ελάχιστες τεχνικές), ώστε να βρει μια εργασία και να επιβιώσει. Επειδή, όμως, αυτή η μερική ή, ενίοτε, ολική αφομοίωση των αλλοδαπών προκαλούσε συχνά αντιδράσεις και εντάσεις που απειλούσαν την ειρηνική συνύπαρξη, άρχισε σιγά-σιγά να εξελίσσεται τη δεκαετία του 1970 η αντισταθμιστική αγωγή ως το 1977, οπότε το Συμβούλιο της Ευρώπης ανακοινώνει το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των διδασκόντων στη Διαπολιτισμική Αγωγή» (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994).

Οι Essigner και Grof επισημαίνουν ότι η «κατάλληλη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η Διαπολιτισμική Αγωγή...». Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο «Διαπολιτισμική Αγωγή» εννοεί μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες. Η UNESCO διευρύνει τον όρο σε διεθνές επίπεδο από την πλευρά της σχολικής διεθνούς αγωγής υιοθετώντας παράλληλα και μία πολιτική διάσταση. Θέτει ως κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών ως

διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994).

Γενικά, η Διαπολιτισμική Αγωγή προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, που προκύπτουν, βέβαια, από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, αλλά αυτά δεν αποτελούν τις ουσιαστικές αιτίες των εντάσεων. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής δεν αναφέρεται μόνο στην αγωγή / εκπαίδευση, αλλά επίσης και στις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Εννοούμε, λοιπόν, το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες καθορίζονται μέτρα και διαδικασίες προς όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής.

Πιο συγκεκριμένα, η προοπτική της Διαπολιτισμικής Αγωγής εμφανίζεται στις αρχές του 1970 στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπου τα διαπολιτισμικά προβλήματα άρχισαν να οξύνονται. Τα προβλήματα αυτά εμφανίζονται σε δύο επίπεδα : σε επίπεδο προσωπικότητας του μετανάστη-«ξένου» και σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ του ευρύτερου κοινωνικού χώρου των μεταναστών-«ξένων», που καθορίζονται ως σχέσεις πλειονότητας-μειονότητας από την οπτική του βαθμού συμμετοχής στα κοινωνικά αγαθά.

Στα μέσα και τέλη της δεκαετίας του 1980 αναπτύχθηκε η αντιρατσιστική προσέγγιση (anti-racist approach), κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές της επικρίνουν την πολυπολιτισμική πολιτική γιατί τονίζει τις ανάγκες και την κοινωνική αυτοσυνειδησία των ομάδων και εμποδίζει την πραγματοποίηση ουσιαστικών αλλαγών στη δομή της εξουσίας (status quo). Θεωρούν ότι ο ρατσισμός έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών και ότι η πολυπολιτισμική πολιτική απέτυχε, επειδή αγνόησε αυτό το στοιχείο. Υποστηρίζουν ότι είναι υπόθεση άμεσης προτεραιότητας η μείωση του ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς (και του σχολείου). Η καταπολέμηση του ρατσισμού και η κρίση που έχει επιφέρει στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική ζωή είναι αποκλειστικά έργο πολιτικό – υπόθεση του κράτους. Πρώτη τους προτεραιότητα η απελευθέρωση από την κυριαρχία του ρατσισμού σε όλους τομείς και κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης.(Μάρκου, 1996)

Η διαπολιτισμική προσέγγιση (intercultural approach) αναπτύσσεται επίσης στη δεκαετία του 1980, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Είναι δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός. Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν υιοθετήσει τους εξής όρους: ο όρος πολυπολιτισμικός , περιγράφει

μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο όρος διαπολιτισμικός, δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7), η διαπολιτισμικότητα θεωρείται το βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία, χωρίς όμως να αποτελεί αυτοσκοπό (Μάρκου, 1996). Πρόκειται για μια προσπάθεια αποδέσμευσης από τα όρια του εθνοκεντρικού «ζουρλομανδύα» και αφύπνισης, σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, κοινωνιών, τρόπων ζωής και σκέψης. Υποστηρίζει την ελευθερία στην εκπαίδευση. Ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις, στενά αισθήματα και συναισθήματα. Δεν απομονώνει το παιδί από το δικό του πολιτισμό, αλλά το καθιστά ικανό να τον εμπλουτίζει, να τον εκλεπτύνει και να τον συλλαμβάνει σε μια ευρύτερη θεώρησή του, χωρίς να χάνει τις ρίζες του μέσα σε αυτόν. Ένας πολιτισμός είναι αφ' εαυτού του ένα μοναδικό επίτευγμα και ο σεβασμός μας προς αυτόν σημαίνει αναγνώρισή του ως έκφραση των προσπαθειών και φιλοδοξιών μιας ομάδας ευφύων ανθρώπων.

Ο Helmut Essinger αναφέρει τέσσερα βασικά σημεία-αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), ενδιαφέρον, κατανόηση και συμπάθεια για τον άλλο, τα προβλήματά του και τη διαφορετικότητά του, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, (βασικός στόχος της εκπαίδευσης) δηλαδή καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και παραμερισμός της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή σεβασμός και άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και πρόσκληση να μετέχουν στον δικό μας πολιτισμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, δηλαδή εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, διάλογος και επικοινωνία μεταξύ των λαών, έκκληση για συνάντηση, διάλογο και αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και των πολιτισμών τους (Μάρκου, 1996).

Όπως κι αν ορίσει κανείς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αυτό που παραμένει το βασικό πεδίο αναφοράς της είναι η πολιτισμική πολλαπλότητα, η παρουσία μιας ποικιλίας πολιτισμικών μορφών- γλώσσα, θρησκεία, αξία, νοοτροπίες, ύφη και πρακτικές- στην κοινωνία. Η πολλαπλότητα αυτή δεν είναι προϊόν της εποχής μας, αλλά παρατηρείται διαχρονικά στην ιστορία των κοινωνιών. Με τον όρο «διαπολιτισμική παιδαγωγική» γίνεται αναφορά σε ένα κλάδο (καλύτερα, σε μια νέα θεωρητική προσέγγιση) των Επιστημών της Αγωγής, αντικείμενο του οποίου είναι η συνάντηση και αλληλεπίδραση

πολλαπλών πολιτισμικών μορφών ως όρος άσκησης παιδαγωγικών επιρροών, καθώς επίσης οι επιπτώσεις αυτού του φαινομένου στη διαδικασία και τα προϊόντα της παιδαγωγικής πράξης (Γκότοβος, 1997). Όλες οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις-πολιτικές που αναλύθηκαν παραπάνω, αναπτύχθηκαν προκειμένου να βοηθήσουν τις εθνικές και μεταναστευτικές ομάδες στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν. Κάθε προσέγγιση αποτελεί ένα βήμα μπροστά για την εποχή της. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει πως δεν έχουν και αρκετά μειονεκτήματα για τα οποία τους ασκήθηκε και κριτική.

Προσωπικά, θεωρώ ότι η διαπολιτισμική πολιτική, παρ' όλα τα μειονεκτήματα και προβλήματά της, αποτελεί το πιο κατάλληλο, μέχρι στιγμής, μέσο για την προσπάθεια επίλυσης των εκπαιδευτικών, και όχι μόνο, προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων. Χρειάζεται να ξεπεράσει τις αδυναμίες της, να αποφύγει τη μονομέρεια της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής προσέγγισης και να διασαφηνίσει ακόμα περισσότερο το αντικείμενό και τις βασικές αρχές της. Εντούτοις, είναι μια προσέγγιση που ασκεί θετικές επιδράσεις και διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών, ακόμα κι όταν στο σχολικό ή ευρύτερο χώρο είναι ελάχιστη ή ανύπαρκτη η παρουσία εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων.

Είναι σημαντικό ότι στον πυρήνα κάθε προσπάθειας για διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται η δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για μια κριτική στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στον εθνικισμό και τον εθνοκεντρισμό, που είναι διάχυτοι στις σύγχρονες κοινωνίες, σε ορισμένες μάλιστα αρκετά ορατοί. Τόσο ο εθνικισμός (ως πολιτικό πρόγραμμα), όσο και ο εθνοκεντρισμός (ως τρόπος σκέψης) υποβαστών μύθους γύρω από την πολιτισμική ταυτότητα των ντόπιων και των ξένων. Οι μύθοι αυτοί δεν είναι ακίνδυνοι. Δικαιούμαστε, επομένως, να απαιτήσουμε από το σχολείο να ενεργοποιήσει στους μαθητές μια ειλικρινή διάθεση για πλησίασμα του πολιτισμικά διαφορετικού άλλου, με την έννοια κυρίως της συνεργατικής εμπλοκής, κι όχι μόνο της από απόσταση διαπίστωσης των διαφορετικών χαρακτηριστικών (Γκότοβος, 1997).

Το σχολείο μπορεί να καταπολεμήσει τις ρατσιστικές στάσεις, ή έστω οφείλει να προσπαθήσει. Πώς; Υιοθετώντας μια αυστηρή θέση απέναντι στις ρατσιστικές προσβολές και επιθέσεις μέσα στο σχολείο, απαγορεύοντας τη ρατσιστική προπαγάνδα, εξασφαλίζοντας την αποκήρυξη του ρατσισμού ως παράνομου μέσα στις εγκαταστάσεις του. Κυριότερα, όμως, συμβάλλει με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα μειονοτικά παιδιά θα ηρεμούν, θα μεγαλώνουν, θα αναπτύσσουν το δυναμικό τους, θα αποκτούν υπερηφάνεια και αυτοσεβασμό, θα δομούν εύκολα κοινωνικές σχέσεις με τους ντόπιους

ομολόγους τους. Κύριο μέλημα η καλλιέργεια του σεβασμού για τους εθνικούς μειονοτικούς πολιτισμούς.

