

Ταυτότητες και Ετερότητες

Ετερογένεια και σχολείο

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Νέλλη Ασκούνη

ΥΠΕΠΘ

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2004

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Αλεξάνδρα Ανδρούσου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.*

*Η **Νέλλη Ασκούνη** είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.*

Κλειδιά και Αντικλείδια

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: Ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.

- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

- *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Ετερογένεια και σχολείο

Σκηνή 1η

Στην τάξη μου στο νηπιαγωγείο έχω 20 παιδιά. Τα 15 είναι από την Ελλάδα και τα 5 από την Αλβανία. Στόχος μου ήταν, από την αρχή της χρονιάς, να καταφέρω να μάθουν όλα τα παιδιά εξίσου καλά ελληνικά. Γι' αυτό και δεν επέτρεπα στα αλβανάκια να μιλάνε μεταξύ τους τη γλώσσα τους. Ζήτησα και από τους γονείς να μη μιλάνε αλβανικά στο σπίτι. Στο κάτω κάτω της γραφής, αν θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα, πρέπει οπωσδήποτε να μιλάνε καλά ελληνικά και να μάθουν και τα ήθη και τα έθιμά μας. Αλλιώς, να φύγουν.

(Νηπιαγωγός διορισμένη στο κέντρο της Αθήνας, σε σεμινάριο επιμόρφωσης)

Σκηνή 2η

Έφτασα στην Κομοτηνή τον Οκτώβριο του 1997. Είχα μόλις διοριστεί σε ένα μειονοτικό σχολείο, σε ορεινό χωριό της Ροδόπης. Μόλις έφτασα, το σοκ μου τεράστιο: μια πόλη γεμάτη μινραέδες. Γυναίκες διασχίζουν την κεντρική πλατεία με μαντίλες. Ακούω να μιλάνε μια

γλώσσα που δεν καταλαβαίνω. Είναι τούρκικα! Την επόμενη φτάνω στο ορεινό χωριό όπου διορίστηκα. Ένα σχολείο χαμηλοτάβανο, παλιά θρανία, μια ξυλόσομπα. Αντιλαμβάνομαι ότι δεν υπάρχει ούτε καφενείο. Προσπαθώ να μιλήσω με τους γονείς, δεν καταλαβαίνουν λέξη ελληνικά. Τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο κακοντυμένα, με παπούτσια ραμμένα στο χέρι, τα κορίτσια με μαντίλες. Κανένα δεν καταλαβαίνει ελληνικά. Έχω πέσει από τα σύννεφα. Τι θα κάνω; Νιώθω ξένος. Ποτέ δε φανταζόμουν ότι στην Ελλάδα υπάρχουν τέτοια πράγματα. Είναι Ελλάδα τελικά αυτό;

(Συνέντευξη με δάσκαλο διορισμένο για μια πενταετία στα ορεινά της Ροδόπης)

Και στις δύο αυτές σκηνές οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με το «διαφορετικό». Στην πρώτη περίπτωση η νηπιαγωγός εντοπίζει τη διαφορά κυρίως στη μητρική γλώσσα των παιδιών. Στη δεύτερη περίπτωση η διαφορά βρίσκεται παντού: στις συνήθειες, στη γλώσσα, στον τρόπο ντυσίματος, στην εικόνα της πόλης. Στις αντιδράσεις και των δύο υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής: και για τους δύο εκπαιδευτικούς η σχολική συνθήκη που καλούνται να υπηρετήσουν τους δημιουργεί πρόβλημα, γιατί διαφέρει από αυτό που έχουν στο

μυαλό τους ως κανονική σχολική συνθήκη στην Ελλάδα. Και στις δύο περιπτώσεις οι διαφορές μοιάζουν όχι μόνο να τους εκπλήττουν, αλλά και να αποτελούν μια απειλή γι' αυτούς. Και οι δύο αναρωτιούνται πώς θα τα καταφέρουν. Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μόνο αν αφομοιωθούν γλωσσικά οι αλλόγλωσσοι μαθητές της, θα μπορέσει να πετύχει τους εκπαιδευτικούς της στόχους. Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναγνωρίσει στη συνθήκη της Θράκης καμία οικεία αναφορά και αυτό τον οδηγεί στο να τοποθετεί τον ίδιο του τον εαυτό στη θέση του ξένου.

