

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η περιγραφή μιας εμπειρίας

ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ ΚΑΙ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ

ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ που ακολουθεί είναι παρουσίαση ενός προγράμματος επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έγινε σε εκπαιδευτικούς μειονοτικών σχολείων της Θράκης το Σεπτέμβριο 1996, από ομάδα επιμορφωτών που αποτελούσαν τα ακόλουθα άτομα: Αλεξάνδρα Ανδρούσου (εκπαιδευτική ψυχολόγος), Αναστασία Βέλκου (δασκάλα), Αθανασία Δημητρίου (δασκάλα), Θάλεια Δραγώνα (κοινωνική ψυχολόγος), Χρύση Ιγγλέση (κλινική ψυχολόγος), Πόλα Καραντάνα (δασκάλα), Γεράσιμος Κουζέλης (κοινωνιολόγος), Βικτωρία Λαγοπούλου (δασκάλα), Κώστας Μάγος (δάσκαλος), Μαρίνα Μειδάνη-Παπαγιαννάκη (νομικός), Βάσω Νικολάου (δασκάλα), Φυλλιώ Νικολούδη (νηπιαγωγός), Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (παιδαγωγός ειδικής αγωγής), Πηνελόπη Στάθη (ιστορικός), Νικόλας Τσαφταρίδης (μουσικός), Άννα Φραγκουδάκη (κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης). Τις εργασίες του σεμιναρίου κατέγραψαν με την τεχνική της συστηματικής παρατήρησης, οι φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Αθηνών Δέσποινα Ανδρεάδου και Γεωργία Γεωργάκη.

Παιδαγωγικά, ιδεολογικά και πολιτικά προβλήματα

Όταν με πρωτοβουλία του τότε υπουργού Παιδείας Γιώργου Παπανδρέου, μας προτάθηκε από την Ειδική Γραμματεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας ν' αναλάβουμε την οργάνωση και πραγματοποίηση ενός σεμιναρίου σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε μειονοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης, η προετοιμασία και ο σχεδιασμός του προγράμματος επιμόρφωσης έθεσαν στην ομάδα συνεργατών ένα πρόβλημα δεοντολογίας και δύο ερωτήματα.

Για πολλοστή φορά σε μια συλλογική δουλειά που έχει στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών¹ μας τέθηκε το δεοντολογικό πρόβλημα, εάν μπορούν σε ζητήματα ιδεολογικά και μάλιστα κοινωνικών διακρίσεων να οικειοποιηθούν οι επιμορφωτές το ρόλο του γνώστη, που σημαίνει να θεωρήσουν ο καθένας/μία τον εαυτό του/της υπεράνω των διακρίσεων και των στερεοτύπων, αυταπάτη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως νομιμοποιητική της απόπειρας να «διορθώσουν» τις αντι-

λήψεις των άλλων. Συγχρόνως, μας προέκυψαν τα ακόλουθα ερωτήματα. Εάν και κατά πόσο οι ιδέες κατά των διακρίσεων «μαθαίνονται» και ιδίως αν «διδάσκονται» και τι σημαίνει μια τέτοια «διδασκαλία». Και δεύτερο, ποια είναι τα όρια ανάμεσα στην κοινωνική επιστήμη και την κοινωνική (πολιτική) πράξη, ποιος μπορεί να θέτει/μεταθέτει αυτά τα όρια και ποια είναι η σχέση επιστήμης και κοινωνίας.

Το δεοντολογικό πρόβλημα το επεξεργαζόμαστε συλλογικά εδώ και αρκετά χρόνια καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης των διακρίσεων και στερεοτύπων είναι η αναγνώριση της ύπαρξής τους όχι μόνο στους «άλλους» αλλά και σε μας τους ίδιους. Θεωρούμε ως μεγάλης σημασίας την αναγνώριση του γεγονότος ότι όλοι/ες ανεξαιρέτως είμαστε άτομα κοινωνικά διαμορφωμένα στην ελληνική και την ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινωνία, δηλαδή σε έναν πολιτισμό (το λεγόμενο δυτικό) που θεμελιώνεται, όπως εξάλλου όλοι οι πολιτισμοί, σε προκαταλήψεις όλων των ειδών και αλληλεπικαλυπτόμενες ταξινομήσεις διαφόρων ανθρωπίνων ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι στο εσωτερικό της ομάδας των επιμορφωτών η αντιμετώπιση των διακρίσεων παίρνει τη μορφή μιας συνεχούς προσπάθειας για την εργήγορη που θα εντοπίζει καθημερινά στη συμπεριφορά και τη σκέψη μας ιδέες και αξιολογήσεις ταξινομητικές και στερεοτυπικές. Αυτό βοήθησε να διαπιστώσουμε και στην πράξη ότι η ευαισθησία απέναντι σε ένα είδος διακρίσεων δεν εξαφανίζει τα λοιπά στερεότυπα (η ευαισθησία απέναντι στις κοινωνικές διακρίσεις δεν εξαφανίζει το ρατσισμό, η ευαισθησία απέναντι στις ρατσιστικές διακρίσεις δεν εξαφανίζει το σεξισμό κ.ο.κ.).