Η εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία μιας προσωπικότητας ικανής για αυτό-καθορισμό και να ζήσει μια ζωή ελεύθερου ανθρώπου. Ζωή ελεύθερη από προκαταλήψεις, δεισιδαιμονίες, δογματισμούς, όπου το άτομο ελεύθερα θα επιλέγει τα πιστεύω του και θα σχεδιάζει τα δικά του πρότυπα ζωής. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι «επεκτείνονται» και στην καλλιέργεια διανοητικών και ηθικών αρετών, όπως: αγάπη, αλήθεια, ανοιχτή διάθεση στον κόσμο, αντικειμενικότητα, διανοητική περιέργεια, ταπεινοφροσύνη, υγιής σκεπτικισμός, σεβασμός. Να εξοικειώσει το μαθητή με τα επιτεύγματα του ανθρώπινου πνεύματος και να τον εισάγει, όχι μόνο στο πολιτιστικό κεφάλαιο της δικής του κοινότητας αλλά, όλου του γένους, ώστε να διευρυνθούν οι ευαισθησίες του και να μάθει να εκτιμά την ενότητα και πολυμορφία του ανθρώπινου γένους. Με το να μην ενθαρρύνουμε ένα μαθητή να κατακτήσει μια άλλη γλώσσα, του αποκλείουμε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, κατανόησης και απόκτησης εμπειρίας του κόσμου και του υποβάλλουμε την αντίληψη ότι είναι απίθανο να αντλήσει μεγάλη ωφέλεια από αυτό (Modgil, 1997).

Ειδικότερα, κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο, οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής ως προς τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας προσανατολίζονται στο να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον και το επίπεδο της ζωής και μάθησης του κάθε μαθητή και να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.

Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία. Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία. Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Ακόμη, να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994).

Η σχολική τάξη θα πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της ώστε να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων. Ακόμη, να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις, να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους. Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση. (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994)

Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει ως κοινωνική μονάδα και ως θεσμός να στηρίζει το διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς, τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας-κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης απασχόλησε την Ευρωπαϊκή κοινότητα και τους διεθνείς οργανισμούς. Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν εντατικοποιήθηκαν οι μετακινήσεις πληθυσμών και προέκυψε άμεσα το ζήτημα της εκπαίδευσης των ξένων παιδιών στη χώρα υποδοχής. Έγιναν αρκετές προσπάθειες και εφαρμόστηκαν διάφορες πολιτικές μέχρι να καταλήξουμε στη διαπολιτισμική πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών, και η Ελλάδα καλείται τα τελευταία χρόνια, που είναι πιο έντονη η παρουσία αλλοδαπών στη χώρα μας, να αντιμετωπίσει το θέμα της εκπαίδευσης των ξένων παιδιών μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.4 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η κοινωνία της Ελλάδας αντιμετωπίζει μια σοβαρή πρόκληση : να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες ζωής για τους παλιννοστούντες, τους ξένους μετανάστες, τους Αθίγγανους και τους μουσουλμάνους. Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως και τις κοινωνίες άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη δημιουργίας νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση. Ένας σεβαστός αριθμός παιδιών είτε αρχίζουν τη σχολική τους εκπαίδευση με εκπαιδευτικό έλλειμμα, είτε υφίστανται «πολιτισμικό σοκ», όταν ξαφνικά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα τελείως ξένο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, με κοινό παρονομαστή μόνο τη διαφορετική μητρική γλώσσα.

Η ελληνική πολιτεία, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), άρχισε τα τελευταία χρόνια να δείχνει μια ευαισθησία, και με γνώμονα την ομαλή ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία, για πρώτη φορά υιοθετεί επίσημα την προσέγγιση της διαπολιτισμικής αγωγής (Χαλκιώτης, 1997). Μέχρι πρότινος, προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης, που να απευθύνονται σε πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν υπάρχουν οργανωμένα σε πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική βάση. Εφαρμόζεται μονόγλωσσο αφομοιωτικό πρόγραμμα σε μονοπολιτισμική βάση, αφού θεωρείται ότι η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι η επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους.

Με σεβασμό, λοιπόν, στη διαφορά και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, που βρίσκονται στον ελληνικό χώρο, και με στόχο την ευαισθητοποίηση και αλληλοκατανόηση μεταξύ όλων των ομάδων, το επίσημο κράτος έλαβε κάποια σημαντικά και πρωτοποριακά μέτρα, όπως τα παρακάτω :

Δημιούργησε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την αποτελεσματικότερη άσκηση της πολιτικής, καθώς και για την υλοποίηση αυτής.

Ψήφισε στη Βουλή το νόμο 2413/96 για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας έτσι το αναγκαίο θεσμικό πλαίσιο για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Στόχος η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης και εξέλιξης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα όλων των ομάδων.

Με υπουργική απόφαση, μετετράπησαν τα σχολεία «παλιννοστούντων» Αθήνας και Θεσσαλονίκης, τα σχολεία Σαπών Ροδόπης, το 87^ο Δημ. Σχολείο Αθηνών στο Βοτανικό, όπου υπάρχει

μεγάλη συγκέντρωση μουσουλμανόπαιδων (και όχι μόνο), σε σχολεία «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Με αυτό τον τρόπο, «λύνονται» τα χέρια του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και δημιουργείται το απαραίτητο πλαίσιο που θα επιτρέπει τις ουσιαστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Επίσης, έχει προγραμματιστεί μια σειρά σημαντικών παρεμβάσεων με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), η ίδρυση του οποίου προβλέπεται από το νόμο 2413 και βρίσκεται στη φάση υλοποίησης (Χαλκιώτης, 1997).

Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, τροποποιημένα προγράμματα σπουδών και αναμορφωμένα βιβλία βοηθούν, σε πρώτη φάση, την καλύτερη «υποδοχή» των αλλοδαπών μαθητών. Σήμερα, σύμφωνα με στοιχεία που δημοσιεύτηκαν στον ημερήσιο τύπο, λειτουργούν συνολικά 19 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από τα οποία τα 10 είναι δημοτικά, τα 5 γυμνάσια και τα 4 λύκεια. Παράλληλα, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προσανατολίζεται στην επέκταση των «τάξεων υποδοχής». Παρ' όλ' αυτά, εξακολουθούν να παρουσιάζονται πάρα πολλά προβλήματα, που αναζητούν άμεσες και αποτελεσματικές λύσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ήδη επισημάνει την ελλιπή οργάνωση από την πλευρά της Πολιτείας και την ανάγκη ενός συνολικού σχεδιασμού «προ-εκπαίδευσης» των αλλοδαπών μαθητών.

Πολλές υποσχέσεις ακυρώνονται στην πράξη ή παραμένουν ανεφάρμοστες, όπως η εγκύκλιος της 7.9.1999 για τις τάξεις υποδοχής, που προέβλεπε γνώση της γλώσσας των παιδιών από τους δασκάλους, καθώς και την πρόσληψη ειδικευμένων ψυχολόγων ή/και κοινωνικών λειτουργών. Ακόμη, υπάρχουν άπειρες καταγγελίες για άρνηση εγγραφής «ξένων» παιδιών σε σχολεία, παρά τις αλληπάλληλες σχετικές εγκυκλίους και τη ρητή δέσμευση του τότε υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου, σύμφωνα με την οποία «...όλα τα παιδιά των μεταναστών μπορούν χωρίς προϋποθέσεις νομιμότητας των γονιών τους να εγγραφούν το νέο σχολικό έτος σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο.»(19.6.1995). Υπάρχει ακόμη η δουλειά που γίνεται σε σχολεία, όπως το διαπολιτισμικό σχολείο στο Γκάζι, αλλά και οι απόπειρες κάποιων εκπαιδευτικών να μεταφράσουν τις ασαφείς υπουργικές εγκυκλίους σε παιδαγωγική πράξη.

Ο Π. Γούσης (Διευθυντής Σπουδών Π.Ε. ΥΠ.Ε.Π.Θ.) σε ομιλία του αναφέρει μεταξύ άλλων : «...δε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εκπαιδευτική μας παρέμβαση έδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ότι πετύχαμε τους στόχους μας, δηλαδή, την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που προδιαγράφει και την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Το

εκπαιδευτικό μας σύστημα φάνηκε μάλλον ανέτοιμο να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη μεγάλη πρόκληση που δέχτηκε...» (Δαμανάκης, 1997)

Στο σκηνικό του σχολικού συστήματος εισβάλλουν και καταλαμβάνουν δεσπόζουσα θέση ζητήματα που αφορούν την αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την πλαισίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας. Έχει συχνά επισημανθεί η έλλειψη συστηματικής παιδαγωγικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού σχολείου. Η G.Gay (1983), αναγνωρίζει κάποια βασικά κριτήρια, που θα έπρεπε να περιλαμβάνουν τα προγράμματα βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Μεταξύ αυτών αναφέρονται η βασική πληροφόρηση για τον εθνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, η απόκτηση γνώσης και η διευκρίνιση αξιών για τις εθνικές ομάδες και τους πολιτισμούς τους. Ακόμη, τρόποι καταπολέμησης του ρατσισμού, ικανότητες σχετικά με την αντίληψη, την πίστη, την εκτίμηση και τη συμπεριφορά σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα. Σημαντικά στοιχεία είναι επίσης, σύμφωνα με την G. Gay, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για τη μετάφραση της «πολυπολιτισμικής» γνώσης σε προγράμματα, πρακτικές, συνήθειες και συμπεριφορές διδασκαλίας στην τάξη, η επιδεξιότητα στην επίτευξη αρμονίας ανάμεσα στον τρόπο διδασκαλίας και στον τρόπο μάθησης, η ψυχολογία και κοινωνιολογία της εθνικότητας, συμπεριλαμβανομένων και θεμάτων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μάθησης (Κανακίδου - Παπαγιάννη, 1994).

Χαρακτηριστικό είναι πως οι περισσότερες προσπάθειες, επίσημες και ανεπίσημες, αφορούν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, εκτός από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς τίθεται το ζήτημα της γλώσσας. Δε θα πρέπει, όμως, όλοι οι ιθύνοντες να αγνοούν ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν προνομιακό χώρο αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επομένως, πιστεύω ότι πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε η διαπολιτισμική αγωγή, ο σεβασμός στη διαφορά και οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση να γίνουν μέρος και της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ευτυχία, η ψυχική υγεία, η ισορροπία, η θετική εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του και η θετική του στάση απέναντι στους άλλους είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και τα πρώτα θεμέλια αυτού του λαμπρού οικοδομήματος μπαίνουν στη νηπιακή ηλικία και στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Γενικότερα, η αναγνώριση της πολιτισμικής πολλαπλότητας της ελληνικής κοινωνίας θα συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας του ελληνικού πολιτισμού να ενσωματώνει δημιουργικά τα νέα εισαγόμενα πολιτισμικά στοιχεία, διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνοχή και την αυθεντικότητά του, αρκεί η κοινωνία και τα άτομα μεμονωμένα να προσπαθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Χρειάζεται, βέβαια, χρόνος,

για να επιτευχθεί αυτό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η Ελλάδα υπήρξε απροετοίμαστη απέναντι σε αυτή την κατάσταση και μόλις την τελευταία δεκαετία εντατικοποιήθηκαν οι προσπάθειες εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο, προκειμένου, οι αλλαγές που θα γίνουν να είναι αξιόλογες και να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, θα μπορούσαν οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί παράγοντες να παρατηρήσουν και να μελετήσουν πιλοτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που εφαρμόζονται στην Ευρώπη και παγκοσμίως. Αυτό πιθανά να βοηθήσει στην αρτιότερη χάραξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη χώρα μας, ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου δεν έχουν ληφθεί ακόμη συγκεκριμένες αποφάσεις και μέτρα.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι το πρώτο πεδίο συστηματικής και προγραμματισμένης αγωγής του παιδιού. Σκοπός του νηπιαγωγείου, όπως διατυπώθηκε με το νόμο 1566/85 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι να αναπτύξει ολόπλευρα, δυναμικά και ισοδύναμα όλες τις δυνατότητες του παιδιού και να του δώσει τις καλύτερες ευκαιρίες, που θα το βοηθήσουν να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να πετύχει στο σχολείο, και στη ζωή γενικότερα (Κακανά, 1994).