Οι συγκεκριμένες αντιδράσεις δεν αποτελούν κάποιες ατομικές, μεμονωμένες συμπεριφορές. Πρόκειται για προβληματισμούς και τοποθετήσεις που συναντάμε καθημερινά στην επαφή με τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα πλαίσια (επιμορφώσεις, σεμινάρια). Κάθε φορά που αναφέρονται στην παρουσία αλλόγλωσσων, αλλοεθνών, αλλόθρησκων παιδιών μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αδυναμία να διαχειριστούν μια τέτοια συνθήκη, αισθάνονται απροετοίμαστοι και αναζητούν συνήθως τρόπους για να μειώσουν ή να «εξαλείψουν» τη διαφορά και να δημιουργήσουν μια ομοιόμορφη σχολική συνθήκη. Τι είναι αυτό, τελικά, που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να δεχτούν τη διαφορετι-

κότητα ως «κανονικό» χαρακτηριστικό της σχολικής πραγματικότητας; Γιατί η ετερότητα μοιάζει να απειλεί την κανονικότητα του σχολείου;

Η αξία της ομοιογένειας

Στο κείμενο αυτό θα αναζητήσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, προσπαθώντας να αναλύσουμε πώς το εκπαιδευτικό σύστημα —προωθώντας συγκεκριμένους τρόπους να βλέπουμε τη διαφορετικότητα— σχεδόν υπαγορεύει αυτές τις πρακτικές. Χρειάζεται να διευκρινίσουμε από την αρχή ότι το ζήτημα δεν αφορά μόνο στα σχολεία που έχουν αλλοδαπούς ή μειονοτικούς μαθητές. Με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους η ετερότητα υπάρχει και εκδηλώνεται σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Δεν υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς ακόμα και σε σχολεία με αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό, μόνο που οι συνέπειες αυτών των διαφορών (κοινωνικές, μορφωτικές, φύλου κ.λπ.) συνήθως δε γίνονται ορατές. Η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή αλλοεθνών μαθητών λειτουργεί, με μία έννοια, σαν μεγεθυντικός φακός που αναδεικνύει τα προβλήματα, υπογραμμίζει τα ερωτήματα, ενισχύει την αβεβαιότητα ή την αμηχανία των εκπαιδευτικών. Για να κατανοήσουμε τις διαδικασίες

εκείνες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη διαφορά, δεν αρκεί να σταθούμε μόνο στις εικόνες για τους «άλλους» οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάζεται, πριν από όλα, να εξετάσουμε την αντίληψη για το «εμείς» —και στη συγκεκριμένη περίπτωση το εθνικό «εμείς»— που προβάλλει το σχολείο, αφού ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τους άλλους είναι ουσιαστικό κομμάτι του πώς βλέπουμε τον εαυτό μας. Βέβαια, οι συλλογικές ταυτότητες είναι προϊόντα σύνθετων διαδικασιών και δε συγκροτούνται αποκλειστικά μέσα από την εκπαίδευση. Το σχολείο όμως είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωσή τους. Το ερώτημα, λοιπόν, το οποίο τίθεται είναι με βάση ποια αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα οργανώνεται η δράση του ελληνικού σχολείου και γιατί αυτή η αντίληψη δεν προσφέρει εργαλεία κατανόησης και χειρισμού της ετερογένειας που χαρακτηρίζει σήμερα τη σχολική πραγματικότητα στη χώρα μας.

Η εθνική ομοιογένεια στο ελληνικό σχολείο

Ο πυρήνας του προβλήματος είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει και προωθεί με πολλούς τρόπους την αξία της ομοιογένειας. Οι σχετικές έρευνες

δείχνουν ότι η εθνική διαπαιδαγώγηση την οποία επιτελεί το σχολείο αντιλαμβάνεται τα έθνη ως «φυσικές» οικουμενικές οντότητες, ανεξάρτητες από χώρο και χρόνο.¹ Ο σχολικός λόγος αναδεικνύει τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη μοναδικότητα του έθνους, δίνοντας έμφαση στην ιστορική συνέχεια και την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια. Μέσα από τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η ιστορία, η γεωγραφία και η γλώσσα, το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται απόλυτα ομοιογενές, με πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία διατηρούνται αμετάβλητα στη διάρκεια της αδιάσπαστης μακραινώνης ιστορίας του, χωρίς να έχουν υποστεί εξωτερικές επιδράσεις.