Ταυτόχρονα ο εντοπισμός, με βιωματικό τρόπο, των πολλών κεφαλών που έχει η Λερναία Ύδρα μας ενίσχυσε αυτό που γνωρίζουμε γνωστικά από τη θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας: ο εθνικισμός και ο ρατσισμός, ενώ συναρτώνται με το πρόβλημα της στερεοτυπικής αξιολόγησης και της προκατάληψης, ανάγονται κυρίως στο πρόβλημα του εθνοκεντρισμού, στην ερμηνεία δηλαδή της εύνοιας προς τη «δική μας» ομάδα και των διακρίσεων που απορρέουν από αυτή την προτίμηση. Πρόκειται για ένα λόγο που μεροληπτεί υπέρ της ομάδας

«των δικών» και υποτιμά την ομάδα «των άλλων», που κατηγοριοποιεί, ταξινομεί, αξιολογεί, κατατάσσει και διαφοροποιεί τις ομάδες μεταξύ τους. Η αναγνώριση αυτής της οριοθέτησης ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους» που αποδίδει αρνητικά χαρακτηριστικά στην όποια διαφορά ή ετερότητα και η συστηματική προσπάθεια εργήγορης είναι οι μόνες δυνατότητες για μια πορεία προς τη σταδιακή αλλαγή των στερεοτύπων και ταξινομιών τόσο σε μας όσο και στους άλλους. Στον κλονισμό των στερεοτύπων μας βοήθησαν κατά το σεμινάριο και οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί με τις απόψεις τους. Στο διάστημα της εβδομάδας που διήρκεσε το σεμινάριο είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε την πολλαπλότητα και αντιφατικότητα των θέσεων καθώς και το διλημματικό χαρακτήρα που ενυπάρχει στο λόγο των διακρίσεων. Καταφεύγοντας αναγκαστικά σε μια σχηματική ομαδοποίηση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων, είτε αυτοί προέρχονται από τη μειονότητα είτε όχι, ανήκουν σε δύο κατηγορίες.

Στην πρώτη ανήκουν εκείνοι που μοιάζουν να αισθάνονται, περισσότερο από τους άλλους, ανοίκειες και ανεπιθύμητες τις διαφορές και τις ετερότητες και μεταθέτουν την κοινωνική κριτική που τους αφορά (ως μέλη μιας επαγγελματικής και κοινωνικής κατηγορίας) στα ζητήματα κουλτούρας και θρησκείας, είτε προέρχονται από τη μειονότητα είτε όχι. Στη συνέχεια, οι εκτός μειονότητας φαίνεται να συσχετίζουν ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας (που οι ίδιοι την περιγράφουν πιο «καθυστερημένη» από άλλες επαρχίες) με την παρουσία του μειονοτικού πληθυσμού και βλέπουν την «κοινωνική ένταξη» των μειονοτικών πληθυσμών από πολύ δύσκολη έως αδύνατη.

Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών, μειονοτικών και μη, εμφανίζεται πιο εξοικειωμένη με τις διαφορές και τις ετερότητες. Μερικοί μάλιστα, σαν να ήσαν λαϊκοί αφηγητές της ιστορίας των Βαλκανίων τους περασμένους αιώνες, όχι μόνο αναγνωρίζουν αλλά και οικειοποιούνται το πολιτισμικό μείγμα της τοπικής κοινωνίας. Το μείγμα αυτό στα δικά μας μάτια ήταν υψηλής αισθητικής ποιότητας, ως πολύχρωμο και πολυεθνικό, όπως διακρίνεται στην προφορά, τις γεύσεις, τη μουσική, την αρχιτεκτονική, τις παροιμίες, κι ακόμα σε όλη την κουλτούρα, από τα μυρωδικά χόρτα στο παζάρι της Κομοτηνής μέχρι τα μεταξωτά στο Σουφλί. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί βλέπουν εφικτή την εκδοχή να ενταχθούν οι μειονοτικοί πληθυσμοί στην κοινωνία και να ενταχθούν τα παιδιά τους στα σχολεία με ορατό στόχο να προκόψουν. Θεωρούν την εκδοχή εφικτή αλλά δύσκολη, γιατί πολιτικές άλλων ιστορικών εποχών έχουν δημιουργήσει δυσπιστία της μιας ομάδας προς την άλλη και των μειονοτικών πληθυσμών προς τους κρατικούς θεσμούς και τους εκπροσώπους τους, με την παράλληλη εκμετάλλευση αυτής της δυσπιστίας από εκπροσώπους της τουρκικής εξωτερικής πολιτικής.