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια μικρή παρουσίαση κάποιων προγραμμάτων-προσπαθειών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έγιναν στο χώρο του νηπιαγωγείου. Απώτερος σκοπός των εκπαιδευτικών ήταν – και είναι- η ολόπλευρη ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δίνοντας βαρύνουσα σημασία στην πολιτισμική και γλωσσική πραγματικότητα του κάθε παιδιού.

Θα αναφερθώ σε κάποια πειραματικά προγράμματα, που εφαρμόστηκαν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα στην Ιταλία, στη Βόρεια Ιρλανδία, στη Γερμανία κτλ.

- i. Περίπτωση της γλώσσας Ladin στην προσχολική εκπαίδευση της κοιλάδας της Fassa.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν για την περιοχή ήταν αποσπασματικά, μέχρι τη στιγμή που το Πολιτισμικό Ινστιτούτο Ladin του Vigo di Fassa ανέλαβε την ευθύνη να μελετήσει δομικές μεταρρυθμίσεις, όσον αφορά τη μετεκπαίδευση των εν ενεργεία νηπιαγωγών με επίκεντρο τη γλωσσική μειονότητα. Η οργάνωση ανήκει σε μια ειδική επιτροπή, που αποτελείται από εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κόσμου, τοπικούς παράγοντες και μέλη του Πολιτισμικού Ινστιτούτου.

Με προεδρικά διατάγματα (1972 και 1977), δόθηκε απόλυτη προτεραιότητα στους κατόχους της Ladin για την πλήρωση θέσεων ειδικευμένου και ανειδίκευτου προσωπικού στα σχολεία. Επίσης, θεωρήθηκε απαραίτητη η συμμετοχή ενός μέλους της κοινότητας Ladin

στην επιτροπή λήψης αποφάσεων για τα παιδαγωγικά προγράμματα των νηπιαγωγείων.

Στόχος της επιτροπής είναι η προετοιμασία ενός υποδειγματικού σχολείου για την προώθηση της τρίτης γλώσσας, μετά τα ιταλικά και τα γερμανικά, της Ladin. Τα ιταλικά και τα γερμανικά κυριαρχούν στην περιοχή, δύο γλώσσες που απειλούν με εξαφάνιση τη γλωσσική μειονότητα Ladin. Η μητρική γλώσσα αποτελεί, σύμφωνα με τους ειδικούς, ένα φυσικό μέσο στη διάθεση του παιδιού για μια πολύγλωσση εκπαίδευση, πράγμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής καθημερινής πραγματικότητας στην Ευρώπη.

Με σκοπό τη διάσωση και ανάπτυξη της Ladin κουλτούρας, εφαρμόστηκε στην περιοχή ένα πρόγραμμα έρευνας και πειραματισμού υπό την επίβλεψη της υπηρεσίας της προσχολικής αγωγής του Trentino με την υποστήριξη του Πολιτισμικού Ινστιτούτου της Vigo di Fassa. Ήταν ένα τριετές πρόγραμμα έρευνας και πειραματισμού μετά από απαίτηση των ίδιων των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν καλύτερα τους νοητικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας και να επιλέξουν μεθόδους-μοντέλα, που θα βοηθήσουν το δυναμικό αυτών των παιδιών.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε τρεις φάσεις: α' φάση) παρατήρηση της γλωσσικής συμπεριφοράς των παιδιών σε τρία σχολεία (καταγραφή της συγκεκριμένης γλωσσικής πραγματικότητας και της ικανότητας για επικοινωνία, με παρατήρηση στην τάξη και την εξασφάλιση υποστήριξης εκ μέρους των δασκάλων, ειδικών και γονιών), β' φάση) μελέτη και σχεδιασμός διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων ικανών να προωθήσουν τη δίγλωσσία, γ' φάση) αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των προτεινόμενων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς λύσεων.

Ακόμη, οργανώθηκε ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών από την προσωρινή επιτροπή της κοιλάδας της Fassa σε συνεργασία με το Πολιτισμικό Ινστιτούτο Ladin με την ονομασία «Για ένα πολύγλωσσο, πολυπολιτισμικό σχολείο». Μια από τις βασικές ιδέες του προγράμματος ήταν το ίδιο το σχολείο να προβληματιστεί ως προς την αξία της πολυγλωσσίας και τη θετική συνεισφορά στην εκπαίδευση της γλώσσας της μειονότητας. Επίσης, η γλώσσα Ladin εισήχθη σε ένα αριθμό από ιδιωτικά σχολεία.

Αξιοσημείωτο, στην περίπτωση της γλώσσας και κουλτούρας Ladin, είναι το ενδιαφέρον του κράτους, που χρηματοδοτεί κάθε προσπάθεια, οργανώνει προγράμματα μετεκπαίδευσης και ενθαρρύνει την έρευνα και τον πειραματισμό σε νέες μεθόδους. Σημαντική είναι και η συμμετοχή των γονιών που ευθύνονται για τη δίγλωσση λειτουργία των ιδιωτικών νηπιαγωγείων. Βασική, όμως, ομάδα-πυρήνας κάθε κίνησης είναι οι δάσκαλοι-νηπιαγωγοί των σχολείων. (Rifesser, 1994)

- ii. Περίπτωση της θέσης των γαλλικών στην προσχολική εκπαίδευση στη γλωσσική μειονότητα της κοιλάδας της Αόστης στην Ιταλία.

Το ιταλικό σύνταγμα αναγνωρίζει στην περιοχή της κοιλάδας της Αόστης μια ειδική αυτονομία. Αυτό τυπικά σημαίνει ότι η γαλλική και η ιταλική γλώσσα είναι ισότιμες. Πρακτικά, όμως, η σχέση των δύο γλωσσών παραπέμπει σε σχέση κυρίαρχης(ιταλικά) και μητρικής γλώσσας(γαλλικά). Η έναρξη των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στην περιοχή ταυτίστηκε χρονικά με την καθιέρωση της προσχολικής αγωγής ως βαθμίδας της εκπαίδευσης (1968) στην Ιταλία και τη θέσπιση του δημόσιου νηπιαγωγείου (1972) στην κοιλάδα της Αόστης.

Στόχος της εκπαίδευσης στην περιοχή είναι να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του πληθυσμού, έτσι ώστε η βαθμίδα του νηπιαγωγείου να αποτελέσει τη βάση για μια δίγλωσση εκπαίδευση. Σύμφωνα με νομοθετικές ρυθμίσεις, οι νηπιαγωγοί πρέπει να χειρίζονται εξίσου σωστά τις δύο γλώσσες (ιταλικά και γαλλικά) και να εξασφαλίζουν την ισόχρονη κατανομή της εκπαίδευσης των νηπίων σε παιδαγωγικές ασχολίες, που γίνονται στη μία και στην άλλη γλώσσα

Για τους παιδαγωγούς οι δύο γλώσσες πρέπει να είναι ισότιμες, να συναποτελούν ένα ενιαίο σύνολο και να οργανώνουν την εκπαιδευτική δράση και στις δύο γλώσσες. Μια πρωτότυπη κίνηση υπήρξε οι λεγόμενες «ομάδες προβληματισμού». Πρόκειται για ομάδες 5-10 εκπαιδευτικών προσχολικής βαθμίδας, που ανήκαν σε σχολεία της ίδιας γεωγραφικής περιοχής και αντιμετώπιζαν παρόμοιες κοινωνικές-πολιτισμικές καταστάσεις. Αυτή η συλλογική «οργάνωση» βοήθησε να σπάσει η απομόνωση των νηπιαγωγών. Στα πλαίσια των ομάδων γίνονταν συναντήσεις που περιελάμβαναν: συζήτηση, συγκρίσεις, επιλογή μεθόδων-μοντέλων, καθορισμό στόχων, επεξεργασία του περιεχομένου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, παραγωγή προγραμματισμού.

Στο τέλος του διετούς νηπιαγωγείου, η γλωσσική ικανότητα των παιδιών έπρεπε να τους επιτρέπει να παράγουν αυθόρμητα προτάσεις, που συνδέονται με την καθημερινή ζωή στην τάξη. Η γενική προσέγγιση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στηριζόταν σε μια μέθοδο, όσο το δυνατό πιο φυσική, που θα επιτρέπει στη μητρική γλώσσα να γίνει πολύ γρήγορα το μέσο επικοινωνίας μεταξύ παιδαγωγού-παιδιού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.

Επιδιώκοντας την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι νηπιαγωγοί της περιοχής «προώθησαν» τη γαλλική γλώσσα μέσα από διάφορα είδη δραστηριοτήτων (ψυχοκινητικές, παιχνίδια ρόλων, εικαστικά, γνωριμία με το περιβάλλον). Αυτό που πρότειναν ήταν η διδασκαλία στη γλώσσα κι όχι η διδασκαλία της γλώσσας, γιατί, όπως υποστήριζαν, το παιδί μαθαίνει βιωματικά τη γλώσσα μέσα από διαφορετικές εμπειρίες, στις οποίες εμπλέκεται όλος του ο εαυτός, οι κινητικές λειτουργίες, οι συμβολικές λειτουργίες και οι λειτουργίες της αναπαράστασης.