Όμως οι έννοιες του έθνους και της εθνικής ταυτότητας,

¹ Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί κοινή βασική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στα σύγχρονα κράτη και ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας εμφανίζεται ως κοινό τους χαρακτηριστικό. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Εδώ αναφερόμαστε στο ελληνικό σχολείο και βασιζόμαστε σε μεγάλο βαθμό στα αποτελέσματα έρευνας με αντικείμενο την επίσημη σχολική γνώση και το λόγο των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο τα οποία περιλαμβάνονται στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997.

με το περιεχόμενο που έχουν σήμερα, είναι προϊόντα συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών και ενώ εμφανίζονται ως καθολικές και προαιώνιες, ανάγονται σε μια σχετικά πρόσφατη ιστορική περίοδο, το 19ο αιώνα. Η εικόνα της εθνικής ομοιογένειας, που περιγράφει τον κόσμο σαν σύνολο από ανθρώπινες ομάδες ομοιογενείς στο εσωτερικό και διαφορετικές μεταξύ τους, δεν αποτυπώνει μια «αντικειμενική» αλήθεια. Αντίθετα, πρόκειται για μια πολύ ισχυρή ερμηνεία του κόσμου η οποία βασίζεται σε προβληματικές παραδοχές και επιλεκτικές αποσιωπήσεις, «κρύβει» όμως τον ιστορικό της χαρακτηριστήρα και εμφανίζεται ως απόλυτη αλήθεια. Αυτές οι βεβαιότητες διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα. Με αυτές διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές και μαθαίνουν να βλέπουν τον κόσμο και την ιστορία. Αυτές καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί, αφού πρώτα τις έχουν οι ίδιοι διδαχτεί στη διάρκεια της μαθητικής ή φοιτητικής τους πορείας. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο τα τελευταία χρόνια στα συναφή τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων τα ζητήματα αυτά αρχίζουν να γίνονται αντικείμενο κριτικής θεώρησης, στο πλαίσιο διδασκόμενων μαθημάτων σχετικών με την εθνική ταυτότητα, την ιστορία, τις μειονότητες ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η παρουσίαση του ελληνικού έθνους ως ομάδας αμετά-

βλητης στο χρόνο, με πλήρη ομοιότητα των μελών της, κατασκευάζεται μέσα από αποσιωπήσεις των πολλαπλών εσωτερικών διαφορών αλλά και με την παράκαμψη του ιστορικού πλαισίου. Έτσι, για παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι στα σχολικά βιβλία αναφέρεται η ετερογενής σύσταση της βυζαντινής αυτοκρατορίας, είναι απόλυτα εδραιωμένη η βεβαιότητα ότι το Βυζάντιο ήταν ελληνικό.² Αντίστοιχα, οι πληθυσμοί που κατά καιρούς κατοικούσαν στο σημερινό ελλαδικό χώρο εμφανίζονται αμιγώς ελληνόφωνοι και με ελληνική εθνική συνείδηση, αιώνες προτού αυτή εμφανιστεί ιστορικά. Από την άλλη μεριά απουσιάζουν από τον επίσημο σχολικό λόγο αναφορές σε γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες που είτε συρρικνώθηκαν και εξαφανίστηκαν μέσα από μια διαδικασία αφομοίωσης στην πρόσφατη ιστορία του νεοελληνικού κράτους είτε εξακολουθούν να υφίστανται, παραγνωρισμένες και υποτιμημένες. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που ο εκπαιδευτικός της δεύτερης

² Και βέβαια δε μαθαίνουμε ότι οι Έλληνες την εποχή της Επανάστασης του 1821 δεν αναγνώριζαν τους Βυζαντινούς ως προγόνους τους και ότι το Βυζάντιο για πρώτη φορά γίνεται κομμάτι της ελληνικής ιστορίας στην *Ιστορίαν του Ελληνικού Έθνους* του Κ. Παπαρρηγόπουλου, το 1853. Βλ. Κουλούρη Χ., *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, ΓΓΝΓ, Αθήνα, 1988.