Περιδιαβαίνοντας την περιοχή, διαπιστώνει κανείς ότι η πο-

λιτική των θεσμών και της εκτελεστικής εξουσίας μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι περιφημες «μπάρες», δηλαδή φυλάκια στους δρόμους ανάμεσα στα πομακικά χωριά και την πόλη της Ξάνθης, στα οποία ελέγχονταν από το στρατό όποιος περνούσε είτε προς τη μια κατεύθυνση είτε προς την άλλη. Φαίνεται ότι υπήρχαν εντονότατοι φόβοι του πληθυσμού της περιοχής απέναντι στο ενδεχόμενο να καταργηθούν αυτές οι «μπάρες» και να θεσμοθετηθεί η ελεύθερη μετακίνηση των κατοίκων. Φαίνεται όμως επίσης ότι μόλις καταργήθηκαν (από τον τότε υπουργό Εθνικής Άμυνας Γεράσιμο Αρσένη) το θέμα έπαψε ν' απασχολεί την τοπική κοινωνία αμέσως.

Είναι πολλές οι συμβολικές «μπάρες» στην περιοχή και δύσκολα τα προβλήματα που έχουν δημιουργήσει. Ένα παράδειγμα των δυσκολιών είναι οι τηλεοράσεις. Η μειονότητα διακρίνεται στις πόλεις από τις δορυφορικές κεραίες στα σπίτια, που επιτρέπουν τη λήψη τουρκικών καναλιών. Σπιτάκι και κεραία. Επιπλέον το φαινόμενο αφορά όχι μονάχα τους οικισμούς και τις γειτονιές που κατοικεί η τουρκόφωνη μειονότητα αλλά και τους οικισμούς που διαμένουν οι Πομάκοι και οι Τσιγγάνοι.

Με αυτά τα δεδομένα, μόνη δυνατότητα που μπορεί να φανταστεί κανείς για να μην επιλέγουν αναγκαστικά την τουρκική τηλεόραση όσοι μιλάνε στο σπίτι τους την τουρκική γλώσσα κι ακόμα περισσότερο όσοι μιλάνε άλλη γλώσσα αλλά ταυτίζονται εξαιτίας της θρησκείας με αυτή τη μειονότητα, θα ήταν να έλκονται από την ελληνική τηλεόραση. Δηλαδή, η τηλεόραση της χώρας να έχει κανάλια και εκπομπές που λαμβάνουν υπόψη τις γλώσσες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών πληθυσμών, ώστε η δυνατότητα επιλογής να οδηγήσει σιγά-σιγά στο να ακούν ειδήσεις και από τα ελληνικά κανάλια.

Η εκπαιδευτική κατάσταση

Η εκπαιδευτική κατάσταση είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Δεν μαθαίνουν ελληνικά τα παιδιά στα μειονοτικά σχολεία. Διδάσκονται από την πρώτη δημοτικού ελληνικά το μισό πρόγραμμα και τουρκικά το άλλο μισό, κι αυτό είτε η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι η τουρκική είτε είναι η πομακική είτε η ρομ. Κατά το σεμινάριο, αρχίσαμε λέγοντας στους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς ότι με αυτά τα δεδομένα, θα πρέπει όχι μόνο ελληνικά να μη μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά ούτε τουρκικά αρκετά καλά, ούτε μαθηματικά ούτε τίποτ' άλλο. Κούνησαν το κεφάλι καταφατικά, ιδίως οι λίγοι μειονοτικοί δάσκαλοι. Πράγματι όλοι οι δάσκαλοι κούνησαν καταφατικά το κεφάλι.

Το ερώτημα εάν «διδάσκονται» οι ιδέες κατά των διακρίσεων, το αντιμετωπίσαμε από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Στόχος της επιμόρφωσης ήταν οι τεχνικές και μέθοδοι που θα επιτρέψουν να μάθουν γράμματα τα παιδιά της μειονότητας. Αρχίσαμε από τις δυσκολίες που υπάρχουν