Επίσης, το νηπιαγωγείο προτρέπει τους γονείς να συμμετέχουν στο έργο των εκπαιδευτικών οργανώνοντας βιβλιοθήκες, θεατρικές παραστάσεις, φιλμ και άλλες εκδηλώσεις στη γλώσσα τους, όπου θα συμμετέχουν και τα παιδιά. Κυρίως, βέβαια, η όλη προσπάθεια ανήκει στους εκπαιδευτικούς, που επεξεργάζονται τρόπους εφαρμογής της δίγλωσσης εκπαίδευσης στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Είναι, όμως, απαραίτητη η νομοθετική παρέμβαση του κράτους για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών και η έμπρακτη υποστήριξη των γονιών. (Decime, 1994)

iii. Περίπτωση των ιρλανδόφωνων νηπιαγωγείων στη Β. Ιρλανδία.

Πρόκειται για τις προσπάθειες στη Βόρεια Ιρλανδία για την εκμάθηση της ιρλανδικής γλώσσας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται λόγος για μια εθνική κοινότητα, της οποίας η γλώσσα δεν αντιπροσωπεύεται στην προσχολική εκπαίδευση. Στη Βόρεια Ιρλανδία δεν υπάρχουν ιρλανδόφωνα νηπιαγωγεία, αλλά μόνο ιρλανδόφωνοι παιδικοί σταθμοί (playgroup). Ο συνολικός αριθμός τους είναι 14, στους οποίους συχνάζουν 300 παιδιά προσχολικής ηλικίας και ο αριθμός του προσωπικού, που συμμετέχει, είναι 35 άτομα.

Για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών, που απασχολούνται, δεν απαιτούνται ιδιαίτερα γλωσσικά ή παιδαγωγικά προσόντα. Η εκπαίδευση των εργαζομένων στους σταθμούς συντονίζεται από τον σύμβουλο της περιοχής και παρέχεται με τη μορφή διήμερων σεμιναρίων (συνήθως μετά την πρόσληψη). Σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τα αγγλόφωνα παιδιά, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν το ιρλανδόφωνο δημοτικό σχολείο.

Αρχικά, τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν το «άκουσμα» της ιρλανδικής γλώσσας και να αρχίσουν να κατανοούν μερικές απλές λέξεις. Οι πρώτες ασκήσεις διακρίνονται από τη χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων, όπως: χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, τονισμός της φωνής, αντικείμενα, εικόνες κτλ. Με στόχο τα παιδιά να μαντέψουν το νόημα της λέξης. Σιγά-σιγά, καθώς περνάει ο καιρός, το λεξιλόγιο διευρύνεται

και ταυτόχρονα διευρύνεται και η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί αυτό που ακούει, χωρίς τη βοήθεια οπτικοακουστικής και περιβαλλοντικής υποστήριξης.

Ιδιαίτερα πολύπλοκος παρουσιάζεται ο ρόλος του παιδαγωγού. Πρέπει να δημιουργήσει και να διατηρεί ένα περιβάλλον πλούσιο γλωσσικά, που θα κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών και θα προσελκύει την προσοχή τους. Διάφορα υλικά, παιχνίδια, παιδαγωγικό υλικό, η διακόσμηση της τάξης, παραμύθια, τραγούδια, θεατρικά δρώμενα, χορός κ.α. είναι στοιχεία που θα βοηθήσουν τον παιδαγωγό στο έργο του, προσαρμοσμένα στο επίπεδο χειρισμού της γλώσσας, που έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό ο παιδαγωγός να τηρήσει μια ισορροπία και να μην υπερβεί σε κανένα σημείο τη δυνατότητα απορρόφησης του παιδιού, γιατί τότε θα δυσανασχετήσει.

Καλύτερη μέθοδος θεωρείται η απλή φυσική ομιλία με μικρές προτάσεις, που συνοδεύονται από την ανάλογη έκφραση του προσώπου και χειρονομίες, καθαρή άρθρωση, σωστό ρυθμό ομιλίας, τονισμό των λέξεων μέσα στην πρόταση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μιλάει πολύ, να προσαρμόζει το λόγο του στο επίπεδο, όπου όλα τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν, χωρίς, όμως, να παραμελεί την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων. (Samuel, 1989)

iv. Πρόγραμμα Τούρκισσων μητέρων και παιδιών (Γκελσενκίρχεν, Γερμανία).

Γίνεται αναφορά σε ένα πρόγραμμα που ξεκίνησε ως πρωτοβουλία στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, με στόχο να παράσχει καλύτερες ευκαιρίες στα παιδιά των Τούρκων μεταναστών, χωρίς την προσδοκία να ανταποκριθούν σε μια μονόπλευρη διαδικασία αφομοίωσης. Το πρόγραμμα Τούρκισσων μητέρων και παιδιών άρχισε στα τέλη περίπου του 1985, υποστηριζόμενο από το Ίδρυμα Bernard van Leer και το Freundenberg Stiftung. Στη συνέχεια, έτυχε χρηματοδότησης από το Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων και το Δήμο του Γκελσενκίρχεν. Παράλληλα, ξεκίνησε κι ένα πρόσθετο πρόγραμμα (στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης) για οικογένειες προσφύγων από το Λίβανο με τη στήριξη του Ιδρύματος Λίντεν.

Σκοπός του προγράμματος Τούρκισσων μητέρων και παιδιών ήταν η οργάνωση ομάδων για πεντάχρονα παιδιά, ώστε να υποβοηθηθούν σε γλωσσικές, κινητικές και γνωστικές δεξιότητες, όπως και σε θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς, ένα χρόνο πριν την είσοδό τους στο σχολείο. Να μάθουν πώς οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή σε ένα δεδομένο

περιβάλλον και πώς μπορούν να χειριστούν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται.

Το πρόγραμμα έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των μητέρων. Οι μητέρες δούλευαν μαζί με τα παιδιά. Η συμπεριφορά του παιδαγωγού και η δραστηριότητά του ήταν διαφανείς. Υπήρχε η δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων χωρίς το φόβο κυρώσεων, άντλησης πληροφοριών σχετικά με το επίσημα εκπαιδευτικό σύστημα, συζήτησης στην ομάδα ειδικών θεμάτων σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών.

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, οι μητέρες να γίνονται σταδιακά καλύτερες «πρώτες παιδαγωγοί» των παιδιών τους, να αρχίζουν να σκέφτονται τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και να επιζητούν ευκαιρίες για μόρφωση. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύθηκε βαθμιαία η αυτοπεποίθησή αυτών των γυναικών και άλλαξε η στάση τους ως προς τα παιδιά τους. Ενώ παλιά ήταν αδιάφορες, τώρα ήταν περισσότερο υπερήφανες για τα παιδιά τους και τα θαύμαζαν για κάθε μικρή ή μεγάλη τους κατάκτηση.

Το σχολείο μεταβλήθηκε σε ένα κέντρο, όπου γονείς και παιδιά, ανεξάρτητα από το εθνικό ή θρησκευτικό τους ιστορικό, μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με τους άλλους, να λάβουν μέρος στη σχολική ζωή και να έχουν ευκαιρίες για μάθηση. Η διαφορά –«Τούρκος» ή «Γερμανός»- αξιοποιήθηκε ως δυνατότητα δημιουργίας. Οργανώθηκε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου οι άνθρωποι (ενήλικες-παιδιά-επαγγελματίες-γονείς) επιθυμούσαν να παρευρίσκονται, ένιωθαν αποδεκτοί και μπορούσαν να αναπτύξουν την επινοητικότητά τους. (Treppte, 1993)

v. Περίπτωση δίγλωσσης και διαπολιτισμικής προσέγγισης ALERTA (A Learning Environment Responsive To All)

Η μέθοδος ALERTA έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών και στοχεύει στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Ως θεμέλιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο παιδαγωγός, ο οποίος πρέπει να είναι δίγλωσσος στον γραπτό και προφορικό λόγο, συλλέγει πληροφορίες για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και το περιβάλλον τους, επιλέγει τα υλικά για τη διαμόρφωση του χώρου ανάλογα με τα κοινωνικά-πολιτισμικά περιβάλλοντα των παιδιών και στη συνέχεια παρατηρεί τα παιδιά προκειμένου να σχεδιάσει τις δραστηριότητες.

Στόχοι της μεθόδου ALERTA (Williams & DeGaetano, 1985) είναι : α) να προωθηθεί η αυτό-εκτίμηση και η εμπιστοσύνη που έχει κάθε παιδί για τον εαυτό του, β) να ενθαρρυνθεί η αποδοχή των νηπίων για τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, γ) να

υποβοηθηθούν τα νήπια να αναπτύξουν θέσεις και δεξιότητες, που θα τα βοηθήσουν να πετύχουν στο σχολείο και στην κοινωνία, δ) να ενθαρρυνθούν οι οικογένειες των νηπίων και όλη η κοινότητα να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα.

Το πρόγραμμα αυτό δίνει έμφαση στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοσεβασμός, αποδοχή, εμπιστοσύνη, επικοινωνία), η οποία τίθεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη νοητική ανάπτυξη (ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος και γλωσσική ανάπτυξη) και στη ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών (αδρή και λεπτή κινητικότητα).

Η κοινωνική-πολιτισμική προέλευση των παιδιών (ιστορία, παραδόσεις, συνήθειες, αξίες, αντικείμενα καθημερινής χρήσης κ.α.) αντικατοπτρίζονται στο περιβάλλον κάθε τάξης, που χρησιμοποιεί αυτή την προσέγγιση (εικόνες, πίνακες, αντικείμενα). Ο παιδαγωγός δέχεται τη γλωσσική ποικιλία, δεν τονίζει τα λάθη των παιδιών, λειτουργεί σε ομάδες διδάσκοντας τη γλώσσα μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και εισάγοντας τα παιδιά σε νέες έννοιες, πρώτα στη μητρική γλώσσα κι αργότερα στη σχολική ή κυρίαρχη.

Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση ALERTA περιλαμβάνει δραστηριότητες που προωθούν την αυτογνωσία του παιδιού και προτείνουν τρόπους συνεργασίας των ενηλίκων στο πρόγραμμα. Θεωρείται πολύ σημαντικό η συνειδητοποίηση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του καθενός, παιδαγωγών και παιδιών. Αυτό γίνεται μέσα από ανάλογες δραστηριότητες, που απευθύνονται σε παιδαγωγούς και παιδιά.