σκηνής «αγνοεί» την ύπαρξη της μειονότητας της Θράκης ή που η εκπαιδευτικός της πρώτης σκηνής θεωρεί την «άλλη» μητρική γλώσσα πρόβλημα για την ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

Η προβολή της ιδέας του ενιαίου και συμπαγούς έθνους δε γίνεται, όμως, μόνο με την αποσιώπηση των εσωτερικών διαφοροποιήσεων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά εκείνα που ορίζουν την εθνική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα (γλώσσα, θρησκεία κ.λπ.). Ταυτόχρονα ο σχολικός λόγος αγνοεί την κοινωνική ετερογένεια και παρουσιάζει το ελληνικό έθνος κοινωνικά και ταξικά αδιαφοροποίητο. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εσωτερικές κοινωνικές ή πολιτικές αντιθέσεις και συγκρούσεις, όταν δεν αποσιωπούνται, περιγράφονται ως «εμφύλιες» διαμάχες, χαρακτηρισμός που εμπεριέχει την παραδοχή των σχεδόν «συγγενικών» σχέσεων που ενώνουν τους Έλληνες. Το «εθνικό συμφέρον» εμφανίζεται έτσι ως υπέρτατη προτεραιότητα για όλους, απαλλαγμένη από επιμέρους ιδιοτελή συμφέροντα ή στόχους ομάδων. Η εθνική ταυτότητα λοιπόν, η οποία προβάλλεται ως «υπερχρονική αναλλοίωτη ουσία», αναδεικνύεται ως η ισχυρότερη ορίζουσα της ύπαρξής μας, που καλύπτει και περιθωριοποιεί άλλες θεμελιώδεις όψεις της κοινωνικής μας ύπαρξης, όπως το φύλο ή την ταξική τοποθέτηση.

Γίνεται, έτσι, φανερό ότι η έμφαση στην προτεραιότητα της εθνικής ταυτότητας παραγνωρίζει το γεγονός ότι σε κάθε ομάδα τα άτομα έχουν πολλές κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες δεν είναι στατικές, αλλά διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται ιστορικά μέσα στις κοινωνικές σχέσεις. Η προβολή της μυθικής εθνικής ομοιογένειας αποσιωπά ότι οι ταυτότητες αυτές είναι ιεραρχημένες και άνισες και συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Ένα τέτοιο σχήμα εμποδίζει, λοιπόν, την κατανόηση της κοινωνικής-ταξικής ετερογένειας η οποία χαρακτηρίζει την κοινωνική πραγματικότητα, και συσκοτίζει τις σχέσεις εξουσίας που τη διέπουν. Αν δούμε μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα το παράδειγμα του εκπαιδευτικού στη Θράκη, θα διαπιστώσουμε ότι βρίσκεται αντιμέτωπος με διαφορές όχι μόνο εθνοτικές ή γλωσσικές, αλλά επίσης κοινωνικές. Δεν είναι μόνο η άλλη γλώσσα, θρησκεία και ταυτότητα των μαθητών του· είναι το φτωχό περιβάλλον, οι αγράμματοι γονείς, η κοινωνική απομόνωση του ορεινού χωριού, που πρέπει να διαχειριστεί. Είναι κι αυτές όψεις μιας άλλης Ελλάδας, πολύ μακρινής όμως από την κυρίαρχη (βλ. ομοιογενή) εικόνα της. Η συνάντηση με αυτό τον τόσο διαφορετικό κόσμο τον κάνει να αναρωτιέται αν πράγματι βρίσκεται στο δικό του τόπο, τον οδηγεί με μία έννοια στη θέση του ξένου.

Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η αντίληψη για την εθνική ομοιογένεια συνυπάρχει σε μεγάλο βαθμό με ένα αίσθημα πολιτισμικής υπεροχής των Ελλήνων απέναντι στους άλλους λαούς. Η έμφαση στην αναλλοίωτη διατήρηση των εθνικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών από την αρχαιότητα στηρίζει τη βεβαιότητα ότι η ελληνικότητα δεν έχει υποστεί επιδράσεις από άλλους λαούς, παρά τη μακρόχρονη κοινή ζωή ή ιστορική πορεία. Ένα τέτοιο σχήμα αρνείται την αλληλεπίδραση των λαών ως βασικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής εξέλιξης. Αντιλαμβάνεται τις επιδράσεις ως αλλοίωση των χαρακτηριστικών αυτού που τις δέχεται και έμμεσα θεωρεί ότι ανώτεροι πολιτισμοί είναι αυτοί που δε δέχονται, αλλά ασκούν επιδράσεις. Έτσι, η έμφαση στην ομοιογένεια κινδυνεύει να καλλιεργήσει ξενοφοβικά αισθήματα στο όνομα της διαφύλαξης των «αυθεντικών» εθνικών χαρακτηριστικών από «αλλότριες» επιδράσεις.

Τι άλλαξε με την παρουσία των ξένων παιδιών στο σχολείο;

Μέσα στα σύγχρονα δεδομένα, όμως, το ιδεώδες της φαντασιακής ομοιότητας που προβάλλει το σχολείο αντιφάσκει, όλο και περισσότερο, με την ελληνική πραγματικότητα των μεταναστών και των προσφύγων αλλά και των ευρωπαϊκών διαδικασιών. Οι πολλαπλές φιγού-

ρες των διαφορετικών «άλλων» αποτελούν ορατό κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπο με τα ερωτήματα που θέτει η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών και καλείται να επεξεργαστεί τα κατάλληλα εργαλεία για τη σχολική τους ένταξη. Οι απαντήσεις δεν μπορούν να αναζητηθούν αποκλειστικά στην παιδαγωγική σφαίρα, αλλά προϋποθέτουν μια γενικότερη κριτική επεξεργασία του τρόπου με τον οποίο έχουμε μάθει να προσεγγίζουμε την εθνοπολιτισμική ποικιλία και διαφορετικότητα. Τα ίδια άλλωστε τα ερωτήματα ωθούν σε κάτι τέτοιο. Είναι χαρακτηριστική η αναταραχή που δημιουργεί, όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια, το ενδεχόμενο να κρατήσει αλλοδαπός μαθητής ή μαθήτρια τη σημαία στις παρελάσεις των εθνικών επετείων. Το γεγονός ότι ένας «ξένος» θα κρατήσει το εθνικό σύμβολο προσλαμβάνεται από πολλούς ως απειλή της ελληνικότητας ή της εθνικής «καθαρότητας».

Τα φαινόμενα αυτά είναι σχετικά πρόσφατα στην Ελλάδα, σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι σε αυτές τις συνθήκες η αντίληψη ότι η συμβίωση με τους άλλους κρύβει απειλές είναι αυτή που μπορεί να δημιουργήσει τους μεγαλύτερους κινδύνους. Ο αποκλεισμός, η ξενοφοβία

και ο ρατσισμός που παράγει μια τέτοια αντίληψη είναι η μεγαλύτερη απειλή για την κοινωνική συνοχή.

Η καταπολέμηση, λοιπόν, τέτοιων φαινομένων είναι βασική και διαρκής προτεραιότητα για την εκπαίδευση. Η διαδικασία όμως είναι πολύ σύνθετη. Δεν υπάρχουν ασφαλείς λύσεις. Η αμφισβήτηση του αφομοιωτικού μοντέλου, με βάση το οποίο λειτούργησαν για μια πολύ μεγάλη περίοδο τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, οδήγησε σε πλήθος παρεμβάσεων που ορίζουν ένα ετερογενές πεδίο, γνωστό ως πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρά τις διαφορές τους, οι παρεμβάσεις αυτές συγκλίνουν στα εξής σημεία: στοχεύουν στην αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων, δίνουν έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και θεωρούν την αναγνώριση και αποδοχή από το σχολείο της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών μοχλό ένταξής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα στηρίζονται στην πεποίθηση ότι η γνώση για τους άλλους πολιτισμούς εμποδίζει τη δημιουργία στερεοτύπων και περιορίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις εις βάρος των μειονοτήτων.