για να μάθουν γράμματα τα παιδιά των αγροτών, των εργατών και γενικά των γονιών με χαμηλή σχολική μόρφωση, μολοντί μιλούν ελληνικά. Οι δυσκολίες οφείλονται πρώτα απ' όλα στη διάλεκτο που μιλάνε τα παιδιά και στη συνέχεια στο γεγονός ότι το σχολείο δεν γνωρίζει και δεν αναγνωρίζει τις ικανότητες που έχουν αυτά τα παιδιά ωσμοτικά αποκτήσει στο πλαίσιο της οικογένειας. Τα παιδιά των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας του σχολείου. Τα παιδιά ομιλητές διαλέκτων πρέπει να κάνουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού τον άθλο να μάθουν γραφή και ανάγνωση σε μια γλώσσα που δεν μιλάνε. Τα παιδιά των μορφωμένων έρχονται στο σχολείο με καλλιεργημένη από το οικογενειακό περιβάλλον την αφαιρετική ικανότητα. Τα παιδιά των αγροτών, εργατών και τεχνιτών έρχονται στο σχολείο με καλλιεργημένη από το οικογενειακό περιβάλλον την ικανότητα και τη γνώση του πώς παρεμβαίνει ο άνθρωπος πάνω στην ύλη για να τη μεταμορφώνει. Στην αφαίρεση στηρίζεται μεγάλο μέρος της θεωρητικής γνώσης. Στην ικανότητα όμως που έχουν καλλιεργημένη τα παιδιά των αγροτών, εργατών και τεχνιτών στηρίζεται ο τεχνολογικός πολιτισμός. Ο τρόπος αξιολόγησης στα σχολεία μεταφράζει την κοινωνικά κεκτημένη εξοικείωση με τη γλωσσική νόρμα και την αφαιρετική ευκολία σε κατοχή της «φυσικής» ευφυΐας. Τα λοιπά παιδιά καταδικάζονται από την πρώτη στιγμή σαν ανεπίδεκτα για γράμματα και η δική τους κοινωνικά κεκτημένη ευφυΐα της παρέμβασης και μεταμόρφωσης της ύλης μένει όχι μόνο ανεκμετάλλευτη αλλά και άγνωστη.

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν στη συνέχεια οι ίδιοι το πρόβλημα της ακόμα μεγαλύτερης δυσκολίας να μάθουν γραφή και ανάγνωση τα αλλόγλωσσα παιδιά με σχολικά βιβλία γραμμένα στη νόρμα της ελληνικής. Όσο για την αποκτημένη στην οικογένεια ευφυΐα μεταμόρφωσης της ύλης, πάλι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (και των δύο παραπάνω κατηγοριών) αναγνώρισαν αυτή την ευφυΐα των παιδιών στα σχολεία τους. Μόνο που δεν έβλεπαν τη χρησιμότητά της για να γίνει κανείς καλός μαθητής.

Η παιδαγωγική σκοπιά του σεμιναρίου

Στο σημείο αυτό, θα έπρεπε για την παιδαγωγική χρησιμότητα που ενδέχεται να έχει, να συνοψίσουμε αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία που στάθηκε σχεδόν οδυνηρά δύσκολη, αλλά ιδιαίτερα πλούσια σε γνώσεις, τουλάχιστον για μας τους/τις επιμορφωτές/τριες. Όταν την πρώτη μέρα φτάσαμε στην αίθουσα του σεμιναρίου, ως πρώτη δυσκολία αντιμετωπίσαμε την ηλικία και το φύλο· οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και στην ομάδα επιμορφωμένων συμμετείχε μία (μία μοναδική) συνάδελφος δασκάλα, γυναίκα. Καθώς μάλιστα είχαμε σκοπό να περιλάβουμε στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και τις διακρίσεις του φύλου, η συμπαγής ομοιογένεια των ανδρών και η

μοναδική γυναίκα, μας προβληματίσαν αρκετά ως προς τη δυσκολία που ενδεχομένως θα συναντούσε αυτό το μέρος του σεμιναρίου.

Η δεύτερη μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν μια έντονη προκατάληψη εναντίον της επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς και μια γενικότερη αρνητική στάση για τις ώρες απασχόλησης που ερχόμαστε να προσθέσουμε, ως επιμορφωτές, στις δύσκολες συνθήκες εργασίας και την περιθωριακή θέση των δασκάλων μειονοτικών σχολείων. Η προκατάληψη κατά της επιμόρφωσης από πανεπιστημιακούς διαλύθηκε γρήγορα, επειδή το σεμινάριο δεν πήρε καμιά στιγμή τη μορφή διαλέξεων ή πανεπιστημιακής διδασκαλίας, αντίθετα μάλιστα χάρη στη συνεργασία με τους/τις δασκάλους/ες επιμορφωτές/τριες περνούσε συνεχώς από τη θεωρία στην πράξη. Έμμεσα αποκομίσαμε τη βεβαιότητα ότι οι επιμορφωτές που γίνονται και έχουν σχεδόν πάντοτε τη μορφή από καθέδρας διαλέξεων σωστά θεωρούνται άχρηστες από τους εκπαιδευτικούς. Επιτρέπουν στους διδάσκοντες επιμορφωτές να αναπτύσσουν γενικές απόψεις που αναγκαστικά παρακάμπουν τα επιμέρους προβλήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται. Έτσι, από αυτές τις επιμορφωτικές διαλέξεις απομένει στη μνήμη των εκπαιδευτικών αποκλειστικά και μόνο η μεγάλη ποσότητα των αναφορών στη διεθνή βιβλιογραφία και τα «ξένα» ονόματα που ακούστηκαν.