Το πρόγραμμα λαμβάνει σημαντικά υπόψη του το ρόλο της κοινότητας. Ο παιδαγωγός, παρατηρώντας και καταγράφοντας, επιθυμεί να αποκτήσει προσωπική άποψη για το πώς βλέπουν τα παιδιά την κοινότητά τους. Επισκέπτεται τα σπίτια των παιδιών και συζητεί με τους γονείς. Συγκεντρώνει οπτικοακουστικό υλικό από τις επισκέψεις του στην κοινότητα και δημιουργεί παζλ, οπτικές και ακουστικές τόμπολες, βιβλία κτλ. Πραγματοποιεί περιπάτους στην κοινότητα μαζί με τα παιδιά, όπου παρατηρούν συμπεριφορές, συνήθειες, ασχολίες κτλ.

Όσον αφορά τη γλώσσα, η εκμάθηση των βασικών (και νέων) εννοιών γίνεται στη μητρική γλώσσα. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται αρχικά με τη βοήθεια του «λεξιλογίου» της σωματικής έκφρασης (κινήσεις, χειρονομίες, γκριμάτσες κτλ.). Στη συνέχεια, τα παιδιά μέσα από κάθε δραστηριότητα μαθαίνουν 2-3 λέξεις και κάθε φορά τις επαναλαμβάνουν μέσα από τραγούδια και παιχνίδια, προκειμένου να τις εμπεδώσουν. Ο παιδαγωγός Δε διορθώνει, απλά επαναλαμβάνει σωστά την έκφραση, ώστε να εντυπωθεί στα παιδιά.

Τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης ALERTA είναι ότι η εκμάθηση της γλώσσας (μητρικής και σχολικής) γίνεται με φυσικό και βιωματικό τρόπο και διασυνδέεται με όλους τους τομείς του

προγράμματος δραστηριοτήτων. Το πιο σημαντικό είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη σχολική γλώσσα χωρίς να αποκόβονται από τη μητρική τους, με διπλό για αυτά όφελος, πρακτικό και ψυχολογικό (Ντολιοπούλου, 2000).

3.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί εξ' ορισμού του ένα στάδιο προετοιμασίας του παιδιού για την τυπική εκπαίδευση. Είναι, επίσης, ο προθάλαμος για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σπίτι, τη μητέρα και την οικογένεια στο σχολείο, τη δασκάλα και την ομάδα των συνομηλίκων. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, αποτελεί και στην Ελλάδα έναν χώρο συνάντησης πολιτισμικών ομάδων λόγω των ήδη αναφερομένων εισροών στο σώμα της ελληνικής κοινωνίας. Σαφώς κύριο μέλημα των παιδαγωγών είναι αυτή η συνάντηση να είναι επιτυχής για όλα τα παιδιά. Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια από μέρους των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας πάνω στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο είναι απολύτως ενδεικτικά των προσπαθειών που επιχειρούνται για μια εκπαίδευση που θα σέβεται και θα αγκαλιάζει με κάθε δυνατό τρόπο τη διαφορά. Βέβαια, κάθε πρόγραμμα κρίνεται κάθε φορά σε σχέση με τις συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται. Στόχος της προηγούμενης παρουσίασης δεν είναι να υιοθετήσουμε πλήρως κάποιο ήδη έτοιμο πρόγραμμα, αλλά κατ' αναλογία να δανειστούμε κάποια αξιόλογα σημεία από κάθε πρόγραμμα-προσπάθεια και να τα προσαρμόσουμε στις δικές μας κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Θα ήθελα, λοιπόν, να επισημάνω κάποια σημεία, που προσωπικά θεωρώ άξια προσοχής και πιθανόν ωφέλιμο να συμπεριληφθούν σε μια παιδαγωγική προσπάθεια διαπολιτισμικής αγωγής :

-η **βιωματική διδασκαλία**, παράγοντας που τονίζεται ιδιαίτερα σε όλα τα προγράμματα, εξασφαλίζει έναν προσωπικό τρόπο προσέγγισης στη γλώσσα. Τα παιδιά μέσα από αυθόρμητες διαδικασίες εξοικειώνονται με τη γλώσσα (προφορική και γραπτή).

Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της γαλλικής γλωσσικής μειονότητας της Αόστης στην Ιταλία, προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία **στη** γλώσσα, και όχι η διδασκαλία **της** γλώσσας. Πιστεύουν ότι το παιδί πρέπει να μαθαίνει με βιωματικό τρόπο τη γλώσσα. Η συμμετοχή του παιδιού σε διαφορετικές εμπειρίες, όπου εμπλέκεται όλος του ο εαυτός, οι κινητικές λειτουργίες, οι συμβολικές λειτουργίες και οι λειτουργίες της αναπαράστασης, με άλλα λόγια, η ολόπλευρη συμμετοχή του παιδιού είναι η κατάλληλη μέθοδος για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών αλλά, ένα ενεργητικό και δραστήριο άτομο, το οποίο εμπλεκόμενο με έξυπνο τρόπο σε διάφορες δραστηριότητες, κατακτά γνώση, εμπειρίες, δεξιότητες.

-ο **κατάλληλος εξοπλισμός** της αίθουσας, θεωρείται, επίσης, απαραίτητος. Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, ευκαιρίες για επικοινωνία – λόγο, αλλά και γνωριμία με τους διάφορους πολιτισμούς. Ο χώρος επιδρά στην ανθρώπινη συμπεριφορά, όχι μόνο ως προς τα προσφερόμενα υλικά, τις δυνατότητες ή τους περιορισμούς που επιβάλλει, αλλά και ως προς τις αξίες και τις κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, που επιτρέπει να αναπτυχθούν. Η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους σκοπούς, τις δραστηριότητες και τη μορφή διαπροσωπικών σχέσεων, που πρόκειται να αναπτυχθούν. Συνεπώς, απαιτείται αρκετή σκέψη και προγραμματισμός. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της διαπολιτισμικής αγωγής, θα πρέπει ο παιδαγωγός να φροντίσει ώστε ο χώρος να δίνει ερεθίσματα στα παιδιά για «εξερεύνηση» και «προσέγγιση» του διαφορετικού πολιτισμού, θρησκείας, γλώσσας κτλ.

Στην περίπτωση της Αόστης στην Ιταλία, υπήρχε αξιόλογο παιδαγωγικό υλικό, όπως εικόνες, λέξεις και προτάσεις διάσπαρτες στο χώρο στην κυρίαρχη και μητρική γλώσσα, γωνιά ανάγνωσης και βιβλιοθήκη με βιβλία και στις δύο γλώσσες. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μέσα από απλές, αυθόρμητες και καθημερινές διαδικασίες εξοικειώνονται με τη γλώσσα, κι όχι κατευθυνόμενα, με τη μορφή διδασκαλίας.

-η απαραίτητη εξοικείωση και επαφή με τη **μητρική γλώσσα**. Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν ποικίλα ερεθίσματα στη μητρική γλώσσα, καθώς χωρίς τη βοήθειά της δεν είναι δυνατό να συντελεστεί η ολόπλευρη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Η μητρική γλώσσα αποτελεί γι' αυτά τα παιδιά το πρώτο τους σημείο αναφοράς και σύνδεσης με τις δικές τους καταβολές και πολιτισμό. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντική η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και η ισότιμη και ισόχρονη μεταχείρισή της σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα, παράγοντες που διευκολύνουν τη βελτίωση της σχέσης της μειονότητας με την κυρίαρχη κουλτούρα.

Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλα τα προγράμματα, που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, δίνεται μεγάλη σημασία στη μητρική γλώσσα, καθώς αυτό ενισχύει αφ' ενός το παιδί ψυχολογικά, αφ' ετέρου η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση, για να μπορέσει να κατακτήσει και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

-οι **«ομάδες προγραμματισμού» εκπαιδευτικών**, που λειτούργησαν στην περίπτωση της Αόστης στην Ιταλία. Θεωρώ αρκετά σημαντικό και εποικοδομητικό να υπάρχει επαφή και συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν αντιμετωπίζουν λίγο-πολύ κοινά προβλήματα. Με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονται ότι το πρόβλημά τους δεν είναι μοναδικό (αποφυγή

απόγνωσης και παραίτησης από κάθε προσπάθεια βελτίωσης), και έχουν την ευκαιρία μέσα από γόνιμη συζήτηση να δουλέψουν πάνω στα προβλήματά τους και να δοκιμάσουν πιθανές λύσεις σε αυτά.

Στην περίπτωση της Αόστης, οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στις ομάδες προγραμματισμού, είχαν τη δυνατότητα να καθορίζουν από κοινού τις δραστηριότητες, κατόπιν κοινής σκέψης, συζήτησης και προβληματισμού. Αυτό αποτελούσε μεγάλη βοήθεια στο εκπαιδευτικό τους έργο.

-η επαφή με το λόγο μέσα από κάθε τομέα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η γλώσσα, ο λόγος είναι ένας τρόπος έκφρασης του παιδιού και δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στις καθαρά γλωσσικές δραστηριότητες, αλλά να υπάρχουν ερεθίσματα για προφορική και γραπτή επικοινωνία μέσα από όλους τους τομείς δραστηριοτήτων, όπως τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι, τον ψυχοκινητικό τομέα, τη γνωριμία με το περιβάλλον. Με κάθε τρόπο και μέσα από κάθε πράξη πρέπει να δίνονται όσο το δυνατό περισσότερες ευκαιρίες για απλό, φυσικό και αβίαστο λόγο των παιδιών, χωρίς βεβαίως στοιχεία υπερβολής και αυστηρής, καθοδηγούμενης διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της Αόστης, εφαρμοζόταν μια φυσική μέθοδος εκπαίδευσης, που επέτρεπε στη μητρική γλώσσα να γίνει πολύ γρήγορα το μέσο επικοινωνίας δασκάλας και παιδιού, άρα και το μέσο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Η εκμάθηση της γλώσσας (μητρικής στη συγκεκριμένη περίπτωση) συνδέθηκε με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπου το παιδί παράγει λόγο μέσα σε ένα πολύ ξεκάθαρο και οικείο για αυτό πλαίσιο επικοινωνίας, με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπου η γλώσσα χρησιμεύει, για να ονομάσει το παιδί τα διάφορα εργαλεία και υλικά, που χρησιμοποιεί και να περιγράψει πως φτιάχνει κάτι κτλ.