Η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι έντονη, γιατί πρόκειται για ένα πεδίο ρευστό

ακόμα και υπό διαμόρφωση. Πέρα από τα θετικά αποτελέσματα, πολλά και σε πολλαπλά επίπεδα, αρκετά ζητήματα παραμένουν ανοιχτά.³ Συνοψίζοντας πάντως τη λογική μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, φαίνεται ότι μια παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά, με τον ίδιο τρόπο, στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Μόνο αν αντιστρέψει κανείς τη λογική και αναδείξει την πολλαπλότητα και την ετερογένεια της «δικής μας» ομάδας, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που τη συνοδεύουν και τις μορφές εξουσίας που τη συγκροτούν, μπορεί να δει μέσα από ένα πιο καθαρό πρίσμα τη σχέση με τον «άλλο». Με άλλα λόγια, ξεκινώντας κανείς από τη διαπίστωση των πολλαπλών υπαγωγών και ταυτοτήτων που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες ομάδες, ανοίγει

³ Σχετικά με τα όρια αυτών των παρεμβάσεων οι οποίες αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της «πολυπολιτισμικής» προσέγγισης, βλ. Ασκούνη Ν. & Ανδρούσου Α., «Οι "άλλοι" μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη "διαπολιτισμική" αναζήτηση», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β' (*Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 13-45 και Ασκούνη Ν., «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης», ό.π., σ. 67-110.

ένα δρόμο ο οποίος επιτρέπει να σκεφτούμε τη διαφορά ως συστατικό στοιχείο του «εμείς» και δημιουργεί ένα πλαίσιο ουσιαστικής κατανόησης και αποδοχής της. Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο, πρέπει κανείς να έρθει σε σύγκρουση με την κυρίαρχη αντίληψη της ομοιογένειας και την παιδαγωγική σιγουριά που αυτή του παρέχει.

Από την άλλη πλευρά, χρειάζεται να δει κανείς ότι τα παιδιά των μειονοτήτων δεν είναι μόνο φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού τον οποίο οφείλει να αναγνωρίσει το σχολείο ως ισότιμο, αλλά ανήκουν επίσης σε ομάδες που τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και αποκλείονται με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά. Συνεπώς, το σχολείο που καταπολεμά τις διακρίσεις δεν είναι μόνο ένα σχολείο που εντάσσει στους κόλπους του τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά ταυτόχρονα ένα σχολείο που ανοίγει προοπτικές σχολικής —και δυνάμει κοινωνικής— επιτυχίας για όλους.

Τι περιθώρια παρέμβασης έχουν οι εκπαιδευτικοί;

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι: πώς μπορεί να επιτευχθεί μια τέτοια προοπτική αναγνώρισης της διαφοράς και καταπολέμησης των διακρίσεων σε ένα σύστημα που, όπως είδαμε, έχει βασιστεί στην αξία της ομοιογένειας και την αποσιώπηση της διαφοράς; Τι παιδαγωγικά περιθώρια έχουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την ετερογένεια μέσα στη σχολική τάξη; Πώς μπορούν να ανατρέψουν μια κατεστημένη και, κατά συνέπεια, ασφαλή συνθήκη; Και ποιον, τελικά, βοηθάει η ανατροπή αυτή;

Στις σκηνές που παραθέτουμε στην αρχή του κειμένου οι εκπαιδευτικοί αγωνιούν για το πώς θα κάνουν τη δουλειά τους. Αισθάνονται πως οι διαφορές (γλωσσικές, κοινωνικές, εθνοτικές, ταξικές, πολιτισμικές) που συναντούν μπροστά τους αποτελούν αξεπέραστο εμπόδιο για την καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική. Μια από τις αρνητικές συνέπειες αυτής της συνθήκης είναι ότι ενισχύει τη σχολική αποτυχία των μαθητών και μαθητριών. Αυτή η αντίληψη έχει πολλαπλά αποτελέσματα. Όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά με τη σιγουριά ότι δεν μπορεί να παρέμβει αποφασιστικά στην περίπλοκη παιδαγωγική