Έχοντας εκ των προτέρων τη βεβαιότητα ότι η από καθέδρας διάλεξη θα οδηγούσε το σεμινάριο σε αποτυχία, το είχαμε οργανώσει με τρόπο που να επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, άρα το διάλογο και την κριτική. Το σεμινάριο διήρκεσε έξι συνεχόμενες μέρες (από τη Δευτέρα έως και το Σάββατο) από τις εννιά το πρωί έως τις δύο το μεσημέρι. Στο διάστημα αυτό ήταν συνεχώς παρόντες/ούσες και παρενέβαιναν στη διαδικασία και οι 18 επιμορφωτές/τριες.

Ως προς το περιεχόμενο, το σεμινάριο είχε δύο μεγάλες θεματικές συμπληρωματικές ενότητες. Η μία ήταν η προβληματική γύρω από τις διακρίσεις: πώς δημιουργούνται και πώς λειτουργούν στην κοινωνική ζωή αλλά και στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι διακρίσεις απέναντι σε διαφορές γλωσσικές, κοινωνικές, του φύλου, εθνικές, θρησκευτικές και εθνοτικές. Η άλλη ενότητα αφορούσε τη διδακτική μεθοδολογία, πώς μπορούν δηλαδή οι παιδαγωγικές τεχνικές ν' απαντήσουν στο αίτημα διαχείρισης της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη, με παραδείγματα εναλλακτικών παιδαγωγικών τεχνικών και τη χρήση πρότυπου εκπαιδευτικού υλικού, όπως μια παιδαγωγική βαλίτσα, διαμορφωμένη με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που περιέχει ποικίλα υλικά και η χρήση της μέσα στην τάξη επιτρέπει την καλλιέργεια της θετικής στάσης απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και την απόκτηση γνώσεων από τα παιδιά μέσα από διάφορα συλλογικά παιχνίδια.

Ο τρόπος επεξεργασίας των δύο ενότητων ακολούθησε το ίδιο σχήμα. Στην αρχή ένας/μία από τους επιμορφωτές/τριες έδινε στην ολομέλεια ένα κεντρικό ερέθισμα με τη μορφή κειμένου, φιλμ ή προβλήματος της καθημερινής σχολικής πρακτικής που ανακύπτει από μαθητές/τριες με ιδιαίτερες δυσκολίες. Στη συνέχεια τα ερεθίσματα τα επεξεργάζονταν οι επιμορφωμένοι, όχι όλοι μαζί αλλά χωρισμένοι σε μικρές ομάδες. Οι ομάδες κατέληγαν σε ερωτήματα. Για την απάντηση των ερωτημάτων γίνονταν από τους επιμορφωτές/τριες σύντομες προφορικές παρεμβάσεις που στηρίζονταν σε επιστημονικές γνώσεις από δύο βασικά επιστήμες, την κοινωνιολογία (με έμφαση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και τη γνωσιοθεωρία) και την ψυχολογία (με



στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας και έμφαση στην εκπαιδευτική ψυχολογία).

Ειδικότερα για το μέρος της διδακτικής μεθοδολογίας, οι επιμορφωμένοι γνώρισαν συμμετοχικά, χωρισμένοι σε ομάδες, εναλλακτικές τεχνικές μετάδοσης γνώσεων μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τη μουσική, τα παιχνίδια επικοινωνίας, τη μέθοδο σχεδίου εργασίας. Τις τεχνικές αυτές παρουσίαζαν οι συνεργάτες μας επιμορφωτές δάσκαλοι και δασκάλες, δηλαδή συνάδελφοι των επιμορφωμένων, καταδεικνύοντας πρακτικούς τρόπους διαχείρισης της ομοιότητας και της διαφοράς μέσα στην τάξη. Αυτό έδωσε, κατά τη γνώμη μας, στους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνδέσουν στην πράξη τις θεωρητικές γνώσεις με τα ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες παιδαγωγικής επιτυχίας του σεμιναρίου ήταν τέσσερις. Ο πρώτος παράγων ήταν ότι το σεμινάριο είχε έναν καταγιστικό χαρακτήρα. Ο δεύτερος ήταν ότι αξιοποίησε τη βιωματική εμπειρία. Υπήρξε μια συστηματική εναλλαγή ανάμεσα σε ολομέλειες, όπου γινόταν η παροχή ερεθισμάτων που κατέληγαν σε ερωτήσεις, τις οποίες ακολουθούσε παροχή γνώσεων, και σε μικρές ομάδες, που επε-