-η συμμετοχή των γονιών στα προγράμματα, όπως στην περίπτωση του προγράμματος των Τούρκισσων μητέρων, το οποίο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των μητέρων, οι οποίες δούλευαν μαζί με τα παιδιά. Είναι πολύ καλό οι γονείς να ενδιαφέρονται και με κάθε δυνατό τρόπο να συμβάλλουν στη μόρφωση των παιδιών τους. Ιδιαίτερα, μάλιστα, στην περίπτωση που γονείς και παιδιά είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού και γλώσσας, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά με αντικείμενα, βιβλία, ιστορίες κτλ. στην επαφή των υπολοίπων (παιδαγωγός και παιδιά) με τον πολιτισμό που φέρουν τα παιδιά τους, βοηθώντας έτσι και τον παιδαγωγό στην προσπάθειά του για μια διαπολιτισμική οπτική στην προσχολική παιδαγωγική πράξη.

Σε κάθε πρόγραμμα τονίζεται η σημασία της συμμετοχής των γονιών (με οποιαδήποτε μορφή). Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Αόστης στην Ιταλία, το νηπιαγωγείο προτρέπει τους γονείς να συμμετέχουν στο έργο των παιδαγωγών εμπλουτίζοντας τις βιβλιοθήκες,

οργανώνοντας θεατρικές παραστάσεις, προβολές φιλμ και άλλες εκδηλώσεις στη γλώσσα τους, όπου θα συμμετέχουν και τα παιδιά. Στην περίπτωση της γλώσσας Ladín στην περιοχή Τρεντίνο της Ιταλίας, οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους γονείς, οι οποίοι συμμετέχουν στη ζωή του νηπιαγωγείου. Στο πρόγραμμα των ιρλανδόφωνων νηπιαγωγείων στη Β. Ιρλανδία, οι περισσότεροι παιδικοί σταθμοί αναπτύχθηκαν με την προτροπή των γονιών, των οποίων το ενδιαφέρον και η συμμετοχή αποτελούν τους κύριους παράγοντες επιτυχίας της ιρλανδόφωνης προσχολικής αγωγής, πέρα τη χρηματική ενίσχυση και την οικονομική διαχείριση που προσφέρουν. Τέλος, και η προσέγγιση ALERTA τονίζει την ανάγκη συνεργασίας γονιών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμβάλλουν πιο ουσιαστικά στη σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

3.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρήσω να προτείνω κάποιες ιδέες για δραστηριότητες, που θα απευθύνονται σε περιπτώσεις ζητημάτων διαφοράς. Πώς μπορούμε μέσα από απλές αλλά, επιμελώς σχεδιασμένες και οργανωμένες, δραστηριότητες να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με το πολιτισμικά διαφορετικό, ώστε να το αποδεχθούν θετικά και παράλληλα να βοηθήσουμε τα ξένα παιδιά να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα τους ζωή, χωρίς να αποποιηθούν το παρελθόν, την ιστορία και τις παραδόσεις τους.

Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται αρκετή προσπάθεια και επιμονή από τη μεριά του παιδαγωγού. Πιστεύω πως το κλειδί για την επιτυχία μιας τέτοιας παιδαγωγικής προσπάθειας είναι όλα τα παιδιά της τάξης να αισθάνονται περήφανα για τον πολιτισμό τους, για τον εαυτό τους και να μη νιώθουν ότι απειλούνται. Μια όμορφη και ασφαλής ατμόσφαιρα μέσα στο χώρο του σχολείου, που θα μεταφέρεται και έξω από τα στενά του όρια.

Επειδή στο χώρο του νηπιαγωγείου δε γίνεται τυπική διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων, έχουμε το μεγάλο προνόμιο μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με τη γνώση. Είναι γνωστό πως το παιχνίδι αποτελεί μια από τις πιο αγαπημένες ασχολίες των παιδιών και παράλληλα ένα πολύ σημαντικό μέσο μάθησης. Ο Vygotsky επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι μια επαναστατική δραστηριότητα, γιατί εμπλέκει φυσικούς και δημιουργικούς τρόπους σκέψης σε φανταστικές καταστάσεις (Braun,1998). Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι (ατομικό και ομαδικό) μαθαίνουν, αφομοιώνουν κοινωνικές και φυσικές δεξιότητες, μοιράζονται ιδέες-εμπειρίες-συναισθήματα, εξερευνούν, πειραματίζονται, δημιουργούν. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι το παιχνίδι δεν είναι μια ανούσια σπατάλη χρόνου, αλλά, όταν είναι έξυπνα επιλεγμένο και οργανωμένο, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά πολλά ερεθίσματα για δημιουργία και εξέλιξη της σκέψης τους.

Το παιχνίδι αποτελεί ψυχαγωγία και ξεκούραση για το παιδί. Του προσφέρει τη χαρά να κάνει όνειρα, να αναλαμβάνει δημιουργικές πρωτοβουλίες, να ανακαλύπτει τους δικούς του ορίζοντες. Η παιδική ηλικία είναι στενά συνδεδεμένη με το παιχνίδι, την αυτοσχέδια δραστηριότητα που δίνει απόλαυση στο παιδί και ταυτόχρονα συνδέεται με την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η δημιουργικότητα, η φαντασία, η επίλυση προβλημάτων, η κατάκτηση της γλώσσας, η ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων κ.α.

Κατ' αυτό τον τρόπο, ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας μπορεί να «χρησιμοποιήσει» το παιχνίδι ως μέσο για την επίτευξη στόχων, που έχει θέσει, σε μια προσπάθεια διαπολιτισμικής αγωγής στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αρκετή βοήθεια μπορούν να του προσφέρουν το

συμβολικό – μιμητικό παιχνίδι και το θεατρικό παιχνίδι. Στα πλαίσια αυτής της μορφής παιχνιδιού, το παιδί απελευθερώνεται από ό,τι το καταδυναστεύει (εντάσεις, άγχη, φόβοι, αδυναμίες), βγαίνει από την απομόνωσή του, αφοσιώνεται σε ένα ρόλο, συμπαίζει, αλληλοσυμπληρώνεται και συμπορεύεται στην κοινή δημιουργία και απόλαυση.

Ακόμη, παρατηρεί πρόσωπα και αντικείμενα, επαναλαμβάνει και ξαναζει περιστατικά της καθημερινής ζωής, μιμείται το ρόλο των μεγάλων, αποκτά τις πρώτες γνώσεις και εμπειρίες. Επομένως, αυτή η μορφή παιχνιδιού μπορεί εύκολα να εξυπηρετήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής. Όταν τα παιδιά της χώρας υποδοχής λ.χ. υποδυσθούν σε μια δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού τον ταξιδιώτη που προσγειώνεται αναγκαστικά από έλλειψη καυσίμων και ξαφνικά βρίσκεται σε έναν άγνωστο τόπο, όπου δε γνωρίζει κανέναν, δεν μπορεί να επικοινωνήσει, γιατί δε γνωρίζει τη γλώσσα κτλ., τότε θα έρθουν στη θέση του και θα καταλάβουν πως αισθάνεται. Ανάλογα, ο παιδαγωγός μπορεί να οργανώσει φανταστικές καταστάσεις, παιχνίδια ρόλων κτλ. που θα ενισχύουν το αυτό-συναίσθημα των ξένων παιδιών και θα προβάλλουν τη διαφορετικότητά τους ως πλεονέκτημα, κι όχι μειονέκτημα. Μέσα από πολλές και ποικίλες τέτοιου είδους δραστηριότητες και χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές παιχνιδιού, θα δημιουργηθεί σταδιακά μια πιο όμορφη ατμόσφαιρα μεταξύ των παιδιών, διαδικασία που θα διευκολύνει την εφαρμογή διαπολιτισμικής αγωγής στο χώρο του νηπιαγωγείου από τον παιδαγωγό.

Όταν υπάρχουν ξένα παιδιά στην τάξη εμφανίζονται το πρόβλημα της ένταξης και της γλώσσας. Ένα πρώτο και σημαντικό βήμα είναι η γνωριμία του παιδαγωγού με τα παιδιά και τους γονείς τους. Μέσα από συζήτηση και άτυπες συνεντεύξεις ο παιδαγωγός προσπαθεί να συγκεντρώσει πληροφορίες για τις συνήθειες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι γονείς των ξένων παιδιών μπορούν να βοηθήσουν πολύ τον παιδαγωγό. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους.

Μπορούν να προγραμματίσουν μαζί με τον παιδαγωγό ποικίλες δραστηριότητες, που θα αφορούν την «παρουσίαση» του δικού τους πολιτισμού, τρόπου ζωής, της δικής τους γλώσσας στους ντόπιους, γονείς και παιδιά. Να μεταφέρουν υλικό, όπως φωτογραφίες, αντικείμενα κ.α. από το σπίτι στο χώρο του σχολείου. Να δεχτούν στα σπίτια τους όλα τα παιδιά της τάξης και τον παιδαγωγό, ώστε να δουν από κοντά στοιχεία του δικού τους τρόπου ζωής, πόσο διαφέρει ή μοιάζει με αυτόν της χώρας υποδοχής. Θα ήταν πολύ πρωτότυπο να εφαρμοστεί κάποιο πρόγραμμα, όπως αυτό των Τούρκισσων μητέρων στη Γερμανία, όπου οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται στην αίθουσα και να

συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους και να μαθαίνουν μαζί τους.

Το θέμα της γλώσσας είναι αρκετά ευαίσθητο. Συνήθως, απαιτείται χρόνος για να αρχίσουν τα ξένα παιδιά να μιλούν, καθώς περνούν μια φάση «σιωπής», προφανώς μέχρι να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τις γενικότερες αλλαγές στη ζωή τους. Βλέπουν, ακούν, παρατηρούν αλλά, δε μιλούν. Πρέπει ο παιδαγωγός με έξυπνο τρόπο να προκαλέσει τα παιδιά να μιλήσουν, αρχικά στη δική τους γλώσσα και στη συνέχεια να τα φέρει σε επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα.