συνθήκη που αντιμετωπίζει, ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τους «διαφορετικούς» μαθητές στη σχολική τους ένταξη και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, τότε το πρώτο άμεσα ορατό αποτέλεσμα είναι πραγματικά η σχολική αποτυχία και περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και οι πρακτικές τους δεν είναι η γενεσιουργός αιτία της σχολικής αποτυχίας, συμβάλλουν όμως σε αυτήν άθελά τους και χωρίς αυτό να είναι ορατό στα μάτια τους. Οι μαθητές λαμβάνουν τα ρητά και άρρητα μηνύματα που εκπέμπονται από το δάσκαλο και γενικότερα από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και έχουν την τάση να τα επιβεβαιώνουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους παιδιά σιωπηλά, που δείχνουν ότι δεν καταλαβαίνουν και αναπόφευκτα αποτυγχάνουν. Η σχολική αποτυχία όμως, εκτός από τα κοινωνικά προβλήματα που αναπαράγει, δημιουργεί και έντονα συναισθήματα ματαιώσης στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό, ένας βασικός λόγος για να απόπειραθούν οι εκπαιδευτικοί να ανατρέψουν το ισχύον μοντέλο είναι για να αποκτήσει αποτελεσματικότητα η ίδια τους η δουλειά και να μην αισθάνονται οι ίδιοι ματαιωμένοι. Η ανατροπή αυτή, με άλλα λόγια, βοηθάει καταρχήν τους μαθητές, αλλά σίγουρα και τους εκπαιδευτικούς και βελτιώνει γενικότερα την καθημερινή διδακτική πρακτική και την αποτελεσματικότητα της εκ-

παιδευτικής παρέμβασης. Κι αυτό μπορεί σίγουρα να αποτελέσει ένα κίνητρο για να αμφισβητήσουν οι εκπαιδευτικοί τις αυτονόητες αλήθειες μέσα στις οποίες, όπως είδαμε παραπάνω, έχουν εκπαιδευτεί.

Την αξία της ομοιογένειας το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τη μεταδίδει μόνο μέσα από τα ρητά ή άρρητα ιδεολογικά του μηνύματα, αλλά την προωθεί και την ενισχύει και μέσα από τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τη λογική που οργανώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη λειτουργία του. Το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, η παραδοσιακή παιδαγωγική είναι μερικά από τα συστατικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος που ενισχύουν με πολύ αποτελεσματικό τρόπο την αξία της ομοιογένειας, γιατί στην ουσία αποκλείουν κάθε διαφορετικό. Ένα τέτοιο πλαίσιο, ιδεολογικό και παιδαγωγικό, μέσα στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός δυσκολεύει την καθημερινή του πρακτική και ναρκοθετεί την αποτελεσματικότητά του μέσα στις σημερινές συνθήκες των ετερογενών σχολικών τάξεων.

Πώς μπορεί, όμως, να αντιδράσει; Δεν μπορεί βέβαια να περιμένει να αλλάξει το σύστημα, για να καταφέρει να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά, γιατί γρήγορα θα

απογοητευτεί και θα παραιτηθεί. Για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να αντιδράσει, πρέπει να αποκτήσει τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία που θα του επιτρέψουν καταρχήν να αναγνώσει τις παιδαγωγικές του πρακτικές μέσα στο περίπλοκο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, να κατανοήσει τα όριά τους και έπειτα να αποπειραθεί να τις αλλάξει.

Η αναστοχαστική προσέγγιση

Η σύγχρονη βιβλιογραφία για τη διδακτική μεθοδολογία προτείνει ένα μοντέλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή ο οποίος, μέσω της παρατήρησης και της ανάλυσης της διδακτικής του πρακτικής, θέτει ερωτήματα και αναζητά την κατανόηση όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁴ Μόνο μια τέτοια πορεία μπορεί να του επιτρέψει τη συνεχή αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών, ούτως ώστε να λαμβάνει υπόψη τις πολλές

⁴ Για το θέμα αυτό βλ., ενδεικτικά, στα ελληνικά: Altrichter H., Posh P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μ. Δηληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001· Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003· Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

εκδοχές της ετερότητας. Η πορεία αυτή αμφισβητεί τα αυτονόητα, βάζει συνεχώς ερωτηματικά και άρα αναγνωρίζει με αυτό τον τρόπο ότι η καθημερινότητα μπορεί να έχει πολλαπλές αναγνώσεις. Η κατανόηση των πολλαπλών αναγνώσεων αποτελεί ουσιαστική αναγνώριση της ετερογένειας και μπορεί να οδηγήσει σε ανατροπή αυτών που θεωρούμε δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα τέτοιο σχήμα παρέμβασης έχει ως θεωρητική αφετηρία την αναστοχαστική μέθοδο.⁵ Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική για να την προσεγγίσουν με νέους, διαφορετικούς τρόπους, τους οποίους καλούνται να εντάξουν επιπλέον με συστηματικό τρόπο σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο.