ξεργάζονταν τα επιμέρους θέματα γνωστικά και συγκινησιακά, και εκ νέου σε ολομέλεια όπου συνοψίζονταν τα κύρια συμπεράσματα της ενότητας. Οι μικρές ομάδες έπαιξαν πολύ ουσιαστικό ρόλο. Σ' αυτές, περισσότερο από αλλού, ο λόγος δεν ήταν διακηρυκτικός θέσεων, αλλά έθετε ερωτήματα που επέτρεψαν την καλύτερη επεξεργασία των θεμάτων, ήταν λόγος κριτικός απέναντι στις προτεινόμενες γνώσεις. Τέλος, οι μικρές ομάδες επέτρεψαν να γίνει πραγματικός διάλογος ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφωμένους, όπου αρκετοί δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων συνέβαλαν συχνά τη μεγάλη σοφία της πράξης, αξιοποιώντας την εμπειρία τους από την καθημερινή πραγματικότητα.

Ο τρίτος σημαντικός παράγοντας ήταν ότι την παροχή, με



τον παραπάνω τρόπο, επιστημονικών και θεωρητικών γνώσεων ακολούθησε η παροχή εφαρμοσμένων γνώσεων από τους/τις δασκάλους/λες επιμορφωτές/τριες, οι οποίοι δίδασκαν στην πράξη εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές που οι επιμορφωμένοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια με τους μαθητές τους. Η παιδαγωγική επιτυχία φάνηκε στη συμμετοχή των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών (για την οποία η αρχική, ιδιαίτερα επιφυλακτική, στάση τους είχε δημιουργήσει μεγάλες αμφιβολίες) στις ενότητες εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη, όπου με τους δασκάλους επιμορφωτές ως δασκάλους, οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί έπαιξαν με τη μορφή της προσομοίωσης το ρόλο των μαθητών που εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους μάθησης, με αποτέλεσμα την κατανόηση δύσκολων εννοιών της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και αποχρώσεων της διαδικασίας των διακρίσεων.

Τέλος, σημαντικό στάθηκε το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε μια μεγάλη ομάδα επιμορφωτών/επιμορφωτριών που δημιούργησε μια δυναμική με την ομάδα των επιμορφωμένων καθώς και ότι η ομάδα των επιμορφωτών/τριών ήταν μικτή, τα μισά άτομα πανεπιστημιακοί και τα άλλα μισά εκπαιδευ-

τικοί της πρωτοβάθμιας, με εμπειρία γνωστική και πρακτική πάνω στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από μια σκοπιά συνάντησε στις ιδιαιτερότητες της Θράκης τις πιο σημαντικές αποχρώσεις του νοήματός του. Η ενότητα μέσα στην ποικιλία, η αρμονική συμβίωση των διαφορετικών ομάδων, η συνάντηση των πολιτισμών και η καταπολέμηση των στερεοτύπων ανακαλούσαν καθημερινές πραγματικότητες. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως ζωτική ισορροπία ανάμεσα στο σεβασμό της παράδοσης και τη φροντίδα ώστε να μη γίνεται αυτός ο σεβασμός τυπολατρία και τροχολιπέδη της προόδου αποδεικνύονταν να θέτουν το δάκτυλο στον «τύπο των ήλων» για όλους, μειονοτικούς και μη. Η αναφορά στην ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως αντίληψης για το σχολείο του 21ου αιώνα, καθώς γίνονται σήμερα παντού μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών και οι νέες γενιές καλούνται να ζήσουν τόσο στην Ευρώπη όσο και στο εσωτερικό των εθνών-κρατών σ' έναν πολυεθνικό, πολυθρησκευτικό και πολύγλωσσο κόσμο, αποκτούσε ιδιαίτερο βάρος και ήταν σχετικά και συγκριτικά εύκολη η αναφορά στο κοινό συμφέρον, στην ύπαρξη ενός κλίματος γαλήνης και επιδίωξης της ευημερίας, που εξασφαλίζεται με την απουσία κοινωνικών ομάδων με περιθωριακή θέση και ανεπαρκή ένταξη.

Έτσι, η παιδαγωγική επιτυχία συμπυκνώθηκε, κατά τη γνώμη μας, στις προτάσεις, που διαμόρφωσαν την τελευταία μέρα αποτίμησης του σεμιναρίου οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων και ζήτησαν να τις μεταφέρουμε στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ ως αιτήματα. Οι προτάσεις αυτές ήταν οι ακόλουθες: Να παρέχεται στους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων συστηματικότερη βοήθεια από το ΥΠΕΠΘ, με συμβούλους ειδικευμένους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση να γίνει συστηματική και συνεχιζόμενη, να μην έχει τη μορφή διαλέξεων, να περιέχει γνώσεις για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τη γλώσσα των μαθητών τους καθώς και πρακτικές γνώσεις εναλλακτικών μεθόδων εργασίας μέσα στην τάξη· τέλος να περιέχει μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Να προβλεφθούν σχολικά βιβλία προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών μειονοτικών σχολείων. Να παρασχεθούν στα σχολεία εποπτικό και ακουστικό υλικό, προγράμματα σε Η/Υ και βιντεοταινίες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Να προβλεφθεί η επαφή των μαθητών μειονοτικών σχολείων με άλλα δημοτικά σχολεία, με ανταλλαγή επισκέψεων μαθητών/δασκάλων κ.τ.λ. Ν' αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Να πολλαπλασιαστούν οι έμμεσες παροτρύνσεις προς τα παιδιά της μειονότητας να ακούν και να μαθαίνουν ελληνικά έξω από το σχολείο (π.χ. με εκπομπές τηλεόρασης ειδικά προετοιμασμένες, ώστε να έλθουν τα παιδιά, τα οποία θα πρέπει μαζί με τις οικογένειές τους να παρακολουθούν τουρκική τηλεόραση). Να γίνει συστηματι-

κή προσπάθεια για τη γενίκευση της προσχολικής εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης.

Η πολιτική σκοπιά

Η σχετική επιτυχία, κατά τη γνώμη μας, του σεμιναρίου επιμόρφωσης δεν θα μπορούσε να είναι παιδαγωγική αν δεν ήταν ως ένα σημείο και πολιτική. Σε αυτήν ουσιαστικό ρόλο έπαιξαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επειδή μεταδόθηκαν και έγιναν αντιληπτές ως πρόθεση της Πολιτείας να βγουν οι μειονοτικοί πληθυσμοί από την απομόνωση, ώστε να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα και να επιδιώξουν την προκοπή μέσα από τις δυνατότητες εκπαίδευσης και δουλειάς που τους δίνει η χώρα.

Οι εκπαιδευτικοί της παραπάνω αναφερόμενης πρώτης κατηγορίας (που θα πρέπει να βλέπουν την ένταξη αδύνατη) δεν πείσθηκαν βεβαίως για το αντίθετο, που συστηματικά υπερασπίστηκε η ομάδα επιμόρφωσης, υπογραμμίζοντας αφενός τις ανάγκες της ευρωπαϊκής εποχής μας και αφετέρου το γεγονός ότι η αρμονική ένταξη της μειονότητας είναι ζωτικό συμφέρον ολόκληρης της κοινωνίας. Ωστόσο, η άποψη για τη στατικότητα της κατάστασης απώλεσε σε αρκετό βαθμό, για πρώτη φορά νομίζουμε, την αυτονόητη νομιμότητα που φαίνεται να της παρέχει η πεποίθηση ότι είναι βασική θέση των θεσμών και όλων των κρατικών υπευθύνων.

Για τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας, που έβλεπαν την ένταξη δύσκολη αλλά εφικτή, το σεμινάριο προσέφερε νομιμότητα στην άποψη αυτή και ευνόησε μια ευρύτερη τάση ταύτισης της συμβίωσης των δύο κοινοτήτων με την ανεκτική και γενικότερα δημοκρατική κοινωνία.

Η επιτυχία του σεμιναρίου δεν είναι βέβαια δυνατόν να έχει διάρκεια. Αυτό το υποθέτουμε, έχοντας αποκομίσει την εικόνα ότι είναι ισχυρότατες οι αντιστάσεις τόσο στην τοπική κοινωνία όσο και σε αρκετό μέρος των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών υπευθύνων απέναντι στην αλλαγή των δοσμένων ισορροπιών και την εφαρμογή άλλης κρατικής πολιτικής. Οι αντιστάσεις αυτές θα πρέπει να οφείλονται στη δύναμη της αδράνειας, εξαιτίας της πολυετούς συνήθειας, καθώς και στην πεποίθηση ότι οι κοινωνικές διακρίσεις βλέπουν μόνο τις ανθρώπινες ομάδες που είναι αντικείμενα των διακρίσεων και όχι εξίσου τα υποκείμενά της και ολόκληρη την κοινωνία.

Συνεπώς, οι συστηματικές πρωτοβουλίες με ευθύνη των εκπροσώπων της πολιτικής εξουσίας και των λοιπών θεσμών που υπερασπίζονται και διαδίδουν την πολιτική ανάγκη να προσαρμοστεί η πολιτική για τις μειονότητες στις απαιτήσεις των καιρών και τις αξίες της δημοκρατικής κοινωνίας, αποδεικνύονται πρωτεύουσας σημασίας. Ακόμα μεγαλύτερη σημασία φαίνεται να έχει η καταπολέμηση της πεποίθησης ότι οι διακρίσεις αφήνουν άθικτη την πλειοψηφία της κοινωνίας, άποψη όχι μόνο λαθεμένη αλλά και πολιτικά επικίνδυνη, καθώς ενδέχεται, ανάλογα με τις συγκυρίες, να ευνοήσει

τάσεις αυταρχισμού και καταπάτησης των κοινοβουλευτικών αρχών. Η διάδοση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί, από την πλευρά της, ν' αποβεί για το θέμα αυτό ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η εκπαίδευση όπως είναι σήμερα αφήνει τα παιδιά της μειονότητας σε ψηλά ποσοστά αγράμματα και μια πολύ μικρή μειοψηφία που ξεφεύγει από αυτή την πορεία βρίσκει διέξοδο σε τουρκοικά σχολεία και πανεπιστήμια. Νομίζουμε ότι η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων θα μπορούσε ν' αποτελέσει μια πρωτοποριακή αντιμετώπιση των προβλημάτων που μοιάζουν άλυτα. Το περιεχόμενο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζεται να μελετηθεί σε βάθος, θα πρέπει να επεκτείνεται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαί-



δευση και θα πρέπει, για να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία, να εξασφαλίσει την πλατύτερη δυνατόν συναίνεση.

Επίλογος

Το τελευταίο ερώτημα με το οποίο αρχίσαμε αυτό το άρθρο ήταν η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική επιστήμη και την κοινωνική πράξη και τα όριά τους. Η κοινωνική επιστήμη, νομίζουμε, καθώς έχει ανάμεσα σε άλλα αντικείμενό της το χώρο των ιδεών είναι αναπόφευκτα μέρος της πάλης τους μέσα σε μια κοινωνία, είτε συνειδητά και εμπρόθετα είτε όχι. Στη σύγχρονη Ευρώπη έχει μεγάλη κοινωνική και πολιτική σημασία η διαπάλη των ιδεών για τις αξίες της ισότητας μέσα στην ποικιλία του σεβασμού των διαφορών και των πολλαπλών ταυτοτήτων. Οι δυνατότητες επιρροής που μπορεί να έχει η επιστήμη δεν είναι μεγάλες, και μάλιστα όταν η κοινωνική διαπάλη των ιδεών αφορά ζητήματα ιδεολογικά, όπως τα αρνητικά στερεότυπα που αξιολογούν τις κοινωνικές τάξεις, τα κοινωνικά φύλα, τους λαούς και τις κουλτούρες, τις θρησκείες και όλες τις ετερότητες που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες ομάδες. Τα ζητήματα αυτά είναι εξαιρετικά δύσκολο να αντιμετωπιστούν ορθολογικά και επιστημονικά.

Ωστόσο η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι αναπαραστάσεις των κοινωνικών ομάδων για τον «εαυτό» και τους «άλλους», κατασκευάζουν οριοθετήσεις και αποκλεισμούς που διαμορφώνουν τις ομάδες που αποτελούν «εμάς» και τους «άλλους», αποτελούν γνώσεις (νοητικές και συγκινησιακές) που μπορούν να έχουν επιπτώσεις στην κάθε κοινωνία. Η επιστημονική ανάλυση βοηθάει να γίνουν καθαρότερα κατανοητά τα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς γκρεμίζει προλήψεις του παρελθόντος, εμποδίζοντάς τες να αναπαράγονται με τη μορφή αυτονόητων αληθειών. Τέλος, όλα τα δύσκολα κοινωνικά προβλήματα είναι κατεξοχήν θέματα που, για να βρουν σταδιακά το δρόμο αποδεκτών λύσεων και χωρίς παράπλευρες αρνητικές επιπτώσεις, χρειά-



ζεται συστηματικά να γίνονται αντικείμενα κοινωνικού διάλογου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μια ομάδα πανεπιστημιακών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με συναδέλφους από άλλα ελληνικά πανεπιστήμια και ευρωπαϊκές ομάδες εργασίας, εργάζεται με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο πεδίο της έρευνας και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Από αυτή την εργασία έχουν προκύψει μέχρι σήμερα δύο βιβλία. (α) Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi (Eds), *Beyond one's ownback yard: intercultural education in Europe*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1996, (β) Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;»: *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, και (γ) εκπαιδευτικό υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες Δ' με Στ' δημοτικού, σε μορφή «παιδαγωγικής βαλίτσας», Α. Ανδρούσου, *Εγώ κι εσύ, εδώ κι εκεί*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1997.