Είναι πολύ σημαντικό να δοθεί στα ξένα παιδιά η ευκαιρία να αναπτύξουν ή να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό μπορεί να συμβεί δίνοντας στα παιδιά μέσα από κάθε είδους δραστηριότητα (όχι μόνο αυστηρώς γλωσσικού περιεχομένου) να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα, προφορικά και γραπτά. Η συζήτηση, ποικίλες ασκήσεις προανάγνωσης και προγραφής στη μητρική γλώσσα, δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, όπου για παράδειγμα κάθε παιδί μιλάει στη δική του γλώσσα και προσπαθεί με τη βοήθεια κινήσεων, χειρονομιών, εκφράσεων του προσώπου να εξηγήσει τι λέει στα άλλα παιδιά, που δε γνωρίζουν τη γλώσσα, είναι κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες. Δίνεται έμφαση στη μητρική γλώσσα, καθώς αυτή θα αποτελέσει το στήριγμα του παιδιού για τη σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Προκειμένου ο παιδαγωγός να διευκολύνει τα παιδιά, να θέσει τους κατάλληλους στόχους και να έχει προσιτές στην κατάσταση των παιδιών απαιτήσεις και προσδοκίες από αυτά, πιστεύω ότι πρέπει να έχει υπόψη του: α) ότι σκοπός του δεν είναι η διδασκαλία αλλά η εξοικείωση με την κυρίαρχη γλώσσα, β) ότι τα παιδιά πρέπει να «εκτίθενται» σε ένα κατανοητό για το στάδιο ανάπτυξής τους επίπεδο της γλώσσας, με έμφαση στη σημασία, στο νόημα και την ευρύτερη αντίληψη της γλώσσας, κι όχι στους γραμματικούς και άλλους κανόνες, γ) ότι τα παιδιά έχουν ήδη κάποια ερεθίσματα ανάγνωσης και γραφής από το σπίτι τους, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οι βάσεις για τη γνωριμία με το κυρίαρχο γραπτό και προφορικό σύστημα.

Μπορούμε να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με τη γλώσσα μέσα από κάποιες δραστηριότητες, όπως γλωσσικά παιχνίδια, όπου τα παιδιά ονομάζουν τα διάφορα μέλη της οικογένειάς τους στη δική τους γλώσσα, μοιράζονται διαφορετικούς τρόπους ανάμεσα στην κυρίαρχη και τη/τις μητρική/ές γλώσσα/ες για να πουν απλές καθημερινές φράσεις (γεια, τι κάνεις, καλημέρα, ναι, όχι κτλ.) κ.α.

Μια άλλη πρόταση είναι το θεατρικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά υποδύμενα ρόλους ξεδιπλώνουν τις εμπειρίες τους, το χαρακτήρα τους και έμμεσα, αβίαστα εκφράζονται λεκτικά. Παίζουν τον «ταξιδιωτικό οδηγό» και ξεναγούν τους τουρίστες στη χώρα, από την οποία ήρθαν,

οργανώνουν αεροπορικά ή ναυσιπλοϊκά ταξίδια, τηλεφωνικές συνομιλίες με τους συγγενείς τους, μιμούνται στιγμές από την καθημερινή τους ζωή, δημιουργούν γωνιά «ταξιδιωτικού γραφείου» με γραφείο, καρέκλες, εισιτήρια, χάρτες, αφίσες στους τοίχους, διάφορα γραφικά εργαλεία, ένα δοχείο με ταξιδιωτικά φυλλάδια για πολλές χώρες κ.α. Κάθε φορά τα παιδιά σε συνεργασία με τον παιδαγωγό οργανώνουν κατάλληλα το χώρο του νηπιαγωγείου (υλικά, αντικείμενα, μουσική, φωτισμός), προκειμένου να είναι πιο επιτυχής η μεταφορά στο μαγικό και φανταστικό κόσμο του θεάτρου.

Είναι πολύ σημαντικό να εξοπλίσουμε το χώρο της τάξης με ποικίλο υλικό σε διάφορες γλώσσες, όπως εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία με την αλφάβητο, ταινίες, κασέτες, αφίσες, που αποτελούν εξαιρετικές αφορμίσσεις για συζήτηση, επικοινωνία, ασκήσεις προανάγνωσης και προγραφής, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν ξένα παιδιά στο δυναμικό της τάξης. Επίσης, τοποθετούμε στην αίθουσα μια αφίσα υποδοχής των παιδιών με τη λέξη «ΚΑΛΩΣ ΗΡΘΑΤΕ» ή «ΚΑΛΗΜΕΡΑ» σε διάφορες γλώσσες, ταμπέλες για τις γωνιές δραστηριοτήτων, τα ονόματα των παιδιών, τους πίνακες καιρού – εποχών σε διάφορες γλώσσες και εμπλουτίζουμε τη γωνιά της βιβλιοθήκης με ξενόγλωσσα βιβλία.

Πρέπει να ενθαρρύνουμε όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα τα δίγλωσσα, να φέρουν στο νηπιαγωγείο γλωσσικό υλικό από το χώρο του σπιτιού τους. Λ.χ. εφημερίδες, οι οποίες τοποθετούνται στην αίθουσα και τα παιδιά καλούνται σε διπλωμένα χαρτιά να φτιάξουν τις δικές τους εφημερίδες, κόβοντας κομμάτια από τις πρωτότυπες και περιβάλλοντάς τα με δικά τους κείμενα-γραπτά σύμβολα. Μπορούν να δανειστούν τα γραπτά σύμβολα, για να στείλουν γράμματα σε άλλες περιοχές, με χαρτιά, φακέλους, χειροποίητα γραμματόσημα. Επίσης, η παρουσία ποικίλου γλωσσικού υλικού δίνει τη δυνατότητα για συγκρίσεις διαφορετικών αλφαβήτων και συστημάτων γραφής σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα (ομοιότητες και διαφορές), για την παρατήρηση οπτικών διαφορών της κάθε γλώσσας (δεξιόστροφη, αριστερόστροφη, κάθετη, οριζόντια φορά), για τη σύγκριση παρόμοιων λέξεων, φράσεων κτλ.

Τα ίδια τα δίγλωσσα παιδιά είναι τα πιο κατάλληλα για να μάθουν στον παιδαγωγό και στους συνομηλίκους τους πώς διαβάζουν, μιλάνε, γράφουν στη δική τους γλώσσα. Η μόνη προϋπόθεση είναι να υπάρχει φιλική ατμόσφαιρα στην τάξη και ενδιαφέρον από την πλευρά του παιδαγωγού.

Εκτός, όμως, από τις δραστηριότητες που έχουν ως κύριο στόχο τη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων, ο παιδαγωγός πρέπει να οργανώσει δραστηριότητες, που θα διευκολύνουν την ένταξη των ξένων παιδιών στη μικρή κοινωνία της τάξης ή, όταν δεν υπάρχουν ξένα παιδιά, θα φέρνουν τα νήπια σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, συνήθειες και παραδόσεις.

Πάνω σε αυτό τον άξονα κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες θεωρώ ότι μπορούν να είναι ο «εφοδιασμός» της γωνιάς του κουκλόσπιτου και γενικότερα, στα πλαίσια του συμβολικού παιχνιδιού, της τάξης με κούκλες διαφορετικών χρωμάτων, φυλών, εθνοτήτων. Η συζήτηση με αφορμή φωτογραφίες ή κάποια προβολή ταινίας για τη διατροφή, τις κατοικίες, τον τρόπο ένδυσης, τα παιχνίδια, τις συνήθειες παιδιών σε άλλες περιοχές του κόσμου.

Η αφήγηση παραμυθιών, ιστοριών από διάφορα μέρη του κόσμου και η παρουσίαση στα παιδιά βιβλίων στα πλαίσια του νοητικού τομέα, που εξηγούν για τις διαφορές στο χρώμα, στα μαλλιά, στο δέρμα, στα μάτια κ.α. φωτογραφίες ή εικόνες με διάφορους ναούς, σε συνδυασμό με την αφήγηση ιστοριών για ανθρώπους που γιορτάζουν με άλλο τρόπο τα Χριστούγεννα, το Πάσχα.

Η από κοινού με τα νήπια διοργάνωση γιορτών μαγειρικής, όπου θα μαγειρεύουν φαγητά από όλο τον κόσμο και θα τα δοκιμάζουν ή η διοργάνωση μικρών γιορτών με κασέτες με τραγούδια και χορούς από άλλες χώρες και από την Ελλάδα.

Στα πλαίσια των εικαστικών, κολάζ με εικόνες από διαφορετικά φυσικά χαρακτηριστικά (π.χ. μάτια σκιστά, μαλλιά κατσαρά κτλ.) ή από φωτογραφίες παιδιών από όλες τις φυλές, με πιθανό τίτλο «Είμαστε όλοι όμορφοι, αγαπημένοι και καλοί φίλοι!», που μπορεί να εξελιχθεί και σε κουκλοθέατρο ή δραματοποίηση. Ατομική ή ομαδική εργασία, όπου τα παιδιά με τη βοήθεια του παιδαγωγού φτιάχνουν πίνακες με κείμενο και εικόνες που αντιπροσωπεύουν την προσωπική τους ιστορία. Τα παιδιά με διάφορα υλικά φτιάχνουν τη γειτονιά στην οποία ζούσα παλιά και αυτή που ζουν τώρα (ομαδική ή ατομική εργασία).

Μια δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού, όπου τα νήπια γίνονται μικροί δημοσιογράφοι και παίρνουν συνεντεύξεις από τα υπόλοιπα παιδιά – ανθρώπους άλλων φυλών και φτιάχνουν «διαβατήρια» για τα ταξίδια τους (όνομα, αγαπημένο παιχνίδι, αγαπημένο φαγητό κτλ.).

Οι παραπάνω δραστηριότητες είναι μόνο ενδεικτικές. Εναπόκειται στον κάθε παιδαγωγό να εξασκήσει τις παιδαγωγικές του γνώσεις και τη φαντασία του, για να βρει δεκάδες άλλες. Στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και η προετοιμασία τους για την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας είναι καθοριστικός και θα πρέπει να συναισθάνεται πόσο υπεύθυνη είναι η θέση του.

Η παρουσία ξένων παιδιών στην αίθουσα αποτελεί παιδαγωγική πρόκληση, στην οποία ο παιδαγωγός δεν πρέπει να υποχωρήσει αλλά, με αξιοπρέπεια να ανταποκριθεί με όποια μέσα διαθέτει. Σε αυτή του την προσπάθεια θα ήταν καλό αν είχε την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια των γονιών, των τοπικών αρχών, καθώς και του αρμόδιου υπουργείου. Επίσης, τα παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης

των πανεπιστημίων θα μπορούσαν να συνεργαστούν για τη μελέτη , το σχεδιασμό και την εφαρμογή κάποιων πιλοτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής, όσο δεν υπάρχει ακόμα κάποια σχετική νομοθετική ρύθμιση και οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική εκ μέρους του επίσημου κράτους.

Το τελικό συμπέρασμα είναι πως ο παιδαγωγός πρέπει να είναι ένα συνειδητοποιημένο ως προς τη βαρύτητα του ρόλου του, υπεύθυνο, ανοιχτόμυαλο σε ό,τι νέο και διαφορετικό άτομο, που θα εργαστεί και θα προσφέρει ό,τι καλύτερο μπορεί στα παιδιά, τα οποία έχει αναλάβει, θέτοντας τις καλύτερες βάσεις για την ανατροφή αξιόλογων αυριανών προσωπικοτήτων με διαπολιτισμική συνείδηση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η συνεχής κατάρτιση και ενημέρωση του παιδαγωγού περί των εκπαιδευτικών πραγμάτων στη χώρα του και παγκοσμίως θα τον βοηθήσουν σημαντικά, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου και της θέσης του.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η Παγκόσμια Ημέρα Κατά του Ρατσισμού έρχεται κάθε χρόνο να μας θυμίσει τα ίσα δικαιώματα των ανθρώπων, κατ' αρχήν στη ζωή, και κατά δεύτερο λόγο να μας φέρει αντιμέτωπους με τα στερεότυπα και τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στους «διαφορετικούς».

Η συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων είναι, πλέον, συχνό φαινόμενο, καθώς οι κοινωνίες μας εξελίσσονται σε πολυπολιτισμικές. Μεταξύ των αιτιών αυτής της συνύπαρξης, το φαινόμενο της μετανάστευσης και η εντατικοποίηση των μετακινήσεων πληθυσμών, κυρίως, μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Ο άνθρωπος από παλιά αισθανόταν άγχος και φόβο κατά την επαφή του με το «άλλο», το ξένο από αυτόν. Γι' αυτό το λόγο, ξεχώριζε τον εαυτό του από τον «άλλο» και δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για να ευδοκμήσουν ρατσιστικές συμπεριφορές, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Πάντα ο ξένος είναι εχθρός, υπαίτιος κάθε κακού και βρίσκεται σε θέση κατωτερότητας.

Τα πρώτα χρόνια ο ρατσισμός στηριζόταν στις βιολογικές καταβολές και θεωρούσε τους ισχυρούς ως ανώτερους. Με το πέρασμα των χρόνων και την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, γεννήθηκε ο πολιτισμικός ρατσισμός. Ο κυρίαρχος πολιτισμός (πολιτισμός της πλειοψηφίας) υπερέχει έναντι αυτών της μειοψηφίας, που θεωρούνται κατώτεροι και ασήμαντοι.

Την τελευταία δεκαετία, και στην Ελλάδα, αυξήθηκε θεαματικά η εισροή ατόμων από διάφορες χώρες, που έρχονται στη χώρα μας έχοντας στις αποσκευές τους την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής, γι' αυτούς και τα παιδιά τους. Η Ελλάδα μετά το 1990 θεωρείται επίσημα χώρα υποδοχής. Όπως, όμως, έχει ήδη αναφερθεί, το ελληνικό κράτος δεν ήταν καθόλου έτοιμο να δεχτεί αυτές τις χιλιάδες ανθρώπων. Κυρίως, όμως, οι ίδιοι οι Έλληνες δεν ήταν ψυχολογικά προετοιμασμένοι, με συνέπεια να αισθανθούν ότι απειλούνται.

Όλη αυτή η κατάσταση, όπως είναι λογικό, μεταφέρεται από τους ενήλικες στα παιδιά. Τα πρώτα τους χρόνια είναι πολύ σημαντικά για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, που είναι καθρέφτης των βιωμάτων τους, των εμπειριών τους και των επιδράσεων, που έχουν δεχθεί. Γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει οι «οδηγοί» τους στη ζωή (γονείς και παιδαγωγοί) να προσέξουν, ώστε να μην τους μεταδώσουν προκαταλήψεις, στερεότυπα, αρνητικά συναισθήματα εν γένει, προς τους συνανθρώπους τους, στη χώρα τους και σε όλο τον κόσμο. Ακόμα, όμως, κι αν συμβεί αυτό, όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, τόσο πιο πιθανό και εύκολο θεωρείται μα «ξεμάθουν» μια συμπεριφορά ή έναν τρόπο σκέψης.

Όλα τα παιδιά πρέπει να μάθουν να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους. Να θεωρούν τον συνάνθρωπό τους ίσο προς αυτούς και να τον αποδέχονται με την/τις διαφορά/ές του. Ο σεβασμός και το δικαίωμα στη διαφορά είναι αρχές, που πρέπει να μεταδοθούν στα παιδιά από την οικογένεια και το σχολείο.

Ιδιαίτερα ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός, καθώς μαζί με την οικογένεια διαμορφώνουν τους αυριανούς πολίτες. Μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι αναγκαίο να παραμεριστεί η εχθρότητα προς το «άλλο». Οι πολίτες της χώρας υποδοχής οφείλουν να έχουν διαπολιτισμική συνείδηση και οι ξένοι οφείλουν να διαμορφώσουν διαπολιτισμική ταυτότητα. Η διαπολιτισμική πολιτική θεωρείται από πολλούς ως η πλέον κατάλληλη λύση «συνύπαρξης» και μέθοδος αγωγής. Αποδέχεται την πολιτισμική πολλαπλότητα και υποστηρίζει τη συνάντηση και αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών σε ένα κλίμα ισότητας και όχι ανταγωνισμού.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμική αγωγή έχει αρχίσει να εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη. Στην Ελλάδα, μόλις το 1995 άρχισαν να λαμβάνονται κάποιες ουσιαστικές αποφάσεις προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής. Αυτά τα μέτρα, όμως, αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τίθεται άμεσα το ζήτημα της εκμάθησης της γλώσσας.

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την επίσημη εδραίωση της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι περισσότερες προσπάθειες είναι πιλοτικά προγράμματα, που εφαρμόζονται δοκιμαστικά από κρατικούς φορείς ή μεμονωμένες προσπάθειες κάποιων συναισθανόμενων του ρόλου τους παιδαγωγών να βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και να αγκαλιάσουν τη διαφορά. Να προσφέρουν στα ξένα παιδιά ασφάλεια, να ενισχύσουν την αυτό-εκτίμηση και το αυτό-συναίσθημα τους και να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, με σεβασμό στον πολιτισμό και τη γλώσσα τους.

Προτάσεις, ιδέες και λύσεις υπάρχουν πολλές, αρκεί να υπάρξει η θέληση να γίνει κάτι ουσιαστικό. Γι' αυτό το λόγο, θεωρώ απαραίτητη τη συνεργασία κρατικών φορέων, εκπαιδευτικών και γονιών, προκειμένου να υπάρξει μια όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη παρέμβαση προς όφελος των παιδιών, που κρατούν στα χέρια τους το μέλλον. Ένα μέλλον ισότητας, αρμονικής συνύπαρξης και αλληλεγγύης.

I

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδέλα Ε., «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο : εμείς και οι άλλοι» «Τι είν' η πατρίδα μας ;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα επιμ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια 1997.

Γκότοβος Α. Ε., «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση» «Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών» τ. 19, Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 1997, σ. 23-27.

Γκότοβος Α. Ε., «Ρατσισμός – Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής» Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης 1996.

Δαμανάκης Μ., «Μετανάστευση και εκπαίδευση» Αθήνα: Gutenberg 1987.

Δαμανάκης Μ., «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση Αθήνα: Gutenberg 1997.

Δραγώνα Θ., «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης» «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα επιμ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια 1997.

Ευρωπαϊκό Φόρουμ Αριστερών Φεμινιστριών – Ελληνικό Τμήμα, Διήμερη Συνάντηση Γυναίκων 11 και 12 Νοεμβρίου 1994, «Εθνικισμός, ρατσισμός και κοινωνικό φύλο» Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής 1995.

Κακανά Δ., «Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή» Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη 1994.

Κανακίδου Ε. – Παπαγιάννη Β., «Διαπολιτισμική Αγωγή» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1997.

Κατσούλης Η., «Ρατσισμός και καθημερινός λόγος» «Εξι κείμενα για το ρατσισμό» Αθήνα: Παρασκήνιο 1998.

Λιάκος Α., «Αντινομίες στην ανάλυση του ρατσισμού» «Εξι κείμενα για το ρατσισμό» Αθήνα: Παρασκήνιο 1998.

Λίποβατς Θ., «Πολιτισμικός ρατσισμός» «Έξι κείμενα για το ρατσισμό»
Αθήνα: Παρασκήνιο 1998.

Μάρκου Γ., «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η
διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.» Αθήνα:
ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης 1996.

Μάρκου Γ., «Σχολική και κοινωνική (επαν)ένταξη παλιννοστούντων
μαθητών: η σκοπιά των γονέων» «Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης»
Ελένη Σκούρτου επιμ. Αθήνα: Νήσος 1997.

Μητραλιά Σ., (ομιλία) «Εθνικισμός, ρατσισμός και κοινωνικό φύλο»
Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής 1995.

Modgil S. Et al.(eds), «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβλήματα και
προοπτικές» Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαραμής επιμ. της ελληνικής
έκδοσης Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1997.

Νικητάκη Μ., «Βήματα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» «Η Λέσχη
των εκπαιδευτικών» τ. 19, Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 1997, σ. 36-39.

Ντολιοπούλου Ε., «Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής
ηλικίας» Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος 2000.

Ροζάνης Σ., «Φασισμός – Ρατσισμός – Ξενοφοβία και γλώσσα» «Έξι
κείμενα για το ρατσισμό» Αθήνα: Παρασκήνιο 1998.

Χαλκιώτης Δ., « Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο ευρωπαϊκό
περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις» «Η Λέσχη των
εκπαιδευτικών» τ. 19, Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 1997, σ. 34-35.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bombas, L. «Ethnicity, Minority Status, Educational Opportunity (keeping the debate alive).» Athens: Foloi 1990.

Braun, B. «Unlearning discrimination in the early years.» Trentham Books: 1998.

Decime, R. «La position du Francais dans l' enseignement pe- primaire en Vallee d' Aoste, Italie.» Mercator-Education Pre-Primary Education Fryske Academy: 1994.

Kenner, Ch. «Home Pages – Literacy links for bilingual children» Trentham Books: 1998.

Rifesser, Th. «Ladin language at infant schools in the Fassa Valley.» Mercator-Education Pre-Primary Education Fryske Academy: 1994.

Samuel, R. «Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity.» Routledge London and New York: 1989.

Treppte, C. «Πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις και Εκπαίδευση: μια Γερμανική εμπειρία» - Πρόγραμμα Τούρκισσων μητέρων και παιδιών (Γκελσενκίρχεν, Γερμανία). Χάγη: 1993.