Αυτό απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να πάρει απόσταση από την καθημερινή διδακτική του πρακτική. Έτσι, θα την «παρατηρήσει» με επιστημονικά εργαλεία, για να μπορέσει στη συνέχεια να την αναγνώσει κάτω από δια-

⁵ Για την αναστοχαστική προσέγγιση βλ. Shön D., *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987.

φορετικά επιστημονικά πρίσματα και να την ανασυγκροτήσει κατάλληλα. Σε μια τέτοια διαδικασία παίζει ουσιαστικό ρόλο η αξιοποίηση και η επεξεργασία εμπειριών και βιωμάτων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους. Για να κατανοήσει κανείς το πλαίσιο όπου λειτουργεί, πρέπει οπωσδήποτε να κατανοήσει τους ρόλους που έχουν αναλάβει τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτό, άρα να σκεφτεί ουσιαστικά και τον εαυτό του αλλά και τον άλλο μέσα στο πλαίσιο. Η αναστοχαστική προσέγγιση απαιτεί, λοιπόν, τη σταδιακή επεξεργασία των εμπειριών κάθε εκπαιδευτικού, άρα και την απομάκρυνση από το οικείο και το αυτονόητο.

Επιπλέον, για να καταφέρω να προκαλέσω στον άλλο την επιθυμία να μάθει, θα πρέπει να αναγνωρίσω το βίωμα του και την αξία του, να τον καταλάβω, να μάθω από τις εμπειρίες του. Για να μπορέσει ο μαθητής να μάθει να μαθαίνει, να κατανοεί δηλαδή την πολλαπλότητα του κόσμου και να αποκτήσει εργαλεία παρέμβασης σε αυτή, θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός απέναντι στον άλλο και να μαθαίνει από αυτόν και την εμπειρία του. Γιατί δεν μπορείς να διδάξεις την πολλαπλότητα όταν είσαι ο ίδιος μονομερής και δεν καταφέρνεις να αντιληφθείς τις ανάγκες του άλλου. Αυτή η διαδικασία, αυτό το άνοιγμα προς τον άλλο, είναι στην ουσία

το εργαλείο που θα σου επιτρέψει να δεις τις δικές σου πολλαπλές υπαγωγές, για να μπορέσεις στη συνέχεια να διαχειριστείς την ετερογένεια της σχολικής σου τάξης. Με άλλα λόγια, η διαχείριση της ετερογένειας απαιτεί να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ταυτότητες και να αποδεχτούν τις πολλαπλές αναφορές τους.

Γίνεται, νομίζουμε, σαφές πως ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί την ετερογένεια, αν δεν την αναγνωρίσει ως συστατικό στοιχείο κάθε προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Αυτή η διαδικασία του αναστοχασμού μπορεί να «ταρακουνήσει» τις βεβαιότητες και την ασφάλειά του και να τον δυσκολέψει σε ένα πρώτο επίπεδο. Αν όμως ο εκπαιδευτικός καταφέρει να αντέξει τις πρώτες «αναταράξεις» και συνεχίσει με συνέπεια και αποφασιστικότητα αυτή τη διαδικασία, τα κέρδη θα είναι πολλαπλά για την εκπαιδευτική του παρέμβαση και αποτελεσματικότητα, αφού θα έχει βρει κλειδιά για να παρέμβει εκεί όπου καταρχήν του φαινόταν σχεδόν αδύνατη η όποια προσπάθεια. Επιπλέον, αυτό το άνοιγμα προς τον άλλο ίσως αποδειχτεί τελικά το πιο χρήσιμο κλειδί για το σχολείο, αλλά και για την κοινωνική συνοχή γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001
- Ασκούνη Ν., «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 67-110
- Ασκούνη Ν. & Ανδρούσου Α., «Οι "άλλοι" μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη "διαπολιτισμική" αναζήτηση», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 13-45
- Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003
- Κουλουρή Χ., *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, ΓΓΝΓ, Αθήνα, 1988
- Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002
- Shön D., *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*», *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος